

<b>MASTER</b>	
<b>METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION</b>	
<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
<b>1<sup>er</sup> Degré</b>	<b>Psychologie</b>
<b>Site de formation :</b>	<b>Croix de Pierre</b>

## MEMOIRE

**Dans quelles mesures les apprentissages coopératifs peuvent-ils contribuer au développement d'une bonne estime de soi chez les élèves ?**

Mélanie Davezac

<b>Directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)
<b>Agnès Morcillo</b>	
<b>Membres du jury</b> : (en précisant le statut)	
-	
-	
-	
-	
<b>Remis le :</b> <b>03/06/2020</b>	<b>Soutenu le :</b> <b>.../.../2020</b>

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	4
<b>1. Présentation du thème et des termes associés</b> .....	6
1.1. Estime de soi .....	6
1.1.1. Émergence du concept d'estime de soi .....	6
1.1.2. Plusieurs acceptions du concept d'estime de soi .....	7
1.1.3. Le rôle de l'estime de soi dans les apprentissages .....	9
1.2. Coopération et apprentissages coopératifs .....	13
1.2.1. Distinction entre coopération et collaboration .....	13
1.2.2. Historique de la coopération à l'école .....	15
1.2.3. Célestin Freinet, le précurseur de l'approche coopérative des apprentissages .....	16
1.2.4. Définition de la coopération à l'école .....	18
1.2.5. Différentes méthodes d'apprentissage coopératif .....	18
1.3. Relations entre apprentissage coopératif et estime de soi .....	21
1.4. Des questionnements à la question de recherches .....	22
<b>2. Proposition méthodologique</b> .....	24
2.1. Le choix de la méthode de recherche .....	24
2.2. Réorientation du travail de recherche .....	25
2.3. La population d'étude .....	26
2.3.1. Généralités sur la classe .....	26
2.3.2. Caractérisation de la classe par rapport aux besoins éducatifs particuliers .....	27
2.3.3. Caractérisation de la classe par rapport aux critères de classe coopérative .....	27
2.4. Modalités de passation des questionnaires.....	29
2.5. Résultats des questionnaires .....	30
2.5.1. Modalités d'analyse des résultats .....	30
2.5.2. Présentation des résultats .....	31
2.5.3. Interprétation des résultats .....	32

<b>3. Les apports pour ma pratique professionnelle</b> .....	35
3.1. Apports de ma démarche de recherche .....	35
3.2. Apports de mes lectures .....	37
3.2.1. Les conséquences qu'ont eu mes lectures sur le thème de l'estime de soi .....	37
3.2.2. Les conséquences qu'ont eu mes lectures sur le thème de la coopération à l'école ...	39
<b>Conclusion</b> .....	41
<b>Bibliographie</b> .....	43

## Introduction

La licence de Sciences de l'Éducation et de la Formation que j'ai suivie abordait plusieurs problématiques et réflexions sur l'éducation et la formation. Toutes les questions relatives à l'éducation ont toujours éveillé un grand intérêt chez moi, mon projet professionnel étant celui de devenir professeur des écoles. J'ai pu constater lors de mes stages que beaucoup d'élèves avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes et ne se pensaient pas capable de réaliser certaines tâches demandées. De ce fait, la thématique de l'estime de soi et des outils disponibles pour l'améliorer sont des problématiques qui m'intéressent particulièrement.

Le système éducatif français est constamment mis en comparaison avec ceux des pays de l'Europe du nord, qui obtiennent de meilleurs résultats aux classements PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). D'après le site de l'Éducation Nationale (2018), les enquêtes PISA ont pour vocation d'évaluer dans quelle mesure « les élèves de 15 ans mobilisent leurs connaissances et leurs compétences en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques pour résoudre des problèmes que les élèves rencontreraient dans le monde réel » (Qu'est-ce que l'enquête PISA, para.1). Lors de ces enquêtes, un échantillon de 470 000 jeunes de 15 ans répartis dans 60 pays différents est évalué. Ces enquêtes jouent un rôle important à l'échelle des politiques des pays, l'éducation ayant des enjeux économiques et sociaux pour les États. Les enquêtes PISA peuvent aussi permettent de mettre en évidence les « bonnes » pratiques éducatives et valorisent les pays les plus performants. En 2016, la Finlande se classe 5<sup>ème</sup> alors que la France est 26<sup>ème</sup> sur 70 pays évalués. L'enseignement obligatoire en Finlande est le même que l'était celui de la France avant la rentrée 2019, soit de 6 à 16 ans (S. Turkieltaud). L'élément qui diffère des écoles françaises est qu'il n'y pas d'examens, pas d'évaluation avant l'âge de 13 ans. Ainsi, cela place la pédagogie finlandaise dans une dynamique d'apprentissage coopératif et collaboratif. Les pédagogies actives permettent aux élèves de construire eux-mêmes leurs connaissances et leurs compétences : l'enseignant a un rôle de médiateur et non « d'expert ». De nombreuses recherches sur l'apprentissage coopératif sont faites en Sciences de l'Éducation, notamment par Sylvain Connac (Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6<sup>e</sup>, dans Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle, 2018, p. 11 à 42). Aujourd'hui, la coopération à l'école est clairement mentionnée dans les textes institutionnels.

L'école maternelle doit permettre aux jeunes enfants d'apprendre ensemble et vivre ensemble : le bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015 précise que les enfants doivent être « consultés pour certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat

collectif » et mentionne plus loin qu'ils doivent « apprendre à coopérer ». La coopération entre les élèves est également mentionnée dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) de l'école élémentaire : « l'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. »

Durant tout mon cursus universitaire, les pédagogies coopératives comme celle de Célestin Freinet, Roger Cousinet ou Sylvain Connac ont été mises en avant comme favorisant une bonne estime de soi des élèves et donc une meilleure réussite scolaire. L'idée qu'une méthode d'apprentissage puisse aider les élèves m'a encouragée à approfondir mes connaissances à ce sujet. Je me suis donc rapprochée de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) qui est une association ayant comme objectif, parmi d'autres, de promouvoir la coopération dans les classes. J'ai eu la chance d'y effectuer un stage lors de ma première année de master MEEF 1<sup>er</sup> degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). J'ai été accueillie par une enseignante qui a mis en œuvre ce type de pédagogie dans sa classe de CE1-CE2, ce qui m'a permis d'en observer les intérêts.

Il convient alors de se demander, dans quelles mesures les apprentissages coopératifs peuvent-ils contribuer au développement d'une bonne estime de soi chez les élèves ?

Dans une première partie, je présenterai le thème et je définirai les termes associés, dans une seconde partie, je soulèverai la problématique et je construirai la question de recherche, et pour finir je proposerai une méthode de recherche et je construirai des scénarii de recueil de données.

# 1. Présentation du thème et des termes associés

Ce travail de recherche a comme grandes thématiques l'estime de soi et les pédagogies coopératives. Il conviendra de présenter d'abord le concept d'estime de soi : comment a-t-il émergé ? Quelle en est sa définition ? Qui en est à l'origine ? Et, quel est le rôle de l'estime de soi dans les apprentissages scolaires ? Par la suite, le concept de pédagogies coopératives sera éclairé : quelles est la différence entre la coopération et la collaboration ? Quand la coopération a-t-elle fait son entrée à l'école et qui en a été le précurseur ? Comment définir la coopération dans un milieu scolaire ? Quelles sont les différentes méthodes d'apprentissages coopératifs ?

## 1.1. Estime de soi

L'estime de soi est un concept qui a une place importante dans la recherche en psychologie. En effet, l'estime de soi est un fait psychique : on entend par « fait psychique », l'activité de l'esprit, de la pensée. La société contemporaine a fait du concept d'estime de soi un moteur important pour la réussite. Connaître ses capacités pour les exploiter permet de se fixer des objectifs réalisables et donc de réussir dans sa vie, que ça soit sur le plan social, professionnel ou personnel. Avoir une bonne estime de soi est donc devenu un enjeu de la société actuelle.<sup>1</sup> Le rapport du comité de la California Task Force<sup>2</sup> (cité par Martinot, 2018) fait de l'estime de soi un levier pour lutter contre « les crimes, la violence, l'abus de drogues, les grossesses chez les adolescentes, les enfants maltraités, et l'échec scolaire » (1990, p.4). L'éducation jouant un rôle essentiel sur la construction des individus, les enseignants deviennent des acteurs pour développer une bonne estime de soi des enfants.

### 1.1.1. Émergence du concept d'estime de soi

Le concept d'estime de soi a émergé à la fin du XIXème siècle, dans les réflexions de la psychologie sociale. Des psychologues tels que William James (1890) ou Charles Horton Cooley (1902) ont étudié le concept de soi et essayé de proposer des théories de la pensée. Dans son ouvrage *Principles of Psychology* (1912), et plus particulièrement dans le chapitre X « The

---

<sup>1</sup> Informations trouvées dans : Namian, D. & Kirouac, L. (2015). Narcissisme, estime de soi et société. *Regard sociologique sur la dépathologisation d'un trouble controversé. Sociologie*, vol. 6(3), 279-294.

<sup>2</sup> Comité créé en Californie dans le but de promouvoir toutes les actions et tous les programmes visant à accroître l'estime de soi de la population américaine. (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personnel and Social Responsibility, 1990).

Consciousness of Self », William James (cité par L'Ecuyer, 1978) définit le soi comme « *la somme totale de tout ce qu'il [l'individu] peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses ancêtres et amis, sa réputation et son travail, ses terres et chevaux et son yacht et son compte en banque* » (p. 291). Le concept de soi serait alors tout « ce qui peut être appelé mien ou faire partie de moi » (L'Ecuyer, R., 1978). L'estime de soi est la composante affective du soi : c'est la manière dont nous nous évaluons (Martinot, 1995). Malgré un intérêt de la psychologie sociale de la fin du XIXème siècle pour le concept de soi, il faudra attendre les années 1940 à 1970 pour qu'elle s'empare massivement du concept d'estime de soi. La psychologie expérimentale et sociale, avec les livres de Marshall Rosenberg (*Society and the adolescent self-image*, 1965) et Stanley Coopersmith (*The antecedent of self-esteem*, 1967), font grandir l'intérêt pour le thème de l'estime de soi. Les échelles de mesure d'estime de soi se multiplient (Rosenberg self-esteem scale, 1965 et Coopersmith Self-Esteem Inventory, 1981) ainsi que les tentatives de définitions et de conceptualisations de ce concept.

### **1.1.2. Plusieurs acceptions du concept d'estime de soi**

William James (1892, trad. 1912) aurait formulé la première définition d'estime de soi dans son ouvrage *Text-Book of Psychology*. L'estime de soi serait, selon James, le rapport entre les succès et réussites envisagées : « *Ainsi nous nous estimons en ce monde exactement d'après ce que nous prétendons être et prétendons faire ; nous prenons ici pour mesure de notre valeur le rapport qu'il y a entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir* » (p.236). Alors, pour qu'une bonne estime de soi se construise chez un individu, ses succès doivent être à la hauteur de ses attentes. James donne l'équation suivante :

$$\text{estime de soi} = \frac{\text{succès}}{\text{prétentions}}$$

En 1902, Charles H. Cooley apporte une perspective sociologique au Soi en avançant l'hypothèse selon laquelle le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage et, cela, dès l'enfance : c'est le concept du soi social. Cooley avance alors l'idée d'un « Soi miroir » ou « Soi réfléchi » : il s'agit de la théorie du « *looking glass self* » (1902) selon laquelle le sentiment de valeur personnel serait une construction sociale développée par les interactions sociales qui ont lieux dès l'enfance.

Plus tard, S. Coopersmith (1926) considère l'estime de soi comme étant « *l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs.* » Chez les enfants, le développement du sentiment de valeur personnelle se fait à différents niveaux : l'enfant s'estime au niveau familial, au niveau social et au niveau scolaire. L'estime de soi dans ces trois dimensions participe à l'estime de soi globale. L'estime de soi scolaire a alors un rôle avéré dans l'estime de soi globale des enfants.

Rosenberg (1979) définit l'estime de soi comme la valeur accordée par un individu pour lui-même, s'il s'aime ou ne s'aime pas, s'approuve ou se désapprouve. En 1993, Brown reprend cette idée de valeur et définit l'estime de soi en terme de sentiment de valeur personnelle : « *les croyances spécifiques relatives à nos compétences et attributs sont considérées comme conséquences plutôt que avant-coureurs de l'estime globale de soi et sont utilisées pour conforter et maintenir les sentiments de valeur personnelle* » (Brown, 1993, p.32).

Ainsi, l'estime de soi peut être perçue sous sa dimension cognitive ou sous sa dimension affective (Maintier, C. & Alaphilippe, D. 2006). La dimension cognitive, ou l'évaluation de soi, serait la « *partie observable ou composante comportementale de l'estime de soi* » (Mruk, 1995), qui s'élabore à partir des succès ou de l'expérience de l'efficacité (Maintier, C. & Alaphilippe, D. 2006). Les psychologues William James (1892) et Stanley Coopersmith (1926) ont donc livré une définition de l'estime de soi dans sa dimension cognitive. D'un autre côté, la dimension affective serait la valeur de soi, la valeur évolutive qu'un individu s'attribue dans les différentes sphères de sa vie (Duclos, Laporte, & Ross, 1995). C'est donc dans sa dimension affective que Rosenberg (1979) a défini l'estime de soi. Dans ce sens, Martinot (2001) explique que l'évaluation de soi renverrait aux multiples conceptions qu'un individu a de lui, alors que l'estime de soi renverrait aux valeurs accordées par un individu. Une autre théorie de l'estime de soi (Brow, Dutton & Cook, 2001) considère que pour préserver la valeur de soi, c'est l'estime de soi qui fait évoluer l'évaluation de soi et non l'inverse. En d'autres termes, selon la qualité de l'estime qu'a un individu de sa propre personne, l'évaluation qu'il fera de lui-même – c'est à dire les représentations qu'il se fait de sa personne – sera plus ou moins positive. Ainsi, le sentiment de valeur personnelle est préservé car même s'il se confronte à un échec dans ce qu'il entreprend, il en avait mesuré la probabilité (en lien avec son estime de soi) et s'y était préparé. Par exemple, un individu qui a une très mauvaise estime de soi aura des représentations de soi négatives ; alors qu'un individu aillant une bonne estime de soi aura des représentations de soi plus positives : cela permet de préserver la valeur de soi dans le sens où l'individu s'attend à

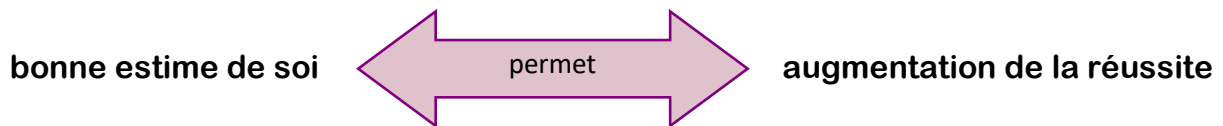


une meilleure ou moins bonne réussite. Cette théorie fait donc de l'estime de soi, de la valeur de soi et de l'évaluation de soi trois concepts distincts mais au service du concept de soi.

Dans la suite de mon propos, il conviendra de considérer l'estime de soi dans sa dimension affective et cognitive. Je partirai du postulat que ces deux dimensions constituent l'estime de soi. La dimension affective est la valeur personnelle que s'attribue un individu, comme le définissait Rosenberg en 1979. Ce choix me permettra d'étudier l'effet de la confiance en soi sur les apprentissages des élèves. La confiance en soi est souvent confondue avec l'estime de soi. Cependant, la confiance en soi serait une composante de l'estime de soi, André, C. et Lelord, F. (2011) ont défini la confiance en soi en tant que composante de l'estime de soi : « Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes. » (p.19,20). Les questions des effets de la conception de soi (Martinot, 2001), de l'évaluation de soi, donc de la dimension cognitive de l'estime de soi seront également regardées.

### **1.1.3. Le rôle de l'estime de soi dans les apprentissages**

De nombreux chercheurs ont démontré la complexité à observer les relations entre l'estime de soi des élèves et leur réussite scolaire. Coopersmith (1926) mettait un point sur la multidimensionnalité de l'estime de soi chez les enfants : ils s'estiment au niveau familial, au niveau social et au niveau scolaire. Ces trois dimensions participent à l'estime de soi globale. Dans la dimension affective de l'estime de soi, les enfants vont évaluer leur valeur personnelle : suis-je une personne de valeur ? Ai-je des qualités ? Suis-je un raté ? Puis-je faire les choses aussi bien que les autres ? Ai-je des raisons d'être fier de moi ? Ai-je une attitude positive vis-à-vis de moi-même ? Suis-je satisfait de moi ? Est-ce que je me respecte ? Suis-je inutile ? Suis-je un bon à rien ? (Rosenberg, Échelle Globale d'estime de soi, 1965). Un enfant peut néanmoins avoir une forte estime de soi globale tout en se considérant incompetent dans certains domaines (Harter, 1986). Selon Famose et Bertsch (2009), le renforcement de l'estime de soi des individus participerait à l'amélioration de l'efficacité dans la résolution de problèmes individuels, interindividuels et sociaux. Dans ce sens, le renforcement de l'estime de soi des élèves leur permettrait de dépasser des situations de problèmes pour accéder aux apprentissages. Dans un autre sens, Famose et Bertsh (2009) expliquent que ce processus peut être vu dans le sens inverse : c'est l'accomplissement de projets, la réussite qui améliorerait l'estime de soi. Dans ces deux théories, l'estime de soi ressort comme un levier pour la réussite scolaire. Il est possible de résumer ces deux théories par le schéma suivant :



Delphine Martinot (2001) a étudié la relation de la connaissance de soi dans la réussite scolaire des élèves. La connaissance de soi, ou conception de soi, est ici prise comme la dimension cognitive de l'estime de soi, l'évaluation de soi : est-ce que je me représente en réussite dans tel domaine ? Nombreux chercheurs ont travaillé sur cette dimension de l'estime de soi. Pintrich et Schrauben (1992) expliquent l'effet d'une bonne estime de soi sur la réussite : avoir des conceptions de soi positives accentuerait l'effort produit par l'individu mais également une persévérance à la rencontre de difficultés, ou encore l'utilisation des capacités et des stratégies acquises. Nous sommes ici sur la conception qu'une bonne estime de soi accroît la réussite. Les travaux de Harter (1990) et de Pintrich et Schrauben (1992) montrent que les élèves qui ont une bonne estime de soi, qui pensent du bien d'eux-mêmes, prolongent leurs études et montrent plus d'ambitions que ceux qui s'estiment plus modestement. La relation entre la perception qu'a un individu dans un domaine et sa réelle performance dans ce même domaine est alors avérée. Martinot (2001) explique l'effet des « soi possibles » sur les performances en s'appuyant sur les travaux de Ruvolo et Markus (1992). Les « soi possibles » sont ce que les individus imaginent pouvoir devenir, aimeraient devenir ou ont peur de devenir. Ces images de soi font partie de la conception de soi et quand elles sont positives permettent de meilleures performances, alors que lorsqu'un individu a activé des « soi possibles » négatifs (s'imaginant échouer dans l'avenir) il montre de moins bonnes performances.

Les individus gardent en mémoire les nombreuses conceptions de soi. Ces conceptions sont plus ou moins bien organisées dans la mémoire des individus. L'organisation la plus optimale serait celle en schéma (Markus, 1977). Un « schéma de soi » permet de puiser les informations sur les connaissances de soi dans les domaines rencontrés. Le schéma de soi d'un domaine particulier est alors activé au moment de la rencontre de ce domaine. Ces conceptions de soi mises en mémoire, qui prennent la forme de « schémas de soi », se développent dans le temps et à partir d'expériences personnelles : il s'agit au début de conceptions de soi mais qui ont été répétées et validées dans le temps par les expériences personnelles pour pouvoir s'encoder en mémoire sous forme de « schémas de soi ». Les recherches de Martinot et Monteil (1995) sur des élèves de quatrième et de troisième ont montré l'existence d'un schéma de soi de réussite scolaire chez les bons élèves. Les bons élèves ont plus de facilités à activer leurs souvenirs comportementaux de réussite que les élèves faibles. Cependant les travaux de Martinot et

Monteil (1995) ne montrent pas la présence des schémas de soi d'échec scolaire chez les élèves faibles. Les études décrites par Martinot (2001) montrent que tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, détiennent plus de conceptions de soi de réussite que d'échec. Martinot (2001) explique que « la différence de réussite scolaire entre les bons élèves et les élèves faibles trouve en fait sa traduction dans l'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire » (p.488). C'est-à-dire que les élèves qui ont un bon niveau ont leur conception de réussite scolaire bien organisée dans leur mémoire et donc accessible plus facilement et efficacement. Alors que les élèves avec un faible niveau scolaire ont également des conceptions de soi de réussite scolaire, cependant ces conceptions ne sont pas organisées en mémoire dans des schémas de soi, elles sont donc difficilement accessibles pour ces élèves-là.

Martinot (2001) décrit également le rôle du processus de comparaison sociale dans la construction de l'estime de soi. Cette perspective sociologique de l'estime de soi avait déjà été apportée par Cooley en 1902 qui expliquait que le sentiment de valeur personnelle serait une construction sociale, ce point a par ailleurs été développé plus haut dans la partie « 1.1.2. Plusieurs acceptions de l'estime de soi ». Lors de prises de décisions visant à faire un choix, les individus se compareraient à des prototypes de personnes correspondant aux choix proposés (Setterlund et Niedenthal, 1993). Ainsi l'individu choisit la situation dans laquelle il y a une plus grande similarité entre elle et la personne prototypique. En milieux scolaire, les élèves qui ont un schéma de soi de réussite scolaire bien organisé se comparent plus facilement aux prototypes de réussite scolaire. A l'opposé, les élèves qui n'ont pas un schéma de soi de réussite scolaire s'identifient moins aux prototypes d'élèves en réussite scolaire. Cependant, l'étude menée par Setterlund et Niedenthal (1993) montre qu'il est possible d'entraîner les faibles élèves à activer des conceptions de soi de réussite scolaire et donc qu'ils s'identifient aux prototypes en réussite scolaire. Néanmoins, cette activation des conceptions de soi de réussite scolaire n'est pas aussi efficace que si l'individu avait construit un schéma de soi de réussite scolaire. Une organisation efficace des conceptions de soi de réussite scolaire permet donc la construction de schémas de soi de réussite scolaire et ainsi l'accès plus rapide à cette croyance et une identification immédiate au prototype d'élèves en réussite scolaire.

Enfin de garder une bonne estime de soi globale, les élèves développent plus de conceptions de soi positives que négatives. Pour se faire ils mettent en place des stratégies d'autoprotection (Chambres et Martinot, 1999; Martinot et Monteil, 1995, 1996). Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans des domaines, les conceptions de soi positives peuvent être menacées. Pour préserver la conception de soi de réussite et donc son estime de soi, l'élève sera amené à mettre en place différentes stratégies. Tout d'abord, pour garder une conception

de soi en réussite, l'élève peut rejeter la responsabilité de son échec mais s'attribuer la responsabilité de sa réussite. Cette stratégie d'autoprotection est appelée « moyen d'autocomplaisance » en 1992 par Greenwald. Le risque lié à cette stratégie est que l'élève ne cherche pas à trouver son erreur et donc ne s'améliore pas. Ensuite, la stratégie d'auto-handicap (Midgley, Arunkumar et Urdan, 1996) consiste pour l'élève à commencer l'épreuve, l'exercice avec un handicap, obstacle créé. Cela permet à l'élève d'attribuer son échec à l'obstacle créé plutôt qu'à lui-même. Avec cette stratégie, la réussite paraîtra, pour l'élève, plus méritante. Puis, en lien avec la comparaison sociale, l'élève peut choisir un groupe de comparaison afin de maintenir une bonne estime de soi : en cas d'échec, pour protéger sa conception de soi de réussite scolaire, l'élève va se comparer au groupe qui a moins réussi que lui afin de protéger la conception de soi (Wills, 1987). Même si cette stratégie permet à l'élève de garder une bonne conception de soi, elle risque d'avoir comme effet une baisse de motivation dans l'amélioration de soi, dans le dépassement de soi : l'élève restera en difficultés car la conception qu'il a de soi est protégée (est bonne), il ne ressentira pas le besoin de s'améliorer. Au contraire, lorsqu'un élève en difficulté se compare à un élève performant, sa conception de soi de réussite scolaire va être menacée. Ainsi, les élèves utilisent une stratégie de protection qui consiste à ne pas reconnaître le groupe d'élèves en réussite comme son groupe d'appartenance et se comparera qu'aux élèves appartenant au groupe des élèves en difficultés (Martinot, 200, p. 493). Les élèves se comparent donc au groupe de référence auquel ils s'estiment appartenir afin de protéger leur estime de soi. Cependant, la comparaison par les élèves en difficultés au groupe identifié comme celui des élèves en difficultés peut entraîner une valorisation de l'échec (Tajfel et Turner, 1986). Les élèves en échec scolaire vont redéfinir positivement les caractéristiques de leur groupe d'appartenance afin de protéger leur estime de soi. Pour finir, l'estime de soi est construite par les différentes conceptions que l'on se fait de soi, ainsi la dernière stratégie consiste à dévaloriser les domaines dans lesquels nous nous sentons en difficulté. Il est ainsi courant de voir des élèves faibles en histoire, par exemple, tenir un discours discréditant ce domaine d'enseignement : « ça ne sert à rien » ; ou un discours fataliste « de toute façon je suis nul en histoire ». Ces stratégies ne permettent pas aux élèves de dépasser leur difficulté, de persévérer. Afin de dépasser leurs difficultés, les élèves peuvent être amenés à travailler en coopération (Plante, 2012, p.253).

La recherche en psychologie sociale a fourni un grand nombre de tentatives de théorisation de l'estime de soi. Toutes ces recherches permettent de comprendre le concept d'estime de soi sous différents points de vues. D'autres chercheurs ont permis de soulever le rôle de l'estime de soi dans les apprentissages des élèves, par le biais de différents processus et

stratégies. Cette compréhension des différents processus et stratégies des élèves en difficultés pour garder une bonne estime d'eux-mêmes ouvrent des pistes qui permettraient d'augmenter l'estime de soi des élèves.

## **1.2. Coopération et apprentissages coopératifs**

La coopération, comme levier pour dépasser ses difficultés sera abordée dans cette partie. A l'école, les élèves sont souvent amenés à travailler en groupes : pour chercher, expérimenter, s'entraider. Cependant, ces travaux amènent-ils de la coopération ? Ou permettent-ils plutôt une collaboration entre les élèves ? Quelle est la frontière entre coopération et collaboration ? Que signifient et impliquent ces deux termes qui partagent le même préfixe : « co » ? Il existe différentes définitions de la coopération et de la collaboration, afin de poursuivre le travail de recherche, il convient de préciser dans quel sens sera utilisé chaque terme (le sens choisi est celui entendu par les textes institutionnels).

### **1.2.1. Distinction entre coopération et collaboration**

Les travaux en groupes sus-cités mettent en jeux les interactions entre les élèves afin de favoriser les apprentissages. Ces interactions ont pour but d'amener de la coopération. Le terme « coopération » est construit du latin *cum* signifiant « avec », puis *operare* qui signifie « faire quelque chose, agir ». Coopérer c'est agir à plusieurs, faire à plusieurs. La coopération est le fait, pour des individus, de travailler ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun. Plus particulièrement, la coopération scolaire consiste, pour des élèves, à produire ou apprendre quelque chose à plusieurs. Alain Marchive (2012) développe les quatre fondamentaux de la coopération :

- coopérer c'est s'aider : lorsqu'un élève en classe prend le temps de répondre à une question posée par l'un de ses camarades, et donc de l'aider dans le développement de ses connaissances ou à dépasser des incompréhensions afin de pouvoir avancer ;
- coopérer c'est s'entraider : il s'agit pour les élèves de mettre en commun leurs connaissances et leurs compétences afin de résoudre un problème, exécuter une tâche qu'ils n'auraient pas pu résoudre ou faire individuellement ;

- coopérer c'est travailler en groupe : souvent à l'initiative de l'enseignant.e, cela permet aux élèves de confronter leurs conceptions initiales sur une question ;
- coopérer c'est rentrer dans des logiques tutorielles : l'aide est plus formelle et explicite, on reconnaît dans une classe que certains élèves sont compétents dans certains domaines à un moment donné et qu'ils peuvent alors aider les élèves rencontrant des difficultés.

La coopération peut donc être repérée dans différents moments de la classe, non seulement quand l'enseignant met en place des travaux de groupes, mais également dans des moments de la vie quotidienne comme, par exemple, un élève qui réexplique la consigne à un autre élève qui ne l'avait pas comprise. Ainsi, dans la coopération, les élèves oublient l'intérêt personnel et œuvrent pour l'intérêt commun.

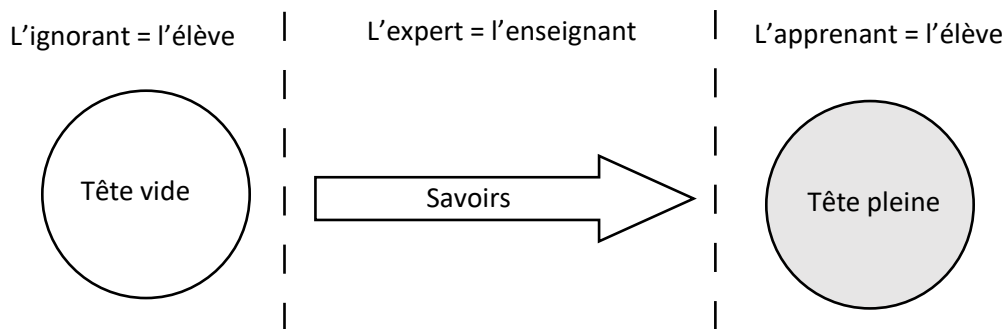
Le terme « collaboration », quant-à-lui, vient du latin *cum* qui veut dire « avec » et *laborare* qui signifie « travailler, prendre de la peine ». Collaborer signifie, littéralement, « travailler à plusieurs ». Il s'agit, pour les élèves, de travailler à plusieurs pour répondre à un objectif personnel : ils agissent conjointement pour leur intérêt personnel.

Ainsi, Jean Heutte (2013) faisait la distinction entre les deux termes : « *la distinction entre coopératif et collaboratif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe (notamment le niveau d'interdépendance), sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe* » (p.31). Pour favoriser la coopération, la tâche proposée par l'enseignante doit être assez complexe pour ne pas pouvoir être faite par un seul élève, tous les élèves du groupe doivent chercher dans un but d'intérêt commun.

### 1.2.2. Historique de la coopération à l'école

L'enseignement traditionnel, ou « modèle transmissif », est un modèle d'enseignement dans lequel le savoir va vers l'apprenant par le biais de l'expert (l'enseignant) : l'enseignant fait cours pour transmettre des connaissances. L'élève est vu comme l'ignorant, il a un rôle passif dans son apprentissage : il écoute, mémorise, applique.

#### Modèle transmissif de l'apprentissage



L'enseignement traditionnel met en œuvre une évaluation sommative (en fin d'apprentissage) dans laquelle l'erreur est sanctionnée (Houssaye, 2014). Ce type d'enseignement a été mis en doute durant les années 1930 et 1940 par John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutsch<sup>3</sup>. En critiquant le rôle passif des élèves dans l'enseignement traditionnel, ils sont les précurseurs de l'approche coopérative des apprentissages.

Jean Piaget (1932) et Lev Vygotski (1935) ont effectué des travaux, durant la même période, qui ont mis en avant l'importance des expériences sociales et des interactions avec les autres sur les apprentissages scolaires. Les « pédagogies nouvelles » viennent au XX<sup>ème</sup> siècle s'opposer à la « pédagogie traditionnelle », ce sont des pédagogies qui mettent en œuvre des « méthodes actives » d'apprentissage : l'enseignement doit s'appuyer sur l'activité de l'élève qui expérimente, recherche et construit son savoir de façon concrète. L'enseignant n'est plus détenteur d'un savoir à transmettre, mais une aide pour l'élève, une « personne ressource » qui accompagne l'élève dans la construction de son savoir. De plus, dans ces pédagogies, l'élève n'apprend pas seul, mais toujours au sein d'un groupe, par l'enrichissement des échanges et des confrontations (socio-construction du savoir). Ainsi, ces types de pédagogies mettent en œuvre

---

<sup>3</sup> Information trouvée dans : Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation* 35, 3 : 253-283.

un apprentissage coopératif dans lequel les élèves doivent participer à un projet collectif, travailler par équipe ou ateliers et gérer la classe de manière démocratique par des décisions collectives.

Le rôle de l'enseignant est donc de mettre en place des dispositifs favorisant ces échanges et cette coopération. Au fil des années suivant ces théories, Célestin Freinet a décrit sa propre pédagogie coopérative, afin qu'elle puisse être mise en œuvre au sein des classes par les enseignants qui souhaitent faire de leurs élèves les acteurs de leurs apprentissages.

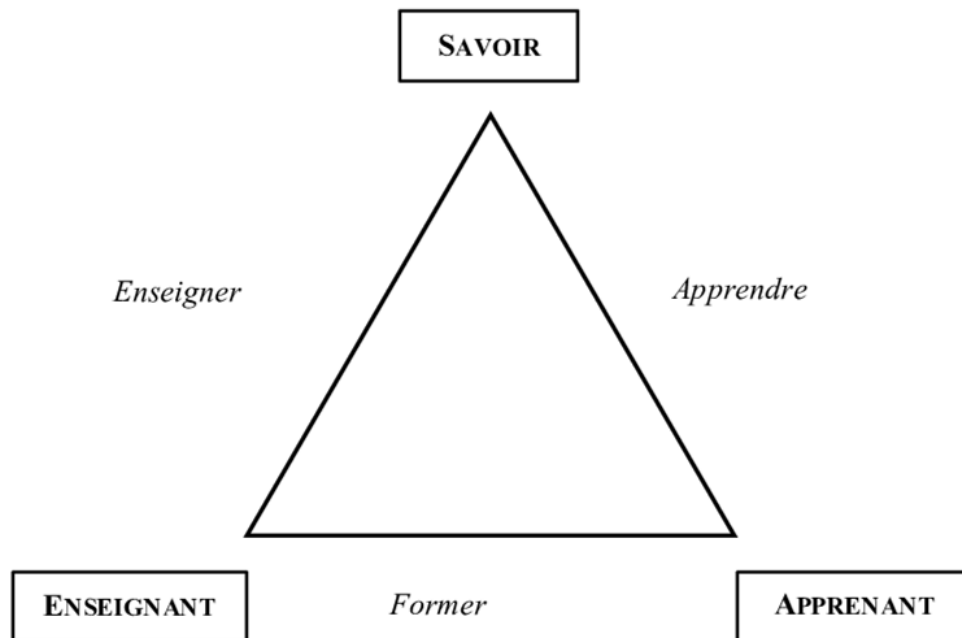
### **1.2.3. Célestin Freinet, le précurseur de l'approche coopérative des apprentissages**

C'est dans les années 1930 que le précurseur de la pédagogie coopérative, Célestin Freinet (1896-1966), crée l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) qui met en œuvre une pédagogie coopérative. Dans les classes coopératives, les classes sont autogérées par le Conseil de coopérative, et de nombreux outils « Freinet » sont mis en place :

- la correspondance scolaire, consiste pour une classe à entretenir une correspondance avec une autre classe, plus ou moins éloignée. La correspondance peut être collective ou individuelle. Des échanges sont faits sous formes de lettres mais peuvent également consister à l'envoi de créations. L'objectif est d'échanger des connaissances culturelles sur le monde, d'élargir sa culture scolaire, mais également de prendre plaisir à écrire. Les correspondances scolaires peuvent aussi aboutir à une rencontre des deux classes (sorties scolaires, repas partagés, visites d'expositions, etc.).
- le texte libre permet aux élèves d'avoir un temps pour écrire sans contraintes. Les élèves ont le choix du sujet, du genre, de la forme. Cette pratique permet aux élèves de construire une relation positive à l'écriture sans peur de se tromper dans le sujet, le genre ou la forme.
- le plan de travail est un outil de planification des apprentissages pour et par l'élève : il est élaboré en collaboration entre l'élève et l'enseignant.e. Il prend la forme d'un document papier qui indique les objectifs à atteindre à la fin de la semaine / de la période, et précise les activités d'entraînement à faire pour y parvenir. Le plan de travail permet à l'élève de comprendre très précisément pourquoi il doit réaliser tel ou tel entraînement, ça lui permet notamment de gagner en autonomie. Un plan de travail n'est



pas construit seulement selon les besoins de l'élève, il prend également en compte ses envies. A la fin du temps donné pour réaliser le plan de travail, l'enseignant.e et l'élève font un point sur les objectifs atteints ou non. L'enseignant n'est pas totalement absent, il permet de guider l'élève, de le conseiller dans la réalisation de son plan de travail, de le « former » comme l'a développé Jean Houssaye (1988). Jean Houssaye explique l'acte pédagogique par le biais du Triangle Pédagogique (1988) :



L'acte pédagogique est l'espace entre les trois sommets du triangle : savoir, enseignant, apprenant. Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à l'acte pédagogique : le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir lui permet d'enseigner, le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant permet la formation de cet apprenant, puis, le rapport entre l'apprenant et le savoir permet l'apprentissage. Jean Houssaye explique que dans l'acte pédagogique, en général, la situation favorise la relation entre deux sommets du triangle, l'autre est alors « mort ». Dans l'exemple du plan de travail, les relations privilégiées sont celle entre l'apprenant et le savoir et celle entre l'enseignant et l'apprenant. Alors, nous pouvons dire que, dans le plan de travail, le processus « enseigner » prend la place du « mort » afin de laisser l'apprenant en relation directe avec le savoir. L'enseignant n'est pas absent car il joue un rôle essentiel dans le processus « former » : en effet, même si le savoir n'est pas emmené par

l'enseignant, l'apprenant a besoin d'être formé sur sa posture d'apprenant, être formé sur la manière de traiter le savoir qu'il a à sa disposition. 4

#### 1.2.4. Définition de la coopération à l'école

C'est à partir des années 1970 que les premiers travaux sur l'apprentissage coopératif ont eu lieu. Le terme « d'apprentissage coopératif » est utilisé ici pour parler du processus mis en jeu par les pédagogies coopératives : lorsque l'on met en œuvre une pédagogie coopérative, il y a de l'apprentissage coopératif. Le travail coopératif est alors la tâche réalisée par des apprenants en situation de coopération.

Pour David et Robert Johnson (1990, cités par Baudrit, 2005) le travail coopératif est un « travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe » (Slavin, 2010). L'apprentissage coopératif favorise la capacité des élèves à travailler avec d'autres élèves dans le respect de la contribution de chacun selon ses aptitudes.

#### 1.2.5. Différentes méthodes d'apprentissage coopératif

Bien que l'interaction entre deux individus soit le point de départ de la coopération, cela ne suffit pas pour qu'il y ait de l'apprentissage coopératif, certains chercheur.se.s ont alors conceptualisé leur propre méthode d'enseignement coopératif.

- Le psychologue Robert Slavin (2010), est à l'origine de la **méthode « apprentissage en équipe »**. Selon lui, la base de l'apprentissage coopératif est que les élèves travaillent ensemble et sont responsables de leur réussite mais également de la réussite de leurs coéquipiers, ainsi la réussite du groupe dépend de la réussite individuelle de chaque membre du groupe. Cette méthode a pour principe de récompenser les progrès des élèves plutôt que leurs performances, cela permet à chaque membre du groupe de se sentir capable, car tous les élèves peuvent progresser, même les plus en difficultés. Avec cette méthode, les élèves peuvent effectuer des travaux de recherche, des

---

<sup>4</sup> Informations trouvées sur le site internet :

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

expérimentations mais également tester leurs connaissances ou leurs compétences sur des éléments apportés par l'enseignant en amont.

- La **méthode « enquête en groupe »** de Shlomo et Yael Sharan et Rachel Hertz-Lazarowitz développée en 2013 consiste, pour une classe, à planifier sa démarche afin de trouver des réponses à des questions autour d'un sujet d'intérêt commun : un aspect du sujet est confié à chaque élève pour qu'il recueille l'information. Cette méthode part alors d'une collaboration entre les élèves, la coopération arrive ensuite car chaque membre du groupe expose son information pour discussion : tous peuvent alors émettre leur avis et prendre des décisions ensemble. Une synthèse et un compte rendu sont faits à la classe.
- La **méthode « structurale »** de Spencer Kagan (1990), part de structures sans contenu préalable, ainsi cette structuration du travail coopératif peut s'appliquer à n'importe quelle situation d'apprentissage. Cette méthode demande aux élèves de créer, analyser et appliquer ces structures tout en s'engageant diversement dans des interactions positives. Ainsi, S. Kagan a développé quatre structures pour que le travail coopératif fonctionne. Tout d'abord, l'interdépendance positive est le fait que chaque membre du groupe doit réussir individuellement la tâche qui lui a été assignée afin que l'ensemble du groupe puisse avancer. Par la suite, la responsabilité individuelle consiste, pour les membres du groupe, à être conscient que les actions faites individuellement auront des conséquences (positives ou négatives) sur l'ensemble du groupe. Puis, la participation de tous les membres du groupe doit être équitable, personne ne doit avoir plus de travail à faire que les autres, la répartition des tâches est alors importante. Pour finir, les membres du groupe doivent être en interaction simultanée, c'est-à-dire qu'ils doivent dialoguer entre eux, échanger et prendre les décisions ensemble.
- Elizabeth Cohen a mis au point la **méthode des « directives complexes »** (1995). Elle est dite « complexe » en raison de « *la tâche que l'élève doit exécuter et [de] la manière dont les groupes sont structurés* » (Davidson, 1998, p. 83). Elle vise à valoriser chaque élève de la classe par le biais d'une compétence qu'il maîtrise en proposant des tâches différentes pour intégrer tous les niveaux de performances (sur le plan cognitif, psychomoteur, visuel, organisationnel). La répartition du travail dans chaque groupe

hétérogène est alors anticipée pour que chaque élève puisse faire preuve d'une compétence qui le valorise au sein du groupe.<sup>5</sup>

- Pour finir, les psychologues David et Robert Johnson ont conceptualisé la **méthode « apprendre ensemble »** (1992) de l'apprentissage coopératif et ont soulevé cinq conditions nécessaires à la coopération : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe. Malgré que certaines aient déjà été développées dans la méthode « structurale » de S. Kagan, il convient ici de les présenter du point de vu de D. et R. Johnson. L'interdépendance positive est le fait que les membres d'une équipe de travail perçoivent que leur réussite dépend de celle des autres membres en vue d'atteindre un but commun, il y a une relation de dépendance. La responsabilité individuelle est liée à l'interdépendance positive, pour que la responsabilité individuelle soit présente, les élèves doivent se sentir responsables de leurs apprentissages et percevoir que leur effort personnel (participation et engagement dans la tâche) est essentiel pour atteindre les buts fixés pour/par l'équipe. Le troisième élément nécessaire pour qu'il y ait coopération au sein d'une équipe de travail est la promotion des interactions : elle a lieu lorsque les élèves issus d'une équipe de travail favorisent les échanges interactifs afin d'atteindre les buts fixés pour le groupe. Ensuite, la mise en œuvre des habiletés sociales appropriées renvoie, pour David et Robert Johnson (1987), aux habiletés liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe : ces habiletés sociales doivent faire l'objet d'un enseignement explicite (explicitement un enseignement c'est préciser aux apprenants les finalités de la tâche, les apprentissages visés, mais également préciser les procédures et les stratégies à mobiliser pour réussir la tâche donnée). Pour finir, les processus de groupe qui ont lieu au sein d'une équipe de travail sont une composante de l'apprentissage coopératif et renvoient à une auto-évaluation de la qualité de la contribution de chacun des membres de l'équipe afin de mettre à disposition des rétroactions constantes sur les comportements et attitudes mobilisés et sur le travail. Les élèves peuvent donc modifier les aspects inefficaces et promouvoir les comportements favorables à l'atteinte des buts fixés.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Informations trouvées dans : Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et francophonie*, volume XXX :2, P. 200.

<sup>6</sup> Informations trouvées dans : Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et francophonie*, volume XXX :2, P. 200.

Les méthodes précédemment présentées ont chacune leur spécificité. Dans certaines les rôles sociaux font l'objet d'un enseignement (la méthode « apprendre ensemble »), certains auteurs préfèrent la formation d'équipes hétérogènes, d'autres préfèrent la formation de groupes aléatoires par les élèves ou encore des groupes formés sur l'intérêt. Ces différentes méthodes ne doivent pas être prises comme telles mais doivent être adaptées à la réalité de la classe et peuvent être combinées pour se compléter.

### **1.3. Relations entre apprentissage coopératif et estime de soi**

La connaissance de la relation entre apprentissage coopératif et estime de soi semble être acquise, cependant il est difficile de trouver des travaux de recherche qui le montrent. Christian Staquet (2015) explique que la coopération est un des axes privilégié pour travailler à l'amélioration de l'estime de soi des élèves en contexte scolaire. D'autres regardent plus particulièrement l'effet de dispositifs de coopération sur le développement d'une bonne estime de soi des élèves. En effet, l'apprentissage coopératif peut être mis en place en classe au travers différents dispositifs (développés dans ma partie 1.2. Coopération et apprentissages coopératifs). Anne-Sophie Requi (citée par Sylvain Connac, 2017) a montré les avantages du tutorat entre élèves sur l'estime de soi des élèves tutorés mais également sur l'estime de soi des élèves tuteurs. Puis, il est possible de faire un rapprochement entre les méthodes d'apprentissages coopératifs (développées dans ma partie 1.2.5. Différentes méthodes d'apprentissage coopératif) et les conseils donnés par l'article de l'OCCE93<sup>7</sup> pour améliorer l'estime de soi des élèves. L'OCCE93 explique que cinq points sont nécessaires pour construire une bonne estime de soi :

- être reconnu dans le groupe comme une personne ;
- être respecté ;
- être entendu, écouté ;
- être capable de réussite et de progrès ;
- avoir de soi une image positive.

---

<sup>7</sup> Article consulté le 15/05/2020 sur le site internet : <https://www.occe93.net/ressources/pedagogie.htm#c11520095291>

Ces cinq points sont mis en avant par les méthodes d'apprentissages coopératifs sus-développées. La méthode « structurale » de Spencer Kagan (1990) émet le principe que chaque membre du groupe doit réussir une tâche donnée individuellement pour obtenir la réussite du groupe. Avec cette méthode, l'élève est reconnu comme faisant partie du groupe mais également comme étant une personne particulière au sein d'un groupe. Puis, avec leur méthode « apprendre ensemble », David et Robert Johnson (1992) ont développé une condition au travail coopératif : la promotion des interactions. Cela signifie que tous les membres du groupe doivent s'exprimer et être écoutés. Par la suite, la méthode « apprentissage en équipe » de Robert Slavin (2010) récompense les progrès des élèves plutôt que leur performance, ainsi tous les élèves voient leur capacité à progresser et donc à réussir. Pour finir, la méthode des « directives complexes » mise au point par Elizabeth Cohen vise à valoriser chaque élève de la classe (elle s'appuie sur des tâches différentes pour intégrer tous les niveaux de performances, ainsi tous les élèves peuvent être valorisés), cela permet à tous les élèves d'avoir une image de soi positive.

Il est possible de faire des liens entre les connaissances sur l'estime de soi et les connaissances sur les apprentissages coopératifs. Cependant, il est nécessaire de regarder plus précisément, par le biais d'un travail de recherche, les conséquences de la mise en place d'apprentissages coopératifs sur l'estime de soi des élèves.

#### **1.4. Des questionnements à la question de recherche**

L'apprentissage coopératif à l'école s'inscrit dans une méthode d'enseignement propre à chaque enseignant.e. Comme le stipule le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les enseignant.e.s du premier degré doivent prendre en compte la diversité des élèves pour développer leurs savoirs, leur savoir-faire et leur savoir-être. La mise en place d'apprentissages coopératifs permet de développer une meilleure estime chez les élèves, mais ces apprentissages doivent-ils être fréquents, ritualisés ? Ou peuvent-ils être ponctuels ?

Dans quelles mesures les apprentissages coopératifs peuvent-ils contribuer au développement d'une bonne estime de soi chez les élèves ?

Toutes les recherches menées regardant les effets de l'apprentissage coopératif sur l'estime de soi des élèves sont importantes pour faire avancer les pratiques professionnelles dans l'intérêt des élèves. Il y a plusieurs années, la recherche (John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutsch de 1930 à 1940) a permis de remettre en question la transmission de

connaissances pures aux élèves en montrant l'importance de la construction de compétences. Grâce à ces recherches, les programmes scolaires vont aujourd'hui dans le sens pensé par Michel de Montaigne (1595) : « mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine ». Il est stipulé, dans le Bulletin Officiel du 26 mars 2015 concernant le cycle des apprentissages premiers (cycle 1), qu'« *En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà.* » (p.3). Puis, le Bulletin Officiel du 26 juillet 2018 concernant, quant-à-lui, le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) précise que « *Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par eux-mêmes ou par autrui.* » (p.3). Enfin, le BO du 26 juillet 2018 concernant le cycle de consolidation (cycle 3) explique que les élèves « *sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatif d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres.* » (p.3).

Dans mon travail de recherche, je chercherai à montrer les relations pouvant exister entre un apprentissage coopératif et le développement d'une bonne estime de soi des élèves. Avant de me lancer dans un recueil de données, il est nécessaire de définir les propositions méthodologiques et de faire des scénarii de recueil de données.

## 2. Propositions méthodologiques

### 2.1. Le choix de la méthode de recherche

La recherche en psychologie met en œuvre deux types de recherches : la recherche qualitative et la recherche quantitative. L'objectif principal de la recherche qualitative est de fournir une description du sujet de recherche, elle recueille des données verbales (entretiens), des images (vidéos) ou des objets. La recherche quantitative recueille des données quantifiables afin de compter, classifier des caractéristiques : elle peut rendre compte de ces données sous formes de statistiques et de figures pour expliquer ce qui est observé.

L'évaluation de l'estime de soi est souvent réalisée en psychologie par le biais d'échelles qui se présentent sous forme de questionnaires. L'Echelle Globale d'Estime de Soi (R.S.E.) de Rosenberg construite en 1965, ou plus particulièrement sa version française traduite et adaptée en 1990 par EF. Vallières et RJ. Vallerand, nous permettra d'évaluer l'estime de soi des enfants de l'école élémentaire. En effet, les questions du R.S.E (annexe 1) portent sur deux lieux connus de l'enfant : sa maison et son école. Ce test a une durée d'environ 10 minutes, il est composé de 10 items qui décrivent des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel : le sujet doit répondre à chaque affirmation en entourant le chiffre correspondant à la case « Pas d'accord du tout » (1), « Plutôt pas d'accord » (2), « Plutôt d'accord » (3) ou « Tout à fait d'accord » (4). Ce questionnaire permet de capter la perception globale des enfants quant à leur propre valeur. Il permet d'évaluer à quel point l'enfant se considère généralement comme une personne de valeur, comme possédant un certain nombre de qualités. Mais également d'évaluer s'il a une attitude positive vis-à-vis de lui-même ou non. Les réponses recueillies permettent de calculer un score (en additionnant les chiffres entourés correspondants aux réponses choisies). Les scores possibles vont de 10 à 40 : un score de 10 représente le niveau le plus faible d'estime de soi alors qu'un score de 40 représente le niveau le plus élevé.

Pour répondre à ma question de recherche, je vais devoir mettre en relation le niveau d'estime de soi des élèves avec le profil coopératif de leur classe. Ainsi, il est essentiel d'objectiver le profil coopératif ou non des classes retenues. Afin de déterminer si les classes étudiées sont des classes coopératives, et comment elles mettent en œuvre de la coopération entre les élèves, je donnerai un questionnaire (annexe 2) à remplir aux enseignant.e.s des classes. Il s'agit d'un questionnaire mis au point par L. Ferbos (2018) en s'appuyant sur les critères évoqués dans l'article de l'OCCE du département de la Sarthe : « Présentation de la pédagogie coopérative ». Les enseignant.e.s des classes choisies devront indiquer s'ils ou elles



mettent en œuvre des projets collectifs et individuels, si l'organisation du travail est faite avec les enfants, s'ils ou elles évitent de mettre en comparaison les enfants (par des évaluations par exemple), si les enfants ont un pouvoir dans les propositions de la classe et si les décisions sont prises lors du conseil de la classe, si l'utilisation des textes libres est mis en place, si la classe est ouverte à l'extérieur (correspondances, rencontres, visites), si les élèves peuvent s'exprimer librement sans stéréotypes ou stigmatisation, si un tâtonnement expérimental a une place importante et si les élèves sont invités à développer leur esprit de recherche (en groupe ou individuellement, avec l'aide de documentation ou non). Les réponses recueillies pour les classes étudiées seront mises en comparaison dans un tableau.

## **2.2. Réorientation du travail de recherche**

Suite à la crise sanitaire mondiale liée à la propagation du Covid-19 j'ai dû modifier les modalités de rédaction de mon travail de recherche. En effet, les professeurs des écoles (un mettant en place une pédagogie coopérative et l'autre ne mettant pas en place ce type de pédagogie) qui devaient faire passer les questionnaires à leurs élèves n'ont pas eu le temps de le faire en présentiel. Pris par la mise en place de la continuité pédagogique, je n'ai pas réussi à les recontacter par la suite et donc pas pu imaginer intégrer mes questionnaires dans leurs continuité pédagogique. Néanmoins, j'ai quant-à-moi envoyé le questionnaire de l'Echelle Globale d'estime de soi de Rosenberg aux parents de mes élèves afin qu'ils le fassent passer à leurs enfants.

Ainsi, je me retrouve avec seulement un tiers de mes données, et surtout, je n'ai pas matière à comparer. Afin que ce travail de recherche garde un intérêt pour ma formation professionnelle il conviendra, après avoir caractérisé ma classe, de mettre en relation mes connaissances théoriques acquises sur le sujet avec les résultats du niveau d'estime de soi de mes élèves. Cela me permettra de comprendre l'impact de ma méthode d'enseignement sur le niveau d'estime de mes élèves et ainsi imaginer des remédiations possibles pour faire évoluer positivement pas pratique professionnelle.

## 2.3. La population d'étude

Pour porter un nouveau regard sur ma question de recherche, il conviendra de faire passer le questionnaire de l'échelle globale d'estime de soi de Rosenberg aux élèves de ma classe de CE1 (CE1PES) afin de pouvoir avoir une vision du niveau d'estime des élèves d'une classe conduite par deux Professeurs des Écoles Stagiaires (PES). La classe étudiée a des élèves avec différents profils, qui contribuent à constituer un profil de classe particulier. Je vais tout d'abord exposer la répartition des sexes de la classe : combien de filles et combien de garçons ? Par la suite, je préciserai les profils d'élèves à besoins particuliers. Dans la classe, y a-t-il des élèves bénéficiant d'un suivi à la MDPH (Maison Départemental des Personnes Handicapés) ? Si oui, quel handicap rencontrent ces élèves ?

Par la suite, je me servirai du questionnaire de L. Ferbos (2018) pour déterminer le niveau de coopération installé dans ma classe.

### 2.3.1 Généralités sur la classe

Avant de caractériser la classe selon son niveau de coopération mise en place, il convient de la présenter globalement : quel est l'âge des élèves, combien sont-ils ? Combien y-a-t-il de filles et de garçons ? Quels sont les adultes présents avec les élèves ? Quel est le nombre d'années d'ancienneté de l'enseignante et qu'elle est son genre ?

	CE1PES
Ages des élèves	De 7 à 8 ans.
Effectif	26 élèves
Répartition des sexes	16 garçons et 10 filles
Adultes présents	PES + AVS
Ancienneté de l'enseignant	0 ans
Genre de l'enseignant	Féminin

### **2.3.2. Caractérisation de la classe par rapport aux besoins éducatifs particuliers**

Ma classe accueille une population d'enfants très hétérogènes. Une élève relève de la MDPH pour Trouble Déficit de l'Attention (MDA) mais également pour d'autres difficultés venant faire barrière à ses apprentissages (pauvreté du vocabulaire français, a du mal à comprendre le français avec comme langue maternelle le Tamoul, malentendante avec une oreille appareillée). Cette élève bénéficie d'une AESH (Accompagnant.e d'Elèves en Situation de Handicap), mais également d'un suivi à l'Institut d'Éducation Sensorielle (IES). Elle bénéficie d'un Programme Personnalisé de Scolarisation (PPS) et rencontre nombreux professionnels (orthophonistes, logico-mathématicienne) sur le temps scolaire encadré par le Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD).

De plus, ma classe comporte un Élève diagnostiqué à Haut Potentiel (EHP) avec TDAH (Trouble Déficit de l'Attention avec Hyperactivité) qui ne bénéficie pas encore d'aménagements particuliers, la demande de suivi par la MDPH étant en cours.

Ensuite, une élève de ma classe est prise en charge par un Centre Médicaux-Psychologique (CMP) et est suivie par un psychothérapeute.

Pour finir, trois de mes élèves sont en grande difficulté face à l'encodage et au codage et sont suivis par des orthophonistes pour suspicion de dyslexie.

### **2.3.3. Caractérisation de la classe par rapport aux critères de classe coopérative**

Grâce au questionnaire de caractérisation de la classe, j'ai pu objectiver la caractérisation de ma classe. La caractérisation de ma classe repose sur cet unique questionnaire. En effet, j'ai rempli ce questionnaire qui me concerne directement. Le questionnaire m'a permis de recueillir des données quantifiables. Pour pouvoir analyser les données ainsi recueillies (et potentiellement les comparer avec d'autres profils de classes) il est essentiel de les organiser dans un tableau. J'ai pu reprendre le tableau créé par Laure Ferbos (2018) pour exposer les données :

Les élèves...	CE1PES
Mènent des projets	Occasionnellement (1)
Jouent un rôle dans les différentes étapes du projet*	0/8 (0)
Ont connaissance à l'avance du travail à réaliser	Oui (1)
Organisent leur travail scolaire	Jamais (0)
S'évaluent au niveau des apprentissages	Non (0)
S'évaluent au niveau des comportements	Non (0)
Prendent des décisions collectives	Occasionnellement (1) - les règles de vie au sein de la classe
Elaborent les règles de vie	Oui (1) → lors de la rentrée + modification en cours d'année
Décident des sanctions avec le PE	Oui (1) → mais PE reste maître de les modifier quand il veut
Sont auteurs de textes libres	Jamais (0)
Ont des temps d'expression libre	Jamais (0)
Communiquent avec l'extérieur	Jamais (0)
Apprennent par tâtonnement expérimental	Occasionnellement (1)
Font des recherches	Occasionnellement (1)
Résultat	7

Codage des réponses :

Jamais (0) / Occasionnellement (1) / Fréquemment (2) / Quotidiennement (3)

Non (0) / Oui (1)

\* 0 étapes (0) / 1-3 étapes (1) / 4-6 étapes (2) / 8 étapes (3)

Ma classe obtient un score de 7 points sur un maximum de 32 points. Je peux donc affirmer que ma classe a obtenu environ 28 % du score maximum possible. Ce score représente la fréquence à laquelle sont mis en place des critères de classes coopératives choisis pour cette enquête. Ce résultat va dans le sens de ce que je pensais sur ma pratique pédagogique : je ne mets pas en place une pédagogie coopérative cependant je mets en place certains outils (règles de vies construites collectivement) qui peuvent favoriser la coopération.

## **2.4. Modalités de passation des questionnaires**

J'ai demandé aux parents de mes élèves de faire passer le questionnaire à leur enfant. Afin que les résultats soient comparables d'un élève à l'autre, j'ai donné des consignes précises aux parents. Je leur ai demandé de lire à voix une première fois la consigne à leur enfant et, si besoin, de lui expliquer la différence entre « Pas d'accord du tout », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » ou « Tout à fait d'accord » ainsi :

- Pas d'accord du tout : « la phrase ne correspond pas du tout à toi, tu n'as jamais eu cette pensée et ne l'aura jamais. »
- Plutôt pas d'accord : « la phrase ne correspond pas à toi mais pourrait un jour avoir cette pensée. »
- Plutôt d'accord : la phrase correspond un peu à toi, parfois tu peux penser ça mais pas trop souvent.
- Tout à fait d'accord : la phrase correspond à toi, tu penses très souvent ça de toi.

Par la suite, les parents devaient lire une fois l'ensemble des phrases à l'enfant et répondre à ses questions de compréhension s'il y en avait, puis lui relire une par une les phrases afin que l'enfant indique son niveau d'accord avec les phrases.

Pour finir, les familles disposaient de deux semaines (du 23 mars 2020 au 5 avril 2020) pour faire passer le questionnaire à leur enfant.

## **2.5. Résultats des questionnaires**

A la fin du temps imparti, 14 élèves (sur 26) ont répondu au questionnaire de l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg. J'ai décidé de ne pas relancer les familles car le plus important dans cette période était qu'ils s'occupent de la continuité pédagogique de leur enfant. J'ai quand même pu analyser les résultats reçus.

### **2.5.1. Modalités d'analyse des résultats.**

L'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg est composée de 10 items dont 5 qui évaluent l'estime de soi positive et 5 qui évaluent l'estime de soi négative. Dans leur traduction canadienne de l'échelle, E.F. Valliere et R.J. Vallerand (1990) expliquent comment calculer le score d'estime de soi. Afin de calculer le score de chaque individu il faut additionner la note des items 1, 2, 4, 6 et 7 (qui sont les items évaluant l'estime de soi positive), puis il faut y ajouter l'inverse des notes des items 3, 5, 8, 9 et 10 (qui sont les items évaluant l'estime de soi négative). Ainsi, pour les items 3, 5, 8, 9 et 10, si la note entourée est 1, la note retenue sera 4 ; si celle entourée est deux, celle retenue sera 3 ; si celle entourée est 3, celle retenue sera 2 et si celle entourée est 4, celle retenue sera 1. Les scores obtenus vont alors osciller entre 10 et 40.

Une fois les scores moyens calculés, l'interprétation doit être faite de manière rigoureuse, E.F.Valliere et R.J. Vallerand (1990) décrivent l'interprétation de chaque score ainsi : le score de 10 indique le niveau le plus faible d'estime de soi alors qu'un score de 40 indique le niveau le plus élevé. Pour cette étude j'interpréterai les scores intermédiaires de cette manière :

- Pour un score entre 10 et 25, l'estime de soi est très faible ;
- pour un score entre 25 et 31, l'estime de soi est faible ;
- pour un score entre 31 et 34, l'estime de soi est moyenne ;
- pour un score entre 34 et 39, l'estime de soi est forte ;
- puis, pour un score de 40, l'estime de soi est très forte.

## 2.5.2. Présentation des résultats

Afin de traiter les résultats récoltés, j'ai rentré toutes les notes obtenues dans un tableau présenté ci-dessous. J'ai fait la modification des notes pour les items d'estime de soi négative : si l'élève avait entouré 1, j'ai rapporté dans le tableau la note de 4, etc.

Tableau des données

(Annexe 4)

	Genre	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Score
Elève 1	F	4	4	4	4	2	3	4	4	4	3	36
Elève 2	M	4	4	4	3	4	3	4	2	4	4	36
Elève 3	F	3	3	2	4	1	4	3	2	3	4	29
Elève 4	M	3	4	4	4	2	4	4	2	4	2	33
Elève 5	M	4	3	4	4	1	4	3	3	4	4	34
Elève 6	M	3	4	4	3	2	4	4	4	1	4	33
Elève 7	F	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24
Elève 8	M	4	4	4	3	3	4	4	2	4	4	36
Elève 9	F	3	4	4	3	2	3	3	3	3	4	32
Elève 10	F	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39
Elève 11	M	3	4	4	4	4	4	4	1	4	3	35
Elève 12	M	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	32
Elève 13	F	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	35
Elève 14	M	4	4	4	3	3	3	4	1	2	4	32

Moyenne classe	33,2857143
Médiane	33,5
Étendue	15

Légende	
F	: Féminin
M	: Masculin
	: Items d'estime de soi positive
	: Items d'estime de soi négative
	: Elève à Haut Potentiel
	: Elève suivie par le SESSAD
	: Elèves suivis par orthophoniste

Le score moyen de la classe est de 33,28. et la médiane de 33,5. De plus, le profil hétérogène des élèves de la classe est confirmé avec une étendue à 15 : cela veut dire qu'il existe un écart conséquent entre l'élève de l'échantillon qui a une moins bonne estime de soi et l'élève qui a la meilleure estime de soi. Cet écart met en avant la grande variabilité de réponses entre les élèves, et donc l'hétérogénéité du niveau d'estime de soi des élèves de ma classe.

Si ces données avaient été analysées et comparées avec celles d'autres classes, il aurait notamment été important de préciser que les conditions dans lesquelles les questionnaires auraient été fait passer aux élèves (à la maison, dans un contexte de crise sanitaire mondiale) auraient pu modifier les résultats obtenus. L'analyse de ces données ne peut aller plus loin dans la réponse à ma question de recherche. Je n'ai pas de données qui pourraient me servir de comparaison. J'aurai, en effet, pu relever le score d'estime de soi d'une classe coopérative (aillant un pourcentage correspondant aux critères de classes coopératives significativement supérieur au pourcentage de ma classe) afin de le comparer au score de ma classe. Cela aurait

permis de mettre en relation le type coopératif d'une classe avec le niveau d'estime de soi de ses élèves.

Néanmoins, je peux faire une analyse de mes données interne à ma classe : y-a-t-il des différences entre les scores d'estime de soi des filles et des garçons ? Que puis-je repérer de l'estime de soi des élèves à besoin particulier ? Puis, y-a-t-il des caractéristiques communes entre les élèves qui ont des scores identiques ou très proches ?

### 2.5.3. Interprétation des résultats

Sur les 14 questionnaires reçus, le score moyen est de 33,28. Je peux en conclure que l'échantillon étudié a, en moyenne, une estime de soi moyenne car le score est compris entre 31 et 34. Lorsque je regarde de plus près, je me rends compte qu'un individu de la population a rendu un questionnaire avec quasiment la même note entourée pour toutes les questions :

Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Ce questionnaire a été rendu par l'élève 7, qui est l'élève suivie par le SESSAD. Cette élève obtient un score de 24, qui correspond à une très faible estime de soi. Cette élève est en grandes difficultés face à la lecture et à la langue française. Les parents débutent également en français, leur langue parlée à la maison étant le Tamoul. Par conséquent, je fais l'hypothèse que le questionnaire aurait ni été compris par la famille, ni par l'élève : les notes auraient été entourées



au hasard. Pour m'assurer de la compréhension du questionnaire par l'élève, il aurait fallu que je puisse moi-même lui lire les questions. Si je décide d'écarter ce questionnaire de mes données, la moyenne de la classe est de 34. Je peux toujours en conclure que la moyenne d'estime de soi des élèves de ma classe est plutôt moyenne, mais elle tend vers une forte estime de soi. Puis, sans ce questionnaire, l'étendue reste élevée car elle est de 10. La conclusion faite précédemment sur l'hétérogénéité de la classe est toujours valable.

Si on regarde les scores obtenus plus finement, on se rend compte que 7 élèves (élèves 1, 2, 5, 8, 10, 11, 13) donc la moitié, obtiennent un score entre 34 et 39. Nous pouvons affirmer qu'ils ont une forte estime d'eux. Parmi ces 7 élèves, l'élève 2 bénéficie d'un suivi par une orthophoniste pour des difficultés à décoder et encoder. Pour cet élève-là, ces difficultés n'influent pas sur l'estime qu'il a de lui globalement. Il pourrait être pertinent, pour cet élève, de calculer son estime de lui au niveau scolaire (Coopersmith, 1984) pour voir si on y retrouve des conséquences à ses difficultés. Puis, 3 des élèves (élèves 1, 5 et 8) ayant obtenu un score entre 34 et 39 sont des élèves qui ont des difficultés dans certaines disciplines (notamment en mathématiques) mais qui parviennent à les surmonter grâce à leur persévérance. Cette persévérance peut être la conséquence d'une bonne estime d'eux. Par la suite, 3 autres élèves de ce groupe (élèves 10, 11 et 13) sont des élèves qui rencontrent très rarement des difficultés. L'élève 10 a obtenu un score de 39 qui est presque le score maximal, cette élève a une très bonne estime d'elle. Cette élève, ainsi que l'élève 11 aiment participer à l'oral et n'ont pas peur de l'erreur. Cependant, l'élève 13 est très réservée : elle s'exprime difficilement devant les autres, n'est jamais volontaire pour participer dans des échanges oraux.

J'observe ensuite que 5 élèves (élèves 4, 6, 9, 12 et 14) ont obtenu des scores entre 31 et 34. Ces élèves-là ont une estime d'eux moyenne. Comme pour le groupe précédent, les profils de ces élèves sont tous très différents. L'élève 6 est celui qui est diagnostiqué EHP (élève haut potentiel), c'est un élève qui s'ennuie beaucoup en classe et qui se dissipe rapidement. Il adore prendre la parole et est frustré lorsqu'il n'est pas interrogé. Puis, l'élève 12 bénéficie d'un suivi par une orthophoniste pour des difficultés en lecture et écriture. Il s'agit d'un élève discret. Ensuite, l'élève 14 a le même profil que les élèves 1, 5 et 8 du groupe précédent : il rencontre des difficultés dans des disciplines ciblées mais est très persévérant. Enfin, l'élève 9 et l'élève 4 sont des élèves qui rencontrent très peu de difficultés, ils demandent la parole souvent et aiment participer en classe.

Pour finir, l'élève 3 a obtenu un score de 29 ce qui correspond à une faible estime de soi. Pourtant, cette élève réussit dans toutes les disciplines, elle participe beaucoup en classe et aime faire des blagues à ses camarades ou aux adultes. Le score qu'elle obtient est alors très

surprenant, il serait à approfondir avec l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith afin d'évaluer plus finement son estime d'elle à chaque niveau : au niveau familial, au niveau social et au niveau scolaire. Cette nouvelle évaluation pourrait permettre de comprendre pourquoi elle obtient un score d'estime de soi global si faible : l'hypothèse serait, pour l'instant, qu'elle aurait une mauvaise estime d'elle au niveau familial.

Pour conclure, les résultats ne me permettent pas de tirer une conclusion ni sur le lien entre le niveau d'estime de soi et le profil d'élève à besoin particulier, ni sur le lien entre le niveau d'estime de soi et le profil général des élèves. En effet, dans les deux groupes qui ressortent (un groupe d'élèves qui ont une estime d'eux moyenne et un groupe d'élève qui ont une forte estime d'eux) les profils d'élèves sont tous très différents. De plus, la moyenne du score d'estime de soi de la population féminine étudiée étant de 32, 5 et celle de la population masculine étudiée étant de 33, 9, j'interprète que les deux groupes ont en moyenne une estime d'eux moyenne. J'en conclu donc qu'il n'y a pas, dans cet échantillon, un effet du genre sur la variabilité du niveau d'estime de mes élèves. L'échantillon étudié avait un effectif d'individus très faible, ce qui m'amène à questionner la représentativité de mes résultats. L'étude aurait dû être étendue à un plus grand effectif pour répondre aux questions des relations entre le niveau d'estime de soi des élèves et leurs différents profils (filles ou garçons, élèves à besoin éducatif particulier, élèves sans difficultés particulières dans les apprentissages).

### **3. Les apports pour ma professionnalisation**

Le travail de recherche amorcé durant cette année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation doit avoir une visée formative et professionnalisante. Ainsi, je vais exposer les apports qu'ont eu ma démarche de recherche et mes différentes lectures sur ma pratique professionnelle. Ai-je observé des changements dans ma pratique professionnelle ? Comment mettre à profit mes connaissances sur les différentes théories de l'estime de soi, ou encore sur les différents modèles d'apprentissages coopératifs ? Ai-je pu observer des comportements provenant de mes élèves qui viendraient illustrer certains processus sus-développés ?

#### **3.1. Apports de ma démarche de recherche**

Me lancer dans un tel travail, qu'est un mémoire de recherche, m'a permis d'avoir un nouveau regard sur ma pratique, sur ma classe. En effet, toute la démarche de recherche m'a obligée à observer ma pratique en classe, tout en portant un point de vue objectif. Au fil de mes lectures, j'ai pu, à plusieurs reprises, rapprocher les exemples décrits à certains profils d'élèves de ma classe.

Un des éléments qui m'a permis de développer ma professionnalisation a été le témoignage de deux professeurs des écoles que j'ai contacté afin de leur demander de participer à mon travail de recherche en faisant passer le questionnaire de l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg à leurs élèves. J'ai pu avoir une brève conversation téléphonique avec eux sur leur propre démarche d'enseignement. Les deux enseignants avaient des classes de CE1 : un exerçait dans une école Freinet et donc mettait en œuvre les outils Freinet dans sa classe, puis, l'autre ne mettait en place aucun outil particulier favorisant la coopération entre ses élèves. L'enseignante de la classe coopérative enseignait dans une école « Freinet » et m'a bien expliqué l'importance d'une coopération au sein même de l'équipe pédagogique afin de parvenir à la coopération entre les élèves. Néanmoins, elle m'a expliqué le fonctionnement de certains outils « types » des pédagogies coopératives (aussi développés plus haut dans la partie « 1.2.3. Célestin Freinet, le précurseur de l'approche coopérative des apprentissages ») qui peuvent être utilisés dans toutes les classes afin d'amener de manière « ponctuelle » et « ritualisée » de la coopération dans les classes. Ainsi, son témoignage m'a notamment permis de mieux comprendre comment ces différents outils sont réellement mis en place sur le terrain. Concernant ma propre pratique pédagogique, son discours a accru ma volonté de mettre en

place ce type d'outils dans mes futures classes (ces outils doivent être mis en place en classes dès la rentrée scolaire de septembre afin de ritualiser leurs utilisations : pour permettre la mise en activité plus rapide des élèves par la suite). Par la suite, l'enseignant de classe de CE1, ne mettant pas en place une pédagogie dite « coopérative » avait également accepté de participer à mon travail de recherche. Cet enseignant m'avait expliqué que même s'il ne mettait pas en place une pédagogie coopérative, les programmes scolaires obligent, à certains moments, à aller dans ce sens : laisser les élèves tâtonner, expérimenter, argumenter. En effet, dans le programme consolidé du cycle 2 en vigueur depuis la rentrée 2018, il est écrit qu'« *Au cycle 2, on articule le concret et l'abstrait. Observer et agir, manipuler, expérimenter, toutes ces activités mènent à la représentation, qu'elle soit analogique (dessins, images, schématisations) ou symbolique, abstraite (nombres, concepts)* ». J'ai alors observé dans ma propre pratique certains moments où je mettais mes élèves en situation de coopération sans m'en rendre compte. Tout d'abord, la création des règles de vie de classe a été faite avec les élèves : ce sont eux qui ont énoncé toutes les règles importantes, j'avais, moi, seulement une posture de régulation. Puis, au cours de l'année, j'organisai des « groupes de besoin », ainsi si certains élèves étaient en difficultés face à un exercice je les prenais (pas plus de quatre élèves) sur une table avec moi afin de les aider. Je me suis rendu-compte que pour faire mon groupe de besoin je prenais toujours un élève « moyen » afin qu'il puisse aider lui-même ceux en difficultés. Cela fonctionnait bien, l'élève « moyen » était content d'y arriver et expliquait avec plaisir aux autres sans pour autant faire le travail à leur place. Cette pratique permettait aux élèves de s'entre-aider. Pour finir, lorsque certains élèves avaient fini leurs exercices avant les autres, ils étaient eux-mêmes demandeurs pour aider des camarades en difficultés. Je les autorisais donc à le faire, en demandant directement à la classe quels élèves souhaitaient l'aide d'un camarade. Ainsi, le témoignage de ce professeur des écoles m'a permis de me rendre compte que, sans le savoir, ma classe comportait nombreuses situations de coopération.

La simple démarche de recherche, sans prendre en compte les lectures et approfondissements de connaissances faits sur les thèmes de la coopération ou de l'estime de soi, a été très enrichissante pour ma professionnalisation et pour le regard que je portais sur ma pratique professionnelle. Je vais maintenant montrer les conséquences qu'ont eu l'approfondissement de mes connaissances concernant les thèmes de l'estime de soi et de la coopération, sur la vision que j'ai de mes élèves et sur ma pratique professionnelle.

## **3.2. Apports de mes lectures**

Afin de réaliser ce travail de recherche j'ai dû réaliser de nombreuses lectures afin d'approfondir mes connaissances sur l'estime de soi et sur les apprentissages coopératifs. Ces différentes lectures m'ont permis de présenter dans une première partie le thème et les termes associés mais également de contribuer à l'élargissement de mes connaissances professionnelles. Je présenterai d'abord les conséquences qu'ont eu mes lectures concernant l'estime de soi sur la vision que j'ai de mes élèves, la connaissance que j'ai d'eux et donc sur l'adaptation de mes actions face à certaines situations. Puis, je développerai les conséquences qu'ont eu mes lectures concernant la coopération à l'école sur ma pratique professionnelle.

### **3.2.1. Les conséquences qu'ont eu mes lectures sur le thème de l'estime de soi**

Comme je l'ai expliqué dans ma partie « 1.1.3 Le rôle de l'estime de soi dans les apprentissages », le rapport du comité de la California Task Force (1990 p.4) place l'estime de soi comme un des leviers pour lutter contre l'échec scolaire des élèves. Cela encourage ma volonté à vouloir améliorer l'estime de soi de mes élèves afin de tous les amener vers une réussite scolaire. Très concrètement, cela me fait prendre conscience de l'importance de différencier mes dispositifs pédagogiques : non pas le contenu mais le format qui amène ce contenu. Tous les élèves sont différents et les classes sont très hétérogènes, il est fondamental que pour chaque apprentissage, je réfléchisse à une adaptation du support pour mes élèves. Notamment pour ceux qui sont en difficulté face à la lecture et l'écriture : leur proposer davantage de support où l'écriture est réduite au strict nécessaire. Je peux également imaginer moi-même leur lire la consigne. Cela permettra à mes élèves d'atteindre les objectifs fixés et donc de développer une meilleure estime de soi et même de construire chez eux des schémas de réussite scolaire afin qu'ils persévèrent le plus possible, par le biais de la motivation. Puis, afin que je puisse adapter mes supports le plus tôt possible pour éviter d'installer chez certains élèves des représentations d'eux en difficulté scolaire, voire en échec scolaire. Par la suite, il est essentiel, qu'en tant que professeur des écoles, je réfléchisse au développement d'une bonne estime de soi de mes élèves.

Selon James (1890), l'estime de soi est le rapport entre les succès et les réussites envisagées. Pour avoir une bonne estime de soi il faut que les élèves se connaissent : connaissent leurs atouts et leurs faiblesses. Pour cela j'imagine être plus explicite sur mes attentes et sur les critères qui font qu'ils sont en réussite. Je dois donc repenser ma manière de

les évaluer. Cette année, la seule évaluation que je faisais de leurs travaux était par observation, ils n'avaient pas de retours directs de leurs progressions dans les apprentissages. Il est essentiel, par la suite, que je leur fasse prendre connaissance des compétences qu'ils doivent atteindre à la fin d'un moment choisi (et potentiellement adapté élève par élève). Cela leur permettra de surmonter leurs difficultés pour atteindre certaines notions. En effet, la prise de conscience de leurs acquis et progrès développera leur motivation. Ainsi, je dois construire une relation de confiance entre les élèves et moi : ils doivent savoir que le travail que je leur donne à faire est toujours à leur portée afin qu'ils se sentent capables de le réaliser.

Les élèves en difficultés scolaires, qui ont une baisse de l'estime de soi à force d'être en situation d'échec, sont entraînés dans un cercle vicieux : ils n'y arrivent pas donc l'estime qu'ils ont d'eux baisse et ils peuvent être moins persévérants (Pintrich et Schrauben, 1992). Dans ce sens, le renforcement de l'estime de soi des élèves en difficultés scolaires leur permettrait d'être plus persévérants afin d'accéder aux apprentissages. L'importance d'enseigner en prenant en compte l'estime de soi des élèves comme un facteur déterminant de leur réussite scolaire est devenu fondamental pour moi. En faisant passer des échelles d'estime de soi à mes futurs élèves, je pourrais mieux comprendre le profil de chaque élève et donc adapter ma posture d'enseignante afin d'éviter de les mettre en situations d'échecs. Pour cela je pourrais expliciter les attendus, différencier les supports et la temporalité de certains apprentissages. Puis, en repérant tous ces profils d'élèves dans mes futures classes je pourrais mettre en place le plus tôt possible des dispositifs (plan de travail, groupes de besoin, différenciation, groupes hétérogènes, valorisation de l'effort) pour les mettre en situation de réussite scolaire.

Toutes mes lectures sur l'estime de soi m'ont permis de comprendre les situations dans lesquelles étaient mes élèves. De comprendre pourquoi certains étaient en abandon face à certaines tâches, pourquoi certains perséveraient plus que d'autres. Et, pourquoi je n'ai pas réussi à mettre fin à ces situations d'élèves en grandes difficultés scolaires. Par la suite, je développerai les différents dispositifs d'apprentissages coopératifs que je pense pouvoir mettre en œuvre dans mes futures classes et comment j'imagine qu'ils permettront d'améliorer l'estime qu'ont les élèves d'eux-mêmes.

### **3.2.2. Les conséquences qu'ont eu mes lectures sur le thème de la coopération à l'école**

La représentation que j'avais de ma posture enseignante a pu être affinée grâce à mes nombreuses lectures sur le thème de la coopération à l'école. Lors de mes lectures, je m'identifiais à ma façon d'enseigner afin de trouver dans ma propre pratique des exemples pour illustrer les propos de certains auteur.e.s ou chercheur.se.s. Ainsi, je me suis rendue compte que mon enseignement se situait très peu dans un modèle transmissif, dans lequel j'expliquerais aux élèves une leçon et ils feraient des exercices d'applications. La formation que j'ai reçue au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation m'a appris à placer les élèves en situations de recherche afin qu'ils arrivent à comprendre eux-mêmes les notions étudiées. Cette façon d'enseigner favorise l'interaction entre les élèves. Mais, y-a-t-il, pour autant, de la coopération entre mes élèves ?

Lorsque je mets mes élèves en situation de recherche, je les laisse, la plupart du temps, en groupe classe : je leur pose des questions et ils interagissent en levant la main afin de trouver ensemble la réponse. J'utilise cette méthode car j'ai peur de mettre mes élèves en groupe et de ne plus réussir à gérer la classe (le niveau sonore, l'implication dans la tâche). Avec cette méthode collective, on ne peut pas vraiment dire qu'il y ait une coopération de tous les élèves. Certains voient le groupe classe comme une équipe qui doit s'écouter et s'entraider afin de progresser ensemble, ce sont les élèves qui participent beaucoup tout en écoutant et réagissant face aux propos d'un pair, souvent les élèves les plus en réussite. Cependant, certains semblent très passifs (regard dans le vide, pas de participation, absence de réactions) face à ces moments de recherche collective. Ils ne semblent pas se sentir concernés par la coopération qui est mise en œuvre car peut-être voient-ils leur participation comme facultative, peu essentielle pour que le groupe classe accède aux apprentissages. Les nombreuses lectures faites m'ont permis de me remettre en question sur cette méthode, et de penser des alternatives qui favoriseraient la coopération entre mes élèves.

Je suis enseignante et la coopération doit être enseignée aux élèves, au même titre que les autres compétences. Mon enseignement de la coopération doit alors être structuré, dès le début de l'année scolaire, afin que les élèves puissent s'y exercer tout au long de l'année. Pour enseigner la coopération à de jeunes élèves, il faut d'abord les mettre en situation de coopération. Comme l'explique R. Slavin (2010) dans sa méthode « apprentissage en équipe », la réussite du groupe dépend de la réussite individuelle de chaque membre du groupe. Tous les membres du groupe sont ainsi mobilisés afin de voir le groupe, auquel ils appartiennent, réussir.

De plus, le progrès fait par chaque élève doit être mis en avant afin d'encourager les élèves en difficultés face aux apprentissages, leur permettre d'avancer avec leur groupe et de progresser. La tâche demandée doit être assez complexe pour qu'elle ne puisse pas être résolue par un seul membre du groupe. Après avoir donné une tâche de recherche complexe pour que la participation de tous les membres du groupe soit indispensable, j'expliciterais à mes élèves les quatre points importants développés par S. Kagan (1992). Les termes des quatre points seront bien-sûr adaptés pour que les élèves les comprennent bien, afin qu'ils les assimilent, ils pourront être affichés en classe. L'interdépendance positive et la responsabilité individuelle peuvent être regroupées et expliquées aux élèves sous les termes de « je dois faire mon travail pour que tout mon groupe progresse, je dois au moins essayer ». Puis le point de la participation équitable peut être expliqué aux élèves ainsi : « dans le groupe, on doit tous avoir autant de travail à faire », et j'imagine expliquer à mes élèves le point des interactions simultanées comme cela : « les élèves du groupe doivent discuter entre eux pour se mettre d'accord, en argumentant ». Ces trois phrases seront écrites sur une affiche et illustrées, elles feront l'objet d'une explication aux élèves, et seront co-construites avec les élèves et l'enseignant.e.

Pour finir, j'exploiterais, dans mes futures années d'enseignement, certains outils de classes coopératives développés par C. Freinet. Les textes libres peuvent être facilement ritualisés dans des classes, même de maternelle par le biais de la dictée à l'adulte. Puis, la correspondance scolaire peut me permettre de mettre en place des projets interdisciplinaires au sein d'une classe : mettre en place une correspondance avec des élèves québécois afin de constituer un herbier franco-québécois : cela pourrait travailler la production d'écrit, la langue française (ou anglaise), l'utilisation des TICES, le monde du vivant et l'espace.

Ma façon d'enseigner est en constante évolution au fur-et-à-mesure de ma professionnalisation. Notamment grâce à ma formation initiale au sein de l'INSPE, mais également grâce à toutes les lectures que je peux faire, qu'elles soient de pédagogues, didacticien.ne.s, chercheur.se.s, psychologues, sociologues, enseignant.e.s. Il m'appartient de faire évoluer mon enseignement dans le sens qui me paraît le plus positif et bienveillant pour les élèves. Ainsi, je dois garder un esprit critique sur ma pratique, et, toujours confronter mes lectures aux textes et recommandations institutionnels.



## Conclusion

Les nombreuses recherches de psychologie sociale permettent de montrer l'intérêt de l'estime de soi dans la capacité des individus à dépasser une situation problème, à persévérer. D'un autre côté, l'école est en constante lutte contre l'échec scolaire et souhaiterait une réussite pour tous ses élèves. Des pédagogies coopératives sont alors mises en place afin de responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages, améliorer l'estime qu'ils ont d'eux. Alors, dans quelles mesures les apprentissages coopératifs sont-ils susceptibles de contribuer au développement d'une bonne estime de soi chez les élèves ?

Les recherches amorcées pour répondre à cette question de recherche n'ont pas pu aboutir en raison de la crise sanitaire liée au COVID-19. Je ne peux donc en conclure les relations qu'entretiennent les apprentissages coopératifs sur l'estime de soi des élèves au regard de mes recherches. Néanmoins, des précédentes recherches avaient déjà été faites sur le sujet. Bertucci, A., Conte, S., & Johnson, D. W. (2010) ont repris les travaux fait par D. Johnson et W. Jonhson de 1989 à 2005 pour affirmer que « *cooperative experiences tend to result in higher self esteem than does working alone* » (p.259). C'est-à-dire que les mises en coopération des élèves permettraient de développer chez eux une meilleure estime d'eux-mêmes que s'ils étaient confrontés à du travail individuel. Par la suite, ils précisent que dans cette étude, tous les aspects de l'estime de soi ont été observés et trois ressortent comme étant influencés par des expériences de coopération : l'estime de soi social, de ses compétences et l'estime de soi scolaire. Néanmoins, ces mêmes auteurs mettent un point de vigilance sur les modalités de coopération mises en œuvre. Les apprentissages coopératifs auraient un effet davantage positif si les groupes formés étaient des binômes. En effet, toujours au regard des recherches faites par D. Jonhson et W. Jonhson de 1989 à 2005, les membres d'un groupe de quatre élèves ou plus auraient moins d'occasions de communiquer individuellement dans le groupe, les relations entre les membres du groupe seraient moins personnelles, ainsi les élèves se connaîtraient moins bien : « *It may be that working in a pair will increase self-esteem more than working in a group of four, because the relationship will be more personal and individuals will know each other better. The results of this study may clarify this issue.* » (Bertucci, A., Conte, S., & Johnson, D. W. , 2010, p.260). La recherche développée dans l'article « *The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem* » de Bertucci, A., Conte, S., & Johnson, D. W. (2010), permet de clarifier les effets de la taille du groupe sur la réussite individuelle, les interactions sociales et l'estime de soi.

Les questionnements sur les conséquences de la taille des groupes de travaux coopératifs quant au développement d'une meilleure estime de soi des élèves est pertinente. De plus, les auteurs sus-cités ont expliqué que la coopération pouvait également développer des compétences sociales. Il est à présent intéressant de se demander, quelles compétences psychosociales, les apprentissages de type coopératifs, permettent de développer chez les élèves ?

## Bibliographie

### L'estime de soi :

- André, C. & Lelors, F. (2011). L'Estime de soi. Odile Jacob.
- André, C., & Lelord, F. (2019). L'estime de soi: *S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Briais, S. (2016). Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants ? Education. Dumas-01386738.
- Cooley, C. H. (1902). Human nature and the social order. Brock University.
- Coopersmith, S. (1984). SEI : Inventaire d'estime de soi. Paris : Editions du Centre du Psychologie Appliquée.
- Famose, J-P. & Bertsch, J. (2009). « L'estime de soi : une controverse éducative ». (pp. 173- 180). Paris: Presses Universitaires de France.
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144.
- Hameline, D. (1987). De l'estime. Delorme, *L'évaluation en question*, Paris : ESF CEPEC.
- James, W. (1912). Précis de psychologie, (Trad. Beaudin & Bertier), Rivière & Cie Editeurs, Paris.
- L'Ecuyer, R. (1994). Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse. Presse Universitaire de Montréal.
- Namian, D. & Kirouac, L. (2015). Narcissisme, estime de soi et société. Regard sociologique sur la dépathologisation d'un trouble controversé. *Sociologie*, vol. 6(3), 279-294.
- Staquet, C. (2015). L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe. Pédagogie Formation l'Essentiel. Lyon : Chronique Sociale.
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology*, 25(2), 305-316.

### L'apprentissage coopératif :

- Bertucci, A., Conte, S., & Johnson, D. W. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, 137(3), 256–272.

- Cohen, E. (1995). Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. In: *Revue française de pédagogie*, volume 113. Lecture-écriture. p. 140.
- Connac, S. (2014). Apprendre avec les pédagogies coopératives. *Pédagogies*. ESF.
- Connac, S. (2017). Apprendre avec les pédagogies coopératives: *démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et francophonie*, volume XXX : 2. pp. 199-200.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1992). Le triangle pédagogique. *Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1990). What is cooperative learning ? In Brubacher M., Payner R., Ricket K. (ed.). *Perspectives on small group learning*. Oakville : Rubicon Publishing Inc., pp. 68-80.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 265-379.
- Marchive, A. (2012). Coordination du numéro thématique "L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique", Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, vol. 45, n° 4.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Bibliothèque philosophie contemporaine, Paris, PUF.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation* 35, 3 : 252-283.
- Slavin, R. E. (2010). Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 171-189). Paris, France: Éditions OCDE.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement : Theory and research. W. M. Reynold & G. E. Miller (Eds), *Handbook of psychology : Educational psychology* (vol. 7., pp. 177-198). New York, NY : John Wiley & Sons.

- Volcy, M-Y. (sd). La pédagogie de la coopération : différentes approches. Module III. *Une diversité d'approches*. Montréal : CEICI.
- Vygotski, L. (1935). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. Société française, Cahier de l'institut de recherches marxistes, Juillet, août, septembre 1995, n°52.
- Zahn, G. L., Kagan, S., & Widaman, K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24(4), 351-362.

#### La réussite scolaire :

- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 159-164). Auxerre, France: Editions Sciences Humaines.
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale*. Vol. 19, no 4, été 2006, p. 5-7.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Turkieltaub, S. (2011). Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?. *Journal du droit des jeunes*, 310(10), 37-45.
- Wills, T.A. (1987). Downward comparison as a coping mechanism. In C.R. Snyder et C.E. Ford (dir.), *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives*(p. 243-267). New York, NY: Plenum.

## Annexes

*Annexe 1* : Échelle Globale d'Estime de Soi de S. Rosenberg (traduction canadienne)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.				
Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt en accord 3	Tout à fait en accord 4	
1	2	3	4	
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre				
1	2	3	4	
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités				
1	2	3	4	
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)				
1	2	3	4	
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens				
1	2	3	4	
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi				
1	2	3	4	
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même				
1	2	3	4	
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi				
1	2	3	4	
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même				
1	2	3	4	
9. Parfois je me sens vraiment inutile				
1	2	3	4	
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien				
1	2	3	4	

**Annexe 2 : Échelle Globale d'Estime de Soi de S. Rosenberg (adaptée pour des élèves de CE1)**

Indique à quel point les affirmations suivantes sont vraies pour toi. **Entoure** le chiffre qui correspond à toi.

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal à n'importe qui d'autre.	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	1	2	3	4
3. Finalement, je me considère plutôt comme un raté.	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire des choses aussi bien que les autres enfants de mon âge.	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	1	2	3	4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.	1	2	3	4

**Annexe 3** : Questionnaire enseignant : caractérisation des classes de L. Ferbos

**Lieu d'enseignement actuel :**

**Ancienneté dans le métier de professeur des écoles :**

**Présence de projets**

- Les élèves mènent-ils des projets ? Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Pouvez-vous citer un ou plusieurs exemples ?

- Qui est à l'origine du(des) projet(s) ? Les élèves / Le PE / Autres :

- Les élèves jouent un rôle dans : (cocher et détailler si nécessaire)

- le choix de la réalisation finale
- la planification / gestion du temps
- la définition des étapes
- la supervision / coordination des groupes de travail
- la transmission de certains savoir-faire
- l'organisation de la socialisation/publication de la réalisation finale
- l'évaluation du projet

**Organisation/Planification du travail**

- Les élèves ont-ils des choix à faire dans l'organisation de leur travail scolaire? Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Les élèves connaissent-ils à l'avance le travail à effectuer dans la matinée ? Oui / Non

- Comment s'appelle l'outil de planification, s'il existe ?

- Est-il collectif ou individuel ? Collectif / Individuel

**Évaluation**

- Les élèves sont-ils notés ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement



- Par qui et par quel outil les élèves sont-ils évalués au niveau du travail scolaire ?
- Par qui et par quel outil les élèves sont-ils évalués au niveau de leur comportement ?

### **Prises de décisions**

- Les élèves sont-ils amenés à prendre des décisions collectives ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, à quel(s) moment(s) ?

- Les propositions spontanées des élèves lors des instances décisionnelles concernent (numéroter par ordre de fréquence) :

- la récréation ( )
- la cantine ( )
- l'organisation du travail scolaire ( )
- les projets ( )
- les règles de vie au sein de la classe ( )
- l'aménagement de la classe ( )
- l'aménagement de la cour ( )
- autres :

### **Régulation**

- Les règles de vie ont-elles été élaborées par les élèves ?

Oui / Non

- Si oui, à quel moment ?

- Ont-elles été modifiées au cours de l'année ?

Oui / Non

- Qui décide des sanctions ?

Les élèves / le PE / Autre :

- Qui est garant de leur application?

Les élèves / Le PE / Autre :

### **Textes libres**

- Les élèves pratiquent-ils les textes libres, c'est à dire la rédaction de textes sans sujet imposé?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

### **Ouverture à l'extérieur**

- Les élèves communiquent-ils avec d'autres personnes extérieures à la classe?

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

- Par quel(s) moyen(s) et pour quelle(s) raison(s) ?

### **Expression orale libre**

- Les élèves ont-ils des temps pour s'exprimer devant les autres librement, sans sujet imposé ?  
(type Quoi de neuf?)

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

### **Tâtonnement expérimental**

- Les élèves ont-ils des temps pour expérimenter librement, apprendre par essais-erreurs?

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, pour quels types d'activités ?

### **Esprit de recherche**

- Les élèves sont-ils amenés à faire des recherches ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, pour quels types d'activités ?

Annexe 4 : Tableau des données

	Genre	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Score
Elève 1	F	4	4	4	4	2	3	4	4	4	3	36
Elève 2	M	4	4	4	3	4	3	4	2	4	4	36
Elève 3	F	3	3	2	4	1	4	3	2	3	4	29
Elève 4	M	3	4	4	4	2	4	4	2	4	2	33
Elève 5	M	4	3	4	4	1	4	3	3	4	4	34
Elève 6	M	3	4	4	3	2	4	4	4	1	4	33
Elève 7	F	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24
Elève 8	M	4	4	4	3	3	4	4	2	4	4	36
Elève 9	F	3	4	4	3	2	3	3	3	3	4	32
Elève 10	F	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39
Elève 11	M	3	4	4	4	4	4	4	1	4	3	35
Elève 12	M	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	32
Elève 13	F	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	35
Elève 14	M	4	4	4	3	3	3	4	1	2	4	32

Moyenne classe	33,2857143
Médiane	33,5
Etendue	15

Légende	
F	: Féminin
M	: Masculin
	: Items d'estime de soi positive
	: Items d'estime de soi négative
	: Elève à Haut Potentiel
	: Elève suivie par le SESSAD
	: Elèves suivis par orthophoniste