

# Sommaire

<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....</b>	<b>3</b>
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude : pourquoi la valorisation en milieu scolaire ? .....</i>	<i>3</i>
1.1.2 <i>Présentation du problème .....</i>	<i>4</i>
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche .....</i>	<i>5</i>
<b>1.2 État de la question .....</b>	<b>5</b>
1.2.1 <i>La construction d'identité à travers la relation pédagogique .....</i>	<i>5</i>
1.2.2 <i>L'estime de soi et la confiance en soi .....</i>	<i>7</i>
1.2.3 <i>La valorisation.....</i>	<i>9</i>
1.2.4 <i>La valorisation pour le climat de classe.....</i>	<i>11</i>
1.2.5 <i>Manières dont l'enseignant peut valoriser ses élèves.....</i>	<i>13</i>
1.2.6 <i>Conclusion .....</i>	<i>17</i>
<b>1.3 Question de recherche et objectifs de recherche.....</b>	<b>17</b>
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche .....</i>	<i>17</i>
1.3.2 <i>Objectifs de recherche .....</i>	<i>18</i>
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Fondements méthodologiques .....</b>	<b>19</b>
2.1.1 <i>Recherche qualitative.....</i>	<i>19</i>
2.1.2 <i>Une double démarche : descriptive et compréhensive .....</i>	<i>20</i>
<b>2.2 Nature du corpus .....</b>	<b>20</b>
2.2.1 <i>Récolte des données .....</i>	<i>20</i>
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche .....</i>	<i>22</i>
2.2.3 <i>Échantillonnage.....</i>	<i>23</i>
<b>2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 <i>Transcription .....</i>	<i>24</i>
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	<i>24</i>
2.3.3 <i>Méthodes et analyse .....</i>	<i>25</i>

<b>CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Représentation de la valorisation.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Les gestes de valorisation utilisés dans l'enseignement .....</b>	<b>28</b>
3.2.1 <i>Gestes de récompense et de punition.....</i>	<i>28</i>
3.2.2 <i>Gestes de félicitation, d'encouragement et de compliment.....</i>	<i>30</i>
3.2.3 <i>Gestes de reconnaissance.....</i>	<i>30</i>
3.2.4 <i>Gestes d'implication .....</i>	<i>31</i>
3.2.5 <i>Gestes de communication positive.....</i>	<i>32</i>
3.2.6 <i>Les trois types de valorisation .....</i>	<i>32</i>
3.2.7 <i>Conditions pour l'émergence de ces gestes .....</i>	<i>33</i>
<b>3.3 Les objectifs de la valorisation .....</b>	<b>35</b>
3.3.1 <i>La gestion de classe .....</i>	<i>35</i>
3.3.2 <i>Favoriser la confiance en soi et l'estime de soi .....</i>	<i>35</i>
3.3.3 <i>Engendrer le plaisir et la motivation.....</i>	<i>36</i>
3.3.4 <i>Aider l'apprentissage.....</i>	<i>37</i>
3.3.5 <i>Accomplir sereinement son métier d'enseignant .....</i>	<i>37</i>
<b>3.4 Les limites et les dérives de la valorisation .....</b>	<b>38</b>
3.4.1 <i>Engendrer la compétition .....</i>	<i>38</i>
3.4.2 <i>Travailler pour soi.....</i>	<i>39</i>
3.4.3 <i>Savoir être vrai.....</i>	<i>40</i>
3.4.4 <i>Savoir être équitable avec chacun .....</i>	<i>40</i>
3.4.5 <i>Une limite à ne pas négliger.....</i>	<i>41</i>
<b>3.5 Autres résultats .....</b>	<b>41</b>
 <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	 <b>47</b>



# Introduction

## Contexte du champ d'étude

Ce travail s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et traite de la valorisation des élèves dans les classes d'école primaire. Durant mes deux années d'étude à la Haute École Pédagogique, j'ai effectué plusieurs stages dans tous les degrés de l'école primaire. À travers ces derniers, j'ai observé diverses manières d'enseigner et de considérer les élèves en classe. Alors que certains enseignants privilégient une relation pédagogique positive et ouverte, d'autres mettent l'accent sur le maintien de la discipline et les résultats scolaires, en oubliant peut-être que leur public est constitué d'enfants en développement et non pas de machines à produire des bons résultats.

Après avoir lu divers articles et travaux ainsi qu'en ayant observé mes diverses classes de stage, j'ai imaginé un concept porté sur la valorisation des élèves afin de créer un climat de classe agréable et favorable au bon développement de chacun. Durant mes classes de stage, j'ai découvert une ébauche de ce concept. J'ai en effet constaté des encouragements verbaux, gestuels et des systèmes de privilège visant à renforcer l'estime de soi chez les élèves. Or, je pense qu'il existe bon nombre d'autres pratiques à exploiter afin d'offrir ce climat propice au bon développement des élèves. De plus, lorsque je me suis intéressée aux impacts qu'a l'enseignant sur la confiance et l'estime de soi de ses élèves, il était pour moi nécessaire d'aborder cette thématique de la valorisation comme outil favorisant le développement de l'élève. En effet, mon but est d'intégrer la valorisation quotidiennement dans les classes, en valorisant les élèves dans leurs travaux, dans leurs apprentissages ainsi que dans leurs attitudes en classe.

Tout au long de ce travail, je vais focaliser mon attention sur les pratiques utilisées ou pouvant être utilisées par l'enseignant afin de valoriser ses élèves, sur les impacts que la valorisation peut avoir sur ces derniers et aux limites que ces pratiques peuvent rencontrer. Ainsi, j'espère me constituer un corpus de données me permettant de valoriser quotidiennement mes élèves lors de mon futur métier. Le cadre théorique ainsi que les entretiens devraient me permettre d'alimenter mes connaissances au sujet de cette valorisation et d'ainsi, me faire prendre conscience de ce qu'il est possible d'appliquer quotidiennement dans nos classes.

## **Sujet et question de départ**

Ma question de départ est la suivante :

### **Comment les enseignants perçoivent la valorisation en classe ?**

En ayant consulté un nombre conséquent de documents sur le bien-être de l'élève, j'ai remarqué que l'estime de soi y jouait un rôle important. Toutefois, beaucoup de recherches et d'ouvrages ont traité de cette thématique et j'avais pour ambition d'aborder un sujet relativement récent dans le monde de l'enseignement. J'ai donc resserré mon champ de vision afin de voir s'il était possible d'influencer cette construction des élèves et leur bien-être par la valorisation. J'ai ensuite ciblé ma recherche sur les pratiques de valorisations existantes, les impacts mais également les dérives de ces dernières.

## **Plan de travail**

Ce travail comporte quatre parties distinctes :

Dans un premier temps, la problématique apporte un éclairage théorique sur les différents concepts liés à la valorisation des élèves en classe. La relation pédagogique, l'estime de soi et la confiance en soi, le climat de classe ainsi que plusieurs pratiques de valorisation seront également détaillés.

Dans un deuxième temps, la méthodologie informe sur l'outil de collecte de données préconisé pour ce travail et sa pertinence par rapport à ma question de recherche. Ma collecte de données s'est faite sous forme d'entretiens semi-directifs avec des enseignantes du degré primaire (3 à 8 HarmoS) ayant intégré la valorisation des élèves dans leur quotidien scolaire.

Un troisième temps traite, analyse et interprète les différentes données récoltées dans les entretiens. Cette analyse m'a non seulement permis d'obtenir une multitude de gestes de valorisation utilisés par les enseignants, mais également de visualiser les objectifs recherchés au travers de cette pratique et les limites ou effets pervers qu'elle peut engendrer.

Dans un quatrième et dernier temps, la conclusion synthétise les principaux résultats de cette recherche. Elle comporte également une autoévaluation de mon travail et termine avec une éventuelle perspective d'avenir pour cette recherche.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude : pourquoi la valorisation en milieu scolaire ?

Pourquoi placer la valorisation au centre de ce travail de recherche ? Le premier élément de réponse me venant à l'esprit est l'innovation. Il est en effet assez récent dans le monde de l'enseignement, de considérer l'élève comme une personne à part entière, capable de construire ses savoirs et non pas comme une tête vide à remplir. En plaçant ainsi l'élève au centre des apprentissages, il faut se rendre à l'évidence qu'il obtient alors une marge de liberté plus importante qu'à une époque. De ce fait, beaucoup d'ouvrages sur le climat de classe, la gestion de la discipline, le climat scolaire, mais encore sur l'estime de soi ont vu le jour ces dernières années. L'élève est ainsi reconsidéré et ses droits mais aussi ses devoirs sont reconnus par la société.

Malgré cela, il est étonnant de constater qu'il n'y a que très peu d'ouvrages officiels traitant de la valorisation de l'élève dans le contexte scolaire. Pourtant, cela constitue de nos jours un véritable défi pédagogique. Nous pouvons voir que la conférence intercantonale de l'instruction publique mentionne un élément pouvant aller en ce sens dans sa déclaration du 30 janvier 2003, « l'école publique doit assumer la promotion du développement de la personnalité équilibrée de l'élève » (Thiébaud, Reith, Duruz, & Pellegrini, 2004, p.4). Même si la CIIP ne fait pas mention de la valorisation des élèves, nous pouvons tout de même constater qu'elle relève l'importance de favoriser l'équilibre de la personnalité chez l'élève.

À travers cette phrase, je retrouve toute l'importance de traiter le problème de la valorisation puisqu'elle peut contribuer à trouver cet équilibre en développant l'estime de soi et la confiance en soi chez nos élèves. Selon Balducci et Penot (2015), ces deux éléments se développent tout au long de notre vie et évoluent en fonction des échecs et des réussites que nous rencontrons. De ce fait, si un élève est dévalorisé ou dénigré, il se peut que son estime de soi s'affaiblisse, entraîne diverses difficultés tant relationnelles que purement scolaires et que ce dernier n'arrive donc ni à construire ses connaissances scolaires ni à se développer sereinement durant sa scolarité.

### 1.1.2 Présentation du problème

Il existe mille et une manières de gérer sa classe. Grâce à ses expériences, chaque enseignant trouve des astuces pour maintenir la discipline et créer un cadre agréable au sein de sa classe. Mais, pour que cela soit bénéfique, l'enseignant doit innover, adapter sa manière de faire en fonction des classes qu'il rencontre. Il doit aussi remettre en question ses pratiques lorsque le climat de classe obtenu n'est pas celui attendu. Il faut donc avoir une marge de manœuvre afin de s'adapter aux besoins des élèves. Je pense qu'il est donc pertinent de valoriser les élèves dans leurs travaux, dans leurs apprentissages et dans leurs attitudes afin d'évoluer au sein de relations positives.

Il existe encore des enseignants qui punissent et dévalorisent leurs élèves afin de pouvoir gérer leur classe. « Lorsque le maître punit, il émet deux messages contradictoires : il réaffirme son autorité mais en même temps il avoue son manque d'autorité puisque précisément il se trouve ou se croit obligé de sévir pour l'affirmer » (Gentili *et al.* 1997, cités par Studer, 2012). Grâce à ces moyens, les enseignants vont se créer une carapace afin de résister aux pressions et aux attentes de leurs élèves. Ils renverront une image d'autorité supérieure créant ainsi une hiérarchie. Ils avanceront alors dans le programme scolaire sans percevoir les craintes de leurs élèves se trouvant dans un cadre insécurisant et peu gratifiant. Un tel cadre peut également, sur le long terme, devenir insécurisant pour l'enseignant qui s'épuisera dans sa gestion de classe.

De plus, pour Maheu (2005), la punition humilie celui qui la reçoit. Le puni sera alors abaissé et dévalorisé par rapport aux autres élèves. Une fois la punition purgée, l'estime de soi de l'élève concerné sera fortement abîmée puisque ce sont ses échecs et ses transgressions qui auront été mis en avant (Maheu, 2005). De ce fait, l'enseignant crée chez l'élève le sentiment d'humiliation qui va alors lui faire perdre toute confiance en soi.

Cependant, selon Hierck *et al.* (2012), l'enseignant peut en relevant, en reconnaissant, en félicitant et en soulignant les bonnes aptitudes sociales et le rendement scolaire des élèves, obtenir un renforcement positif dans sa classe. Toutefois, lors d'une infraction grave, un élève ne peut s'en tirer sans conséquences. Si des règles sont créées collectivement en début d'année, elles sont faites pour être respectées. Néanmoins, en appliquant une punition à chaque infraction reviendrait à motiver les élèves extérieurement à respecter ces règles.

Selon Maheu (2005), la sanction éducative serait une alternative efficace et non violente pour empêcher l'élève de commettre une nouvelle infraction. Cette auteure mentionne qu'en sanctionnant une infraction, l'enseignant va faire grandir l'élève qui la commet en lui faisant comprendre sa faute. De plus, selon Gentili *et al.* (1997, cités par Studer, 2012), les sanctions sont « un instrument au service de l'élévation de la personne et non un outil pour la soumettre ». Ainsi, sanctionner est aussi une manière de valoriser en faisant prendre conscience que les actes ne répondent pas aux attentes élaborées collectivement.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Lorsque nous entrons dans les salles des maîtres, nous entendons souvent parler de problèmes de gestion de classe et souvent des cas d'élèves difficiles qui n'écoutent pas ou n'ont pas envie d'apprendre. Des problèmes de comportements répétitifs et difficiles à gérer. Des élèves qui ne sont pas motivés par les activités proposées ou qui ne participent pas en classe. Il est vrai que de nos jours, un certain désintérêt se propage dans diverses classes composées d'élèves ne percevant plus le sens ni la valeur des attentes comportementales et des tâches leur étant inculquées.

- Les enseignants proposent-ils suffisamment de pratiques permettant de valoriser les apprentissages et ainsi d'intéresser les élèves ?
- Quelles pratiques de valorisation utiliser afin de créer un climat propice aux apprentissages ?
- Comment peut-on renforcer la confiance en soi et l'estime de soi chez les élèves ?
- De quelle façon la valorisation peut-elle devenir une source de motivation intrinsèque pour l'élève ?

## **1.2 État de la question**

### **1.2.1 La construction d'identité à travers la relation pédagogique**

Les enfants que nous accueillons dans nos classes sont en plein développement. Comme l'école est un lieu que l'élève fréquentera quotidiennement et obligatoirement, il est indispensable que cette dernière puisse lui offrir la possibilité de se développer sereinement dans un milieu où il n'a pas forcément choisi de vivre.



Durant toute sa scolarité, l'enfant va devoir apprendre à décoder cet environnement et à s'y adapter. Selon Marsollier (2004), « c'est le temps d'apprendre à décoder les normes attendues et à s'adapter à un environnement codifié » (p.11). Il devra apprendre à respecter les règles de vie, à communiquer et collaborer avec les autres ou encore accepter des idées auxquelles il n'adhère pas forcément. Selon Berger (2006), c'est à travers ce processus de socialisation que l'enfant va apprendre à trouver sa place dans la société constituée de valeurs et de normes parfois différentes de celles rencontrées dans le cercle familial.

Ces enfants vont donc se construire à l'aide des objets, des endroits qui les entourent, mais également grâce aux regards et aux paroles de chaque acteur social de l'école. C'est là que la valorisation a son importance dans le développement de ces enfants. Comme le dit Leperlier (2001), « la motivation a sa source dans l'affectivité. Le plus souvent, elle vient de l'image positive renvoyée par les adultes et intériorisée par l'enfant » (p.9). Lorsque l'élève nous regarde dans les yeux, ce qu'il va voir est son reflet. De ce fait, le regard et les paroles que l'enseignant transmettra auront une influence considérable sur l'image que l'enfant se fait de lui-même. En valorisant, en encourageant et en félicitant ses élèves, l'enseignant va pouvoir renvoyer une image positive de chacun. En revanche, si l'enseignant adopte un regard négatif, des paroles ou des jugements blessants ou ignore les accomplissements de ses élèves, ces derniers seront menés à penser qu'ils ne valent rien. Pour un petit être en pleine construction, penser qu'il ne représente rien aux yeux de la société est particulièrement douloureux et dévalorisant. La valorisation peut donc avoir des impacts sur la construction identitaire d'un enfant, mais encore plus lorsqu'elle n'est pas pratiquée !

Suite à ces lignes, nous remarquons qu'il existe dès lors une relation entre les élèves et l'enseignant. Ce lien se crée dès l'arrivée de l'enfant dans une classe et s'impose à lui sans qu'il ne l'ait vraiment souhaité. Selon Marsollier (2004), cette relation entre les deux individus c'est « la découverte de l'image de soi dans le regard des autres » (p.11). De ce fait, l'enseignant doit entretenir et renforcer cette relation afin de créer une véritable relation pédagogique. Car bien que cette relation soit imposée à l'élève comme à l'enseignant, ce dernier est libre d'entrer ou non dans cette dernière. Ainsi, l'enseignant est libre d'être attentif ou indifférent, de valoriser ou dévaloriser, d'aider ou de desservir ses élèves, mais également de les encourager ou les tyranniser.

Afin de démontrer l'existence ainsi que l'influence de cette relation pédagogique, il est pertinent de se pencher sur les travaux de Rosenthal et Jacobson. Dans leurs travaux, ces auteurs expliquent l'effet Pygmalion à l'école. Ce processus permet de savoir si les préjugés des enseignants influencent les productions des élèves (Deswarte 2005). La théorie sur l'effet Pygmalion permet d'émettre l'hypothèse que la réussite scolaire des élèves puisse s'expliquer par les « a priori » de l'enseignant à leur égard. L'expérience faite par Rosenthal et Jacobson se déroulait dans deux classes avec des enseignants et des élèves tout à fait ordinaires. Or, dans l'une d'elle, l'enseignant croyait devoir enseigner à des élèves ayant un potentiel plus élevé que la moyenne. À la fin de l'expérience, diverses analyses ont démontré que les élèves bénéficiant d'attentes positives de la part de l'enseignant, obtenaient de meilleurs résultats que la classe d'élèves ordinaires. Suite à cette constatation, Rosenthal va élaborer « la théorie des quatre facteurs » faisant référence aux interactions que l'enseignant a eu avec la classe composée soi-disant d'élèves au potentiel plus élevé (Deswarte 2005) :

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

Cette expérience démontre que les comportements de l'enseignant peuvent avoir une influence sur les élèves. Si l'enseignant reconnaît les élèves, les valorise et leur accorde de l'attention, les résultats de ces derniers peuvent en être influencés positivement.

### **1.2.2 L'estime de soi et la confiance en soi**

Selon André, l'estime de soi c'est «ce mélange des regards et des jugements que je porte sur moi car aucun regard n'est neutre surtout sur moi-même » (2006, cité par Bernard, 2015, p.95). L'estime de soi est donc propre à chacun. Cet auteur mentionne également que l'estime de soi est un aspect de la personnalité, située au centre de trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. L'estime de soi influence donc nos capacités d'actions, dépend du regard que nous portons sur nous-mêmes et de notre humeur de base. Pour Balducci et Penot (2015), l'estime de soi est une valeur relative entre : Réussite et Aspiration. Cela signifie que l'estime de soi s'exprime par la comparaison entre les résultats obtenus et ceux souhaités.

Comme mentionné dans le chapitre sur la construction identitaire, certains auteurs rappellent que l'estime de soi se construit à travers l'image que les individus nous renvoient. Selon Cooley, l'estime de soi est le résultat d'un effet de miroir social. La valeur d'un individu est déterminée par la façon dont les autres le perçoivent (1902, cité par Bolognini & Prêteur, 1998). Il est donc indéniable que nous nous construisons avec et grâce aux autres car, ces derniers nous renvoient une image de nous qui nous influence dans la perception de notre identité. Rigon (2001) soutient cette idée en mentionnant que « l'estime de soi a une composante sociale importante, tant le regard des autres sur soi est important » (p.2). Le rôle de l'enseignant dans la construction de cette estime de soi est donc primordial. Il doit aider les enfants qu'il a en charge à grandir, à être soi-même et pour cela, leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes. Pour que cela soit possible, il faudrait que les éducateurs cessent de juger en négatif ou d'évaluer les fautes (Staquet, 2015, p.17). Relever les atouts et les connaissances de chacun en dépit de leurs lacunes pourrait être une pratique de valorisation pertinente.

Car oui, les adultes en charge de l'éducation ne s'en rendent pas toujours compte, mais le simple fait de bombarder les élèves de phrases dénigrantes ou de pointer leurs erreurs peut baisser le niveau d'estime de soi chez les élèves. Or, une bonne estime de soi est indispensable à l'élève pour rester debout et s'adapter, quelles que soient les difficultés rencontrées. Si l'enseignant affaiblit cette estime de soi, « les apprentissages scolaires et leurs challenges, d'efforts ou d'épreuves sont voués à l'abandon, à la défaite personnelle et à une fragilisation de son image. » (Staquet, 2015, p.9).

Cependant, afin de faire progresser ses élèves, il est indispensable pour l'enseignant d'évaluer leurs connaissances et leurs compétences même lorsque ces dernières posent problèmes. Il doit faire prendre conscience à l'élève de ses acquis mais également de ses erreurs ou ses compétences qui lui reste à acquérir afin qu'il progresse. Comme le souligne Perrenoud (2001), « l'évaluation formative participe à la construction d'une représentation précise non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources » (p.3). À travers cette citation, nous constatons que l'évaluation formative est un outil tout à fait adéquat pour que l'enseignant guide l'élève vers les objectifs souhaités. Effectivement, ce même auteur précise que « l'évaluation formative suit une logique de régulation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif » (p.1).

Les questions principales sont donc de savoir comment donner confiance en soi aux élèves, comment faire comprendre qu'il faut s'investir chaque jour pour réussir. Selon Hanse (2009), il est indiscutable que la clef de l'estime de soi se trouve non pas dans la capacité à réaliser certaines tâches, mais dans la conscientisation par l'individu de sa capacité à réaliser ces tâches. À nouveau, la valorisation représente ici une aide. L'enseignant doit valoriser sincèrement les progrès des élèves en insistant sur les nouvelles compétences que ces derniers ont acquis grâce à leurs efforts et sur celles qu'ils leur restent à acquérir pour répondre aux attentes institutionnelles. Ainsi, ces derniers pourraient retrouver une bonne estime de soi, ce qui leur permettrait de se construire une identité, de renforcer leur image positive, de donner du sens à l'effort et d'accepter de nouveaux défis.

### **1.2.3 La valorisation**

Notre société occidentale comporte depuis toujours un grand nombre de vertus. Parmi celles-ci se trouve l'humilité. Comme le relève Rigon (2001), dans notre société, il semble parfois mal vu d'être fier de soi et de le dire. En raison d'une pression sociale constante et défavorable, l'élève va devoir se construire une estime de soi allant à l'encontre de cette valeur qu'est l'humilité. La dérive de ce processus est lorsque les individus en plus d'oublier leurs compétences vont jusqu'à les nier. L'individu associera donc ses réussites à des causes extérieures et non pas à ses propres efforts ou capacités. De ce fait, il se sentira impuissant dans l'accomplissement d'une tâche et ne sera ni motivé, ni persévérant à la réaliser (Crahay, 2007).

Ce phénomène, il est possible de le rencontrer dans le contexte scolaire. En effet, l'école a pour mission de former de futurs citoyens et inculque donc les valeurs de la société. L'humilité fait partie de ces vertus prônées par notre société et à transmettre à nos élèves. Elle permet néanmoins de se rendre compte de ses limites et de ne pas tenter des tâches trop laborieuses. Le problème est qu'elle nous pousse parfois à oublier nos véritables compétences. De ce fait, l'enseignant peut en valorisant ses élèves, lutter contre cette vertu qu'est l'humilité. Il va pouvoir leur montrer que ces derniers ont de la valeur à ses yeux. Leurs travaux et leurs attitudes sont donc reconnus, remarqués et félicités lorsque l'enseignant leur donne de la valeur.

Leblond (2012), dans un article publié sur l'encyclopédie agora, définit la valorisation de l'autre comme l'ingrédient de l'excellence. Selon lui, elle permet « d'aider l'autre à se découvrir, à prendre conscience de lui-même, à se servir de ses talents, de ses capacités ». Ainsi, en étant valorisés, les élèves pourront prendre conscience de leur part de responsabilité dans leurs progrès. Toutefois, la valorisation doit se faire avec prudence et modération, car valoriser ne signifie pas glorifier ou vanter ses élèves car cela les empêcherait alors de percevoir la juste valeur de ce système.

Si valoriser ne rime pas avec glorifier, il en va de même avec le verbe récompenser. Lorsque l'enseignant valorise un élève, ce dernier prendra conscience de ses capacités, son estime de soi sera ainsi renforcée. Grâce à ce processus de valorisation, l'élève sera motivé intrinsèquement, ce qui le poussera à se surpasser et donner le meilleur de lui-même pour améliorer ses performances.

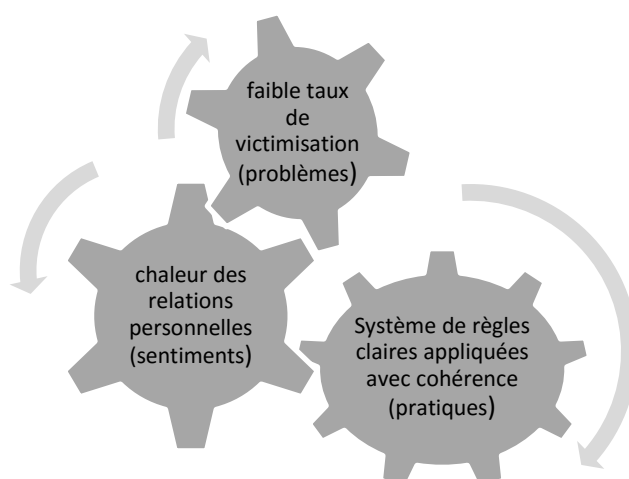
Il n'en est pas de même avec les récompenses. Pour illustrer ce phénomène, il est intéressant de se pencher sur le modèle behavioriste. Selon ce modèle, l'utilisation de stimuli positifs (récompenses) ou négatifs (punitions) permettrait de conditionner des comportements (Vellas, 2016). De ce fait, en utilisant des stimuli positifs, l'enseignant programmerait ses élèves à effectuer la tâche uniquement pour percevoir la récompense. La motivation trouvera donc sa source dans un élément extérieur à l'élève. Selon Viau (2016), l'enseignant doit prendre conscience du rôle qu'il opère sur la motivation de ses élèves. Il doit donc mettre tout ce qui est en son pouvoir pour motiver ses élèves intrinsèquement et non pas de manière extrinsèque à l'aide de récompenses ou de punitions.

Ici se trouve l'effet pervers de ce processus. En utilisant des stimuli, l'enseignant va renvoyer une image négative de l'élève non récompensé ce qui pourra blesser son estime de soi et verra donc sa propre image se dégrader. Une autre dérivation du système est la compétition. En agissant ainsi, l'enseignant pousse ses élèves à se comparer les uns aux autres. L'élève non récompensé va se comparer à celui qui a obtenu une prime et entrera dans un système de compétition. Or, la valorisation n'est pas une compétition. Si l'enseignant reconnaît chaque élève équitablement, chacun y trouvera son compte.

Présentée ainsi, la valorisation peut sembler particulièrement positive lors du développement d'un enfant. Or, elle ne peut être considérée comme un remède à tous les maux. La valorisation doit donc plutôt être perçue comme une aide au développement positif et serein de chaque élève. Selon Tancrez (2010), si l'enseignant valorise, encourage et félicite ses élèves lorsque l'occasion se présente, l'élève aura une image plus positive de lui-même. De plus, sa confiance va augmenter lorsque l'enseignant soulignera ses points forts et reconnaîtra chacune de ses réussites.

#### 1.2.4 La valorisation pour le climat de classe

Dans leur ouvrage intitulé « *Mieux vivre ensemble à l'école à l'école, climat scolaire et prévention de la violence* », Thiébaud *et al.* (2004) définissent le climat de classe de la manière suivante : « Le climat scolaire est une indication générale du ton et de l'ambiance qui règne au sein de l'école ». Ces derniers précisent que le climat scolaire découle de divers axes tels que la qualité des relations interpersonnelles, de la place que l'institution accorde aux individus, mais également des pratiques éducatives. De surcroît, ces auteurs soulignent qu'un climat de classe positif crée une ambiance de travail agréable, propice aux apprentissages sociaux permettant de diminuer les risques de violence. Le Masson (2014) précise que pour que le climat scolaire soit perçu comme positif et bon, plusieurs domaines intimement liés sont essentiels (p.48) :



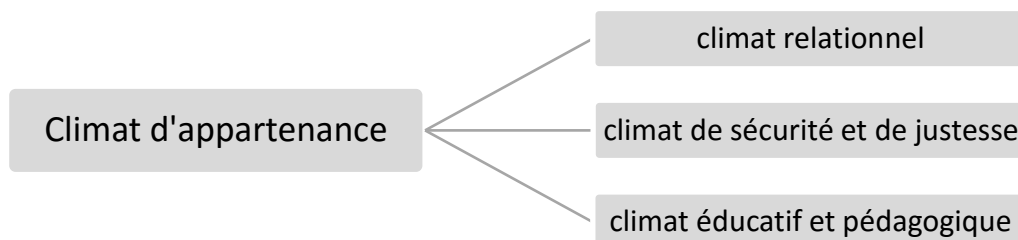
**Figure 1** : Domaine favorisant un climat de classe positif

Le domaine intéressant pour cette recherche est « *l'atmosphère générale* qui règne dans les rapports sociaux et la valeur accordée aux personnes, engendre une disposition favorable pour enseigner, apprendre, travailler dans un établissement scolaire » (Le Masson, 2014, p.48). Un second auteur soutient cette idée en mentionnant que l'école devrait être un espace permettant aux interactions sociales d'être positives et de favoriser tantôt les apprentissages tantôt le développement psychosocial de l'élève (Janosz, 1998, cité par Le Masson, 2014, p.48). À travers ces deux interprétations, nous pouvons voir l'importance de la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves. Il y a là une part de réciprocité puisqu'un climat de classe positif va quant à lui influencer l'engagement de l'enseignant envers ses élèves, mais également sa propre motivation. Du point de vue de l'élève, un bon climat de classe va aussi influencer sa motivation et sa confiance en soi.

Selon Janosz (1998, cité par Le Masson, 2014) :

Les personnes ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, qu'ils développent un sentiment d'appartenance. (p.49)

De ce fait, la valorisation pourrait être une aide permettant de favoriser un climat de classe positif. En effet, l'enseignant peut créer une relation chaleureuse et bienveillante et favoriser un climat de classe sécurisé et serein en sanctionnant « positivement » les diverses infractions.



**Figure 2** : Les composantes du climat scolaire

### 1.2.5 Manières dont l'enseignant peut valoriser ses élèves

Maintenant que nous pouvons admettre que l'enseignant a une influence sur la motivation, l'estime de soi et le développement de ses élèves, il serait primordial de pouvoir identifier quelles peuvent être les pratiques de valorisation à utiliser afin que les élèves vivent des expériences positives dans un climat de classe favorable au développement de la personnalité. Ce recueil des pratiques pourra se modifier ou s'étayer à la suite de divers entretiens menés dans le cadre de cette recherche.

- ♦ *Féliciter et encourager ses élèves*

Selon Tancrez (2010), « les encouragements sont des paroles ou des actions qui font entendre et voir à l'élève la posture de l'adulte : celui-ci le respecte, croit en ses capacités et l'accepte tel qu'il est » (p.125). À travers cette définition, nous remarquons qu'en encourageant et en félicitant ses élèves, l'enseignant pourra valoriser les points forts d'un élève, ses réussites, les essais qu'il a produits et leur démontrer ainsi, l'importance qu'ils ont à ses yeux. Grâce aux encouragements, l'enseignant peut également donner de la valeur aux tentatives infructueuses ou aux erreurs en les faisant accepter et comprendre à l'élève. Pour Nelsen (2012), « un enfant encouragé est un enfant qui pense : je suis capable, je peux participer, je peux avoir de l'influence sur ce qui m'arrive et sur la manière de réagir à ce qui m'arrive » (p. 204).

Cependant, si les félicitations sont adressées lors d'un travail incorrect ou d'une attitude inadéquate, elles deviendraient alors contreproductives. De plus, si l'enseignant adresse sans cesse des louanges et non des encouragements à ses élèves, ces derniers n'apprennent pas à travailler pour eux-mêmes mais pour les louanges qu'ils vont recevoir. En effet, selon Nelsen (2012) « les compliments risquent de rendre les enfants dépendants de l'approbation de l'adulte et du regard des autres » (p. 205) ! Comme cela a été expliqué précédemment, dans de tels cas de figure, l'élève sera motivé extrinsèquement à adopter une attitude attendue ou à réaliser une tâche demandée par l'enseignant.



- ♦ *Motiver ses élèves au travers d'une relation bienveillante*

Il ne s'agit pas ici de parler de la motivation extrinsèque mais de voir comment l'enseignant peut motiver intrinsèquement les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes. Selon Meirieu (1988), pour que l'élève soit motivé et ait du plaisir, l'enseignant doit créer les conditions de son émergence : « Aucun désir ne peut naître du vide et, si on ne l'articule au déjà là, il n'a guère chance de surgir » (p.91).

L'enseignant peut utiliser différents outils afin d'éveiller ce désir et cette motivation chez l'élève. Deux auteurs soutiennent que si l'enseignant démontre à ses élèves qu'il a plaisir à travailler avec eux, qu'il s'intéresse à la tâche et qu'il est là pour répondre à leur besoin, les élèves en seront d'autant plus motivés. En agissant ainsi, l'enseignant va créer une relation bienveillante avec ses élèves. Tancrez (2010) définit la relation bienveillante comme le fait d'être disponible, d'aider ses élèves et de valoriser leurs progrès et leur engagement. Cet auteur mentionne aussi que c'est en agissant ensemble que l'enseignant et l'élève vont pouvoir créer cette relation bienveillante. En effet, si l'élève n'est pas réceptif à l'implication de l'enseignant, cette relation ne peut avoir lieu.

- ♦ *Le conseil de classe : pour la valorisation, les règles et les sanctions*

Selon Jasmin (1994), le conseil est un moment organisé permettant de gérer la vie de classe. Durant ce conseil, différentes thématiques telles que le travail, les responsabilités et les relations interpersonnelles sont abordées. Le Masson (2014) définit le conseil de classe comme la réunion des élèves et leurs enseignants. « Le conseil n'est pas un moment de bavardage, mais un moment organisé, ritualisé, de discussion où, ensemble, les élèves et les enseignants gèrent la vie de classe » (Le Masson, 2014, p.107). À travers ces définitions, le conseil de classe semble être un moyen idéal pour échanger et partager positivement dans un contexte où chacun a sa place et son droit à la parole.

Il n'est pas toujours évident à l'école primaire, de complimenter et de féliciter ses camarades de façon spontanée et naturelle. Le conseil de classe peut favoriser la valorisation des élèves entre eux. Être félicité par l'enseignant est une chose, mais entendre cette reconnaissance pour ses efforts, ses réussites et ses aides provenir de ses camarades est important. Cependant, il est nécessaire que chaque félicitation soit authentique pour celui qui les liste, afin de ne pas être hypocrite envers le destinataire.

Selon Thiébaud *et al.* (2004), le conseil de classe est aussi l'espace qui permet à l'enseignant d'élaborer les règlements et les sanctions avec ses élèves. Lorsque les élèves participent à l'élaboration des règles de classe, la probabilité qu'ils les respectent est plus élevée (Le Masson, 2014). Cette auteure mentionne que la participation des élèves à la vie commune et aux décisions prises dans le cadre scolaire permettrait de préserver un climat positif. En créant ces moments de communication autour du règlement, l'enseignant peut favoriser un climat scolaire sécuritaire et juste. Sécuritaire, car il existe des règles que chacun doit respecter. Juste, car les élèves savent que toute infraction engagera une sanction logique, en lien avec les faits et non humiliante.

- ♦ *Sentiment d'efficacité personnel (SEP)*

Selon Capron Puozzo (2016), le SEP est le sentiment d'efficacité personnel, c'est-à-dire la perception qu'a un élève des capacités qu'il peut mobiliser en fonction des tâches demandées. L'enseignant pourra évaluer ce sentiment d'efficacité personnel en fonction de ce que l'élève va exprimer à travers le langage ou à travers ses attitudes. L'élève va par exemple pouvoir mentionner qu'il est nul ou alors, au contraire, qu'il se trouve doué dans certaines disciplines (Capron Puozzo, 2016). Bien entendu, ce sentiment d'efficacité n'est pas stable et peut varier en fonction de la discipline, de l'humeur ou encore de la tâche.

Ce SEP est intéressant dans le cadre de cette recherche, car il permet à l'élève de remarquer et de croire en ses ressources. Nous pouvons lire dans ce même ouvrage que plus le SEP d'un élève est élevé, plus il sera motivé intrinsèquement à s'investir (Capron Puozzo, 2016). Intrinsèquement, car sa motivation ne sera pas régie par un élément extérieur mais par un sentiment interne à la personne.

Le rôle de l'enseignant est ici d'exprimer sa confiance envers les compétences de ses élèves. Lorsqu'il va les énumérer, il amènera l'élève à découvrir ses acquis. Lorsque celui-ci prendra conscience des acquis qu'il possède, il développera alors son sentiment d'efficacité personnel. Ce retour, cette persuasion verbale faite par l'enseignant, Capron Puozzo (2016) le compare au feed-back sur la performance des élèves. Ce retour permet de valoriser ce que l'élève sait déjà et ce qui lui reste à acquérir. Si l'enseignant effectue fréquemment cet échange sur les compétences, il pourra espérer que par la suite, l'élève s'estime lui-même positivement.

- ♦ *Feed-back*

« Très souvent, en tant qu'enseignants, nous donnons des feed-back sur ce qui est à améliorer » (Liégeois, 2016, p.62). Cette citation résume parfaitement l'importance de repenser la valorisation dans les pratiques de classe. Selon ce même auteur, « les enseignants francophones soulignent prioritairement les échecs (barrer en rouge les erreurs, indiquer le nombre de fautes) alors que les enseignants anglophones se focalisent sur ce qui a été réussi » (Liégeois, 2016, p.62). En agissant de la sorte, les enseignants anglophones valorisent le travail des élèves et les encouragent à persévérer alors que les enseignants francophones dévalorisent le travail produit par les élèves.

Selon Liégeois (2016), il existe plusieurs manières de donner un feed-back. L'enseignant peut par exemple utiliser des tampons, un rendu écrit ou oral, mais aussi « le passage de ceinture » utilisé fréquemment en français. Tout comme pour le SEP, en agissant de la sorte, l'enseignant peut accommoder ses élèves à autoévaluer leurs compétences. Bien entendu, les élèves doivent avoir compris et intériorisé le principe de ce feed-back positif.

À nouveau, le but ici est que l'élève prenne conscience de ce qu'il a acquis et ce qu'il maîtrise. Ce feed-back pourra donc être un outil favorisant le sentiment d'efficacité personnel, la confiance en soi ainsi que l'estime de soi positive chez l'élève. Le rôle de l'enseignant est crucial puisque c'est à lui d'instaurer ces feed-back positifs en valorisant ses élèves afin que ces derniers puissent ensuite agir seuls, en miroir de l'enseignant.

- ♦ *Dédramatiser l'erreur*

Comme nous avons pu le voir précédemment, bien que l'enseignant puisse faire des feed-back positifs aux élèves, il est également important que ce dernier aide l'élève à progresser en lui faisant prendre conscience de ses erreurs. En dédramatisant l'erreur, l'enseignant pourra ainsi lui donner de la valeur. Car depuis longtemps, l'erreur a une connotation négative alors que celle-ci est en réalité une étape indispensable à l'apprentissage. Meirieu (1991) soutient que la prise en compte de l'erreur est en réalité indispensable pour lutter contre l'échec. Ainsi, en accompagnant l'élève dans la compréhension de ses erreurs, mais également en les autorisant, l'enseignant peut alors réduire les craintes de ses élèves.

Beaucoup d'enfants ne prennent pas la parole de peur de se tromper et d'ainsi se confronter au jugement de son enseignant ou de ses pairs. Ce blocage, Boimare (2014) explique qu'il est possible de l'éviter en apprivoisant les peurs des élèves et en leur donnant une forme acceptable par la pensée afin que celles-ci n'engendrent plus une rupture de la démarche intellectuelle. De ce fait, en faisant accepter l'erreur comme une aide à l'apprentissage et non comme un frein au développement intellectuel, l'enseignant va autoriser ses élèves à se tromper et à persévérer. Ainsi, lorsqu'un élève commet une erreur ou rencontre un échec, l'enseignant pourra le soutenir afin qu'il garde confiance en lui (Tancrez, 2014). A partir de cet instant, l'élève pourra alors progresser et appréhender les situations déstabilisantes avec confiance.

### **1.2.6 Conclusion**

Bien que la théorie m'ait déjà permis de mettre en lumière différentes manières de valoriser, différents objectifs visés par l'obtention de cette pratique et une ouverture sur les limites d'un tel système, je suis consciente que la réalité quotidienne des classes primaire comporte de nombreuses caractéristiques pouvant influencer ces diverses conceptions théoriques. Cela m'amène donc à penser que la valorisation peut être un outil indiscutable dans la construction identitaire d'un élève, une aide pour la gestion de classe ainsi que pour la progression dans les apprentissages.

## ***1.3 Question de recherche et objectifs de recherche***

### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Après avoir construit ma problématique, je me suis rendu compte que la valorisation des élèves semble être un concept récent et encore peu reconnu dans l'enseignement. Or, je pense que cet élément permet d'offrir la possibilité aux élèves de vivre une scolarité en ayant confiance en eux et en prenant conscience de la place et de la valeur qu'ils ont dans la société. Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de ces pratiques de valorisation est crucial. Si ce dernier les pratique régulièrement en classe, les élèves pourront également les reproduire en miroir de l'enseignant. Or, comme nous l'avons vu dans cette problématique, il ne suffit parfois pas de dire à un élève qu'il est fort pour lui refléter une image positive de lui-même. Je me pose donc la question de recherche suivante :

- De quelle façon les enseignants utilisent-ils la valorisation à l'école primaire et quels sont ses impacts sur les élèves ?

Cette question a une importance considérable à mes yeux puisque je souhaite pouvoir pratiquer la valorisation dans mon enseignement. J'ai donc envie de comprendre le regard qu'ont les enseignants sur la valorisation, comment ils la mettent en pratique dans leurs classes et également l'impact que cela peut avoir sur leurs élèves.

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Suite à ce questionnaire, je déduis trois objectifs de recherche. Grâce à ces entretiens, je souhaite pouvoir identifier :

- Les pratiques de valorisation que les enseignants utilisent en classe.
- Les impacts que les pratiques de valorisation peuvent avoir sur la classe.
- Les limites ou dérives que peuvent engendrer ces pratiques.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### **2.1 Fondements méthodologiques**

Ma recherche se veut de type qualitatif et repose sur une démarche de nature compréhensive et descriptive.

#### **2.1.1 Recherche qualitative**

Pour collecter mes données, j'ai choisi la recherche de type qualitatif. Ce type de recherche est généralement associé aux sciences humaines et sociales puisqu'elle induit un contact direct avec les sujets sur le terrain concerné. C'est ici ce qui m'intéresse particulièrement puisque je souhaite me rendre dans quatre classes d'école primaire afin de pouvoir y interroger les enseignants sur leur point de vue concernant la valorisation des élèves en classe, sur les impacts et les limites de cette dernière, mais également sur les différentes pratiques de valorisation qu'ils utilisent dans leur classe. Comme le souligne Dumez (2013), en menant une recherche qualitative, nous allons nous déplacer dans l'environnement des interviewés afin de les interroger. Je pense qu'en menant mes entretiens dans l'environnement de ces enseignants, ces derniers vont s'exprimer plus librement sur cette thématique très actuelle.

À travers cette démarche, je vais donc m'intéresser plus au sens des données collectées qu'à leur nombre. Anadòn (2006) « la recherche qualitative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (p.11). Cette citation définit une autre raison pour laquelle je désire effectuer une recherche de type qualitatif. En effet, l'objectif que je poursuis à travers cette démarche est de pouvoir dégager le sens que les enseignants attribuent aux pratiques de valorisation qu'ils utilisent dans leur classe avec bien entendu, toute la subjectivité que cela comporte.

Dans une recherche qualitative, il est important de tenir compte de la subjectivité des données récoltées, car comme le relève Allaire (1988), une des limites de ce type de recherche est le phénomène de « désirabilité sociale ». Comme la valorisation de l'élève est une thématique assez récente et bien souvent prônée dans la société actuelle, il se peut que l'enseignant interrogé me fournisse des réponses correspondant plus aux attentes de ma recherche qu'à sa réelle façon de penser.

Comme cité précédemment, cette recherche qualitative a pour but de m'aider à appliquer cette valorisation lors de ma future pratique. Selon Van der Maren (2003), ce type de recherche est utilisé par le chercheur qui désire perfectionner ses pratiques, ses outils dans un souci de perfectionnement professionnel. C'est une sorte de remise en question visant à casser ses habitudes, à compléter ses connaissances afin de pouvoir agir de façon plus optimale. Cette recherche me permettra donc de me remettre en question et de créer de nouveaux outils afin de valoriser quotidiennement et équitablement mes élèves lors de ma future profession. J'aurai également connaissance des impacts, des limites et des bénéfices que la valorisation comporte lorsqu'elle est pratiquée en classe, ce qui me permettra de l'utiliser de façon judicieuse.

### **2.1.2 Une double démarche : descriptive et compréhensive**

Ma démarche est de type compréhensif et descriptif puisque je souhaite comprendre et décrire un élément de ma future profession qui me questionne à ce jour. Au travers des divers entretiens, je cherche à comprendre et décrire comment les enseignants définissent, perçoivent et utilisent la valorisation dans leur classe. Selon Fortin (2010), « cette méthode vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par la personne » (p.257). Cela signifie que cette démarche se centre sur les acteurs et leurs expériences afin de dégager des pratiques et de mettre à jour les significations que chacun attribue à son action. Dans cette recherche, ça sera l'analyse des propos tenus par les enseignants de leur propre vécu et expériences en termes de valorisation qui me permettra de compléter mes connaissances jusqu'alors théoriques.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Selon Fortin (2010), « dans la recherche qualitative, les méthodes utilisées pour recueillir des données doivent permettre au chercheur de fournir une description et de comprendre la signification du phénomène à l'étude » (p. 427). Cette citation relève toute l'importance d'utiliser l'entretien pour ma recherche à démarche descriptive et compréhensive. En effet, l'entretien m'aidera à comprendre et décrire comment les enseignants perçoivent et utilisent la valorisation dans leur quotidien scolaire.

Utiliser l'entretien comme méthode de collecte des données comporte bien entendu des avantages ainsi que des inconvénients, principalement car le rapport humain est ici fortement engagé. Comme le mentionne Boutin (2006), l'entretien est régi par une relation de face à face qui se crée entre l'intervieweur et l'interviewé, le temps de la recherche. Fortin (2010) soutient cette idée en précisant que cette méthode de collecte de données repose sur la bonne volonté des interviewés à partager leurs pensées, leurs impressions ainsi que leurs expériences. Puisque je désire découvrir les représentations qu'ont les enseignants de la valorisation, mais également comprendre comment ces derniers l'utilisent en classe, il m'est important de m'entretenir avec eux afin de pouvoir collecter mes données.

L'outil de collecte le plus approprié pour ma recherche est plus précisément l'entretien semi-directif puisque comme le mentionne Boutin (2006), le degré de liberté accordé à l'interviewé lors de ce type d'entretien est assez important. Le chercheur peut se permettre de poser une question et de diriger la conversation avec des relances pour aider l'interviewé à articuler sa pensée autour du thème défini. Puisque je souhaite connaître le point de vue authentique des enseignants interviewés sur la valorisation et sa mise en pratique en classe, il est important que j'occupe une place infime pour que ces derniers se sentent libres de parler de leurs expériences et de leur perception de la valorisation sans être jugés ou influencés, mais tout en étant guidé grâce à diverses relances. L'important pour moi est la qualité, le sens et l'authenticité des données récoltées plutôt que la quantité.

Selon Fortin (2010), dans ce type d'entretien, le chercheur a une liste de sujets à traiter avec des questions s'y référant et il les pose dans l'ordre lui permettant d'atteindre ses objectifs tout en gardant un fil conducteur clair pour l'interviewé. L'entretien semi-directif se prépare donc à l'aide d'un guide d'entretien. Ce dernier comporte les thèmes à aborder, des questions plus ou moins ouvertes liées aux thèmes, des relances et des reformulations permettant de guider la conversation. Mon guide d'entretien comporte trois thèmes principaux (annexe 3). Le premier est les composantes du climat de classe, le second porte sur la perception et les pratiques de la valorisation et finalement le troisième comporte des questions concernant les effets, les impacts et les limites de la valorisation.



Puisque ce guide d'entretien est destiné à des professionnels, il sera plutôt conséquent et étayé. Chacune des thématiques comporte plusieurs questions ouvertes. Cela signifie que les réponses peuvent être très variées en fonction de la volonté des enseignants interviewés à s'exprimer. Mon guide d'entretien détient treize questions principales et quelques autres d'investigations pouvant s'intercaler lors de la conversation afin d'obtenir des suppléments ou des clarifications.

Bien que le traitement des données prenne relativement du temps avec ce type d'outil, ce dernier a pour avantage de permettre une analyse qualitative en vue d'une meilleure compréhension de ce processus de valorisation lorsqu'il est pratiqué quotidiennement dans les classes d'école primaire.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Pour mener à bien ma récolte de données, j'ai contacté quatre enseignantes du canton du Jura par courrier électronique et par appel téléphonique durant le mois de novembre. Ce premier contact m'a permis d'expliquer la thématique abordée dans ma recherche et les objectifs de cette dernière. Si l'enseignante contacté souhaitait participer à l'entretien, nous avons fixé une date et un lieu dans lequel l'interviewée se sentait tout à fait à son aise pour répondre à mes diverses questions.

Suite à ce contact, j'ai envoyé à l'interviewée une lettre précisant mon travail de recherche ainsi que ma collecte de données (annexe 1). Cette lettre a permis d'informer les enseignantes de la thématique abordée durant l'entretien et également les motivations qui me poussent à effectuer cette recherche. De plus, elle a permis de les informer sur la durée moyenne de l'entretien et des règles de confidentialité utilisée lors du traitement des données récoltées. À cette lettre a été joint le contrat de recherche inspiré du code d'éthique de la recherche de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) (annexe 2). Ce contrat précise notamment que les données collectées sont traitées en toute confidentialité, uniquement dans le cadre de ce travail de recherche et que l'anonymat est totalement garanti. J'ai donc veillé à ce que les enseignantes contactées aient pris connaissance de ce document et me l'aient renvoyé, signé avant l'entretien.

### 2.2.3 Échantillonnage

Le choix de l'échantillonnage est une étape phare dans un travail de recherche puisque je devrais, grâce aux personnes sélectionnées obtenir des données me permettant de répondre à notre question de recherche. Selon le modèle traditionnel relevé par Boutin (2006), « il revient au chercheur de constituer un échantillon représentatif de la population qu'il désire étudier » (p.106), car la validité des données recueillies va fortement dépendre de la population interviewée. Je ne souhaite pas définir à l'avance un nombre précis d'enseignants à interviewer, car dans ce type de recherche la taille de l'échantillonnage dépend des données recueillies. Selon Boutin (2006), le nombre de participants importe peu tant que les informations recueillies sont suffisantes et ne deviennent pas redondantes. Je fixe donc mon échantillonnage allant de quatre à six personnes à interviewer.

Pour cette recherche qualitative, je souhaite donc m'entretenir avec des enseignants ayant plus de cinq années d'expérience et étant titulaires d'une classe. Mon échantillonnage comporte quatre enseignantes travaillant au cycle 1 (3 à 4 HarmoS) et au cycle 2 (5 à 8 HarmoS). Je ne souhaite pas faire de différences entre ces deux cycles puisque je n'en ai moi-même pas trouvées lors de mes diverses lectures. En revanche, peut-être que les données recueillies me permettront de relever quelques différences dans les pratiques de valorisation ou dans la perception qu'ont les enseignantes de la valorisation selon le degré dans lequel elles pratiquent leur enseignement. Concernant le sexe de la personne interrogée, je n'ai pas de critères précis. Je ne pense pas que cet élément peut avoir une influence sur ma recherche.

**Tableau 1** : échantillon des interviewées

<b>Enseignante</b>	<b>Caractéristiques</b>
Enseignante 1 [E1]	46 ans, 23 années d'enseignement, 3-4H
Enseignante 2 [E2]	38 ans, 17 années d'enseignement, 5H
Enseignante 3 [E3]	45 ans, 24 années d'enseignement, 7-8H
Enseignante 4 [E4]	32 ans, 10 années d'enseignement, 8H

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

L'analyse des données consiste à extraire le sens des données récoltées et à comprendre les situations vécues et décrites par les enseignants interviewés. Pour analyser ces données qualitatives de façon optimale, je vais suivre trois étapes précises ; transcrire les données, les traiter en les condensant et finalement les organiser et les présenter grâce à leur analyse :

### **2.3.1 Transcription**

La transcription des données est une étape importante dans la rédaction d'un travail de recherche. Elle consiste à mettre le contenu verbal de l'entretien par écrit. Si cette étape est réalisée minutieusement il sera plus facile de passer ensuite à l'analyse des résultats. Boutin (2006) relève l'importance de transcrire le plus fidèlement possible l'expression orale des interviewés. Lorsque nous retranscrivons cette expression orale, sans modifications ou reformulations, il s'agit d'une transcription intégrale. Cette transcription inclut donc les répétitions, les fautes de langue et même les hésitations. Pour retranscrire les données orales recueillies, j'ai donc employé la transcription intégrale en la modifiant quelque peu. Voici donc quelques règles utilisées lors de cette transcription :

- Les questions sont en italique et les réponses en caractères droits.
- Pour citer l'enseignante j'utilise l'abréviation « E » et pour me citer la lettre « J ».
- Les négations sont restaurées « ne » en « ne... pas ».
- Lorsque les phrases ne sont pas terminées, j'utilise trois points de suspension.
- Les passages incompréhensibles sont indiqués par «XXX».
- Les pauses sont signalées à l'aide de «/» pour 5 sec. et «//» pour plus de 5 sec.
- Les lignes sont numérotées.

### **2.3.2 Traitement des données**

Une fois la transcription des données terminée, je les ai imprimées de façon à en avoir un exemplaire papier et j'ai effectué une première lecture générale en laissant de côté les éléments n'ayant pas de liens avec la thématique de ma recherche. Comme le relève Boutin (2006), « au moment de la réduction des données, le chercheur doit faire un choix parfois difficile. Il ne doit retenir que les éléments les plus significatifs » (p.107).

Lors d'une deuxième lecture, j'ai utilisé plusieurs couleurs afin de mettre en évidence les passages importants et leur ai attribué un titre afin de séparer les entretiens en grandes catégories. Ces dernières m'ont permis de cibler les différentes pratiques de valorisation utilisées par les enseignants, les limites et les apports de la valorisation lorsqu'elle est exercée quotidiennement en classe et finalement la perception de ce qu'est la valorisation selon les enseignantes.

Finalement, Boutin (2006) nous conseille de nous questionner sur le contenu des données recueillies et de créer des liens entre les catégories, en écrivant quelques annotations pour chacune d'entre elles. J'ai donc effectué une analyse de contenu puisque je suis partie des propos tenus par les interviewées afin de relever les éléments importants pouvant répondre à ma question de recherche. Comme le mentionne Fortin (2010), l'analyse de contenu traite les données qualitatives de manière à en découvrir les thèmes marquants. J'ai donc découpé mes entretiens en plus petites catégories, puis les ai classées dans différents dossiers et finalement j'y ai ajouté un commentaire pouvant justifier cette séparation. À ce moment-là, j'ai aussi essayé de mettre en liens certains passages avec la théorie présentée dans ma problématique afin de comprendre plus précisément le contenu à analyser

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

L'analyse des données consiste au traitement, à l'organisation et à la présentation des données recueillies pour établir les résultats de la recherche. Comme cité précédemment, j'ai utilisé une analyse de contenu pour tenter de répondre à ma question de recherche puisque je suis partie des informations données par les interviewées. Pour analyser et illustrer ces dernières, j'ai principalement utilisé les verbatim. Ceux-ci sont des passages de l'entretien que l'on insère sans aucune transformation dans l'analyse afin de pouvoir soutenir une idée ou affirmer une donnée. J'ai souhaité utiliser ces verbatim comme principaux outils d'illustration, car pour moi l'important de cette recherche repose dans l'authenticité des contenus analysés.



## Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre présente les données récoltées sur le terrain grâce aux quatre entretiens semi-directifs. Afin d'avoir une vision claire des données récoltées, je vais traiter les données des enseignantes par thème et les illustrer à l'aide de tableaux, de schémas, de textes ou de verbatim. Cela donnera une vision d'ensemble des similitudes et différences dans les propos tenus par les enseignantes et les mettra en lien avec ma question de recherche, telle que préalablement formulée : « De quelle façon les enseignants utilisent-ils la valorisation à l'école primaire et quels sont ses impacts sur les élèves ? »

### 3.1 Représentation de la valorisation

Les résultats démontrent que valoriser est une réaction positive de la part de l'enseignant pour donner de la valeur à ce que l'élève produit. « *C'est mettre en valeur le travail de chacun, dans n'importe quel domaine et aussi petit soit-il* » (E1, l.99). Comme nous l'avons vu au travers des propos de Leblond (2012), en montrant ainsi de la valeur à leurs élèves, les enseignants pourront les aider à se découvrir et à prendre conscience de leurs talents et de leurs capacités.

La valorisation peut donc aider les élèves à prendre conscience de leur part de responsabilité dans leurs progrès : « *C'est lui montrer quand il fait quelque chose de bien, le relever [...] c'est aussi relever quand il fait quelque chose de moins bien en lui expliquant pourquoi ça peut lui être utile* » (E4, l.123). L'élève pourra donc grandir sereinement tout en acceptant la frustration que tout ne s'acquiert pas automatiquement. Nelsen (2012) confirme ces propos en mentionnant que confronter les élèves à diverses frustrations, « c'est aussi avoir confiance en eux pour survivre à la déception et leur permettre ainsi de développer le sentiment d'être capables » (p.39). De ce fait, si l'élève accepte d'être confronté à des frustrations, il en fera une force pour continuer d'avancer.

Finalement, pour les enseignantes, valoriser c'est : « *faire en sorte que l'enfant se sente bien, qu'il ait une bonne estime de lui-même.* » (E2, l.133). En valorisant ainsi leurs élèves, ces enseignantes peuvent donc leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes et ainsi augmenter leur estime et leur confiance en eux. Ces propos concordent tout à fait avec ceux de Cooley puisque ce dernier affirme que l'estime de soi est le résultat d'un miroir social dans lequel l'individu perçoit sa valeur à travers le regard que portent les autres sur lui (1902, cité par Bolognini & Prêteur, 1998).

### **3.2 Les gestes de valorisation utilisés dans l'enseignement**

J'ai décidé d'appeler les pratiques de valorisation mentionnées par les enseignantes « gestes de valorisation » en référence aux différents gestes professionnels de l'enseignant. Bucheton *et al.* (2005) définissent le terme « *geste professionnel* » de la façon suivante : « Il est choisi pour identifier la professionnalité de l'enseignant par opposition à l'idée qu'elle ne serait que le résultat d'un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée » (p.20). Cette définition suscite un intérêt particulier, car elle sous-entend que ces gestes peuvent être acquis par les enseignants au fil du temps et ne sont pas des capacités innées sans quoi cette recherche n'aurait alors pas lieu d'être. En outre, ces deux auteurs mentionnent que le terme « *geste* » indique un mouvement à la fois verbal et corporel qui s'adresse à un autre.

Pour terminer, selon Bucheton *et al.* (2005) :

Si les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux. (p.27)

En comparaison avec les différentes définitions susmentionnées, nous comprenons que les gestes de valorisation, en étant adaptés par les enseignants, s'inscrivent tout à fait dans les gestes professionnels de l'enseignant.

Mes résultats font ressortir différents gestes de valorisation utilisés par les enseignantes. Ils peuvent être de type verbal, écrit ou physique et ont été catégorisés de la façon suivante : gestes de récompense et de punition, gestes de félicitation, d'encouragement et de compliment, gestes de reconnaissance, gestes d'implication et gestes de communication positive.

#### **3.2.1 Gestes de récompense et de punition**

Au travers des propos tenus par les quatre enseignantes interviewées, nous constatons que chacune utilise des stimuli positifs comme gestes de valorisation. Parmi ces gestes de récompense et de punition, nous trouvons différentes techniques pratiquées par les enseignantes :

**Tableau 2 : Gestes de récompense et de punition**

Technique des perles	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Chaque fois qu'on remarque un bon comportement, on donne une perle aux élèves. Ils vont la mettre à leur bracelet et quand ils ont douze perles, ils reçoivent un privilège. » (E1, l.56)</li> </ul>
Technique des multicubes	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Les règles de vie ont des points positifs qui sont renforcés. J'ai un bocal avec des multitubes que je remplis au fur et à mesure des choses qui sortent de l'ordinaire. » (E4, l.40)</li> </ul>
Technique des points	<ul style="list-style-type: none"> <li>« On fait les défis îlots. Quand il y a de la recherche en groupe, je mets des points îlots au premier groupe qui arrive à trouver la réponse de la recherche. » (E2, l.265)</li> </ul>
Technique du joker	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Chaque élève a trois jokers par semaine et en fonction du comportement, ils gardent ou non leurs jokers. [...] Au bout de quatre semaines, s'ils ont pu les conserver, ils ont droit à un privilège. » (E1, l.15)</li> </ul>
Technique des pastilles	<ul style="list-style-type: none"> <li>« L'élève a des devoirs et puis en fonction de ses devoirs, il a des droits. Donc quand on transgresse des devoirs, on reçoit une pastille. [...] Quand on a quatre pastilles dans la même ligne, on a une punition. » (E3, l.28)</li> <li>« Par contre, au bout de treize semaines, il peut choisir un cadeau s'il n'a pas de punition. » (E3, l.34)</li> </ul>

Les enseignantes utilisent des techniques qui renforcent les comportements en octroyant des stimuli positifs aux élèves lorsqu'ils adoptent un comportement souhaité. Lorsque l'objectif fixé pour chacune de ces techniques est atteint, elles offrent un privilège à la classe. Les privilèges peuvent être sous forme de bons à utiliser en classe (faire écrire ses devoirs, choisir un jeu en éducation physique, écouter une musique, etc.), de sorties collectives (à la forêt, au cinéma, à un spectacle, etc.) ou de biens matériels mis à disposition de la classe (présentoir pour les livres de mathématiques, globe terrestre, etc.). L'utilisation de stimuli positifs est un aspect clé du modèle behavioriste et permet à l'enseignant de conditionner les comportements de ses élèves en leur offrant dans ce cas un bien matériel.

Une enseignante utilise également des jokers qu'elle retire en fonction des comportements inadaptés de ses élèves. Toutefois, si ces derniers ne perdent aucun joker au bout de quatre semaines, ils obtiennent aussi un privilège. Ceci peut être perçu à nouveau comme une récompense motivant les élèves à ne pas se voir retirer de joker. Une autre enseignante utilise également ce type de stimuli négatifs lorsque les élèves ne respectent pas un de leurs devoirs. Ces deux enseignantes s'inscrivent également dans le modèle behavioriste, étayé précédemment au travers des propos de Vellas (2016) puisque l'enseignant peut en effet recourir à des stimuli négatifs afin de dissoudre les comportements jugés inadéquats ou inattendus.



### 3.2.2 Gestes de félicitation, d'encouragement et de compliment

Les résultats font ressortir que ce type de gestes est utilisé par toutes les enseignantes interviewées. Elles reconnaissent en effet valoriser leurs élèves en leur adressant des félicitations, des encouragements ou des compliments aux moments les plus opportuns. Cela se fait principalement de manière verbale : « *Le discours oral : les “super”, “très bien”, “continue comme ça” et “tu es dans la bonne voie”, mais c’est vraiment dans toutes les leçons.* » (E1, l.104), ou par écrit : « *J’avais fait des bilans de Noël où je relevais ce qui allait bien. Je faisais pour chacun une lettre en leur disant ce qui allait bien scolairement parlant, mais aussi dans le comportement* » (E4, l.151). Les compliments, encouragements et félicitations des enseignantes sont considérés comme une forme complète de la valorisation. En effet, comme expliqué précédemment, ces gestes participent à long terme au « bon » développement des élèves. Nelsen (2012) mentionne également que « l’encouragement se pose en facteur essentiel de la réussite et permet à l’enfant de s’engager au mieux dans ses apprentissages académiques et sociaux » (p.9). L’enseignant pourra ainsi influencer l’attitude des élèves face aux attentes scolaires et sociales. Ces gestes de valorisation peuvent donc être perçus comme une technique luttant contre l’échec scolaire en favorisant la prise de conscience de l’influence que chacun peut avoir sur son apprentissage et en favorisant et développant la confiance et l’estime de soi des élèves.

### 3.2.3 Gestes de reconnaissance

Chaque enseignante a sa propre façon de reconnaître l’élève comme individu à part entière et de l’intégrer pleinement au sein du groupe classe. Le tableau suivant synthétise les différentes techniques utilisées par les enseignantes afin de mettre en œuvre cette reconnaissance :

**Tableau 3** : Gestes de reconnaissance

<b>L'accueil</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ « <i>Avoir un regard pour chacun durant la journée. Il faut vraiment que ton regard se pose sur chaque élève.</i> » (E1, l.76)</li><li>▪ « <i>Je les accueille tous les matins sur le pas de la porte, je leur dis “bonjour” avec leur prénom et ça, c’est hyper important l’accueil.</i> » (E2, l.331)</li></ul>
<b>Les jeux et rituels</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ « <i>On fait pas mal de petits jeux pour se sentir importants, présents dans la classe, on instaure des petits rituels d’accueil.</i> » (E1, l.438)</li><li>▪ « <i>Il y a un café où on parle de philosophie, mais à leur niveau. C’est toujours sous la forme de question. Donc c’est des choses où ils peuvent s’exprimer ce qui fait le groupe.</i> » (E4, l.15)</li></ul>

Les enseignantes mettent donc en place diverses techniques afin que chaque élève prenne conscience de la place qu'il occupe dans la classe et donc dans la société en général. En se sentant ainsi reconnu, l'élève pourra développer d'autres compétences, notamment sociales, lui offrant une insertion sociale tout à fait adéquate. Comme nous l'avons vu dans l'ouvrage « *Mieux vivre ensemble à l'école* » de Thiébaud *et al.* (2004), un climat scolaire peut être influencé par la qualité des relations interpersonnelles. Ceci dénote l'influence du rôle de l'enseignant et de l'institution dans l'importance accordée aux individus.

### 3.2.4 Gestes d'implication

Le tableau suivant catégorise les techniques utilisées par les interviewées pour impliquer les élèves dans la valorisation :

**Tableau 4 : Gestes d'implication**

<b>Responsabiliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Les rendre responsables, c'est les mettre en valeur. Leur donner notre confiance. C'est important le mot confiance dans la valorisation. » (E1, l.141)</li> </ul>
<b>Se féliciter et se complimenter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Nous on a un conseil de classe, on a des responsabilités, on a des boîtes aux lettres où ils peuvent s'écrire des petits mots gentils. » (E4, l.13)</li> </ul>
<b>S'autoévaluer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« A la fin du plan de semaine, ils doivent aussi s'autoévaluer. » (E3, l.201)</li> <li>« Avoir des critères précis, où il peut s'autoévaluer et après, je l'évalue moi. » (E4, l.175)</li> </ul>

Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignantes impliquent leurs élèves dans la valorisation en les responsabilisant. En accordant cette confiance, en leur donnant des responsabilités qu'ils peuvent gérer en autonomie, les enseignantes renforcent l'estime de soi chez les élèves. De plus, toutes les enseignantes tentent d'impliquer les élèves dans la valorisation grâce au conseil de classe. Ce dernier est un rituel offrant la possibilité de mettre des billets de félicitations ou de remerciements. Les propos des enseignantes concordent tout à fait avec ce qu'énonce Jasmin (1994) lors de la problématique plaçant le conseil comme un moment organisé permettant de traiter des relations interpersonnelles. Finalement, les interviewées impliquent également leurs élèves dans l'autoévaluation. Perrenoud (2001) soutient que l'évaluation formative permet à l'élève d'avoir une représentation de ses acquis et ses ressources à un moment précis de l'apprentissage. « À mon avis, c'est quand un enfant dit je n'ai pas compris, c'est déjà lui dire qu'est-ce que tu as compris ? » (E2, l.161). L'enseignant peut donc utiliser l'évaluation formative comme une aide permettant de guider les élèves dans l'acquisition des savoirs et des comportements attendus par l'institution scolaire.

### 3.2.5 Gestes de communication positive

Les résultats présentent la possibilité de valoriser les élèves grâce à une communication axée sur le positif. A l'aide de Liégeois (2016), j'ai souligné dans la problématique que les enseignants francophones ont plus tendance à souligner les points négatifs que les positifs. Une enseignante a relevé cette différence de pratiques en précisant toutefois que notre éducation ne nous permet pas de relever le positif de façon si naturelle : « *Je ne trouve pas facile de donner des compliments aux élèves. En Suisse, on dit quand ce n'est pas bien et on a été élevé beaucoup là-dedans* » (E4, l. 433). De plus, cette enseignante a conscience que tout ne peut pas être dit de façon positive, notamment lorsqu'un acte touche à l'intégrité d'une personne. Les données récoltées montrent que cela peut aussi se faire grâce à la formulation de règles de vie : « *On veut instaurer aussi les règles de vie dans le bâtiment qu'on avait tournées de façon positive* » (E1, l.308).

### 3.2.6 Les trois types de valorisation

Les résultats ont permis de distinguer trois types de valorisation. Nous constatons que chacun des gestes de valorisation s'inscrit dans des pratiques de valorisation verbale, écrite ou physique.

- ♦ *La valorisation verbale*

Ce type de valorisation est pour ainsi dire récurrent dans chaque entretien. Les résultats démontrent que les enseignantes valorisent oralement leurs élèves de façon spontanée et régulière. « *C'est vraiment une habitude à prendre. Ça ne prend pas beaucoup de temps de dire c'est bien, je te félicite, ou bon travail, bravo* » (E3, l.181). De plus, les enseignantes ont pleinement conscience de l'impact qu'elles ont à travers leurs paroles : « *La parole de l'enseignant est primordiale, il faut faire attention à ce que l'on dit [...]. Il ne faut jamais les rabaisser en leur disant soit qu'ils savent tout ou soit qu'ils ne savent rien* » (E3, l.69). Selon Duclos (2010), « l'estime de soi s'établit par le processus de conscientisation et celle-ci apparaît par des réactions verbales positives. Les paroles conscientisent la valeur, elles rassurent l'enfant et lui donnent de l'espoir » (p.44). Cet aspect-là a toute son importance dans cette recherche et permet d'inscrire ce type de valorisation dans les gestes langagiers élaborés par Anne Jorro. En effet, « ce sont des gestes langagiers qui soit par leur dimension ludique ou coercitive, soit par la nature du feed-back affectif, soit par les formes diverses de l'enrôlement détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non. » (Bucheton *et al.* 2005, p.7).

♦ *La valorisation écrite*

La valorisation écrite est un autre type de valorisation mentionné par les enseignantes. Elles expliquent écrire des mots ou faire des dessins d'encouragement et de félicitation sur les fiches des élèves. Toutefois, je constate que l'utilisation écrite de la valorisation se fait principalement en fonction du nombre d'erreurs relevées sur les travaux : « *Quand quelque chose est bien fait, qu'il y ait très peu de fautes, systématiquement c'est aussi ; bravo, c'est bien, continue* » (E3, l.200). Il s'agit donc d'être vigilant et de garder cette idée de valoriser les efforts et pas uniquement le résultat final. Selon Liégeois (2016), ce système permet d'encourager la persévérance plutôt que de dénigrer le travail produit par l'élève. Ce dernier peut ainsi garder confiance en lui en prenant conscience de ses acquis. En allant dans ce sens, une enseignante précise qu'elle écrit des lettres pour mettre en avant les acquisitions de ses élèves.

♦ *La valorisation par le contact*

Un type de valorisation utilisé par une des enseignantes est le contact physique. Il s'agit pour elle de valoriser l'élève en l'encourageant d'un petit geste intentionné. « *Des fois, je leur frotte le dos, ou je mets une petite tape sur l'épaule et ils repartent* » (E2, l.279). En agissant ainsi, l'enseignante vise les mêmes objectifs lors de l'emploi d'une valorisation verbale ou écrite. Notons qu'aucune autre enseignante ne parle de ce type de valorisation. La taille de l'échantillonnage utilisée ne permettant pas d'établir de statistiques, il serait pertinent de questionner d'autres enseignants afin d'établir la popularité de cette pratique dans le corps enseignant.

### 3.2.7 Conditions pour l'émergence de ces gestes

Si l'enseignant souhaite que ces gestes aient un réel impact positif sur les élèves, il peut adopter plusieurs attitudes :

**Tableau 5** : Conditions pour l'émergence de ces gestes

<b>Confiance</b>	▪ « <i>Il faut qu'on ait gagné leur confiance et puis il faut aussi que nous leur montrions qu'on tient à eux.</i> » (E1, l.90)
<b>Disponibilité</b>	▪ « <i>Si je suis particulièrement fatiguée et stressée, je suis moins disponible pour eux et ça se ressent sur la classe. Quand je suis plus disponible, je vais plus valoriser parce que je serai dans une dynamique plus positive.</i> » (E4, l.287)
<b>Écoute</b>	▪ « <i>Ça arrive qu'ils me racontent leur week-end, et moi aussi je leur raconte. [...] c'est des petites choses qui font qu'on se sent plus proche.</i> » (E4, l.91)

<b>Transparence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Il faut être d'humeur égale. C'est important, comme ça, ils savent ce que tu attends d'eux. » (E1, l.79)</li> <li>▪ « Je pense qu'il faut avoir des exigences claires et essayer de ne pas être injuste. » (E3, l.128)</li> </ul>
<b>Compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Dans mon attitude, je parle à mes élèves comme je vous parle maintenant. [...] Je ne prends pas cette place de hiérarchie. » (E4, l.84)</li> <li>▪ « Moi je lui dis, je sais que c'est difficile pour toi, je fais preuve aussi de beaucoup d'empathie envers eux. » (E2, l.170)</li> </ul>
<b>Donner l'envie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « L'humour est une des forces qu'il faut utiliser quand on est enseignant. Je veux dire un moment donné, il faut donner envie aux élèves. » (E3, l.95)</li> </ul>

À travers ces citations, nous comprenons que l'enseignant peut favoriser l'émergence des gestes de valorisation par l'adoption de certaines attitudes. Les enseignantes mettent en œuvre différentes stratégies afin d'entretenir et de soigner une relation saine avec leurs élèves. Si la relation entre l'enseignant et l'élève occupe une place si importante dans la valorisation c'est parce que « l'estime de soi a une composante sociale importante, tant le regard des autres sur soi est important » (Rigon, 2001, p.2).

Les propos des enseignantes dénotent qu'elles sont pleinement conscientes que leurs attitudes ont une influence considérable sur l'image que l'élève aura de lui-même. Ainsi, comme le montre la problématique, le soin de ces échanges est principalement à la charge de l'enseignant. Étant donné la non-réciprocité de ce rapport, cela donne une dimension à sens unique à la relation. L'influence de cette relation pédagogique a également été démontrée à travers l'effet Pygmalion. En effet, la façon dont l'enseignant considère ses élèves aura un impact considérable sur leurs attitudes générales en classe. Si l'enseignant croit en l'éducabilité de ses élèves, il se donnera tous les moyens pour qu'ils répondent aux attentes scolaires. Meirieu (2009) définit le pari d'éducabilité de la manière suivante :

Il y a donc là quelque chose de fondamental dans ce principe d'éducabilité qui relève, pour moi, d'un acte ou d'une pensée, d'un engagement de la personne par la capacité qu'elle se donne d'accompagner l'autre pour qu'il grandisse et qu'il apprenne.

De ce fait, si l'enseignant croit en ce pari d'éducabilité, il va inventer différents moyens pédagogiques et didactiques pour aider les élèves à apprendre et à grandir.

### 3.3 Les objectifs de la valorisation

Ma recherche a mis en lumière les raisons principales recherchées par les enseignantes lorsqu'elles pratiquent la valorisation. Ces objectifs se comptent au nombre de cinq : améliorer la gestion de classe, favoriser la confiance en soi et l'estime de soi, engendrer le plaisir et la motivation, aider les apprentissages et accomplir sereinement son métier d'enseignant.

#### 3.3.1 La gestion de classe

Un objectif recherché à travers la valorisation est l'amélioration de la gestion de classe pour obtenir un climat de classe serein et propice aux apprentissages. En utilisant cette valorisation, chacune d'entre elles observe des impacts sur l'atmosphère générale en classe et entre les élèves :

- « Mon but est d'amener **une ambiance de classe sereine**. Un respect entre les enfants. » (E1, l.218)
- « **Diminution des conflits** parce qu'il y a ce cadre de la classe avec les règles. » (E1, l.257)
- « J'essaie de faire en sorte qu'ils deviennent de meilleures personnes, qu'ils prennent plus **soin des autres et soin d'eux-mêmes**. » (E2, l.536)

Ces enseignantes rejoignent donc totalement les propos de Le Masson (2014). Cette auteure explique que l'atmosphère générale de la classe engendre une disposition favorable pour enseigner, apprendre, travailler dans un établissement. Lorsque le climat de classe favorise le contact, assure une protection, garantit une reconnaissance des droits et des efforts tout en étant juste et sécurisant, un sentiment d'appartenance se crée au sein de la classe (Janosz, 1998, cité par Le Masson, 2014, p.49).

#### 3.3.2 Favoriser la confiance en soi et l'estime de soi

Favoriser la confiance en soi et l'estime de soi est un objectif primordial lors de la valorisation. Pour les enseignantes, valoriser permet de redonner confiance en l'enfant et par la suite de renforcer l'estime de soi :

- « Alors **l'estime de soi**, oui parce que quand on leur dit quelque chose de positif on voit qu'ils ont le sourire. » (E1, l.243)
- « Une **estime de lui-même**. Une **confiance** en lui-même. » (E1, l.221)

Ces objectifs concordent tout à fait avec les propos de Staquet (2015), expliqués lors de la problématique. Selon lui, l'enseignant a pour rôle d'aider les élèves à avoir confiance en eux afin de développer leur estime de soi. Toutefois, cela n'est pas possible si les éducateurs persistent à juger négativement leurs élèves ; ils devraient dans ce cas-là affronter les différentes situations avec un handicap. Une bonne estime permet effectivement à l'élève de persévérer et de s'adapter en fonction des difficultés rencontrées. Comme le relève très justement une enseignante : « *Je pense qu'on ne peut pas donner confiance en un enfant si on le dénigre, ce n'est pas possible. Non, il faut vraiment utiliser la valorisation.* » (E3, l.530).

Les enseignantes perçoivent donc le rôle qu'elles ont dans la construction identitaire d'un enfant en le valorisant. Comme nous l'avons vu avec André « l'estime de soi est un mélange des regards et des jugements que je porte sur moi. Car aucun regard n'est neutre surtout sur moi-même » (2006, cité par Bernard, 2015, p.95). Il est donc indiscutable que les enseignants puissent renforcer ou affaiblir l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes suivant l'utilisation que les enseignants en font.

### 3.3.3 Engendrer le plaisir et la motivation

Ce qui compte avant tout pour nos quatre enseignantes est le plaisir et l'envie des élèves à venir à l'école chaque matin. Chacune souhaite que les élèves soient bien ensemble, dans un climat de sécurité et de respect :

- « *Ils sont contents de venir à l'école chaque matin. Dans un cadre respectueux et sécurisant.* » (E1, l.226)
- « *On ne va pas faire que tout le monde aime l'école, mais au moins venir à l'école avec le sourire et pas avec la mort dans l'âme.* » (E3, l.466)

Comme décrit lors de la problématique, c'est à l'enseignant de créer l'émergence du plaisir et de la motivation des élèves. Comme constaté avec Meirieu (1988), « Aucun désir ne peut naître du vide et, si on ne l'articule au déjà là, il n'a guère chance de surgir » (p.91). De ce fait, l'enseignant peut utiliser les gestes de valorisation afin de susciter l'envie de venir à l'école chez les élèves. Toutefois, bien que le rôle premier de l'enseignant doive être de donner l'envie, le plaisir et la motivation à ses élèves, je m'autorise à penser que ce n'est malheureusement pas toujours le cas puisque encore trop d'élèves ont la boule au ventre en empruntant le chemin de l'école.

### 3.3.4 Aider l'apprentissage

La valorisation peut également être un outil qui motive les élèves à apprendre. Selon les enseignantes, lorsqu'on valorise un élève, on l'aide à se surpasser, à être autonome et à prendre connaissance de ses capacités. Grâce à ces précieux outils, l'élève pourra alors entrer sereinement dans une tâche et l'accomplir en utilisant ses propres compétences :

- « Je pense que ça peut les aider à devenir autonomes, à progresser constamment dans tous les apprentissages. » (E1, l.245)
- « Je pense que la valorisation permet vraiment de favoriser l'estime de l'enfant pour l'apprentissage. S'il a une bonne estime, il s'engagera dans sa tâche. » (E2, l.147)
- « La valorisation, c'est le truc qui nous porte un petit peu plus loin. » (E3, l.479)

Les propos des enseignantes concordent avec l'idée de Hanse (2009) au sujet de la réalisation des différentes tâches inculquées à un individu. En effet, selon lui, la clé de l'estime de soi se trouve non pas dans la capacité à réaliser certaines tâches, mais dans la conscientisation par l'individu de sa capacité à réaliser ces tâches. L'enseignant peut donc aider l'élève à prendre conscience de ses capacités en utilisant les gestes de valorisation pour qu'il s'engage et persiste dans les différents apprentissages. Boimare (2008) soutient cette idée en mentionnant que le manque d'estime de soi peut être associé à l'échec scolaire, car « celui qui n'a pas confiance en lui affronte les situations difficiles avec un handicap. Ses résultats, décevants, contribuent à affaiblir son insuffisante estime de soi » (p.32).

### 3.3.5 Accomplir sereinement son métier d'enseignant

Nous constatons au travers des propos des enseignantes que la valorisation fait partie intégrante de leur métier. Chacune se dit détendue, de bonne humeur, et affirme avoir le sourire après une journée où elle a pratiqué la valorisation. Elles en ont conscience et cela se traduit par un sentiment de paix :

- « On remarque que ça apporte un calme et une sérénité et on se sent beaucoup plus calme. Il y a une certaine diminution du stress. » (E1, l.230)
- « Le sentiment du devoir accompli. Quand je rentre, j'ai vraiment fait mon métier, c'était pour ça que j'étais là. » (E2, l.186)



Lors des explications concernant l'intérêt porté pour cette recherche, j'avais émis l'hypothèse qu'en ne pratiquant aucune forme de valorisation et en prenant une position de hiérarchie, les enseignants se créeraient une carapace pour résister aux pressions des élèves et de l'institution scolaire. Ils pourraient alors s'épuiser dans la gestion d'une classe ; le cadre insécurisant est à la fois cause et conséquence. Selon Cornu (2002) :

Le métier d'enseignant est un métier ancien, chargé de tradition, l'enseignant est celui qui, outre le savoir, transmet les valeurs fondamentales de la société. Mais la société change constamment ; les techniques évoluent, les savoirs évoluent, les manières dont on accède au savoir évoluent, les attentes sociales évoluent. (p.10)

Cet auteur mentionne que le métier d'enseignant est en évolution puisque l'enseignant n'est plus uniquement celui qui transmet des savoirs, mais un guide, un tuteur qui accompagne l'élève. L'enseignant doit donc s'adapter aux nouvelles attentes de la société en formant des citoyens imprégnés des valeurs fondamentales de l'humanité. Parmi ces changements se trouve la valorisation des élèves puisque ces derniers ne sont plus considérés comme des têtes vides à remplir de connaissances comme le voulait le modèle transmissif, mais comme des acteurs de leur propre savoir. L'enseignant ne peut donc plus adopter cette position hiérarchique face à ses élèves, mais doit être un accompagnant. Chaque enseignante interviewée a donc très justement relevé que la valorisation peut être une aide à l'acquisition de ce nouveau métier d'enseignant.

### ***3.4 Les limites et les dérives de la valorisation***

Les résultats de cette recherche esquissent toutefois certaines limites ou dérives que la valorisation peut engendrer ou rencontrer lorsqu'elle est pratiquée en classe. J'ai classé ces dernières selon cinq catégories : engendrer la compétition, travailler pour soi, savoir être vrai, savoir être équitable, avoir une réciprocité.

#### **3.4.1 Engendrer la compétition**

Les enseignantes ont conscience que le fait d'utiliser une donation matérielle afin de renforcer les comportements peut pousser les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres. En effet, voir ses camarades être récompensés peut pousser un élève à les percevoir non plus comme des pairs, mais comme des adversaires.

Comme expliqué lors de la problématique, en agissant de la sorte, l'enseignant renverra une image négative de l'élève non récompensé, pouvant blesser son estime de soi. Ainsi, le climat de classe peut devenir insécurisant, car jalonné de tensions entre élèves. Une des interviewées a également remarqué cette pression parmi les élèves : *« ça crée des tensions au sein de la classe par rapport à l'îlot qui gagne »* (E2, l.685). De plus, en voyant ses camarades obtenir un point ou une perle l'élève adoptera peut-être une attitude artificielle centrée uniquement sur la récompense. La prochaine catégorie explicite ce phénomène encore plus précisément.

### 3.4.2 Travailler pour soi

Les enseignantes interviewées ont également relevé que suivant l'utilisation de la valorisation, cette dernière peut pousser les élèves à ne plus savoir exactement pour qui ou pour quoi ils travaillent.

- *« Alors, il y a une dimension affective qui n'est pas positive vis-à-vis de l'enseignant. Je le fais pour faire plaisir pour avoir une récompense. »* (E4, l.425)
- *« C'est, je pense, ça le danger, c'est qu'ils oublient que c'est pour eux qu'ils travaillent. »* (E4, l.442)

Dans le cas d'utilisation de stimuli positifs, les enseignantes précisent que les élèves pourraient alors travailler pour obtenir uniquement la récompense ou pour faire plaisir à l'enseignant. Ces propos concordent avec le point de vue de Vellas (2016) concernant l'utilisation de stimuli positifs ou négatifs. Cet auteur précise qu'en agissant ainsi, l'enseignant programmerait ses élèves à travailler pour la récompense, engendrant une motivation extrinsèque à l'élève. Duclos (2010) soutient ces propos en définissant la motivation comme l'ensemble des forces poussant un être à agir afin de satisfaire des besoins ou des ambitions. Selon lui, dans le cas d'une motivation extrinsèque, l'individu réalise une activité pour obtenir quelque chose d'agréable ou pour éviter quelque chose de déplaisant.

Prenant pleinement conscience de ce rôle et afin de contrer cette dérive, les enseignantes m'ont révélé quelques astuces. Tout d'abord, il s'agit de donner les récompenses de façon aléatoire afin que les élèves ne puissent pas reproduire certains comportements pour obtenir un ornement et ne donnent jamais une récompense matérielle personnelle mais un privilège pour toute la classe.

### 3.4.3 Savoir être vrai

Une autre limite relevée par les enseignantes serait de ne pas trouver le bon équilibre lorsque nous pratiquons la valorisation. En effet, selon elles, si elle est utilisée excessivement, elle deviendra alors contre-productive :

- « On ne va pas non plus exagérer cette positivité. S'il y a des erreurs, on va lui faire remarquer. » (E1, l.335)
- « On n'est pas dans la flatterie. On est vraiment dans quelque chose qui est observable. » (E2, l.510)

Nous constatons que pour chaque enseignante, il est important de rester vraie. Si nous ne trouvons pas le juste équilibre, les élèves n'identifieront plus la valeur de cette valorisation. Comme mentionné dans la problématique, les enseignants font progresser les élèves en relevant les éléments en voie d'acquisition grâce à l'évaluation formative. Grâce à celle-ci, l'élève prendra conscience de ses connaissances personnelles, mais également de ses lacunes. Il pourra alors s'autoréguler pour se rapprocher des attentes institutionnelles. Selon Perrenoud (2001), cette évaluation permet à l'élève de se représenter ses acquis, sa façon d'apprendre, son rapport au savoir et ses ressources. Toutefois, pour que l'élève perçoive, mais surtout accepte qu'il lui reste encore des éléments à acquérir ou qu'il remarque les éventuelles erreurs commises au cours d'un apprentissage, ces deux aspects doivent dans l'ensemble avoir une connotation positive. Le rôle de l'enseignant est donc de faire remarquer à l'élève ces éléments en voie d'acquisition, mais par la suite, de l'accompagner et de le soutenir afin qu'il ne soit pas blessé dans son estime de soi (Tancrez, 2010).

### 3.4.4 Savoir être équitable avec chacun

Finalement, une dérive possible de ce système est le fait d'être inéquitable avec les élèves. En effet, la valorisation verbale des enseignantes se fait généralement de façon très spontanée. Ainsi, il n'est pas possible d'avoir un suivi des encouragements formulés pour chaque élève et il est possible que le problème de non-équité apparaisse :

- « C'est peut-être de ne pas être équitable envers chacun. » (E1, l.346)
- « On aurait très vite tendance à être injuste et à féliciter toujours le même et puis beaucoup moins l'autre. » (E3, l. 707)

Ainsi, parfois, les élèves ayant des difficultés sont écartés involontairement lors du processus de valorisation. Afin de lutter contre cette injustice, les enseignantes proposent, par exemple, de valoriser les élèves de façon discrète afin d'éviter de générer des conflits de concurrence entre les élèves d'une même classe.

Cependant, puisque les élèves sont généralement valorisés en fonction des attentes de leurs enseignantes, il est indispensable qu'elles adaptent ces dernières afin que tous les élèves puissent à un moment donné être valorisés. Ainsi, une différenciation au niveau des attentes envers les élèves peut être envisagée. Une enseignante mentionne cette différenciation : « *J'ai toujours un objectif minimum que je pense être adapté à tous les élèves et ils ont la possibilité d'aller plus loin, ceux qui en ont besoin* » (E4, l.244). Une autre enseignante différencie son enseignement en fonction des besoins des élèves : « *Dès que je peux alléger une fiche, je l'allège. [...] Et j'essaie de donner aux très bons élèves, un peu plus dur des fois parce qu'ils aiment les challenges* » (E2, l.369). En différenciant leurs objectifs et leurs attentes en fonction des élèves, les enseignantes ne compromettent pas leurs convictions au sujet d'une valorisation équitable pour tous.

#### **3.4.5 Une limite à ne pas négliger**

Une enseignante relève que la valorisation ne peut pas toujours avoir lieu, car tous les élèves ne sont pas réceptifs à cette pratique et sans cette réciprocité, valoriser devient alors difficile pour l'enseignant : « *C'est difficile de voir qu'on peut croire en toutes ces belles choses, mais notre impact parfois est moindre* » (E4, l.295). De ce fait, nous avons beau y mettre toute notre bonne volonté, cela n'est parfois pas suffisant pour que nos élèves nous suivent au sein d'une pratique dans laquelle ils ne se reconnaissent pas.

### **3.5 Autres résultats**

D'autres résultats pertinents pour cette thématique ont été relevés dans les entretiens. Cependant, n'ayant pas d'importance particulière pour la question de recherche posée dans ce travail, cette analyse sera proposée dans les pages annexes : les motifs de valorisation (annexe 4), le type d'élève valorisé (annexe 5) et les moments préconisés pour la valorisation (annexe 6).



# Conclusion

## Présentation synthétique des principaux résultats

Au terme de cette étude, je peux à présent répondre à ma question de recherche formulée précédemment :

- **De quelles manières les enseignants utilisent-ils la valorisation à l'école primaire et quels sont ses impacts sur les élèves ?**

En effet, mon analyse a mis l'accent sur les pratiques de valorisation utilisées par les interviewées et les objectifs recherchés par leur emploi. De plus, cette analyse a également indiqué les limites et les dérives de la valorisation lorsqu'elle est utilisée quotidiennement en classe primaire.

Comme le présente cette recherche, la valorisation est utilisée quotidiennement en classe d'école primaire notamment car les enseignantes interviewées ont conscience qu'elle a une importance dans le développement personnel des élèves. En outre la valorisation s'inscrit pleinement dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, soulignant ainsi la place et la responsabilité prépondérantes de l'enseignant. À travers ses différentes attitudes, ce dernier a pour rôle de faire vivre cette valorisation dans sa classe en la considérant comme un geste professionnel à part entière.

Une hypothèse de recherche était de savoir si les enseignants utilisaient certains gestes de valorisation dans leur classe. Mon analyse a rendu compte qu'en effet, les interviewées utilisaient différentes pratiques de valorisation en classe. Elles ont relevé l'utilisation des gestes suivants : les gestes de stimuli positifs et négatifs, les gestes d'encouragement et de félicitation, les gestes de reconnaissance, les gestes d'implication et les gestes de communication positive ; la manière de valoriser les élèves est donc très diversifiée. Toutefois, chaque geste s'inscrit dans différents types de valorisation, à savoir la valorisation verbale, écrite ou physique.

Les objectifs recherchés par les enseignantes sont très variés. En effet, j'ai constaté qu'un des objectifs était d'améliorer la gestion de classe. Ces dernières trouvent que l'atmosphère générale est considérablement améliorée lors de l'utilisation de la valorisation, notamment car les relations qui en découlent s'assainissent. De plus, les enseignantes visent à renforcer la confiance en soi et l'estime de soi chez leurs élèves.

En développant ces dernières, l'élève pourra se développer et vivre sa scolarité sereinement. La valorisation est également utilisée pour motiver et susciter le plaisir chez les élèves. Cet objectif est très pertinent puisqu'il permet de donner envie aux élèves de venir chaque jour à l'école, dans un cadre qui valorise plutôt qu'un cadre qui réprimande. Aider les élèves à progresser dans les apprentissages scolaires et sociaux est également une attente des enseignantes lors de l'utilisation de cette pratique. J'ai constaté que la valorisation permet aux enseignants d'accomplir leur métier sereinement. Les interviewées se disent en effet en harmonie avec elles-mêmes lorsqu'elles terminent une journée d'école en ayant mis en pratique le procédé de valorisation. Cette dernière a donc de nombreux impacts sur la classe, les élèves, mais également sur les enseignants.

Finalement, bien que cette pratique de la valorisation ait beaucoup d'avantages, cette recherche a mis en évidence quelques limites ou dérives de ce système. En effet, les enseignantes ont soulevé que la valorisation peut engendrer une compétition entre les élèves puisqu'elle n'est pas toujours équitable envers chacun. Lorsque certains enfants ne sont pas valorisés au même titre que leurs camarades, des jalousies et tensions peuvent surgir. De plus, le modèle behavioriste utilisé lors de l'octroi de récompenses ou de punitions peut motiver les élèves extrinsèquement à répondre aux attentes formulées par les acteurs de l'institution scolaire. Toutefois, ce modèle, même avec les controverses qu'il comporte, conditionne certains comportements chez les élèves. Néanmoins, une limite sur laquelle l'enseignant n'a que très peu d'influence est la réciprocité. Si les élèves ne sont pas réceptifs à cette pratique, il devient très difficile de l'utiliser.

Grâce à cette recherche, j'ai donc atteint mon objectif principal qui était d'identifier les pratiques de valorisation que les enseignants utilisent en classe, les impacts de ces dernières ainsi que les limites ou dérives qu'elles peuvent comporter. Ce travail m'a donc permis de créer un recueil de gestes de valorisation à utiliser lors de ma future carrière d'enseignante. J'ai déjà pu utiliser certains gestes dans ma pratique professionnelle et cela a créé un climat de classe positif, des liens relationnels très solides avec mes élèves et je n'ai pas rencontré de problème au niveau de la gestion de classe. Bien que la valorisation ne soit pas la cause unique à cette réussite, je pense qu'elle y a fortement contribué.

## Autoévaluation critique

Une des difficultés rencontrée dans ce travail était probablement de le commencer. Effectivement, ce dernier étant de grande envergure, j'avais quelques craintes à ne pas l'effectuer convenablement.

De plus, il était difficile pour moi de poser un cadre théorique précis pour mener les recherches théoriques judicieusement. Il était difficile de trouver des ouvrages ou des recherches s'intéressant à cette même thématique. Malheureusement, je n'ai pas eu d'auteur principal avec lequel soutenir mes propos, ni de recherche sur laquelle m'appuyer pour comparer mes résultats. De plus, j'ai eu certaines difficultés à me représenter la finalité du travail et par conséquent, étayer ma problématique à l'aide d'autres éléments pertinents pour cette recherche. Avoir un esprit synthétique et rédiger mes idées de façon concise a été une étape complexe, il m'était donc difficile de présenter mes recherches de façon claire et précise. Finalement, étant en dernière année de formation, l'articulation entre les phases pratiques comprenant mon remplacement de dix semaines et ce travail de mémoire a été un problème de grande taille. Concilier un investissement total pour les élèves qui étaient à ma charge avec la rédaction de ce mémoire fut quelquefois laborieux.

Cette recherche présente une limite indéniable : la taille de l'échantillonnage restreinte ne permet pas de dégager des résultats et conclusions suffisamment fiables. À mon avis, il existe bien d'autres gestes de valorisation utilisés dans le monde de l'enseignement primaire que cette recherche n'a pas pu mettre à la lumière du jour. De plus, il serait judicieux d'élargir la collecte de données afin d'intégrer le point de vue des élèves dans le rapport à la valorisation. Toutefois, ceci n'étant pas le but principal de cette recherche, j'ai préféré consacrer le temps imparti à une analyse fine des propos des enseignantes, afin de répondre à ma question de recherche qui comprenait uniquement le point de vue des enseignants sur cette pratique de valorisation.

Ainsi, je pense que changer de méthodologie en incluant le regard très véridique des élèves et donc croiser ces nouvelles données avec celles des enseignants réduirait la subjectivité des résultats ici proposés ou en tout cas, élargirait le champ de la recherche. Cette perspective d'avenir pour ce travail me semble pertinente puisqu'elle dévoilerait les véritables effets qu'a cette pratique sur ces principaux destinataires. Ainsi, le point de vue des élèves serait alors totalement reconnu et donc **valorisé**.





# Références bibliographiques

## Bibliographie

Allaire, D. (1988). *Questionnaires: mesure verbale du comportement*. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> édition) (p. 229-275). Saint-Hyacinthe: Edisem. (1<sup>re</sup> éd. 1982)

Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 5- 31.

Balducci, R. & Penot, J-L. (2015). *L'estime de soi au cœur du management. Comment valoriser les individus pour améliorer les performances*. Paris : GERESO Édition.

Berger, P. (2006). *Invitation à la sociologie*. Paris : La Découverte.

Boimare, S. (2008). *Ces Enfants Empêchés de Penser*. Paris : Dunod.

Boimare, S. (2014). *La peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Bognini, M. & Prêteur, Y. (ed.) (1998). *Estime de soi. Perspectives développementale*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Canada : Presses de l'Université du Québec

Capron Puozzo, I. (2016). Carburons au SEP ! Le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages. *Les moteurs d'apprentissages*. Martigny : Syndicat des enseignants romands (SER), p.60-61

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Magnard-Vuibert

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Canada : Chenelière éducation

Hierck, T., Coleman, C. & Weber, C. (2012). *La pyramide des interventions sur le comportement, guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière

Le Masson, M.-O. (2014). *Le climat scolaire. Pour une école bientraitante*. Lyon : Chronique sociale.

Leperlier, G. (2001). *Réussir sa scolarité, (re)motiver l'élève*. Lyon : Chronique sociale.

Liégeois, G. (2016). Donner un *feed-back* sur ce qui a été réussi. *Les moteurs d'apprentissages*. Martigny : Syndicat des enseignants romands (SER), p.62-63.

Maheu, E. (2005). *Sanctionner sans punir, dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon : Chronique sociale.

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : HACHETTE éducation

Meirieu, P. (1991). Apprendre à travailler. *Journal des instituteurs et institutrices*, Édition Nathan, n°1, p. 49-62.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj . *Les Cahiers Dynamiques*, n° 43, p. 4-9.

Nelsen, J. (2012). *La discipline positive*. Paris : Editions du Toucan.

Perrenoud, Ph. (2001). « *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles* ». In *Éducateur*, n° 2. pp.19-25.

Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Lyon : Chronique sociale.

Tancrez, P. (2010). *C'est quoi une école attachante ? Relations et dispositifs en éducation*. Lyon : Chronique sociale.

Thiébaud, M., Reith, J., Duruz, L., & Pellegrini, S. (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et prévention de la violence*. Neuchâtel : Relation sans violence.

Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.

Vellas, E. (2016). Les modèles scientifiques de l'apprentissage. Des rouages qui orientent nos pratiques. *Les moteurs d'apprentissages*. Martigny : Syndicat des enseignants romands (SER), p.3-4.

Viau, R. (2016). A propos de la motivation à apprendre à l'école. *Les moteurs d'apprentissages*. Martigny : Syndicat des enseignants romands (SER), p.15-17.

## Mémoires :

Studer, M. (2012). *L'autodiscipline : une démarche clé en vue d'élèves responsables*. Travail de Bachelor inédit, Haute école pédagogique. Consulté le 20.01.2017 à l'adresse suivante :

<http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=13367>

## Webographie :

Bernard, M. (2015). *Cultiver la sérénité au travail, efficacité et bien-être, c'est possible*. Consulté le 22.01.2017 à l'adresse suivante :

<https://books.google.ch/books?id=6TV9BgAAQBAJ&printsec=copyright&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Consulté le 14.03.2017 à l'adresse suivante :

[http://www.recherches.philippeclazard.com/bucheton\\_dominique-gestesprofessionnels.pdf](http://www.recherches.philippeclazard.com/bucheton_dominique-gestesprofessionnels.pdf)

Cornu, B. (2002). Enseigner : un nouveau métier. *Résonances : L'enseignant d'aujourd'hui vu par les étudiants de la HEP*, p.10-11. Consulté le 14.03.2017 à l'adresse suivante :

<http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-2016/2001-2002/902-n-06-fevrier-le-metier-d-enseignant/file>

Deswarte, E. (2005). *L'effet Pygmalion à l'école*. Consulté le 12.08.2016 à l'adresse suivante :

<https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-l-effet-pygmalion-a-l-ecole>  
Le 12.08.2016

Hanse, B. (2009). *Estime de soi et pédagogie du projet*. Consulté le 16.08.2016 à l'adresse suivante :

<http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2009-3-page-68.htm>

Meirieu P. (1988). *Apprendre ... oui, mais comment*. Consulté le 14.03.2017 à l'adresse suivante :

[http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Metier/Cours/meirieu.pdf](http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/Cours/meirieu.pdf)

Leblond, J-C. (2012). *La Lumière du soir*. Consulté le 14.03.2017 à l'adresse suivante :

[http://agora.qc.ca/documents/pierre\\_dansereau-la\\_lumiere\\_du\\_soir\\_par\\_jean-claude\\_leblond](http://agora.qc.ca/documents/pierre_dansereau-la_lumiere_du_soir_par_jean-claude_leblond)

Rigon, E. (2001). *Papa, Maman, j'y arriverai jamais, comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Consulté le 22.08.2016 à l'adresse suivante :

<https://books.google.fr/books?id=oyC6CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>



# Annexes

## **Annexe 1 : Lettre à l'intention des interviewées**

Lettre à l'intention des interviewés  
Travail de Bachelor  
HEP-BEJUNE

Madame, Monsieur

À la suite de notre premier contact, je me permets de vous faire suivre cette lettre.

Étudiante à la HEP-BEJUNE à Delémont en troisième année, je réalise un travail de recherche intitulé : *la valorisation exercée quotidiennement en classe*. Ce travail est suivi par Madame Françoise Pasche Gossin, formatrice à la HEP-BEJUNE.

À travers ce travail, je souhaite comprendre comment les enseignants perçoivent la valorisation des élèves et comment ces derniers la mettent en place dans leur classe au quotidien.

Pour mener à bien cette recherche, je souhaite utiliser l'entretien comme outil de collecte de données. Pour ce procédé, l'interviewé parlera de sa propre perception et utilisation de la valorisation dans sa classe. Cet entretien aura une durée allant entre 45 et 60 minutes. Il est important que vous sachiez qu'il m'est indispensable d'enregistrer notre entretien afin que je puisse le retranscrire et l'analyser. Bien entendu, le code de déontologie présenté dans le contrat annexé sera respecté scrupuleusement (cf. contrat de recherche).

Vous avez le libre choix d'accepter ou de refuser cet engagement. Je vous serai très reconnaissante de me faire parvenir une réponse, quelle que soit la décision prise.

En vous remerciant d'avance pour l'intérêt porté à cette lettre, je reste à votre disposition pour toute autre information.

Dans l'attente de votre réponse je vous adresse, mes meilleures salutations.

Koller Jennie  
Chemin de Courrendlin 2  
2842 Rossemaison  
078 791 06 55  
Jennie.koller@hep-bejune.ch

## **Annexe 2 : Contrat de recherche**



Ce contrat suit le code d'éthique de la recherche des Hautes Ecoles Pédagogiques.

Les conditions de ce contrat de recherche sont les suivantes :

- L'entretien sera enregistré puis retranscrit.
- L'anonymat est totalement garanti, aucun nom n'étant utilisé dans la retranscription et dans l'analyse des données.
- Les données seront transcrites et traitées selon les règles de confidentialité. Ces dernières ne seront accessibles qu'aux personnes travaillant sur cette recherche.
- Les données collectées seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de recherche.
- Après analyse des données, les enregistrements seront détruits afin de respecter la sphère privée des personnes interviewées.
- L'entretien peut être interrompu à n'importe quel moment à la demande de l'interviewé.

Si souhaité, les interviewés pourront recevoir un exemplaire de ce travail de recherche. En signant ce contrat, les parties s'engagent à le respecter tout en sachant que le travail peut être interrompu à tout moment sans aucune conséquence.

Date et signature ; Koller Jennie : .....

Date et signature ; Enseignante 1 : .....

## Annexe 3 : Guide d'entretien

# Guide d'entretien

Je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de participer à cet entretien. La durée moyenne de cet entretien est, je vous le rappelle, de 45 minutes. Comme vous le savez, cet entretien est réalisé dans le cadre de mon travail de mémoire qui a pour thème, la valorisation exercée quotidiennement en classe. Cette méthode de collecte de données va donc me permettre de comprendre comment les enseignants perçoivent et utilisent la valorisation des élèves dans leur classe.

### *Rappel des règles de confidentialité et du code d'éthique :*

L'entretien sera enregistré puis transcrit selon les règles de confidentialité. De plus, il sera conservé jusqu'à la réalisation finale de la recherche. L'anonymat est totalement garanti, aucun nom n'étant utilisé durant la transcription et l'analyse des données. De plus, les données seront uniquement utilisées dans le cadre de mon travail de recherche. L'entretien peut être interrompu à n'importe quel moment à la demande de l'interviewé.

### *Informations personnelles de la personne interviewée :*

Âge :

Années  
d'enseignement :

Degrés :

1-2 H

3-4H

5-6H

7-8H

I

<b>Thème 1 :</b> Les composantes du climat de classe	Compléments importants / relances
Quelles sont selon vous les composantes d'un climat de classe ?	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Règles de vie ?</li><li>▪ Sanctions / punitions / récompenses</li><li>▪ Changement de pratiques selon les années ?</li><li>▪ Relation élève-élève ou enseignant-élève</li></ul>



Que faites-vous pour favoriser les relations, les liens entre vous et vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Y a-t-il une confiance mutuelle ?</li> <li>▪ Quel type de paroles utilisez-vous ?</li> <li>▪ Représentez-vous un modèle ?</li> <li>▪ Quel regard portez-vous sur eux ?</li> </ul>
Thème 2 : perception et pratique de la valorisation	Compléments importants / relances ?
Si nous parlions à présent de la notion de valorisation : est-ce que vous utilisez la valorisation dans votre enseignement ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une définition ?</li> <li>▪ Un exemple ? Quand – qui – où – quoi ?</li> </ul>
Quelle pratique utilisez-vous pour valoriser vos élèves ? Vous pouvez lister vos pratiques de valorisation ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Féliciter / encourager</li> <li>▪ Motiver à travers la relation</li> <li>▪ Sanctionner intelligemment → grandir</li> <li>▪ Feed-back</li> <li>▪ Tampons</li> <li>▪ Corrections</li> <li>▪ Activités « rituelles »</li> <li>▪ Diversité des activités</li> <li>▪ Tâches adaptées aux élèves</li> </ul>
Sur quels aspects essayez-vous de valoriser vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sur le travail ? → correct</li> <li>▪ Sur le travail ? → l'effort fourni</li> <li>▪ Sur le comportement – les attitudes ?</li> </ul>
A quelle fréquence valorisez-vous vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Y a-t-il des pratiques quotidiennes ? Des rituels ?</li> <li>▪ Y a-t-il des pratiques spécifiques à l'élève à un moment précis ?</li> </ul>
Quels sont vos objectifs lorsque vous valorisez un de vos élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Votre but principal ?</li> </ul>
Thème 3 : Les effets, les impacts et les limites de la valorisation	Compléments importants / relances
Quels sont les impacts à court ou à long terme sur vous et vos élèves lorsque vous pratiquez de la valorisation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confiance en soi</li> <li>▪ Plaisir de venir à l'école ou de réaliser une tâche ?</li> <li>▪ Motivation, engagement</li> <li>▪ Envie de prouver à l'enseignant que l'on est capable</li> </ul>

<p>Quels sont les impacts à court ou à long terme de la valorisation sur la gestion de classe ou sur le climat de classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmentation du respect des règles de classe ?</li> <li>▪ Entente générale entre les élèves ?</li> <li>▪ Conflits diminués ?</li> <li>▪ Meilleure atmosphère permettant un climat de classe propice aux apprentissages ?</li> </ul>
<p>Quels sont les impacts à court ou à long terme de la valorisation sur vous, enseignant ?</p>	<p>Gestion de classe et climat de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Moins de discipline</li> <li>▪ Plus de reconnaissance des élèves</li> <li>▪ Plaisir à enseigner</li> <li>▪ Climat de classe apaisé</li> </ul>
<p>Selon vous, pourquoi est-il important d'utiliser la valorisation en classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confiance en soi ?</li> <li>▪ Augmentation de l'estime de soi ?</li> <li>▪ Reconnaître ses capacités ?</li> <li>▪ Développement serein ?</li> </ul>
<p>Selon vous, quelles sont les limites ou les effets pervers de la valorisation ?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Glorifier (toujours tout valoriser)</li> <li>▪ Offrir des récompenses (matériel)</li> <li>▪ Frein à l'humilité ?</li> <li>▪ Équitable pour tous ?</li> </ul>
<p>Avez-vous autre chose à ajouter ? Un complément, une idée liée à cette recherche ?</p>	<p><i>Merci de m'avoir accordé une partie de votre temps pour répondre à cet entretien.</i></p>

## **Annexe 4 : Les motifs de valorisation**

Lors de la première lecture des données récoltées, les enseignantes interviewées ont pointé principalement deux éléments sur lesquels il était possible d'effectuer une valorisation. Ces aspects sont le travail ainsi que le comportement. L'enseignante 4 souligne la chose suivante: « *J'avais fait des bilans, où je relevais ce qui allait bien [...] scolairement parlant, mais aussi dans le comportement* » (I.151). Cependant, lorsque l'on détaille les entretiens, il est tout à fait intéressant de voir que chacun de ces éléments comportent bien d'autres spécificités pouvant tout à fait être l'objet de valorisation.

### ♦ *Le comportement :*

Au travers des différents propos tenus par les enseignantes, je peux voir que chacune reconnaît valoriser les élèves lorsqu'ils adoptent un comportement attendu : « *Le comportement, c'est je dirais, le principal avec l'amélioration. C'est-à-dire, un enfant qui a du mal dans certaines choses, on va essayer de percevoir à chaque fois qu'il s'améliore* » (E2, I.446). Nous remarquons que l'amélioration des comportements est un aspect valorisé par les enseignantes. Les résultats de cette recherche démontrent également que les comportements attendus par les enseignants ou l'institution scolaire sont généralement explicités au travers de règles de vie. De ce fait, cette valorisation se fait sur des critères observables et connus par les élèves. Finalement, les capacités transversales telles que la coopération et la communication sont encore des éléments valorisés par les interviewées. L'objectif recherché à travers ce motif de valorisation est de favoriser ces attitudes et d'amener les élèves à s'autoréguler et devenir autonomes dans l'apprentissage de ces comportements.

### ♦ *Le travail :*

En ce qui concerne la valorisation du travail scolaire, toutes les enseignantes soulignent pratiquer de la valorisation. Les aspects valorisés dans cette rubrique sont principalement les efforts, les erreurs, les disciplines et les tâches inculquées à l'élève.

Au travers des résultats, je constate que l'effort est un élément sujet à la valorisation. « *Cela peut se faire aussi sur l'effort qu'ils fournissent dans le travail. On les valorise aussi* » (E1, l.150). En encourageant ainsi les élèves dans leurs efforts, l'enseignant favorise leur persévérance. Tancrez (2010), soutient ces idées en relevant que l'enseignant peut souligner les points forts d'un élève, ses réussites, mais également ses essais. En agissant ainsi, il va donner de la valeur au travail effectué par l'élève et lui renvoyer une image positive de lui-même.

Les élèves sont aussi parfois, confrontés à l'erreur. Selon les enseignantes, il ne faut pas craindre l'échec, mais plutôt essayer de lui donner de la valeur, car grâce à lui, nous pouvons progresser. « *Et puis la valorisation [...] pour moi c'est aussi dire, ne pas avoir peur de faire faux. [...] On se souvient encore mieux de ce qu'on a appris, parce qu'on est passé par l'erreur* » (E4, l.415). Comme expliqué précédemment, Meirieu (1995) soutient ces propos en expliquant que la prise en compte de l'erreur est une façon de lutter contre l'échec. En effet, l'enseignant peut donner de la valeur aux tentatives infructueuses ou aux erreurs de l'élève en les autorisant et en les faisant accepter et comprendre.

Les disciplines et les tâches enseignées à l'élève sont également des aspects sujets à la valorisation. En ne laissant pas pour compte les branches secondaires, l'enseignante valorise un maximum d'élèves tout en donnant de l'importance à chaque discipline. « *Pour eux, ce n'est pas l'école pénible [...] enfin j'essaie de rendre le plus ludique possible ce qui ne l'est pas* » (E2, l.255). En rendant ludiques les tâches inculquées à l'élève, la seconde enseignante espère redonner de la valeur au travail scolaire. Pour ce faire, elle préconise les défis, les ateliers et les jeux comme méthode d'enseignement et d'apprentissage.

## **Annexe 5 : Le type d'élève valorisé**

À la suite des entretiens, le constat que j'ai pu faire est le suivant : la valorisation peut se faire de façon individuelle ou collective selon l'objectif recherché.

### ♦ *La valorisation collective*

Les enseignantes interviewées sont d'accord sur le fait qu'il est possible de valoriser toute la classe ou alors un groupe d'élèves : «*En général, c'est quelque chose qui se passe de façon globale, ils reçoivent tous la perle au même moment*» (E1, l.58). En valorisant collectivement, il serait possible de faire reconnaître aux élèves la place qu'ils occupent au sein du groupe classe. Ces propos rejoignent tout à fait l'idée de Trancrez (2014) lorsqu'il relève l'importance d'être disponible, d'aider ses élèves et de valoriser ses progrès afin que celui-ci soit reconnu et trouve sa place dans la communauté de la classe. Ainsi, les élèves peuvent être fiers les uns des autres puisque chacun a contribué à l'obtention des félicitations ou des encouragements.

Le constat pouvant être fait ici, est qu'en valorisant les élèves de façon collective, l'enseignant peut créer une cohésion de groupe dans lequel chacun se sent responsable. En effet, une enseignante mentionne la chose suivante : « *Il a fait gagner un point à tout son îlot parce qu'il avait bien sorti son livre. Alors les autres le regardent [...] voilà, il sait qu'il a bien fait* » (E2, l.411). Ce constat est en adéquation avec les élocutions de Rigon (2001) puisqu'il relève l'importance de la composante sociale dans l'estime de soi tant le regard des autres sur soi est important.

### ♦ *La valorisation individuelle*

Au travers des entretiens, je remarque que chaque enseignante interviewée mentionne également valoriser l'élève en tant que personne à part entière. En effet, une enseignante mentionne qu'il faut reconnaître et valoriser chacun de nos élèves durant la journée : «*Avoir un regard vers chacun durant la journée. Il faut vraiment que ton regard se pose sur chaque élève*» (E1, l.75). De plus, une enseignante relève l'importance d'individualiser la valorisation. Chaque élève est différent, tous ne ressentent pas les mêmes besoins en terme de valorisation, le rôle de l'enseignant sera ici d'observer suffisamment ses élèves afin de les connaître et de pouvoir les valoriser dans un domaine particulier et nécessaire : « *Au bout d'un moment, on connaît nos élèves donc... individualiser la valorisation*» (E4, l.129).

## **Annexe 6 : Les moments préconisés pour la valorisation**

Nous constatons que pour chaque enseignante interviewée, la valorisation s'effectue tout au long de la journée. « *Alors moi, je dirais un peu toute la journée* » (E1, l.168). Bien que la deuxième enseignante rejoigne ces propos, elle précise toutefois que « *c'est toute la journée [...] sans que ça devienne ennuyant* » (l. 499). La valorisation peut également se faire à des moments clefs afin de relever un aspect qui sort de l'ordinaire ou afin d'encourager et de relancer les élèves, « *ça peut être à la fin d'une matinée où ils ont bien travaillé* » (l.175) relève cette dernière. La quatrième enseignante mentionne que cela peut se faire de façon régulière lorsqu'il s'agit d'un rituel « *Je travaille par plan donc chaque semaine, j'évalue leur plan. [...] ça, c'est quelque chose qui est régulier* » (l. 205).

Il semble étonnant de remarquer que les enseignantes pratiquent la valorisation sans en être forcément conscientes. Peut-être parce que la valorisation fait partie intégrante son travail. L'enseignante 1 soutient cette idée en comparant cette pratique à un automatisme : « *Moi, je pense que je le fais, mais des fois, je ne m'en rends pas compte. Parce que c'est notre quotidien et c'est un automatisme* » (l. 171). La seconde interviewée mentionne quant à elle que la valorisation est faite consciencieusement « *On s'en rend compte, pour moi [...], elle est cachée dans chaque détail de la journée* » (l. 158). Je constate donc que les avis divergent quelque peu, mais que la valorisation est exercée quotidiennement dans le milieu scolaire.