



HAL
open science

La démarche de projet au service de l'estime de soi à l'école

Caroline Braud-Santoni

► **To cite this version:**

Caroline Braud-Santoni. La démarche de projet au service de l'estime de soi à l'école. Education. 2018. dumas-01935880

HAL Id: dumas-01935880

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01935880v1>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La démarche de projet au service de l'estime de soi à l'école

Présenté par Caroline Braud-Santoni

Mémoire de M2 encadré par Thierry Delavet et Marie Françoise Olivier



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....
.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

.....
.....
.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à
le.....

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) BRAUD - SANTONI Caroline
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

La démarche de projet au service de l'estime de soi à l'école

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 13 mai 2018

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord.



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Sommaire

Introduction.....	5
1. Les apports théoriques.....	6
1.1. La démarche de projet.....	6
1.1.1. Qu'est ce qu'est le projet ?.....	6
1.1.2. L'histoire du projet.....	7
1.1.3. Gérer une démarche de projet.....	8
1.1.4. Place de l'enseignant et dérives.....	10
1.1.5. Une démarche de coopération.....	11
1.2. L'estime de soi.....	12
1.2.1. Définition.....	12
1.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura.....	12
1.2.3. Agir sur l'estime de soi.....	13
1.2.4. Coopération et sentiment de compétence.....	14
1.2.5. Estime de soi et motivation.....	15
1.3. La démarche de projet au service de l'estime de soi.....	17
1.3.1. Une source de motivation.....	17
1.3.2. Des apprentissages qui ont du sens.....	18
1.3.3. Une source de satisfaction.....	19
Problématique :	20
2. Réalisation de la démarche de projet.....	21
2.1. Participants.....	21
2.2. Procédure.....	22
2.2.1. La situation inductrice.....	23
2.2.2. Les propositions de dispositifs.....	23
2.2.3. La mise en place du coin calme.....	25
3. Résultats et analyses.....	28
3.1. Les observations.....	28
3.2. Le recueil de données.....	29
3.2.1. Données relatives à la classe.....	29
3.2.2. Évolution des élèves interrogés.....	31
3.3. Analyse des résultats.....	33
3.4. Les améliorations possibles.....	35
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38
Annexe 1 : le questionnaire.....	39

Introduction

L'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution »

John Dewey

Lorsque j'ai pris pour la première fois mes fonctions de professeur des écoles stagiaire au début de l'année, je me suis rapidement aperçue qu'il y avait des élèves plus à l'aise que d'autres au sein du collectif classe. Malgré leur jeune âge j'ai pris conscience que certains étaient déjà atteints par un mal-être intérieur. Chacun ayant des quotidiens très différents, les causes de leurs tourments le sont tout autant. Mais dans un bon nombre de cas, l'école a sa part de responsabilité dans ces maux. Puis j'ai doucement laissé mes préjugés initiaux pour découvrir les personnalités qui m'entouraient.

En effet, l'école est souvent trop détachée de la vie quotidienne. Les apprentissages n'ont pas de sens pour les élèves et l'enseignement, dit « classique » ne donne pas les moyens de les re-contextualiser. Ainsi, je vois régulièrement des élèves s'ennuyer devant leur bureau, contraints de rester assis pour acquérir des apprentissages dont ils ne perçoivent pas l'utilité. Un enseignement qui ne met pas en avant les élèves et leurs raisonnements donne l'occasion à ces derniers de rester passifs. En outre cela est sans doute préférable pour eux puisque, dans leur conception de l'apprentissage, l'erreur est prohibée.

Ainsi tous ces élèves ont rarement la possibilité d'être valorisés aux yeux des autres mais aussi aux leurs et ce, au détriment des plus fragiles. Comment les enseignants peuvent-ils rendre de l'estime de soi à ces élèves ? Cela doit-il passer par leur valorisation ? Ou par une augmentation de la motivation face à des savoirs qui prennent du sens ? L'enseignement doit s'adapter aux élèves pour qu'ils puissent s'épanouir. La démarche de projet est alors apparue comme une solution possible face à ces problématiques.

1. Les apports théoriques

1.1. La démarche de projet

1.1.1. Qu'est ce qu'est le projet ?

Boutinet (2014 : 24) parle du projet comme d'une manière pour les individus de réduire l'écart entre l'idéalisation de leur vie quotidienne et de leur vie réelle, c'est une des caractéristiques du projet : l'exemplarité. Il ne reste ni dans le banal ni dans le quotidien (2005, 35).

Huber (2005:43) définit le projet comme une « action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés. » En d'autres termes, l'objectif du projet doit être une réalisation valorisante à destination de personnes extérieures.

Le projet est structuré par le temps et l'espace. C'est une projection dans l'avenir où l'acteur tend à anticiper ce dernier. Des délais sont fixés pour passer des étapes, une planification se met en place pour rendre réel ce projet. De plus, le projet est travaillé dans un espace dépourvu de sens pour l'acteur qui a besoin de se le réapproprier, de le développer, de l'améliorer pour mieux l'habiter.

Selon Boutinet (2014 : 38), il n'y a pas de projet personnel de l'enfant. En effet, l'anticipation de l'avenir lui est difficile. Cependant il peut participer à un projet collectif restreint dans le temps et dans l'espace. Il fait remarquer que ce n'est qu'à partir de l'adolescence au plus tôt qu'un jeune peut entreprendre des projets. Lorsque l'adolescent a acquis suffisamment de compétences pour « se mouvoir dans le monde des possibles ».

Le projet fluctue entre ce que Hubert appelle le « pôle pédagogique » et le « pôle émancipationniste » (2005 : 17). Le premier pôle correspond aux savoirs que les élèves doivent acquérir pour surmonter un obstacle lorsque celui-ci se présente. Le second montre que les élèves peuvent « s'extraire de leur situation de dominé » en ayant la possibilité de transformer un espace. De même, pour Boutinet (2014, 49) « le projet pédagogique met [...] les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir par eux-même ». Pour lui c'est une des caractéristiques principales du projet : son opérativité (2015, 35) ; l'objectif du projet est à réaliser, il ne relève pas du rêve. Pour Boutinet, le projet n'existe qu'à travers « une matérialisation de l'intention ».

Selon Jean-Marie Barbier (Huber, 2005 : 42), cette entreprise « passe par la construction chez chacun des acteurs d'une image anticipatrice d'un processus de

transformation du réel ». Ils anticipent l'avenir par « projet idéal » construit par une suite d'opérations ; ce dernier guidera « le projet réel » mais ils ne pourront se correspondre parfaitement.

Pour que le projet soit efficace, Michel Huber (2005 : 50) parle de plusieurs conditions indispensables. Tout d'abord, le but premier du projet doit être une production concrète, c'est ce qui motive les élèves et les mobilise. Cependant pour être efficiente, la production doit être perçue comme un véritable défi qui les mettra en difficulté. Deuxièmement, l'objectif doit être « une prise de pouvoir sur le réel » par les élèves. La production marquera l'environnement qui permettra aux acteurs du projet d'être valorisés. Cette production témoigne que la difficulté a été surmontée par les élèves et permet une prise de conscience de l'acquisition de savoirs, savoirs-faire, savoirs-être appris lors du projet. Troisièmement, le statut des élèves se transforme, ils passent « d'une position de sujet à celle de citoyen ». La relation avec l'enseignant change, ils deviennent des acteurs égaux face au projet et coopèrent dans ce projet collectif. Ce changement s'accompagne d'une prise de responsabilité car, pour être mené à bien, le projet a besoin d'acteurs solidaires et d'un travail d'équipe bien organisé. Quatrièmement, le projet permet de donner du sens aux savoirs, « la construction du savoir s'effectue dans l'action. » De plus, selon P. Perrenoud (2003 : 5) les élèves construisent des connaissances qui seront capables d'être réinvesties. Enfin, l'évaluation peut être pensée différemment grâce au projet. Elle se fait par les feed-backs venant de l'extérieur en réaction à la production réalisée. Si la réalisation est appréciée, les élèves recevront une reconnaissance sociale valorisante. Les acteurs du projet peuvent également effectuer un bilan final servant à expliciter les apprentissages réalisés en cours et à les consolider.

1.1.2. L'histoire du projet

La méthodologie du projet apparaît pour la première fois dans la création architecturale du Quattrocento dans les années 1420. Filippo Brunelleschi construit le dôme de la cathédrale Santa Maria del Fiore en faisant de la conception et de la réalisation deux moments distincts d'une production. L'improvisation artisanale fait place aux préparations méthodiques de conception (Boutinet, 2014 : 10). À la fin du XVIII^e siècle, la révolution industrielle modifie profondément la société, le besoin de changement et d'innovation devient essentiel. Après 1968, beaucoup de projets sociaux se font dans un esprit contestataire car de nombreuses personnes considèrent que le développement industriel est une barrière aux progrès sociaux.

Toujours au XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau publie l'Émile ou De l'éducation. Émile choisit le livre de Robinson Crusoé, un personnage curieux qui prend le temps de découvrir les objets et de les ressentir. L'auteur esquisse alors une pédagogie du projet : « Dans les premières opérations de l'esprit que les sens soient toujours ses guides : point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits... Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-lui les résoudre. » (Huber, 2005 :21)

Au cours du XIX^e et XX^e, les premières méthodes actives en pédagogie commencent à apparaître à partir de grands penseurs. Le pédagogue John Dewey est l'initiateur du « learning by doing », apprendre en faisant, qui nécessite l'action et la réflexion sur l'action. Les élèves ne doivent pas être passifs à l'école, ils ont besoin d'agir et d'expérimenter. Dewey est un pragmatique, l'enseignement efficace signifie indéniablement une relation entre la connaissance et le but de son apprentissage. En 1894 il ouvre une école expérimentale où les élèves réalisent des projets cadrés sur des connaissances à acquérir sur un thème de travail. Sa doctrine inspirera de nombreux pédagogues par la suite. C'est le début de l'éducation nouvelle.

De même, pour Ovide Décroly la mise en activité des élèves est indispensable dans un apprentissage efficace. Roger Coussinet (1881-1973) se sert des questionnements des élèves pour provoquer des projets. Il fait de nombreuses expérimentations et met au point la méthode de travail libre par groupe en se référant à la psychologie de l'enfant (Huber, 2005: 24). L'instituteur Célestin Freinet (1896-1973) est persuadé de l'importance du choix libre des élèves dans leurs activités, et de leur présence active pour les motiver. Pareillement, pour Henri Wallon « l'intérêt pour la tâche est indispensable » ainsi que l'intérêt pour l'enfant de mener des projets à dimensions collectives.

Pour Jean Piaget les connaissances sont construites par les élèves par le biais des expériences vécues avec des objets. « La construction du sujet cognitif passe donc par l'action qui consiste à modifier le réel » (Huber, 2005: 24).

1.1.3. Gérer une démarche de projet

Tout projet commence par une situation problème que Huber (2005 : 76) désigne comme la « situation inductrice » car c'est elle qui apporte un défi aux élèves et qui initie le projet. Les élèves doivent être libres d'accepter, modifier ou refuser le projet.

Selon la Revue Française de Pédagogie, n°106, « la situation problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est à dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie. »

D'après Huber (2005 : 60), le projet est constitué de trois temps : le temps pédagogique, le temps didactique et le temps de la réalisation. Le temps pédagogique permet une coopération entre formateur et élèves dans la gestion du projet. Les élèves construisent ainsi leur citoyenneté à travers cette coopération et développent leur esprit de solidarité dans un projet commun. Ce temps permet de « favoriser l'émergence d'images de soi positives » à travers les réussites du projet. C'est également ce temps qui donne du sens aux savoirs en reliant les savoirs théoriques appris à ceux pratiques. Le temps didactique permet de nouveaux apprentissages théoriques nécessaires au projet lorsqu'une difficulté apparaît. Selon Henri Wallon, c'est une démarche inductive, l'élève « va de l'acte à la pensée [...] pour retourner ensuite à l'acte pour le rendre plus efficace ».

La réalisation du projet est sous la responsabilité du groupe classe. Pour ne pas perdre trop de temps durant cette phase des groupes pourront être constitués. Ils auront la responsabilité d'une tâche, ainsi les groupes travailleront simultanément et réaliseront ensemble plusieurs tâches indispensables au projet (Huber, 2005 : 62).

Durant toutes ces phases, l'enseignant doit maintenir un équilibre entre la réussite du projet et la compréhension des élèves sur les notions touchant à celui-ci. Philippe Perrenoud (2003 : 14) parle de logique d'action et de logique de formation. La logique d'action place la réussite en avant. Le projet se déroule au détriment des acquis : les problèmes sont contournés, les compétences déjà développées par les élèves sont utilisées. Le planning doit absolument être maintenu même si cela amène la marginalisation de certains élèves. Au contraire, dans la logique de formation l'enseignant utilise tous les obstacles rencontrés comme une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs. Ainsi, le projet est arrêté le temps de l'apprentissage, cela le ralentit considérablement et peut l'essouffler. C'est pourquoi il est indispensable de faire un va et vient permanent entre ces deux logiques. Il n'est pas judicieux pour l'enseignant de se saisir de toutes les occasions d'apprentissages s'il veut garder une certaine dynamique. Il peut donc aider ponctuellement les élèves avec discrétion.

1.1.4. Place de l'enseignant et dérives

Durant la phase de réalisation du projet, si aucun problème ne surgit, l'enseignant est simple observateur. Il peut renvoyer des feed-backs, faire quelques remarques mais n'intervient pas plus. Cependant, lorsque les élèves rencontrent un problème, l'enseignant devient un appui. Il peut alors les guider tout en maintenant l'objectif de la résolution par les élèves. Huber (2005 : 64) mentionne qu'il est parfois nécessaire pour l'enseignant de revenir dans une phase didactique où les élèves acquièrent de nouveaux savoirs qu'ils pourront ensuite re-contextualiser dans le cadre du projet et ainsi surmonter l'obstacle. Il est indispensable pour le formateur d'être vigilant lorsqu'il intervient car de nombreuses dérives peuvent surgir rapidement.

Dans un premier temps, il faut être attentif aux causes du projet. Est-il réalisé pour apprendre ou pour bénéficier de sa réalisation ? Michel Hubert (2005 : 67) nomme le projet « productiviste » lorsque celui-ci ne se fait que pour la production finale. Les apprentissages nécessaires ne se font pas, l'enseignant règle les problèmes seul ou avec les élèves les plus habiles pour ne pas être retardé et pour un résultat plus satisfaisant. Et il nomme le projet « alibi » celui qui se concentre exclusivement sur les apprentissages des élèves et qui apporte finalement peu d'importance au produit final. Le projet n'est finalement qu'un leurre mais le moyen d'apprentissage reste le même.

Dans un deuxième temps, l'enseignant doit veiller aux moyens de faire le projet. Boutinet (2014 : 117) explique que la reproduction d'un projet mène rarement au succès de celui-ci. Il peut s'inspirer mais s'il essaie de le refaire de manière stricte il encourt un fort risque d'échec. Le projet doit être adapté au contexte de la classe et doit prendre en compte les remarques et les idées des élèves pour que ceux-ci s'investissent. Le caractère d'adaptation du projet est une des clés de la réussite. Ainsi, Boutinet met aussi en avant les projets dont les procédures méthodiques ne permettent pas de s'ajuster aux imprévus. Les étapes sont toutes définies et détaillées. Il n'y a aucun moyen de l'adapter lors de la réalisation. De plus, la division des tâches pour séparer la phase de conception et de réalisation n'est pas un bon moyen de gérer un projet. Il y a « ceux qui pensent et ceux qui exécutent » (Boutinet, 2014 : 113).

Enfin, l'enseignant doit veiller aux moyens par lequel il apporte de l'aide. Certains enseignants seraient tentés de montrer aux élèves la manière dont ils doivent s'y prendre (Huber, 2005 : 73). Cela ne leur permet pas d'avoir une prise d'initiative et d'exprimer leur créativité pour avancer dans le projet. Ils se contentent de refaire, parfois sans en avoir saisi le

sens. Généralement le désengagement gagne vite les élèves. L'effet est similaire si l'enseignant fait à la place de ses élèves pour faire aboutir le projet. À l'inverse, un enseignant qui ne guide ses élèves par aucune consigne ou aucun dispositif met les élèves face à leurs limites et à leurs incompétences. Un sentiment d'échec trop présent les mènera à la démotivation également.

1.1.5. Une démarche de coopération

1.1.5.1. Définition de la coopération

« La coopération est une situation dans laquelle les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble. Les pratiques de coopération se caractérisent par l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. » (Marcel et al., 2007)

L'apprentissage coopératif se fait par petits groupes. Ses membres, étant tous tournés en direction du même objectif, orientent leurs actions et se soulagent ainsi les uns les autres pour une optimisation des apprentissages (Slavin, 2010 in Reverdy C., 2016 : 2).

1.1.5.2. La coopération dans la démarche de projet

La démarche de projet favorise une motivation intrinsèque des élèves. C'est-à-dire que la finalité de la tâche est simplement sa réalisation (Lieury, 2013 : 83). Cette motivation permet d'engendrer aisément une coopération.

En effet, la démarche de projet pousse les élèves à coopérer entre eux, avec l'enseignant mais aussi avec d'autres personnes ayant des compétences utiles à l'avancement du projet (Huber, 2005 : 83). Un travail individuel de la part des élèves n'aboutirait pas à une réalisation efficace du projet. C'est ce que Plante (2012, in Reverdy, 2016) appelle « l'interdépendance positive », les élèves perçoivent que la réalisation du projet est déterminée par la réussite de tous.

Dès lors, les élèves développent les compétences associées telles que l'explicitation de leurs idées, l'écoute, le respect de l'autre et la prise de décision (P. Perrenoud, 1999). Mais également la gestion du groupe avec la répartition des tâches et la gestion des conflits. Cependant, pour Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009, in Reverdy, 2016) l'apprentissage des habiletés pour coopérer doit se faire avant les situations de coopération car elles sont essentielles pour éviter les conflits. Bertucci et al. (2010 in Reverdy, 2016) ont montré que ces compétences se développent naturellement lors du travail coopératif. Néanmoins, cela demande du temps. Il est préférable que l'enseignant permette aux élèves de progresser sur celles-ci avant de mettre en place un dispositif de coopération.

Pour Reverdy (2013 : 9), dans le projet il doit y avoir non seulement coopération mais aussi collaboration, c'est-à-dire qu'il y a « une communication et un partage de l'espace de travail en vue d'un travail concerté ».

1.2. L'estime de soi

D'après Jean-Pierre Famose (2009 : 2) l'estime de soi est une priorité dans de nombreux systèmes éducatifs comme en Californie. Les enseignants considèrent que l'estime de soi est liée au comportement et son augmentation marquerait « une différence significative dans la vie des individus et peut-être dans la société en général ». Cependant, cet objectif prend parfois le pas sur les matières scolaires classiques en y consacrant un temps conséquent.

1.2.1. Définition

Pour définir l'estime de soi, il est d'abord préférable de comprendre le concept de soi. C'est la perception qu'à une personne d'elle-même. Il est composé de nombreuses caractéristiques qu'elle conçoit comme une vérité. Pour une personne le concept de soi est « ce que je suis » (Famose, 2009 : 15). Cependant, la personne met une valeur dans chacune de ses caractéristiques. Elle va évaluer son comportement, son apparence physique, ses émotions ou encore ses compétences.

L'estime de soi est l'évaluation du soi global de sa personne. Selon Rosenberg (1979) « l'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Martinot, 2017). L'estime de soi est donc « un jugement sur sa propre valeur » (Galand, 2011 : 262).

1.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura

Selon Albert Bandura, inventeur du concept, le sentiment d'efficacité personnelle se caractérise par « la croyance qu'à quelqu'un en sa capacité à agir sur lui même, sur son environnement social et sur les événements de sa vie ». Ce sentiment aurait quatre origines (Galand, 2011 : 258). La plus prépondérante est l'expérience active de maîtrise. Lorsqu'un individu s'acquitte d'une tâche avec succès, sa croyance en ses capacités augmente. Plus le succès a été difficile à obtenir plus ce sentiment se renforce. Au contraire, en cas d'échec il diminue. La seconde origine provient des expériences vicariantes ; l'observation du comportement d'autrui permet un apprentissage basé sur la comparaison sociale. Si l'individu observé réussit sa tâche avec succès, cela renforcera la propre croyance de l'observateur en ses capacités. Inversement, si la personne observée échoue cela réduira son sentiment

d'efficacité. La persuasion verbale est la troisième source. Moins efficace, les encouragements, les conseils peuvent amener une personne à penser qu'elle possède les compétences nécessaires pour réussir une certaine tâche. La dernière origine est représentée par les états physiologiques et émotionnels de l'individu. Par exemple, si celui-ci se trouve en état de stress ou de fatigue cela diminuera sa croyance en ses propres capacités et il commencera à douter.

Le sentiment d'efficacité d'un élève peut être évalué en le questionnant : croit-il en ses capacités d'apprentissage ou en ses compétences pour réussir une tâche demandée. S'il a confiance en ses capacités, cela produira des effets positifs (Galand, 2011 : 256). En effet, les élèves dont la confiance en leurs capacités est élevée se tournent vers des activités demandant des efforts et ainsi ont l'occasion d'augmenter leurs compétences. Ils visent généralement des objectifs supérieurs et gèrent mieux leurs apprentissages. Ce sont aussi des élèves qui régulent mieux leurs efforts, leur stress. Ils persévèrent plus pour de meilleures performances (Galand, 2011 : 256). Cependant, les élèves s'engagent peu dans les tâches s'ils ne croient pas être capables de les réussir. Le jugement qu'à un élève en ses capacités de réussir est donc fondamental dans son engagement et ses performances.

Pour faire augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience de Bandura et Cervone (1983) a montré qu'il est essentiel d'avoir un but et des feed-backs. Ces deux conditions permettent de progresser de manière conséquente, ce qui se répercute sur le sentiment d'efficacité. Pour être encore plus efficient, il est préférable de donner des objectifs clairs à échéances proches, ainsi les élèves visualisent mieux leur progression.

1.2.3. Agir sur l'estime de soi

Les opinions sur l'estime de soi divergent. Les interventions peuvent viser directement l'estime de soi, mais peuvent également cibler l'accroissement de compétences qui impactera ensuite l'estime de soi (Famose, 2009 : 3). Des chercheurs de la California Task Force concluent que « les associations entre l'estime de soi et ses conséquences sont douteuses, insignifiantes, voire absentes » (Mecca, Smelser, Vasconcellos, 1989 in Famose, 2009 : 3).

Les « théoriciens des habiletés » préfèrent centrer les objectifs pédagogiques sur le développement des habiletés scolaires spécifiques. Pour une estime de soi élevée et durable, ils incitent à développer la créativité. Pour ces théoriciens, l'augmentation de l'estime de soi est une conséquence de la réussite (Famose, 2009 : 6).

De plus, chez une personne, il existe toujours un décalage entre ses ambitions et ses agissements. Si le décalage entre les deux augmente alors l'estime de soi diminue. Si l'écart diminue, alors l'estime de soi augmente. Dès lors, il est donc possible de diminuer les écarts en augmentant les compétences ou la vision que l'individu a de celles-ci dans des domaines déterminés. Par ailleurs, il est également envisageable d'augmenter la considération dans les domaines pour lesquels il détient de réelles compétences, ou inversement de la diminuer dans ceux où ses compétences sont modestes. Harter identifie cinq domaines importants pour les enfants : la compétence scolaire, le comportement, l'apparence physique, la désirabilité par les pairs et la compétence sportive (Famose, 2009 : 28). Dès lors, il sera difficile d'amoinrir la considération pour ces domaines.

La vision qu'a un tiers sur un individu influence considérablement l'estime de soi de ce dernier. Dans certains pays l'estime de soi est devenue si importante que des enseignants n'osent plus sanctionner les élèves. Cependant Jean-Pierre Famose remarque qu'« accepter signifie approuver l'individu mais pas tous ses comportements ». Selon Coopersmith (Famose, 2009 : 71), dans ce champ il y a différentes stratégies d'intervention pour augmenter l'estime de soi chez les enfants. Premièrement l'enfant doit avoir l'approbation des adultes lorsque celui répond aux attentes. Deuxièmement il doit connaître précisément les comportements attendus. Il est donc indispensable de sanctionner les élèves et de leur expliquer en quoi leurs agissements sont inadaptés.

1.2.4. Coopération et sentiment de compétence

Des recherches ont montré que le climat est essentiel en ce qui concerne la comparaison sociale des élèves. En effet, une activité annoncée comme une évaluation engagera les élèves dans une comparaison de compétences. L'activité sera perçue comme un classement des élèves. Ceux qui se voient comme moins compétents ne s'investiront pas dans l'activité et auront donc une efficacité moindre. Or, si l'activité est annoncée comme une possibilité supplémentaire de s'entraîner et de consolider ses compétences, l'élève se comparera aux autres mais aussi à lui-même dans le but de s'améliorer. Selon B. Galand (2011 : 261) dans ce contexte ci, les élèves ayant une estime de soi inférieure s'investissent et parviennent à des performances similaires aux élèves qui ont confiance en leurs habiletés.

Dans le cadre de l'école, la coopération est un dispositif pédagogique qui engendre des situations d'apprentissage qui diminuent l'effet de compétition et qui augmentent la perception des compétences des élèves. Ainsi, ils peuvent s'engager pleinement dans leur tâche sans qu'il y ait l'effet négatif de la comparaison.

D'après, Smith et al (2005), la coopération produit une « interdépendance » au sein des élèves d'un même groupe. Celle-ci peut avoir des conséquences positives telles que l'encouragement des élèves entre eux et le ménagement de leurs efforts. Le travail de coopération encourage « le soutien social » (Bertucci et al., 2010). Cependant dans certains cas les conséquences sont négatives avec l'émergence d'une opposition des élèves au sein d'un groupe avec un climat de compétition (Reverdy, 2016 : 11). C'est pourquoi, Galand, (2011 : 261) rappelle la nécessaire condition pour coopérer : instaurer un climat de classe favorable.

Selon Bertucci et al. (2010), la taille des groupes est essentielle pour les élèves de niveau plus faible, elle ne doit être trop importante pour susciter une cohésion de groupe. S'il est placé dans un groupe de quatre élèves, celui-ci aura plus de difficultés à participer aux échanges qui seront nombreux. En effet, son statut de « moins bon élève » entrave la communication avec les autres. Ainsi, un binôme lui sera d'autant plus profitable car il devra prendre part aux échanges. La gestion des relations à l'intérieur d'un groupe ne doit pas l'emporter sur la valorisation individuelle. Le travail de coopération en binôme permet donc un accroissement de l'estime de soi (Bertucci Andrea, Stella Conte , David W. Johnson & Roger T. Johnson, 2010 in Reverdy C., 2016 : 10).

1.2.5. Estime de soi et motivation

1.1.1.1. Définition de la motivation

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (VALLERAND & THILL, 1993)

Selon McCombs (2000:32) la motivation est un phénomène qui fait intervenir de nombreux facteurs internes (convictions) et externes (récompenses) opposant différentes théories. D'après les expériences d'Harry Harlow, la motivation intrinsèque relève d'un besoin de curiosité et de manipulation (Lieury, 2013 : 31). En effet, les sensations permettent une stimulation qui régule le cerveau, l'intérêt est simplement porté sur la tâche, l'individu est à l'origine de ses propres agissements, la motivation est alors autodéterminée. À l'inverse, la

motivation extrinsèque est provoquée par des renforcements, une récompense à la réussite de la tâche. Après une expérience réalisée sur des singes, H. Harlow a pu montrer que le renforcement provoque une diminution de la motivation intrinsèque. Il en va de même pour l'homme, comme l'a constaté Edward Deci (1971), les récompenses monétaires ou les félicitations provoquent cette diminution. Or ces expériences montrent aussi que lorsqu'un individu réalise une tâche sous une motivation uniquement intrinsèque il est capable de se concentrer et de persévérer pour des résultats meilleurs.

Une autre étude, de Lepper et Greene en 1975, observe l'effet de contraintes simultanées imposées aux élèves d'une crèche. Les résultats montrent que les contraintes s'additionnent et peuvent inhiber l'intégralité de la motivation intrinsèque car elles sont perçues comme une réduction de l'autonomie. Ainsi le besoin d'autonomie serait source d'une forte motivation intrinsèque, point intéressant dans la démarche de projet.

Or l'école impose de nombreuses contraintes. Pour commencer, elle est obligatoire, ce qui va à l'encontre du sentiment d'autodétermination ; de plus elle est pourvue de notes, d'une limitation dans le temps qui engendre de la pression, d'une comparaison dans le cadre de la classe...

Dans la plupart des théories cognitivistes, la motivation provient de l'image qu'un élève a de lui-même et de l'estimation qu'il anticipe sur la réussite de la tâche selon ses compétences et ses objectifs. Selon McCombs (2000 : 24), dans les théories provenant d'une perspective socio-cognitive ce sont plutôt les facteurs externes qui sont essentiels dans la motivation d'apprendre (affection, attente, respect, encouragement). Cependant, les recherches montrent aujourd'hui que les facteurs internes et externes se révèlent tous deux nécessaires dans la motivation. Tous les élèves ont naturellement la motivation intrinsèque d'apprendre s'ils sont dans les meilleures dispositions et s'ils bénéficient d'un climat encourageant les apprentissages (McCombs et al, 2000 : 32).

1.1.1.2. Augmenter la motivation à l'école

La motivation extrinsèque peut s'avérer tout de même efficace. En effet, l'étude d'Edward Deci montre que le groupe avec récompenses passe plus de temps sur l'activité. Pour garder une motivation il est essentiel que l'élève ait l'impression que ses habiletés augmentent et qu'il ait un sentiment de liberté dans les choix de ses apprentissages (Lieury, 2013 : 40).

Sarrazin soutient que l'enseignant, par divers comportements, crée un « climat motivationnel » pour les élèves. Ce sont donc ces comportements qui peuvent susciter ce climat, mais aussi l'environnement d'apprentissage qu'il met en place. L'enseignant peut instaurer un climat de maîtrise dans lequel les élèves visualisent leur propre progression dans le temps et effectuent alors des tâches dans leur propre intérêt. Au contraire, la mise en place d'un climat de compétition génère la comparaison à ses pairs et ne s'associe pas à de la motivation intrinsèque (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Leroy et al., 2013 in Reverdy 2016 : 8).

Pour l'investissement et l'augmentation des performances, les croyances qu'un individu a en ses capacités de réussir jouent un rôle essentiel dans la motivation. Lorsqu'il ne se sent pas compétent dans une tâche, il se détache de celle-ci. C'est pourquoi il est essentiel de ne pas mettre les élèves en situation d'échec et leur donner des tâches à leur portée. Ainsi le rapport entre l'état d'esprit et l'évaluation de soi est important. En effet, la manière dont se sent une personne est corrélée à ses croyances. (Famose, 2009 : 21)

1.3. La démarche de projet au service de l'estime de soi

1.3.1. Une source de motivation

Pour J. Nuttin le projet est un élément primordial de la motivation (Boutinet, 2014 : 13). Selon McCombs (2000 : 44). La motivation est régie par des principes de base auxquels la démarche de projet y répond sur plusieurs axes : la tâche, les besoins et l'environnement.

Les tâches doivent permettre l'engagement des élèves, leur laisser une liberté de choix pour devenir acteurs et s'investir dans leurs apprentissages. Si les élèves ont le choix du projet, ceux-ci y porteront plus de valeur et par conséquent ils s'y investiront d'autant plus. La démarche de projet « favoris[e] une approche interdisciplinaire centrée sur l'intérêt des apprenants » (Proulx, 2004 in Reverdy, 2013 : 5). Une telle démarche permet à l'élève de se confronter à une situation en grandeur réelle (Boutinet, 2014 : 50). La motivation initiale provient du but du projet. Celui-ci valorise les élèves par sa socialisation vers des personnes extérieures. Il doit être considéré comme un défi à relever (Huber, 2005 : 19). Néanmoins, le niveau de difficulté des tâches est adapté pour ne pas paraître impossible (Galand, 2011 : 256). S'ils se sentent incompetents, les élèves se démobiliseront et ressentiront un sentiment d'échec.

Les tâches doivent être directement liées à un besoin ou un intérêt des élèves. Dans cette démarche c'est généralement le besoin qui crée le projet. Le but est donc motivant pour eux, c'est pourquoi il est essentiel de laisser les élèves faire des choix.

Enfin, les tâches s'effectuent dans un environnement rassurant et bienveillant, où chacun se sent considéré et ne craint pas de prendre le risque de faire une erreur. Pour Boutinet, le projet fait régulièrement face à l'impossible ou à « une pluralité de solutions parmi lesquelles il s'agit de choisir la moins mauvaise. » (2014 : 83).

Cependant, il est important de préciser que le projet peut aussi être un obstacle pour les élèves en difficulté qui préféreront des activités plus conventionnelles qui les rassurent. Cela peut se traduire par une indifférence au projet (Perrenoud, 2003).

1.3.2. Des apprentissages qui ont du sens

La perspective cognitiviste, l'étude du fonctionnement de l'intelligence, montre l'importance de « la perception dans l'apprentissage et la mémorisation ». La mise en activité des élèves est alors primordiale, car la connaissance est personnelle, elle dépend de l'expérience de chacun (McCombs et al, 2000 : 24).

La démarche de projet permet de faire vivre des situations soit en permettant aux élèves d'apprendre soit leur donnant l'occasion d'appliquer des connaissances apprises en classe précédemment. Cet enseignement se rapproche de la vie quotidienne des élèves avec la rencontre de situations problèmes. La contextualisation des connaissances leur attribue une légitimité qui est parfois difficile à saisir lorsque l'apprentissage se fait dans un cadre plus traditionnel. Ainsi, lors de la réalisation du projet, des obstacles vont inévitablement être rencontrés et entraînent, pour les élèves, la nécessité d'acquérir des savoirs nouveaux. Cette acquisition inévitable pour la bonne progression du projet donne alors du sens aux apprentissages (Huber, 2005 : 19).

Cependant, il est aussi important de remarquer que « les élèves apprennent pour réussir et non pour apprendre » (Perrenoud, 2003). L'objectif principal doit alors être la réalisation du projet ; l'apprentissage passe en objectif secondaire. C'est pourquoi l'enseignant doit rester dans un équilibre entre la logique d'action et la logique de formation. Il est alors parfois nécessaire de ne pas saisir un obstacle comme une opportunité d'apprentissage pour garder les élèves motivés et engagés dans le projet (Perrenoud, 2003).

1.3.3. Une source de satisfaction

La démarche de projet permet aux élèves de travailler sur un espace de travail élargi et d'éprouver de nouvelles manières de travailler. Les élèves deviennent de véritables acteurs et ont une légitimité sur les décisions importantes qui concernent le projet. Cette démarche leur donne de l'autonomie, mais comme Reverdy le note (2013 : 11), ce droit entraîne aussi la responsabilité de terminer le projet. Dès lors, une transformation « des rapports sociaux » s'opère. Des personnes extérieures viennent s'intéresser au projet et transmettent de nouveaux savoirs. Elles renvoient également des feed-backs positifs (Huber, 2005). Il y a alors une reconnaissance sociale qui vient impacter positivement l'image de soi des élèves.

Pour Boutinet (2014 : 49) « c'est en agissant que ces acteurs se construisent », c'est-à-dire que les élèves doivent avoir la possibilité d'expérimenter pour former leur identité. Un projet élève permet une plus grande autonomie qui affectera positivement cette identité. Laisser la possibilité de choisir les tâches et les regroupements et générer de la coopération par le biais de la tâche à effectuer permet de limiter la comparaison entre pairs au sein de la classe. Cette prise d'autonomie restreint donc les risques d'une diminution de l'estime de soi.

Boutinet (2014 : 67) parle de la satisfaction que peut apporter le projet aux élèves. Cette satisfaction conduit à une meilleure efficacité. Mais il tempère ses propos, les acteurs du projet devront également faire face à leurs limites, leurs erreurs et leurs illusions.

Problématique :

« Dewey pense que l'éducation se doit d'être pragmatique, et doit apprendre aux élèves à penser et à s'adapter au monde dans lequel ils vivent » (Mayer & Alexander, 2011 in Reverdy C., 2013 : 4).

L'action en démarche projet tend vers ce but puisque les élèves ont la possibilité de se confronter à « une situation en grandeur réelle » et concrète (Boutinet, 2014 : 50) qui permet une réalisation valorisante répondant à un besoin. Dans cette démarche, les élèves disposent de nombreuses composantes ; l'autonomie concédée donne la possibilité de prendre des décisions et de devenir des protagonistes ; une motivation intrinsèque émerge et engage davantage les élèves dans leur travail ; une démarche de coopération permet à chacun de réaliser une partie des tâches et d'atténuer l'effet de compétition. Ainsi, toutes ces composantes permettent une transformation des relations entre les élèves mais aussi avec l'enseignant et d'autres tiers extérieurs présents pour apporter une aide au projet. Cette transformation est valorisante pour les élèves, ainsi que les feed-backs renvoyés par ces tiers.

Ainsi nous pouvons nous demander si la démarche de projet favorise le renforcement de l'estime de soi. Peut-elle accroître l'estime de soi à travers un projet commun à la classe ? Le permet-elle notamment pour les élèves indiquant une faible estime de soi ?

Je vais expérimenter la démarche de projet dans ma classe et ainsi me rendre compte si les responsabilités et l'autonomie concédées alliées à un dispositif de coopération permet effectivement d'augmenter l'estime de soi.

2. Réalisation de la démarche de projet

2.1. Participants

Je réalise l'expérience dans la classe affectée pour mon année de stage. C'est un double niveau en CE1/CE2 composé de 18 CE2 et 6 CE1.

Parmi les CE1 il y a 3 filles et 3 garçons. Les filles ont toutes les trois une personnalité affirmée, ce qui les mène généralement au conflit. Chez les CE2, trois élèves sont identifiés comme ayant un manque d'estime de soi important. Ces manques ont des causes différentes selon les élèves et sont exprimés de plusieurs manières. Je vais donc vous décrire trois élèves puis faire le résumé de l'entretien que j'ai fait passer à chacun d'eux.

L'élève 1, est en CE1. Elle a des difficultés à gérer ses émotions notamment lorsqu'elle ressent de la frustration : elle se braque instantanément. La communication devient alors très difficile et la reprise du travail l'est d'autant plus. Il est souvent préférable d'attendre qu'elle se calme pour reprendre la tâche dans de meilleures conditions. Dans son rapport avec les autres élèves, elle aime avoir le contrôle de ce qui se passe et exige que ses camarades approuvent toutes ses décisions. Il lui est donc difficile d'interagir avec ses pairs, et se retrouve souvent seule sur les temps de la récréation.

Pendant l'entretien l'élève 1 a exprimé ne pas se sentir à l'aise dans la classe. Cela est dû au refus de ses copines de jouer avec elle. Cela lui provoque un ennui et une sensation de solitude. Dans la classe elle se sent stressée à cause du bruit. Elle raconte que lorsqu'elle apprend les mots du jour chez elle, elle a déjà des difficultés pour se concentrer, ainsi à l'école cela lui est d'autant plus difficile. Elle reconnaît également être stressée lorsqu'elle n'arrive pas à faire un exercice. « C'est très énervant » dit-elle.

L'élève 2, est un élève de CE2 en réussite dans les matières enseignées. Cependant il est rarement satisfait de ce qu'il réalise et, par conséquent il se perçoit comme un mauvais élève. Il est constamment en train de chercher l'attention des autres et de l'adulte. Cela se traduit par des remarques et des bruits incessants. Cependant une fois il est allé plus loin en se dessinant en train de se poignarder et en parlant de suicide à ses camarades. Il essaie également d'obtenir l'approbation de l'adulte. Pour cela, il participe beaucoup en classe et, s'il n'est pas régulièrement interrogé, il voit cela comme un échec ou un abandon de l'enseignant. Il fait aussi constamment remarquer à l'enseignant lorsqu'il a fourni un effort sur son comportement ou sur son travail. De plus, c'est un élève très sensible et il ne lui est

pas aisé de gérer ses émotions. Ainsi régulièrement dans la classe, il lui arrive de faire des crises de colère (violence verbale et physique, insolence, irrespect). Il arrive régulièrement qu'il sorte de la classe en claquant la porte mais dans la majorité des cas, il s'isole dans un coin de la classe pour se calmer.

Pendant l'entretien, l'élève 2 a affirmé ne pas se sentir bien dans la classe. Il sait qu'il a des difficultés à gérer ses émotions et essaie de faire des efforts, mais il a souvent la sensation d'être victime d'injustice de la part des autres. La manière dont il est perçu par ses camarades lui importe beaucoup et l'amène à stresser. À la maison, il se sent parfois seul et aimerait avoir plus d'attention de la part de ses parents.

L'élève 3 est en CE2. Au début de l'année sa conduite était difficilement gérable, il était insolent et irrespectueux envers les adultes. De plus, il refusait catégoriquement de travailler. Depuis la rentrée des vacances de Noël, son comportement s'est amélioré. Il sait se faire plus discret en classe et écoute les adultes. Il est plus attentif à son comportement et veille à ne pas monter trop haut dans l'échelle du comportement. Cependant il est toujours difficile de l'engager dans son travail, même si des progrès notables ont été remarqués. Une des difficultés majeures pour lui est l'écrit. Former les lettres lui demande beaucoup d'efforts. Cela le dissuade de faire les exercices bien que les siens soient allégés. C'est aussi un élève qui a peur de l'erreur. Il participe très peu en classe par crainte de se tromper devant ses camarades. C'est aussi une des raisons, je pense, à son hostilité face au travail demandé. Il préfère ne pas essayer plutôt que de se retrouver face à une série d'erreurs lors de la correction. D'ailleurs j'entends régulièrement « je suis nul maîtresse, je ne peux pas faire l'exercice, je ne vais pas y arriver ».

Pendant l'entretien l'élève 3 n'a pas voulu répondre aux questions. Il a seulement bien voulu exprimer qu'il n'avait pas la sensation de réussir dans ses apprentissages mais que cela ne le dérangeait pas.

2.2. Procédure

Pour préparer la situation inductrice, j'ai filmé la classe pendant plusieurs jours. À partir de ces films, j'ai réalisé un montage d'une dizaine de minutes qui représentait les comportements.

2.2.1. La situation inductrice

La situation initiale fut donc le visionnage du montage vidéo. Au fur et à mesure de la vidéo, nous la commentions et les élèves semblaient prendre conscience de leurs comportements en classe : « On ne se rend pas compte que l'on fait autant de bruit. », « on perd beaucoup de temps à attendre le silence ». Suite aux échanges, les élèves ont défini que le problème majeur dans la classe était le bruit. Nous avons alors répertorié toutes les causes : bavardages, remarques des élèves et de la maîtresse, déplacements, questions inutiles, agitations, objets qui tombent, crissement des chaises.

Ensuite, des solutions ont été envisagées. Les élèves ont immédiatement proposé des systèmes de sanctions, cependant le but de la démarche étant l'émergence d'un changement de comportement durable j'ai mis de côté ces propositions en leur expliquant la raison. La sanction limitera le bruit mais ne résoudra en aucun cas la cause. Certains ont parlé de « respect des règles » et de « chuchoter », mais la séance n'aboutira pas sur le choix d'un dispositif précis à mettre en place.

J'ai été quelque peu déçue par cette séance. Pendant le visionnage de la vidéo les élèves semblaient se rendre compte de leurs comportements et ses conséquences. Des remarques très pertinentes ont été émises de leur part. Toutefois, dès le début de notre réflexion sur les causes du bruit, une partie de la classe s'est désintéressée de l'activité. À la fin de l'activité, seul un tiers des élèves participait encore aux échanges.

Une des raisons de ce désintéressement, à mon sens, est une présence trop marquée de ma part pendant le visionnage de la vidéo. Je les aidais à identifier les comportements inadaptés et à en ressortir les conséquences sur la classe.

2.2.2. Les propositions de dispositifs

Avant la deuxième séance, j'ai constitué six petits dossiers (d'une à deux pages) contenant chacun un dispositif à mettre éventuellement en place pour palier aux problèmes de comportement. Même si sur la séance précédente nous nous sommes concentrés sur les causes du bruit dans la classe, je vise plus largement à toucher les comportements inadaptés en général. Ces dispositifs portent donc sur les comportements.

Six dispositifs, me permettaient de constituer des regroupements de seulement quatre élèves. J'ai choisi d'élaborer moi même les groupes, afin de ne pas avoir tous les bons lecteurs dans le même groupe, car c'est un réel travail de lecture-compréhension qu'il leur est demandé. Cela me permet également de favoriser la coopération entre les CE1 et CE2.

Les six propositions :

1. réalisation d'une charte
2. réalisation d'un coin calme
3. mise en place du cube de besoin ou du tétra-aide
4. mise en place des ceintures de comportement
5. exercices de relaxation, de respiration et de yoga
6. le bruitomètre

Nous avons commencé la deuxième séance par un rappel de la précédente, c'est à dire de la vidéo et des causes du bruit que nous avons remarquées.

J'ai laissé quelques élèves s'exprimer sur d'éventuelles idées qu'ils auraient pu avoir dans la semaine. Puis je leur ai présenté le travail que nous allions faire : chaque groupe explore une idée et la présente ensuite à la classe. À l'issue de la présentation un vote sera effectué pour choisir le dispositif à mettre en place dans notre classe. Le travail de découverte du dossier dure 20 minutes, et ils doivent répondre à deux questions lors de la présentation : Qu'est ce que c'est ? En quoi cela peut être utile pour notre classe ?

Au vue de la première séance, je craignais une mise au travail difficile avec une faible motivation des élèves. À l'inverse, les groupes se sont rapidement et sérieusement engagés, seul un groupe a eu plus de difficultés. J'ai aussi été surprise du niveau sonore qui traduisait une bonne ambiance de travail. Les groupes travaillant avec sérieux n'éprouvaient pas le besoin de parler fort, ce qui me permit de tourner pour répondre aux questions. Celles-ci étaient peu nombreuses et souvent pertinentes. J'avais donc le temps de faire le tour des groupes pour m'assurer de la bonne compréhension des documents.

Au moment de la présentation, la grande majorité des élèves était très attentive à ce que présentaient leurs camarades. Durant cette phase, je me suis assise à la place d'un élève pour me permettre d'observer et de m'effacer. Cependant, les élèves avaient besoin de compétences orales qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler : notamment parler de façon claire et organisée. Les explications des élèves étaient donc difficilement compréhensibles. Par ailleurs il y avait un réel effort de leur part pour transmettre le contenu du dossier. Ils savaient que cela était nécessaire pour le vote qui suivrait. J'ai alors dû réexpliquer après chaque groupe pour m'assurer de la compréhension de toute la classe. J'ai finalement beaucoup parlé. Je pense que j'empêchais parfois les groupes de s'exprimer plus. Sur le moment mes

interventions me paraissaient indispensables. Avec du recul, je pense tout de même qu'elles étaient nécessaires. Cela a permis aux présentations d'être plus rapides, sans quoi il semble que beaucoup d'élèves n'auraient pas pu rester concentrés aussi longtemps.

Une fois les 6 présentations achevées, un rapide rappel de celles-ci a été fait en écrivant au tableau un mot clé sur chacune. Puis nous avons procédé au vote à main levée. Chaque élève ne votait qu'une seule fois et, pour qu'ils soient sûrs de leur choix, ils ont eu une minutes de réflexion. La majorité des votes se sont portés sur le coin calme (13 élèves).

La décision de classe a été légèrement contestée mais les réclamations se sont vite calmées. Les élèves ont tout de suite commencé à s'interroger : « Comment va-t-on faire si plusieurs élèves veulent y aller en même temps ? », « Où allons nous le faire ? » ; et des remarques : « Certains vont peut-être y aller dans l'unique but de ne pas travailler », « On pourrait mettre un rideau pour s'isoler ». Rapidement les élèves se sont tournés vers moi dans l'attente de réponses. Je leur ai alors expliqué que ce coin était le leur et que la maîtresse ne pourra malheureusement pas en profiter, par conséquent je n'avais pas de décision à prendre. Un débat s'est alors organisé entre eux pour décider l'emplacement de ce coin. Après quelques propositions ils sont très vite tombés d'accord pour qu'il se fasse sous un bureau coincé entre deux étagères. C'est déjà un emplacement non-officiel où les élèves vont se mettre quand ils n'arrivent pas à gérer leur colère. La création de ce coin permettra de fixer des règles pour les élèves comme pour les enseignants. Lors de cet échange, les élèves ont fait preuve d'écoute les uns envers les autres et certains ont su argumenter leur choix.

L'emplacement choisi, je suis intervenue pour leur demander ce qu'il leur restait à faire pour mettre le lieu en place. Sous leur dictée, j'écrivais au tableau, sous la forme d'une liste pour les guider vers une mise en groupe : construire un règlement, confectionner des objets, décorer l'emplacement et l'installer.

2.2.3. La mise en place du coin calme

La troisième séance a commencé par la constitution des équipes. Cependant la majorité des élèves désirait participer à la décoration. Ils se rendaient bien compte que ce n'était pas possible, c'est pourquoi plusieurs élèves se sont dévoués pour participer à d'autres tâches.

La constitution des groupes :

Élaboration des règles	Choix des objets pour la boîte et fabrication	Décoration du coin	Installation du coin
4 élèves	7 élèves	10 élèves	3 élèves

Les élèves se sont réunis en groupe pour commencer leur tâche. L'équipe constituant les règles n'a eu aucun problème à se lancer et s'accorder sur les règles importantes. Ils n'ont que peu sollicité mon aide.

Pour l'équipe décoration, au nombre de dix, la mise en route a été plus compliquée. Je m'interposais parfois pour empêcher un élève de prendre le leadership. Il leur était difficile de rester sérieux et de se concentrer sur leur tâche. Pour remédier à ce problème, je leur ai suggéré de se diviser en deux groupes pour décorer différentes parties. Ils ont décidé de faire un groupe responsable de la boîte et un groupe responsable du coin. Les élèves en charge de la boîte se sont tout de suite mis au travail sans avoir de problème, cependant le deuxième groupe gardait une difficulté à se concentrer et se mettre d'accord. Ce problème est aussi lié à la composition du groupe. En effet, je n'ai pas voulu imposer pour favoriser l'engagement des élèves. Ce groupe est composé de quatre garçons qui se connaissent très bien puisqu'ils font du football ensemble. Cette affinité les empêche de se concentrer sur leur tâche.

L'équipe en charge de l'installation du coin ne sachant pas par quoi commencer, j'ai proposé d'élaborer le plan du futur coin.

Le groupe en charge de la détermination et de la confection des objets à mettre dans la boîte a bien démarré puis a connu quelques complications. Certains élèves essayaient d'imposer leur idées, d'autres n'acceptaient pas le fait de voir des idées validées par la majorité du groupe si eux n'y consentaient pas. Il a donc été difficile pour moi de leur expliquer que lors d'un travail de groupe il est essentiel de s'écouter et de savoir faire des concessions.

Cette séance a été difficile. Le niveau sonore montait rapidement, les élèves frustrés par les décisions prises dans leur groupe s'énervaient. Beaucoup de conflits ont émergé dans lesquels je dû intervenir.

Une difficulté arrivant à ce stade du projet est le décalage temporel entre les groupes. En effet, certains groupes vont finir bien avant d'autres.

La séance suivante a été une mise en commun. Chaque groupe a présenté ses avancements sur sa tâche et ce qu'il projetait pour la finir. Cela a permis de relancer le projet. En effet les groupes qui avaient des difficultés pouvaient dès lors se rendre compte que d'autres arrivaient au terme de la tâche qu'ils avaient choisi. Cependant, je n'ai pas assez guidé les élèves dans la préparation de leur présentation. Celle ci a donc été difficile pour eux. Ils ne savaient pas par quoi commencer, leur discours était désorganisé..

Lors de la reprise du projet, les groupes ont été plus efficaces. Le groupe s'occupant des règles ayant terminé la tâche, je leur ai donné du travail sur une autre matière.

Lorsque tous les groupes eurent accompli leurs tâches, des élèves ont présenté les objets et la manière de s'en servir pour ne pas les abîmer, d'autres ont rappelé les règles. Tous les élèves ont signé le règlement comme engagement de leur part. C'était aussi un moyen symbolique de clôturer le projet.

3. Résultats et analyses

Pendant le projet, des observations ont été faites afin d'évaluer l'impact du projet. Un questionnaire a également été distribué en fin de projet pour récupérer l'avis des élèves sur quelques points.

3.1. Les observations

Parmi les premières observations faites, il y eut la concentration et l'engagement des élèves dans la tâche, notamment lors de la deuxième séance où chaque groupe découvrait un dispositif à présenter à la classe. Cela se percevait par un niveau sonore général de la classe plutôt faible traduisant une situation de travail. L'engagement des élèves dans leur travail de compréhension était également visible dans leurs questions. Celles-ci étaient peu nombreuses et pertinentes. Les comportements étaient semblables lors de la présentation orale précédant le vote. Les élèves écoutaient avec attention leurs camarades qui présentaient devant la classe et n'hésitaient pas à poser des questions en cas d'incompréhension.

Après quelques séances, nous avons fait une mise en commun qui a bénéficié à certains groupes. Lors de ce moment, les groupes ayant quelques difficultés à avancer dans leurs tâches ont pu s'apercevoir de la progression des autres. Un groupe avait déjà terminé, d'autres étaient proche de l'achèvement. Cette mise au point a eu l'effet de remobiliser des groupes, notamment celui en charge de la fabrication des objets et celui en charge de la décoration du coin. En effet, la séance suivante fut très efficace pour ces groupes.

Enfin, les efforts fournis par les élèves, notamment lors des présentations orales, ont été remarqués. Ils avaient des difficultés à s'exprimer à l'oral par manque d'entraînement et de méthode. Cependant, tous ont accepté de passer devant la classe. Lors des moments de travail de groupe, les élèves étaient également soutenus par leurs camarades. C'est ainsi que dans le groupe chargé de la fabrication des objets, lorsqu'un élève n'arrivait plus à avancer, un autre de son équipe venait pour l'aider. L'équipe en charge de l'installation a également reçu de l'aide pour déplacer des tables et des chaises. De plus, une autre forme d'effort est à remarquer : des élèves ont consenti à changer de groupe pour alléger celui de la décoration.

Il importe de préciser que depuis l'élaboration du coin calme la classe s'est apaisée. Le bruit est toujours présent mais la quantité de conflits quotidiens a diminué.

3.2. Le recueil de données

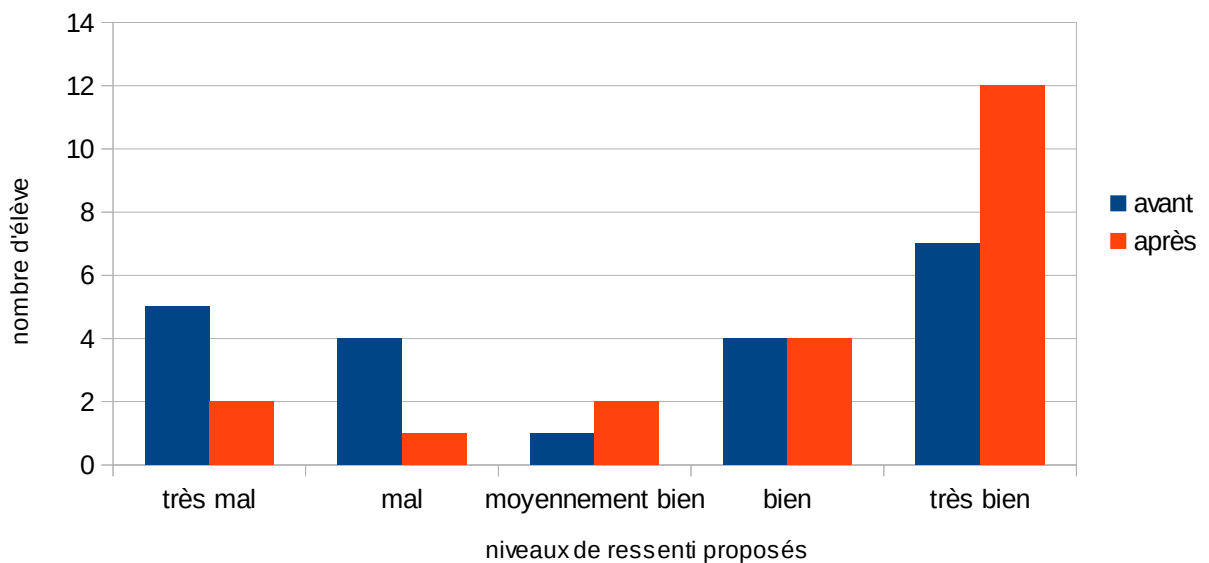
3.2.1. Données relatives à la classe

Un questionnaire (annexe1) a été rempli par 21 élèves de la classe dans le but de mesurer les effets de la démarche de projet sur l'estime de soi.

Dans un premier temps, les élèves ont dû mesurer leur ressenti dans la classe avant et après le projet ; cinq propositions leur étaient faites : très mal, mal, moyennement bien, bien, très bien. Les résultats ont été reportés sur le graphique ci-dessous.

Le ressenti des élèves dans la classe avant et après le projet

graphique 1



Le graphique montre qu'avant le projet le nombre d'élèves se jugeant bien dans la classe était analogue au nombre d'élève ayant des difficultés à trouver leur place. En effet, onze élèves étaient « bien » ou « très bien » dans la classe tandis que dix étaient mal à l'aise (prise en compte des niveaux « très mal », « mal », « moyennement bien »). Par ailleurs, lorsque nous analysons ce graphique sur les données portant sur le ressenti postérieur au projet, nous remarquons une différence notable : seize élèves avec un ressenti positif contre cinq avec un ressenti négatif. Il y a donc davantage d'élèves se sentant bien dans la classe après le projet.

Cependant, il est indispensable de constater que connaître le ressenti des élèves avant et après le projet n'est pas suffisant. Ce dernier évolue à la suite du projet pour chacun d'entre eux. Toutefois l'évolution du ressenti des élèves n'est pas exclusivement positive. Certains se jugent moins à l'aise dans la classe après le projet.

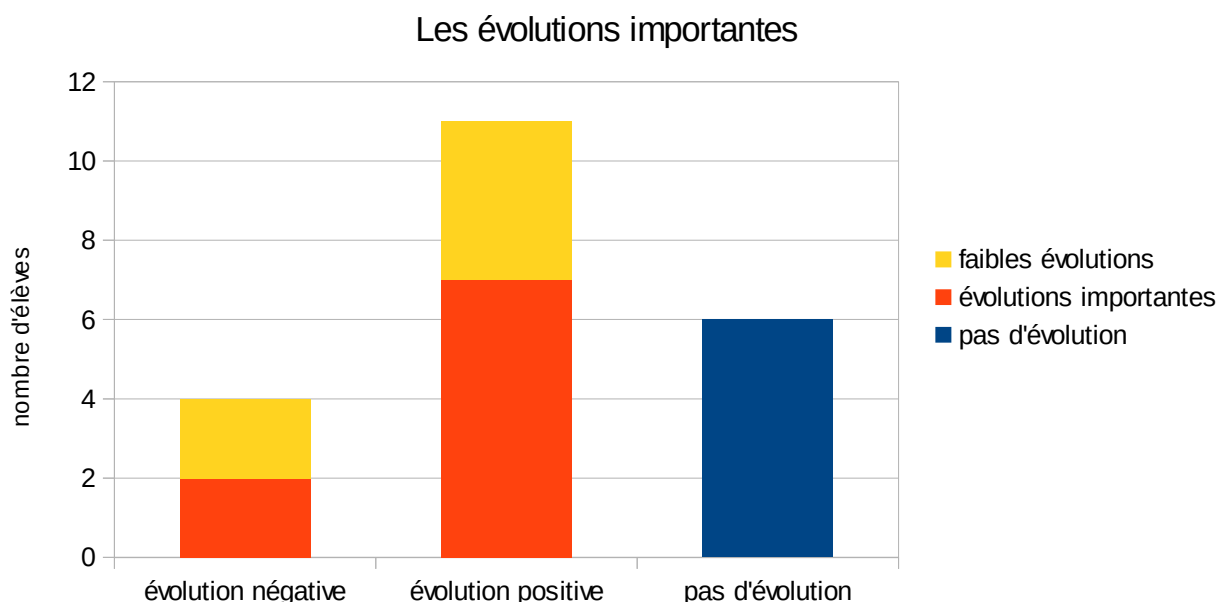
Voici un tableau qui synthétise les variations positives et négatives des élèves.

évolution négative	pas d'évolution	évolution positive
4 élèves	6 élèves	11 élèves

Chez les élèves n'indiquant pas d'évolution de leur ressenti, quatre sont dans le niveau « très bien », un dans le niveau « bien » et un dans le niveau « très mal ». Ainsi, suite au projet, 16 élèves ont un ressenti positif (11 avec évolution positive et 5 sans évolution), et 5 élèves en ont un négatif (4 avec évolution négative et 1 sans évolution). Par conséquent, il y a 3,5 fois plus d'élèves avec un ressenti positif, soit 68,75 % des élèves de la classe.

Maintenant que nous avons constaté une variation positive et négative du ressenti nous pouvons approfondir en fonction de son l'intensité. Certains élèves estiment que l'évolution de leur ressenti est moindre tandis que d'autres montrent un écart bien supérieur. Nous considérons alors qu'il y a une évolution importante du ressenti à partir de deux niveaux de différence. Pour donner un exemple, si un élève indique qu'il se sentait « moyennement bien » dans la classe avant le projet et, en revanche se sent « très bien » après, la variation de son ressenti est, dans ce cas, estimée comme une évolution positive importante.

Le graphique ci-dessous fait l'état de ces écarts :



Le graphique montre qu'il y a davantage d'élèves indiquant une évolution importante qu'une faible évolution. Sur les onze élèves avec une évolution positive, sept ont estimé avoir eu une évolution importante. Sur les quatre élèves avec une évolution négative, la moitié

exprime un fort écart. Or, sur l'ensemble du groupe, neuf élèves ont une forte évolution de leur ressenti, tandis que 12 en ont une moindre voir une absence d'évolution.

D'autres questions ont été posées dans le questionnaire dont voici un récapitulatif des réponses.

n°de la question	questions	oui	non	pas de réponse
2	Cela t'a-t-il aidé à mieux connaître tes camarades ?	5	16	0
3	Cela a-t-il amélioré ta relation avec tes camarades ?	10	11	0
4	Cela t'a-t-il aidé à te sentir mieux avec toi même ?	17	4	0
5	As-tu apprécié travailler avec plus d'autonomie ?	18	3	0
8	Depuis le coin calme, te sens-tu plus capable de travailler avec les autres ?	15	4	2

n°de la question	question	facile	difficile	pas de réponse
7	Que penses-tu du travail en groupe ?	12	4	2

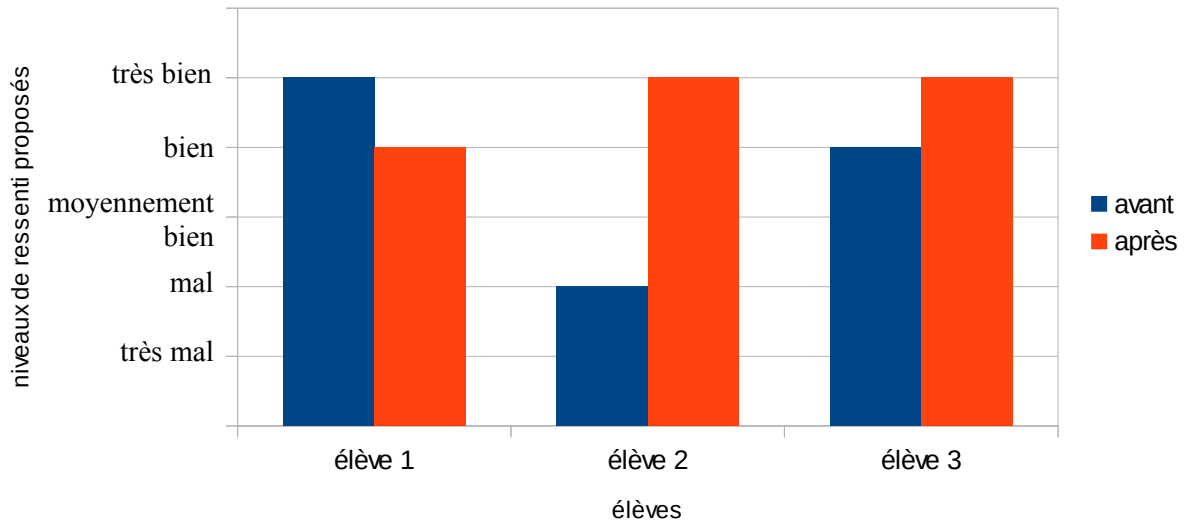
Grâce aux réponses des élèves, nous remarquons que dans la grande majorité le projet n'a pas permis une meilleure connaissance de leurs camarades. Néanmoins, il a contribué à améliorer les relations pour la moitié d'entre eux. Malgré cette évolution modérée des relations, un grand nombre d'élèves se pense davantage compétent pour le travail en groupe. De même, un grand nombre d'élèves indique se sentir mieux avec eux même et avoir apprécié travailler en autonomie.

3.2.2. Évolution des élèves interrogés

Nous allons vous présenter les réponses des trois élèves interrogés avant le projet. Il importe de rappeler qu'ils avaient été identifiés comme ayant une faible estime de soi.

Pour commencer, voici un aperçu des réponses à la question 1, concernant le ressenti dans la classe avant et après le projet de ces trois élèves.

Ressenti des élèves interrogés avant et après le projet.



L'élève 1, de CE1, a une évolution négative sur cette première question. Cela s'explique par les difficultés rencontrées dans son groupe pour travailler ensemble. En effet, cet élève était dans le groupe en charge de la fabrication des objets pour la boîte. De nombreux conflits ont émergé car les élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord. De plus, l'élève 1 ne tolérait pas les prises de décisions si elles n'allaient pas dans son sens. Elle s'isolait donc lorsque cela se produisait. Rappelons que son mal être dans la classe était déjà en lien avec sa sensation d'isolement. L'observation montre dans plusieurs cas que c'est elle qui décide de s'isoler. La suite de ses réponses au questionnaire vont dans ce sens. Elle indique que le travail en groupe lui a paru difficile et qu'elle ne se sent pas davantage compétente pour ce type de dispositif. Néanmoins, elle note qu'elle a apprécié travailler avec plus d'autonomie malgré les nombreux conflits que cela a entraîné et donne une réponse positive sur la question 4 (cela t'a-t-il aidé à te sentir mieux avec toi même ?). Cette dernière réponse semble incohérente avec les autres.

L'élève 2, élève avec des difficultés à gérer ses émotions, montre une forte évolution positive de son ressenti, en augmentant de trois niveaux. Il écrit que ce qu'il a préféré dans le projet est le travail de groupe car avec ses camarades, ils s'accordaient rapidement. Or, lors de ces moments les décisions venaient généralement de lui et il avait le désir de tout contrôler. Il a ainsi vécu peu de frustrations. Il a eu malgré tout quelques conflits avec les autres. Dans le

questionnaire, cet élève indique se sentir mieux avec lui-même. Depuis que nous avons expérimenté la démarche de projet dans la classe, le nombre de conflits quotidiens le concernant a fortement diminué.

Concernant l'élève 3, il a rempli les parties du questionnaire nécessitant de cocher et, de peur d'être reconnu par sa calligraphie, a refusé d'écrire. Il en avait été de même lors de l'entretien, il n'avait pas accepté répondre aux questions. Néanmoins, son ressenti dans la classe a légèrement augmenté puisqu'il est passé du niveau « bien » à « très bien ». En cohérence avec cette réponse, il indique se sentir mieux avec ses camarades et avec lui même. Ce sont les seules réponses dont nous disposons.

En somme, seul un élève sur les trois montrait une évolution de l'estime de soi. Il est difficile de conclure pour nos deux autres élèves. L'un montre une incohérence dans les réponses et le second ne souhaite pas réellement répondre. Nous pouvons donc nous interroger sur la véracité de ces réponses.

3.3. Analyse des résultats

Nous disposons de nombreuses données touchant différents domaines tels que le ressenti des élèves dans la classe ou encore l'autonomie. Nous allons les analyser dans le but comprendre si l'utilisation de la démarche de projet développe l'estime de soi chez ces acteurs.

Les observations faites sur la concentration, l'engagement et les efforts fournis par les élèves indiquent une réelle motivation. Elles s'expliquent, en partie, par le besoin de curiosité et de manipulation, mis en avant par Harlow, qui provient de la motivation intrinsèque. En effet, chaque groupe a commencé sa tâche par tâtonnement, recommençant parfois, particulièrement pour le groupe en charge de la fabrication des objets. En outre, la motivation intrinsèque des élèves s'explique également par le pouvoir de prise de décision des élèves sur ce travail. Le groupe classe a voté pour mettre en place une boîte du calme, un dispositif répondant à leurs propres besoins. Cela est marqué par le consentement de trois élèves à changer de groupe pour alléger celui de la décoration, un acte révélateur d'une prise de conscience sur le bien commun du projet. Ainsi, la confection de cette boîte est devenue leur but ; ils ne le font pas pour avoir l'approbation de l'adulte.

La motivation est également en lien avec l'autonomie concédée aux élèves. Nous avons vu précédemment par l'étude de de Lepper et Greene (1975) que l'autonomie est une

source puissante de motivation intrinsèque. Cela explique les nombreuses réponses affirmatives à la question 5 du questionnaire (as-tu apprécié travailler avec plus d'autonomie ?).

Nous avons observé de l'entraide, d'une part au sein des groupes et, d'autre part entre les groupes. Les élèves agissent en fonction de leurs capacités mais sont capables de davantage grâce à l'aide apportée par leurs pairs. En effet, la coopération permet d'atténuer l'effet de compétition car tous les élèves sont tournés vers un but commun. Si bien que cette coopération entraîne un changement dans les relations. Ainsi, douze élèves indiquent que le travail en groupe leur a paru facile, ce qui leur procure un sentiment de compétence et de réussite.

Si nous reprenons les réponses du questionnaire, seulement cinq élèves notent connaître davantage leurs camarades mais, la moitié estime que le projet a amélioré leurs relations. Cette évolution est en lien avec la première question, un meilleur rapport avec les autres entraîne inévitablement une évolution positive du ressenti dans la classe.

De même, une évolution positive du ressenti dans la classe se répercute, chez un élève, sur son propre ressenti, comme le dénote les dix-sept réponses positives à la question 4 (cela t'a-t-il aidé à te sentir mieux avec toi même ?).

Revenons sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il est formé de différentes composantes. La première : l'expérience active de maîtrise a été expérimentée puisque tous les groupes se sont acquittés de leur tâche avec succès. La croyance des capacités de chacun augmente alors. La seconde est l'expérience vicariante. Les élèves ne s'observaient pas véritablement, excepté dans les situations de présentation orale, mais ont néanmoins appréhendé la réussite des différents groupes. La troisième composante, la persuasion verbale, a été éprouvée par les élèves à travers les encouragements de leurs pairs et les conseils que j'ai pu leur apporter. Par surcroît, Albert Bandura (1983) a montré qu'il est essentiel d'avoir un but et des feed-backs, ce qui est le cas dans cette démarche de projet. Ces différentes composantes développent alors le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. C'est une des explications aux nombreuses réponses positives de la question 4 sur la relation avec soi-même.

Or, si nous reprenons les réponses de la première question concernant le ressenti de chacun dans la classe, en lien avec l'estime de soi, nous savons qu'il y a 68,75 % des élèves avec un ressenti positif dans la classe après le projet. Mais nous ne pouvons pas considérer

que ce pourcentage représente le taux d'élève dont l'estime de soi a augmenté suite au projet. Le ressenti n'a pas augmenté pour cinq d'entre eux. Il y a donc onze élèves ayant une évolution positive du ressenti, ce qui représente environ 52 % de la classe.

Cependant il est difficile de quantifier cette évolution. Les résultats montrent simplement que sur le nombre d'élèves indiquant une évolution positive, il y en a davantage pour lesquels cette évolution est importante.

Dans cette démarche de projet, l'estime de soi est amenée à évoluer grâce au développement de savoirs-être (excepté pour les groupes en charge de l'établissement des règles et celui en charge de la fabrication des objets). Les tâches réalisées par les élèves étaient simples et leur permettaient d'accéder au succès. Ces tâches donnaient donc l'occasion aux élèves d'être en situation de réussite. Ceci fait écho avec les théories des habiletés (Famose, 2009) qui montrent que l'augmentation de l'estime de soi est une conséquence de la réussite.

Par ailleurs, il est essentiel de mentionner la difficulté que représente les questionnaires pour les élèves. Certains élèves répondent aux questions en fonction de ce qu'ils pensent des attentes de l'enseignant, d'autres, malgré l'anonymat, craignent d'être reconnus par leur écriture. C'est pourquoi il aurait été préférable que le questionnaire soit proposé par un intervenant extérieur.

3.4. Les améliorations possibles

Tout d'abord, au sein d'un groupe de travail, il est nécessaire de revoir les tâches de chacun lors des moments de coopération. Marcel et al. (2007) précisent dans leur définition de la coopération qu'elle est « une situation dans laquelle les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail ». Or ce n'était pas le cas dans cette démarche. Les groupes étaient effectivement dépendants entre eux ; chaque groupe avait une tâche différente nécessaire à l'avancement du coin calme. Cependant, il n'y a pas de dépendances des élèves au sein d'un groupe. Il aurait fallu des responsabilités différentes pour chacun. Cela aurait évité que certains élèves s'emparent de l'espace pour faire seuls le travail du groupe. Dès lors, de nombreux conflits ne seraient pas apparus.

C'est donc un des points à améliorer dans cette démarche de projet : responsabiliser chaque élève dans un groupe pour lui assurer une place et une reconnaissance. Un point essentiel au développement de l'estime de soi.

Enfin, il aurait été pertinent de distribuer un questionnaire avant le projet et ainsi avoir une photographie du ressenti de chaque élève à ce moment là. Cela aurait permis de redonner ce même questionnaire après le projet pour faire une comparaison et ainsi avoir des résultats plus fiables.

En outre, pour une classe de cycle 2, il est préférable de proposer des questionnaires à choix multiples car les élèves ont encore des difficultés à expliquer leurs réponses.

Conclusion

Au cours de cette expérience, les élèves ont eu l'occasion de devenir des acteurs d'un projet répondant à un de leurs besoins et ont ainsi appris à travailler ensemble dans un but commun. Ils se sont partagés le travail afin d'être plus efficace et permettre la participation de tous à l'élaboration du projet. Ce mode de fonctionnement en coopération leur a permis de développer des savoirs-être et un climat d'entraide. Chaque groupe s'est ainsi acquitté de sa tâche avec succès plaçant des élèves valorisés en situation de réussite. Ce travail de coopération allié à l'autonomie concédée et à la valorisation des élèves semble avoir permis à la démarche de projet de développer l'estime de soi d'un groupe d'élèves : des acteurs qui se sentent mieux dans la classe, avec les autres et avec eux-même.

Cependant, d'après les résultats, il semble qu'il y ait des élèves pour lesquels la démarche de projet n'a pas permis le développement de l'estime de soi, voire l'a fait chuter. Comme il en a été fait mention dans la première partie, il est préférable que l'apprentissage des habiletés pour coopérer précède les situations de la démarche de projet. Cela aurait sans doute permis un développement plus efficace de l'estime de soi.

Par ailleurs, dans cette expérimentation, les tâches à réaliser par les élèves étaient simples et les mettaient en situation de réussite. Mais la réalisation de ces tâches simples ne permet pas un développement certain des habiletés. De plus, dans cette démarche, l'évaluation des savoirs-être acquis par les élèves n'est pas évidente. Ainsi, tout comme les chercheurs, nous pouvons nous demander si l'estime de soi des élèves s'est développée dans cette situation par l'évolution des savoirs-être ou par la réussite de tâches pour lesquelles ils ont un intérêt ?

Bibliographie

Ouvrages

Boutinet, J. P. (2014). *Psychologie des conduites à projet:«Que sais-je?»* n° 2770. Presses universitaires de France.

Famose, J. P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Presses universitaires de France.

Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. Dans *Apprendre et faire apprendre* (pp. 255-268). Paris: Presses Universitaires de France.

Hubert Michel (2005), *Apprendre en projet*, Chronique sociale

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire-3ème édition*. Dunod.

Marcel Jean-François, Dupriez Vincent (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire . *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502. doi:10.7202/009961ar

McCombs, B. L., Aussanaire, M., & Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Perrenoud. P (2003). Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment*.

Articles

Reverdy C (2013), Des projets pour mieux apprendre ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.

Reverdy Catherine (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Viau, R. (1994). Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411–414. doi:10.7202/031733ar

Annexe 1 : le questionnaire

Questionnaire

❶ Avant le coin calme, dans la classe je me sentais :

très mal	mal	moyennement bien	bien	très bien
----------	-----	------------------	------	-----------

Après le coin calme, dans la classe je me sens :

très mal	mal	moyennement bien	bien	très bien
----------	-----	------------------	------	-----------

❷ Cela t'a-t-il aidé à mieux connaître tes camarades ? OUI NON

❸ Cela a-t-il amélioré ta relation avec tes camarades ? OUI NON

❹ Cela t'a-t-il aidé à te sentir mieux avec toi même ? OUI NON

Pourquoi te sens-tu mieux ?

❺ As-tu apprécié de travailler avec plus d'autonomie ? OUI NON

❻ Qu'as-tu préféré dans ce projet ?

❼ Que penses-tu du travail en groupe ? Facile, Difficile ? Pourquoi ?

❽ Depuis le coin calme, te sens-tu plus capable de travailler avec les autres ?



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : La démarche de projet au service de l'estime de soi à l'école
Auteur : Braud-Santoni Caroline**

Résumé : Les méthodes actives introduisent la mise en place de projets par les élèves. Cette démarche de projets leur permet de répondre à leurs besoins et, dès lors, de faire émerger une véritable motivation : ils travaillent et apprennent pour l'objectif qu'ils se sont fixés. Ce dispositif valorise les élèves en les faisant devenir des acteurs coopérant ensemble vers un but commun.

Ce dispositif permet-il de développer l'estime de soi chez les élèves ? C'est la question que nous nous posons aujourd'hui alors que l'estime de soi est devenue une priorité dans certains pays.

Une classe de primaire a eu l'occasion d'expérimenter la démarche de projet. Les élèves ont choisi de mettre en place un coin calme dans la classe tout en se répartissant le travail en plusieurs groupes. Nous avons ainsi remarqué, par de nombreuses composantes, que la démarche de projet a permis une évolution des ressentis, et changé leur perception de la classe, de leurs apprentissages et d'eux même.

Mots clés : démarche de projet, estime de soi, motivation, coopération, enseignement primaire, cycle 2

Summary : Active pedagogies teach pupils to start projects. This approach motivates them by helping them meet their needs. They set their objectives and decide on their own work. The project approach encourages cooperation and values pupils. Does this approach help pupils develop their self-esteem?

An elementary school class experimented this approach and decided to create a quiet corner for when a pupil is getting angry. They shared the work load and established different groups. After this experimentation, we have noted a change in the pupils' perception of themselves and of the class.

Key words: project approach, self-esteem, motivation, cooperation, primary education