



**HAL**  
open science

# Quelle influence a l'estime de soi sur la quantité et la qualité des communications verbales au sein d'un groupe dans une situation d'interdépendance en cycle 4 ?

Valentin Auger, Simon Rampon

## ► To cite this version:

Valentin Auger, Simon Rampon. Quelle influence a l'estime de soi sur la quantité et la qualité des communications verbales au sein d'un groupe dans une situation d'interdépendance en cycle 4?. Education. 2021. dumas-03261242

**HAL Id: dumas-03261242**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03261242v1>**

Submitted on 15 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

### Mention second degré

### Mémoire

**Quelle influence a l'estime de soi sur la quantité et la qualité  
des communications verbales au sein d'un groupe dans  
une situation d'interdépendance en cycle 4 ?**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Valentin AUGER et Simon RAMPON**

**le 11/06/2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Morgane KERJEAN, directeur de mémoire

Tanguy PHILIPPE, membre de la commission

## Remerciements

Ce mémoire a pu voir le jour grâce à la participation d'un certain nombre de personnes en qui nous avons pu faire confiance.

Merci à notre directrice de mémoire, Morgane KERJEAN, pour son aide précieuse et ses conseils apportés tout au long des différentes étapes de notre mémoire.

Merci aux élèves ayant participé à cette aventure, pour nous avoir accordé leur confiance et avoir joué le jeu le temps d'une leçon. A leur enseignant d'EPS, Pascal DELAS, et au collège de Goulaine, pour l'accueil qui nous a été offert.

Merci à Nina, Anne et toutes les personnes qui ont pris de leur temps pour relire et nous apporter leur soutien.

# Sommaire

|  |       |
|--|-------|
| <b>Introduction</b>  | p. 5  |
| <b>1. Exposé du problème et définition des hypothèses de travail</b> | p. 7  |
| 1.1. Les constats  | p. 7  |
| 1.2. Apports théoriques  | p. 8  |
| 1.3. Cadre théorique   | p. 11 |
| 1.4. Enjeux de l'étude   | p. 12 |
| 1.5. Problématique   | p. 13 |
| 1.6. Hypothèses  | p. 13 |
| 1.6.1. Hypothèses générales  | p. 13 |
| 1.6.2. Hypothèses spécifiques  | p. 14 |
| <b>2. Méthodologie de l'expérimentation</b>                          | p. 14 |
| 2.1. Données générales   | p. 14 |
| 2.2. Données spécifiques   | p. 15 |
| 2.3. Protocole   | p. 16 |
| 2.3.1. Première étape  | p. 16 |
| 2.3.2. Deuxième étape  | p. 17 |
| 2.3.3. Situation support de l'étude                                  | p. 17 |
| 2.3.4. Organisation du recueil de données                            | p. 18 |

|  |       |
|--|-------|
| <b>3. Résultats, analyses</b>                      | p. 19 |
| 3.1. Données recueillies à l'aide du questionnaire | p. 19 |
| 3.2. Données recueillies à l'aide de la bande son  | p. 21 |
| 3.2.1. Données quantitatives                       | p. 21 |
| 3.2.2. Données qualitatives                        | p. 29 |
| <b>4. Discussion</b>                               | p. 38 |
| 4.1. Limites                                       | p. 38 |
| 4.2. Perspectives                                  | p. 39 |
| 4.3. Pistes didactiques et pédagogiques            | p. 41 |
| <b>Conclusion</b>                                  | p. 43 |
| <b>Bibliographie</b>                               | p. 46 |
| <b>Annexes</b>                                     | p. 49 |
| <b>Résumé</b>                                      | p. 62 |

## Introduction

Après cinq années passées en STAPS et deux préparations au CAPEPS externe, nous souhaitons prendre le recul nécessaire pour aborder une thématique récurrente mais rarement investiguée : celle de l'estime de soi. Notre volonté est d'explorer un sujet répondant à une quadruple logique : un sujet ancré dans des réflexions actuelles sur l'EPS et l'École, un sujet qui nous tient à cœur, un sujet original proposant un angle d'attaque particulier et enfin un sujet qui se base sur des observations de terrain.

### 1. Un sujet ancré dans les réflexions actuelles.

Nous nous sommes attachés à partir d'un enjeu actuel et qui fait débat dans le milieu de l'École pour répondre à un réel besoin et non créer des confusions en "enfonçant des portes ouvertes". La question du climat scolaire est au cœur des réflexions actuelles depuis plusieurs années, et ce bien avant le projet de construction d'une "école de la confiance" du ministre de l'Éducation Nationale. Nous avons intégré cette question dans notre projet de recherche à travers la notion d'estime de soi. Cette dernière qui est intimement liée au climat scolaire et à la question de santé mentale des élèves (JP. Famose & J. Bertsch, 2015)<sup>1</sup>.

### 2. Un sujet qui nous tient à cœur.

Un sujet qui nous tient à cœur, qui nous suit depuis plusieurs années dans notre formation, et dont nous n'avons jamais vraiment eu de réponse. Le parcours dans lequel nous sommes plongés depuis des années attache une importance particulière à la question des interactions sociales en EPS, notamment portée par Jacques Saury, Carole Sève et Agathe Evin<sup>2</sup>. Cela nous a permis de développer une certaine sensibilité par rapport à ces questions et nous pousse aujourd'hui à nous pencher plus sérieusement dessus.

---

<sup>1</sup> Famose, JP. et Bertsch, J. (2015), L'estime de soi : une controverse éducative.

<sup>2</sup> Evin A., Saury J. et Sève C. (2015), L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique, Activités, 12-2

3. Un sujet original, traitant une ou des notions de manière particulière et singulière.

Toutefois, nous nous sommes attachés à chercher un angle d'attaque original qui apporte quelque chose de novateur. Il ne s'agit pas d'enfoncer des portes qui ont été ouvertes hier par nos aînés, mais bien de chercher quelque chose de nouveau, constituant un réel challenge. Nos années de STAPS ont été marquées par l'étude de nombreux articles scientifiques et professionnels, que l'on assimilait souvent à du "bachotage". L'étude de ces articles devait en effet servir un propos dont nous étions les auteurs, et non éveiller notre curiosité en approfondissant les notions associées à ces derniers. Les articles sur lesquels nous avons travaillé et qui nous servaient d'appui théorique balayaient un champ large, constituant une boîte à outils relativement bien garnie permettant de répondre à des sujets divers et variés. Nombreux étaient les articles traitant des interactions sociales en EPS. Le choix que nous faisons aujourd'hui est de mettre en relation cette question des interactions sociales avec la très actuelle question de l'estime de soi.

4. Un sujet qui se base sur des observations de terrain

Forts des différents stages que nous avons effectués depuis nos années de licence, nous constatons que la formation de groupes est systématiquement utilisée par les enseignants dans leurs situations d'apprentissage en EPS. Toutefois, elle ne fait pas toujours l'objet d'une réflexion préalable, puisque les enseignants semblent souvent constituer leurs groupes face aux élèves dans le direct de la leçon. A l'inverse, quand la réflexion a lieu en amont de la leçon, les éléments pris en compte sont exclusivement la mixité et le niveau moteur des élèves, comme en témoigne le contexte dans lequel se déroule l'étude. Or l'EPS ne se réduit pas à la motricité mais balaye des compétences bien plus larges qui constituent l'identité même de la discipline. Ainsi, nous pensons que la prise en compte de la composante "estime de soi" mérite d'être au cœur des réflexions des enseignants lors de la formation de leurs groupes, notamment dans une logique de climat de classe favorable et de santé mentale des enfants. Il semblerait que la prise en compte de l'estime de soi dans la formation des groupes puisse conditionner la façon dont les élèves interagissent entre eux, lors des situations d'apprentissage.

Ainsi, l'étude devrait nous permettre de mieux comprendre le lien, s'il existe, entre l'estime de soi et les interactions en EPS. D'un côté, une dimension individuelle évoluant perpétuellement depuis l'enfance au gré des expériences vécues. De l'autre, un collectif, un groupe dans lequel des échanges ont lieu. Ces échanges, à la fois éphémères mais si précieux dans la construction de l'activité des élèves. Il nous paraît, dans l'exercice de notre profession, difficilement envisageable de dissocier les deux tant ils apparaissent comme « incontournables » au bien-être des élèves.

## **1. Exposé du problème et définition des hypothèses de travail**

### **1.1. Les constats**

Malgré un contexte particulier cette année, nous avons pu réaliser un stage "professionnalisant" à hauteur de 5 heures par semaine. Durant celui-ci, au sein du collège de Goulaine (Nantes), plusieurs constats émergent. Le premier, concerne le "climat de vie scolaire" dans l'établissement, qui apparaît comme "satisfaisant" d'après une enquête réalisée en 2017. Toutefois, une étude plus fine a montré que les élèves ressentaient un sentiment d'injustice pouvant s'expliquer par une différence de traitement de la part des adultes, notamment face à des comportements d'autres élèves. Si nous faisons une focale sur la leçon d'EPS et notre expérience de stagiaires, il est parfois difficile d'intervenir de la même manière avec tous les élèves. Nous sommes confrontés à l'hétérogénéité des publics, à l'implication de chacun, au bon déroulement de la leçon... Pour autant, il est bien de notre ressort d'être le plus présent possible pour chacun d'entre eux. Les encouragements, les félicitations, l'entraide sont propices à un climat bienveillant et nous le supposons, à la construction de l'estime de soi des élèves.

Le second constat est quant à lui plus spécifique et tient à la volonté de notre tuteur de créer une classe "coopérative". Autrement dit, amener les élèves à coopérer le plus fréquemment possible. Concevoir une classe de la sorte, c'est à la



fois travailler en s'aidant, créer un groupe où chaque élève est important et où la force du collectif est plus forte que la somme de chacun de ses membres. Cependant, nous avons pu remarquer que les groupes étaient le plus souvent créés de manière aléatoire, avec des variables comme la mixité ou encore le niveau moteur des élèves.

Ces deux observations nous incitent encore un peu plus à la compréhension et la prise en compte de l'estime de soi des élèves, dans un milieu qui semble au premier abord propice aux échanges, et qui pourtant peut montrer quelques fragilités quand une étude plus fine est réalisée.

## **1.2. Apports théoriques**

Les notions clés sur lesquelles nous insisterons pour la compréhension de notre travail de recherche sont :

- Estime de soi
- Interdépendance
- La communication verbale

- *Estime de soi*

L'estime de soi renvoie à la "valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou s'ils ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent" (Rosenberg, 1979)<sup>3</sup>. Depuis cette période des années soixante-dix, qui se retrouve non sans hasard en parallèle de la didactisation de l'EPS et de sa "révolution copernicienne"<sup>4</sup>, la prise en compte de l'élève dans son entièreté est au cœur du métier de l'enseignant. Cette notion fait donc parler l'intimité et la sensibilité de chaque individu, qui va s'estimer plutôt favorablement ou défavorablement au regard d'une situation particulière. Dès lors, il est indispensable de distinguer une estime de soi

---

<sup>3</sup> Rosenberg, M. (1979). Components of Rosenberg's self-esteem scale. *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

<sup>4</sup> Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miette. *Revue EPS* n°85

qui serait générale, d'une estime de soi qui intervient plus particulièrement dans des situations ou contextes précis.

D. Martinot (2001)<sup>5</sup> met en avant que dans chaque situation dans laquelle va se trouver l'individu, une "conception de soi" va intervenir en fonction des connaissances dont il dispose. De fait, une personne peut tout à fait présenter une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompétente dans le domaine du sport, c'est-à-dire tout en possédant des conceptions de soi négatives concernant le sport.

Ainsi, l'idée que l'estime de soi est quelque chose de globale, mais qui doit s'envisager au regard des différentes situations dans lesquelles l'individu est plongé, nous amène à réfléchir au contexte de notre étude et au protocole à mettre en place, c'est-à-dire aux conceptions de soi qui pourront intervenir et moduler l'estime de soi de l'élève. La prise en compte de la multidimensionnalité de l'estime de soi apparaît donc indispensable.

C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes appuyés sur Ninot, Delignères, Fortes (2000)<sup>6</sup> qui proposent une adaptation en français du « self-perception profile » de Fox et Corbin (1989)<sup>7</sup>. Cet outil permet de calculer l'estime de soi d'un individu dans le domaine corporel, en prenant en compte à la fois des domaines généraux de l'estime de soi, mais également des domaines corporels. Il est composé de six échelles. D'un point de vue général, l'échelle « d'estime de soi globale » et d'un point de vue physique, l'échelle de « valeur physique perçue », de « condition physique », de « compétence sportive », d'« apparence physique » et de « force ». Cela va nous permettre de déterminer l'estime de soi des élèves qui composent notre échantillon, en lien avec la leçon d'EPS support de l'étude.

Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescaret (2012)<sup>8</sup> montrent que plus l'estime de soi est élevée, plus la mobilisation scolaire est importante. Pour les auteurs cela peut s'expliquer par le fait que *“le contrôle des émotions mais aussi l'évaluation que le*

---

<sup>5</sup> Martinot, D. (2001), Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire.

<sup>6</sup> Delignères, D., Ninot, G. et Fortes M. (2000), L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. Revue S.T.A.P.S., 53, 35-48

<sup>7</sup> Fox K.H. & Corbin C.B. (1989). The Physical Self Perception Profile: Development and preliminary validation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 408-430

<sup>8</sup> Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescaret. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence (p. 435-440).

*jeune fait de ses compétences scolaires, permettraient de gérer les processus de compétition et de lutte pour la reconnaissance sociale auxquels les collégiens se trouvent confrontés”.*

- *Interdépendance*

L'interdépendance est une dépendance réciproque, qui met en relation deux ou plusieurs acteurs. En EPS, l'enseignant va chercher à contraindre plus ou moins artificiellement cette relation pour la rendre "positive". L'interdépendance positive représente une situation où la réussite d'un apprenant augmente les chances de réussite de ses coéquipiers. Dans la présente étude, nous allons nous appuyer sur l'interdépendance liée aux résultats (Buchs, 2014)<sup>9</sup> pour faire émerger une interdépendance positive et une nécessité à interagir de la part des élèves. Dans une classe dite "coopérative", l'interdépendance positive liée à un objectif partagé devient donc indispensable. L'enseignant a donc pour rôle de didactiser la situation proposée pour permettre aux élèves de se mettre en projet, autrement dit d'articuler des moyens disponibles aux objectifs à atteindre (Malglaive, 1975)<sup>10</sup>. Ce contexte précis nous permet de dire que "l'interdépendance" devient une notion clé de notre étude dans la mesure où elle nous permet de trouver les conditions nécessaires à l'émergence de communications verbales, explicitées ci-dessous.

- *La communication verbale*

La communication verbale apparaît comme le moyen d'extérioriser des pensées, des opinions qui appartiennent initialement à soi. Une fois extériorisées, elles deviennent publiques. Chacun peut s'en emparer, les discuter, les remettre en question. D. Cristol (2015)<sup>11</sup> met en avant que "Le monde des échanges sociaux se caractérise par la facilité linguistique. Celui qui sait mieux parler, celui qui parvient à exposer son point de vue, selon les codes culturels, domine les échanges". Ce faisant, dans sa définition, Rosenberg indique que l'individu peut "s'approuver ou non". Nous pouvons ainsi penser que selon l'estime de soi d'un élève, sa capacité à communiquer verbalement s'en trouve grandement impactée. Ainsi, la capacité

---

<sup>9</sup> Buchs, C. (2014). Structurer le travail en équipe : l'interdépendance positive. In Apprendre (par) la coopération.

<sup>10</sup> Malglaive, G. (1975), La formation alternée des formateurs. In: Revue française de pédagogie, volume 30, pp. 34-48.

<sup>11</sup> Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 1(1), 10-55.

des élèves à s'exprimer oralement au sein d'un groupe devient un moyen de comprendre l'influence de leur estime de soi sur les échanges.

### **1.3. Cadre théorique**

Notre projet de recherche a donc pour objectif de s'intéresser à l'influence de l'estime de soi au sein d'un groupe. Cependant, pour nous permettre de travailler sur cette thématique, nous devons créer les conditions favorables dans lesquelles l'estime de soi est susceptible d'influer sur l'évolution du groupe. Pour ce faire, B.Lebouvier (2013)<sup>12</sup> propose un cadre dans lequel les élèves sont confrontés à une situation problème. Un cheminement est alors à construire de la part des élèves entre une mise en action, par différentes tentatives motrices, et la recherche hypothétique de solutions. La communication verbale devient centrale car les élèves doivent rechercher collectivement des solutions pour réussir. Comme le précise l'auteur : *“ Une fois verbalisés, les savoirs incorporés acquièrent un nouveau statut. Ils facilitent ainsi la prise de conscience et viennent en retour enrichir la pratique”*. Ce cadre théorique nous paraît intéressant et pertinent au regard de notre projet de recherche. Il met au centre de nos préoccupations les interactions sociales entre les élèves. Quelle place pour l'Estime de soi ? Si les communications verbales deviennent si importantes, c'est avant tout pour comprendre ce qui se cache derrière celles-ci, ce qui les structure et fait qu'un groupe devienne plus efficace qu'un autre, d'un point de vue méthodologique et social.

Le cadre théorique évoqué ci-dessus nous semble pertinent et mobilisable au regard du projet de recherche. D'un point de vue pédagogique, pour structurer notre intervention afin de faire émerger les conditions nécessaires à l'observation de l'influence de l'estime de soi sur les communications verbales au sein d'un groupe. Mais aussi d'un point de vue didactique pour proposer, nous l'espérons, des moyens d'aide aux enseignants pour surmonter des difficultés auxquelles nous sommes confrontés quotidiennement.

---

<sup>12</sup> Lebouvier, B. (2013), La contribution de la problématisation à la vie des contenus d'enseignement en EPS à l'école maternelle.

#### **1.4. Enjeux de l'étude**

L'EPS est une discipline pour laquelle la formation de groupes de travail est systématisée. Cet outil didactique et pédagogique est souvent mobilisé car l'enseignant d'EPS se doit d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »<sup>13</sup> afin d'inscrire son intervention dans les attentes institutionnelles et selon une éthique professionnelle. C'est également une des volontés du ministre de l'éducation nationale Jean-Michel BLANQUER, de rétablir une « école de la confiance »<sup>14</sup>, en mettant l'accent sur la construction d'un climat scolaire favorable à l'épanouissement de tous et chacun.

Il a été montré que la formation des groupes avait une incidence sur le comportement des élèves et la façon dont ces derniers s'appropriaient les savoirs. Il est souvent admis que la formation des groupes dépend de la situation mise en place, c'est-à-dire de la présence d'interdépendance ou non, de la présence d'opposition ou non, ou encore, la nécessité de se coordonner entre partenaires ou non (Bordes, 2001, Hauw, 2000)<sup>15</sup>. Toutefois, nous remarquons que ce sont très souvent les mêmes élèves qui monopolisent la parole au sein de ces groupes, laissant une bonne partie d'entre eux spectateurs des situations. Ainsi, si l'estime de soi des élèves est intimement liée au climat de classe, nous pensons qu'elle pourrait également être prise en compte dans la constitution de groupes apprenants, afin de tendre vers une participation orale de chaque élève au sein de leur groupe respectif.

Par ailleurs, il est important de préciser que certains élèves s'exprimant peu peuvent avoir une estime de soi élevée. C'est le cas des élèves introvertis, des élèves timides que l'on entend très peu durant la leçon et qui ont pourtant de très bons résultats scolaires. Il est courant de lire sur les bulletins de ces élèves « discret et pourtant brillant, les résultats sont très bons mais c'est dommage de ne pas

---

<sup>13</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

<sup>14</sup> Blanquer J.M. (2019), Lettre aux professeurs pour le projet de loi pour une école de la confiance.

<sup>15</sup> Bordes P. (2002), Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique, Revue EP.S n°298

participer davantage” (D. Beneteau, 2021)<sup>16</sup>. C’est une donnée que nous devons prendre en compte dans l’analyse des résultats liée à notre étude.

## **1.5. Problématique**

A la suite de ce cheminement, nous précisons notre objet d’étude en formulant la question suivante :

Quelle influence a l’estime de soi sur la quantité et la qualité des communications verbales au sein d’un groupe, dans une situation d’interdépendance en classe de 3eme ?

Nous faisons le choix de porter notre réflexion sur des élèves de 3ème, en fin de collège, car nous supposons que l’estime de soi est un facteur essentiel pouvant expliquer les comportements des élèves. *“L’entrée au collège engendre un véritable big-bang identitaire : durant 4 ans, l’enfant subit toutes sortes de métamorphoses, tant dans son corps que dans sa tête”* (N.Catheline, 2007)<sup>17</sup>. Ce sont l’ensemble de ces transformations et expériences qui sont à l’origine d’une estime de soi positive ou négative.

## **1.6. Hypothèses**

### **1.6.1. Hypothèses générales :**

- Hypothèse 1 : Dans un groupe d’élèves, ceux qui ont une estime de soi élevée vont davantage interagir avec les autres membres du groupe.
- Hypothèse 2 : A l’inverse, ceux ayant une faible estime de soi vont moins interagir avec leurs camarades.

---

<sup>16</sup> Beneteau D (2021), Je suis timide mais je soigne mon oral, Revue e-novEPS n°20.

<sup>17</sup> Catheline, N. (2007), Les années collège. Le grand malentendu, édition brochée, Albin Michel.

### **1.6.2. Hypothèses spécifiques :**

- Hypothèse 3 : La qualité de prise de parole d'un élève au sein d'un groupe dépend de son estime de soi.
- Hypothèse 4 : Un groupe d'élèves ayant une estime de soi élevée va être davantage en réussite.
- Hypothèse 5 : Un groupe d'élèves ayant une estime de soi faible va avoir plus de difficultés à atteindre les objectifs visés.

## **2. Méthodologie de l'expérimentation**

### **2.1. Données générales**

Notre étude se déroule au Collège de Goulaine situé dans la commune de Basse Goulaine, au Sud-Est de l'agglomération Nantaise en Loire-Atlantique (44). Établissement en milieu semi-urbain, ce collège comprend 644 élèves issus des quartiers aux alentours. Ce recrutement de « proximité » impacte énormément la population accueillie. Il se traduit par une faible mixité sociale présente au sein de l'établissement. Les élèves de Goulaine sont, pour la plupart, issus de Catégories Socio-Professionnelles favorisées. Malgré une faible mixité, les effectifs sont en augmentation par rapport aux années précédentes.

L'ensemble des projets du collège s'articule autour de 3 axes communs :

- La réussite de tous les élèves,
- Un lieu d'apprentissage et d'expériences pour permettre à chaque élève de devenir un citoyen autonome, responsable, respectueux et engagé,
- Ouverture sur le monde : "levier d'émancipation et d'intégration sociale".

Ici, prendre en compte l'estime de soi et les interactions des élèves nous semble très important dans la mesure où la réussite de tous est une préoccupation, tout en permettant à chacun de s'élever socialement. Nous retrouvons à la fois cette

dimension individuelle, où chacun a un rôle à jouer permettant, dans un cadre plus large, d'évoluer collectivement.

L'activité support de notre étude est les jeux traditionnels. Dans un article paru en 2018 dans la revue AEEPS, P.Bordes<sup>18</sup> nous donne un argument justifiant ce choix des jeux traditionnels, notamment dans un contexte comme celui du collège de Goulaine où les élèves sont régulièrement amenés à coopérer. La création des réseaux de communication "*tend à multiplier les occasions d'interactions et suscitent des effervescences relationnelles remarquables*". Notre stratégie sera donc la suivante : créer une situation d'interdépendance positive où les élèves sont contraints par la situation à coopérer pour mener au mieux un projet. L'idée est de faire émerger des discussions au sein du groupe et d'y observer l'influence que peut avoir l'estime de soi de chacun, dans la quantité et la qualité des échanges.

Nous classons cette activité "jeux traditionnels" dans le champ d'apprentissage n°4 : "*Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel*". L'attendu de fin de cycle "*s'organiser tactiquement*", est notre préoccupation puisque c'est bien la manière dont les élèves vont s'organiser qui sera pertinente à observer et analyser.

## **2.2. Données spécifiques**

Le premier groupe classe (*3ème 1*), se compose de 30 élèves dont 15 filles et 15 garçons. Le second (*3ème 2*) est constitué de 29 élèves avec cette fois-ci 14 filles et 15 garçons. Il nous semble important de réaliser cette étude sur un échantillon plus large et ainsi obtenir des données plus significatives. De plus, ces deux classes ont une programmation commune. Elles vont vivre la même situation qui se déroulera un mercredi matin, une classe après l'autre, de 8h10 à 11h10. La durée du cours est de 1h30.

De manière générale, ces classes sont régulièrement amenées à coopérer afin de se mettre en projet. Le climat est plutôt favorable. Toutefois, nous remarquons que des groupes affinitaires sont formés au sein de ces classes, et

---

<sup>18</sup> Bordes P. (2018), Les jeux traditionnels en EPS ; Pour quoi faire ? Revue Enseigner l'EPS n°276



peuvent impacter le travail en groupe. Cet élément a une résonance particulière dans une étude comme la nôtre, mettant les élèves dans des situations d'interdépendance.

Les groupes seront construits selon l'estime de soi des élèves, tout en gardant une vigilance par rapport aux affinités qu'il peut exister entre les uns et les autres, afin de prévenir d'éventuels rejets.

### **2.3. Protocole**

Le protocole que nous allons mettre en œuvre est construit en plusieurs étapes. Il vise à apporter des éléments de réponse à notre problématique et donc faire évoluer notre projet de recherche.

#### **2.3.1. Première étape**

Dans un premier temps, nous utiliserons le questionnaire proposé par Delignères, Fortes et Ninot (2000)<sup>19</sup> (*Annexe 1*), comportant les différents déterminants que nous avons précisés dans la partie "cadre théorique". Les questions renvoient à une estime de soi "globale", mais aussi à des domaines "corporels" (Valeur physique perçue, apparence, endurance, force et compétence sportive). Nous y retrouvons 30 questions avec des cycles de 6 questions, balayant les différents domaines. Les réponses apportées par les élèves nous permettront de placer l'estime de soi de chacun d'entre eux sur une échelle allant de 1 à 6 (cela me correspond 1 = pas du tout, 2 = très peu, 3 = un peu, 4 = assez, 5 = beaucoup, 6 = tout à fait). Les deux extrémités correspondent à une estime de soi très faible (1) et une estime de soi très élevée (6). En additionnant les réponses pour chaque domaine, nous obtiendrons une moyenne nous permettant de construire les groupes.

---

<sup>19</sup> Delignères, D., Ninot, G. et Fortes M. (2000), L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S.*, 53, 35-48

### **2.3.2. Deuxième étape**

La seconde étape consiste à former des groupes prenant en compte l'estime de soi des élèves. Pour la classe de 3ème1, il y aura trois groupes différents (*Annexe 2*) :

- Un groupe dans lequel tous les élèves ont une estime de soi élevée ( $> 3$ )
- Un groupe dans lequel tous les élèves ont une estime de soi faible ( $< 3$ )
- Un groupe qualifié de "significatif" composé pour moitié d'élèves ayant une estime de soi très faible et l'autre moitié ayant une estime de soi très élevée.

Concernant la deuxième classe (3ème 2) nous constituerons les trois groupes de la manière suivante (*Annexe 3*) :

- Un groupe dans lequel tous les élèves ont une estime de soi élevée ( $> 3$ )
- Un groupe dans lequel tous les élèves ont une estime de soi faible ( $< 3$ )
- Un groupe témoin, construit de manière aléatoire avant la constitution des deux autres.

### **2.3.3. Situation support de l'étude**

La situation que nous proposons aux élèves est celle du "double drapeau". C'est un jeu dans lequel deux équipes s'affrontent et où les rôles d'attaquants et défenseurs sont alternés après chaque action.

Sur un espace rectangulaire, nous plaçons deux bases adjacentes à une extrémité. De l'autre côté, deux drapeaux situés à égale distance des bases. L'équipe située du côté droit, par exemple, doit récupérer le drapeau dans la diagonale, donc celui positionné le plus à gauche et inversement pour l'autre équipe.

Une équipe commence à attaquer en envoyant un seul et unique joueur dans l'espace de jeu. Il est compté comme attaquant dès lors qu'il met un pied en dehors de sa base. A cet instant, l'équipe adverse peut défendre avec le nombre de joueurs qu'elle souhaite en allant toucher l'attaquant.

L'objectif pour les deux équipes est de ramener le drapeau dans son camp. A noter que si un joueur est touché avec ou sans drapeau, il reste à sa place et peut de nouveau intégrer le jeu sur le coup d'attaque suivant s'il est touché par un partenaire.

Lorsque deux équipes sont en action, la troisième est au bord du terrain avec un tableau sur lequel elle peut indiquer les éléments stratégiques qui suscitent des échanges.

Cette situation devient propice aux communications verbales dans la mesure où l'interdépendance entre les élèves est présente mais également car l'aspect stratégique est complexe. La gestion des ressources, de l'espace de jeu, du surnombre devient centrale.

#### **2.3.4. Organisation du recueil de données**

Pour recueillir les données, nous avons utilisé l'outil vidéo pour enregistrer les phases d'échanges au sein des groupes et pour les retranscrire plus facilement sous forme de dialogues. Pour un maximum d'équité entre les groupes, nous avons enregistré 5 minutes sur chaque phase. C'est le temps qui nous paraît le plus propice au bon déroulement de la leçon et adapté à la durée moyenne d'une partie.

Sur l'ensemble des discussions, nous avons observé avec précision le nombre de prise de parole en utilisant la bande son, ainsi que la qualité de ces dernières à l'aide de la retranscription et de l'image. La qualité des échanges renvoie à la manière dont l'élève parvient à structurer ses propos : sont-ils hors contexte, viennent-ils parasiter l'avancée du groupe ? Au contraire, pointent-ils un élément clé du dispositif permettant de trouver des solutions et d'avancer dans la réflexion ? L'élève apporte-t-il une réponse claire et précise en faisant un lien de causalité (*Si... alors...*) incluant des contenus précis ? L'information parvient-elle à l'ensemble du groupe ou alors seulement à un camarade ?

Ces deux versants, qualitatif et quantitatif, permettent de discuter du lien, ou non, entre l'estime de soi et les interventions verbales des élèves.

### 3. Résultats, analyses

#### 3.1. Données recueillies à l'aide du questionnaire

À la suite du questionnaire, nous avons calculé la moyenne des différents domaines afin d'obtenir l'estime de soi de chacun des élèves.

Voici les résultats d'un groupe pour mieux comprendre la démarche :

| 3ème2      | EG  | VPP | E   | CS  | A    | F   | MOYENNE     |
|------------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-------------|
| B. Gabin   | 3,3 | 4,8 | 5,8 | 4,4 | 3,25 | 3,4 | 4,158333333 |
| D. Nathan  | 4,2 | 4,4 | 3   | 4,2 | 3,4  | 5   | 4,033333333 |
| G. Raphaël | 6   | 6   | 5,4 | 6   | 5,8  | 6   | 5,866666667 |
| O. Merlin  | 3,4 | 3,4 | 5   | 4,6 | 3,2  | 3,8 | 3,9         |
| P. Louis   | 4,6 | 5,2 | 2,8 | 5,4 | 4,4  | 3,8 | 4,366666667 |
| R. Elina   | 4,6 | 3,6 | 3,6 | 4,6 | 3,6  | 3,6 | 3,933333333 |
| R. Inès    | 4   | 4,2 | 4,4 | 4,6 | 3,8  | 4,6 | 4,266666667 |
| T. Sarah   | 5,6 | 5   | 5,6 | 4,2 | 4    | 2,4 | 4,466666667 |

Chaque élève obtient une valeur pour les 6 domaines différents permettant de calculer une moyenne. Nous avons ainsi pu dresser un "portrait" des deux classes afin de mieux cerner les groupes supports de notre étude.

- **Classe de 3ème1**

Sur 30 élèves dans la classe de 3ème1, 15 d'entre eux obtiennent une moyenne supérieure à 3.

Voici la formation des 3 sous-groupes pour la classe de 3ème1 (*Annexe 2*).

| 3ème1   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Sous-groupe 1 :</b> Estime de soi dite "significative" ( <i>très positive ou négative</i> )  | <b>Sous-groupe 2 :</b> Estime de soi "positive" ( <i>supérieure à 3</i> ) | <b>Sous-groupe 3 :</b> Estime de soi "négative" ( <i>Inférieure à 3</i> ) |
| 10 élèves<br>Une élève n'a pas répondu au questionnaire.<br>Deux élèves dépassent les 5 de moyenne sur 6.<br>La moyenne ne semble pas pertinente pour ce groupe mais les valeurs sont très hétérogènes : de 2 à 5,53 sur 6. | 10 élèves<br>La moyenne du groupe est de 4,15.                            | 10 élèves<br>La moyenne du groupe est de 2,82.                            |
| <i>NB : Dans ces deux groupes, la moyenne des élèves qui les composent est très proche car les plus "significatives" sont placées dans le premier groupe.</i>   |   |   |

- **Classe de 3ème 2**

Sur 29 élèves, 15 d'entre eux obtiennent une moyenne supérieure à 3.

Voici la formation des 3 sous-groupes pour la classe de 3ème2 (*Annexe 3*).

| 3ème2   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Sous-groupe 1 :</b> Estime de soi "négative" ( <i>inférieure à 3</i> ) | <b>Sous-groupe 2 :</b> Estime de soi "positive" ( <i>supérieure à 3</i> ) | <b>Sous-groupe 3 :</b> Témoin ( <i>aléatoire</i> ) |
| 10 élèves<br>Moyenne : 2,64 / 6   | 9 élèves<br>Moyenne : 4,29 / 6  | 10 élèves<br>Construit de manière aléatoire        |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Un élève n'a pas répondu au questionnaire.</p> <p>Une élève a la plus faible moyenne des deux classes (1,5 / 6)</p> <p>Les résultats des membres du groupe sont relativement proches les uns des autres et légèrement en dessous de la limite fixée entre une estime de soi "positive" et "négative".</p> | <p>Un élève avec la moyenne la plus haute des deux classes (5,56 / 6).</p> | <p>avant la formation des deux autres.</p> <p>Moyenne : 3,67 / 6</p> |
|--|--|--|

Au regard de ces données, les deux classes ont des profils similaires. Nous pouvons le remarquer au nombre d'élèves ayant une moyenne supérieure ou inférieure à 3. De plus, lorsque l'on compare les groupes avec une estime de soi "négative" ou "positive" entre la première et deuxième classe, on peut s'apercevoir que les moyennes respectives sont très proches.

Quelques élèves ont des moyennes très "significatives" car les réponses aux questions sont souvent binaires. C'est-à-dire qu'ils ont régulièrement répondu "tout à fait" ou "pas du tout" aux questions. Ce sont des profils qui attirent notre attention car comme nous avons pu l'évoquer précédemment, les élèves sont en fin de collège. Cela veut dire que l'estime de soi est encore en "construction" pour la majorité. Nous pouvons le confirmer quand nous observons les moyennes. On trouve un très grand nombre d'élèves proches de 3. 37 élèves sur 59 se situent entre 2 et 4 de moyenne soit 62,7%. C'est-à-dire, des adolescents qui ont encore des hésitations dans leurs réponses et ont tendance à ne pas être sûrs d'eux.

## **3.2. Données recueillies à l'aide de la bande son**

### **3.2.1. Données quantitatives**

- **Classe de 3ème1**

Résultats généraux :

| <b>Sous-groupe 1 : EDS + / -</b>                         | <b>Sous-groupe 2 : EDS +</b>                             | <b>Sous-groupe 3 : EDS -</b>                              |
|--|--|---|
| 95% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter | 65% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter | 100% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter |

(EDS - = estime de soi faible, EDS + = estime de soi élevée, EDS + / - = estime de soi faible et élevée confondues)

Résultats spécifiques :

- *Sous-groupe EDS +/- :*

| <b>Sous-groupe 1 : EDS + / -</b> | <b>Moyenne de l'EDS</b> | <b>5 minutes = 95%</b> |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|
| L. Lilian                        | 2                       | 3"                     |
| T. Valentin                      | 2,541666667             | 0                      |
| D. Cassy                         | 2,758333333             | ABSENTE                |
| R. Satine                        | 2,5                     | 1'58                   |
| T. Iris                          | Pas de réponse          | 21"                    |
| N. Gracia                        | 4,775                   | 3"                     |
| P. Aurélien                      | 4,8                     | 22"                    |
| B. Léa                           | 5                       | 29"                    |
| J. Hisao                         | 5,533333333             | 1'16                   |
| M. Adonis                        | 4,533333333             | 23"                    |

Concernant le sous-groupe « EDS +/- », 95% du temps de parole disponible est utilisé. A l'inverse des deux sous-groupes suivants, on observe une meilleure répartition de la parole entre les membres du groupe. En effet, si 2 élèves se partagent 40% du temps de parole et 1 élève ne parle pas, il y a une répartition entre les autres membres du groupe plus ou moins égale.

Plus précisément, nous pouvons voir que c'est Satine, ayant une estime de soi faible (2,5 / 6) domine les échanges puisqu'elle a le temps de parole le plus élevé du groupe. A l'inverse, Gracia ayant une estime de soi élevée (4,77 / 6) ne parle quasiment pas.

- *Sous-groupe EDS + :*

| <b>Sous-groupe 2 : EDS +</b> | <b>Moyenne de l'EDS</b> | <b>5 minutes = 65%</b> |
|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| V. Rose                      | 3,86666667              | ABSENTE                |
| M. Norah                     | 3,9                     | 0                      |
| D. Steven                    | 3,96666667              | 4"                     |
| G. Mathis                    | 4                       | 20"                    |
| L. Margot                    | 4,13333333              | 10"                    |
| R. Capucine                  | 4,16666667              | ABSENTE                |
| B. Hugo                      | 4,23333333              | 36"                    |
| L. Adèle                     | 4,33333333              | 0"                     |
| M. Titouan                   | 4,46666667              | 1'53                   |
| B. Corentin                  | 4,5                     | 15"                    |

Concernant le sous-groupe « EDS + », 65% du temps disponible est utilisé pour parler. Lorsque l'on regarde en détail, 55% du temps de parole est occupé par un seul élève. On retrouve dans ce sous-groupe un format « leader-suiveurs » semblable au sous-groupe « EDS - » que nous détaillerons après, avec un élève central qui guide les échanges, et 8 élèves qui se laissent plus ou moins guider.

Ici, c'est Titouan qui domine les échanges. Ce dernier a la deuxième estime de soi la plus importante du groupe.

- *Sous-groupe EDS - :*

| <b>Sous-groupe 3 : EDS -</b> | <b>Moyenne de l'EDS</b> | <b>5 minutes = 115%</b> |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| G. Charly                    | 2,63333333              | 3"                      |
| R. Maëva                     | 2,825                   | 29"                     |
| P. Mélyne                    | 2,81666667              | 19"                     |



|              |             |      |
|--------------|-------------|------|
| S. Julie     | 2,991666667 | 2'48 |
| V. Noé       | 2,883333333 | 0    |
| P. Corentin  | 2,833333333 | 1"   |
| L. Marie-Lou | 2,875       | 45"  |
| F. Alicia    | 2,866666667 | 46"  |
| B. Gauthier  | 2,933333333 | 34"  |
| L. Alexandre | 2,633333333 | 0    |

Le sous-groupe « EDS - » a un temps de parole supérieur au temps de discussion qui leur est permis, autrement dit, il n'y a pas de temps mort dans les échanges entre les élèves et parfois même plusieurs discussions en même temps.

Toutefois, lorsque l'on regarde plus en détail, on observe qu'une seule élève prend possession de 60% du temps de discussion disponible. Les 40% du temps restant se répartissent entre quatre élèves, et les quatre autres élèves ne parlent pas du tout. Ainsi, au regard de la quantité de parole globale du groupe, nous sommes plutôt sur un format "leader-suiveurs". Pour autant, le temps de parole de l'ensemble des élèves laisse penser qu'il y a eu des débats d'idées contrairement au groupe « EDS + » où les élèves se laissent plus ou moins guider. L'implication de l'ensemble des élèves semble plus importante que pour le sous-groupe précédent.

Nous pouvons voir que Julie domine les échanges avec un temps de parole correspondant à 60% du temps de parole du groupe. C'est également l'élève du groupe ayant l'estime de soi la plus élevée (2,99 / 6). A l'inverse, Charly et Alexandre, parlant respectivement pendant 3 secondes et 0 seconde, ont les estimations de soi les plus faibles du groupe (2,63 / 6).

### Analyse quantitative de la 3ème 1 :

Tout d'abord, il nous semble important de préciser que dans cette partie qui concerne l'analyse des données quantitatives, nous ne pouvons pas tirer de conclusions dans la mesure où elles seront étroitement liées aux données

qualitatives. Néanmoins, des suppositions peuvent être envisagées qui seront confirmées ou non par la suite.

Premièrement, même si nous retrouvons le même schéma “leader - suiveurs”, il y a une différence notable sur le temps de parole utilisé entre le sous-groupe avec une estime de soi négative et celui avec une estime de soi positive. D’un côté, les élèves dépassent le temps de parole à disposition car la bande-son met bien en avant plusieurs discussions en même temps à certains instants. Nous pouvons donc supposer que les élèves ont des difficultés à mobiliser des éléments saillants du dispositif ne leur permettant pas d’être efficaces dans l’organisation stratégique. A l’inverse, dans l’autre sous-groupe, seulement 65% du temps de parole est utilisé. La pertinence des propos a peut-être plus d’impact de la part de Titouan ce qui lui permet de convaincre plus aisément ses camarades.

Les communications verbales ne sont pas toujours valorisées par les élèves, à l’image du sous-groupe “EDS +”, où ces derniers utilisent seulement 65% du temps disponible. Peut-être n’arrivent-ils pas à émettre des stratégies et les échanges sont peu productifs. A l’inverse, nous pouvons supposer que Julie et ses camarades présents dans le sous-groupe ayant une estime de soi négative parviennent à alimenter les stratégies collectives et envisagent toutes les dimensions du dispositif.

Dans ces deux sous-groupes respectifs, Julie possède l’estime de soi la plus élevée. Titouan quant à lui arrive en seconde position. Toutefois, il serait prématuré de faire un lien direct entre de l’estime de soi d’un élève et la quantité de communications verbales de celui-ci.

En observant le sous-groupe dans lequel se trouvent les élèves aux estimes de soi opposées nous faisons le constat que Satine (2,5 / 6) et Hisao (5 / 6) mènent les échanges avec des temps de parole très élevés. C’est intéressant car ces deux élèves ont une estime de soi très différente. De plus, c’est le sous-groupe dans la classe se rapprochant le plus du temps disponible sans le dépasser, on peut donc supposer que le groupe va plus loin dans sa réflexion.

- **Classe de 3ème 2**

Résultats généraux :

| <b><u>Sous-groupe 1</u> : EDS -</b>                      | <b><u>Sous-groupe 2</u> : EDS +</b>                      | <b><u>Sous-groupe 3</u> : EDS<br/>Témoin</b>             |
|--|--|--|
| 60% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter | 85% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter | 82% du temps mis à disposition est utilisé pour discuter |

Résultats spécifiques :

- *Sous-groupe EDS -*

| <b>Sous-groupe 1 : EDS -</b> | <b>Moyenne de l'EDS</b> | <b>5 minutes = 60%</b> |
|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| V. Océane                    | 1,5                     | 0                      |
| C. Stephan                   | 2,566666667             | 0                      |
| B. Erwann                    | 2,733333333             | 9"                     |
| L. Clara                     | 2,741666667             | 1'32                   |
| M. Margot                    | 2,858333333             | 1'14                   |
| L. Miguel                    | 2,983333333             | 0                      |
| L. Evaelle                   | 2,983333333             | 2"                     |
| M. Louandrea                 | 2,6                     | 4"                     |
| B. Yann                      | 2,958333333             | 0                      |
| B. Léonard                   | Pas de réponse          | 0                      |

Concernant le sous-groupe « EDS - », seulement 60% du temps disponible est utilisé par les élèves pour parler. Cela traduit des « temps morts » pendant les échanges, avec de longs moments où aucun élève n'a la parole. Lorsque l'on regarde plus en détail, on peut voir que cinq élèves ne parlent pas du tout et que deux élèves se répartissent 90% du temps de parole du groupe. Par ailleurs, nous remarquons que des échanges ont lieu par petits groupes de deux ou trois et que certaines idées ne sont pas transmises à l'ensemble du groupe mais seulement

chuchotées à l'oreille du voisin. Ces discussions ne peuvent pas être comptabilisées dans le temps total de l'équipe car l'information n'est pas transmise à l'ensemble du groupe. Ce faisant, cela ne permet pas de contribuer à l'effort collectif. Nous avons ici un groupe que l'on peut qualifier d'attentiste avec des élèves pour la plupart effacés.

Lorsque l'on regarde plus en détail, nous pouvons voir que Yann, qui a l'estime de soi la plus élevée du groupe, ne parle pas du tout pendant les 5 minutes. A l'inverse, Clara monopolise la parole (1'32) alors qu'elle a une estime de soi particulièrement faible par rapport à ses camarades.

- *Sous-groupe EDS + :*

| <b>Sous-groupe 2 : EDS +</b> | <b>Moyenne de l'EDS</b> | <b>5 minutes = 85%</b> |
|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| O. Merlin                    | 3,9                     | 0                      |
| R. Elina                     | 3,933333333             | 0                      |
| D. Nathan                    | 4,033333333             | 0                      |
| C. Baptiste                  | 3,716666667             | 0                      |
| B. Gabin                     | 4,158333333             | 54"                    |
| R. Inès                      | 4,266666667             | 45"                    |
| P. Louis                     | 4,366666667             | 1'13                   |
| T. Sarah                     | 4,466666667             | 1'26                   |
| G. Raphaël                   | 5,866666667             | 0                      |

Concernant le sous-groupe « EDS + », 85% du temps de discussion disponible est utilisé pour parler. Nous avons, comme dans le sous-groupe précédent, cinq élèves qui ne parlent pas du tout. Quatre élèves se répartissent 100% du temps de parole du groupe. Le temps de parole est réparti équitablement entre les membres du groupe qui prennent part aux échanges et participent à la réflexion collective. Cela amène des discussions structurées et une réflexion plus aboutie, favorable à l'élaboration de stratégies.

On observe ici que les 4 élèves ayant les EDS les plus faibles du groupe ne parlent pas du tout. A l’opposé, on retrouve Raphaël avec la plus forte EDS mais un temps de parole nul également.

- *Sous-groupe EDS Témoin :*

| <b>Sous-groupe 3 : Témoin</b> | <b>Moyenne de l’EDS</b> | <b>5 minutes = 82%</b> |
|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| F. Jeanne                     | 3,333333333             | 25”                    |
| L. Elven                      | 2,833333333             | 0                      |
| H. Nicat                      | 2,766666667             | 0                      |
| L. Anaëlle                    | 3,466666667             | 23”                    |
| E. Souann                     | 3,608333333             | 53”                    |
| T. Thessa                     | 3,633333333             | 41”                    |
| S. Madeleine                  | 2,9                     | 27”                    |
| S. Noah                       | 3,8                     | 0                      |
| M. Inès                       | 3,808333333             | 39”                    |
| L. Marion                     | 3,858333333             | 40”                    |

Concernant le sous-groupe témoin, 82% du temps de discussion disponible est utilisé pour parler. Le temps de parole est bien réparti entre les élèves qui prennent part aux échanges et seulement trois élèves ne parlent pas.

### Analyse quantitative de la 3<sup>ème</sup> 2 :

Contrairement à la classe précédente, nous pouvons remarquer que pour les sous-groupes ayant une estime de soi négative et positive (“EDS -” et “EDS +”), les communications verbales sont “binaires”. Autrement dit, soit les élèves prennent part aux échanges ou, au contraire, ont un temps de parole inexistant. Nous perdons ce schéma de “leader-suiveurs” présent dans la classe de 3<sup>ème</sup>1. Pour autant, lorsque nous regardons les moyennes des différents sous-groupes entre les deux classes, nous remarquons bien qu’il n’y a pas d’écarts significatifs. 2,64 (3<sup>ème</sup> 2) et 2,82 (3<sup>ème</sup> 1) sur 6 pour l’estime de soi négative. 4,15 (3<sup>ème</sup> 1) et 4,29 (3<sup>ème</sup>

2) pour les deux autres. Comment pouvons-nous expliquer cette différence d'attitude entre les élèves ?

L'interdépendance positive que nous cherchons à créer ne se limite pas à l'engagement moteur lors du jeu, mais elle prend aussi en compte les communications verbales en amont qui viennent quadriller l'organisation collective. Il est difficile d'imaginer que les élèves qui ne prennent pas la parole lors de ces 5 minutes ne possèdent aucune connaissance, sachant qu'ils ont déjà participé à des jeux traditionnels aux contenus similaires (espaces, ressources, rapport de force...). De plus, même si ces élèves s'impliquent plutôt facilement dans la réalisation de projets, nous avons évoqué des potentielles affinités pouvant parasiter l'avancée collective. Ce faisant, il n'est pas impossible que dans ces deux sous-groupes, les communications soient impactées par l'aspect relationnel amenant certains des élèves à se désintéresser totalement de la tâche.

Le groupe "témoin" construit de manière aléatoire montre, quant à lui, un temps de parole beaucoup plus homogène entre les élèves. Néanmoins, à l'image des deux autres, il n'utilise pas la totalité du temps disponible. Ces différentes observations ne nous permettent pas encore de déterminer un lien entre l'estime de soi et la quantité des communications verbales. Deux élèves comme Raphaël et Océane, ayant une estime d'eux la plus haute et la plus basse de l'échantillon (respectivement 5,8 et 1,5), ne prennent à aucun moment la parole durant les cinq minutes proposées.

Dans le groupe "EDS -", on observe que les 4 élèves ayant les EDS les plus faibles du groupe ne parlent pas du tout. Il nous faut désormais porter un regard plus attentif sur la qualité des communications verbales.

### **3.2.2. Données qualitatives :**

Pour rappel, l'objectif pour les élèves était de « s'organiser collectivement pour élaborer une stratégie d'équipe, afin de battre l'équipe adverse ». La qualité des interactions correspond ainsi à la capacité des membres du groupe à élaborer une stratégie d'équipe. Nous avons classé les propos des élèves en 4 catégories :

- Élément d'ordre organisationnel ou méthodologique
- Élément parasite / hors contexte
- Élément pointant un aspect du dispositif
- Élément pointant un aspect stratégique lié à un contenu (espace, surnombre, vitesse, temporalité...)

- **Classe de 3ème1**

| <b>Comment s'organisent-ils ?</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <b><u>Sous-groupe 1</u> : EDS + / -</b>   | <b><u>Sous-groupe 2</u> : EDS +</b>   | <b><u>Sous-groupe 3</u> : EDS -</b>  |
| Le groupe est séparé en deux. D'un côté, les élèves qui animent les échanges autour du tableau. De l'autre, les élèves qui ne participent pas et qui regardent le jeu en cours. Gracia et Iris sont les deux élèves "secrétaires" | Une structure qui pose problème. Plusieurs petits groupes sont debouts et gravitent autour du leader. Les propos ne parviennent pas à tous les membres du groupe. | Julie ou Alicia sont capables de varier les supports de communication verbale ( <i>démonstration par le corps et verbale</i> ). La structure des échanges semble être la plus optimale ( <i>en cercle autour du tableau</i> ), malgré quelques éléments parasites. |

| <b>La communication verbale est-elle pertinente ?</b> |  |
|---|--|
| <b><u>Sous-groupe 1</u> : EDS + / -</b>               | Les élèves parviennent majoritairement à pointer des éléments déterminants du dispositif et parfois même à y associer des contenus stratégiques. |

|  |   |
|--|---|
|  | On a ici un fonctionnement du groupe démocratique avec des allers-retours fréquents entre les élèves, permettant de mettre en débat et de creuser des éléments stratégiques. Une stratégie véritablement collective peut alors se mettre en place.  |
| <b><u>Sous-groupe 2 :</u></b><br>EDS + | Les élèves pointent de façon récurrente des contenus stratégiques.<br><br>Toutefois nous observons, qu'un élève monopolise la parole et s'approprie la stratégie à mettre en place. Cela se traduit par un apport bref et ponctuel des autres élèves, ne proposant pas d'éléments nouveaux ou différents du leader.   |
| <b><u>Sous-groupe 3 :</u></b><br>EDS - | Dans ce groupe, c'est l'élève ( <i>Julie</i> ) qui prend en main les échanges et qui parle la majeure partie du temps. Elle se retrouve souvent seule à proposer des solutions à son équipe, qui se contente d'acquiescer à ses propos.<br><br>Nous pouvons ainsi qualifier l'échange de discussion « à sens unique », où l'élève leader propose ses idées à ses camarades qui les valident sans les questionner. |

### Analyse qualitative

#### - *Sous-groupe EDS +/- :*

Dans ce groupe, Hisao et Satine sont les deux élèves qui dominent les échanges quand nous regardons quantitativement les données. Toutefois, en début de discussion, les échanges ont du mal à se structurer car comme nous pouvons le remarquer sur la transcription du groupe (*annexe 4*), plusieurs élèves prennent la parole et les communications sont relativement rapides. Les élèves ont des difficultés à se mettre d'accord. Nous retrouvons alors beaucoup de petits mots comme "*je pense*" ; "*mais*"; "*ou alors*" qui montrent les avis divergents. Ces deux élèves jouent quand même un rôle essentiel grâce à leurs communications verbales et parviennent à rythmer les échanges. Autrement dit, ils cadrent la discussion car



à plusieurs moments, ils utilisent des mots comme *“en gros”* ; *“donc”*... Ils donnent du poids à leur communication en utilisant des mots pour conclure puis en ajoutant des éléments importants du dispositif liés à la défense, la vitesse, à l'espace.

Par ailleurs, Léa avec une moyenne de 5 sur 6 au questionnaire de l'estime de soi, est la première à mettre en lumière un élément important du dispositif, celui du surnombre : *“qui reste collé au truc comme ça il attend de se faire toucher et deux qui partent au prochain tour.”*. C'est un élément déclencheur car dans la suite des échanges, nous voyons que d'autres notions émergent comme *“l'utilisation de l'espace”* et *“les personnes rapides”*.

Un autre point est à souligner dans ce groupe. Les élèves avec une estime de soi négative, excepté Satine, ont tendance à ne pas se sentir concernés par la discussion. Par exemple, Lilian est préoccupé par le jeu en cours : *“Non mais là c'est foutu pour Gauthier”*. Valentin discute à plusieurs reprises avec un autre élève. La dynamique du groupe est menée par les élèves ayant une estime d'eux élevée.

Si la discussion permet d'aborder des éléments stratégiques importants, nous remarquons quand même un groupe scindé en deux par rapport à l'estime de chacun. D'abord les élèves avec une estime élevée qui dynamisent les échanges puis des élèves qui attendent. Satine reste un cas isolé car effectivement sa moyenne est inférieure à 3, mais si nous regardons plus précisément les valeurs liées aux domaines corporels : valeur physique perçue, endurance et compétence sportive, elle dépasse les 3 sur 6 (*annexe 2*).

- *Sous-groupe EDS+* :

Titouan est l'élève qui domine les échanges dans ce groupe. Avec le temps de parole le plus élevé, il est celui qui donne le plus d'éléments stratégiques. Son estime de soi élevée lui confère une grande confiance dans sa manière de s'exprimer lui permettant d'imposer ses idées au reste du groupe. Nous le remarquons à plusieurs reprises. Il n'est pas dans la suggestion pour le reste du groupe mais bel et bien dans l'affirmation : *“On s'en fout de se faire toucher, il faut se rapprocher le plus”* ; *“L'erreur de l'équipe verte...”* ; *“au minimum tu te mets de ton côté”* (*annexe 5*). Cette communication est très intéressante car basée uniquement sur des faits de jeu, ses camarades ne sont pas dans le débat.

Toutefois, nous l'avons évoqué, ce groupe a des difficultés à s'organiser correctement. A la fin des 5 minutes, les élèves s'éparpillent dans leurs échanges. De plus, comme ils ne sont pas assis autour du tableau comme dans d'autres groupes, la discussion est moins bien organisée. Nous pouvons le voir au début avec Steven : *"faut pas aller derrière le drapeau"* puis 3 autres élèves (*Titouan, Hugo, Mathis*) qui répètent cette idée à trois moments différents de la discussion.

Dans un groupe où l'estime de soi est élevée (*moyenne supérieure à 4*) on s'aperçoit que chaque élève fonctionne comme un électron libre autour du noyau, ici Titouan. Autrement dit, dans leurs communications, les élèves vont essentiellement répéter ce qui a été dit ou au contraire avancer une idée totalement différente de la précédente. Les échanges s'appauvrissent rapidement, même si un nombre important d'éléments a été abordé.

- *Sous-groupe EDS-* :

Ce groupe composé d'élèves avec une estime d'eux plus faible est vraiment intéressant à observer et ce pour plusieurs raisons. En effet, lorsque nous regardons la transcription correspondante (*Annexe 6*), on peut remarquer différents profils d'élèves.

Premièrement, Julie, s'estimant à 3,2 sur 6 dans la compétence sportive, elle prend en main les échanges du début à la fin. Nous avons supposé, lors de l'analyse quantitative, que des débats seraient présents au regard du temps de parole pour l'ensemble du groupe. Toutefois, nous nous apercevons dès le début d'un échange entre elle et Alicia que Julie a des difficultés à communiquer clairement. Elle doit, à plusieurs reprises, reformuler ses idées : *"Mais genre..."* ; *"En gros je t'explique..."* ; *"Je ne sais pas trop comment le formuler."* Elle utilise à un instant la technique de la démonstration pour tenter d'être plus explicite. Contrairement aux sous-groupes précédents, la discussion a tendance à "piétiner" et les élèves restent bloqués sur un élément stratégique, celui du "surnombre en attaque". Comment pouvons-nous comprendre cette tendance ?

Nous en venons alors au second profil, celui d'Alicia. Cette élève a une communication verbale qui tourne autour de la réaction aux propositions de ses partenaires. Constamment, Alicia sera dans l'interrogation, dans la remise en

question quant à la fiabilité de la stratégie. La différence par rapport aux autres groupes se fait ici. Nous avons l'impression que le groupe où l'estime de soi des élèves est plus faible est confronté à un certain manque de "confiance". Le discours d'Alicia commence régulièrement par: "*Mais...*". Puis nous observons deux moments significatifs : "*Mais imaginez ce qu'on vient de mettre en place ça ne marche pas*" et "*Après j'ai peur qu'on perde juste un tour pour rien*". Ces derniers sont extrêmement importants au sein d'un groupe puisqu'ils sont la preuve que la communication verbale de celui-ci est encore à construire. Autrement dit, les idées avancées par les élèves manquent souvent de clarté et parfois même d'arguments : "*Donc au début on part à deux sans dire qu'on part à deux et ensuite directement on part à deux*".

- **Résultat des rencontres**

| <b>3ème 1</b>    | <b>EDS +</b> | <b>EDS -</b> | <b>EDS + / -</b> | <b>Points</b> |
|------------------|--------------|--------------|------------------|---------------|
| <b>EDS +</b>     |              | Victoire     | Match nul        | 4             |
| <b>EDS -</b>     | Défaite      |              | Match nul        | 1             |
| <b>EDS + / -</b> | Match nul    | Match nul    |                  | 2             |

*Victoire = 3 points ; Match nul = 1 point ; Défaite = 0 point*

- **Classe de 3ème2**

| <b>Comment s'organisent-ils ?</b>   |   |   |
|---|---|---|
| <b><u>Sous-groupe 1</u> : EDS -</b>   | <b><u>Sous-groupe 2</u> : EDS +</b>   | <b><u>Sous-groupe 3</u> : Témoin</b>  |
| Les informations ne sont pas transmises à l'ensemble du groupe. Les échanges se font le plus souvent par 2 ou 3 | Les échanges sont structurés. Les élèves sont placés en cercle permettant une participation de chacun et une écoute mutuelle. | Les élèves se placent en cercle. Il est difficile d'identifier des contenus précis dans les échanges. |

| <b>La communication verbale est-elle pertinente ?</b> |  |
|---|--|
| <b><u>Sous-groupe 1</u> :</b><br>EDS -                | Si la moitié de la discussion aborde des éléments clés du dispositif, cela ne permet pas l'élaboration d'une stratégie collective pour autant, dans la mesure où les échanges se font par petits groupes. Les acteurs du groupe s'adressent pour la plupart à leur voisin et non à l'ensemble de l'équipe.<br><br>De nombreux élèves sont à l'écart du groupe et ne peuvent donc pas compléter ou questionner les propositions faites par les autres membres du groupe. Seules Clara et Margot s'adressent à l'ensemble du groupe. |
| <b><u>Sous-groupe 2</u> :</b><br>EDS +                | La moitié de la discussion est pertinente, l'autre moitié est moins percutante. Cela témoigne d'un souci d'élaboration d'une stratégie commune.  |

|   |   |
|---|---|
|   | Hormis les 5 élèves qui ne prennent pas part aux échanges, il y a une volonté de questionner les propositions des uns et des autres pour réfléchir à une stratégie plus pertinente, pour battre l'adversaire.   |
| <b><u>Sous-groupe 3 :</u></b><br>Témoin | On observe dans ce groupe une pertinence des échanges avec une répartition des contenus entre les différents membres du groupe. Des aspects organisationnels sont pointés et permettent de structurer les actions des uns et des autres lors des phases de jeu. |

### Analyse qualitative :

#### - *Sous-groupe EDS - :*

Dans ce groupe, Margot et Clara sont les deux seules à apporter des éléments de réflexion au collectif. La discussion porte principalement sur la question du surnombre *"Il faut que certains restent derrière", "1 ou 2 qui vont vers le drapeau ennemi et ils bloquent comme ça ils ne peuvent pas le prendre"* (Margot) avec quelques éléments sur la gestion de l'espace *"Faut les pousser au fond"* (Clara) (Annexe 7).

On peut distinguer la mise en avant d'éléments déterminants dans l'élaboration d'une stratégie collective (surnombre, gestion de l'espace). Cela va être favorable à la réussite de l'équipe.

Nous ne pouvons pas déterminer de lien de cause à effet entre l'estime de soi de ces deux élèves (2,7 pour l'une et 2,8 pour l'autre) et la qualité de leurs échanges.

#### - *Sous-groupe EDS + :*

Louis est l'élève qui apporte le plus d'éléments pertinents au groupe. Il guide les échanges tout en prenant en compte les remarques de ses camarades. *"J'ai une idée, tu peux venir s'il te plait ?"*, *"C'est vraiment bien ça"*, *"On part à 2 car eux ils étaient au milieu"* (Annexe 8).

Sarah apporte des éléments très importants à son équipe en termes de gestion de l'espace, dans l'optique de faire avancer la réflexion : *“Quand on touche les gens, on essaye de les toucher au maximum au fond”, “Faut rester assez près”* (Annexe 8).

La troisième personne à participer à la réflexion collective de manière très active est Gabin *“tout à l'heure on a réussi à coincer les joueurs à deux. Soit ils sortent du terrain, soit on les touchent donc c'était bien”*.

Inès intervient quant à elle à la fin en pointant un élément stratégique intéressant *“On donne des numéros, comme ça on ne donne pas les prénoms”*.

Lorsque l'on met en relation la qualité des propos de ces quatre élèves avec la valeur de leur estime, nous remarquons une correspondance. En effet, ils ont tous les trois une estime d'eux plus élevée que le reste de leur groupe. Toutefois, ils sont aussi ceux qui parlent le plus et peuvent donc logiquement apporter plus d'éléments de réflexion à l'équipe. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la pertinence et la qualité de leurs propos soient liées à leur estime de soi.

- *Sous-groupe EDS Témoin :*

Le groupe témoin est un groupe dans lequel la répartition de la parole est très équitable entre les membres du groupe, et où quasiment tous les élèves participent à la discussion. Nous le voyons dans la succession des interventions verbales des différents acteurs : Thessa, Madeleine, Marion, Souann, Jeanne (Annexe 9), qui sont dans une véritable élaboration d'une stratégie collective.

Thessa est la première à entamer la discussion en pointant un élément lié à l'espace *“Mais limite il faut faire une barrière, comme ça on avance et on les bloque”*. Madeleine poursuit la réflexion en précisant *“Pour moi (...)”* témoignant sa volonté de ne pas imposer une idée mais bien de proposer “sa” vision. On peut supposer qu'elle ne souhaite pas s'imposer et rester relativement discrète dans son intervention, du fait que son estime de soi soit plus faible que la plupart de ses camarades (2,9). De plus, lorsque l'on regarde plus en détail on voit que son estime de soi en termes de “compétence scolaire” est très faible (2/6).

La répartition très équitable des éléments stratégiques (surnombre, occupation de l'espace, vitesse) communiqués entre les élèves, indépendamment de la valeur de leur estime de soi, fait qu'il est difficile de statuer sur un éventuel lien de cause à effet entre l'estime de soi et la contribution de chacun des élèves au sein de ce groupe.

- **Résultats des rencontres**

| <b>3ème 2</b>     | <b>EDS +</b> | <b>EDS -</b> | <b>EDS Témoin</b> | <b>Points</b> |
|-------------------|--------------|--------------|-------------------|---------------|
| <b>EDS +</b>      |              | Victoire     | Défaite           | 3             |
| <b>EDS -</b>      | Défaite      |              | Défaite           | 0             |
| <b>EDS Témoin</b> | Victoire     | Victoire     |                   | 6             |

*Victoire = 3 points ; Match nul = 1 point ; Défaite = 0 point*

## **4. Discussion**

### ***4.1. Limite du dispositif***

L'étude a des limites que nous avons plus ou moins envisagées.

- Une estime de soi très proche mais des profils très différents.

L'estime de soi est complexe à déterminer, c'est pourquoi nous avons fait le choix de prendre appui sur un questionnaire construit par une équipe de chercheurs (Ninot, Delignères et Fortes, 2000)<sup>20</sup>, qui nous semblait parfaitement adapté à notre contexte. Cependant, nous l'avons précisé, l'estime de soi varie souvent selon la situation dans laquelle l'élève évolue. Il peut s'estimer positivement dans une

<sup>20</sup> Delignères, D., Ninot, G. et Fortes M. (2000), L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. Revue S.T.A.P.S., 53, 35-48

situation précise et s'estimer négativement dans une autre situation. De plus, confrontés à certaines questions, les élèves n'osent pas forcément répondre ou au contraire le font de manière "aléatoire". Pour des élèves les moyennes sont alors très proches les unes des autres et pourtant les profils sont très différents.

- Des groupes composés de 9 élèves, ne favorisent pas une participation de chacun.

Nous avons formé des groupes de 9 personnes. C'est un point positif dans le sens où cela suscite très souvent des échanges riches et variés, d'autant plus que ces élèves sont habitués à coopérer. Mais cela peut aussi avoir des effets indésirables sur les comportements. En effet, tous les élèves ne parviennent pas à s'exprimer, ce qui est problématique dans l'analyse des résultats. Nous nous retrouvons alors avec des élèves ayant une estime d'eux pouvant varier d'un extrême à l'autre faisant preuve de passivité lors de la réflexion collective. L'engagement dans la tâche est alors très variable de la part de chacun. Les élèves ont tendance à dissimuler celui-ci dans la masse du groupe. En effet, prendre la parole au sein d'un groupe composé de beaucoup d'élèves nécessite, d'une part d'avoir une plus grande confiance en soi, et d'autre part d'avoir une certaine aisance oratoire pour se faire entendre et comprendre de tous.

#### **4.2. Perspectives**

- S'appuyer sur un échantillon plus important.

Au cours de cette année si particulière, nos choix ont été impactés par le contexte sanitaire dans lequel nous avons dû évoluer. L'étude a donc été réalisée sur un échantillon de deux classes (59 élèves). Une première piste d'évolution est la prise en compte d'un plus grand nombre d'élèves afin de constituer un échantillon plus conséquent. Plus l'échantillon est important, plus les résultats seront significatifs.



- Prendre en compte des élèves de niveaux de classe différents.

Nous nous sommes centrés sur deux classes de 3<sup>ème</sup>. C'est un choix qui nous semble toujours pertinent pour les raisons évoquées au cours de notre mémoire. Néanmoins, étudier l'estime de soi des élèves à l'entrée du collège, en comparaison avec celle des élèves de 3<sup>ème</sup>, pourrait être une plus-value non négligeable pour plusieurs raisons. D'une part, nous pensons qu'un public plus jeune est susceptible d'être plus spontané dans l'évaluation de son estime de soi. D'autre part, les transformations subies entre un élève de 11 ans et 14 ans sont importantes. Comparer ces deux profils pourrait être un moyen d'affiner la réponse à notre question initiale, à savoir l'existence d'une influence entre l'estime de soi et les communications verbales des élèves.

- Utiliser l'image de manière isolée

L'utilisation de l'image isolée serait le moyen de dissocier le langage par la voix de celui par le corps, dans cette discipline où ce dernier est le support des apprentissages. Cela serait d'autant plus intéressant dans des contextes avec la présence d'élèves présentant des troubles du langage, qui utilisent davantage leur gestuelle pour communiquer. Il s'agirait alors de relier la communication non verbale des élèves à leur estime de soi, par une observation précise de leurs comportements au sein du groupe.

- Réaliser des entretiens d'auto-confrontation

C'est une méthode supplémentaire qui permettrait d'analyser l'activité des élèves et les inciter à commenter et à décrire ce qu'ils font. Nous pourrions choisir des élèves aux profils particuliers et réaliser un travail plus approfondi avec eux. Sans oublier que l'estime de soi est liée à l'intimité et la sensibilité de chacun. L'objectif d'un entretien serait de mieux comprendre ce qui pousse les élèves à agir d'une façon plutôt qu'une autre.

### **4.3. Pistes didactiques et pédagogiques**

- Donner des rôles précis aux élèves.

Si certains groupes d'élèves sont capables de s'organiser collectivement pour réfléchir à une stratégie d'équipe, cela n'a pas été constaté dans tous les groupes. La mise au travail d'élèves au sein d'un groupe nécessite une organisation précise. Nous avons pu voir que certains groupes ne sont pas parvenus à utiliser les ressources de chacun de ses membres, ce qui se traduisait par la prise en charge de l'intégralité des réflexions par une minorité d'élèves dans l'équipe. Cette observation semble s'avérer vraie dans la plupart des situations de coopération, où les élèves doivent réfléchir ensemble. C'est pourquoi, donner des rôles aux élèves peut favoriser la répartition des tâches et permettre à chacun d'apporter sa contribution au groupe. Cela peut accroître la participation des élèves à tendance décrocheur, puisqu'ils se retrouvent intégrés à l'effort collectif.

- Une "bienveillance émancipatrice" (Garel, 2020)<sup>21</sup>

Il nous semble indispensable, encore plus aujourd'hui, d'être vigilant à la relation que l'on entretient avec les élèves, notamment avec ceux qui parlent le moins. Être bienveillant, c'est-à-dire à l'écoute et présent dans l'échec, est favorable à l'apparition de comportements plus audacieux et d'une prise de risque plus importante de la part des élèves. S'appuyer sur la défaite pour faire progresser l'élève doit permettre de prévenir le sentiment d'impuissance (Mascret, 2013)<sup>22</sup> et de protéger l'estime de soi de nos élèves.

- Varier la taille des groupes et la composition de ces derniers.

La tendance est à la formation de groupes stables durant toute la séquence (Rey, 2000)<sup>23</sup>, afin de favoriser l'entraide et l'esprit d'équipe. Toutefois, cela ne permet pas toujours à tous les élèves de s'exprimer, puisqu'une petite partie d'élèves peuvent monopoliser la parole laissant les autres spectateurs des

---

<sup>21</sup> Garel J.P. (2020) Bienveillance et exigence pour un enseignement inclusif. *Éducation, Santé, Sociétés*, Editions des archives contemporaines, *Accompagnement et médiation: de l'inclusion prescrite à l'inclusion réelle*, 6 (2), pp.91-108

<sup>22</sup> Mascret, N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.85-97). Paris : Editions EPS

<sup>23</sup> J.P. Rey (2000), *Le groupe*. Paris : Editions Revue EPS. Monteil, J.M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou Échouer à l'École: Une Question de Contexte?* Grenoble: PUG.

situations. Nous avons pu observer lors de notre étude, que dans des groupes formés de neuf élèves, seulement deux ou trois d'entre eux prenaient part aux discussions.

Par ailleurs, il nous semble également important de faire varier l'effectif des groupes afin de s'assurer d'une participation de tous les élèves. Dans des groupes formés de deux élèves, les plus timides et les plus effacés pourront plus facilement participer aux réflexions et donner leur avis. A l'inverse, prendre la parole au sein d'un groupe composé de beaucoup d'élèves nécessite, d'une part d'avoir une plus grande confiance en soi, et d'autre part d'avoir une certaine aisance oratoire pour se faire entendre et comprendre de tous. Quel intérêt ai-je à parler si je ne suis ni entendu, ni compris ?

# Conclusion

## Rappel des objectifs fixés et visés

L'objet de notre étude était de répondre à la question suivante :

Quelle influence a l'estime de soi sur la quantité et la qualité des communications verbales au sein d'un groupe dans une situation d'interdépendance en classe de 3ème ?

Pour cela, nous avons formulé un certain nombre d'hypothèses qu'il nous fallait vérifier.

## Vérification des hypothèses

Nous sommes à présent en capacité de vérifier les différentes hypothèses initialement formulées.

### Hypothèses générales :

- Hypothèse 1 : Dans un groupe d'élèves, ceux qui ont une estime de soi élevée vont davantage interagir avec les autres membres du groupe.

**Non validée** : l'expérience ne nous a pas permis de valider cette hypothèse. Si elle s'avère vraie dans de nombreux cas, nous avons pu voir que certains élèves ayant une estime de soi élevée parlent très peu voire pas du tout.

- Hypothèse 2 : A l'inverse, ceux ayant une estime de soi faible vont moins interagir avec leurs camarades.

**Non validée** : l'expérience ne nous a pas permis de valider cette hypothèse. Si elle s'avère vraie dans de nombreux cas, nous avons pu voir que certains élèves ayant une estime de soi faible ont parfois un temps de parole important au sein de leur groupe.

### Hypothèses spécifiques :

- Hypothèse 3 : La qualité de prise de parole d'un élève au sein d'un groupe dépend de son estime de soi.

**Non validée** : Quelle que soit l'estime de soi d'un élève, si ce dernier parle beaucoup il a statistiquement plus de chance d'avoir des propos pertinents par rapport à un élève parlant très peu. Dire que la qualité des propos d'un élève dépend de son estime de soi n'est pas vérifiable ici.

- Hypothèse 4 : Un groupe formé d'élèves ayant une estime de soi élevée va être davantage en réussite.

**Validée** : Les groupes formés d'élèves ayant une "EDS +" sont plus efficaces dans l'élaboration d'une stratégie collective, en balayant un plus grand nombre de contenus.

- Hypothèse 5 : Un groupe d'élèves ayant une estime de soi faible va avoir plus de difficultés à atteindre les objectifs visés.

**Validée** : Dans les groupes formés d'élèves ayant une estime de soi faible, les difficultés à atteindre les objectifs visés s'expliquent par la présence de temps morts où la réflexion stagne, et où l'émulation collective est moins présente.

### **Réponse à la problématique**

Les résultats de notre étude ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe un lien de cause à effet entre l'estime de soi d'un élève et sa contribution - quantitative et qualitative - au sein de son groupe. Cependant, nous faisons le constat que l'envie et la capacité à communiquer des élèves à haute estime de soi, favorise la réussite du groupe dans lequel ils évoluent. En effet, dans un groupe où l'estime de soi est plus élevée, nous constatons des élèves plus sûrs de leurs choix. Une tendance à affirmer leur propos se dégage, témoignant d'une plus grande confiance et permettant ainsi à l'ensemble du groupe de balayer un plus grand nombre d'éléments stratégiques.

Nous avons également observé que les groupes formés d'un mélange d'élèves ayant une estime de soi faible et d'élèves ayant une estime de soi élevée

amènent un fonctionnement plus démocratique. C'est le cas des groupes "EDS+/-" et "EDS témoin", où l'écoute mutuelle et la contribution d'un grand nombre d'élèves favorisent l'avancée de la réflexion et, *de facto*, la réussite du groupe.

Ce mémoire nous a apporté un certain nombre de réponses permettant d'affirmer ou infirmer nos hypothèses. Au-delà d'être une thématique qui nous tient à cœur, mener une étude sur l'estime de soi nous a fait prendre conscience de la complexité quotidienne à laquelle nous sommes confrontés. Elle éveille notre curiosité sur d'autres paramètres tout aussi importants dans la capacité des élèves à s'exprimer oralement. La composante « estime de soi » n'est pas seule. L'engagement dans la tâche, les compétences langagières, les traits de caractère ou encore l'intervention d'un tiers sont des éléments que nous ne devons pas négliger et sur lesquelles il sera important de se questionner.

## Bibliographie

Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescaret. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* (p. 435-440).

Beneteau D (2021), Je suis timide mais je soigne mon oral, *Revue e-novEPS* n°20.

Blanquer J.M. (2019), Lettre aux professeurs pour le projet de loi pour une école de la confiance.

Bordes P. (2018), Les jeux traditionnels en EPS ; Pour quoi faire ?, *Revue Enseigner l'EPS* n°276

Bordes P. (2002), Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique, *Revue EP.S* n°298

Buchs, C. (2014). Structurer le travail en équipe : l'interdépendance positive. In *Apprendre (par) la coopération*.

Branden, N. (1994), *The Six Pillars of Self-Esteem*. Bantam Books, Inc

Catheline, N. (2007), *Les années collège. Le grand malentendu*, édition brochée, Albin Michel.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 1(1), 10-55.

Delignières, D., Ninot, G. et Fortes M. (2000), L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S.*, **2000**, 53, 35-48

Evin A. (2013), *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education Physique et Sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*.

Evin A., Saury J. et Sève C. (2015), L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique, *Activités*, 12-2

Famose, JP. & Bertsch, J. (2015), L'estime de soi : une controverse éducative.

Fox K.H. & Corbin C.B. (1989). The Physical Self Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430

Garel J.P. (2020) Bienveillance et exigence pour un enseignement inclusif. *Éducation, Santé, Sociétés, Editions des archives contemporaines, Accompagnement et médiation: de l'inclusion prescrite à l'inclusion réelle*, 6 (2), pp.91-108

Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS. In J.P. Rey (Ed.), *Le groupe* (pp. 89-104). Paris : Editions Revue EPS.

Lebouvier, B. (2013), La contribution de la problématisation à la vie des contenus d'enseignement en EPS à l'école maternelle.

Malglaive, G. (1975), La formation alternée des formateurs. In: *Revue française de pédagogie*, volume 30, pp. 34-48.

Martinot, D. (2001), Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire.

Mascret, N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.85-97). Paris : Editions EPS

Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive, *Travail et Formation en Education*.

Mascret, N. (2010), Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte, *Revue STAPS*.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Bulletin officiel du 25 juillet 2013: le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*.



J.P. Rey (2000), Le groupe. Paris : Editions Revue EPS. Monteil, J.M., & Huguet, P. (2002). Réussir ou Échouer à l'École: Une Question de Contexte? Grenoble: PUG.

Rosenberg, M. (1979). Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self. New York: Basic Books.

# Annexes

## Annexe 1 :

| Pour chaque question, indique si cela te ressemble...                        | Pas du tout | Très peu | Un peu | Assez | Beaucoup | Tout à fait |
|--|-------------|----------|--------|-------|----------|-------------|
| 1. J'ai une bonne opinion de moi-même  |             |          |        |       |          |             |
| 2. Globalement, je suis satisfait de mes capacités physiques                 |             |          |        |       |          |             |
| 3. Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter                            |             |          |        |       |          |             |
| 4. Je trouve la plupart des sports faciles                                   |             |          |        |       |          |             |
| 5. Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique                             |             |          |        |       |          |             |
| 6. Je pense être plus fort que la moyenne                                    |             |          |        |       |          |             |
| 7. Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer                    |             |          |        |       |          |             |
| 8. Je suis content de ce que je suis et de ce que je peux faire physiquement |             |          |        |       |          |             |
| 9. Je serais bon dans une épreuve d'endurance                                |             |          |        |       |          |             |
| 10. Je trouve que je suis bon dans tous les sports                           |             |          |        |       |          |             |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 11. J'ai un corps agréable à regarder   |  |  |  |  |  |  |
| 12. Je serais bon dans une épreuve de force   |  |  |  |  |  |  |
| 13. Je regrette souvent ce que j'ai fait  |  |  |  |  |  |  |
| 14. Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique  |  |  |  |  |  |  |
| 15. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué                                     |  |  |  |  |  |  |
| 16. Je me débrouille bien dans tous les sports  |  |  |  |  |  |  |
| 17. Personne ne me trouve beau  |  |  |  |  |  |  |
| 18. Face à des situations demandant de la force, je suis le premier à proposer mes services |  |  |  |  |  |  |
| 19. J'ai souvent honte de moi   |  |  |  |  |  |  |
| 20. En général, je suis fière de mes possibilités physiques                                 |  |  |  |  |  |  |
| 21. Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter  |  |  |  |  |  |  |
| 22. Je réussis bien en sport  |  |  |  |  |  |  |
| 23. Je me trouve moche  |  |  |  |  |  |  |
| 24. Je suis faible et je n'ai rien dans les muscles   |  |  |  |  |  |  |
| 25. Je voudrais rester comme je suis  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 26. Je suis bien avec mon corps  |  |  |  |  |  |  |
| 27. Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course |  |  |  |  |  |  |
| 28. Je suis agile et adroit quand je fais du sport   |  |  |  |  |  |  |
| 29. Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres             |  |  |  |  |  |  |
| 30. Je suis moins fort musculairement que la plupart des gens de mon âge                   |  |  |  |  |  |  |

Annexe 2 :

| <b>3ème1</b> | <b>EG</b> | <b>VPP</b> | <b>E</b> | <b>CS</b> | <b>A</b> | <b>F</b> | <b>MOYENNE</b> |
|--------------|-----------|------------|----------|-----------|----------|----------|----------------|
| B. Corentin  | 5,6       | 5,8        | 3,2      | 3,8       | 5,2      | 3,4      | 4,5            |
| B. Hugo      | 3         | 5,75       | 5,25     | 5,2       | 2        | 4,2      | 4,233333333    |
| B. Léa       | 5,8       | 5          | 5        | 4,6       | 5,8      | 3,8      | 5              |
| B. Gauthier  | 3,6       | 4,4        | 2        | 3         | 3,6      | 1        | 2,933333333    |
| D. Steven    | 4,4       | 4          | 2,8      | 3,2       | 5,2      | 4,2      | 3,966666667    |
| D. Cassy     | 3,2       | 3,25       | 1,4      | 3,2       | 3        | 2,5      | 2,758333333    |
| F. Alicia    | 3         | 3,4        | 3,6      | 3,2       | 2,8      | 1,2      | 2,866666667    |
| G. Charly    | 3         | 3          | 2,6      | 3         | 3        | 1,2      | 2,633333333    |
| G. Mathis    | 5,2       | 5,4        | 2,8      | 2,8       | 5,4      | 2,4      | 4              |
| J. Hisao     | 6         | 5,6        | 6        | 5,2       | 5,8      | 4,6      | 5,533333333    |
| L. Marie-Lou | 2,3       | 3          | 2,7      | 3,5       | 3,75     | 2        | 2,875          |
| L. Lilian    | 1,8       | 1,6        | 1,6      | 2         | 1,4      | 3,6      | 2              |
| L. Margot    | 4,8       | 3,8        | 4,4      | 3,6       | 5        | 3,2      | 4,133333333    |
| L. Alexandre | 3,8       | 1,2        | 3        | 3,6       | 2,2      | 2        | 2,633333333    |
| L. Adèle     | 5         | 5,4        | 4        | 4         | 5,4      | 2,2      | 4,333333333    |
| M. Titouan   | 5,6       | 5          | 5        | 4         | 3,6      | 3,6      | 4,466666667    |
| M. Adonis    | 5,2       | 5          | 3        | 4,4       | 4,8      | 4,8      | 4,533333333    |
| M. Norah     | 5         | 3,5        | 3,5      | 3,6       | 4        | 3,8      | 3,9            |
| P. Corentin  | 3,8       | 2,1        | 2,6      | 3,3       | 2,6      | 2,6      | 2,833333333    |
| N. Gracia    | 5         | 5,2        | 4,2      | 5,8       | 3,2      | 5,25     | 4,775          |
| P. Mélyne    | 3,2       | 2,6        | 3,6      | 3,2       | 2,8      | 1,5      | 2,816666667    |
| P. Aurélien  | 4,6       | 5,2        | 4        | 5         | 4,6      | 5,4      | 4,8            |
| R. Satine    | 2,6       | 3,2        | 3,2      | 3         | 2        | 1        | 2,5            |
| R. Maëva     | 2,25      | 2,8        | 2        | 3,4       | 3        | 3,5      | 2,825          |
| R. Capucine  | 3,8       | 5,2        | 2,6      | 4,2       | 4,8      | 4,4      | 4,166666667    |
| S. Julie     | 2,6       | 2          | 2,8      | 3,2       | 2,75     | 4,6      | 2,991666667    |
| T. Iris      | X         | X          | X        | X         | X        | X        | X              |
| T. Valentin  | 3,6       | 1,8        | 1,8      | 3,4       | 3,25     | 1,4      | 2,541666667    |
| V. Noé       | 3,5       | 3,1        | 2,1      | 3,2       | 2,6      | 2,8      | 2,883333333    |
| V. Rose      | 3         | 3,4        | 5,2      | 3,8       | 4,8      | 3        | 3,866666667    |

Annexe 3 :

| <b>3ème2</b>        | <b>EG</b> | <b>VPP</b> | <b>E</b> | <b>CS</b> | <b>A</b> | <b>F</b> | <b>MOYENNE</b> |
|---------------------|-----------|------------|----------|-----------|----------|----------|----------------|
| <b>B. Gabin</b>     | 3,3       | 4,8        | 5,8      | 4,4       | 3,25     | 3,4      | 4,158333333    |
| <b>B. Erwann</b>    | 3,6       | 3,2        | 1,2      | 3,6       | 3,6      | 1,2      | 2,733333333    |
| <b>B. Yann</b>      | 4         | 3          | 1,6      | 3,8       | 2,75     | 2,6      | 2,958333333    |
| <b>B. Léonard</b>   | X         | X          | X        | X         | X        | X        | X              |
| <b>C. Stephan</b>   | 3,8       | 3          | 1,2      | 2,6       | 3,6      | 1,2      | 2,566666667    |
| <b>C. Baptiste</b>  | 4,3       | 3,2        | 3,2      | 4,6       | 3        | 4        | 3,716666667    |
| <b>D. Nathan</b>    | 4,2       | 4,4        | 3        | 4,2       | 3,4      | 5        | 4,033333333    |
| <b>E. Souann</b>    | 3,2       | 4          | 3,25     | 3,6       | 3,6      | 4        | 3,608333333    |
| <b>F. Jeanne</b>    | 3,8       | 3,2        | 3,6      | 2,8       | 3,4      | 3,2      | 3,333333333    |
| <b>G. Raphaël</b>   | 6         | 6          | 5,4      | 6         | 5,8      | 6        | 5,866666667    |
| <b>H. Nicat</b>     | 3,6       | 2,5        | 3        | 3,2       | 2,3      | 2        | 2,766666667    |
| <b>L. Marion</b>    | 3,6       | 3,75       | 4,2      | 3,8       | 3,8      | 4        | 3,858333333    |
| <b>L. Clara</b>     | 3,4       | 2,4        | 1,8      | 2,25      | 4,6      | 2        | 2,741666667    |
| <b>L. Elven</b>     | 2,8       | 2,4        | 4        | 3,6       | 3,2      | 1        | 2,833333333    |
| <b>L. Anaëlle</b>   | 4,2       | 3,4        | 3,4      | 3,2       | 4        | 2,6      | 3,466666667    |
| <b>L. Miguel</b>    | 1,2       | 3          | 2,4      | 3,8       | 3,1      | 4,4      | 2,983333333    |
| <b>L. Evaëlle</b>   | 3,8       | 2,8        | 1,8      | 4,2       | 2        | 3        | 2,933333333    |
| <b>M. Margot</b>    | 4         | 3,75       | 3,8      | 2,4       |          | 3,2      | 2,858333333    |
| <b>M. Inès</b>      | 3,8       | 4          | 4,6      | 3,2       | 4,25     | 3        | 3,808333333    |
| <b>M. Louandrea</b> | 3,2       | 3,4        | 1        | 2,4       | 3,4      | 2,2      | 2,6            |
| <b>O. Merlin</b>    | 3,4       | 3,4        | 5        | 4,6       | 3,2      | 3,8      | 3,9            |
| <b>P. Louis</b>     | 4,6       | 5,2        | 2,8      | 5,4       | 4,4      | 3,8      | 4,366666667    |
| <b>R. Elina</b>     | 4,6       | 3,6        | 3,6      | 4,6       | 3,6      | 3,6      | 3,933333333    |
| <b>R. Inès</b>      | 4         | 4,2        | 4,4      | 4,6       | 3,8      | 4,6      | 4,266666667    |
| <b>S. Madeleine</b> | 3,8       | 3,4        | 2        | 2         | 2,4      | 3,8      | 2,9            |
| <b>S. Noah</b>      | 4,8       | 3,6        | 2,2      | 4,2       | 4,4      | 3,6      | 3,8            |
| <b>T. Sarah</b>     | 5,6       | 5          | 5,6      | 4,2       | 4        | 2,4      | 4,466666667    |
| <b>T. Thessa</b>    | 3,8       | 4,2        | 4,6      | 3,6       | 3        | 2,6      | 3,633333333    |
| <b>V. Océane</b>    | 1,8       | 1          | 1,6      | 1,2       | 2        | 1,4      | 1,5            |

Annexe 4 : EDS +/- (3ème1)

SATINE: Bah je pense, celui qui n'est pas en défense, il faut qu'il regarde bien les pieds

GRACIA: Du coup, faire attention

IRIS: On peut en laisser un à l'intérieur de la zone

SATINE: Leur technique elle est bonne

LEA: Mais maintenant ils sont prêts à voir ça donc techniquement...

SATINE: Oui ils sont prêts à voir ça mais si ça se trouve...

LEA: Ils vont pas vérifier

SATINE: Ou alors, on peut limite faire de ne pas sortir mais juste de mettre son pied (*désigne la ligne du camp*), ça marche ou pas ?

HISAO: Juste de sortir mais juste un seul pied.

ADONIS: Au pire on met la moitié du pied.

LEA: Mais après on peut faire ça et qui reste collé au truc comme ça il attend de se faire toucher et deux qui partent au prochain tour.

GRACIA: Mais après 10 secondes tout le monde va oublier donc...

AURELIEN: Si on sort que le pied c'est quasiment indétectable...

SATINE: Bah oui justement !

AURELIEN: Bah c'est un peu trop fort du coup...

LEA: Ils vont regarder les pieds maintenant

SATINE: Ils vont regarder les pieds mais ne vont peut être pas avoir pensé qu'on s'est trompé

LEA: Il faudrait qu'il y en ait 3 qui sortent leurs pieds en même temps autrement

HISAO: Bah non parce que sinon le truc il est annulé...

SATINE: Le dernier tour, on a pas du tout choisi qui... on s'est placé un peu au hasard, du coup peut-être qu'au prochain tour, il va falloir qu'on choisisse qui part pour ne pas faire au hasard...

IRIS: (*inaudible*)

HISAO: Enfaite, ce que je pense qu'il faudrait faire, tout le monde veut essayer de récupérer le drapeau. Il faut donc mettre le plus de gens sur le terrain pour faire un « beau bordel » et donc après ils ne seront plus où donner de la tête

GRACIA: (*note sur le tableau: « utiliser l'espace »*)

SATINE: En défense, on ne pourra pas...

HISAO: C'est pour ça qu'il faut garder les personnes rapides en défense quand même

LEA: Il faut plus de la moitié du groupe en défense et les autres attaquent.

SATINE: Qui va vite dans notre équipe ?

HISAO: Y'a Adonis, Satine, moi, Aurélien, Valentin..

SATINE: Donc les autres iront sur le terrain

HISAO: Bah après il peut y en avoir (des rapides) qui attaquent aussi. Parce que là regarde (jeu en cours), il va prendre le drapeau, bah du coup le drapeau revient à sa place...

HISAO: En gros, par exemple, les plots bleus c'est la ligne, il faut qu'on se fasse toucher là, comme ça ceux derrière nous touchent tous.

SATINE: Bah c'est ce qu'ils ont fait là et je pense...

HISAO: ça marche en vrai

LILIAN: Non mais là c'est foutu pour Gauthier (jeu en cours)

HISAO: Sauf si il y a un sauveur

*Valentin et Aurélien discutent de leur côté*

*Gracia note des éléments au tableau*

SATINE: Bah après pas forcément tout prêt de la ligne... (*démonstration écrite*).

Limite on peut s'arrêter par exemple là. Les deux qui partent et qui vont toucher et du coup ils auront beaucoup plus d'avance.

HISAO: Là, on pourrait gêner...

SATINE: Mais est-ce qu'on est là pour gêner les autres ou pour gagner ?

HISAO: Oui non mais, tu peux gêner les autres sans les toucher, comme ça ils vont avoir du mal

LEA: Il faut les amener loin...

HISAO: Oui, faut aussi les amener loin.

LEA: Parce que là à mon avis Gauthier...

IRIS: La semaine dernière on avait fait une sorte de chaine qui avait bien marché

LEA: Oui mais c'est un peu long la chaine...

IRIS: Bah je sais pas, si on met pas trop de gens et qu'on les (*montre avec ses mains*)

*Plusieurs personnes parlent en même temps...*

*Une partie des élèves ne sont plus attentifs car ils observent le jeu en cours...*



Annexe 5 : EDS + (3ème1)

HUGO: Mais par contre, faire une chaîne, on est d'accord ça ne sert à rien ?

STEVEN: Bah faut pas aller derrière le drapeau, ça sert à rien

MARGOT: Mais si on pense qu'on va se faire toucher, il vaut mieux se rapprocher du...

MATHIS: On s'en fou de se faire toucher, il faut se rapprocher le plus !

TITOUAN: Oui c'est ça !

MATHIS: Dans tous les cas tu vas te faire toucher...

HUGO: Déjà faire une chaîne ça ne sert à rien

TITOUAN: Leur chaîne (jeu en cours) est trop longue, le terrain est trop profond. Du coup la chaîne c'est plus compliqué.

HUGO: Ils perdent plus de joueurs, ils sont au moins 10 sur la ligne.

TITOUAN: L'erreur de l'équipe verte, c'est de se mettre vraiment derrière le drapeau

CORENTIN: (inaudible) - environ 15 secondes

TITOUAN: Là c'était vraiment pas mal que Corentin tu sois pas forcément touché dans un endroit... Genre tu t'es fait toucher très rapidement mais du coup tu étais vers le milieu donc dès qu'on voulait faire une contre-attaque tu pouvais partir avec nous.

HUGO: Et aussi quand tu veux avoir le drapeau, faut surtout pas se mettre derrière.

MATHIS: Derrière t'es mort, tu repartiras pas...

TITOUAN: Au minimum, tu te mets de ton côté

MATHIS: Au milieu, derrière c'est mort !

TITOUAN: Si Noé ne reculait pas, j'étais coincé là-bas (montre le terrain). Là j'ai eu un peu de chance

*Margot et Adèle discutent à côté...*

*Discussion autour de faits sur la partie précédentes (30')*

TITOUAN: Là j'en ai profité que Corentin soit pas là, parce qu'en sprint, c'est dur à négocier il était sur tout le monde.

HUGO: Mais leur strat' c'est de foncer sur le joueur

*Les discussions s'éparpillent: 3 petits groupes se forment dans cette équipe.*

TITOUAN: Mais je pense qu'on a mal négocié le Joker, on aurait pu faire beaucoup mieux

*Plusieurs élèves acquiescent.*

Annexe 6 : EDS - (3ème1)

JULIE: Juste à côté de sa base il se fait toucher comme ça ils partent à deux. C'est plus facile.

ALICIA: Mais genre partir à deux dès le début ?

JULIE: Mais genre en mode pas à deux, le premier... Imagine c'est la ligne de base, il va là, il se fait toucher là et du coup ils partent à deux. Après on est pas obligé de faire ça dès le 1er tour. Ou pas juste à côté...

ALICIA: Mais si il se fait toucher ?

JULIE: Bah oui, justement il se fait toucher volontairement.

ALICIA: Ah oui, du coup...

JULIE: En gros je t'explique. (démonstration). Toi tu fais exprès de te faire toucher là et moi je passe comme ça on part à deux et on va prendre le drapeau.

MARIE-LOU (s'adresse uniquement à Julie): Mais vous avez fait comme ça la dernière fois ?

JULIE: Non mais j'ai eu une illumination !

MARIE-LOU: Donc c'est ça, « créer un surnombre en attaque » ?!

JULIE: Vas-y, mets partir à deux.

MARIE-LOU: On peut même faire à trois ?

plusieurs personnes parlent en même temps (Mélyne, Alicia et Julie)

JULIE: A trois c'est compliqué. Là il y en a un qui se fait toucher à la limite de la base. Quelqu'un qui ne court pas très vite pour qu'ensuite quelqu'un qui court vite aille à deux chercher le drapeau. Je ne sais pas trop comment le formuler.

MELYNE: En gros c'est se faire toucher à la limite de la base pour partir à deux au prochain coup.

ALICIA: Mais juste j'ai une question, à quoi ça sert car on pourra toujours partir ?

MAEVA: Au lieu d'être à un, tu seras deux.

ALICIA: Mais on peut partir à deux.

JULIE: Oui mais c'est qu'on peut le faire une fois dans la partie. Alors que là si on le fait dès le début tu vois, c'est intelligent parce que...

ALICIA: Mais si la personne se fait toucher dès le début, en soit elle n'aura rien fait.

JULIE: Oui mais c'est qu'après elles peuvent partir à deux. Et si ils partent à deux, y'a plus de chances, ils vont au moins se séparer en deux. Ils vont aller vers celui

qui va le plus vite. Et vraiment, oubliez pas les gars, quand on a le drapeau et que quelqu'un nous touche, on le lâche...

CORENTIN: Mais non...

JULIE: Ah mais merde, non le lâchez pas...!

ALICIA: Et justement, si il retombe, il retourne au.... ?

GAUTHIER: Et juste un truc, quand on a le drapeau, on ne recule pas pour toujours essayé d'avancer.

ALICIA: Mais imaginez, ce qu'on vient de mettre en place ça ne marche pas, on fait quoi ?

JULIE: Du coup, les gars on avait fait un truc qui avait bien marché

ALICIA: Ecoutez merde !

JULIE: En gros il y en a un qui récupère le drapeau. On passe comme ça et on va vers l'autre drapeau. Vu qu'on est directement comme ça, la diagonale est plus longue et nous on a moins de... Il faut avancer et aller dans le couloir de notre base. C'est grave, même avec des gens qui courent moins vite...

ALICIA: (démonstration écrite)

Plusieurs élèves interviennent pendant la démonstration d'Alicia (Mélyne, Julie, Gauthier)

MARIE-LOU: En défense, il faut garder des gens qui courent vite... Et aussi faut faire des feintes...

CHARLY: Moi je partirai vers là-bas directement

JULIE: Par là-bas il ne sert à rien et on ne pourra pas aller le délivrer... Donc au début on part à deux sans dire qu'on part à deux et ensuite directement on part à deux comme ça on est 4 sur le terrain

ALICIA: Après j'ai peur qu'on perdent juste un tour pour rien..

Annexe 7 : EDS- (3ème 2)

MARGOT = C'est Jeanne ou Elven

CLARA = Mais on s'en fiche...

MARGOT = Enfaite il y a juste à foncer sur leur drapeau

CLARA = Mais en revenant tu m'as touché mais je ne pouvais rien faire...

MARGOT = Il faut que certains restent derrière

CLARA = Faut qu'on essaie de les faire passer derrière

MARGOT = 1 ou 2 qui vont vers le drapeau ennemi et ils le bloquent comme ça ils ne peuvent pas le prendre.

*Inès et Clara discutent de leur côté*

*Miguel et Yann la même chose*

CLARA = Faut les pousser au fond

Annexe 8 : EDS+ (3ème 2)

LOUIS = J'ai une idée, tu (Raphaël) peux venir s'il te plaît.

...

LOUIS = On part à deux car eux ils étaient au milieu... On a été submergés mais on a réussi à les toucher, c'était vraiment dur... Et du coup je pense qu'il faudrait faire un peu comme eux...

SARAH = Faut qu'on soit au début... faut pas qu'on soit comme moi, très loin, faut rester assez prêt.

LOUIS = Là on a fait une chaîne c'était pas mal...

SARAH = A un moment je crois c'est Raphaël qui est revenu dans le camp... Euh non c'était Merlin qui est revenu pour se faire toucher devant, juste devant et du coup quand on sort on a moins de personnes

LOUIS = Et aussi, il y en a pleins qui bougeaient, ils n'étaient pas touchés. C'était vraiment dommage, on aurait pu rester statiques

GABIN = Sinon il y a un autre truc c'est que toute à l'heure on a réussi à coincer les joueurs à deux. Soit ils sortent du terrain, soit on les touche donc c'était bien

SARAH = Quand on touche les gens, on essaie de les toucher un maximum au fond.

LOUIS = C'est vraiment bien ça

GABIN = Ce qu'il faut ce n'est pas partir à deux dès le début de la partie, faut le faire à la fin.

LOUIS = Ce qu'on disait c'est qu'il faut le faire quand il y a pleins de monde au milieu.

INES = C'est juste pour l'organisation de qui sort, on était pas trop...

SARAH = Euh, vous voulez donner des numéros ?

INES = Bah les numéros, au moins on donne pas les prénoms.

SARAH = Bah au pire, qui part en premier ?

Annexe 9 : EDS Témoin (3ème 2)

THESSA = Mais limite il faut faire une barrière, comme ça on avance et on les bloque.

MADELEINE = Pour moi la première personne, elle sprint vers le drapeau. La deuxième la même chose...

MARION = C'est ce qu'on fait depuis le départ, c'est juste vers la fin où tu essaies de toucher les gens les plus proches

SOUANN = La stratégie à faire, on doit développer plus la défense que l'attaque. Parce que l'attaque ça va mais la défense...

MARION = Oui mais l'attaque là on a pas été bons...

SOUANN = C'est pour ça parce que on avait plus de joueurs...

JEANNE = *Inaudible*

SOUANN = Je pense comme tu as dit Marion, il faut écarter le jeu partout pour qu'il n'y ait plus de passage...

MARION = Si par exemple Madeleine est en plein milieu du terrain, Noah est là et qu'ils voient qu'ils peuvent se regrouper, ils le font comme ça ils sont plus ...! Tout le monde autour de la personne en train de lui courir après ça ne sert à rien. Toute à l'heure quand on était que 3 c'est comme ça qu'on a réussi à les stopper. C'est juste qu'on bloquait Gabin sur le côté du terrain et donc qu'il ne pouvait pas bouger !

JEANNE = On fait le truc de trois ou pas ?

MARION = C'est quoi ?

...

MARION = Oui mais si on le fait faut qu'on court dès le départ... Est-ce qu'on prend le même ordre qu'à la première partie ?

## **Résumé :**

Notre étude a pour objectif de montrer l'influence qu'a l'estime de soi sur la quantité et la qualité des communications verbales au sein d'un groupe, dans une situation d'interdépendance en classe de 3eme. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un échantillon de 60 élèves de 3eme, appartenant à deux classes différentes. L'étude s'est déroulée lors d'une leçon de jeux traditionnels où les élèves, placés par groupe de 9, étaient amenés à élaborer une stratégie collective afin de battre l'équipe adverse. Les groupes étaient formés en fonction de l'estime de soi des élèves : deux groupes formés d'élèves ayant une estime de soi faible, deux groupes formés d'élèves ayant une estime de soi élevée, un groupe formé d'un mélange entre des élèves ayant une estime de soi élevée et une estime de soi faible et un groupe témoin. Les résultats que nous avons pu obtenir ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe un lien de cause à effet entre l'estime de soi d'un élève et sa contribution - quantitative et qualitative - au sein de son groupe, mais ces derniers pointent toutefois une tendance à davantage communiquer chez les élèves ayant une haute estime de soi, favorisant la réussite du groupe dans lequel ils évoluent. Ainsi, bien que notre étude ait fait face à certaines limites, elle pourrait se voir enrichie par de nouvelles perspectives, avec, par exemple, une comparaison des comportements observés chez des élèves de 6eme auprès d'une population plus conséquente.

## **Mots clés :**

Estime de soi, communication verbale, groupe, interdépendance, interaction

## **Abstract :**

This study aims to show the influence of self-esteem on the quantity and quality of verbal communications within a group, during a situation of interdependence in a class of 14 years old students. Therefore, we relied on a sample of 60 pupils, belonging to two different classes in last year of middle school. The study took place during a lesson of traditional games where students in group of 9 were elaborating collective strategy in order to win over the opposing team. The groups were formed according to students' own self esteem: two groups with low

self-esteemed students, two groups with high self-esteemed students, one group with a mix of low and high self-esteemed students and one comparison group. The results we were able to obtain do not allow us to affirm that there is a causal link between a student's self-esteem and his or her contribution - quantitative and qualitative - to the group, but they do point to a tendency for students with high self-esteem to communicate more, thereby promoting the success of the group in which they work. Thus, although our study faced some limitations, it could be enriched by new perspectives, such as comparing the behaviours of 10 years old pupils with a larger population.