



HAL
open science

En quoi l'EPS peut-elle contribuer à l'amélioration de l'estime de soi pour des élèves de SEGPA ?

Franck Noeueglise

► To cite this version:

Franck Noeueglise. En quoi l'EPS peut-elle contribuer à l'amélioration de l'estime de soi pour des élèves de SEGPA ?. Education. 2009. dumas-00700120

HAL Id: dumas-00700120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00700120>

Submitted on 22 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

En quoi l'EPS peut-elle contribuer à l'amélioration de l'estime de soi pour des élèves de Segpa ?

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



00000184235

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
~~Mme~~ Melle M.¹ NOEUVEGLISE FRANCK
né(e) le 30 / 12 / 1975
à SAINTE CATHERINE LES ARRAS
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

~~Mme~~ Melle M.¹ NOEUVEGLISE FRANCK

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

En quoi l'EPS peut-elle contribuer à l'amélioration de l'estime de soi par des élèves de Segna?

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *31 / 03 / 2009*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,



Christine Desmaret

L'auteur,



Sommaire

<u>Introduction</u>	p.1
<u>I. Cadre réflexif général</u>	p.2
I.1 Le public concerné, la nécessité d'un lien	p.2
I.1.1 Les élèves de SEGPA	p.2
I.1.1.1 Leur rapport au savoir	p.2
I.1.1.2 Le sens accordé au travail, à l'Ecole	p.2
I.1.1.3 La nécessité d'un projet comme moteur de l'apprentissage	p.3
I.1.2 Pourquoi une liaison entre les classes de Segpa, de CM2 et de Clis ?	p.3
I.1.3 Pourquoi une liaison entre les classes de Segpa et les sixièmes du collège?	p.4
I.2 L'estime de soi, un aspect fondamental de la construction identitaire	p.6
I.2.1 Vers ma propre conception de l'estime de soi	p.6
I.2.2 L'EPS, une possible contribution à l'amélioration de l'estime de soi	p.8
I.3 Les moyens mis en œuvre : pour une pédagogie de la coopération	p.9
<u>II. Expérimentation</u>	p.10
II.1 L'EPS en Segpa	p.10
II.2 Les ambitions du projet de rencontre sportive	p.11
II.2.1 Les objectifs généraux	p.11
II.2.2 Les effets attendus	p.11
II.2.2.1 Les effets attendus sur les élèves	p.11
II.2.2.2 Les effets attendus sur les enseignants	p.12
II.3 Les étapes de la construction du projet	p.12
II.4 Construction d'une grille d'évaluation de l'estime de soi	p.14
II.5 Présentation de trois élèves de la classe	p.15
II.5.1 Repérage des processus d'apprentissages, des styles cognitifs	p.15
II.5.2 Analyse diagnostique de l'estime de soi	p.15

II.6 Chronologie de l'action	p.17
II.6.1 Une approche transversale	p.17
II.6.1.1 De novembre à décembre : l'appropriation du projet	p.17
II.6.1.2 De janvier à mars: l'organisation de la journée	p.20
II.6.1.3 D'avril à mai : la préparation matérielle	p.21
II.6.2 Traitement didactique et pédagogique des APSA	p.22
II.6.2.1 Dylan en acrosport	p.22
II.6.2.2 Gwendoline en endurance	p.23
II.6.2.3 Ingrid en handball	p.24
II.6.3 Analyse de la seconde évaluation de l'estime de soi	p.25
<u>III. Bilans</u>	p.27
III.1 Les élèves	p.27
III.2 Les enseignants	p.27
III.2.1 Les enseignants du collège	p.27
III.2.2 Les enseignants du primaire	p.28
<u>Conclusion</u>	p.29

Enseignant depuis dix ans, mon parcours n'en est pas pour le moins atypique. En effet, mes expériences ont été diverses : professeur remplaçant d'Education Physique et Sportive en collège et lycée professionnel dans un premier temps, BD REP¹ dans le dispositif des CP allégés dès ma sortie de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lille et, jusqu'à l'année passée, adjoint élémentaire dans une école dont le projet était fondé sur des valeurs coopératives.

Ces différentes expériences professionnelles m'ont toutes enrichi et m'amènent cette année à intégrer à nouveau l'enseignement secondaire de manière à relever le challenge consistant à mettre mes compétences au profit des élèves de Segpa². Mon cursus universitaire a donc été marqué par la formation STAPS³ qui m'a passionné et que je juge très complète par ses approches sociologique, psychologique, didactique et pédagogique. Je me suis ainsi construit une culture humaniste, empreinte d'une croyance en l'homme et son évolution, qui m'amène à oser là où d'autres renoncent.

Dans une telle perspective, il conviendra de tenir compte du parcours de ces élèves, qui n'ont pas accédé à la maîtrise des compétences requises à l'entrée en « sixième normale » comme ils la définissent eux-mêmes, parcours marqué par de nombreux échecs qui les ont affectés et qui ont largement entamé leur capital confiance.

Convaincu de la légitimité de l'Education Physique et Sportive en tant que discipline d'enseignement car porteuse de sens, de valeurs éducatives et d'intégration sociale, je m'interroge aujourd'hui : en quoi la construction d'un projet de liaison entre les classes, voire les écoles dont sont issus mes élèves et toutes les classes de sixième du collège peut-elle contribuer à l'amélioration de la confiance en soi, de la vision de soi et de l'amour de soi ? Quels liens peuvent-ils se créer entre les différents acteurs ?

Dans un premier temps, je centrerai ma réflexion sur le cadre de ma mission d'enseignant spécialisé et je m'interrogerai sur mes à priori, notamment en ce qui concerne l'estime de soi des élèves de Segpa.

Le passage de l'école primaire au collège constitue une rupture. Il faut alors faciliter cette transition tout en gérant l'hétérogénéité de nos élèves. De solides relations entre tous les acteurs de la communauté éducative sont donc nécessaires et impliquent trois principes fondamentaux valables pour tous : s'écouter, se regarder autrement, communiquer. La réduction des inégalités grâce à une meilleure continuité dans la scolarité peut ainsi être facilitée. Mais l'intégration des élèves de Segpa dans le collège est un autre enjeu primordial sur lequel il m'a semblé nécessaire de réfléchir de manière à réduire les ruptures.

Dans une seconde partie, je décrirai la mission confiée à mes élèves, qui consiste à organiser une rencontre EPS dans ses grandes lignes, ce qui nécessite évidemment une approche transversale du projet. Il conviendra alors de juger de la mesure dans laquelle une telle initiative aura pu contribuer à ce qu'ils aient une meilleure estime d'eux-mêmes.

Enfin, dans une troisième partie, je tenterai de dresser un bilan intermédiaire des actions menées jusqu'en mars, que ce soit au niveau des élèves comme à celui des enseignants.

¹ Brigade Détaché en Réseau d'Education Prioritaire

² Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

³ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

I. Cadre réflexif général

I.1 Le public concerné, la nécessité d'un lien

I.1.1 Les élèves de Segpa

En prenant mon poste en septembre, j'avais envisagé ma mission avec une idée centrale au sujet de laquelle je me suis interrogé : la **lutte contre l'échec scolaire** d'enfants qui avaient jusqu'alors accumulé des difficultés les empêchant d'accéder à la maîtrise des compétences requises par les programmes. L'expérience acquise au fil du temps m'aura incité à concevoir mon rôle sous bien d'autres aspects mais ce questionnement m'a tout de même permis d'orienter mes choix et mes pratiques de manière significative. Aussi, pour tenter de proposer à mes élèves un maximum de solutions, je me suis interrogé quant aux mécanismes essentiels de l'échec scolaire, c'est-à-dire le rapport au savoir et le sens accordé au travail et à l'Ecole. C'est ainsi que l'élaboration, la construction et la mise en œuvre d'un projet de classe m'ont semblé nécessaires de manière à combattre l'apathie et à permettre à chacun de s'exprimer, de se construire.

I.1.1.1 Leur rapport au savoir

Envisagé sous le **pôle épistémique** (qu'est-ce qu'apprendre ?), force est de constater que les élèves de Segpa sont bien souvent enfermés dans une logique binaire du savoir : « je sais ou je ne sais pas ». Ils ne conçoivent pas qu'entre ces deux constats, se situe l'apprentissage. Envisagé ensuite sous un **pôle identitaire** (pourquoi apprendre ?), il semble nécessiter pour eux un changement identitaire radical qui les empêcherait d'accéder à l'identité à laquelle ils aspirent ou ils se réfèrent. Le savoir revêt alors un aspect agressif. Pourtant, le rapport au savoir doit être conçu comme un modèle relationnel et non comme un objet. Pour confirmer ces propos, je m'appuie sur la définition donnée par CHARLOT, ROCHEX et BAUTIER ⁴ soit « une relation de sens, et donc de valeur entre un individu et les processus du savoir. En effet, l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur ». Ce rapport doit être restitué dans une relation identitaire.

I.1.1.2 Le sens accordé au travail, à l'Ecole

Pour la plupart d'entre eux, c'est une obligation dont il faut s'acquitter sans se soucier de l'avenir dont les perspectives sont floues, voire inexistantes. Dans ce contexte, leur **motivation**, définie par MYERS ⁵ comme un « besoin ou désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but » est extrêmement fragile et ils n'accordent aucun intérêt aux apprentissages scolaires.

⁴ CHARLOT, ROCHEX et BAUTIER, Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Armand Colin, 1992.

⁵ MYERS, Psychologie, Flammarion Médecine, 1998.

MONNARD, GURTNER et NTAMAKILIRO⁶ considèrent à ce propos que le **vécu scolaire** et la **construction identitaire** sont les deux facteurs constitutifs de l'évolution de la motivation pour les apprentissages scolaires. Ainsi, le parcours de ces adolescents est déjà jalonné de difficultés, voire d'échecs. De plus, ils traversent un âge où ils ne perçoivent rien de stable, rien de fiable, où l'anticipation est impossible, tiraillés par ce double mouvement entre la rupture de l'enfance et la quête d'un statut d'adulte.

C'est après avoir dressé ce constat que l'enseignant spécialisé doit croire en la **résilience** de chacun, c'est-à-dire en la capacité à rebondir après un traumatisme, un échec. CYRULNIK⁷ définit quant à lui la résilience par « la capacité à se développer quand même dans des environnements qui auraient dû être délabrants ». Quel que soit leur vécu, les élèves de Segpa sont capables d'apprendre. Toutefois, il semble indispensable de les accompagner sur ce chemin.

Ainsi, apprendre c'est accepter une transformation. BOIMARE⁸ considère d'ailleurs à cet effet que pour apprendre, il faut se sentir en **sécurité**. Dans une telle perspective, MYERS distingue la motivation extrinsèque, qui dépend de facteurs extérieurs à l'apprenant, tels que des récompenses ou des punitions, de la motivation intrinsèque qui, quant à elle, prend sa source dans les désirs de l'apprenant. Il paraît alors évident que la motivation intrinsèque doit être privilégiée dans ces conditions de manière à ce que chacun donne du sens à ses apprentissages et s'y investisse sans crainte.

1.1.1.3 La nécessité d'un projet comme moteur de l'apprentissage

Pour HUBER⁹, le projet est une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux ». Dans une telle perspective, MEIRIEU¹⁰ affirme qu'« apprendre, c'est avoir un projet ». Selon lui, l'élève va identifier les « invariants structurels » du projet qui s'apparentent aux contenus disciplinaires et stabiliser ensuite les « variables sujet » efficaces pour lui-même.

1.1.2 Pourquoi une liaison entre les classes de Segpa, de CM2 et de Clis¹¹ ?

Le collège David Marcelle de Billy Montigny accueille un public très hétérogène. Le passage de l'école primaire au collège constituant **une rupture**, qui peut compromettre la scolarité des élèves d'origine et de niveaux différents, il convient de **faciliter la transition** école-collège et de gérer cette hétérogénéité.

⁶ MONNARD, GURTNER et NTAMAKILIRO, *Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires* in DEPOVER et NOEL, L'évaluation des connaissances et des processus cognitifs, De Boeck, 1999

⁷ CYRULNIK, <http://www.meteo-mentale.org/wml/meteo/stravie/resilience>

⁸ BOIMARE, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 2004.

⁹ HUBER, Aujourd'hui, la pédagogie de projet, Casterman, 1984.

¹⁰ MEIRIEU, Apprendre, oui mais comment ?, ESF Editeur, 2002.

¹¹ Classe d'Intégration Scolaire

Les textes officiels insistent depuis de nombreuses années sur cette liaison puisque déjà en 1977, une circulaire la préconisait. Il s'agit non seulement de faciliter l'**intégration** des élèves au collège mais aussi d'assurer une certaine **continuité dans les apprentissages**. Dans une telle perspective, l'accueil apparaît comme un facteur déterminant de l'adaptation des élèves en 6^{ème}. Ce constat se révèle d'autant plus pertinent pour les futurs élèves de Segpa.

Les enseignants de collège souhaitent connaître les élèves et se faire connaître d'eux. C'est une occasion privilégiée pour faire découvrir les règles de vie au sein du collège. Les enseignants de primaire y trouvent une reconnaissance et une valorisation de leur travail, puisque ces liaisons sont l'occasion d'un travail en équipe (primaire-collège) auprès des élèves.

I.1.3 Pourquoi une liaison entre les classes de Segpa et les sixièmes du collège ?

Bien que le gouvernement ait fait adopter le 23 avril 2005 par l'Assemblée Nationale et le Sénat une nouvelle loi d'orientation¹² qui régit dorénavant le système éducatif scolaire français depuis cette rentrée, les fondements de la loi du 10 juillet 1989 restent solides. La Segpa, puisqu'elle se situe au sein du collège, doit donc s'y conformer. Cette loi préconise, pour nos élèves, une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V, pour lutter contre l'exclusion et la déscolarisation.

La loi HABY (1975) a prôné l'uniformité des collèges et il est de bon ton aujourd'hui d'intégrer tous les élèves dans un schéma classique type. Toutefois, l'intégration ne se base pas sur le paraître mais plutôt sur les **fondements des pratiques**. Force est de constater alors que l'intégration des élèves de Segpa au collège n'est pas totalement effective comme en témoignent les moqueries et les bagarres dans la cour de récréation. Ce phénomène est d'ailleurs plus accentué pour les élèves de Segpa car il s'apparente à un mécanisme de défense qui contribue au maintien d'une identité positive. D'autres exemples, ne concernant pas uniquement l'attitude des élèves eux-mêmes, peuvent être cités comme la réticence de quelques collègues à prendre en charge une partie de l'enseignement lorsque la demande leur en est faite.

Par le mot **intégration**, j'entends la définition donnée par le Haut Conseil à l'Intégration selon laquelle il convient de « *Concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique : par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité. Sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre cette société dont il a accepté les règles dont il devient un élément constituant.* »

¹² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, Journal officiel n° 96 du 24 avril 2005.

Cette définition peut être transposée à la Segpa dans le sens où les élèves qui y sont accueillis sont des collégiens. Pour diverses raisons, l'intégration des élèves de Segpa comme élèves de collège à part entière reste un souci constant.

Les élèves de Segpa semblent conscients de leurs difficultés scolaires et se sentent souvent « différents des autres collégiens » qu'ils méconnaissent et réciproquement. En effet, ils sont d'un âge différent avec un, voire deux ans d'écart dû au redoublement à l'école primaire. De plus, leur parcours scolaire les a souvent conduits dans des structures particulières, que ce soit en CLIS¹³ ou en IME¹⁴. Enfin, n'ayons pas peur des mots, ils sont souvent considérés comme des « débiles » pour les élèves de sixième ordinaire. La communication paraît particulièrement difficile et ils partagent très peu d'activités. J'avance pour preuve la très faible adhésion de mes élèves à l'UNSS¹⁵ même si l'on peut aussi émettre l'hypothèse d'un problème financier. De plus, ils affichent souvent des attitudes, des comportements face à la différence qui génèrent la nécessaire mise en œuvre d'actions variant les supports, à savoir des mises en situation réelles favorisant des prises de conscience collectives et individuelles pouvant concourir à l'éducation à la citoyenneté.

La réduction de cette rupture au sein même du collège est un enjeu primordial. Il m'a ainsi semblé nécessaire de réfléchir sur les moyens d'intégrer de manière effective les élèves de Segpa au collège. C'est d'ailleurs dans cette intention qu'en 1999, les grandes lignes du collège de l'an 2000 avaient été présentées : l'ambition de rapprocher les Segpa des collèges, de favoriser les échanges d'enseignants entre collège et Segpa, de mieux intégrer les locaux du collège et d'associer tous les élèves aux activités éducatives. Mon constat est sans détour suite à diverses expériences : le chemin à parcourir est encore long mais cette volonté me paraît bien légitime et c'est la raison pour laquelle je m'engage à poursuivre ces objectifs.

De plus, le rapport au savoir des élèves de Segpa montre qu'ils n'ont pas l'habitude de s'impliquer dans des activités qui s'inscrivent dans la durée et notamment des activités de type projet. Les difficultés en lecture, expression orale et écrite (cruellement constatées en début d'année lors des évaluations nationales 6^{ème}) sont autant d'obstacles qui perturbent les apprentissages dans toutes les disciplines.

Le projet de ma classe s'inscrit donc dans cette perspective et respecte aussi une idée forte des circulaires de 1996 et 1998 relatives à l'AIS, réaffirmées dans la circulaire du 30-04-2002 : « *L'enseignement dispensé en Segpa ainsi que les conditions quotidiennes d'insertion de cette section dans la vie scolaire du collège font de l'élève de Segpa un collégien à part entière, condition nécessaire de l'efficacité de cette orientation dans la perspective d'une insertion sociale et professionnelle.* ». On note encore dans le Bulletin Officiel du 25 juin 1996 que « les finalités poursuivies dans le cadre des enseignements adaptés ne sauraient être fondamentalement différentes de celles poursuivies dans les autres enseignements du collège ». Je m'appuierai également sur l'étude menée par STEELE et ARONSON en 1995 qui tend à montrer que pour aller à l'encontre de

¹³ Classe d'Intégration Scolaire

¹⁴ Institut Médico-Educatif

¹⁵ Union Nationale du Sport Scolaire

stéréotypes, il faut changer la perception des élèves de SEGPA. Ce constat est à mettre en relation avec les représentations d'ALPORT et SHERIF qui encourageaient les enseignants à créer des situations qui contrariaient ces stéréotypes, donc à aménager des rencontres inter-groupes et à créer des projets en lien avec les classes ordinaires.

I.2 L'estime de soi, un aspect fondamental de la construction identitaire

I.2.1 Vers ma propre conception de l'estime de soi

Comme le confie SALOME ¹⁶ « il n'est pas facile de donner une définition simple et qui ne soit pas trop idéologique de l'estime de soi ».

C'est en 1890 que le concept d'estime de soi a été défini pour la première fois par le psychologue américain JAMES ¹⁷. Selon lui, « l'estime de soi se situe dans la personne » et elle se définit par « le résultat d'un rapport entre nos succès et nos prétentions dans les domaines importants de notre vie ». L'estime de soi s'enracine dans la qualité et la stabilité de la relation du petit enfant à ses proches puis aux réactions de son entourage à sa présence et à ses actes. Ainsi, il perçoit progressivement ses capacités, ses différences et son identité. Plus tard, il confirme ou ajuste cette image qu'il a de lui-même en la confrontant aux remarques de ses pairs ou des adultes. Autrement dit, ce postulat tendrait à nous faire penser que l'estime de soi est le rapport entre ce que nous souhaitons être et ce que nous sommes en réalité. Sa valeur serait ainsi relative à **l'écart entre l'idéal de soi et le soi réel**.

Evidemment, cette conception est aujourd'hui empirique et au fil du temps, d'autres auteurs ont cherché à donner une définition affinée en s'attachant à des notions qui leur semblaient centrales dans ce concept. Ainsi, pour exemple, FREUD s'est intéressé au rapport entre l'estime de soi et le narcissisme. Cependant, il est aujourd'hui reconnu qu'il ne faut pas confondre l'estime de soi et la satisfaction de soi.

Toutefois, le concept d'estime de soi apparaît tellement complexe qu'aucune définition ne peut faire l'unanimité. C'est pourquoi, sans dresser une liste exhaustive, je m'appuierai sur quelques auteurs et chercheurs de référence pour étayer ma propre réflexion.

Dans un premier temps, je me suis penché sur l'étymologie du terme « estimer » donnée par le dictionnaire Hachette : il vient du latin « oestimare » qui signifie « déterminer une valeur » et « tenir en considération, faire cas de ». Ainsi, l'expression « estime de soi » implique de « **juger de sa valeur personnelle** », comme le dit DUCLOS ¹⁸. Il s'agit de poser un jugement sur soi-même, sa valeur et ses capacités, en s'appuyant sur une conscience et une connaissance de soi relative et plus ou moins limitée selon l'âge de

¹⁶ SALOME, <http://www.nouvellescles.com>, article 178.

¹⁷ JAMES, *Précis de psychologie*, trad. Baudin et Berthier, Librairie Marcel Rivière, 1946.

¹⁸ DUCLOS, *L'estime de soi un passeport pour la vie*, éditions Hôpital Ste-Justine, 2000.

l'enfant. Si l'on considère, au même titre que PICKHARDT ¹⁹, que le soi est un concept descriptif, l'estime de soi est donc « liée à la façon dont une personne élabore et évalue la définition de son identité ».

D'autre part, ROTTER a théorisé en 1966 le concept de « lieu de contrôle » proposé par HEIDER : il considère que l'estime de soi se décline en fonction de la croyance de l'individu à être acteur des événements de sa vie (lieu de contrôle interne) ou victime (lieu de contrôle externe).

Pour autant, elle n'est pas une valeur figée. C'est **un système dynamique** comme l'ont envisagé NINOT, DELIGNIERES et FORTES ²⁰. C'est « une histoire que l'on peut infléchir » et qu'il convient d'analyser sous deux dimensions qu'on ne peut toutefois pas dissocier : d'un côté une certaine **stabilité**, permettant à la personne de se reconnaître d'un moment à l'autre et permettant aussi aux autres personnes de la reconnaître ; d'un autre côté une **flexibilité** qui assure ainsi à la personne la possibilité de s'adapter et d'évoluer en fonction des réalités et des besoins nouveaux.

Selon moi, l'estime de soi est quelque chose d'abstrait, d'impalpable, qui fait se sentir bien et valable à ses propres yeux, mais aussi au regard des autres. En effet, je considère au même titre que MASLOW ²¹ qu'il existe une hiérarchie des besoins, à savoir que l'estime de soi correspond à une double nécessité pour l'individu : **se sentir compétent et être reconnu par autrui**. Nous mesurons ainsi notre image au travers des jugements, des opinions que les autres se font à notre propos. Plus ces autres nous sont proches, et plus les remarques ont d'impact sur nous. COOLEY en 1902 et MEAD en 1934 ont ainsi mené des travaux qui sont à l'origine de la théorie dite du « **miroir social** » : l'estime de soi est la perception de soi construite par l'intériorisation de l'opinion d'autrui à notre égard. Les interactions sociales se révèlent effectivement déterminantes dans la manière dont le sujet va s'évaluer.

J'imagine donc qu'avoir une bonne estime de soi, c'est se respecter, s'accepter tel que nous sommes, avoir des opinions objectives, assumer ses responsabilités, avoir de l'humour, respecter les autres, s'affirmer sans blesser autrui. Au contraire, celui qui a une faible estime de soi aura plutôt tendance à se sentir incompetent, à se dévaloriser, à s'effacer ou à être agressif, à attribuer ses échecs à des causes externes.

Le cadre de mon intervention se limite certes au domaine scolaire et c'est essentiellement dans ce champ que mes initiatives peuvent avoir une portée sur l'estime de soi de mes élèves. Si l'estime de soi de quelques-uns se trouve alors bonifiée par la réalisation de notre projet, notamment grâce à la construction progressive d'un sentiment de

¹⁹ PICKHARDT, Développez l'estime de soi de votre enfant, Les Editions De L'homme, 2002.

²⁰ NINOT, DELIGNIERES et FORTES, A psychometric tool for the assessment of the dynamics of the physical self, European journal of applied psychology, European Review of Applied Psychology, 2001.

²¹ MASLOW, Devenir le meilleur de soi-même, Editions d'organisation, 1970.

compétence, je m'appuierai sur les travaux de PALLASCIO et LAFORTUNE ²² pour faire le pari d'un **transfert dans les apprentissages scolaires** de manière générale mais aussi au niveau émotionnel, social, physique. En effet, ils pensent que l'estime de soi est « une comparaison quotidienne par rapport à soi et aux autres dans tous les champs » ou encore « une attitude mentale généralisée et généralisante ».

1.2.2 L'EPS, une possible contribution à l'estime de soi

Ce projet revêt une **dimension cognitive** très importante. En effet, si développer l'estime de soi c'est juger de sa valeur personnelle, il me semble évident de permettre à chaque élève d'acquérir un regard critique sur sa propre pratique. DUCLOS souligne d'ailleurs la complexité à savoir faire preuve d'un jugement pour des élèves en difficulté. J'ai donc l'intime conviction que l'EPS et toutes les activités transdisciplinaires qui s'y rattachent peuvent être un moyen privilégié pour chacun d'apprendre à se connaître.

Mon sentiment se trouve conforté à la lecture de LARIVEY ²³ qui définit l'identité à travers quatre composantes : le vécu corporel, les émotions et besoins propres qui mènent à la conquête du droit à l'existence, les pensées et opinions, les rêves et aspirations conformes aux valeurs. Elle pense qu'il faut exister comme individu à part entière et que toute action entreprise pour relever un défi doit respecter nos valeurs. Il faut s'assumer en acceptant d'en porter les conséquences. L'**effort physique** semble à la fois en être une opportunité mais il s'avère aussi offrir une amorce de changement.

Dans cette perspective, il existe une « tendance actualisante » commune à tous les êtres vivants. C'est la **force psychique** que MASLOW rend responsable de ces besoins d'actualisation chez l'humain, c'est-à-dire cette force de vie qui nous pousse à rechercher la satisfaction de nos besoins à tous les plans. Mais c'est le **défi** qui développe une capacité alors que le plaisir immédiat n'est pas un critère ; on éprouve la satisfaction de grandir et cela passe par des peurs. L'EPS permet alors à chacun de prendre des risques, évidemment mesurés et modérés par l'enseignant, mais également d'appréhender l'échec et surtout de persévérer en élaborant des stratégies par rapport aux obstacles. Ce sont autant d'attitudes propices au développement de la valeur physique perçue, voire à la restauration narcissique de chacun. BIDDLE et GOUDAS ²⁴ jugent à cet effet que cela contribue au renforcement de l'estime de soi. Ils illustrent ces propos en donnant l'exemple du Royaume Uni, où l'un des onze objectifs du programme d'EPS est de renforcer l'estime de soi. De même, l'une des priorités des intervenants en activité physique adaptée est de restaurer l'image de soi de sujets handicapés mentaux ou physiques comme le montre le travail de SHERILL en 1997.

Quant à THERME ²⁵, il constate des déficits particuliers dans le domaine de l'estime de soi pour les publics en difficulté et ses travaux tendent à montrer l'importance que revêt le domaine corporel chez les adolescents dans le système du soi. Il considère alors que la capacité de l'Education Physique et Sportive à faire vivre aux élèves des **expériences positives d'accès à la maîtrise et à la compétence** donne à la discipline des atouts

²² PALLASCIO et LAFORTUNE, Pour une pensée réflexive en éducation, Editions presse de l'université du Québec, 2000.

²³ LARIVEY, extrait du magazine électronique « La lettre du psy », avril 2001.

²⁴ BIDDLE et GOUDAS, Sport, activité physique et santé chez l'enfance, revue Enfance, 1994.

²⁵ THERME, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, 1995.

majeurs pour cette mission essentielle. En effet, **la motricité**, au sens large du terme, a un impact considérable non seulement sur le schéma corporel, défini par WALLON ²⁶ comme l' « image virtuelle du corps dans ses potentialités motrices présentes et à venir », mais également sur l'image du corps.

En tant qu'enseignant, je me suis interrogé quant aux attitudes favorables qui contribueraient à l'amélioration de l'estime de soi de mes élèves. Il m'a alors semblé nécessaire de veiller en permanence à être à l'écoute, à utiliser un langage positif et valorisant, à favoriser l'expression des sentiments et des émotions, à donner des responsabilités, à encourager les initiatives, à développer l'autonomie, à donner le droit à l'erreur.

I.3 Les moyens mis en œuvre : pour une pédagogie de la coopération

J'entends par « coopération » le désir **d'agir ensemble** pour produire, finaliser un travail qui implique obligatoirement la collaboration : celle des élèves et des enseignants. Le travail de groupe permet notamment une collaboration une entraide nécessaire à l'élaboration d'un projet commun où chacun prend part à l'aboutissement du produit fini. La coopération des enseignants, le travail d'équipe, l'échange sont tout aussi nécessaires pour arriver à finaliser un projet. Le choix des outils pédagogiques favorise également la coopération.

²⁶ WALLON, Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité, PUF, 1983.

II. Expérimentation

II.1 L'EPS en Segpa

De HEBRARD ²⁷ à KLEIN ²⁸, de nombreux travaux ont montré que l'EPS est une **discipline en marge du système éducatif** pour de nombreuses raisons. En effet, les changements de tutelle durant les cinquante dernières années, la relative jeunesse de la discipline et les différents lieux de pratique n'en sont que quelques exemples.

Mais l'exemple le plus révélateur concerne les **représentations** de la discipline, qui a souvent beaucoup de difficultés à sortir des rôles qu'on lui a attribués au sein du système éducatif. Hygiénique dans les années cinquante, sportive dans les années soixante et soixante-dix, un peu plus éducative dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, elle reste considérée comme une discipline particulière. L'EPS est ainsi une discipline un peu dévalorisée, se situant à mi-chemin entre les activités de loisir et les disciplines communément qualifiées d'instructives.

A mon grand désarroi, elle est aujourd'hui à nouveau fragilisée, comme en témoigne sa disparition initiale du socle commun de connaissances et de compétences ²⁹. Certes, les réactions qui ont suivi cette décision ont contraint les concepteurs de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École à l'intégrer dans les derniers textes présentés : on y relève des phrases concernant l'EPS dans les paragraphes consacrés à la culture humaniste (Les élèves doivent être capables « **de développer, par une pratique raisonnée, comme acteurs et spectateurs, les valeurs humanistes du sport** »), à la culture scientifique et technique (L'élève doit être capable « de mobiliser ses connaissances en situation, par exemple comprendre le fonctionnement de son propre corps et l'incidence de l'alimentation, **d'agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives**, ou encore de veiller au risque d'accidents naturels, professionnels ou domestiques ») et enfin à l'autonomie (La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir : **la volonté de se prendre en charge personnellement, de développer et d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques** »).

Pourtant, l'EPS est encore **une des disciplines obligatoires** tout au long de la scolarité d'un collégien de Segpa. Au même titre que les autres disciplines enseignées, l'EPS y est régie par des textes officiels, à savoir les Programmes du collège peu directifs mais dont les orientations générales témoignent toutefois explicitement de la reconnaissance de certaines **vertus** à la discipline:

« Quand l'enseignement de l'EPS est une source de plaisir et de gratification, il peut constituer, pour les élèves de Segpa, un domaine de réussite qui favorise leur évolution positive en termes d'acquisition de compétences, de changement d'image de soi et d'inscription symbolique dans des pratiques sociales. »

Une très grande liberté est ainsi laissée aux directeurs de Segpa quant à son organisation. C'est donc en concertation avec M.Rzasa et en accord avec les professeurs d'EPS du collège que j'ai décidé de prendre en charge ces séances pour ma classe tout au long de

²⁷ HEBRARD, *EPS : réflexions et perspectives*, revue EPS, 1986

²⁸ KLEIN, *Une affaire de discipline*, revue EPS, 2003

²⁹ BO n°29, 20 juillet 2006

l'année. Ainsi, j'ai pu vivre avec eux différents cycles et partager des expériences communes qui ont été des éléments fondateurs de la réalisation de notre projet.

II.2 Les ambitions du projet de rencontre sportive

II.2.1 Les objectifs généraux

L'organisation de cette rencontre sportive vise essentiellement, en ce qui concerne **les élèves**, à :

- remédier au problème **d'insertion des élèves de Segpa** au collège.
- **acquérir par la pratique des connaissances et compétences** relatives aux APSA³⁰ proposées.
- **améliorer les compétences dans les trois grands domaines de la maîtrise de la langue** : le langage, la lecture (et lecture de l'image), l'écriture en respectant les contenus disciplinaires et en les adaptant aux compétences de chacun.
- développer une **attitude citoyenne** : en tirant parti des différences et de la diversité de chacun, en faisant travailler des élèves de Clis, de CM2, de 6^{ème} générale et de 6^{ème} SEGPA sur un projet commun.
- **travailler l'expression sous différentes formes** (orale, écrite, physique).
- optimiser les compétences des élèves par **l'utilisation de l'outil informatique**.

Quant aux **enseignants** de primaire, de collège et de Segpa, il s'agira d'**harmoniser** leurs **pratiques pédagogiques**.

Ces objectifs se veulent en adéquation avec les objectifs de notre projet d'établissement, à savoir :

- Améliorer les compétences des élèves.
- Favoriser une pédagogie de projet.
- Contribuer à une ouverture culturelle et environnementale.

II.2.2 Les effets attendus

II.2.2.1 Les effets attendus sur les élèves

Les effets attendus sur les élèves se conçoivent en termes de changement dans les comportements et d'amélioration dans les apprentissages.

³⁰ Activités Physiques Sportives et Artistiques

- Changement de **relations** entre les élèves de Segpa et les collégiens des classes ordinaires.
- Renforcement de l'**intégration** et acceptation des uns et des autres avec leurs différences, leurs difficultés et aussi leurs connaissances.
- Amélioration de la **qualité du travail** à l'oral, en lecture et à l'écrit, en s'appuyant sur des activités finalisées par ce projet (discours mieux maîtrisé à l'oral et à l'écrit)
- Amélioration de l'aptitude à **transférer les acquis** dans d'autres activités ou dans d'autres disciplines.
- Valorisation des différents aspects d'un projet qui doit, non seulement, être **motivant** mais aussi mener à une **réalisation de qualité**.
- Découverte et utilisation des techniques liées à l'**informatique** pour écrire, présenter, illustrer.
- Renforcement de l'**implication** de chacun dans une tâche complexe qui doit concourir à améliorer le travail en projet (méthode, finalité, autonomie et évaluation).

II.2.2.2 Les effets attendus sur les enseignants

- Valorisation de **réflexions** et de **concertations** entre les enseignants (écoles primaires, collège et Segpa)
- Modification du **regard** porté sur l'élève et ses difficultés (hétérogénéité dans un groupe) pour faire progresser tout le monde dans le cadre d'un projet relativement et volontairement ambitieux dans la durée, le choix des objectifs et les finalités.
- Mutualisation des stratégies de **remédiation**, de **différenciation**, de **gestion** de classes ou de groupes pour limiter les phénomènes de rupture (entre individus, par rapport au collège, par rapport au travail scolaire).
- Harmonisation des pratiques d'évaluation dans le cadre formatif et dans une réflexion pour **dynamiser** les actions et les individus, **valoriser** les réussites, les succès et les progrès des élèves qui nous sont confiés.

II.3 Les étapes de la construction du projet

Au cours de mes années d'enseignement primaire sur la ville de Courcelles-les-Lens, j'ai organisé à plusieurs reprises, avec la coopération de mes collègues, une liaison CM2 / 6^{ème} en EPS. Convaincus de la légitimité d'une telle action, nous en avons aussi mesuré les bienfaits.

En effet, au-delà de la pratique compétitive de différentes APSA, cette rencontre a permis aux élèves de CM2 de connaître les élèves et les enseignants de collège, de se faire connaître d'eux et de découvrir les règles de vie au sein de leur futur établissement. Quant

aux élèves de sixième, ils ont l'occasion de renouer un contact avec leur enseignant de primaire et de lui dire ou de lui montrer ce dont ils sont aujourd'hui capables.

Il m'a alors semblé pertinent de proposer à mes élèves de Segpa de relever un **défi** consistant à organiser une rencontre sportive réunissant non seulement les classes de sixième du collège dont ils font partie intégrante mais également les classes dont ils sont issus, c'est-à-dire les Clis et CM2 de Fouquières-les-Lens et de Billy-Montigny. La rencontre sportive n'est pas un but en soi même s'il faut évidemment veiller à la qualité de la prestation. En effet, son organisation nécessite une approche transversale et sera un **élément moteur dans l'année scolaire**. Elle générera motivation et fierté.

Je suppose qu'il est possible, par cette action, d'améliorer l'estime de soi de mes élèves, ce qui pourrait induire des changements de comportements et des progrès dans les apprentissages.

Le projet mené au sein de la classe a été jalonné par plusieurs étapes qui se sont articulées autour de l'EPS et d'autres disciplines, notamment le français ou l'informatique. Il n'a réellement débuté qu'en novembre. En effet, le mois de septembre a été en grande partie consacré à l'identification des besoins éducatifs prioritaires de chaque élève. Je suis ensuite parti en stage de formation au mois d'octobre.

De novembre à décembre, les élèves se sont progressivement approprié le projet. Dans un premier temps, je leur ai adressé personnellement une lettre que nous avons analysée ensemble et à la fin de laquelle j'ai suscité leur curiosité en leur demandant s'ils se sentaient capables de relever un défi. Parallèlement à cette entrée, d'autres APSA que celles qui avaient été vécues jusqu'alors ont été proposées. Une évaluation diagnostique de l'estime de soi a été faite.

De janvier à mars, l'intérêt des élèves s'est centré sur les APSA qu'ils décideraient de proposer et de manière plus générale sur l'organisation de la journée. Des débats ont été organisés de manière à confronter les envies et les réflexions de chacun. Les séances d'EPS ont alors été vécues de manière différente. Avant même d'instaurer, en dehors du cours d'EPS, des moments d'échange et de réflexion relatifs à l'avancement du projet, il n'était pas rare d'entendre un groupe d'élèves raisonner et tenter de se projeter en se demandant s'il était possible d'organiser telle ou telle activité le jour de la rencontre sportive. Est apparue également à cette époque la question de la constitution des équipes : les élèves de la classe ne formeraient-ils qu'une seule et même équipe, valait-il mieux former des équipes mixtes, était-il possible d'envisager d'autres formes de groupements ? L'estime de soi des élèves a de nouveau été évaluée au cours de cette seconde étape, ce qui constituera un premier élément de comparaison.

D'avril à mai, les élèves seront amenés à poursuivre leurs réflexions en attachant une attention particulière à la forme et au contexte des épreuves, à vivre d'autres cycles en EPS mais aussi et surtout à faire des choix. Une nouvelle évaluation de l'estime de soi sera faite.

La rencontre sportive est prévue dans le courant du mois de juin mais à ce jour, la date exacte n'a pas encore été fixée.

Dans les parties suivantes, je retracerai évidemment de manière plus précise les APSA proposées et les observations faites au cours des différentes étapes du projet : appropriation du projet, familiarisation avec les activités et réflexion quant à la mise en œuvre. Je mettrai aussi mon hypothèse à l'épreuve dans la mesure où je m'attacherai à décrire l'évolution de trois élèves tout au long de la durée du projet : les apprentissages relatifs à l'EPS de manière générale, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, auront-ils contribué à l'amélioration de l'estime de soi pour des élèves de Segpa ?

II.4 Construction d'une grille d'évaluation de l'estime de soi

Mes recherches m'ont amené à m'intéresser à trois types d'évaluation de l'estime de soi puisqu'il a bien fallu se doter d'un moyen de juger, de mesurer, voire de quantifier. Ces travaux ont guidé ma réflexion au moment de concevoir mon propre outil.

LARIVEY³¹ envisage l'évaluation de l'estime de soi selon quatre axes : le droit d'exister, l'affirmation, la fidélité à moi-même, les attitudes devant la vie.

NINOT, DELIGNIERES et FORTES³² ont élaboré un travail permettant de valider en français le Physical Self Perception Profile proposé par FOX et CORBIN³³. Dans cette perspective, l'estime globale de soi se compose de différents domaines (professionnel ou scolaire, social, physique). Par rapport au domaine physique, il y a des sous-domaines (la force, l'endurance, l'apparence physique et le sentiment de compétence sportive cher à HARPER (1982).

Quant à ROSENBERG, il a mis au point en 1969 une échelle de valeur basée sur dix questions auxquelles le sujet évalué exprime son accord ou son désaccord pour chaque item selon un code préalablement défini.

J'ai alors eu la volonté de m'approprier l'outil d'évaluation en proposant une analyse synthétique des trois théories précédemment évoquées.

Pour que l'évaluation de l'estime de soi soit en totale corrélation avec le vécu des élèves, il m'a semblé fondamental de l'envisager sous trois pôles : physique, social et scolaire. Dans une telle perspective, un parallèle peut être établi avec les travaux d'ANDRE et LELORD³⁴ qui considèrent que la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi sont les trois composantes constitutives de l'estime de soi.

Chaque élève devra ainsi donner son propre jugement à la lecture de six affirmations qui lui seront faites dans chaque domaine en se référant à l'échelle proposée. J'ai choisi d'utiliser l'échelle de LIKERT qui permet de définir six degrés de jugement croissants : pas du tout, très peu, un peu, assez, beaucoup, tout à fait.

Contrairement aux évaluations précédemment évoquées, toutes les phrases sont écrites à la forme affirmative de manière à ce que la compréhension et l'interprétation soient facilitées. Elles seront lues collectivement en veillant à ce que chaque terme soit compris de tous : je donnerai quelques exemples concrets pour faciliter l'accès à la compréhension. De même, les élèves pourront se familiariser à l'utilisation de cette échelle de valeur avant de répondre aux questions concernant l'estime de soi grâce à de simples exemples : « J'aime la glace à la vanille. J'aime la glace au chocolat. J'aime la glace à la pistache »...

³¹ LARIVEY, extrait du magazine électronique « La lettre du psy », mars 2002.

³² NINOT, DELIGNIERES et FORTES, Revue S.T.A.P.S., 2000.

³³ FOX et CORBIN, *The physical self perception profile : development preliminary validation*, Journal of sport and exercise psychology, 1989.

³⁴ ANDRE et LELORD, L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres, Editions Odile Jacob, 1999.

II.5 Présentation de trois élèves de la classe

J'ai choisi d'axer mon analyse sur l'étude de trois cas aux caractéristiques particulières. Suite aux évaluations nationales 6^{ème} et aux évaluations personnelles complémentaires réalisées en début d'année, j'ai mis en place des projets individualisés pour deux d'entre eux, à savoir Dylan et Ingrid. Quant au choix de Gwendoline, qui a pourtant obtenu les meilleurs résultats, je l'ai fait à la lecture de son questionnaire relatif à l'estime de soi.

II.5.1 Repérage des processus d'apprentissages, des styles cognitifs

J'ai repéré au début de l'année scolaire les besoins éducatifs prioritaires et les processus d'apprentissage de chacun.

Même si les résultats scolaires de Gwendoline et d'Ingrid sont différents, il me semble que leurs processus d'apprentissage présentent quelques similitudes. Elles sont en effet toutes deux dépendantes du champ d'après WITKIN et HUTEAU³⁵ : leur réflexion est relative au contexte social et affectif ; elles ont besoin que des buts externes soient définis. Elles se situent toutes deux dans la réflexivité au sens entendu par KAGAN, c'est-à-dire qu'elles préféreront se taire ou différer leur réponse plutôt que de se tromper ou de donner une réponse incomplète.

En revanche, Gwendoline a tendance à apprendre par l'action, à produire, à s'approprier le savoir en l'accompagnant d'une activité motrice et investira le maximum de ses capacités intellectuelles quelle que soit la nature de la tâche. Au contraire, Ingrid privilégie l'intériorisation, l'observation par le biais d'une attitude neutre et réservée et a plutôt tendance à s'économiser lorsque c'est possible.

Quant à Dylan, il est complètement indépendant du champ et fait confiance à ses propres repères qu'il a souvent construits maladroitement excluant tout contexte social ou affectif. Il structure lui-même sa pensée et se définit les buts qu'il compte poursuivre. Son style cognitif est marqué par l'impulsivité, ce qui se manifeste par une prise de parole intempestive : il répond sans prendre le temps de la réflexion. Il ne tolère pas l'incertitude et apprend essentiellement en observant à condition que son attention soit suffisante.

II.5.2 Analyse diagnostique de l'estime de soi

Les élèves de la classe ont répondu à ce questionnaire au début du mois de novembre. Pour les besoins de cette étude, trois champs ont été définis : physique, social, scolaire. Pour chacun d'entre eux, les résultats peuvent varier de 7 à 42 selon le jugement personnel de chaque élève. Le détail de ces questionnaires peut être consulté en annexe. J'en propose une première synthèse.

³⁵ <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/apprentissage.html>

✚ Ingrid (annexe 1)

Champ évalué	Résultats
Physique	29
Social	32
Scolaire	35
Total	96

L'estime de soi d'Ingrid semble équilibrée avec toutefois un léger déficit dans le domaine physique et un résultat relativement élevé dans le domaine scolaire, ce qui peut paraître surprenant au regard de ses difficultés repérées. J'émetts l'hypothèse d'un climat de classe emprunt de confiance, de sécurité que j'essaie d'instaurer depuis le début de l'année.

✚ Dylan (annexe 2)

Champ évalué	Résultats
Physique	31
Social	25
Scolaire	24
Total	80

L'estime de soi de Dylan me conduit à une analyse évidemment différente dans la mesure où, au total, elle apparaît plus faible. D'autre part, je remarque que Dylan émet un jugement relativement lucide en ce qui concerne le champ scolaire puisque, effectivement, après trois années passées en Clis, la transition avec le collège est difficile, que ce soit au niveau des savoirs à acquérir ou au niveau de son attitude et de son rôle d'élève. En revanche, je constate que Dylan a une haute estime de soi physique, au même titre que la majeure partie des garçons de la classe d'ailleurs.

✚ Gwendoline (annexe 3)

Champ évalué	Résultats
Physique	19
Social	25
Scolaire	35
Total	79

La très faible estime de soi physique de Gwendoline m'a interpellé. Elle est même venue se confier à moi en semblant vouloir justifier ce résultat : elle avoue avoir de gros complexes vis-à-vis de l'image que lui renvoie son corps et devoir subir passivement les railleries ou les exclusions relatives à son surpoids. Elle paraît même en excuser les auteurs. Elle souffre aussi de ne pas trouver sa place quelle que soit l'activité physique pratiquée, ce qui lui fait dire qu'elle « déteste le sport ».

II.6 Chronologie de l'action

II.6.1 Une approche transversale

II.6.1.1 De novembre à décembre : l'appropriation du projet

Dès la rentrée des vacances de Toussaint, j'ai écrit **une lettre** à chaque élève (annexe 4) dans laquelle je présentais la séquence à venir consacrée au genre épistolaire, qui n'entre certes pas dans le programme sixième, mais dont quelques bases m'ont servi de point d'appui pour lancer le projet. Leur réaction était révélatrice d'un premier sentiment de considération. Chacun a décacheté l'enveloppe qui était adressée à leur nom, à leur adresse : « le professeur s'adresse à moi Benjamin, à moi Dylan, à moi Ingrid... et non pas à l'ensemble de la classe » même si le contenu du message était collectif.

En effet, après m'être soucié du bienfait des vacances, je leur ai demandé de travailler par petits groupes de manière à analyser différents documents présentés. J'ai souvent recours à ce type d'organisation qui s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage, lesquels impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Dans ce cas précis, il s'agissait de différencier deux types d'écrit : la lettre administrative et la lettre personnelle. Les caractéristiques propres à chacun d'entre eux ont été repérées.

A la fin de la lettre, comptant sur leur réactivité, je leur ai demandé s'ils se sentaient capables de relever **un défi** que j'ai volontairement présenté dans ses très grandes lignes en me contentant d'évoquer l'idée d'une journée consacrée à une rencontre sportive. Ils ont immédiatement adhéré à cette idée comme en témoigne l'effervescence qui s'en est suivie.

Après quelques onomatopées et expressions du style « trop cool ! », « ça déchire ! », « c'est trop de la balle ! », les élèves se sont positionnés dans un premier temps en tant que groupe à part entière. En effet, la majeure partie des élèves envisageait déjà une victoire facile des 6^{ème} 5 dans cette compétition. Je n'ai jamais fait obstacle à leur conception, sachant pertinemment qu'en ce début d'année, l'enjeu primordial de chacun est l'acceptation de leurs pairs et par là-même le sentiment d'appartenance à un groupe. Celle-ci se reflète aussi dans leur tenue vestimentaire, dans les expressions verbales qu'ils utilisent, dans les endroits qu'ils fréquentent et, finalement dans leurs activités. C'est donc une force sur laquelle il convient de s'appuyer à cette époque de l'année scolaire. Pourtant, Dylan a exprimé avec entêtement son refus de participer aux épreuves avec des filles car, selon lui, « on ne peut pas gagner si les filles jouent avec nous ». Face à ce conflit, il m'a semblé important de mettre en place un moment pendant lequel chacun exprime non seulement son avis de manière calme et posée mais aussi un moment au

cours duquel des décisions communes seraient prises : c'est ce qui est communément appelé « débat réglé ».

Les intérêts principaux du débat sont les suivants : la maîtrise de la langue orale, l'apprentissage du vivre ensemble et du respect des différences et la confrontation des idées, la justification et l'explicitation avec l'idée de défendre des échanges s'appuyant sur une argumentation. Au cours de ce débat, j'exige de la part des élèves un certain niveau de langue et le respect de sa propre parole. Je veille également à ce que le temps effectif qui est accordé aux élèves pour questionner, commenter, s'exprimer soit conséquent. J'y participe, au même titre qu'eux. C'est donc bien un lieu d'apprentissage de la démocratie, de la responsabilité où les élèves seront amenés à gagner en autonomie. Les règles sont les mêmes que celles instaurées pour le « Quoi de neuf ? » mis en place depuis le début de l'année à raison de deux fois par semaine : sur la base du volontariat, un président, garant de l'organisation du débat et un maître du temps, responsable du temps de parole imparti, sont nommés.

Voici quelques **extraits** du premier thème fondateur :

« Qui invite-t-on ? » ou plutôt « Qui on rattaque ? » selon Thomas et Benjamin, qui étaient déjà prêts à en découdre. En effet, le terme de compétition fait sens pour certains car ils ont acquis jusqu'alors une culture de club. Marine a alors proposé de lancer l'invitation à tous les collégiens pour « connaître tout le monde » et notamment tous les garçons. Mais elle a dû faire face aux arguments avancés par ses camarades de classe.

T : - C'est pas possible. Sinon on va s'ennuyer ! Si on joue contre les troisièmes, c'est comme si des minimes jouaient contre des cadets....

J : - Faudrait être du même âge !.

B : - On n'est pas obligés de les connaître ?

C : - Ben non ! Tu vas quand même pas inviter tes copains au collège !

- *Pourquoi pas ?*, dis-je.

D : - C'est vrai ? On peut demander à nos copains de la cité ou bien alors les copains de l'école primaire pour venir au collège ?

C : - Tes copains de la cité tu les vois tous les jours mais ce serait bien de revoir les copains de l'année passée. On pourrait même leur montrer notre classe et puis leur faire visiter le collège.

B : - Même les profs qu'on a eus ils pourront venir ?

- *Comment le savoir ?*

T : - Ben, Faut leur demander ! Moi je peux y aller Monsieur j'habite pas loin.

G : - Ouais mais on n'était pas tous dans la même école !

- *Quelle solution pourrait-on proposer pour que chacun d'entre vous invite les copains d'école de l'année passée ?*

E : - On n'a qu'à faire une invitation !

M : - Vas-y on n'est plus des bébés ... C'est pas un anniversaire non plus !

G : - Non mais on peut leur écrire une lettre pour leur dire !

- *Que voulez-vous leur dire ?*

D : - Bonjour, venez à notre rencontre sportive !

- C'est un peu bref comme message. Ne pouvez-vous pas leur donner plus d'informations ?

F : - Ouais mais on sait pas comment leur dire !

C : - On peut se servir des lettres que vous nous avez données Monsieur ! On peut réécrire des trucs pareils...

Je n'ai retranscrit que le corps du ou plutôt des débats à l'origine de ces choix mais il faut souligner que ces instants ont d'abord été émaillés de réflexions ou de comportements parasites que les élèves ont appris à gérer eux-mêmes en autorégulant la fréquence et l'intensité de leurs interventions avec l'intention de plus en plus manifeste au fil du temps d'insuffler une certaine dynamique, de faire avancer les choses, de ne pas en rester à un simple déballage d'opinions.

Deux principes fondamentaux du projet ont ainsi émergé. D'une part, **les classes dont sont issus les élèves** seront invitées (annexes 5 à 8) au même titre que **les classes de sixième** du collège (annexe 9) et d'autre part, les élèves réinvestiront un savoir acquis récemment pour les y convier.

J'ai ensuite poussé leur réflexion vers les autorisations nécessaires à l'organisation d'un tel événement : quelles sont les autorités susceptibles de nous accorder ou de nous refuser le droit de bâtir ce projet ? Rapidement, la classe a décidé de solliciter Madame la Principale et Monsieur le Directeur de la Segpa du collège qui, depuis la rentrée, représentent l'autorité au sein de l'établissement (annexes 10 et 11).

J'ai également exploité une remarque anodine faite par Thomas : « Oui mais qu'est-ce qu'on gagne Monsieur si on est premiers ? ». Connaissant sa passion pour le football et pour le R.C.Lens, je lui ai fait part de mon expérience personnelle en évoquant une mission coopérative au Sénégal pour laquelle j'avais demandé au club quelques lots pour les enfants des écoles concernées. Thomas était subjugué de constater qu'il était possible d'obtenir quelques satisfactions à partir du moment où cela se faisait poliment et dans des règles convenues. Il s'est alors chichement engagé à écrire à M. Martel pour que les vainqueurs de la compétition soient dignement récompensés (annexe 12).

Nous avons alors souligné la nécessité de nous adapter à nos destinataires, c'est-à-dire de nous adresser à nos anciens camarades de classe, à l'administration ou encore à des personnalités dans « un niveau de langue approprié »³⁶, comme le requièrent les programmes du collège pour le cycle d'adaptation: selon le contexte, certains courriers seront donc des lettres personnelles et d'autres des lettres administratives.

Ainsi, en confrontant leurs opinions et leurs idées, ils se sont investis eux-mêmes d'une mission qui fait sens à leurs yeux, qui fait appel à leur vécu.

Je peux affirmer que certains déjà, au rang desquels Dylan et Ingrid, se projetaient au-delà des activités qu'ils proposeront et qu'ils vivront le jour voulu en s'imaginant simplement parler à leur ancien professeur avec lequel il s'est sans doute noué des liens particuliers ; je pense notamment aux élèves issus de Clis. En effet, comme je l'ai évoqué dans la première partie de mon mémoire, l'évolution de l'estime de soi, notamment pour des élèves de Segpa, est relative au regard ou à la parole portée par un adulte référent garant de l'institution. Il m'appartiendra donc de veiller à ce que ces échanges soient

³⁶ Programmes du Collège, BO spécial numéro 6 du 28 août 2008

possibles de manière à ce que l'élève puisse faire la preuve de ses savoirs, de ses savoir faire, de ses savoir être.

La lecture des courriers reçus en retour de nos demandes ou de nos invitations était à chaque fois un moment privilégié (annexes 13 à 15). Les élèves regardaient la précieuse enveloppe avec envie et impatience certes mais la manipulaient aussi avec une grande précaution qui me semble révélatrice du bonheur qu'ils éprouvaient à être considérés par le biais de ces échanges. Ils se disputaient gentiment la première lecture de ces lettres, l'honneur de faire découvrir aux autres le message qui leur était transmis.

Les écrits passaient de mains en mains et chacun se plaisait à les relire.

D'autre part, ce besoin de reconnaissance a été confirmé par leur impatience dans l'attente d'un retour de la part de tous mais aussi par leur déception due aux courriers restés sans réponse.

II.6.1.2 De janvier à mars: l'organisation de la journée

Lorsque les élèves évoquaient cette fameuse journée de rencontre, ils ne se représentaient pas le **nombre d'élèves** concernés. Ils pensaient dans un premier temps pouvoir proposer une activité au même moment à l'ensemble de nos invités puis de passer à une autre. Mais quand ils ont pris conscience de l'ampleur du projet, qui concernera près de deux-cents élèves, ils se sont rendu compte qu'il était impossible de procéder de la sorte. Au cours de la semaine suivante, diverses solutions ont été envisagées par la classe et ont fait débat :

- La classe de Segpa accueillerait tour à tour les classes concernées à des horaires fixés à l'avance et les affronterait au cours d'une même journée.
- On ne convierait que les meilleurs élèves des différentes classes.
- Les classes de sixième ne seraient plus invitées.

Autant de propositions qui ont été invalidées par les élèves eux-mêmes qui, au fil des échanges, prenaient conscience des obstacles rencontrés.

C'est une réflexion de Fabio qui a permis au projet de connaître un nouvel élan. En effet, il a fait part à la classe de sa propre expérience : quand son équipe de foot participe à un plateau (compétition réunissant une dizaine d'équipes dans les catégories débutants et poussins), « il y a aussi beaucoup de joueurs mais tout le monde joue en même temps parce qu'il y a plein de terrains ». Je suis alors intervenu en soulignant deux aspects importants : jouer en même temps et pas au même endroit. Le débat s'est alors enrichi pour déboucher sur une solution consensuelle : **des pôles d'activités différents** sur lesquels chaque équipe tournera selon un emploi du temps défini à l'avance. Quant au nombre, je l'ai limité à **quatre APSA** pour des raisons qui échappent aux élèves : organisation horaire des arrivées, des départs, des transferts entre les pôles d'activités dans des conditions de sécurité optimale.

Le **choix des APSA** ne faisait pas l'unanimité au sein de la classe. Une APSA semblait toutefois recueillir l'adhésion de tous : le handball qui, sur la commune de Billy-Montigny, est ancré dans la culture sportive de ses habitants. Les élèves étaient d'autant plus fiers de pouvoir présenter aux futurs élèves de notre collège la nouvelle salle omnisports inaugurée cette année.

Il fallait encore en proposer trois : les garçons insistaient pour le football mais les filles s'y opposaient et vice versa en ce qui concerne la gymnastique. Les élèves, ayant apprécié le cycle d'ultimate (sport collectif utilisant un disque volant, opposant deux équipes de sept joueurs : l'objectif est de marquer des points en progressant sur le terrain par passes successives vers la zone d'en-but adverse et d'y réceptionner le disque), auraient aimé

inscrire cette APSA au programme mais ensemble, nous nous sommes remémorés toutes les situations vécues avant de pouvoir réellement rentrer dans l'activité. Nous avons donc convenu que cette APSA ne pouvait être proposée. Mais je leur ai indiqué que rien ne nous empêchait de concevoir une situation où chacun devrait faire preuve d'adresse et pourquoi pas alors lancer le frisbee ? Le mot « adresse », que nous avons expliqué pour remplir le questionnaire relatif à l'estime de soi, a interpellé les élèves et les a incités à faire le lien avec les termes « capacités physiques », « souplesse ». Benjamin, sur le ton de la plaisanterie, m'a interpellé en disant : « Monsieur, on n'a qu'à faire un parcours du combattant ! ». Il a provoqué le rire de tous mais la classe a paru surprise quand j'ai répondu que cette idée n'était pas totalement insensée. C'est évidemment vers l'idée d'un parcours que je voulais guider les élèves, qui l'ont bien compris.

Ce n'est qu'au cours du mois de mars que nous sommes convenus de mettre en place non pas un mais deux parcours organisés sous forme de relais : l'un athlétique, au cours duquel chaque élève sera amené à courir, sauter, lancer et l'autre gymnique qui le conduira à monter sur, se balancer, tourner autour, franchir, se renverser.

Si le choix d'un parcours gymnique peut paraître surprenant à la lecture des hésitations et des refus qui ont précédé, c'est aussi le résultat d'un consensus. En effet, les filles se sont finalement résiliées à programmer l'APSA football suite aux séances vécues ensemble : elles y participent activement et sont d'autant plus impliquées que la victoire de leur équipe dépend souvent de leur performance grâce aux bonifications mises en place.

Parallèlement au choix des APSA, j'ai également recentré les échanges sur l'une des raisons de notre projet : *pourquoi inviter à la fois les sixièmes et vos anciens camarades d'école ?*

La classe s'est entendue sur trois intentions fortes :

- faire découvrir le collège.
- montrer qui nous sommes devenus, ce que nous sommes capables de faire.
- faire en sorte que tout le monde se connaisse.

Il fallait maintenant prendre une décision quant à la **constitution des équipes**. Les élèves ont ainsi décidé qu'elles seront formées de six élèves issus de classes différentes mais puisque c'est moi qui devrais m'en charger, j'ai été investi d'une mission : connaître le niveau approximatif de chacun pour que les équipes soient « équilibrées ». Je me suis donc engagé à demander la liste des élèves aux professeurs concernés.

II.6.1.3 D'avril à mai : la préparation matérielle

Cette courte période sera dédiée à l'organisation logistique de la journée. Les élèves seront amenés à créer des badges autocollants et des affiches qui permettront à tous, le jour venu, de pouvoir se repérer matériellement au sein de son équipe, au sein de l'établissement.

Il s'agira aussi de débarrasser une salle d'atelier qui pourra servir de lieu de repli pour le déjeuner des élèves de Segpa et de primaire en cas d'intempéries.

La date de la rencontre a été fixée au 4 juin 2009 après avoir pris connaissance des disponibilités de chaque partenaire.

II.6.2 Traitement didactique et pédagogique des APSA

Les élèves ont pu vivre trois cycles complets en EPS jusqu'au mois de décembre (endurance, ultimate, tennis de table et acrosport), un seul de janvier à février (handball) et trois de mars à avril (football, course d'orientation et natation) Cette programmation répond non seulement aux programmes du collège et aussi à l'occupation des pôles d'activité mais surtout à une conviction personnelle selon laquelle l'impact de la motricité est considérable dans l'évolution de l'estime de soi.

J'ai donc voulu dans un premier temps permettre à tous mes élèves de vivre des expériences suffisamment variées pour qu'ils puissent, par l'action, vérifier, mesurer, juger ce dont leur corps est capable de faire. En effet, au fil des séances, les situations mises en place leur ont permis d'accumuler bon nombre d'informations qui ont à mes yeux une importance capitale dans la construction identitaire de l'élève puisqu'elles lui procurent une sensation d'existence :

- des informations intéroceptives qui correspondent aux effets produits sur les organes et qui sont intégrés par le cerveau.
- des informations proprioceptives qui proviennent de la tension et de l'étirement des muscles dans le mouvement.
- des informations extéroceptives qui concernent le domaine sensoriel au sens large.

Certes, dans une classe ordinaire, cette ambition peut être identique. Il s'agit alors d'envisager les APSA en les décontextualisant, c'est-à-dire en modifiant le système extérieur, obligeant ainsi l'élève à repenser sa manière d'agir et à l'adapter.

Mais le problème majeur pour les élèves de Segpa se traduit par le refus parfois obstiné de quitter leur pensée intuitive pour faire des opérations réfléchies sur eux-mêmes. Mon travail d'enseignant spécialisé a été de les amener vers la représentation mentale de l'action à venir. Il m'a donc fallu aménager des espaces spatiaux et temporels pour qu'ils verbalisent avec leurs propres mots et qu'ils adaptent des postures propices à leur évolution. Il me semble aussi extrêmement important d'être très vigilant à ce qu'il se passe dans l'action pour exploiter le moindre événement notoire : une anticipation relative au placement sur le terrain, un changement de posture, le dosage d'une passe... et je veille à être tout aussi réactif quelle que soit la discipline : je chercherai à ce que l'élève, qui décide de se lever pour effectuer un tracé plus efficace en géométrie, puisse mettre en mots son choix spontané.

II.6.2.1 Dylan en acrosport

Dylan a, je le rappelle, un tempérament très fougueux. Lors de la première séance d'acrosport, les élèves ont d'abord fait oralement part de leurs représentations quant à l'activité : le terme de gymnastique a été évoqué, ce qui n'enchantait pas les garçons ; quand est venue l'idée de pyramide, Dylan, qui n'avait jusqu'alors pas participé au déballage verbal, a eu une attitude très significative. Sans prêter attention aux objectifs de la séance et aux conditions dans lesquelles elle serait vécue, il cherchait ses camarades du regard pour les inviter à le rejoindre. Je m'en suis aperçu mais j'ai tenu à lui laisser cette liberté d'action. Il voulait dans un premier temps tenir le rôle du porteur mais s'est vite rendu compte par lui-même que son gabarit ne facilitait pas ce choix. Il s'est ensuite décrété voltigeur mais n'est jamais parvenu à monter sur ses camarades, leur rejetant évidemment la faute. Il s'est donc exclu lui-même du groupe, préférant observer ce que d'autres faisaient.

C'est pendant ce moment de désarroi que j'ai décidé d'intervenir. Comme le précise CYRULNIK ³⁷, qui réhabilite l'affectivité en tant qu'émotion dans l'enseignement et particulièrement avec ce type d'élèves « ...la neurologie nous dit qu'un enfant qui n'est pas affecté (touché par une émotion) ne peut rien apprendre ».

Quelles étaient alors les opérations mentales de Dylan ? Il m'a confié ne pas comprendre pourquoi les autres réussissaient à monter sans encombre alors que lui, qui, selon ses dires, est « fort en sport », ne parvient pas à ses fins. Je lui ai demandé comment il s'y prenait. Après un moment de silence, Dylan s'est essayé à mettre ses actes en mots mais voyant qu'il n'y parvenait pas, je lui ai proposé d'observer d'abord les gestes des élèves en réussite de manière à se détacher de ses stratégies. C'est de cette manière que Dylan a su partager son « langage intériorisé », au sens de VIGOTSKY ³⁸. Il s'est ainsi rendu compte, en le formulant avec ses propres mots, qu'il devait tout d'abord s'assurer que la posture prise par le porteur est sécuritaire et stable avant de monter pour s'établir rapidement mais sans précipitation sur le porteur, ce qui suppose d'avoir un projet d'action établi à l'avance (reconnaître où, quand et comment poser chaque appui).

Ce type d'expérience s'est reproduit à plusieurs reprises au cours du cycle mais j'ai éprouvé une certaine satisfaction quand Dylan s'est présenté à moi en m'informant de la figure que son groupe envisageait de présenter le jour de l'évaluation. Il m'a lui-même décrit son rôle dans les différentes étapes de la montée de la pyramide choisie. Il m'a ainsi montré qu'il commençait à comprendre de manière réfléchie comment il procédait : c'est ce que PIAGET appelle l'« abstraction réfléchissante ». Au préalable, il a dû renoncer, peut-être temporairement, à ses certitudes relatives à ses propres capacités physiques dans une APSA qui ne lui était pas familière mais qui lui aura permis de prendre des informations nouvelles, de se construire de nouveaux repères.

II.6.2.2 Gwendoline en endurance

Le dialogue en EPS s'est engagé plus facilement avec **Gwendoline** qui, je le rappelle, n'acceptait pas l'image de son corps au mois de novembre. En effet, comme je l'ai décrit au préalable, elle investit volontiers le maximum de ses capacités intellectuelles pour progresser. Elle envisageait pourtant l'endurance comme une véritable torture car, selon ses dires, elle n'a jamais réussi à courir longtemps. Je lui ai proposé de faire ce qu'elle savait dans un premier temps.

A l'issue de chaque situation, lors des premières séances, Gwendoline était effectivement la première à s'arrêter. Je lui demandais donc de venir me rejoindre pour verbaliser ses sensations et comprendre les raisons qui limitent ses performances.

Le souffle haletant, elle évoquait sa déception de ne pas pouvoir suivre les autres. Je l'ai donc incitée à me reformuler la consigne donnée au départ : il s'agissait bien de courir le plus longtemps et non pas le plus vite possible. Elle a pris conscience que son allure importait peu, l'essentiel étant de durer. Je l'ai très vite mise dans les conditions de l'évaluation : nous passons un contrat à chaque séance, contrat dont les exigences étaient progressives en fonction de sa volonté.

³⁷ http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/univsnuiip06_gen2.aspx

³⁸ VIGOTSKY, Pensée et langage, Editions La Dispute, 1997

Tout au long du cycle, je me suis attaché à ce que Gwendoline mette des mots sur ses propres sensations et ensemble nous tentions de remédier à ses difficultés, toujours dans le souci de la rendre indépendante en pensée. Par le dialogue, elle a ainsi réalisé que pour réussir à donner le meilleur d'elle-même, elle devait maîtriser sa respiration et avoir une foulée économique adaptée à la course d'endurance.

Au cours du cycle, elle a donc analysé les raisons de son échec et adopté de nouvelles stratégies lui permettant de progresser. Elle a obtenu la note de 14/20 lors de l'évaluation certificative.

Dans les autres APSA, Gwendoline venait souvent me rendre visite dans ce que nous appelons la « cabane d'observation » au sein de laquelle elle pouvait non seulement analyser ses propres pratiques mais aussi les mettre en perspective.

II.6.2.3 Ingrid en handball

Quant à **Ingrid**, elle semblait légèrement complexée par sa petite taille, faisant parfois face avec véhémence aux taquineries de ses camarades de classe.

Dans l'APSA handball, il n'était pas rare de la voir véritablement « plantée » au milieu du terrain, se contentant de regarder les ballons passer à quelques mètres d'elle sans qu'elle n'ose intervenir.

Face à cette attitude, deux solutions étaient envisageables : l'activité elle-même lui déplaisait au point de refuser d'y entrer ou alors elle n'y trouvait pas sa place.

Je lui ai donc demandé, alors que ses camarades étaient en situation de pratique, de m'expliquer les raisons de son attitude. Elle m'a confié, avec ses mots, sa frustration de ne pas participer efficacement à l'action : « J'en ai marre ! Les autres, ils me passent jamais le ballon. Je suis trop petite pour l'attraper et puis ils me bousculent ». Je lui ai donc demandé de réfléchir et d'envisager une solution pour qu'elle puisse prendre du plaisir. Elle m'a dit : « Il faut les obliger à jouer avec moi » avec un grand sourire, trahissant sa pensée. Elle ne s'imaginait jamais recevoir mon approbation. Et pourtant... j'ai aménagé une règle : le but marqué par son équipe compterait double si Ingrid participait à l'action : elle ne serait plus une charge pour son équipe mais bien un atout ! En contrepartie, je lui ai demandé ce qui devait changer dans ses actions. Ingrid a convenu d'elle-même qu'elle devait se rendre disponible, d'autant plus que l'équipe adverse saurait qu'elle représenterait un danger potentiel dans l'action offensive que mènerait son équipe.

Avant même d'entrer dans l'activité, elle s'est à nouveau fermée car elle redoutait d'être bousculée. Je l'ai donc rassurée en lui proposant d'être intouchable dans un rayon de deux pas de manière à lui laisser le temps et l'espace pour emmagasiner un maximum d'informations dans un contexte sécurisé.

Les règles, contraignantes au premier abord pour les autres élèves, ont été vite intégrées et les ont même incités à trouver de nouvelles solutions, notamment dans la transmission du ballon. Ingrid s'est désinhibée, faisant preuve d'adresse et d'agilité. Au fil du temps, c'est à sa demande que les règles ont été étayées : le rayon de non-intervention s'est réduit progressivement pour ne plus exister et les actions impliquant Ingrid ont eu la même valeur que toutes autres.

Par ces aménagements négociés et un retour progressif à la logique interne de l'APSA, Ingrid s'est construit d'autres représentations de ses potentialités et a offert à ses camarades une image positive d'elle-même, contribuant activement aux performances de son équipe.

J'ai pu vérifier que cette attitude a été transférée dans l'APSA football, à la connotation pourtant très masculine : Ingrid, forte de son expérience, s'y est engagée avec une envie et une énergie manifestes.

II.6.3 Analyse de la seconde évaluation de l'estime de soi

C'est toujours en utilisant la même grille d'évaluation qu'à la fin du mois de janvier les élèves ont à nouveau répondu aux questions de manière à juger de l'évolution de leur estime de soi à un moment où le projet commençait à prendre forme. En effet, ils avaient non seulement reçu quelques réponses à leurs courriers mais ils avaient aussi vécu des activités qui leur permettaient de se projeter comme je l'ai expliqué auparavant.

✚ Ingrid (annexe 16)

Champ évalué	Résultats (6 novembre)	Résultats (30 janvier)
Physique	29	32
Social	32	35
Scolaire	35	38
Total	96	105

On peut constater une nette augmentation du total de cette évaluation (+9) mais il faut aussi souligner qu'Ingrid s'estime plus compétente et impliquée dans tous les champs. Il est vrai qu'elle a su s'intégrer de manière efficace aux activités de la classe, qu'elles soient sportives ou plus scolaires, en prenant conscience de ses forces et de ses faiblesses. Elle a pu mettre son petit gabarit et son agilité au profit de son équipe tout comme elle s'est investie jusqu'alors dans la réalisation du projet.

✚ Dylan (annexe 17)

Champ évalué	Résultats (6 novembre)	Résultats (30 janvier)
Physique	31	29
Social	25	30
Scolaire	24	36
Total	80	95

L'évaluation de Dylan est certes marquée par un plus haut score (+15) mais l'analyse doit être faite en détaillant chaque champ. Sur le plan physique, il a tendance à revoir son jugement à la baisse : les échecs initialement vécus en acrosport semblent lui avoir fait prendre conscience du manque de maîtrise de ses gestes, qu'il assimile à de la maladresse. En contrepartie, son intégration à un groupe, et de manière plus générale à la classe, lui ont montré qu'il était capable de s'investir dans un projet commun et d'y tenir un rôle, que ce soit en EPS ou sous un aspect plus transversal du projet. En effet, il a su

mettre ses connaissances informatiques, notamment au niveau de la mise en page, au service de tous au moment de rédiger les courriers administratifs.

✚ Gwendoline (annexe 18)

Champ évalué	Résultats (6 novembre)	Résultats (30 janvier)
Physique	19	22
Social	25	25
Scolaire	35	35
Total	86	89

Il faut souligner une légère augmentation des résultats (+3) mais aussi leur permanence dans le champ social et dans le champ scolaire. Ceci peut s'expliquer par le fait que Gwendoline reste un élément moteur de la classe dans ces domaines. Son investissement et son sérieux ne varient pas. Quant au plan physique, l'APSA endurance a sans doute permis à Gwendoline de se rendre compte qu'elle est capable de réaliser des performances, qui restent humbles certes, mais qu'elle n'osait même pas envisager à l'entame du cycle. Elle a su me faire confiance dans la construction des outils nécessaires à sa progression pour ensuite y puiser une source de motivation et éprouver un sentiment de fierté mérité.

III. Bilan

A l'instant où je rédige la fin de ce mémoire, il est inconcevable de tirer des conclusions définitives quant aux différentes hypothèses avancées ou aux actions engagées puisque le projet n'a pas encore été concrétisé. Néanmoins, je peux d'ores et déjà soumettre à la critique les constats que j'ai dressés à ce jour. Pour cela, je m'appuierai sur les effets attendus tels qu'ils ont été décrits dans la seconde partie.

III.1 Les élèves

Les relations entre les élèves de Segpa et les collégiens des classes ordinaires ont évolué. Il n'est pas rare de les entendre évoquer les avancées du projet, notamment en ce qui concerne la date prévue et le choix des APSA. Sans doute peut-on y voir les effets d'une intégration qui est en passe d'être réussie et d'une acceptation mutuelle.

Les activités menées dans le cadre de ce projet ont contribué à l'amélioration de la qualité du travail à l'oral, par le biais du débat entre autres, en lecture et à l'écrit à travers les courriers échangés. Ce sont autant de savoirs que les élèves ont su transférer dans d'autres activités.

Le projet a reçu l'adhésion et l'implication de tous, ce qui constitue déjà une réussite. Les élèves ont su coopérer quelles que soient les tâches proposées afin de fournir jusqu'ici un travail de qualité et j'espère que chacun éprouvera une certaine fierté le jour de la rencontre en mesurant la réussite d'un travail collectif auquel il aura contribué.

Quant à leur estime de soi, il semble qu'elle ait évolué au fil du temps dans un champ spécifique ou de manière générale selon les expériences vécues par chacun. C'est ce que tendent à prouver les analyses des évaluations d'Ingrid, de Dylan et de Gwendoline. Je n'ai pas la prétention de penser que l'EPS, au travers des APSA, ou les activités transversales relatives à la mise en œuvre du projet, sont un moyen infaillible. En effet, comme il a été évoqué dans la partie théorique, l'estime de soi est un système dynamique complexe très flexible. J'ose pourtant croire qu'elles y ont contribué.

III.2 Les enseignants

Certes, des réflexions et des concertations entre enseignants ont pu être menées mais celles-ci ont été limitées.

III.2.1 Les enseignants du collège

La proximité des professeurs d'EPS du collège et une certaine affinité ont été des atouts considérables, que ce soit dans la connaissance des lieux ou des formalités administratives nécessaires au bon déroulement d'un tel projet (autorisations et banalisation de la journée). Ils encadreront même les activités, aidés d'élèves de troisième volontaires, et contribueront donc activement à la réussite de notre projet.

Au-delà de la rencontre sportive, nous avons échangé régulièrement des informations quant aux capacités motrices et cognitives des élèves de ma classe qu'ils auront sans doute en charge l'année prochaine, autant d'indicateurs qui leur permettront de valoriser leur progrès ou d'anticiper les éventuelles différenciations.

Nous avons, la classe et moi-même, sollicité un échange, même bref, avec les classes de sixième dans le cadre d'une activité menée en français notamment. Mais les courriers sont restés sans réponse. J'ai senti la déception des élèves sans qu'ils ne la verbalisent. C'est dommage puisque c'était là l'occasion de leur faire preuve de considération. Une communication difficile ou un manque de temps peuvent aussi être des explications plausibles.

III.2.1 Les enseignants du primaire

La mise en place d'un tel projet a reçu l'adhésion de tous les enseignants des classes concernées. Cependant, les obligations de chacun n'ont jamais permis de nous rencontrer tous autour d'une même table. Nous avons donc échangé par téléphone le plus souvent et je me suis rendu sur place dès que cela était possible pour échanger les informations. Toutefois, un pas dans la communication a été fait : nous ne sommes plus, l'un pour l'autre, un simple nom sur une feuille mais nous pouvons aujourd'hui y ajouter un visage et surtout se savoir forts d'une expérience commune.

Conclusion

Au moment de prendre mon poste dans une classe de sixième SEGPA, mes à priori m'amenaient à penser que les élèves, avec qui je partagerai l'année scolaire, avaient connu jusqu'alors un parcours marqué par de nombreux échecs qui les inciteraient sans doute à ne plus croire en l'Ecole mais plus grave encore, à ne plus croire en eux. J'ai donc eu l'ambition de mettre en place un projet et des situations susceptibles de restaurer une image positive d'eux-mêmes.

Le travail que je viens de présenter a pour but de comprendre en quoi l'EPS peut contribuer à améliorer l'estime de soi des élèves de SEGPA.

Leurs difficultés et leurs attitudes m'ont non seulement permis de définir leurs caractéristiques et leurs besoins mais aussi d'axer mes recherches théoriques présentées dans une première partie. J'ai recueilli de nombreuses informations relatives à l'estime de soi pour me construire mon propre jugement : elle se compose de plusieurs dimensions, est impalpable et variable selon le contexte. J'ai alors pensé que l'EPS, que je considère comme une discipline d'enseignement à part entière, porteuse de sens et de valeurs, pouvait me permettre de créer des conditions favorables à l'amélioration de l'estime de soi de mes élèves.

Dans la seconde partie, il m'a d'abord semblé important de présenter l'outil d'évaluation de l'estime de soi que j'ai élaboré : cette grille m'a servi de repère au fil de l'année pour avancer une réponse à l'hypothèse que je m'étais faite. L'EPS peut certes contribuer à l'amélioration de l'estime de soi à condition de ne pas l'envisager comme une solution toute faite mais de manière pluridimensionnelle. Il est impératif de guider les élèves dans les apprentissages en leur donnant de multiples raisons de s'y impliquer. L'accompagnement de l'élève dans sa construction identitaire et plus particulièrement dans la variation de son estime de soi est un travail quotidien nécessitant la coopération de tous les partenaires.

Jusqu'à cette année, je m'étais construit une identité professionnelle basée à la fois sur l'observation de collègues chevronnés et sur mes propres expériences. La rédaction de ce mémoire a été pour moi l'occasion de mettre mes idées en mots et en actes, d'affiner mes connaissances au sujet de l'estime de soi, en d'autres termes de faire le lien entre la théorie et la pratique. J'ai aussi pu prendre la mesure de ce qu'un enseignant spécialisé doit mettre en œuvre pour permettre à ses élèves de progresser et de s'épanouir. J'ai aussi pu, au fil du temps, prendre de l'assurance, que ce soit dans l'écriture ou dans mon enseignement grâce à un travail d'investigation marqué par les rencontres ou les lectures.

J'ai tenté tout au long de l'année de faire en sorte que chaque élève s'investisse dans un projet, dans ses apprentissages et j'ai eu la chance de recueillir l'adhésion de tous, sous des formes et à des degrés différents. A travers l'analyse approfondie de trois cas particuliers, j'ai pu constater que leur estime de soi a évolué dans des dimensions et des

proportions propres à chacun. C'est dans cette perspective que l'EPS m'a servi de point d'ancrage.

L'élève doit être au centre de sa construction identitaire, mais aussi au centre d'une prise en charge en équipe avec différents partenaires en y incluant évidemment les parents.

Mes recherches et mes connaissances méritent d'être encore approfondies mais je suis confiant et optimiste car je reste curieux et à l'écoute de toutes les questions liées à la pratique professionnelle. L'expérience et le dialogue avec les élèves devraient me permettre de trouver bon nombre de réponses.

Bibliographie

Ouvrages

ANDRE et LELORD, L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres, Editions Odile Jacob, 1999.

BOIMARE, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 2004.

CHARLOT, ROCHEX et BAUTIER, Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Armand Colin, 1992.

DUCLOS, L'estime de soi un passeport pour la vie, éditions Hôpital Ste-Justine, 2000.

HUBER, Aujourd'hui, la pédagogie de projet, Casterman, 1984.

JAMES, Précis de psychologie, trad. Baudin et Berthier, Librairie Marcel Rivière, 1946.

MASLOW, Devenir le meilleur de soi-même, Editions d'organisation, 1970.

MEIRIEU, Apprendre, oui mais comment ?, ESF Editeur, 2002.

MONNARD, GURTNER et NTAMAKILIRO, *Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires* in DEPOVER et NOEL, L'évaluation des connaissances et des processus cognitifs, De Boeck, 1999.

MYERS, Psychologie, Flammarion Médecine, 1998.

PALLASCIO et LAFORTUNE, Pour une pensée réflexive en éducation, Edition presse de l'université du Québec, 2000.

PICKHARDT, Développez l'estime de soi de votre enfant, Les Editions De L'homme, 2002.

THERME, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, 1995.

VIGOTSKY, Pensée et langage, éditions La Dispute, 1997.

WALLON, Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité, PUF, 1983.

Textes officiels

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, Journal officiel n° 96 du 24 avril 2005.

BO n°29, 20 juillet 2006.

Programmes du Collège, BO spécial numéro 6, 28 août 2008.

Articles

BIDDLE et GOUDAS, *Sport, activité physique et santé chez l'enfance*, revue Enfance, 1994.

FOX et CORBIN, *The physical self perception profile : development preliminary validation*, Journal of sport and exercise psychology, 1989.

HEBRARD, *EPS : réflexions et perspectives*, revue EPS, 1986.

KLEIN, *Une affaire de discipline*, revue EPS, 2003.

NINOT, DELIGNIERES et FORTES, Revue S.T.A.P.S., 2000.

NINOT, DELIGNIERES et FORTES, *A psychometric tool for the assessment of the dynamics of the physical self*, *European journal of applied psychology*, European Review of Applied Psychology, 2001.

Documents internet

CYRULNIK, <http://www.meteo-mentale.org/wml/meteo/stravie/resilience>

LARIVEY, extrait du magazine électronique « La lettre du psy », avril 2001.

LARIVEY, extrait du magazine électronique « La lettre du psy », mars 2002.

SALOME, <http://www.nouvellescles.com>, article 178.

WITKIN et HUTEAU, <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/apprentissage.html>

NOM Prénom : Klein Ingrid

Date : jeudi 6 novembre 2008

A la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	2
Je suis bien dans mon corps	6
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	3
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	6
Je suis agile et souple	3
Je suis adroit/adroite	3
J'ai un corps agréable à regarder	6
Physique	29
J'ai quelques qualités remarquables	2
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	3
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	6
J'ai du respect pour moi-même	6
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	5
Je voudrais rester comme je suis	5
J'ai une bonne opinion de moi-même	5
Social	32
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	5
Je me sens bien au collège	6
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	4
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	5
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	6
Je veux apprendre mes leçons	4
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	5
Scolaire	35
	96

NOM Prénom : Dylan Pellegrin

Date : 06/11/08

A la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	3
Je suis bien dans mon corps	5
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	6
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	4
Je suis agile et souple	3
Je suis adroit/adroite	5
J'ai un corps agréable à regarder	5
Physique	31
J'ai quelques qualités remarquables	4
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	4
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	3
J'ai du respect pour moi-même	5
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	2
Je voudrais rester comme je suis	3
J'ai une bonne opinion de moi-même	4
Social	25
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	3
Je me sens bien au collège	4
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	1
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	5
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	3
Je veux apprendre mes leçons	3
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	5
Scolaire	24
	80

NOM Prénom : Lenfant Genevieve

Date : Jeudi 6 novembre 2008

A la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	3
Je suis bien dans mon corps	4
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	3
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	2
Je suis agile et souple	2
Je suis adroit/adroite	4
J'ai un corps agréable à regarder	1
Physique	19
J'ai quelques qualités remarquables	4
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	2
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	4
J'ai du respect pour moi-même	6
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	3
Je voudrais rester comme je suis	3
J'ai une bonne opinion de moi-même	3
Social	25
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	6
Je me sens bien au collège	5
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	4
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	4
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	5
Je veux apprendre mes leçons	6
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	5
Scolaire	35
	86

Monsieur NEUVEGLISE
Collège David PARCELLE
5 rue du collège
2420 BILLY MONTIGNY

Sallaumines, le lundi 3 novembre 2003

aux élèves de 6^{èmes}
Collège David PARCELLE
5 rue du collège
2420 BILLY MONTIGNY

Objet: proposition de séquence

Chers élèves,

J'espère que vous avez tous passé de bonnes vacances et que vous êtes reposés, prêts à donner le meilleur de vous-mêmes.

Je vous écris aujourd'hui pour vous proposer de réfléchir dans un premier temps sur ce que l'on appelle le genre épistolaire (C'est un mot qui vient du latin "epistula" qui veut dire « lettre »). Nous lirons et écrivons des textes qui ont tous un rapport avec ce type d'écrit qui peut être personnel ou administratif.

Nous observerons donc quelques documents par petits groupes et nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quelle est la matière du document ? Qui est l'expéditeur ? Qui est le destinataire ? Quel est le but de celui qui a écrit le message ?

Dans un deuxième temps, j'aimerais savoir si vous êtes capables de relever un défi.

Cordialement, M. NEUVEGLISE
Neuveglise

vers élèves de C.M.2 de l'école Normale de Billy Montigny,

vous sommes les élèves de la 6^{ème} S.E.G.P.A du

Collège David Marcelle de Billy Montigny. Nous

vous invitons à la fin de l'année scolaire, à une

rencontre sportive avec d'autres classes de C.M.2, de CLIS

des 6^{es} du collège.

vous pourrez découvrir votre futur établissement.

Nous espérons que vous viendrez. Nous attendons votre réponse
nous répondrons à vos questions.

Et bientôt.

Longant Gwendoline
Billy Ernie.

Chers élèves de la classe de M²
de l'école Roland de Billy Montigny,

Nous sommes des élèves de 6^e S.E.G.P.A du
collège Lucie Marcelle de Billy Montigny.
Nous vous invitons, à la fin de l'année
scolaire, à un rencontre sportive avec

d'autres classes de C.M², de C.L.I.S et les 6^e de
notre collège. Nous pourrions vous revoir et nous
serions contents de vous présenter notre
futur établissement.

Nous attendons votre réponse. Nous répondrons à
vos questions.

A bientôt

Mais
Léopold

Audrey
Camélia

Chers élèves de la CLIS de l'école

Condorcet curie de Jouglaux les Pins.

comme les élèves de la classe de 6^{ème}.E.S.T.

Sirey Antibiquy, du collège André Malraux. Nous vous invitons
à anticiper à une rencontre sportive à la fin de l'année
avec les autres élèves de notre collège et nous
vous invitons à d'autres classes de CLIS et de CM2. Nous vous
invitons à visiter votre futur établissement.

Nous espérons que vous accepterez notre proposition et nous
restons à votre disposition pour toute question que vous nous poserez.

Tr. Briantot

Léone Colonnaire
Léonor Colonnaire

Benjamin Colonnaire

Chers élèves de la classe de 6^{ème} de l'école
Vallaire de Billy Montigny.

Nous sommes des élèves de 6^{ème} S.E.C.P.A de

l'école David Marcelle de Billy Montigny.

Nous vous invitons à la fin de l'année
à une rencontre sportive avec d'autres

classes de C.M.2, de C.H.S et les 6^{ème} de notre collège.

Nous pourrions vous présenter votre futur
établissement.

Nous attendons votre réponse. Nous répondrons à
vos questions. A bientôt

Dylan Pellegrin

Jérémy Londeau

Thomas Michel

Chers élèves de 6^e du collège David Marcelle de Billy Montigny,

Nous sommes les élèves de 6^{ème} SEGPA de votre établissement.

Nous vous invitons, à la fin de l'année scolaire, à participer à une rencontre sportive que nous organisons.

Nous avons aussi invité d'autres classes de CM2 et de CLIS dont nous venons.

Nous devons prévoir une date avec Mme KELLER.

Nous répondrons aux questions que vous nous poserez.

À bientôt
les élèves de 6^{ème} 5

Collège David Marcelle
M.NOEUVEGLISE, 6ème SEGPA
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

BILLY MONTIGNY, le 25 novembre 2008

Mme KELLER
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

Objet : demande d'autorisation

Madame la Principale,

Nous sommes les élèves de la sixième SEGPA du collège. Nous souhaitons organiser une rencontre sportive en fin d'année scolaire : nous inviterons les classes dont nous venons et les classes de sixième.

C'est pour cette raison que nous nous adressons à vous . Nous voulons obtenir votre autorisation. Nous devons prévoir une date.

Dans l'attente de votre réponse, nous vous prions d'agréer, Madame la Principale, l'expression de nos salutations distinguées.

Les élèves de 6ème SEGPA

Collège David Marcelle
M.NOEUVEGLISE, 6ème SEGPA
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

BILLY MONTIGNY, le 25 novembre 2008

M.RZASA
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

Objet : demande d'autorisation

Monsieur le directeur de la SEGPA,

Nous sommes les élèves de la sixième SEGPA du collège. Nous souhaitons organiser une rencontre sportive en fin d'année scolaire : nous inviterons les classes dont nous venons et les classes de sixième.

C'est pour cette raison que nous nous adressons à vous . Nous voulons obtenir votre autorisation. Nous devons prévoir une date en accord avec Mme KELLER.

Dans l'attente de votre réponse, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Directeur,
l'expression de nos salutations distinguées.

Les élèves de 6ème SEGPA

Collège David Marcelle
M.NOEUVEGLISE, 6ème SEGPA
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

BILLY MONTIGNY, le 25 novembre 2008

M.MARTEL,
Direction administrative et sportive La Gaillette
rue Arthur Lamendin
62210 AVION

Objet : demande de récompenses

Monsieur,

Nous sommes les élèves de la sixième SEGPA du collège David Marcelle de Billy Montigny.
Nous souhaitons organiser une rencontre sportive en fin d'année scolaire. Nous inviterons les classes dont nous venons et les classes de sixième. Nous serons près de deux cents, presque tous supporters du Racing Club de Lens !

C'est pour cette raison que nous nous adressons à vous . Nous voulons récompenser les vainqueurs de cette journée et nous espérons que vous que pourrez nous aider.

Dans l'attente de votre réponse, nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées .

Les élèves de 6ème SEGPA

Collège David Marcelle
M.NOEUVEGLISE, 6ème SEGPA
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

BILLY MONTIGNY, le 25 novembre 2008

Mme KELLER
5 rue du collège
62420 BILLY MONTIGNY

Objet : demande d'autorisation

Madame la Principale,

Nous sommes les élèves de la sixième SEGPA du collège. Nous souhaitons organiser une rencontre sportive en fin d'année scolaire : nous inviterons les classes dont nous venons et les classes de sixième.

C'est pour cette raison que nous nous adressons à vous . Nous voulons obtenir votre

le 28/11/08.

Accordée
Bon courage



ne la Principale,

élèves de 6ème SEGPA

M.Rzasa Patrick
Directeur adjoint chargé de Segpa
S/C de Madame Keller
Principal du collège D.Marcelle
Billy-Montigny

à la classe de 6^{ème}5
de la Segpa du collège D.Marcelle
Billy-Montigny

Billy-Montigny le, 5 décembre 2008

Chers élèves, Monsieur,

Je suis très sensible à votre demande et favorable à l'organisation de la rencontre sportive que vous avez prévue. Je m'engage à vous aider dans vos démarches pour conduire efficacement ce projet.

D'avance, je vous remercie de participer avec autant de dynamisme à la vie de notre établissement.

M.Rzasa

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Rzasa', written over a horizontal line.



Président :
Jean POMART

Membre d'honneur :
André DELELIS

Stade
Félix-Bollaert
62300 LENS

RACING CLUB DE LENS

Association

André Charlet
Observation Jeunes
Nord/Pas de Calais
Tél. : 06 12 98 99 08
Courriel : acharlet@rclens.fr

Avion, le 15 décembre 2008

Collège David Marcelle
M. Noeueglise, 6^{ème} SEGPA
5 rue du collège
62420 Billy Montigny

Objet : *votre demande*

Monsieur,

Les jeunes de la 6^{ème} SEGPA de votre collège nous ont adressé un courrier (*dont photocopie jointe*) pour une demande de récompenses. Ce courrier m'a été récemment transmis.

Vous vous doutez que nous sommes débordés de demandes dans ce sens étant donné le rayonnement connu de notre club dans la région Nord/Pas de Calais.

Je suis cependant très favorable aux actions menées par les jeunes en général et en particulier par ceux que vous formez et qui me semblent très dynamiques. N'hésitez pas à les féliciter de ma part pour leur action.

Avec M. Georges Tournay, le directeur du Centre de Formation du R.C. Lens, nous ferons le maximum pour trouver quelques récompenses pour les vainqueurs de la journée sportive organisée en fin d'année scolaire.

Vous voudrez bien me rappeler par téléphone (06 12 98 99 08) le moment venu de manière à ce que nous procédions à cette remise.

Dans l'attente, veuillez accepter Monsieur, l'expression de mes salutations.

André Charlet

Champion de France
1^{ère} Division
en 1997/1998

Champion de la Coupe
de la Ligue
en 1998/1999

Champion finaliste
de la Coupe de l'UEFA
en 1999/2000

NOM Prénom : Klein Ingrid

Date : 30/01/09

A la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	5
Je suis bien dans mon corps	6
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	4
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	6
Je suis agile et souple	1
Je suis adroit/adroite	6
J'ai un corps agréable à regarder	4
	Physique 32
J'ai quelques qualités remarquables	5
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	4
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	3
J'ai du respect pour moi-même	6
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	5
Je voudrais rester comme je suis	6
J'ai une bonne opinion de moi-même	6
	Social 35
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	5
Je me sens bien au collège	6
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	4
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	5
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	6
Je veux apprendre mes leçons	6
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	6
	Scolaire 38
	103

NOM Prénom : Dufour, pillegrin

Date : 30/10/109

À la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	2
Je suis bien dans mon corps	6
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	6
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	5
Je suis agile et souple	3
Je suis adroit/adroite	1
J'ai un corps agréable à regarder	6
Physique	
J'ai quelques qualités remarquables	2
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	4
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	4
J'ai du respect pour moi-même	5
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	5
Je voudrais rester comme je suis	5
J'ai une bonne opinion de moi-même	5
Social	
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	6
Je me sens bien au collège	5
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	5
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	5
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	5
Je veux apprendre mes leçons	5
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	6
Scolaire	
99	

NOM Prénom : L'enfant Gyverendoline

Date : Vendredi 30 janvier 2008

A la lecture de ces affirmations, donne ton propre jugement dans la colonne de droite en te servant du code suivant :

1	Pas du tout
2	Très peu
3	Peu
4	Assez
5	Beaucoup
6	Tout à fait

Je suis satisfait/satisfaite de mes capacités physiques	4
Je suis bien dans mon corps	3
Je peux courir longtemps sans m'arrêter	3
Je suis toujours prêt à proposer mon aide dans une situation qui nécessite de la force	5
Je suis agile et souple	2
Je suis adroit/adroite	4
J'ai un corps agréable à regarder	1
	Physique 22
J'ai quelques qualités remarquables	4
Je suis capable de faire les choses aussi bien que tout le monde	3
Je suis toujours utile à quelque chose ou à quelqu'un	1
J'ai du respect pour moi-même	6
Je suis toujours fier/fière de ce que je fais	4
Je voudrais rester comme je suis	2
J'ai une bonne opinion de moi-même	5
	Social 25
Je suis satisfait/satisfaite de mes résultats scolaires	5
Je me sens bien au collège	6
Je sais transmettre une information à l'oral sans problème	5
Je sais transmettre une information à l'écrit sans problème	5
Je donne le meilleur de moi-même pour résoudre une situation qui me pose problème	3
Je veux apprendre mes leçons	6
Je serais fier/fière de montrer à mes anciens professeurs ce que je sais faire aujourd'hui	5
	Scolaire 25
	89