



HAL
open science

Comment une maîtresse d'école peut-elle contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS ?

Sandrine Le Rouzic

► **To cite this version:**

Sandrine Le Rouzic. Comment une maîtresse d'école peut-elle contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS ?. Education. 2013. dumas-00993109

HAL Id: dumas-00993109

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993109v1>

Submitted on 19 May 2014

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 2 en MEEF enseignement du 1er degré

Année Universitaire 2012-2013

Comment une maîtresse d'école peut-elle contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS ?

Sandrine Le Rouzic

Sous la direction de:

- Directeur de mémoire: Jean-Noël Lesage
- Co directeur de mémoire: Emma Véron

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, Jean-Noël Lesage, pour tous les conseils qu'il m'a prodigué tout au long de ce travail de recherche. Ses relectures méticuleuses m'ont permis à chaque fois de préciser mon propos et d'avancer dans mon étude. Je remercie aussi ma PEIMF, Emma Verron, pour sa relecture finale.

Je remercie également les maîtres et maîtresses de l'école de Chaufour Notre-Dame, ainsi que les élèves de ma classe de CM1 CM2. J'adresse un remerciement tout particulier à Mr Oustalet, directeur de l'école, pour avoir contribué concrètement à la bonne réalisation de mon mémoire.

Sandrine Le Rouzic

SOMMAIRE

Partie 1 - L'INTRODUCTION

Chapitre 1	L'intérêt de l'étude et le questionnement	2
Chapitre 2	La problématique de l'étude	4
Chapitre 3	Les hypothèses de travail	5

Partie 2 - LE CADRE THEORIQUE

Chapitre 4	L'estime de soi chez les enfants de CM2 :	
. La définition de la notion d'estime de soi et de ses théories associées		7
. La théorie de l'estime de soi adaptée aux enfants		10
. L'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi		11
. Le contexte EPS est fortement impliqué dans cette construction		12
Chapitre 5	Les évaluations influencent le développement de l'estime de soi de l'élève :	
. L'évaluation est l'une des missions de la maîtresse		15
. La définition de l'évaluation, ses modalités et ses fonctions		15
. Les choix pédagogiques et didactiques influent, via les évaluations, sur l'estime de soi		18
. La reconnaissance du statut de l'erreur		22
. Les différentes phases d'une séance EPS permettent la mise en œuvre de l'évaluation		23

Partie 3 - LE CADRE METHODOLOGIQUE ET DE RECHERCHE

Chapitre 6	Le dispositif d'expérimentation :	
. La prise en compte de l'estime de soi dans nos actions		25
. La prise en compte de l'évaluation dans nos actions		26
Chapitre 7	Le choix et la fabrication d'outils de recueil de données :	
. La mesure quantitative de l'estime de soi des élèves		27
. La « mesure » qualitative de l'estime de soi de l'élève		28
. La « mesure » qualitative de ma pratique professionnelle		29
Chapitre 8	La population étudiée :	
. Le portrait de la classe		30
. Les caractéristiques fonctionnelles de la classe		31
. La description de la mise en œuvre de nos actions		36

Partie 4 - LES RESULTATS

Chapitre 9	L'analyse des données recueillies	45
Chapitre 10	L'interprétation et l'appréciation des résultats	51
Chapitre 11	Les implications pour la compréhension des situations éducatives et la pratique professionnelle	55

Partie 5 -

Les références bibliographiques	59
Les annexes	60

Partie 1
L'INTRODUCTION

Chapitre 1

L'INTERET DE L'ETUDE ET LE QUESTIONNEMENT

■ Au CM2, l'élève est un grand parmi les petits ; il règne sur la cour de récréation. Cet enfant -écolier, en passe de devenir un préadolescent - collégien est confronté à des tensions afférentes au fait de grandir et de se construire une identité. Dans sa classe, parmi d'autres garçons et filles de son âge qui vivent les mêmes bouleversements de vie, il est incité à se transformer et à modifier ses représentations du monde et ses comportements. Le concept d' « adonaissant », ni enfant, ni adolescent, forgé par Singly, illustre ce passage de l'enfance à l'adolescence. L'auteur l'inscrit dans « le processus d'individualisation qui permet d'affirmer son statut singulier et de travailler à la réalisation de soi ». Cette phase de transition est fortement conditionnée par l'ensemble social dans laquelle elle se déroule ; elle est de plus en plus précoce et déconnectée de la puberté. Marcel Gauchet situe entre 8 et 13 ans la pré - adolescence ou l'adonnaissance et précise que cette période de la vie de l'enfant est « marquée par l'abandon de certains jeux de l'enfance, par une autonomie précoce, des styles vestimentaires et corporels, des goûts musicaux et des langages spécifiques, une valorisation des relations entre pairs et le partage d'émotions. »

■ Le bulletin officiel hors-série du 19 juin 2008, rappelle que l'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Ce même bulletin précise aussi que « tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ». Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets liés à l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris la leur, les contraintes de la vie collective,... L'EPS a donc le devoir, au même titre que les autres disciplines, d'aider tous les élèves, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi.

■ Mais l'entrée des élèves dans les apprentissages ne va pas toujours de soi. Lors de notre expérience professionnelle au sein de l'école primaire publique Jules Ferry de Chaufour-Notre-Dame, nous avons observé en effet que certains élèves, en classe de CM2, apparaissaient gênés, le regard essentiellement tourné vers le sol, lorsqu'ils récitaient une poésie devant leurs camarades ; quelques uns nous disaient ne pas réussir à apprendre et précisaient « c'est comme ça depuis toujours » ou « je n'y arriverai jamais ». Nous avons également constaté en cours d'EPS, lors par exemple de l'attribution des rôles sociaux en danse de création, que certains élèves affichaient une attitude d'évitement ou d'attente et d'engagement hésitant, gêné. Il n'y avait pas de contact avec les autres danseurs et le regard était orienté vers le sol. Ces élèves nous sont apparus très émotifs car la moindre remontrance de l'enseignant, ou une moquerie de la part d'un autre élève, les perturbaient pour la journée. En maths et en lecture, une simple difficulté dans une tâche provoquait une « crise » à laquelle l'enseignant devait répondre pour qu'elle cesse. Si une solution était immédiatement trouvée, l'élève était valorisé et renforçait sa propre estime de soi ; à défaut de solution, l'élève se butait et l'enseignant devait intervenir sans pour autant donner la solution tout de suite. A l'opposé, nous avons observé que d'autres élèves récitaient leur poésie sans hésitation, le regard orienté vers le maître ; certains regardaient même les autres élèves, intentionnellement, sans la moindre gêne. En EPS, si nous reprenons l'exemple de la danse de création, nous avons relevé que ces élèves dansaient avec les autres, que les contacts étaient riches et variés, qu'ils interprétaient leur danse en transmettant une émotion et qu'ils regardaient les autres danseurs intentionnellement mais aussi leurs camarades jouant le rôle du « public ». Ils affichaient une grande confiance en eux et s'engageaient à fond dans l'activité proposée par l'enseignant. Enfin, nous avons observé que des élèves estimaient avoir une mauvaise note quand nous leur mettions 12 à un devoir de mathématiques ; ils ne comprenaient pas ! Ils pensaient qu'ils valaient mieux que ça et leur fierté en prenait un coup. D'autant plus assommant lorsque les effets négatifs de la comparaison avec leurs pairs rendaient plus visible et plus central encore « leur échec ». Le plus étonnant était que ces mêmes élèves ne semblaient pas affectés par un 8 en dictée ou un 12 en poésie. Très à l'aise, ils en discutaient librement avec leurs camarades et la comparaison de leurs performances avec celles d'autrui ne semblaient pas affecter leur confiance en eux.

■ A la suite de ces observations, nous nous sommes demandés ce qui pouvait expliquer ces attitudes d'évitement, cette gêne, cette confiance en soi, ou ce rapport si important à la note dans certains domaines et moindre dans d'autres chez un même élève ? Comment un professeur des écoles pouvait – il contribuer à ce que ses élèves s'impliquent davantage dans

les apprentissages? Si les dispositions cognitives de l'élève et l'influence de l'estime de soi de l'enfant à l'école peuvent, en partie, expliquer ces comportements, nous pensons qu'elles peuvent être dépassées par une réflexion pédagogique et didactique de l'enseignant permettant de régler le curseur de la relation estime de soi et apprentissage afin de susciter leur engagement dans les différents apprentissages qui leur sont proposés à l'école. Nous pensons que les évaluations, utilisées par la maîtresse comme leviers moteur de l'apprentissage, peuvent influencer le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève. Mais comment l'estime de soi de l'enfant à l'école peut-elle être favorisée et utilisée dans les apprentissages à l'école? Existe-t-il des pratiques éducatives susceptibles d'agir positivement sur cette estime de soi? Ces pratiques favorisent-elles autant les apprentissages que l'estime de soi des élèves? Autant de questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans le cadre de notre étude qui se limite au contexte scolaire et, plus précisément au cours d'EPS à l'école primaire, dans une classe à double niveaux, CM1 et CM2.

Chapitre 2

LA PROBLEMATIQUE

■ Lors de l'attribution des rôles sociaux au cours du cycle de danse de création, nous avons observé chez certains élèves une attitude d'attente, d'évitement, de gêne, de regards essentiellement tournés vers le sol ou vers soi-même, d'engagement contraint voire de refus de contact avec l'autre. Nous avons également noté que des élèves se soumettaient malgré eux, à la demande ferme de l'enseignant, à la rotation des rôles et acceptaient mal de se faire évaluer par un autre élève et, eux-mêmes, d'évaluer un camarade. A l'inverse, nous avons observé des élèves parfaitement à l'aise en toutes circonstances qui affichaient un mental à toute épreuve. Nous avons relevé par exemple, qu'avant l'action de danse, chacun se déterminait par rapport au rôle de danseur ou de spectateur et réclamait auprès de l'enseignant les fiches d'évaluation « danseur » et « spectateur ». Après l'action de danse, dans « l'espace de communication », ces élèves venaient s'auto-évaluer – réussite, échec, progression – analyser les conditions de la réussite, du progrès, de l'échec et se projetaient dans l'avenir en se donnant une marge de progression.

■ Certains élèves n'étaient que rarement volontaires pour tenir des rôles de danseur ou de chorégraphe et, ce qui est plus surprenant encore, de spectateur ! Pourquoi n'arrivons-nous pas à « accrocher » ces élèves et à les faire entrer dans une dynamique d'apprentissage ?

Quelles lectures faisaient-ils des demandes de la maîtresse ? L'attitude de l'enseignant dans ses consignes modifiait-elle le comportement des élèves ? L'évaluation avait-elle un aspect contraignant pour certains élèves ? Quels étaient les freins à une tenue de rôle ? Qu'est-ce qui était en jeu, en cours d'EPS, quand on avait 9 – 10 ans et qu'on était à l'école ? La prestation devant autrui avait-elle un impact sur l'estime de soi de l'élève ? Nous nous sommes donc interrogés sur les éléments susceptibles d'influencer les comportements des élèves à savoir, l'estime de soi globale, l'estime de soi corporelle, la réussite ou l'échec, le rapport à l'école et aux apprentissages, l'évaluation, le statut de l'erreur.

Notre problématique d'étude repose sur une question pivot : comment une maîtresse d'école peut-elle contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS ? Nous tenterons tout d'abord de cerner deux hypothèses de solution puis nous les vérifierons par la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques.

Chapitre 3

LES HYPOTHESES DE TRAVAIL

Les hypothèses de solution se sont étayées autour de deux axes principaux.

■ Un premier axe porte sur l'identification, la mesure et l'analyse de l'estime de soi de l'enfant en contexte scolaire. Nous pensons que le rôle de l'école et de l'EP en particulier est essentiel dans la construction de l'estime de soi de l'enfant mais que les variables associées à l'école, la réussite ou l'échec, les pratiques pédagogiques, l'attitude de l'enseignant, la relation au groupe-classe. influencent fortement cette construction. Notre attention s'est centrée sur l'estime de soi et le contexte scolaire et EPS ; cela nous a permis de définir l'estime de soi et les théories associées.

■ Le deuxième axe aborde les évaluations, utilisées par l'enseignant comme leviers moteur de l'apprentissage. Nous pensons qu'elles influencent le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève. Nous essayons de montrer que les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant permettent de régler le curseur de la relation estime de soi et apprentissage. Notre attention s'est centrée sur les modalités et les fonctions évaluatives et, plus précisément, sur la pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APSA.

Partie 2

LE CADRE THEORIQUE

Chapitre 4

L'HYPOTHESE N°1 EST LIEE AU PROBLEME DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LES ENFANTS DE CM 2.

L'énoncé de l'hypothèse.

■ L'hypothèse qui nous semble première au regard de ces élèves de CM2 est celle qui pose le problème de l'estime de soi à l'école des enfants de 9 – 10 ans. Nous nous interrogeons sur les freins qui font obstacle à la compréhension de ce que nous voulons leur enseigner en EPS. Nous nous demandons pourquoi nous n'arrivons pas à « accrocher » les élèves et à les faire entrer dans une dynamique d'apprentissage ? Nous observons, tout au long du cycle de danse de création, que certains élèves ont un manque de confiance en eux et un sentiment d'incompétence, bien ancrés dans leur imaginaire. Certains se disqualifient d'eux-mêmes ; ils disent « je n'y arriverai jamais » ou « je suis nul » et au final ne s'engagent pas dans l'activité car ils sont convaincus de ne pas y arriver. Chez d'autres, cela se traduit par une timidité excessive et une conduite d'évitement « j'ose pas », sous-entendu « je n'ose pas me montrer aux autres » ; ils restent en retrait, sont embarrassés et subissent l'activité plutôt que de la vivre pleinement. Ils semblent très sensibles à la manière dont ils pensent être regardés par les autres élèves. D'autres encore se sentent fragilisés, mésestimés, en réaction aux regards ou aux paroles d'approbation ou de désapprobation de leurs camarades après un exercice, les filles en particulier. Existerait-il des différences de comportements selon le genre ? L'un d'eux s'amuse souvent et amuse « la galerie » ; tout se passe comme si cet élève voulait se rassurer lui-même et paraître aux yeux des autres comme étant sûr de lui. A l'opposé, quelques élèves affichent une confiance sans faille dans leurs possibilités et force est de constater que cela leur réussit plutôt bien ; ils sont participatifs, prompts à dire « oui » lorsque nous décidons de faire un exercice et la réalisation est souvent satisfaisante.

■ Nous pensons que le manque d'estime de soi pourrait expliquer, au moins en partie, les attitudes passives ou d'évitement, voire de refus, de tenir certains rôles sociaux et

participatifs. L'engagement des élèves est-il corrélé à cette estime de soi ? Quelle est leur estime de soi et comment les amener à une estime de soi plus élevée en EPS ? Enfin, en quoi l'amélioration de l'estime de soi physique peut elle influencer l'estime de soi globale de l'élève ? Nous faisons l'hypothèse que ces enfants, pré – adolescents, ayant un a priori plutôt favorable sur les activités physiques et sportives, ont un rapport à l'estime de soi détérioré par des parcours qui intègrent les différentes dimensions de leur vie au sein de l'établissement – les apprentissages, le groupe classe, l'enseignant, la réussite ou l'échec – mais également à l'extérieur de l'établissement – la famille, le quartier, les médias. Nous rappelons que nous limitons notre étude au contexte scolaire et que nous nous intéressons plus précisément au cours d'EPS.

Les connaissances scientifiques sur l'hypothèse retenue.

Dans un premier temps, il nous semble essentiel de définir la notion d'estime de soi.

Qu'est-ce que l'estime de soi ? Comment se construit l'estime de soi ? Quels sont les éléments constitutifs de l'estime de soi ? Quelle est l'importance de la perception du corps dans la construction et l'évolution de l'estime de soi ? Peut-on observer et mesurer l'estime de soi ?

■ Famose et Bertsch soulignent que bien des expressions sont utilisées par les chercheurs pour définir l'estime de soi, rendant l'appréhension du concept difficile. Ils s'accordent sur la nature évaluative de l'estime de soi et reprennent les formalisations les plus significatives en s'appuyant sur les approches intra et interpersonnelles de l'estime de soi : dans l'approche intra personnelle, l'évaluation de soi serait un processus privé, peu sensible aux autrui significatifs. L'estime de soi résulterait alors de la confrontation entre le « soi actuel perçu » - la perception de l'individu à propos de ses caractéristiques propres – et le « soi idéal » - les représentations de ce qu'il souhaiterait être – Ainsi, l'importance que la personne accorde à différents domaines constituerait un élément important du soi idéal. Dans l'approche interpersonnelle, l'élément social a un rôle fondamental dans la construction de l'estime de soi et « nous sommes ce que les autres pensent de nous ». Les individus se construiraient donc à partir de leur perception des jugements portés sur eux par des autrui significatifs. Pour nos élèves de CM2, le groupe classe, les pairs, l'enseignant,... Si l'on s'en tient à la définition figurant dans le glossaire du site Epsilon, l'estime de soi est « l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, évaluation que se fait l'individu de sa propre valeur, c'est-à-dire du degré de satisfaction de lui-même. Elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation de soi et indique dans quelle mesure une

personne se sent satisfaite d'elle-même, se sent comme ayant de la valeur, se sent capable et compétente ».

■ Les recherches de Delignières et al. confirment que l'estime de soi ne peut être considérée comme un trait de personnalité stable : elle évolue dans le temps. Les recherches de Famose confirment aussi qu'il « existe une diminution forte dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons ». Enfin, Famose et Bertsch soutiennent la théorie du « sociomètre » selon laquelle l'estime de soi serait un instrument de mesure psychologique qui contrôlerait la qualité des relations d'un individu avec les autres. Ce mécanisme psychologique contrôlerait ainsi continuellement l'environnement social à la recherche d'indices concernant le degré avec lequel les individus sont acceptés ou au contraire rejetés par les autres personnes. Dans le cadre de notre étude, nous nous appuyons sur les travaux de Famose et al. car ils permettent de réfléchir à la mise en œuvre de stratégies d'interventions pédagogiques prenant en compte l'estime de soi dans les apprentissages en EPS.

■ Il est admis aujourd'hui que l'estime de soi est hiérarchique et multidimensionnelle. André et Lelord précisent que " certains chercheurs pensent que l'estime de soi est en fait l'addition de plusieurs estimes de soi, spécifiques à différents domaines, qui peuvent fonctionner de manière relativement indépendante les unes des autres. Par exemple on peut avoir une bonne estime de soi dans le domaine professionnel et une moins bonne en matière de vie sentimentale". Dans sa thèse sur la dynamique de l'estime de soi physique, Fortes, citant Shavelson, indique que « plus qu'une image globale, le soi se caractérise par des représentations à travers différents domaines dans lesquels le sujet s'évalue. Ces domaines sont conçus de manière multidimensionnelle dans la structure du concept de soi, l'estime globale de soi se situant au niveau supérieur et couvrant l'ensemble ». Posons-nous maintenant la question de savoir s'il existe une estime de soi dans le domaine corporel ? Si oui, quelle est l'importance de la perception du corps dans la construction et l'évolution de l'estime de soi ?

■ Les recherches en Education Physique et en psychologie du sport montrent que le domaine corporel participe à la construction et à la structuration de l'estime de soi globale. Dans sa description de la stratégie d'autopromotion de l'estime de soi, Harter explique la stratégie motivationnelle par laquelle certains domaines de l'estime de soi sont valorisés ou dévalorisés selon que les pratiquants y évaluent positivement ou négativement leur compétence ». L'importance du domaine aux yeux de l'individu est donc déterminant dans son estime soi. Et le corps dans tout ça ? Selon Harter, les cinq domaines d'évaluation de

l'estime de soi sont la compétence scolaire, la compétence sportive, l'acceptation sociale, l'apparence physique et la conduite comportementale (figure 1). Pour Harter, « l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes ». Pour Famose, « l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi ». Il explique cela par le fait que nous sommes toujours sous le regard des autres et par l'accent que la société contemporaine met sur l'apparence physique à tous les âges de la vie. Dans notre étude, l'influence de l'estime de soi est observée dans les caractéristiques structurales de la classe, plus précisément dans les caractéristiques affectives et relationnelles des élèves. Bien que nous ayons veillé à ce que la recherche d'efficacité soit menée de pair avec la maîtrise motrice, affective et relationnelle, nous constatons que l'estime de soi est un des obstacles affectifs au progrès. N'oublions pas qu'en EPS, les échecs et les réussites se paient cash ; ils sont sanctionnés en direct par les autres élèves ! La peur de l'échec et le regard des autres induisent des comportements inhibiteurs.

■ L'estime de soi est observable et mesurable et l'Education Nationale mesure l'estime de soi des élèves. Dans le numéro Education et formations n°72 de septembre 2005, la Direction de l'évaluation et de la prospective présente une enquête intitulée « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6^{ème} ». L'encadré 1 page 48 fait référence à l'échelle de Rosenberg même si, dans le cadre de cette enquête, d'autres échelles de mesure ont été utilisées afin d'apprécier le degré d'estime de soi dans des champs distincts et pas seulement globale. Le Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox et Corbin apparaît en 1989. Cet inventaire mesure la valeur physique perçue et les sous-domaines qui y sont rattachés de manière hiérarchique. Dans leurs travaux d'adaptation et de validation en français du PSPP, Delignières et al. rappellent « que la valeur physique perçue est constituée d'items reflétant les sentiments de fierté, le respect de soi, la satisfaction et la confiance dans le soi physique ». Fox et Corbin distinguent ensuite quatre sous-domaines rattachés séparément à la valeur physique perçue: « la compétence sportive, la condition physique, l'apparence physique et la force ». Le site Epsilon présente, dans sa rubrique « outils », plusieurs inventaires de mesure de l'estime de soi physique ; nous citons pour l'exemple, L'ISP-25, Inventaire du Soi Physique (ISP) qui mesure 6 dimensions auto-évaluatives organisées de manière hiérarchique : estime globale de soi (EGS), valeur physique perçue (VPP), endurance (E), compétences sportives (CS), apparence (A) et force (F). Cet inventaire s'adresse à un public adulte, pour une utilisation par groupe.

Ninot et Delignières précisent que la « VPP » reflète les sentiments de fierté, le respect de soi, la satisfaction et la confiance dans le soi physique. La « CS » correspond à la perception des aptitudes sportives, à la capacité à apprendre de nouvelles habiletés sportives et à la confiance dans l'environnement sportif. L'endurance « E » se rapporte à la perception de son niveau de condition physique, d'endurance et de capacité à maintenir un effort. « A » relève de l'auto-évaluation de l'attrait du physique et de la capacité à maintenir un corps séduisant. « F » catégorise la perception de sa force physique, du développement musculaire et de la confiance dans les situations exigeant de la force.

Dans un second temps, nous nous demandons s'il existe une théorie adaptée aux enfants qui puisse éclairer notre réflexion dans le cadre scolaire ? Comment se caractérise alors l'estime de soi chez l'enfant ? Quelle est l'importance de l'estime de soi corporelle chez un enfant de CM2 ? Peut-on la mesurer ?

■ Théoriquement, en fin de primaire, les enfants ont appris à se décentrer - capacité de prendre en compte le point de vue d'autrui - et à avoir une image objective de leur niveau dans la classe. Susan Harter affirme que la capacité d'évaluation globale du comportement, ne devient possible pour l'enfant qu'à partir de 7 ou 8 ans, après la période de décentration, alors que la capacité d'évaluation spécifique est déjà présente plus tôt. Les réactions des autrui significatifs – la famille, les enseignants, les camarades de classe, les amis – influencent la perception que l'enfant a de lui-même et contribuent à la construction de son estime de soi. Prêteur, citant Harter, nous rappelle qu'« aujourd'hui, il est classique de distinguer chez les enfants préscolaires et scolaires - de 4 à 12 ans - six domaines principaux de l'estime de soi : l'école, le social, le «physique» - qui se réfère particulièrement aux compétences sportives - l'apparence physique, la conduite et le sentiment de valeur propre. Donc, à partir de 8 ans, l'enfant devient capable de conceptualiser une représentation de soi au plan cognitif. « C'est ainsi qu'il peut accéder à une représentation psychologique globale de lui-même » nous dit Harter, qui précise « qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement ». L'enfant arrive donc à mettre en relation l'importance accordée à certains domaines et l'évaluation de soi. L'estime de soi est dorénavant influencée par la manière dont l'enfant perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme primordiale. Nous comprenons mieux, à présent, pourquoi des élèves estimaient avoir une mauvaise note quand nous leur mettions 12 à un devoir de mathématiques alors que ces mêmes élèves ne semblaient pas affectés par un 8 en dictée ou un 12 en poésie. Ils considèrent sans doute le domaine de compétence en mathématiques comme important et leur estime de soi est alors

affectée. Inversement, ils ne semblent pas considérer les domaines de compétences en dictée et poésie comme important.

■ Le site Epsilon présente, dans sa rubrique « outils », un inventaire de la mesure de l'estime de soi physique chez l'enfant. Cet inventaire s'inspire du modèle hiérarchique de Fox et Corbin (figure 1) qui permet la compréhension des liens entre la pratique physique et l'estime de soi. Dans le cadre de notre étude, nous utilisons cet inventaire, dénommé ISP-12, dont nous présentons les intérêts dans le chapitre 7.

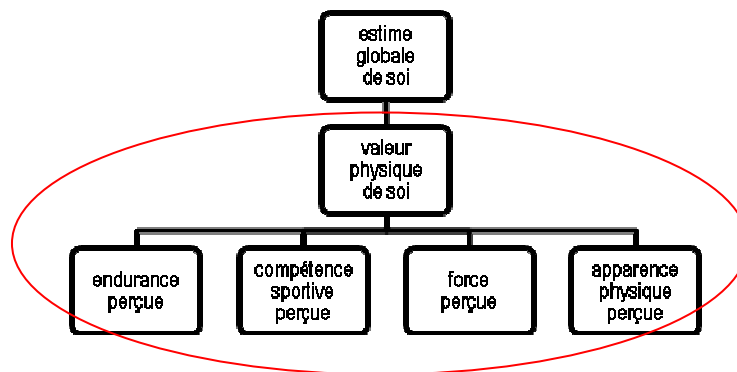


Figure 1 - Modélisation hiérarchique de l'estime globale de soi et du soi physique (Fox et Corbin, 1989)

Dans le cadre des actions menées, nous nous attachons à évaluer les niveaux d'estime de soi de chacun des élèves du groupe-classe et, comme nous pensons qu'il peut être intéressant d'analyser l'effet du genre dans cette étude, nous analysons les scores en regard du sexe des élèves, garçons et filles.

Enfin, nous pensons que l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'enfant et que cette estime de soi est impactée par les variables associées à l'école à savoir, la réussite ou l'échec, les pratiques pédagogiques, l'attitude de l'enseignant, les relations au groupe classe, etc. Se posent alors les questions de savoir comment le contexte scolaire est impliqué dans la construction de l'estime de soi de l'enfant ? Et quel est le rôle de l'EP dans cette construction ?

■ L'enfant entre à l'école avec la chape de l'affection maternelle, qui certes le protège mais freine, à la fois, la construction de sa personnalité. Par la fréquentation scolaire, l'enfant se libère peu à peu de la dépendance affective à l'égard de ses parents. L'école, maternelle puis élémentaire – et plus tard, le collège et le lycée - permet à l'enfant de se représenter le monde qui l'entoure mais aussi, et surtout, de se représenter lui-même en tant qu'individu,

différent des autres, intégré au groupe-classe. L'enfant se voit alors obligé de se conformer à un triple « modèle » dont chacun peut être propice au développement d'une estime de soi positive ou négative. Le modèle de l'école lui demande d'être un bon élève. Il doit maîtriser les compétences, capacités et attitudes identifiées dans le socle commun. Le modèle de l'enseignant, facteur privilégié de socialisation et de construction de l'estime de soi, correspond à la représentation que l'enseignant a de l'image qu'il renvoie aux élèves. Il est régi par le référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles mais les textes officiels laissent une grande liberté opérationnelle à l'enseignant dans la transposition didactique et la construction de projet d'apprentissage. Le modèle des pairs qui, d'après les travaux de Hernandez et al., peuvent exercer un rôle favorable sur la scolarité des adolescents si la relation est fondée sur l'entraide, les échanges et la stabilité mais peuvent également devenir un obstacle pour les apprentissages si les normes et valeurs du groupe d'appartenance sont trop éloignées ou en rupture avec celles de l'école.

■ Nous pensons que l'enfant se sent personnellement dévalorisé ou valorisé en fonction de son inadaptation ou de son adéquation à ces modèles. Le sentiment qu'il ressent de sa valeur personnelle s'alimente de l'approbation et de la désapprobation reçue des personnes qui comptent à ses yeux. A travers ses réussites et ses échecs, l'enfant apprend à s'évaluer, d'abord par la médiation d'autrui – l'enseignant, ses pairs – puis en fonction de son propre jugement dans le but de se socialiser bien sûr mais, surtout, dans le but de conserver une image positive de lui-même. On peut admettre alors que les échecs d'adaptation au groupe-classe, le manque de réussite aux activités proposées par l'enseignant, les erreurs répétées mais aussi la désapprobation ou la mésestime de l'enseignant ou de ses pairs entament l'estime de soi de l'enfant à l'école. Nos réflexions se font dans le cadre de l'école, toutes disciplines, espaces et temps d'école confondus. Le professeur des écoles, maître polyvalent, enseigne l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, dont l'EPS.

[Nous nous posons donc la question de savoir comment le contexte EPS influence la construction de l'estime de soi de l'enfant à l'école ?](#)

■ Les textes officiels précisent qu'au cours du cycle des approfondissements, tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle éduque, entre autres, à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales telles le respect des règles, le respect de soi-même et d'autrui. L'enseignant a donc le devoir,

en particulier en cours d'EPS, d'aider tous les élèves, filles et garçons, à acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi. Le cadre institutionnel étant posé, qu'en est-il de l'estime de soi, en cours d'EPS, alors même que l'élève est confronté à la nécessité de s'exprimer sous le regard des autres ? Tous les élèves du groupe-classe perçoivent alors, autant que l'enseignant, l'effet des différences, de l'hétérogénéité des capacités et chacun peut ressentir la joie, l'excitation d'un exercice réussi mais aussi l'inhibition en cas d'échec. En EPS, la maîtresse doit tenir compte de l'hétérogénéité particulièrement marquée des élèves compte-tenu d'un développement physique différent d'un enfant à un autre, d'un vécu moteur très hétérogène et de la mixité. La maîtresse doit aussi tenir compte, comme le démontrent les travaux de Fox et Corbin, des liens qui existent entre la pratique physique et l'estime de soi de l'élève. Ainsi, la mise en place d'une pédagogie différenciée semble être une nécessité incontournable. Astolfi et al. nous rappellent d'ailleurs que « toute pédagogie commence par l'examen objectif des populations à enseigner ». Dans le cadre des actions menées, la mise en œuvre didactique et pédagogique doit intégrer cette directive.

■ Nous comprenons mieux maintenant les propos de Jendoubi lorsqu'elle nous dit « que l'école peut encourager l'estime de soi des élèves mais, à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures narcissiques créant mésestime et dévalorisation ». Nous savons aussi que la part de la perception du corps dans la construction de l'estime de soi est considérable et que l'EP a des atouts majeurs pour renforcer et stabiliser l'estime de soi de l'élève. Dans le cadre de notre étude, nous incluons l'intérêt de la danse de création dans le parcours éducatif car elle est un langage du corps qui permet à l'élève de se faire comprendre par son intelligence sensible. La danse est véritablement un domaine d'expériences pour l'élève : l'expérience de son unicité dans le collectif comme moyen d'intégration sociale qui respecte l'individualité ; l'expérience d'essais successifs avant « l'œuvre » comme moyen d'exercer son droit à l'erreur ; l'expérience esthétique dans laquelle l'élève peut jouer différents rôles sociaux et participatifs, l'expérience de l'expression d'une liberté qui n'est ni défoulement, ni récréation mais exigeance comme moyen d'entrée en responsabilité et en autonomie et enfin, l'expérience de l'attention sensible. Toutes ces expériences peuvent être révélatrices d'un manque d'estime de soi ou d'une surestime de soi, mais dans tous les cas, elles représentent un champ d'expérimentation idéal pour vérifier que le manque d'estime de soi pourrait expliquer, au moins en partie, les attitudes passives ou d'évitement, voire de refus des élèves, de tenir certains rôles sociaux et participatifs.

Mais comment alors l'estime de soi de l'élève peut-elle être favorisée et utilisée dans les apprentissages en cours d'EPS à l'école, précisément en danse de création? Existe-t-il des pratiques éducatives susceptibles d'agir positivement sur l'estime de soi des élèves? Nous pensons que les évaluations, utilisées par la maîtresse comme levier moteur de l'apprentissage, influencent le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève. L'hypothèse n°2 va nous permettre de nous interroger sur les modalités et les fonctions évaluatives en même temps que sur le rôle essentiel de l'enseignant dans les choix pédagogiques et didactiques propres à faciliter les apprentissages tout en préservant, voire en renforçant, l'estime de soi de l'élève.

Chapitre 5

L'HYPOTHESE N°2 EST LIEE A L'INFLUENCE DES EVALUATIONS SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI DE L'ELEVE.

L'énoncé de l'hypothèse.

■ Dans cette deuxième hypothèse, nous tentons de montrer que les évaluations, utilisées par l'enseignant comme moteur de l'apprentissage, influencent directement le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève. Nous observons en effet, dans notre classe de CM2, que les élèves accordent beaucoup d'attention aux résultats de leurs camarades – surtout ceux du même genre – de manière à se situer les uns par rapport aux autres dans les différentes disciplines. C'est bien sûr le cas en cours d'EPS où les réussites et les échecs d'un élève sont sanctionnés en direct par les autres élèves. Combien d'élèves subissent alors le stress de la crainte du regard des autres – ses pairs mais aussi l'enseignant ? Combien d'entre-eux ne rêvent-ils pas d'une évaluation qui ne sanctionne pas que les erreurs ? Combien d'autres sont inquiets à l'attente des commentaires que l'enseignant ne va pas manquer de faire, devant tous les autres, quand il va donner la note et surtout l'appréciation qui l'accompagne ? La confiance dans l'environnement sportif est alors ébranlée, la compétence sportive perçue est affaiblie, la valeur physique diminuée et donc l'estime de soi physique dévalorisée.

■ Nous nous demandons alors si l'évaluation est, par nature, favorable ou défavorable au renforcement de l'estime de soi dans les apprentissages ? En particulier en EPS ? Cela dépend-il des interventions de l'enseignant ? Nous nous demandons aussi si l'enseignant pourrait, par le biais de ses choix pédagogiques et didactiques, régler le curseur de la relation estime de soi et évaluation. Quels moyens pédagogiques et didactiques devait-il alors mettre

en œuvre pour atténuer les effets négatifs des évaluations à l'égard de l'estime de soi dans les apprentissages ? Mais aussi, quelles interventions de l'enseignant sont de nature à exploiter les effets positifs de l'évaluation ? Nous faisons l'hypothèse que les évaluations agissent plus ou moins favorablement sur la motivation des élèves à s'engager dans les apprentissages et que l'enseignant peut, en particulier en cours d'EPS, choisir et mettre en œuvre des procédures d'évaluation qui participent au renforcement de l'estime de soi de l'élève et à la construction, par l'élève, des compétences, capacités et attitudes attendues dans la discipline.

Les connaissances scientifiques sur l'hypothèse retenue.

Dans un premier temps, nous notons que le Ministère de l'Éducation Nationale dit que l'évaluation est l'une des missions des maîtres inscrite dans le Code de l'éducation.

■ Elle est centrale à l'école maternelle comme à l'école élémentaire. Ce Ministère nous précise que c'est aussi le principal outil de travail de l'enseignant pour programmer les activités scolaires collectives et individuelles. Un enseignant doit en effet pouvoir apprécier ce que chaque élève sait et quelles sont ses lacunes. Il doit pouvoir présenter aux parents un bilan d'apprentissage, régulièrement et objectivement. Un bilan complet est effectué à des moments-clés de la scolarité avec des protocoles nationaux. La validation des acquis des élèves est enregistrée dans un livret personnel de compétences qui atteste l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun à différents paliers. Un livret scolaire permet de suivre la progression des acquisitions des élèves au long de l'école primaire, de la maternelle au CM 2.

■ Nous comprenons que l'évaluation tient aujourd'hui une place centrale au sein de l'institution scolaire. Selon Maccario, l'évaluation « répond bien en effet à cette nécessité sociale de répondre aux exigences institutionnelles » ; mais il ajoute aussi « la nécessité pédagogique pour orienter, réguler ou certifier ». Nous nous intéressons plus précisément à cette deuxième nécessité.

Dans un second temps, il nous paraît essentiel de définir ce qu'est l'évaluation, ses modalités et ses fonctions? L'évaluation pour quoi faire ? Dans quel but ?

■ Pour Legendre, l'évaluation est une « démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif ». Pour Muller,

l'évaluation est un « processus par lequel on définit, on obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles ». Maccario quant à lui, dit, dans le cadre de l'école, donc toutes disciplines confondues, que « l'évaluation est donc l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur en vue de prendre une décision. Suivre les résultats de l'élève, c'est offrir des possibilités de jugement sur les procédures de notation, la qualité de l'enseignement et des méthodes, les effets du programme proposé ». Nous retenons de ces auteurs qu'une évaluation est une démarche qui permet de porter un jugement en vue de prendre des décisions et d'agir, que ce jugement doit s'appuyer sur des informations observables, pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision, que l'acte d'évaluer est un processus qui implique une planification, une prise d'information, une interprétation et enfin que, dans le cas d'une évaluation pédagogique, elle offre des possibilités de jugement sur la qualité de l'enseignement et des méthodes. Ces constats amènent d'autres questions : on évalue pour quelles décisions ? Certifier la maîtrise de compétences, mettre une note, proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ? L'évaluation scolaire revêt-elle donc des pratiques diverses par rapport à l'intention d'évaluer ? Ces questions renvoient au rôle que l'on confère à l'évaluation et son contenu.

■ Afin de savoir ce que recouvre précisément l'évaluation, nous présentons ci-après les modalités et les fonctions évaluatives :

↳ L'évaluation diagnostique a pour but de permettre à l'enseignant d'analyser des situations, des besoins, les profils et pré-requis d'apprenants, d'apprécier leurs compétences et leurs difficultés éventuelles au début d'un apprentissage, soit afin de lui fournir des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages, soit afin d'estimer si l'apprenant possède les capacités nécessaires pour suivre un apprentissage. En outre, elle responsabilise l'apprenant en lui permettant de prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses et donc des points sur lesquels il doit se mobiliser. Cette évaluation vise moins à juger des acquis que des aptitudes.

↳ L'évaluation formative, est intégrée au processus d'apprentissage. Elle permet au maître et à l'élève d'être informés du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, d'identifier où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer des stratégies qui lui permettent de progresser. Selon Allal et al., « le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori ». les erreurs sont à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème et non comme des faiblesses répréhensibles. Selon Jalbert et Munn, l'erreur « permet de comprendre la logique de l'élève. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite ».

↳ L'évaluation formatrice, selon Rossano et al., est « l'évaluation formative que l'élève va lui-même exploiter pour réfléchir sur ses atouts et ses lacunes ». elle pose comme point de départ que les instruments de la construction des apprentissages soient l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants, la pratique de l'autocontrôle, l'autogestion des erreurs et la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action. Elle se présente sous deux formes : l'auto-évaluation et la co-évaluation. Selon Allal et al., la première est une procédure qui « implique l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées... » ; la seconde est « la confrontation de l'auto-évaluation de l'élève avec l'évaluation formulée par l'enseignant ».

↳ L'évaluation sommative est la reconnaissance des compétences. Elle intervient au terme d'un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, à la fin d'un cycle d'enseignement. Elle permet aux enseignants de dresser un bilan des apprentissages (où l'élève se situe-t-il ?) ou de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis. Selon Minder, « l'évaluation sommative attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les élèves. La procédure ne poursuit donc plus, en théorie, aucun dessein pédagogique, mais répond à des exigences administratives, institutionnelles et sociales ». Cette évaluation bilan s'intéresse aux résultats et aux produits qu'on appréhende avec un référentiel élaboré au préalable afin de répondre à une demande de vérification et/ou de contrôle de la progression de l'élève. Cette évaluation permet à l'enseignant de s'assurer que le travail des élèves correspond aux exigences préétablies par lui et par le programme pédagogique. Elle permet de situer les performances de l'élève par rapport à une norme.

■ Dans le cadre de notre étude, nous arrêtons là cette liste des évaluations. Nous avons conscience qu'elle n'est pas exhaustive, qu'il existe d'autres types d'évaluation mais, pour nous, l'essentiel est là. Nous venons de voir que l'évaluation revêt des aspects différents selon l'intention recherchée, le but recherché et le moment où elle intervient dans le processus pédagogique. Nous constatons aussi que certains types d'évaluations servent des fonctions didactiques – elles aident à apprendre – et/ou éducatives – elles aident à apprendre à apprendre. Nous observons enfin que les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. En fait, l'évaluation est toujours enchâssée dans une situation d'apprentissage ; elle est construite par l'enseignant en liaison avec la conception du cours.

Enfin, nous pensons que les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant permettent, via le levier des évaluations, de régler le curseur de la relation estime de soi et apprentissage.

■ Pour l'élève, l'évaluation sous-entend le contrôle des connaissances. La maîtresse va porter un jugement sur son travail et noter ce travail. Dans chaque discipline, y compris en EPS, l'élève va être positionné, par ses pairs et l'enseignant mais il va aussi, de lui-même, s'auto-positionner. Est-il performant ? Incompétent ? Quel regard l'enseignant porte sur lui ? Et surtout, quel regard portent ses pairs sur lui ? L'élève attache beaucoup d'importance à la note mais aussi aux appréciations, remarques verbales et écrites de l'enseignant. Dans les faits, pour les élèves, tout se passe comme s'il semblait n'exister que l'évaluation sommative qui sanctionne par la valeur de la note, un échec ou une réussite. L'engagement des élèves dans les apprentissages en général et dans la tenue des jeux de rôle en EPS, en particulier, est-il corrélé à l'évaluation ? Comment alors limiter les impacts négatifs de l'évaluation sur les apprentissages et sur l'estime de soi de l'élève ? Sur quels processus pédagogiques et/ou didactiques l'enseignant peut-il intervenir pour que l'évaluation agisse favorablement sur l'estime de soi et serve les apprentissages de l'élève ?

■ Lieury et Fenouillet nous disent qu'il « est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est tuée par la contrainte, c'est-à-dire par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la compétition sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller ». Nous avons justement remarqué précédemment que l'évaluation ne se réduisait pas à la seule notation et que certains types d'évaluation offraient même à l'enseignant des opportunités de pouvoir agir favorablement sur l'estime de soi de l'élève tout en servant les apprentissages. Nous pensons aussitôt à l'évaluation formative, mais aussi formatrice et même diagnostique. Mais, avant de développer plus avant cette hypothèse, nous allons brièvement rappeler que si l'évaluation revêt des aspects différents selon l'intention d'évaluation et le moment où elle intervient, la forme sous laquelle elle est présentée est un facteur très important à prendre en considération dans la relation estime de soi et évaluation. Parler de la forme permet de distinguer l'évaluation critériée de l'évaluation normée.

↳ L'évaluation critériée consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Les critères ou tâches que l'élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figuraient alors nécessairement dans les objectifs définis avant la séquence d'enseignement. Le critère comporte un aspect qualitatif : le comportement manifesté par l'apprenant est-il bien celui qui était attendu ? Le résultat obtenu est-il bien de nature attendue ? Il comporte aussi un aspect quantitatif : quelle est la

performance que l'élève doit réaliser pour franchir un seuil, un niveau chiffré ? La fixation du seuil de réussite ou la description du comportement cible détermine en grande partie la validité de l'évaluation critériée. Cette forme d'évaluation présente, pour notre étude beaucoup d'avantages : elle s'effectue sans comparaison avec les autres élèves, elle est moins subjective et le critère choisi est connu des enseignants et des élèves et oriente toute la stratégie didactique. Les inconvénients résident dans le fait que certains objectifs sont plus difficiles à mesurer que d'autres.

↳ L'évaluation normée consiste à comparer la performance de chaque élève à celle de ses pairs ou à celle d'une population de référence, classes, écoles,... elle se fonde sur la théorie statistique et essentiellement, à deux paramètres : la moyenne et l'écart type. La moyenne est une position centrale ; l'écart type un paramètre de dispersion. Cette forme d'évaluation ramène tout à une norme et ne pose pas le problème des objectifs, des méthodes didactiques et des moyens d'évaluation. C'est un instrument de sélection et d'orientation. Elle ne donne prise ni à une pédagogie corrective, ni à une pédagogie de maîtrise.

Dans le cadre de notre étude, notre choix s'oriente vers l'évaluation critériée.

Revenons maintenant à notre hypothèse précédente afin de présenter, pour les évaluations formative et formatrice, les leviers directement utilisables par l'enseignant pour favoriser une estime de soi positive de l'élève tout en servant les apprentissages. Ces leviers nous seront utiles dans la mise en œuvre de nos actions en cours de danse de création.

■ Observons d'abord dans le détail les avantages que présente l'évaluation **formative**. Perrenoud nous dit que « si l'évaluation est sans cesse dramatisée, si les élèves ont l'impression de jouer leur avenir à chaque épreuve, il est normal qu'ils développent ...des stratégies défensives, agressives. Il importe donc que, durant la scolarité obligatoire et autant que possible au-delà, la logique formative l'emporte. Si les élèves ont l'impression que l'évaluation ne sert pas à exclure ou à stigmatiser, mais qu'elle donne une chance de mieux apprendre, ils se défieront moins du jugement professoral ». En se référant aux commentaires page 17, nous pouvons dire que cette évaluation aide l'élève à apprendre à se développer. Elle participe en effet à la régulation des apprentissages et du développement de l'élève dans le sens d'un projet éducatif. Par le biais de l'évaluation formative, l'enseignant met en place une dynamique qui propose aux élèves de comprendre ce qu'ils font quand ils travaillent, de prendre conscience des exigences des tâches à réaliser, des connaissances requises pour les réaliser et, pendant l'exécution des tâches, de l'efficacité de leur démarche. Cet environnement didactique donne du sens aux apprentissages et aux conduites de l'élève qui

peut alors mettre en rapport les savoirs sur lesquels se rattachent ses actions et le but à atteindre. Dans notre étude, c'est la perspective du gala de danse de création de fin de cycle. En favorisant l'évaluation formative, l'enseignant s'offre alors la possibilité de réguler les apprentissages et, indirectement, favorise l'engagement de l'élève dans les apprentissages tout en renforçant l'estime de soi de l'élève. En lui donnant une forme critériée, il renforce le sentiment d'une estime de soi positive. Mais en quoi cette approche est-elle profitable à l'élève ? Quels leviers, « transférables » par nous dans la mise en œuvre de nos actions, pouvons-nous identifier ?

↳ L'évaluation formative est en quelque sorte un « contrat de confiance » entre l'enseignant et l'élève; la maîtresse cible avec les élèves ce sur quoi va porter l'évaluation. Les objectifs de chacune des séances du cycle procurent à l'élève des situations « accessibles » où il peut mobiliser son nouveau savoir et en tester l'opérationnalité et les limites. La maîtresse évalue les progrès et non le résultat final ; ce qui compte, ce sont les efforts fournis. L'évaluation porte sur ce qui a été enseigné. La progression de l'élève est mise en valeur et s'effectue sans comparaison avec les autres élèves. L'évaluation est explicitée. L'évaluation devient dans les faits une activité d'apprentissage et s'apparente à un processus d'accompagnement.

↳ Ce type d'évaluation permet à l'élève de se responsabiliser et donc de gagner en confiance personnelle. Il s'engage dans un contrat de confiance qu'il doit respecter ; il en a discuté les accords, il connaît les règles du jeu, les critères d'évaluation et dispose d'un plan de travail individualisé. Maccario nous dit d'ailleurs que « par-delà les conditions d'une plus grande cohérence entre recueil des données et évaluation, l'explicitation des critères est essentielle pour qu'avec les élèves, l'évaluation puisse s'établir selon des voies contractuelles ».

↳ Dans une approche formative, l'erreur n'est plus considérée comme une lacune ou un manque mais, selon Jalbert et Munn, elle « permet de comprendre la logique de l'élève. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à prendre conscience des procédures et des connaissances utilisées et l'aider à construire de nouvelles stratégies ». Astolfi citant Bourdieu et Passeron rappelle que « lorsque les professeurs plaisaient à propos des « perles », ils oublient que ces ratés du système enferment la vérité » et précise que ces derniers « avaient parfaitement perçu à travers les erreurs quotidiennes à l'école, la manifestation d'un clivage essentiel entre les élèves et, au-delà, ils signalaient leur signification didactique ». Le problème de l'erreur dans les apprentissages mérite que l'on s'y attarde plus longuement. Nous finissons d'identifier les

leviers transférables pour l'évaluation formative, l'évaluation formatrice et l'évaluation diagnostique puis nous reviendrons sur la reconnaissance du statut de l'erreur comme génératrice de progrès.

↳ L'évaluation formative trouve sa place dans un enseignement différencié, caractérisé par Weber et De Peretti comme « un ensemble d'attitudes d'ouverture aux jeunes personnalités des élèves, de démarches pédagogiques, de méthodologies de la formation, de techniques et d'instruments didactiques qui prennent en compte la diversité, l'hétérogénéité des apprenants et qui visent à faire atteindre à tous des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente ». Pour Allal et al. « les stratégies de différenciation de l'action pédagogique consistent essentiellement à prévoir des approches larges qui s'efforcent de respecter les lois du développement génétique tout en autorisant une multiplicité d'angles d'approche en fonction des vécus et des compétences individuelles ». Pour Meirieu, « il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisant exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter ». Nous voyons que les leviers qu'offre un enseignement diversifié sont nombreux. Nous en retiendrons quelques uns dans la mise en œuvre de nos actions mais nous ne nous interdisons pas d'en utiliser d'autres, en séance avec nos élèves, si la nécessité s'en fait sentir.

■ Observons ensuite dans le détail les avantages que présente l'évaluation **formatrice** afin de comprendre en quoi cette approche est profitable à l'élève et afin d'identifier les leviers « transférables » par nous dans la mise en œuvre de nos actions.

↳ L'évaluation formatrice suppose l'implication active de l'élève dans le processus d'évaluation en l'amenant à utiliser les critères d'évaluation. L'élève se sent concerné, interpellé et peut mettre en rapport les critères d'évaluation avec leur fonction, le but à atteindre dans la perspective du gala de danse. En apprenant à l'élève à s'auto-évaluer, elle lui apprend aussi à apprendre à apprendre. Elle participe de ce fait à l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie demandée pour la discipline dans les programmes ainsi qu'à la maîtrise des paliers 6 et 7 du socle commun.

↳ L'auto-évaluation et la co-évaluation font de l'élève un partenaire de l'enseignement et offrent à la maîtresse une opportunité de dévoluer des rôles et déléguer des responsabilités. C'est une transition rêvée pour sensibiliser l'élève à s'engager davantage dans les apprentissages en général et dans la tenue des rôles sociaux et participatifs en EPS, en particulier.

↳ L'auto-évaluation sous-entend la connaissance par l'élève de ses résultats qu'il peut alors mettre en relation avec les critères de réussite. Cela favorise l'auto-correction des erreurs et la compréhension des moyens à mettre en œuvre pour conduire à la réussite et combler l'écart.

■ Observons enfin l'évaluation **diagnostique**.

Elle permet à l'élève de se situer, dès le début du cycle d'apprentissage, dans son processus d'apprentissage. Elle le renseigne sur ses conduites motrices, ses habiletés et lui permet de mieux interpréter la décision de l'enseignant de l'intégrer dans tel ou tel groupe de besoin. Au final, cette évaluation participe au respect de soi de l'élève et renforce sa confiance dans le soi physique. La valeur de soi est préservée et l'enseignant met en confiance l'élève pour aborder dans de bonnes conditions le cycle de formation.

Abordons, pour terminer cette deuxième partie de notre étude sur les connaissances scientifiques, la reconnaissance du statut de l'erreur comme génératrice de progrès.

■ Les textes officiels pour l'école précisent qu'une correction valorisant le travail de l'élève et ses efforts est attendue et désirée par l'enfant. « Se démarquant très nettement d'une correction-sanction – celle qui comptabilise les « fautes » et les observations négatives – une correction bien conçue est en quelque sorte une manifestation du respect que l'on porte à son travail ». Ces textes soulignent aussi que l'erreur dédramatisée suscite chez l'élève une analyse constructive de son travail et la volonté de progresser.

■ Pour Astolfi, les erreurs sont liées à la compréhension des consignes (tâches) ou à un mauvais décodage des attentes de l'enseignant, témoignent de conceptions alternatives, sont liées aux processus cognitifs de l'élève ou à une surcharge cognitive (tâche trop complexe à réaliser), portent sur les stratégies adoptées par l'élève pour résoudre le problème (raisonnement), sont dues à la complexité propre du contenu ou sont dues au savoir enseigné (obstacle didactique, engendré par la manière même d'enseigner un contenu). Pour certains modèles pédagogiques anciens (transmissif et béhavioriste), l'erreur serait néfaste. Pour d'autres modèles, récents et novateurs (tel le constructivisme), l'erreur serait utile pour l'apprentissage. En fait, selon Astolfi, il existe plusieurs façons de percevoir l'erreur. Selon les modèles pédagogiques, elle peut être considérée comme une faute, un bogue ou encore comme un obstacle. Le tableau présenté (figure 3) résume bien ces différentes perceptions. Dans le 1^{er} cas, l'erreur est une faute. Le modèle pédagogique est dit transmissif ; l'élève ne sait rien, le maître lui transmet son savoir. D'un côté, l'enseignant transmet, évalue et valide et de l'autre côté, l'élève écoute, imite et reproduit le modèle étudié. Ce modèle de l'acte

d'apprendre rejette l'erreur et ne prend pas en compte les conceptions de l'élève. Dans le 2ème cas, l'erreur est un bogue. Le modèle pédagogique est dit behavioriste (de conditionnement). L'activité de l'élève est guidée pas à pas. Le savoir est décomposé en sous-savoirs et l'élève apprend par empilement des connaissances. L'erreur est attribuée à la progression trop rapide pour l'élève et l'enseignant doit alors décomposer l'apprentissage en étapes élémentaires et donc revoir sa planification. Dans ces 2 premiers cas, l'erreur est regrettable et a un statut négatif. Dans le 3^{ème} cas, l'erreur est un obstacle. Le modèle est dit constructiviste. L'erreur n'est plus définie comme un manque mais comme le fruit d'une construction. L'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui se révèle fautive ou inadaptée et pour Meirieu, l'enseignant se doit « de décortiquer la logique de l'erreur » pour améliorer les apprentissages de l'élève. Le modèle constructiviste attribue à l'erreur un statut positif.

Tableau 1 – Les statuts divers de l'erreur selon Astolfi.

les différents statuts de l'erreur	la faute	le bogue	l'obstacle
statut de l'erreur	l'erreur déniée ratée - perle		l'erreur positivée
origine de l'erreur	responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	défaut repéré dans la planification	difficulté pour s'approprier le contenu enseigné
mode de traitement	évaluation pour la sanctionner à posteriori	traitement pour la prévenir à priori	travail pour la traiter in situ
modèle pédagogique	modèle transmissif	modèle behavioriste	modèle constructiviste

Il y a donc erreur parce qu'il y a un processus cognitif à l'œuvre. Plus précisément, dans ce processus, l'erreur marque la phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à cette reconstruction. L'erreur devient intéressante puisqu'elle est révélatrice d'une authentique activité intellectuelle de l'élève. L'erreur devient utile et non fatalité; elle est reconnue comme nécessaire au processus d'apprentissage.

[Les différentes phases d'apprentissage d'une séance d'EPS sont propices à la mise en œuvre de l'évaluation.](#)

La démarche de création que nous mettons en place via le cycle de danse de création constitue un procédé pédagogique pour l'enseignant et un outil d'apprentissage transférable pour l'élève. Les différentes phases qui structurent le déroulement d'une séance sont autant de

moments favorables à la mise en œuvre de l'évaluation. Aussi, notre séquence d'enseignement intègre-t-elle les évaluations : évaluation diagnostique (séance 1), formative (toutes les séances sauf la 8) et sommative (séance 8). Les productions des élèves, individuelles, groupales en duo, trio,...offrent des situations propices à l'enseignant qui se positionne en tant qu'observateur-évaluateur. La pratique de l'évaluation formative peut alors être renforcée. La tenue des jeux de rôles sociaux et participatifs tels le danseur, le public ou même le chorégraphe offre la possibilité de mettre en place l'évaluation formatrice. Nous constatons que le cycle de danse de création va nous permettre de mettre en place des dispositifs pédagogiques et didactiques expérimentaux pour tenter de montrer que les évaluations, utilisées par l'enseignant comme moteur de l'apprentissage, influencent directement le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève. Les dispositifs favorisant le maintien, voire le renforcement, de l'estime de soi de l'élève seront alors identifiés, mis en œuvre systématiquement dans les apprentissages proposés aux élèves durant le cycle d'enseignement et nous permettrons, à leur tour, de vérifier si les élèves s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS. Nous pourrons alors répondre à la question de savoir comment une maîtresse d'école peut contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS ?

Chapitre 6

LE DISPOSITIF D'EXPERIMENTATION

La prise en compte de l'estime de soi de l'élève dans la mise œuvre de nos actions.

■ Nous élaborons, dans un premier temps, le Projet de cycle sur la base des programmes de l'école en EPS, du socle commun de connaissance et de compétences, du Projet d'établissement et du Projet EPS. Nous prenons en compte les caractéristiques structurales de la classe afin d'appréhender les capacités motrices, cognitives, affectives et socio-relationnelles à développer au cours du cycle. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus précisément aux caractéristiques qui influencent l'estime de soi des élèves et qui peuvent être un frein à leur implication dans les apprentissages dans l'APSA considérée. Le Projet de cycle précise nos choix pédagogiques. Nous définissons, en danse de création, les enjeux de la formation, les programmes d'une classe de CM2 en précisant les compétences propres à l'EPS, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences attendues de l'activité danse de création. Nous renseignons le groupe d'activité et la trame du cycle. Le Projet de cycle figure en annexe 1.

■ La mise en œuvre pédagogique nous amène à identifier les caractéristiques fonctionnelles de la classe (annexe 2) afin de construire, en connaissance de cause, les formes de groupement pour dynamiser le groupe-classe et d'imaginer des « jeux » pour favoriser l'estime de soi positive des élèves. Nous essayons de créer un lien entre les caractéristiques fonctionnelles de la classe, les résultats de la 1^{ère} passation de l'inventaire ISP-12 utilisé pour différencier les niveaux EGS, VPP, E, CS, F et A de chaque élève, et les objectifs visés. Nous nous efforçons, tout au long du cycle, de mesurer les effets de nos interventions sur l'EGS et sur ses composantes corporelles afin de respecter les rythmes et les modes d'apprentissage de chaque élève ; la composante liée à la progressivité des apprentissages nous contraint en effet de veiller à ce que chaque élève progresse dans son développement personnel à son propre

rythme. Les résultats de la 2^{ème} passation nous permettent de mesurer l'évolution des différentes dimensions.

■ Afin de faire vivre chaque séance d'apprentissage en tenant compte de toutes ces variables, nous identifions, à priori, les moments de la séance les plus favorables à la prise en compte de l'estime de soi de l'élève (annexe 3) ainsi que les actions de l'enseignant les plus aptes à favoriser cette estime de soi (annexe 4).

Nous imaginons dès lors notre Projet de cycle en tant que séquence d'enseignement comportant une suite de séances articulées en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Certes, un nombre important de variables influent déjà sur l'objectif pédagogique à atteindre si nous voulons prendre en compte l'estime de soi de l'élève dans la séquence d'enseignement. Nous décidons qu'il nous faut mettre en place un outil simple, pérenne, permettant de mesurer qualitativement l'écart entre les effets attendus et les effets obtenus et permettant un bilan critique de notre pratique pédagogique afin d'envisager d'éventuels changements didactiques pour réduire cet écart. Nous retenons la fiche de préparation de séance comme guide d'intervention et recueil des observations. Cette fiche mentionne le déroulement de la séance, les pré-requis, les objets, objectifs et critères de l'évaluation. Sont précisées également la durée des phases, les matériels et documents utilisés et surtout les actions de la maîtresse et des élèves.

La prise en compte de l'évaluation dans la mise œuvre de nos actions.

■ Lors de l'évaluation diagnostique, nous nous plaçons en position d'observateur-évaluateur : nous avons préparé des situations spécifiquement conçues pour cette évaluation et expliqué à chacun les objets, objectifs et critères de l'évaluation. Nous observons chaque élève au travail, de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Nous discutons avec chacun avant de confirmer des hypothèses qui, selon Perrenoud, « infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner ». Nous étudions la composition des groupes et décidons alors d'intégrer chacun dans un groupe de niveau de compétences ; nous argumentons notre décision auprès de l'élève, en entretien individuel. Dans le cadre de la mise en œuvre de nos actions pédagogiques, nous présentons cette évaluation page 33.

■ Lors des séances suivantes, nous mettons en place une pratique systématique de l'évaluation formative et de l'analyse des erreurs. Nous nous plaçons en position de maître-formateur-observateur : nous prenons appui sur notre fiche de préparation de séance qui précise, entre autres, les activités des élèves et du maître. Toutes ces activités sont consignées en termes de verbes d'action, favorables à une estime de soi positive. Ces verbes concrétisent

notre volonté de mettre en évidence que les pratiques pédagogiques et l'attitude de l'enseignant influencent fortement l'estime de soi de l'élève. Nous apportons des précisions sur le but et les objectifs à atteindre puis nous contractualisons avec les élèves de chaque niveau de compétences les critères d'évaluation. Durant les phases identifiées comme étant les moments les plus favorables à la prise en compte de l'estime de soi de l'élève, nous veillons à mettre en œuvre des actions qui favorisent cette estime de soi. La fiche de préparation prévoit des éléments de différenciation pédagogique et des outils didactiques variables afin de pouvoir œuvrer dans le sens d'un enseignement différencié. L'évaluation de chaque élève porte sur ce qui a été enseigné et nous notons les progrès réalisés. Dans le cadre des pratiques éducatives que nous mettons en œuvre pour agir positivement sur l'estime de soi des élèves, nous présentons nos actions page 40.

■ Lors de l'évaluation sommative, en dernière séance de notre cycle d'enseignement, nous nous assurons que le travail des élèves correspond aux exigences préétablies par nous et par le programme pédagogique. Le bilan des apprentissages que nous dressons des élèves suivis dans le cadre de notre étude est présenté page 49.

Chapitre 7

LE CHOIX ET LA FABRICATION D'OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES

La « mesure » quantitative de l'estime de soi physique de l'élève.

■ Nous nous attachons à effectuer une analyse quantitative, à l'aide de l'ISP-12 (version de l'ISP-25 en 12 items) proposé par le Laboratoire Epsilon, pour mesurer l'estime de soi physique chez l'enfant. Nous utilisons cet inventaire car c'est un outil reconnu, scientifiquement validé (Maïano et al. 2008) et qui possède des caractéristiques psychométriques de fidélité et de validité satisfaisantes comme instrument de mesure de l'estime de soi physique. Nous choisissons aussi cet inventaire pour sa simplicité d'utilisation et d'analyse qui en fait un instrument pratique dans l'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. Il nous permet en effet de différencier, grâce à sa structure hiérarchique, les niveaux EGS, VPP, E, CS, F et A ; il nous permet aussi de mesurer l'évolution et les influences réciproques des différentes dimensions ; il nous permet enfin de mesurer les effets de nos interventions en cours d'EPS sur l'EGS et sur ses composantes corporelles.

Le modèle tient compte du fait que l'élève peut s'apprécier différemment selon les sous-domaines. Cette spécificité nous permettra d'appréhender quels sous-domaines sont plus

affectés ou préservés quant à l'estime de soi corporelle des enfants. Chaque niveau contient deux items. Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour chaque item ; on obtient ainsi la moyenne de chaque niveau. Le temps de passation estimé est de 5 minutes ; nous en accordons 15 lors de la 1ère passation. Nous téléchargeons le questionnaire (dont un exemplaire figure en annexe 5) et les feuilles de calcul sur le site Epsilon.

■ La 1^{ère} passation de l'inventaire ISP 12 s'est faite collectivement en décembre 2012. Le Directeur de l'école a participé à la passation. Les 22 élèves de la classe ont été interrogés. Afin de réduire les problèmes d'attention et de compréhension, nous relisons les phrases qui sont proposées aux élèves dans le questionnaire pour parler d'eux. Nous donnons cette consigne aux élèves "je vais vous lire les douze phrases du questionnaire et vous entourerez, pour chaque phrase, la réponse qui vous ressemble le plus. Vous devez répondre à toutes les phrases." Nous avons explicité les questions 1 et 10 à 3 élèves de CM1 qui sollicitaient notre aide. Nous élaborons la matrice (annexe 6) qui reprend les scores bruts après 1ère passation. La passation offre un retour de données satisfaisant. L'ISP 12 nous donne pour chaque élève la mesure du niveau supérieur EGS, le niveau du domaine VPP et le niveau des sous-domaines CS, A, E et F. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux mesures EGS et VPP qui reflètent les sentiments de fierté, le respect de soi, la satisfaction et la confiance dans le soi physique ainsi qu'aux mesures CS qui, nous le rappelons, correspond à la perception des aptitudes sportives, à la capacité à apprendre de nouvelles habiletés sportives et à la confiance dans l'environnement sportif et A qui relève de l'auto-évaluation de l'attrait du physique et de la capacité à maintenir un corps séduisant. Deux sous-domaines essentiels en danse car l'élève doit produire l'effet recherché avec son corps sous le regard permanent de ses pairs et de l'enseignant. L'analyse des données et l'interprétation des résultats sont présentées dans les chapitres 9 et 10. Ces premiers résultats nous permettent de peaufiner les groupements.

■ La 2^{ème} passation ISP12 s'est déroulée en mars 2013. Les 22 élèves de la classe ont participé à la passation qui s'est déroulée dans les mêmes conditions qu'ISP12 1ère passation. La passation nous offre de nouveau un retour de données satisfaisant. La matrice des scores bruts est présentée en annexe 7.

La « mesure » qualitative de l'estime de soi de l'élève.

■ Cette mesure nécessite de faire vivre la fiche de préparation de séance dans laquelle nous nous efforçons d'intégrer l'ensemble des variables identifiées dans les hypothèses

précédentes et de créer de la lisibilité sur les liens qui permettent à l'enseignant d'identifier les moments les plus favorables, à priori, à la prise en compte de l'estime de soi des élèves et de cibler les actions sur lesquelles il peut influencer sur cette estime de soi. Nous espérons que cette démarche facilitera les observations sur le terrain car il nous faut garder en mémoire que chaque élève de la classe doit être observé en situation. Les différentes phases du déroulement de la séance sont pensées de façon à atteindre, en fin de séquence d'apprentissage, les objectifs fixés par les programmes.

■ Nous travaillons donc à partir de notre Projet de cycle en danse de création pour penser une séquence d'enseignement comportant 8 séances de travail – les 8 séances de la trame du cycle – nous articulons chaque séance autour de 5 phases d'apprentissage pour les élèves, à savoir : la phase 1 « d'appropriation », nécessaire avant toute entrée dans une activité nouvelle pour opérer une mise en route. La phase 2 « d'exploration » pour résoudre le problème posé, un obstacle à surmonter réel mais accessible. La phase 3 « de structuration », à partir des constats et des résultats des recherches. La phase 4 « de mise en commun », de synthèse, de réinvestissement, qui peut se faire sur un temps différé. Les procédures mises en œuvre sont ici aussi importantes que le résultat produit. La phase 5 « de présentation », qui répond à l'impératif de communiquer, de faire partager une phrase dansée. Cette présentation est un élément de l'évaluation sans en être le seul indicateur. L'essentiel de l'évaluation se fonde sur les apprentissages de l'élève en termes de compétences et de savoirs. Cette présentation est aussi le moment d'observer l'élève dans des conditions « proches » de celle du but à atteindre à la fin de la séquence d'enseignement. En fonction des situations vécues par chacun, un aller-retour entre ces différentes phases est souhaitable. Mais chacune de ces phases est essentielle pour garantir l'implication de l'élève et sa progression dans ses apprentissages.

La "mesure" qualitative de ma pratique professionnelle.

■ Cette analyse de la pratique doit nous permettre de répondre aux questions suivantes : les objectifs sont-ils atteints ? Ma pratique pédagogique est-elle adaptée au groupe ? Quel est l'écart entre les effets attendus et les effets obtenus ? Quelles sont, objectivement, les causes de cet écart ? Quelles solutions, quels changements didactiques et/ou pédagogiques devons-nous envisager pour réduire l'écart constaté ? Pour faire vivre notre séquence d'apprentissage (8 séances), nous utilisons la fiche de préparation de séance. Le contenu de chaque fiche est pensé et adapté en fonction de l'analyse de notre pratique de la séance précédente. La trame de base reste commune à toutes les fiches.

■ Les annexes 3 et 4 matérialisent notre cheminement et débouchent sur la création d'une fiche type de préparation de séance. L'annexe 3 inscrit la fiche de préparation dans une cohérence d'ensemble. Les phases 3, 4 et 5 sont identifiées, par nous, comme les moments les plus favorables à la prise en compte de l'estime de soi des élèves ; elles sont repérées en jaune. Elles concentrent en effet des actions, à réaliser par le maître mais aussi par les élèves, favorables à une estime de soi positive des élèves. Les zooms 1, 2 et 3 présentent ces actions ; elles sont repérées en bleu dans l'annexe 4.

Chapitre 8

LA POPULATION ETUDIEE

Le portrait de la classe

Les caractéristiques générales de la classe.

Le tableau 2 ci-dessous présente la composition de notre classe à double niveau, CM1 et CM2.

Tableau 2 - La composition de notre classe

effectif total	par niveau de classe	par sexe	âge moyen	écart max
22	10 CM1	5 filles	9 ans et 8 mois	10 mois
		5 garçons		
	12 CM2	6 filles	10 ans et 8 mois	8 mois
		6 garçons		

Les élèves, par sexe, présentent des différences de taille, de corpulence ; nous identifions une élève très grande (l'élève 17 dans notre étude). Cette différence de taille semble affecter le bon déroulement des activités. Six élèves sont de jeunes sportifs accomplis, cinq sont inscrits dans un club de foot et un (l'élève 21) dans un club de basket. La motivation des élèves est réelle quant au besoin et au plaisir de bouger. L'insertion scolaire et les valeurs de la citoyenneté sont une réalité dans la classe.

Les caractéristiques structurales de la classe.

Les possibilités d'action des élèves découlent des caractéristiques motrices, cognitives et socio-affectives de chacun en début de cycle. Les caractéristiques motrices montrent que, pour les élèves, une bonne séance de danse est synonyme de dépense physique. La débauche d'énergie est omniprésente chez certains garçons mais ils manquent de tonicité. L'hétérogénéité des morphologies avantage certains et désavantage d'autres. Les caractéristiques cognitives mettent en évidence que la plupart des élèves n'ont aucune notion de l'espace dansé, de la " scène". Ils ont du mal à appréhender l'équilibre et l'espace comme des fondamentaux de la sécurité. Lorsqu'une suite d'informations s'enchaînent, les élèves sont perdus. L'immobilisation dans l'enchaînement de la phrase dansée est alors la première conséquence de l'incompréhension ou de l'accumulation des informations. La majorité des élèves n'ont aucune connaissance de l'activité, de ses notions physiologiques, biomécaniques et tout simplement de l'échauffement à répéter à chaque début de séance. Les caractéristiques socio-affectives montrent que la plupart des élèves sont intéressés par les APSA mais que la danse les déroutent. Ils sont très émotifs et ont une faible résistance à la frustration. Certains élèves n'acceptent pas de travailler avec tout le monde ; des clans se forment. Il est difficile de faire accepter les rôles de coopération filles/garçons au cours des exercices. L'analyse des caractéristiques structurales de la classe nous apporte, au même titre que l'analyse des caractéristiques fonctionnelles et des comportements des élèves observés en cours, un éclairage sur la manière dont l'enseignement de la danse de création est perçue et pratiquée par les élèves d'une classe de cycle 3. Ces analyses vont nous permettre de choisir en connaissance de cause les contenus pédagogiques que nous allons mettre en œuvre pour amener nos élèves à s'investir davantage dans les apprentissages.

La mise en œuvre pédagogique nous amène à identifier les caractéristiques fonctionnelles de la classe.

Elles sont définies à partir des observations recueillies lors de l'évaluation diagnostique.

■ L'évaluation diagnostique correspond à la première séance d'un cycle qui, dans notre cas, comporte 8 séances réparties en situation de référence (séance 1), en unités d'apprentissage (séances 2 à 7) et en situation d'évaluation-bilan (séance 8). Cette évaluation diagnostique s'est faite à partir de comportements observables choisis parmi les comportements attendus ; elle a consisté à repérer le niveau de chacun en danse et à faire un bilan de leurs capacités respectives. Les élèves ayant un faible vécu « dansé », nous avons établi le niveau des élèves quant à leur aisance, leur spontanéité et leur expression corporelle sur de la musique. Nous avons travaillé sur 6 verbes d'action choisis individuellement par

les élèves dans une liste que nous leur avons proposé tels tourner, chuter, sauter, courir, pousser, rouler ...ramper, marcher, glisser, porter, se coiffer, etc. Après avoir fait l'appel, nous nous sommes présentés aux élèves et leur avons expliqué que nous allons les suivre pendant le cycle de danse. Avant toute chose, nous avons énoncé les règles de sécurité afin de « pouvoir agir en toute sécurité et réussir dans nos actions ». Ces règles sont répétées à chaque séance avant de débiter les activités. Nous continuons par leur expliquer en quelques mots le contenu du cycle de danse, de l'objectif final et de l'évaluation sommative. Après l'échauffement, nous remettons aux élèves une feuille où sont formalisés les critères sur lesquels ils seront observés.

■ Nous choisissons "les 2 modules" comme situation de référence. Les objectifs sont de faire le point sur les acquisitions des élèves par rapport aux pré-requis de la discipline et d'établir, après analyse des fiches individuelles d'observation, des niveaux de compétence. Le but est de construire seul une phrase chorégraphique. L'organisation retenue nous amène à diviser le groupe-classe en 3 groupes de 6 élèves et un groupe de 4, créés par affinité. Nous distribuons aux élèves la liste des verbes d'action et un exemplaire de la fiche individuelle d'observation utilisée par l'enseignant, présentée en annexe 8, sur laquelle figurent les critères sur lesquels ils vont être observés ; nous commentons cette fiche aux élèves.

■ Les élèves ont 15 minutes de recherche avant de présenter leur chorégraphie. Les consignes sont données pour que chaque élève, dans un premier temps, choisisse trois verbes dans la liste et fixe une façon de danser chaque verbe puis enchaîne les trois actions, par exemple courir, sauter, marcher pour créer un module. Dans un second temps, l'élève doit trouver une autre façon d'enchaîner les trois actions, par exemple marcher, courir, sauter, pour créer un second module. Enfin, il présente les deux modules à la suite. La tâche de l'enseignant est d'observer chaque élève et de renseigner la fiche d'observation individuelle. Intentionnellement, il n'y a pas de critères de réalisation car nous sommes dans une situation diagnostique. Les critères de réussite sont identifiés par l'enseignant qui estime un niveau pour chaque comportement attendu.

[Le niveau des élèves est établi en fonction des comportements observés par rapport aux comportements attendus.](#)

■ Le tableau des résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique figure en annexe 9. Nous constatons que le niveau global de compétence de la classe est 1,59 et qu'il présente peu de différence par genre avec 1,5 pour les filles et 1,67 pour les garçons. Nous notons que, seul, l'élève 21 obtient le niveau 3. Le niveau de compétence du groupe-classe pour le savoir "

"Accepter le regard des autres" est de 1,13 et présente peu de différence par genre avec 1,1 pour les filles et 1,17 pour les garçons. Le niveau de compétence du groupe-classe pour le savoir "Produire l'effet recherché avec son corps" est de 1,5 et présente une nette différence par genre avec 1,2 pour les filles et 1,75 pour les garçons.

■ Le graphique ci-dessous (figure 2) illustre le niveau de compétence par savoir visé dans les programmes ainsi que le niveau global de compétence de chaque élève du groupe-classe.

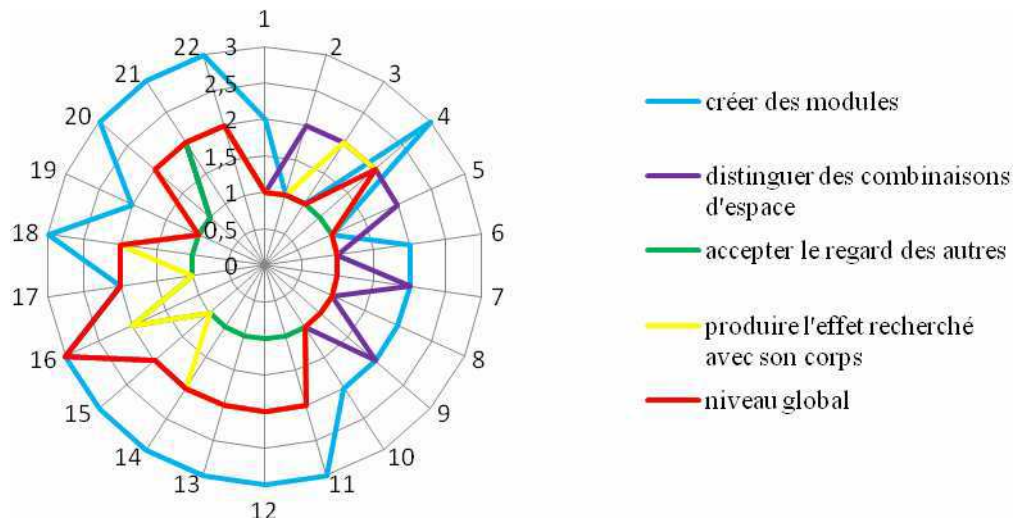


Figure 2 - Le niveau de compétence par savoir visé et le niveau global de compétence des élèves de la classe

■ Les graphiques figure 3 "Accepter le regard des autres" et figure 4 "Produire l'effet recherché avec son corps" mettent en relief le travail qui nous attend pour, d'une part, atteindre les savoirs visés par les programmes et, d'autre part, pour renforcer les sous-domaines A et surtout CS de la VPP, directement liés aux compétences dont les niveaux, par genre et par élève - les deux niveaux de classe CM1 et CM2 confondus - montrent nettement une différence de comportement en fonction du genre.

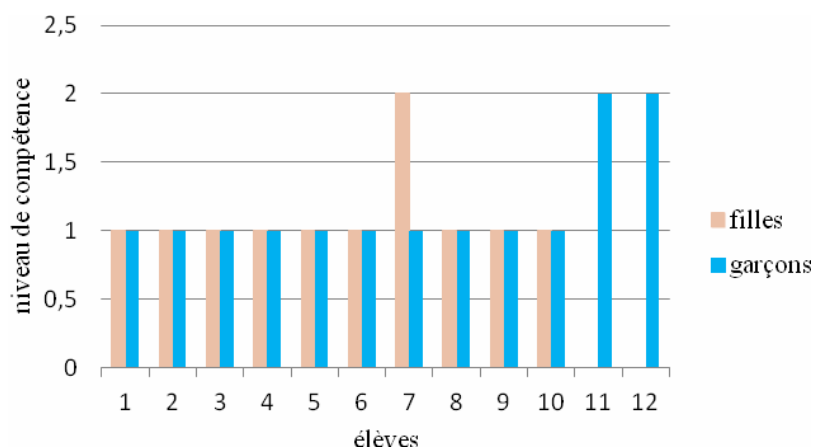


Figure 3 - Le niveau de compétence, par genre, pour le savoir " Accepter le regard des autres"

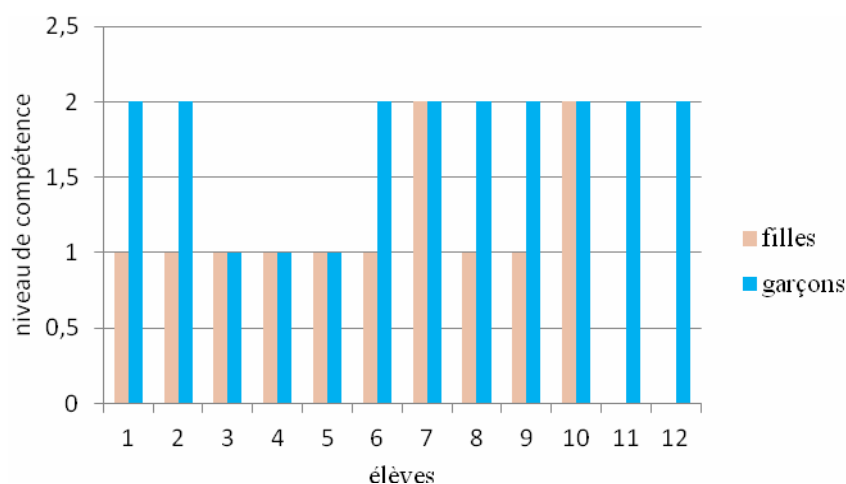


Figure 4 - Le niveau de compétence, par genre, pour le savoir " Produire l'effet recherché avec son corps"

■ Afin de permettre aux élèves d'augmenter leurs connaissances et de mesurer l'effet de leur pratique, nous donnons accès, pour chacun des élèves, aux critères de réussite validés par le professeur. Nous commentons individuellement nos évaluations.

Comme suite à notre évaluation diagnostique, nous retenons trois niveaux de compétences pour établir les caractéristiques fonctionnelles de la classe.

■ Le niveau 1 correspond à l'élève « débutant », le niveau 2 correspond à l'élève intermédiaire » et le niveau 3 correspond à l'élève « confirmé ». Le tableau en annexe 2 présente les acquisitions visées dans l'activité danse au cycle 3 mais seules celles en jaune ont été observées. Nous constatons que 90% des élèves de CM1 sont de niveau 1 et que 83% des élèves de CM2 sont de niveau 2. Nous remarquons qu'il y a beaucoup de différences entre les élèves de CM1 et de CM2, entre autres, dans la compréhension des comportements attendus

et tout particulièrement entre les plus jeunes des CM1 et les plus "vieux" des CM2. Au final, le niveau 1 regroupe 10 élèves dont 9 CM1 et 1 CM2, le niveau 2 regroupe 11 élèves dont 10 CM2 et 1 CM1, le niveau 3 s'adresse à 1 élève de CM2. Compte tenu de ce constat, nous décidons de différencier les CM1 des CM2 et essayons de constituer nos groupes de travail à partir des caractéristiques fonctionnelles de la classe mais aussi des entités CM1 et CM2, de la parité filles/garçons et des résultats ISP 12 1ère passation. Les critères ou tâches que les élèves de chaque groupement doivent être capables de réaliser après la séquence d'instruction figurent dans les objectifs que nous définissons lors de la constitution des groupements et que nous présentons aux élèves en 2ème séance. Le choix de l'évaluation critériée est une priorité.

↪ La prise en compte de l'estime de soi de l'élève commence donc dès la constitution des groupements ① ② ③ ④, présentés tableau 3. Nous veillons à assurer la parité filles/garçons au sein de chaque groupement. Nous reprenons les codes couleurs de la matrice afin de conserver en mémoire la mesure du niveau supérieur EGS de chaque élève dans les différents groupements. Au final, nous constituons les 4 groupements ① ② ③ ④. ① et ② regroupent les 10 élèves de CM1 - 5 filles et 5 garçons - le groupe ① est constitué de 3 filles et 2 garçons ; le groupe ② est constitué de 2 filles et 3 garçons. ③ et ④ regroupent les 12 élèves de CM2 - 5 filles et 7 garçons - le groupe ③ est constitué de 3 filles et 3 garçons ; le groupe ④ de 2 filles et 4 garçons. La constitution des groupes est présentée et explicitée aux élèves dès la 2ème séance. Après un petit aménagement en 2ème séance, nous décidons qu'à partir de maintenant le groupe-classe vivra ainsi tout le temps du cycle de danse.

Tableau 3 - Les groupements par niveau de classe

Niveau de classe	groupement	nombre d'élèves	filles	garçons
CM1	①	5	1-8-10	5-6
	②	5	2-7	3-4-9
CM2	③	6	17-19-20	12-18-22
	④	6	15-16	11-13-14-21

■ Nous observons que nos interventions devront se centrer sur les groupements ① et ③, soit 11 élèves. Compte tenu de notre temps d'intervention dans cette classe, nous ciblons les filles du groupe ①, la fille 17 et le garçon 22 du groupe ③. L'évaluation individuelle ISP12 de

l'élève 5 nous interroge ; nous choisissons néanmoins de le suivre tout au long du cycle de formation mais décidons, dans l'instant, d'informer le Directeur de l'école dans le cadre des échanges d'informations concernant le suivi individuel et collectif des élèves et la recherche des difficultés et des interventions nécessaires - relations et contacts directs avec les élèves - comportement, travail, problèmes personnels.

La description de la mise en œuvre de nos actions permet d'expliquer comment et pourquoi nous avons pris nos décisions méthodologiques ou de nouvelles orientations.

Nous constatons à maintes reprises que l'élève 5 souffre d'un manque de confiance qui se manifeste de façon systématique.

■ En mathématiques et en français, il se croit incapable de réussir ses travaux scolaires ; ses notes se situent cependant dans la moyenne de la classe. En EPS, il a un manque de confiance en lui dans ses habiletés à réussir et à une attitude timide et effacée. Il présente une dépréciation de sa personne et démontre à tous moments une mauvaise opinion de lui-même. Son évaluation ISP 12 nous alarme dans la mesure où elle semble bien correspondre à un élève en souffrance.

■ Au cours d'une discussion avec le Directeur de l'école, nous apprenons que l'élève 5 à une passion - l'astronomie - et qu'il suffit de lever les yeux dans la classe pour observer, suspendus au plafond, des planètes, un soleil et des lunes pour lesquels il a activement collaboré à leur fabrication. Le Directeur nous informe que, dans le cadre du B2i, cet élève est en train de préparer un exposé sur le système solaire. De là à penser que l'élève 5 se perçoit plus compétent dans ce domaine et qu'il a une bonne assurance en ses capacités, nous nous disons que c'est peut-être l'unique chance, sur un laps de temps aussi court de présence auprès de lui, de favoriser les expériences où cet élève peut vivre le succès. Mais comment alors l'estime de soi de l'élève 5 peut-elle être favorisée et utilisée dans les apprentissages en cours d'EPS, précisément en danse de création? Avec l'astronomie comme "fenêtre de tir" possible!

Nous sommes en janvier et, dans le calendrier du cycle de formation, nous allons aborder la 3ème séance du cycle.

■ La 1ère séance était la situation de référence "Les 2 modules" qui a permis l'évaluation diagnostique et l'identification des caractéristiques fonctionnelles de la classe. La 2ème

séance a offert aux élèves la possibilité d'entrer petit à petit dans l'activité danse de création de façon ludique avec "les gestes du quotidien" et "angles et murs". Nous leur avons proposé des situations de remédiation afin de, déjà, permettre aux élèves d'acquérir les premiers savoirs visés, fixés par les programmes : créer des modules, distinguer des combinaisons d'espace, accepter le regard des autres. Ils ont tenu les rôles sociaux de danseur et de spectateur et ont utilisé une fiche d'observation simple pour apprécier la prestation d'autres élèves. En fait, chaque groupement ① à ④ travaille un scénario et en fin de séance, les élèves de chaque niveau de classe - CM1 et CM2 - apprécient leur travail - ① apprécie ② et inversement; idem pour ③ et ④.

■ La séance 3 débute le Projet danse. Nous avons préparé le Projet avec le thème "guerre et paix" comme socle de la chorégraphie et, bien sûr, construit notre cycle de danse en conséquence. Nous avons une semaine pour rendre le cycle intéressant et stimulant pour l'élève 5. Nous décidons de travailler sur un nouveau projet danse avec l'astronomie comme socle de chorégraphie. Quelques heures de recherche en ligne plus tard, nous concoctons un projet que nous présentons mi-janvier au Directeur de l'école dans un premier temps puis aux élèves. Nous nous attardons sur les quatre tableaux dansés qui composent le projet : la création de l'univers, notre galaxie, notre système solaire, notre terre. Le Directeur trouve l'idée originale et apprécie que l'on associe à la danse un thème qui se démarque du sempiternelle "guerre et paix". Il nous rappelle que " l'astronomie est au programme des sciences" et saisit l'opportunité qui lui est offerte pour nous demander de "préparer un cours de mathématiques sur les échelles de grandeur". Un mois plus tard, les médias du monde entier plongeait notre Projet danse dans l'actualité du moment en faisant " la Une" de leurs journaux avec la chute d'un météorite dans l'Oural!

■ Les élèves quant à eux sont surpris, non par le thème qui semble leur plaire, d'autant plus quand nous leur précisons que la musique sur laquelle ils vont danser n'est autre que celle du film "La Guerre des Etoiles", mais ils se demandent justement "comment danser sur l'astronomie?". L'élève 5 ne dit rien mais on le perçoit attentif, il n'a pas cette attitude de retrait qui le caractérise. Nous en profitons pour dire aux élèves que chacun doit participer à l'organisation de la chorégraphie et, qu'entre autres, chaque groupement doit amener un support - photo, montage, collage - pour illustrer chacun des tableaux de la chorégraphie. Nous leur montrons ce que nous attendons d'eux en faisant vivre le premier tableau "la création de l'univers". La chorégraphie doit illustrer le Big Bang, l'univers qui grandit rapidement à l'infini et représenter le nombre incroyable de 200 milliards d'étoiles. Nous affichons une photo du Big Bang et donnons les consignes afin que la séance se déroule. Petit

à petit, les élèves comprennent ce que nous attendons d'eux. Nous essayons de mettre en relation les différentes phrases dansées avec les thèmes proposés : pour le Big Bang, tous les élèves sont regroupés au centre de la scène : groupements associés ① + ② + ③ + ④ ; tout à coup, il y a une explosion et tous les danseurs partent en courant aux quatre coins de la scène. Le calme revient mais les danseurs sont toujours en mouvement sur l'ensemble de la scène. Petit à petit, ils forment des amas, ils se regroupent : groupement distinct ① , ② , ③ , ④ et forment des galaxies qui s'enroulent sur elles-mêmes. Les élèves comprennent la façon de mettre en scène le tableau et les craintes du début de séance ne semblent plus être à l'ordre du jour.

Les deuxième et troisième séances du cycle nous offrent l'occasion de centrer nos observations sur les six élèves "cibles" des groupements ① et ③.

Nous en profitons pour compléter l'identification des forces et des faiblesses des élèves. Nous voulons en effet bâtir notre jugement sur des informations observables, pertinentes et suffisantes, traduites en verbes d'action qui décrivent des attitudes, des réussites, des difficultés, un investissement ou au contraire un évitement, des gênes, des émotions, bref des scènes de vie dansées - et de tout ce qui tourne autour - pour ces élèves cibles. Au final, nous alimentons notre base de données créée depuis la séance 1 avec l'évaluation diagnostique. C'est à partir de cette base de données, enrichie au fil des séances, que nous déduisons, après analyse et interprétation des résultats, une éventuelle évolution en fin de cycle. Nous notons :

■ Lors de la séance 2, nous observons que Les élèves "cibles" acceptent de façon très inégale d'entrer en relation avec les autres. La rencontre ne se fait pas avec tous les élèves de la classe mais seulement avec sa ou son (ses) camarades, des clans se forment ; les filles 10 et 17 se retrouvent seules dans leur groupement respectif. Les élèves se regardent en se déplaçant mais ne regardent pas longtemps celui ou celle dont ils croisent le regard. La concentration est difficile ; certains rient, parlent durant la séquence dansée. Nous remarquons que les élèves 8, 10 et 22 ne se sentent pas vraiment concernés par les consignes passées en collectif et, dès que nous accompagnons un autre groupement, le jeu tourne à la rigolade et au chahut. Ces élèves ne rangent pas le matériel utilisé durant les activités et nous devons faire un rappel systématique des consignes et des rappels à l'ordre répétés pour faire cesser des discussions sans fin. Les élèves 8 et 10 mastiquent un chewing-gum. Les élèves 1, 5, 17 et 22 ont une attitude d'attente, d'évitement. L'élève 1 se décourage vite en cas de manque de réussite aux activités que nous proposons ou d'erreurs répétées. Seul le groupement ③ complète consciencieusement la fiche d'observation du spectateur.

■ Lors de la séance 3, nous observons en début de séance que les réponses corporelles des élèves manquent d'originalité. Les postures n'expriment que peu de contrastes; les élèves s'imitent. La concentration est difficile; les rires et les prises de paroles intempestives sont rares. La plupart des élèves ne varient pas de point de contact ; ils utilisent exclusivement la main. Les élèves 5, 8, 17 et 22 se soumettent malgré eux, à la demande de l'enseignant de participer à l'activité, mais il n'y a aucune interaction avec les autres élèves. L'élève 22 ne sollicite pas la maîtresse quand il ne comprend pas. En cours de séance, des élèves dont une majorité de filles sauf 17, utilisent plusieurs points de contact tels les bras, la tête, les épaules. Apparaît alors une première diversification des réponses corporelles. Les filles, y compris 17, sont attentives aux consignes et se sont elles qui, majoritairement, prennent des initiatives, sauf 17. Des différences apparaissent entre groupes de besoin : les élèves du groupement ③ réclament la maîtresse et savent dire quand ils ne comprennent pas la consigne; ils sollicitent l'aide des pairs et coopèrent facilement dans une activité de groupe. Le groupement ① concentre les attitudes opposées. L'élève 8 est agitée et se précipite dans l'exécution de la tâche, indépendamment des consignes, comme pour s'en débarrasser rapidement ; elle ne sait pas dire, à l'instar des élèves 1 et 10, quand elle ne comprend pas. Pourtant, elle est force de proposition dans la chorégraphie à mettre en place et accapare le temps de parole au détriment des autres élèves qui semblent subir son point de vue. Son attitude la conduit à vouloir se sentir supérieure aux autres ; elle fait figure de leader dans son groupe. L'élève 5 est calme, passif, écoute mais ne discute pas. Dans ce groupement, aucun élève ne sollicite l'aide de ses pairs. Ce groupement ne complète pas consciencieusement la fiche d'observation du spectateur.

■ Nous constatons aussi que nous passons beaucoup de temps auprès des élèves des groupements ① et ③ au détriment des autres élèves et nous veillons donc, à partir de la séance 4 , à équilibrer le temps passé auprès des différents groupements en allant voir et encourager plus régulièrement les élèves des groupements ② et ④, plus autonomes. Enfin, nous observons que les élèves de ces deux groupements finissent régulièrement avant les autres et nous imaginons en conséquence des tâches "gigognes" de plus en plus exigeantes pour ces élèves.

Entre les séances 3 et 4, l'élève 5 présente son exposé sur Le système solaire.

■ Tout simplement, brillant! Maîtrise des mots du champ lexical, pertinence des illustrations, qualités des échanges en réponse aux questions posées par ses camarades et très bonne utilisation de l'outil informatique. Le groupe-classe est conquis, nous aussi. Nous mettons 20/20; l'élève 5 est ravi. Perçoit-il les jugements positifs portés sur lui par ses pairs et par la maîtresse? Toujours est-il que, pour la première fois, nous observons que l'élève 5 se sent satisfait de lui-même, se sent capable et compétent sans pour autant rechercher chez ses pairs ou chez la maîtresse la confirmation de sa valeur ; son attitude ne le conduit pas à vouloir se sentir supérieur. A nous maintenant de transformer cet essai pour qu'il s'investisse davantage dans les apprentissages en EPS et qu'il assure, entre autres, plusieurs rôles dans l'activité danse de création et coopère pour agir à plusieurs.

L'élève 5 présente son exposé

A l'instar de la séance 3, les séances 4 à 7 sont des unités d'apprentissage qui permettent à tous les élèves d'acquérir les savoirs visés et de se mettre en projet.

■ Dans le cadre de notre expérimentation, nous continuons de porter notre attention sur les élèves "cibles" et nous faisons vivre la prise en compte de l'estime de soi de chacun de ces élèves ainsi que les évaluations dans la mise en œuvre de nos actions. Les observations recueillies lors de ces séances nous permettent de constater l'évolution des attitudes des élèves par rapport aux tâches, à l'enseignant et aux autres élèves. Cette évolution est analysée page 49.

■ La séance 8 propose une évaluation-bilan pour évaluer les acquis par rapport à la situation référence de la séance 1; l'analyse des résultats est présentée page 50 Le spectacle de fin de cycle est prévu pour la fin de l'année. Plutôt que de spectacle, nous préférons d'ailleurs parler de représentation, en cohérence avec les intentions pédagogiques et les objectifs visés. Pour nous, cette représentation doit résulter du cheminement des élèves et être construite par l'agencement de différents moments vécus au cours des séances.



A partir de l'identification des faiblesses mais aussi des forces de chacun des élèves "cibles", nous définissons les moyens qui nous semblent les plus adaptés à leur dépassement.

Nous différencions nos interventions en fonction des causes qui génèrent leurs difficultés.

■ Certaines de ces causes sont communes à tous les élèves cibles ; d'autres causes sont spécifiques à un ou à quelques élèves. Ainsi, L'élève 5 mais aussi l'élève 17 semblent correspondre à la définition donnée par Famose (2006) du sujet à basse estime de soi, à savoir " la basse estime de soi n'est pas une question d'être convaincu que l'on est mauvais. C'est tout simplement le manque de conviction ferme que l'on est bon". Mais, lors de son exposé, l'élève 5 réalise un progrès remarquable validé par le groupe-classe. Pour l'élève 17, nous prenons aussi en compte le fait que, comme le dit Famose (2003), "l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi" et cela a une incidence sur l'acceptation sociale de cette élève parmi le groupe-classe. C'est d'autant plus vrai dans cette APSA à visée artistique où cette élève est particulièrement exposée au regard des autres mais c'est aussi vrai lors d'activités d'expression orale tels les exposés dans le cadre du B2i ou la récitation de poésie. La faible participation en cours des élèves 8, 10 et 22 et la non application des consignes de la maîtresse nous ramènent au sens que ces élèves donnent aux différentes règles en EPS. Enfin, l'élève 1 mais aussi les élèves 5 et 17 semblent marqués par les propos de Hébrard (1997) à savoir "Apprendre est saturé du risque subjectif le plus grave : celui de l'échec et donc celui de se montrer incompetent à l'intérieur d'un groupe de pairs où l'on se compare, dans une société et une institution où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré ».

■ Dans la deuxième hypothèse de notre étude, nous précisons (que nous pensons) que les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant permettent, via le levier des évaluations, de régler le curseur de la relation estime de soi et apprentissage. Nous choisissons donc de mettre en œuvre des procédures d'évaluation qui participent au renforcement de l'estime de soi positive de l'élève et à la construction, par l'élève, des compétences, capacités et attitudes attendues dans la discipline. Nous vérifierons par l'analyse et l'interprétation des résultats si ces pratiques aident efficacement une maîtresse à motiver ses élèves pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en danse de création et plus généralement en EPS.

Les pratiques d'évaluation que nous mettons en œuvre visent à favoriser autant les apprentissages que l'estime de soi des élèves.

■ Compte tenu des causes qui génèrent les difficultés des élèves, nous présentons pour trois d'entre eux la logique qui structure la mise en œuvre de nos évaluations (3/6 pour

l'exemple). L'élève 5, d'habitude en difficulté, s'est mis en valeur lors de son exposé ; notre intention est qu'il devienne à son tour personne ressource pour aider le groupe-classe. Nous voulons exercer, par le biais de notre jugement - tel que perçu par lui - un effet positif sur la perception de ses compétences scolaires mais aussi sur la perception de ses compétences sociales et la perception de sa conduite. L'élève 17 est lucide quant à son acceptation au sein d'une partie du groupe-classe. Le regard de ses camarades de classe - tel que perçu par elle - altère l'image qu'elle a d'elle-même. Nous voulons créer une relation de sympathie réciproque avec au moins un élève de la classe et pour cela perturber la dynamique des relations dans la classe. L'élève 1 est découragée par ses erreurs et dévalorisée devant le regard de ses camarades de classe - tel que perçu par elle - Nous voulons que ceux qui réussissent aident ceux qui échouent aussi notre intention est de renforcer les interactions sociales entre pairs afin de développer entre les élèves des aides, des explications, des démonstrations, des co-évaluations. Les plus habiles sont mis en situation de jouer des rôles sociaux et des responsabilités.

■ Dans les faits, pour les 3 élèves ci-dessus comme pour les autres élèves "cibles" :

↳ Nous essayons de rendre opérationnelle et non équivoque l'évaluation. Les critères ou tâches que les élèves de chaque groupement doivent être capables de réaliser après la séquence d'instruction ont été présentés aux élèves en 2ème séance. De plus, à chaque séance, nous précisons les critères d'évaluation en fonction de la situation du moment, objectifs et consignes fixées par nous pour une séance donnée. Nous retenons des ancrages possibles d'observation ou d'évaluation lisibles à la fois par nous, par l'élève danseur ou spectateur voire par l'élève chorégraphe. Ces ancrages sont liés à l'attitude, au rapport aux autres ou encore au rapport au corps. Par exemple, par rapport à l'attitude, nous demandons à chacun des élèves 8, 10, 17 et 22, en séance 4 et 5 "d'être attentif à une consigne donnée par la maîtresse, de répéter la consigne et de la respecter ". En séance 3, par rapport aux autres, nous demandons aux élèves 5, 8, 17 et 22 de "rechercher, échanger, construire en relation avec les autres" et "d'accepter de jouer les rôles de danseur mais aussi de spectateur" en précisant qu'ils doivent "compléter consciencieusement la fiche d'observation". Par rapport aux autres toujours, en séance 4, nous demandons aux élèves du groupe ③ de "porter un regard critique mais sensible et bienveillant", de "donner un avis, d'évaluer une production selon des critères définis mais pas une personne". Nous en profitons pour préciser que le mieux est d'utiliser des termes "professionnels" liés au champ lexical de la danse où l'on distingue bien l'élève et la personne.

↳ Nous mettons en place une pratique systématique de l'évaluation formative et, souvent, une pratique ponctuelle de l'évaluation formatrice. Nous nous inspirons des leviers, directement utilisables par l'enseignant, présentés et explicités page 21 pour l'évaluation formative et page 23 pour l'évaluation formatrice. Un contrat individuel engage les élèves ; il précise exactement ce que nous attendons de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels ils peuvent compter. Par exemple, en séance 5, le contrat avec l'élève 5 précise qu'il est chorégraphe pour les groupements ① et ② et qu'il organise la mise en scène des compositions des élèves afin de les mettre en valeur. Il prélève dans la danse des autres, dans les suggestions de la maîtresse et dans son imaginaire, des éléments pour construire trois courtes séquences dansées qui donnent sens au thème de la séance " la rotation des planètes autour du soleil" en s'appuyant sur les composantes du mouvement dansé. Sa proposition tient en quelques mots : 1 soleil et 9 planètes pour les 10 élèves de CM1. 1 danseur porte 1 grand disque jaune et chacun des 9 autres danseurs (dont lui-même) porte un disque plus ou moins grand selon la taille des planètes ; les noms des planètes sont inscrits sur les disques. Les élèves de CM1 dessinent, colorient, découpent leur disque et tous travaillent ensemble pour trouver des mouvements dansés qui illustrent la rotation des planètes. Nous valorisons le travail du chorégraphe et des danseurs lors de la phase 3 de structuration en groupe. L'exemple de l'élève 17 illustre l'importance de construire les conditions d'une mise en confiance des élèves. Nous décidons de permuter cette élève avec l'élève 16 pour qu'elle rejoigne le groupement ④, homogène au niveau des compétences observées en danse et non hostile à sa venue. Dans ce groupe, nous avons l'élève 21 qui est licencié dans un club de basket de la ville du Mans. Petit par la taille pour un basketteur mais grand par ses habiletés motrices, il est régulièrement confronté à cette différence de taille lors de ses matches. De fait, il banalise cette différence et le regard qu'il porte sur l'élève 17 n'est pas différent du regard qu'il porte sur les autres élèves de la classe. Ce regard rend à l'élève 17 le pouvoir d'être plus libre face aux émotions négatives obtenues dans la comparaison à ses pairs. Nous facilitons les situations de co-évaluation entre ces élèves. De plus, tous les élèves de ce groupement s'auto-évaluent en discutant entre eux de leurs échecs et de leurs réussites et se projettent dans l'activité à venir en décidant des progrès à réaliser.

↳ L'évaluation de chaque élève porte sur ce qui a été enseigné et nous notons les progrès réalisés. La forme de nos évaluations est toujours critériée. Les critères ou tâches qu'un élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figurent dans les objectifs définis avant la séquence d'enseignement. Dans l'exemple précédant, la progression de l'élève 5 est

mise en valeur et s'effectue sans comparaison avec les autres élèves lors de la phase évaluation.

↳ Nous réglons nos interventions pédagogiques et didactiques de façon à amener l'élève à corriger ses erreurs. L'élève 1 est trop "docile", trop "dépendante" de l'élève 8 qui fait figure de leader dans le groupement ① et dont l'attitude la conduit à accaparer le temps de parole au détriment des autres élèves qui semblent subir son point de vue. Nous décidons une seconde permutation afin de permettre à l'élève 1 de rejoindre le groupement ② qui présente l'avantage d'être homogène dans ses niveaux de compétence et où tous les élèves réalisent consciencieusement les tâches que nous demandons. L'élève 1 peut alors observer des élèves qui réussissent, identifier et analyser les écarts avec sa pratique et elle-même évaluer la réussite et l'échec. Elle apprend à corriger ses erreurs au sein d'un groupe restreint, sécurisant, où la danse devient véritablement un domaine d'expériences, d'essais successifs, avant « l'œuvre » comme moyen d'exercer son droit à l'erreur. Le modèle des pairs peut, ici, exercer un rôle favorable. Nous nous servons de sa venue comme prétexte à la construction de compétences sociales et nous demandons aux élèves de ce groupement d'aider leur camarade dans l'acquisition des habiletés motrices et de travailler en co-évaluation.

■ nous veillons à notre façon de commenter le résultat des évaluations, la manière d'évoquer les besoins d'aide, les remédiations, les erreurs et les différences de rythme. Nous savons que tous les élèves du groupe-classe perçoivent, autant que l'enseignant, l'effet des différences, de l'hétérogénéité des capacités et que chacun peut ressentir la joie, l'excitation d'un exercice réussi (page 14) mais aussi l'inhibition en cas d'échec. La peur de l'échec et le regard des autres induisent des comportements inhibiteurs qui nous obligent à ne pas exposer d'emblée les difficultés des élèves "cibles" au regard de tous les autres élèves. Les erreurs des premières expériences dansées et commentées en individuel (relation duelle élève/élève ou élève/maîtresse) ou en comité restreint (trio, groupement) laissent progressivement la place à des représentations devant un autre groupement puis devant le groupe-classe. Nous veillons à créer les conditions d'un climat motivationnel en privilégiant l'acceptation progressive, par l'élève, de ses erreurs et, surtout, en privilégiant la correction de ses erreurs par l'élève lui-même. À chaque séance, lors de la phase 5 de présentation, nous valorisons les réussites plutôt que de stigmatiser les échecs.

Partie 4
LES RESULTATS

Chapitre 9

L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

L'analyse quantitative d'ISP12 1ère passation du groupe-classe.

■ La moyenne EGS des élèves de la classe est 4,97 ; la valeur basse 1,5 et la valeur haute 6. Nous notons que 14 élèves se situent au-dessus de la moyenne de la classe (9 élèves ont 6 et 5 élèves ont 5,5 ou 5) soit 64% des élèves ce qui laisse à penser que nous sommes en présence d'une majorité d'élèves avec une bonne voire une très bonne estime de soi. A contrario, nous notons que 7 élèves se situent au-dessous de la moyenne de la classe (5 élèves ont 4,5 ou 4 voire 3,5 pour 2 d'entre eux). Une valeur est étonnement très basse par rapport aux autres élèves de la classe avec seulement 1,5. Compte tenu de notre choix de différencier les CM1 et CM2 dans nos groupements, il nous semble intéressant d'analyser ces résultats par niveau de classe.

En CM1, la moyenne de la classe est 4,7 ; la valeur basse est 1,5 et la valeur haute 6. 5 élèves se situent au-dessus de la moyenne (4 élèves dont 1 fille ont 6 et 1 garçon à 5) mais 5 autres élèves se situent au-dessous de la moyenne (1 fille à 4,5 et 3 autres filles ont 4). 1 garçon a une note étonnamment basse à 1,5. En CM2, la moyenne de la classe est 5,2 ; la valeur basse est 3,5 et la valeur haute 6. 8 élèves se situent au-dessus de la moyenne (5 élèves dont 2 filles ont 6 et 3 élèves dont 2 filles ont 5,5). 1 élève a 5 et 3 élèves se situent au-dessous de la moyenne (1 garçon a 4 et 2 élèves dont 1 fille ont 3,5). La figure 5 ci-dessous présente la courbe EGS des élèves de la classe, des CM1 pour les élèves 1 à 10 inclus et des CM2 pour les élèves 11 à 22 inclus. Nous y associons la courbe VPP qui montre que la valeur de EGS est d'autant plus forte que celle de VPP est forte.

■ Si la moyenne EGS des élèves de la classe est 4,97 il faut aussi noter que la moyenne EGS des filles est plus faible avec 4,9 que celle des garçons avec 5,04 voire 5,36 si l'on ne retient pas la valeur "anormalement" basse de 1,5 soit un écart de 0,46 (figure 6).

La figure 7 en annexe 10 met en relief la part que représentent CS et A sur VPP. Afin de ne pas multiplier les analyses et les graphiques à l'infini, nous nous limitons à ces 2 sous-domaines sur lesquels nous pouvons intervenir dans notre cycle de danse de création.

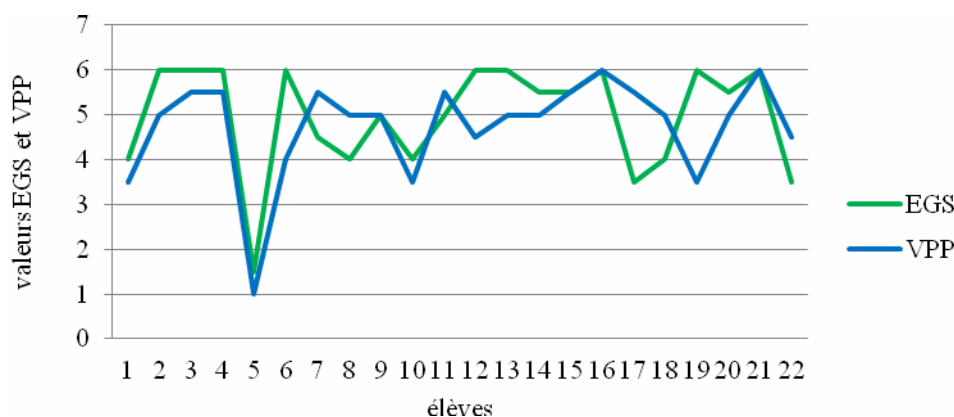


Figure 5 - Les valeurs EGS et VPP des élèves de la classe

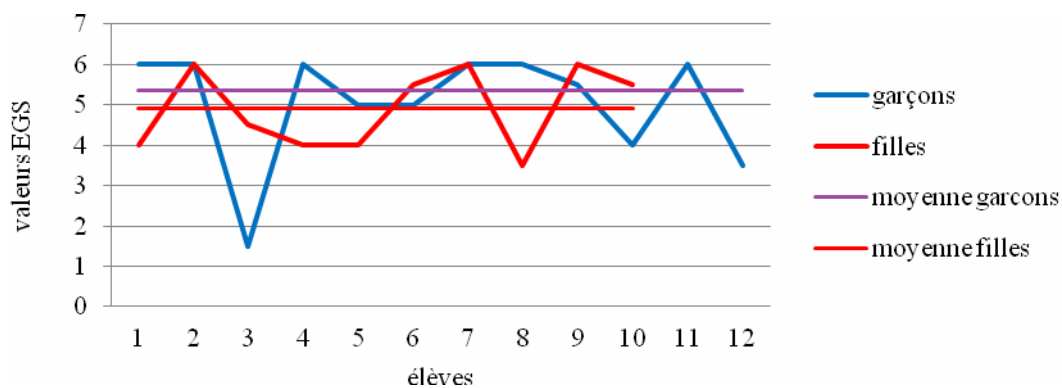


Figure 6 - La comparaison des valeurs EGS filles/garçons 1ère passation

L'analyse quantitative d'ISP12 2ème passation du groupe-classe.

■ La moyenne EGS des élèves de la classe est 5,52 ; la valeur basse 3,5 et la valeur haute 6. Nous notons que 17 élèves se situent dans la moyenne de la classe ou au-dessus (11 élèves ont 6 et 6 élèves ont 5,5 soit 77% des élèves) donc une progression de 13 % d'élèves avec une très bonne estime de soi par rapport ISP 12 1ère passation (figure 8). Nous notons que 5 élèves se situent au-dessous de la moyenne de la classe mais 3 élèves ont tout de même 5 alors que 2 autres ont 4 et 3,5. Ce dernier élève avait obtenu une valeur étonnement très basse par rapport aux autres élèves de la classe avec seulement 1,5 à ISP12 1ère passation. Les résultats par niveau de classe montrent qu'en CM1, la moyenne de la classe est 5,45 ; la valeur basse est 3,5 et la valeur haute 6. 9 élèves se situent au-dessus de la moyenne ; 1 garçon a 3,5. En CM2, la moyenne de la classe est 5,58 ; la valeur basse est 4 et la valeur haute 6. 7 élèves se situent au-dessus de la moyenne ; 4 garçons et 3 filles ont 6. 2 autres élèves dont 1 fille ont 5,5 et 2 autres encore dont 1 fille ont 5. 1 garçon a 4.

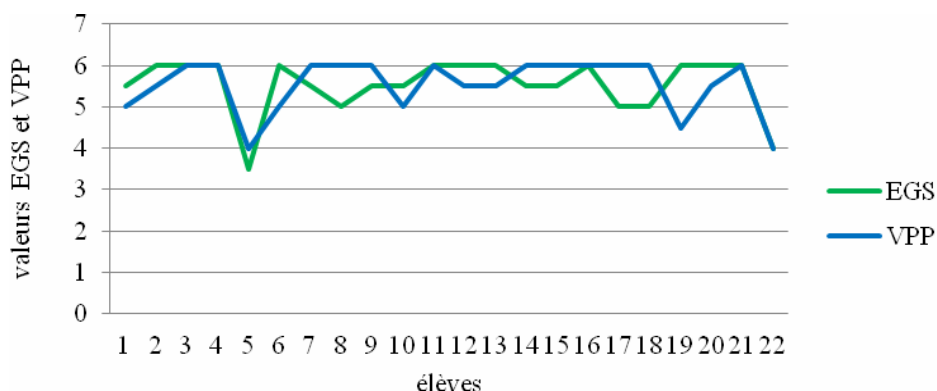


Figure 8 - Les valeurs EGS et VPP des élèves de la classe

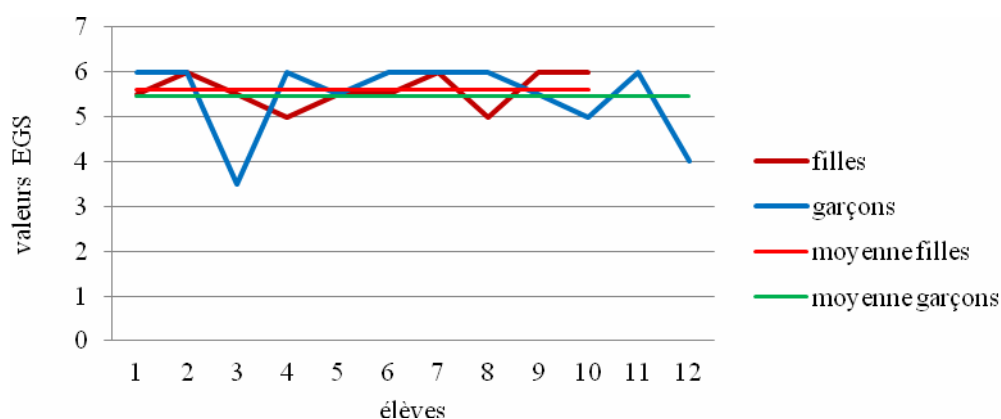


Figure 9 - La comparaison des valeurs EGS filles/garçons 2ème passation

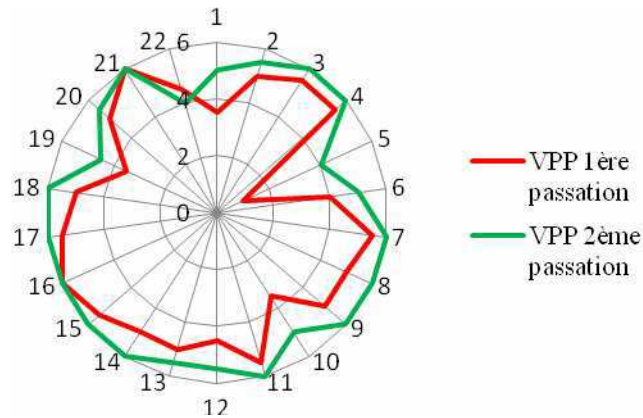
■ La moyenne EGS des filles est légèrement plus forte avec 5,6 que celle des garçons avec 5,45 soit un écart "non significatif" de 0,15. (figure 9). Cette moyenne est en forte progression par rapport à celle de la 1ère passation avec + 0,7 point. La moyenne des garçons augmente légèrement par rapport à la 1ère passation avec + 0,41 point, augmentation d'autant plus légère si l'on retient la moyenne de 5,36 en écartant la valeur "anormalement basse de l'élève 5.

Dans ce chapitre, nous décrivons les résultats mais nous ne les interprétons pas. Les raisons pour lesquelles des résultats particuliers sont observés sont traitées au chapitre 10.

L'analyse qualitative de l'estime de soi des élèves du groupe-classe.

■ Le tableau présenté en annexe 11 et intitulé " Les scores bruts par groupement d'élèves après 1ère et 2ème passations ISP12" nous fait constater que tous les élèves de la classe ont une valeur EGS au moins égale entre les 2 passations ISP12 (10 élèves) voire supérieure pour 12 d'entre eux, avec des variations allant de 0,5 point à 2 points. Nous notons que la variation la plus forte est attribuée à l'élève 5 dont il est vrai, la valeur EGS était la plus faible à la 1ère passation. Nous étudierons ce cas particulier lors de l'interprétation des résultats et nous verrons en quoi il illustre et confirme l'hypothèse 1 que nous émettions au début de l'étude à savoir que l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi et que le contexte EPS est fortement impliqué dans cette construction. Les autres valeurs basses EGS 1ère passation (3,5 pour les élèves 17 et 22) ont augmenté respectivement de 1,5 et de 0,5 point ; l'élève 17 a donc une EGS à 5 et l'élève 22 une EGS à 4. On peut admettre que ces élèves 5,17 et 22, sujets à très faible estime de soi, réussissent à se percevoir autrement qu'en ayant une mauvaise opinion d'eux-mêmes. On constate également que les élèves 1, 8, 10, 7

et 18 à faible
4,5 lors de la
progressent de 1
peut aussi
élèves
percevoir plus
la figure 10
élèves ayant une
bonne estime de



estime de soi (4 ou
1ère passation)
ou 1,5 point. On
admettre que ces
réussissent à se
compétents. Enfin,
montre que les
bonne ou une très
soi maintiennent

voire augmentent leurs valeur EGS par rapport à la 1ère passation et la figure 11 montre que les valeurs de VPP se maintiennent également voire augmentent par rapport aux valeurs de la 1ère passation. L'étude des courbes des figures 10 et 11 nous montre que ces valeurs sont d'autant plus fortes que celles de VPP sont élevées.

1

Figure 10 - La comparaison des valeurs EGS 1ère et 2ème passation

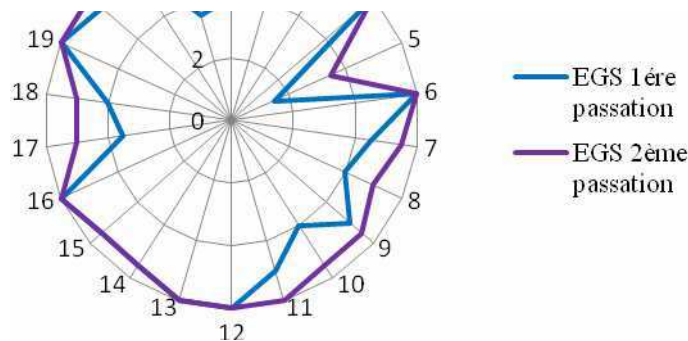


Figure 11 - La comparaison des valeurs VPP 1ère et 2ème passations

■ Les observations recueillies au fil des séances et notées sur nos fiches de préparation complètent cette analyse qualitative de l'estime de soi des élèves du groupe-classe dans la mesure où elles nous permettent de constater l'évolution des attitudes des élèves par rapport aux tâches, à l'enseignant et aux autres élèves. Intéressons-nous à l'évolution des attitudes des élèves "cibles". Si nous mettons à part la séance 1 dont les différents temps correspondent à l'évaluation diagnostique détaillée page 31 ainsi que les deuxième et troisième séances du cycle détaillées page 38, nous notons :

séance 4 : Les groupements ②, ③ et ④ sont attentifs et comprennent les consignes ; ils sont motivés et ne rechignent pas à la tâche. La coopération au sein de chaque groupement est nette mais on observe une partition filles/garçons très marquée, surtout pour ② et ④. En effet, lorsque nous varions les formes d'organisation pour permettre une activité en duos ou trios, les garçons font preuve d'évitement s'il faut travailler avec une fille. En fin de séance, nous proposons à l'élève 5 de tenir "officiellement" le rôle de chorégraphe ; poussé par ses camarades - le groupe-classe à l'unanimité - il accepte.

séance 5 : On commence à observer une danse où, jusqu'à présent, chaque élève était centré sur ses propres actions ce qui entraînait une prise en compte limitée des autres danseurs et donc une danse où chacun n'osait pas encore entrer en contact avec les autres, à une danse où l'écoute entre danseurs permet, aujourd'hui, la coordination de leurs actions et valorise les relations en utilisant leur corps pour réaliser collectivement une phrase dansée ; beaucoup

d'élèves jouent sur la variété des supports d'appui (mains, dos, épaules). Dans le groupement ①, l'élève 5 prend la parole, clairement, sans chercher à se mettre en avant. Il cherche à faire progresser les éléments chorégraphique, en particulier les formes de groupement (ligne, spirale), les distances et les orientations des autres élèves (loin, près, autour) et les dimensions (grand ou petit espace à parcourir). Il joue le rôle de chorégraphe. Tous les groupements jouent les rôles de danseurs et de spectateurs et complètent la fiche d'observation.

L'élève 5 joue le rôle de chorégraphe



séance 6 : Les élèves acceptent le regard de l'autre mais ne se déplacent pas dans l'espace scénique pour se donner à voir à un public. Maintenant, ils savent tous que les spectateurs

doivent comprendre la symbolique du thème. Ils établissent des rapports entre leurs mouvements et la musique ; les accents corporels (sauts, chutes) soulignent les accents sonores de la bande son ; les déplacements suivent le tempo. Ils jouent sur les contrastes (fluide/saccadé, lourd/léger, direct/sinueux). Les relations entre danseurs sont organisées en fonction de l'espace (danseurs regroupés par groupement, formes de regroupement), et en fonction du temps (sur un moment bien identifié, ils dansent à l'unisson). Les relations entre danseurs se traduisent aussi par de nombreux contacts corporels à deux, à plusieurs. Tous semblent coopérer facilement dans les activités de groupe y compris les élèves 17 et 22. Personne ne reste à l'écart. Les rôles de danseur et de spectateur sont tenus par tous les groupements ; l'élève 5 joue le rôle de chorégraphe.

séance 7 : Les élèves occupent la totalité de l'espace scénique et travaillent sur toutes les dimensions de l'espace (directions, niveaux, fond de scène, avant scène). Les élèves 5 et 17 sont force de proposition pour créer la fin du spectacle.

séance 8 : Les différents temps de cette séance correspondent à l'évaluation-bilan. Nous retenons pour l'analyse, l'évolution du niveau global de compétence de chaque élève ainsi que des savoirs "accepter le regard des autres" et "produire l'effet recherché avec son corps". Le niveau global de compétence du groupe-classe est de 2,86 dont 2,8 pour les filles et 2,92 pour les garçons soit une augmentation de 1,27 point par rapport à l'évaluation diagnostique (figure 12) dont + 1,25 pour les garçons et + 1,3 pour les filles. 19 élèves ont obtenu le niveau 3 et 3 élèves le niveau 2. Le niveau de compétence pour le savoir "Accepter le regard des autres" est 2,04 dont 2,1 pour les filles et 2 pour les garçons soit une augmentation très nette de + 0,68 point dont + 1 pour les filles et + 0,83 point pour les garçons (figure 13 en annexe 12). Le niveau de compétence pour le savoir " Produire l'effet recherché avec son corps est 2,5 dont 2 pour les filles et 2,92 pour les garçons soit une augmentation de +1 point dont +0,4 pour les filles et + 1,17 pour les garçons (figure 14 en annexe 12).

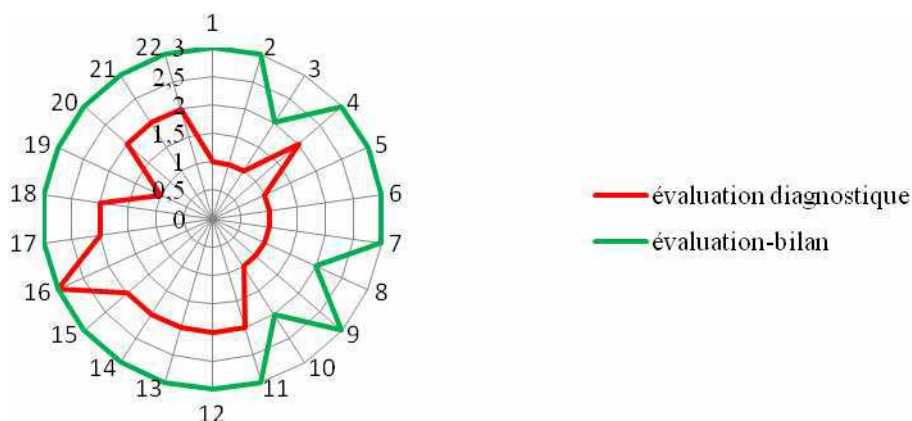


Figure 12 - L'évolution du niveau général de compétence

Chapitre 10

L'INTERPRETATION ET L'APPRECIATION DES RESULTATS

En quoi les résultats obtenus permettent-ils de répondre à la question posée?

■ L'interprétation que nous proposons s'appuie sur les éléments clés qui ressortent de l'analyse des résultats. En fin de cycle de danse, 77% des élèves ont une très bonne estime de soi, soit une augmentation de 13% par rapport à la 1ère passation et 86% des élèves ont la note maximum à l'évaluation-bilan du niveau général de compétence, soit une augmentation de plus d'un point par rapport à la situation de référence. Force est de constater que les évaluations que nous avons mis en œuvre influencent le développement positif de l'estime de soi des élèves et favorisent les apprentissages. Il existe donc des réponses à la question posée de savoir comment une maîtresse d'école peut-elle contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves d'une classe de CM2 pour qu'ils s'impliquent davantage dans les apprentissages en EPS?

■ Les résultats ISP12 2ème passation, les résultats de l'évaluation-bilan ainsi que l'étude de l'évolution des attitudes des élèves confirment nos hypothèses de départ. Nous avons ainsi confirmation que le rôle de l'école et de l'EP en particulier est essentiel dans la construction de l'estime de soi de l'élève mais que les variables associées à l'école, la réussite ou l'échec, les pratiques pédagogiques, l'attitude de l'enseignant, la relation au groupe-classe influencent fortement cette construction. L'étude des courbes EGS et VPP 1ère et 2ème passations montre que la valeur de EGS est d'autant plus forte que celle de VPP est forte et les résultats des composantes CS et A de VPP, prises en compte dans notre étude car directement en prise avec

les savoirs visés dans les programmes, montrent que ces composantes aident à maintenir une valeur haute à VPP. Au final, ces résultats renforcent cet intérêt particulier que nous avons pour la danse de création dans le parcours éducatif des élèves.

■ Nous avons aussi confirmation que les évaluations utilisées par l'enseignant comme leviers moteur de l'apprentissage influencent le développement positif ou négatif de l'estime de soi de l'élève et que les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant permettent de régler le curseur de la relation estime de soi et apprentissage. L'étude des attitudes des élèves par rapport aux tâches, à l'enseignant et aux autres élèves montrent comment, au fil des séances, cette APSA offre un champ d'expérimentation idéal pour proposer aux élèves des activités porteuses de réussite. Nous constatons en fin de cycle que tous nos élèves assurent les rôles de danseurs et de spectateurs.

Comment peut-on expliquer les résultats?

■ La maîtresse n'a pas le pouvoir de donner de l'estime de soi à ses élèves mais elle peut mettre en place les conditions pour que chaque élève puisse travailler son estime de soi. Compte tenu des causes qui généraient les difficultés des élèves, nous avons décidé que nos pratiques d'évaluation devaient reposer sur trois idées maîtresses : travailler sur les valeurs fondatrices de l'école, miser sur la vie relationnelle et sur le sentiment d'appartenance au groupe-classe et enfin développer le sens des responsabilités. Nous pensions que c'était à ces conditions que la confiance dans l'environnement sportif pouvait être stabilisée, la compétence sportive perçue renforcée, la valeur physique augmentée et donc l'estime de soi physique valorisée. La valeur physique étant valorisée, nous pouvions alors espérer que les élèves s'investiraient davantage dans les apprentissages en danse de création et, plus généralement en EPS. Nous pouvions, à ce moment précis de l'étude, répondre aux questions : l'évaluation pourquoi faire? Dans quel but? Pour proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation et pour mettre une note en fin de cycle.

■ Travailler à partir des valeurs fondatrices de l'école supposait de penser nos évaluations en cohérence avec le respect, le droit à la différence, la confiance et la coopération. Développer un sentiment d'appartenance au groupe-classe supposait de favoriser la vie relationnelle des élèves en promouvant les échanges coopératifs et le soutien des pairs car nous étions convaincus qu'il était valorisant pour un élève d'être capable d'apprendre à un pair ainsi que de recevoir d'un pair. Enfin, développer le sens des responsabilités supposait de permettre aux élèves d'être responsables de leurs paroles, de leurs attitudes, du rapport à leur travail.

■ Petit à petit, après avoir fait l'expérience que ce que nous leur proposons avait de fortes chances de réussir, les élèves ont repris confiance en eux et ont abordé les apprentissages en se disant qu'ils avaient, eux aussi, comme leurs camarades de classe, les moyens de réussir. Les propos de J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier confirme nos constatations : « Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnu « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre".

■ L'élève 5 représente à lui seul un cas d'étude. Est-ce la peur de l'échec qui ne lui permet pas de mobiliser les capacités nécessaires pour réaliser les tâches demandées? Est-ce alors le fait de se trouver dans une situation de double tâche - gérer le doute sur lui-même et faire l'exercice - qui pose problème? Comment valoriser les efforts plutôt que la performance quand il n'y a pas d'effet observable? Voilà le type de questions que nous posons en début de cycle. Néanmoins, nous avons choisi et suivi cet élève tout au long du cycle car ses attitudes, son comportement en cours, se prêtaient à l'étude de la raison du non engagement des élèves dans la tenue des rôles sociaux et participatifs. La passion de cet élève pour l'astronomie lui a permis de prendre conscience de sa propre valeur et il nous a suffi de lui offrir un environnement dans lequel nous avons pu ancrer les savoirs dans des activités concrètes et créer des situations et les relations qui ont favorisé l'estime de soi de cet élève. Nous avons vécu en direct ce que A Hébrard (1993) nous confirme dans ses propos : « Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences ». Les pratiques éducatives mises en place expliquent, au moins en partie, cette évolution positive chez cet élève même s'il ne faut pas oublier que la valeur 3,5 à l'ISP12 2ème passation traduit toujours une très faible estime de soi.

Comment la problématique s'en trouve-t-elle enrichie?

■ Cette étude nous apporte un éclairage particulier sur l'élève, le genre, l'estime de soi et les évaluations dans une classe de CM2. Dans notre hypothèse 1, nous nous interrogeons sur

l'existence de différences de comportement selon le genre. Les résultats ISP12 2ème passation mettent en évidence que les filles progressent au moins aussi vite (+ 0,7 point) que les garçons (+ 0,4 point) dans le renforcement de l'estime de soi. Les résultats de l'évaluation-bilan montrent que les progrès des filles pour le niveau général de compétences (+ 1,3) sont identiques aux progrès des garçons (+ 1,25). Seuls, les résultats du savoir "Produire l'effet recherché avec son corps" sont en défaveur des filles avec une progression plus faible (+ 0,4 point) que celle des garçons (+ 1,17). L'étude des attitudes des élèves au fil des séances montre que cette différence de progression se fait un peu à contre courant car ce sont bien les filles qui, depuis la séance 3, utilisent plusieurs points de contact tels les bras, la tête, les épaules, prennent des initiatives et apportent une première diversification des réponses corporelles.

Maintenant, il nous semble intéressant d'examiner en profondeur l'interrogation ci-après.

■ Les résultats auraient-ils été différents en cas de groupements différents? Pourquoi en effet ne pas avoir regroupé des élèves en haute estime de soi avec des élèves en basse estime de soi pour composer des groupements hétérogènes? Des interactions et des apports d'aides auraient pu se développer. C'était pour nous une option possible - c'est d'ailleurs un peu le cas pour le groupement ③ et c'est d'autant plus vrai que nous en avons ressenti le besoin en cours de cycle ce qui nous a amené à proposer deux permutations d'élèves - mais nous avons été très sensibles au commentaire de Famose qui précise que "ces deux populations ont des conduites différenciées vis-à-vis de l'apprentissage. Les élèves à forte estime de soi cherchent surtout le succès ; les élèves à faible estime de soi cherchent surtout à éviter l'échec et, pour eux, apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper et de paraître incompetent voire ridicule". La danse de création, l'EPS mais aussi l'école aurait pu alors être vécue de façon anxiogène et donc être un frein à la motivation des élèves, motivation définie par Famose comme étant "un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent,...à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimaliser l'obtention d'affects négatifs". Dans le cas précis de notre étude, nous avons besoin de toutes ces ressources personnelles et notre rôle, en tant que « metteur en scène de situations" au cours desquelles nous étions "fournisseur d'environnement favorable à l'apprentissage" nous a conduit à cette forme de groupement.

LES IMPLICATIONS POUR LA COMPREHENSION DES SITUATIONS EDUCATIVES ET LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE.

Nous allons d'abord parler de ce qui aurait pu tout simplement empêcher la compréhension de certaines situations vécues, entre autres avec l'élève 5.

■ Avec une valeur étonnement très basse par rapport aux autres élèves de la classe (seulement 1,5) pour l'ISP12 1ère passation et son manque de confiance qui se manifeste de façon systématique en cours, l'élève 5 nous a surpris. Nous ne savions pas comment traiter le problème, nous étions mal à l'aise et nous n'avons pas pensé tout de suite à en parler à un membre de l'équipe de direction ou à un professeur plus aguerri. L'élément déclencheur est venu de la discussion avec le Directeur de l'école qui nous a parlé de la passion de l'élève pour l'astronomie et les événements se sont enchaînés tout naturellement. Nous avons adapté l'environnement à l'élève et l'élève s'est adapté à l'environnement. Ce premier rendez-vous, presque manqué, nous fait réfléchir sur les propos de B.Cyrulnik : « La parole a une fonction bien plus affective qu'informatrice et apte à créer des lieux de bavardages (...) ce type d'échanges a souvent un effet de résilience parce que l'enfant parle avec un adulte qui compte beaucoup pour lui et cet adulte sort de son statut habituel pour établir une relation humaine avec lui ». Le cours d'EPS permet d'instaurer des temps de discussion collective mais aussi individuelle à des moments différents du processus d'apprentissage. Alors, nous pensons qu'il faut favoriser des espaces et des temps où l'élève apprend à parler, à se parler, à nommer ses angoisses, à prendre conscience de sa propre valeur et de celles des autres. "Le langage, dans sa dimension cognitive, affective et sensorielle, participe à la construction de l'estime de soi". Si nous avions passé du temps avec l'élève 5, il aurait peut-être exprimé ses sentiments, ses émotions, ses idées, ...sa passion. Cela s'est plutôt bien arrangé par la suite mais il nous faut toujours avoir en mémoire la valeur EGS de 3,5 obtenue lors de la 2ème passation de l'ISP12!

Puis, nous dirons qu'à travers la mise en œuvre de nos pratiques pédagogiques, nous avons compris tous les bienfaits d'un travail sur l'estime de soi des élèves.

Ce travail est un pré-requis à tout apprentissage. Pour aborder dans de bonnes conditions une notion nouvelle, il faut s'estimer capable, se dire qu'on a les moyens de réussir cet apprentissage. En amont, il faut donc que l'élève acquiert une certaine confiance dans celui qui lui propose cet apprentissage et il doit avoir fait l'expérience que ce que lui propose l'enseignant a de fortes chances de réussir. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes fixés comme objectif éducatif le développement de l'estime de soi des élèves cibles car nous sommes convaincus par les propos de Famose (2001) lorsqu'il dit que "C'est le maintien, le

développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS ». Aussi avons-nous conservé nos contenus d'enseignement mais repensé la mise en œuvre pédagogique afin de renforcer les apprentissages moteurs et les apprentissages éducatifs. Nous avons voulu que nos élèves trouvent du sens à ce qu'ils faisaient, qu'ils perçoivent l'intérêt pour eux d'acquérir les compétences attendues et qu'ils renforcent leur réflexion cognitive sur leur capacité à réussir. Nous tenons compte de l'importance de construire les conditions d'une mise en confiance des élèves.

[Il nous a fallu résoudre les problèmes liés au rapport à la tâche proposée aux élèves et aux bonnes conditions à instaurer pour qu'ils s'en approprient le sens.](#)

Les méprises où un élève montre les signes extérieurs d'un élève attentif, qui cherche à exécuter une consigne alors qu'il n'en a pas compris les enjeux, jalonnent les trois premières séances du cycle. "Qu'est-ce que je dois faire?" , "Comment je m'y prends ?" peut-on alors entendre. Notre attitude, l'explicitation que nous fournissons sur la situation proposée, la compréhension que nous permettons à l'élève de la tâche sont alors essentielles pour donner à celle-ci tout son sens scolaire, pour lui donner "une clarté cognitive". Ce qui est vrai pour des tâches précises dans plusieurs séances du cycle est encore plus vrai pour le projet de cycle dans son ensemble. Comment amener l'enfant sur ce chemin de la création ? Nous comprenons que les mots du langage chorégraphique comme "une phrase dansée" ou "une composition chorégraphique" ou encore "les fondamentaux de la danse" ne traduisent pas en termes de préadolescents la situation scolaire proposée. Nous décidons, compte-tenu du faible vécu « dansé » des élèves de cette classe à double niveaux, de partir de la notion de mouvement. Nous essayons de leur faire comprendre, en égrenant notre discours sur plusieurs séances, que danser, c'est imaginer par le mouvement des manières d'être, des histoires et qu'un mouvement, quel qu'il soit, effectué par n'importe quelle partie du corps comporte les trois composantes que sont l'espace, le temps et l'énergie. Nous leur disons qu'en fait, le mouvement se déploie, possède un certain contour dans l'espace, prend un certain temps pour être réalisé et consomme une certaine quantité d'énergie. Ces trois facteurs sont interdépendants, indissociables et peuvent avoir des combinaisons à l'infini". Ce choix d'entrée par le mouvement nous permet d'aborder les objectifs d'apprentissages en précisant aux élèves que chacun d'entre eux doit créer une suite de mouvements sur un thème donné et s'exprimer intensément par le mouvement. Pour cela, ils doivent identifier et faire des choix, en groupe, en fonction d'un effet attendu. Ils doivent aussi accepter l'autre - chaque

camarade, fille ou garçon - comme étant un élément pouvant modifier leur propre action. Au final, ils doivent créer et organiser leurs actions en fonction d'un but commun. Cette approche à contribuer à construire les compétences spécifiques et générales ainsi que les savoirs attendus, fixés par les programmes. Ce n'est qu'à partir de la quatrième séance que nous distillons le vocabulaire précis et varié sur le thème de la danse et que les élèves mettent en mouvement des mots pour écrire des phrases corporelles à partir d'un support photographique. (compétence spécifique) et qu'ils construisent et organisent des enchaînements en se repérant dans l'espace et le temps et trouvent leur place dans une production de groupe (compétence générale).

Il nous a fallu aussi penser et agir en groupe de besoin et non en groupe de niveau.

Notre choix en début de cycle de figer les groupes présentait le risque de glisser du groupe de besoin au groupe de niveau. Or, dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir des difficultés identifiées par la maîtresse - dans le cas présent, l'évaluation diagnostique lors de la séance 1 - ces besoins n'indiquant pas nécessairement des écarts de niveau entre les élèves, mais des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés - Dans le cadre de notre étude, le faible vécu dansé des élèves voire le non vécu dansé de la plupart d'entre eux nous a conduit à constituer des groupements pas aussi judicieux que nous le pensions de prime abord. Il nous faut aussi veiller à la fréquence du fonctionnement en groupements. En effet, une insuffisante fréquence rendrait la pédagogie trop collective, mal adaptée aux besoins de chacun et une trop grande fréquence rendrait insuffisants les temps de classe collectifs qui fondent la vie même du groupe-classe. N'oublions pas que la compétence générale en danse de création est de s'engager par l'action dans une réalisation collective et que chaque élève doit donc trouver sa place dans une production de groupe. Enfin, les groupes de besoin sont "ouverts" et les élèves entrent et sortent au fil de leurs besoins ponctuels, sans stigmatisation, ce qui est favorable à une estime de soi positive.

Enfin, il nous a fallu faire attention à ne pas privilégier la relation duelle entre la maîtresse et un élève au détriment de la relation avec le groupe-classe.

Nous pouvons ensuite nous demander si la relation duelle – maîtresse/élève - ne s'est pas faite au détriment du groupe-classe, limitant ainsi les résultats à quelques élèves au détriment du plus grand nombre. Dans le cadre de notre étude, nous avons volontairement limité le nombre d'élèves "cibles", en nous intéressant tout particulièrement à l'élève 5 qui représentait un cas d'école idéal pour notre étude. Facteur chronophage dans une séance, il nous a fallu repenser

notre gestion de la classe. d'un point de vue pédagogique, cette relation duelle m'a permis de favoriser une écoute individuelle et de porter un regard bienveillant à chacun. D'un point de vue cognitif, elle m'a permis de prendre en compte le fonctionnement de chaque élève et d'identifier les difficultés de chacun afin d'apporter les réponses les mieux adaptées à leurs besoins. Mais au final, ai-je bien fait?

LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Documents imprimés et monographies

- Famose et Bertsch l'estime de soi : une controverse éducative /revue EPS août/oct 09

- Jendoubi Estime de soi et éducation scolaire, Département de l'instruction publique, Canton de Genève
- André et Lelord S'aimer pour mieux vivre avec les autres Odile Jacob 2001 Portail Psychologie
- Jean-Pierre Famose et al. Les croyances en soi : clarification conceptuelle, formation et relations à la performance sportive
- Famose Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ».
- Lucie Gobance :Thèse de Doctorat Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives Novembre 2009
- la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le ministère de l'éducation nationale.
- Harter, Fox et Corbin : passages extrait des sites de Delignières et Perrenoud
- Prêteur Yves Prêteur, UFR de Psychologie, Université de Toulouse 2 extrait Résonances n°3 nov 2002
- Revue STAPS 2000 53, 35, 48 l'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel Ninot et al. Université de Montpellier
- BO 22 du 29 mai 1997 relatif aux missions de l'enseignant
- Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire
- Equipe départementale EPS Sarthe aide aux PE débutants cycle 3 janvier 2002
- Astolfi, Jean-Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur 1997
- Ecrit 2 Agrégation interne Dijon L.Crognier & R.Leca

Les sites Internet

- www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/118.pdf
- Site de Philippe Perrenoud : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Page personnelle de Delignières
- <ftp://trf.education.gouv.fr>
- www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/118.pdf
- www.culturestaps.com/site_g0000a6.pps
- Laboratoire Epsilon www.lab-epsilon.fr
- eduscol.education.fr
- Legendre Renald, dictionnaire actuel de l'éducation Guérin Eska 1993Maccario 1982
- Le wiki de l'université Paris Descartes

LES ANNEXES

1. Le Projet de cycle dont la trame du cycle
2. Le tableau des caractéristiques fonctionnelles

3. La fiche de préparation dans une cohérence d'ensemble
4. Les actions favorables à une bonne estime de soi des élèves
5. Le questionnaire ISP12
6. La matrice des scores bruts après 1^{ère} passation ISP 12
7. La matrice des scores bruts après 2^{ème} passation ISP 12
8. La fiche d'observation de l'élève
9. L'évaluation diagnostique - tableau des résultats de la situation de référence
10. ISP12 1^{ère} passation
11. Le tableau des scores bruts par groupement d'élèves après 1^{ère} et 2^{ème} passation ISP12
12. L'évaluation-bilan

Le Projet d'Etablissement

Favoriser la réussite de tous les élèves.
 Aider les élèves en difficulté.
 Permettre aux élèves une bonne qualité de vie en dehors de l'école.
 Eduquer à la citoyenneté et à la sécurité.
 Mettre en œuvre les compétences 5,6 et 7 du socle commun.

Le Projet EPS

Le projet pédagogique EPS est la déclinaison du Projet d'Etablissement au niveau de l'EPS. Il est le fil directeur du travail quotidien de tous les maîtres. Il vit et évolue en fonction des engagements pris et des évaluations réalisées périodiquement. Sa conception repose sur les grands axes du Projet d'Etablissement et reprend, pour chaque niveau de classe, les axes à développer. Sa mise en œuvre se fait durant les cours d'EPS.

Dans le projet EPS, « danser » c'est :

- Utiliser son corps comme un matériau afin de développer une motricité où sont en jeu les fondamentaux du mouvement.
- Donner une intention qui, traduite en mouvement, permet à l'élève d'être compris par celui qui le regarde. C'est un acte de socialisation.
- Réinventer le réel par l'imaginaire et le styliser. C'est dans cette dimension symbolique que jaillit la poésie du mouvement.

Le Hors-série n°3 du 19 juin 2008

L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risque contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales : respect des règles, respect de soi-même et d'autrui.

La pratique des activités est organisée sur les 2 années du cycle en exploitant les ressources locales.

A la fin du CM2, les élèves sont capables de :

- Réaliser une performance mesurée, en distance et en temps, dans les activités athlétiques et en natation.
- Se déplacer en s'adaptant à l'environnement.
- Respecter les autres et les règles dans un affrontement sportif individuel ou collectif ; coopérer.
- Inventer et réaliser des chorégraphies, des enchaînements, à visée artistique, esthétique ou expressive.

Le groupe d'activité « danse »

Les enjeux de la formation sont la construction d'habiletés motrices spécifiques :

- Improviser en exprimant des nuances dans le rythme, l'énergie, l'espace et les relations aux autres.
- S'ajuster aux éléments de la musique.
- Construire à plusieurs une phrase dansée de 5 mouvements combinés et liés pour susciter du sens.
- Communiquer aux autres des émotions.

les conditions d'enseignement

1 gymnase ou 1 salle assez grande où l'on peut danser pieds nus.

Des petits tapis en grand nombre.

Matériel divers ; chaises, plots, bonnets, cartons, etc.

Magnétophones

CD

Le profil de la classe

10 filles et 12 garçons
niveau social ..

20% milieu uniparental/
recomposé

niveau scolaire bon
niveau moteur hétérogène
faible vécu dansé

0 vécu danse classique

2 élèves avec un « handicap »
physique : 1 très grande et une en surpoids important.

La trame du cycle

Le contenu des séances est présenté dans le tableau page suivante.

La trame du cycle

les objectifs du cycle sont de passer de l'étape « explorer, découvrir, jouer » à l'étape « modeler, se repérer, respecter les conditions maximales de sécurité, être capable de coopérer et d'aider les autres dans un groupe, être capable de partager et donner à voir « un moment de danse » construit par les élèves sous la conduite de l'enseignant à partir d'une démarche de création. Les critères ou tâches que l'élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figurent dans les objectifs définis lors de la constitution des groupements. (évaluation critériée)

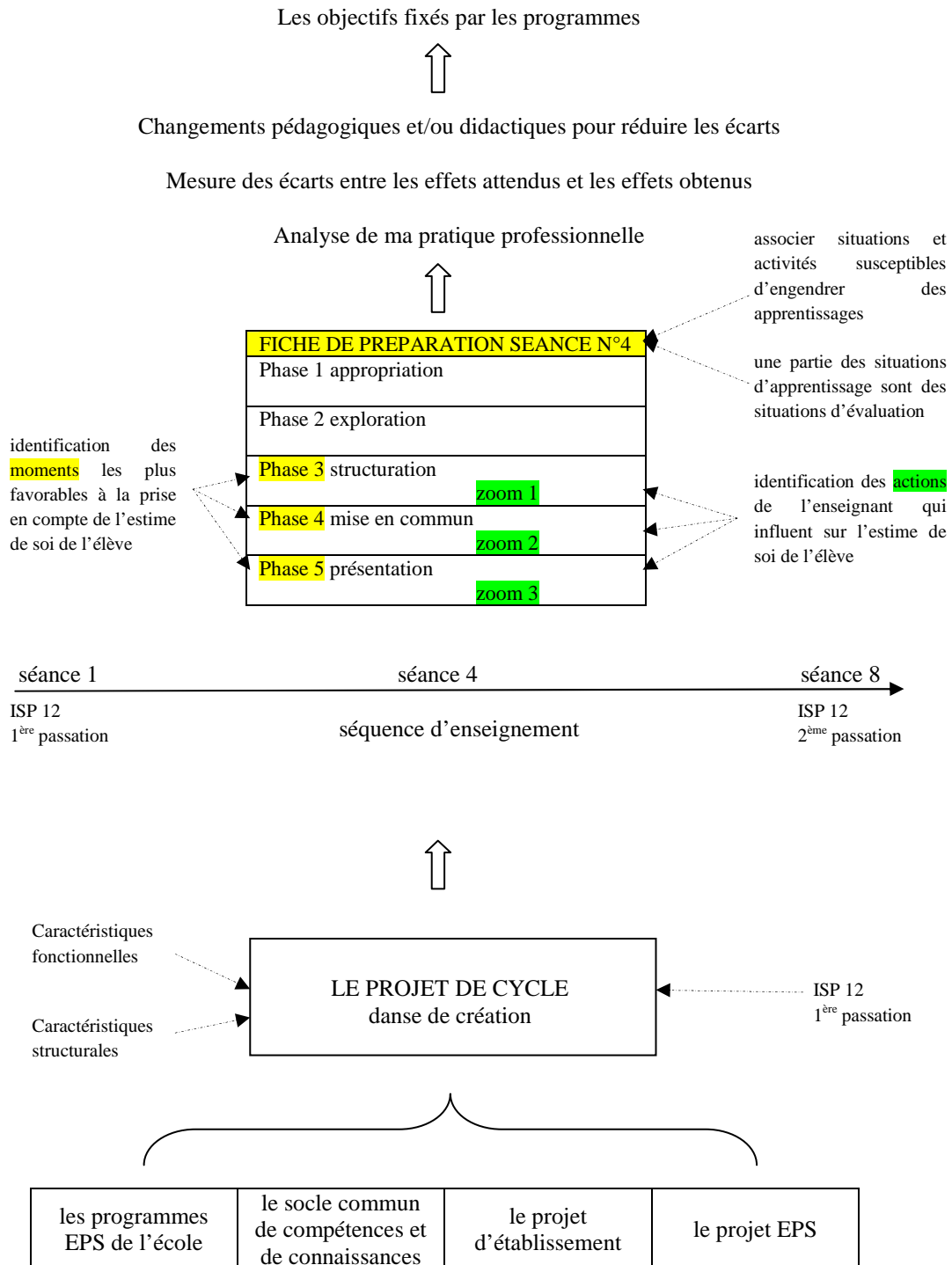
SEANCES	CONTENUS								
	évaluation diagnostique	1	2	3	4	5	6	7	évaluation sommative
		à la fin de la séance, chaque élève construit une phrase dansée très courte devant les autres élèves, de son groupement ou du groupe-classe. tous les élèves doivent acquérir les savoirs visés et se mettre en projet.							
	<ul style="list-style-type: none"> La situation de référence est "les 2 modules". L'évaluation se fait à partir de comportements observables choisis parmi les comportements attendus. Cette évaluation permet d'identifier les caractéristiques fonctionnelles de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrer dans l'activité danse de façon ludique avec "les geste du quotidien" et "angles et murs". Permettre aux élèves d'acquérir les premiers savoirs fixés par les programmes. Accepter de montrer son travail aux autres. Accepter de compléter une fiche d'observation simple pour apprécier le travail d'un autre groupement. 	<ul style="list-style-type: none"> Présenter le Projet de spectacle ; travailler sur le 1er tableau " la création de l'univers". Mettre en relation les ≠ phrases dansées avec le thème du tableau " dispersion des galaxies dans l'univers". Tenir les rôles de danseur et spectateur. Accepter de montrer, par groupement, son travail au groupe-classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur le 2ème tableau "la voie lactée, notre galaxie". Mettre en relation les ≠ phrases dansées avec le thème du tableau " 4 spirales autour d'1 centre galactique". Tenir les rôles de danseur et spectateur. Accepter de montrer, par groupement, son travail au groupe-classe. Faire vivre les 2 premiers tableaux du Projet pour les mémoriser. 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur le 3ème tableau "notre système solaire". Mettre en relation les ≠ phrases dansées avec le thème du tableau " la rotation des planètes autour du soleil". Créer une phrase dansée en sachant que le spectateur doit comprendre la symbolique du thème "astronomie". 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur le 4ème tableau "notre terre". Mettre en relation les ≠ phrases dansées avec le thème du tableau " la relation planète/satellite". Mettre en œuvre du lien entre les 4 tableaux d'expression pour créer 1 logique et 1 unité. 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur l'occupation de l'espace scénique et toutes les dimensions de l'espace directions, niveaux, ... créer le début et la fin du spectacle. Faire vivre des parties des 4 tableaux du spectacle pour les mémoriser. 	<ul style="list-style-type: none"> C'est le retour à la situation de référence utilisée comme évaluation bilan pour mesurer les progrès des élèves. La note attribuée est l'addition des notes de maîtrise d'exécution, de performance ou difficultés. La note de maîtrise d'exécution est la moyenne de la note sur la réalisation des éléments et de la note sur la réalisation chorégraphique. 	

évaluation formative

1 : le thème du projet pour la chorégraphie finale est « l'astronomie ». Ce thème permet de faire s'opposer 2 notions qui portent les variables de la danse, à savoir : rapide/lent, violent/doux, lourd/léger, saccadé/fluide.

Annexe 3

La fiche de préparation dans une cohérence d'ensemble (les moments les plus favorables à la prise en compte de l'estime de soi de l'élève)



phase 3 structuration	
composition individuelle, mémorisation	
élève/groupe/classe	maître
<ul style="list-style-type: none"> • construit, stabilise, réinvestit • choisit ses mouvements • mobilise ses compétences, ses savoirs • se questionne, questionne l'autre • s'organise • tâtonne, répète plusieurs fois, fait, défait, refait • se trompe, se confronte 	<ul style="list-style-type: none"> • organise • apporte des précisions /consigne • individualise • permet toutes les mobilisations • prend appui sur les erreurs
en groupe, binômes, individuel, collectif	
<ul style="list-style-type: none"> • prévoit, distribue les rôles dans les groupes • définit la trace à produire : écrits de communication,... 	<ul style="list-style-type: none"> • prévoit les rôles dans les groupes • prévoit des éléments de différenciation pédagogique • prévoit des aides spécifiques, des outils didactiques variables

Zoom 1

phase 4 mise en commun : synthèse	
Composition collective, réinvestissement	
élève/groupe/classe	maître
<ul style="list-style-type: none"> • présente • observe les autres • confronte, se confronte aux autres • discute • argumente • prend conscience des effets produits sur les autres • analyse • améliore sa production 	<ul style="list-style-type: none"> • organise : précise le début et/ou la fin de la synthèse • choisit les données • choisit les thèmes de confrontation • collecte les travaux de recherche, la mise en commun doit intéresser tout le groupe-classe • varie les trajectoires, amplifie certains mouvements, varie le rythme, insère 1 élément sonore corporel, fait occuper ≠ niveaux • provoque des rencontres
<i>les procédures mises en œuvre sont aussi importantes que le résultat produit</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • échange • produit des résultats, des propositions, des découvertes • fait des remarques • se questionne (encore et encore) 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les modalités de travail • organise les débats • permet à tous de s'exprimer • propose de poser le regard

zoom 2

phase 5 présentation : ce que les élèves doivent retenir aujourd'hui	
dans un contexte proche de celui étudié, l'élève présente sa production	
élève	maître
<ul style="list-style-type: none"> • présente sa production • interprète • communique • fait partager <p>☞ cette présentation est un élément de l'évaluation sans en être le seul indicateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • régule la suite du travail, établit une progression • valorise les réussites plutôt que stigmatise les échecs

Zoom 3

L'importance de CS et A

ISP12 1ère passation

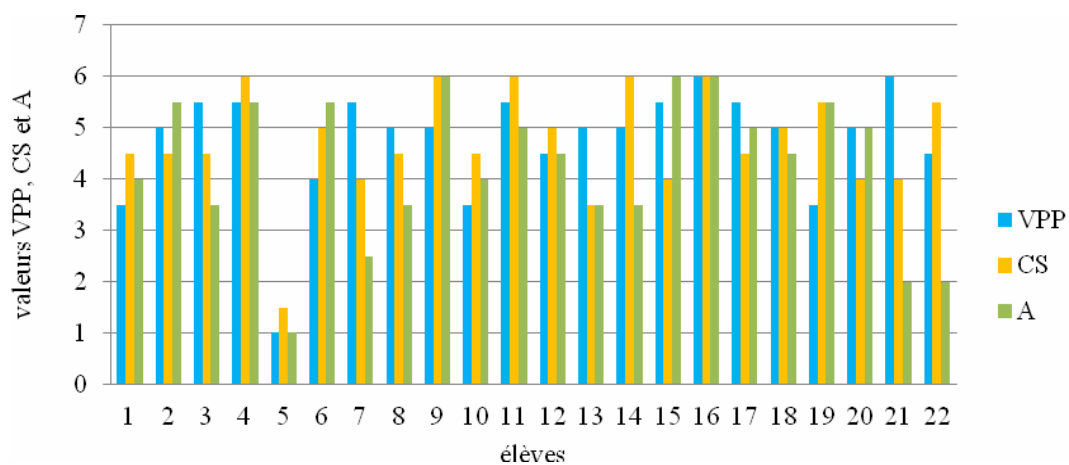


Figure 7 - L'importance de CS et A pour chaque élève de la classe

ISP 12 2ème passation

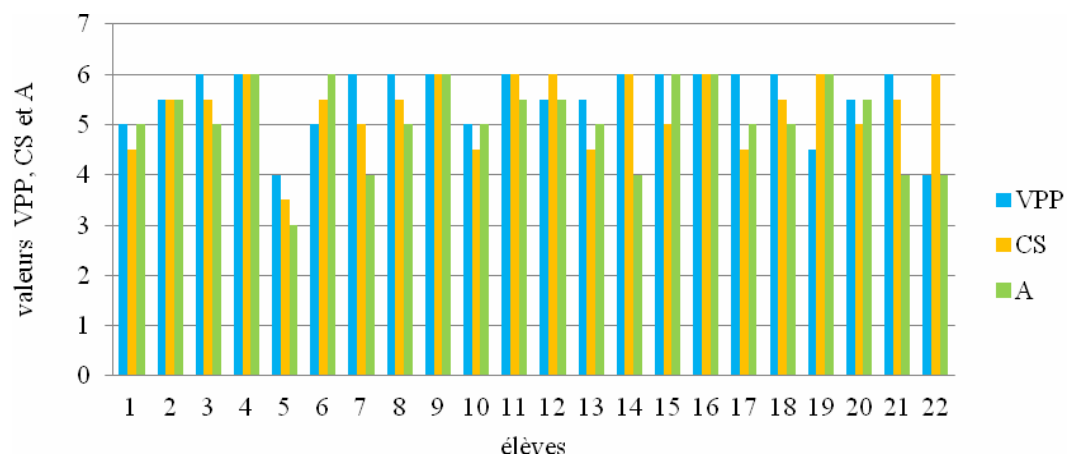


Figure 12 - L'importance de CS et A pour chaque élève de la classe

Annexe 12

L'évaluation du savoir "Produire l'effet recherché avec son corps".
L'évaluation du savoir "Accepter le regard des autres".

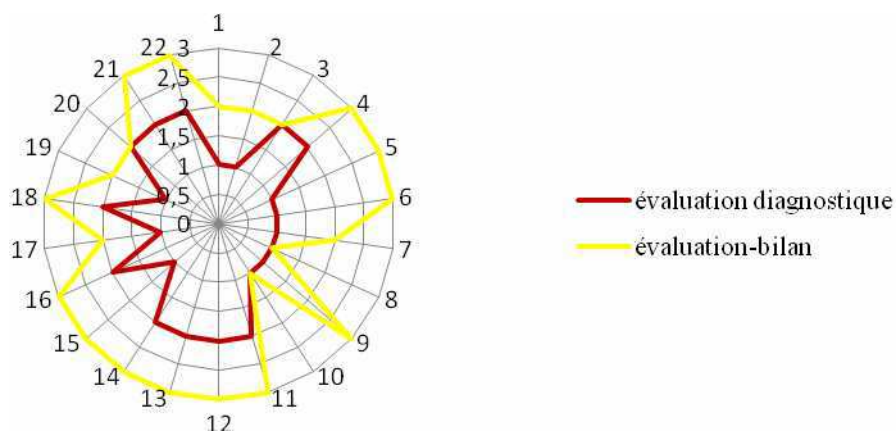


Figure 14 - L'évaluation du savoir "Produire l'effet recherché avec son corps".

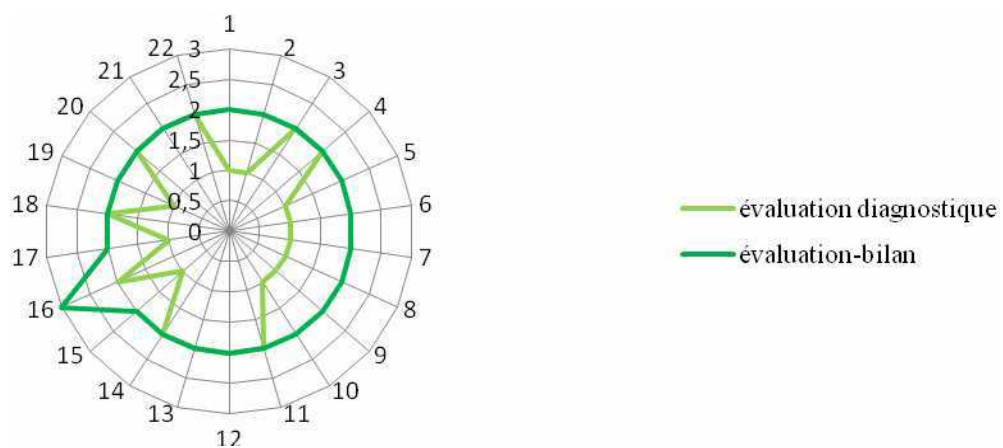


Figure 13 - L'évaluation du savoir "Accepter le regard des autres".

Le questionnaire ISP12

QUESTIONNAIRE ISP-12

Date : Nom : Prénom :

CONSIGNES

12 phrases expriment des sentiments, des opinions ou des réactions sur soi. Pour chaque phrase, cochez la réponse qui vous ressemble le plus. Répondez à toutes les phrases. Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.

	Pas du tout	très peu	Un peu	Assez	Beau- coup	Tout à fait
1. Globalement, je suis satisfait(e) de mes capacités physiques	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
2. Je serais bon(ne) dans une épreuve d'endurance	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
3. Je réussis bien en sport	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
4. Je pense être plus fort(e) que la moyenne	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
5. Je me trouve beau (belle)	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
6. J'ai une bonne opinion de moi	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
7. Je suis content(e) de ce que je peux faire physiquement	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
8. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué(e)	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
9. Je me débrouille bien dans tous les sports	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
10. Je serais bon(ne) dans une épreuve de force	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
11. J'ai un corps agréable à regarder	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-
12. Je voudrais rester comme je suis	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-	-0-

Merci d'avoir répondu

Annexe 2

Le tableau des caractéristiques fonctionnelles



niveau 1 débutant 10 élèves dont 9 CM1 et 1CM2	l'élève et l'espace	ne bouge pas ou peu mouvements avec peu d'amplitude
	l'élève, l'énergie et le temps	mouvements à même vitesse, même énergie danse sur un rythme uniforme
	l'élève et son corps	utilise ses jambes
	l'élève et les autres	regarde vers le sol pas de contact
	construire, créer sa danse	ne crée aucun module création qui s'appuie sur l'imitation
	présenter sa danse	danse sa production avec des hésitations, regard essentiellement tourné vers le sol

niveau 2 intermédiaire 11 élèves dont 10 CM2 et 1 CM1	l'élève et l'espace	se déplace dans 1 direction mouvements parfois amples
	l'élève, l'énergie et le temps	mouvements avec vitesse et énergie ≠, suis la musique sur le tempo avec énergie
	l'élève et son corps	bouge avec ses jambes et ses bras mouvements parfois amples
	l'élève et les autres	contacts variés, danse avec l'autre regard orienté vers le public
	construire, créer sa danse	prend en compte plusieurs éléments de la danse, création qui raconte 1 histoire, en s'appuyant sur le réel ou l'imaginaire
	présenter sa danse	maîtrise sa danse, est appliqué et concentré regard orienté vers le public

niveau 3 confirmé 1 élève de CM2	l'élève et l'espace	utilise l'espace dans plusieurs directions, hauteurs, avec ≠ modes de déplacement, joue sur l'amplitude des mouvements
	l'élève, l'énergie et le temps	mouvements riches et variés, en rupture, explosifs interprète, dialogue avec la musique
	l'élève et son corps	bouge avec toutes les parties de son corps (tête, cou, tronc, bras, mains, jambes, pieds)
	l'élève et les autres	contacts variés, danse avec l'autre cherche les autres danseurs du regard
	construire, créer sa danse	fait des choix dans les éléments de la danse pour construire une histoire et donner un message
	présenter sa danse	interprète sa danse, transmet une émotion regarde le public, les autres danseurs

Annexe 6

La matrice des scores bruts après 1^{ère} passation de L'ISP 12

classe	élèves	Genre  	mesures					
			niveau supérieur	domaine	sous-domaines			
			EGS	VPP	CS	A	E	F
CM1	1	2	4	3,5	4,5	4	4	4
	2	2	6	5	4,5	5,5	3,5	1
	3	1	6	5,5	4,5	3,5	5	5,5
	4	1	6	5,5	6	5,5	5,5	5,5
	5	1	1,5	1	1,5	1	1	1
	6	1	6	4	5	5,5	6	3,5
	7	2	4,5	5,5	4	2,5	3,5	3
	8	2	4	5	4,5	3,5	2,5	1,5
	9	1	5	5	6	6	6	4,5
	10	2	4	3,5	4,5	4	4	4
CM2	11	1	5	5,5	6	5	4,5	5,5
	12	1	6	4,5	5	4,5	6	4
	13	1	6	5	3,5	3,5	5	3
	14	1	5,5	5	6	3,5	5	4
	15	2	5,5	5,5	4	6	5	3,5
	16	2	6	6	6	6	4,5	6
	17	2	3,5	5,5	4,5	5	1	5
	18	1	4	5	5	4,5	5	4
	19	2	6	3,5	5,5	5,5	5,5	3,5
	20	2	5,5	5	4	5	4,5	3,5
	21	1	6	6	4	2	6	3,5
	22	1	3,5	4,5	5,5	2	6	5,5

nota: les nombres de la colonne "élèves" renvoient aux noms des élèves qui figurent sur la liste alphabétique de la classe de Monsieur Oustalet Christophe. Pour des raisons de confidentialité, les noms sont remplacés par des nombres.

- élève ayant une bonne estime de soi
- élève ayant une très faible estime de soi
- évaluation individuelle alarmante
- élève ayant une faible estime de soi
- valeurs non prises en compte lors de l'expérimentation

Annexe 8

La fiche d'observation de l'élève



utilisée par la maîtresse lors des évaluations diagnostique et sommative

Séance 1 : évaluation diagnostique		Situation de référence : les deux modules	
Date :		NOM :	
		Prénom :	
COMPORTEMENTS ATTENDUS	NIVEAU	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	REMARQUES
acquisition : transformer le réel savoir visé : créer des modules	1	ne crée aucun module	
	2	crée un module	
	3	crée deux modules	
acquisition : transformer le réel savoir visé : distinguer des combinaisons d'espace	1	ne bouge pas ou peu	
	2	se déplace dans une direction	
	3	utilise l'espace dans toutes ses directions	
acquisition : être danseur, être spectateur critique savoir visé : accepter le regard des autres	1	regard tourné vers le sol	
	2	regard orienté vers le public	
	3	regard orienté vers le public et les autres danseurs	
acquisition : donner du sens et de la lisibilité au mouvement savoir visé : produire l'effet recherché avec son corps	1	bouge avec ses jambes	
	2	bouge avec ses jambes et ses bras	
	3	bouge avec toutes les parties de son corps (tête, cou, tronc, bras, mains, jambes, ...)	

nota : entourer le niveau observé

Annexe 7

La matrice des scores bruts après 2ème passation de L'ISP 12



classe	élèves	Genre	mesures					
			niveau supérieur	domaine	sous-domaines			
		 	EGS	VPP	CS	A	E	F
CM1	1	2	5,5	5	4,5	5	5	4,5
	2	2	6	5,5	5,5	5,5	5	2
	3	1	6	6	5,5	5	6	6
	4	1	6	6	6	6	5,5	6
	5	1	3,5	4	3,5	3	2,5	2,5
	6	1	6	5	5,5	6	6	4
	7	2	5,5	6	5	4	5	3,5
	8	2	5	6	5,5	5	4	2,5
	9	1	5,5	6	6	6	6	5
	10	2	5,5	5	4,5	5	5	4,5
CM2	11	1	6	6	6	5,5	5,5	6
	12	1	6	5,5	6	5,5	6	5
	13	1	6	5,5	4,5	5	5,5	4
	14	1	5,5	6	6	4	5	4,5
	15	2	5,5	6	5	6	6	4,5
	16	2	6	6	6	6	5	6
	17	2	5	6	4,5	5	2	4,5
	18	1	5	6	5,5	5	5,5	4,5
	19	2	6	4,5	6	6	5,5	4
	20	2	6	5,5	5	5,5	6	4
	21	1	6	6	5,5	4	6	3
	22	1	4	4	6	4	6	6


nota: les chiffres de la colonne "élèves" renvoient aux noms des élèves qui figurent sur la liste alphabétique de la classe de Monsieur Oustalet Christophe. Pour des raisons de confidentialité, les noms sont remplacés par des nombres.


- élève ayant une bonne estime de soi
- élève ayant une très faible estime de soi
- évaluation individuelle alarmante
- élève ayant une faible estime de soi
- valeurs non prises en compte lors de l'expérimentation


Annexe 11


Tableau des scores bruts par groupement d'élèves
après 1ère et 2ème passations ISP12

niveau de classe	groupe	élèves		résultats ISP12 1ère passation				résultats ISP12 2ème passation			
				nivsup	dom	sous-domaine		nivsup	dom	sous-domaine	
				EGS	VPP	CS	A	EGS	VPP	CS	A
CM1	①	1		4	3,5	4,5	4	5,5	5	4,5	5
		8		4	5	4,5	3,5	5	6	5,5	5
		10		4	3,5	4,5	4	5,5	5	4,5	5
			5	1,5	1	1,5	1	3,5	4	3,5	3
			6	6	4	5	5,5	6	5	5,5	6
	②	2		6	5	4,5	5,5	6	5,5	5,5	5,5
		7		4,5	5,5	4	2,5	5,5	6	5	4
			3	6	5,5	4,5	3,5	6	6	5,5	5
			4	6	5,5	6	5,5	6	6	6	6
			9	5	5	6	6	5,5	6	6	6
CM2	③	17		3,5	5,5	4,5	5	5	6	4,5	5
		19		6	3,5	5,5	5,5	6	4,5	6	6
		20		5,5	5	4	5	6	5,5	5	5,5
			12	6	4,5	5	4,5	6	5,5	6	5,5
			18	4	5	5	4,5	5	6	5,5	5
			22	3,5	4,5	5,5	2	4	4	6	4
	④	15		5,5	5,5	4	6	5,5	6	5	6
		16		6	6	6	6	6	6	6	6
			11	5	5,5	6	5	6	6	6	5,5
			13	6	5	3,5	3,5	6	5,5	4,5	5
			14	5,5	5	6	3,5	5,5	6	6	4
			21	6	6	4	2	6	6	5,5	4

 élève ayant une bonne estime de soi

 évaluation individuelle alarmante

 élève ayant une très faible estime de soi

 élève ayant une faible estime de soi

Annexe 9

Evaluation diagnostique - Tableau des résultats de la situation référence.

savoirs visés par les programmes		niveau de compétence par savoir				niveau global	
		créer des modules	distinguer des combinaisons dans l'espace	accepter le regard des autres	produire l'effet recherché avec son corps		
CM1	filles	1	2	1	1	1	
		2	1	2	1	1	
		7	2	2	1	1	
		8	2	1	1	1	
		10	2	1	1	1	
	garçons	3	1	2	1	2	
		4	3	2	1	2	
		5	1	2	1	1	
		6	2	1	1	1	
		9	2	2	1	1	
CM2	filles	15	3	2	1	2	
		16	3	2	2	2	
		17	2	2	1	1	2
		19	2	1	1	1	1
		20	3	1	1	2	2
	garçons	11	3	2	1	2	2
		12	3	2	1	2	2
		13	3	2	1	2	2
		14	3	2	1	2	2
		18	3	2	1	2	2
		21	3	3	2	2	3
		22	3	2	2	2	2

Annexe 13

Evaluation-bilan - Tableau des résultats de la situation bilan.

savoirs visés par les programmes			niveau de compétence par savoir				niveau global
			créer des modules	distinguer des combinaisons dans l'espace	accepter le regard des autres	produire l'effet recherché avec son corps	
CM1	filles	1	3	3	2	2	3
		2	3	3	2	2	3
		7	3	3	2	2	3
		8	3	2	2	1	2
		10	3	2	2	1	2
	garçons	3	3	1	2	2	2
		4	3	3	2	3	3
		5	3	3	2	3	3
		6	3	2	2	3	3
		9	3	2	2	3	3
CM2	filles	15	3	2	2	3	3
		16	3	3	3	3	3
		17	3	3	2	2	3
		19	3	3	2	2	3
		20	3	3	2	2	3
	garçons	11	3	3	2	3	3
		12	3	3	2	3	3
		13	3	3	2	3	3
		14	3	3	2	3	3
		18	3	3	2	3	3
		21	3	3	2	3	3
		22	3	3	2	3	3

RESUME

La problématique de notre étude est articulée autour du constat que l'entrée des élèves dans les apprentissages ne va pas toujours de soi. Les résultats de notre étude montrent que si les évaluations, utilisées par l'enseignant comme leviers moteurs de l'apprentissage, influencent le développement de l'estime de soi, le rôle de l'enseignant en tant que "metteur en scène de situations au cours desquelles il est fournisseur d'environnement favorable à l'apprentissage" est essentiel dans la construction et l'évolution d'une estime de soi favorable à l'implication des élèves dans les apprentissages.

Mots-clés: l'estime de soi, le rapport à l'école et aux apprentissages, les évaluations, le statut de l'erreur, le rôle de l'enseignant.

ABSTRACT

The problem of this study is centered around the fact that the entry of students in learning is not always obvious. The results of our study show that if the assessments used by the teacher as a lever engines of learning, influence the development of self-esteem, the role of the teacher as "director of situations during which it is environment conducive to learning provider "is essential in the construction and development of a positive self-esteem in students' engagement in learning.



Keywords: self-esteem, the relationship to school and learning, assessment, the error status, the role of the teacher.