Académie de Nantes
Année universitaire 2010 – 2011

Mémoire professionnel

Connais-toi toi-même

La connaissance de soi éclaire tout homme sur ce qu'il est et ce qu'il peut…

Socrate

Ou

Quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?

CAPA-SH
Option F

Christine Joly

Sommaire

Introduction 1

I L'estime de soi en question ? 5

I.1 Origine historique du concept d'estime de soi 5

I.2 Appellations et définitions changeantes 6

I.3 Tableau des différentes théories sur l'estime de soi 7

I.4 Commentaires 8

I.5 Agir sur les différentes composantes de l'estime de soi 14

II Agir sur le conatif 15

II.1 Le conatif, qu'est-ce que c'est 15

II.2 Sur quelles bases mettre en œuvre mon action ? 15

II.3 Le cadre de mon expérimentation 16

II.3.1 La classe de 5° 16

II.3.2 Modules d'aides spécifiques 17

II.3.3 Le support 17

II.4 Expérimentation 17

II.4.1 L'estime de soi, apprendre à se connaître 17

II.4.2 Le climat de classe 19

II.4.3 Vivre ensemble, connaître les autres 21

II.4.4 Autonomie, méthodologie 22

II.4.5 Mon projet 23

II.5 Evaluation du dispositif 24

III Agir sur le cognitif 25

III.1 Pourquoi mathématiques ? 25

III.2 Regard des élèves sur les mathématiques 26

III.2.1 Analyse des résultats 26

III.2.2 Interprétation et stratégie 27

III.3 1e séance : qu'est-ce qu'un nombre ? 27

III.3.1 2e séance : mise en situation 28

III.3.2 Comment garder en mémoire une quantité..... 28

III.4 Analyse et évaluation de l'expérimentation..... 30

Conclusion..... 31

Introduction

J'ai été affectée en SEGPA, en 2007, étant arrivée dans le département du Maine et Loire après les affectations des 1er et 2e mouvements. Je n'avais aucune expérience dans l'enseignement spécialisé et je ne connaissais rien de la SEGPA. Les débuts furent donc assez chaotiques, j'étais vraiment déstabilisée par ces élèves qui ne voulaient pas rentrer dans les apprentissages, qui pour la plupart manifestaient leur désintérêt pour l'école. Je multipliais sans cesse les situations, les stratégies sans beaucoup de réussite, j'avais le sentiment d'avoir peu de contrôle sur les situations d'apprentissages, je ne comprenais pas qui étaient mes élèves et la façon de les motiver.

Mon rôle d'enseignante est d'amener mes élèves à l'appropriation de savoirs, je n'y arrivais pas, je me devais donc de comprendre pourquoi. Une nécessaire remise en question s'est imposée à moi, avec comme priorité : apprendre à connaître les élèves accueillis en SEGPA, pour mieux cerner le problème de l'échec et trouver ainsi des stratégies utiles.

L'équipe en place au collège Benjamin Delessert m'a vraiment soutenue dans ma démarche et peu à peu, je connus de légers succès qui me remplirent de joie, me donnèrent envie de persévérer d'où ma volonté d'aller plus loin dans mon engagement professionnel, dans ma réflexion et donc rentrer en formation CAPASH devint une évidence.

Le cadre

La SEGPA est intégrée au collège Benjamin Delessert, situé proche du centre ville de Saumur, qui accueille une population hétérogène à la fois urbaine et rurale ne présentant pas de problème majeur. C'est un collège agréable, d'environ quatre cents élèves, les classes de la SEGPA sont situées au premier étage et sont complètement intégrées aux autres classes du collège. Nos élèves fréquentent également les classes de technologie, de musique et de langues, la salle informatique, le CDI (centre de documentation et d'information) ainsi que le foyer et le gymnase où ils sont pris en charge par les professeurs du collège.

L'équipe de SEGPA se compose d'un directeur, de trois professeurs des écoles dont deux sont titrés et de deux P.L.P. (ateliers Habitat et Hygiène Alimentation Service). C'est une équipe d'enseignants stable qui permet une vraie concertation et la réalisation de nombreux projets (cinéma en 3°, voyage à Saint Nazaire en 4°, sortie à Paris en 5°, à Angers en 5°/ 6°, repas à thèmes en anglais pour les 4°et 3°…)

Les élèves accueillis en SEGPA

La circulaire du 29/08/2006 reprécise le profil de l'élève de SEGPA :

« *Selon les modalités en vigueur les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements*. »

Tous les élèves, à l'issue de la scolarité obligatoire, doivent être en mesure d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V (CAP, BEP).

Cette même circulaire de 2006 réajuste les procédures d'orientation en SEGPA :

« *L'orientation vers les enseignements adaptés relève de la compétence de l'Inspecteur d'Académie, après avis de la Commission Départementale d'Orientation (CDO) et réponse des parents ou représentants légaux.* »

Les élèves accueillis en SEGPA au collège Benjamin Delessert viennent pour une grande partie du quartier du « Chemin Vert », c'est un quartier sensible de la ville classé en R.E.P (réseau d'éducation prioritaire). Pour les autres, une grande disparité géographique les distingue avec plusieurs élèves qui habitent à plus de quarante kilomètres du collège. Environ un tiers de nos élèves sont issus de la communauté des gens du voyage, tous sont sédentaires. Les élèves issus du « Chemin Vert » sont ceux dont le milieu socioculturel est le plus défavorisé avec un fort taux de familles monoparentales ou recomposées, de parents au chômage, faisant pour l'essentiel « des saisons » dans les champs. On peut noter également que plusieurs élèves de même famille sont scolarisés en SEGPA.

Leurs difficultés

Comprendre la démotivation scolaire des élèves de SEGPA, c'est aussi comprendre leur parcours pour tenter d'y apporter une réponse adaptée en vue de remobiliser l'élève dans la construction de ses savoirs. Une majorité de nos élèves vit des situations familiales fragilisées par la précarité, la séparation, le chômage, cela accentue le fossé entre ce qui se passe à la maison et les exigences attendues au collège.

Leurs difficultés personnelles entraînent un sentiment de marginalité par rapport aux autres élèves de la filière générale. Les disparités d'origine de nos élèves, la stigmatisation qu'ils ressentent créent des tensions au sein des classes où la violence et les conflits entre jeunes ou avec les adultes sont exacerbés par leur sentiment d'échec. Leur situation sociale et familiale les rend peu disponibles aux apprentissages, ils sont trop préoccupés par leurs propres problèmes.

Alain Sotto[1] psychopédagogue écrit *que «le fondement prioritaire pour le développement affectif et intellectuel de l'enfant est la possibilité qui lui est offerte de se créer un espace mental le plus vaste possible, un espace sécurisant, où le passé ne pose pas problème et ne l'empêche pas d'avancer. Un espace qui lui laisse le loisir de mémoriser, de réfléchir, d'imaginer…* »

Mais comment créer cet espace pour ces élèves au parcours scolaire si difficile, qui connaissent l'échec depuis si longtemps ?

L'aspect affectif n'est pas seul en cause dans le désengagement de nos élèves, les signes que l'élève donne à voir peuvent également donner des indications. Découragement, rejet, agitation, agressivité, absentéisme, mauvaise estime de soi, faible valeur accordée aux matières scolaires, perte de motivation sont les signes les plus courants observés chez les élèves de SEGPA. E. Yanni –Plantevin[2] nous amène à réfléchir sur les différentes attitudes observées chez l'élève, elle émet l'hypothèse « *que les difficultés rencontrées par les élèves sont la conséquence d'un rapport au savoir perturbé*. » C'est par l'observation et le questionnement de l'élève que l'enseignant peut interpréter ces signes, les prendre en charge, les identifier pour distinguer ceux qui relèvent du savoir, de ceux qui relèvent de leurs préoccupations personnelles. Un dialogue peut ainsi se nouer, *une démarche métacognitive[3] peut s'inscrire comme accompagnement dans la construction du savoir, basé sur l'écoute, l'échange et la confiance.* Mais comment mettre en place cet accompagnement avec nos élèves qui ont tant de mal à s'exprimer avec un langage adapté, qui ont peu de regard sur leurs productions ?

Problématique et hypothèse.

Le choix de mon sujet de mémoire n'est pas le fruit du hasard, les difficultés que je rencontre avec mes élèves sont à l'origine de ce questionnement professionnel. Les constats cités sur les difficultés des élèves à rentrer dans les apprentissages, leur manque de motivation et une estime de soi malmenée par leurs échecs à répétition m'ont amenée à m'interroger. Et c'est en relisant le texte officiel des orientations pédagogiques de 2009, qui dit : *Une des missions essentielles des enseignants est donc de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire,* que ma problématique a trouvé sa forme :

Quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?

1- Alain Sotto : psychopédagogue, Dénouer l'échec scolaire ed. Desclée de Brower 2004
2- Emmanuelle Yanni-Plantevin : psychologue, Comprendre et aider les élèves en échec scolaire. ESF 2001
3- Métacognition : opération mentale qui consiste pour l'apprenant à élaborer des connaissances sur la manière dont lui-même construit ses connaissances. Michel Grangeat, P. Merieu, La métacognition, une aide au travail des élèves. Ed. ESF 1997

A la lecture de nombreux ouvrages, l'estime de soi apparaît comme une notion complexe et délicate et le sens de sa corrélation avec l'échec scolaire n'est pas défini clairement. Est-ce qu'il faut une bonne estime de soi pour réussir ou bien à l'inverse, les performances scolaires augmentent-elles l'estime de soi ?
En raison de ce manque de consensus sur le sens de cette corrélation, je fais alors l'hypothèse suivante :

Pour que l'élève renoue avec la réussite scolaire, l'enseignant doit à la fois agir sur le conatif « *le moteur des apprentissages* » [4] **et sur le cognitif « *directement lié au savoir* ».**

Pour développer cette problématique, je tenterai, dans un premier temps, de comprendre la notion d'estime de soi et de son rôle dans les apprentissages. Dans un deuxième temps, je m'attacherai à démontrer, à travers mon expérience de classe, que la dimension conative - l'estime de soi, les affects, la motivation - joue un rôle essentiel dans l'implication de l'élève dans les tâches scolaires.
Je détaillerai, dans une troisième partie, une situation problème, vécue en classe de 5°, sur l'histoire du nombre. En m'appuyant sur les théories sociocognitives[5] mettant en œuvre le travail en équipe, le conflit sociocognitif et la métacognition, je défendrai l'idée qu'il est possible de renforcer l'estime de soi et de dynamiser les élèves vers la réussite scolaire.

4- Michel Perraudeau : Les stratégies d'apprentissage. (p. 87) Ed Colin 2006
5 – Théorie sociocognitive : Théorie sur laquelle je reviendrai, en me rapprochant des travaux de Lev Vygotski pour qui les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage, elles sont sources de développement cognitif. « Pensée et Langage » 1934.
Je m'appuierai également sur les recherches d'Albert Bandura qui défend l'idée que l'apprentissage est favorisé par l'observation de modèles, « le développement cognitif est inséré dans des pratiques socioculturelles : la famille, les pairs, les enseignants…» Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck Université. 2003

I - L'estime de soi en question ?

I.1 Origine historique du concept d'estime de soi

Si dans le langage courant l'estime de soi est définie comme la valeur que nous nous accordons, les recherches en psychologie la font apparaître comme une notion beaucoup plus complexe.

W. James[6], dès 1890, s'intéressait à comparer l'intelligence de l'homme à celle de l'animal, il fut le premier à décrire l'estime de soi comme le rapport entre réussites/aspirations ainsi qu'entre les résultats et échecs, il l'appelait *« la conscience de la valeur du moi ».* Il s'agit donc pour lui d'un rapport entre les aspirations et les réussites effectives, l'écart entre l'objectif et le résultat donne le niveau d'estime de soi. Cette théorie sera reprise plus tard par de nombreux chercheurs.

Ainsi, on peut supposer qu'un élève à haute estime de soi se percevrait « compétent » parce qu'il aurait atteint ses objectifs alors qu'un élève à faible estime de soi se percevrait « non compétent » car il n'aurait pas atteint ses objectifs. L'estime de soi dépendrait donc de l'importance que l'élève accorde à sa réussite dans un domaine particulier. Cela m'interroge et me fait penser à deux élèves garçons de familles issues des gens du voyage que j'ai eu en classe de 5°, il y a trois ans. Ces deux élèves très brillants à l'oral, très rapides dans l'analyse de situations, refusaient d'exécuter tout travail écrit, ne voulaient et ne savaient pas lire, leur estime de soi ne semblait pas dévalorisée. Je me suis longtemps interrogée sur le cas de ces deux élèves à l'intelligence si vive ; et, à la lecture de la théorie de James, je me demande si leur refus d'apprendre à lire n'est pas tout simplement en accord avec le fait que, fidèles à leur culture, l'acte de lire et d'écrire ne représente que peu d'importance à leurs yeux et donc cela n'affecte en rien leur estime de soi, ils n'en tirent pas de conclusion négative. D'où la difficile équation d'amener ces élèves dont la culture est si éloignée de l'école à rentrer dans les apprentissages tout en respectant leurs valeurs.

Pour Charles Cooley, en 1902, l'estime de soi se définit comme une construction sociale, elle serait façonnée par l'ensemble des interactions (le regard des autres) entre les individus : « *le miroir social* » . Cela signifierait que l'estime de soi d'un élève serait plus forte lorsque son environnement

(sa famille, ses pairs, ses amis, ses professeurs) aurait une bonne opinion de lui.

Cette définition de « miroir social » m'amène à deux commentaires : le premier concernant une élève de 5° : Hella. C'est une élève enjouée qui participe activement aux activités, elle est bien intégrée dans la classe, mais dès qu'elle se trouve devant une difficulté, elle baisse les bras et se bloque totalement. Lorsque je l'interroge sur son refus de poursuivre son travail, elle me répond « De toute façon, je suis nulle, c'est pour ça que je suis en SEGPA, c'est maman qui me le dit ».

6- William James : médecin, psychologue. Abrégé de psychologie et Habitudes et mémoire, 1890 Ed Œuvres Choisies (2010)

On sent bien chez cette élève que l'opinion de sa maman l'empêche de croire en ses possibilités et freine ses tentatives de surmonter ses difficultés. Harter[7] (1978) confirme également que la qualité des interactions parents-enfant a un impact important sur l'estime de soi.

Le deuxième commentaire au sujet du « miroir social » me vient d'une étude réalisée en 1988 par Pierrehumbert et al[8]. Ils ont montré que les élèves en grande difficulté scolarisés dans un circuit spécialisé surévaluent leurs capacités, du fait notamment d'un certain relâchement des exigences scolaires et du regard plus bienveillant de l'enseignant spécialisé. Ainsi, on peut supposer que nos élèves de SEGPA qui ont une estime de soi relativement positive, n'ont pas toujours une perception très réaliste de leurs compétences et ceci, d'après cette étude, dans un but de défense contre le sentiment d'échec.

Les chercheurs n'ayant pu démontrer une relation très nette entre échec scolaire et faible estime de soi, ils se sont plutôt intéressés aux relations établies entre sentiment de confiance et performance.

On comprend mieux ici et nous y reviendrons que, dans le domaine des performances scolaires, c'est plus la confiance en ses capacités d'apprentissage, Bandura 2002, que l'estime de soi qui est en jeu ; d'où l'intérêt d'aider l'élève à mieux se connaître, à acquérir de meilleures stratégies qui le rendront plus compétent qui lui redonneront donc confiance en ses capacités, à mettre en place avec lui une réflexion métacognitive « *qui consiste à aider l'élève à prendre conscience de sa pensée* » Britt Mari Barth (1987).

Ces deux théories, l'une décrivant un processus interne et l'autre un processus externe, font déjà apparaître la difficulté d'appréhender la notion d'estime de soi.

I.2 Appellations et définitions changeantes

L'estime de soi est un concept largement étudié tant chez les psychologues que chez les professionnels de l'éducation, renforcé d'autant plus par l'essor, vers 1960, des théories cognitives qui consistent à montrer que la perception qu'ont les individus sur les événements constitue ce qui pèse le plus sur leur comportement.

7- Susan Harter : psychologue américaine. Comprendre l'estime de soi de l'enfant et l'adolescent, Lausanne, Delachaux & Niestley (1998)
8- Pierrehumbert et al : I*mage de soi et échec scolaire, Bulletin de psychologie. 1988*

L'estime de soi semble être une évaluation de soi-même assez globale, que l'on retrouve dans la littérature scientifique exprimée sous différentes formes : concept de soi, valeur de soi, confiance en soi, image de soi, conscience de soi, schéma de soi, évaluation de soi… Tous ces termes associés au soi sont rejoints par d'autres précédés du préfixe « auto » : autodétermination, auto-efficacité, autoévaluation…

Cette profusion de termes fait apparaître l'estime de soi comme une notion multidimensionnelle et le rôle de cette première partie étant de s'interroger sur le lien entre l'estime de soi et les performances cognitives.

I.3 Tableau des différentes théories sur l'estime de soi

L'ensemble des recherches scientifiques sur l'estime de soi consiste à étudier le sens que la personne donne à ses comportements en fonction des perceptions qu'elle a d'elle-même. Dans ces modèles, l'estime de soi est traitée comme une notion complexe où se mêlent des aspects affectifs, relationnels et cognitifs.

J'ai tenté de réunir dans un tableau non exhaustif les définitions qui me paraissent les plus pertinentes pour m'aider dans ma pratique d'enseignante spécialisée auprès d'adolescents en grande difficulté et de les articuler avec mes observations sur le terrain.

A la suite de ce tableau, j'ai donc repris chacune des théories en y apportant des commentaires, avec pour objectif, l'intérêt, le questionnement, les limites que ces théories induisent dans les stratégies d'apprentissages à mettre en œuvre.

Appellations	Dates	Auteurs	Définitions des différentes appellations de l'estime de soi
Conscience de la valeur de soi	1890	James	L'estime de soi est le rapport entre les aspirations et les réussites effectives.
Miroir social	1902	Cooley	L'estime de soi est définie comme une construction sociale, façonnée par l'ensemble des interactions avec les autres.
Pyramide des besoins de Maslow	1943	A. Maslow	Théorie selon laquelle les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Ces besoins sont classés par ordre d'importance : besoins physiologiques, de sécurité, sociaux, d'estime et de réalisation de soi. L'estime de soi résulte du sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur, c'est un besoin.
Locus de contrôle	1966	Rotter	Elle est définie comme la croyance qu'un individu est acteur des événements de sa vie.
Concept de soi	1976	Shavelson Hubner& Stanton	L'estime de soi n'est pas une réalité psychologique une et indivisible, c'est un système multidimensionnel et hiérarchisé, qui correspond à une multitude d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien.
Estime de soi	1978	L'Ecuyer	Ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consciente.
Valeur personnelle	1982	Harter	Evaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire sa satisfaction en lui même. L'estime de soi se renforce dans les situations de réussite. Elle exprime la façon dont chacun s'accepte, se respecte en tant que personne.
Autodétermination	1985	Deci&Ryan	La théorie de l'autodétermination maintient que la personne tend à satisfaire trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à l'autre. Les situations qui sont à même de satisfaire ces trois besoins sont celles qui engendrent le plus de motivation.
Estime personnelle	1984	Coopersmith	Renvoie à l'évaluation qu'une personne fait d'elle-même, elle est le reflet d'une attitude d'approbation ou de désapprobation.
Valeur de soi	1995	Martinot	Ensemble des éléments qui nous définissent composé des attitudes, des croyances et des sentiments que les personnes ont d'elles-mêmes. C'est un système multidimensionnel défini par trois composantes : cognitives, affectives et relationnelles.
Sentiment d'auto-efficacité	1997	Bandura	Croyance d'une personne en sa capacité à réaliser une tâche dans une activité précise. C'est l'évaluation de ses aptitudes dans des domaines particuliers qui peuvent favoriser ou défavoriser l'estime de soi.
Estime de soi	1999	André&Lelord	L'estime de soi repose sur trois ingrédients : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. Le bon dosage de ces trois dimensions est indispensable pour une bonne estime de soi.

I.4 Commentaires

Pyramide des besoins de Maslow d'Abraham Maslow (1943)

Il en ressort les questions suivantes : comment motiver l'élève pour les apprentissages s'il n'a pas satisfait des besoins inférieurs ? Peut-on impliquer un élève dans un projet personnel s'il n'a pas répondu au besoin d'estime de soi ? Faut-il hiérarchiser les compétences pour obtenir une disponibilité à rentrer dans les apprentissages ?

Locus de contrôle de Julian B. Rotter (1966)

Le locus de contrôle exprime la manière dont les personnes expliquent les événements qu'ils subissent.

Selon Rotter, il y a des individus qui ne font aucun lien entre leur comportement et ce qui leur arrive (hasard, chance, les autres…) et d'autres qui estiment avoir un contrôle personnel sur les événements.

Il apparaît donc important de donner aux élèves les moyens de contrôler les situations, de les aider à identifier les causes possibles d'échec ou de réussite. C'est un travail sur le statut de l'erreur et sur une approche métacognitive qui va permettre à l'élève de mieux se connaître, de réfléchir sur ses résultats et, si possible, d'accroître l'impact de son action sur ses stratégies d'apprentissages.

Ce constat rend évident qu'une des priorités est de faire en sorte que l'élève vive des expériences de réussite qui vont lui faire constater qu'il a les compétences pour atteindre des buts positifs. La difficulté est qu'une majorité de nos élèves ont un regard binaire sur leurs devoirs : « C'est juste ou c'est faux ! » Il est très difficile de revenir sur un travail réalisé et d'avoir une prise de conscience des erreurs, il y a comme une forme de déni face à l'échec, une façon de ne pas se rendre responsable et de se protéger. Un vrai travail de médiation est à mettre en place afin d'aider l'élève à comprendre ce qu'il fait et comment il le fait.

- Concept de soi de Shavelson, Hubner&Stanton (1976)

Ces chercheurs ont mesuré l'estime de soi chez des enfants. Leurs mesures sont basées sur des auto-évaluations partagés en concept de soi scolaire et non scolaire, ils ont donc mis en évidence différents domaines d'estime de soi : physique, social, scolaire englobant les émotions, les croyances, les valeurs et les intérêts.

L'élève aurait tendance à cloisonner et hiérarchiser les différents concepts de soi. Je me suis également intéressée aux différents domaines de l'estime de soi de mes élèves en les soumettant au questionnaire de l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (Oubrayrie 1994) qui se compose de 60 affirmations, réparties selon 4 domaines (le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique) qui permet d'obtenir un score d'estime de soi qui témoigne de la perception plus ou moins positive que l'élève a de lui-même.

Je reviendrai sur les résultats de ce test dans le chapitre 2.

- Estime de soi de L'Ecuyer (1978)

L'Ecuyer, dans ses travaux, s'est intéressé au développement de l'estime de soi de l'enfance à la vieillesse. Il nomme la période de l'adolescence « *la différenciation de soi »* qu'il définit comme une désorganisation. Les adolescents ne savent plus ce qui est important, ils sont vulnérables avec un attachement insécure. Cette théorie me fait penser à deux élèves de 5° qui ont des relations extrêmement conflictuelles ; elles n'arrivent pas à maîtriser leurs réactions émotives et il n'est pas rare que cela déborde sur les temps de classe.

Les heures de vie de classe consacrées à la gestion des conflits, aux valeurs de respect, ne font pas évoluer la situation. Le climat relationnel particulièrement difficile au sein de cette classe en début d'année a induit le projet de classe avec comme objectif principal « vivre ensemble » incluant notamment un travail sur la connaissance de soi et des autres.

- Valeur personnelle de Susan Harter (1982)

Si je reviens au cas d'Hella, dont la mère semble peu sensible voire négative vis à vis de sa fille entraînant chez elle un sentiment d'incompétence, se sentant peu digne d'intérêt ; il paraît à la lecture de cette théorie, important de multiplier des situations où Hella fait l'expérience de la réussite pour restaurer un sentiment de compétence positif. Je me demande également si la réaction de certains élèves est en rapport avec cette théorie. Quand il m'arrive de féliciter un élève pour un effort ou une réussite, j'ai toujours deux ou trois doigts qui se lèvent pour me demander : « Moi aussi, c'était bien Madame ? » Est-ce un besoin de reconnaissance, d'être valorisé eux aussi, d'être rassuré sur leur réussite, sur leur compétence ? Il y a dans ces réactions certainement plusieurs besoins en jeu où se mêlent *miroir social* et *valeur personnelle.*

- Autodétermination de Deci&Ryan (1985)

Ces psychologues américains ont fait apparaître à travers leurs travaux qu'un élève pour trouver la motivation, doit se sentir acteur, s'impliquer dans une tâche pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même on parle alors de motivation intrinsèque ; et au contraire, toute forme de contrainte (sanction, jugement, évaluation…) diminue l'autodétermination. Concernant les élèves en grande difficulté, ils mettent également en évidence ce qu'ils nomment « *le découragement appris* » (2002) conduisant l'élève à percevoir l'échec comme inéluctable.
Que faire en classe pour que mes élèves se sentent un peu plus autodéterminés, sachant que l'autodétermination est un des ressorts de la motivation ? Toutes les études menées à partir de ces recherches ont montré que les situations d'apprentissage qui induisent le plus de motivation correspondent aux situations :

- Où l'élève est acteur, c'est-à-dire impliqué (besoin d'autonomie)
- Où l'élève se sent compétent (on se rapprochera ici des théories de Bandura sur le sentiment d'efficacité)
- Qui favorisent la relation sociale dont le travail en équipe privilégiant le conflit socio-cognitif.

- Estime personnelle de Coopersmith (1984)

L'estime de soi serait une variable importante dans la réussite scolaire et Coopersmith a élaboré un questionnaire souvent utilisé en orientation scolaire. Son intérêt est de donner une estime de soi globale associée à des sous-domaines : social, scolaire, familial et général.
Son inventaire permet donc de repérer le ou les domaines où l'estime de soi est la plus faible. Les recherches en psychologie font apparaître toutefois les limites de ces outils d'autoévaluation, l'élève pouvant masquer ce qu'il ressent vraiment pour répondre d'une façon qu'il imagine satisfaisante pour l'adulte. De plus, les formulations du ou des questionnaires n'ont pas forcément de sens dans le vécu de l'élève (réserve dont il faudra peut-être tenir compte lors de l'analyse des résultats de l'autoévaluation de mes élèves). Coopersmith, dans ses travaux, souligne que *« les attitudes, les postures, la voix, les actes sont des signes conscients ou inconscients étroitement liés aux processus cognitifs, affectifs ou motivationnels[9] ».* Ces attitudes à l'égard de soi-même prédisposent l'élève à répondre favorablement ou défavorablement aux situations auxquelles il est soumis.
Il serait donc possible d'interpréter différemment les signes que l'élève nous donne. Je pense à Jonathan élève de 3° qui refuse systématiquement de retirer son blouson ; j'ai toujours considéré ce refus comme une agression vis à vis de moi, alors que Jonathan montre peut-être consciemment ou non qu'il voudrait être ailleurs. Boimare[10], dans « La peur d'apprendre », évoque les comportements excessifs comme des signes de désengagement face à l'angoisse mise en jeu dans l'apprentissage.

- Valeur de soi de Delphine Martinot (1985)

A l'instar des théories de Pierrehumbert déjà citées, Delphine Martinot soutient que les élèves en difficultés n'ont pas une estime de soi plus basse que les autres élèves, ils adoptent simplement des mécanismes de protection.
J'ai, pour illustrer cette idée, pris l'exemple assez récurrent de l'agressivité que montre certains élèves qui viennent de recevoir une mauvaise note à l'encontre de ceux qui ont réussi. Si je m'appuie sur cette théorie, on pourrait penser que de traiter un bon élève de « fayot ou d'intello » de façon à le rabaisser pour que cela devienne péjoratif, voir négatif, n'entraîne aucune conséquence sur l'estime de soi, puisqu'ils n'ont aucune envie de leur ressembler.
Je pense également à quelques élèves de 4° qui « jouent les caïds » dans la cour, ils adoptent un comportement rebelle et semblent n'accorder aucune valeur à certaines matières. Ils se sentent respectés et valorisés par cette forme de courage à exprimer leur rejet de l'école. Ce sont exclusivement des élèves en grande difficulté et la stratégie qu'ils affichent est vécue comme un choix, leur estime de soi s'en trouve renforcée. Que faire pour qu'ils accordent à nouveau de l'intérêt aux apprentissages ?

9- Coopesmith : L'inventaire du sentiment d'estime de soi. Ed. du centre de psychologie appliquée. 1984
10- Serge Boimare : L'enfant et la peur d'apprendre. Ed. Dunod 2004

Remettre ces élèves sur le chemin de la réussite, encourager leurs efforts, éviter le plus possible les notes et la comparaison entre pairs pourraient s'avérer des stratégies efficaces.

- Sentiment d'auto-efficacité de Albert Bandura (1997)

Selon sa théorie, un élève pour agir efficacement à l'école, doit croire en sa compétence de pouvoir contrôler des actions menant à une réussite. La façon dont l'élève perçoit ses compétences génère des sentiments positifs ou négatifs qui détermineront l'attitude qu'il adoptera face à de nouvelles situations d'apprentissages. Bandura[11] nomme (p.13) « *Sentiment d'Efficacité Personnelle* (SEP) les croyances d'une personne en ses capacités. Ce sont ces *croyances d'efficacité personnelle qui régulent les aspirations, les choix de comportement, la mobilisation, la poursuite de l'effort ainsi que les réactions émotionnelles ».*

Les élèves qui ont un faible SEP renoncent facilement car ils sentent que leurs efforts seront infructueux, ils n'ont pas confiance en leurs capacités à surmonter une situation, ils ont alors peu de raisons de s'infliger des souffrances.

Je pense immédiatement à Corentin élève de 6°, qui, dès qu'il doit réaliser un travail en autonomie stoppe tout effort en repoussant sa feuille et en disant : « C'est trop dur, je n'y arriverai jamais. »

Il n'est évidemment pas le seul de mes élèves à ne pas avoir confiance en ses compétences. Il est intéressant de remarquer que son grand frère qui est en 4°, adopte systématiquement le même comportement devant une tâche qui le déroute (avec un mal de crâne ou de ventre comme excuse en plus). Ces deux élèves sont en grande difficulté, notamment en lecture, Ils subissent l'école comme source d'échecs à répétition, ils sont anxieux et n'ont plus confiance en leurs possibilités à surmonter les obstacles liés aux apprentissages.

Pour l'enseignant, tenir compte du SEP, c'est faire en sorte que l'élève ait une connaissance plus juste de ses capacités et qu'il réussisse à mettre en œuvre de façon plus efficace ses compétences. En effet, à quoi servirait-il à l'élève d'avoir une connaissance de ses capacités s'il n'a pas les stratégies, les méthodes pour les réinvestir dans des situations variées ? Un fonctionnement efficace nécessite donc des aptitudes, des capacités et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Même si ces notions sont étroitement liées, Bandura différencie l'estime de soi (l'évaluation de sa valeur personnelle) du sentiment d'efficacité personnelle (qui concerne l'évaluation de ses capacités). Un élève peut se sentir inefficace dans une activité sans perdre d'estime de soi, parce qu'elle n'engage pas sa valeur personnelle dans ce domaine.

Il précise (p.24) que « *les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une estime de soi élevée pour agir conformément à leurs objectifs ».* C'est vraiment la croyance en son efficacité qui prédit la motivation et donc la performance scolaire (p.328).

11- Albert Bandura : psychologue canadien, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Ed. De Boeck. 2003

Ainsi dans le domaine scolaire, il semble plus utile de prendre en compte le SEP qui sera un meilleur *prédicateur des résultats scolaires que l'estime de soi,* Bandura (2003).
On peut conclure de cette théorie que les élèves qui se sentent capables de réussir sont plus à même de fournir des efforts et de persistance dans l'apprentissage scolaire, et nous verrons, dans, ce mémoire comment développer chez l'élève de SEGPA ce sentiment d'efficacité personnelle qui est la source de la motivation.

- Estime de soi de André&Lelord (1999)

Ces psychologues ont défini l'estime de soi comme une donnée fondamentale de la personnalité. Pour eux, une bonne estime de soi facilite l'engagement (André, 2002[12]), elle influence notre capacité à passer à l'action. L'aspect affectif est une part prédominante de l'estime de soi : « *L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres* » titre de leur livre, l'illustre tout à fait.
Le regard des autres est également montré comme un paramètre essentiel de l'estime de soi, les élèves étant sensibles aux messages de leur entourage (enseignants, parents, pairs). Ce serait encore plus vrai pour les élèves de SEGPA qui rentrent dans l'adolescence avec tous les bouleversements psychiques, physiques et sociaux que cela implique, leur sensibilité est exacerbée, le regard de l'autre est bien souvent source de nombreux conflits.
La classe constitue un groupe où se jouent des interactions entre les élèves, les professeurs et les phénomènes affectifs, émotionnels orientent la dynamique de ce groupe. Il revient à l'enseignant d'aider les élèves à apprendre à réguler ces rapports d'influences. Il nous faut également tenir compte de l'anxiété de certains élèves qui se sentent menacés par le regard de l'autre, qui ont peur d'être jugés. Il arrive fréquemment dans la classe que des conflits surviennent pour un regard trop appuyé qu'un élève ressent comme une agression. L'élève de SEGPA, plus que tout autre adolescent, est reconnu pour sa fragilité et son déficit en ce qui concerne les compétences sociales, il éprouve des difficultés à entrer en relation avec les autres, il a un besoin exacerbé de reconnaissance, de recherche identitaire.
Dans la classe de 5° SEGPA dont je suis l'enseignant référent, je suis souvent obligée d'intervenir pour désamorcer des conflits qui durent depuis l'entrée en 6°, notamment avec Coralie qui n'arrive pas à trouver sa place au sein de la classe : elle est très souvent seule, se fait railler par les autres et n'hésite pas elle-même à agresser verbalement les élèves de la classe. Coralie est une élève difficile à comprendre ; dès qu'un élève fait un geste vers elle, elle le rejette vertement et se plaint ensuite de ne pas avoir d'amis. Elle refuse de travailler en groupe et les autres ont beaucoup de mal à accepter de travailler avec elle.

12- C. André , L'estime de soi au quotidien , article de la rubrique Dossier : De la reconnaissance à l'estime de soi , Mensuel n°131 octobre 2002 et André et Lelord : L'estime de soi - S'aimer pour mieux vivre avec les autres. Ed. Odile Jacob 2008

Elle a certes de grandes difficultés de raisonnement et elle accumule les remarques hors de propos, erronées soutenant fermement ses positions en refusant d'avoir tort, ce qui agace évidemment le reste de la classe qui n'hésite pas à en faire son bouc émissaire

Il est très difficile d'interrompre ce processus qui nuit au climat de la classe qui perturbe donc l'accès au savoir. Il devient capital si l'on veut que les élèves renouent avec la réussite scolaire, de pacifier l'espace de travail en agissant sur le « vivre ensemble » de façon à améliorer les compétences sociales et donc l'estime de soi.

I.5 Agir sur les différentes composantes de l'estime de soi

A la lecture de ces différentes théories, il semble essentiel de considérer l'estime de soi comme une notion multidimensionnelle ayant un rôle fondamental dans la réussite scolaire. Il est difficile aujourd'hui d'ignorer, les conséquences de l'échec sur l'estime de soi et du sentiment de compétence sur la réussite scolaire et c'est pourquoi il me semble nécessaire d'agir conjointement sur la restauration de l'estime de soi des élèves et sur l'amélioration de leur sentiment de compétence scolaire.

Apprendre n'est pas seulement un processus cognitif, on s'aperçoit à travers cette étude que des processus affectifs, émotionnels, motivationnels, relationnels jouent également un rôle important dans l'acquisition des savoirs. Prendre en compte ces dimensions conatives dans une démarche pédagogique est fondamental avec des élèves en grande difficulté.

II - Agir sur le conatif

Jérôme Bruner (2000 p.131)[13] a dénoncé le cloisonnement entre les émotions et l'intelligence. «*J'ai regretté,* écrit-il*, que l'on ait pris l'habitude de tracer une frontière conceptuelle entre pensée, action et émotion, en tant que régions de l'esprit. Nous avons été contraints par la suite de bâtir des ponts conceptuels pour relier ce qui n'aurait jamais dû être séparé .»* L'élève est une personne unique, on ne peut isoler le raisonnement intellectuel de son contexte affectif, émotionnel et conatif.

II.1 Le conatif, qu'est-ce que c'est ?

Pour Michel Perraudeau (ibid. p.59) le terme conatif regroupe *ce qui est du domaine de la motivation, de la confiance, de l'estime de soi, du stress, des affects*. Il insiste sur l'aspect affectif et son importance dans les apprentissages notamment au collège, où, dit-il, *la dimension affective est exacerbée.*

Si l'on consulte le dictionnaire, conatif vient du latin conari « s'efforcer de » qui se rapporte à la volonté et à l'effort, ce qui pousse à agir. On comprend mieux la dynamique qu'il y a à mieux travailler ces dimensions conatives telles que la confiance, la motivation, l'estime de soi qui vont définir le niveau d'implication de l'élève devant l'activité scolaire. Alors, comment mettre en œuvre cette approche ? C'est un vrai virage professionnel pour moi, j'avance à petits pas et découvre une vraie authenticité pédagogique à travers cette nouvelle façon d'aborder mon métier.

II.2 Sur quelles bases mettre en œuvre mon action ?

Dans le premier chapitre, j'ai développé les différentes théories sur l'estime de soi et j'en retiens que l'image qu'un élève a de lui-même, sa perception de soi, son estime de soi, ses affects… influencent sa motivation, alors que Bandura (ibid.) écrit que c'est plutôt le sentiment d'efficacité perçue (SEP) qui sera la source la plus importante de motivation. Mais il précise également (p.359) « *qu'une vie émotionnelle et sociale négative peut éroder le SEP… Que les élèves respectés et acceptés (par leurs pairs) ont plus de chance de penser qu'un bon environnement scolaire est favorable aux apprentissages (p.265)…. L'entrée au collège implique un important changement environnemental qui met à l'épreuve le SEP… Les élèves perdent un certain sentiment de contrôle, ont moins confiance en eux, et souffrent d'une baisse de motivation… Les élèves à bas SEP doutent encore plus de leurs capacités, cela affecte leur bien être émotionnel et leur développement… Créer des conditions environnementales protectrices, dépourvues de menaces… Enseigner aux élèves comment gérer leur temps, les ressources scolaires, structurer leur environnement… donner du sens… un but. » (p.349)*

13 - Bruner J : psychologue américain, Culture et mode de pensée . Ed, Retz, 2000 p. 131

C'est en m'inspirant de ces différentes théories axées sur la dimension conative, l'estime de soi que j'ai envisagé les actions décrites dans ce chapitre. L'objectif est de créer de nouveaux leviers pouvant favoriser la réussite des élèves.

II.3 Le cadre de mon expérimentation

II.3.1 La classe de 5°

La classe est composée de 12 élèves, 4 garçons et 8 filles. Dès le début de l'année, j'ai pu faire les constats suivants. C'est une classe qui dispose dans l'ensemble de peu d'autonomie, de cours moments d'attention, mais qui est relativement bien disposée à l'égard des apprentissages et qui ne présente pas de problème majeur de discipline. Les relations entre pairs sont souvent conflictuelles, la cohésion du groupe n'est pas stable, une élève est totalement rejetée par le reste de la classe, une autre qui arrive de CM2 et qui n'a pas fait sa 6° au collège, est très inhibée et anxieuse, elle pleure souvent et a beaucoup de mal à s'intégrer. Un des garçons a intégré la 5° SEGPA fin septembre, il était jusqu'alors en 5° générale au collège, c'est un élève calme et agréable qui a su trouver sa place rapidement Un autre garçon tente de jouer les caïds et veut faire régner sa loi, il manque de respect envers ceux qui lui résistent, il est capable de violence et montre peu d'intérêt pour l'école. Ronald est paradoxalement celui qui a les meilleurs résultats aux évaluations de début d'année, mais il ne veut pas fournir d'effort, il s'endort assez souvent en cours, se décourage très vite, fait preuve de peu de motivation, refuse de travailler à la maison et pour finir, il est très régulièrement en retard le matin au collège. Le troisième garçon est un élève qui est arrivé en France il y a 4 ans (il vient de Mayotte), il vit chez sa tante et sa famille lui manque, son niveau global est assez faible en particulier en lecture, mais il ne manque pas de volonté malgré ses difficultés.

Pour le reste des filles, il faut dire que leur relation sont assez conflictuelles et cela envahit souvent les temps de classe, beaucoup d'entres-elles ont une image d'elles-mêmes assez négative, elles doutent beaucoup, ne supportent pas le regard des autres surtout lorsqu'elles sont en échec.

C'est une classe qui est toutefois assez respectueuse de l'adulte et la possibilité de rentrer dans les apprentissages est bien réelle ; pour cela, il est primordial de bâtir avec eux des comportements durables basés sur le respect, la restauration de l'estime de soi, leur donner les clefs de la citoyenneté et les préparer à devenir des adultes responsables et autonomes.

II.3.2 Modules d'Aides Spécifiques

Pour une grande part, mon action se déroulera pendant les heures consacrées aux Modules d'Aides Spécifiques (MAS) du BO n° 18 du 30 avril 2009, il s'agit : « *d'heures modulables destinées à répondre à des besoins spécifiques, apparaissant en cours d'apprentissage et repérés par l'équipe pédagogique. Elles permettent la mise en œuvre d'actions denses et limitées dans le temps.* »

Je dispose d'une heure hebdomadaire de MAS, car pour la deuxième heure, il a été décidé pour une meilleure intégration au collège que les élèves de 5° SEGPA participent avec les autres élèves de 5° générale aux Itinéraires De Découvertes (IDD).

II.3.3 Le support

Pour une meilleure lisibilité pour les élèves du travail entrepris lors de ces modules, j'ai choisi de privilégier un support unique pour ranger les documents : le portfolio, que nous appellerons avec eux : « Mon projet ». Si je ne l'appelle pas « module », c'est parce que c'est vraiment autour du projet de l'élève que se construit cette action, autour de ses attentes, de ses besoins et cet outil va également servir de support à la construction du **Projet Individuel de Formation** (PIF) de l'élève.

II.4 Expérimentation

C'est à travers une gestion de classe centrée sur l'élève et ses besoins que j'envisage de tester mon expérimentation. Je pense que la gestion de classe ne se restreint pas uniquement à la gestion de la discipline. Je crois qu'il s'agit d'un concept beaucoup plus large qui englobe l'ensemble des éléments que l'enseignant doit gérer lors de son enseignement, tels que le climat de classe, les règles et procédures, l'organisation du travail, l'environnement de la classe dans le but d'engager, de guider, de faire progresser les élèves dans les apprentissages.

Les 5 modules qui serviront de cadre à la gestion de classe sont :

1. L'estime de soi, apprendre à se connaître (soi-même)
2. Le climat de classe
3. Vivre ensemble, apprendre à connaître les autres
4. Autonomie, méthodologie
5. Mon projet

II.4.1 L'estime de soi, apprendre à se connaître

« *La connaissance de soi éclaire tout homme sur ce qu'il est et ce qu'il peut… Connais-toi toi-même* » Socrate.

- **Questionnaire ETES**

Pour mettre en œuvre ce projet, il me fallait d'abord apprendre à mieux connaître le fonctionnement des élèves, les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes. En début d'année scolaire, j'ai donc mesuré l'estime de soi des élèves de 5°. Pour cela, j'ai choisi d'utiliser l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES) de Nathalie Oubrayrie (cf. annexe 1) . Ce questionnaire m'a semblé intéressant car il permet de détailler les scores entre émotion, social, scolaire et physique. Je l'ai légèrement adapté et il ne sera pas utilisé comme un test psychométrique. C'est l'*image* que l'élève a de lui-même qui va me donner des pistes d'action.

Les résultats (cf. tableau dans l'annexe 2) montrent que les élèves ont globalement une bonne image corporelle avec une moyenne de 7.6. Ce sont les indicateurs du soi social et du soi émotionnel qui sont les plus bas avec une moyenne de 5.8. Cela serait en accord avec la théorie qui tendrait vers un cloisonnement des différentes perceptions de l'estime de soi.

En ce qui concerne le soi social, 5 élèves estiment avoir des compétences sociales assez moyennes et les deux élèves qui ont le score le plus haut (8) sont effectivement des élèves aux comportements sociaux les plus adaptés.

Les résultats du soi scolaire sont plus contrastés :

- Deux élèves pensent avoir des compétences scolaires très satisfaisantes avec un score de 10 et un élève a obtenu un score de 9 . Ces 3 élèves n'ont pas eu les meilleurs pourcentages de réussite aux évaluations diagnostiques (évaluations nationales fin de palier 1) de début d'année, leur pourcentage se situant entre 50% et 60%.
- Deux élèves ont un score de 6 et 3 élèves ont obtenu 5 ; ils s'estiment donc moyennement performants dans le domaine scolaire. Deux d'entre eux avaient pourtant bien réussi les évaluations de début d'année avec un pourcentage en français et en mathématiques proche de 60% . Les 3 autres élèves sont en accord avec leurs résultats aux évaluations qui étaient aux environs de 50%.
- Quatre élèves s'estiment faiblement compétents avec un score de 4 alors que, parmi eux, 2 élèves avaient obtenu les meilleurs pourcentages aux évaluations. Pour les 2 autres élèves, leurs représentations sont en accord avec les évaluations diagnostiques, ils ont des pourcentages inférieurs à 50%.

Cela confirme que certains élèves n'ont pas une vision très réaliste de leurs possibilités.

Que retenir de ce questionnaire en terme d'actions à entreprendre ? Les compétences sociales, les savoir-être sont à consolider à travers des actions que je décrirai dans **« le vivre ensemble »**. Le soi émotionnel assez moyen sera renforcé en aidant l'élève à mieux se connaître et par des actions à travers le « **climat de classe** » que j'aborderai dans le paragraphe suivant.

Pour le soi scolaire où l'on remarque un décalage entre les compétences réelles des élèves et les représentations qu'ils en ont, mon action sera de renforcer le sentiment d'efficacité perçue des élèves en travaillant sur **« l'autonomie et la méthodologie** ».

- **Connais-toi toi-même**

Pour aider les élèves à mieux se connaître, je leur ai proposé le questionnaire adapté de Marcel Proust (cf. annexe 3) que j'ai nommé « **Connais-toi toi-même** » . Ce questionnement va favoriser la découverte de leur personnalité, de leur goût, de leur centre d'intérêt et c'est également une occasion pour moi d'apprendre à mieux les connaître et de savoir ce qui les motive.

- **Auto-évaluation de son comportement**

Plusieurs fois dans l'année, je propose aux élèves d'auto-évaluer leur comportement (cf. annexe 4), le but est d'impliquer et de responsabiliser l'élève ; c'est un enjeu majeur que d'adopter une attitude citoyenne et de leur faire comprendre qu'ils sont responsables de leur comportement.

Si je propose cette grille d'auto-évaluation plusieurs fois, c'est pour pouvoir évaluer avec eux les progrès réalisés ou les points sur lesquels ils doivent être vigilants. Elle est axée sur le respect des autres, son comportement en classe et son implication dans les tâches scolaires.

- **Etat d'âme**

En arts plastiques, une partie du premier trimestre est consacrée à l'étude des sentiments, des états d'âmes dans la peinture. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'œuvre de Charles Le Brun peintre de Louis XIV qui a consacré une partie de sa vie à étudier les différentes expressions de la passion. Plusieurs activités utilisant des techniques différentes sont proposées aux élèves pour reproduire leurs sentiments. Un travail en français est réalisé (avec Madame Dupont) en parallèle sur le vocabulaire des sentiments, la description des expressions…

Les objectifs de cette séquence, outre ceux spécifiques au domaine artistique, sont d'amener l'élève à se sentir en confiance, à mettre des mots sur ce qu'il ressent, sur des sentiments sans en avoir honte grâce à la distance donnée par l'activité pédagogique.

II.4.2 Le climat de classe

En me référant aux théories citées dans le premier chapitre, l'estime de soi se construit à travers les interactions sociales, le regard des autres est montré comme un paramètre essentiel. Il faut donc créer les conditions nécessaires pour que la classe soit un lieu sécurisant où règnent le respect, l'écoute et la parole. Je pense également qu'il faut créer une rupture avec le passé scolaire souvent douloureux des élèves accueillis en SEGPA et donc instaurer un climat de confiance pouvant leur permettre de développer une image positive d'eux-mêmes.

C'est une affaire complexe où mon attitude personnelle, mes gestes, ma voix, mes décisions, ma façon d'entrer en relation avec les élèves sont ressentis pleinement. C'est plus une « philosophie » qu'une « méthode » qui va conditionner le climat de la classe nécessaire pour remettre les élèves sur le chemin de la réussite.

Pour créer ce climat de classe, il me semble essentiel de commencer mon action en début d'année. Je pose aux élèves la question suivante : « ***Qu'est-ce qu'un bon professeur pour toi ? »***

Je leur demande de réfléchir et de noter les qualités essentielles d'un bon professeur. Cette partie étant individuelle, nous partageons ensuite les représentations de chacun (cf. annexe 5).

Ensuite les élèves se mettent en équipes et ne doivent retenir que les 5 qualités les plus importantes pour un bon professeur. J'ai proposé cette question à toutes les classes de la SEGPA, il en ressort, pour les élèves, qu'un bon professeur est un enseignant qui:

1- Est gentil, sympa (30)
2- Respecte les élèves, à qui on peut parler (18)
3- A de l'humour, aime rire (14)
4- Nous aide quand on a besoin (14)
5- Un peu sévère, qui punit quand il faut (11)

A la lecture de ces résultats, on observe assez nettement que les élèves sont vraiment dans une demande de relation affective, avec tout de même une envie de cadre (sécurisant). Ceci semble corroborer les principes de la pyramide des besoins de Maslow (op. cit.) avec une demande de réalisation des besoins de confiance et de sécurité.

En séance suivante, je leur pose la question : « ***Qu'est-ce qu'un bon élève pour toi ? »***

La démarche est la même, il en résulte que c'est celui qui :

1- Ecoute le professeur (29)
2- Réussit dans toutes les matières (25)
3- Gentil avec les autres (25)
4- Ne répond pas au professeur (24)
5- Comprend tout (17)

Il est intéressant de remarquer le manque de nuance « dans toutes les matières » et « qui comprend tout », et, après échange avec les élèves, nous nous mettons d'accord sur des formulations plus nuancées (cf. annexe 6). Une affiche est réalisée que nous signons en nous engageant à faire notre possible pour respecter ce « contrat moral ».

Bien qu'elle ne soit pas formulée en ces termes sur l'affiche, l'attitude que je m'engage à avoir avec les élèves se définirait par :

- Favoriser un accueil chaleureux et souriant
- Faire preuve d'empathie
- Renvoyer une image positive à l'élève en espérant lui donner l'énergie pour s'engager dans un processus d'apprentissage
- Croire en la réussite de chacun, ne pas faire preuve de fatalisme
- Savoir faire preuve de fermeté quand il le faut
- Mettre en place une possibilité d'écoute et de parole

Le climat est une valeur subjective. Il est difficile d'évaluer les résultats de la relation que j'instaure avec les élèves, mais les différentes lectures et la formation que je suis, ont transformé mon regard et mon attitude d'enseignante spécialisée. Je me devais de partager l'importance que revêt pour moi le climat de classe essentiel à la réussite des élèves.

II.4.3 Vivre ensemble, connaître les autres

Avec nos élèves, il s'agit plus qu'avec d'autres de mobiliser leurs compétences sociales, d'élaborer des règles de vie au collège, de les éduquer au respect des autres, de prévenir les problèmes de comportement et d'apprendre à travailler ensemble. Ce module concerne, plus particulièrement, les compétences 6 du palier 2 du livret personnel de compétence : les compétences sociales et civiques, soit « *avoir un comportement responsable » et « respecter tous les autres et notamment appliquer les règles de l'égalité des filles et des garçons ».*

En m'inspirant de l'apport théorique déjà cité, il me fallait mettre en œuvre des actions où l'élève, pour être motivé, doit se sentir impliqué dans la tâche, où l'élève apprend à gérer ses émotions pour pouvoir se concentrer sur ses apprentissages. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs stratégies :

- L'**allégorie** : elle a l'avantage de rendre plus concrète une situation vécue par les élèves ; elle nécessite de dépasser le sens immédiat et de rentrer dans l'implicite pour décoder le message symbolique. Mon objectif est d'amener l'élève à appréhender l'importance du climat relationnel dans la classe, lui faire comprendre que l'environnement influe sur nos victoires et nos échecs et donc qu'il est nécessaire d'établir des règles de vie pouvant permettre de travailler dans un climat apaisé. L'allégorie qui a servi pour cette séquence est « L'allégorie de la grenouille » (cf. annexe 7). Les élèves ont été très motivés par cette approche et ont parfaitement décodé le message implicite sur l'importance du climat de classe. Une affiche a été réalisée.
- Construction des **règles de la classe** : nous sommes partis de l'allégorie de la grenouille pour élaborer les règles nécessaires à un bon climat de classe. Les élèves ont travaillé en équipe sur la construction de ces règles et surtout sur les conséquences positives ou négatives.

- Les élèves doivent être capables de comprendre qu'ils sont responsables de leurs actes et qu'ils doivent en assumer les conséquences en cas de manquement. Un tableau réunissant ces règles a été réalisé, affiché et chaque élève en possède un exemplaire. (cf. annexe 8).
- **Consignes générales** : lors des heures de synthèse de l'équipe de SEGPA, nous avons mis au point un protocole générale de règles valables pour tous les élèves de la SEGPA ; il renforce notre action et donne une vraie cohérence à notre discours.
- La **vedette** est une activité réalisée en début d'année, elle dure dix minutes chaque jour ; les objectifs sont de développer les compétences sociales, d'amener les élèves à mieux se connaître, à fonder la relation sur un échange, à savoir écouter l'autre, à être capable de parler de soi. Le déroulement est le même à chaque séance : un élève vient se placer au centre de la classe et ses camarades lui posent des questions sur le sujet de leur choix. Les questions trop gênantes, trop personnelles peuvent être écartées par la vedette. Je me propose de passer en premier, ce qui plait beaucoup aux élèves et les motive pour la suite. Une variante de cette activité est **l'interview**. Les élèves sont par groupe de deux, ils se servent du questionnaire « connais-toi toi-même » ; puis successivement, ils doivent présenter au reste de la classe leur camarade en essayant de mettre en place une petite mise en scène.

II.4.4 Autonomie, méthodologie

En s'appuyant sur la théorie de Bandura (op. cit.), le rôle de l'enseignant est de remettre l'élève en situation de réussite et de lui donner les stratégies nécessaires à cette réussite. « *Il est plus facile d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, si l'enseignement se centre sur la maîtrise de stratégies permettant à l'élève de progresser plutôt que sur le niveau de performance.* » (p.326)

Les démarches utilisées ici concernent les compétences transversales d'ordre méthodologique qui vont aider l'élève à progresser vers l'autonomie. Dans le document « grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 » de janvier 2011 ; il est spécifié « *l'autonomie est la capacité à échanger, agir, choisir en connaissance de cause et juger par soi-même. Elle est une condition essentielle à la réussite scolaire.* » , on s'aperçoit qu'une partie des difficultés des élèves de SEGPA relève de compétences transversales mal maîtrisées relevant de la gestion du temps, la gestion de l'espace, l'organisation matérielle, la compréhension des consignes et le traitement de l'information, la métacognition.

Certaines de ces compétences d'ordre méthodologique vont se construire principalement dans l'action en début d'année scolaire :

- Gestion du temps : travailler sur l'emploi du temps, préparer et planifier le travail du lendemain, apprendre à gérer un agenda, planifier son temps, organiser les leçons à apprendre sur la semaine, travailler sur le calendrier et la chronologie, apprendre à lire l'heure (en maths) ;

- Gestion de l'espace : procéder à des repérages dans le collège ou dans le quartier, situer l'école dans son environnement, lire des plans et des cartes, effectuer une recherche dans un atlas (situer des pays, des villes …). Cette compétence est essentiellement travaillée en 6°, mais un saupoudrage en début d'année avec les élèves de 5° est assez bénéfique ;
- Organisation du matériel (cf. annexe 9) : préparer son sac, organiser son matériel, prendre soin de ses cahiers et classeurs, présenter un devoir…
- Métacognition : comprendre son collège (cf. annexe 10), apprendre à apprendre, reformuler ses démarches et ses stratégies, construire des traces personnelles, confronter ses démarches, apprendre à s'auto-évaluer… Cette partie du projet est en cours de réalisation, je travaille avec mon tuteur sur l'élaboration de stratégies métacognitives ;
- Organiser et traiter des informations, reformuler et expliciter des consignes et des procédures : rechercher une information dans divers outils (cahier, livre, fichier, affichage, multimédia…) ; partie également en cours de construction.

Les compétences transversales concernent toutes les disciplines enseignées. Leur développement nécessite des méthodes éducatives adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève. Elles sont renforcées par des sollicitations quotidiennes, régulières et soutenues.

II.4.5 Mon projet

Le Projet Individuel de Formation (BO du 30/04/2009) de chaque élève a été construit dans le cadre du projet de classe mis en place cette année « ***Vivre ensemble et citoyenneté »*** (cf. annexe 11). Le PIF tient compte des réussites et des besoins de chacun, il a été élaboré, d'une part, à partir des évaluations diagnostiques de début d'année et, d'autre part, à partir des constats déjà décrits.

Le projet de l'élève est donc construit à partir des objectifs suivants : restaurer l'estime de soi, augmenter son sentiment de compétence, apprendre à mieux vivre ensemble, bâtir des comportements de respects mutuels et acquérir les bases d'une attitude citoyenne.

La démarche du projet en SEGPA s'impose donc à la fois sur un plan collectif et sur un plan individuel, le but étant de motiver et d'impliquer davantage les élèves dans les apprentissages. « *Sans but, sans objectif…, les élèves sont démotivés »* Bandura (p.345). Pour une organisation moins contraignante et en raison de l'alternance de la formation, le projet de la classe est découpé en micros-projets (dont une grande partie est déjà décrite dans ce chapitre). En raison des intérêts des élèves, des projets de sorties sont intégrées au projet de classe (cf. annexe 12).

Les sorties de classe présentent de multiples avantages en plus de donner du sens aux apprentissages, elles permettent aux élèves de développer leurs compétences comportementales et sociales, de s'ouvrir à leur environnement et l'élève étant porteur du projet, il est acteur de son organisation avec l'acquisition de compétences dans différents domaines (cf. annexe 13).

Pour planifier et organiser ces sorties, j'ai initié les élèves au travail en équipe. Pour être efficace, le travail en équipe nécessite un encadrement, d'autant plus avec les élèves de SEGPA. Pour amener les élèves à coopérer, il faut mettre en place des méthodes, des habiletés, des attitudes visant un travail en équipe efficace (cf. annexe 14 et 15).

II.5 Evaluation du dispositif

Mon hypothèse de départ était d'agir sur le conatif pour restaurer l'estime de soi des élèves et les remettre sur le chemin de la réussite. La motivation, l'estime de soi et les affects ne sont pas des domaines faciles à évaluer et il est difficile d'analyser l'impact du projet sur les élèves. Les élèves se sont volontiers motivés pour les activités proposées et quelques outils d'évaluation ont été mis en place :

- Auto-évaluation du comportement en classe et lors de sorties ;
- Observation par l'enseignant du comportement social, scolaire, face à la tâche de l'élève : cette grille est également renseignée plusieurs fois dans l'année. (annexe 16)

Les indicateurs de réussite sont plutôt positifs pour le comportement scolaire des élèves.
Pour le comportement social, il reste quelques difficultés avec Coralie, cette élève présentant de grandes difficultés de socialisation et qui n'arrive pas à réguler ses émotions alors que ses camarades font des efforts dans sa direction. Mes réserves concernent également Ronald qui semble ne pas vouloir sortir de son rôle de « *caïd fatigué* ». Je pense mieux comprendre la problématique de cet élève depuis un entretien récent avec sa maman qui vient de se remarier, elle est enceinte et nous a annoncé qu'elle avait renoncé à l'éducation de son fils…
D'une manière plus générale, je peux observer qu'il règne un climat serein et agréable dans cette classe, les conflits sont moins nombreux, les activités sur la connaissance de l'autre et le travail en équipe instauré a permis aux élèves de coopérer dans le respect et l'écoute.

III - Agir sur le cognitif

Pour M. Perraudeau (op. cit. p.59*) l'aspect cognitif concerne plus directement le savoir, c'est la suite d'opérations permettant de traiter les informations*. Ce chapitre concerne une situation d'apprentissage dont le but est l'acquisition d'une culture mathématique. Mon hypothèse de départ étant que : pour que l'élève renoue avec la réussite scolaire, l'enseignant doit tenter de restaurer l'estime de soi en agissant à la fois dans les domaines conatifs et cognitifs. Je vais décrire ici l'expérimentation réalisée dans le domaine cognitif, en tenant compte des apports théoriques soulevés dans les chapitres précédents. Etant chargée de l'enseignement des mathématiques dans la classe de 5°, j'ai choisi de mener à bien ce projet dans cette discipline.

III.1 Pourquoi en mathématiques ?

L'année dernière, j'enseignais déjà les mathématiques et sur les douze élèves de cette classe, cinq étaient en grande difficulté plus particulièrement en numération (sur les évaluations nationales 2009 de fin de palier 1, ces élèves avaient entre 3 et 4 sur 9 en numération). Cette année, dès les premières semaines, j'ai évalué ces élèves sur leurs connaissances des nombres. Les évaluations portaient sur les points suivants :

- Lecture et écriture des nombres jusqu'à 1 000
- Comptage, suites numériques
- Dénombrement (détermination de quantités)
- Décomposition, comparaison, connaissance de la valeur des chiffres en fonction de la position.

L'analyse des résultats de cette année montre que ces cinq élèves n'ont que très peu progressé
en numération. Les erreurs du type 6010 au lieu de 70 sont encore fréquentes pour quatre d'entre eux, les cinq élèves ne comprennent pas le principe de numération de position, ils sont en difficulté pour les activités de comptage et décomptage, le passage à la dizaine supérieure ou inférieure est encore aléatoire, les exercices de décomposition sont sujets à erreurs dès que l'on change l'ordre des nombres ou la présentation. Que faire pour aider ces élèves qui confondent cardinal et ordinal, qui considèrent les nombres comme des mots sans faire de lien avec la notion de quantité ?
Le constat pour ces élèves est que la construction du concept de nombre n'est pas maîtrisée et que le travail réalisé précédemment n'a pas été efficace, d'où ma motivation à entreprendre ce projet en mathématiques.

L'échec des méthodes de remédiation utilisées l'année dernière, m'oblige à me remettre en question et à aborder la situation différemment. Quelles stratégies fallait-il utiliser pour permettre à ces élèves de surmonter leurs difficultés ?

III.2 Regard des élèves sur les mathématiques

Dans un premier temps, pour pouvoir envisager des stratégies efficaces, je devais connaître les représentations que les élèves ont des mathématiques, je leur ai donc proposé un questionnaire *« Les mathématiques et moi »* (cf. annexe 17) . A travers ce questionnaire, il s'agit d'analyser l'impact de l'estime de soi sur les performances mathématiques. Quelle valeur l'élève s'accorde-t-il dans cette discipline ? Et quelle est la composante conative mise en jeu dans l'apprentissage des mathématiques ?

III.2.1 Analyse des résultats

La première partie du questionnaire concerne la résolution de problèmes et la deuxième concerne les mathématiques d'une façon plus générale. A la lecture des résultats, ma première remarque se porte sur la grande hétérogénéité des représentations des élèves en ce qui concerne la résolution de problème :

A l'item : « *Devant un problème de mathématiques, j'ai l'impression que je n'y arriverai jamais* » 5 élèves estiment cela faux, 3 pensent cela assez vrai et 4 disent que cela est vrai. On obtient les mêmes résultats pour « *Devant un problème de mathématiques, j'ai l'impression de ne rien comprendre* » et pour l'item *« Devant un problème, j'ai envie d'abandonner* ». L'analyse de ces réponses nous éclaire (pour 7 élèves de la classe) sur le peu de confiance en leurs possibilités, sur le découragement qui peut les envahir devant la difficulté et sur leur envie d'abandonner lorsqu'ils sentent que leurs efforts ne peuvent aboutir. Les élèves qui affichent un faible sentiment d'efficacité en mathématiques sont ceux qui sont effectivement en difficulté.
Il est intéressant de noter également l'impact affectif des réussites et des échecs car pour 8 élèves *« Si je ne trouve pas, je me sens nul(le)* » et pour pratiquement toute la classe « *Si je trouve, je suis fier de moi* ».

Les résultats de la deuxième partie concernent plus particulièrement l'intérêt que les élèves portent aux mathématiques et il en ressort que pour la majorité des élèves, les mathématiques « *c'est important et cela sert à quelque chose »* et c'est « *construire des outils pour résoudre des problèmes »*
Les élèves de cette classe ont bien conscience des enjeux et de l'importance des mathématiques même si pour une bonne moitié d'entre eux, ils ne se croient pas compétents, ils ont envie d'abandonner et cela affecte leur estime de soi.

III.2.2 Interprétation et stratégie

Il en ressort que pour permettre aux élèves en difficulté de mieux réussir en mathématiques, il convient d'augmenter leur sentiment d'efficacité perçue.

Prendre en compte le SEP des élèves passe par l'amélioration de leur compétences en mathématiques en les mettant dans des activités qu'ils accepteront sans réticence, c'est-à-dire des activités motivantes qui présentent un certain défi, qui ont du sens, qui permettent de mettre en évidence les progrès réalisés, tout en évitant les situations d'échec.

Il me fallait réconcilier les élèves avec les mathématiques et pour leur donner plus de sens j'ai proposé aux élèves des situations où ils vont se plonger à l'époque préhistorique et résoudre « l'énigme de l'invention des nombres par l'homme ». Renvoyer les élèves aux origines de l'humanité où l'homme ne connaissait pas le nombre va avoir un effet stimulant, les élèves ont un défi à relever : comprendre pourquoi l'homme a eu besoin du nombre ? Comment a-t-il fait ? Comment le nombre a-t-il évolué dans le temps ? Ces situations vont permettre à l'élève de développer des attitudes : cultiver sa curiosité, formuler des hypothèses, échanger, argumenter, développer l'esprit coopératif. L'objectif étant l'appropriation du concept de nombre et de comprendre les mécanismes de différents systèmes de numération.

III.3 1e séance : qu'est-ce qu'un nombre ?

Pour commencer cette séquence sur l'histoire du nombre, je propose aux élèves de répondre à la question : **Qu'est-ce qu'un nombre ?**

L'objectif de cette séance est de faire émerger les représentations des élèves. Il fallait d'une part permettre à chacun de prendre conscience de ses idées, de ce qu'il sait ou ne sait pas et d'autre part repérer les représentations des élèves et analyser leurs réponses.

Tous les élèves sans exception ont répondu en donnant des chiffres ou des nombres, aucun n'a formulé une tentative d'explication du nombre. Pour tenter de faire émerger des représentations, je leur demande donc: **A quoi servent les nombres ?**

Les réponses des élèves sont pour la plupart : *les nombres servent à faire des opérations, à faire des problèmes, à compter, pour plus tard dans la vie, pour avoir un métier*. Deux élèves n'ont pas donné de réponse sans pouvoir expliquer pourquoi.

Même si les élèves connaissaient l'objectif de cette séance, elle s'est avérée laborieuse, il y eut peu d'échanges, les élèves étant surpris et désorientés par ce cours de mathématiques. A la fin de la séance un élève m'a demandé : quand est-ce qu'on fait des maths ? Pour lui faire des maths, c'est faire des opérations.

Nous sommes tout de même tombés d'accord sur le fait qu'il fallait clarifier le concept de nombre.

III.3.1 2e séance : Mise en situation

Cette séance a pour objectif de mettre les élèves en situation, de leur faire comprendre la nécessité pour l'homme d'inventer les nombres. L'histoire que je vais leur lire est une sorte de mise en scène pour provoquer le prise de sens. (cf. annexe 18)

Cette mise en situation a l'avantage de ne pas exiger de connaissances préalables, elle va permettre aux élèves de s'investir et d'appréhender la situation sans difficulté, avec pour motivation l'intérêt de la situation en elle-même et le défi à relever. C'est l'histoire d'un chef de clan à l'époque préhistorique qui fait l'inventaire des animaux qu'il a rencontré. *Il a vu des bisons, il y en avait comme les yeux d'un ours, il a aperçu des mammouths, il y en avait comme les pattes et les oreilles du loup, il a capturé des poissons, il y en avait comme tous mes doigts sauf les pouces.* L'histoire est lue plusieurs fois aux élèves, individuellement ils doivent chercher combien il y a de bisons, de mammouths et de poissons. Première difficulté, les élèves n'arrivent pas à garder en mémoire les données, l'histoire est écrite au tableau, ce que les hommes préhistoriques ne pouvaient pas faire.

Pour deux élèves, il a été nécessaire de recourir à des images des animaux cités pour les aider à faire les analogies et trouver le bon nombre d'animaux. A leur tour, les élèves doivent inventer des situations faisant recours au principe d'analogie pour trouver une quantité. Ils travaillent par deux et présentent ensuite au reste de la classe leur situation, les autres élèves devant trouver les quantités.

Le concept de nombre ne peut apparaître sans la capacité à recourir à l'analogie et pour plusieurs élèves la compréhension n'a pas été immédiate.

III.3.2 Comment garder en mémoire une quantité ?

Les élèves sont par groupe de deux, ils ont devant eux une collection de coquillages (selon les groupes, entre 10 et 20). La consigne étant qu'ils doivent donner la quantité de coquillages sans prononcer les mots nombres. Je passe dans les groupes, je les dérange, je les envoie « à la pêche ou à la chasse » et j'en profite pour subtiliser des coquillages. Les élèves ont du mal à garder en mémoire les quantités et à chaque fois ils ont du recompter les collections. Nous retenons que pour compter et garder en mémoire des petites quantités les hommes préhistoriques devaient se servir de leurs doigts.

Dans une séance suivante, nous reprenons le même scénario avec des quantités beaucoup plus grandes (une centaine). Les élèves sont toujours en équipe et doivent trouver une solution pour dénombrer et ensuite garder une trace de la quantité, avec évidemment l'interdiction d'utiliser les nombres que les hommes préhistoriques ne connaissaient pas encore. Cette situation a déclenché de grands débats dans les groupes sur les procédures à utiliser pour dénombrer.

La difficulté étant pour eux de trouver une stratégie efficace en confrontant leurs idées. Cela nous permet de remarquer que ces interactions génèrent un processus appelé « conflit sociocognitif » qui conduit l'élève à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Le conflit sociocognitif est apparu ici par des élèves qui voulaient absolument convaincre leurs camarades que leur point de vue était le meilleur. Pour Vygotski (1934)[14] « *l'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront, après coup, une conquête propre à l'enfant.* »

Plusieurs mises en commun ont été nécessaires, avec des échanges sur les stratégies utilisées pour dénombrer et les élèves ont conclu que le plus efficace était de faire des groupements par 10. Apparaît donc ici la notion de « *base 10* » en rapport avec le nombre de doigts des deux mains et elle permet d'éviter la répétition du dénombrement. (annexe 19)

La séance étant terminée, les élèves n'ont pas le droit d'écrire le nombre d'objets de leur collection pour la garder en mémoire, ils devront s'en souvenir. J'ai intentionnellement laissé passer quelques jours avant de reprendre la séance. La moitié des élèves avait oublié le nombre de coquillages et ils ont du reprendre le comptage et réinvestissant les procédures de la séance précédente. La problématique de cette situation est d'imaginer quels outils, quels objets, quelles techniques les hommes préhistoriques ont-ils pu utiliser pour garder des quantités en mémoire ? Les élèves proposent d'utiliser du bois, des cailloux de différentes tailles, des outils pour faire des marques, des lianes (corde).

Chaque groupe se partage une série d'objets et ils doivent s'en servir pour indiquer le nombre de coquillages. Lors de la mise en commun, les groupes présentent leur solution et nous devons trouver le nombre d'objets de leur collection, certains groupes ont bien montré un signe différent pour symboliser les dizaines et les unités : gros cailloux pour les dizaines, petits cailloux pour les unités, encoches différentes dans le bois, gros nœuds et petits nœuds, petits clous et gros clous.

Par la manipulation, l'expérimentation, les élèves comprennent peu à peu comment le sens des nombres est venu à l'homme. Aucun groupe n'a été en échec puisque toutes les solutions étaient possibles, c'est un premier travail sur le statut de l'erreur qui s'élabore ici.

Pour la séance suivante, les élèves explorent des documents montrant les méthodes utilisées par les hommes préhistoriques pour compter et garder en mémoire des quantités, les objectifs étant de comprendre les différents systèmes de comptage, de les situer dans le temps et dans l'espace, un tableau est complété au fur et à mesure de nos conclusions. (cf. annexe 20)

14 – Gérard Vergnaud : Lev Vygotski. Pédagogue et Penseur de notre temps. Ed. Hachette. 2000

Les élèves peuvent également commenter la pertinence de leurs manipulations assez semblables à ce qu'utilisaient les hommes, il y a environ 30 000 ans.

Les élèves vont suivre ainsi le fil du temps et passer des premiers pas de l'humanité où le nombre répondait à la question « *combien ?* » à l'époque où du fait des progrès et des nécessités l'homme a utilisé le nombre pour « *calculer* ». La construction du nombre chez les élèves va suivre ici un processus équivalent. C'est cet équilibre entre le connu et le non connu qui est caractérisé par la notion de zone proximale de développement (ZPD), que résident selon Vygotski, les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'élève n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétence tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, puisque les élèves sont placés en situation d'expliciter leurs démarches mentales lesquelles sont susceptibles de permettre à l'élève d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances.

III.4 Analyse et évaluation de l'expérimentation

J'avais fait l'hypothèse dans ce chapitre que pour restaurer l'estime de soi des élèves, il fallait agir sur le cognitif à travers des situations mettant en jeu les théories sociocognitives. Hélas, pour des raisons de temps et d'alternance, j'ai du arrêter les séances après la numération égyptienne. Il faudrait que ce type d'expérimentation se déroule sur une période plus longue et sans alternance.

L'aspect positif est la motivation dont les élèves ont fait preuve tout au long des séances, le fait de travailler en équipe, de pouvoir manipuler, expérimenter, échanger sans être jugé à permis à certains élèves de reprendre confiance en leurs possibilités. Les situations proposées étaient en rupture avec celles habituellement rencontrées en mathématiques, elles ont permis de faire vivre aux élèves des situations de réussite et donc d'augmenter leur sentiment d'efficacité perçue.

Les élèves ont perçu les situations comme des énigmes à résoudre, dans lesquelles ils se sont investis, ils ont pu manipuler, faire des essais, formuler des hypothèses, ils ont osé prendre des risques dans une situation cognitive.

Cependant pour les élèves de SEGPA en difficulté métacognitive, les phases de bilan n'ont pas été assez construites : la verbalisation systématique des démarches, des stratégies utilisées par les élèves aurait permis de s'installer des habitudes mentales facilitant ainsi une meilleure efficacité.

Aider l'élève à réfléchir sur « comment il fait » lui aurait permis de prendre conscience des ressources qu'il a en lui et de comment les utiliser.

Conclusion

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion menée tout au long de l'année, je ne le considère pas comme un aboutissement, mais plutôt comme le début d'une nouvelle étape dans ma carrière professionnelle.

Enseigner à des élèves de SEGPA dans leur rapport au monde nécessite de s'interroger sur ses pratiques, sur les supports pédagogiques, sur le cadre et les valeurs institutionnelles et évidemment sur ces adolescents en grande difficulté qui sont nos élèves. La formation suivie tout en m'apportant des réponses, m'a fait entrevoir que le chemin est encore long pour atteindre une plus grande maîtrise de mes gestes professionnelles, mais elle m'a transformée et peu à peu mon regard s'éduque et mon action se précise.

J'espère avoir compris les enjeux de l'enseignant spécialisé en travaillant sur l'estime de soi, qui pour moi, est un levier essentiel pour ramener l'élève vers la réussite scolaire.

Ai-je réussi à restaurer l'estime de soi des élèves et ont-ils renouer avec la réussite scolaire ?

Il est difficile d'être affirmatif, mais j'ai pu remarquer une nette amélioration de leur comportement : les conflits, les incivilités, les blocages devant la difficulté… se sont effacés peu à peu pour laisser place à de nouveaux comportements : coopération, motivation, attention, échange… permettant l'acquisition de nouvelles compétences.

Je sais que je poursuivrai cette approche l'année prochaine et je pense qu'elle sera encore plus efficace en commençant ce travail sur l'estime de soi dès la classe de 6°.

Bibliographie

ANDRE & LELORD, (2008), L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres, Odile Jacob

BANDURA A., (2003), Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck

BOIMARE, S., (2004), L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod

BRUNER, J., (2000), Culture et mode de pensée, Retz

COOPERSMITH, S., (1984), L'inventaire du sentiment d'estime de soi, Ed. du centre de psychologie appliquée

GRANGEAT, MEIRIEU, P., (1997), La métacognition, une aide au travail des élèves, ESF

HARTER, S., (1998), Comprendre l'estime de soi de l'enfant et l'adolescent, Delachaux & Niestlé

JAMES, W., (2010), Abrégé de psychologie et Habitude et mémoire, 1890, Œuvres choisies

MARTINOT, D., (2006), Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire, dans E. Bourgeois & B. Galand (Eds)

PERRAUDEAU, M., (2006), Les stratégies d'apprentissage, Colin

PIERREHUMBERT&al, (1988) bulletin de psychologie, site internet

SOTTO, A., (2004), Dénouer l'échec scolaire, Desclée de Brower

VERGNAUD, G., (2000), Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps, Hachette

VYGOTSKI, L., (1997), Pensée et langage, La dispute. (Parcouru)

YANNI-PLANTEVIN, E., (2001), Comprendre et aider les élèves en échec scolaire, ESF

ESTIME DE SOI : sites, publications internet
Comportement.net.
Sciences humaines.com.
ordp.vsnet.ch
psychologie.com
erudit.org/revue

- LES EMOTIONS -

N°	Lis chacune des phrases si tu es d'accord alors tu mets Vrai, si tu n'es pas d'accord, si cela ne te concerne pas, alors tu mets Faux	VRAI	FAUX
1	Je me mets facilement en colère		
2	Je me sens bien dans ma peau		
3	Je me trouve agité(e), tendu(e), stressé(e)		
4	Je suis rarement intimidé(e)		
5	En général, j'ai confiance en moi		
6	J'ai une bonne opinion de moi-même		
7	Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir		
8	Je suis plutôt optimiste		
9	J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres		
10	Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches		

LES RELATIONS SOCIALES

N°	Lis chacune des phrases si tu es d'accord alors tu mets Vrai, si tu n'es pas d'accord, si cela ne te concerne pas, alors tu mets Faux	VRAI	FAUX
11	Quand je discute avec mes parents, en général, j'ai l'impression qu'ils me comprennent		
12	Je suis fidèle dans mes amitiés		
13	Je tiens compte des compliments et des critiques que les autres me font		
14	En général, j'aime les activités collectives		
15	Je pense que les autres s'ennuient avec moi		
16	Je me dispute souvent avec les autres		
17	Je me sens mieux quand je suis seul(e)		
18	J'aime qu'on me remarque et qu'on reconnaisse mes qualités dans un groupe		
19	Je pense avoir de l'influence sur les autres		
20	Dans un groupe, je préfère me taire		

Annexe 1

- LE PHYSIQUE -

N°	Lis chacune des phrases si tu es d'accord alors tu mets Vrai, si tu n'es pas d'accord, si cela ne te concerne pas, alors tu mets Faux	VRAI	FAUX
21	Je pense que les autres me trouvent plutôt bien physiquement		
22	Je me sens maladroit, je ne sais pas quoi faire de mes mains		
23	Je suis plutôt satisfait(e) de mon physique		
24	Je pense que je dors suffisamment pour être en forme		
25	Pour me sentir mieux, je consomme des sucreries,… du café…		
26	Je me trouve trop gros(se), trop maigre		
27	J'accorde de l'importance à mon look		
28	J'aime faire du sport, c'est important pour son corps, pour se sentir mieux		
29	Je suis gêné(e) quand on me regarde faire du sport		
30	J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé		

- SCOLAIRE -

N°	Lis chacune des phrases si tu es d'accord alors tu mets Vrai, si tu n'es pas d'accord, si cela ne te concerne pas, alors tu mets Faux	VRAI	FAUX
31	Je me décourage facilement quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire		
32	Je pense que la majorité des professeurs sont satisfaits de moi		
33	J'ai du mal à m'organiser dans mon travail		
34	Je ne travaille pas suffisamment		
35	En classe, je comprends assez vite		
36	J'aime bien être interrogé(e) en classe		
37	Les mauvaises notes me découragent facilement		
38	En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire		
39	Je retiens bien ce que j'apprends		
40	J'aime bien travailler en groupe		

LES REPONSES

Sur le plan émotionnel
Marquer une croix si la réponse est :

Question n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Réponse	F	V	F	V	V	V	V	V	F	F
Croix										

Nombre de croix :……..

Sur le plan des relations sociales
Marquer une croix si la réponse est :

Question n°	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Réponse	V	V	V	V	F	F	F	V	V	F
Croix										

Nombre de croix :……..

Sur le plan physique
Marquer une croix si la réponse est :

Question n°	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Réponse	V	F	V	V	F	F	V	V	F	F
Croix										

Nombre de croix :……..

Sur le plan scolaire
Marquer une croix si la réponse est :

Question n°	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Réponse	F	V	F	F	V	V	F	F	V	V
Croix										

Nombre de croix :……..

Annexe 1

Résultats du questionnaire

Adaptation du test original de l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi
De Oubrayrie et al, 1991, Revue européenne de psychologie appliquée.

Elèves de 5°	Soi social	Soi émotionnel	Soi physique	Soi scolaire	Soi global
1	7	7	10	9	33
2	6	5	6	4	21
3	4	4	7	4	19
4	8	9	10	10	37
5	5	5	8	4	22
6	7	5	9	5	26
7	4	5	6	6	21
8	8	9	9	10	36
9	4	4	6	4	18
10	5	5	7	5	22
11	6	8	6	5	25
12	6	4	7	6	23
Total	70	70	91	72	
Moyenne sur 10	5.8	5.8	7.6	6	6.3

Annexe 2

CONNAIS-TOI TOI-MEME. Socrate

Mon prénom :.....

Mon principal défaut :.....

Ma principale qualité :.....

La qualité préférée chez mes amis :.....

Le pays ou la ville où j'aimerais aller :.....

Si je pouvais faire un vœu, ce serait :.....

Ce qui me fait le plus peur, c'est :.....

Ce qui me rend triste, c'est :.....

Ce qui me rend heureux(se), c'est :.....

Ce que je déteste par-dessus tout :.....

Ce que j'aime par-dessus tout :.....

Quand je suis seul(e), j'aime bien :.....

Mon émission de télé préférée :.....

Mon chanteur (ma chanteuse) préféré(e) :.....

Mon plat préféré :.....

Ma couleur préférée :.....

Mon animal préféré :.....

Mon sport préféré :.....

Le métier que je rêve de faire plus tard :.....

Ce que j'aime le plus au collège :.....

Ce que j'aime le moins au collège :.....

Ma matière préférée :.....

La matière que j'aime le moins :.....

Ce que j'aimerais bien apprendre cette année :.....

Le projet que j'aimerais faire au collège :.....

Quand j'ai du temps libre en classe, j'aimerais :.....

Si je pouvais changer quelque chose en classe :.....

Annexe 3

AUTOEVALUATION

CONNAIS-TOI TOI-MEME

Prénom :..... Je suis capable de ...	Oui	Un peu	Non
Je pense qu'il est utile d'apprendre à se connaître			
J'ai participé activement			
Je suis capable de parler de moi, de me présenter			
J'ai une bonne image de moi			
J'ai écouté les autres attentivement			
Je suis capable de parler devant toute la classe			
Je parle distinctement et assez fort pour être entendu et compris de tous			
J'ai pu faire preuve d'humour			

Conclusion :
Ce que je dois améliorer :.....

AUTOEVELUATION DE MON COMPORTEMENT

Nom :.....
Colorie en vert ce que tu trouves très bien
Colorie en jaune ce qui est moyen, où tu as encore des difficultés
Colorie en rouge ce qui n'est pas bien réussi, où le professeur a du intervenir

Comportements à évaluer				
1/ Je respecte mes camarades				
2/ Je travaille sans déranger les autres				
3/ Je suis poli(e), j'ai un langage acceptable				
4/ Je lève la main quand j'ai besoin de parler				
5/ Je parle doucement sans couper la parole				
6/ Je participe au travail en équipe				
7/ Je fais mes devoirs à la maison				
8/ Je travaille sérieusement				
9/ Je travaille proprement				
10/ Je ne fais de mal à personne, j'évite la violence				
11/ Je respecte le matériel dont je me sers				
12/ Quand cela sonne, je me calme et je rentre en classe normalement				
13/ Je me tiens correctement à mon bureau				

Ce que je peux faire pour m'améliorer :.....

.....

Annexe 4

QU'EST-CE QU'UN BON PROFESSEUR ?

REPONSES ***Le bon professeur est celui :***	***6°***	***5°***	***4°***	***3°***	***TOTAL***
Qui est gentil, sympa	9	7	6	8	30
Qui respecte les élèves. A qui on peut parler	2	5	3	8	18
Qui a de l'humour, qui aime rire	2	8	0	4	14
Qui nous aide quand on a besoin	3	3	6	2	14
Un peu sévère, qui punit quand il faut	0	5	6	0	11
Qui fait des sorties	2	4	3	0	9
Qui nous apprenne des choses pour quand on sera adulte	1	2	2	2	7
Qui ne donne pas de devoir	1	2	0	0	3
Qui fait travailler dans le calme	0	0	3	0	3
Qui sait tout, qui est intelligent	0	2	0	0	2
Qui nous aime beaucoup	0	2	0	0	2

QU'EST-CE QU'UN BON ELEVE ?

REPONSES	***6°***	***5°***	***4°***	***3°***	***TOTAL***
Qui écoute les profs	7	6	9	7	29
C'est celui qui réussit dans toutes les matières	5	8	5	7	25
Qui est gentil avec les autres	7	8	6	4	25
Qui ne répond pas au prof	6	5	7	6	24
Qui comprend tout	4	5	3	5	17
Qui est sérieux	2	5	4	4	15
Qui ne fait pas de bêtises	4	3	2	1	10
Qui fait ses devoirs	2	3	1	0	6
Qui sait lire et écrire	2	3	0	0	5
Qui n'insulte pas les autres	4	1	0	0	5
Qui ne regarde pas les autres	2	0	0	0	2

Annexe 5

UN BON PROFESSEUR C'EST :	***UN BON ELEVE C'EST :***
-Sympa, souriant - Qui respecte les élèves - Qui a de l'humour - Qui est juste mais un peu sévère - Qui aide les élèves qui en ont besoin	- Qui donne le meilleur de lui-même - Qui fait son possible pour faire ce qui lui est demandé - Qui est capable de respecter les autres (les élèves et les profs) - Qui travaille sans perdre de temps - Qui est capable de respecter les règles

Signatures

MON MATERIEL

Vide ton cartable et remplis le tableau ci-dessous :

Objets qui sont dans mon cartable	*Pourquoi cet objet est-il dans mon sac ?*

Fais la liste de ce qui doit-être obligatoirement dans ton cartable :

_____
_____
_____
_____

Quand le prépares-tu ?_____

Donne trois avantages à avoir un cartable en ordre :

1_____
2_____
3_____

Que dois-tu faire pour avoir un cartable idéal ?_____

_____

Penses-tu pouvoir t'améliorer ?_____

Annexe 9

ORGANISER SON TEMPS ET SON MATERIEL

Compétence : je suis capable d'apporter le matériel dont j'ai besoin pour chaque heure de cours, je me repère dans l'emploi du temps.

COMMENT FAIRE ?

- PREPARE TON CARTABLE LA VEILLE AU SOIR EN CONSULTANT TON AGENDA OU TON CARNET DE LIAISON

- REGARDE CE QUI RESTE DANS TON SAC ET CE QUI CHANGE EN FONCTION DE TON EMPLOI DU TEMPS

- DES QUE TU AS FINI UN TRAVAIL PENSE A LE REMETTRE DANS TON SAC.

- PENSE A RANGER TON MATERIEL EN ORDRE CHEZ TOI POUR LE RETROUVER FACILEMENT .

CE QUI RESTE DANS LE CARTABLE	CE QUI CHANGE EN FONCTION DE L'EMPLOI DU TEMPS

LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI

COMPRENDRE TON COLLEGE

Compétence : connaître les personnes qui assument les différentes tâches, connaître les règles de vie, les comprendre, les utiliser, les respecter.

Qui peut m'aider ?

Situation, problème	Où ; qui ; comment ?
J'ai été absent.	
Je suis en retard.	
Je dois payer la cantine.	
Je n'ai pas fait mon travail et Je me suis mal comporté...	
Je ne sais pas si j'ai le droit...	
Je dois remettre ou demander des papiers.	
Je veux m'inscrire à une activité sportive.	
Je veux m'inscrire au foyer pour une activité.	
Je veux savoir si un prof est absent.	
Je suis perdu dans les couloirs.	
J'ai perdu mes clés.	
J'ai été malade, comment rattraper mon retard ?	
Que faire de mon cartable pendant la cantine ?	
Puis-je quitter le collège si un prof est absent ?	
Mes parents veulent rencontrer un professeur.	
Un professeur veut rencontrer mes parents.	
Je viens d'obtenir une note dans une matière.	
J'ai eu deux croix en attitude ??	
Je me demande si j'ai le droit d'aller au CDI.	

Annexe 10

Les mathématiques et moi !

Prénom :.....

Réponds aux questions en mettant une croix dans la colonne qui correspond à ton avis :

Devant un problème de math...	**C'est faux**	**Je ne sais pas**	**C'est assez vrai**	**C'est vrai**
J'ai l'impression que je n'y arriverai jamais.				
En faisant un problème, j'ai l'impression de construire quelque chose.				
Au début, j'ai l'impression de ne rien comprendre.				
Si je ne trouve pas, je me sens nul(le).				
J'ai envie d'abandonner.				
Si je trouve, je suis fier(e) de moi.				

Pour moi, faire des mathématiques, c'est...	**C'est faux**	**Je ne sais pas**	**C'est assez vrai**	**C'est vrai**
Important.				
Cela ne sert à rien.				
C'est découvrir quelque chose de nouveau.				
C'est essayer de faire fonctionner mon intelligence.				
C'est construire des outils pour résoudre des problèmes				
Je n'aime pas car j'ai trop peur de me tromper.				

Qu'aimes-tu faire en mathématiques ?.....

.....

En maths, qu'est-ce que tu réussis le mieux ?.....

Situation n°1

Il y a très longtemps, à l'époque préhistorique, les membres d'un clan assis autour du feu écoutent le chef Cromignon raconter son dernier voyage. Parce qu'il ne sait pas compter, Cromignon a une façon bien à lui de décrire ce qu'il a vu . Alors, il dit :

- J'ai vu des bisons, il y en avait comme les yeux d'un ours. (2)
- J'ai aperçu des mammouths, il y en avait comme les pattes et les oreilles du loup. (6)
- J'ai capturé des poissons, il y en avait comme tous mes doigts sauf les pouces. (8)

Les élèves doivent trouver le nombre de bisons, de mammouths et de poissons.
Je donne des jetons et des images (de loup, ours et doigts des deux mains) aux élèves qui n'arrivent pas à mentaliser ces quantités et à comprendre le principe d'analogie.
A leur tour les élèves doivent inventer une histoire à la manière du chasseur Cromignon, il peuvent utiliser des analogies plus modernes.

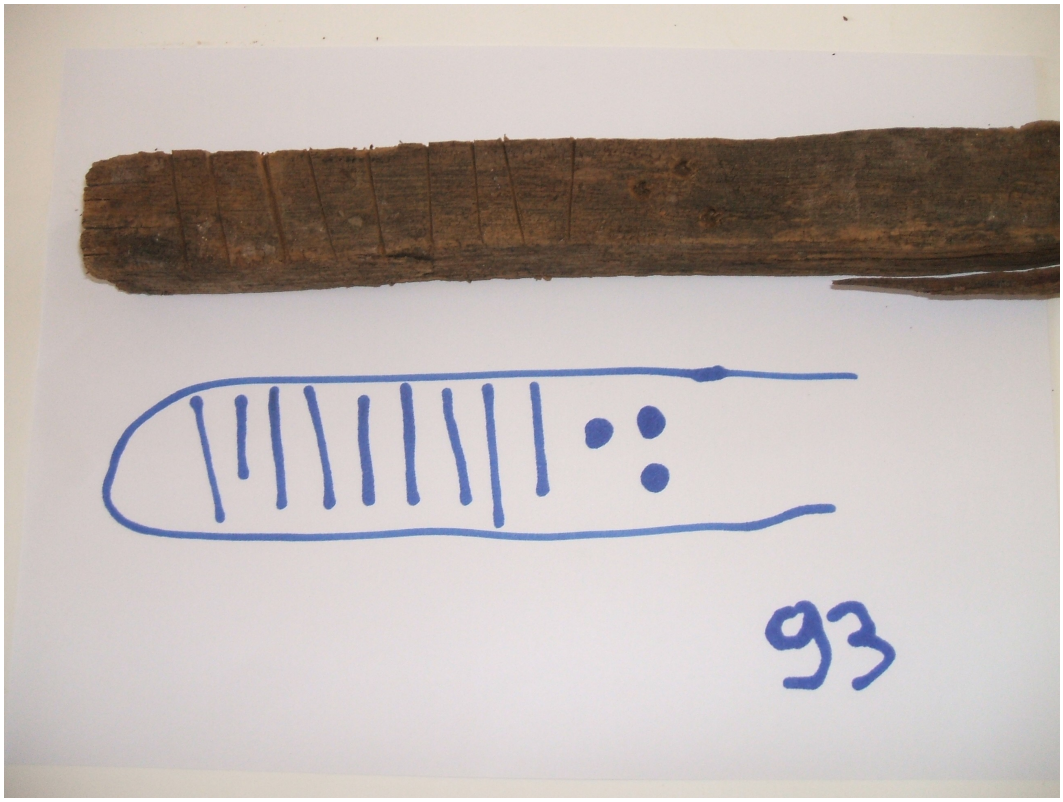
Situation n°2

Taya adore les coquillages, elle en a ramassé une belle collection qu'elle range dans sa caverne. Chaque fois qu'elle part à la pêche avec des membres de son clan, elle a l'impression qu'on lui en dérobe quelques uns. Comment s'en assurer ?
Inviter les élèves à faire comme si… et trouver une solution, un moyen primitif pour compter les coquillages. Comment ferais-tu pour savoir si j'en prends quand tu tournes le dos ?
Par groupe de 2, les élèves disposent d'un nombre de coquillages (ou cailloux…) (entre 10 et 20)
Les élèves comptent leur collection, en passant dans les groupes, je les envoie à la pêche ou à la chasse et j'en profite pour subtiliser quelques coquillages. Les élèves recomptent et commentent les moyens utilisés pour dénombrer.

Situation n° 3 :

Reprendre le scénario n° 2 avec une centaine de coquillages, ou le paysan qui doit compter son bétail.
Les élèves se mettent par groupe pour compter.
Pour compter cette quantité, les doigts vont-ils suffire ? Laisser les élèves dénombrer et passer dans les groupes, les interroger, les faire parler, les déranger pour leur faire reprendre leur compte et leur faire entrevoir la difficulté de garder en mémoire une quantité sans en laisser la trace.
Mise en commun et constat
Lorsque les quantités sont trop grandes, il est difficile de compter un à un et de garder la trace du nombre de coquillages, de bétail ou autre...
Discuter des moyens utilisés par les bergers, seul le groupement des quantités permet un contrôle rapide en évitant de recommencer jusqu'au début.
A partir des idées suggérées, distribuer du matériel : cordes (nœuds), bois et outils pour le marquer, cailloux de différentes tailles…

68


93