

Les effets de la pédagogie de projet sur les attributions causales et sur l'estime de soi d'un élève

Ludivine Cattiau

► **To cite this version:**

Ludivine Cattiau. Les effets de la pédagogie de projet sur les attributions causales et sur l'estime de soi d'un élève. Education. 2013. dumas-00865359

HAL Id: dumas-00865359

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00865359>

Submitted on 24 Sep 2013

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.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

Les effets de la pédagogie de projet sur les attributions causales
et sur l'estime de soi d'un élève

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : CATTIAU LUDIVINE
SITE DE FORMATION : IU FM Villeneuve-d'Ascq
SECTION : 3**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme DESBIENS AGNES
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Psychologie**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

1. Introduction : présentation du sujet de mémoire.....	3
1.1. Le cadre institutionnel.....	4
1.2. Problématique et hypothèses de départ.....	5
2. Les apports théoriques.....	5
2.1. Définition de l'estime de soi.....	5
2.1.1. Estime de soi en fonction de l'âge de l'enfant.....	7
2.1.2. Estime de soi et performances scolaires.....	8
2.2. Les attributions causales.....	9
2.3. L'estime de soi et les attributions causales.....	9
2.4. L'estime de soi et la pédagogie de projet.....	10
3. Méthode.....	12
3.1. Méthodologie : aperçu global.....	12
3.2. Matériel utilisé.....	12
3.2.1. Questionnaire mesurant les attributions causales.....	12
3.2.2. Questionnaire mesurant l'estime de soi.....	13
3.2.3. Observation des récitations.....	14
3.2.4. Entretien avec l'élève après la récitation.....	15
3.3. Participants.....	16
3.4. Conditions de passation.....	16
3.5. Traitement statistique.....	17
3.5.1. Traitement quantitatif : score estime de soi	17
3.5.2. Traitement qualitatif : évaluation des feedbacks du maitre.....	17
4. Résultats.....	18
4.1. Hypothèse 1 : La pédagogie de projet rendrait les attributions causales plus internes.....	18
4.1.1. Analyse pour d'événements positifs.....	18
4.1.2. Analyse pour les événements négatifs.....	18
4.2. Influence des attributions causales internes sur le sentiment de compétence	

scolaire, social et physique.....	19
4.2.1. Cas des attributions causales internes pour les situations positives.....	19
4.2.2. Cas des attributions causales internes pour les situations négatives.....	20
4.3. Évolutions des attributions causales de tous les élèves en cours de projet	21
4.3.1. Nature des feedbacks du maître.....	21
4.3.2. Attributions causales des élèves lors du projet.....	21
4.3.3. Effet de la nature des feedbacks du maître et l'expérience de la réussite / échec sur les attributions causales des élèves.....	22
4.3.4. Rapport feedbacks du maître / score en poésie.....	23
4.4 . Analyse pour les élèves au style d'attributions I+ E- en pré-test (style fragile pour les apprentissages).....	24
4.4.1. Évolution des attributions causales.....	24
4.4.2. Évolution du sentiment de compétence.....	25
4.4.3. Analyse des attributions causales en cours de projet.....	27
5. Discussion.....	28
5.1. Retour sur les résultats.....	28
5.1.1. Attributions causales et pédagogie de projet.....	28
5.1.2. Estime de soi et pédagogie de projet.....	28
5.2. Les limites de l'étude.....	29
5.2.1. Nombre de sujets interrogés.....	29
5.2.2. Âge des sujets.....	29
5.2.3. Nature du projet.....	29
5.2.4. Temps séparant le pré-test et le post-test.....	30
5.2.5. Connaissances de l'expérimentateur.....	30
6. Conclusions de l'étude.....	31
7. Retour réflexif.....	32
Bibliographie.....	33
Annexe 1 : Questionnaire mesurant les attributions causales.....	35
Annexe 2 : Questionnaire mesurant l'estime de soi.....	36
Annexe 3 : Grille d'observation en cours de projet.....	39
Annexe 4 : Exemple de transcription d'entretiens.....	40
Annexe 5 : Tableau d'analyse en cours de projet.....	41

1. Introduction : présentation du sujet de mémoire

Depuis les vingt dernières années, les recherches sur l'estime de soi se sont multipliées car elles suscitent de nouveau l'intérêt de tous. En effet, le monde de l'éducation la place au cœur de ces préoccupations actuelles et en fait même une priorité. Cela dit, les débats théoriques sur le sujet sont divers et il convient pour un enseignant de bien comprendre les points de vue des chercheurs pour adapter sa pédagogie.

L'estime de soi renvoie à une évaluation globale de la valeur de soi d'un individu, c'est-à-dire le degré de satisfaction de lui-même. Or, l'école représente une des sources de l'évaluation, tant au niveau des compétences cognitives qu'au niveau des comportements, cela tout au long de la scolarité de l'élève et pendant une période cruciale de son développement personnel. En conséquence, l'école est impliquée d'une certaine manière dans la construction de l'estime de soi de l'élève.

D'autre part, la communauté éducative retient souvent l'idée d'un rôle bénéfique de l'estime de soi sur la réussite scolaire mais il convient de préciser de quelle estime de soi on parle et les variations qui peuvent être observées selon les élèves.

Il apparaît donc intéressant de se demander quels dispositifs pédagogiques mettre en place afin de permettre aux élèves de développer une estime de soi positive pour favoriser les apprentissages.

1.1 . Le cadre institutionnel

Le préambule du Bulletin Officiel du 19 Juin 2008 encourage les Professeurs des Écoles à promouvoir l'estime de soi et il est précisé que « le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi »¹. Il s'agira donc pour les enseignants d'être à l'écoute de tous les élèves afin de leur proposer des situations d'apprentissage adaptées pour garantir une bonne estime de soi favorable aux apprentissages scolaires. Toutefois, d'autres facteurs indépendants de l'activité de l'enseignant peuvent influencer cette estime de soi et comprendre les actions et réactions des élèves devient alors plus compliqué pour le professeur. Autrement dit, l'école devrait éviter des dérives afin de ne pas produire une estime de soi négative chez les élèves.

Par ailleurs, l'estime de soi figure sans doute une des clés de l'acquisition de la compétence 7 « autonomie et esprit d'initiative » du socle commun des connaissances et compétences dans la mesure où les élèves seront amenés à agir au sein d'un groupe, prendre des responsabilités, affirmer son point de vue ou même s'engager dans un projet de groupe.

Les documents d'aide mis à disposition des enseignants par les différentes académies souligne le rôle de l'enseignant dans la construction de l'estime de soi des élèves. Il pourra veiller à valoriser les réussites, remarquer les efforts fournis par les élèves mais également dédramatiser l'erreur afin que les élèves comprennent qu'on apprend par ses erreurs...

Nous savons également que de nombreux projets existent à l'école primaire. Ceux-ci contribuent à l'accompagnement de l'élève. Le corps enseignant s'accorde à dire que le projet permet aux élèves de donner du sens aux apprentissages afin de leur donner un statut d'acteur, ce qui valorise également leur travail scolaire. Il s'agit de donner à l'élève une position centrale (élément que l'on retrouve dans la loi d'orientation de 1989). Il apparaît donc essentiel que l'enseignant mette en place une pédagogie respectant les besoins de

1 Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 Juin 2008, préambule p. 10

l'élève afin de garantir sa réussite scolaire.

1.2 . Problématique et hypothèses de départ

Alors que mes lectures sur les attributions causales et l'estime de soi montrent une relation entre l'internalité et une bonne estime de soi, il apparaît intéressant de se demander si l'on pouvait modifier les attributions causales d'un individu afin de les rendre plus internes et ainsi d'améliorer son estime de soi.

Ensuite, je me suis également documentée sur la pédagogie de projet qui pouvait s'avérer bénéfique pour les élèves. En effet, il m'est ainsi venu l'idée de me demander si la mise en place d'une pédagogie de projet dans une classe pouvait changer les attributions causales des élèves afin de les rendre plus internes et ainsi améliorer leur estime de soi. La problématique qui se pose donc est la suivante :

En quoi la pédagogie de projet mise en place par l'enseignant modifie-t-elle l'estime de soi ?

Nous émettrons donc deux hypothèses :

- la pédagogie de projet changerait les attributions causales de l'élève afin de les rendre plus internes.
- Cette internalité aurait également une influence sur l'estime de soi de l'élève en l'améliorant.

Nous penserons également que l'enseignant aurait un rôle à jouer lors de la mise en place de la pédagogie de projet et que les feed-backs qu'il donnerait aux élèves auraient une influence sur leurs attributions causales et renforceraient leurs estimations de soi.

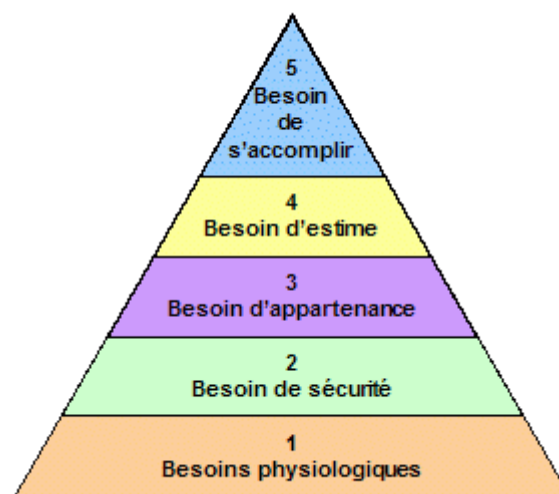
2 . Les apports théoriques

2.1 . Définition de l'estime de soi

Donnons tout d'abord une définition de l'estime de soi : elle « renvoie aux processus par lesquels un individu porte sur lui-même, sur ses performances, ses capacités des jugements positifs ou négatifs. »². Selon M.-C. Toczek et D. Martinot, « l'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent »³.

Le psychologue Abraham Maslow développe, au cours d'une étude sur le comportement de 1939 à 1943, une hiérarchisation des besoins humains. Il présente ainsi ces besoins sous forme d'une pyramide des besoins et définit 5 besoins en affirmant qu'un besoin supérieur ne peut apparaître que lorsque les besoins inférieurs sont comblés.

Voici la pyramide des besoins de Maslow :



On distingue rapidement que le « besoin d'estime » se trouve en haut de la pyramide des besoins ce qui signifie que d'autres besoins doivent être satisfaits avant qu'arrive l'estime de

2 DE LEONARDIS M., PRETEUR Y., « Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. », In : FLORIN A., VRIGNAUD P., 2007, *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation – Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Rennes, Collection Psychologies

3 M.-C. TOCZEK, D. MARTINOT, 2004, *Le défi éducatif – des situations pour réussir*, Armand Colin

soi... Et que le « besoin d'estime » prolonge le besoin d'appartenance. L'individu veut être reconnu en tant qu'être à part entière au sein du groupe auquel il s'identifie.

James (1950 [1890]) développe une approche intrapersonnelle selon laquelle « l'estime de soi est le résultat d'une rapport entre les perceptions de soi réelles (ce qu'un individu pense être) et les perceptions de soi idéales (ce qu'un individu voudrait être), dans les domaines importants »⁴. Si la différence entre les deux est grande, l'estime de soi sera faible.

Par la suite, Harter reprendra les travaux de James et avec d'autres chercheurs, il exposera que l'estime de soi n'est pas seulement globale mais avant tout multidimensionnelle (Harter, 1982 ; Marsch, 1986 ; Damon et Hart, 1988 ; Marsch, 1990 ; Vallerand, 1994 ; Bracken, 1996). Le sujet émet ainsi une appréciation dans différents domaines tels que le social, le physique, le scolaire, l'émotionnel, etc. D'où l'élaboration de son questionnaire en 1982, *le Self Perception Profile* (SPP) que l'on présentera dans la partie suivante. Grâce à celui-ci, il a montré que les différentes estimations de soi n'avaient pas réellement de lien entre elles mais qu'elles exerçaient une influence sur le niveau d'estime de soi globale. Selon Harter, il y aurait autant d'estimations de soi que de domaines de référence pris par l'enfant.

2.1.1 . Estime de soi en fonction de l'âge de l'enfant

L'estime de soi diminuerait progressivement jusqu'à se stabiliser au cours de la période de l'adolescence (Caille & O'Prey, 2005 ; Marsh, 1989 ; Trzesniewski, Brent, & Robins, 2003). Maintier et Alaphilippe ont montré que des élèves de CE1 ont une estime de soi plus élevée et plus optimiste que des élèves de CM2. Il semblerait qu'à l'entrée à l'école primaire, les enfants auraient une estime de soi hautement positive. Les estimations de

4 Cécile Nurra « FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. L'estime de soi : une controverse éducative », Revue française de pédagogie 1/2011 (n° 174), p. 144-145.

URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-1-page-144.htm.

soi deviendraient ensuite plus adaptées et s'approcheraient des compétences réelles (Harter, 1982). Ainsi, l'estime de soi diminuerait avec l'âge pour se stabiliser et être plus réaliste au fur et à mesure que l'enfant grandit.

2.1.2 . Estime de soi et performances scolaires

Si l'on pose la question de l'estime de soi et de la réussite scolaire, les chercheurs sont plus nuancés. En effet, selon B. Galand, certes un élève ayant une faible estime de soi risquera de ne pas vouloir s'engager dans le travail scolaire mais la plupart des élèves (y compris les élèves en difficulté) ont la plupart du temps une estime de soi relativement élevée, ce qui empêche d'effectuer tous liens entre estime de soi et réussite scolaire. Par ailleurs, il a également été démontré que l'augmentation des résultats scolaires d'un élève rehausserait son estime de soi et non l'inverse, c'est-à-dire que ce n'est pas l'estime de soi qui est à l'origine de meilleures performances scolaires (Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs, 2003; Elbaum et Vaughn, 2001; Ellis, Worthington et Larkin, 1994).

Cela dit, des travaux récents (Florin et Vrignaud, 2007) montrent que les perceptions que l'élève a de lui-même (conception de soi et estime de soi) ont une influence sur ses apprentissages dans la mesure où elles créent une dynamique motivationnelle qui affecte sur le degré d'implication de l'apprenant dans les tâches scolaires. En 1992, Pintrich et Schrauben ont montré qu'une bonne estime de soi favorisait la persévérance lors de difficultés, l'utilisation des capacités et stratégies acquises ainsi que l'efficacité de l'élève. En revanche, Martinot et Monteil (2000) expliquent que les connaissances de réussite scolaire des élèves en difficulté ne seraient pas activées spontanément ce qui implique qu'ils adoptent des attitudes négatives comme une baisse de l'effort, de la persistance dans la tâche voire un abandon de celle-ci lorsqu'elle apparaît trop difficile. Ainsi, ces attitudes induiraient une baisse de leurs performances scolaires donc ces élèves ont peur d'échouer et ne prennent pas de risques.

Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel (1988) se sont intéressés aux relations entre estime de soi et échec scolaire. Celles-ci sont variables selon le profil de l'élève. Ils ont montré qu'il peut y avoir un écart entre les évaluations de soi de l'élèves et

l'appréciation des maîtres au sujet de leurs compétences scolaires. En effet, l'estime de soi se construit selon les expériences vécues par les élèves, selon leurs réussites ou leurs échecs à l'école. Cependant, de mauvais résultats scolaires n'ont pas toujours une influence négative sur l'estime de soi de l'élève. Selon Pansu et Bressoux (2003), les performances des élèves influencent l'estime de soi scolaire mais cette relation n'est pas linéaire. En effet, jusqu'à un certain seuil, l'estime de soi de l'élève est en accord avec son niveau scolaire (l'estime de soi scolaire diminue lorsque le niveau scolaire diminue) mais au niveau du seuil (qu'ils considèrent comme le niveau des élèves faibles), la relation s'inverse et la compétence scolaire perçue devient plus élevée pour les élèves les plus faibles.

2.2 . Les attributions causales

- La théorie de l'attribution définie d'Heider en 1958 présente l'attribution comme « une inférence particulière par laquelle l'individu explique les événements qu'il perçoit. »⁵. L'attribution de causalité interne signifie que les événements résultent des individus, l'individu affirme qu'il est la seule cause de l'événement. Lorsque l'individu ne s'estime pas responsable des événements, il s'agit d'attribution de causalité externe.
- Cette théorie a inspiré Seligman et al. en 1979 qui présentent le « style attributif ». Leurs recherches ont mis en évidence le « style dépressif » pour un individu qui attribue « les causes des événements négatifs à des facteurs internes » et le « style défensif » pour l'individu qui attribue « les causes des événements positifs à des facteurs externes »⁶.

5 GOSLING P., 1996, *Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, Breal, p. 160

6 MEUWLY-CHUARD E., PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., 1987, « Le « style causal » de l'enfant », In: *L'année psychologique*, vol 87, n° 3, p. 397

2.3 . L'estime de soi et les attributions causales

Les recherches de Pierrehumbert et al. ont montré une relation entre l'estime de soi et le sentiment de contrôler les événements. Des attributions causales internes sont corrélées à une estime de soi positive : les élèves satisfaits d'eux-mêmes se sentent responsables des événements positifs. À l'inverse, les élèves qui ont une mauvaise estime de soi s'attribuent la cause des événements négatifs. Les élèves en retard adoptent un style défensif ; ils rejettent la responsabilité des événements.

Toutefois, il convient d'ajouter que certains élèves en difficulté auraient tendance à se surestimer et adopteraient une bonne estime de soi.

J.-P. Famose et J. Bertsch expliquent dans leur ouvrage « L'estime de soi : une controverse éducative » que les attributions causales participent au développement de l'estime de soi. Les chercheurs ajoutent qu'il est possible de modifier les évaluations de soi en agissant sur les variables attributionnelles. « Les attributions internes, globales et stables pour les événements négatifs, sont associés à une basse estime de soi et accompagnées par des affects déprimés (Seligman, Peterson, 1986). »⁷. Ainsi, il s'agit d'intervenir en recadrant cognitivement et verbalement les attributions causales de telle sorte qu'elles soient internes, globales, stables pour les succès plutôt que pour les échecs (Pope, McHale, Craighead, 1988 ; Seligman, 1993).

2.4 . L'estime de soi et la pédagogie de projet

La pédagogie de projet a été initiée par John Dewey alors qu'il travaillait sur la motivation. Il est à l'origine du concept « learning by doing » et son influence sur les autres pédagogues a été très importante.

Michel Huber définit la pédagogie de projet comme une « entreprise qui permet à

7 FAMOSE J.-P., BERTSCH J., 2009, *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Puf, p.8

un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. »⁸. Dans son ouvrage « Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves », l'auteur explique que cette pédagogie permet de mobiliser les élèves afin qu'ils donnent du sens à leurs apprentissages tout en réalisant une production à portée sociale qui le valorise. Lorsque l'élève rencontrera des problèmes et obstacles au cours de la réalisation du projet, il mettra en œuvre des compétences nouvelles qui deviendront de réels savoirs lorsque transférées dans d'autres situations. Il précise également que la réussite de cette entreprise permet la construction de l'élève (image de soi, identité) et renforce la motivation de l'apprenant.

Par ailleurs, André B. affirme dans son ouvrage que la mise en projet des élèves diminue leur passivité et leur permet de grandir en autonomie. En effet, le maître se décharge l'entière responsabilité de la conduite de classe et du travail, il devient alors « coresponsable » avec l'élève. Comme Huber, il soutient que la pédagogie de projet engage l'élève à « s'approprier son fonctionnement cognitif »⁹.

De nombreux pédagogues se sont déjà prononcés positivement au sujet de la pédagogie de projet (Dewey, Cousinet, Freinet, Decroly...). En effet, une telle pédagogie de projet permet d'engager les élèves dans une activité qui a plus de sens pour eux, qui les motive et qui est surtout moins morcelée que les enseignements classiques. Travailler en interdisciplinarité est possible dans un projet, ce qui ajoute encore des qualités à cette pédagogie.

La pédagogie de projet fait également référence au constructivisme développé par Jean Piaget (1896 – 1980) . Il affirme que les enfants apprennent au moyen de leurs interactions avec l'environnement. Les apprentissages sont permis grâce à la confrontation aux autres, c'est un apprentissage par l'action où le sujet, en agissant dans le milieu, va construire le monde social et physique qui l'entoure. L'individu est alors actif et cette confrontation est permise par l'intermédiaire du conflit cognitif.

Enfin, de nombreux auteurs s'accordent à dire que le projet contribue développer la

8 HUBER M., 1984, L'Histoire, indiscipline nouvelle, Paris, Collection « Contre-poisons »

9 ANDRE B., 1998, Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie, Paris, Hachette, p. 51

relation que l'élève entretient avec ses pairs, s'il se sent plus à l'aise parmi eux, son estime de soi pourra être meilleure.

3. Méthode

3.1. Méthodologie : aperçu global

Les recueils de données se sont faits selon plusieurs étapes. Je me suis intéressée à un projet poésie mis en place dans une classe où les élèves ont l'habitude de travailler en groupe et d'être confrontés à divers projets. L'enseignant met en place un projet en Français et plus particulièrement en poésie. Il se déroulera en plusieurs temps. Tout d'abord, les élèves récitent une à deux poésies de leur choix d'un poète sur lequel ils auront travaillé en groupe. Lors de leur présentation devant la classe et l'enseignant, les élèves récitent en ajoutant des gestes qui correspondent aux images que leur renvoie la poésie. Cette étape dure 6 semaines afin de permettre à tous les élèves de présenter devant la classe (chaque semaine, 5 à 10 élèves passent selon la durée de la séance). J'ai donc pu observer un cycle comme celui que je viens de décrire.

La premier temps de recueil de données consista en un pré-test qui fut la passation d'un questionnaire mesurant l'estime de soi et d'un questionnaire mesurant l'internalité début novembre 2012 (avant que le projet ne commence).

Au cours du projet, j'ai observé les élèves et réalisé un entretien avec chacun d'entre eux afin de recueillir des informations complémentaires sur eux-mêmes.

Enfin, une seconde passation des mêmes questionnaires a eu lieu quand le projet fut terminé en Mars 2013 (cela figure le post-test).

3.2 . *Matériel utilisé*

3.2.1 . *Questionnaire mesurant les attributions causales*

Pour mesurer les attributions causales des élèves, j'ai utilisé le questionnaire issu de la recherche intitulée « Jeux de stratégies et aides spécialisées à l'école » (de Lachal M., Gouzien-Desbiens A., et al. en). Ce questionnaire (annexe 1) comporte 12 items dont 6 se réfèrent à des éléments positifs (succès) et 6 se référant à des événements négatifs (échecs). Pour chacun d'entre eux, l'élève doit choisir entre une réponse interne (s'il perçoit une relation entre ses propres actions et les résultats qui en découlent) ou une réponse externe (cas contraire).

1) **Tu joues au ballon, il rebondit mal**, c'est parce que.....
a) tu ne sais pas bien le faire rebondir b) le ballon est mal gonflé.

Exemple d'un item du questionnaire mesurant les attributions causales

On obtiendra ainsi une note interne (I+) ou externe (E+) pour les 6 événements positifs et une note interne (I-) ou externe (E-) pour les 6 événements négatifs. De cette manière, différents profils pourront être établis :

- I+ E- : dans ce cas, l'élève est interne pour les événements positifs et externe pour les événements négatifs ;
- I+ I- : dans ce cas, l'élève est interne pour les événements positifs et négatifs ;
- E+ I- : dans ce cas, l'élève est externe pour les événements positifs et interne pour les événements négatifs ;
- E+ E- : dans ce cas, l'élève est externe pour les événements positifs et négatifs ;
- I = E : dans ce cas, l'élèves présentent des attributions causales partagées.

3.2.2 . Questionnaire mesurant l'estime de soi

L'instrument retenu fut une adaptation de l'échelle intitulée *Self-perception profile* de Harter traduit par Pierrehumbert et al. en 1987 (annexe 2). La version française comporte 30 items avec 6 sous-échelles correspondant aux domaines suivants : école (compétences scolaires et cognitives), social (compétences relationnelles), physique (compétences sportives), apparence (satisfaction vis-à-vis de son apparence corporelle), comportement (self-control comportemental) et enfin, la valeur propre (mesure un jugement qualitativement différent des autres sur la valeur de soi en tant que personne). En concevant cette échelle, la visée de Harter (1982) fut de fournir un outil d'évaluation multidimensionnel de l'estime de soi (selon sa vision qui a été développée en 2.1).

Dans ce questionnaire, l'enfant doit mettre une croix par ligne du côté de la catégorie d'enfants à laquelle il s'identifie.

vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	Mais E	D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		

Exemple d'un item du questionnaire mesurant l'estime de soi

Le questionnaire comporte des questions positives et négatives et ces questions sont réparties dans le questionnaire selon un ordre aléatoire. Suivant la réponse donnée, les notes iront de 1 à 4 (1 correspond à la moins bonne note qu'on puisse donner, 4 étant la meilleure note).

3.2.3 . Observation des récitations

Après avoir passé les deux pré-test, j'ai observé les élèves au cours du projet et plus

précisément pendant leur récitation devant la classe. Pour se faire, je me suis appuyée sur une grille d'observation (annexe 3) comportant différents items : le choix du moment de présentation (volontaire / involontaire), la nature des feedbacks du maître ainsi que les notes obtenues (note sur 10) aux deux poèmes récités. Par la suite, les feedbacks seront classés en deux catégories : les feedbacks positifs et les négatifs.

3.2.4 . Entretien avec l'élève après la récitation

Une fois que les élèves ont présenté leur deux poésies, j'ai mené un court entretien avec chacun d'entre eux en posant les questions dans l'ordre suivant :

- *Question permettant de savoir le niveau d'estime de soi des élèves :*

Es-tu d'accord ou n'es-tu pas d'accord avec la note que tu as eu ? Pourquoi ?

- *Question mesurant le sentiment de compétence de l'élève ainsi que le type d'attribution causale des élèves en cours de projet :*

Penses-tu avoir réussi ou non ? Saurais-tu me dire pourquoi ? (Si les élèves ont des difficultés à trouver une réponse à cette question, je leur propose les réponses suivantes :

_ car tu as bien travaillé (réussite)

_ car le texte ne te plaisait pas (échec)

_ car tu as imaginé une histoire ou des gestes pour t'aider à retenir le texte (réussite)

_ car tu n'as pas assez répété le texte (échec)

_ car quelqu'un t'a fait répété (réussite)

_ car tu as du mal à mémoriser (échec)

_ car personne ne t'a fait répété le texte (échec)).

- Comment te sentais-tu lorsque tu récitais ?
- Étais-tu à l'aise devant les autres ?

Après avoir noté sur une feuille les éléments de réponses de chaque élève, j'ai pris soin de les taper de manière plus claire dans un tableau à deux colonnes sur l'ordinateur (annexe 4).

3.3 . Participants

Dans le cadre de la recherche, des élèves de l'école Paul Bert à Lys-Lez-Lannoy, située dans une ville au milieu social diversifié, un milieu populaire à cadre moyen. 26 élèves dont 13 filles et 13 garçons âgés de 10 à 11 ans ont été interrogés et observés.

3.4 . Conditions de passation

La première passation (pré-test) a eu lieu en Novembre 2012 et l'étude s'est déroulée de Novembre 2012 à Mars 2013).

Lors de la première visite, il a été dit aux élèves que les questionnaires permettraient de faire une étude dans le cadre d'un travail de recherche pour l'université et que pour cela, il fallait les réponses aux différentes questions. Par ailleurs, l'expérimentateur a également précisé qu'il n'y avait aucune bonne ou mauvaise réponse et qu'aucun classement se serait fait entre les élèves. Aussi, les élèves ont été informé que leur enseignant ne connaîtra pas les réponses aux questions et que celles-ci ne seront utilisées que dans le cadre de l'étude présentée.

Précisons également que le sujet du travail de recherche ne leur a pas été communiqué.

Le questionnaire de Pierrehumbert et al. a été présenté comme une enquête pour laquelle il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ensuite, l'expérimentateur explique que si l'on prend la première question comme exemple, on parle de deux types d'enfants et on veut savoir quels enfants leur ressemblent le plus. Il ajoute, que les élèves doivent décider d'abord s'ils sont plutôt comme les enfants du côté gauche de la question (enfants qui ont l'impression de bien travailler à l'école) ou comme ceux du côté droit

(enfants qui se demandent s'ils travaillent suffisamment).

Après avoir choisi quel type d'enfants leur ressemblent le plus, les élèves réfléchissent pour savoir si c'est « vraiment comme eux » ou « à peu près comme eux » et ils mettent une croix dans la case correspondante. L'expérimentateur a insisté sur le fait que les élèves ne devaient mettre qu'une croix par ligne et d'un côté ou de l'autre de la question. Le temps de passation a duré environ 20 à 25 minutes pour l'ensemble des questionnaires.

En ce qui concerne la partie observation, 5 à 6 élèves récitaient leur poésie devant la classe chaque semaine. Le passage de tous les élèves de la classe a donc duré 4 semaines. Après avoir récité, l'enseignant donnait son avis sur la prestation de l'élève et l'expérimentateur relevait ces feedbacks, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ajoutons que rien ne lui a été précisé sur la nature de ce qu'il devait dire aux élèves.

Suite à chacune des séances de passage, l'expérimentateur réalisait dans la même matinée (afin de recueillir leur impression juste après la récitation) un entretien individuel pour les 5 ou 6 élèves. Cet entretien durait environ 5 minutes.

Il est à savoir que plusieurs cycles comme celui observé ont été mis en place par l'enseignant, l'expérimentateur a donc attendu que les autres cycles se soient déroulés pour la passation du post-test. En effet, il n'a observé qu'un seul cycle.

Lors de la passation du post-test (mi-Mars 2013), l'expérimentateur a expliqué que les élèves devaient remplir à nouveau les mêmes questionnaires et que ce serait la dernière fois qu'ils le feraient. Les mêmes consignes que celles décrites juste avant ont été passées.

Lorsque ce post-test fut passé, les élèves ont pu enfin connaître le motif de cette recherche : les questionnaires mesurent leurs attributions causales et leurs estime de soi (avec un vocabulaire approprié à l'âge des élèves bien sûr). Les résultats de l'étude pourront leur être communiqués *a posteriori* s'ils le désirent.

3.5 . Traitement statistique

Deux types de traitements statistiques ont été utilisés: le traitement quantitatif pour

l'analyse des résultats aux questionnaires et le traitement qualitatif pour l'analyse des grilles d'observation et des entretiens.

4. Résultats

4.1. *Hypothèse 1 : La pédagogie de projet rendrait les attributions causales plus internes*

4.1.1 . *Analyse pour d'événements positifs*

	Nombre d'élèves ayant des attributions internes	Nb d'élèves ayant des attributions externes	Nb d'élèves ayant des attributions 'équilibrées'
Pré-test	19	0	7
Post-test	18	2	6

L'analyse des données ne nous montre pas que la pédagogie de projet a rendu les élèves plus internes pour les situations positives. Nous remarquons par ailleurs qu'au contraire, 2 sujets ont exprimé des attributions plus externes. Par conséquent, nous ne pouvons pas dire que la pédagogie de projet mise en place par l'enseignant ait modifié les attributions causales des élèves pour les situations positives pour les rendre plus internes.

4.1.2 . *Analyse pour les événements négatifs*

	Nombre d'élèves ayant des attributions internes	Nb d'élèves ayant des attributions externes	Nb d'élèves ayant des attributions 'équilibrées'
Pré-test	13	8	5
Post-test	8	11	7

L'analyse des données ne nous permet pas non plus de voir que le projet poésie a rendu les élèves plus internes pour les événements négatifs. Au contraire, parmi les 13 élèves ayant des attributions internes avant le projet, 5 élèves ont changé leur attributions causales : 3 d'entre eux ont évolué vers des attributions externes et les 2 autres vers des attributions équilibrées. Les autres élèves n'ont pas modifié leurs attributions.

En conséquence, pour ceux qui ont changé d'attributions causales, le projet a eu plus tendance à externaliser les attributions causales.

Contrairement à notre hypothèse, le projet mis en place par l'enseignant n'a pas permis de modifier les attributions causales des élèves en les rendant plus internes. Cela dit, nous pouvons donc nous interroger sur les caractéristiques du projet poésie retenu par l'enseignant et nous demander si un autre projet aurait peut-être permis de changer les attributions causales.

4.2 . Influence des attributions causales internes sur le sentiment de compétence scolaire, social et physique

4.2.1 . Cas des attributions causales internes pour les situations positives

	Elèves présentant des attributions	Sentiment de compétence scolaire	Sentiment de compétence sociale	Sentiment de compétence physique
Pré-test	Internes N=19	2,76 (0.57)	2,84 (0.66)	2.55 (0.55)
	Externes N=0			
	Équilibrées N=7	2,74 (0.44)	3,2 (0.46)	2,71 (0.60)
Post-test	Internes N=18	2,81 (0.47)	3,11 (0.69)	2,78 (0.79)
	Externes N=2	2,7 (0.43)	3.3 (0.53)	2,1 (0.57)
	Équilibrées N=6	2,67 (0.63)	3,2 (0.62)	3,03 (0.61)

**Sentiment de compétence scolaire, sociale et physique dans le cas d'attributions causales positives
(scores donnés en moyenne et écart-type entre parenthèses)**

Une analyse de variance à facteur 1 ne permet pas de voir une relation entre les attributions causales internes et le sentiment de compétence scolaire, sociale et physique que ce soit en

pré-test ou en post-test. Toutefois, le sentiment de compétence scolaire et légèrement plus élevé chez les élèves présentant des attributions causales internes que chez les autres.

4.2.2 . Cas des attributions causales internes pour les situations négatives

	Elèves présentant des attributions	Sentiment de compétence scolaire	Sentiment de compétence sociale	Sentiment de compétence physique
Pré-test	Internes N=13	2,95 (0.52)	3,08 (0.47)	2,51 (0.51)
	Externes N=8	2,58 (0.42)	2,9 (0.50)	2,73 (0.71)
	Équilibrées N=5	2,52 (0.61)	2,64 (1.10)	2,6 (0.45)
Post-test	Internes N=8	2,93 (0.51)	3,35 (0.75)	2,85 (0.80)
	Externes N=11	2,62 (0.47)	3,15 (0.75)	2,98 (0.60)
	Équilibrées N=7	2,77 (0.42)	2,86 (0.69)	2,37 (1.02)

Sentiment de compétence scolaire, sociale et physique dans le cas d'attributions causales négatives (scores donnés en moyenne et écart-type entre parenthèses)

L'analyse de variance ne nous permet pas de valider l'effet global du facteur « nature des attributions causales » sur le sentiment de compétence scolaire, sociale et physique. Toutefois, là encore, on remarque que le sentiment de compétence scolaire est légèrement plus élevé chez les élèves présentant des attributions causales internes même pour des situations négatives. C'est aussi vrai pour les compétences sociales.

D'où la nécessité de regarder ce qu'il s'est passé lors du projet poésie afin de repérer ce qui est à l'origine d'un changement des attributions causales.

Il serait intéressant de se pencher plus précisément sur le cas des élèves ayant des styles d'attributions causales fragiles du point de vue des apprentissages en pré-test (I+ E- : élèves étant internes pour les situations positives et externes pour les situations négatives). 6 élèves de la classe sont concernés par ce type de profil. Pour ces élèves, nous allons essayer de comprendre ce qui s'est passé suite au projet afin de voir d'éventuelles évolutions.

4.3 . Évolutions des attributions causales de tous les élèves en cours de projet

4.3.1 . Nature des feedbacks du maître

Le tableau (en annexe 5) nous permet de voir que l'enseignant a donné des feedbacks positifs pour 19 élèves et 7 élèves ont reçu un retour négatif. Il s'agira de voir par la suite, si ces feedbacks ont eu une influence sur le type d'attributions causales que justifieront les élèves en cours de projet.

4.3.2 . Attributions causales des élèves lors du projet

L'entretien avec les élèves nous a permis de comprendre l'évolution des attributions causales des élèves au cours du projet. En effet, l'entretien qui a eu lieu après la récitation et pour chaque élève nous permet d'observer des éléments intéressants. Rappelons que l'expérimentateur leur avait posé la question suivante pour identifier leurs attributions causales :

« Penses-tu avoir réussi ou non ? Saurais-tu me dire pourquoi ? »

24 élèves parmi les 26 ont exprimé des attributions causales internes. 4 d'entre elles sont internes pour les événements négatifs, 15 le sont pour les événements positifs et les autres élèves présentent des attributions partagées. Globalement, le projet a eu tendance à internaliser les attributions causales des élèves et ceux-ci ont internalisé leurs attributions en se considérant dans une situation de réussite.

Ainsi le projet a eu tendance à placer les élèves dans des situations de réussite et l'enseignant n'a peut-être pas pu avoir d'influence sur les attributions causales lors d'événements négatifs en même temps.

Par ailleurs, pour les 4 élèves se sentant en situation d'échec (événement négatif), nous pouvons remarquer que les feedbacks du maître étaient positifs et que les élèves se présentaient comme internes. Autrement dit, les feedbacks du maître ont contribué à renforcer le style attributif interne des élèves.

4.3.3 . Effet de la nature des feedbacks du maître et l'expérience de la réussite / échec sur les attributions causales des élèves

Nature du feedback du maître sur la performance en poésie de l'élève	Elèves présentant des attributions nouvellement internes lors de la tâche poésie	Elèves présentant des attributions nouvellement externes lors de la tâche poésie	Elèves ne changeant pas leurs attributions
positif	N= 11 (M=17,86, s=3,26)	N=0	N=9 (m=18,61, s=1,14)
négatif	N=2 (m=15,25)	N=2 (m=11,25)	N=3 (m=17,67)

Influence des feedbacks du maître sur les attributions causales

(N= effectif, m= moyenne des notes en poésie, s= écart-type)

Une analyse du tableau ci-dessus nous permet rapidement d'observer que les feedbacks du maître affectent les types d'attributions causales formulées par les élèves à la fin de la tâche poésie ($X^2(2ddl)=64,7, p<0,04$). La répartition des élèves est différente selon que le maître formule des feedbacks positifs ou négatifs. En situation de feedback positif du maître, 2 groupes apparaissent :

- des élèves anciennement « externes » pour le lieu de contrôle, suite à l'expérience de la réussite et du feedback positif du maître proposent désormais des explications internes pour justifier leur réussite. Même si cela ne se traduit par un changement plus général de schéma attributionnel que pour 4 des 11 sujets au questionnaire d'internalité en post-test . Leur score en poésie est élevé.
- des élèves (qui présentaient déjà des attributions internes en pré-test) et qui ne changent pas de nature d'attribution en situation de poésie puisqu'ils réussissent la tâche. Leur performance en poésie est élevée.

En situation de feedback négatif du maître, en revanche, les sujets se répartissent comme suit :

- 1/3 devient plus interne, acceptant de se remettre en cause dans les reproches formulés,

leur performance en poésie est élevée.

- 1/3 devient plus externe (et ne se remet pas en cause dans les reproches formulés). L'un des élèves avait une performance élevée, le second une très faible performance (5/20).

- 1/3 ne change pas de nature d'attributions (internes en pré-tests), les élèves ont des scores de poésie élevés.

Aucun élève ne propose d'attribution externe exclusive suite à un feedback positif du maître.

Les élèves présentant des attributions internes (nouvelles liées à la réussite) ou déjà présentes en pré-test présentent les meilleurs scores en poésie.

D'autre part, une relation existe entre les scores d'internalité et les scores en poésie. En effet, 11 élèves présentant des attributions causales nouvellement internes lors de la tâche poésie ont obtenu des scores en poésie autour de 17,86 en moyenne. Les 9 autres élèves qui n'ont pas changé leurs attributions ont obtenu un score de 18,61 en moyenne (la plupart des élèves ayant au départ des attributions causales internes). Tandis que les 2 élèves ayant présenté des attributions causales externes au cours de la tâche poésie ont obtenu un score de 11,25 en moyenne. On distingue nettement une influence des scores d'internalité au cours de la tâche poésie sur les scores en poésie des élèves.

4.3.4 . Rapport feedbacks du maître / score en poésie

Les élèves qui ont reçu un feed-back positif du maître avaient une meilleure note à leur tâche de poésie que ceux qui ont reçu un feed-back négatif ($t(25)=2,09$, $p<0,05$).

Nature du feed-back du maître	Score moyen en poésie / 20	Ecart-type	effectif
positif	18,2	2,61	20
négatif	15,1	4,89	7

4.4 . Analyse pour les élèves au style d'attributions I+ E- en pré-test (style fragile pour les apprentissages)

Prénom	Styles d'attributions causales en pré-test		Styles d'attributions causales en post-test	
	I+	E-	I+	E-
Benjamin	I+	E-	I+	E-
Jordan D	I+	E-	I+ = E+	E-
Jordan L	I+	E-	I+	I- = E-
Lucie H	I+	E-	I+ = E+	I-
Marlon	I+	E-	I+ = E+	I-
Rachel	I+	E-	I+	E-

4.4.1 . Évolution des attributions causales

Globalement les attributions causales de ces élèves ont peu évolué. Cela dit, 3 élèves (donc la moitié d'entre eux) ont amélioré leurs attributions causales pour les événements positifs et sont ainsi devenus plus internes. On pourrait donc penser que le projet poésie a eu une influence sur les attributions causales des élèves en les rendant plus internes. Il s'agira donc maintenant de s'intéresser aux feedbacks du maître lors du projet pour comprendre ce qui a pu entraîner un changement dans les attributions causales. Pour cela, regardons si les élèves sont volontaires ou non pour réciter la poésie ainsi que les feedbacks que l'enseignant donne sur la performance (positif + ou négatif -), sur l'aptitude (positif + ou négatif -) et sur l'effort (positif + ou négatif -).

Prénom	Élève volontaire (V) involontaire (NV)	Feedbacks performance	Feedbacks aptitude	Feedbacks effort
Benjamin	NV	-	-	-
Jordan D	NV	-	-	-
Jordan L	NV	-	+	-
Lucie H	V	+	+	+
Marlon	NV	-	+	-
Rachel	NV	+	+	+

Nous avons volontairement inscrit en rouge les élèves qui ont changé d'attributions causales pour les événements négatifs. Dans un premier temps, on ne peut pas dire que le fait que l'élève soit volontaire ou involontaire ait influencé les feedbacks de l'enseignant puisqu'il donne aussi bien des feedbacks positifs aux élèves volontaires qu'aux élèves involontaires.

En ce qui concerne les élèves qui ont changé d'attributions causales, on peut voir que les feedbacks de l'enseignant étaient majoritairement positifs ce qui a peut-être influencé le changement d'attributions causales des élèves.

On peut toutefois souligner que même si l'enseignant donne à l'élève des feedbacks positifs (exemple de Rachel), celle-ci n'a pas pour autant changé ses attributions causales.

Intéressons-nous maintenant à l'évolution du sentiment de compétence des élèves au style attributif fragile afin de voir d'éventuelles évolutions.

4.4.2 . Évolution du sentiment de compétence

Pour réaliser cette analyse, nous prendrons en compte les moyennes des 6 estimes de soi (estime de soi scolaire Eécole, estime de soi sociale Esociale, estime de soi physique Ephysique, estime de soi apparence Eapparence, estime de soi comportementale

Ecomportement, estime de soi concernant la valeur propre (valeur propre) mesurées grâce au questionnaire de Harter traduit par Pierrehumbert et al.

Prénom	École		Esociale		Ephysique		Eapparence		Ecomporte ment		Evalueur propre	
	Pré	post	Pré	post	Pré	post	Pré	post	Pré	post	Pré	post
Benjamin	2,8	2,8	2,2	3,4	2,6	3,4	2,4	2,6	3	3	2,8	3
Jordan D	2,8	3	3	3,2	2,2	3	3,4	3,6	3,2	3,8	3,8	3,4
Jordan L	2,4	2,6	2,8	2,6	1,8	2,2	3	2,8	2,8	2,4	3,2	3
Lucie H	1,8	2	3,6	3,6	2,8	3,2	2,8	2,8	2,6	2,8	2,8	2,6
Marlon	2,4	2,8	2,6	3,2	3,4	3,8	2,4	3,4	3,6	2,6	3	3,2
Rachel	3,2	3	3,4	3,4	3,2	3,2	3,4	3,6	3,4	3,2	3,6	3,6

**Moyennes des estimations de soi en pré-test et en post-test pour les élèves présentant des styles
attributifs fragiles**

- Nous pouvons distinguer plusieurs éléments, d'une part, l'estime de soi scolaire des élèves a augmenté (sauf pour une élève qui avait déjà en post-test une bonne estime de soi) ainsi que l'estime de soi physique et l'estime de soi concernant l'apparence (sauf pour un élève).
- Pour 4 élèves, l'estime de soi sociale et l'estime de soi concernant la valeur propre ont augmenté. Étant donné que l'on distingue des améliorations pour plus de la moitié des élèves, on ne peut pas affirmer que le projet a contribué à améliorer l'estime de soi sociale et la valeur propre.
- Tous les élèves ont globalement amélioré leurs estimations de soi sauf un élève pour qui le projet a eu tendance à diminuer son estime de soi. Peut-être que le projet n'était pas en accord avec les attentes de l'élève ou que l'enseignant ne lui a pas donné de feedbacks nécessaires à un changement dans sa vision de lui-même.

Cette analyse nous permet de voir que la pédagogie de projet mise en place par l'enseignant a permis d'améliorer l'estime de soi scolaire, physique et celle de l'apparence des élèves au style attributif fragile pour les apprentissages. Cela dit, il nous est impossible de tirer de

conclusion au sujet de l'estime de soi globale des élèves.

4.4.3 . Analyse des attributions causales en cours de projet

Prénom	internalité av		internalité ap		Notes /20	S C perçue	Nature attributiffeedbacks mai		
Benjamin	I+	E-	I+	E-	12,5	N	I-		-
Jordan D	I+	E-	I+=E+	E-	5	N	E+		-
Jordan L	I+	E-	I+	I=E-	8,5	N	I-		+
Lucie H	I+	E-	I+=E+	I-	17,5	O	I+		+
Marlon	I+	E-	I+=E+	I-	17,5	O	I+	E+	+
Rachel	I+	E-	I+	E-	19,5	O	I+		+

L'entretien avec les élèves après la récitation a permis de caractériser leurs attributions causales en cours de projet (colonne « nature des attributions » dans le tableau ci-après). Une comparaison des attributions causales données par les élèves en cours de projet nous permet de voir que 5 élèves parmi les 6 ont donné des attributions causales internes et ces attributions sont internes majoritairement pour les événements positifs donc lorsque les élèves sont en situation de réussite. Cette situation de réussite se confirme par les notes des élèves mis-à-part un élève qui se considère en situation de réussite alors qu'il a obtenu 5 sur 20. Peut-être y aurait-il un décalage entre ses attentes et sa performance.

Le fait que les élèves internalisent davantage leurs expériences pour les événements positifs n'a pas réellement d'influence sur leurs attributions attributions causales en post-test lors de situations positives. Cela dit, 2 élèves qui ont exprimé des attributions causales internes pour les événements négatifs lors du projet ont changé leurs attributions causales en post-test.

Par ailleurs, les élèves auxquels nous nous sommes intéressés ont montré des attributions causales internes au cours du projet, c'est-à-dire que le projet a contribué à favoriser le style causal interne et que celui a permis aux élèves de se rendre acteurs de leurs apprentissages. Cela dit, nous ne sommes pas en mesure d'expliquer ce qui justifie le fait que les élèves n'ont pas changé de styles attributifs en fin de projet. D'autres facteurs, non mesurés dans cette étude, auraient peut-être pu expliquer les résultats obtenus.

5. Discussion

5.1. Retour sur les résultats

5.1.1. Attributions causales et pédagogie de projet

Nous n'avons pas pu conclure d'une influence globale de la pédagogie de projet sur les attributions causales. Par contre, en nous intéressant plus précisément aux élèves présentant des styles attributifs fragiles pour les apprentissages, nous avons pu voir que les feedbacks positifs du maître ont induit un changement d'attributions causales chez ces élèves.

De plus, les élèves ont justifié les événements au cours du projet par des attributions internes, ce qui nous permet de dire que l'enseignant a eu une influence sur les perceptions des élèves sur eux-mêmes. Il leur a donné des feedbacks en adéquation avec leur compétence, ce qui leur a permis de mieux internaliser les événements. Nous avons d'ailleurs montré une relation entre les feedbacks positifs que donnait le maître au cours du projet et l'internalité des élèves. De plus, notre étude nous a permis de conclure que les élèves qui recevaient un feedback positif du maître avaient une meilleure note en poésie que ceux qui ont reçu des feedbacks négatifs.

5.1.2. Estime de soi et pédagogie de projet

Dans un second temps, nous n'avons pas pu montré globalement de réelle modification de l'estime de soi grâce au projet.

Une analyse des données concernant les élèves au style attributifs fragile pour les apprentissages nous a permis de voir que l'estime de soi scolaire, physique et d'apparence des élèves au style attributif fragile a augmenté lors du projet. Ce qui est également un point à retenir de cette étude.

5.2 . Les limites de l'étude

5.2.1 . Nombre de sujets interrogés

Cette étude s'est portée sur 26 élèves d'une classe de CM2. Les résultats auraient peut-être été davantage significatifs si le nombre de sujets avait été plus important. Pour se faire, le même projet aurait du être mis en place dans plusieurs classes mais ceci aurait supposé une organisation complexe dans la mesure où l'expérimentateur aurait peut-être du intervenir dans le projet. En effet, pour que le même projet soit réalisé dans plusieurs classes, l'expérimentateur devra le mener de la même manière dans les différentes classes.

5.2.2 . Âge des sujets

Il a été expliqué dans la première partie théorique que l'estime de soi diminuait avec l'âge pour se stabiliser après l'adolescence. En effet, il a été montré que les élèves de CE1 auraient une estime de soi plus élevée et plus optimiste que les élèves de CM2. Les conclusions auraient pu être différentes si l'on s'était intéressé à des élèves d'une autre classe.

5.2.3 . Nature du projet

Après réflexion, il apparaît que peut-être nous aurions pu penser à un autre type de projet pour ce travail de recherche même si celui-ci nous a tout de même permis de montrer plusieurs corrélations. En effet, peut-être qu'un projet sollicitant d'avoir les travaux sociaux, en groupe aurait permis d'observer davantage d'éléments puisque le travail entre les pairs favorable aux apprentissages (Vygotski et plus tard le socioconstructivisme).

Cela dit, ce projet a pu permettre au maître d'avoir une influence sur les attributions causales des élèves. Le maître a en effet joué un rôle prépondérant dans la construction de

l'internalité des élèves.

5.2.4 . Temps séparant le pré-test et le post-test

Cinq mois se sont écoulés entre la passation du pré-test et celle du post-test. Et l'expérimentateur n'a observé qu'une courte période de 4 semaines soit un cycle de poésie. Autrement dit, des événements positifs ou négatifs ont pu se présenter aux élèves entre ce laps de temps. Il est à savoir également que d'autres projet ont été menés par l'enseignant de la classe notamment un projet de voyage durant quelques jours à Paris qui a eu lieu juste avant la passation du post-test. Sans doute, des influences externes ont avoir un impact sur les élèves à ce moment où même à d'autres moments alors que l'expérimentateur ne se trouvait pas dans la classe...

5.2.5 . Connaissances de l'expérimentateur

Ce travail a été réalisé lors de ma deuxième année de Master enseignement et il apparaît évident que du temps supplémentaire aurait permis de pousser davantage les recherches et analyses *a posteriori*. Par ailleurs, j'ai également manqué de connaissances en Psychologie et plus précisément en statistique pour pouvoir identifier à bon escient les différents paramètres et variables en jeu dans cette étude. Ceci m'aurait permis de pouvoir analyser plus en profondeur les données dont je disposais.

Enfin, les contraintes imposées par le contexte des études universitaires ont limité mes disponibilités pour me consacrer à cette étude mais ce travail de recherche pourrait être repris et approfondi par la suite...

6. Conclusions de l'étude

Les deux hypothèses de départ n'ont pas pu être confirmées totalement puisque d'une manière globale, on n'a pas pu distinguer d'influence de la pédagogie de projet sur l'estime de soi. Toutefois, nous avons pu constater une influence du projet poésie sur les attributions causales des élèves seulement au cours du projet car les changements d'attributions causales en fin de projet n'ont pas été remarquables (hypothèse de départ 1). Au cours du projet, le rôle du maître fut majeur dans le changement des attributions causales des élèves. Les feedbacks positifs ont permis aux élèves d'internaliser davantage leurs attributions et nous savons combien il est important pour les apprentissages des élèves que leurs attributions causales soient plutôt orientées vers l'internalité.

On peut alors se demander si l'influence du maître a pu être constante et assez forte au cours du temps pour qu'on puisse remarquer des répercussions sur les attributions causales des élèves. D'autre part, l'estime de soi des élèves pouvant être fragile selon les élèves, il apparaît difficile de pouvoir la modifier avec un tel projet sur une durée minimale puisque l'estime de soi se construit tout au long du parcours de l'élève. Et ce parcours touche différents domaines comme le domaine familial, social, sportif... Émerge alors l'idée que plusieurs facteurs peuvent influencer l'estime de soi et le maître peut intervenir sur la construction de l'estime de soi seulement de manière restreinte et surtout dans le domaine scolaire.

7. Retour réflexif

Ce travail de recherche m'a permis de prendre du recul par rapport à ma formation et plus précisément par rapport à mes (futurs) pratiques (puisque j'ai eu l'occasion de mener des réflexions sur les observations des élèves durant mon stage en responsabilité). Les diverses lectures que j'ai pu faire grâce à cette recherche m'ont apporté de réels éléments sur lesquels je peux m'appuyer à l'avenir.

En effet, j'ai pris conscience que l'estime de soi représente un indice à prendre en compte pour le bien-être de l'élève à l'école et que l'enseignant a un rôle majeur à jouer pour favoriser une bonne estime de soi des élèves et veiller à ne pas leur renvoyer une image péjorative d'eux-mêmes. Cette étude portant également sur les attributions causales m'a offert des indicateurs pour privilégier des attributions internes afin de rendre les élèves davantage acteurs de leurs apprentissages.

Par ailleurs, j'ai également appris à mieux observer les élèves et à mettre en place des grilles d'observation adaptées pour en comprendre leurs comportements. Ceci figure un outil de précision pour un enseignant car une observation avisée de ses élèves offre des clés pour adapter son enseignement en fonction des profils des élèves. Ainsi, je pourrai davantage mettre en œuvre la compétence 6 du Référentiel de compétences du Professeur des Écoles qui figure « prendre en compte la diversité des élèves ». D'autre part, j'ai pu donner du sens aux autres compétences notamment la dernière compétence : « se former et innover » dans la mesure où ce travail m'a offert la possibilité de m'interroger sur mes pratiques afin de mettre en œuvre un enseignement de qualité.

Bibliographie

- ANDRE B., 1998, *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*, Paris, Hachette
- BRESSOUX P., PANSU P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses Universitaires de France
- BRU M. et NOT L., 1987, *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Éditions universitaires du sud
- DUBOIS N., 2009, *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- FAMOSE J.-P. et BERTSCH J., 2009, *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Puf
- FLORIN A. et VRIGNAUD (dir.), 2007, *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation – personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- GALAND B., Réussite scolaire et estime de soi, *Sciences Humaines Hors série*, n°5
- GOSLING P., 1996, *Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, Breal
- HUBER M., 1999, *Apprendre en projets – La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale
- MARTINOT D., 2001, Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, p. 483 – 502

MEUWLY-CHUARD E., PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., 1987, « Le « style causal » de l'enfant », In: L'année psychologique, vol 87, n° 3, pp. 395-416

PANSU P., DOMPNIER B., BRESSOUX P., L'explication quotidienne des comportements scolaires : Attributions de réussite et d'échec. In M-C. TOCZEK et D. MARTINOT (Eds), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir*, pp. 227-302, Paris, Armand colin

PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C., PLANCHEREL B., 1988, « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, tome XLI, n° 384, pp. 333-345

Sitographie

- Portail national d'informations et de ressources proposées aux professionnels de l'éducation :
<http://eduscol.education.fr/>
- Site du Ministère de l'Éducation Nationale :
<http://www.education.gouv.fr/>

Textes institutionnels

- Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 Juin 2008

Annexe 1 : Questionnaire mesurant les attributions causales

Nom et prénom :

Entoure parmi les deux réponses possibles à chaque question, la lettre de celle qui te correspond le plus.

- 1) **Tu joues au ballon, il rebondit mal**, c'est parce que.....
a) tu ne sais pas bien le faire rebondir b) le ballon est mal gonflé.
- 2) **Tu réussis à faire un puzzle**, c'est parce que
a) il est facile b) tu as fait bien attention.
- 3) **Tu fais une course avec des copains, tu arrives le dernier**, c'est parce que.....
a) les autres t'ont bousculé b) tu n'as pas fait d'effort.
- 4) **Tu ne te souviens plus de l'histoire qu'on t'a racontée**, c'est parce que.....
a) tu pensais à autre chose b) l'histoire n'était pas intéressante.
- 5) **Tu réussis bien ta peinture**, c'est parce que.....
a) tu sais bien te servir du pinceau b) ton pinceau est de bonne qualité.
- 6) **Tu gagnes à un jeu de cartes**, c'est parce que.....
a) tu sais bien jouer à ce jeu b) tu as eu de la chance.
- 7) **Tu échoues à faire un puzzle**, c'est parce que.....
a) tu veux aller trop vite b) il est difficile.
- 8) **Tu te rappelles bien l'histoire qu'on t'a racontée**, c'est parce que.....
a) l'histoire était intéressante b) tu as bien écouté.
- 9) **Tu joues aux cartes, tu perds**, c'est parce que.....
a) les autres ont triché b) tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.
- 10) **Tu débordes en faisant de la peinture**, c'est parce que.....
a) quelqu'un t'a fait bouger b) tu n'as pas fait attention.
- 11) **Tu gagnes à la course**, c'est parce que.....
a) tu sais courir plus vite que les autres b) tu as de bonnes chaussures.
- 12) **Tu joues au ballon, ton ballon rebondit bien**, c'est parce que.....
a) le ballon est bien gonflé b) tu sais bien le faire rebondir.

Annexe 2 : Questionnaire mesurant l'estime de soi

vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	Mais E	D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		
		Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	Mais S	D'autres trouvent que c'est facile		
		Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sport	Mais P	D'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport		
		Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	Mais A	D'autres enfants aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents		
		Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite	Mais C	D'autres enfants sont plutôt satisfaits de leur conduite		
		Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie	Mais V	D'autres enfants sont satisfaits de leur vie.		
		Certains enfants travaillent lentement à l'école	Mais E	D'autres enfants font leur travail rapidement		
		Certains enfants ont un tas de copains	Mais S	D'autres enfants n'ont pas tellement de copains		
		Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport	Mais P	D'autres se sentent assez bons comme ça		
		Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent	Mais A	D'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont		
		Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut	Mais C	D'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut		

		Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes	Mais V	D'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes		
		Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	Mais E	D'autres peuvent se rappeler facilement les choses		
		Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer	Mais S	Il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer		
		Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique	Mais P	D'autres craignent un peu de ne pas réussir aux exercices		
vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente	Mais A	D'autres aiment bien leur apparence		
		Certains enfants font d'habitude les choses comme on le leur demande	Mais C	D'autres ne font pas toujours comme on leur demande		
		Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont	Mais V	Il y a aussi des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre.		
		Des enfants font très bien leur travail en classe	Mais E	D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe		
		Certains enfants voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment	Mais S	D'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien		
		Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en	Mais	D'autres se sentent moins bons qu'eux		

		sport que leurs copains	P			
		Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents	Mais A	D'autres enfants aiment leur visage et leurs cheveux comme ils sont		
		Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire	Mais C	D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire		
		Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont	Mais V	D'autres voudraient bien être différents		
		A l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions	Mais E	D'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses		
		Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains	Mais S	D'autres ne sont pas tellement appréciés		
		Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer	Mais P	D'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder		
		Certains enfants pensent qu'ils ont un physique agréable	Mais A	D'autres enfants pensent qu'ils n'ont pas un physique agréable		
		Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres	Mais C	D'autres pensent qu'ils pourraient être parfois plus agréables		
		Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font	Mais V	D'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font		

Annexe 3 : Grille d'observation en cours de projet

Choix du texte					
Choix du moment de présentation	Volontaire				
	involontaire				
Nature des feedbacks du maitre					
Note obtenue					

Annexe 4 : Exemple de transcription d'entretiens

	Feedbacks du maitre	Entretien
Benjamin	<p>_ La 2e, c'est comme Naim, tu n'as pas assez appris. Petite remarque à tous, pour ceux qui ont des difficultés pour apprendre une poésie, faites par morceaux et si ça peut vous aider, faites des gestes.</p>	<p>_ Oui _ Je n'ai pas réussi parce que j'aimais pas la poésie, la 2e, la longue. _ Je sentais que je la connaissais pas, stressé.</p>
Corentin	<p>_ C'est bien, il n'y a pas d'erreurs. _ Pourquoi tu souris ? Le texte n'a pas d'erreurs, les gestes, c'est bien, il y en a, l'intonation aussi. Je vais attendre que tu sortes de ta coquille.</p>	<p>_ Oui mais je croyais que j'allai pas trop avoir cette note. Je pensais avoir moins. _ j'ai réussi parce que j'ai bien appris. _ J'avais un peu le trac et j'étais pas trop à l'aise.</p>
Eloise	<p>_ le 1er très bien. _ Une petite erreur, ce n'est pas grave, [...] donc je ne le compte pas comme une erreur. _ le 2e, gestes timides mais comme tu passes en premier, je te mets 9,5 _ c'est très bien, tu peux être fière.</p>	<p>_ je suis d'accord avec mes notes. _ j'ai réussi mais pas les deux parce que j'ai stressé et après j'ai oublié une phrase. _ pas trop à l'aise, le regard des autres si tu te trompes. Je pensais à pas oublier les gestes et à faire attention.</p>
Enzo	<p>_ C'est bien mais tu vas un peu vite. Pas d'erreurs sur le texte. Le texte n'a pas d'erreurs. _ J'ai du te relancer sur une phrase. Tu as inversé mais tu t'es rattrapé puis 2 erreurs et je t'ai relancé donc 8/10 mais c'est bien quand même.</p>	<p>_ je suis d'accord avec mes notes. _ J'ai réussi un peu à cause du stress. _ stressé de ma note que j'allai avoir et j'oubliai des mots donc dans ma tête, je répétais tout.</p>
Heidi	<p>_ C'est bien, comme vous passez les 2^e, je serai un peu plus exigeant, une petite erreur. _ Qu'est-ce qu'il y a eu ? Tu as mélangé. Je trouve qu'il y des gestes, des intonations. Pour le texte, tu as oublié une phrase.</p>	<p>_ je suis d'accord avec mes notes. _ Oui, c'est des bonnes notes parce que j'ai bien appris. _ Je me sentais bien, à l'aise.</p>
Hind	<p>_ Tu as fait la même erreur qu'Heidi. Je trouve que tes gestes sont un peu timides mais c'est bien, tu ne vas pas trop vite. _ Au début, c'est toujours difficile de se lancer donc j'enlève 1 point mais quand tu es partie, c'était bien.</p>	<p>_ Oui _ J'ai réussi parce que j'ai bien appris. _ Un peu stressée, j'étais à l'aise.</p>
Hugo	<p>_ tu as mélangé la fin _ pour la 1ère, tu as fait une erreur sur le rythme, je n'entends pas les points d'exclamation _ pour la 2e, 1 ou 2 erreurs ds le texte, en gestes, c'est timide, tu n'es pas à fond dedans, il faut être plus expressif et mieux montrer les gestes.</p>	<p>_ Je suis d'accord avec mes notes _ j'ai réussi parce que j'avais confiance en moi. _ je n'étais pas trop à l'aise, j'avais le stress de me tromper.</p>

Annexe 5 : Tableau d'analyse en cours de projet

Prénom	internalité av		internalité ap		Notes /20	S C perçue	Nature attribuefeedbacks mai	
Benjamin	I+	E-	I+	E-	12,5	N	I-	-
Corentin	I+=E+	E-	E+	I=E-	20	O	I+	+
Eloise	I+	I-	I+	I-	19,5	O	I-	+
Enzo	I=E		I+	E-	17,5	O	I-	+
Heidi	I+	I-	I+	I=E-	18	O	I+	+
Hind	I+	I-	I+	E-	17	O	I+	+
Hugo	I=E		I=E		18	O	I+	-
Jordan D	I+	E-	I+=E+	E-	5	N	E+	-
Jordan L	I+	E-	I+	I=E-	8,5	N	I-	+
Juliana	I+	I=E-	I+	E-	17,5	O	I+	+
Juliette	I+	I-	I+	I=E-	20	O	E+	I+
Lorie	I+=E+	I-	I+	I-	20	O	I+	E+
Lucie A	I=E		I+	I=E-	18,5	O	I+	+
Lucie H	I+	E-	I+=E+	I-	17,5	O	I+	+
Lyes	I+=E+	I-	E+	E-	19,5	O	I+	+
Maidine	I+	I-	I+	I-	17,5	O	E+	-
Manon	I+	I-	I+	E-	18	O	I+	-
Marie	I+	I=E-	I+=E+	E-	18,5	N	I-	+
Marlon	I+	E-	I+=E+	I-	17,5	O	I+	E+
Milan	I+	I-	I+	E-	18	O	I+	-
Olivia	I+	I-	I+	I-	17	O	I+	-
Samuel	I+	I-	I+	I=E-	19,5	O	I+	+
Rachel	I+	E-	I+	E-	19,5	O	I+	+
Serena	I+	I-	I+=E+	I-	20	O	I+	+
Yassine	I+	I-	I+	I-	18	O	I+	+
Walid	I+=E+	E-	I+	E-	19,5	O	E+	I+

LES EFFETS DE LA PEDAGOGIE DE PROJET SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET SUR L'ESTIME DE SOI

Cette étude a pour objectif de voir l'influence de la pédagogie de projet sur le style attributif de l'élève et sur leur estime de soi. Nous avons suivi 26 élèves en classe de CM2 durant un projet poésie en Français.

Deux questionnaires (traduction du SPP de Harter par Pierrehumbert et questionnaire d'internalité par Lachal, Gouzien-Desbiens A. et al.) ont été passés et une observation au cours du projet a été réalisée.

Les résultats ne nous ont pas permis de voir globalement une relation nette entre la pédagogie de projet et l'estime de soi.

Cela dit, nous avons montré que les feedbacks positifs donnés par l'enseignant lors du projet avaient permis aux élèves de témoigner d'attributions causales plus internes mais également que ces élèves avaient obtenu de meilleurs scores en poésie. Nous avons par ailleurs conclu que la pédagogie de projet avait eu une influence positive sur les élèves au style attributif fragile pour les apprentissages en augmentant leur estime de soi.

Mots-clés :

estime de soi, pédagogie de projet, attributions causales, internalité, feedbacks, réussite scolaire