



HAL
open science

La démarche scientifique pour restaurer l'estime de soi : une expérimentation adaptée en CLIS

Viviane François

► **To cite this version:**

Viviane François. La démarche scientifique pour restaurer l'estime de soi : une expérimentation adaptée en CLIS. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01278727

HAL Id: dumas-01278727

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01278727>

Submitted on 24 Feb 2016

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.

La démarche scientifique pour restaurer l'estime de soi

Une expérimentation adaptée en CLIS

Mémoire professionnel : CAPA-SH option D

présenté par :

Viviane FRANÇOIS,

Professeur des écoles

sous la direction de :

Monsieur Jean-Marie CHRISTON,

Professeur de l'ESPE de Guadeloupe, Psychologue

Session 2015

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux formateurs de ESPE pour leur enseignement et leur accompagnement ; et je remercie particulièrement Monsieur Jean-Marie CHRISTON, directeur de ce mémoire, pour ses précieux conseils et ses encouragements.

Sommaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

1^{ère} PARTIE

I - CADRE D'ÉTUDE.....	4
I.1- SCOLARISATION DANS LES CLIS.....	4
I.2- TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES	5
I.3- PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES DE CLIS-1.....	5
II- CADRE DE RECHERCHE.....	6
II.1- L'ESTIME DE SOI	6
II.1.1- Le concept d'estime de soi.....	6
II.1.2- L'estime de soi des élèves de CLIS.....	8
II.1.3- Impact positif de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves.....	10
II.2- DEMARCHE SCIENTIFIQUE.....	11
II.2.1- La notion de démarche scientifique.....	11
II.2.2- La démarche scientifique à l'école.....	14
III- PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	16

2^{ème} PARTIE

IV- CADRE EXPERIMENTAL.....	17
IV.1- LES ÉLÈVES DU GROUPE D'ÉTUDE.....	17
IV.1.1- Le groupe classe.....	17
IV.2.1- Le profil des élèves.....	18
IV.2- OUTILS UTILISÉS.....	19
IV.2.1- Grilles d'évaluation de l'estime de soi par entretien individuel.....	19
IV.2.2- Grille d'évaluation de facteurs influençant l'apprentissage.....	20
IV.2.3- Séances pédagogiques impliquées.....	21

3^{ème} PARTIE

V- RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	23
V.1- RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....	23
V.1.1- Résultats des évaluations avant l'expérimentation.....	23
V.1.2- Résultats des évaluations après l'expérimentation.....	26
V.2- DISCUSSION.....	29
V.2.1- Analyse critique des résultats avant l'expérimentation.....	29
V.2.2- Analyse critique des résultats après l'expérimentation.....	30
 CONCLUSION.....	 33
 <i>Bibliographie.....</i>	 <i>34</i>
<i>Glossaire.....</i>	<i>36</i>
<i>Annexes</i>	

Introduction

INTRODUCTION

Mon expérience professionnelle dans l'enseignement a débuté en septembre 2002 en tant que contractuelle en Sciences de la Vie et de la Terre. Après trois années dans le secondaire, j'ai choisi d'orienter mon parcours vers l'enseignement du premier degré.

Professeur des Ecoles en septembre 2007, j'ai exercé mes premières fonctions à l'IME¹ de Bouillante où j'ai pu découvrir le milieu du handicap et apprécier l'efficacité d'une bonne collaboration au sein d'une équipe éducative. J'ai ensuite enseigné dans plusieurs classes, de la maternelle au CM2. C'est à partir de 2011 que mes motivations pour l'ASH² ont commencé peu à peu à se définir. En effet, j'ai par la suite été placée, à titre définitif, dans une classe de CE2 où trois élèves avaient un profil CLIS³ et il m'a été très difficile de les faire progresser comme il se devait. L'année suivante, j'ai eu l'opportunité d'intégrer le centre « Les Airelles » où j'ai été confrontée au poly-handicap. En septembre 2013, je suis finalement placée dans la CLIS de l'école Louis Andréa 2 à Baie-Mahault où je poursuis mes fonctions jusqu'à ce jour.

Au fil de mes pratiques, j'ai pris conscience que ce qui m'attirait le plus dans le métier d'enseignant était d'être en mesure d'aider les élèves à exploiter au mieux leurs fonctions cognitives. Cependant, dans une classe dite ordinaire, cela est plus difficile à mettre en pratique et ce malgré une différenciation pédagogique instaurée. Par contre, dans l'enseignement spécialisé, le petit nombre d'élèves, permet une mise en place effective d'un enseignement personnalisé qui fait valoir le plus possible les fonctions cognitives de l'élève. Toutefois, cela demande de parvenir à bien identifier les besoins éducatifs particuliers de chaque élève, afin de mettre en place un enseignement adapté qui y réponde au mieux.

Aussi, pour être au mieux dans mes fonctions au sein de l'ASH, j'ai pris l'initiative de me présenter à la formation qui prépare au CAPA-SH⁴ dans l'option D, afin d'acquérir les connaissances et outils de base nécessaires à un enseignant spécialisé dans les troubles des fonctions cognitives. Pour valider cette formation, je devais choisir un objet d'étude, soulever une problématique, mener une expérimentation qui tenterait d'y répondre et faire une analyse critique des résultats obtenus.

¹ IME : Institut Médico Educatif

² ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves handicapés

³ CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

⁴ CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

L'objet d'étude que j'ai choisi de présenter ici, découle de l'observation de certains comportements au sein de la CLIS. En effet, la plupart des élèves disent ne pas vouloir rester en CLIS ni même dans leur école. De surcroît, les plus perturbateurs revendiquent ouvertement leur comportement (refus d'autorité, non respect de leurs pairs...) en précisant qu'ils ont le droit d'agir ainsi car ils sont en CLIS. **Comment donc motiver les élèves à venir en classe ?**

Pour y parvenir, il me fallait trouver un centre d'intérêt. J'avais constaté et ce, pour la quasi majorité d'entre eux, un vif intérêt pour les sciences de la nature et de la vie. **Comment donc exploiter cet intérêt pour qu'il devienne une réelle motivation à venir en classe, et susciter l'adhésion des élèves aux apprentissages ?** Mettre en place un projet de classe axé sur la nature et la vie m'a paru être une stratégie intéressante. C'est ainsi que j'ai mis en place un projet de classe qui s'intitule « Apprendre autrement : avec son environnement ».

Par ailleurs, lors des apprentissages, plusieurs constats ont été observés :

- certains sollicitent souvent l'adulte et ont besoin d'être valorisés par ce dernier, tandis que d'autres attendent que l'adulte les aide sans pour autant le solliciter,
- la plupart présentent leur production de manière négative avant même d'avoir entendu l'avis de leurs pairs ou de l'adulte,
- certains se dévalorisent volontairement devant leurs pairs avant même de connaître la difficulté à laquelle ils seront éventuellement confrontés,
- face à la difficulté, certains se referment sur eux-mêmes tandis que d'autres deviennent très perturbateurs en ne respectant ni l'adulte ni leurs pairs.

L'ensemble de ces constats semble révéler l'existence d'un frein aux apprentissages qui est commun et plus ou moins important. En effet, les élèves semblent avoir une estime de soi plus ou moins altérée avec une peur d'être jugé. Il devenait donc intéressant de permettre aux élèves d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes bénéfique à l'entrée dans les apprentissages. Ce qui nous conduit à la question de départ de cette étude : **Quelle stratégie utiliser pour aider les élèves à restaurer une estime de soi bénéfique aux apprentissages ?**

Pour répondre à cette question de départ, j'ai fait appel à mon expérience professionnelle en biologie. Ingénieur universitaire, j'ai pratiqué pendant quelques années la Recherche fondamentale en biologie moléculaire. Dans ce domaine, ce n'est pas le chercheur qui est directement jugé mais l'hypothèse soulevée. En effet, il n'est pas dans l'obligation de valider la

véracité de son hypothèse mais a le devoir de trouver une donnée qui fera avancer la Recherche. Aussi, utiliser un enseignement basé sur la démarche scientifique devrait permettre à l'élève de ne pas se retrouver dans une situation où il serait directement jugé mais dans une situation où ce serait l'hypothèse soulevée qui serait jugée. Ce qui nous conduit à une question de départ plus précise : **Un enseignement basé sur la démarche scientifique permet-il de restaurer une estime de soi chez les élèves ?**

Dans ce mémoire, je présenterai donc le cadre d'étude, le cadre de recherche basé sur l'estime de soi et la démarche scientifique, la problématique soulevée, le cadre expérimental, l'interprétation des résultats obtenus puis un regard critique sur ces derniers afin d'affirmer ou non la véracité de(s) hypothèse(s) émise(s).

1^{ère} Partie

I- CADRE D'ÉTUDE

Avant de présenter mes réflexions et mes investigations en lien avec l'objet d'étude de ce mémoire, il me paraît important de présenter le cadre d'étude.

I.1- SCOLARISATION DANS LES CLIS

Pour intégrer une CLIS, la situation de handicap de l'enfant doit avoir été préalablement détectée (par la famille ou l'école). Depuis la loi du 11 février 2005, l'affection doit être notifiée par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) siégeant au sein de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). L'équipe pluridisciplinaire de la MDPH élabore le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), la CDAPH le notifie, et oriente l'enfant après validation par ses parents. Ce projet est mis en œuvre en équipe de suivi de scolarisation (ESS) qui regroupe tous les partenaires gravitant autour de l'élève.

Depuis la circulaire parue au B.O.¹ n°31 du 27/08/09, la CLIS (CLasse d'Intégration Scolaire) s'intitule : Classe pour l'Inclusion Scolaire. Elle est donc devenue une classe à part entière de l'école où elle est implantée et reçoit des enfants en situation de handicap à partir de la fin de la maternelle jusqu'à leurs 12 ans.

La CLIS est donc un véritable parcours scolaire durant lequel l'enseignant met en place des adaptations répondant aux besoins éducatifs particuliers de l'élève ainsi que des inclusions individuelles dans les autres classes de l'école.

Il existe quatre types de CLIS. Celle qui nous concerne est la CLIS 1 (type dont j'ai la charge cette année) qui accueille des enfants ayant des troubles importants des fonctions cognitives mais ayant la capacité de suivre des apprentissages scolaires au sein de l'école.

¹ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*

I.2- TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES

Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui se divisent en quatre classes²:

- Fonctions réceptives permettant : acquisition, traitement et intégration de l'information,
- Fonctions mnésiques permettant : stockage et rappel de l'information,
- Fonctions exécutives permettant : organisation mentale de l'information,
- Fonctions expressives permettant : communication ou action.

Aussi, les troubles des fonctions cognitives (TFC) surviennent lorsqu'il y a un dysfonctionnement dans le traitement, le stockage, la restitution et/ou la circulation de l'information.

I.3- PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES DE CLIS-1

Ce sont des élèves qui ont besoin de temps et de répétitions, de manipuler et d'être rassurés par des rituels. Le profil succinct de l'élève (CLIS-1) avec des TFC importants est le suivant³ :

1. Il a de grandes difficultés : français (niveau maximal CE1), maths (niveau maximal CM1).
2. Il a sa propre logique pour la prise d'information et des difficultés spatio-temporelles.
3. Sa mémoire est faible mais il retient mieux les informations visuelles qu'auditives.
4. Il est souvent de bonne humeur mais la communication verbale entre élèves est difficile.
5. La motricité est souvent source de plaisir mais aussi de tensions sociales.

L'élève de CLIS a donc besoin que l'on tienne compte de ces constats pour l'aider à construire des stratégies propices à sa réussite. Mais, elles doivent être combinées avec d'autres actions car souvent, les fonctions cognitives ne sont pas les seules touchées. En effet, on observe aussi une estime de soi plus ou moins altérée qui freine les apprentissages mais que l'enseignant peut restaurer en partie. Aussi, pour intervenir au mieux, il faut avant tout comprendre ce qu'est l'estime de soi.

² L. BERUBE, *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement. Recherche et réd.* 1991, p.176
Cité par S.PRECLIN, *Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives*, page 1
eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/.../eleve-troubl-fonc-cogni.pdf

³ S.PRECLIN, *Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives*, page 1, 3,

II- CADRE DE RECHERCHE

II.1- L'ESTIME DE SOI

Globalement, on pourrait dire que l'estime de soi est une notion subjective et se définit comme la valeur que nous nous accordons. Cependant, au regard des recherches en psychologie, on constate que c'est bien plus complexe. En effet, certains auteurs en donnent un point de vue que je qualifierais comme étant « interne » car ils s'attardent principalement sur ce que l'individu perçoit de lui-même. D'autres, par contre, en donnent un point de vue que je qualifierais comme étant « externe » car ils s'étendent sur les interactions entre l'individu et l'environnement.

II.1.1- LE CONCEPT D'ESTIME DE SOI

L'estime de soi : Un point de vue qualifié « d'interne »

- Selon William JAMES (1890)⁴, l'estime de soi correspond au rapport entre les aspirations et les réussites effectives, tel que l'écart entre les deux donne le niveau d'estime de soi. Par conséquent, un élève ayant atteint ses aspirations se percevrait comme compétent et aurait une haute estime de soi, tandis qu'un élève ne les ayant pas atteints se percevrait comme non compétent et aurait une faible estime de soi. L'écart entre les aspirations et les réussites effectives étant variable selon le domaine, l'estime de soi dépendrait donc du poids que l'élève accorde à sa réussite dans un domaine donné. Cela me fait penser à deux de mes élèves :

- Gaël présente une haute estime de soi dans les activités sportives. Par contre, face aux apprentissages fondamentaux, telle que la lecture, son estime de soi est faible.
- Freddy présente une haute estime de soi face à une notion maîtrisée. Mais, dès qu'il s'agit d'aborder une nouvelle notion, il présente tous les signes d'une faible estime de soi.

- Ce point de vue a été repris par Rosette POLETTI et Barbara DOBBS (2008)⁵. En effet, pour elles, l'estime de soi dépend du regard qu'un individu porte sur son apparence physique, ses compétences, ses réussites, sa vie affective. Il dépend donc de l'importance que l'individu porte à chacun de ces domaines. Cela me fait penser à deux de mes élèves :

⁴ William JAMES. *Abrégé de psychologie et Habitudes et mémoire*, 1890 Ed Œuvres Choisies (2010), Cité par Christine JOLY, *Mémoire professionnel, Connais-toi toi-même*, 2011, page 5

⁵ Rosette POLETTI et Barbara DOBBS, *L'estime de soi, un bien essentiel*, page 14
Citées par Yannick GARIME, *Un plateau d'estime*, 2012, page 7

- Gaël a des difficultés à poser et effectuer une addition avec retenue. Mais cela n'affecte en rien son estime de soi car l'importance qu'il y accorde est quasiment nulle. En effet, il sait qu'il peut contourner cette difficulté par le biais de la calculatrice.
 - Freddy a des capacités en sport et accorde de l'importance à ce domaine. Mais, face à des élèves performants, il se met en retrait et montre des signes d'une faible estime de soi. Il doit donc craindre que ses réussites effectives ne correspondent pas à ses aspirations.
- D'autres auteurs, comme LAPORTE (1997)⁶, présente l'estime de soi comme la valeur que l'on se donne soi-même dans différentes sphères de notre vie et le sentiment que l'on a de notre dignité : si l'on se sent digne d'être aimé, de réussir... Cela me fait penser à l'un de mes élèves :
 - David refuse de rentrer dans les apprentissages. Ce refus pourrait être expliqué, en partie, par le fait qu'il ne sent pas digne d'apprendre et de réussir.
 - Cette notion de dignité qui se rapproche de l'amour de soi a été poursuivie d'une certaine manière par Christophe ANDRE et François LELORD⁷. En effet, de leur définition du concept, « *L'estime de soi ? Eh bien, c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas* », ils en ont déduit les trois piliers de l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi, la confiance en soi. Ils les définissent globalement de la façon suivante :

L'AMOUR DE SOI : C'est le fait de « *s'aimer de façon inconditionnelle* », quelque soit nos performances et les échecs rencontrés. L'amour de soi est donc un pilier essentiel de l'estime de soi qui nous épargne du désarroi quand on est face à un problème qui nous semble insurmontable.

LA VISION DE SOI : C'est le fait d'« *être convaincu d'être porteur de potentialités et / ou de limitations* » tel que : une vision de soi positive nous permet de persévérer dans nos choix, tandis qu'une vision de soi négative nous ralentit dans la réalisation de notre voie.

LA CONFIANCE EN SOI : C'est le fait de penser que l'on est capable par nos actes de surmonter une situation tel qu'un manque de confiance en soi ne constitue pas un handicap en soi mais un frein dans la réalisation de certains actes du quotidien.

Aussi, selon Christophe ANDRE et François LELORD⁸, pour obtenir une estime de soi harmonieuse, il faut « *un bon dosage* » de chacune de ces composantes en raison des interactions

⁶ LAPORTE, 1997, Cité par Christine JOLY, *Mémoire professionnel, Connais-toi toi-même*, 2011

⁷ Christophe ANDRE, François LELORD, *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, 1999, p 11 data.over-blog-kiwi.com/.../ob_e87cfa_l-estime-de-soi-s-aimer-pour-mie...

⁸ *ibidem*, p 14,28

qui existent entre elles. Par exemple, un amour de soi inconditionnel induit une vision de soi positive qui elle-même accroît la confiance en soi. Toutefois, comme ils le sous-entendent l'estime de soi n'est pas un facteur indépendant qui se met en place de manière isolée. Leur présentation des individus selon leur degré estime de soi en est un bon exemple :

LES INDIVIDUS À BASSE ESTIME DE SOI : Ils se décrivent de manière floue, moyenne et tiennent sur eux-mêmes un discours parfois contradictoire, peu stable qui dépend souvent des circonstances et des interlocuteurs. L'avantage est qu'ils ont le sens de la nuance et s'adaptent aux interlocuteurs.

LES INDIVIDUS À HAUTE ESTIME DE SOI : Ils savent parler d'eux de façon positive et ont des idées claires sur eux-mêmes tel que ce jugement dépend peu des circonstances et des interlocuteurs. L'inconvénient est que trop de certitudes risque de déplaire à certains interlocuteurs.

L'estime de soi : Un point de vue qualifié « d'externe »

- Cette conséquence des interactions entre individus sur l'estime de soi a été soulignée par Charles COOLEY (1902)⁹. Selon lui, l'estime de soi est façonnable par le regard des autres et se définit donc comme une construction sociale. L'estime de soi dépendrait donc de l'impact qu'à l'environnement sur l'individu. D'ailleurs quotidiennement et cela pour nous tous, l'estime de soi est en permanence mise à l'épreuve. Il en est donc de même pour l'élève qui aura une estime de soi plus forte si son entourage (sa famille, ses pairs, ses professeurs) a une bonne opinion de lui.

Par conséquent, le regard des autres a un impact important sur l'individu. Cela est d'autant vrai que l'individu est jeune et encore plus s'il s'agit d'un élève de CLIS.

II.1. 2- L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES DE CLIS

Il est naturellement reconnu que tout enfant a besoin de reconnaissance pour réussir sa scolarité et maintenir une estime de soi correcte. Cela est d'autant plus observé chez les élèves en grande difficulté et les élèves de CLIS.

En effet, les élèves de CLIS sont confrontés régulièrement au regard des autres. Pourtant, hormis leurs troubles importants des fonctions cognitives qui justifient leur présence en CLIS, ces élèves ont, comme tous les autres élèves de l'école, des aptitudes à suivre les apprentissages au sein de l'école et peuvent même être plus performants dans certains domaines que leurs pairs.

⁹ Charles COOLEY (1902), Cité par Christine JOLY, *Mémoire professionnel, Connais-toi toi-même, 2011, p 5*
dcalin.fr/publications/joly.pdf

Reste que les élèves de CLIS sont très stigmatisés par leurs pairs et sont souvent montrés du doigt dans la cour de récréation car font l'objet de plusieurs questionnements : Pourquoi ils sont en CLIS ? Qu'est ce qui les différencie des autres élèves de l'école ? Certains vont même jusqu'à dire ouvertement : Est-ce vrai que ce sont des handicapés mentaux ?

Toutes ces questions, les élèves de CLIS aussi se les posent. Mais ils se retrouvent souvent désarmés pour donner des réponses qui peuvent satisfaire les deux partis. En effet, dire qu'ils sont en CLIS par besoin d'une attention particulière de l'enseignant pour réussir sa scolarité, c'est déjà dire qu'ils sont différents. Or, un enfant n'a pas envie d'être différent de ses pairs. De ce fait, l'élève de CLIS a besoin d'être mis en confiance et a besoin de reconnaissance, encore plus que les autres élèves de l'école, afin de ne plus se sentir menacé par un regard trop appuyé d'un camarade ou par des dires blessants d'un autre. Depuis l'inclusion des élèves de CLIS en classe dite ordinaire, ce regard négatif tend à diminuer peu à peu, mais n'est pas réellement perçu par les plus concernés.

En effet, prenons l'exemple de la CLIS où j'exerce mes fonctions. Je suis encore souvent obligée d'intervenir pour maintenir un climat serein et bénéfique aux apprentissages, en raison de la grande sensibilité des élèves face aux messages de leur entourage. Aussi, un regard de l'autre trop prolongé est souvent source de conflits car ressenti comme une agression avec une peur d'être jugé. C'est le cas de Tony qui peut instantanément entrer dans une colère incontrôlable si un de ses pairs ose le regarder en classe. Cette crainte d'être jugé par l'autre reflète donc une estime de soi plus ou moins altérée. Toutefois, j'ai pu constater que ce comportement très excessif de Tony peut être quasiment inexistant pendant plusieurs jours consécutifs et cela sans aucune raison apparente. Cette remarque sous-entend donc l'existence de facteurs propres à l'environnement de Tony qui ont un impact sur sa personnalité et donc sur son estime de soi.

- C'est effectivement ce que soulignent Rosette POLETTI et Barbara DOBBS (2008)¹⁰. Selon elles, l'estime de soi n'est pas une notion acquise pour toujours mais fragile et changeante car des facteurs peuvent y avoir un impact comme la relation avec la famille, les conditions sociales, les évènements. Cet aspect changeant de l'estime de soi me fait penser à Mathis, l'un de mes élèves :

¹⁰ Rosette POLETTI et Barbara DOBBS, *Petit cahier d'exercices d'estime de soi*, page 7
Citées par Yannick GARIME, *Un plateau d'estime*, 2012, page 9

- En mai 2014, Mathis a montré une régression dans son comportement lors la naissance de son petit frère : il est plus capricieux, sa voix est plus immature, il rejette tout nouvel apprentissage et son écriture est devenue si petite qu'elle est presque illisible. Puis, en septembre 2014, sa confiance en soi s'est accrue avec l'arrivée au CP de sa petite sœur.

Aussi, les conséquences des facteurs environnementaux sur la vision de soi, l'amour de soi et la confiance en soi peuvent être différentes selon l'origine du facteur mais aussi selon l'importance du facteur pour l'individu.

II.1.3- IMPACT POSITIF DE L'ENSEIGNANT SUR L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES

Les facteurs majeurs qui influencent l'estime de soi chez l'enfant touchent le cercle familial et le cadre scolaire. Comme le précisent Christophe ANDRE et François LELORD¹¹, il est difficile de restaurer une estime de soi si l'origine vient de la famille. Par contre, l'enseignant peut aider l'élève à restaurer une estime de soi bénéfique aux apprentissages au travers d'actions qui le valorisent tout en le rassurant¹². Ce climat de confiance à établir entre l'élève et le maître d'école est encore plus important avec l'élève de CLIS qui peut avoir le même enseignant jusqu'à ce qu'il soit en âge de rejoindre le collège, soit durant quatre années consécutives. Le jeu¹³, le théâtre¹⁴, les activités physiques¹⁵, arts plastiques sont autant de domaines que l'enseignant peut exploiter pour aider l'élève à restaurer l'estime de soi.

Cela m'a donc conduit à rechercher une stratégie pédagogique qui mettrait l'élève dans une situation où il ne se sentirait pas juger afin de l'aider à restaurer son estime de soi. Un enseignement basé sur la démarche scientifique m'a paru être une stratégie qui méritait d'être testée. Pour mener au mieux mon expérimentation, il fallait donc avant tout définir la démarche scientifique pour ensuite rechercher toutes les études qui ont mises en relation la démarche scientifique et l'école.

¹¹ Christophe ANDRE, François LELORD, *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, 1999, p14

¹² M-J HANDY (orthopédagogue), *L'estime de soi* <https://adaptationscolaireefb.wordpress.com/habiletetes.../lestime-de-soi/>

¹³ Augmenter l'estime de soi et la confiance en soi par le jeu video, psychologie.psyblogs.net/2012/01/augmenter-lestime-de-soi-et-la.html

¹⁴ Alliage éditeur, *Améliorer l'estime de soi par le biais du théâtre*, 2010 www.alliage.ca/Chronique/Chronique003.html

¹⁵ *L'estime de soi, le sport et l'activité physique*, www.caaws.ca/e/wp-content/uploads/2013/03/self-esteem_f.PDF

II.2- DEMARCHE SCIENTIFIQUE

Lorsqu'on évoque la notion de démarche scientifique, on a souvent tendance à la limiter à la réalisation d'expériences. Cependant ce mode de recherche n'est pas toujours faisable, notamment en biologie et en astronomie. Il s'agira donc ici de définir ce qu'est réellement la démarche scientifique, puis de présenter sa place et son rôle à l'école primaire.

II.2.1- LA NOTION DE DEMARCHE SCIENTIFIQUE

Tous les auteurs s'accordent à dire que la démarche scientifique est un outil d'investigation utilisé pour comprendre le réel. Mais, le positionnement des auteurs peut être différent.

Trois grandes démarches fondamentales de la recherche¹⁶

Certains auteurs distinguent les démarches par l'existence ou non d'émission d'hypothèses et d'une phase de vérification de ces dernières. Il en a été ainsi déduit trois grandes démarches :

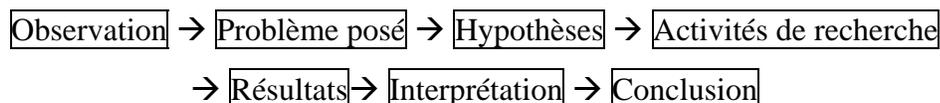
1. **la démarche inductive**, définie comme une approche empiriste, qui consiste à observer la réalité et à en induire des concepts, des hypothèses, des lois ... Cependant, certains auteurs, comme le philosophe Karl POPPER (1902-1994), ne la considèrent pas comme une démarche scientifique car l'observation de la réalité ne peut être complète ; et de ce fait, elle ne permet pas de tester les hypothèses émises ;
2. **la démarche déductive**, représentée par René DESCARTES (1596-1650) qui consiste à déduire des affirmations à partir d'intuitions (nées de la connaissance) ;
3. **la démarche hypothético-déductive**, la plus utilisée par les chercheurs, qui repose sur le questionnement et qui comporte les phases suivantes :

Question de départ → **Hypothèses** → **Test des hypothèses** → **Conclusion**

¹⁶ POPYLEN, *Alpha sociologie*, 30 janvier 2011
alphasociologie.blogspot.com/.../3-grandes-demarches-scientifiques-la.ht

Quatre grands types de démarches scientifiques ¹⁷

Pour d'autres auteurs, la démarche scientifique peut se résumer par le schéma suivant :



Toutefois, l'activité de recherche utilisée pour tester les hypothèses émises est fonction de la nature du problème posé et des paramètres mis en jeu. Aussi, elle peut être basée sur :

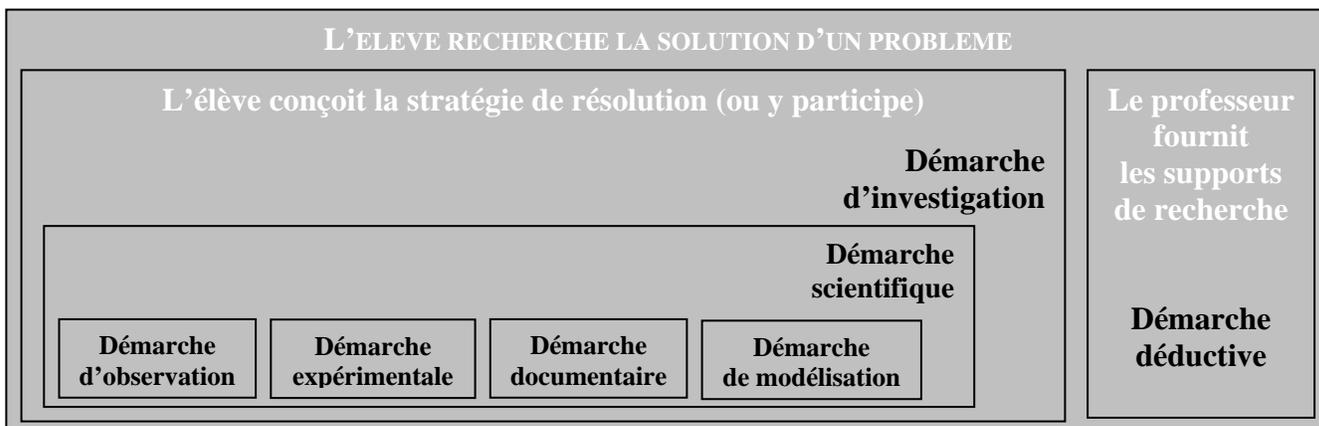
l'observation ou l'expérimentation ou la documentation ou la modélisation

De ce fait, il en a été déduit quatre grands types de démarches scientifiques pour lesquelles l'appellation reflète la nature de l'activité de recherche mise en jeu. :

1. **la démarche d'observation**, surtout utilisée en biologie et en astronomie,
2. **la démarche expérimentale**, surtout utilisée en physique et chimie,
3. **la démarche documentaire**, adaptée à toutes les disciplines,
4. **la démarche de modélisation**

La démarche d'investigation

Toutes les démarches d'investigation ne sont pas nécessairement scientifiques. C'est le cas de celles qui sont dépourvues de la phase d'émission d'hypothèses et qui s'appuient sur des stratégies proposées par les élèves (comme observer, expérimenter « pour voir » sans pour autant avoir une hypothèse à tester). Ces démarches sont donc dites des démarches d'investigation non scientifiques. Sabine BOBEE¹⁸ propose la schématisation suivante des démarches mises en jeu quand l'élève recherche la solution d'un problème :



¹⁷ IUFM de Créteil, *La démarche scientifique en classe*, st.creteil.iufm.fr/reperes/demarche_scientifique.htm

¹⁸ Sabine BOBEE, *Quelques démarches utilisées en SVT*, page 17
svt.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user.../svt/.../Quelques_démarches.pdf

Au regard de l'ensemble de ces définitions, il apparaît quelques conséquences notables :

- La démarche scientifique est une suite d'actions visant à comprendre le réel.

↳ **La démarche scientifique est donc une démarche d'investigation.**

- Bien que la démarche scientifique soit très utilisée en sciences, il apparaît qu'elle peut l'être aussi dans les autres disciplines par le biais de la démarche documentaire.

↳ **La démarche scientifique n'est donc pas réservée exclusivement aux sciences.**

- De plus, l'expérimentation apparaît comme un moyen de tester les hypothèses émises au même titre que l'observation, la documentation et la modélisation.

↳ **La démarche expérimentale n'est donc pas la seule démarche scientifique.**

- Par ailleurs, les étapes qui caractérisent la démarche utilisée comme scientifique sont : la phase d'émission d'hypothèses (solutions possibles au problème posé) et la phase permettant de les confirmer ou de les infirmer.

↳ **La notion de démarche scientifique est donc associée à celle d'hypothèse.**

Il me restait donc à définir ce qu'est réellement l'hypothèse et les termes qui y sont associés¹⁹.

L'hypothèse : C'est une solution possible au problème posé qui provient de l'intuition ou des connaissances préalables et que l'on devra tester pour savoir si elle est juste ou fausse. C'est donc une première réponse à un problème donné (ou une question) mais non une certitude.

Emettre des hypothèses : Cette phase consiste à suggérer une première réponse à une question posée. Mais, cette réponse reste une possibilité et non une certitude. L'hypothèse est émise par une phrase affirmative, brève et concise en insistant sur son caractère provisoire (conditionnel, utilisation de l'adverbe « peut-être »). En classe, lors de cette phase, l'enseignant veillera à ce que l'élève justifie son hypothèse.

Tester l'hypothèse : C'est vérifier si l'hypothèse est vraie ou fausse. L'activité de recherche pour la tester est fonction de la nature du problème et des paramètres en jeu.

Conclure : C'est rendre compte de ce qui a été fait, obtenu, exploité, tout cela pour en tirer une définition, une loi, une règle...

¹⁹ Adeline BARDOU, *La démarche scientifique : réflexions et propositions d'activités*, 2010, page 15, 31 animation.hepvs.ch/.../demarchescientifique/la_demarche_scientifique.pd...

II.2.2- LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE A L'ECOLE

Plusieurs constats à l'école primaire :

- Comme le précisent les Programmes d'enseignement de l'école primaire (2008)²⁰, le professeur des écoles doit, dès que possible, permettre à chaque élève d'être acteur dans la construction de son savoir. En sciences, il lui permettra donc, par le biais de la démarche d'investigation, d'observer, de se questionner, d'expérimenter, d'argumenter et conclure.
- Comme le rappellent Georges CHARPAK, Pierre LENA et Yves QUERE²¹, les enfants, âgés de 4 à 12 ans, sont attirés par tout ce qui attire aux sciences et cela quelque soit leur origine sociale, leur niveau de langue, leur rapport à l'école ou avec leur famille.
- La démarche scientifique la plus utilisée à l'école est **la démarche de modélisation** qui consiste à remplacer le réel par un modèle (schémas, maquette, organigramme...) ²². Toutefois, celle qui apparaît être la plus adaptée et la plus recommandée, notamment pour les élèves de CLIS qui ont besoin encore plus que les autres de manipuler, reste la **démarche expérimentale**.

La démarche expérimentale

C'est une démarche hypothético-déductive²³ qui fait varier un seul facteur et qui mesure les effets de cette variation sur un autre facteur. Elle comporte une expérience témoin et doit être surtout reproductible. Elle a été formalisée sous le sigle figé OHERIC :

Observation / **H**ypothèse / **E**xpérience / **R**ésultats / **I**nterprétation / **C**onclusion

Pour réaliser au mieux cette démarche, l'élève doit mener une réflexion à chacune de ces étapes.

²⁰ Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, cycle des approfondissements

²¹ Georges CHARPA, Pierre LENA, Yves QUERE, Georges. *La main à la pâte, dix ans après. Cahiers pédagogiques* n° 443, 2006, p.24-25. Cités par Thérèse BOUCABEILLE, Pernelle VALLAD, *Mémoire de recherche 2^{ième} année, Quel est l'impact de la démarche expérimentale sur la motivation*, 2011, page 21

²² D'après le livre HATIER, concours PE1-PE2 Biologie Géologie, Madeleine PACCAUD et Josiane VUALA
Cité par IUFM de Créteil, *La démarche scientifique en classe*, st.creteil.iufm.fr/reperes/demarche_scientifique.htm

²³ Adeline BARDOU, *La démarche scientifique : réflexions et propositions d'activités*, 2010, page 2
animation.hepvs.ch/.../demarchescientifique/la_demarche_scientifique.pd...

Pour y parvenir, l'enseignant peut l'aider en lui proposant au préalable « la balise de la démarche expérimentale »²⁴ qui est la suivante :

BALISE DE LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE POUR L'ELEVE	
<u>Observation</u>	Cette étape induit des questions, un problème : <i>Comment puis-je savoir pourquoi... ?</i> <i>Comment puis-je savoir comment... ?</i> <i>Comment expliquer que... ?</i> <i>La question que je me pose est... ?</i>
<u>Hypothèse</u>	<i>Je pense que...</i> <i>Mais je vais devoir le prouver !</i>
<u>Expérience</u>	<i>Pour réaliser l'expérience qui me permettra de dire que mon hypothèse est vraie, je vais devoir faire...</i>
<u>Résultats</u>	<i>Lorsque je fais ceci, je vois (je mesure) cela...</i>
<u>Interprétation</u>	<i>J'obtiens (j'observe, je mesure) ceci, or je sais que cela veut dire que...</i>
<u>Conclusion</u>	<i>J'obtiens ceci et je pensais obtenir ceci (or j'obtiens cela), donc mon hypothèse...</i>

L'impact positif de la démarche scientifique sur les élèves

Enseigner par le biais de la démarche scientifique permet donc à l'élève de s'impliquer de façon active dans la construction de son savoir ; ce qui facilite l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, l'utilisation de la démarche scientifique développe aussi des compétences transversales telles que :

- la curiosité, l'envie de chercher,
- la créativité,
- l'esprit critique,
- et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.

Aussi, enseigner par le biais de la démarche scientifique a donc un effet bénéfique sur l'élève.

²⁴ Adeline BARDOU, *La démarche scientifique : réflexions et propositions d'activités*, 2010, page 51 animation.hepvs.ch/.../demarchescientifique/la_demarche_scientifique.pd...

III- PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Mes recherches, d'une part sur le concept de l'estime de soi et d'autre part sur la notion de démarche scientifique, m'ont permis de prendre un certain recul sur ma question de départ présentée en introduction et de relever certains points marquants en lien avec mon étude.

En effet, la vision externe de l'estime de soi comme le présentent Rosette POLETTI et Barbara DOBBS, m'a conduite à la réflexion suivante : l'environnement influe l'estime de soi. Par conséquent, si on le modifie en utilisant par exemple un enseignement adapté aux élèves ayant une estime de soi diminuée, on pourrait alors leur permettre de restaurer l'estime de soi.

Par ailleurs, mes recherches bibliographiques montrent bien l'influence positive de la démarche scientifique à l'école sur l'implication des élèves. Au regard de cette influence et du principe même de la démarche scientifique, j'ai donc voulu mener une expérimentation qui me permettrait d'étudier la problématique suivante :

**Dans quelle mesure
un enseignement basé sur la démarche scientifique pourrait-il permettre
de restaurer une estime de soi bénéfique aux apprentissages
chez les élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

L'objectif de mon étude est donc le suivant :

Grâce aux actions menées par l'élève lors de séances pédagogiques adaptées à ses besoins éducatifs particuliers, j'attends que celui-ci ne se sente plus jugé. En effet, il sera dans une situation où ce sera l'hypothèse qu'il aura émise qui sera jugée et non lui-même. Les rôles seront donc inversés puisqu'il ne sera plus « l'accusé » qu'on juge mais jouera le rôle de « juge » en donnant sa conclusion. Par le biais de ces actions, on pourrait ainsi permettre à l'élève de se détacher du jugement des autres et donc de restaurer son estime de soi bénéfique aux apprentissages. En d'autres termes, l'hypothèse que je vais tester ici est donc la suivante :

*Un enseignement,
qui permet à l'élève de se détacher du jugement des autres,
aurait un effet bénéfique sur l'estime de soi
et naturellement sur certains facteurs influençant l'apprentissage.*

2^{ième} Partie

IV- CADRE EXPERIMENTAL

Avant d'exposer le profil des élèves, il est intéressant d'exposer l'historique de cette CLIS créée en janvier 2013 (douze élèves, surtout d'origine haïtienne, avec plus 90% de garçons).

Dès la prise de mes fonctions en septembre 2013, deux élèves se sont distingués de part leur prise de parole facile et obtiennent plus de 40% de réussite aux évaluations nationales de fin CE1. Après entretien avec la psychologue, ils sont reconnus comme n'ayant pas de troubles des fonctions cognitives et quittent la CLIS pour intégrer un CE2 en janvier 2014. Ce départ a causé un véritable déséquilibre psychologique, malgré l'arrivée de deux nouveaux. Les plus calmes s'agitent tandis que les plus agités deviennent de réels perturbateurs et font l'objet de plusieurs renvois, voire même d'une scolarisation partielle. L'un d'entre eux est d'ailleurs réorienté vers un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique. Mais, par manque de place, il regagne la CLIS à temps complet en septembre 2014. Pour créer un nouvel équilibre plus serein et permettre aux élèves d'être moins stigmatisés, la salle de la CLIS, située l'an passé dans une zone retirée de l'école, a été placée dès septembre 2014 à proximité des autres classes et non loin de la Direction.

IV.1- LES ÉLÈVES DU GROUPE D'ÉTUDE

IV.1.1- LE GROUPE CLASSE

Comme l'an passé, cette CLIS comporte douze élèves qui sont âgés cette année de huit à dix ans avec encore une majorité de garçons (plus de 80%). Ils ont tous des troubles des fonctions cognitives et avec pour certains des troubles du comportement. Les niveaux en français et en mathématiques sont très hétérogènes et fluctuent du début CP au milieu du CE2. Concernant l'inclusion en classe dite ordinaire, plusieurs paramètres ont été pris en compte pour optimiser les résultats : le niveau scolaire, l'âge mais aussi la corpulence de l'élève et surtout ses motivations. Sur les douze, seuls deux ont refusé toute inclusion. [[Annexe 1](#)].

Au niveau de leur confiance en soi, elle est variable selon l'élève mais avec une tendance plutôt basse pour une grande majorité. J'étais donc tentée de tous les inclure dans mon étude avoir de pouvoir quantifier les conséquences de mon expérimentation pour chacun d'entre eux. Toutefois, compte tenu des diverses analyses que je devais mener, j'ai préféré sélectionner un échantillon de six élèves représentatifs du groupe classe pour mener mon étude.

IV.1.2- LE PROFIL DES ELEVES

Parmi les six élèves impliqués dans mon étude, j'ai choisi de n'en présenter que trois, le profil des trois autres étant annexés [[Annexe 2](#)].

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **DAVID** – 10 ans – Entrée en CLIS : septembre 2014.

Refuse de rentrer dans les apprentissages

Son comportement en classe :

Ne respecte pas les règles et refuse de les respecter. Cherche en permanence un conflit avec ses pairs par tous les moyens. Ne se met jamais en cause mais met toujours en cause ses pairs.

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques et des fonctions exécutives.

Besoin que la consigne lui soit précisée individuellement.

Sa confiance en soi :

A besoin des encouragements de l'enseignant pour faire une activité.

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **VICTOR** - 10 ans – Entrée en CLIS : septembre 2012.

Son comportement en classe :

Souvent de bonne humeur. Ne recherche pas le conflit avec ses pairs. Aime jouer, manipuler. A des difficultés à rester assis. Beaucoup de difficultés à respecter les règles de la classe mais ne refuse pas de les respecter. Se laisse distraire très facilement. Apprécie le travail en groupe mais ne parvient pas à se concentrer.

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques, des fonctions exécutives, et un peu également au niveau des fonctions expressives.

Ne parvient pas à se concentrer plus de 5 min sur une activité qui ne correspond pas à son centre d'intérêt.

Son temps de concentration est meilleur si l'activité lui permet de manipuler.

Sa confiance en soi :

A besoin d'encouragements permanents de l'enseignant voire la présence de ce dernier à ses côtés.

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **TONY** - 10 ans – Entrée en CLIS : janvier 2014.

Son comportement en classe :

Deux comportements très opposés selon les jours : Impulsif, agressif avec beaucoup de difficultés à respecter les règles de la classe mais ne refuse pas de les respecter ; ou Calme avec un respect des règles.

Aime manipuler. N'apprécie pas le travail en groupe. S'isole souvent dans la classe. S'intègre peu au groupe

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques et des fonctions exécutives.

Son temps de concentration est meilleur si l'activité lui permet de manipuler.

Sa confiance en soi :

N'a pas besoin d'encouragements de l'enseignant.

IV.2- OUTILS UTILISÉS

Pour conduire au mieux mon expérimentation (de novembre à mars), il me fallait établir un diagnostic des particularités des élèves le plus complet possible et qui serait en relation direct avec mon étude, mais aussi établir une grille d'évaluation utilisable lors de l'expérimentation.

IV.2.1- GRILLES D'ÉVALUATION DE L'ESTIME DE SOI PAR ENTRETIEN INDIVIDUEL

Les questionnaires proposés dans la littérature pour évaluer l'estime de soi sont souvent difficilement applicables aux élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Toutefois, deux questionnaires présentés par Christophe ANDRE et François LELORD m'ont paru être envisageables avec ce profil d'élèves après reformulation :

- un questionnaire¹ lié à l'échelle de Rosenberg (outil utilisé par la recherche en psychologie et en psychiatrie pour évaluer l'estime de soi) (GRILLE 1, [Annexe 3](#))
- un questionnaire² sur le rapport à soi-même qui donne une indication sur les efforts de changement à entreprendre en matière d'estime de soi (GRILLE 2, [Annexe 4](#))

Pour estimer les efforts de changement à entreprendre en matière d'estime de soi, ces auteurs ont établi trois degrés de besoin en fonctions des résultats obtenus :

- *besoin limité* - *besoin moyen* - *besoin nécessaire*

Cependant, je ne pouvais l'utiliser tel quel car je n'ai sélectionné, dans leur questionnaire, que les items correspondants à l'âge des élèves impliquées, soient 18 sur 21. J'ai donc dû élaborer une grille de calculs utilisable avec le questionnaire tronqué tout en prenant en compte la grille de calculs proposée par les auteurs de ce questionnaire [[Annexe 9](#)].

Par ailleurs, ces auteurs ne proposent que la grille de calcul relative au besoin global en matière d'estime de soi. J'ai donc dû également établir une grille de calculs par facteur (rapport : à soi-même / à l'action / aux autres) afin d'exploiter mes futurs résultats [[Annexe 10](#)].

Ces deux grilles donnent donc une idée globale de l'estime de soi et sont à compléter lors d'un entretien individuel avant et après l'expérimentation. Cependant, il m'a paru intéressant de faire également une évaluation par observation afin de mieux mettre en évidence d'éventuels changements de comportements suite à mon expérimentation.

¹ Christophe ANDRE et François LELORD, *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, pages 47,267

² *Ibidem*, pages 262, 269

IV.2.2- GRILLE D'ÉVALUATION DE FACTEURS INFLUENÇANT L'APPRENTISSAGE

Pour tester au mieux mon hypothèse, il me fallait donc répertorier des constats pertinents et exploitables afin d'établir une grille d'évaluation de facteurs influençant l'apprentissage scolaire. Toutefois, ces facteurs sont trop nombreux pour être tous évalués³. Certains sont internes (tels que le cognitif, le conatif, l'affectivo-social), tandis que d'autres sont externes (tels que le contexte de classe, les caractéristiques du maître, le contexte familial, le contexte sociétal). Au regard des comportements des élèves en général lors des apprentissages, j'ai donc choisi d'évaluer :

- l'attention
- les fonctions exécutives
- l'estime de soi

L'ATTENTION : c'est un facteur interne d'ordre cognitif qui permet de percevoir, mémoriser ou résoudre des problèmes. Les caractéristiques majeures de ses troubles⁴ concernent :

- l'attention sélective (faire une tâche sans se laisser distraire)
- l'attention partagée (faire deux tâches ou deux types de traitements en même temps)
- l'attention soutenue (faire une tâche plus ou moins longue et monotone)

LES FONCTIONS EXÉCUTIVES⁵ : c'est un facteur interne d'ordre cognitif qui permet l'organisation mentale de l'information.

L'ESTIME DE SOI : c'est un facteur interne d'ordre conatif pour lequel on va évaluer son degré.

Au regard de ces caractéristiques et des comportements les plus fréquemment observés en classe, j'ai donc établi une grille (GRILLE 3) [Annexe 5] qui devait être complétée par mes soins avant et après l'expérimentation menée afin d'étoffer au mieux les résultats de mon étude. Par conséquent, je disposais de trois grilles (GRILLE 1, GRILLE 2, GRILLE 3) qui devaient être complétées avant et après expérimentation, soient six grilles par élève.

Il me restait dès lors à poursuivre ma réflexion sur la qualité et la quantité des séances pédagogiques impliquées dans mon expérimentation.

³ Pauline MINIER, *facteurs qui influencent l'apprentissage scolaire*, 2003, www.uqac.ca/pminier/act2/gra2.htm

⁴ L'attention : *fonctionnement, évaluation, développement, implication dans les apprentissages* www.ac-grenoble.fr/savoie/.../docs.../attention.../attention_Berger.pdf?...page 6, 9, 10

⁵ S.PRECLIN : *eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/.../eleve-troubl-fonc-cogni.pdf*, page 1

IV.2.3- SÉANCES PÉDAGOGIQUES IMPLIQUÉES

Mon expérimentation est basée uniquement sur quelques étapes caractéristiques de la démarche scientifique. Il n'est donc pas nécessaire de proposer à l'élève des séances pédagogiques où chacune des étapes de cette démarche serait clairement mise en évidence. En effet, mon objectif n'est pas que l'élève puisse utiliser la balise de la démarche scientifique présentée ci-dessus mais de lui permettre d'émettre des hypothèses, de les tester et de conclure. Et cela, dans un champ de domaines le plus étendu possible. Aussi, les actions que j'attendrai de l'élève peuvent être schématisées de la façon suivante :

Emettre des hypothèses → Tester les hypothèses → Conclure

Aussi, face à cet ensemble de données relatives à la démarche scientifique, je pouvais dès lors envisager des séances pédagogiques qui permettraient à l'élève de réaliser ces trois actions.

Bien sûr, il me serait plus facile de choisir uniquement des séances relatives aux sciences puisqu'elles conduisent toutes à l'émission d'hypothèses, étape incontournable de la démarche scientifique. Cependant, dans l'optique où mon hypothèse émise dans ce mémoire s'avèrerait exacte, j'ai préféré diversifier les domaines impliqués afin de donner toutes les chances aux élèves de restaurer une estime de soi bénéfique à tous les apprentissages.

Par ailleurs, pour maintenir l'attention de chacun, il m'a paru judicieux de proposer des séances où les situations d'apprentissages seraient variées (observation, manipulation, documentation, jeu de rôles) ainsi que la gestion de la classe (groupe classe, groupe de trois à quatre élèves, binôme, individuel).

De plus, je devais prendre soin de retenir préférentiellement des séances pour lesquelles la discipline et les thèmes visés étaient capables de susciter un intérêt pour un plus grand nombre d'élèves. Aussi, j'ai retenu les séances suivantes :

SCIENCES		MATHÉMATIQUES	ORTHOGRAPHE	LITTÉRATURE	CUISINE
SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3	SÉANCE 4	SÉANCE 5	SÉANCE 6
Le devenir des différentes parties de la chrysalide	Classer les animaux par le jeu : « Je pense à un animal »	Estimer une grande quantité d'objets (coton-tiges) présentée en vrac	Le son [z] de la lettre S entre deux voyelles par un jeu de rôles	Emettre des hypothèses à partir de l'illustration de la phase initiale du conte « Maman-dlo »	Réaliser la recette de confiture de coco

Ces six séances pédagogiques ont chacune deux objectifs majeurs :

- un **objectif spécifique** directement en lien avec la discipline impliquée dans la séance ;
- et un **objectif commun** qui est de réaliser trois actions spécifiques de la démarche scientifique : émettre une hypothèse, la tester et conclure.

Toutefois, le rôle de ces séances dans mon expérimentation :

- n'est pas de me permettre d'évaluer une compétence disciplinaire chez les élèves,
- ni d'évaluer leurs aptitudes à réaliser les trois actions citées ci-dessus ;

mais de servir de support pédagogique pour réaliser des actions spécifiques de la démarche scientifique, le but de cette stratégie étant de restaurer l'estime de soi des élèves.

Aussi, j'ai trouvé utile de présenter :

- ces six séances, de façon succincte, pour montrer la place des actions attendues pour chacune d'elles ainsi que l'objectif spécifique disciplinaire propre à chacune [[Annexe 6](#)], ainsi qu'une fiche de séance pédagogique « type » adaptable à chacune de ces séances et dont l'objectif spécifique est l'objectif commun présenté plus haut [[Annexe 7](#)].

Dès lors, je disposais de tous les outils nécessaires pour tester mon hypothèse qui je rappelle est :

*Un enseignement,
qui permet à l'élève de se détacher du jugement des autres,
aurait un effet bénéfique sur l'estime de soi
et naturellement sur certains facteurs influençant l'apprentissage.*

Pour tester au mieux cette hypothèse, j'ai choisi de suivre les étapes suivantes :

PROTOCOLE EXPERIMENTAL:

- 1- Evaluer les élèves à l'aide des grilles (GRILLE 1, GRILLE 2, GRILLE 3)
- 2- Réaliser les six séances pédagogiques
- 3- Réévaluer les élèves à l'aide des grilles (GRILLE 1, GRILLE 2, GRILLE 3)
- 4- Interpréter les résultats
- 5- Conclure

3^{ième} Partie

V- RÉSULTATS ET DISCUSSION

V.1- RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Toutes les grilles impliquées dans mon étude pouvaient aboutir à un résultat quantitatif. Aussi, l'ensemble des réponses données par les élèves, celles issues de mes observations ainsi que les calculs effectués (nombre de points, proportions, pourcentages) sont présentés sous la forme de tableaux dans l'annexe. Afin de faciliter l'interprétation de ces résultats, j'ai choisi la présentation graphique pour les exposer ici.

V.1.1- RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS AVANT L'EXPÉRIMENTATION

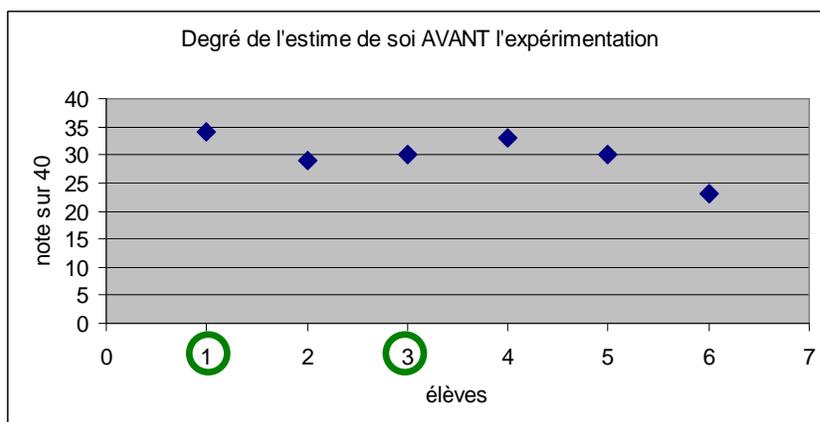
Trois paramètres ont été évalués AVANT l'expérimentation :

- estime de soi ;
- besoin global de changements par rapport à l'estime de soi ;
- besoin global de changements au niveau des facteurs influençant les apprentissages.

1- Estimation de l'estime de soi (par entretien individuel)

Le graphique ci-dessous nous donne une estimation du degré de l'estime de soi des élèves.

Outil utilisé : GRILLE 1 [[Annexe 3](#)] Résultats : [[Annexe 8](#)]



Degré d'estime de soi

- basse : note entre 10 et 16
- moyenne : note entre 17 et 33
- haute : note entre 34 et 40

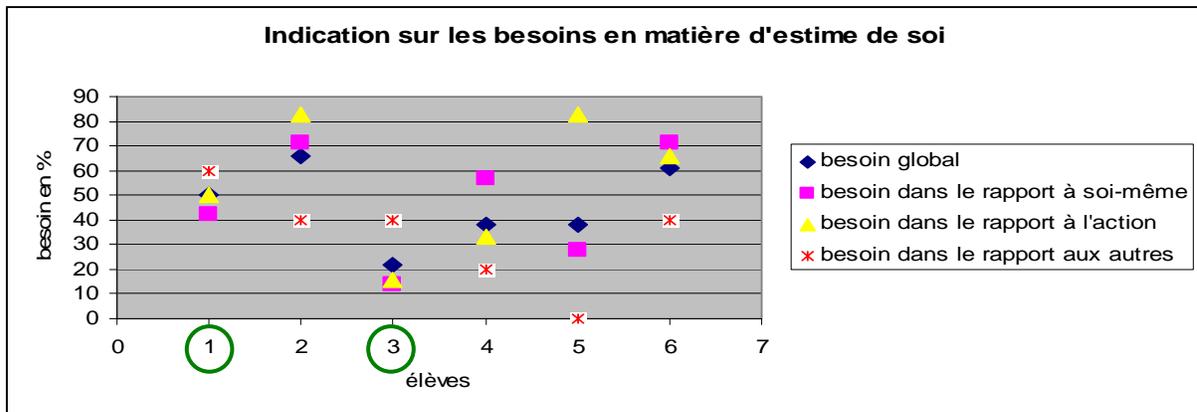
Comme le montre le nuage de points, un seul élève, David ①, se distingue des autres par une estimation haute de l'estime de soi. Pour les cinq autres dont Tony ③, cette estimation est moyenne.

2- Indication sur les efforts de changements à entreprendre en matière d'estime de soi

Le graphique ci-dessous nous indique des besoins de changements en matière d'estime de soi.

Outil utilisé : GRILLE 2 [Annexe 4]

Résultats : [Annexe 11]



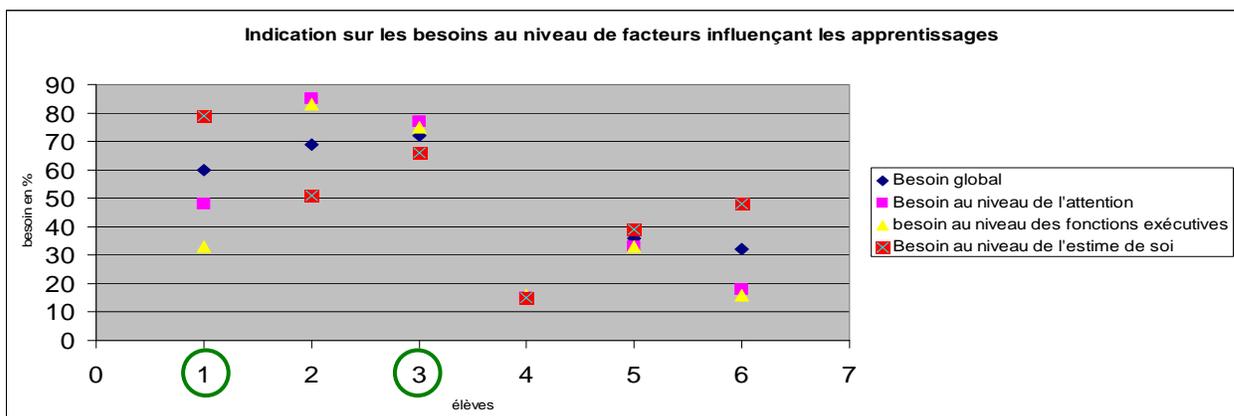
Les résultats sont très variables contrairement à ceux obtenus avec le 1^{er} questionnaire, et ils semblent même se contredire. Exemples : David ① présente un besoin moyen pour chaque facteur pourtant il a montré une haute estime de soi avec 1^{er} questionnaire. Tony ③ présente un besoin global limité pourtant il a montré une estime de soi moyenne avec le 1^{er} questionnaire.

3- Diagnostic de facteurs influençant les apprentissages (par observation)

Le graphique ci-dessous nous donne une indication sur les efforts de changements à entreprendre au niveau de l'attention, des fonctions exécutives et de l'estime de soi.

Outil utilisé : GRILLE 3 [Annexe 5]

Résultats : [Annexe 12]



Degré des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages

- très important : note > 70%,
- nécessaire : 55% < note < 71%,
- moyen : 30 % < note < 56%,
- faible : 15% < note < 31%,

Le besoin global : « très important » à « très faible »

Le besoin au niveau de l'attention : « très important » à « très faible »

Exemples : moyen pour David ① et très important pour Tony ③

Le besoin au niveau des fonctions exécutives : « très important » à « faible »

Exemples : moyen pour David ① et très important pour Tony ③

Le besoin en matière d'estime de soi : « très important » à « très faible »

Les résultats obtenus ici montrent un gros décalage avec ceux obtenus lors des entretiens individuels. Exemples :

David (①) présente un besoin très important (suite à mes observations) alors que ses réponses données en entretien individuel ont traduit avec le 2^{ième} questionnaire un besoin moyen.

Tony (③) présente ici un besoin nécessaire au niveau de l'estime de soi (suite à mes observations) alors que ses réponses données en entretien individuel ont traduit avec le 2^{ième} questionnaire un besoin limité.

4- Bilan des particularités des élèves (avant l'expérimentation)

Au regard de ces évaluations diagnostiques, j'ai pu dresser les caractéristiques de chacun. J'ai choisi de présenter ici le bilan de deux d'entre eux, les autres sont annexés [[Annexe 13](#)].

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	DAVID ①
<u>GRILLE 1</u>	
Son estime de soi : haute	
<u>GRILLE 2</u>	
Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen	
Son besoin de changement dans le rapport :	
- à SOI-MEME : besoin moyen - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u>	
Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin nécessaire	
Besoin de changement au niveau de :	
-L'ATTENTION: besoin moyen -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin moyen -L'ESTIME DE SOI: besoin très important	

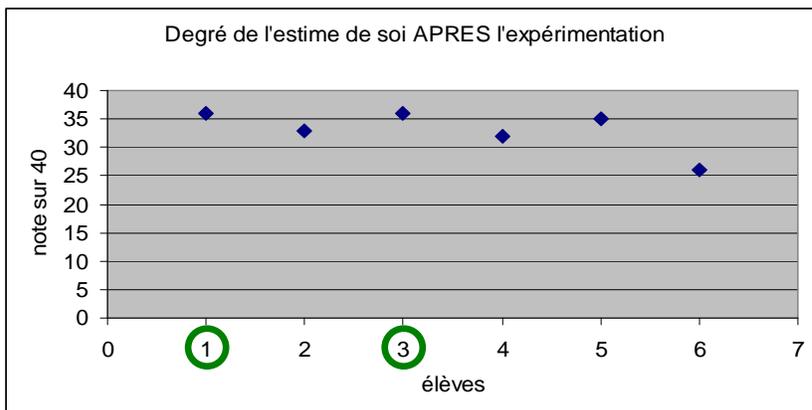
<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	TONY ③
<u>GRILLE 1</u>	
Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u>	
Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : limité	
Son besoin de changement dans le rapport :	
- à SOI-MEME : besoin limité - à L'ACTION : besoin limité - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u>	
Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin très important	
Besoin de changement au niveau de :	
-L'ATTENTION: très important -FONCTIONS EXECUTIVES: très important -L'ESTIME DE SOI: nécessaire	

V.1.2- RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

1- Estimation de l'estime de soi (par entretien individuel)

Le graphique ci-dessous nous donne une estimation du degré de l'estime de soi des élèves.

Outil utilisé : GRILLE 1 [Annexe 3] Résultats : [Annexe 14]



Degré d'estime de soi	
- basse :	note entre 10 et 16
- moyenne :	note entre 17 et 33
- haute :	note entre 34 et 40

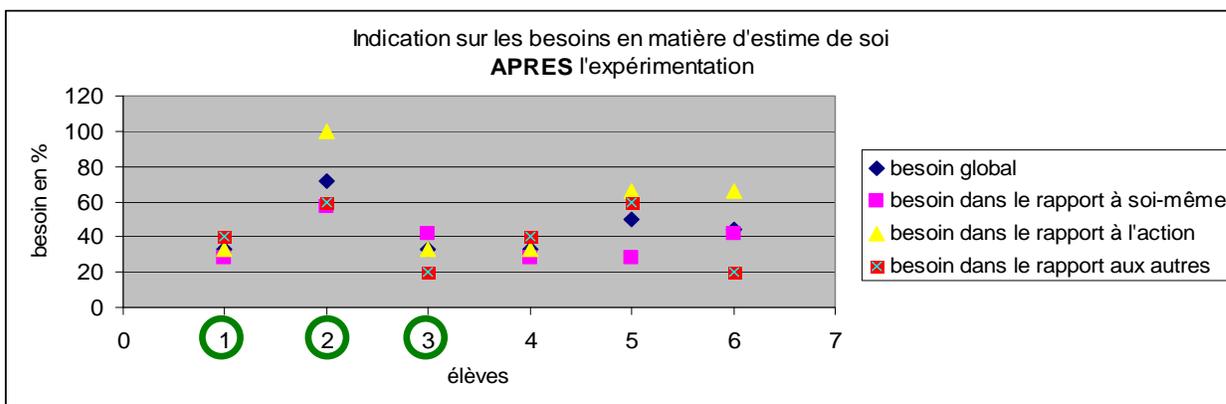
Trois élèves dont David①, Tony③, ont une haute estime de soi ; celle des autres étant moyenne.

2- Indication sur les efforts de changements à entreprendre en matière d'estime de soi

Le graphique ci-dessous nous indique des besoins de changements en matière d'estime de soi.

Outil utilisé : GRILLE 2 [Annexe 4]

Résultats : [Annexe 16]



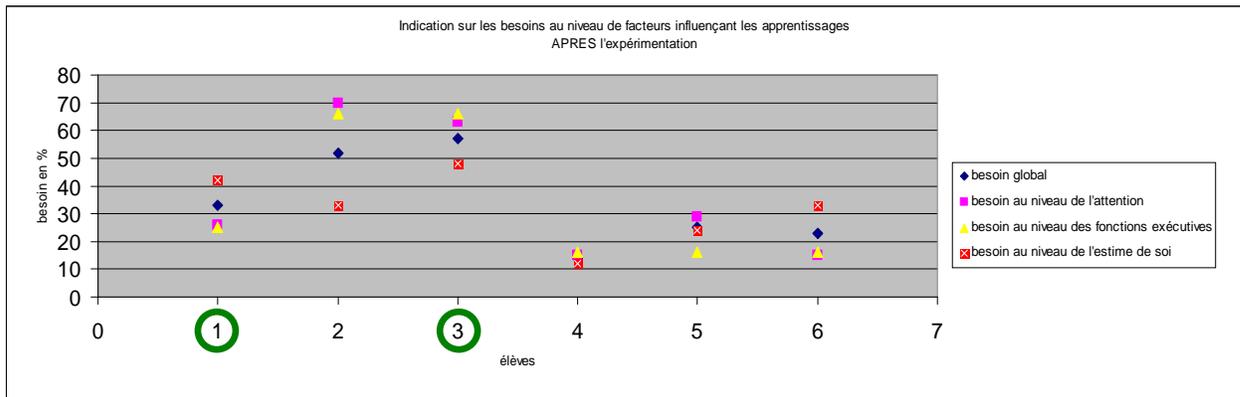
Pour trois élèves, les résultats au niveau du besoin global en matière d'estime de soi sont en accord avec ceux issus du 1^{er} questionnaire effectué après expérimentation. Exemples : David ① et Tony ③ présentent chacun un besoin limité et ont montré une haute estime de soi avec le 1^{er} questionnaire. Par contre, pour les trois autres élèves, les résultats obtenus semblent se contredire. Exemple : Victor ② présente un besoin global nécessaire alors qu'avec le 1^{er} questionnaire il a montré une estime de soi moyenne.

3- Diagnostic de facteurs influençant les apprentissages (par observation)

Le graphique ci-dessous nous donne une indication sur les efforts de changements à entreprendre au niveau de l'attention, des fonctions exécutives et de l'estime de soi.

Outil utilisé : GRILLE 3 [Annexe 5]

Résultats : [Annexe 18]



Degré des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages

- très important : note > 70%,
- nécessaire : 55% < note < 71%,
- moyen : 30 % < note < 56%,
- faible : 15% < note < 31%,
- très faible : note < 16%,

Le besoin global : « nécessaire » à « très faible »

Le besoin au niveau de l'attention : « très important » à « très faible »

Exemples : moyen pour David ① et nécessaire pour Tony ③

Le besoin au niveau des fonctions exécutives : « nécessaire » à « faible »

Exemples : faible pour 4 élèves dont David ① et nécessaire pour Tony ③

Le besoin en matière d'estime de soi : « moyen » à « très faible »

Les résultats obtenus ici montrent un léger décalage avec ceux obtenus lors des entretiens individuels après expérimentation.

Exemples :

David ① et Tony ③ présentent ici un besoin moyen (suite à mes observations) et leurs réponses en entretien individuel ont traduit avec le 2^{ème} questionnaire un besoin limité pour chacun.

4- Bilan des particularités des élèves (après l'expérimentation)

Comme lors de l'évaluation diagnostique, j'ai dressé les caractéristiques de chacun. J'ai choisi de présenter ici le bilan de deux d'entre eux, les autres sont annexés [[Annexe 20](#)]

Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL

DAVID ①

GRILLE 1

Son estime de soi : **haute**

GRILLE 2

Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : **limité**

Son besoin de changement dans le rapport :

- à SOI-MEME : **besoin limité** - à L'ACTION : **besoin moyen** - aux AUTRES : **besoin moyen**

Résultats obtenus par OBSERVATION :

GRILLE 3

Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : **besoin moyen**

Besoin de changement au niveau de :

-L'ATTENTION: **besoin faible** -FONCTIONS EXECUTIVES: **besoin faible** -L'ESTIME DE SOI: **besoin moyen**

Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL

TONY ③

GRILLE 1

Son estime de soi : **haute**

GRILLE 2

Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : **limité**

Son besoin de changement dans le rapport :

- à SOI-MEME : **besoin moyen** - à L'ACTION : **besoin moyen** - aux AUTRES : **besoin limité**

Résultats obtenus par OBSERVATION :

GRILLE 3

Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : **besoin nécessaire**

Besoin de changement au niveau de :

-L'ATTENTION: **besoin nécessaire** -FONCTIONS EXECUTIVES: **besoin nécessaire** -L'ESTIME DE SOI: **besoin moyen**

Par conséquent, je disposais dès lors d'une série de résultats caractéristiques de chaque élève. Il me restait donc à les confronter et à rechercher si besoin une explication qui pourrait les justifier. En d'autres termes, je devais avoir un regard critique sur mes résultats afin de bien identifier toutes les données qui me permettront de valider ou non mon hypothèse.

V.2- DISCUSSION

V.2.1- ANALYSE CRITIQUE DES RÉSULTATS AVANT L'EXPÉRIMENTATION

GRILLE 1 Les résultats obtenus montrent que l'estime de soi des élèves n'est pas aussi altérée que je le pensais. Face à cette constatation, je me suis naturellement retournée vers mes recherches sur l'estime de soi afin de trouver une donnée qui pourrait expliquer ces résultats.

Une explication possible : Selon Christophe ANDRE et François LELORD, les individus à basse estime de soi tiennent sur eux-mêmes **un discours qui dépend de l'interlocuteur**. Aussi, pour les individus à basse estime de soi, l'estime de soi paraîtra plus haute ou plus basse selon l'interlocuteur. Par conséquent, si un autre adulte avait proposé à ces élèves ce même questionnaire, il est fort probable que les résultats auraient été différents.

Conclusion : L'interlocuteur qui fait passer l'entretien individuel influence les réponses données par l'élève et cela d'autant plus que l'estime de soi de ce dernier est basse.

GRILLE 1, 2 Les résultats relatifs au degré de l'estime de soi et ceux relatifs au besoin en matière d'estime de soi sont contradictoires. Pourtant, dans les deux cas il s'agit d'entretiens individuels.

Une explication possible : Toujours selon Christophe ANDRE et François LELORD, les individus à estime de soi basse tiennent sur eux-mêmes **un discours parfois contradictoire**.

Conclusion : Les résultats obtenus ne sont donc pas si contradictoires qu'ils ne le paraissent car ils reflètent en fait une des caractéristiques des individus à estime de soi basse.

GRILLE 1, 2, 3 Toujours au niveau de l'estime de soi, il y a une discordance entre les résultats issus des entretiens individuels (avec la GRILLE 1 et la GRILLE 2) et ceux issus de mes observations (avec la GRILLE 3).

Une explication possible : Les élèves de CLIS ont **l'habitude de passer des tests** puisqu'ils sont régulièrement suivis par la psychologue ; et pour certains, cela a même commencé dès la fin de maternelle. De plus, un autre point important est à soulever. Quand ils ont passé pour la première fois ce genre de test, ils se sont « retrouvés » en CLIS avec pour certains d'entre eux un suivi éducatif (CMP, CMPP, SESSAD)¹. Ils **connaissent donc très bien les enjeux** de ce genre de

¹ CMP : Centre MédicoPsychologique CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique
SESSAD : Service d'Education et Soins Spécialisés A Domicile

tests. Aussi, il est fort probable que les élèves aient cherché à contrôler leurs réponses pour qu'elles soient ni trop mauvaises ni trop bonnes.

Cette proposition d'explication vient surtout de mes observations lors des entretiens individuels. En effet, j'ai constaté que les élèves ne donnaient pas leurs réponses de manière spontanée et que surtout ils avaient besoin d'un temps de réflexion certain pour choisir entre les réponses «pas d'accord» et «d'accord». Les résultats obtenus ne sont donc pas si contradictoires qu'ils ne le paraissent puisqu'ils reflètent en fait le vécu de l'élève.

Conclusion : Pour identifier une restauration de l'estime de soi d'un individu, et particulièrement d'un élève en CLIS, il faut donc se baser sur l'observation.

V.2.2- ANALYSE CRITIQUE DES RÉSULTATS APRES L'EXPÉRIMENTATION

GRILLE 1 [Annexe 15] - Les résultats lors des entretiens individuels ont montré que le degré de l'estime de soi a augmenté.

Conclusion : Le fait que les élèves aient réalisé les trois actions caractéristiques de la démarche scientifique leur a donc permis de restaurer l'estime de soi.

GRILLE 2 [Annexe 17] - Les résultats relatifs aux besoins en matière d'estime de soi sont très variables. Cependant, dans tous les cas, il y a une différence entre les résultats obtenus avant l'expérimentation et ceux obtenus après l'expérimentation. Par contre, le degré de besoin au niveau de l'estime de soi n'évolue pas toujours dans le même sens, une diminution pour certains et une augmentation pour d'autres.

Une explication possible : Selon Christophe ANDRE et François LELORD, les individus à estime de soi basse tiennent sur eux-mêmes **un discours peu stable**.

Conclusion : Les résultats obtenus ne sont donc pas si illogiques qu'ils ne le paraissent car ils reflètent en fait une des caractéristiques des individus à estime de soi basse.

GRILLE 1, 2 Contrairement aux données initiales obtenues, les résultats relatifs à l'estime de soi sont moins en contradiction avec ceux relatifs aux besoins en matière d'estime de soi.

Conclusion : Suite à l'expérimentation, les élèves tiennent sur eux-mêmes un discours moins contradictoire qu'avant l'expérimentation.

GRILLE 3 [Annexe 19] – Les degrés de besoin en matière d’estime de soi ainsi que les besoins au niveau de l’attention et des fonctions exécutives ont diminué pour tous les élèves.

Conclusion : Le fait que les élèves aient réalisé les trois actions caractéristiques de la démarche scientifique leur a permis d’une part de restaurer leur estime de soi et d’autre part d’améliorer leur attention, leurs fonctions exécutives. Ces acquisitions leur ont donné l’occasion de mieux s’investir dans les apprentissages et surtout de réussir. Reprenons les cas de David ① et Tony ③. J’ai relevé ci-dessous deux exemples pour chacun d’eux qui traduisent une amélioration au niveau de leur investissement dans les apprentissages et / ou au niveau de leurs acquis.

David ① : Accepte enfin de rentrer dans les apprentissages et effectue les activités imposées. Besoin moins important que la consigne lui soit donnée de façon individuelle.

Tony ② : Lit de façon moins saccadée de courts textes. Pose et effectue des additions sans plus jamais omettre de comptabiliser la retenue.

GRILLE 1, 2, 3 Les discordances observées avant l’expérimentation, entre les résultats issus des entretiens individuels (avec la GRILLE 1 et la GRILLE 2) et ceux issus de mes observations (avec la GRILLE 3), sont moins importantes après l’expérimentation.

Explication possible : Si on tient compte de mes arguments pour expliquer les résultats avant l’expérimentation, alors l’explication possible serait la suivante : Face à cette deuxième série de tests, la méfiance des élèves serait devenue moindre après avoir constaté qu’il n’y a pas eu de changements majeurs de leur quotidien suite à la première série de tests.

Autre explication possible : Il a été montré avec la GRILLE 1 une restauration de l’estime de soi. On s’attend donc à ce que les critères qui caractérisent le degré de l’estime de soi soient modifiés. Aussi, il est logique que le discours sur eux-mêmes parfois contradictoire soit moindre.

Conclusion : Le fait que les élèves tiennent sur eux-mêmes un discours moins contradictoire est une preuve que leur estime de soi a été restaurée.

Par conséquent, ce regard critique sur les résultats m’a permis d’affirmer qu’avant l’expérimentation les élèves avaient les caractéristiques suivantes :

- un discours sur eux-mêmes dépendant de l’interlocuteur ;
- un discours sur eux-mêmes parfois contradictoire ;
- un discours sur eux-mêmes peu stable.

Aussi, selon la définition des individus à basse estime de soi de Christophe ANDRE et François LELORD, je peux affirmer qu'avant l'expérimentation les élèves avaient une estime de soi basse.

Après l'expérimentation, même si ces caractéristiques sont encore présentes, je peux dire qu'elles sont moindres. De plus, les résultats montrent bien une diminution de leurs besoins d'une part au niveau de l'estime de soi, d'autre part au niveau de l'attention et des fonctions exécutives.

Aussi, l'hypothèse que j'ai soulevée dans ce mémoire a été validée. Je peux donc ainsi dire :

*Un enseignement, qui permet à l'élève de se détacher du jugement des autres,
a un effet bénéfique
sur l'estime de soi et naturellement sur certains facteurs influençant l'apprentissage*

Bien sûr, il est important de noter que cette validation n'est que partielle. En effet, cette expérimentation n'a été faite que sur un échantillon de six élèves et sur une très courte durée.

Pour valider complètement mon hypothèse, il aurait fallu expérimenter sur un grand nombre d'élèves, pendant un temps plus long et surtout constater une reproductibilité certaine au niveau des résultats, comme l'a d'ailleurs fait une équipe de recherche de Vénissieux². De plus, il m'aurait fallu également mettre en place un groupe témoin où seul le paramètre « modalités d'enseignement » changerait, condition qui m'était naturellement difficile d'avoir.

² Geneviève EYRAUD, Denis FONTAINE, Dalith MERAM, Agnès OELSNER, Promouvoir l'estime de soi à l'école, Evaluation d'une recherche action sur la prévention des conduites à risque chez les enfants de 5 à 7 ans à Vénissieux, mars 2004

Conclusion

CONCLUSION

Dans ce mémoire, il était question de chercher à restaurer l'estime de soi des élèves de CLIS en leur proposant des situations où ils ne se sentiraient plus juger par les autres. La stratégie pédagogique que j'ai utilisée s'appuie sur trois actions caractéristiques de la démarche scientifique : émettre une hypothèse, la tester et conclure.

L'expérimentation que j'ai menée consistait donc à permettre à l'élève de réaliser ces trois actions aussi souvent que possible et cela dans un spectre de discipline le plus large possible. Par ces actions, j'attendais que l'élève ne se sente plus « l'accusé » que l'on juge mais bien l'inverse. En effet, une fois que l'élève a émis son hypothèse, il faut lui permettre de s'en détacher. Pour cela, l'élève poursuit sa tâche en jouant le rôle de détective par le biais d'une activité de recherche puis le rôle de juge en donnant sa conclusion qui ne peut être que la bonne réponse : « l'hypothèse émise est exacte et correspond à la réalité » ou « l'hypothèse émise ne peut pas être acceptée car elle ne correspond pas à la réalité ». Aussi, en exerçant ces fonctions, l'élève reprend confiance en lui et donc améliore son estime de soi. C'est d'ailleurs ce que révèlent les résultats de mon expérimentation. En effet, ils ont montré une augmentation du degré de l'estime de soi des élèves, accompagnée d'une diminution de leur besoin au niveau de l'attention et des fonctions exécutives ainsi qu'une amélioration de leur comportement.

Dès lors, je peux affirmer qu'un enseignement basé sur la démarche scientifique restaure chez les élèves une estime de soi bénéfique aux apprentissages. Toutefois, cette affirmation est valable uniquement pour les élèves impliqués dans mon étude car mes conditions expérimentales n'étaient pas en mesure de montrer une reproductibilité au niveau des résultats. De ce fait, elle ne peut être généralisée.

Quoiqu'il en soit, la pratique de cette démarche durant ces quelques mois a été très enrichissante à mon égard. D'un point de vue personnel, j'ai appris beaucoup sur moi et j'en ressors avec une ambition plus grande de continuer à exercer dans l'ASH. D'un point de vue professionnel, j'ai aujourd'hui un autre regard sur les élèves que je suis maintenant depuis deux ans. Je connais mieux leurs besoins éducatifs, et de ce fait, je peux mieux adapter mon enseignement pour qu'il soit le plus bénéfique possible. C'est pour cette raison, que je continuerai à poursuivre dans cette voie en expérimentant de nouvelles stratégies pédagogiques ; mon objectif étant naturellement de rechercher la procédure la mieux adaptée au besoin éducatif particulier observé pour permettre à l'élève de réussir.

Bibliographie

Bibliographie / Sitographie

Date de consultation des sites : 2015

[Ministère de l'Éducation Nationale](#), Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, cycle des approfondissements

Ressources portant sur l'estime de soi

[ANDRE Christophe, LELORD François](#), L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres, édition Odile Jacob, 1999, page 11, 14, 28, 47, 262, 267, 269
data.over-blog-kiwi.com/.../ob_e87cfa_1-estime-de-soi-s-aimer-pour-mie...

[EYRAUD Geneviève, FONTAINE Denis, MERAM, Dalith OELSNER Agnès](#), Promouvoir l'estime de soi à l'école, Evaluation d'une recherche action sur la prévention des conduites à risque chez les enfants de 5 à 7 ans à Vénissieux, mars 2004

[GARIME Yannick](#), Mémoire professionnel, Un plateau d'estime, 2012, page 7, 9

[JOLY Christine](#), Mémoire professionnel, Connais-toi toi-même, 2011, page 5, 9
dcalin.fr/publications/joly.pdf

[PRECLIN S.](#), Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, pages 1, 3
eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/.../eleve-troubl-fonc-cogni.pdf

[Alliage éditeur](#), Améliorer l'estime de soi par le biais du théâtre, 2010
www.alliage.ca/Chronique/Chronique003.html

[Estime de soi / Jeux vidéo](#) - Augmenter l'estime de soi et la confiance en soi par le jeu video,
psychologie.psyblogs.net/2012/01/augmenter-lestime-de-soi-et-la.html

[Estime de soi / Sport](#), L'estime de soi, le sport et l'activité physique, www.caaws.ca/e/wp-content/uploads/2013/03/self-esteem_f.PDF

[Estime de soi / Jeux vidéo](#) - Augmenter l'estime de soi et la confiance en soi par le jeu video,
psychologie.psyblogs.net/2012/01/augmenter-lestime-de-soi-et-la.html

[Estime de soi / Sport](#), L'estime de soi, le sport et l'activité physique,
www.caaws.ca/e/wp-content/uploads/2013/03/self-esteem_f.PDF

Ressources portant sur la démarche scientifique

BARDOU Adeline, La démarche scientifique : réflexions et propositions d'activités, 2010, pages 2, 15, 31, 51. animation.hepvs.ch/.../demarchescientifique/la_demarche_scientifique.pd...

BOBEE Sabine, Quelques démarches utilisées en SVT, page 17
svt.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user.../svt/.../Quelques_démarches.pdf

BOUCABEILLE Thérèse, VALLAD Pernelle, Mémoire de recherche 2^{ième} année, Quel est l'impact de la démarche expérimentale sur la motivation, 2011, page 21

HANDY M-J (orthopédagogue), L'estime de soi
<https://adaptationscolairefb.wordpress.com/habiletes.../lestime-de-soi/>

IUFM de Créteil, La démarche scientifique en classe,
st.creteil.iufm.fr/reperes/demarche_scientifique.htm

POPYLEN, Alpha sociologie, 30 janvier 2011,
alphasociologie.blogspot.com/.../3-grandes-demarches-scientifiques-la.ht

Ressources portant sur les apprentissages

MINIER Pauline, facteurs qui influencent l'apprentissage scolaire, 2003,
www.uqac.ca/pminier/act2/gra2.htm

FREDET Lucile, Psychologue neuropsychologue, L'attention : fonctionnement, évaluation, développement, implication dans les apprentissages, pages 6, 9, 10
www.ac-grenoble.fr/savoie/.../docs.../attention.../attention_Berger.pdf?...

Glossaire

Glossaire

Définitions des sigles employés

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

B.O. : Bulletin Officiel de l'Education nationale

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapés

CE1 : Cours Elémentaire 1^{ère} année

CE2 : Cours Elémentaire 2^{ième} année

CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire (1991), CLasse pour l'Inclusion Scolaire (2009)

CM2 : Cours Moyen 2^{ième} année

CMP : Centre MédicoPsychologique

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

ESS : Equipe de Suivi de la Scolarisation

IME : Institut Médico-Educatif

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapés

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

SESSAD : Service d'Education et Soins Spécialisés A Domicile

TFC : Troubles des Fonctions Cognitives

Annexes

SOMMAIRE

Annexe 1 :	Présentation générale des élèves.....	3
Annexe 2	Le profil des élèves.....	4
Annexe 3	Grille d'évaluation de l'estime de soi (Echelle de Rosenberg) : GRILLE 1	5
Annexe 4	Grille d'évaluation des efforts à fournir en matière d'estime de soi : GRILLE 2.....	6
Annexe 5	Grille d'évaluation de facteurs influençant les apprentissages : GRILLE 3.....	7
Annexe 6	Séances pédagogiques.....	8
Annexe 7	Fiche « type » d'une séance pédagogique impliquée dans l'expérimentation	11
Annexe 8	Résultats de l'estimation de l'estime de soi AVANT l'expérimentation.....	12
Annexe 9	Calcul du besoin global d'estime de soi.....	13
Annexe 10	Calcul des besoins en rapport à soi-même, à l'action, aux autres.....	13
Annexe 11	Résultats du degré des efforts à entreprendre de matière de l'estime de soi AVANT l'expérimentation	13
Annexe 12	Résultats des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages AVANT l'expérimentation	14
Annexe 13	Bilan des particularités des élèves	15
Annexe 14	Résultats de l'estimation de l'estime de soi APRES l'expérimentation	16
Annexe 15	Evolution de l'estime de soi	16
Annexe 16	Résultats du degré des efforts à entreprendre en matière de l'estime de soi APRES l'expérimentation.....	17
Annexe 17	Evolution des efforts à entreprendre en matière de l'estime de soi	17
Annexe 18	Résultats des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages APRES l'expérimentation	18
Annexe 19	Evolution des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages	19
Annexe 20	Bilan des particularités des élèves après l'expérimentation.....	20

Annexe 1 : Présentation générale des élèves¹

Niveau de la classe

Nombre d'élèves					
niveau en FRANÇAIS					
début	mi	début	mi	début	mi
CP		CE1		CE2	
1	6	1	1	2	1

Nombre d'élèves					
niveau en MATHÉMATIQUES					
début	mi	début	mi	début	mi
CP		CE1		CE2	
2	3	1	5	1	

Niveau des élèves de la classe

OCTOBRE 2014						
	Prénom	Sexe	Âge au 31/12/14	niveau en Français	niveau en Maths	Troubles des fonctions cognitives
1	David	M	10	début CE2	milieu CE1	l'attention la mémoire les fonctions exécutives
2	Victor	M	10	milieu CP	milieu CP	
3	Tony	M	10	milieu CP	milieu CE1	
4	Sarah	F	10	début CE2	milieu CE1	
5	Nicolas	M	10	milieu CE1	milieu CE1	
6	Freddy	M	10	milieu CE2	début CE2	
7	Anne	F	10	début CE1	milieu CP	
8	Jean	M	10	milieu CP	milieu CE1	
9	Luc	M	10	milieu CP	début CE1	
10	Gaël	M	9	milieu CP	milieu CP	
11	Mathis	M	9	début CP	début CP	
12	Mathéo	M	8	milieu CP	début CP	l'attention la mémoire les fonctions exécutives la communication

¹ Par souci de confidentialité, les prénoms des élèves ont été modifiés

Annexe 2 : Le profil des élèves

Profil des trois autres élèves impliqués dans l'étude
(le profil des trois premiers étant présentés dans le corps du mémoire)

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **SARAH** - 10 ans – Entrée en CLIS : septembre 2012.

Son comportement en classe :

Contente de venir en classe. Calme, sérieuse, appliquée, cherche à bien faire.

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques, des fonctions exécutives.

Son temps de concentration est meilleur si elle est seule.

Sa confiance en soi :

Ne semble pas avoir vraiment besoin d'encouragements de l'enseignant mais les apprécie.

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **NICOLAS** - 10 ans – Entrée en CLIS : septembre 2012.

Son comportement en classe :

Donne l'impression d'être toujours fâché. Ne recherche pas le conflit avec ses pairs. Se laisse distraire très facilement. Apprécie le travail en groupe mais ne parvient pas à se concentrer.

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques, des fonctions exécutives.

Son temps de concentration est légèrement meilleur si l'activité lui permet de manipuler.

Sa confiance en soi :

Modifie ses résultats (qui sont pourtant justes) en copiant sur son voisin. Semble avoir vraiment besoin d'encouragements de l'enseignant.

PROFIL DE L'ÉLÈVE (octobre 2014) : **FREDDY** - 10 ans – Entrée en CLIS : septembre 2012.

Son comportement en classe :

Calme, sérieux, appliqué, cherche à bien faire. S'il se rend compte qu'un élève est susceptible de mieux réussir que lui, il se referme sur lui-même (et peut même parfois devenir agressif).

Ses troubles des fonctions cognitives :

Surtout au niveau des fonctions réceptives, des fonctions mnésiques, des fonctions exécutives.

Son temps de concentration est meilleur s'il est seul.

Sa confiance en soi :

A besoin de se savoir qu'il est le plus compétent pour accepter de faire une activité. A besoin d'encouragements permanents mais pas de sa présence.

Annexe 3 : Grille d'évaluation de l'estime de soi (Echelle de Rosenberg)

GRILLE 1

Elève :

Avant l'expérimentation (novembre)

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi				
2	Parfois, je pense que je ne vauds rien				
3	Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités				
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens				
5	Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier (fière)				
6	Parfois, je me sens réellement inutile				
7	Je pense que je suis quelqu'un de valable, au moins autant que les autres gens				
8	J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même				
9	Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e)				
10	J'ai une opinion positive de moi-même				

Après l'expérimentation (mars)

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi				
2	Parfois, je pense que je ne vauds rien				
3	Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités				
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens				
5	Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier (fière)				
6	Parfois, je me sens réellement inutile				
7	Je pense que je suis quelqu'un de valable, au moins autant que les autres gens				
8	J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même				
9	Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e)				
10	J'ai une opinion positive de moi-même				

Annexe 4 : Grille d'évaluation des efforts à fournir en matière d'estime de soi**GRILLE 2**

Elève :

Avant l'expérimentation (novembre)

		Plutôt vrai	Plutôt faux
1	Je ne m'aime pas beaucoup		
2	J'ai du mal à prendre des décisions		
3	Je ne suis pas apprécié(e) et reconnu(e) par les autres comme je le voudrais		
4	Je ne sais pas vraiment ce que je vau		
5	Je ne persévère pas si je rencontre des difficultés		
6	Même quand les choses vont plutôt bien, je me sens inquiet (inquiète)		
7	J'évite les situations où je ne suis pas à l'aise		
8	Je suis trop dépendant(e) du regard que l'on porte sur moi		
9	Quand j'ai des difficultés, je m'en prends souvent à moi-même et il m'arrive même de me détester		
10	Je me sens souvent jaloux (jalouse), j'éprouve fréquemment du ressentiment envers certaines personnes		
11	Je ne fais pas les bons choix dans ma vie		
12	Je supporte mal l'échec ou la critique sur ce que je fais		
13	Je me laisse trop envahir par les autres		
14	Je me sens insatisfait(e)		
15	Je me mets souvent en échec		
16	Je suis souvent trop agressif (agressive) et critique envers les autres		
17	J'ai du mal à me trouver des qualités		
18	Je repousse souvent à plus tard des choses importantes que je devrais faire rapidement		

Après l'expérimentation (mars)

		Plutôt vrai	Plutôt faux
1	Je ne m'aime pas beaucoup		
2	J'ai du mal à prendre des décisions		
3	Je ne suis pas apprécié(e) et reconnu(e) par les autres comme je le voudrais		
4	Je ne sais pas vraiment ce que je vau		
5	Je ne persévère pas si je rencontre des difficultés		
6	Même quand les choses vont plutôt bien, je me sens inquiet (inquiète)		
7	J'évite les situations où je ne suis pas à l'aise		
8	Je suis trop dépendant(e) du regard que l'on porte sur moi		
9	Quand j'ai des difficultés, je m'en prends souvent à moi-même et il m'arrive même de me détester		
10	Je me sens souvent jaloux (jalouse), j'éprouve fréquemment du ressentiment envers certaines personnes		
11	Je ne fais pas les bons choix dans ma vie		
12	Je supporte mal l'échec ou la critique sur ce que je fais		
13	Je me laisse trop envahir par les autres		
14	Je me sens insatisfait(e)		
15	Je me mets souvent en échec		
16	Je suis souvent trop agressif (agressive) et critique envers les autres		
17	J'ai du mal à me trouver des qualités		
18	Je repousse souvent à plus tard des choses importantes que je devrais faire rapidement		

Annexe 5 : Grille d'évaluation de facteurs influençant les apprentissages

GRILLE 3

AVANT l'expérimentation (Novembre)

Elève :

		1	2	3	4
L'attention	1. Perd souvent son outil scripteur ou sa feuille de travail lors d'une activité écrite				
	2. Se laisser facilement distraire lors d'une activité				
	3. Joue avec son matériel lors des activités d'écoute				
	4. A des difficultés à repérer les informations nécessaires à la résolution d'une question				
	5. A des difficultés à écrire une série de quatre mots (syllabes) dictés sans en omettre au moins un				
	6. A des difficultés à recopier une phrase sans faire d'erreur				
	7. A des difficultés à écouter passivement le maître pendant plus de cinq minutes				
	8. A des difficultés à écouter passivement le maître le temps de la présentation de la consigne				
	9. A des difficultés à maintenir son attention sur une activité même avec la présence de l'adulte				
Les fonctions exécutives	1. A des difficultés à exposer (oral ou dessin) sa stratégie qui lui a permis de trouver son résultat				
	2. Si on lui dit par exemple « prends ta règle et souligne la date », il sort sa règle et attend				
	3. Lors d'un dénombrement, il recompte plusieurs fois le même objet (ou mot) et en saute d'autres				
	4. Quand il entend du bruit dehors, il se lève et regarde dehors. De retour à sa place, si on lui demande où il en est dans son activité, il répond en posant une question sur l'origine du bruit				
L'estime de soi	1. Face à une activité non encore maîtrisée, il montre une réticence et dit qu'il n'y arrivera pas				
	2. Dès qu'il a fini en autonomie une activité imposée, il dit : « ce n'est pas bon ce que j'ai fait »				
	3. Face à une petite erreur de sa part, il abandonne l'activité imposée				
	4. Se lève sans cesse quand il a une activité où il est en difficulté				
	5. Ne persévère pas et fais tout autre chose quand il a une activité où il est en difficulté				
	6. Se lève et s'isole dans un coin face à un échec ou une critique sur ce qu'il a fait				
	7. Montre verbalement une certaine jalousie envers ses camarades				
	8. Refuse la présence d'un camarade à ses côtés				
	9. Devient agressif verbalement dès qu'il constate qu'un pair le regarde travailler				
	10. Devient agressif physiquement si un camarade lui fait une remarque désobligeante				
	11. A une attitude timide et effacée				

APRES l'expérimentation (Mars)

		1	2	3	4
L'attention	1. Perd souvent son outil scripteur ou sa feuille de travail lors d'une activité écrite				
	2. Se laisser facilement distraire lors d'une activité				
	3. Joue avec son matériel lors des activités d'écoute				
	4. A des difficultés à repérer les informations nécessaires à la résolution d'une question				
	5. A des difficultés à écrire une série de quatre mots (syllabes) dictés sans en omettre au moins un				
	6. A des difficultés à recopier une phrase sans faire d'erreur				
	7. A des difficultés à écouter passivement le maître pendant plus de cinq minutes				
	8. A des difficultés à écouter passivement le maître le temps de la présentation de la consigne				
	9. A des difficultés à maintenir son attention sur une activité même avec la présence de l'adulte				
Les fonctions exécutives	1. A des difficultés à exposer (oral ou dessin) sa stratégie qui lui a permis de trouver son résultat				
	2. Si on lui dit par exemple « prends ta règle et souligne la date », il sort sa règle et attend				
	3. Lors d'un dénombrement, il recompte plusieurs fois le même objet (ou mot) et en saute d'autres				
	4. Quand il entend du bruit dehors, il se lève et regarde dehors. De retour à sa place, si on lui demande où il en est dans son activité, il répond en posant une question sur l'origine du bruit				
L'estime de soi	1. Face à une activité non encore maîtrisée, il montre une réticence et dit qu'il n'y arrivera pas				
	2. Dès qu'il a fini en autonomie une activité imposée, il dit : « ce n'est pas bon ce que j'ai fait »				
	3. Face à une petite erreur de sa part, il abandonne l'activité imposée				
	4. Se lève sans cesse quand il a une activité où il est en difficulté				
	5. Ne persévère pas et fais tout autre chose quand il a une activité où il est en difficulté				
	6. Se lève et s'isole dans un coin face à un échec ou une critique sur ce qu'il a fait				
	7. Montre verbalement une certaine jalousie envers ses camarades				
	8. Refuse la présence d'un camarade à ses côtés				
	9. Devient agressif verbalement dès qu'il constate qu'un pair le regarde travailler				
	10. Devient agressif physiquement si un camarade lui fait une remarque désobligeante				
	11. A une attitude timide et effacée				

Annexe 6 : Séances pédagogiques

SÉANCE 1 - Discipline : SCIENCES

INTITULÉ : Le devenir des différentes parties de la chrysalide			
Objectif : Identifier les différentes parties de la chrysalide et les associer avec celles du papillon			
Compétence disciplinaire : Comprendre la transformation de la chenille en papillon			
Compétence transversale : Envie de chercher, ouverture aux autres, dialoguer, débattre			
Actions mises en jeu : Observer / parler / se documenter			
Déroulement :			
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES	
1. Observer les différentes parties de la chrysalide + photos (affiche ultérieure) 2. Emettre des hypothèses sur le devenir des différentes parties de la chrysalide 3. Justifier les hypothèses émises		4. Rechercher un moyen pour tester les hypothèses émises 5. Tester les hypothèses émises par une (des) stratégie(s) proposée(s) par les élèves ou le maître	
CONCLURE			
6. Dicté à l'adulte (ou écrire) la conclusion			
Rôle de l'enseignant :			
1. Inciter les élèves à verbaliser ce qu'ils voient 2. Les encourager à émettre des hypothèses et à les justifier 3. Noter les hypothèses au tableau 4. Encourager les élèves à rechercher des stratégies pour tester les hypothèses. Ex : démarche d'observation : « attendre et observer », démarche documentaire : dictionnaire, livres, Internet 5. Accompagner les élèves lorsqu'ils testent les hypothèses 6. Accompagner les élèves dans la construction de la conclusion			
Critère(s) de réussite :			
Propose une hypothèse	Justifie son hypothèse	Propose 1 stratégie pour la tester	Conclue

SÉANCE 2 - Discipline : SCIENCES

INTITULÉ : Classer les animaux par le jeu : « Je pense à un animal »			
Objectif : Repérer des critères qui permettent de classer des animaux			
Compétence disciplinaire : Comprendre les critères de classement des animaux			
Compétence transversale : Envie de chercher, ouverture aux autres, écouter attentivement, dialoguer, débattre			
Actions mises en jeu : Ecouter / parler / se documenter			
Déroulement :			
Déroulement :			
1. Un élève « source » pense à un animal et les autres doivent deviner de quel animal il s'agit 2. Emettre une hypothèse sur l'animal : lieu de vie / déplacement / mode de vie / alimentation / corps 3. Avant que l'élève « source » ne réponde, le maître écrit l'hypothèse au tableau et le groupe classe débat 4. L'élève « source » donne sa réponse (cette étape correspondant à la phase : tester de l'hypothèse, tel que il s'agit d'une démarche documentaire) 5. Le maître note au tableau la réponse (hypothèse validée / hypothèse non validée) (tableau à deux colonnes) (Réponses si possible illustrées afin que les informations notées au tableau soient utilisées par tous les élèves) 6. Prendre en considération la réponse avant de proposer une nouvelle hypothèse Les étapes 2, 3, 4, 5 et 6 sont répétées jusqu'à ce qu'on ait tous les renseignements pour proposer un nom 7. Emettre une hypothèse sur le nom de l'animal 8. Relever toutes les autres questions que l'on aurait pu également poser par rapport à cet animal 9. Compléter la classification des animaux (si mention de nouveaux critères)			
Rôle de l'enseignant :			
1. Tracer un tableau à 3 colonnes : hypothèses à tester / hypothèses validées / hypothèses non validées 2. Encourager à émettre des hypothèses sur les caractéristiques de l'animal 3. Noter les hypothèses émises au tableau pour les aider à prendre en compte toutes les affirmations 4. Accompagner les élèves dans la construction de la conclusion			
Critère(s) de réussite : Pour tirer une conclusion :			
Prend en compte 1 réponse pour tirer une conclusion	Prend en compte 2 à 3 réponses pour tirer une conclusion	Prend en compte 4 à 6 réponses pour tirer une conclusion	Prend en compte la totalité des réponses pour tirer une conclusion

SÉANCE 4 - Discipline : ORTHOGRAPHE

INTITULÉ : Le son [Z] de la lettre « S » entre deux voyelles par un jeu de rôles			
Objectif : Donner à la lettre « S » le son [Z] lorsqu'il est placé entre deux voyelles			
Compétence disciplinaire : Respecter la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité			
Compétence transversale : Ouverture aux autres, verbaliser ses actions			
Actions mises en jeu : Verbaliser / S'exprimer corporellement			
Pré-requis : Maîtriser les termes voyelles et consonnes			
Résultats des évaluations diagnostiques : Confusion des termes voyelles et consonnes			
Matériel : 12 Feuilles plastifiées de couleurs à fixer sur le T-Shirt de l'élève (devant) tel que : la couleur rose représente la « voyelle » et la couleur bleue représente la « consonne »			
Organisation : 3 groupes de 4 élèves (groupe 1, groupe 2, groupe 3) / par groupe, les rôles sont les suivants :			
élève 1 représente la voyelle (feuille rose)	élève 2 représente la voyelle (feuille rose)	élève 3 représente la consonne (feuille bleue)	élève 4 représente la lettre S (feuille bleue) (+ médaillon autour du cou portant la lettre S)
Déroulement :			
1. L'enseignant appelle dans le groupe 1 (par exemple), l'élève qui représente le S et 2 élèves (en les nommant par la couleur qu'ils portent). Trois exemples d'ordre d'appel :			
rose – .S. – rose ou rose – .S. – bleu ou bleu – .S. – rose			
EMETTRE DES HYPOTHÈSES	TESTER LES HYPOTHÈSES	CONCLURE	
2. Emettre une hypothèse sur le son de la lettre « S » ([S] ou [Z]) Dans chaque groupe les élèves se concertent pour émettre une hypothèse « consensus »	3. Tester l'hypothèse émise (consultation du modèle relatif à la règle / fait lors de la séance précédente)	4. Dicter à l'adulte de la conclusion par le groupe en action « Lorsque le S donne la main à 2 roses alors il fait le son [Z] » « Lorsque le S donne la main à 1 rose et 1 bleu alors il fait le son [S] »	
5. les étapes 1, 2, 3 et 4 sont renouvelées mais cette fois-ci les élèves porteront un médaillon sur lequel est inscrit une voyelle donnée ou une consonne donnée			
Rôle de l'enseignant :			
1. Veiller à ce que les élèves nommés se placent dans l'ordre demandé et se tiennent par la main			
2. Veiller à ce que les 4 élèves de chaque groupe participent à toutes les étapes			
3. Veiller lors de la dictée de la conclusion à l'adulte que les termes « rose » et « bleu » soient préférentiellement utilisés car aucun élève ne maîtrise vraiment les termes « voyelles » et « consonnes ». Mais bien sûr, ne pas les empêcher d'utiliser ces derniers			
Critère(s) de réussite :			
Le « S » n'a pas le même son selon les couleurs qui l'entourent	Le « S » fait le son [Z] quand il est placé entre 2 « roses »	Le « S » fait le son [Z] quand il est placé entre 2 voyelles « roses »	Le « S » fait le son [Z] quand il est placé entre 2 voyelles

SÉANCE 3 - Discipline : MATHÉMATIQUES

INTITULÉ : Estimer une grande quantité d'objets (coton-tiges) présentée en vrac				
Objectif : Trouver une stratégie pour compter rapidement une grande quantité d'objets				
Compétence disciplinaire : Compter de 10 en 10 et de 100 en 100 à partir d'un multiple de 10				
Compétence transversale : Envie de chercher, ouverture aux autres, verbaliser ses actions				
Actions mises en jeu : Verbaliser / Manipuler				
Déroulement :				
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES		CONCLURE
1. Emettre une hypothèse sur la quantité de coton-tiges		2. Rechercher des stratégies pour dénombrer les coton-tiges 3. Répartition des élèves par groupe en fonction des stratégies proposées (donc par groupes de niveau) 4. Tester les stratégies relevées en manipulant		5. Mise en commun et dictée de la conclusion à l'adulte (ou production d'écrit)
Rôle de l'enseignant :				
1. Inciter les élèves à émettre des hypothèses sur la quantité de coton-tiges 2. Noter au tableau les hypothèses relatives à la quantité 3. Inciter les élèves à émettre des hypothèses sur la stratégie de dénombrement 4. Noter au tableau les hypothèses relatives aux stratégies 5. Accompagner les élèves dans l'application de la stratégie qu'ils veulent tester 6. Accompagner les élèves dans la construction de la conclusion				
Critère(s) de réussite :				
Compter de 1 à 1	Compter de 2 en 2	Compter de 10 en 10	Compter de 10 en 10 puis de 100 en 100	

SÉANCE 5 - Discipline : LITTÉRATURE

INTITULÉ / Objectif : Emettre des hypothèses à partir de l'illustration de la phase initiale du conte Maman-Dlo				
Compétence disciplinaire : Lire des œuvres de la littérature de jeunesse				
Compétence transversale : S'exprimer à l'oral en utilisant une structure syntaxique correcte				
Actions mises en jeu : observer / parler / écouter				
Déroulement :				
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES		CONCLURE
1. Observer la 1 ^{ère} illustration de la phase initiale du conte 2. Emettre des hypothèses sur la phase initiale en les justifiant 3. Noter au tableau les hypothèses		4. Tester l'hypothèse en écoutant la phase initiale du conte		5. Dictée de la conclusion à l'adulte
Rôle de l'enseignant :				
1. Veiller à ce que tout le monde propose au moins une hypothèse et la justifie 2. Le maître note au tableau les hypothèses, si possible illustrées par les images du référentiel de production écrite 3. Accompagner les élèves dans la construction de la conclusion				
Critère(s) de réussite : (H : Hypothèse)				
Propose 1 H qui ne peut pas être justifiée	Propose 1 H qui peut être justifiée	Propose 1 H et la justifie	Propose plusieurs H et les justifie	

SÉANCE 6 - Discipline : CUISINE

INTITULÉ / Objectif : Réaliser la recette de confiture de coco				
Compétence transversale : S'exprimer à l'oral en utilisant une structure syntaxique correcte				
Actions mises en jeu : Verbaliser / se documenter / manipuler				
Déroulement :				
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES		CONCLURE
1. Emettre des hypothèses sur la liste des ingrédients nécessaire à la réalisation de la confiture de coco -les justifier		2. Tester les hypothèses par la démarche documentaire (livres de recette, Internet)		3. Dicter la conclusion à l'adulte (la recette de la confiture de coco) 4. Préparer et déguster la confiture de coco et la déguster
Rôle de l'enseignant :				
1. Veiller à ce que tout le monde propose une hypothèse et la justifie 2. Veiller à ce que tout le monde participe à la réalisation de la confiture de coco 3. Veiller à ce que tout le monde sache nommer les ingrédients				
Critère(s) de réussite :				
Citer 1 ingrédient	Citer 2 ingrédients	Citer 3 à 4 ingrédients	Citer 5 à 6 ingrédients	

Annexe 7 : Fiche « type » d'une séance pédagogique impliquée dans l'expérimentation

SÉANCE n°.....

Discipline :

INTITULÉ :			
Objectif : EMETTRE UNE HYPOTHÈSE, LA TESTER ET CONCLURE			
Compétences transversales : Envie de chercher / Confiance en soi Ouverture aux autres, / Travail de groupe			
Actions mises en jeu : Observer / Ecouter / Verbaliser Manipuler / Se documenter / S'exprimer corporellement			
Déroulement :			
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES	
1. Prendre connaissance du problème donné 2. Emettre des hypothèses = solutions possibles au problème donné 3. Justifier les hypothèses émises		4. Rechercher un moyen pour tester les hypothèses émises 5. Tester les hypothèses émises par une (des) stratégie(s) proposée(s) par les élèves ou le maître	
6. Dicté à l'adulte (ou écrire) la conclusion			
Rôle de l'enseignant :			
EMETTRE DES HYPOTHÈSES		TESTER LES HYPOTHÈSES	
1. Inciter les élèves à reformuler le problème donné 2. Encourager les élèves à émettre des hypothèses 3. Encourager les élèves à justifier leurs hypothèses 4. Noter les hypothèses au tableau		5. Encourager les élèves à rechercher des stratégies pour tester les hypothèses. Ex : démarche : d'observation, expérimentale, documentaire, de modélisation 6. Accompagner les élèves lorsqu'ils testent les hypothèses	
7. Accompagner les élèves dans la construction de la conclusion			
Critère(s) de réussite :			
Propose une hypothèse	Justifie son hypothèse	Propose une stratégie pour tester l'hypothèse	Conclue : validation ou non de l'hypothèse

Annexe 8 : Résultats de l'estimation de l'estime de soi (échelle de Rosenberg)

AVANT l'expérimentation

(outil : GRILLE 1, [Annexe 3](#))

Proportions, pourcentages, degré d'estime de soi

GRILLE 1	Nombre de questions traduisant une estime de soi			Total		Idée globale de l'estime de soi
	BASSE	MOYENNE	HAUTE			
David	1	2	7	34/40	85 %	haute
Victor	3	1	6	29/40	72 %	moyenne
Tony	0	8	2	30/40	75 %	moyenne
Sarah	0	5	5	33/40	82 %	moyenne
Nicolas	1	4	5	30/40	75 %	moyenne
Freddy	1	9	0	23/40	57 %	moyenne

Grille 1 : Calcul du degré de l'estime de soi (Echelle de Rosenberg)

La valeur donnée à chaque réponse est la suivante :

Pour les questions 1, 3, 4, 7, 10

- la réponse « Tout à fait d'accord » vaut 4 points
- la réponse « D'accord » vaut 3 points
- la réponse « Pas d'accord » vaut 2 points
- la réponse « Pas du tout d'accord » vaut 1 point

Pour les questions 2, 5, 6, 8, 9

- la réponse « Tout à fait d'accord » vaut 1 point
- la réponse « D'accord » vaut 2 points
- la réponse « Pas d'accord » vaut 3 points
- la réponse « Pas du tout d'accord » vaut 4 points

Les notes obtenues varient entre 10 et 40.

Le degré d'estime de soi correspondant est le suivant :

- note entre 10 et 16 : groupe de personnes à estime de soi basse
- note entre 17 et 33 : groupe de personnes à estime de soi moyenne
- note entre 34 et 40 : groupe de personnes à haute estime de soi

Annexe 9 : Calcul du besoin global d'estime de soi
(outil : GRILLE 2, [Annexe 4](#))

Valeur donnée à chaque réponse : réponse « plutôt vrai » : 1 point réponse « plutôt faux » : 0 point

GRILLE DE CALCUL de C. ANDRÉ et F. LELORD (échelle de Rosenberg) (21 questions)		
Besoin global de changements en matière d'estime de soi		
Limité entre 0 et 7	Moyen entre 8 et 15	Nécessaire entre 16 et 21

MA GRILLE DE CALCUL « ADAPTÉE » (18 questions)		
Besoin global de changements en matière d'estime de soi		
Limité entre 0 et 6	Moyen entre 7 et 12	Nécessaire entre 13 et 18

Annexe 10 : Calcul des besoins en rapport
à soi-même, à l'action, aux autres (outil : GRILLE 2, [Annexe 4](#))

MA GRILLE DE CALCUL « ADAPTÉE »		
BESOIN AU NIVEAU DU RAPPORT		
À SOI-MÊME (7 questions)	À L'ACTION (6 questions)	AUX AUTRES (5 questions)
Limité entre 0 et 2	Limité entre 0 et 1	Limité entre 0 et 1
Moyen entre 3 et 4	Moyen entre 2 et 4	Moyen entre 2 et 3
Nécessaire entre 5 et 7	Nécessaire entre 5 et 6	Nécessaire entre 4 et 5

Annexe 11 : Résultats du degré des efforts à entreprendre de matière de
l'estime de soi AVANT l'expérimentation
(outil : GRILLE 2, [Annexe 4](#))

Proportions, pourcentages, degré d'estime de soi

GRILLE 2	Total et besoin de changement dans le rapport			Total et besoin global de changement
	à soi-même	à l'action	aux autres	
David	3/7 42 % moyen	3/6 50 % moyen	3/5 60 % moyen	9/18 50 % MOYEN
Victor	5/7 71 % nécessaire	5/6 83 % nécessaire	2/5 40 % moyen	12/18 66 % MOYEN
Tony	1/7 14 % limité	1/6 16 % limité	2/5 40 % moyen	4/18 22 % LIMITE
Sarah	4/7 57 % moyen	2/6 33 % moyen	1/5 20 % limité	7/18 38 % MOYEN
Nicolas	2/7 28 % limité	5/6 83 % nécessaire	0/5 0 % limité	7/18 38 % MOYEN
Freddy	5/7 71 % nécessaire	4/6 66 % moyen	2/5 40 % moyen	11/18 61 % MOYEN

Annexe 12 : Résultats des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages AVANT l'expérimentation
(outil : GRILLE 3, Annexe 5)

Degré d'observation des items par facteur et par élève

GRILLE 3	items relatifs à L'ATTENTION									items relatifs aux FONCTIONS EXECUTIVES				items relatifs à L'ESTIME DE SOI										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
David	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Victor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tony	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sarah	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Nicolas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Freddy	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■ très fortement observé ■ moyennement observé ■ peu observé ■ non observé

La valeur donnée à chaque réponse est la suivante :

Réponse 1	« très fortement observée »	3 points
Réponse 2	« moyennement observé »	2 points
Réponse 3	« peu observé »	1 point
Réponse 4	« non observé »	0 point

Plus le total de points est élevé et plus le facteur concerné est altéré et constitue donc un frein pour les apprentissages.

<i>Degré des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages :</i>	
- <i>très important :</i>	<i>note > 70%,</i>
- <i>nécessaire :</i>	<i>55% < note < 71%,</i>
- <i>moyen :</i>	<i>30 % < note < 56%,</i>
- <i>faible :</i>	<i>15% < note < 31%,</i>
- <i>très faible :</i>	<i>note < 16%,</i>

Proportions, pourcentages, degré du besoins par facteur

GRILLE 3	Total et besoin au niveau de						Total et BESOIN GLOBAL
	L'ATTENTION		FONCTIONS EXECUTIVES		L'ESTIME DE SOI		
David	13/27	48 % moyen	4/12	33 % moyen	26/33	79 % très important	43/72 60 % NECESSAIRE
Victor	23/27	85 % très important	10/12	83 % très important	17/33	51 % moyen	50/72 69 % NECESSAIRE
Tony	21/27	77 % très important	9/12	75 % très important	22/33	66 % nécessaire	52/72 72 % TRES IMPORTANT
Sarah	4/27	15 % très faible	2/12	16 % faible	5/33	15 % très faible	11/72 15 % TRES FAIBLE
Nicolas	9/27	33 % moyen	4/12	33 % moyen	13/33	39 % moyen	26/72 36 % MOYEN
Freddy	5/27	18 % faible	2/12	16 % faible	16/33	48 % moyen	23/72 32 % MOYEN

Annexe 13 : Bilan des particularités des élèves (AVANT l'expérimentation)

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	VICTOR
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin nécessaire - à L'ACTION : besoin nécessaire - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin nécessaire Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin très important -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin très important -l'ESTIME DE SOI: moyen	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	SARAH
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin moyen - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin limité	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin très faible Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin très faible -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin faible -l'ESTIME DE SOI: besoin très faible	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	NICOLAS
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin limité - à L'ACTION : besoin nécessaire - aux AUTRES : besoin limité	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : moyen Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin moyen -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin moyen -l'ESTIME DE SOI: besoin moyen	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	FREDDY
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin nécessaire - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : moyen Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin faible -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin faible -l'ESTIME DE SOI: besoin moyen	

Annexe 14 : Résultats de l'estimation de l'estime de soi
APRES l'expérimentation (outil : GRILLE 1, [Annexe 3](#))

Proportions, pourcentages, degré d'estime de soi

GRILLE 1	Nombre de questions traduisant une estime de soi			Total	Idée globale de l'estime de soi
	BASSE	MOYENNE	HAUTE		
David	0	3	7	36/40 90 %	haute
Victor	0	6	4	33/40 82 %	moyenne
Tony	0	2	8	36/40 90 %	haute
Sarah	0	4	6	32/40 80 %	moyenne
Nicolas	0	4	6	35/40 87 %	haute
Freddy	1	7	2	26/40 65 %	moyenne

- note entre 10 et 16 : groupe de personnes à estime de soi basse
- note entre 17 et 33 : groupe de personnes à estime de soi moyenne
- note entre 34 et 40 : groupe de personnes à haute estime de soi

Annexe 15 : Evolution de l'estime de soi (outil : GRILLE 1, [Annexe 3](#))

Comparaison des résultats obtenus avant et après l'expérimentation (proportions, degré, évolution en %)

	AVANT	APRÈS
David	34/40 haute	36/40 haute
	augmentation de (2/40) 5%	
Victor	29/40 moyenne	33/40 moyenne
	augmentation de (4/40) 10%	
Tony	30/40 moyenne	36/40 haute
	augmentation de (6/40) 15%	
Sarah	33/40 moyenne	32/40 moyenne
	diminution de (1/40) 2,5%	
Nicolas	30/40 moyenne	35/40 haute
	augmentation de (5/40) 12,5%	
Freddy	23/40 moyenne	26/40 moyen
	diminution de X % (3/40) 7,5%	

Annexe 16 : Résultats du degré des efforts à entreprendre en matière de l'estime de soi APRES l'expérimentation (outil : GRILLE 2, [Annexe 4](#))

GRILLE 2	Total et besoin de changement dans le rapport			Total et besoin global de changement
	à soi-même	à l'action	aux autres	
David	2/7 28 % limité	2/6 33 % moyen	2/5 40 % moyen	6/18 33 % LIMITE
Victor	4/7 57 % moyen	6/6 100 % nécessaire	3/5 60 % moyen	13/18 72 % NECESSAIRE
Tony	3/7 42 % moyen	2/6 33% moyen	1/5 20 % limité	6/18 33 % LIMITE
Sarah	2/7 28 % limité	2/6 33 % moyen	2/5 40 % moyen	6/18 33 % LIMITE
Nicolas	2/7 28 % limité	4/6 66 % moyen	3/5 60 % moyen	9/18 50 % MOYEN
Freddy	3/7 42% moyen	4/6 66% moyen	1/5 20 % limité	8/18 44 % MOYEN

Annexe 17 : Evolution des efforts à entreprendre en matière de l'estime de soi (outil : GRILLE 2, [Annexe 4](#))

	Besoin de changement dans le rapport						Besoin global	
	à soi-même		à l'action		aux autres		AVANT	APRÈS
	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS		
David	3/7 moyen	2/7 limité	3/6 moyen	2/6 moyen	3/5 moyen	2/5 moyen	9/18 moyen	6/18 limité
	diminution de (1/7) 14%		diminution de (1/6) 16%		diminution de (1/5) 20%		diminution de (3/18) 16%	
Victor	5/7 nécessaire	4/7 moyen	5/6 nécessaire	6/6 nécessaire	2/5 moyen	3/5 moyen	12/18 moyen	13/18 nécessaire
	diminution de (1/7) 14%		augmentation de (1/6) 16%		augmentation de (1/5) 20%		augmentation de (1/18) 5%	
Tony	1/7 limité	3/7 moyen	1/6 limité	2/6 moyen	2/5 moyen	1/5 limité	4/18 limité	6/18 limité
	augmentation de (2/7) 28%		augmentation de (1/6) 16%		diminution de (1/5) 20%		augmentation de (2/18) 11%	
Sarah	4/7 moyen	2/7 limité	2/6 moyen	2/6 moyen	1/5 limité	2/5 moyen	7/18 moyen	6/18 limité
	diminution de (2/7) 28%		stable 0%		augmentation de (1/5) 20%		diminution de (1/18) 5%	
Nicolas	2/7 limité	2/7 limité	5/6 nécessaire	4/6 moyen	0/5 limité	3/5 moyen	7/18 moyen	9/18 moyen
	stable 0%		diminution de (1/6) 16%		augmentation de (3/5) 60%		augmentation de (2/18) 11%	
Freddy	5/7 nécessaire	3/7 moyen	4/6 moyen	4/6 moyen	2/5 moyen	1/5 limité	11/18 moyen	8/18 moyen
	diminution de (2/7) 28%		stable 0%		diminution de (1/5) 20%		diminution de (3/18) 16%	

Annexe 18 : Résultats des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages APRES l'expérimentation

(outil : GRILLE 3, Annexe 5)

Degré d'observation des items par facteur et par élève

GRILLE 3	items relatifs à l'attention									items relatifs aux fonctions exécutives				items relatifs à l'estime de soi										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
David	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Victor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tony	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sarah	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Nicolas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Freddy	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■ très fortement observé
 ■ moyennement observé
 ■ peu observé
 ■ non observé

Proportions et pourcentages, degré du besoin par facteur

GRILLE 3	Total et besoin au niveau						Total et besoin global
	de l'attention		des fonctions exécutives		de l'estime de soi		
Dylan	7/27 <i>faible</i>	26 %	3/12 <i>faible</i>	25 %	14/33 <i>moyen</i>	42 %	24/72 <i>MOYEN</i>
Victor	19/27 <i>nécessaire</i>	70 %	8/12 <i>nécessaire</i>	66 %	11/33 <i>moyen</i>	33 %	38/72 <i>MOYEN</i>
Tony	17/27 <i>nécessaire</i>	63 %	8/12 <i>nécessaire</i>	66 %	16/33 <i>moyen</i>	48 %	41/72 <i>NECESSAIRE</i>
Sarah	4/27 <i>très faible</i>	15 %	2/12 <i>faible</i>	16 %	4/33 <i>très faible</i>	12 %	10/72 <i>TRES FAIBLE</i>
Nicolas	8/27 <i>faible</i>	29 %	2/12 <i>faible</i>	16 %	8/33 <i>faible</i>	24 %	18/72 <i>FAIBLE</i>
Freddy	4/27 <i>très faible</i>	15 %	2/12 <i>faible</i>	16 %	11/33 <i>moyen</i>	33 %	17/72 <i>FAIBLE</i>

Degré des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages :

- *très important* : note > 70%,
- *nécessaire* : 55% < note < 71%,
- *moyen* : 30 % < note < 56%,
- *faible* : 15% < note < 31%,
- *très faible* : note < 16%,

Annexe 19 : Evolution des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages

(outil : GRILLE 3, [Annexe 5](#))

	Besoin au niveau de						Besoin global	
	de l'attention		des fonctions exécutives		de l'estime de soi			
	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS	AVANT	APRÈS
Dylan	13/27 moyen	7/27 faible	4/12 moyen	3/12 faible	26/33 très important	14/33 moyen	43/72 nécessaire	24/72 moyen
	diminution de (6/27) 22%		diminution de (1/12) 8%		diminution de (12/33) 36%		diminution de (19/72) 26%	
Victor	23/27 très important	19/27 nécessaire	10/12 très important	8/12 nécessaire	17/33 moyen	11/33 moyen	50/72 nécessaire	38/72 moyen
	diminution de (4/27) 24%		diminution de (2/12) 16%		diminution de (6/33) 18%		diminution de (12/72) 16%	
Tony	21/27 très important	17/27 nécessaire	9/12 très important	8/12 nécessaire	22/33 nécessaire	16/33 moyen	52/72 très important	41/72 nécessaire
	diminution de (4/27) 24%		diminution de (1/12) 8%		diminution de (6/33) 18%		diminution de (11/72) 15%	
Sarah	4/27 très faible	4/27 très faible	2/12 faible	2/12 faible	5/33 très faible	4/33 très faible	11/72 très faible	10/72 très faible
	stable 0%		stable 0%		diminution de (1/33) 3%		diminution de (1/72) 1%	
Nicolas	9/27 moyen	8/27 faible	4/12 moyen	2/12 faible	13/33 moyen	8/33 faible	26/72 moyen	18/72 faible
	diminution de (1/27) 4%		diminution de (2/12) 16%		diminution de (5/33) 15%		diminution de (8/72) 11%	
Freddy	5/27 faible	4/27 très faible	2/12 faible	2/12 faible	16/33 moyen	11/33 moyen	23/72 moyen	17/72 faible
	diminution de (1/27) 4%		stable 0%		diminution de (5/33) 15%		diminution de (6/72) 8%	

<u>Degré des besoins au niveau de facteurs influençant les apprentissages :</u>	
- très important :	note > 70%,
- nécessaire :	55% < note < 71%,
- moyen :	30 % < note < 56%,
- faible :	15% < note < 31%,
- très faible :	note < 16%,

Annexe 20 : Bilan des particularités des élèves (APRES l'expérimentation)

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	VICTOR
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : nécessaire Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin moyen - à L'ACTION : besoin nécessaire - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin moyen Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin très important -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin nécessaire -l'ESTIME DE SOI: moyen	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	SARAH
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : limité Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin limité - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : besoin très faible Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin très faible -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin faible -l'ESTIME DE SOI: besoin très faible	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	NICOLAS
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : haute	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin limité - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin moyen	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : faible Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin faible -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin faible -l'ESTIME DE SOI: besoin faible	

<u>Résultats obtenus par ENTRETIEN INDIVIDUEL</u>	FREDDY
<u>GRILLE 1</u> Son estime de soi : moyenne	
<u>GRILLE 2</u> Son besoin global de changement en matière d'estime de soi : moyen Son besoin de changement dans le rapport : - à SOI-MEME : besoin moyen - à L'ACTION : besoin moyen - aux AUTRES : besoin limité	
<u>Résultats obtenus par OBSERVATION :</u>	
<u>GRILLE 3</u> Besoin global de changement au niveau de facteurs influençant les apprentissages : faible Besoin de changement au niveau de : -l'ATTENTION: besoin très faible -FONCTIONS EXECUTIVES: besoin faible -l'ESTIME DE SOI: besoin moyen	