

SOMMAIRE

Sommaire	1
Introduction	3
Première partie : Cadre général du sujet	5
1. Le contexte	5
i. Les parcours éducatif primaire	5
ii. La classe maternelle : le fondement de l'éducation	6
iii. La méthodologie en classe maternelle en matière d'apprentissage	8
2. Intérêts du sujet et de la problématique	9
i. L'intérêt psychologique	9
ii. L'intérêt pédagogique	10
3. Hypothèses	12
Deuxième partie : Cadre théorique	14
1. La communication non verbale	14
i. Le silence	15
ii. Le paralangage	16
2. L'observation et la construction de sens	18
i. Définition de l'observation	18
ii. Les différentes fonctions de l'observation	19
iii. L'observation en psychoéducation	20
iv. Les différents types d'observation	20
3. La théorie de la représentation sociale	24
i. L'objectivation	25
ii. Le processus d'ancrage	27
4. Les différentes représentations liées à l'école	27
i. Les représentations de l'élève par l'enseignant	28
ii. Les représentations des enseignants par les élèves	29

Troisième partie : Analyse de la perception des évaluations et de la posture des élèves face à cette situation	33
1. Les pratiques évaluatives	33
2. Les perceptions des élèves de l'évaluation	34
3. Les différentes postures des enfants	37
i. Les indices observables à travers les yeux	38
ii. Les quelques gestes suggestifs	40
iii. La posture	41
a. La tonicité du buste	41
4. Comment les enfants réagissent face à l'évaluation ?	43
i. L'évaluation : une situation stressante	43
ii. L'évaluation : une coercition réflexive	44
Conclusion	47
Bibliographie	49
Tables des matières	50

INTRODUCTION

L'éducation, un droit reconnu à tous les enfants selon les termes de la Déclaration universelle des droits de l'homme. La plupart des gouvernements engagés avec les Nations Unies s'activent depuis plusieurs années à mettre en place un système éducatif accessible à tous. Certes, les pays en développement présentent quelques difficultés à mettre en place le système.

Pour mieux cerner le contexte éducatif, on a intégré les sciences éducatives comme discipline académique en 1967 à la 70^{ème} section du CNU. Cette discipline prend en charge tous les domaines relatifs à l'éducation, du programme éducatif jusqu'à l'issue de l'éducation. En d'autres termes, les sciences de l'éducation œuvrent prennent en charge les contextes larges et restreints de l'éducation, entre autres les phénomènes sociaux, économiques, politiques, institutionnels, relationnels, etc. Sur un second niveau, les sciences de l'éducation étudient le processus d'apprentissage, les différentes pratiques dans le domaine de l'enseignement ainsi que les programmes. En outre, cette discipline tient également en compte l'aspect psychologique de l'éducation, entre autres les comportements des éducateurs et des élèves, les différentes étapes du développement psychologique de l'enfant ainsi que l'aspect formel et informel de l'éducation.

La diversité et l'étendue de cette discipline constituent toute son originalité et toute sa complexité. Nul besoin de mentionner que les sciences de l'éducation s'inscrivent dans le cadre d'une réalité sociale dans la mesure où le fondement est ancré dans les pratiques quotidiennes régionales et nationales.

Tous les éléments du contexte éducatif suscitent une réflexion, une étude approfondie compte tenu des divers enjeux de l'éducation. C'est la raison pour laquelle cette mémoire se porte essentiellement sur ce domaine. En effet, nous nous focaliserons particulièrement sur la posture des élèves de la classe maternelle grande section. Ce travail sera dirigé par la question suivante : « L'évaluation peut-elle favoriser une posture réflexive face aux apprentissages ? »

Pour ce faire, dans la première partie de ce travail, nous aborderons le cadre général de l'étude. Nous nous focaliserons sur le contexte ainsi que les principaux intérêts du sujet et de la problématique que nous avons choisi. Dans la seconde partie, nous travaillerons sur la partie théorique, entre autres la notion de la communication non verbale, l'observation et la théorie de la représentation sociale avec la construction de sens. Dans la dernière partie, nous procéderons à une analyse de ces théories par rapport au sujet et à la problématique.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE GÉNÉRAL DU SUJET

Le principal objectif de cette première partie est de cerner le sujet. Pour ce faire, nous aborderons le contexte, la problématique, les intérêts du sujet ainsi que la formulation des hypothèses.

1. Le contexte

Dans cette partie, nous aborderons successivement le parcours éducatif primaire et l'école maternelle.

i. Le parcours éducatif primaire

Après la crèche, les enfants font leur premier pas dans le contexte éducatif en intégrant l'école primaire. Au début du parcours, ils auront à franchir la classe de la maternelle. La principale visée de l'école primaire étant d'orienter les élèves et de les diriger à se formaliser et à se familiariser avec le système éducatif, les élèves doivent maîtriser et manier sans aucune difficulté les outils basiques utiles pour tout leur parcours scolaire et académique. Le fait d'associer la première classe du collège et la dernière de l'école primaire entre dans le cadre d'une recherche de continuité dans le parcours.

a. Les principaux objectifs de l'école primaire

Le 8 juillet 2013, le gouvernement français a élaboré la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Selon les termes de cette disposition légale, on accorde une importance capitale à ce premier cycle du parcours éducatif dont l'objectif principal consiste à construire les bases et les instruments fondamentaux de l'éducation.

Les objectifs gouvernementaux lors de cette réforme relèvent de rendre l'école primaire une structure où la réussite est à la portée de tous. On recherche l'autonomie et l'épanouissement personnel des élèves et des instituteurs. Étant donné qu'il s'agit du premier contact de l'enfant avec le cadre éducatif, l'école primaire, par le biais de toutes les classes, doit mettre en place des opportunités qui visent la stimulation de la curiosité intellectuelle des enfants et l'ouverture de leur esprit. Fructifier leur imagination tout en leur fournissant des outils basiques à la portée de leurs niveaux intellectuels, tels sont les termes de la disposition de 2013 sur les principales missions de l'éducation primaire. Néanmoins, la principale fonction de l'école primaire réside dans le fait qu'il s'agit d'un lieu d'éveil où les enfants doivent se rendre compte et exploiter les potentiels dont ils disposent. En d'autres termes, il est question de donner aux enfants l'envie et le plaisir d'apprendre.

Entre les cours élémentaires et la fin du cycle primaire, il faut fournir aux élèves tous les outils nécessaires pour faire face au collège, entre autres les compétences basiques en français et en mathématiques.

b. L'école primaire : une progression par étape

Le parcours éducatif primaire est structuré en plusieurs étapes correspondant à des cycles en particulier. Chaque étape est assortie avec des objectifs et des programmes bien définis par le gouvernement, par le biais du ministère de tutelle. Néanmoins, chaque enseignant se doit d'adapter le suivi des programmes en fonction du rythme d'acquisition de leurs élèves. À travers chaque cycle, on recherche la continuité et la progression constante et logique.

La classe maternelle constitue un cycle à part entière. Ses principaux programmes entrent dans le cadre de l'éveil et de la familiarisation de l'enfant avec le monde éducatif. En outre, elle cherche le développement de la personnalité de chaque élève et la stimulation de ses capacités sensorielles, motrices, cognitifs et social. Pendant ce cycle, il n'est pas encore question de cours. Les programmes sont orientés autour de l'éveil et du développement des activités linguistiques et physiques des enfants.

Au fur et à mesure des cycles, les enfants entrent vraiment dans le domaine de l'apprentissage. En d'autres termes, on commence à étudier au sens strict de ce verbe.

ii. La classe maternelle : le fondement de l'éducation

La classe maternelle constitue le premier contact de l'enfant avec l'univers de l'univers scolaire. Suite à la refondation du système scolaire initié en 2014, on a attribué une très grande importance à ce cycle. En effet, cette refondation a défini la principale priorité de la classe maternelle qui est de cultiver l'amour de l'école chez les enfants. Dans la mesure où la classe maternelle constitue une passerelle entre la vie écolière et la vie familiale, on cherche à trouver le juste équilibre entre ces deux mondes. Les modalités d'apprentissage s'organisent de bien de façons. Le jeu y prend beaucoup de place dans la mesure où il stimule la créativité et l'apprentissage grâce à son caractère répétitif. En effet, les principaux axes d'action de la classe maternelle tournent autour des résolutions des problèmes, des exercices de mémorisation et d'apprentissage répétitif.

Sur le plan relationnel, la classe maternelle travaille afin que les enfants apprennent à vivre avec les autres en inculquant les règles de base de la vie sociale.

Pour ce faire, l'apprentissage dans la classe maternelle se réalise sur cinq niveaux :

- L'acquisition et l'utilisation du langage
- Expression corporelle par le biais des activités physiques
- Activités artistiques
- Réflexion et développement des capacités intellectuelles
- Exploration du monde

a. La langue et le langage

Il s'agit de la principale condition de la réussite de tous les enfants en classe maternelle. Le but est d'améliorer la capacité langagière de chaque enfant pour lui donner la possibilité de s'exprimer correctement et aisément. La méthodologie pédagogique se veut de commencer par la structuration du langage oral avant de procéder à une initiation à l'écrit.

Les éducateurs des classes maternelles doivent faire preuve d'une grande créativité pour amener les enfants à parler et à s'exprimer avec un langage structuré.

b. Les activités physiques et artistiques

Les objectifs de ces deux activités convergent vers le développement de la capacité motrice, intellectuel et psychoaffectif de l'enfant.

D'un premier abord, les activités physiques aident les enfants à comprendre les capacités et le fonctionnement de son corps. En plus, la coordination des mouvements influent sur la motricité dans le but de développer leur habileté physique et de leur aider à comprendre la notion d'équilibre.

Ensuite, les activités artistiques tendent à stimuler la créativité et l'émotivité des enfants. Par le biais des couleurs, des formes et des nuances, ils construiront leur propre notion du beau. D'un autre côté, les activités artistiques permettent également aux enfants d'appréhender et de se représenter le monde qui les entoure. En plus, cela cultive leur imagination et stimule leur esprit créatif.

c. La réflexion et l'exploration du monde

Dans cette visée, on pousse les enfants à se questionner sur le monde qui les entoure. Selon les théoriciens en psychologie de l'enfance, l'enfant se montre très curieux à l'égard des choses qui l'entourent à partir de trois ans. À cet âge, ils intègrent la classe maternelle. Ainsi, ils se poseront plusieurs questions et les éducateurs se doivent de cultiver et d'alimenter leurs curiosités.

iii. La méthodologie en classe maternelle en matière d'apprentissage

Rappelons l'objectif de la classe maternelle en matière de développement de la capacité intellectuelle des enfants. En effet, ce premier cycle du parcours cherche à fournir les outils basiques de langage et de mathématique dont l'enfant aura besoin pour affronter le nouveau cycle.

D'un côté, les enfants appréhendent la notion de quantité dans la classe maternelle. Certes, dès le début de la seconde année de vie, l'enfant commence à se faire une idée approximative de la quantité et de la grandeur. À partir de la classe maternelle, on les apprend à comptabiliser avec les chiffres un, deux et trois représentés à travers les choses connues, comme les dés ou les dominos.

L'objectif de ce début de numérisation consiste à faire comprendre aux élèves que la quantité et le rang peuvent être représentés et exprimés sous forme de chiffres. Cet apprentissage requiert beaucoup de pratiques et de mises en situation réelle.

Sur un second niveau, les enfants apprennent également à reconnaître et à différencier les formes. L'approche sur l'apprentissage des trois premiers chiffres et des formes basiques est renforcée par le langage pour la description et les caractéristiques.

a. Une évaluation subjective

Dans la plupart des classes maternelles, on constate une grande différence d'âge. Ce qui fait que le rythme d'évolution ainsi que la capacité d'acquisition diffèrent d'un enfant à un autre. Après la réforme en matière d'éducation primaire de 2014, on a demandé à l'équipe enseignante de repenser l'évaluation dans la classe maternelle.

Ainsi, il est recommandé de baser les critères de l'évaluation en premier lieu sur le processus d'assimilation de chaque enfant ainsi qu'aux moyens qu'il met en œuvre pour retenir les informations apprises à l'école. Ainsi, on mise plus sur l'intérêt que l'enfant accorde à l'apprentissage et aux résultats qu'il fournit.

Premier contact de l'enfant avec le contexte scolaire, la classe maternelle constitue une passerelle entre la vie de famille et la vie éducative. La principale visée de ce premier cycle scolaire étant de cultiver l'amour de l'école chez les enfants, on cherche à trouver le juste équilibre entre l'aspect ludique et l'aspect intellectuel de l'école.

Après cette mise en contexte, nous allons continuer avec les intérêts de cette étude, notamment de celui de notre problématique.

2. Intérêts du sujet et de la problématique

Ce travail se porte principalement sur les postures des élèves en classe maternelle face à l'évaluation. Le premier intérêt d'étudier ce sujet relève de l'ordre de la psychologie. Tout d'abord, il est important de mentionner que les enfants en maternelle appartiennent dans la tranche d'âge de 3 à 5 ou 6 ans. Pendant cette période, les enfants recherchent à comprendre le monde qui l'entoure. La curiosité de l'enfant est à son apogée entre cette tranche d'âge. D'un autre côté, la portée de cette étude relève de l'ordre de l'éducation. L'évaluation est une phase importante dans le contexte éducatif. Les enfants présentent différentes façons de concevoir l'évaluation.

i. L'intérêt psychologique

Chaque enfant réagit différemment par rapport à une situation d'évaluation. Jean Pierre Dumont, Philippe Dunezal et Jacques Prou¹ ont réalisé une étude sur le comportement des enfants face à un individu qui tente de les évaluer.

D'un premier abord, il est important de noter qu'entre cette tranche d'âge, les enfants recherchent la reconnaissance du groupe auquel il appartient. Les travaux de Maslow sur la hiérarchisation des besoins ainsi que ceux de Brazelton² et Greenspan³ sur les besoins de l'enfant reflètent parfaitement ce cas de figure. L'enfant recherche la reconnaissance et l'appréciation des grandes personnes. Son but est de susciter une admiration auprès des siens, car il considère cette étape comme la condition d'intégration dans un groupe. En effet, outre le besoin de reconnaissance, le besoin d'appartenance constitue également un facteur déterminant pour un enfant. Il ressent l'envie de se sentir comme un membre à part entière de sa famille et des autres groupes sociaux auxquels il souhaite appartenir.

D'un autre côté, entre 3 à 6 ans, l'enfant est en phase de construction de la confiance en soi. Il s'agit d'une période de vulnérabilité psychologique et affective. D'où la nécessité de le

¹ Jean Pierre Dumont, Philippe Dunezal, Jacques Prou, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 1994.

² Brazelton, T. B., Professeur de Pédiatrie Clinique, Faculté de Médecine de Harvard

³ Greenspan S. I., Professeur de pédiatrie et de psychiatrie cliniques, Faculté de Médecine à l'Université de Georges Washington.

ménager et de lui fournir un climat propice au développement de sa confiance en soi et de la confiance envers les autres.

Dans une visée complètement psychologique, l'enfant ne doit pas être exposé à un trop-plein de pression durant cette période. Compte tenu de sa vulnérabilité, cela pourrait engendrer des conséquences néfastes sur la personnalité de l'enfant.

D'un autre côté, dans cette tranche d'âge, l'enfant est généralement en classe maternelle. Certes, il existe des évaluations auxquelles il est exposé, mais celles-ci sont à la hauteur de ses capacités. En effet, la principale méthodologie de la classe maternelle consiste à associer l'apprentissage à des activités ludiques. D'un autre côté, la portée de l'évaluation n'est pas la même qu'avec les autres cycles du parcours éducatif primaires.

Ainsi, l'intérêt psychologique de ce sujet réside dans l'aspect comportemental des enfants face à l'évaluation. Parce que chaque enfant réagit différemment face à la pression, il est important d'étudier leurs postures quand ils sont amenés à manifester leurs compétences.

Bref, ce travail constitue un croisement entre la psychologie de l'enfant et les méthodes pédagogiques. Compte tenu de la vulnérabilité de l'enfant due à sa recherche de reconnaissance et d'appartenance à un groupe, il est important de cerner leurs représentations de l'école et de l'évaluation. Cette notion sera plus amplement développée dans la partie théorique.

ii. L'intérêt pédagogique

Dans le contexte éducatif, l'évaluation constitue un outil permettant de capitaliser en termes de données chiffrables les compétences de chaque élève. Dans la plupart des cas, les enfants redoutent le moment de l'évaluation dans la mesure où l'issue de l'évaluation influera de manière décisive sur le reste du parcours.

Tavernier a abordé les intérêts de l'évaluation dans son ouvrage intitulé *L'évaluation en maternelle*⁴.

- L'évaluation constitue une opportunité pour l'équipe enseignante de porter une attention particulière sur chaque élève. Il permet d'appréhender le rythme d'évolution et d'acquisition de chaque élève pour définir de nouvelles approches. En effet, pendant

⁴ R. Tavernier, *L'évaluation en maternelle*, Bordas.

le parcours, tout peut être trompeur. Pendant l'évaluation, on a l'occasion de mieux cerner les compétences des élèves.

- Le second intérêt de l'évaluation réside dans la remise en question de l'enseignement et des méthodes pédagogiques. En effet, l'échec et la réussite du parcours scolaire ne dépendent pas uniquement des comportements de l'élève, mais également de la capacité de l'éducateur. En d'autres termes, dans la classe maternelle, comme dans tout le système éducatif, l'issue du parcours relève d'une concordance des actions de l'élève et de l'équipe enseignante.
- Tavernier met l'accent sur un troisième intérêt de l'évaluation. En effet, selon cet auteur, l'évaluation aide à la détermination des facteurs qui alimentent l'échec. Sans cette compréhension, l'élève peut développer des comportements agressifs face à l'école ou adopter un sentiment de culpabilité et d'angoisse. Ainsi, le fait de mettre les doigts sur le problème permettra de libérer l'enfant, l'éducateur et les parents d'une charge mentale. Ensuite, cela permet également de définir de nouveaux axes d'approche et de manœuvre pour améliorer les résultats scolaires.

L'évaluation ne consiste pas en une mise en situation de pression de l'élève. Au contraire, il s'agit d'une opportunité pour se rendre compte du rythme d'évolution et d'acquisition de chaque élève. Dans le cas d'un échec ou d'une réussite, l'évaluation permet une compréhension des points faibles et des points forts de chaque élève. En fonction de ces informations, l'éducatrice en collaboration avec les parents d'élèves se doit de définir de nouveaux angles d'approche et de nouvelles stratégies pour renforcer les capacités de chaque élève.

L'évaluation constitue un moment tant appréhendé par les élèves. Souvent perçue comme une situation stressante pour les élèves, il s'agit du moment redouté qui agira de manière directe ou indirecte sur la suite du parcours.

Nous sommes en présence du second intérêt de cette étude. Bien que l'évaluation affecte le système psychologique de l'enfant, l'école ne peut s'en passer compte tenu de ses intérêts.

En bref, l'efficacité et la réussite du parcours scolaire dépendent des résultats de l'évaluation. D'un côté, cette étude prend en compte les conséquences psychologiques de l'enfant. D'un autre côté, elle se porte sur les bases et les fondements de l'enseignement primaire.

3. Hypothèses

Rappelons la problématique de ce travail : « L'évaluation peut-elle favoriser une posture réflexive face aux apprentissages ? » Par rapport à cette question directrice, il convient de déterminer la posture des élèves face à l'apprentissage en général et face à l'évaluation. Compte tenu des intérêts psychologiques et pédagogiques de ce travail, nous élaborons les hypothèses suivantes :

- Les enfants sont contraints de réfléchir pendant une évaluation, car il s'agit d'un facteur déterminant de leur réussite ou de leur échec. L'évaluation avoisine une observation, mais la portée est plus conséquente dans la mesure où le résultat sera décisif pour l'enfant. En outre, il s'agit d'un passage obligé, d'un moment auquel aucun élève ne peut se soustraire. D'où la pression et la coercition réflexive par rapport à l'évaluation.
- La posture des enfants face à l'évaluation diffère selon leurs personnalités et leurs comportements. Cela dépend de la façon de chacun de résister à la pression. Certains théoriciens parlent de la « névrose d'échec »⁵, un comportement adopté par certains enfants quand ils présentent des difficultés à la pression. La névrose d'échec consiste en une forme d'auto-sabotage inconsciente qui se manifeste au moment décisif de l'échec ou de la réussite. Cela peut se manifester de deux façons différentes. Soit l'enfant exhibe toutes ses connaissances sans tenir compte des recommandations et des questions qui lui sont posées. La seconde manifestation de ce syndrome se manifeste par un oubli de toutes les choses que l'enfant a appris par cœur ou une impossibilité de concentration qui se traduit par exemple par une mauvaise compréhension des consignes.
- Face à une situation d'évaluation, le rythme d'acquisition influe également sur le comportement de l'enfant. Ceux qui affichent une plus grande aisance en classe craindront moins l'évaluation que ceux qui suivent difficilement le rythme des autres. La première raison qui explique cette différence réside au niveau des comportements des parents et de l'éducatrice par rapport à la performance des élèves. Les adultes ont tendance à mettre la pression aux enfants pendant l'évaluation. Cependant, pendant cette période, l'enfant est en plein dans la vulnérabilité compte tenu de ses besoins

⁵ Jean Pierre Dumont, Philippe Dunezal, Jacques Prou, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 1994.

d'appartenance et de reconnaissance que nous avons abordés dans l'intérêt psychologique.

À l'issue de ce travail, nous déterminerons si ces hypothèses sont confirmées ou infirmées. Dans la partie suivante, nous aborderons les théories que nous devons solliciter pour la compréhension de notre étude.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE

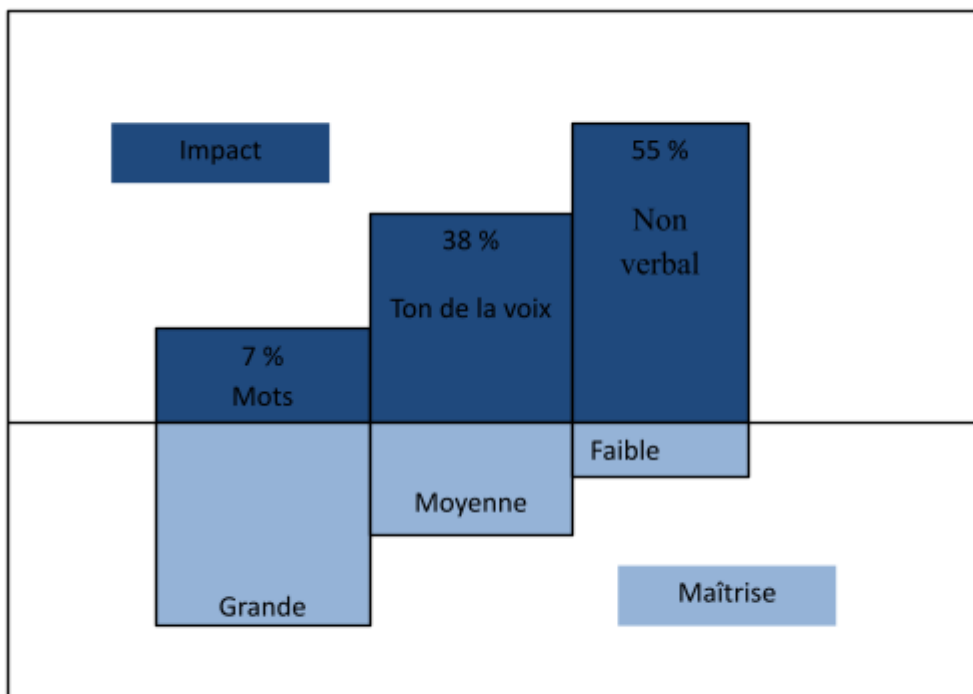
Pour l'étude des comportements des élèves dans le cadre éducatif, nous devons mobiliser certains outils théoriques. En effet, pour comprendre les élèves et les postures qu'ils adoptent face à l'évaluation, on ne peut que lire à travers leurs gestes.

1. La communication non verbale

Dans les schémas classiques de la communication, on établit deux grands types de communication. Le premier consiste à utiliser les codes verbaux associant la langue et la parole, telle que Ferdinand de Saussure l'a abordé dans son ouvrage intitulé : Essai de linguistique général. D'un autre côté, nous avons la communication non verbale qui se traduit par les gestuels, les marqueurs kinésiques, les postures du corps ainsi que les mots échappant aux règles grammaticales que l'on appelle communément interjection.

Selon les études réalisées par le chercheur américain Mehrabian, la communication non verbale, qu'il nomme par « paralangage » sont beaucoup plus éloquentes que les mots. Le graphe ci-après démontre les chiffres et la maîtrise des codes utilisés dans la communication :

Encadré 1 : Paralangage et communication



Source : C. Terrier, La communication verbale, p1

Interprétons cet encadré. Les mots agissent à une faible proportion dans une situation d'interaction. Pourtant, l'être humain maîtrise la langue mieux que le ton de la voix ou les codes non verbaux. Il n'y qu'à observer les grands orateurs qui manient les mots avec tact et finesse. Cependant, les mots entraînent très peu d'impact. Sur 100 mots que l'on prononce, seul 7 d'entre eux sont captés par l'auditoire. En d'autres termes, les mots ne sont pas fiables en tant qu'outil de communication. Tout d'abord, parce qu'il s'agit d'un élément que l'on peut maîtriser facilement. De ce fait, si on ne se fie qu'aux mots uniquement, les résultats et les informations peuvent ne pas être véridiques. Qui plus est, comme moyen de communication, l'impact des mots s'avèrent très faibles.

D'un autre côté, nous avons le ton de la voix qui constitue un limitrophe entre la communication verbale et non verbale. Dans la plupart des cas, le ton relève de la spontanéité des sentiments, des émotions et des valeurs. Néanmoins, il exerce plus d'impact sur l'auditoire que les mots. En plus, dans 38% des cas, on ne peut contrôler ni maîtriser le ton de la voix dans la mesure où il est en accord avec le sentiment. Dans une interaction, l'auditoire retient plus les tons de la voix. Sans doute est-ce la raison pour laquelle on mise plus sur les tons que sur les mots dans les publicités audiovisuelles. Certes, il y a toujours ceux qui peuvent prendre un ton « artificiel » pour manipuler ou influencer son entourage. Néanmoins, on est en présence d'un élément plus ou moins fiable de par la spontanéité.

En ce qui concerne les codes non verbaux, ils sont difficilement maîtrisables compte tenu du fait qu'ils témoignent de l'état d'esprit et de l'état émotionnel d'un individu. Si l'on veut déchiffrer ou cerner le soi intérieur de l'interlocuteur, autant se focaliser sur le non verbal. Tout d'abord, parce que les acteurs confirmés sont quasiment les seuls à pouvoir manipuler le langage non verbal. Ensuite, ils sont plus faciles à capter que les mots ou les tons de la voix.

Dans les paragraphes suivants, nous aborderons les différents types de langage non verbal.

i. Le silence

Le silence est un élément significatif dans la communication. Bien qu'il s'agisse d'un vide, le silence peut s'avérer plus éloquent que les mots. Il existe bien de façons d'interpréter le silence. La liste non exhaustive suivante fournit quelques exemples :

- Un refoulement de sentiment : un individu qui ne souhaite pas manifester ses sentiments. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une émotion négative comme la colère, l'offense ou un individu mal à l'aise.

- Une attention : dans certaines situations, le silence est associé à une écoute ou à l'intérêt que l'on témoigne envers quelque chose ou quelqu'un.
- Une réflexion : même si certaines personnes réfléchissent à voix haute, le silence témoigne une posture réflexive. C'est ce qui se passe quand un individu est perdu dans ses pensées.
- Un ennui : soit le silence est la manifestation de l'intérêt que l'on porte à quelque chose, soit il incarne un ennui profond.
- Une incompréhension : le silence dubitatif peut être le signe d'une interrogation sur une chose que l'on n'arrive pas à cerner.
- Un refus de communiquer : arrogance, un renfermement sur soi ou une indifférence peut conduire quelqu'un à se taire.

Il est impossible de déterminer la signification du silence sans une mise en contexte. En outre, les autres codes non verbaux fournissent plus de sens au silence, entre autres la position du corps et les gestes.

ii. Le paralangage

On entend par paralangage, les mots qui échappent aux règles grammaticales qui n'ont pas de sens bien précis, mais qui acquièrent une signification. D'un autre côté, les petites phrases que l'on associe à différentes significations en fonction de l'intonation de la voix font également partie du paralangage.

À l'instar du mot « oui » dans une situation éducative par exemple. En fonction du ton de la voix d'un élève, ce mot peut exprimer un accord, une résignation, la colère, un acquiescement, etc.

Ainsi, le paralangage joue principalement sur le ton de la voix et non sur le sens grammatical ou syntaxique des mots.

a. Les marqueurs kinésiques

Les marqueurs kinésiques regroupent les gestes, les postures et les attitudes d'un individu. Joseph Messinger l'ont abordé dans son ouvrage intitulé *Les gestes qui nous trahissent*. Il avance les gestes que l'on fait qui témoignent de notre état intérieur quel que soit les mots que l'on prononce. Son travail converge vers celui de Terrier quand il parle de la maîtrise des mots et la difficulté de manipulation du langage non verbal. Pour Joseph Messinger, pour cerner un

individu et son état d'esprit, se focaliser sur les mots s'avère peu efficace. Parce que chacun peut dire ce qu'il veut, le corps et les gestes trahissent ce que l'on ressent en soi.

Tout d'abord, il existe les marqueurs kinésiques qui se manifestent à travers la position et les mouvements du corps. Leurs interprétations varient en fonction de la culture⁶ de chaque groupe social. Néanmoins, il y a l'angle d'inclinaison du dos, la façon de se tenir sur une chaise, la position des pieds sous la table et bien d'autres postures qui témoignent l'état intérieur de chaque individu. Entre autres, on peut voir si l'attitude est à la réflexion ou à l'ennui. Ainsi, ces éléments non grammaticaux s'avèrent bien plus éloquent que les mots.

Ensuite, nous avons les gestuels qui mobilisent les membres, les mains, les doigts, la tête, etc. Parmi les gestuels les plus communs, le hochement de la tête, les bras croisés, le doigt d'honneur, les deux mains en l'air en guise d'abandon ou de résignation... Chacune de ces gestes acquièrent une signification particulière en fonction du contexte.

b. Les expressions faciales

Les yeux sont les fenêtres de l'âme, disait Georges Rodenbach. Dans le langage non verbal, le visage tout entier reflète l'état d'esprit et les sentiments d'un individu. Le regard panoramique, le fait de soutenir le regard de quelqu'un, le fait de cligner des yeux, les moues du visage, tous ces éléments reflètent ce que l'on ressent, l'état de gênes qui nous tenaillent ou tout simplement notre aise.

En résumé, le langage non verbal a toute sa place dans la communication. Il s'avère bien plus sincère et plus éloquent que les mots. Pour comprendre et cerner un individu, il faut aller au-delà des mots et se lancer dans l'interprétation des gestes. Pour expliquer le processus d'interprétation, nous allons aborder la théorie sur le constructivisme et la construction de sens commun.

⁶ Cf La représentation (deuxième partie)

2. L'observation et la construction de sens

Parmi les différents procédés de l'évaluation, l'observation tient une place importante. Il s'agit de la principale raison pour laquelle nous aborderons cette notion.

i. Définition de l'observation

Du point de vue étymologique, le mot observer signifie « mettre devant ». En d'autres termes, il s'agit de mettre un objet dans une position optimale pour que les organes visuels puissent le voir et le cerner. Cette définition littérale ouvre la voie sur une définition plus élaborée de l'observation.

De par cette étymologie, nous pouvons en déduire que l'observation consiste en une constatation des faits, des comportements et des événements dans un contexte précis. En effet, une observation se réalise systématiquement dans un contexte bien déterminé. Dans le domaine de la recherche scientifique, l'observation est un travail de décomposition et de recomposition d'un objet (individu, groupe social, fait ou événement) pour construire une perception nouvelle. Pour être plus explicite, l'observation est un processus de décortication d'un objet dans le but de cerner celui-ci.

Toutes les disciplines en recherche scientifique utilisent l'observation comme outil de travail. Sa fonction et sa portée diffèrent d'une matière à une autre, mais l'objectif demeure le même : recueillir des informations. En effet, chaque observation se justifie par un objectif bien déterminé. Cela relève de la différence entre le verbe observer et voir. L'observation implique une volonté d'action, contrairement au fait de voir qui est non calculé. Cela nous conduit à cerner les deux principales caractéristiques de l'observation :

- Un acte d'attention : l'observation se justifie toujours par une volonté et des objectifs bien déterminés. En d'autres termes, il s'agit d'une action volontaire dans le but de recueillir des informations que l'on pourra utiliser ultérieurement à des fins précises.
- L'observation est également un acte intelligent dans la mesure où l'observateur se doit de traiter les informations qu'il a acquises. L'observation débouche sur un procédé de sélection sur la base d'une pertinence en fonction des objectifs préétablis.

L'observation constitue à la fois une méthode et une démarche méthodologique dans le cadre de la recherche scientifique. Si l'on se réfère au domaine de la psychologie en particulier, l'observation est l'unique outil de travail dont on mobilise pour cerner les patients. Dans ce

domaine, l'observation se révèle plus minutieuse dans la mesure où elle se porte sur chaque geste, chaque parole et chaque comportement des patients.

Cependant, l'étendu de l'observation dépasse de loin la simple méthodologie. Il s'agit également d'un processus scientifique orienté par un but final. En règle général, chaque observation se justifie par un objectif de s'accaparer de certains éléments du réel. Néanmoins, chaque observateur se doit de poser certains critères de fiabilités et de pertinences des informations dont il dispose. Ainsi, l'observation est une question de sélection orientée par rapport aux objectifs préalablement définis.

ii. Les différentes fonctions de l'observation

L'observation est une action préméditée et éclairée dans la mesure où elle est conduite par des objectifs et une base de connaissance permettant la sélection des informations. Dans ce cadre, l'observation possède plusieurs fonctions :

- La fonction descriptive :

D'un premier abord, l'observation peut être conduite à des fins descriptives. Le but, dans ce cadre, est de porter la lumière sur un individu, un fait ou une situation. En d'autres termes, l'observateur cherche à recueillir des informations dans le but de décrire un objet.

- La fonction évaluative

Cette seconde fonction de l'observation est très sollicitée. Le principal objectif de l'observateur consiste à transformer en données notables un objet. Il définit ainsi de manière préalable des normes à atteindre. Ensuite, il relève les informations et vérifie la proportion d'adéquation des informations qu'il a recueilli en fonction des normes établies.

- La fonction heuristique

Dans ce cas, l'observation est effectuée afin d'émerger une hypothèse. En d'autres termes, les résultats obtenus de l'observation ouvrira la voie à une nouvelle piste de réflexion ou une nouvelle orientation.

La méthodologie demeure la même en termes d'observation et de recueil d'informations. La seule différence réside dans les différentes manières de réaliser l'observation.

iii. L'observation en psychoéducation

Dans l'univers psychoéducatif, l'observation est la première démarche professionnelle auquel on a recours. Dans ce domaine, on prime sur une observation dite continue, ce qui implique que les professionnels s'en départissent rarement. Pour ce faire, il faut systématiquement prendre en compte les éléments nouveaux. Dans le cadre d'une éducation maternelle, par exemple, si un élève dit qu'on vient de lui offrir un animal de compagnie, cela pourra modifier son comportement.

Néanmoins, l'objectif primaire demeure le même, l'observation en psychoéducation vise un recueil d'informations. En effet, l'éducateur se focalise sur les comportements des enfants et les comparent par rapport à leurs situations familiales. Ainsi, l'éducateur doit être capable de cerner les traits de caractères et de comportements qui témoignent de la vraie personnalité de l'enfant. D'un autre côté, il lui appartient également de déterminer le rythme d'acquisition de chaque élève sur la base de sa participation et des différents tests réalisés.

iv. Les différents types d'observation

À chaque type d'observation correspond une méthode d'approche et un procédé bien déterminé. C'est ce que nous développerons dans cette partie.

Il existe trois principales formes d'observation. Chacune d'elles correspond à des caractéristiques particulières ainsi que des objectifs propres.

a. L'observation directe

L'observation directe est le procédé le plus courant dans le domaine de la recherche scientifique et même du quotidien. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'observateur récolte les informations in situ. En d'autres termes, l'observation se réalise en temps réel et dans un contexte bien précis.

L'observation directe se rapporte à un état des lieux réalisés par un individu à des fins particuliers. Il s'agit d'une excellente alternative au fait d'avoir recours à une tierce personne pour rapporter les informations dont on a besoin. Cette méthode implique la présence physique et effective de l'observateur. Ainsi, il est mis in situ pour cerner directement les faits et les comportements des sujets qu'il étudie. Le premier avantage de ce procédé réside dans la réduction des interprétations en se basant sur des bases réelles. Ainsi, les éléments observés

acquièrent un caractère irréfutable. Irwin et Bushnell (1980) ont développé l'observation directe comme étant le moyen le plus sûr d'obtenir des informations fiables quand la technique et la technologie ne sont pas encore assez avancées. En effet, dans le domaine de la médecine, par exemple, des instruments comme les thermomètres se chargent de l'observation. Par contre, dans le domaine des sciences sociales, entre autres les sciences de l'éducation, l'observation directe demeure le meilleur moyen de recueillir les informations.

Le premier avantage de l'observation directe dans le contexte éducatif réside dans la possibilité de constatation directe, sans nécessité d'un discours rapporté, des faits réels. En d'autres termes, l'éducateur est à même de parler des comportements des enfants à leurs parents, car il a assisté physiquement et effectivement à la scène.

En résumé, l'observation directe se réalise sur la base des informations directement recueillies dans un contexte bien précis. Néanmoins, cette méthode présente une limite. En effet, certains sujets peuvent adopter des comportements artificiels dans la mesure où ils savent qu'ils sont observés.

b. L'observation indirecte

L'observation indirecte est un procédé par lequel l'observateur a recours à une tierce personne. En effet, ce procédé se base sur des résultats quantifiés d'une observation directe. Par exemple, l'éducateur se base sur le résultat de test préalablement effectués pour cerner le comportement des enfants.

Si l'observation directe se porte essentiellement sur les faits et les comportements observés en temps réel, ce second type se base sur une interprétation personnelle de l'observateur. Certes, il existe des canevas et des grilles qui indiqueront les axes d'interprétations, n'empêche qu'il s'agit d'un procédé qui fait appel à l'avis et l'opinion de celui qui interprète. Pourtant, l'observation indirecte présente l'avantage de permettre une analyse objective. En effet, l'analyse se porte sur des faits chiffrés, contrairement à l'observation directe où l'observateur a l'occasion de se construire une idée et une opinion sur le sujet et que cela peut affecter son jugement.

Parce que les informations à traiter sont différées, l'observateur doit se montrer vigilant par rapport à l'engagement affectif et la précision du rapporteur, donc de celui qui a réalisé une observation directe. En effet, certaines informations peuvent s'avérer trop vastes, trop

génériques ou trop précis pour que l'on puisse les obtenir d'une simple observation. Ainsi, il faut primer sur une grande objectivité en essayant de comprendre ces informations en les croisant avec les autres. D'où la nécessité d'une réelle objectivité. Dans le cas où les informations ne sont pas complètes, il est plus que nécessaire de redemander à l'observateur direct plus de précision.

À cause de la nécessité d'éventuelles mises au point, l'observation indirecte est un procédé qui doit être réalisée dans un intervalle de temps assez restreint. En effet, plus on attend, plus l'observateur direct présentera des difficultés à préciser son rapport. Vasta (1979) a abordé cet aspect de l'observation. Selon lui, la pertinence des informations faiblit avec le temps dans la mesure où l'esprit ne peut retenir que les événements frappants. En plus, ils seront sujets à des adaptations inconscientes en fonction du système de valeur de l'observateur.

Quoi qu'il en soit, l'observation indirecte figure parmi les méthodes sollicitées dans le domaine de l'éducation. Dans le cadre d'une évaluation, l'éducateur se réfère au résultat des tests réalisés pour cerner les points faibles et les points forts des élèves. Dans ce cas, il effectue à la fois une observation directe et indirecte. Cette méthode est particulièrement efficace dans la mesure où l'éducateur est lui-même la source et il pourra apporter les précisions dont il a besoin sans aucune difficulté. Dans le cas contraire, si la situation exige une distinction du rôle de l'observateur direct et indirect, il est important de recourir à plusieurs sources d'informations et de croiser les données obtenues.

c. L'observation participante

L'observation participante est une forme d'observation au cours de laquelle l'observateur participe activement, physiquement et émotionnellement à la vie du groupe qu'il observe. En d'autres termes, il acquiert le même statut que les autres membres du groupe et il participe à toutes les activités.

Bogdan et Taylor (1975) ont abordé ce type de procédé dans leur ouvrage. Selon ces deux auteurs, l'observation participante se définit comme une collecte d'informations réalisée par le biais d'échanges verbaux et non verbaux entre le groupe observé et l'observateur. En d'autres termes, celui-ci fait partie intégrante de la vie du groupe, il occupe un rôle spécifique et se considère comme l'égal de tous les membres. Il participe à l'échange et à l'élaboration du contenu.

Le premier élément que Bodgan et Taylor ont invoqué, c'est que l'observation participante manque d'objectivité dans la mesure où celui qui observe est impliqué sur le plan affectif et émotionnel. Au niveau de l'éthique professionnelle, le sujet observé doit être tenu au courant de l'objectif de l'observateur. Cependant, il s'agit d'une règle tacite dont la plupart des professionnels ne tiennent pas compte étant donné le fait que cela risque d'interférer dans le comportement habituel du groupe. Il va de soi que la pertinence et la sincérité des informations sont remises en cause si le groupe est au courant de l'intention de l'observateur.

Ces deux auteurs proposent une méthodologie d'approche pour une observation participante. La première étape consiste à établir un lien avec le groupe à observer. Cela commence par la phase d'intégration qui avoisine de près une mission d'infiltration. Une fois dans le groupe, l'observateur doit tisser un lien avec les individus de façon à créer une relation de confiance avec les membres. En effet, avec la confiance, les individus sont plus à même à parler ouvertement et sincèrement. Il s'agit de la phase la plus délicate d'une observation participante. En effet, cette phase déterminera la nature de la relation entre l'observateur et le groupe.

Quand la relation est établie, la deuxième phase dépend de la nature de l'observation. Dans le cas d'une observation participante passive, l'observateur n'a pas à participer aux activités du groupe, mais se contente de recueillir les informations dans son coin. En d'autres termes, il s'agit d'observer sans être vu. Dans le second cas, l'observateur participe activement et physiquement à toutes les activités du groupe. Dans cet axe, il doit essayer de trouver un point de convergence avec le groupe pour s'intégrer parfaitement. Il va de soi que l'observation participante active est tout à fait subjective dans la mesure où l'observateur s'imprègne complètement de la façon de vivre et du mode de vie des autres membres du groupe. La rigueur professionnelle est plus que souhaitée dans ce cadre dans la mesure où il est important d'établir une différence entre le professionnalisme et l'émotivité.

L'observation participante est souvent sujette de controverse dans le domaine de la recherche scientifique. Beaucoup de théoriciens affirment que toute observation est participante dans la mesure où le fait de recueillir des informations constitue déjà une forme de participation.

d. L'observation engagée

Dans le domaine de l'éducation en milieu scolaire, l'éducateur accompagne quotidiennement l'élève. Dans ce cadre, il ne fait pas que participer, il s'engage avec ses élèves dans le but de

les aider à atteindre les résultats qu'il espère. Ainsi, il ne se contente pas de participer aux activités et de tout faire pour s'intégrer, mais il partage également ses connaissances et mobilise plusieurs méthodes pour atteindre ses objectifs d'observation. Nous notons une similarité entre cette observation engagée développée par Berthiaume et la méthode de l'« aide opportune » telle que Renou l'a abordé.

En résumé, l'observation est une méthode de collecte de données et de recueil d'informations très utilisée dans le domaine de l'éducation. Dans la classe maternelle, l'évaluation s'effectue de plusieurs manières, entre autres par l'observation. Dans la plupart des cas, l'observation directe et l'observation engagée constituent les méthodes les plus courantes dans ce domaine. En effet, on reconnaît le caractère objectif de ces deux méthodes.

Les comportements relevés de l'observation seront ensuite interprétés. C'est la raison pour laquelle nous allons aborder la notion de représentation et de construction de sens dans la partie suivante.

3. La théorie de la représentation sociale

La représentation sociale est une théorie développée par Serge Moscovici. Selon lui, il s'agit d'un processus au cours duquel on cherche à donner un sens aux éléments qui nous entourent. En d'autres termes, on est en présence d'une construction de sens commun pour imaginer les éléments nouveaux en fonction des choses connues. Ce processus de construction de sens diffère d'un groupe social à un autre.

Quand on parle de représentation sociale, il est important de comprendre le système de « noyau central » tel qu'Abrieux l'a abordé. Il s'agit de la base et du fondement général de toute culture, un ensemble d'idéologies partagées par l'ensemble des membres d'un groupe social. Ce noyau central définit leur identité et constitue la base de leur culture. Ce noyau définit le comportement des membres et définit la notion des valeurs partagées à l'ensemble des membres.

Le processus de représentation sociale se réalise par deux étapes : le processus d'objectivation et d'ancrage.

i.L'objectivation

En termes simples, l'objectivation est le processus par lequel le concept ou l'abstrait se transforme en représentation. Selon la définition de Serge Moscovici (1989)⁷, le but de ce processus consiste à associer les éléments abstraits et/ou nouveaux aux choses déjà connues dont le sens et la compréhension se rapporte au système de valeurs du groupe social que l'auteur nomme par « the acknowledge category ».

L'objectif du phénomène de représentation sociale étant de rendre les concepts et les nouveautés compréhensibles, le groupe cherche à intégrer les intégrer dans la catégorie de ce qui leur est connu. Étymologiquement, le mot « objectivation » signifie transformer en objet, donc il s'agit de rendre concret ce qui ne l'est pas. Pour ce faire, cela passe par plusieurs trois étapes bien définies.

a. La construction sélective

Il s'agit de la première étape du processus d'objectivation. Serge Moscovici parle de « décontextualisation » pendant lequel les membres du groupe choisissent un ou des aspects du concept qu'ils connaissent et ignorent les autres éléments. Ainsi, le concept perd le sens qui lui est dû par rapport au contexte où il a vu le jour et s'adapte au contexte culturel du groupe social. C'est la raison pour laquelle l'auteur parle de décontextualisation, puis de reconstruction sélective. Abric renforce cette théorie en avançant que l'élément nouveau (ou le concept pour Moscovici) s'enrichit en « acquérant une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu ». (1994 : 21). En d'autres termes, le sens et l'utilisation du concept s'élargit par son adaptation au noyau central du groupe social.

b. La schématisation structurante

Nous devons cette appellation à Abric. Il s'agit d'une phase de construction d'un « noyau figuratif ». Ce dernier se réfère à l'attribution d'une image abstraite, d'une représentation que l'on fait d'un objet. Par exemple, quand on parle de personne méchante à un enfant, il se représente une sorcière avec un long nez et une cape noire. Pendant la première phase, le groupe choisit les informations qu'il veut retenir et les adapte en fonction du « noyau central ». Dans cette phase, ces informations s'organisent en fonction de toutes les connaissances associées sur le concept. Pour être plus explicite, on cherche le point commun

⁷ Serges Moscovici, *The Phenomenon of Social Representation*, 1989.

entre la nouveauté et les éléments connus qui s'y rapprochent le plus. Cette phase débouche sur une association du concept à une image cohérente avec la culture du groupe social : c'est la « schématisation structurante ».

c. La naturalisation

Nous sommes en présence de la dernière phase du processus d'objectivation. Ce terme a émergé dans l'ouvrage de Rousiau et Bonardi paru en 2001. Cette phase consiste à rendre le concept comme une réalité objectivable que l'on rencontre quotidiennement. Pour reprendre les termes de l'auteur, la naturalisation intervient quand « les éléments du schéma figuratif sont presque physiquement perçus ou perceptibles par le sujet ». En d'autres termes, on reflète le concept déjà imagé et concrétisé par la pensée dans le quotidien.

Le complexe d'Œdipe dans le domaine de la psychologie illustre parfaitement le processus d'objectivation. Le célèbre psychologue Sigmund Freud est le premier théoricien à avoir abordé ce phénomène relationnel. Le complexe d'Œdipe était un concept tout à fait nouveau à cette époque, mais le monde a su l'accepter grâce au processus de construction de représentation.

Ce syndrome agit sur la relation parent-enfant. Chaque société a sa façon de concevoir ce type de relation très banale et très courante dans le monde entier. Grâce à la représentation des formes et des limites de la relation familiale, les groupes sociaux ont construit leur conception des relations incestueuses.

Le mythe d'Œdipe retrace une relation incestueuse accompagnée de plusieurs formes de violence. Selon les traditions orales, il s'agit d'un mauvais sort ou d'une fatalité du destin à l'égard d'un garçon condamné à épouser sa mère et à tuer son père. Cependant, l'acquisition du fonctionnement de ce syndrome par rapport à la culture et à la conception parentale a conduit à associer le complexe d'Œdipe à un attachement « sain », « normal » et « naturel » au parent de sexe opposé. Il s'agit de l'élément connu que l'on a choisi de prendre en compte en abandonnant l'aspect violent et incestueux de l'histoire. On est en présence de la première phase : « la construction sélective ». Par la suite, le complexe d'Œdipe a été associé à une relation privilégiée entre un père et sa fille et entre une mère et son fils. Un petit garçon qui s'attache beaucoup plus à sa mère qu'à son père et vice versa est la « schématisation structurante » de ce complexe. En d'autres termes, il s'agit de l'image qui vient à l'esprit quand on parle du complexe d'Œdipe. La scène de violence et le caractère incestueux de la

relation ont disparu au cours de la phase de décontextualisation. Enfin, depuis Freud, le syndrome d'Œdipe est devenu une réalité objectivable que tout le monde aperçoit à travers les relations parentales. C'est la « naturalisation ». En effet, des gestes auparavant considérés comme ordinaires avant la vulgarisation du complexe d'Œdipe sont devenus des manifestations de ce complexe.

ii. Le processus d'ancrage

Il s'agit de la seconde étape de la genèse des représentations sociales. L'ancrage renforce le processus d'objectivation dans la mesure où son objectif est d'implanter la nouveauté au cœur du noyau central afin que le groupe puisse s'en acquérir. Ainsi, la nouveauté, en s'adaptant au système de valeurs et de la culture. Pour être plus explicite, le fait de rendre familier ce qui ne l'est pas de façon à ce que l'on puisse l'utiliser quotidiennement, tel est l'issue du processus d'ancrage.

Selon Doise, le processus d'ancrage consiste à « mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter » (1996 : 22). Le procédé demeure le même que pour le processus d'objectivation : on cherche à trouver les similarités entre la nouveauté et ce qui est déjà connu pour la comprendre.

Grâce au processus d'ancrage, les représentations sociales construites deviennent des éléments à part entière de la culture et des systèmes de valeur. Il s'agit de la continuité de la « naturalisation ». En plus de devenir une réalité objectivable, l'élément nouveau intègre le quotidien du groupe en tant que chose connue adaptée parfaitement au système de valeur qui pourra servir de référent dans le cas d'une autre nouveauté.

Après une notion générale du concept des représentations sociales, nous allons nous focaliser sur les représentations liées à l'école dans la partie suivante.

4. Les différentes représentations liées à l'école

Étant donné la différence de rôle, de statut et d'attente dans l'école, éducateurs, parents et enfants ont chacun leurs propres représentations sur chacun d'eux et sur l'école en général. Néanmoins, il existe un point commun entre eux : l'école est un endroit où l'on optimise les connaissances et les capacités intellectuelles. Si les enfants ne comprennent pas cette représentation, les parents et les éducateurs se chargent de l'acquisition de cet aspect de

l'école par les enfants. En effet, la société est celle qui alimente et pérennise les représentations sociales.

i. Les représentations de l'élève par l'enseignant

« Les enseignants perçoivent les élèves en fonction des normes scolaires » (1992 : 29) telle est la thèse de Gosling quand il a abordé la question des représentations des enfants par les enseignants. En effet, le monde éducatif est régi par diverses normes qui relatent les comportements et les lignes de conduite à adopter par les enseignants vis-à-vis du statut de l'élève.

Pour Meyer, il a adopté une méthodologie très intéressante pour cerner les vraies représentations des élèves par le corps éducatif. Son étude se portait principalement sur les écoles primaires. Meyer a posé comme condition de réussite de son test « l'exhaustivité » et « l'authenticité ». Ainsi, il a élaboré un questionnaire ouvert pour obtenir l'avis des enseignants sur les mesures punitives, une pratique pédagogique pratiquée aussi longtemps que l'école a été créée.

Au bout d'une analyse des résultats obtenus, Meyer a noté deux noms associés aux enfants : « besoin » et « manque ». Ainsi, les enseignants mettent l'accent sur le « caractère incomplet » des élèves plutôt que le « caractère différent ». En d'autres termes, les enseignants voient en eux des êtres qui ont besoin de combler certaines lacunes d'ordre éducatif et intellectuel. Dans sa conclusion, Meyer a abordé une autre forme de représentation, celle de conduite. En effet, les éducateurs s'attachent à leur position hiérarchique par rapport aux élèves et imposent les sanctions vis-à-vis de ces derniers pour appréhender les comportements non conformes aux normes établies par la structure éducative. Ainsi, les éducateurs voient en leurs élèves des êtres vulnérables, petits qui ont besoin d'eux. Selon Meyer, les représentations des enfants par les éducateurs « ne font que refléter le statut de l'enfant dans notre société » (1981 : 218).

Gilly, en 1989, a repris cette conception institutionnalisée du statut de l'enfant autant dans la vie sociale que dans la vie éducative. Pour lui, la considération de l'enfant ne diffère pas dans le cadre familial et scolaire. Cet auteur a déterminé qu'il existe deux facteurs principaux qui influencent les représentations des élèves par les enseignants dans le cadre primaire. Le premier facteur est lié à la fonction d'instructeur associée aux enseignants. En effet, ce cadre de travail est fait de valeurs, d'attitudes et de comportements préétablis par la société. En plus,

l'objectif primaire de l'école réside dans la transmission de savoirs cognitifs et intellectuels. Ainsi, il est tout à fait normal que les enseignants se sentent en position supérieure par rapport aux élèves qu'ils considèrent comme des êtres présentant beaucoup de lacunes.

Le deuxième élément qui influe sur les représentations des élèves est d'ordre relationnel. La différence d'âge ainsi que le statut confèrent aux enseignants une position parentale par rapport aux élèves. Il s'agit de valeurs sociales qui se transposent facilement dans la relation pédagogique.

Au fur et à mesure du parcours scolaire, les enseignants construisent une représentation plus détaillée et plus spécifique pour chaque élève en fonction du comportement observé en classe. Ces représentations tiennent en deux grandes catégories selon les études de Weiss. D'un côté, il y a les élèves actifs, sociables et intelligents qui se montrent disciplinés et plus intelligents. D'un autre côté, les enseignants conçoivent une caricature bien élaborée des mauvais élèves qui sont refermés sur eux-mêmes, passifs et indisciplinés. On pourrait croire que cela engendrera une situation de favoritisme envers les élèves les plus doués. Cependant, Roux démonte parfaitement ce stéréotype. En effet, il a développé que les représentations des enfants en primaire par les enseignants n'affectent en rien les rapports pédagogiques.

En résumé, les représentations des élèves par les enseignants dépendent de plusieurs facteurs. En règles générales, ils les conçoivent comme des êtres qui nécessitent leur aide du point de vue éducatif et intellectuel.

ii. Les représentations des enseignants par les élèves

Les enfants en bas âge, ceux qui viennent tout juste d'intégrer l'école sont les constructeurs des représentations des enseignants. Dans le parcours primaire, surtout dans le cycle maternel, l'école incarne un cadre de référence par la personne du maître ou de la maîtresse.

Lecacheur a mené une étude sur les représentations de l'école et de l'équipe enseignante par les enfants en bas âge auprès de 132 enfants en 1981. Cette étude a démontré que les enfants en maternelle ont une image favorable de l'éducateur qu'ils décrivent comme une personne qui leur voue de l'affection et de l'amour. De leur côté, les enfants disent également aimer leurs maîtres ou leurs maîtresses et leur vouent une admiration sans faille. Quelques qualificatifs ont émergé de cette étude : la maîtresse est à l'écoute, elle motive les enfants et

jouent avec eux. Selon l'analyse de Lecacheur, il existe trois facteurs déterminants de la formation de la représentation.

a. La notion de douceur

Dans la classe maternelle, la douceur est le premier critère qui influence la formation des représentations des éducateurs dans la classe maternelle. Il est important de noter que l'univers de l'éducation maternelle est principalement dominé par les femmes. En effet, on compte beaucoup plus de maîtresses que de maître dans la classe maternelle.

Pendant l'étude de Lecacheur, la maîtresse est conçue comme un être attentif, affectueux et tendre qui est toujours disponible pour les élèves. Elle incarne l'amour et l'affection maternelle à l'école, d'où le sentiment de sécurité des enfants avec elle. Ainsi, ces derniers se réfugient affectivement et physiquement auprès de leurs maîtresses.

b. La versatilité

Nous sommes en présence du second élément qui conditionne les représentations de l'enseignant par les élèves. Cet élément associe à la fois les gratifications et les frustrations par rapport au contenu de l'éducation. En effet, les enfants conçoivent l'éducateur comme un être imprévisible qui change facilement de comportements. Or, ceux-ci sont principalement conditionnés par l'attitude des élèves, leur réussite et leur échec. Ainsi, bien des fois, les enfants ne comprennent pas la signification des actes de l'éducateur à leur égard.

c. L'exigence

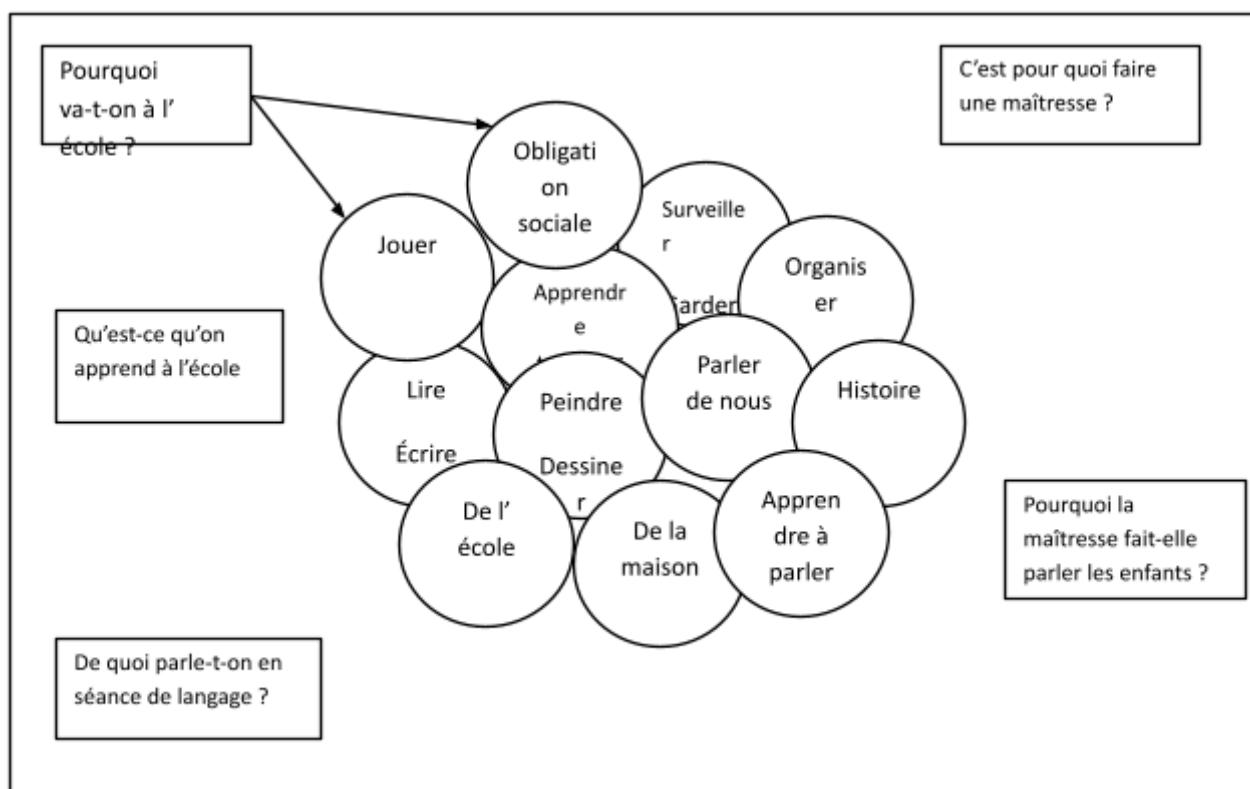
Il s'agit du facteur qui contribue à seulement 9% des représentations de l'enseignant par les élèves. En effet, peu d'enfants associent l'éducateur en maternelle à un être exigeant. Ainsi, l'image du parent tendre et affectueux prédomine sur leurs représentations. Par conséquent, ils conçoivent les demandes des maîtresses, comme les devoirs à faire, les choses à apprendre par cœur comme un fait naturel et non comme une exigence.

Selon ces facteurs, les représentations de l'éducateur est plutôt positif. Cependant, quelques éléments (le deuxième et le troisième facteur cités ci-dessus) viennent ternir cette image. Ainsi, Lecacheur apporte la lumière sur un clivage bilatéral des enfants en maternelle. D'un côté, il y a les enfants qui ont une image affectueuse et chaleureuse de leur éducateur. Cette première catégorie entretient ou pense entretenir une relation privilégiée avec leur éducateur.

D'un autre côté, il y a le second groupe qui craint l'éducateur qu'il considère comme frustrant et hostile. Dans la plupart des cas, cette catégorie regroupe les enfants qui développent un égocentrisme très avancé. En effet, cette représentation est nourrie généralement par la relation de l'éducateur avec d'autres enfants. En d'autres termes, l'enfant cherche à se valoriser en entretenant une relation avec les adultes, y compris l'éducateur. Il n'est pas rare que certains enfants n'apprécient pas que d'autres soient également valorisés. Selon les termes de Lecacheur, « La représentation s'élabore finalement en même temps que s'intériorise un système de valeurs » (1981 : 226).

Pour résumé, les représentations de l'enseignant par les élèves se construisent sur la base de leur relation et du niveau d'affectivité dans leur rapport.

Florin a également mené une étude sur les représentations de l'école et des enseignants par les enfants en 1987. Le schéma ci-dessous résume ses travaux :



Source : Revue Française de Pédagogie, n°122, janvier-février-mars 1998

Selon ce schéma, plusieurs questions et éléments de réponse contribuent à la formation des représentations de l'école et de l'enseignant par les élèves. Ces représentations influent sur le comportement des élèves à l'école et face à leur éducateur. Dans la plupart des cas, les élèves

en maternelle conçoivent qu'aller à l'école est une activité qui figure parmi les obligations sociales et parentales. En effet, à cet âge, ils ne sont pas encore en mesure de comprendre l'intérêt de l'école. Ils se focalisent sur les aspects ludiques des pratiques scolaires, entre autres le fait de jouer, de chanter, de dessiner, de peindre, etc. D'un autre côté, la classe maternelle constitue une sphère de discussion pour les élèves. Entre la tranche d'âge de 3 à 6 ans, l'enfant adore la narration. Sans doute cela explique qu'il aime parler de lui et de tout ce qui se passe dans son entourage. Il n'est pas rare que l'enfant mente et invente des choses. D'un autre côté, au cours du premier cycle de la classe primaire, le principal objectif réside dans le fait de pousser les enfants à s'exprimer et de nourrir leur créativité. Cette parfaite coïncidence est loin d'être anodin : cela a été longuement pensée.

En résumé, enseignant et élève possèdent chacun leurs représentations synallagmatiques ainsi que leurs représentations respectives de l'école. Dans la partie suivante, nous nous pencherons principalement sur l'évaluation.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DE LA PERCEPTION DES ÉVALUATIONS ET DE LA POSTURE DES ÉLÈVES FACE À CETTE SITUATION

Cette partie s'orientera principalement autour de l'évaluation en maternelle. Compte tenu de la problématique de ce mémoire, nous jugeons important de déterminer en premier lieu les différentes représentations autour de l'évaluation dans la mesure où celles-ci conditionnent et déterminent le comportement et la posture des élèves face à l'évaluation.

Néanmoins, avant de commencer les représentations, nous nous pencherons sur une théorisation des pratiques évaluatives.

1. Les pratiques évaluatives

Pour cette partie, nous nous baserons sur une étude menée par Issaieva ⁸ en 2008 sur les représentations des évaluations par les élèves. De cette étude, il a été établi qu'il existe deux pratiques distinctes en matière d'évaluation dans le cycle primaire : « la visée normative » et « la visée formative ».

La visée normative

Il s'agit d'une facette de l'évaluation qui consiste à observer, juger et noter les élèves sur la base de leurs comportements par rapport aux normes sociales validées par l'école. Pour ce faire, l'enseignant est amené à procéder à une distinction et une sélection des élèves par rapport aux normes de conduite et de comportements requis à l'école.

Pour ce faire, la méthodologie la plus utilisée demeure l'observation sous toutes ses formes, sauf l'observation indirecte. Selon les nécessités de la situation, l'enseignant peut avoir recours à une observation directe, participante, engagée ou armée, compte tenu du fait que le certains comportements sont édulcorés quand les élèves savent qu'ils sont observés.

La visée formative

Si la visée normative se focalise sur la base des comportements des élèves, la visée formative de l'évaluation privilégie l'acquisition des connaissances. En effet, on cherche à établir le

⁸Issaieva, E., (2008), Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire ? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation ? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.

rythme et le degré d'acquisition de chaque élève par le biais des tests réalisés pour tester les compétences intellectuels. La visée formative débouche sur un éventuel ré-ajustage des activités dispensées à l'école. Si besoin est, le résultat de ce type d'évaluation conduira l'enseignant à choisir une orientation différente pour alimenter et stimuler la motivation des élèves.

Pour l'évaluation formative, la méthode la plus utilisée demeure le test qu'il soit oral ou écrit. L'objectif est de tester et de proportionner les acquis des élèves par rapport à tout ce qu'on lui a appris à l'école. Il s'agit de l'évaluation proprement dit, le moment que la plupart des élèves craignent.

2. Les perceptions des élèves de l'évaluation

Dweck⁹ et Nicholls¹⁰ ont abordé ce caractère bilatéral de l'évaluation. Leurs idées convergent vers le fait que l'éducation normative s'appuie sur les comportements et le second type touche l'apprentissage. Pour ces deux auteurs, l'évaluation est souvent source de motivation d'apprendre dans la mesure où on a inculqué aux élèves la coercition de réussir. Néanmoins la principale conséquence de l'évaluation demeure le stress et le l'anxiété liée à cette force obligatoire de la réussite à l'évaluation.

Plusieurs auteurs ont abordé la façon dont les élèves se représentent l'évaluation. Même pour les élèves en maternelle, ils comprennent que la réussite est exigée en matière d'évaluation et que l'issue de celle-ci déterminera s'ils pourront aller en même classe que leurs camarades pour la prochaine année scolaire.

Chouinard¹¹ de réitérer sur les représentations coercitives de l'évaluation par les élèves. Ainsi, malgré leurs comportements et leurs connaissances (les éléments évalués en type normative et formative), la fragilité de la personnalité prend le dessus dans une situation d'évaluation. Les

⁹ Dweck, C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Ed.), *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹⁰ Nicholls, J.G. (1984), Achievement motivation: conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.

¹¹ Chouinard, R. (2002), *Evaluer sans décourager*. Consulté in : <http://www.csdm.qc.ca/regroupement3/viescol/pedagogie/implantation/documents/eval-sans-decourager.pdf>.

plus intelligents craignent de décevoir, ceux qui sont à la traine par rapport aux autres ont peur d'être grondés ou de devenir les parias de la classe. Selon l'étude et l'analyse menée par cet auteur, la situation d'évaluation débouche sur une déstabilisation des élèves qui se traduit par une diminution de la perception des compétences scolaires. Par la suite, les élèves s'auto-évaluent en matière de capacités et non en matière de connaissance. En d'autres termes, ils se focalisent sur leurs façons à gérer le stress et l'anxiété de l'évaluation au détriment de leurs compétences. Pour être encore plus explicite, abordons le cas des élèves en primaire, notamment ceux dans les cycles de base, comme la maternelle. Leurs soucis en situation d'évaluation tournent autour du fait de finir avant ou en même temps que les autres, de cacher leur peur pour ne pas être vulnérable auprès des camarades.

D'un autre côté, les auteurs Galand et Grégoire¹² attirent l'attention sur une autre forme de pratique évaluative qui s'avère moins stressant pour les élèves. En effet, selon eux, tout se joue au niveau des enseignants. S'ils se lancent dans un parcours et des activités centrés sur la méthodologie « Maîtrise-Approche », l'évaluation met l'accent sur la visée d'apprentissage et ils orienteront leurs manières d'évaluer en fonction de cela. Cette dernière méthode s'avère moins stressant pour les enfants qui sont plus à même de manifester leurs connaissances pendant la pratique de l'évaluation. En d'autres termes, il s'agit d'une méthodologie qui relève de l'ordre des enseignants. Le but est de faire comprendre aux élèves que les gestes normatifs (l'assurance simulée, l'imitation des autres, etc.) n'ont pas raison d'être dans une situation d'évaluation.

i. L'évaluation : pour plaire aux enseignants

Selon les résultats de l'étude réalisée par Issaieva (2008) cités précédemment, les élèves souhaitent avant tout faire bonne figure auprès de l'enseignant pendant l'évaluation. Ce souhait se révèle très flagrant pour les enfants en bas âge, étant donné qu'au début de leur parcours scolaire, ils représentent les enseignants comme un symbole parental. Ainsi, 57,9% de la variance des résultats de cette étude ont conduit à ce résultat : le comportement des élèves se justifie par la visée normative en travaillant sur leurs attitudes face à l'équipe éducative. Issaieva a porté la lumière sur le fait que les enfants conçoivent l'évaluation comme un fait relevant de leur enseignant. Pour eux, il existe quatre significations de l'évaluation :

¹² Galand, B., Grégoire, J. (2000), « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.

a. Une régulation ou un remède

Du point de vue des enfants, l'enseignant a recours à l'évaluation pour mettre à jour leurs compétences. Ils tiennent cette idée du discours de l'équipe éducative en générale comme quoi l'évaluation permettra aux enseignants d'identifier leurs points faibles pour mieux les accompagner vers la réussite.

Ainsi, le discours est bien acquis pour les élèves, bien que le sens de telles déclarations soit peu compris, il s'agit de l'une des significations qu'ils associent à l'évaluation. En d'autres termes, la conviction n'est pas effective, mais ils pensent que l'évaluation constitue un remède contre le manque de connaissances. Sans doute, ce manque de conviction est-elle à l'origine des trois autres représentations de l'évaluation.

b. Un outil de classement et un jugement d'habilités

Cette étude démontre clairement la teneur du besoin d'appartenance à un groupe dont justifient les enfants. En effet, entre le discours du groupe social auquel ils appartiennent et leurs perceptions personnelles, il existe un écart. Ils reprennent les discours du corps éducatif, mais leurs propres représentations se construisent sur la base des réalités qu'ils sont à mêmes de comprendre.

Pour les élèves, l'évaluation est un moyen de classement basé sur le critère de l'intelligence. Dans leur propre conception, l'enseignant cherche à prouver que tel ou tel élève se révèle plus intelligents et plus compétents que les autres. Il en est de même pour celui ou celle qui est le plus faible de la classe. On ne peut que comprendre cette perception des élèves dans la mesure où à l'issue de l'évaluation, une proclamation se tient pour classer les élèves en fonction de leurs capacités d'apprentissage et leurs connaissances.

En outre, les élèves conçoivent également l'évaluation comme un moyen de jugement des habilités de chacun d'eux. Le terme « juger » a paru de nombreuses fois dans cette étude. Sans doute est-ce la raison pour laquelle l'évaluation est souvent source de stress et d'anxiété.

c. L'évaluation comme sanction

Dans certaines pratiques, quand l'enseignant constate que les élèves ne justifient pas des connaissances souhaitées (leçons non apprises par exemple), il a recours à l'évaluation. Cette a également émergé que la colère ou l'insatisfaction de l'enseignant sur le niveau des élèves

aboutissent souvent à une évaluation. Des leçons non apprises, des travaux à la maison non effectués conduisent dans bien des cas à une évaluation.

Ainsi, il n'est pas étonnant de voir que les élèves ont une image punitive de l'évaluation. Pour eux, il s'agit d'un moyen de répression entre les mains de l'enseignant pour amener les conduire à suivre leurs recommandations et à faire les choses dans les règles.

Les représentations de l'évaluation par les élèves s'alimentent de deux façons : d'un côté, il y a le discours des enseignants, celui qu'ils tiennent à reprendre qu'ils comprennent ou non le sens. D'un autre côté, il existe également leurs propres perceptions qu'ils ont construites en fonction des faits et des événements qui entourent l'évaluation.

Ainsi, comment comprendre les enfants ? Dans la situation où les paroles n'ont lieu d'être, comment reconnaître leurs postures ? La partie suivante fournit des éléments de réponse à cette question.

3. Les différentes postures des enfants

À l'école, comme à la maternelle, les enseignants doivent se montrer attentifs aux gestes et aux comportements des élèves. Si l'on souhaite déterminer la posture des enfants face à l'évaluation, la première partie du travail consiste à observer leurs gestes et leurs comportements.

Dans cette partie, nous aborderons quelques signes à repérer qui permettent d'identifier l'état d'âme de l'enfant. Pour ce faire, on tiendra compte du travail de Terrier¹³ sur la communication non verbale. Il est important de noter que l'étude se portait à la fois sur des adultes que sur des enfants.

i. Les indices observables à travers les yeux

Dans un premier lieu, nous avancerons quelques indices exprimées avec les yeux. Daniel Marcelli¹⁴, un pédopsychiatre français, a consacré un ouvrage entier sur la portée du regard. Ces informations, nous le tenons de l'interview qu'il a accordé aux journalistes de *Le Vif/L'Express*. Au début de cet entretien, ce professionnel en pédopsychiatrie a soutenu le fait que « le regard est le souffle, la respiration du cerveau. Il est l'organe psychique du sens et du

¹³ C. Terrier, « La communication non verbale », Communication. Consulté sur <http://www.cterrier.com>

¹⁴ Daniel Marcelli, *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*, Albin Michel, Paris.

partage avec l'autre des intentions et des émotions. » Cela témoigne de la difficulté de manipulation du regard dans la mesure où il traduit l'état émotif de manière naturelle et innée. Ce pédopsychiatre de renforcer que chaque regard prend sens dans un contexte. Il reconnaît la possibilité de feindre un regard, comme le cas des acteurs. Cependant, il attire l'attention sur l'acquisition en tant que réelle du sentiment ou de l'intention avant de pouvoir le manipuler. En d'autres termes, il faut d'abord penser le regard simulé comme une réalité. Pour cette étude de la posture des enfants face à l'évaluation, cela nous aidera à comprendre que peu d'enfant pourront simuler un regard. Aussi, il s'agit d'un critère fiable pour interpréter leurs postures face à une situation.

Nous observerons ci-après quelques indices non exhaustifs qui témoignent de l'état intérieur d'un enfant :

a. Froncer les sourcils :

Quand l'enfant fronce les sourcils, cela témoigne généralement d'une anxiété ou une souffrance. Cependant, la cause de cet état n'est pas toujours la même. Tout d'abord, cela peut signifier qu'il réfléchit profondément. Il se peut qu'il ait oublié quelque chose ou qu'il essaie de trouver une solution pour résoudre un problème ou une énigme qu'il rencontre. Ensuite, le fait de froncer les sourcils peut signifier un ennui ou une anxiété. En effet, une situation stressante est bien souvent source d'une souffrance psychologique qui peut se manifester par le froncement des sourcils. Enfin, il est important de noter que ce geste peut également être un signe de douleur physique.

b. Regarder dans le vide :

« Être perdu dans ses pensées », telle est l'expression que l'on associe à une personne qui a le regard vide. Nous sommes en présence d'un angle d'interprétation de ce geste. D'un premier abord, le regard vide est souvent signe d'une fatigue, d'un épuisement mental et/ou physique. On pourrait être tenté de croire que l'enfant n'est pas exposé à une fatigue de tel niveau, mais un trop plein de situation stressante aboutit à un épuisement conséquent chez les enfants. Pendant ce moment de regard vide, soit la pensée divague vers le domaine de l'imagination, soit le sujet se remémore un événement ou un fait antérieur. D'un autre côté, ce geste constitue un indice de réflexion. Cependant, quelque soit le sens que l'on attribue au fait d'avoir un regard vide, qu'il s'agit d'un voyage dans l'imaginaire, dans le temps ou d'une

réflexion, l'objet pensé se révèle bien loin du présent. Ainsi, dans une situation d'évaluation, cela signifie que l'enfant ne pense pas du tout à l'évaluation qu'il est en train de subir.

Remarque : Bon nombres de psychologue, entre autres Sigmund Freud, soutiennent la thèse selon laquelle le regard vide constitue une échappatoire émotionnelle à laquelle les individus se réfugient dans le cas d'une situation trop stressante ou trop douloureuse.

c. Fermer les yeux fermement :

Il existe bien de façons d'interpréter le fait de fermer de manière très ferme les yeux. D'un côté, il s'agit d'un signe de refoulement, comme si on cherche à faire disparaître quelque chose. Dans une situation d'évaluation, cela peut signifier que l'enfant essaie de bannir le stress et les tensions de la situation. D'un autre côté, il s'agit également d'un geste qui précède une explosion de sentiments (de joie, de colère, de tristesse...). Enfin, fermer les yeux constitue une posture réflexive pour essayer de résoudre quelque chose.

d. Avoir un regard évasif

Le regard évasif est très manifeste auprès des enfants de bas âges. Selon Daniel Marcelli, le regard évasif ne peut signifier que deux choses uniquement. D'un côté, ce type de regard peut exprimer une forme de complexe et de manque d'estime de soi. L'enfant se sent inférieur aux autres et pensent qu'il manque d'intérêt. C'est la raison pour laquelle il esquivé le regard des autres, car il estime qu'il se considère comme honteux et non méritant d'un regard. À part la timidité et le manque de confiance de soi, le regard évasif est le témoin incontesté d'une attitude cachotière. Un regard évasif dans une situation d'évaluation, un regard évasif est un fait alarmant. En règle générale, il s'agit de la manifestation d'une magouille ou d'un mensonge.

Ce premier lot de marqueurs à interpréter tourne principalement autour des yeux et du regard. Il appartient à l'éducateur de procéder à une observation bien pensée et attentive pour construire le sens des comportements des élèves face à l'évaluation.

Cependant, il existe d'autres indices qui témoignent également de la posture des élèves. C.Terrier en a abordé quelques uns dans son article sur la communication non verbale. D'un côté, il y a les gestes faciaux, d'un autre côté la posture.

ii. Les quelques gestes suggestifs

Dans ce second lot d'indices pour interpréter le comportement des élèves, on associe à la fois le visage et les mains. Pour être plus précis, on se focalisera sur la manière de ramener les mains au visage.

- Mordiller les mains (ou quelque chose que l'on tient avec la main)

Terrier aborde une double façon de concevoir le fait de mettre la main dans la bouche. D'un côté, il s'agit d'un indice d'une forte et profonde réflexion. Bien d'enfants mordillent un les articulations des doigts ou de simples objets comme le stylo, le crayon, etc. Dans ce premier cas, cela signifie qu'ils se concentrent et réfléchissent à l'épreuve à laquelle ils sont exposés. D'un autre côté, ce geste témoigne d'une inquiétude très prononcée. Peut-être s'agit-il de la peur de l'échec ou peur de décevoir ou peur d'être pris en flagrant délit d'une chose illégale (comme la fraude en cas d'évaluation). Ainsi, dans le cas de doute, il faut tenir compte d'autres éléments de réponse avant d'attribuer un sens au geste.

- Toucher le menton

Il s'agit d'un geste peu courant auprès des enfants. Cependant, comme ils se révèlent être des parfaits imitateurs pour répondre à leurs besoins de reconnaissance, ils ont tendance à agir comme les adultes. Ainsi, il n'est pas rare de voir des enfants prenant l'habitude de se frotter le menton pour signifier une réflexion. Dans la plupart des cas, il ne s'agit que d'une simulation. Toutefois, la réflexion n'est pas l'unique sens associé au fait de se toucher le menton. En effet, il s'agit également de la manifestation d'une perplexité, d'une incompréhension et d'une tentative de compréhension. Nous aimerons attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit d'un geste surfait chez les enfants, dans la plupart des cas.

- Mettre les doigts sur le front et cacher un œil

Encore une fois, il s'agit d'un geste plus anodin chez l'adulte que chez l'enfant. Toujours est-il que l'enfant, dans sa visée de copier ses adultes-idoles, peut reprendre ces gestes de façon volontaire. Néanmoins, ce geste peut être interprété comme un essai de concentration et de réflexion. Il s'agit d'une action de se mettre à l'écart des autres pour mieux se focaliser et se recentrer. Cependant, ce geste peut également signifier une exaspération, une paresse et une envie d'abandon. Dans une situation d'évaluation, quand l'enfant a fait une erreur et qu'il s'en rend lui-même compte, il a tendance à recourir à ce geste.

- Mettre les mains jointes sous le menton

Pour interpréter ce geste, il faut procéder en une analyse croisée avec le regard. Quand un individu (ou un enfant) croise les doigts en guise d'appui sur le menton et qu'il regarde un objet (personne, animal, film, etc.), ce geste témoigne d'une totale et complète attention qu'il accorde à l'objet qui retient son regard. Il va de soi que pour observer un long moment, il faut une concentration centrée sur l'objet. Ainsi, cette façon de se tenir est la preuve d'une grande concentration. Il n'est pas rare de voir un enfant dans cette position quand il regarde quelque chose qui le fascine. D'un autre côté, si ce geste s'accompagne d'un regard dans le vide, cela témoigne d'une profonde réflexion. Comme les deux précédents indices, la combinaison doigts croisés sous le menton et regard vif est un geste plus utilisés par l'adulte. L'enfant ne l'utilise quasiment jamais, même pour imiter.

iii. La posture

Le dernier élément à considérer réside dans la position du corps, selon les pratiques d'évaluation. En effet, la ligne du dos témoigne également de l'état d'esprit d'un individu. Nous nous référons toujours aux œuvres de Terrier sur la communication non verbale.

a. La tonicité du buste

Debout ou assis, la position du buste par rapport au reste du corps en dit long sur le sentiment qui habite un enfant. Pour l'enseignant, l'observation peut commencer au moment où les enfants arrivent à l'école le jour de l'évaluation.

Quand le buste se penche en arrière par rapport au reste du corps, cela témoigne un regret, un manque d'envie d'aller ou d'arriver à destination (à l'école pour les enfants). On observe souvent cette position chez les enfants qui ne souhaitent pas aller à l'école et quand ils sont « traînés » par leurs parents. En outre, on peut remarquer cette position quand les enfants sont las sur leurs chaises à l'école.

Ensuite, un corps bien droit, accompagné de pas bien précis ou un peu précipités quand l'individu est en marche, se rapporte à une attitude positive, une assurance et une confiance en soi. En règle générale, cette position est signe d'une grande assurance qui frôle l'arrogance, si le sujet bombe le torse.

On note également la position du buste légèrement incliné en avant par rapport au reste du corps. Nous sommes en présence de l'illustration par excellence de l'expression « foncer tête baissée ». Une telle position du corps signifie que le sujet se lance et envisage d'improviser au fur et à mesure des difficultés qu'il rencontrera dans la pratique. Pour les élèves, pendant l'évaluation, cette position signifie qu'il est prêt à faire face à la situation et qu'il trouvera une façon d'affronter les difficultés qui se présenteront à lui.

Enfin, nous avons la position du dos affaissé, le ventre sorti et la tête baissée. Comme celle du buste penché en arrière, cette posture témoigne une attitude négative. D'un côté, il peut s'agir d'un ennui ou d'une tristesse que l'enfant ressent. D'un autre côté, et il s'agit de l'interprétation la plus fréquente, cette posture manifeste une résignation à l'échec. Sans doute, pense-t-il avoir déjà échoué et prévoit les conséquences de son échec à l'évaluation.

Après la posture du dos, il sera également très intéressant d'observer la position des pieds sous la chaise pendant l'évaluation. Certes, cela demandera beaucoup d'efforts de la part de l'éducateur, mais il s'agit d'un complément d'éléments de réponse pour cerner la posture des élèves.

b. Les pieds, des membres très éloquents

Nous nous focaliserons principalement sur les signes d'angoisses au niveau des membres inférieurs quand le sujet est assis sur une chaise. En effet, outre les deux positions des pieds que nous aborderons ci-après, la position de ceux-ci témoigne tous d'une attitude positive : une bonne aise, une assurance, une confiance en soi, une détermination à aller jusqu'au bout, etc.

D'un premier abord, les pieds qui s'entrelacent signifient une profonde angoisse, une peur de l'issue de la situation. Face à une évaluation, cette attitude se réfère à un manque de confiance en soi, la crainte préalable d'échouer. Il est important de noter qu'il existe une différence entre croiser les jambes et cette posture.

Ensuite, nous avons une posture très enfantine qui consiste à mettre les pieds derrière les deux pieds devant de la chaise, comme pour s'y accrocher. Une telle position est des plus éloquentes dans la mesure où cette recherche d'un objet auquel s'accrocher signifie que l'enfant a besoin d'une base solide pour s'appuyer. Il puise dans cette position une certaine forme de réconfort parce qu'il se sent défaillir.

Il est important de comprendre que les éléments que nous avons avancés ne sont pas exhaustifs. Néanmoins, elles résument les indices à repérer pour identifier la posture des élèves face à l'évaluation. En effet, dans ce cas, on ne peut pas se fier au mot, car les indices parlent d'eux-mêmes. Comme la phrase de Terrier, « La parole peut dissimuler la réalité, alors que l'expression la révèle ».

4. Comment les enfants réagissent face à l'évaluation ?

Nous avons abordé dans la partie précédente toutes les positions et les gestes à repérer pour identifier la posture que prennent les élèves. En outre, nous avons établi également la représentation de l'évaluation du point de vue des élèves. Par le biais d'une analyse personnelle, nous allons avancer notre point de vue sur la posture des élèves face à l'évaluation dans ce dernier chapitre.

i. L'évaluation : une situation stressante

Nous avons abordé ultérieurement les différentes représentations des élèves autour de l'évaluation. En résumé, il s'agit d'un passage obligé dont le résultat sera déterminant sur le statut de l'élève dans sa classe. L'évaluation est également perçue comme une situation de jugement à laquelle tout le monde doit se prêter. Ainsi, toutes les conditions sont réunies pour que l'anxiété soit au rendez-vous. Même les adultes enrichis de nombreuses années d'expérience et de savoir-faire ressentent le même sentiment face à un jugement ou à une évaluation. Aussi, il n'est pas étonnant de voir des enfants tenailler sous les pressions et le stress de l'évaluation.

Dans une telle situation, tout dépend de la force de la personnalité et du caractère de l'enfant. La première catégorie d'enfant, ceux qui affichent une plus grande confiance en soi et une assurance plus développée affronte les épreuves sans se laisser distraire. Certes, la pression est bien présente, mais ils trouvent un moyen d'y faire face.

Par contre, il existe les craintifs, ceux qui sont sujets à la « névrose d'échec »¹⁵. Selon les inventeurs de ce terme, ce syndrome se manifeste par « des conduites répétitives conduisant à un sabotage (inconscient) par le jeune lui-même de ses chances de réussite ». Cela se manifeste par un refoulement dans l'oubli de toutes les choses que l'enfant a appris.

¹⁵ Jean Pierre Dumont, Philippe Dunezal, Jacques Prou, *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 1994.

Dans la plupart des cas, il tentera de réfléchir profondément (fermer les yeux de manière très ferme, par exemple), mais n'y parviendra pas. Bien vite, il se résignera à l'échec et cela se manifestera par la position de son corps (le dos affaissé, le ventre sorti et la tête baissée). Cette névrose se manifeste toujours à un moment décisif du parcours, entre autres pendant l'évaluation. Le stress et l'anxiété empêchent la possibilité de concentration et touche également la mémoire.

Les auteurs de l'ouvrage *La psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* avancent également une autre forme de réaction négative face à la pression de l'évaluation : la « phobie scolaire ». Il s'agit d'un terme qui a vu le jour en 1941, mais qu'ils ont repris. Ce syndrome est perceptible dès le premier jour d'école quand l'enfant ne souhaite pas encore se séparer des enfants. Il s'agit d'une peur, d'une réaction « irrationnelle » par rapport à une situation où l'enfant se sent forcée de faire quelque chose contre sa volonté. Cette phobie se traduit par un refus de se prêter à la situation, une anxiété non maîtrisée et un manque d'investissements.

Chaque enfant réagit différemment face à l'anxiété liée à l'évaluation. Il appartient à l'éducateur et aux parents de remédier à la situation.

ii. L'évaluation : une coercition réflexive

Par essence, l'évaluation est un procédé qui consiste à amener les enfants à réfléchir sur leurs connaissances et les exprimer. D'un autre côté, ils la perçoivent comme une mesure punitive, un outil de classement et de sélection. Le fait est que l'école impose la pratique de l'évaluation : tout élève doit s'y soumettre, car ce ne sera qu'à l'issue de celle-ci que le corps éducatif déterminera le niveau des élèves. En d'autres termes, il s'agit d'un procédé de jugement ; les élèves le comprennent, d'où la crainte relative à l'échec.

D'un autre côté, dans la classe maternelle, l'âge des élèves est généralement compris entre 3 et 6 ans. À cet âge, l'enfant cherche une reconnaissance¹⁶ et attend que son entourage l'estime. Ainsi, il fera tout pour réussir et pour ne pas se construire une mauvaise image de lui. C'est l'une des raisons pour laquelle l'évaluation est souvent source de tension pour les enfants.

¹⁶ Il s'agit de l'un des besoins fondamentaux de l'enfant tel que Brazelton et Greenspan, des pédopsychologues américains, l'ont abordé. Cela rejoint également la théorie des besoins de Maslow.

Pour toutes ces raisons, l'enfant est amené à réfléchir et il le fera compte tenu du caractère coercitif de l'évaluation. Cela se manifeste à travers certains gestes comme le fait de froncer les sourcils ou de mordiller quelques choses. De telles attitudes témoignent d'une réflexion.

Certes, il s'agit d'une attitude forcée, mais le fait est que les élèves réfléchissent afin de mieux exprimer leurs connaissances pendant l'évaluation. Cependant, la manifestation de cette réflexion diffère d'un enfant à un autre. Cela est dû au stress et à la pression liée à la pratique de l'évaluation. C'est la raison pour laquelle la réflexion ne signifie pas réussite. Tout dépend de la manière personnelle de l'enfant à gérer la situation. En d'autres termes, nous reconnaissons que l'évaluation favorise une posture réflexive de la part des élèves. Cependant, il est indispensable de maintenir une certaine réserve quant au résultat d'une réflexion par obligation.

La réussite et l'échec sont tous deux probables par rapport à l'évaluation. Les facteurs déterminants relèvent principalement de l'ordre psychologique et émotionnel de l'enfant. Nous préconisons, en classe maternelle, de se passer autant que possible du caractère trop formel de l'évaluation pour diminuer le stress lié à l'évaluation. Certes, il s'agit d'un passage obligé auquel tous les élèves doivent se soumettre. N'empêche que pour les motiver, on n'est pas obligé d'avoir recours à la coercition.

En effet, la motivation dans la classe maternelle peut se nourrir de plusieurs façons. Au cours de ce cycle, on maintient l'équilibre entre le caractère ludique et formel de l'apprentissage. Ainsi, le fait de forcer les élèves, d'ajouter plus de pressions au moment de l'évaluation peut être amenuisé sans trop de difficultés. Ils peuvent très bien réfléchir au cours des diverses activités auxquelles le côté formel de l'apprentissage n'est pas trop prononcé.

CONCLUSION

L'école maternelle constitue le premier contact de l'enfant avec l'univers scolaire. À partir de la refondation de 2014, on a mis l'accent sur le fait que cette transition ne doit pas être trop subite. En effet, la rupture soudaine entre la vie de famille et la vie écolière peut avoir des conséquences néfastes sur la psychologie de l'enfant et pourra le conduire à ne jamais apprécier l'école. Aussi, on met l'accent sur les méthodes pédagogiques mi-ludique mi-formel pour rendre les enfants à l'aise dans l'apprentissage.

Cependant, l'évaluation est un passage obligé quand on parle d'école. Tout le monde doit y passer et la portée de cette évaluation influera sur le reste du parcours. Il va de soi que cette situation est souvent source d'anxiété pour les élèves qui, pour la plupart des cas, ont une image très péjorative et très stressante de l'évaluation.

Rappelons la question principale qui a dirigé ce mémoire : « L'évaluation peut-elle favoriser une posture réflexive face aux apprentissages ? » Au terme de cette étude, on obtient une réponse affirmative, mais avec une certaine réserve. Il est indéniable que l'enfant est amené à réfléchir dans le cas d'une évaluation. Les différentes postures des enfants dans une telle situation en témoignent. Cependant, la réserve se situe au niveau de la coercition cachée derrière la réflexion et l'évaluation. Chaque élève réagit différemment face à une situation d'anxiété. Bien que certains trouvent la manière de gérer le stress et de se concentrer pour faire ressortir les connaissances accumulées, d'autres réagissent de manière inquiétante.

Ainsi, la réflexion garantie de la situation d'évaluation ne peut pas toujours être fortuite pour les enfants. N'oublions pas qu'il s'agit avant tout d'enfant entre 3 à 6 ans dont la personnalité et le caractère ne sont pas encore bien forgés.

Repenser l'évaluation en classe maternelle, il s'agit d'une perspective à tenir en compte pour les éducateurs en préscolaire. En effet, la visée de réaliser une douce transition doit s'appliquer sur tous les domaines, non seulement à travers les activités, mais aussi et surtout pendant l'évaluation. Avec les enfants de cet âge, on a l'occasion de transmettre une façon de pensée et d'agir, autant l'exploiter pour réduire au maximum le stress et l'anxiété issus de l'évaluation.

Cependant, il s'agit d'une tâche qui incombe également aux parents. Le fait d'associer de parler de l'évaluation comme une situation de jugement ou le fait de poser trop d'attentes sur

les enfants renforce la construction d'une mauvaise représentation de l'école et de l'évaluation.

Gardons en tête que ni l'école, ni l'éducateur ne sont des tyrans qui souhaitent causer du tort aux élèves. L'objectif général du système éducatif consiste à amener les enfants à apprendre et à aimer apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Chouinard, R. (2002). *Evaluer sans décourager*. Consulté le novembre 4, 2015, sur Site web CSDM: <http://www.csdm.qc.ca>

Dumont, J. P., Dunezal, P., & Prou, J. (1998, janvier-fevrier-mars). Difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie* , pp. 350-372.

Dumont, J. P., Dunezal, P., & Prou, J. (1994). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris.

Dweck, C. S. (2989). Motivation. Dans C. S. Dweck, *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-130). Hillsade: Lesgold & R.Glaser.

Galand, B., & Grégoire, J. (s.d.). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle* , pp. 431-452.

Issaieva, E. (2008). Comment les élèves et les enseignants perçoivent l'éducation scolaire ? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation ? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe* . Université de Genève.

Marcelli, D. *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris: Albin Michel.

Moscovici, S. (1989). *The phenomenon of Social Representations*. Londres.

Nicholls, J. G. (1991). Achievement motivation : conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review* , pp. 328-346.

Tavernier, R. *L'évaluation en maternelle*. Paris: Bordas.

Terrier, C. (2013, Septembre 5). *Communication*. Consulté le novembre 12, 2015, sur La communication non verbale: <http://cterrier.com>

TABLES DES MATIÈRES

Sommaire	1
Introduction	3
Première partie : Cadre général du sujet	5
1. Le contexte	5
i. Les parcours éducatif primaire	5
a. Les principaux objectifs de l'école primaire	5
b. L'école primaire : une progression par étape	6
ii. La classe maternelle : le fondement de l'éducation	6
a. La langue et le langage	7
b. Les activités physiques et artistiques	7
c. La réflexion et l'exploration du monde	7
iii. La méthodologie en classe maternelle en matière d'apprentissage	8
a. Une évaluation subjective	8
2. Intérêts du sujet et de la problématique	9
i. L'intérêt psychologique	9
ii. L'intérêt pédagogique	10
3. Hypothèses	12
Deuxième partie : Cadre théorique	14
1. La communication non verbale	14
i. Le silence	15
ii. Le paralangage	16
a. Les marqueurs kinésiques	16
b. Les expressions faciales	17
2. L'observation et la construction de sens	18
i. Définition de l'observation	18
ii. Les différentes fonctions de l'observation	19
iii. L'observation en psychoéducation	20

iv. Les différents types d'observation	20
a. L'observation directe	20
b. L'observation indirecte	21
c. L'observation participante	22
d. L'observation engagée	23
3. La théorie de la représentation sociale	24
i. L'objectivation	25
a. La construction sélective	25
b. La schématisation structurante	25
c. La naturalisation	26
ii. Le processus d'ancrage	27
4. Les différentes représentations liées à l'école	27
i. Les représentations de l'élève par l'enseignant	28
ii. Les représentations des enseignants par les élèves	29
a. La notion de douceur	30
b. La versatilité	30
c. L'exigence	30
Troisième partie : Analyse de la perception des évaluations et de la posture des élèves face à cette situation	33
1. Les pratiques évaluatives	33
2. Les perceptions des élèves de l'évaluation	34
i. L'évaluation : pour plaire aux enseignants	35
a. Une régulation ou un remède	36
b. Un outil de classement et un jugement d'habilités	36
c. L'évaluation comme sanction	37
3. Les différentes postures des enfants	37
i. Les indices observables à travers les yeux	38
a. Froncer les sourcils :	38

b. Regarder dans le vide :	39
c. Fermer les yeux fermement :	39
d. Avoir un regard évasif	39
ii. Les quelques gestes suggestifs	40
iii. La posture	41
a. La tonicité du buste	41
b. Les pieds, des membres très éloquents	42
4. Comment les enfants réagissent face à l'évaluation ?	43
i. L'évaluation : une situation stressante	43
ii. L'évaluation : une coercition réflexive	44
Conclusion	47
Bibliographie	49
Tables des matières	50