



HAL
open science

Les modalités de travail ont-elles un impact sur l'estime de soi des préadolescents ?

Alexia Jarry

► **To cite this version:**

Alexia Jarry. Les modalités de travail ont-elles un impact sur l'estime de soi des préadolescents ?. Education. 2019. dumas-02382452

HAL Id: dumas-02382452

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02382452>

Submitted on 27 Nov 2019

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.

Mémoire présenté par

Alexia JARRY

Soutenu le

13 juin, à l'ESPE de Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Psychologie

Les modalités de travail ont-elles un impact sur l'estime de soi des préadolescents ?

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER (maître de conférences en psychologie sociale)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Caroline LALEVEE (professeure certifiée de SVT), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Cindy CHATEIGNIER (maître de conférences en psychologie sociale), directrice du mémoire

Mme Anne DURAND-DELAGRANGE (PEMF), formatrice

Année universitaire 2018-2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont permis la réalisation de ce travail et particulièrement :

Madame Cindy CHATEIGNIER, maître de conférences en psychologie sociale, pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils qui ont contribué à l'amélioration de ce mémoire tout au long de sa réalisation,

Monsieur Thibault CAILLE, enseignant-stagiaire pour avoir accepté d'effectuer mon expérimentation dans sa classe,

Monsieur Romain GIRARD, enseignant-stagiaire pour avoir lui aussi, accepté de réaliser mon expérimentation au sein de sa classe

Ainsi que tous les élèves pour leur participation et leur bonne coopération.

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
I. Cadre théorique.....	8
1. Estime de soi.....	8
A. Développement de l'estime de soi.....	8
B. Ses conséquences.....	9
C. Biais de protection.....	11
a. Les stratégies centrées sur soi.....	12
b. Les stratégies centrées sur autrui.....	14
2. Le travail de groupe.....	15
A. Mise en place.....	15
B. Intérêts et limites pour les élèves.....	18
3. Problématique et hypothèses.....	23
II. Méthodologie.....	25
1. Population.....	25
2. Matériel.....	26
A. Travail individuel.....	26
B. Travail en groupe.....	27
C. Évaluation de l'estime de soi.....	27
3. Procédure.....	28
4. Variables.....	30
5. Plan expérimental.....	31
III. Résultats.....	32
1. Effet des modalités de travail sur l'estime de soi.....	32
2. Effet du type de groupe sur l'estime de soi.....	33
3. Effet du niveau des élèves au sein des groupes sur l'estime de soi.....	35
IV. Discussion.....	38
1. Discussion des résultats.....	38
A. Effet des modalités de travail sur l'estime de soi.....	38
B. Effet du type de groupe sur l'estime de soi.....	39
C. Effet du niveau des élèves au sein des groupes sur l'estime de soi.....	40
2. Limites de l'étude.....	42
3. Apports pédagogiques.....	43
4. Ouverture.....	44
BIBLIOGRAPHIE.....	45
ANNEXES.....	51
RÉSUMÉ.....	64

INTRODUCTION

Pour l'organisation mondiale de la santé, l'adolescence concerne les jeunes de 10 à 19 ans. Connue pour être une phase de chamboulements dont les conséquences sont d'ordre affectif et cognitif (Papalia, Olds, Feldman & Bève, 2010), l'adolescence se caractérise par exemple, par un impact particulièrement élevé des médias sur les jeunes de cet âge, notamment parce qu'ils véhiculent des représentations idéalisées et irréalistes de la beauté (Alsaker, 2018). A cause de ces constructions erronées, les adolescents sont souvent insatisfaits de leur propre image corporelle, participant alors à la mise en place d'une faible estime de soi (Ge, Elder, Renerus & Cox, 2001). Or l'estime de soi est un pilier essentiel dans la construction d'un individu et son épanouissement (Martinot, 2001 ; Taylor & Brown, 1988). C'est pourquoi, afin de faciliter le passage de l'enfance à l'adolescence, il semble important de prévenir les risques de mauvaise estime de soi liés au développement des jeunes entrant dans l'adolescence. Ainsi, il serait fructueux de travailler ce phénomène en amont, chez des pré-adolescents. A cet âge, l'acceptation sociale est importante et augmenterait les chances d'avoir une bonne estime de soi plus tard ; à l'inverse du rejet et de la solitude qui favorisent le développement d'une mauvaise estime de soi (Leary & Baumeister, 2000). Cette acceptation sociale pourrait prendre place lorsque s'impose le travail coopératif au sein des classes. De ce fait, il semblerait intéressant de recourir au travail de groupe à l'école pour optimiser les probabilités de développer une bonne estime de soi.

L'estime de soi ne se rapporte pas uniquement à la dimension physique d'un individu. Celle-ci peut en effet se généraliser, affectant ainsi l'enfant dans diverses situations de sa vie quotidienne (auto-critique importante, hypersensibilité aux critiques, culpabilité, indécision chronique...). Dans les classes, nous pouvons par exemple parfois entendre de la part de certains élèves « Je n'y arriverai jamais, je suis nul » lorsqu'ils sont confrontés à une tâche qu'ils n'arrivent pas à résoudre. Cette phrase est un exemple typique qui illustre la mauvaise estime que peut développer

un enfant de lui-même sur le plan scolaire et cognitif. Pourtant, l'estime de soi est aujourd'hui un enjeu majeur à l'école puisqu'elle est directement reliée au bien-être. En effet, avoir une bonne estime de soi favoriserait notre succès personnel, notre santé et notre réussite sociale (Martinot, 2001). Cette préoccupation de l'estime de soi s'illustre en France par la volonté de créer dans le domaine de l'éducation, des programmes favorisant la connaissance et l'estime de soi, comme c'est déjà le cas dans d'autres pays (Martinot, 2001).

Au Canada et aux USA des programmes développés dans les années 70, à l'école primaire, ont mis en lumière la possibilité de travailler sur l'estime de soi des élèves et les effets positifs que cela engendre tels qu'une plus grande motivation à apprendre, une meilleure autonomie, un plus grand sens des responsabilités ainsi qu'une meilleure ambiance dans l'école (Vitaro & Gagnon, 2000). La durabilité de ces effets sur le long terme a pu être constatée ainsi qu'une diminution des conduites addictives à l'adolescence et des élèves « décrocheurs » à l'école (Eyraud, Fontaine, Meram & Oelsner, 2006).

Si le développement de l'estime de soi se fait selon un processus continu, ce sont essentiellement les attitudes éducatives qui favorisent le développement de l'estime de soi des enfants (Duclos, 1997). En effet, ces dernières induisent de développer chez l'enfant un sentiment de confiance ainsi que la connaissance de soi, un sentiment d'appartenance et finalement un sentiment de réussite.

Ce n'est qu'à partir de l'adolescence que les actions de prévention des conduites à risques sont le plus souvent menées, cependant dès 10-12 ans beaucoup de jeunes sont inscrits dans des schémas comportementaux et deviennent inaccessibles aux messages de prévention (Eyraud et al, 2006). C'est pourquoi nous voyons là, l'importance de favoriser l'estime de soi des élèves le plus tôt possible et de nous intéresser aux moyens mis à disposition des enseignant(e)s pour y parvenir. C'est dans ce cadre, que nous proposerons dans ce mémoire de nous intéresser au travail de groupe comme une des stratégies de développement de l'estime de soi des élèves.

En effet, en parallèle de notre intérêt pour le développement de l'estime de soi des élèves, nous avons pu voir de plus en plus apparaître dans les programmes la nécessité de favoriser le travail de groupe. Ainsi, la loi d'orientation pour l'école élémentaire (1990), dans son souci de « mettre l'enfant au centre du système éducatif » recommande vivement « une organisation de la classe en groupes » (Barlow, 1993). Les programmes et les instructions officielles confortent cette idée dans le but notamment, d'accéder à l'autonomie (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Le socle commun insiste d'ailleurs sur la nécessité de développer les capacités des élèves à s'impliquer dans un travail commun, à s'entraider, à travailler en équipe et à coopérer pour réaliser un projet collectif (Ministère de l'éducation nationale, 2015).

De même, l'école suppose d'alterner entre travail individuel et travail de groupe puisque les interactions entre pairs se sont révélées indispensables à l'épanouissement de la personnalité (Piaget, 1988).

Des recherches ont montré que la reconnaissance sociale était une source importante de motivation à l'effort, que ce soit au bureau, à l'usine ou encore en classe (Kaye & Rogers, 1973). Les groupes de pairs permettent d'assouvir ce besoin essentiel de reconnaissance, et le travail de groupe par la poursuite d'un même objectif, apporte une multitude de possibilités dans ce domaine (Kaye & Rogers, 1973).

En effet, il semblerait difficile (voire impossible) pour une personne n'ayant pas fait l'objet d'attitudes de reconnaissance de la part d'autrui, de développer et de stabiliser des attitudes positives envers soi notamment en ce qui concerne la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi. En l'absence de ces relations positives à soi, l'individu sera dénué des ressources psychologiques indispensables à la réalisation de soi et ainsi à son épanouissement personnel (Honneth, 2000). Or, le travail en groupe de pairs permettrait d'assouvir ce besoin (Kaye & Rogers, 1973).

Ainsi, il apparaît que les conduites éducatives (attitudes que les parents adoptent à l'égard de leur enfant) semblent être au cœur d'un bon développement de

l'estime de soi, et que cette dernière, pour perdurer, a besoin d'être alimentée (Eyraud et al, 2006). S'ajoute à cela le travail de groupe qui, par ses multiples avantages, semble devenir une nécessité dans les classes et qui permettrait de développer des attitudes essentielles conduisant à l'amour de soi. De cette façon, il serait intéressant de conjuguer ces deux notions dans une étude auprès de pré-adolescents en observant l'effet que le travail de groupe pourrait avoir sur l'estime de soi de ces jeunes.

Pour ce faire, dans une première partie seront abordées les connaissances théoriques relatives aux concepts de l'estime de soi puis du travail de groupe. A leur suite s'en suivront l'explication de mon expérimentation ainsi que les résultats en découlant. Finalement une discussion traitant des résultats, des limites de ce travail et des apports professionnels achèvera ce travail.

I. Cadre théorique

1. Estime de soi

A. Développement de l'estime de soi

L'estime de soi est définie comme la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'ils s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979). Parmi les composantes essentielles de l'estime de soi, nous retrouvons le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de réussite (Duclos, 1997).

Les psychologues sociaux sont unanimes quant à l'immense importance de développer chez chaque individu, l'estime de soi ; que ce soit pour leur bien-être physique ou encore psychologique (Martinot, 2001 ; Taylor & Brown, 1988).

Si l'estime de soi peut se développer à n'importe quel âge et est variable en fonction de ce que nous vivons au cours de notre vie, on ne peut toutefois en parler véritablement qu'à partir de l'âge de 7-8 ans. En effet, avant cet âge les enfants ne sont pas assez objectifs vis-à-vis d'eux-mêmes, ils sont trop égocentriques pour avoir une juste connaissance de ce qu'ils sont (Duclos, 1997). D'après Duclos (1997), l'estime de soi prend sa source dans l'attachement. Cette période (où l'individu construit son sentiment d'être aimé et accepté pour ce qu'il est) est capitale pour faire naître chez l'enfant ce premier sentiment de valeur personnelle et par la suite, pouvoir développer une bonne estime de lui-même. C'est finalement grâce aux feedback émis dans un premier temps par les parents puis par les adultes proches, que l'enfant apprendra s'il est digne d'estime ou non. Plus tard, lorsqu'il fera son entrée à l'école, la conscientisation de son identité se perpétuera par le fait de se mesurer aux autres enfants (Eyraud et al, 2006).

La qualité des relations qu'un enfant entretient avec les personnes qui comptent pour lui est directement reliée à l'estime qu'il développe de lui. Autrement dit, les propos

tenus par une personne chère aux yeux de l'enfant auront une incidence positive ou négative sur son estime. Si les propos sont agréables, cela impactera favorablement l'estime de l'enfant, et à l'inverse, s'ils sont désobligeants, cela ternira l'image qu'il a de lui (Duclos, 1997).

Si l'atteinte d'un objectif d'apprentissage est tout le temps valorisante et participe ainsi à développer l'estime de soi, le ressenti d'une réussite fluctue néanmoins d'une personne à l'autre. C'est ce que démontre ce même auteur en distinguant deux catégories d'individus dont le développement d'une bonne estime d'eux-mêmes semble plus compliqué. On retrouve tout d'abord les individus qui sont confrontés assez couramment à des échecs et sont donc souvent déçus d'eux-mêmes. Puis, les individus trop ambitieux et perfectionnistes, qui eux, ne sont jamais satisfaits de ce qu'ils font et veulent toujours faire mieux. Ils n'éprouvent finalement que très peu de fierté suite à leurs succès et ont souvent un sentiment de déception envers eux-mêmes. Ces profils soulignent donc l'importance de proposer aux élèves des objectifs en cohérence avec leurs compétences de façon à ce qu'ils puissent les atteindre et qu'ainsi ils puissent être fiers d'eux.

Par ailleurs, il semblerait que l'estime de soi soit particulièrement sous-tendue par le degré d'importance qu'un individu et son entourage attribuent aux différentes activités. Ainsi, un élève ne réagira pas forcément de la même façon à la suite d'une réussite dans une matière s'il estime qu'elle n'est pas importante pour lui, par rapport à un autre élève qui lui, la considérera comme fondamentale (Duclos, 1997).

B. Ses conséquences

Les psychologues sociaux reconnaissent tous de par leurs théories, l'importance pour chacun d'avoir une bonne estime de soi (Martinot, 2008). Et pour cause, il a été démontré que les individus qui ont une estime d'eux-mêmes élevée ont davantage confiance en eux et sont plus ambitieux que ceux avec une faible estime d'eux-mêmes (Baumgardner, 1990 ; Campbell, 1990). De même, les personnes avec une forte estime de soi ont tendance à être plus tenaces après un

premier échec (Shrauger & Sorman, 1977). Ces mêmes propos sont repris en 1992 par Pintrich et Schrauben qui démontrent que des conceptions de soi positives permettraient de développer une accentuation de l'effort, d'être davantage persévérant face aux difficultés, de mieux utiliser des capacités et des stratégies acquises ainsi que d'accroître l'efficacité du travail. En effet, ces personnes disposeraient d'une confiance en elles qui leur permettrait d'affronter des problèmes difficiles et seraient ainsi davantage fières d'elles face à leurs progrès et réussites.

Enfin, il a été montré que les individus possédant une bonne estime d'eux-mêmes se caractérisent comme étant plus heureux que les autres (Martinot, 2008).

Du côté des enfants, il semblerait que lorsque ces derniers ont une bonne estime d'eux-mêmes, ils apprennent plus vite que les autres et retiennent plus facilement (Eyraud et al, 2006). On peut également noter qu'avoir une bonne estime de soi aurait des conséquences sur la santé physique et psychologique des individus dans le sens où, elle aurait une fonction de protection en augmentant la compétence d'un enfant à affronter les difficultés de la vie, diminuant de ce fait les répercussions indésirables du stress auquel nous sommes tous confrontés à des niveaux différents (Eyraud et al, 2006). Ajoutons à cela les propos de Delphine Martinot, énoncés en 2001 (et qu'elle reprend d'Harter en 1990), qui disent que les élèves ayant une perception positive vis-à-vis d'eux-mêmes, en comparaison aux élèves qui se perçoivent plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps et ont une vision plus large des options de carrières qui leur sont accessibles.

A l'inverse, un enfant qui a une mauvaise estime de lui dispose de moins de ressources internes et de moins d'outils pour se contenter, il a un fort degré d'insatisfaction. De ce fait, il va rechercher auprès de son entourage familial et social proche une sorte de reconnaissance, souvent en vain. En effet, les réponses qu'il va trouver resteront insuffisantes pour rassurer quotidiennement une estime de soi déficiente. Ainsi, l'enfant va sombrer dans le pessimisme « je n'y arriverai jamais » ou dans le renoncement « je suis nul » (Eyraud et al, 2006).

De même, des études ont démontré que le fait de remarquer qu'un individu a mieux réussi que nous à un examen ou à une tâche, nous place directement dans une

situation de comparaison ascendante (se comparer à quelqu'un que l'on estime supérieur à soi). Ce type de comparaison est généralement négative pour l'estime de soi (Collins 1996 ; Morse & Gergen 1970).

A l'école, il nous est possible de reconnaître les élèves ayant une image d'eux-mêmes négative par deux sortes d'attitudes opposées qu'ils peuvent adopter. Dans un premier cas, on peut reconnaître un enfant dans cette situation de par la timidité excessive qu'il peut démontrer. Dans l'autre cas, l'enfant peut avoir des comportements hostiles voire agressifs nuisant aux apprentissages (Eyraud et al, 2006).

Ces mêmes auteurs avancent que les adolescents en difficulté (20% des jeunes de 12 à 25 ans en 2006), possèdent une défaillance de l'altérité, ont une mésestime d'eux-mêmes avec une incapacité à s'exprimer, à décrire leurs émotions, à raconter leur vécu, et possèdent la vive pensée d'être une victime. Face à ces fragilités, il est difficile d'envisager une projection positive de l'avenir. Ainsi, pour permettre de retrouver une maîtrise de la situation, ces adolescents auront tendance à avoir recours au passage à l'acte. Conduites addictives, tentatives de suicide et violences diverses seront alors favorisées par ces jeunes.

Comme nous venons de le démontrer, notre estime n'est malheureusement pas impénétrable ; et lorsque celle-ci est trop sévèrement affectée par l'échec répété, les élèves dans le domaine scolaire peuvent développer des attitudes défensives comme par exemple le fait d'être démotivé, indifférent voire s'opposer franchement aux normes scolaires en vigueur (Kaplan, Peck & Kaplan, 1994 ; Martinot, 2001).

En s'appuyant sur ces constats, il devient impératif de lutter contre un éventuel développement d'une mauvaise estime de soi avant que celui-ci n'affecte la scolarité de l'élève, et plus largement sa vie sociale.

C. Biais de protection

Si comme l'on vient de le voir, l'estime de soi peut durement être affectée au quotidien entraînant de ce fait des répercussions négatives sur notre physique et

notre mental, il existerait toutefois des processus que l'on pourrait mettre en place ayant pour but de préserver notre estime. Ces processus sont appelés « conduites de protection de l'estime de soi » (Martinot, 2008).

a. Les stratégies centrées sur soi

Parmi ceux-là, nous trouvons **le biais d'autocomplaisance** (Martinot, 2008). Celui-ci consiste à s'attribuer la responsabilité de ses réussites et à rejeter la responsabilité de ses échecs. En effet grâce à ce biais, les individus auront tendance à se mettre en avant de par la valorisation de leurs réussites totalement liées selon eux, à des facteurs internes qui leur sont propres : « j'ai réussi parce que je suis doué », « parce que j'ai bien révisé » etc. Cependant dès lors qu'on obtient des résultats non escomptés (par exemple une mauvaise note), là on aura tendance à rejeter la faute sur des éléments extérieurs : « ce n'est pas de ma faute, c'est le professeur qui ne m'aime pas ». En procédant de cette façon, l'individu préserve son estime de lui-même. Cependant ce processus n'a pas que des avantages. En effet, en agissant de la sorte, nous ne tenons pas compte de nos erreurs qui sont pourtant formatrices puisqu'elles nous permettent de ne plus les reproduire et ainsi de progresser. De la même façon, en rejetant la cause de ses échecs sur des facteurs externes trop fréquemment, l'individu finira par se persuader qu'il n'est pas responsable de ce qui lui arrive, qu'il n'a pas de contrôle dessus et de cette façon, ressentira un sentiment d'impuissance devant les tâches à accomplir. S'en suivra alors une absence de motivation à l'égard de ces dernières. En revanche, il apparaît que les personnes en difficulté ne peuvent pas user du biais d'autocomplaisance trop souvent, au risque d'être mal perçu. En effet, en raison de la norme d'internalité (Beauvois, 1984), on perçoit plus favorablement une personne qui assume ses erreurs plutôt qu'une personne qui renvoie toujours la faute sur les autres. Ainsi, si un individu renie trop couramment sa part de responsabilité dans ses échecs, il y a de fortes chances qu'il finisse par renvoyer une mauvaise image de lui aux autres.

Un autre biais est à notre portée pour protéger notre estime de soi, il s'agit de **l'auto-handicap** (Martinot, 2008). Ce biais consiste à placer des obstacles sur le chemin de notre performance. Autrement dit, il s'agit de créer des conditions qui vont permettre de pouvoir attribuer la responsabilité de notre éventuel échec à des causes qui ne sont pas directement liées à l'estime de soi. Par exemple, le fait de dire que nous ne nous sentons pas en forme avant de passer un examen serait un motif permettant de justifier une éventuelle mauvaise note à la suite de cet examen. Ce facteur causal externe aux capacités de l'individu permettrait ainsi de ne pas mettre en danger son estime à la suite de résultats qui lui sont défavorables. Une forme plus conséquente peut être adoptée : la réduction de l'effort. En effet, un individu peut décider à l'avance de ne pas réviser à la veille d'un examen afin de pouvoir justifier un éventuel échec. De cette manière, si l'échec a bien lieu, l'individu s'y sera attendu et pourra de ce fait, reporter la responsabilité de cet échec sur son non-investissement et se protégera ainsi de l'idée selon laquelle il n'est pas assez intelligent. En attribuant la cause de son échec à son non-investissement, l'individu reconnaît ses torts et est en ce sens, en accord avec la norme d'internalité comme décrit précédemment, n'affectant de ce fait, pas son image de lui-même. A l'inverse, s'il se trouve dans une situation de réussite en dépit de son manque de révisions, il se sentira comme un individu ayant des facilités et dont les révisions semblent inutiles à sa réussite. Ce biais pose donc un problème majeur. En effet, une diminution volontaire de ses efforts empêche la progression et entraîne une baisse de performances de par la diminution de sa motivation intrinsèque. A l'école, il semblerait que les élèves en difficulté soient davantage sujets à développer ce type de mécanismes de sorte à ce qu'ils perçoivent leurs échecs comme étant dus à une volonté de leur part et non pas à un manque de capacités intellectuelles (Martinot, 2008).

A un niveau plus extrême, un autre biais peut s'imposer : **la désidentification psychologique** (Crocker, Major & Steele, 1998 ; Martinot, 2008). Ce processus consiste à attribuer peu de valeur aux domaines dans lesquels nous sommes peu

talentueux, ce qui permettrait de se protéger des influences négatives qui peuvent impacter notre estime. Néanmoins celui qui a recours à ce processus se heurte à de nombreuses et néfastes conséquences. Parmi celles-ci nous pouvons citer le fait qu'un individu confronté à une tâche pour laquelle il n'a pas le moindre intérêt, ne trouvera aucune motivation lors de sa réalisation et ne fera donc aucun effort. En milieu scolaire, cela s'illustre par des élèves en difficulté sur certaines matières qui peuvent se désidentifier des matières pour lesquelles ils sont couramment en échec de façon à ne plus être touchés par de mauvais résultats dans ces disciplines. Or l'absence de motivation intrinsèque face à une matière ne fait qu'accroître davantage les difficultés scolaires de ces élèves, les conduisant ainsi à se désidentifier de plus en plus pour protéger leur estime. Les élèves ont donc tout intérêt à ne pas avoir recours à ce biais de protection qui ne ferait que décupler leurs difficultés scolaires.

b. Les stratégies centrées sur autrui

Dans une moindre mesure, il nous est également possible d'avoir recours à des stratégies qui sont davantage en relation avec la comparaison sociale (Festinger, 1954).

Dans cette perspective, nous pouvons ainsi utiliser la stratégie de **la comparaison ascendante non pertinente**. Comme expliqué précédemment, la comparaison ascendante peut engendrer des conséquences néfastes sur l'estime de soi (Collins 1996 ; Morse & Gergen 1970). Toutefois, cette dernière peut être amenuisée si nous considérons la personne de référence, celle avec laquelle nous nous comparons, comme étant différente, trop supérieure à nous, à la limite du « hors-norme » et qu'elle devient en ce sens, inintéressante à nos yeux. Cependant, là encore le fait d'utiliser cette stratégie met en avant un inconvénient. En effet, le fait d'écarter de notre champ de comparaison des « personnes modèles » ne nous incite pas à leur ressembler ou tout du moins à les prendre pour appui. Cela serait pourtant source de motivation pour faire mieux et ainsi progresser (Martinot, 2008).

Dans la même lignée, il existe un biais qui lui, se traduit par le fait de se comparer à plus faible que soi, celui-ci s'appelle **la comparaison descendante** (Martinot, 2008 ; Tesser & Smith, 1980). Très fréquemment pour justifier d'une mauvaise note auprès de ses parents nous pouvons entendre les enfants l'annoncer suivie d'un « oui mais untel a eu moins bien ». En agissant de cette manière, nous dédramatisons la mauvaise note et nous empêchons ainsi que cela atteigne défavorablement notre estime. En effet, savoir qu'une personne est dans une plus mauvaise posture que soi permet de croire à son succès relatif et ainsi d'améliorer son auto-évaluation (Gibbons, 1986). De cette façon, lorsqu'un individu en a la possibilité, il choisira de se comparer à des personnes qui réussissent moins bien que lui. Une nouvelle fois, cette stratégie n'est pas sans conséquence puisqu'elle soumet l'individu à l'effet pervers selon lequel il peut se permettre de faire moins bien que sa performance actuelle et aura donc tendance à réduire ses efforts.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que s'il existe des biais nous permettant de pallier les répercussions néfastes que peuvent avoir de mauvais résultats sur notre estime de nous-mêmes, il semblerait que sur le long terme, leur utilisation entraîne davantage d'effets négatifs que positifs sur les individus. C'est pourquoi, il faudrait veiller à ce que leur emploi se fasse à bon escient de sorte à ce que cela soit réellement salutaire pour la protection de l'estime de soi de l'individu, cette dernière étant rappelons-le, fondamentale pour un accomplissement de soi.

Ainsi, il semble intéressant de rechercher de nouveaux facteurs qui permettraient d'améliorer, ou tout du moins, de préserver l'estime de soi des élèves ; c'est ce que nous avons voulu faire en reliant l'estime de soi avec le travail de groupe.

2. Le travail de groupe

A. Mise en place

Le travail de groupe se caractérise par la réalisation d'un travail à plusieurs où responsabilités et communication sont mises à l'honneur (Albertus, 2019). Ce type de travail permet de varier les modalités de travail (collectif et individuel) de façon à éviter la lassitude et de ce fait, relancer la motivation des élèves. Le travail est tout d'abord planifié par l'enseignant(e) qui laisse ensuite les élèves s'adonner à sa réalisation de la façon dont ils l'entendent. En parallèle, le professeur lui, observe de loin le travail de chacun pour en évaluer la qualité. Il se montre également présent pour répondre aux diverses questions des élèves.

Si lorsqu'ils sont petits, le travail de groupe se montre compliqué pour les enfants en raison de leur pensée trop égocentrique, ils vont à partir de 8 ans, prendre conscience qu'il est judicieux d'unir leur pensée à celle des autres en passant par l'entente et la coopération. A ce moment-là, coopérer devient plus qu'une nécessité, un plaisir (Pléty, 1998).

Les élèves les plus doués peuvent avoir le sentiment que le travail de groupe représente une perte de temps, que ce dernier est peu efficace. Ils pensent que travailler de façon individuelle leur permettrait d'obtenir de meilleurs résultats et ce, plus rapidement qu'à plusieurs. Cela peut effectivement s'observer à court terme et uniquement chez ces élèves en réussite (Barlow, 1993). Toutefois, dès lors que l'on se positionne à l'échelle de la classe entière et des objectifs généraux de la formation scolaire, il n'en est plus rien. Il existe cependant une condition sine qua non pour qu'un travail de groupe soit productif. En effet, il est impératif de proposer aux élèves une activité qu'ils ne soient pas tous capables de réaliser aussi bien, voire mieux, de façon individuelle. Il faut avant toute chose identifier en quoi la communication avec les membres de son groupe ainsi que leurs confrontations d'idées seraient favorables à l'enrichissement de leur expérience, l'élargissement de leur réflexion ainsi que la stimulation de leur créativité (Barlow, 1993).

Au niveau de l'organisation, il est primordial que les élèves soient informés avant la séance du travail de groupe de l'objectif et des attentes. Effectivement, c'est

en ayant pleinement connaissance de ce que l'on attend d'eux que le développement des compétences va s'opérer chez les élèves. De même, lors de la passation de consignes, il est impératif d'avoir conscience que l'accumulation de consignes est contre-productive à un travail de groupe. En cumulant ces dernières, cela restreint la marge de liberté qui est indispensable à cette modalité de travail (Mattes & Danquin, 2015).

Avant d'entamer un travail de groupe, il paraît judicieux de débiter avant tout par un travail individuel. Celui-ci est un principe essentiel à l'apprentissage collaboratif. En lisant et réfléchissant en amont de façon individuelle, les élèves arriveront tous dans leur groupe de travail avec des choses à dire permettant de ce fait, une mise au travail rapide ainsi que de multiples échanges.

Ajoutons à cela une condition essentielle : un temps minimum de travail en commun. En effet, les groupes ont besoin d'un certain temps pour organiser leur travail, échanger ensemble et préparer leur présentation. Sans ce minimum de temps, le travail de groupe n'aura que peu d'intérêt (Mattes & Danquin, 2015).

Un autre aspect est à prendre en compte, la taille des groupes ainsi que leur constitution. Si le groupe est trop restreint, ce dernier manquera de dynamisme et peu d'idées émergeront du dialogue. A l'inverse, si la taille du groupe est trop importante, certains de ses membres ne participeront pas et laisseront travailler leurs camarades (Barlow, 1993).

En ce qui concerne la composition des groupes, cela dépendra beaucoup des objectifs de l'enseignant(e). S'il souhaite que les élèves en difficulté reprennent les bases et dans le même temps, stimuler les élèves avec davantage de facilités, il conviendra alors de constituer des groupes homogènes. A contrario, s'il souhaite mettre en place une sorte de monitorat où les meilleurs élèves aident ceux en difficulté il composera des groupes hétérogènes (Barlow, 1993). Il semblerait d'ailleurs que la répartition des élèves en groupes hétérogènes soit préférable aux groupes homogènes. En effet, l'hétérogénéité au sein des groupes permet aux élèves les plus en difficulté de progresser en confrontant leurs points de vue à ceux d'élèves avec plus de facilités (Proulx, 1999). A l'inverse, la constitution de groupes

homogènes aurait pour conséquence d'engendrer chez les élèves les plus en difficulté, une lassitude ainsi qu'une insatisfaction de l'école ; entraînant de ce fait, un moindre investissement en classe, davantage de problèmes de discipline, des taux d'absentéisme plus forts (Fortin, Filiault, Plante & Bradley, 2011) et même du décrochage scolaire (Berends, 1995). Tout cela serait finalement dû aux pratiques effectives qui entourent le travail en groupe au sein des groupes homogènes « faibles ». En effet, il semblerait qu'à l'intérieur de ces groupes, les élèves soient davantage soumis à des tâches répétitives par rapport aux autres élèves et ne seraient que très peu confrontés à des exercices d'analyse et de réflexion (Dupriez & Draelants, 2004). Finalement, ces élèves percevraient assez clairement les enseignements comme étant simplifiés pour eux (Fortin et al, 2011). De ce fait, en étant perçus comme moins compétents comparativement aux autres élèves par l'enseignant(e), ils finiraient par intégrer cette idée selon laquelle ils le sont effectivement et fourniraient des efforts à la mesure de ce qui est attendu d'eux (Dupriez & Draelants, 2004).

Par ailleurs, il apparaîtrait que les élèves avec davantage de facilités progresseraient mieux au sein de groupes homogènes (Kutnick, Sebba, Blatchford, Galton, Thorp, MacIntyre & Berdondini, 2005) sans pour autant que le travail en groupes hétérogènes ne soit préjudiciable pour ces derniers (Monseur & Demeuse, 2001).

B. Intérêts et limites pour les élèves

Les avantages du travail de groupe ne sont aujourd'hui plus à démontrer et sont nombreux. Notamment, cette modalité de travail permet aux élèves de se sentir directement concernés par les informations, les connaissances et les idées qu'ils manipulent (Kaye & Rogers, 1973). Ces auteurs poursuivent en partageant l'idée selon laquelle, peu importe le métier que les élèves choisiront d'exercer, ils seront incapables de réussir s'ils ne savent pas s'adapter aux autres et travailler de façon collective. Ainsi, le travail de groupe sera une très bonne méthode pour que les élèves soient préparés au mieux à leur futur d'adultes.

Quoi qu'il en soit, lorsqu'on met en place un travail de groupe, il faut garder en tête que le bénéfice de cette modalité de travail ne se trouve pas dans la qualité du produit fini mais plutôt dans ce que les élèves en retireront.

Parmi les intérêts de cette méthode, nous en retrouvons de différents ordres.

Tout d'abord, il nous est possible d'observer les avantages de cette méthode sur le plan social. Nous pouvons citer les propos de Barrington Kaye et Irving Rogers énoncés en 1973, qui disent que l'efficacité et l'ambition du travail de groupe dépassent le seul cadre de l'apprentissage des programmes scolaires pour se positionner sur le plan de la formation socio-humaine qui constitue un aspect essentiel de la responsabilité éducative de l'école.

Nous pouvons observer comme améliorations notables une meilleure compréhension interculturelle, un comportement social plus approprié, une amélioration des comportements entre pairs grâce aux nombreuses interactions que permet le travail de groupe (Peyrat-Malaterre, 2011). De même, d'après Peyrat-Malaterre (2011), on peut constater une réduction des stéréotypes en général. Cela peut s'expliquer lorsque dans un travail de groupe en mathématiques par exemple, les filles peuvent démontrer de très bonnes capacités de résolution de problèmes par rapport aux garçons alors que le stéréotype ancré est celui selon lequel les filles seraient moins compétentes en mathématiques que les garçons.

Un autre intérêt majeur se joue lors de cette méthode de travail, la prise de parole des élèves timides ou peu sûrs d'eux. Il leur est effectivement plus aisé de s'exprimer face à un petit groupe plutôt que devant le professeur et la classe entière (Barlow, 1993).

Finalement, nous sommes obligés d'admettre que cette méthode de travail permet pour les apprenants de pouvoir communiquer entre eux ce qui n'est normalement pas admis dans l'enseignement traditionnel, permettant ainsi à chaque membre du groupe de s'exprimer, de confronter ses idées à celles de ses pairs, de les reformuler et de les expliciter. De plus, il a été prouvé que le groupe possède des ressources sociales sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer pour pouvoir affronter la

situation vécue par la suite, de façon individuelle. Il s'agit donc d'un effet psychologique permettant de faciliter un apprentissage coopératif puisqu'il permet de meilleures interactions entre les membres du groupe ainsi que le déblocage de situations mal vécues par les individus. En effet, l'échange entre ces derniers sur ce qui leur arrive a une incidence positive sur l'humeur, l'émotion ressentie (Pléty, 1998).

Sur le plan cognitif, on note une meilleure utilisation des stratégies de raisonnement, un développement de la pensée critique, une verbalisation améliorée ainsi qu'une plus grande facilité pour envisager une situation sous différents angles grâce aux confrontations de points de vue possibles (Peyrat-Malaterre, 2011). Ces mêmes observations ont été faites par Michel Barlow en 1993 qui stipule que l'élève tire profit d'une multitude de points de vue sur l'objet d'étude. En effet, on remarque plus de choses lorsqu'on est plusieurs que seul. On peut d'ailleurs souvent entendre la phrase « tout seul, je n'aurai pas pensé à faire ça » de la part des élèves. Il ajoute que cela est également valable pour les formes de raisonnement, les procédures de résolution de problèmes et la créativité. Michel Barlow met en avant un autre aspect du raisonnement. Il nous dit qu'avant toute chose, c'est principalement pour soi-même qu'il est nécessaire de raisonner à voix haute. Formuler aux autres ses intuitions et hypothèses permet d'apporter une cohérence et de les clarifier pour répondre aux éventuels questionnements. Le fait d'échanger des idées et d'affronter des points de vue opposés au sien permet à l'élève d'apprendre à raisonner en essayant de convaincre l'autre mais aussi de se convaincre lui-même.

Piaget en 1935, et Merleau Ponty en 1975, avaient déjà souligné que c'est en confrontant ses idées à celles des autres que l'intelligence va se construire.

Des enseignants ont rapporté les observations qu'ils ont pu faire sur les conséquences directes d'un travail de groupe réussi chez des élèves en difficulté. Il apparaît que les erreurs réalisées par ces derniers ont été formatrices pour eux. C'est pourquoi, il peut être intéressant pour un élève en difficulté de rejoindre un groupe où ses aptitudes embryonnaires pourront se développer (Kaye & Rogers, 1973).

Si les conflits sont cognitifs, ils sont profitables au groupe. Toutefois s'ils deviennent sociaux, il est impératif d'intervenir en rappelant que c'est une chance pour eux de pouvoir travailler différemment (Peyrat-Malaterre, 2011).

Plus globalement, au niveau scolaire on remarque chez les élèves travaillant en groupe une meilleure réussite scolaire, une participation à l'orale plus accrue, une plus grande motivation au travail ainsi que des attitudes plus positives envers les professeurs et moins de comportements perturbateurs (Peyrat-Malaterre, 2011).

De plus, le travail de groupe a montré qu'il était au moins aussi efficace voire plus, que l'enseignement traditionnel sur de nombreux points du programme scolaire (Kaye & Rogers, 1973). Ces auteurs ajoutent que la liberté qui est offerte aux élèves dans cette configuration de travail leur permet de réaliser un travail en accord avec leurs goûts et leurs préférences tout en assumant la responsabilité d'exécution de leur tâche et de production de résultats.

La cohésion entre les membres du groupe semble très importante puisqu'elle développe chez les élèves un sentiment de satisfaction par rapport au travail et à l'ambiance de celui-ci (Pléty, 1998).

Enfin, d'un point de vue quantitatif on constate que le travail de groupe permet d'augmenter de façon considérable le temps de parole dont chaque élève peut jouir. En classe entière, on compte 2 minutes maximum par élèves (donc 60 minutes pour 30 élèves) tandis que dans un groupe de 5, ils possèdent tous individuellement 12 minutes (Barlow, 1993).

Toutefois, malgré les nombreux avantages que nous venons de citer ci-dessus, il semblerait que le travail de groupe présente aussi quelques limites. Ces dernières ne seraient pas les mêmes que celles que l'on peut retrouver dans les enseignements plus classiques comme la répugnance au travail, le manque d'intérêt, l'apathie et l'inattention (Kaye & Rogers, 1973). Kaye et Rogers (1973) soulignent que les problèmes proviendraient plutôt de l'organisation et surviendraient en général par l'euphorie des élèves pour leur réalisation et par leur besoin d'être certains

d'avoir tous la possibilité d'y contribuer. Ainsi, le travail de groupe peut engendrer davantage de bruits que d'habitude et peut dévier vers d'autres discussions que le travail sur lequel il leur est autorisé de communiquer.

De même, si le groupe est trop restreint, cela ne permet que peu d'opposition et de confrontation de points de vue, ce qui est un des avantages majeurs de cette modalité de travail (Peyrat-Malaterre, 2011).

Enfin, un dernier inconvénient doit être évoqué, celui de la passivité dont les élèves peuvent faire preuve. C'est notamment le cas lorsque les groupes de travail sont cette fois-ci trop importants. Des élèves peuvent participer oralement au travail mais ne sont finalement pas écoutés des autres. Certains peuvent également observer sans intervenir, ils sont présents physiquement mais ne s'impliquent pas particulièrement dans la tâche. On peut alors parler de paresse sociale. Ce phénomène autrement appelé « effet Ringelmann » a été constaté par un agronome du même nom (Ringelmann, 1913). Cet effet se caractérise par le fait que les individus seraient plus performants seuls que lorsqu'ils sont en groupe. Effectivement il semblerait que plus le nombre de personnes augmente dans un groupe, plus l'individu aurait tendance à réduire ses performances. La somme des performances de chaque sujet individuellement lors d'une même situation serait ainsi plus élevée que la somme des performances des individus lorsque la tâche à réaliser s'effectue en groupe (Ringelmann, 1913). Cela pourrait notamment s'expliquer par la notion « d'agentivité » qui consiste à reconnaître la capacité des individus, à anticiper et à réguler leurs actes (Rondier, 2004). Ainsi, lors d'un travail de groupe, un élève aura tendance à ajuster le travail qu'il fournit en fonction de la perception qu'il a du travail que fournissent les autres membres du groupe de façon à ne pas avoir l'impression de travailler plus que les autres. Ce phénomène est directement sous-tendu par le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) qui peut lui aussi, être explicatif de la paresse sociale. Il semblerait que les individus déploient moins d'efforts lorsqu'ils travaillent à plusieurs parce qu'ils estiment que la qualité du travail final ne dépendra pas de leur investissement et que celui-ci n'est pas essentiel pour que le rendu soit bon. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'un sujet remarque à l'intérieur du

groupe, un membre bien plus performant que lui.

Nous pouvons donc dire que malgré les limites que le travail de groupe peut amener, il semblerait néanmoins que celui-ci soit indispensable pour le développement d'un certain nombre de compétences chez les élèves. C'est pourquoi, il paraît intéressant au travers de notre étude, de tester cette modalité de travail en comparaison avec le travail individuel afin d'étudier si l'une ou l'autre de ces modalités aurait un quelconque impact sur le sentiment d'estime de soi chez les élèves.

3. Problématique et hypothèses

Le travail de groupe serait une des meilleures méthodes permettant d'intégrer les modes de comportements contradictoires de l'adolescence et ce, parce que celui-ci se réalise sous l'auto direction des élèves. Ce dernier est synonyme d'émancipation pour les élèves (adolescents) qui rejettent l'autorité de l'adulte. Cette modalité se déroulant sous la direction des élèves eux-mêmes, ceux-ci peuvent apporter leur contribution en fonction de leur humeur permettant de ce fait à chacun d'en varier la nature, l'importance et le rythme auquel il l'apportera (Kaye & Rogers, 1973).

L'objectif de notre étude est d'étudier s'il existe un lien entre travail coopératif et estime de soi chez les pré-adolescents. Nous pensons observer un avantage considérable du travail de groupe sur le travail individuel. Ainsi, nous formulons l'hypothèse selon laquelle le travail coopératif a une influence sur l'estime de soi et plus précisément que celui-ci permet d'améliorer l'estime des jeunes pré-adolescents (**hypothèse 1**). De même, nous pensons que cet effet sera davantage marqué lors de regroupement en groupes hétérogènes comparativement au regroupement en groupes homogènes. Autrement dit, l'ensemble des élèves des groupes hétérogènes auront une meilleure estime d'eux-mêmes que les élèves en difficulté de groupes

homogènes du fait de la coopération (**hypothèse 2**). En effet, cette coopération profite aux élèves en difficulté qui sans cette dernière, se sentiraient démunis seuls, face à un blocage cognitif (Pléty, 1998), ainsi qu'aux « bons élèves » qui renforcent leurs compétences et leurs connaissances en explicitant leurs démarches et leurs stratégies d'apprentissage (Barlow, 1993). Nous supposons également que les élèves de groupes homogènes en réussite auront eux, une estime d'eux-mêmes meilleure que les élèves en difficulté de groupes homogènes (**hypothèse 3**), du fait de la lassitude et de l'insatisfaction scolaire que ce dispositif entraîne chez les élèves les plus en difficulté (Fortin et al, 2011). De la même façon, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les élèves de groupes homogènes en réussite auront une estime d'eux-mêmes au moins égale aux élèves avec davantage de facilités des groupes hétérogènes (**hypothèse 4**) puisque, comme dit précédemment, le travail en groupe hétérogène n'est pas préjudiciable chez ces derniers (Monseur & Demeuse, 2001) et, que ces élèves auraient tendance à mieux progresser au sein de groupes homogènes (Kutnick et al, 2005).

		Niveaux	
		En difficulté	En réussite
Travail en groupe	Homogènes	+	++/+++
	Hétérogènes	++	++
Travail individuel		-	-

Illustration 1 : *Tableau récapitulatif des hypothèses (modalités de travail sur l'estime de soi des élèves)*

II. Méthodologie

1. Population

La recherche porte initialement sur un échantillon de 56 élèves issus de deux classes d'écoles différentes. L'une se trouve dans une ville située à une cinquantaine de kilomètres de Bourges et comporte 10 classes. Afin de faciliter la compréhension, nous allons caractériser celle-ci comme étant « la première classe » dans la suite de cette étude. L'autre classe, que nous appellerons par la suite « la deuxième (ou la seconde) classe » est localisée dans une ville périurbaine aux abords de Bourges.

9 élèves ont été écartés de cette étude pour diverses raisons (présence à une seule des deux passations, exclusion d'un élève lors du travail de groupe...).

Au final, pour ce qui est de la première école, notre étude porte sur 18 élèves (6 filles et 12 garçons) de CM2 (entre 10 et 11 ans) avec une moyenne d'âge d'environ 10,5 ans.

Parmi les élèves retenus de cette classe, 8 élèves sont considérés « en réussite » par l'enseignant, 5 sont caractérisés comme ayant un « niveau moyen », et 5 élèves « en difficulté ». Ces classifications de niveaux ont été réalisées à partir des résultats de chaque élève dans la discipline qu'est l'histoire. Ainsi, des élèves avec davantage de compétences jugées acquises ont été diagnostiqués comme étant « en réussite », ceux avec davantage de compétences non acquises ont été caractérisés ici comme « ayant des difficultés » et ceux avec des compétences majoritairement jugées comme étant en cours d'acquisition, sont définis comme des élèves ayant un niveau « moyen ».

Dans la seconde classe de CM2, 29 élèves (13 filles et 16 garçons) ont participé aux deux passations. Ces derniers avaient entre 9 et 11 ans avec une moyenne d'âge d'environ 10,5 ans.

Parmi ces élèves, 15 étaient considérés plutôt « en difficulté » par l'enseignant et 14 plutôt « en réussite » dans la matière qu'est l'histoire. Pour réaliser cette classification, le critère retenu a été le nombre de compétences acquises ou non acquises. L'enseignant n'a pas pris en compte les compétences « en cours d'acquisition ». De ce fait, aucun élève n'apparaît ici comme ayant un niveau « moyen » dans cette classe.

2. Matériel

Afin de réaliser cette expérience, nous avons utilisé deux types d'épreuves (individuelle et collective) permettant toutes deux de mesurer l'estime de soi des élèves qui en découle. Ces épreuves portaient sur la discipline de l'histoire. Le choix concernant cette matière se justifie par le fait que cette matière n'est pas stéréotypée à l'inverse des matières scientifiques où les filles sont jugées moins performantes que les garçons et inversement pour le français où les garçons sont jugés moins performants que les filles (Duru-Bella, 1994).

De fait, pour éviter un éventuel risque d'émergence du phénomène de menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995) selon lequel le stéréotype des moindres compétences des filles en mathématiques pourrait les amener à moins bien réussir dans cette matière, et un phénomène similaire pour les garçons en français, il m'a paru judicieux de sélectionner une discipline neutre. De cette façon, nous contrôlons une éventuelle influence de la réalisation d'un exercice dans une matière stéréotypée sur l'estime de soi que pourraient ressentir les élèves.

A. Travail individuel

En premier lieu, un travail individuel était proposé aux élèves.

Dans la première classe de CM2, les élèves devaient répondre à des questions dans un manuel d'histoire (Odysée), relatives à des documents (1, 2, 3 page 90 et 4, 5 page 91) portant sur la première Guerre Mondiale (cf. annexes 1 et 2).

Dans la seconde classe, les élèves répondaient eux aussi à des questions (cf. annexe 5) issues d'un manuel d'histoire (Retz), relatives à des documents (1, 2 page 30 et 3, 4 page 31) sur « les campagnes au XIXème siècle » (cf. annexes 3 et 4).

Entre les deux classes, les documents sur lesquels portaient la recherche étaient quelque peu différents mais cela n'était pas essentiel pour notre étude étant donné que nous ne cherchions pas à démontrer l'impact des modalités de travail sur les performances des élèves mais uniquement sur le niveau d'estime de soi.

B. Travail en groupe

Un travail de groupe était ensuite proposé.

Dans la première classe de CM2, les élèves devaient par groupe, réaliser des exercices figurant dans le même manuel que les exercices qu'ils avaient faits en situation individuelle. Ces exercices consistaient une nouvelle fois à répondre à des questions relatives à un document (1 page 92) du manuel d'histoire Odysée, puis à rédiger une lettre (cf. annexes 6 et 7).

Dans la seconde classe de CM2, les élèves devaient répondre par groupe, à des questions relatives à cinq documents (des pages 179 à 182 ; cf. annexes 8, 9, 10, 11) issus du manuel « Histoire CM2 » des éditions Retz, portant sur l'Europe dans l'entre-deux-guerres.

C. Évaluation de l'estime de soi

A la fin de chaque travail, les élèves devaient remplir un questionnaire recto-verso, portant sur l'estime de soi. Cette complétion du questionnaire se réalisait par une croix que les élèves devaient inscrire dans l'une des cases de chaque item. Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation en 2006 et a été élaboré par Christine Maintier et Daniel Alaphilippe. Pour la création du QAEVS (questionnaire d'auto-évaluation de soi), Maintier et Alaphilippe se sont inspirés du questionnaire d'auto-attribution de Pelham et Swann (1989, SAQ) qui se construit sur le principe de la

comparaison sociale et est à destination des adolescents. Ainsi, Maintier et Alaphilippe ont décidé d'adapter ce questionnaire à destination d'enfants plus jeunes. En effet, le QAEVS est utilisable dès 6 ans. Ce souhait d'axer l'auto-évaluation sur la comparaison sociale s'explique par le fait que les interactions avec les autres sont utilisées pour la construction du soi (Rondier, 2004). Pour s'évaluer, l'individu est amené à se référer à autrui (Festinger, 1954).

Le QAEVS se caractérise par une utilisation simple avec un faible nombre d'items et donc, une rapidité de passation. En effet, il comporte neuf items portant sur respectivement neuf caractéristiques : **l'intelligence** « Pour l'intelligence, tu trouves que tu es, par rapport aux autres enfants de ton âge : », **les capacités manuelles et artistiques** « Pour faire du dessin, de la musique ou du bricolage, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : », **le sport** « Quand tu fais du sport, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : », **la lecture** « Parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu aimes lire : », **les capacités relationnelles à l'égard des autres enfants** « Pour te faire des copains, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : » **et des adultes** « Pour te faire apprécier des adultes, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : », **les capacités d'expression verbale** « Pour dire des choses, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : », **le travail scolaire** « Pour ton travail à l'école, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : » et **l'évaluation esthétique de son propre physique** « Quand tu penses à ta beauté, parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu es : » (cf. annexe 12). La cotation est échelonnée de -2 (lorsque l'enfant se situe au plus bas de l'échelle : « Bien moins que les autres ») à +2 (lorsque l'enfant s'évalue au plus haut de l'échelle : « Bien plus/bien meilleur que les autres »). Les scores aux différents items sont additionnés pour obtenir un score composite final compris entre -18 et +18.

3. Procédure

La procédure s'est effectuée en deux temps.

Tout d'abord, les élèves (des deux classes) devaient réaliser un travail de l'ordre de la recherche (répondre à des questions relatives à des documents) en situation individuelle. Ce dernier prenait environ quinze minutes. Une correction collective était ensuite faite.

A l'issue de celle-ci, les élèves étaient amenés à remplir le questionnaire d'auto-évaluation de soi par la consigne « Vous allez remplir ce questionnaire d'estime de soi individuellement afin que je puisse avoir une idée de vos ressentis d'une manière générale. Répondez de façon honnête, vous ne serez pas jugés puisque ce questionnaire est anonyme ». En effet, il était important de préciser l'anonymat du questionnaire afin que les élèves puissent se sentir libres de répondre ce qu'ils voulaient sans avoir peur du regard de l'enseignant à l'égard de leurs réponses. Effectivement, sans cet anonymat, les élèves auraient pu biaiser leurs réponses de sorte à vouloir donner une bonne image d'eux-mêmes à leur enseignant (Fienberg, 1994).

La complétion du questionnaire prenait environ cinq minutes.

A la fin de celui-ci, les élèves déposaient leur questionnaire sur le coin de leur table. Après le départ des élèves, les enseignants prenaient soin de récupérer les questionnaires sur les tables en y apposant sur chacun d'eux, le prénom de l'élève à qui le questionnaire appartenait afin de pouvoir comparer les résultats entre les deux questionnaires a posteriori.

Quelques semaines plus tard (cinq pour les élèves de la première classe ; et huit pour les élèves de l'école de la seconde classe), les élèves devaient cette fois, réaliser des exercices en groupe pendant environ une demie heure.

Un laps de temps entre les deux passations était essentiel afin que les élèves ne soient pas influencés par l'estime qu'ils ont pu avoir d'eux-mêmes à l'issue du travail réalisé en situation individuelle.

Là encore, si les exercices variaient quelque peu entre les deux classes, la difficulté des tâches était équivalente et les conditions dans lesquelles les élèves les réalisaient étaient identiques. En effet, ces derniers étaient répartis en groupe de

trois (quatre le cas échéant). Des groupes hétérogènes et homogènes étaient formés. Parmi ces derniers, il y avait des groupes homogènes composés d'élèves avec des difficultés puis des groupes homogènes composés d'élèves en réussite.

Une nouvelle fois à la suite des exercices réalisés, une correction collective était faite.

S'en suivait ensuite, le remplissage du questionnaire d'auto-évaluation de soi. Avant sa distribution les enseignants précisaient « Je vais vous demander de remplir une nouvelle fois individuellement, le même questionnaire que la fois précédente afin de voir si depuis la dernière fois, vos ressentis ont évolué ou pas. Cette fois encore, le questionnaire est anonyme ». Il était important de préciser par cette consigne une possible mais non-obligatoire, évolution des perceptions des élèves vis à vis d'eux-mêmes de sorte à ce que ces derniers ne soient pas influencés dans un sens ou dans un autre, à changer leurs réponses depuis la fois précédente.

Comme la fois précédente, les élèves déposaient leur questionnaire sur le coin de leur table et le professeur venait les ramasser après leur départ en prenant soin de noter le prénom de chaque élève sur les feuilles correspondantes.

4. Variables

Variable dépendante :

Dans cette recherche, c'est l'estime de soi qui est ici mesurée.

Variables indépendantes :

L'estime de soi mesurée va ainsi dépendre de certaines variables. Parmi celles-ci nous retrouvons les modalités de travail (individuel VS collectif) puisqu'elle ne sera manifestement pas la même en fonction de ces dernières, la constitution des groupes (homogènes VS hétérogènes), ainsi que le niveau des élèves (en difficulté, avec un niveau moyen, avec des facilités).

Variables contrôlées :

Différentes variables ont été contrôlées afin de minimiser au maximum les différents facteurs susceptibles d'avoir une quelconque influence sur nos résultats. Finalement, le niveau de classe des deux groupes était identique (classes des CM2), la discipline (l'histoire) dans laquelle portaient les différentes passations était la même pour les deux classes et pour chacune des deux passations au sein de ces dernières, et la taille des groupes d'élèves lors de la deuxième passation était la même pour les deux classes (3 ou 4 élèves).

5. Plan expérimental

		Travail individuel	Travail en groupe				
			Homogène en difficulté	Hétérogène en difficulté	Hétérogène moyen	Hétérogène en réussite	Homogène en réussite
Efficatifs	Classe 1	18	1	4	5	4	4
	Classe 2	29	7	8	0	7	7
	Total	47	8	12	5	11	11
			47				

Illustration 2 : *Plan expérimental de la répartition des élèves en fonction des classes, des modalités de travail et du niveau des élèves*

III. Résultats

Les analyses qui suivent concernent parfois l'ensemble de notre échantillon retenu soit 47 sujets, parfois les deux classes analysées séparément soit 18 sujets pour la classe 1 et 29 sujets pour la classe 2. Les données n'ayant été soumises à aucun traitement statistique, nous pourrions décrire les tendances obtenues par les moyennes recueillies, sans pour autant pouvoir statuer sur une réelle différence entre les groupes testés.

1. Effet des modalités de travail sur l'estime de soi

Pour rappel, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le travail de groupe entraînerait une meilleure estime de soi que le travail individuel (hypothèse 1).

Conformément à notre première hypothèse, les résultats révèlent que pour les deux classes, les élèves ont une meilleure estime d'eux-mêmes après qu'ils aient travaillé en groupe (0,85) qu'après avoir réalisé un travail de façon individuelle (0,19) et ce, quel que soit leur niveau (en difficulté/intermédiaire/en réussite).

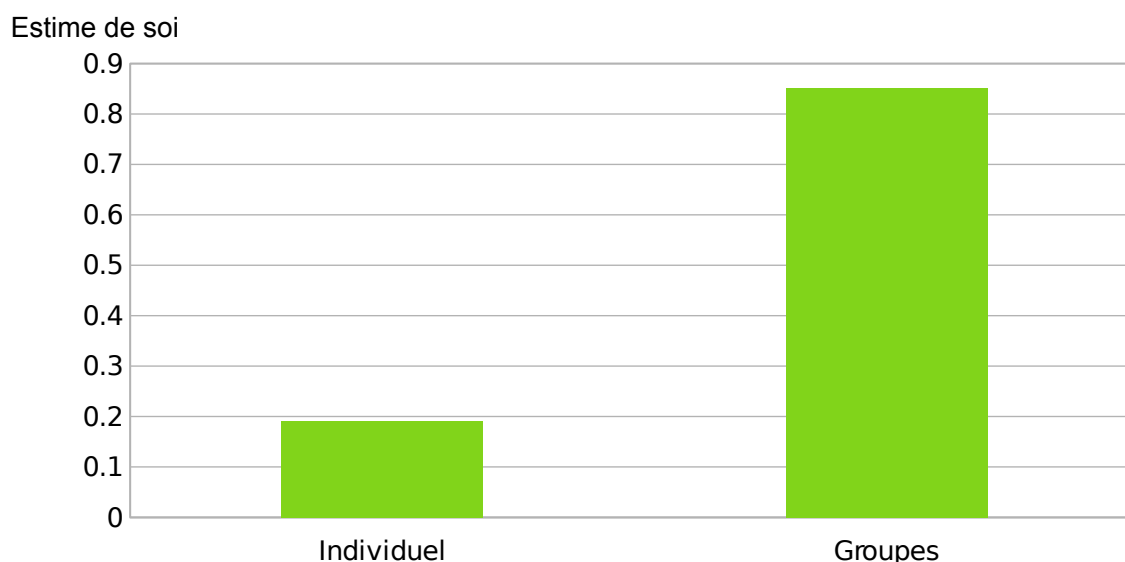


Illustration 3 : Scores moyens d'estime de soi en fonction des modalités de travail

Plus précisément, nous pouvons voir que pour la classe 1, l'estime des élèves après un travail individuel est plutôt mauvaise (-0,33) tandis que celle qu'ils ont à la suite d'un travail de groupe est plutôt bonne (1,22).

En ce qui concerne la classe 2, les élèves ont un score d'estime d'eux-mêmes positif dans les deux conditions, avec néanmoins un léger avantage pour le travail de groupe (0,62) par rapport au travail individuel (0,52).

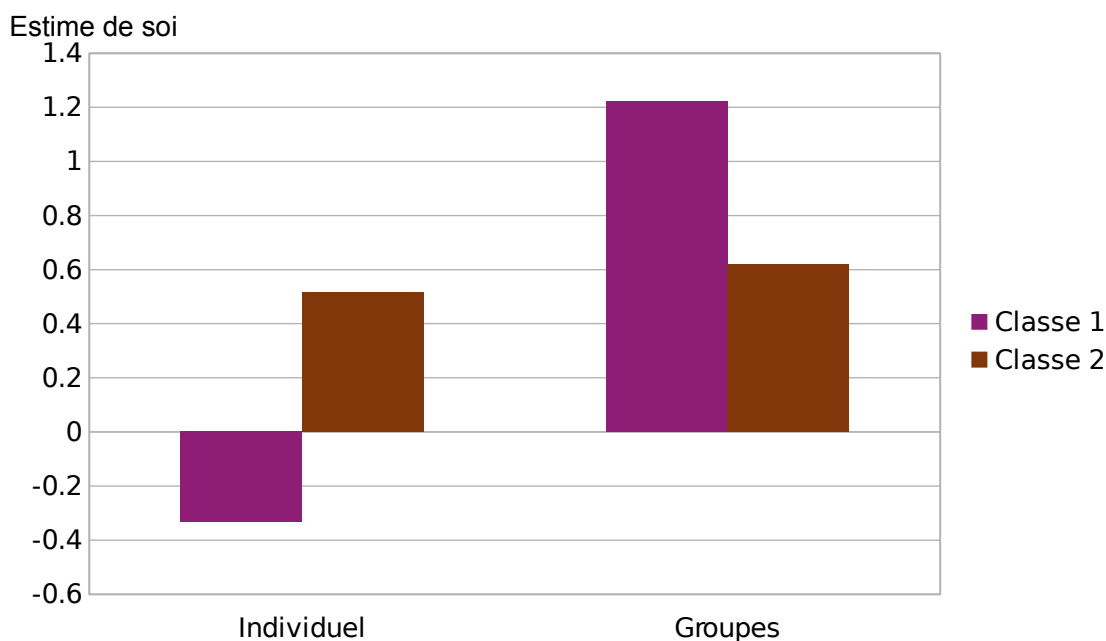


Illustration 4 : Scores moyens d'estime de soi en fonction des modalités de travail et de la classe

2. Effet du type de groupe sur l'estime de soi

Nous avons prédit que le travail en groupes hétérogènes serait davantage profitable à l'estime de soi des élèves que le travail en groupes homogènes (hypothèse 2).

Contrairement à ce que nous pensions, il semblerait que le type de

regroupement homogène soit plus favorable pour l'estime de soi des élèves. En effet, on peut noter ici un score moyen de 1 pour les deux classes confondues en regroupement homogène et un score moyen de 0,75 d'estime de soi pour le regroupement hétérogène.

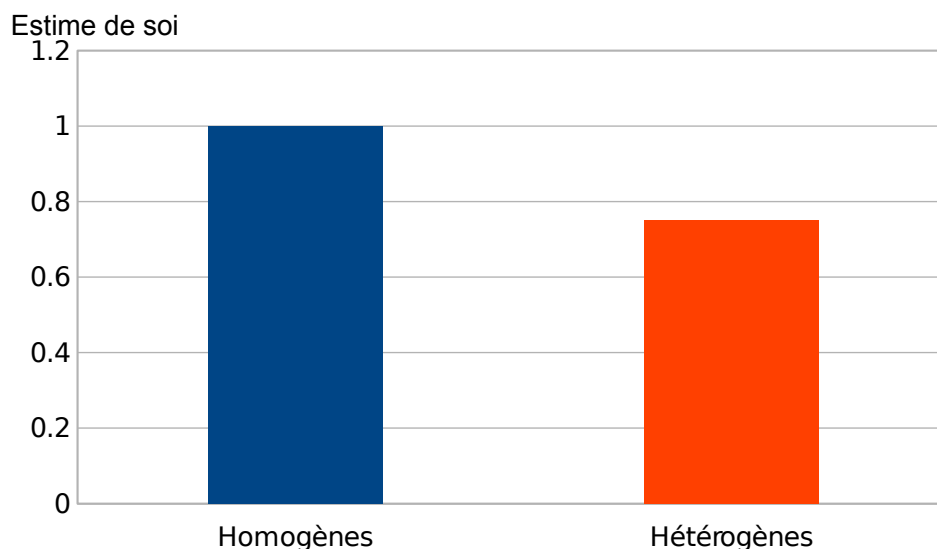


Illustration 5 : Scores moyens d'estime de soi en fonction du type de groupe

En faisant l'analyse des résultats par classe, nous pouvons remarquer que dans la classe 1, le regroupement hétérogène entraîne très légèrement une meilleure estime de soi des élèves (1,23) en comparaison au regroupement homogène (1,2). Toutefois, cette tendance reste trop minime pour la prendre en considération.

En ce qui concerne la classe 2, nous observons l'effet inverse ; la constitution de groupes homogènes entraîne une meilleure estime de soi contrairement à ce que nous pensions (hypothèse 2) (0,93) par rapport au regroupement hétérogènes (0,33).

Globalement, quels que soient les groupes (homogènes/hétérogènes), les scores moyens de l'estime de soi des élèves sont meilleurs dans la classe 1 en comparaison avec ceux de la classe 2.

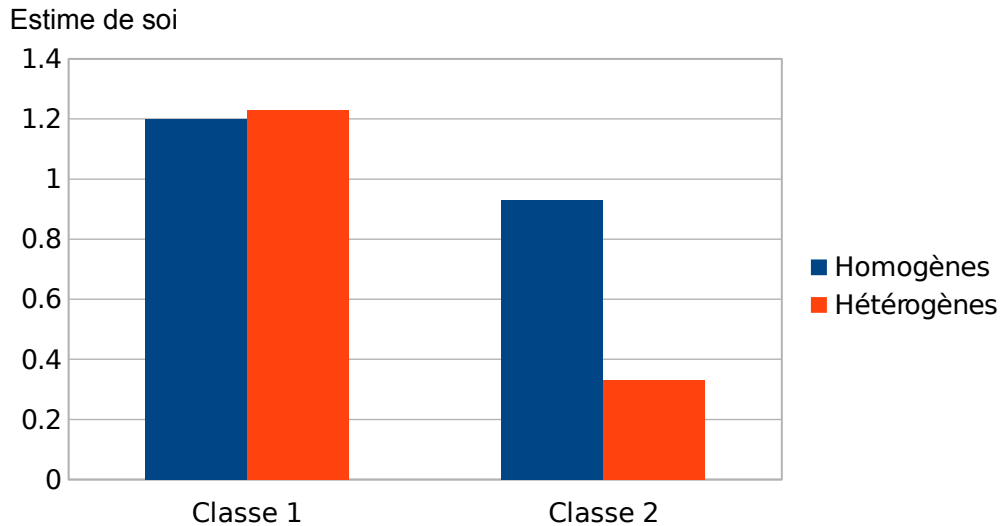


Illustration 6 : *Estime de soi en fonction du type de groupes et de la classe*

3. Effet du niveau des élèves au sein des groupes sur l'estime de soi

Pour rappel, nous supposons que les élèves en réussite des groupes homogènes auraient une meilleure estime d'eux-mêmes que les élèves en difficulté des groupes homogènes (hypothèse 3). De même, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les élèves en réussite des groupes homogènes auraient une estime d'eux-mêmes au moins égale à ceux des élèves en réussite des groupes hétérogènes (hypothèse 4).

Nous pouvons voir ici que les élèves ayant une meilleure estime d'eux-mêmes sont ceux ayant un niveau intermédiaire. En effet, ils ont une estime d'eux-mêmes supérieure à tous les autres groupes (2,8) quels que soient le groupe et le niveau des élèves.

Par lecture graphique, nous constatons que les élèves en difficulté quel que soit le groupe (homogène VS hétérogène) ont une estime d'eux-mêmes négative. Toutefois, elle apparaît comme étant un peu meilleure lorsque les groupes constitués

sont homogènes (-0,25) comparativement à la constitution en groupes hétérogènes (-1,17) contrairement à ce que nous avons prédit (hypothèse 2).

A l'inverse, nous observons, que les élèves en réussite ont une estime d'eux-mêmes positive quel que soit le groupe dans lequel ils sont placés. De même, nous remarquons conformément à ce que nous avons prédit (hypothèse 4), que le score d'estime de soi est identique (1,91) entre les élèves en réussite placés dans des groupes homogènes et ceux placés dans des groupes hétérogènes.

Finalement comme nous le pensions (hypothèse 3), les élèves en réussite des groupes homogènes ont une meilleure estime d'eux-mêmes (1,91) que les élèves en difficulté des groupes homogènes (-0,25).

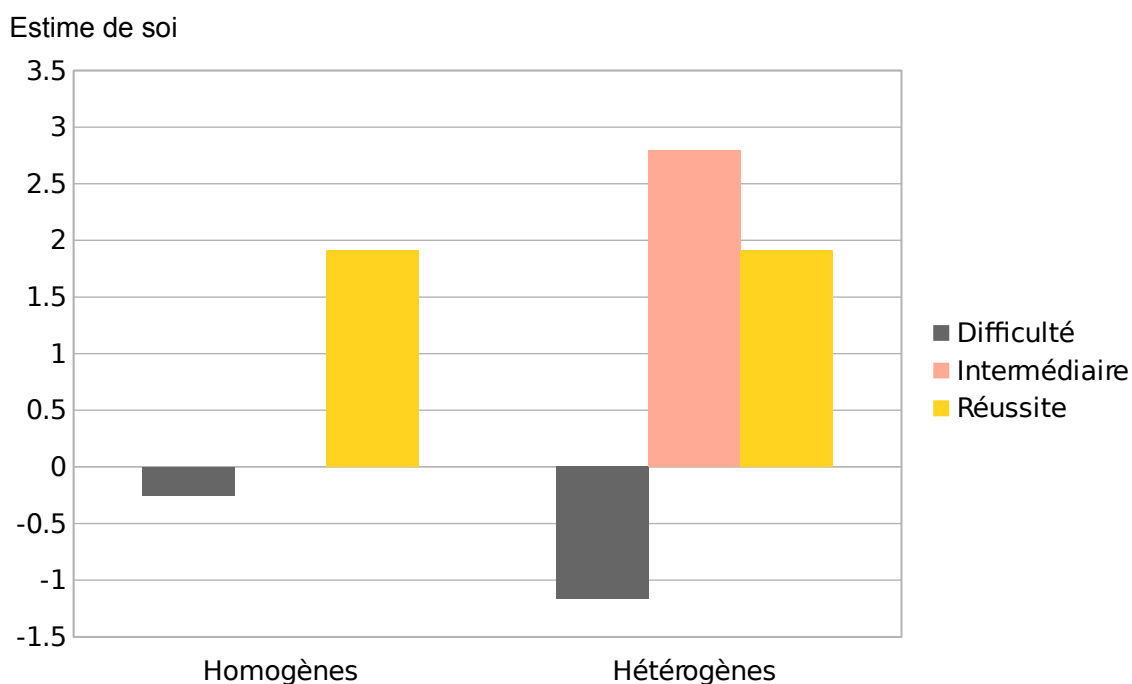


Illustration 7 : Scores moyens d'estime de soi en fonction du niveau des élèves au sein des groupes

En analysant les résultats par classe, nous remarquons que conformément à notre hypothèse 4, les élèves en réussite au sein de la classe 1 ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont répartis en groupes homogènes (4) par rapport à une répartition en groupes hétérogènes (2,5).

Toutefois, nous pouvons voir que cette tendance s'inverse dans la classe 2 où les élèves en réussite assignés aux groupes homogènes, ont un score moyen d'estime d'eux-mêmes de 0,71 et ceux assignés aux groupes hétérogènes obtiennent un score moyen de 1,57.

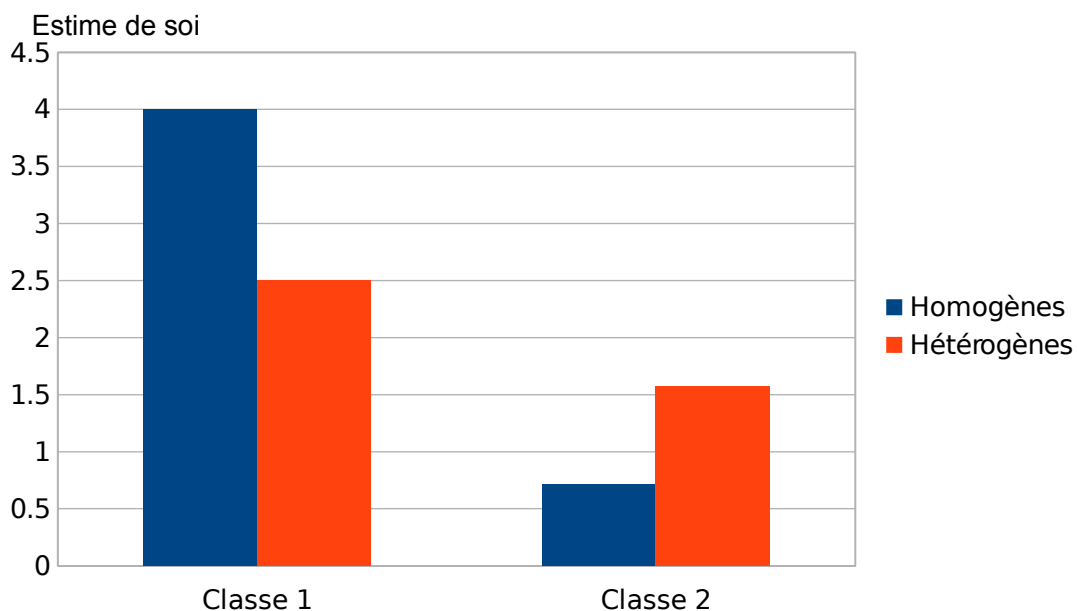


Illustration 8 : *Estime de soi des élèves en réussite en fonction du type de groupe et de la classe*

IV. Discussion

Cette étude a permis d'observer si le travail de groupe a un impact sur l'estime de soi des élèves et plus précisément, s'il permet aux élèves d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes. Nous avons donc comparé cette modalité de travail avec celle du travail en situation individuelle.

1. Discussion des résultats

A. Effet des modalités de travail sur l'estime de soi

Nous avons pu observer comme nous l'avions prédit, que les modalités de travail semblent avoir une influence sur l'estime de soi. En effet, le travail en groupe permet aux élèves de développer une meilleure estime d'eux-mêmes en comparaison au travail individuel et ce, que les élèves soient en difficulté ou en réussite.

Nous pouvons expliquer ce constat par le fait que pour chacune des deux classes, travailler en groupe n'était pas une situation habituelle et a pu de ce fait, entraîner chez les élèves de l'engouement pour la tâche à réaliser en groupe et les mettre dans de bonnes conditions avant la complétion du questionnaire d'estime de soi.

De même, comme évoqué plus haut dans la partie scientifique, la reconnaissance sociale permise grâce au travail de groupe a pu jouer un rôle important sur la motivation au travail ainsi que sur la diffusion d'attitudes positives envers soi (Kaye & Rogers, 1973).

Nous pouvons ajouter que, comme nous l'avons précédemment mentionné, le sentiment d'appartenance est une des composantes de l'estime de soi (Duclos, 1997). Ainsi, en se sentant appartenir à un groupe lors d'un travail coopératif, l'estime de soi est entretenue grâce à cet aspect qu'est le sentiment d'appartenance. Pour ressentir ce sentiment, il est impératif que le groupe au sein duquel nous

évoluons soit cohésif. En effet, grâce à cette cohésion, un sentiment de satisfaction par rapport au travail et à l'ambiance naît chez les élèves (Pléty, 1998). Cette cohésion au sein du groupe est notamment entretenue grâce aux multiples interactions permises entre les membres, ces dernières entraînant une amélioration des comportements qu'ils entretiennent entre eux (Peyrat-Malaterre, 2011). Les retours des enseignants des deux classes ont été qu'en quasi-totalité, tout s'est bien passé au sein des groupes renforçant alors leur sentiment d'appartenance au groupe. Ainsi, tous ces facteurs sont susceptibles de mettre les élèves dans de bonnes prédispositions avant la complétion du questionnaire d'estime de soi.

B. Effet du type de groupe sur l'estime de soi

Au travers des résultats, nous avons pu rendre compte de la probable supériorité du travail en groupes homogènes par rapport au travail en groupes hétérogènes sur l'estime de soi des élèves. Cela n'est pas en accord avec nos hypothèses puisque nous présumions l'effet inverse. Nous pouvons tenter d'expliquer cela par le fait que, rappelons-le, les élèves de ces classes ne sont pas habitués à travailler en groupe. Or nous avons vu avec la littérature scientifique que se sont les pratiques qui entourent le travail de groupe qui entraînent des répercussions néfastes sur les élèves des groupes homogènes en difficulté (Dupriez & Draelants, 2004). Ainsi, les pratiques selon lesquelles ces élèves auraient davantage de tâches répétitives que les autres à réaliser et aucune ne demandant réflexion, ne sont pas constatées chez ces élèves. Autrement dit, ils ne se sentent pas perçus par l'enseignant comme étant incapables de réaliser les mêmes exercices que les autres et n'intègrent donc pas cette idée. Finalement ici du fait de la non-habitude à travailler en groupe, les élèves ne sont pas touchés par le mauvais impact que peut engendrer cette modalité de travail en regroupement homogène. De même, pour les élèves en réussite, les recherches à ce sujet montrent qu'ils évolueraient mieux en groupes homogènes (Kutnick et al, 2005). Ainsi, tous les facteurs sont ici réunis dans cette étude pour que le travail en groupes homogènes

prime sur celui en groupes hétérogènes et ce, quel que soit le niveau des élèves.

C. Effet du niveau des élèves au sein des groupes sur l'estime de soi

Les résultats ont ici mis en évidence le fait que les élèves ayant un niveau intermédiaire avaient une meilleure estime d'eux-mêmes que les élèves en difficulté et ceux en réussite quel que soit leur groupe. Une des explications possibles ici à ce résultat inattendu peut être que cette classification d'élèves ayant un niveau intermédiaire n'a été réalisée que dans une seule des deux classes. C'est d'ailleurs dans celle ayant un plus petit effectif retenu que celle-ci a été faite. Finalement, seuls quatre élèves apparaissent à l'intérieur de ce groupe de niveau. C'est pourquoi, nous pouvons dire que cet échantillon de sujets reste trop minime pour pouvoir assurer ici, la véracité du plus important sentiment d'estime de soi ressenti chez des élèves de niveau intermédiaire.

De même notre étude a démontré ici que les élèves en difficulté avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes. Cela peut s'expliquer par un sentiment d'impuissance que ressentent ces derniers lors des situations d'apprentissage, qu'ils ne peuvent dépasser du fait d'exigences en décalage avec leurs compétences, provoquant ainsi de la démotivation, et finalement une dévalorisation d'eux-mêmes (Jendoubi, 2002). De plus, leurs difficultés sont soumises au regard des autres lorsque l'enseignant interroge un élève et que ce dernier ne répond pas correctement ou qu'il obtient de mauvais résultats aux évaluations. Ces attestations de « moindres réussites » entraînent de la dévalorisation chez l'élève à son propre égard, qui échoue là où d'autres réussissent (Vigneron, 2010). La simple pensée d'être incompetent(e) peut engendrer chez l'élève une incapacité à l'apprentissage ou à atteindre certaines performances parce qu'il dispose d'une moindre persévérance et utilise davantage son potentiel cognitif dans la gestion de ses états émotionnels. Les échecs répétés finissent par générer une baisse du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi (Delvaux, 2000).

Il apparaît, au travers des résultats de notre étude, que les élèves en difficulté s'estimeraient plus positivement lorsqu'ils se retrouvent à travailler en groupes homogènes plutôt qu'en groupes hétérogènes. Cela est en contradiction avec notre hypothèse puisque nous pensions que l'hétérogénéité permettrait aux élèves en difficulté de dépasser un conflit cognitif éventuel. Une des explications pouvant être données de la supériorité du regroupement homogène chez ces derniers serait une insensibilité aux pratiques néfastes de ce mode de regroupement n'y étant pas ou peu confrontés (le travail de groupes étant quasiment absent dans ces classes) comme stipulé précédemment.

D'autres interprétations de cet effet sont également possibles. Parmi celles-ci, nous pouvons citer l'effet de la comparaison ascendante. En effet comme le démontre la littérature, cette dernière est négative pour l'estime de soi lorsqu'elle prend place avec les membres de l'exogroupe (Blanton et al, 2000 ; Brewer & Weber, 1994, Martinot et al, 2002). Autrement dit, en réussissant moins bien que les élèves en réussite, les élèves en difficulté des groupes hétérogènes vont confirmer l'incompétence présumée de leur groupe d'appartenance (Redersdorff & Martinot, 2003).

De la même façon nous pouvons supposer que cet effet d'infériorité du regroupement hétérogène sur le regroupement homogène s'explique par le fait que les élèves produisent moins d'efforts parce qu'ils estiment que leur investissement dans la tâche n'aura aucun impact sur la qualité du travail final étant donné notamment, les meilleures compétences des élèves avec lesquels ils font équipe.

Nos résultats mettent également en évidence le fait que les élèves en réussite ont une estime d'eux-mêmes positive et donc supérieure aux élèves en difficulté des groupes hétérogènes comme nous le supposions. Cette bonne estime de soi développée par les élèves en réussite peut être justifiée entre autre, par un sentiment de compétences ressenti chez ces derniers. En effet, pour pouvoir mettre en place des stratégies efficaces qui leur permettront de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent et atteindre l'objectif qu'ils poursuivent, les élèves doivent pouvoir

prendre appui sur leurs ressources, ce dont les élèves en difficulté se sentent dénués (Gaisne, 2014). De fait, leur sentiment de compétence permet aux élèves en réussite d'être effectivement performants, alimentant ainsi leur bonne estime d'eux-mêmes. Nous présumons observer un score d'estime de soi des élèves en réussite des groupes homogènes au moins égale aux élèves de même niveau des groupes hétérogènes. Cela s'est confirmé puisque nos résultats affichent un score d'estime de soi identique des élèves de ce niveau dans les deux types de groupes (homogène et hétérogène). Cela confirme ce qu'ont démontrés d'anciens travaux indiquant que le mode de regroupement hétérogène n'était pas préjudiciable chez les élèves en réussite (Monseur & Demeuse, 2001).

2. Limites de l'étude

On pourrait envisager de refaire cette étude sur un plus grand échantillon d'élèves afin de rendre plus fiables les résultats. En effet, ici du fait de l'absence de certains élèves à la première passation dans la classe 1, seul un élève faisait figure de groupe homogène en difficulté, le score de cette condition n'étant donc pas représentatif. De même, les conditions d'assignation des élèves à un niveau de compétences n'étaient pas exactement les mêmes faisant alors apparaître une catégorie d'élèves ayant un niveau « intermédiaire » dans la classe 1 mais pas dans la classe 2. Il faudrait donc penser à utiliser les mêmes critères de classification des élèves à des niveaux dans chacune des classes. De même, dans la classe 1, les élèves de niveau intermédiaire apparaissent seulement dans le type de regroupement hétérogène. Il serait également intéressant de créer des groupes homogènes d'élèves ayant un niveau intermédiaire afin de pouvoir mener davantage d'analyses de leur estime dans plusieurs modalités de travail.

Enfin, dans notre étude la complétion du questionnaire a été faite chaque fois, après la correction des exercices (en situation individuelle ou en groupes) pouvant de ce fait, influencer les réponses des élèves à leur questionnaire selon que la correction ait été en accord ou non avec les réponses aux exercices réalisés par les élèves. Il

faudrait donc dans une recherche ultérieure, faire remplir les questionnaires d'évaluation d'estime de soi aux élèves avant de corriger les exercices sur lesquels ils ont travaillé en amont afin de lutter contre ce possible biais.

3. Apports pédagogiques

Cette étude nous a permis de démontrer l'importance du travail de groupe au sein des classes. En effet, en plus de tous les intérêts que cette modalité de travail a démontré, nous pouvons à présent ajouter à ceux-là, le probable avantage de la meilleure estime de soi que développent les élèves dans ce dispositif pédagogique en comparaison avec le travail individuel. Cependant, le travail individuel n'est néanmoins pas à écarter puisque, sans l'alternance du travail de groupe avec celui-ci, le travail de groupe ne démontrerait probablement pas autant d'avantages.

De même, lors d'un travail en groupe, la conception des groupes doit se faire avec la parfaite connaissance des compétences des élèves dans chaque matière. A ce moment-là, il appartiendra à l'enseignant(e) de réaliser des groupes hétérogènes ou des groupes de besoin, en gardant bien en mémoire que ces derniers doivent être évolutifs en fonction des progrès des élèves afin de mieux répondre à leurs besoins. En effet, il doit leur être possible de passer d'un groupe à un autre. Sans cette possibilité de mobilité entre les groupes, les élèves pourraient avoir l'impression d'être considérés comme incompetents lorsqu'ils sont assignés à un « groupe faible » et intégreraient cette même idée. A cela s'en suivrait un sentiment de résignation de ces derniers à faire des efforts et dans une mesure plus grave, l'échec scolaire pourrait apparaître. Lorsque des groupes homogènes ou de besoin sont formés, il est impératif de veiller à ne pas donner aux élèves en difficulté des exercices trop répétitifs ou trop faciles où l'esprit d'analyse et la réflexion sont écartés.

Il est important de garder des attentes élevées à l'égard de tous les élèves dans la mesure de ce qu'ils sont capables de réaliser. En effet, si les objectifs sont trop élevés et inatteignables pour eux, cela risque d'engendrer chez eux de la

démotivation et renforcer un sentiment d'incompétence en ayant une impression d'être trop mauvais pour y arriver.

La constitution de groupes hétérogènes paraît elle aussi une modalité de travail intéressante puisqu'elle permet de faire progresser tous les élèves ; en effet les élèves les plus en difficulté sont portés par les autres et les élèves avec davantage de facilités ne sont pas négativement impactés par cette modalité puisque cette dernière leur permet d'explicitier leurs démarches et leurs stratégies de raisonnement renforçant ainsi leurs connaissances et leurs compétences.

Finalement cette étude a permis de mettre en exergue l'importance de favoriser l'estime de soi des élèves à l'école afin de leur faire prendre conscience de leur valeur et de leur capacité, de leur donner l'envie de réussir et d'aider l'enfant à se construire en tant qu'individu et apprenant.

En effet, au vu des résultats de cette étude, si le travail de groupe semble être une solution permettant d'augmenter l'estime de soi des élèves, cette dernière reste très basse. C'est pourquoi nous voyons-là l'importance de trouver d'autres dispositifs pédagogiques pouvant être susceptibles d'améliorer cette dernière dans le souci d'une meilleure réussite scolaire de tous les élèves.

4. Ouverture

Si comme l'on vient de le voir, le travail de groupe permettrait d'améliorer l'estime de soi des élèves, avec un impact plus ou moins marqué selon la constitution des groupes effectuée, ce travail n'a cependant pas pris en compte le sentiment d'efficacité des élèves. Or le sentiment de compétences met à distance la construction d'une identité négative (Gaisne, 2014). C'est pourquoi, peut-être serait-il intéressant dans une future recherche de conjuguer l'influence des modalités de travail sur l'estime de soi avec la prise en compte des performances des élèves suite aux exercices afin d'en évaluer le réel impact en fonction du sentiment d'efficacité perçu.

BIBLIOGRAPHIE

- Albertus, B. (2019, janvier 31). Communication et travail de groupe. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12011.pdf>
- Alsaker, F. (2018). Chapitre 1. La puberté : étapes du développement pubertaire et incidence psychologique. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éd.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 17-43).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Barlow, M. (1993). Le travail en groupe des élèves.
- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1062.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF.
- Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351.
- Blanton H., Crocke R. J., Miller D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 519-530.
- Brewer M. B., Weber J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 268-275.

- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119, 51-69.
- Croker, J., Major, B. & Steele, C. (1998) Social Stigma. *Handbook of Social Psychology*, 504-553.
- Delvaux B. (2000). Décrochage scolaire et estime de soi. *L'Observatoire*, n°32.
- Duclos, G. (1997). Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Fienberg, S.E. (1994a). Conflicts between the needs for access to statistical information and demands for confidentiality. *Journal of Official Statistics*, 10, 115-132.
- Fortin, L., Filiault, M., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves.

- Gaisne, S. (2014). Climat scolaire - L'estime de soi en questions. Consulté à l'adresse Climat scolaire website: <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lestime-de-soi-en-questions.html>
- Ge, X., Elder, G. H., Regnerus, M. et Cox, C. (2001). Pubertal transitions, perceptions of being overweight, and adolescents' psychological maladjustment: gender and ethnic differences. *Social Psychology Quarterly*, 64, 363-375.
- Gibbons, F.X. (1986). Social comparison and depression: Company's effect of misery. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 140-148.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman et G. R Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p.352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance.
- Jendoubi, V. (2002). L'estime de soi et l'école. Résonances. *Mensuel de l'Ecole valaisanne*, 3, 7-9.
- Kaplan, D.S., Peck, B.M. et Kaplan, H.B. (1994). Structural model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.
- Kaye, B., Rogers, I. (1973). Pédagogie de groupe. Dunod.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., Thorp, J., MacIntyre, H., & Berdondini, L. (2005). The effects of pupil grouping. *Literature review*.

- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). *Academic Press*.
- Maintier, C. et Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. In : *L'année psychologique*. 2006 vol. 106, n°4. pp. 513-542.
- 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.
- Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup versus outgroup comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification. *Personality and social psychology bulletin*, 28(11), 1586-1600.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble: Pr. Univ.
- Mattes, W., & Danquin, R. (2015). *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Futuroscope: Canopé éd.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine D., & Oelsner, A. (2006). Favoriser l'estime de soi à l'école. France : *Chronique Sociale*.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Les relations avec autrui chez l'enfant*.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Consulté à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Coopérer et mutualiser*. Consulté à l'adresse

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/11/6/RA16_C3C4_HIGE_Cooperer_mutualiser_819116.pdf

Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves : méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, (7-8), 25-52.

Morse, S., & Gergen, K. J. (1970). Social comparison, self-consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 148-156.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Bève, A. (2010). *Psychologie du développement humain*. Bruxelles : De Boeck.

Pelham B.W., & Swann W.B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.

Peyrat-Malaterre, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? : tutorat et apprentissage coopératif: enseignants (primaire et secondaire), formateurs. De Boeck.

Piaget, J. (1935). Remarques psychologiques sur le travail par équipes.

Piaget, J. (1988). Où va l'éducation.

Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement on classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom* (p.149-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pléty, R. (1998). Comment apprendre et se former en groupe. *Retz*.

- Proulx, J. (1999). Le travail en équipe. *PUQ*.
- Ringelmann, M. (1913). "Recherches sur les moteurs animés : Travail de l'homme" [Research on animate sources of power: The work of man], *Annales de l'Institut National Agronomique*, 2nd series, vol. 12, pages 1-40.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: *Basic Books*.
- Shrauger J. S., & Sorman P. B. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 784-795.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.
- Taylor, S.E. et Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being : A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Tesser, A., & Smith, J. (1980). Some effects of task relevance and friendship on helping: You don't always help the one you like. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 582-590.
- Vigneron, A. (2010). Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille. *Dialogue*, (4), 81-91.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (Eds.). (2000). *Prévention des Problèmes d'Adaptation Chez les Enfants et les Adolescents-Tome 2 : Les Problèmes Externalisés (Vol. 2)*. *PUQ*.

ANNEXES

Annexe 1 :

3 Quelle est la vie des soldats ?

A Des combats meurtriers

Dès le début du conflit, les pertes humaines sont énormes. Pour le seul mois d'août 1914, elles sont estimées à 100 000 côté français. Les troupes qui avancent à pied, la baïonnette à la main, sont les plus touchées : elles sont massacrées par les tirs d'armes automatiques et d'artillerie. Le pantalon rouge des soldats français en fait des cibles faciles. En 1915, l'armée française le remplace par un uniforme « bleu horizon » plus adapté aux zones de combat.

La guerre se mécanise dans chaque camp. Les blindés couvrent les soldats lors des attaques. Les avions survolent les champs de bataille pour repérer les lignes ennemies et permettre aux tirs d'artillerie d'être plus précis. Les soldats combattent sous une pluie d'obus. Lors de la bataille de Verdun (de février à décembre 1916), plus de 50 millions d'obus sont tirés et un millier d'hommes meurent chaque jour.

Pour la première fois, les armes chimiques sont utilisées massivement. Des gaz sont répandus sur les lignes adverses pour intoxiquer ou tuer les soldats.

1914 1915

1 L'évolution de l'uniforme du soldat français

- 1 Casque Adrian, 2 capote, 3 pelle, 4 gourde, 5 fusil Berthier et baïonnette, 6 bandes molletières, 7 képi, 8 guêtres en cuir.

• Quelles sont les modifications apportées à l'uniforme du soldat français entre 1914 et 1915 ? Explique-en les raisons.

2 Des soldats dans une tranchée

- Décris ce que portent ces soldats.
- Pourquoi ont-ils besoin de cet équipement ?

3 Le champ de bataille de Verdun (1916)

- Observe le paysage et relève tous les indices qui témoignent de la violence des combats.

90

Annexe 2 :

tranchées

utilisés ont en-
ches. Dans ces
de vie éprou-
es» : ils vivent
er la chaleur
s protections
ans la boue.
es maladies.
uffisantes et

s patrouilles,
le l'approvi-
avec les ma-
outes sortes

4 Le quotidien d'un soldat allemand

« Nous sommes maigres et affamés. Notre nourriture est si mauvaise que nous en devenons malades. On devrait montrer aux gens de l'arrière ces figures terreuses, jaunes, misérables et résignées. Tadjen regrette que nous ayons gaspillé pour les rats les tranches de pain qu'ils avaient mordues. Nous aurions dû les conserver. Maintenant personne ne les refuserait. »

D'après Erich Maria Remarque,
À l'Ouest rien de nouveau, 1928.

- Que montrent les descriptions physiques des soldats dans ce texte ?


5 La vie dans les tranchées racontée par un soldat français

« Mes chers parents,
Je suis encore vivant alors que tous mes camarades sont tombés morts ou blessés. Je ne suis qu'un bloc de boue et j'ai dû faire racler mes vêtements car je ne pouvais plus me trainer. J'ai connu l'horreur de l'attente de la mort. Je tombe de fatigue. Voilà dix nuits que je passe en première ligne*. Je suis plein de poux, je pue la charogne** des cadavres. »

D'après une lettre du soldat Charles Gallois.

* Première ligne : lieu où les combattants sont les premiers à lancer l'assaut.

** Charogne : viande pourrie.

- Recherche comment étaient surnommés les soldats français. 
- À quel épisode de la guerre ce soldat fait-il allusion ?
- Que montre son récit de ses conditions de vie ?
- Compare ce témoignage avec celui du soldat allemand du document 4.

Annexe 3 :

[FICHE DOCUMENT]

3. Les campagnes au XIX^e siècle

COMMENT LES CAMPAGNES SE SONT-ELLES TRANSFORMÉES AU XIX^e SIÈCLE ?

Document 1 •
Publicité pour des machines agricoles



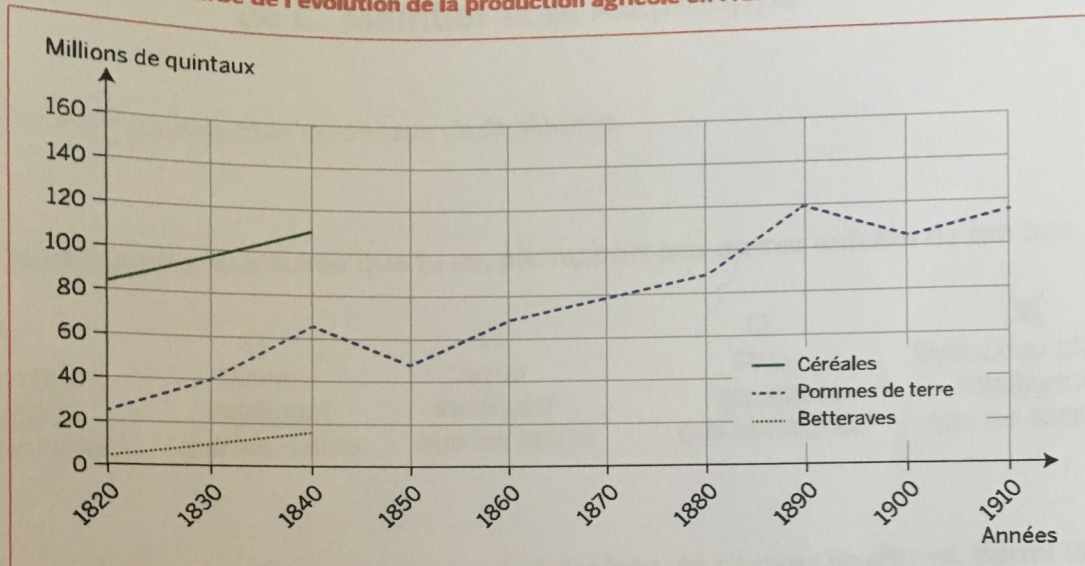
Document 2 • Publicité pour des engrais



Annexe 4 :

[FICHE DOCUMENT (suite)]
3. Les campagnes au 19^e siècle

Document 3 • Courbe de l'évolution de la production agricole en France de 1815 à 1905



Document 4 • Le père de Jeantou quitte la campagne creusoise pour travailler comme maçon à Paris

La misère était grande chez les paysans, et leur travail, pourtant dur, ne leur rapportait guère... Ma mère était bien soucieuse. Elle me répétait souvent : « Pourvu que ton père rapporte un peu d'argent de [son travail à Paris] », car mon père, comme tous les hommes de la Creuse, comme je devais être à mon tour, était un émigrant, c'est-à-dire qu'il partait chaque année vers le mois de mars pour aller travailler comme maçon dans les chantiers de Paris et revenir aux approches de Noël. Quand la [saison] était bonne, c'était quatre-cents francs, cinq-cents francs qui tombaient à la maison. C'est-à-dire de quoi acheter du blé, une vache, payer ses dettes.

G. Nigremont, *Jeantou, le maçon creusois*, Magnard, 1967, 1984.

Annexe 5 :

[FICHE ACTIVITÉ]
3. Les campagnes au XIX^e siècle

COMMENT LES CAMPAGNES SE SONT-ELLES TRANSFORMÉES AU XIX^e SIÈCLE ?

1 Observe le document 1 et explique le message qu'il veut faire passer.

a) La machine que vante la publicité est une faucheuse-moisonneuse appelée « La Française ».

Indique à quoi elle sert :

b) D'autres outils plus anciens, servant à cultiver la terre, sont montrés sur l'affiche. À ton avis, pourquoi ont-ils été dessinés sur les côtés de l'affiche, par terre ?

.....

.....

c) Selon cette affiche, par quoi passe la modernisation des campagnes ?

.....

.....

2 Observe le document 2. Comment cette publicité cherche-t-elle à convaincre d'acheter des engrais ?

.....

.....

3 a) Document 3 : trace les courbes de la production de céréales et de betteraves en respectant les chiffres donnés.

	1840	1850	1860	1870	1880	1890	1900	1910
CÉRÉALES	110	130	140	142	145	150	155	155
BETTERAVES	18	20	40	80	80	65	77	80

b) Que remarques-tu ?

.....

c) Donne un titre à ce graphique.

.....

4 a) Lis le document 4. Pourquoi la maman de Jeantou se fait-elle du souci ?

.....

.....

b) Pourquoi les paysans creusois doivent-ils partir travailler à Paris au XIX^e siècle ?

.....


Annexe 6 :

Méthode

Les témoignages de poilus

- ▶ Observe les documents et étudie-les selon la consigne donnée.
- ▶ Suis la fiche méthode pas à pas et rédige une lettre comme si tu étais un poilu.

- ▶ Lis ces trois témoignages de soldats et essaie de comprendre de quoi est constituée leur vie quotidienne.
- ▶ Observe les photographies et décris les activités des soldats, leur tenue, leurs conditions de vie.



« Des morts plein les routes jusqu'à 7 kilomètres à l'arrière. Notre tranchée n'est qu'un modeste fossé creusé à la hâte. Nous y restons tapis en attendant que les boches attaquent. Le 27 au soir, nous contre-attaquons à la nuit tombante. Nous avançons sous un feu d'enfer, toutes les figures me semblent avoir des expressions extraordinaires. Personne ne semble avoir peur, car chacun sait ce qui l'attend. On n'entend que le crépitement de la fusillade, les éclatements des obus, et les cris étouffés de ceux qui sont frappés. »

Armand Dupuis, lettre du 27 février 1916
extraite du *Cahier de M. Dupuis*.

« Des gros rats ! C'était épouvantable, et puis pour les tuer, c'était pas possible : il y en avait trop. Il y en avait partout, partout : dans les gourbis*, il y en avait dans les champs, il y en avait partout, partout ! Ils nous donnaient des puces, ces salauds-là ! Intenable ! Autrement les poux, il y en avait : tout le monde en avait. Il y en avait dans les pantalons, il y en avait dans la veste, il y en avait partout ! Des totos qu'on disait ; c'étaient les poux ! On avait composé une chanson une fois : la valse des totos ! "Du godillot jusqu'au calot, la vacherie des totos... c'est la rattouillette..." »

Louis Barthas, *Carnets de guerre*, 1977.
gourbis : trous que les soldats creusent pour s'abriter.

« - Depuis la tranchée, qui allait au ravitaillement ?
Eh bien ! C'était chacun son tour. Le soir on allait au ravitaillement à... un kilomètre des fois deux, ça dépend où ça se trouvait. On y allait à deux, pas plus, par escouade parce qu'il y avait le pain à prendre, le vin, le café...
- Que mangiez-vous ?
En tranchées, on n'avait pas de soupe, on n'avait que des légumes : pommes de terre ou haricots, et puis la portion de viande, puis un casse-croûte. Double ration, parce qu'on prenait le ravitaillement pour quatre heures. C'était tout froid on mangeait tout froid, voilà !
- Est-ce que vous aviez le droit d'écrire ?
On avait le droit d'écrire, comme on avait le droit de lire. On n'avait pas d'encre : mes camarades et moi, on avait un crayon bleu, on avait un morceau de papier sur soi, puis avec la salive, on écrivait avec ce crayon bleu. »

Louis Barthas, interview d'un soldat dans une tranchée, *Carnets de guerre*, 1977.
* Escouade : petit groupe de soldats commandé par un caporal ou un brigadier.

Document 1 La vie quotidienne des poilus

Annexe 7 :

Étape 1 Choisir le destinataire

► Mets-toi à la place d'un soldat qui veut écrire une lettre et choisis à qui tu vas l'adresser : ta fiancée, tes parents, un ami, etc.

Étape 2 Faire des recherches

► Prélève des informations dans les documents de la page : elles te serviront à donner des détails sur ce que tu vas raconter de ton quotidien dans la tranchée.

Pour compléter tes connaissances sur le thème choisi, **fais des recherches** sur Internet, à la bibliothèque ou dans ton manuel.

Étape 3 Rédiger le brouillon

En deux ou trois paragraphes, rédige un texte pour donner de tes nouvelles.

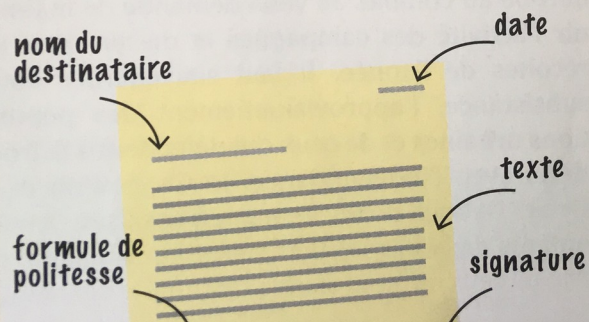
► Raconte ce que tu vis dans la tranchée.

N'oublie pas qu'une lettre doit contenir les éléments suivants :

- la **date**
- le **nom du destinataire** : « Cher/chère... »
- une **formule de politesse** ou une prise de congé : « Amitiés », « À bientôt », etc.
- la **signature** de l'auteur

Étape 4 Écrire au propre

Recopie ton texte **au propre**. Si tu veux, tu peux l'illustrer comme le faisaient parfois les soldats.



Annexe 8 :

[FICHE DOCUMENT]
20. L'Europe dans l'entre-deux-guerres

POURQUOI L'EUROPE N'A-T-ELLE PAS PU SAUVER LA PAIX (1918-1939) ?

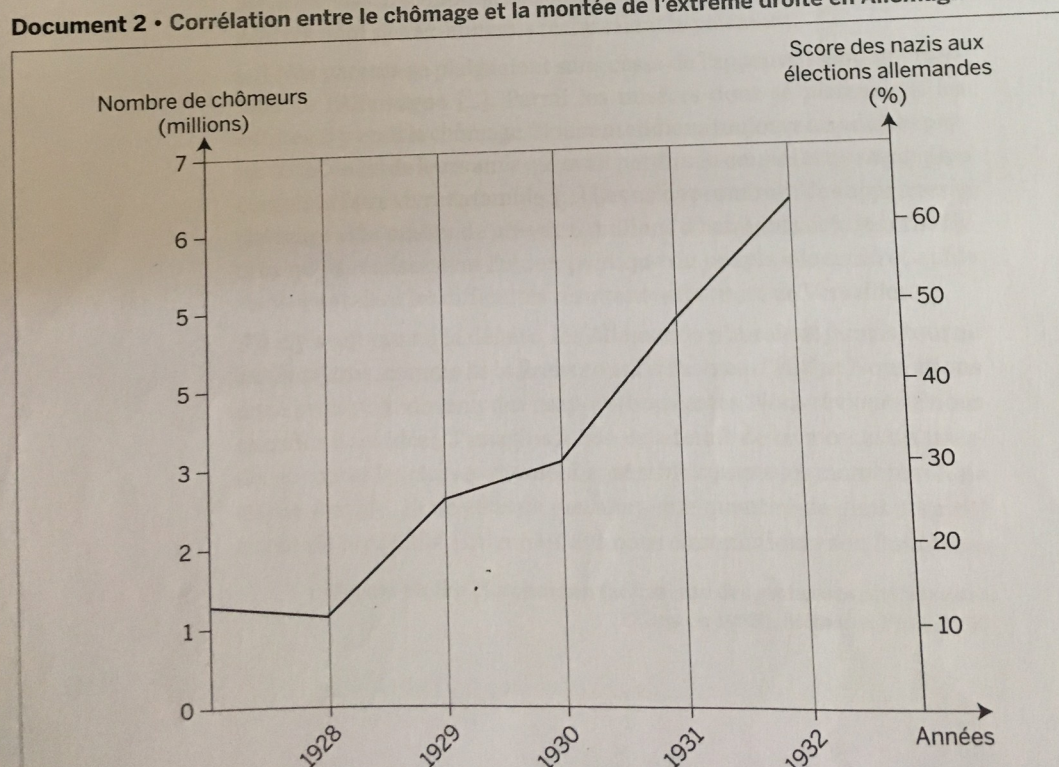
Document 1 • D'après le discours d'Aristide Briand à Genève, le 10 septembre 1926

N'est-ce pas un spectacle émouvant que, quelques années à peine après la plus effroyable guerre qui ait jamais bouleversé le monde, alors que les champs de bataille sont encore presque humides de sang, les mêmes peuples qui se sont combattus se rencontrent dans cette assemblée pacifique et affirment leur volonté commune de collaborer à la paix ?

Quelle espérance pour les peuples !

Messieurs, la paix, pour l'Allemagne et pour la France, cela veut dire : c'en est fini du deuil et des souffrances qui ne s'apaiseront jamais ; plus de guerres, plus de solutions brutales et sanglantes à nos désaccords ! Certes, ils n'ont pas disparu, mais, désormais, c'est le juge qui dira le droit. Comme les individus qui s'en vont régler leurs difficultés devant le magistrat, nous aussi, nous réglerons les nôtres par des procédures pacifiques. Arrière les fusils, les mitrailleuses les canons ! Place à la conciliation, à l'arbitrage, à la paix !

Document 2 • Corrélation entre le chômage et la montée de l'extrême droite en Allemagne



Annexe 9 :

[FICHE DOCUMENT (suite)]
20. *L'Europe dans l'entre-deux-guerres*

Document 3 • D'après le premier programme du parti nazi (1920), rédigé par Hitler

2. Nous exigeons l'égalité des droits du peuple allemand au regard des autres nations, l'abrogation du traité de Versailles.
3. Nous exigeons de la terre et des colonies pour nourrir notre peuple et résorber notre surpopulation.
4. Seuls les citoyens bénéficient des droits civiques. Pour être citoyen, il faut être de sang allemand, la confession importe peu. Aucun juif ne peut donc être citoyen.
5. Les non-citoyens ne peuvent vivre en Allemagne que comme hôtes, et doivent se soumettre à la juridiction sur les étrangers.
7. Nous exigeons que l'État s'engage à procurer à tous les citoyens des moyens d'existence. Si le pays ne peut nourrir toute la population, les non-citoyens devront être expulsés du pays.
8. Il faut empêcher toute nouvelle immigration de Non-Allemands. Nous demandons que tous les Non-Allemands établis en Allemagne depuis le 2 août 1914 soient immédiatement obligés de quitter le pays.

Document 4 • Un témoignage allemand

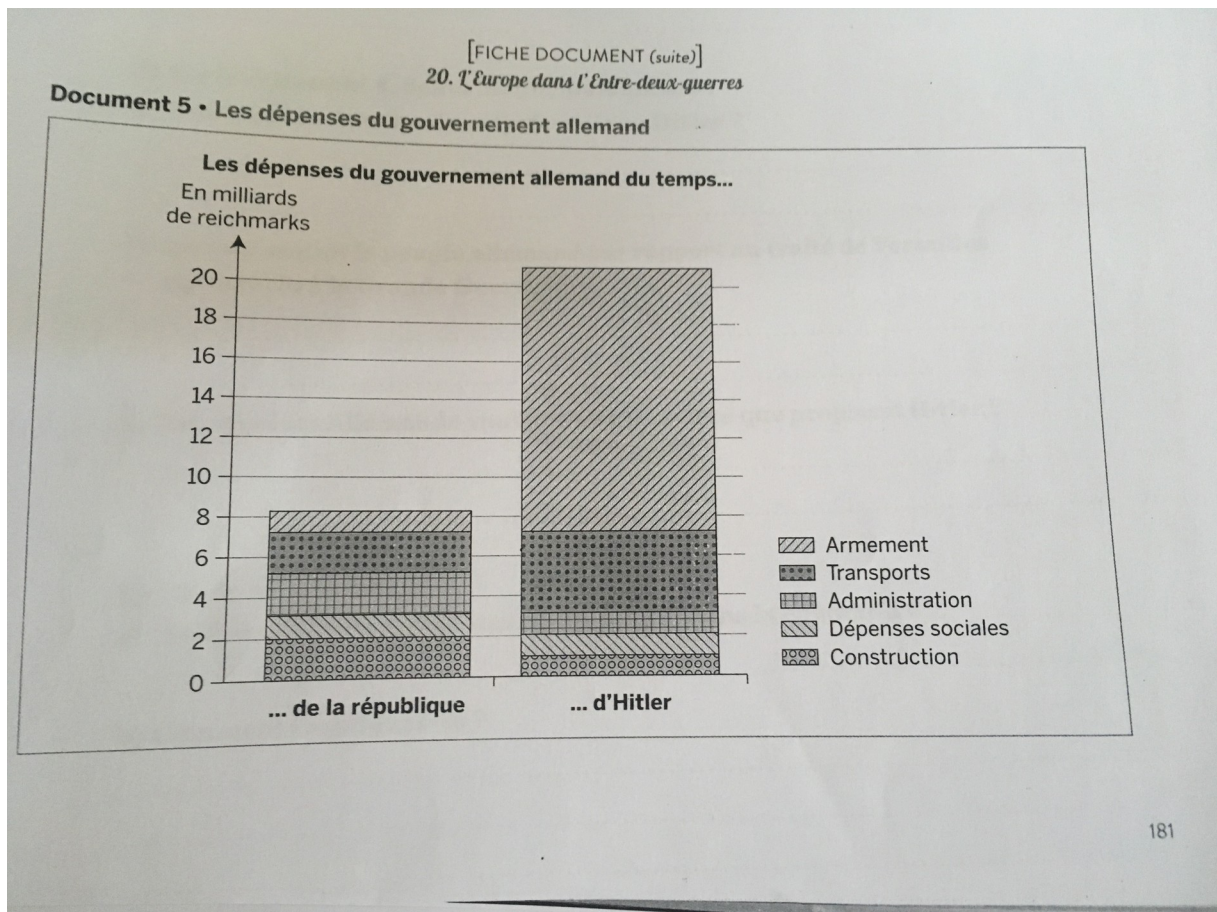
Ma mère nous ressassait qu'une paix infamante avait causé l'écartèlement du pays. L'économie nationale était mise en péril par les dettes de guerres dont nos ex-ennemis réclamaient le paiement.

[...] Nos parents se plaignaient sans cesse de l'appauvrissement croissant de l'Allemagne [...]. Parmi les misères dont se plaignaient les adultes, il y avait le chômage. Nous entendions toujours les adultes parler de tel ou tel de leurs amis qui avait perdu son emploi et ne savait plus comment faire vivre sa famille. [...] Les nazis promirent de supprimer le chômage et la misère de près de 6 millions d'habitants et je les crus. Je crus qu'ils réaliseraient l'union politique du peuple allemand et qu'ils surmonteraient les difficultés résultantes du traité de Versailles.

S'il n'y avait pas eu la défaite, les Allemands n'auraient jamais tourné au fanatisme, comme ils le firent sous l'influence d'Hitler. Nous étions donc prêts pour devenir des nazis enthousiastes. Nous rêvions de nous sacrifier à un idéal. J'imaginai que cela ferait de ce monde un paradis où toutes les classes vivraient ensemble comme les membres d'une même famille. Je ne pensais pas alors que quantité de gens seraient exclus de ce paradis. Hitler réussit à nous communiquer son fanatisme.

D'après Mélika Maschmann (adhérente des Jeunesses hitlériennes, 17 ans en 1933), *Mémoire*, Plon, 1963.

Annexe 10 :



Annexe 11 :

[FICHE ACTIVITÉ]
20. L'Europe dans l'entre-deux-guerres

POURQUOI L'EUROPE N'A-T-ELLE PAS PU SAUVER LA PAIX (1918-1939) ?

❶ Lis le texte du discours d'Aristide Briand (document 1). Que dit-il ? Qu'espère-t-il ?

.....

.....

.....

❷ Voici les scores du parti nazi aux élections allemandes : 2,6 % en mai 1928 ; 18,3 % en septembre 1930 ; 37,3 % en juillet 1932. Place-les sur le graphique du document 2. Que remarques-tu ?

.....

.....

.....

❸ Lis le document 3. Qui Hitler ne veut-il pas voir dans son pays ?

.....

.....

❹ Lis le document 4. Selon Mélita Maschmann :

a) Pourquoi les Allemands croyaient-ils en Hitler ?

.....

.....

b) Que ressentait le peuple allemand par rapport au traité de Versailles qui met fin à la Grande Guerre ?

.....

.....

c) Pourquoi les Allemands voulaient-ils la guerre que proposait Hitler ?

.....

.....

.....

❺ Observe le document 5.

a) Quelles dépenses ont beaucoup augmenté dans la colonne 2 ?

.....

b) Comment l'expliques-tu ?

.....

.....

.....

182

Annexe 12 :

Questionnaire d'auto-évaluation de C. Maintier et D. Alaphilippe

Fais une croix dans la case au-dessus de ta réponse.

Pour l'intelligence, tu trouves que tu es, par rapport aux autres enfants de ton âge :

- | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins intelligent que les autres | Moins intelligent que les autres | Aussi intelligent que les autres | Plus intelligent que les autres | Bien plus intelligent que les autres |

Pour faire du dessin, de la musique ou du bricolage, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon que les autres | Moins bon que les autres | Aussi bon que les autres | Meilleur que les autres | Bien meilleur que les autres |

Quand tu fais du sport, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon que les autres | Moins bon que les autres | Aussi bon que les autres | Meilleur que les autres | Bien meilleur que les autres |

Parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu aimes lire :

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins que les autres | Moins que les autres | Autant que les autres | Plus que les autres | Bien plus que les autres |

Pour te faire des copains, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Beaucoup plus à l'aise que les autres

Pour te faire apprécier des adultes, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Beaucoup plus à l'aise que les autres

Pour dire des choses, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Beaucoup plus à l'aise que les autres

Pour ton travail à l'école, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins bon que les autres	Moins bon que les autres	Aussi bon que les autres	Meilleur que les autres	Bien meilleur que les autres

Quand tu penses à ta beauté, parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu es :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins beau que les autres	Moins beau que les autres	Aussi beau que les autres	Plus beau que les autres	Bien plus beau que les autres

Résumé français

Ce mémoire propose d'étudier le lien qui existe entre l'estime de soi et les modalités de travail (individuel VS en groupes) en classe. L'objectif est de montrer s'il existe une influence du travail de groupe sur le développement de l'estime de soi. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons comparé des scores d'estime de soi obtenus après un travail individuel puis après un travail en groupes chez des élèves âgés de 9 à 11 ans, scolarisés en classe de CM2. Notre échantillon se compose de 47 élèves. Nous leur avons fait remplir un premier questionnaire d'auto-évaluation d'estime de soi pour évaluer leur estime d'eux-mêmes à la suite d'un travail individuel. Puis nous leur avons fait remplir de nouveau ce même questionnaire quelques semaines plus tard pour évaluer leur estime d'eux-mêmes à la suite d'un travail de groupe. Nos résultats confirment l'impact positif du travail de groupe sur l'estime de soi. Ils montrent plus précisément que le regroupement homogène serait préférable aux élèves en difficulté et que la constitution des groupes ne présenterait par ailleurs, pas d'avantage particulier dans l'une ou l'autre des conditions (homogène ou hétérogène) à l'estime de soi des élèves en réussite. Nous avons alors discuté de ces différents résultats au regard des recherches antérieures en proposant dans le même temps, une nouvelle perspective de recherches.

Mots clés

estime de soi, travail en groupes, groupes homogènes, groupes hétérogènes