

Haute Ecole Pédagogique- BEJUNE



L'ESTIME DE SOI :
Pour une prise de conscience des
capacités scolaires.

Master en enseignement spécialisé - Volée 14 /17

Mémoire de master de
Sous la direction de
Bienne,

Anne-Sophie Legé
Raffaella Rosciano
avril 2017

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	3
RESUME.....	4
INTRODUCTION.....	1
1. Le choix du sujet.....	1
2. Question de recherche.....	2
I / LE CADRE THÉORIQUE.....	4
1- Définitions de l'estime de soi.....	4
1.1 Le concept de soi.....	4
1.2 Les trois piliers de l'estime de soi.....	6
1.2.1 L'amour de soi.....	7
1.2.2 La vision de soi.....	7
1.2.3 La confiance en soi.....	7
2. La construction de l'estime de soi.....	8
2.1. La petite enfance.....	8
2.2 La préadolescence.....	9
2.3 L'adolescence.....	10
3. Estime de soi et scolarité.....	11
3.1 La comparaison sociale.....	11
3.2 L'appartenance au groupe classe.....	13
3.3 Le sentiment de compétence.....	14
3.4 La capacité à apprendre.....	16
II / MA PROBLEMATIQUE.....	18
1. Objet de recherche.....	18
2. Ma question de recherche.....	18
III / LA MÉTHODOLOGIE.....	21
1-Fondements méthodologiques- Démarche.....	21
1.1 Mon hypothèse :.....	21
2. La population concernée.....	21
3. Les outils.....	22
3.1 Les entretiens.....	22
3.1.1 Grille d'entretien.....	25
3.2 L'arbre de connaissances.....	26
3.3 Le journal de bord.....	27
IV / LA RECOLTE DES DONNEES.....	28
1. Les entretiens.....	28
2. L'arbre de connaissances.....	28
1.1ère étape : Le projet de l'élève.....	28
1.2ème étape : La construction de l'arbre.....	30
1.3ème étape : La présentation de l'arbre.....	30
1.4ème étape : L'utilisation de l'arbre.....	31
V / L'ANALYSE DES DONNEES.....	33
1- Analyse sur la comparaison sociale.....	35
1.1. Analyse des entretiens.....	35
1.2. Analyse des observations à partir du journal de bord.....	36
1.3. Bilan.....	38
2- Analyse du sentiment de compétences.....	38
2.1. Analyse des entretiens.....	39
2.2. Analyse des observations à partir du journal de bord.....	40
2.3. Bilan.....	40
3. Analyse de la confiance en soi.....	41
3.1. Analyse des entretiens.....	42
3.2. Analyse des observations.....	43
3.3. Bilan.....	45
4- Analyse sur la capacité à apprendre.....	46
4.1. Analyse des entretiens.....	46
4.2. Analyse des observations à partir du journal de bord.....	47
4.3. Bilan.....	47

5- Analyse des bilans.....	48
6- L'arbre de connaissances.....	48
6.1. Analyse des entretiens.....	49
6.2. Analyse des observations à partir du journal de bord.....	49
6.3. Bilan.....	50
VI / LES RESULTATS.....	51
VII / LES APPORTS ET LES LIMITES	53
1. Les apports.....	53
2. Les limites.....	54
CONCLUSION.....	56
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	57
REFERENCES SITOGRAPHIQUES.....	59
ANNEXES.....	60
Annexe 1.....	60
Annexe 2.....	61
Annexe 3.....	62
Annexe 4 : Retranscription des 1ers entretiens	63
Entretien 1:	63
Entretien 2.....	65
Entretien 3:.....	68
Entretien 4.....	70
Entretien 5	73
Entretien 6.....	75
Annexe 5 : Retranscription des 2 èmes entretiens	78
Entretien 1.....	78
Entretien 2.....	80
Entretien 3.....	84
Entretien 4.....	86
Entretien 5.....	90
Entretien 6.....	93

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de mémoire Madame Raffaella Rosciano qui m'a aidée, accompagnée et encouragée dans la rédaction de ce mémoire. Elle m'a guidée pour trouver le bon chemin de la recherche et je l'en remercie vivement.

Je remercie particulièrement mon mari pour son soutien, ses conseils et son écoute tout au long de ce parcours de rédaction et de réflexion pour mon mémoire. Il a cru en moi et m'a encouragée lorsque j'avais des doutes, des interrogations. Son regard extérieur m'a amené plus loin dans ma réflexion. Je le remercie pour toutes les relectures et les corrections.

Je remercie mes enfants Magali et Mathieu qui m'ont soutenu tout au long de ma formation.

Je remercie aussi Mamithé qui a été une oreille attentive et une lectrice bienveillante.

Un grand merci à mes élèves qui se sont adaptés à mon dispositif et qui ont accepté de participer à cette recherche.

Merci également à Angela et Marie-Claude, avec qui j'ai pu parler et échanger à propos de mon mémoire et qui m'ont soutenue dans mon projet.

Merci à Jade pour la fabrication des arbres et pour son aide au quotidien.

RESUME

Ce mémoire traite de l'influence que peuvent avoir des arbres de connaissances sur l'estime de soi d'élèves en école spécialisée.

Mon étude qualitative a porté sur les 6 élèves de la classe spécialisée dont je suis titulaire. Un premier entretien a eu lieu en début d'année avant la mise en place de mon dispositif, qui sont des arbres de connaissances appartenant à chaque élève. Quelques mois après, un nouvel entretien a eu lieu afin de savoir si l'arbre de connaissances a changé le regard que portent ces élèves sur leur estime. En parallèle, j'ai tenu un journal de bord afin de consigner toutes les observations utiles pour cette recherche.

Les résultats démontrent que les arbres de connaissances peuvent développer un sentiment de compétences grâce à la visibilité des savoirs, un sentiment de confiance grâce à la visibilité des succès et réussites, une connaissance de soi grâce à la comparaison avec d'autres élèves qui se ressemblent, une capacité d'entreprendre une démarche d'apprentissages grâce à la transformation des feuilles.

Mots clés : estime de soi, arbre de connaissances, compétence, apprentissage, confiance.

INTRODUCTION

1. Le choix du sujet

Grâce à ce travail de recherche, je souhaiterais aborder le sujet de l'estime de soi, thème qui m'a toujours intéressée tant au niveau personnel que professionnel. Nous vivons dans une société où le rendement, l'efficacité et la compétition sont primordiaux. Il faut à tout prix réussir, être le meilleur.

J'ai débuté ma carrière professionnelle comme éducatrice spécialisée auprès d'enfants et d'adolescents déficients intellectuels dans un établissement spécialisé. Avec les jeunes enfants de 5 à 10 ans, les progrès étaient lents. Cependant, j'ai toujours attaché beaucoup d'importance au petit pas franchi, au moindre progrès décelé. Je mettais en avant alors leurs réussites en les verbalisant, les nommant, les visualisant et les faisais partager à leurs parents.

Avec les adolescents (14-18 ans), la problématique de l'estime de soi était flagrante. Dans cet établissement spécialisé, les pathologies étaient très diverses et hétérogènes, si bien que des jeunes venant du milieu ordinaire pouvaient côtoyer des jeunes avec des troubles plus importants (TED, TSA...). Se retrouvant dans une situation qu'ils n'acceptaient pas, ils se dévalorisaient et se dépréciaient beaucoup. Ils se rendaient compte de leurs difficultés et de leurs différences. Ils se comparaient souvent à leurs frères et sœurs ou à d'autres jeunes de leur village scolarisés normalement et supportaient difficilement cette différence qu'ils verbalisaient.

Par contre, dès qu'un projet professionnel leur était proposé, ils se mobilisaient, se motivaient et trouvaient un sens à leur quotidien. J'ai pu les accompagner et les guider dans le choix des stages d'apprentissage; ils avaient alors une nouvelle image d'eux-mêmes, ils se sentaient fiers et pouvaient accéder au même monde du travail que les autres jeunes.

Dans mon contexte professionnel actuel, je retrouve la même problématique. Je suis enseignante spécialisée à la Fondation de Verdeil (VD) depuis 6 années avec des jeunes adolescents de 12 à 14 ans présentant des troubles du comportement et des apprentissages. Mes élèves sont scolarisés à la Fondation depuis une, deux, trois années ou +. Certains subissent leur orientation en milieu spécialisé, d'autres sont soulagés et se sentent libérés de la pression scolaire vécue jusqu'à présent, mais avec une estime d'eux très basse. Certains ont une mauvaise expérience et un mauvais souvenir du milieu ordinaire. Ils ne répondent pas aux normes construites par l'école. Ces écarts à la norme peuvent engendrer une basse estime de soi ou un sentiment d'incompétence. Mon travail

d'enseignante spécialisée en début d'année scolaire consiste à rehausser l'estime de ces élèves qui ont perdu confiance en eux. Ils se dévalorisent et ne croient plus en leurs capacités. “De toute façon, je suis nul”, “je n'y arriverai pas”, “je n'ai jamais rien compris” sont des phrases que j'entends régulièrement dès leur arrivée à la Fondation. Ne croyant plus à leurs capacités d'apprentissage, ils ne sont plus motivés et ne sont plus en situation d'apprenants. “Chez les élèves en difficultés d'apprentissage, il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école” (Boimare, 2004, p.20).

Ils déploient des stratégies d'évitement, de protection et “d'anti-pensée” face aux apprentissages (Boimare, 1999). Leur dimension intérieure étant trop insuffisante ou trop fragile, ils ne peuvent pas accéder aux contraintes d'apprentissage. C'est la situation d'apprentissage elle-même qui déclenche des peurs perturbant l'organisation intellectuelle. “Une stratégie d'évitement, de fuite se met en place devant toute activité d'élaboration intellectuelle.” (Boimare, 2004, p.26).

Peu à peu, grâce à un travail d'étayage, une valorisation mise en avant quotidiennement, une attitude positive de ma part, les élèves retrouvent confiance en eux. Je m'efforce quotidiennement de mettre une bonne ambiance dans la classe, une atmosphère détendue, de bien-être. La relation que je peux établir avec eux me paraît primordiale afin qu'ils puissent mieux accéder aux apprentissages.

Les élèves de ma classe se sentent rassurés et protégés en milieu spécialisé. Les témoignages ou les propos de certains abondent dans ce sens. “C'est bien ici, car j'ai le temps”, “Je peux travailler lentement”, ou encore “Les autres aussi ont des difficultés”.

Le fait d'appartenir à une classe spécialisée pour les mêmes raisons (difficultés d'apprentissages) permet à mes élèves de s'identifier aux autres, de trouver des ressemblances cognitives avec d'autres. Ils se sentent moins seuls et moins stigmatisés à l'intérieur de la classe. Ils sont alors dans la capacité de percevoir leurs différences. C'est grâce au regard de l'autre que se construit la prise de conscience de ses capacités.

2. Question de recherche

Tout au long de mon expérience professionnelle, j'ai toujours essayé de mettre en avant les capacités des élèves plutôt que leurs difficultés. J'essaie d'avoir un discours le plus positif possible, auprès des parents, notamment, mais sans pour autant édulcorer la situation. Ces élèves ont besoin d'être fiers d'eux et de montrer aux autres ce dont ils sont capables.

Comme nous explique Viau dans son ouvrage (2009), le travail de l'enseignant est de rassurer les élèves dans leurs possibilités et de faire émerger au maximum leurs capacités et leurs talents.

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, je tente d'analyser comment je peux favoriser une

meilleure estime chez mes élèves scolarisés en école spécialisée.

Comment développer l'estime de soi pour aider les élèves à s'engager dans les apprentissages ? Est-ce que le développement du sentiment de compétence peut avoir une influence sur l'estime de soi ? Est-ce que la connaissance des compétences scolaires peut développer une meilleure estime de soi chez des élèves en difficultés scolaires ?

Ma question de recherche principale serait :

Est-ce que la prise de conscience individuelle et collective des capacités scolaires améliore le regard sur eux-mêmes des élèves scolarisés en classe spécialisée?

I / LE CADRE THÉORIQUE

1- Définitions de l'estime de soi

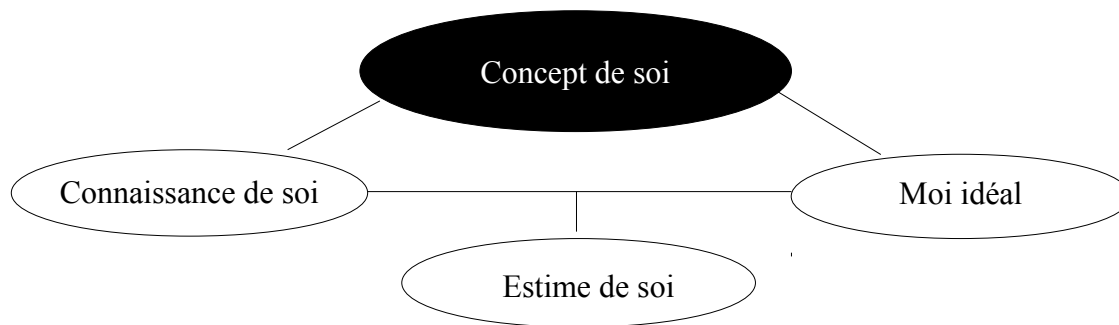
L'étymologie latine du verbe estimer est "évaluer". Ce verbe peut prendre deux significations "déterminer la valeur de" et "avoir une opinion favorable sur" (André & Lelord, 2008, p.13). Avoir de l'estime de soi, c'est être conscient de sa valeur, de ses capacités, de ses forces mais aussi de ses difficultés et de ses limites. Rosenberg en 1979 la définit comme : "L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent " (cité par Martinot, 2001, p.483). Ce regard porté sur soi peut donc être positif, "mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien" (André & Leford, 2008, p.14).

William James (1892) est un des premiers psychologues à avoir étudié l'estime de soi. Pour lui, "plus nous obtenons de réussites, plus notre estime de soi augmente... à condition toutefois que nos prétentions ne soient pas trop élevées"(André & Leford, 2008, p.170). L'estime de soi est une équation entre les réussites et les aspirations, ainsi qu'entre les résultats et les échecs. Une personne peut donc changer son degré d'estime de soi, en diminuant ses aspirations ou en augmentant ses succès. "Un individu aurait une haute estime de lui-même dans la mesure où ses succès seraient égaux ou même supérieurs à ses aspirations. Si, à l'inverse, les aspirations dépassent les réussites effectives, alors son estime de soi sera faible" (Harter, 1998, p.59).

Pour Duclos, c'est surtout "la conscience de sa valeur personnelle" (2010, p.21) qui détermine une bonne ou une mauvaise estime de soi. Je rejoins totalement cet auteur qui nous explique dans son ouvrage qu'il faut que les élèves aient conscience de leurs compétences et de leurs capacités. "La clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de "conscientisation" (2010, p.21). Si les élèves sont conscients de leurs qualités et qu'ils les mémorisent, ils pourront alors mieux surmonter leurs difficultés en s'appuyant sur ces qualités.

1.1 Le concept de soi

Selon Duclos, "le concept de soi englobe la connaissance de soi (image de soi), l'estime de soi et le moi idéal" (2010, p.30). Il représente ce concept sous cette forme : (2010, p.31)



La connaissance de soi se construit par rapport à l'image que nous renvoient les autres et les personnes importantes de notre entourage. Ainsi, pour certains auteurs, comme James, Cooley et Mead, les relations sociales jouent un rôle important pour la construction de soi et de sa valeur. L'individu, pour savoir qui il est et ce qu'il vaut, tient compte des informations qui lui viennent de son entourage et de ses réactions.

Pour Cooley (1902), l'estime de soi est une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage. Il emploie le terme de "miroir social" (Harter, 1998, p.60) pour signifier que c'est le regard des autres qui donne des indications à l'individu sur ce qu'ils pensent de lui. Cette théorie est donc très liée à la perception qu'a le sujet de lui-même, à la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu.

"En partant de cette théorie du Soi-miroir, J.H. Mead, affirmait en 1934, que notre identité se construit à partir de l'interaction que l'individu tisse avec son milieu de vie" (Rosciano, notes cours MAES, 2016).

Dans ces théories, le regard de l'autre est donc fondamental dans l'image de soi. Nous attribuons de la valeur à ce que les autres nous renvoient comme image et l'intériorisation de cette nouvelle image est importante dans la construction de l'estime de soi.

Les renforcements positifs que nous renvoient les autres favorisent une image de soi positive. La connaissance de soi relève du processus de comparaison de soi par rapport à autrui, la comparaison sociale. "La connaissance de soi se développe chez l'enfant grâce à ses interactions avec les autres" (Duclos, 2010, p.86).

C'est en observant les autres et en faisant des comparaisons que l'enfant peut prendre conscience de ses différences et ressemblances avec les autres. "Son estime de lui est favorisée quand on valorise les ressemblances" (Duclos, 2010, p.89) et inversement, son estime de lui diminue quand "les comparaisons sont dénigrantes".

Plus l'enfant grandit, plus l'enfant apprend, plus il prend de l'autonomie par rapport à son entourage.

Il développe une connaissance de soi qui construit son identité. Il a besoin de se sentir reconnu par les autres comme un enfant étant capable d'apprendre afin de pouvoir se reconnaître lui-même. "C'est dans le regard des autres, surtout dans celui des personnes qu'il aime, que l'enfant trouve la confirmation de son existence, qu'il se perçoit à la fois semblable et différent des autres. C'est par ce regard qu'il apprend à se connaître" (Duclos, 2010, p.91).

Le premier regard auquel est confronté l'enfant est celui de ses parents. Si l'enfant perçoit un regard positif de ses parents, sa connaissance de soi et son image de soi seront renforcés.

Vianin (2016) fait le parallèle entre estime de soi et connaissance de soi. "Pour avoir une bonne estime de soi, il faut commencer par avoir une bonne connaissance de soi" (p.64).

Le moi idéal représente ce que la personne aimerait devenir, ce qu'il projette sur son avenir, sur ce qu'il rêve. Cet idéal, très présent lors de l'adolescence, peut revêtir la forme d'une personne admirée (chanteur, acteur, star...).

L'estime de soi se situe dans l'équilibre de ces deux concepts pré-cités. L'enfant ou l'adolescent doit avoir une connaissance de soi suffisamment bonne pour ne pas tendre vers un idéal inaccessible, qui peut alors le renvoyer sur des échecs successifs qu'il aura du mal à surmonter. L'estime qu'il a de lui sera diminuée et affectée.

Pour Duclos (2010), "Le concept de soi a trait à l'aspect descriptif de la personne, tandis que l'estime de soi est la dimension évaluative de la personne" (p.32).

Le concept de soi est la façon dont la personne se perçoit, ce sont les attitudes, les sentiments et l'évaluation que l'individu éprouve à son égard. Pour Martinot, (2001, p.484) "Le concept de soi, considéré comme la composante cognitive du soi, ne permet toutefois pas de rendre compte de la dimension évaluative du soi, c'est à dire l'estime de soi".

Il est important pour des élèves scolarisés de posséder des conceptions de soi positives, structurées sur des expériences de réussites afin de développer l'estime de soi. "Favoriser le développement de conceptions de soi de réussite peut par conséquent se révéler bénéfique pour l'élève" (Martinot, 2001, p.497).

Le concept de soi scolaire peut, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à la scolarité, être lié aux résultats, donc à la réussite ou à l'échec scolaire.

1.2 Les trois piliers de l'estime de soi

André et Lelord ont une conception assez proche de celle de Duclos en expliquant dans leur ouvrage que "l'estime de soi repose sur trois "ingrédients" : "l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi" (2008, p.16).

1.2.1 L'amour de soi

Pour ces auteurs, l'amour de soi est l'élément essentiel, qui a normalement été apporté à chacun lorsque nous étions enfant. Rigon (2001) approuve cet aspect en affirmant que l'enfant se construit "d'après ce qu'il a intériorisé du regard de ses parents, s'il s'est senti aimé, désiré, accepté ou non et ce qu'il a entendu de l'histoire familiale" (p.17). Comme nous le verrons plus loin, l'environnement familial, l'ambiance familiale et l'amour parental reçus ont une part importante dans la construction de l'estime de soi. "S'aimer soi-même est bien le socle de l'estime de soi" (André & Lelord, 2008, p.17).

1.2.2 La vision de soi

La vision de soi est le regard que l'on porte sur soi, par rapport à nos qualités et nos défauts. L'estime de soi n'est pas seulement la connaissance de soi, "mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations" (André & Lelord, 2008, p.19). Elle correspond à l'image que l'on se fait de soi. La vision de soi permet de croire en ses capacités et de se projeter dans l'avenir. Son origine se trouve, par conséquent, dans les projets que les parents forment pour leur enfant. Il est important de prendre conscience de cette vision de soi pour mieux se connaître et être plus apte à faire face aux difficultés.

1.2.3 La confiance en soi

La confiance en soi est une conséquence de l'amour de soi et de la vision de soi. Elle s'applique essentiellement à nos actes. "Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes." La confiance en soi nous permet ainsi d'agir sans peur de l'échec, sans peur du jugement des autres. Elle permet de mobiliser des ressources qui nous permettent de surmonter nos difficultés. Elle nous redonne l'énergie nécessaire pour rebondir. Un manque de confiance en soi n'est pas un obstacle infranchissable, mais "les personnes qui en souffrent sont souvent victimes d'inhibition, sensible notamment dans de petits actes quotidiens" (André & Lelord, 2008, p.21).

Ces trois piliers décrits par André et Lelord sont interdépendants. L'amour de soi permet une vision de soi positive qui influence la confiance en soi. Plus on a réussi à vaincre une difficulté, à oser, à prendre des initiatives, plus on a confiance en soi. Plus on a confiance en soi, plus on a un regard de nous-mêmes positif et plus l'amour de soi se développe. Nous comprenons bien qu'il s'agit d'une boucle où les trois "ingrédients" sont très liés les uns aux autres.

Vianin confirme cette notion : "L'attitude positive que l'on a envers soi-même permet d'avoir

également une approche positive de l'autre : celui qui s'accepte a beaucoup plus de chance d'être accepté par ses pairs, parce qu'il s'accepte et qu'il les accepte" (2016, p.64).

Comme nous l'analyserons dans cette deuxième partie, l'amour de soi se construit dès la petite enfance.

2. La construction de l'estime de soi

L'estime de soi n'est pas acquise dès la naissance, on ne naît pas avec. Elle se construit progressivement et de manière continue. On peut même dire que la construction de l'estime de soi prend son origine avant la naissance de l'enfant, dans la projection que les parents se font de leur enfant idéal (Jendoubi, 2002).

2.1. La petite enfance

“L'histoire de l'estime de soi commence bien avant la naissance d'un enfant. Avant de venir au monde, cet enfant prend corps dans l'imaginaire de ses parents où il est fantasmé, imaginé. Les premiers liens tissés avec cet enfant sont déterminés par cette image qui le précède, une image issue du désir parental” (Jendoubi, 2002, p.10).

Dans un premier temps, c'est au travers l'environnement familial que l'estime de soi se développe. Le bébé reçoit en miroir une image positive ou négative de lui-même. D'après la théorie de Bowlby (1982) sur l'attachement, les premières interactions du nourrisson avec la mère ont un impact sur le développement de l'enfant. C'est grâce à ce lien d'attachement que le nourrisson se construit, il se sent “aimé” par sa mère, estimé, digne de son amour. “Par contre, un enfant qui se trouve face à une figure d'attachement qu'il perçoit comme rejetante ou non disponible et n'apportant pas de soutien, construira un modèle du soi négatif” (Harter, 1998, p.64).

“La période de l'attachement est fondamentale dans le développement psychique de tout être humain. Elle constitue le noyau de base de l'estime de soi” (Duclos, 2010, p.38).

Le 2^{ème} lien affectif très fort chez le nourrisson est le lien à l'environnement dont parle Winnicott (1958). Pour lui, le nourrisson est dépendant de l'environnement. Le développement de soi est déterminé par la qualité des interactions avec son environnement, “la mère suffisamment bonne” favorise ainsi un développement sain.

Rigon (2001) définit l'estime de soi comme “une notion éminemment interactive, qui va s'établir peu à peu selon les rapports au monde extérieur que va mettre en place l'enfant, et les relations qui vont se nouer avec l'entourage proche, les parents en particulier” (p.82). C'est pourquoi, le regard

que porte l'environnement (parents, entourage familial...) est déterminant pour la mise en place du narcissique chez l'enfant, l'amour de soi. Plus le jeune enfant aura reçu un regard aimant, plus son estime de soi sera positive.

Avec l'apparition du langage, l'enfant se distancie de ses parents. Il apprend ainsi à se nommer et à se représenter comme sujet différent de sa mère. Il développe une certaine autonomie lui permettant de prendre peu à peu confiance en lui. "Il prend alors conscience qu'il est une personne à part entière" (Duclos, 2010, p.87).

Dès l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant crée des nouveaux liens, son monde social s'élargit, il prend conscience de son environnement et des nouvelles personnes, autres que sa famille, qui apparaissent dans son champ social. Il se compare à ses pairs et cherche leur approbation, il apprend à s'affirmer en tant qu'individu dans un groupe. C'est cette ouverture à un nouvel environnement qui va influencer son estime de soi.

A partir de l'âge de 7-8 ans, l'enfant prend conscience de sa propre valeur. Il commence à "se préoccuper de son acceptation sociale, puis à comprendre le lien entre ses propres actions et les résultats obtenus" (Jendoubi, 2002, p.11).

L'estime de soi de l'individu augmente si les autres ont une bonne opinion de lui. Inversement, si les autres ont une opinion négative de l'individu, celui-ci l'intègre et développe alors une faible estime de soi. "Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est à dire de son degré de satisfaction de lui-même" (Harther, 1998, p.58). Pour cette auteure, l'estime de soi est donc principalement dépendante des compétences et des réussites dans différents domaines : scolaires, athlétiques, relationnels, dans le domaine de l'apparence physique et de la conduite. L'estime de soi est proportionnelle à la réussite, et inversement la mauvaise estime de soi est proportionnelle à l'échec.

C'est à cette période là que l'enfant prend davantage conscience de qui il est, il commence à mieux se connaître grâce aux interactions avec les autres enfants. Il est sensible aux remarques des autres et le processus du "soi-miroir" commence à se mettre en place.

"L'estime de soi provient de l'idée que l'élève a de sa compétence et de la valeur qu'il accorde au succès" (Archambault & Chouinard, 1996, p.179).

2.2 La préadolescence

La préadolescence (10-12 ans) se caractérise par une période transitoire entre l'enfance et l'adolescence. Jusqu'à présent, l'enfant était influencé par son environnement familial auquel il voulait plaire et peu à peu, "il prend de la distance vis à vis du système de valeurs familiales pour

intégrer de nouvelles valeurs (...) et perçoit ses partenaires comme la référence essentielle” (Bouissou, 1998, p.149). Il est influencé par son entourage, par ce que les autres pensent de lui.

“Entre 6 et 12 ans, l'école va jouer un rôle déterminant dans la façon dont l'enfant va se représenter le monde qui l'entoure, mais aussi et surtout, dont il va se représenter lui-même en tant qu'individu unique et différent des autres” (Lamia, 1998, p.109).

2.3 L'adolescence

L'adolescence est peut-être la période la plus importante pour consolider une bonne estime de soi. C'est souvent une période de doutes pour ces jeunes, une période où l'on est fréquemment insatisfait de soi. “Le jeune se heurte à la difficulté de se trouver une place, il a du mal à trouver ses marques” (Rigon, 2001, p.44).

Pour Erikson (1970), la construction de l'identité se fait grâce à la construction sociale. C'est l'interaction entre le sujet et son environnement social qui crée l'identité. Erikson parle de “crise d'identité de l'adolescence”, “une période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne – une identité – autour d'un ensemble unifié de valeurs” (Cohen-Scali & Guichard, 2001, p.5).

Pour lui, la construction identitaire est un processus qui s'élabore tout au long de notre vie, spécialement lors de “périodes de rupture”. Ce sont “des crises”, marquées par une certaine vulnérabilité de l'individu, notamment à l'adolescence, mais riches de nouvelles potentialités. Pour Erikson, la crise la plus importante est celle de l'adolescence, d'où l'expression “crise d'identité”.

“L'identité est une réalisation unique qui, au terme de l'enfance, affronte une crise; celle-ci ne peut être résolue que dans des identifications nouvelles avec des compagnons d'âge et avec des figures de leaders choisis en dehors de la famille” (Erikson, 2011, p.89). Cette crise fonde sa base sur la façon d'avoir traversé et résolu la crise précédente. Chaque crise passée permet de structurer un certain sentiment de compétence, renforcée sur les réussites précédentes vécues.

L'Ecuyer (1978) nomme cette période “la différenciation du moi”. “Il s'agit d'un stade transitoire entre l'enfance et l'adolescence” (Bouissou, 1998, p.149). Pour lui, il y a une sorte de désorganisation, les adolescents perdent leurs repères, car ce qui était devenu stable avant ne l'est plus, par conséquent, ils ne savent plus ce qui est important, ils sont vulnérables. C'est une période de changement pour eux, tant au niveau corporel, que relationnel. Les centres d'intérêt deviennent différents. “C'est une période durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi élargissant le sens d'identité et se répercutant aussi sur l'acceptation de soi” (Bouissou, 1998, p.150).

Les résultats des recherches de Bariaud et Bourcet “permettent d'affirmer que tout au long de l'adolescence, les parents continuent de jouer un rôle essentiel dans le développement de leur enfant” (1998, p.132), même si les pairs prennent de plus en plus d'importance. Les adolescents essaient de se démarquer de leurs parents et de se construire leur propre identité, ils sont leurs propres créateurs.

André et Lelord (2008) nous expliquent l'importance des “nourritures affectives et éducatives” (p.106). L'amour que l'adolescent a reçu de ses parents ne suffit pas, il leur faut également apprendre “à être socialement compétent, c'est à dire se sentir à l'aise dans les groupes” nous précisent ces auteurs (p.107). C'est la combinaison des deux qui permettra à l'adolescent de développer une bonne estime de lui.

Peu à peu, l'adolescent a besoin d'appartenir à un groupe, “sa dépendance affective à l'égard de l'adulte diminue au profit de la dépendance sociale” (Duclos, 2010, p.110).

Duclos affirme que “le sentiment d'appartenance à l'école est fondamental” car il contribue à l'épanouissement des adolescents dans leurs relations sociales et dans leur estime de soi. Certains élèves se sentent fiers de leur école, de leur groupe d'appartenance. Ils ont besoin “d'interactions avec leurs camarades, ils ont besoin d'eux comme modèles, ils se comparent à leurs camarades pour évaluer leurs habiletés, leurs forces et leurs limites” (2010, p.145).

Nous développons cet aspect très important dans la construction de l'estime de soi à l'école dans le chapitre suivant.

3. *Estime de soi et scolarité*

3.1 La comparaison sociale

L'estime de soi se construit aussi sur la base d'un processus de comparaison sociale, aux membres de son groupe. Avec l'entrée à l'école, les élèves construisent leur identité et leur concept de soi, notamment par la comparaison entre eux. “Ses camarades lui servent à la fois de miroirs et de modèles” (Duclos, 2010, p.111). L'estime de soi se nourrit grâce à la comparaison avec les amis, les pairs.

La comparaison sociale peut parfois être douloureuse, comme le souligne Rigon “Le social, c'est l'entrée dans un monde d'évaluation, important pour se situer, repérer ses aptitudes et ses insuffisances, mais parfois terriblement douloureux pour les personnes qui ne se sentent pas du “bon côté de la barrière” (2001, p.61).

La comparaison sociale a des conséquences sur l'estime de soi. La comparaison sociale peut être

ascendante, quand on se compare à une personne qui semble supérieure à soi. Martinot précise que “Cette comparaison est de manière générale douloureuse pour l'estime de soi” (2008, p.56).

Face à des personnes ou des élèves d'un niveau supérieur à soi, l'individu est démotivé dans ses efforts pour leur ressembler, puisque l'écart entre les deux est trop important. La comparaison sociale est descendante, quand on se compare à une personne qui semble inférieure à soi. A ce moment-là, souligne Martinot, “Cette comparaison descendante préserve l'estime de soi et permet de se sentir bien” (2008, p.57).

Face à des personnes ou des élèves d'un niveau inférieur à soi, l'individu peut avoir tendance à se désinvestir de sa tâche, puisque les efforts ne sont pas indispensables pour se comparer à l'autre.

Pour protéger leur estime de soi, les élèves ont tendance à s'attribuer leurs réussites et à rejeter la responsabilité de leurs échecs sur l'autre, c'est ce que Martinot intitule “le biais d'autocomplaisance ” (2008, p.57).

A l'école, les comparaisons entre “bons” et “mauvais” élèves sont très courantes. Pour des élèves en échec ou en difficultés, cette comparaison est source de souffrance, puisqu'ils seront alors stigmatisés comme “mauvais élèves”.

Avoir l'étiquette de “bons” ou “mauvais” élèves a forcément un impact sur la réussite des tâches scolaires. Selon ce que nous apprennent André et Lelord ainsi que Duclos, plus l'élève est pointé comme “mauvais”, moins il aura confiance en lui et à l'inverse un élève qui a confiance en lui, se sent souvent capable de réussir. “ Plus l'estime de soi d'un enfant est élevé, meilleures seront les notes qu'il obtiendra à l'école” (André & Lelord, 2008, p.101). “Plus l'adolescent réussit ce qu'il entreprend, plus il se sent efficace et fier de lui, développant graduellement le sentiment de sa compétence. Ce sentiment donne à l'adolescent de l'espoir et lui donne accès à de multiples apprentissages” (Duclos, 2002, p.76).

L'estime de soi se nourrit donc de succès et de regards positifs .

Or, peut-on affirmer qu'un élève qui présente des difficultés scolaires a forcément une mauvaise estime de lui-même ?

Jendoubi (2002, p.13) cite Pierrehumber et coll (1998) :

“Les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les “mauvais” élèves de la filière normale. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que l'évaluation dans une classe spécialisée est atténuée par une pédagogie plus valorisante et insistant plus sur le renforcement des succès que celui des échecs.”

Elle poursuit ainsi : “Il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les “bons”

élèves, ce qui le met régulièrement dans une position dévalorisante” (2008, p.14).

Comme nous l'avons vu plus haut, la comparaison sociale étant déterminante dans la construction de l'identité, il est parfois préférable pour certains de nos élèves en échec scolaire d'appartenir à un groupe où ils peuvent s'identifier à leurs pairs. C'est ce que nous développons dans cette partie.

3.2 L'appartenance au groupe classe

Mes élèves ont été en quelque sorte “rejetés” de la norme scolaire et vivent difficilement ce rejet, car ils n'ont plus de repères, d'appartenance à un groupe. Cette notion d'appartenance est très importante dans le développement et l'équilibre d'un être humain et joue un rôle important dans la construction de l'identité de chacun.

Ce besoin d'appartenance à un groupe est fondamental, l'individu ne se sent pas isolé et se sent “aimé” par l'autre. Sentir que l'on fait partie intégrante d'un groupe constitue un besoin essentiel chez l'enfant, comme chez l'adulte. Il a besoin de se sentir reconnu par les autres pour pouvoir se reconnaître lui-même. “Ce besoin d'appartenir à un groupe augmente au fur et à mesure que l'adulte grandit” (Duclos, 2010, p.105).

Pour les élèves scolarisés en école spécialisée, ce sentiment d'appartenance est un peu ébranlé. Il leur faut déjà accepter et adhérer à ce nouveau groupe classe, que l'on peut définir et considérer comme un groupe si les membres ont un but commun, interagissant entre eux et étant interdépendants les uns des autres.

Pour développer ce sentiment d'appartenance, “la classe doit devenir une communauté d'apprenants. Cette expression désigne un ensemble de personnes qui, à travers leur interaction et leur soutien mutuel, visent des buts d'apprentissage” (Viau, 2009, p.163).

Cependant, il ne suffit pas d'être dans une classe ou dans un groupe pour que ce sentiment d'appartenance se développe. Il faut également pouvoir s'identifier à ce groupe, aux individus, aux pairs. Les élèves que j'accueille se sentent sans doute rassurés d'appartenir à un groupe où ils ne sont plus stigmatisés comme ceux qui ont besoin d'aide, où ils ne se sentent plus différents. Ces élèves se ressemblent et peuvent s'identifier à leurs pairs à l'intérieur de la classe. Le regard des autres est important dans la construction de l'estime de soi.

Pour G. Duclos, le fait d'avoir des amis, de se sentir “aimé” et apprécié dans un groupe contribue en grande partie à développer une image positive de lui-même et à construire son identité. Les relations que peuvent avoir les élèves avec leurs pairs ou avec les enseignants peuvent infléchir de manière positive la manière dont ils se perçoivent.

C'est ce sentiment d'appartenance et ce regard positif qui en découlent qui peuvent être moteurs

dans leurs apprentissages.

3.3 Le sentiment de compétence

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant a besoin pour construire son estime de soi de bien se connaître et de développer son sentiment de compétence. Duclos définit le sentiment de compétence comme "l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte de ces objectifs" (2010, p.144). Mes élèves ont peu développé ce sentiment de compétence tel que décrit par Duclos, car ils conservent difficilement la mémorisation de leurs connaissances au fil des années. Comme ils ne s'en souviennent plus, ils pensent ne pas savoir. Il est donc important que les élèves aient une bonne connaissance de soi afin de favoriser l'estime de soi, nous rappellent Curonici, Joliat et McCulloch (2006) :

"Bien souvent l'élève sait que ça ne va pas, mais il n'a aucune conscience de ce qu'il sait ou ne sait pas. Il est donc indispensable de le renseigner à ce sujet et de lui montrer sur quoi il peut bâtir, quel est le pas qu'il doit franchir, quel objectif à court terme il peut atteindre" (p.134).

Selon Duclos (2010), "l'enfant ne peut intégrer de nouvelles connaissances qu'à partir de ce qu'il sait déjà" (p.159). Il développera un sentiment de compétence scolaire s'il manifeste le goût d'apprendre, si il anticipe du plaisir face à une activité et s'il a conscience que ses résultats sont directement liés aux stratégies et moyens qu'il a employés (p.180). D'après cet auteur, les élèves développent leur sentiment de compétence si les objectifs sont clairs, précis, réalistes et en adéquation avec leurs capacités.

Jenboudi (2002) cite l'étude réalisée par Perron (1991) qui démontre que

"L'assouplissement des exigences en fonction des difficultés des élèves permet d'améliorer l'estime de soi, du fait que la fréquence des réussites augmente. Cela signifie qu'il faudrait une certaine adéquation entre ce qu'un enfant est potentiellement capable de faire et les exigences fixées par l'enseignant. Dans l'idéal, ces objectifs devraient constituer un défi stimulant l'élève dans sa recherche à dépasser certains obstacles inhérents à la situation d'apprentissage, sans toutefois lui donner l'impression d'être submergé par les difficultés qui risquent de provoquer par la suite un sentiment d'impuissance, de démotivation voire de résignation et du même coup une dévalorisation de soi" (p. 14).

C'est pourquoi, il est primordial de bien connaître les compétences de nos élèves afin de leur proposer des situations d'apprentissage dans ce que Vygotski appelle la "zone proximale de développement" (1985/1934). Ce sont les tâches que l'élève est en mesure de faire aujourd'hui à

l'aide des adultes et qu'il pourra faire le lendemain tout seul. Autrement dit, c'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte.

L'élève apprend grâce à un médiateur du savoir qui est l'enseignant et c'est cette relation "élève - enseignant" qui permet à l'élève de progresser. Ce lien pédagogique est essentiel pour la réussite de l'élève. L'apprentissage sera performant si l'enseignant sait repérer ce que l'élève peut traiter seul, ce dont l'élève a besoin comme outils cognitifs pour résoudre un problème, ce que l'élève peut apprendre avec un adulte ou un pair.

C'est grâce à cette "relation de complémentarité" (Curonici *et al*, 2006, p.129) que l'enfant apprend. "L'enfant ne sait pas tout, mais a des compétences pour recevoir et traiter l'information; le maître a quelque chose à lui apporter et des compétences pour le faire".

C'est donc bien à l'enseignant de s'ajuster aux capacités de l'élève.

C'est ainsi que Bruner (cité par Crahay, 1999, p.328) décrit le "processus d'étayage" comme un "ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en oeuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable."

Selon Bruner, les adultes médiateurs peuvent "étayer" la démarche de l'apprenant en lui proposant différents outils et moyens. Bruner regroupe en six catégories les fonctions d'étayage :

- 1 - "L'enrôlement" qui consiste à intéresser l'élève sur la tâche à réaliser, à y mettre du sens.
- 2 - "Le maintien de l'orientation" c'est à dire maintenir la concentration et l'intérêt de l'élève tout au long de la tâche afin qu'il poursuive l'objectif fixé au préalable.
- 3 - "La réduction des degrés de liberté" qui consiste à simplifier et décomposer la tâche afin de se rapprocher du niveau de l'élève.
- 4 - "La signalisation des caractéristiques déterminantes" qui consiste à attirer l'attention de l'élève sur les éléments pertinents et importants pour la réalisation de la tâche.
- 5 - "Le contrôle de la frustration" qui consiste à encourager et soutenir l'élève dans son travail, afin qu'il ne vive pas ses erreurs comme des échecs.
- 6 - "La démonstration ou présentation de modèles" c'est à dire expliquer les différentes étapes en montrant avec l'élève.

En respectant la zone proximale de développement de l'élève, en partant de là où il en est, l'enseignant met en place ces processus d'étayage de Bruner afin d'obtenir l'objectif fixé.

Ainsi l'élève pourra accéder petit à petit à un nouvel apprentissage, qui, reconnu lui permettra de renforcer son sentiment de compétence.

3.4 La capacité à apprendre

Certains auteurs comme Duclos ou Vianin s'accordent pour affirmer que l'élève se sentira davantage valorisé dans ses compétences si il prend conscience que ses succès sont en lien avec ses propres stratégies d'apprentissage. “Le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence est de vivre des expériences de réussite et de comprendre pourquoi on les a réussies” (Vianin, 2006, p.44).

Duclos (2010) résume par une équation logique la démarche d'apprentissage de l'élève (p.145) :

Attitudes (attention, motivation, autonomie, responsabilité)
+
Stratégies (moyens ou façons de faire)
=
Résultat (succès ou échec dans l'atteinte de l'objectif)

Duclos explique que les élèves se centrent uniquement sur leurs résultats, ne prenant pas en compte leurs efforts ou les stratégies utilisées pour réussir. Ils peuvent développer leur estime d'eux-mêmes si ils prennent conscience que leur réussite est attribuée à une cause interne, leur travail, leur motivation tout en déployant des stratégies, des moyens pour atteindre l'objectif fixé. “L'enfant connaît ce sentiment d'efficacité quand il devient conscient que le résultat n'a pas été obtenu par magie, mais est plutôt l'aboutissement d'une démarche” (Duclos, 2010, p.159).

Ce processus d'apprentissage est important dans la construction de l'estime de soi. Si l'élève a conscience que sa réussite est liée à la mise en place de stratégies d'apprentissage, alors son estime de soi augmentera.

Pour Astolfi (2009), l'erreur fait partie de ce processus d'apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs. Jenboudi (2002) confirme cette théorie en ces termes : “La psychologie cognitive a montré que l'erreur, lorsqu'il y a prise de conscience, est génératrice de progrès. L'élève doit donc se sentir autorisé de s'aventurer dans des découvertes, tout en sachant que le risque de se tromper est considéré comme partie intégrante de ce processus et non comme un accident aberrant” (p.16).

Vianin (2006) nous précise que “l'enjeu n'est pas, d'abord de réussir ou d'échouer, mais d'attribuer à ses performances des causes sur lesquelles il peut agir” (p.44).

Il s'agit de la théorie des attributions causales de Weiner, qui consiste à affirmer que “les personnes attribuent des causes aux différents évènements qui leur arrivent” (Vianin, 2014, p.52). Ces attributions sont soit internes : les personnes attribuent l'origine des actions à des facteurs personnels (travail, effort, l'intelligence); soit externes : les personnes attribuent l'origine des actions à des facteurs situationnels (chance, hasard, difficulté de la tâche, la qualité de l'enseignant...).

Les élèves en échec scolaire déploient souvent une attitude de résignation, car ils ont conscience que leurs efforts ne servent à rien, que quoiqu'il fasse, il n'arrivera à rien. Ainsi, Vianin (2006) souligne que “L'élève est amené à croire que l'échec est inévitable et qu'il ne peut rien faire pour éviter le pire” (p. 44). Il se trouve ainsi dans une situation d' “incontrôlabilité”.

“Ce sentiment d'incontrôlabilité a donc des conséquences directes sur les processus motivationnels de l'enfant. Si l'élève doute de ses capacités, il renoncera à affronter une tâche nouvelle ou difficile” (Vianin, 2006, p.42).

II / MA PROBLEMATIQUE

1. Objet de recherche

Hormis le constat sur la mauvaise estime de soi de mes élèves, je suis toujours étonnée de leurs réactions, lorsque je leur pose la question de savoir ce qu'ils savent déjà, ce qu'ils ont appris à l'école jusqu'à présent. Leur réponse est hésitante et ils n'arrivent à me dévoiler qu'une partie de leurs connaissances scolaires.

De manière générale, j'ai pu constater depuis les 6 années de travail à la Fondation de Verdeil que mes élèves n'ont pas forcément conscience de leurs qualités et capacités, mais se jugent plutôt en termes négatifs, avec des défauts et des incompétences scolaires. "Je ne sais pas lire", "je ne sais plus mes livrets", "on m'a toujours dit que je n'avais pas de mémoire".

Il me paraît donc indispensable que mes élèves prennent conscience de leurs connaissances, qu'ils positivent et visualisent leurs apprentissages. Je souhaiterais les rendre conscients de leurs qualités, de leurs forces et de leurs réussites. "L'enfant ne peut pas vraiment être conscient de ses forces si les adultes de son entourage ne lui en parlent pas de vive voix" (Duclos, 2010, p.154).

Les élèves dont j'ai la charge s'appuient sur les adultes, sur l'enseignant pour parvenir à réussir. Ils n'ont pas ou peu cette capacité de contrôle qui leur permettrait d'utiliser efficacement les stratégies d'apprentissage expliquées en classe. Ils attribuent leurs réussites à des causes externes : l'aide de l'enseignant, l'explication ou la démonstration de l'exercice.

Dans mon travail au quotidien avec mes élèves, je me questionne et m'interroge sur les stratégies, les outils à mettre en place pour qu'ils modifient leurs attitudes d'évitement, de désengagement face aux tâches scolaires. Pour mes élèves, lorsqu'ils ne réussissent pas, ils généralisent le plus souvent la cause de leurs échecs en ces termes : "De toutes façons, je suis nul en français", alors que leurs difficultés se situent, sans doute, juste en orthographe.

2. Ma question de recherche

Dans le cadre de cette recherche, je souhaite savoir si mes élèves connaissent leurs compétences scolaires, s'ils savent les identifier, s'ils se sentent capables d'apprendre et de suivre un processus d'apprentissage, s'ils pensent pouvoir s'améliorer et ainsi développer des compétences qu'ils n'ont pas. C'est pour cette raison que je me suis intéressée à un outil permettant à mes élèves de mettre en avant leurs compétences, de réaliser les étapes franchies dès qu'une compétence

scolaire est acquise et ainsi d'améliorer leur confiance pour continuer à franchir de nouvelles étapes.

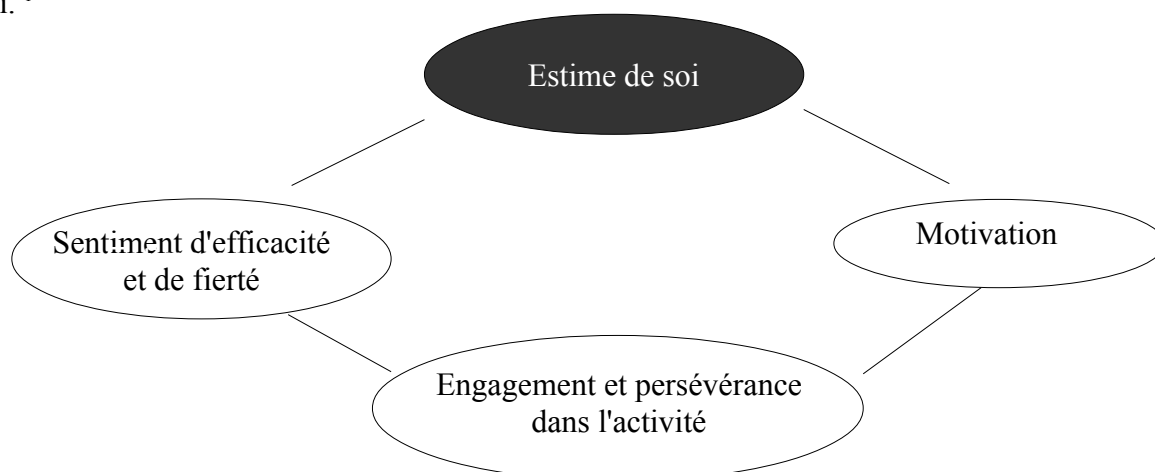
J'ai réfléchi et mis en place un nouveau dispositif dans ma classe ayant pour but une conscientisation des savoirs : "les arbres de connaissances" inspirés de Authier et Lévy (1992). "Nous proposons une méthode de mise en visibilité des savoirs et de reconnaissance des compétences" (p.94). La mise en place de ces arbres permettrait une procédure de conscientisation des savoirs, mais également des progrès et des succès. Grâce à la visibilité des compétences par tous, les arbres de connaissances pourraient aussi favoriser des échanges entre les élèves, des comparaisons positives, des encouragements, de la fierté.

Chaque élève possède son propre "arbre de connaissances" que j'ai préalablement dessiné sur une feuille blanche format A3. Les élèves ont tous le même arbre vierge, sans feuilles.

L'arbre se colorera de feuilles de trois couleurs différentes, afin que l'élève puisse visualiser sa progression dans l'atteinte ou non de l'objectif fixé. J'ai délibérément choisi ces trois codes couleurs : vert, orange et rouge. Les feuilles vertes représentent les notions que l'élève a acquises (exemple : connaître la numération de 0 à 50), les feuilles rouges désignent l'objectif général (exemple : connaître la numération de 50 à 100) qui sera décliné en sous objectifs plus spécifiques sur les feuilles oranges (exemple : savoir compter de 50 à 60). L'arbre est séparé en deux, d'un côté le français et de l'autre les maths.

L'affichage de l'arbre de connaissances permet à l'élève, non seulement de visualiser ses réussites, mais également de les mémoriser. "Pour qu'il en reste conscient, il faut raviver régulièrement le souvenir de ses réussites. L'estime de soi, en effet, fonctionne par la mémoire et grâce à elle." (Duclos, 2010, p.43).

En supposant que plus l'élève a conscience de ses réussites, plus il reprend confiance en lui, mieux il réussira. C'est alors que le processus de l'estime de soi peut se déclencher : Plus il réussit, plus il développe un sentiment d'efficacité et de réussite indispensable dans l'élaboration de l'estime de soi.¹



¹ Schéma tiré de Duclos, 2010, p.154

Ma question de recherche devient alors :

La visualisation et la conscientisation des savoirs, grâce aux “arbres de connaissances”, favorisent-elles le développement d'une meilleure estime de soi ?

Est-ce que l'arbre de connaissances peut permettre aux élèves de mieux identifier leurs compétences ?

Est-ce que cet outil permet aux élèves de choisir les objectifs qu'ils souhaitent atteindre et de prendre conscience qu'ils ont abouti grâce à leur travail et à leur effort ?

Est-ce que les élèves se sentent alors plus confiants face à l'apprentissage et réussissent à aborder des nouvelles compétences ?

III / LA MÉTHODOLOGIE

1-Fondements méthodologiques- Démarche

Mon travail de recherche se base sur le modèle “pragmatique”, puisque si je me réfère à la typologie d’Astolfi (1993), ce type de recherche vise à intervenir et à évaluer les résultats de l’intervention, à résoudre des problèmes et trouver une solution, grâce à la construction de dispositifs ou de pratiques plus efficaces (Notes cours Kohler, 2015). “Les recherches aux enjeux pragmatiques ne se posent pas la question du “pourquoi”, mais celle du “comment” (Van der Maren, 2003, p.25).

Ma recherche visera une action, c’est pourquoi je mets en place une “recherche action”.

La difficulté rencontrée auprès de mes élèves me semble correspondre à un manque d'estime de soi, de confiance en soi qui les inhibent dans leur progression. Moins ils ont confiance en eux, moins ils osent apprendre des nouvelles notions qui risquent de les mettre à nouveau en échec. Je souhaiterais transformer cette situation en mettant en place mon nouveau dispositif “d'arbres de connaissances” et en intervenant ainsi sur leur conscientisation des savoirs, sur la valorisation de leurs compétences. La mise en place de ce dispositif pourrait alors changer le regard que les élèves portent sur eux-mêmes et ainsi transformer la réalité actuelle (basse estime de soi) en une nouvelle réalité (engagement dans les apprentissages).

1.1 Mon hypothèse :

Mon hypothèse est ainsi articulée :

Si l'élève se concentre sur ses succès, il a plus de chances de réussir. L'utilisation de l'arbre de connaissances lui permettra alors de mieux se connaître. La visualisation et la verbalisation de ses capacités favorisent la prise de conscience des objectifs atteints et la définition d'autres à atteindre. L'atteinte de l'objectif ainsi fixé et sa conscientisation permettent de développer un sentiment de réussite et développer une meilleure estime de lui.

2. La population concernée

Mon étude a porté sur les 6 élèves de ma classe spécialisée (5 garçons, 1 fille) âgés de 12 à 14 ans et s'est déroulé de novembre 2016 à février 2017.

Les élèves sont tous scolarisés à la Fondation de Verdeil depuis au moins 4 années pour des raisons

que je développe ci-après. Par souci d'anonymat, les élèves cités tout au long du mémoire porteront des initiales.

- L a 13 ans, est arrivée à l'école Verdeil en 2011 pour un retard de développement marqué sur le plan du langage. C'est sa deuxième année dans ma classe.
- J a 14 ans, est arrivé à l'école Verdeil en 2006 pour un important retard de langage associé à une microcéphalie. C'est sa troisième année dans ma classe.
- B a 14 ans est arrivé à l'école Verdeil en 2010 pour un retard de développement lié à des troubles de l'attachement. C'est sa première année dans ma classe.
- T a 12 ans, est arrivé à l'école Verdeil en 2010 pour des troubles envahissant du développement. C'est sa première année dans ma classe.
- E a 12 ans, est arrivé à l'école Verdeil en 2010 pour un syndrome de Doose.¹ C'est sa première année dans ma classe.
- M a 14 ans, est arrivé à l'école Verdeil en 2008 pour un syndrome de Williams.² C'est sa première année dans ma classe.

3. Les outils

3.1 Les entretiens

J'ai besoin de recueillir des informations sur mes élèves, savoir ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, s'ils connaissent leurs compétences scolaires, s'ils savent les identifier, s'ils se sentent capables d'apprendre et de suivre un processus d'apprentissage, s'ils pensent pouvoir s'améliorer et ainsi développer des compétences qu'ils n'ont pas.

Au regard du type d'élèves accueillis dans ma classe, j'ai privilégié la technique des entretiens individuels semi-dirigés pour la récolte de mes données. Les entretiens offrent une certaine souplesse et une plus grande liberté d'expression. "L'interviewer est censé accueillir et favoriser l'expression de son interlocuteur" (Blanchet & Gotman, 2010, p.66). Volontairement, je ne propose pas de questionnaires qui seraient trop difficiles pour mes élèves à lire, à comprendre et à remplir sans intervention de l'adulte. L'entretien, à la différence du questionnaire, "structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours. Il s'agit d'un système organisé par thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter, à le suivre ni à le formuler sous forme de questionnaires" (Blanchet & Gotman, 2010, p.62).

Pour cela, je prépare au préalable une grille d'entretien dans laquelle j'ai classé les thématiques qui

¹ Epilepsie rare avec crises myoclonono-astatiques

² Maladie génétique chromosomique rare caractérisée par une anomalie du développement qui associe déficit intellectuel, malformation cardiaque et des caractéristiques physiques et comportementales particulières.

me seront utiles pour mon travail de recherche. J'en ai retenu quatre :

- *La comparaison sociale* : Comme l'estime de soi se construit, entre autres, en se comparant à des individus qu'on apprécie, à nos amis, à nos pairs, questionner les élèves sur leur façon de se comparer à leurs camarades va me renseigner sur la valeur qu'ils s'attribuent ou celles qu'ils aimeraient obtenir.
- *Le sentiment de compétence* : Les questions sur ce domaine sont censées renseigner sur leur capacité à identifier leurs compétences puis me permettent de vérifier si ils ont développé un réel sentiment de compétence.
- *La confiance en soi* : Les questions portant sur cet aspect permettent de comprendre comment les élèves se situent face à l'apprentissage, s'ils travaillent sans peur de l'échec, s'ils trouvent les ressources suffisantes face à une difficulté.
- *La capacité à pouvoir apprendre* : Des questions portant enfin sur le sentiment de compétence, notamment si les élèves peuvent poursuivre leurs apprentissages et s'investir sans crainte dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ce guide d'entretien me permet ainsi de m'adapter aux élèves, à leurs réponses et de pouvoir reformuler les questions ou de faire des relances sur leurs réponses. Cet outil me donne une certaine liberté que n'offre pas le questionnaire. Je suis vigilante à garder le cap sur le déroulement de l'entretien.

Chacun des 6 élèves a été interviewé deux fois, une fois en novembre 2016 et une 2^{ème} fois en février 2017.

Les entretiens ont été enregistrés afin que je puisse rester concentrée sur les réponses des élèves et garder un contact réel et authentique avec l'élève dans le cadre de cet échange. En cas de non-compréhension ou de doutes, je pouvais répéter ou reformuler la question. Par souci d'éthique, l'anonymat a été respecté et j'ai utilisé des prénoms d'emprunt. Les entretiens ont eu lieu dans la classe voisine quand elle était libre ou dans le vestiaire et ont duré entre 10 et 25 minutes. Pendant ce temps, les autres élèves restaient dans ma classe avec ma stagiaire.

Les réponses données m'ont fourni certaines informations que j'ai analysées, dans un premier temps, pour me rendre compte de la situation de départ de mes élèves et dans un deuxième temps, en comparant les derniers entretiens que j'ai réalisés après avoir mis en place mon dispositif, "l'arbre de connaissances."

Les questions étaient les mêmes et c'est cette comparaison entre les deux entretiens qui me permet de vérifier mes hypothèses de départ, c'est à dire l'amélioration de l'estime de soi et la progression dans l'apprentissage de mes élèves.

Dans le 2^{ème} entretien, j'ai ajouté des questions sur l'utilisation de l'arbre de connaissances.

3.1.1 Grille d'entretien

En ouverture, j'ai expliqué à mes élèves que j'avais besoin de recueillir quelques informations pour mon mémoire, utiles aussi pour pouvoir mieux comprendre comment ils travaillent, comment ils peuvent apprendre et comment ils se sentent face aux tâches scolaires. Les questions posées rentrent dans les quatre catégories présentées dans le paragraphe précédent mais n'ont pas été forcément posées dans l'ordre car l'entretien suivait et s'adaptait au discours de l'élève.

1. *Sur la comparaison sociale:*

A- Si tu te compares à un autre élève, tu aimerais être quel élève ?

B- Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il sait faire de mieux ou de plus, que tu n'arrives pas à faire ? Tu aimerais savoir faire quoi, alors?...

2- *Sur le sentiment de compétences scolaires :*

A- Qu'est-ce que tu sais déjà faire à l'école ? Tu peux me donner des exemples ?

B- Qu'est-ce que tu as déjà appris l'an passé ? Les autres années ? Tu peux me donner des exemples ?

3- *Sur la confiance en soi :*

A- Qu'est-ce que tu aimerais apprendre cette année ? Qu'est-ce que tu penses pouvoir apprendre ?

B- Quand tu n'arrives pas à faire l'exercice demandé, comment tu fais pour réussir ? Comment tu fais pour apprendre ou comprendre une nouvelle notion ?

C- Quand je te montre comment apprendre, si j'utilise du matériel pour expliquer, est-ce que ça t'aide ? Ou tu n'en as pas besoin ?

D- Imaginons, lorsque tu commences une nouvelle tâche scolaire et que tu n'y arrives pas et tes copains non plus. Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? Que se passe t-il ?

E- Et même scénario, mais cette fois, tout le monde y arrive, sauf toi. Que se passe t-il à nouveau ?

4- *Sur la confiance et la capacité à pouvoir apprendre :*

A- Quand tu as appris une nouvelle leçon en maths ou en français, est-ce que tu t'en souviens ?

B- Est-ce que tu arrives à la garder en mémoire ? Ou alors, il t'arrive de l'oublier ? Tu peux me donner des exemples.

Cette grille a été un canevas utile pour structurer l'entretien et rester sur mes objectifs de recherche, mais lors de la passation, je me suis adaptée à chaque élève, ai reformulé, demandé davantage d'explications et bien sûr, j'ai respecté leur silence, leurs hésitations et leur rythme.

Au 2^{ème} entretien, j'ai rajouté des questions sur l'arbre de connaissances, pour savoir si l'arbre les a aidés et en quoi.

J'ai retranscrit ensuite ces entretiens sans les déformer et en restant fidèle aux propos échangés (annexe 4). Pour produire les verbatims, j'ai utilisé le guide de Giroux et Tremblay (2009) qui indique que "les courtes pauses, moins de cinq secondes, sont marquées par les points de suspension et les pauses de plus de cinq secondes sont indiquées ainsi : (longue pause)" (p.183).

Par la suite, j'ai organisé le contenu, comme nous le conseillent Giroux et Tremblay (2009, p.272), j'ai choisi de résumer les réponses de mes élèves aux entretiens et de les rassembler dans deux tableaux différents, en reprenant les quatre catégories.

J'ai soumis mon corpus à une analyse qualitative, puisque je cherche à comprendre comment les élèves parviennent à se construire une meilleure estime d'eux grâce à l'arbre de connaissances plus qu'à vérifier et mesurer son efficacité.

3.2 L'arbre de connaissances

Peu après la passation de la première volée d'entretiens, j'ai commencé avec mes élèves la construction de l'arbre. J'ai dessiné un arbre pour chaque élève sur une affiche de type A3 au dessus de laquelle est inscrit le prénom de chacun (annexe 1). Chaque élève a choisi l'emplacement de son arbre dans la classe. Pour ce travail de recherche, j'ai volontairement choisi de ne faire apparaître sur l'arbre de connaissances que les objectifs en maths et en français, car je ne voulais pas m'éparpiller et donner trop d'objectifs à mes élèves en suivant ce que Curonici *et al* suggèrent "Il est préférable de cibler un ou deux éléments plutôt que de s'éparpiller en voulant tout traiter à la fois" (2006, p.99).

Chaque arbre vierge a été accroché sur les murs de la classe et j'ai présenté à tous les élèves en même temps le dispositif des feuilles. J'ai expliqué à quoi correspond chaque couleur de feuilles et ce que signifie un objectif. Les objectifs à court terme (feuilles oranges) vont permettre d'améliorer et de modifier les objectifs à travailler (feuilles rouges), ainsi les feuilles oranges vont petit à petit, progressivement et au fur et à mesure de leurs apprentissages se transformer en feuilles vertes. Je leur ai présenté et proposé un fichier relié de quelques pages correspondant au thème étudié et contenant des fiches d'exercices sur ce thème, la première page mettant en relief les objectifs à atteindre et la dernière page proposant une petite évaluation pour que l'élève puisse constater sa réussite ou son échec.

3.3 Le journal de bord

J'ai également mis en place un journal de bord dans lequel j'ai consigné certaines observations concernant mes élèves. Ces notes sont utiles pour reconstruire le processus afin mieux comprendre ce qui s'est passé concrètement en classe lorsque l'arbre de connaissances a été introduit et utilisé tout au long de l'expérience.

Comme nous le précise Baribeau (2005), “le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (...) contextualisés” (p.100).

J'ai ainsi pu noter des descriptions de faits ou de situations, des dialogues entre les élèves et moi ainsi que mes ressentis, mes idées, mes réflexions. Ces données retracent la chronologie de l'étude de recherche et révèlent des indices pertinents pour cette recherche.

IV / LA RECOLTE DES DONNEES

1. Les entretiens

Les entretiens se sont échelonnés sur une période d'une à deux semaines et ont duré entre 10 et 25 minutes. Ils se sont passés sous forme d'échanges et de dialogues. Je me suis adaptée le plus possible à leur rythme et à leur état de fatigue, j'ai donc préféré les interviewer en matinée, car mes élèves sont davantage disponibles à ces moments-là.

Pendant certains entretiens, il y a eu beaucoup de silences et d'hésitations. J'ai respecté leurs silences pour leur permettre de prendre le temps de la réflexion ou le temps nécessaire à l'élaboration de leurs réponses. "Les silences font partie de l'entretien et l'interviewer doit les apprivoiser" nous précisent Giroux et Tremblay (2009, p.178). Si le silence persistait, je m'autorisais alors à poser une question de relance afin de recentrer l'élève sur le sujet. Il m'a fallu reformuler les questions par souci de compréhension de leur part.

Les élèves sont en confiance avec moi, comme je les connais bien, je les ai encouragés par des signes de tête, par un sourire à persévérer et aller plus loin dans leurs réponses. J'ai également utilisé la relance comme mode d'intervention lors de l'entretien, sans trop m'immiscer dans leur réflexion. Ce sont plutôt des relances en "miroir" où j'ai juste répété les derniers mots prononcés pour inviter l'élève à donner des détails. J'ai aussi demandé des informations complémentaires, en posant des questions du type : "Pourquoi?", "quoi exactement?", "comment?".

Des marques d'empathie et de bienveillance comme "oui", "d'accord", "je vois" ont aussi été importantes pour ne pas qu'ils se sentent en difficultés. Ainsi, les élèves pouvaient se sentir écoutés et n'hésitaient pas à poursuivre le dialogue.

2. L'arbre de connaissances

1.1^{ère} étape : Le projet de l'élève

Afin de mettre en place les arbres de connaissances, j'avais besoin de savoir et de connaître le niveau réel de mes élèves, leurs compétences et leurs difficultés. Leur anamnèse et le diagnostic posé, si il y en a, pouvaient également être utiles afin de fixer des objectifs en adéquation avec leur potentiel, c'est à dire avoir conscience de leurs limitations cognitives, par exemple.

Cette année, j'ai accueilli quatre nouveaux élèves d'autres classes de la Fondation de Verdeil. Pour

la première année, aucun élève ne venait de l'école ordinaire.

Dès l'an dernier, ces élèves ont effectué un stage de 2 jours chacun dans ma classe afin de faire connaissance et de confirmer le changement de classe. Ces deux journées m'ont permis d'évaluer succinctement et rapidement leurs compétences scolaires, mais surtout d'observer leur comportement, leur manière de travailler et les interactions avec les autres. Une fois que "l'enclassement" est décidé en colloque avec les enseignants et le responsable de l'école, les parents sont informés du changement de classe. J'ai pris alors connaissance du dossier de l'élève (synthèses, bilans pédagogiques) et rencontré les enseignants avec lesquels l'élève a travaillé. J'ai pu ainsi avoir un aperçu assez global de sa situation et de ses compétences.

En tout début d'année, j'ai proposé des évaluations diagnostiques de rentrée, en fonction du niveau de chacun que je connaissais grâce aux bilans pédagogiques fournis par les précédents enseignants. La passation de ces évaluations a eu lieu rapidement dès les premières semaines de rentrée, en français et en maths, certaines à l'oral, d'autres à l'écrit. Ces tests m'ont permis de vérifier leurs compétences et leurs difficultés, ainsi que d'évaluer leur manière d'aborder les apprentissages. Ces tests sont issus de différents sites trouvés sur internet et abordent différentes notions. Il s'agit de tester par exemple, en maths, la numération et les calculs (additions et soustractions), en français, la lecture, la phonologie, la compréhension des consignes et quelques notions de grammaire (former une phrase, trouver les noms communs, retrouver le sujet dans une phrase) et de conjugaison (verbes être et avoir au présent, verbes en ER au présent).

Comme nous le précise Vianin (2016), "la phase d'évaluation diagnostique, si elle pointe les ressources, doit également mettre en évidence les difficultés actuelles et les obstacles au changement" (p.25).

Toutes ces informations me sont utiles pour préparer le projet pédagogique individualisé de mes élèves, base de mon travail quotidien et annuel, puisque le projet d'un élève se fonde essentiellement sur des observations et des évaluations.

A la suite de cela, j'ai rédigé les projets pédagogiques individualisés élaborés et proposés par des collaborateurs de la Fondation de Verdeil. Cet outil, mis en place depuis deux années dans toutes les classes, permet de définir les objectifs de travail dans différents thèmes faisant référence au PER (Plan d'Etudes Romand).

Ce projet contient des objectifs issus du PER et adaptés aux capacités de l'élève, les plus proches possible de ses compétences scolaires, de sa "zone proximale de développement" décrite par Vygotski.

Cette rédaction terminée est présentée au responsable de l'école qui, par sa signature, valide le projet. Je peux alors rencontrer les parents et l'élève qui, à leur tour valideront le document. Cette

rencontre est un moment d'échange avec l'élève et les parents, c'est pourquoi la présence de l'élève est importante afin qu'il puisse donner son avis, participer et écouter.

Le projet pédagogique individualisé m'est alors très utile pour construire avec chaque élève son "arbre de connaissances".

1.2^{ème} étape : La construction de l'arbre

Au mois de novembre 2016, nous avons commencé la construction de l'arbre avec la pose des objectifs et des feuilles correspondant. Pour certains, il était difficile de les nommer précisément et ils omettaient quelques compétences. Pour les aider à s'en rappeler, je leur ai demandé d'aller chercher les évaluations faites en début d'année ou les fichiers déjà terminés et de constater leurs compétences scolaires.

Chaque élève a décidé alors du choix de la couleur de ses feuilles : verte (notion acquise), orange ou rouge. Les feuilles oranges représentent les objectifs intermédiaires à réaliser dans les jours ou les semaines à venir ayant pour but d'atteindre progressivement l'objectif fixé sur les feuilles rouges. Ces feuilles correspondent donc aux objectifs à travailler sur du plus long terme et aux savoirs et compétences que l'élève n'a pas encore travaillés. Je leur ai alors demandé individuellement de remplir leur arbre avec les feuilles vertes, oranges ou rouges en faisant référence aux entretiens passés, en énumérant leurs connaissances en français et en maths.

Une fois que j'ai écrit l'objectif, l'élève posait la feuille sur l'arbre grâce à la patafix collée derrière, ce qui permet de mettre et de retirer facilement la feuille pour pouvoir changer la couleur selon l'atteinte progressive de l'objectif.

La construction de l'arbre a été intéressante et motivante pour les élèves, car ils ont pris conscience que c'était leur projet personnel de travail pour l'année. Ils pouvaient se rendre compte de leurs compétences, mais aussi de leurs difficultés.

1.3^{ème} étape : La présentation de l'arbre

Une fois débuté le projet en classe avec tous les élèves, il a été présenté aux parents dans le cadre des réunions individuelles de début d'année. Lors de ces rencontres, je présente le PPI (Projet Pédagogique Individualisé) écrit et nous échangeons ensemble sur les objectifs à travailler dans l'année.

J'ai souhaité, cette année utiliser également les arbres de connaissances pour expliquer le projet de chacun. Lorsque j'en ai parlé avec mes élèves, l'un d'eux a souhaité que les arbres soient retirés pour éviter que les parents prennent connaissance des arbres et puissent porter un jugement ou comparer.

J'ai respecté cette demande et je n'ai laissé que l'arbre de l'élève concerné par l'entretien.

Au cours de ces présentations du PPI, j'ai demandé à chaque fois à l'élève de présenter et d'expliquer son arbre de connaissances, ce que chacun a pu faire avec succès. Les élèves ont été motivés et participatifs dans cet exercice et les parents ont eu un retour et un regard positifs. Il me semble que la "lecture" de l'arbre a pris davantage de sens aux yeux des parents et de l'élève plutôt que "la lecture" du PPI.

Les premiers arbres étaient au début de la construction colorés uniquement de feuilles rouges, correspondant aux objectifs fixés par le PPI et de feuilles vertes correspondant aux connaissances préalables de l'élève. Quelques feuilles oranges montraient où en était l'élève de ses nouveaux apprentissages (annexe 2).

1.4^{ème} étape : L'utilisation de l'arbre

Une fois que l'arbre a été rempli par quelques objectifs, nous avons commencé à l'utiliser.

L'élève choisissait, par exemple, de travailler un objectif "général" en français et en maths comme "Reconnaître une phrase dans un texte". Cet objectif était écrit sur une feuille rouge. L'élève détachait alors cette feuille de l'arbre et je lui donnais le fichier correspondant au thème travaillé. Sur la première page étaient déclinés des objectifs plus "spécifiques" pour aider l'élève à atteindre l'objectif général. Par exemple, pour le thème de la phrase, les objectifs spécifiques étaient "savoir remettre les mots dans l'ordre pour former une phrase", "savoir que la phrase est une suite de mots qui ont du sens", "savoir mettre une majuscule en début de phrase", "savoir mettre un point en fin de phrase". Avec mon aide, l'élève choisissait un objectif spécifique à travailler pour la semaine ; c'était cet objectif qui était écrit sur une feuille orange. Il opérait de la même façon pour, éventuellement, une autre notion en français et une ou deux en maths. Les nouvelles feuilles choisies étaient posées en évidence sur le pupitre de l'élève pour lui permettre de s'approprier son nouvel objectif.

Comme nous le précise Vianin (2016), "Plus les objectifs seront définis clairement, plus il sera facile au sujet d'apporter des modifications à son comportement ou à son environnement" (p.37). "Le sujet pourra identifier facilement les progrès réalisés" (p.38). C'est pourquoi, j'aidais et je guidais l'élève dans le choix de son objectif, afin qu'il y ait une certaine cohérence entre les compétences. Par exemple, si E avait atteint l'objectif "Connaître les nombres de 50 à 60", il paraissait évident que la suite de son objectif était "Connaître les nombres de 61 à 70", si son objectif final était de connaître les nombres jusqu'à 100.

A la fin de chaque semaine, nous faisons le point sur les objectifs spécifiques (feuilles oranges),

c'est à dire que individuellement, chaque élève me montrait son travail de la semaine et nous décidions ensemble de savoir si il travaillait encore le même objectif ou non. J'écrivais les objectifs sur des "post-it" oranges sur une grande feuille affichée en classe visibles par tous, qui représentait son plan de travail de la semaine organisé par objectifs.

Cet atelier d'objectifs était un échange entre l'élève et moi, échange individuel, très important, car il me renseignait sur la fierté ou non de l'élève face au travail effectué dans la semaine, sur sa motivation à poursuivre l'objectif général demandé, sur sa difficulté ou non à travailler cette nouvelle compétence.

Quand l'élève avait atteint l'objectif visé, il transformait sa feuille orange en feuille verte qu'il accrochait sur son arbre. La compétence écrite avec un verbe d'action se transformait en "je sais....", ce qui impliquait d'autant plus l'élève dans cette transformation. Je veillais à respecter le rythme de chaque élève en lui permettant d'utiliser le temps nécessaire pour atteindre l'objectif. Selon Vianin, (2016), "Si les objectifs sont simples et la durée courte, il est probable que le sujet expérimente rapidement la réussite et sera par conséquent encouragé à persévérer dans le projet" (p.115).

Pour cette raison, la durée moyenne du projet a été de une à quatre semaines, selon la complexité du thème abordé. En effet, si la durée était trop longue, l'élève risquait de perdre de vue son objectif et l'arbre devenait long à se transformer.

Pour chaque objectif à atteindre, les outils utilisés étaient variés et multiples : le fichier d'exercices, des jeux, des manipulations, des logiciels informatiques.

Une fois que l'élève pensait avoir atteint l'objectif général, je lui proposais l'évaluation se trouvant à la fin du fichier qui validait ses connaissances. Il s'agissait d'une évaluation formative me permettant de vérifier ce que l'élève savait, d'évaluer les connaissances de l'élève sur ce thème et de réajuster si besoin. Cette évaluation pouvait se faire aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Si cette évaluation était positive, il pouvait alors transformer sa feuille rouge en feuille verte. Si l'élève ne réussissait pas ou si il n'avait pas compris le thème travaillé, je pouvais lui proposer à nouveau à un autre moment.

Au fil des semaines, chaque arbre s'est ainsi modifié, en se colorant au fur et à mesure.

Pour certains, la transformation a été rapide et les feuilles vertes et oranges ont remplacé assez rapidement les feuilles rouges, pour d'autres, le changement a été plus long (annexe 3).

V / L'ANALYSE DES DONNEES

J'ai choisi de résumer les réponses de mes élèves aux entretiens et de les rassembler dans deux tableaux différents, un pour le premier entretien et un deuxième pour le deuxième entretien, en reprenant les quatre catégories.

TABLEAU 1 : 1 ^{ers} entretiens	Elève L	Elève B	Elève J	Elève T	Elève E	Elève M
1/Comparaison sociale						
A/ A quel élève tu voudrais te comparer ?	Une élève qui est à TEM ¹	Un élève qui est à TEM	Un élève d'une autre classe	Personne	À B	À J
B/ Pourquoi ?	Elle sait bien lire-pas moi	Il sait calculer, lire et les maths.	Il est gentil, il nage bien, il fait des soustractions	J'aime bien comme je suis.	Il travaille bien, il fait bien ses maths et sa lecture.	Il travaille bien, il sait bien lire.
2/Sentiment de compétence						
A/ Quelles sont tes compétences ?	Les additions, lire les consignes, les petites fiches de lecture.	Compter de 10 en 10, les livrets de 1,5 et 10, lire et écrire.	Les additions, les conjugaisons, les mesures.	Les calculs, la géométrie, les maths	La lecture, les sons, les mots en couleur, ABC Boum.	Les maths, compter jusqu'à 30, rigoler, écrire des mots.
B/ Qu'est-ce que tu as appris ?	Lire	L'heure, les dictées.	Les masses, la cuisine, les conjugaisons, les verbes en "ER"	Je ne sais plus	Ecrire le nom des élèves, des maîtresses, un peu les maths.	Les maths, compter, l'ABC Boum.
3/La confiance en soi						
A/ Qu'est-ce que tu veux apprendre ?	L'heure, les soustractions.	Mieux l'heure, les dictées, la conjugaison et compter vite.	L'argent, la monnaie, les phrases, les points et les majuscules.	Rien	Les maths, avec les cubes	Ecrire en script, lire, la géométrie
B / Comment tu apprends ?	J'essaie toute seule.	Je réfléchis	J'écoute , je me concentre	Je ne sais pas	La maîtresse vient m'aider.	Je réfléchis
C / Est-ce que le matériel t'aide ?	Oui	Oui pour les maths	Oui	Oui	Oui	Oui
D/ Si tu n'y arrives pas et les autres non plus, que fais-tu ?	Pourquoi on n'y arrive pas ?	Je demande à la maîtresse	Je demande à la maîtresse.	J'attends la maîtresse.	J'appelle la maîtresse.	J'attends la maîtresse.
E/Si tu es seul à ne pas réussir, que fais-tu ?	Pourquoi je n'y arrive pas ?	Je demande aux copains.	Je demande à la maîtresse.	J'attends la maîtresse.	J'appelle la maîtresse.	Je réfléchis et je demande aux copains.
4/La capacité à apprendre						
A/Te souviens-tu de ce que tu apprends?	Un peu	Des fois, j'oublie.	Des fois, j'oublie.	J'ai une mémoire de poisson rouge.	Des fois, j'oublie.	Oui, j'ai une bonne mémoire.
B / Qu'est-ce que tu oublies ? ¹	Les mots de voc	Les mots de dictées.	Les soustractions les conjugaisons.	Je ne me souviens pas.	Je ne sais plus.	Je me souviens des maths.

1 TEM : Transition Ecole Métier

TABLEAU 2 : 2^{èmes} entretiens	Elève L	Elève B	Elève J	Elève T	Elève E	Elève M
1/Comparaison sociale						
A/ A quel élève tu voudrais te comparer	Personne	À J.	À B.	Personne	À B	À J
B/ Pourquoi ?	Je suis bien comme je suis.	Il compte bien et pas moi.	On est amis, on rigole bien et on travaille bien ensemble.	Je ne sais pas.	J'aime bien comment il travaille et on rigole bien.	On s'amuse bien. Il fait bien les soustractions.
2/Sentiment de compétence						
A/ Quelles sont tes compétences	Les additions, l'heure, les soustractions, lire	Les dictées, les maths, compter jusqu'à 1000.	Les maths, le français.	Français et maths.	Lire, compter	Les maths, compter jusqu'à 20.
B/ Qu'est-ce que tu as appris ?	les livrets, les noms, les verbes, les multiplications, les mots du voc., mesurer, les feuilles vertes.	Compter, les phrases, les noms, les verbes, les livrets, les soustractions, ce qui est en feuilles vertes.	Les soustractions, les multiplications, la conjugaison, le voc, les phrases, les calculs.	Ce qui est sur mon arbre, compter, écrire des mots	Les maths, les additions, les verbes, la dictée, la géométrie, les sons	J'aime la piscine, le voc 7, écrire des mots.
3/La confiance en soi						
A/ Qu'est-ce que tu veux apprendre ?	Les objectifs posés en feuilles rouges.	Compter mieux, la conjugaison, les multiplications	Les multiplications	Rien.	Le son "on", Les formes : les carrés, les ronds Les feuilles rouges.	Ecrire des phrases
B / Comment tu apprends ?	J'essaie toute seule, je réfléchis	J'écoute la maîtresse	Je travaille.	Quand la maîtresse explique.	Je demande à la maîtresse.	Je travaille
C/ Est-ce que le matériel t'aide ?	oui	oui	oui	oui	oui, les bâtons pour les maths	oui, les jetons
D/ Si tu n'y arrives pas et les autres non plus, que fais-tu ?	Pourquoi on n'y arrive pas ?	J'attends les explications de la maîtresse.	Je réfléchis et puis j'aide mes amis.	Je ne sais pas.	J'appelle la maîtresse	J'attends la maîtresse.
E/ Si tu es seul à ne pas réussir, que fais-tu ?	Je réfléchis, et puis je réussis.	Je demande à un copain.	J'utilise le tétraèdre, j'attends la maîtresse.	Rien	J'appelle la maîtresse.	Je ne sais pas.
4/La capacité à apprendre						
A/ Te souviens-tu de ce que tu apprends ?	Des fois, j'oublie.	Des fois, j'oublie.	j'oublie mais ça revient après.	j'oublie et je m'en souviens.	j'oublie et après ça revient.	Non.
B / Qu'est-ce que tu oublies ?	Les conjugaisons, les livrets	Savoir écrire les mois.	Les conjugaison, les soustractions.	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Je ne sais pas
5/L'arbre de connaissances						
A/ Est-ce que ça t'a aidé ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
B/ C'est quoi ce que tu as aimé dans l'arbre ?	Les feuilles vertes.	Mettre les feuilles vertes.	Les feuilles vertes.	J'aime bien mettre des feuilles vertes.	Les feuilles vertes.	Les feuilles vertes. c'est cool
C/ Pourquoi ?	Je vois ce que je sais.	On peut regarder ce qu'on sait.	On réussit.	On réussit.	Je réussis.	C'est écrit ce que je sais.

1- Analyse sur la comparaison sociale

A propos de ce premier entretien sur la comparaison sociale, on constate que seulement un élève T, sur les 6, ne souhaite ressembler à personne d'autres que lui-même, alors que les autres souhaiteraient être comme quelqu'un d'autre. Deux élèves aimeraient ressembler à des élèves de la classe, et trois autres à des élèves d'une autre classe.

Au travers des réponses à la question suivante, on comprend pourquoi les élèves souhaiteraient ressembler à d'autres camarades, ils les considèrent comme ayant des meilleures compétences scolaires. Les cinq élèves évoquent, en effet, une comparaison défavorable à l'égard d'eux-mêmes, un seul ajoute l'envie d'avoir des compétences sociales de l'élève auquel il aimerait ressembler.

Lors du deuxième entretien, trois élèves ont modifié leurs réponses. La comparaison avec un élève extérieur de la classe n'est plus retenue comme critère, mais quatre élèves répondent que c'est la comparaison avec un élève de la classe qui est importante. Seuls, deux élèves ne souhaitent pas se comparer à un autre. Pour quatre élèves, les compétences scolaires et sociales sont les plus importantes et obtiennent le même résultat.

La comparaison avec un autre élève ayant des meilleures compétences scolaires est bien mise en avant dans les deux entretiens, même si lors du premier, ce critère est le plus important.

1.1. Analyse des entretiens

Dans la majorité des cas cités (4 sur 6), les élèves ont eu besoin de se comparer à un pair. Comme nous précise Duclos (2010), c'est grâce à cette comparaison que l'estime de soi se construit.

Lors du 1^{er} entretien, les élèves se sont tous comparés (sauf un) à un élève meilleur qu'eux sur le plan scolaire. Ils se situaient donc dans un processus de "comparaison ascendante" (Martinot, 2001), c'est à dire que leur estime de soi pouvait diminuer puisque la comparaison avec les élèves cités était trop éloignée de leurs possibilités. L'écart entre leurs réelles compétences et celles qu'ils voudraient atteindre pour être comme l'autre est trop important.

Lors du 2^{ème} entretien, un changement s'est opéré dans le choix de l'élève : quatre élèves souhaitent ressembler à un élève de la classe ayant des capacités plus en adéquation avec leurs compétences réelles. Ils se situent, dans cette nouvelle situation, dans un processus de "comparaison descendante". On remarque ainsi plus de rapprochement entre les élèves, même lorsque la comparaison persiste. "On est bien ensemble" prend la place du "mieux que moi", ce qui peut être une marque d'une meilleure estime de soi.

Les raisons de la comparaison changent également dans ce 2^{ème} entretien. Il ne s'agit plus de trouver chez l'autre des meilleures compétences scolaires, mais aussi des compétences sociales. Ce changement peut signifier que les élèves sont davantage en interaction entre eux, qu'ils se connaissent mieux. Ils identifient plus clairement les ressemblances et différences. Ils se rendent peut-être compte que chacun a des capacités et des difficultés, mais que cela fait partie du processus d'apprentissage, que cela n'est pas la marque d'une impossibilité de progresser. Leur comparaison semble moins idéaliser l'autre. Cela serait-il un indice d'amélioration de l'estime de soi ? L'augmentation de la comparaison intra-classe pourrait indiquer le rapprochement à l'autre et ainsi favoriser une meilleure estime de soi.

Se comparer à un autre groupe de personnes bien différentes est plus pénible, difficile et surtout dévalorisant comme le souligne Martinot, dans la partie théorique.

Réduire la distance entre soi et son point de référence pourrait signifier être plus prêt de son idéal, se valoriser davantage ou, en tous cas, se dévaloriser beaucoup moins.

C'est pourquoi, le sentiment d'appartenance à un groupe de personnes qui se ressemblent est important, les enfants ont besoin du regard des autres et de modèles à suivre, ils apprécient se retrouver avec des pairs qui leur ressemblent. C'est ce que montrent les réponses au deuxième entretien, lorsque trois élèves affirment "rigoler, s'amuser ou travailler ensemble". Ces réponses indiquent qu'ils se sentent bien dans la classe et appartiennent à un groupe. Elles me rappellent la théorie de Duclos, sur l'appartenance au groupe. Souligner la ressemblance avec les autres membres de son groupe signifie également avoir développé un sentiment d'appartenance plus solide.

Les réponses aux questions 3 D et 3 E montrent aussi plus de soutien entre les élèves de la classe où ils perçoivent l'autre de son groupe comme une ressource pour progresser, pour s'améliorer et non pas comme un miroir de son incompetence ou de son infériorité.

1.2. Analyse des observations à partir du journal de bord

Avec l'utilisation au quotidien des arbres, je me suis rendue compte que mes élèves ne cherchaient pas forcément à se comparer les uns aux autres et évitaient presque cette comparaison.

Au début de cette expérience, la comparaison avait probablement un effet négatif et dévalorisant sur les élèves, blessant leur estime car soulignant la distance entre ce qu'ils savaient et ce que les autres savaient.

Au bout de quelques semaines d'utilisation de ce dispositif, pour affiner mon travail de recherche et poursuivre mon étude sur la comparaison, j'ai volontairement provoqué une nouvelle situation. J'ai décroché les arbres de leur support et je les ai déposés sur la grande table centrale de la classe. J'ai

demandé aux élèves de les regarder attentivement l'un après l'autre, d'en choisir un et de se placer devant en expliquant ensuite les motifs de ce choix. Les réponses étaient assez similaires, puisque le critère du choix était essentiellement par rapport au nombre de feuilles vertes. Plus un arbre comportait des feuilles vertes, mieux il était considéré.

Je les ai ensuite invités à retrouver leur arbre et de se placer devant, en essayant de le comparer avec l'arbre choisi précédemment. Tous les élèves semblaient mal à l'aise par rapport à cet exercice. En les interrogeant, B a pu me dire qu'il n'aimait pas comparer, car cela mettait l'autre élève en difficulté. "On voit trop la différence de ce qu'on sait ou pas."

M confirmait cette hypothèse en disant "Moi, il y a des choses que je ne sais pas et les autres ils savent mieux que moi, c'est pas facile". "On est tous différent" a rajouté J.

La comparaison fait peur, lorsqu'elle renvoie davantage l'image des difficultés et des différences. La comparaison peut devenir un moteur de réussites, lorsque la distance de l'autre diminue : "Puisque mon copain a réussi, je dois pouvoir y arriver aussi."

Certains élèves ont pu aussi témoigner leur admiration pour l'un ou l'autre. "J'ai choisi cet arbre, car il a beaucoup de feuilles vertes en maths et j'aimerais réussir en maths, comme lui." nous dit E. Cette comparaison doit rester accessible et les objectifs atteignables pour que l'élève puisse développer son estime de soi, sinon, cela pourrait produire l'effet inverse, si je reprends la théorie de Vianin.

Au cours de la construction et de l'évolution de l'arbre, M a souffert de cette comparaison et de la différence avec les autres. Il s'est vite rendu compte que son arbre progressait peu et que les feuilles oranges ne se modifiaient pas très souvent. Ainsi, il cherchait à obtenir le plus de feuilles vertes possibles, en s'inventant des connaissances scolaires qu'il n'avait pas forcément. Lorsque je lui en faisais la remarque ou lorsqu'il se rendait compte de lui-même de ses réelles difficultés, il se fâchait et ne se gênait pas de le communiquer.

J'ai donc décidé, en accord avec lui, de rajouter des nouvelles branches de compétences sur le "savoir être" et sur "les compétences extra scolaires" comme la piscine, la patinoire, le ski. Nous pouvons donc afficher des nouvelles feuilles vertes comme "Je me montre intéressé en courses d'école", "Je pose des questions lors des visites", "Je sais patiner", "Je sais skier" etc...

Les élèves ont été rassuré par cette initiative et M était radieux.

J'ai alors expliqué aux élèves que la comparaison n'était pas toujours facile, car nous étions tous différents, nous n'étions pas égaux devant les compétences, l'un pouvait être bon en maths, l'autre en lecture, et le troisième en ski. Nos compétences se développent toute la vie.

1.3. Bilan

Les élèves ont peu utilisé l'arbre de connaissances pour comparer leurs connaissances, leurs différences, puisque c'est moi qui ait initié cette comparaison.

Ne serait-ce pas une tentative de protection de l'estime de soi déjà fragile ?

Mes élèves sont régulièrement confrontés à des comparaisons extérieures à l'école dont ils souffrent. Il y a peu de temps, la maman de M m'exprimait son inquiétude par rapport à son fils, qui était rejeté par des jeunes de son entourage, car "il n'est pas comme eux.". M se rend bien compte de cette différence, l'appartenance à un groupe d'élèves qui lui ressemblent le rassure et le protège. Cette douleur est profonde chez certains de mes élèves, c'est peut-être pour cette raison qu'ils ne souhaitent pas se confronter à l'autre.

Toutefois, j'ai pu noter une différence dans leurs réponses des entretiens, puisque les élèves comparés leur ressemblaient davantage au 2^{ème} entretien qu'au 1^{er}, ce qui permettrait d'affirmer qu'ils se situent dans une comparaison "descendante" qui favorise une meilleure estime de soi.

On peut donc affirmer que les élèves ont pu se comparer à des élèves qui leur ressemblent dans ce groupe classe. Ils ont pu s'identifier à leurs pairs et comme nous le rappelle Duclos, le regard des autres est important dans la construction de l'estime de soi.

2- Analyse du sentiment de compétences

En ce qui concerne les compétences scolaires, on constate lors du premier entretien, que c'est B qui peut en nommer plus que les autres. Les maths, le français et la lecture sont les compétences retenues en priorité. Seul, M apporte une compétence autre que scolaire, celle de "rigoler".

Les élèves ont de la peine en début d'année à se rappeler de ce qu'ils ont appris, seul M obtient un meilleur résultat pour cette question. L'élève T ne sait plus ce qu'il a appris, alors qu'il a pu énumérer quelques compétences scolaires à la première question. Pour trois élèves, les compétences citées à la première question correspondent également à ce qu'ils ont appris, ils font bien le lien entre savoirs et apprentissages.

Lors du 2^{ème} entretien, l'élève L se trouve davantage de compétences scolaires qu'auparavant.

Il n'y a plus de compétences sociales retenues.

Cinq élèves citent des compétences correspondant à leurs précédentes réponses à propos de ce qu'ils ont appris. Seul, T apporte une nouvelle réponse pour ce deuxième entretien, puisqu'il dit qu'il sait

le français et les maths alors qu'il pensait n'avoir rien appris au dernier entretien.

Ils peuvent mieux dire ce qu'ils ont appris au cours de l'année et ces nouveaux apprentissages scolaires sont plus nombreux que lors du premier entretien, sauf pour M, qui met également en avant une nouvelle compétence : la piscine. Les compétences scolaires sont plus nombreuses et variées, plusieurs notions sont communes à deux ou trois élèves. Ils identifient plus de connaissances, plus élargies et plus scolaires.

Trois élèves se réfèrent à l'arbre de connaissances pour répondre à cette question.

2.1. Analyse des entretiens

Que ce soit au 1^{er} ou au 2^{ème} entretien, les élèves listent certaines compétences de manière à peu près identique sauf pour une élève, qui est capable d'énumérer ses connaissances de manière précise. Les entretiens montrent que les élèves n'ont pas conscience de tous leurs savoirs. Le 1^{er} entretien ne révèle pas grand chose de leurs compétences apprises l'an passé. Les vacances d'été et le changement de classe pour quatre élèves ont sans doute participé à leurs difficultés pour énoncer leurs apprentissages.

Par contre, ce qui ressort du 2^{ème} entretien est la variété et le nombre de compétences apprises. Les élèves ont pris conscience de leurs réussites affichées sur les feuilles vertes. Pour T, sa réponse est plus claire que lors du 1^{er} entretien "je ne sais pas", alors qu'au 2^{ème} entretien, il est capable d'énumérer quelques connaissances comme "compter, écrire des mots". Chaque élève a pu citer un savoir qu'il souhaitait apprendre et qu'il a appris. Par exemple, B et J souhaitaient mieux écrire des phrases, sans faire de fautes et ils citent ces connaissances comme acquises dans le 2^{ème} entretien.

E voulait apprendre les maths au 1^{er} entretien, notion qui apparaît comme acquise au 2^{ème} entretien.

M voulait savoir écrire en script, il peut affirmer au 2^{ème} entretien qu'il sait écrire des mots.

Le 2^{ème} tableau montre que les élèves ont acquis certaines connaissances qu'ils sont capables d'énumérer de manière plus précise, qu'ils ont donc développé un sentiment de compétences larges.

2.2. Analyse des observations à partir du journal de bord

J'ai pu réaliser à deux reprises un jeu de reconnaissance de son arbre avec chacun en début de la mise en place de mon dispositif, début décembre, puis peu avant le 2^{ème} entretien, courant février. Comme précédemment, j'ai décroché les arbres de leur support et je les ai déposés sur la grande table centrale de la classe. J'ai demandé aux élèves de retrouver leur arbre, ce qu'ils ont réussi à faire, hormis, l'élève M.

J'ai volontairement provoqué cette situation afin de voir si les élèves avaient conscience de leurs compétences et s'ils pouvaient ainsi les identifier grâce à leur arbre. Lorsque je leur ai demandé de savoir comment ils avaient pu le reconnaître, la réponse était unanime d'affirmer qu'ils avaient lu sur les feuilles vertes leurs compétences, ce que M a de la peine à réaliser. Ce jeu a bien mis en évidence l'identification de leurs savoirs.

Je me rends compte, aujourd'hui, qu'au quotidien, les élèves sont capables d'énoncer et d'énumérer leurs compétences en regardant leur arbre de connaissances. Ils sont fiers de réussir et de poser les feuilles vertes. J'ai pu surprendre un élève qui comptait le nombre de ses feuilles vertes. "Je suis content, car j'en ai plus qu'avant".

Ainsi, au fil des semaines, les élèves constatent la progression et le changement de feuilles dans leur arbre, les feuilles oranges se transforment en feuilles vertes. C'est à ce moment précis qu'ils ont conscience de leurs succès et de leurs apprentissages.

Parfois, il est arrivé que la compétition aux feuilles vertes ait été prédominante. Ainsi, l'élève B a pu avouer : "J'aimerais bien que mon arbre soit rempli de feuilles vertes à la fin de l'année." Je l'ai encouragé dans cette voie, mais en lui précisant que l'essentiel est d'avoir conscience de ses compétences et de ses connaissances.

2.3. Bilan

Pour la majorité des élèves, l'arbre de connaissances a permis une identification de leurs savoirs qu'ils n'avaient pas réussi à valider auparavant, même si certaines restaient quand-même oubliées. Le tableau du 2^{ème} entretien ainsi que mes observations abondent dans ce sens. C'est cette connaissance de soi qui permet un développement de l'estime de soi, nous précise Vianin.

Comme les élèves ont utilisé l'arbre très régulièrement en posant leurs nouvelles feuilles et en ôtant les objectifs à travailler, ils pouvaient se repérer par rapport au processus de développement en cours de leurs compétences et savoirs. Par rapport aux réponses des entretiens, il semble clair que l'arbre leur a permis par la visualisation et la manipulation des feuilles-objectifs d'identifier, de

verbaliser et de devenir conscients de ce qu'ils apprennent jour après jour. En me référant à la théorie de Duclos sur le sentiment de compétences, je peux affirmer que mes élèves sont motivés par la visibilité de leurs succès, ce qui leur permet de s'engager dans une nouvelle tâche scolaire, de développer un sentiment d'efficacité et de réussite qui entraîne une augmentation de l'estime de soi.

3. Analyse de la confiance en soi

Tous les élèves ont envie d'apprendre des connaissances scolaires sauf T qui ne souhaite rien apprendre pour le moment. Grâce à la question suivante, on comprend mieux cette réponse puisqu'il ne sait pas comment apprendre, alors que trois autres élèves ont une attitude réflexive face à la tâche. M ne sait pas non plus quelle stratégie utilisée pour apprendre, alors que E préfère demander de l'aide.

Le matériel apporté en classe, les démonstrations de la part de l'enseignante aident la majorité des élèves à travailler.

En situations de difficultés ou d'incompréhension devant une tâche scolaire, cinq élèves demandent de l'aide à la maîtresse et, si besoin, également aux copains, pour deux élèves, seule L essaie de solutionner son problème toute seule.

Au deuxième entretien, seul T n'a pas modifié sa réponse entre le 1^{er} et le 2^{ème} entretien. J et M ont diminué le nombre de compétences qu'ils souhaitent apprendre. Deux élèves font référence aux arbres de connaissances en nommant les feuilles rouges. M est logique dans sa réponse du 2^{ème} entretien, dans le sens où il passe de "j'ai appris à écrire des mots" (réponse à la question précédente) à "je voudrais savoir écrire des phrases". Il en est de même pour E qui passe de la géométrie à des notions plus précises, comme les formes ou qui passe des sons, en général, à l'apprentissage du son " on ". J souhaite continuer à apprendre les multiplications et B qui a appris les verbes veut maintenant savoir les conjuguer. L a appris ce qui est écrit sur les feuilles vertes et souhaite aborder les compétences écrites sur les feuilles rouges.

Pour certains, leur manière d'apprendre a évolué par rapport à l'entretien précédent, en particulier pour B et M qui donnent une nouvelle réponse pour mieux apprendre. En revanche, la réponse apportée par T en cas de difficultés face à la tâche n'est pas en adéquation avec sa réponse précédente, puisqu'il dit "ne pas savoir quoi faire en cas de difficultés" alors qu'il apprend "avec l'aide de la maîtresse". Les autres élèves réussissent à trouver des solutions externes en cas de difficultés.

Les réponses par rapport à l'aide du matériel en classe sont identiques au premier entretien. Ils sont unanimes pour affirmer qu'ils ont besoin de matériel et dans le 2^{ème} entretien, deux élèves apportent

des précisions sur ce matériel : “bâtons” et “jetons”.

Trois élèves se tournent vers la maîtresse en cas de difficultés au 2^{ème} entretien, ce qui n'apparaissait pas de manière aussi flagrante au 1^{er}.

3.1. Analyse des entretiens

En comparant les deux entretiens relatifs à la confiance en soi, on peut remarquer des nouveaux désirs d'apprendre qui viennent de ce qu'ils ont réussi à apprendre auparavant. Cela montre bien une position différente face à l'apprentissage, ils prennent confiance dans la possibilité d'apprendre. Ils ne sont plus condamnés par une comparaison pénible et écrasante avec d'autres meilleurs qu'eux. Ils ne se résignent plus à ne pas arriver à apprendre. Le fait d'avoir appris leur ouvre la certitude de pouvoir le faire encore. Ce qui montre une meilleure confiance en leurs capacités d'apprentissage. Leur vision de soi s'est modifiée, les élèves croient en leurs capacités et peuvent se projeter dans un nouveau désir d'apprendre.

Seul T a répondu “rien” à chaque entretien, ce qui traduit un désengagement dans ses apprentissages. Pourtant, à la question de savoir “comment tu apprends ?”, sa réponse se modifie puisqu'il peut demander à la maîtresse, ce qui montre une certaine ouverture de sa part et un début d'engagement dans les apprentissages. Je remarque effectivement, depuis peu chez cet élève, un changement dans sa posture face aux apprentissages où il n'est plus dans l'évitement et le blocage complets pour aborder une nouvelle compétence. Cette attitude était impossible en début d'année, car il avait plutôt tendance à se résigner et à abandonner son travail. Deux autres élèves demandent également de l'aide à la maîtresse, ce qui montre également une envie d'apprendre et de savoir et un engagement dans les apprentissages.

Ils sont unanimes pour affirmer qu'ils ont besoin de matériel, de démonstrations et de manipulations. En milieu spécialisé, il me paraît évident que les élèves apprennent mieux avec du matériel adapté et ludique. Cet étayage est important et indispensable, c'est ce que nous rappelle Bruner dans une des fonctions d'étayage qui consiste à “démontrer ou présenter des modèles, c'est à dire expliquer les différentes étapes en montrant avec l'élève.”

On retrouve le même type de réponses lors de la dernière question où on constate que les élèves demandent de l'aide à la maîtresse et aux copains en début d'année, puis qu'ils mettent en place d'autres stratégies pour réussir. Deux élèves utilisent la réflexion et J propose d'aider ses copains si besoin. Ce qui peut montrer qu'ils ont développé une meilleure confiance en eux et en l'autre pour trouver des ressources internes (la réflexion) afin de surmonter leurs difficultés et se tourner vers l'autre (aider mon copain).

Seuls deux élèves ne réagissent pas pour pouvoir réussir en cas de difficultés alors que les quatre autres persévèrent et cherchent une solution pour y arriver, ce qui montre une marque de confiance dans le fait que c'est possible pour eux. Cette analyse me fait penser à la théorie de Weiner sur les attributions causales, notamment sur la “contrôlabilité” de la situation. Les élèves T et M sont résignés et ont peur de s'engager dans la tâche, puisqu'ils pensent, sans doute, qu'ils n'y arriveront pas. Au contraire, les autres pensent avoir un pouvoir de “contrôle” sur la situation d'apprentissage, en l'occurrence en demandant de l'aide. Ils savent qu'ils vont réussir et vont ainsi développer une meilleure estime d'eux, c'est ce que L peut verbaliser en disant “Je réussis !”.

3.2. Analyse des observations

Quotidiennement, je me rends compte d'un manque de confiance chez mes élèves qui se caractérise le plus souvent par une démotivation, un manque de persévérance et parfois, un abandon de la tâche, plus particulièrement chez T et M, qui travaillent difficilement seuls.

T a besoin de l'adulte pour se rassurer dans ses apprentissages et pour se sentir capable de réussir. Il a besoin d'être guidé et accompagné pour être en confiance. Comme nous le précise Duclos, l'élève, pour prendre confiance en lui, a besoin que l'adulte énonce ses succès obtenus.

Je mets souvent en place avec lui une des fonctions d'étayage de Bruner qui consiste à “contrôler la frustration, à encourager et soutenir l'élève dans son travail, afin qu'il ne vive pas ses erreurs comme des échecs.”

Lors de la construction de son arbre, il n'a souhaité afficher que deux objectifs rouges “Connaître ma droite et ma gauche” et “Connaître les nombres jusqu'à 1 million”.

Le fait de ne pas pouvoir penser à un projet d'apprentissages le protège de ses difficultés et de ses échecs éventuels. Si il ne s'engage pas, il ne s'expose pas aux obstacles à franchir et protège son estime. C'est ce que Boimare (2004) nous explique en affirmant que l'erreur “peut provoquer malaise et rejet, entraînant des démissions brutales accompagnées d'une perte de l'estime de soi, d'une dévalorisation” (p.27).

En construisant son arbre, M a des réelles difficultés à dire ce qu'il aimerait apprendre et poser des objectifs en rouge. Les objectifs qu'il peut poser ne sont pas en adéquation avec sa “zone proximale de développement”. Par exemple, il souhaite afficher une feuille rouge “Savoir lire”. J'ai décliné cet objectif très général en objectifs spécifiques afin qu'il parvienne à les atteindre d'ici la fin de l'année scolaire. De la même manière, il souhaitait “apprendre à lire l'heure”, alors que son repérage dans le temps est défaillant, c'est pourquoi les feuilles-objectifs lui sont utiles pour l'aider à atteindre cet objectif général. Grâce à ce dispositif, je peux lui proposer de travailler, dans un

premier temps, la chronologie des faits (avant-après ; hier/ demain), puis la structuration temporelle. Dernièrement, en observant son arbre, T m'a dit qu'il ne souhaitait plus avoir de feuilles rouges sur son arbre. Lors de l'atelier hebdomadaire "choix des objectifs", il souhaitait aborder une nouvelle compétence en rouge "Savoir multiplier" pour que le rouge n'apparaisse plus sur son arbre. Je lui ai fait remarquer qu'il lui restait encore quelques objectifs en orange à finir et valider, notamment les soustractions à retenues avant d'aborder un nouveau thème en maths. Cet exemple montre que la visibilité des objectifs sur les feuilles peut motiver un élève dans un nouvel apprentissage. En début d'année, T était plutôt passif et attendait que l'adulte lui dise de travailler, alors qu'actuellement, il est actif et peut choisir ce qu'il souhaite apprendre.

En utilisant l'arbre de connaissances, les élèves ont pu réaliser que le changement de feuilles ne se faisait pas tout seul, mais plutôt grâce à leur travail et leur réflexion, cela me rappelle la théorie de Duclos sur "l'équation logique des apprentissages".

Plusieurs anecdotes tirés de mon journal de bord témoignent en ce sens. Lorsque j'interrogeais un élève pour savoir comment et pourquoi la feuille orange s'était transformée en feuille verte, il me répondait que c'était parce qu'il avait appris telle compétence et qu'il avait travaillé (attributions externes). Ainsi, E lors d'une dictée de mots était fier d'avoir réussi. Il me disait qu'il avait répété et révisé ses mots la veille avec sa mère et qu'elle allait être contente de lui. E avait pris conscience que son succès était lié à son travail.

"A l'école, nous constatons que les élèves qui ont des difficultés scolaires ne connaissent pas les stratégies d'apprentissage efficaces (...) il n'est dès lors pas surprenant de constater que leur échec scolaire relève fréquemment d'une incapacité à apprendre, ou autrement dit, à utiliser leurs ressources intellectuelles ou cognitives de manière efficiente" (Vianin, 2016, p.71)

Leur autonomie dans le travail n'est pas totalement acquise. En observant sur plusieurs jours leur manière de travailler, je me rends compte que mon rôle et ma présence sont déterminants pour les aider dans leur processus d'apprentissage. Ma présence, mes explications, mes encouragements sont nécessaires pour que les élèves maintiennent leur concentration et leur motivation au travail, mais le matériel et les démonstrations sont également très importants. Dans ces situations quotidiennes, j'agis en utilisant des fonctions d'étayage de Bruner, notamment " le contrôle de la frustration " et " la démonstration ou présentation de modèles ".

En revanche, pour deux de mes élèves, l'échec est difficile à vivre. Pour se protéger de l'échec, ils s'engagent peu dans les apprentissages. En début d'année, les colères, les bouderies et la démotivation étaient fréquentes chez ces deux élèves. "Je suis nul !", "C'est trop difficile", "Je n'y arrive pas!", "J'en ai marre", "Je ne veux pas travailler" sont des propos que j'entendais régulièrement.

Au fil des mois, mes observations me permettaient de voir une modification dans leur comportement face à leurs difficultés qu'ils acceptent mieux, car leurs réussites sont mises en avant. En début d'année, M se décourageait vite devant la tâche scolaire, car il réussissait difficilement. J'ai repris avec lui des tous petits objectifs afin de le mettre en confiance et de pouvoir afficher des nouvelles feuilles vertes. Jenboudi (2002) souligne que "aborder la difficulté de manière progressive permet de réconcilier l'enfant avec certaines matières" (p.16).

Par exemple, j'ai fabriqué avec M une boîte à mots dans laquelle il déposait les étiquettes de mots qu'il savait lire. Il a pu alors mettre des nouvelles feuilles vertes correspondant à ces nouvelles compétences. En voyant son arbre se colorer de feuilles vertes, il a pu s'engager un peu plus dans les apprentissages.

Vianin (2016) nous précise que les objectifs doivent être "opérationnels", c'est à dire "clairs et précis", "atteignables" (p.110) par l'élève, proche de sa "zone proximale de développement".

T ne souhaitait pas avoir de feuilles rouges sur son arbre, c'est pour cette raison que quelques semaines après l'utilisation de l'arbre, il m'a demandé de changer de code couleur, à savoir mettre des feuilles vertes ("couleur de la salade et je n'aime pas la salade!") à la place du rouge ("couleur sang et j'aime le sang!"). Sur le moment précis, je lui ai répondu que ce n'était pas possible, puisqu'on avait décidé ensemble pour le même code. Après réflexion, je lui ai donné mon accord, en lui expliquant que son arbre serait différent des autres, puisque le code couleur changeait. Comme j'ai accepté sa proposition, il s'est rétracté en me disant que c'était une blague. Depuis, il a fait en sorte d'avoir davantage de feuilles oranges et vertes que rouges.

3.3. Bilan

L'arbre de connaissances a permis aux élèves d'avoir une meilleure confiance dans leurs capacités. En fixant des petits objectifs atteignables et mesurables, ils peuvent les atteindre. Chaque semaine, ils peuvent constater leurs réussites en affichant leurs feuilles vertes. En franchissant les paliers étape par étape, l'élève ne se sent pas stressé, mais plutôt capable de réussir à condition que l'objectif corresponde le plus possible à ses capacités et se trouve dans sa zone proximale de développement. L'apparition de feuilles vertes lui permet de constater ses réussites et de lui donner confiance pour continuer. "Se sentir compétent renforce la confiance en soi, nécessaire pour aborder de nouvelles connaissances avec plus de sérénité" nous explique Jenboudi (2002, p.16).

L'élève développe à ces conditions un sentiment d'efficacité et de valorisation, propices à une meilleure estime de soi, pour reprendre la théorie de Duclos. Comme la pose des feuilles vertes met en évidence les progrès accomplis, cela permet aux élèves de retrouver de l'énergie, de se mobiliser

pour continuer à apprendre des nouvelles choses. Ils reprennent confiance en eux quand ils se voient capables de réussir. Comme nous le précisent André et Lelord (2008), la confiance en soi permet de mobiliser des ressources qui nous permettent de surmonter nos difficultés.

4- Analyse sur la capacité à apprendre

Au 1^{er} entretien, cinq élèves ne se souviennent pas toujours de ce qu'ils apprennent, seul M peut affirmer qu'il a une bonne mémoire. Trois élèves se rappellent des notions oubliées et pour deux élèves, elles sont identiques.

Contrairement au précédent entretien, M affirme qu'il oublie ce qu'il apprend.

T est moins affirmatif dans sa réponse qui est plus mitigée que celle du 1^{er} entretien.

Les mêmes notions oubliées sont citées et la connaissance des livrets apparaît au 2^{ème} entretien (compétence non travaillée lors du 1^{er} entretien).

J oublie les mêmes notions (soustractions et conjugaisons) et trois élèves donnent la même réponse entre les deux entretiens "Je ne sais pas."

4.1. Analyse des entretiens

De manière générale, les élèves de la classe ont une mémoire défaillante, c'est ce que je constate dans mon travail au quotidien avec mes élèves. T affirme : "J'ai une mémoire de poisson rouge" ou J : "Après les vacances, je ne me souviens plus".

C'est pourquoi la répétition des tâches et des exercices est importante pour maintenir la mémorisation des savoirs.

L et B mémorisent difficilement leurs "mots de vocabulaire" à apprendre pour la semaine, c'est ce qui ressort du 1^{er} entretien. J'ai pu constater effectivement que ces dictées hebdomadaires pouvaient générer du stress chez ces deux élèves. Depuis, je leur ai simplifié la tâche en les laissant choisir les mots du vocabulaire étudiés en classe et le nombre de mots. On peut constater qu'ils ne se focalisaient plus sur leurs mots de vocabulaire, comme le témoignent leurs réponses au 2^{ème} entretien. J'ai utilisé une des fonctions de Bruner qui "consiste à simplifier et décomposer la tâche afin de se rapprocher du niveau de l'élève."

Réussir à conjuguer est une compétence que L et J peuvent oublier. Peu de temps avant le deuxième entretien, j'ai proposé une dictée à ces élèves qui comportait certaines phrases avec les verbes "être" et "avoir". En corrigeant la dictée, il y avait quelques fautes de conjugaison sur ces verbes. Je les ai aidés à réactiver et réviser leurs connaissances qu'ils ont réussi à mettre en application, ce qui

montre qu'ils identifient leurs fautes occasionnelles comme si ils avaient oublié.

En fait, dans leurs réponses, on constate que les élèves ont une image d'eux comme des apprenants qui oublient. Cette image se modifie pour trois d'entre eux, lorsqu'ils répondent, au deuxième entretien "j'oublie et après ça revient". Cette réponse montre bien qu'ils peuvent se rappeler de ce qu'ils ont appris en faisant un effort de mémorisation. Ces oublis sont plutôt liés à un manque de concentration et d'attention, mais en fait, ils ont acquis des connaissances.

Les réponses de M entre le 1^{er} et le 2^{ème} entretien sont vraiment différentes, puisqu'au 1^{er} entretien, il affirme avoir une bonne mémoire et au 2^{ème} entretien, il répond qu'il ne se souvient plus de ce qu'il apprend. Ces réponses montrent que M est capable d'apprendre au delà des oublis ou des fautes commises, il dédramatise, en quelque sorte l'erreur et prend confiance dans sa capacité à apprendre.

4.2. Analyse des observations à partir du journal de bord

Avant d'aborder une nouvelle compétence avec un élève, je lui rappelle la compétence réalisée auparavant. Par exemple, "Comme tu connais les nombres de 0 à 50, tu peux maintenant apprendre la suite". L'évocation de ce souvenir se fait grâce à l'arbre de connaissances et aux feuilles vertes affichées. L'élève peut ainsi raviver le souvenir de la réussite précédente et aborder cette nouvelle compétence sereinement, c'est ce que Duclos (2010) conseille en ces termes "En se souvenant de ses succès et de ses compétences dans certains domaines, l'enfant prend foi en lui (estime de soi)" (p. 154).

Après chaque période de vacances, les élèves se souviennent peu de ce qu'ils ont appris. A chaque rentrée, je leur propose de lire et de visiter leur arbre afin de raviver leurs souvenirs. Cette étape leur permet de se rappeler de leurs apprentissages précédents et de les consolider à long terme.

Par rapport au début d'année, j'ai noté un changement dans la manière qu'ont mes élèves d'aborder une nouvelle compétence, puisqu'ils râlent moins, ils se découragent moins, ils sont moins dans le négatif "de toutes façons, je n'y arriverai pas", mais plutôt, "si la maîtresse me donne cet exercice, c'est que j'en suis capable". Ils ont davantage confiance dans leurs capacités d'apprentissage et de réflexion. M témoigne en ce sens : "J'ai fait cet exercice, sans râler !"

4.3. Bilan

L'arbre de connaissances a permis aux élèves de voir l'arbre grossir et se modifier en feuilles vertes (annexe 3), car ils ont pris peu à peu conscience, au fil des mois d'utilisation, que c'est grâce à leur travail qu'ils obtenaient des feuilles vertes, ce qui se traduit par "je suis content, j'ai compris l'exercice", "J'ai réussi, parce que j'ai réfléchi". La valeur qu'ils s'accordent est positive et le regard

qu'ils portent se modifie, puisqu'ils attribuent la conséquence de leurs réussites à leur travail, ce qui les encourage à poursuivre.

Vianin (2014) précise que “le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence est de vivre des expériences de réussite et de comprendre pourquoi on les a réussies. L'élève doit comprendre que ses réussites sont dues à l'utilisation consciente et systématique de stratégies adaptées. L'élève établit des liens entre son activité cognitive et sa réussite scolaire” (p.54).

C'est ce qui se passe avec l'arbre de connaissances, lorsque les élèves peuvent affirmer savoir et connaître une nouvelle compétence. La transformation de la feuille rouge en verte prend alors tout son sens, puisque la prise de conscience de la démarche d'apprentissage par l'élève a un effet positif sur son estime de soi.

5- Analyse des bilans

Ce qui ressort de mes précédentes analyses, c'est que les élèves ont pu construire leur identité et leur concept de soi en se comparant avec leurs pairs. Duclos (2010) affirme que l'estime de soi se nourrit grâce à la comparaison avec les amis et les pairs.

L'arbre de connaissances leur a permis de développer un sentiment de compétences en visualisant leurs savoirs et leurs connaissances sur les feuilles vertes, mais aussi celles des autres. C'est au travers du regard des autres que l'estime de soi se construit, si on reprend la théorie du “miroir social” de Cooley. Grâce à l'affichage des arbres, chacun a pu constater les progrès de l'autre et la transformation des feuilles.

Ce développement du sentiment de compétences leur a donné une meilleure confiance en eux pour aborder des nouvelles notions, ils se sentent ainsi capables d'apprendre. Ils ont pu développer “une meilleure connaissance de soi”, dont parle Vianin et “un sentiment d'efficacité et de réussite” de Duclos, qui favorisent une meilleure estime de soi. C'est grâce à la manipulation et à la visualisation des feuilles objectifs que les élèves ont pris conscience de leurs capacités et de leurs savoirs, et qui leur ont permis d'aller plus loin dans leurs apprentissages. Pour que la transformation des couleurs de feuilles s'opère, ils sont entrés dans une démarche d'apprentissage indispensable à ce changement dont ils sont fiers.

6- L'arbre de connaissances

Tous les élèves se sont accordés pour dire que l'arbre de connaissances a été un dispositif utile pour eux. Ils ont tous apprécié obtenir des feuilles vertes. Trois élèves pensent que les feuilles

vertes les aident à visualiser leurs connaissances et trois autres à prendre conscience de leurs réussites.

6.1. Analyse des entretiens

A l'unanimité, ils peuvent affirmer que ce projet a eu un pouvoir motivant sur leur réussite, qu'ils témoignent en disant qu'ils ont "aimé" poser les feuilles vertes. Lorsque je les interroge à ce sujet, ils sont capables de dire que c'est le signe de leurs réussites. C'est aussi ce qui ressort de l'entretien, quand ils disent qu'ils voient ce qu'ils réussissent. Il s'agit donc bien du témoignage de leur prise de conscience de leur démarche d'apprentissage. Ils sont fiers d'eux, lorsqu'ils disent que "grâce à l'arbre, on voit ce qu'ils savent".

Lors de la passation du deuxième entretien, certains élèves ont eu besoin de se rappeler de ce qui était écrit sur leurs feuilles vertes afin de pouvoir répondre aux questions concernant leurs compétences. Ce dispositif les aide à mémoriser leurs savoirs et leurs connaissances, comme nous le rappelle Duclos (2010) "Il faut raviver régulièrement le souvenir de ses réussites. L'estime de soi, en effet, fonctionne par la mémoire et grâce à elle" (p.43).

6.2. Analyse des observations à partir du journal de bord

Mes observations, me permettent de me rendre compte que les arbres de connaissances ont aidé les élèves à prendre conscience de leurs capacités. Ils sont davantage capables de nommer et d'évaluer leurs compétences. Lors de visites de classe, ils sont fiers maintenant de présenter leur arbre, ils ne demandent plus à les retirer.

Les élèves sont davantage partants et volontaires pour travailler les nouveaux objectifs, ils sont moins sur la défensive. Ils savent et visualisent ce qu'ils vont travailler dans la semaine, cela les rassure et les met en confiance.

C'est la mise en place des feuilles vertes qui les a aidés à prendre conscience de leurs réussites et de leurs savoirs. C'est grâce à l'augmentation et à la visualisation de leurs réussites qu'ils se sentent plus en confiance face à l'apprentissage et "moins nuls" qu'au début.

Les anecdotes de mon journal de bord témoignent en ce sens, car je ne les entends plus, face à une nouvelle tâche scolaire, soupirer ou dire "je n'y arriverai pas, c'est trop dur !", "de toutes façons, je suis nul" mais plutôt "j'essaie et si je n'y arrive pas, je demande de l'aide". Ils peuvent verbaliser leurs réussites et leur succès plus aisément "j'ai réussi, je suis content!".

Lorsque, à la fin de chaque semaine, nous faisons le point sur les objectifs atteints ou non, ils sont davantage conscients de ce qu'ils ont appris et de ce qu'il reste à travailler. Ils rechignent moins

qu'au début de la mise en place de l'atelier à travailler une semaine supplémentaire un objectif non atteint. Lorsqu'il est atteint, ils sont fiers et contents d'afficher leurs feuilles vertes et prennent conscience de leur effort et de leur travail.

T, qui avait "peur d'apprendre" en début d'année accepte beaucoup mieux la frustration et se montre plus persévérant pour atteindre un objectif.

6.3. Bilan

Le fait d'afficher des petits objectifs leur permet de les atteindre relativement vite, l'arbre se modifie chaque semaine.

C'est l'obtention des feuilles vertes qui motive le travail des élèves. En vivant de multiples succès symbolisés par les feuilles vertes, les élèves ont un sentiment d'efficacité et de fierté qui augmentent l'estime de soi, nous rappelle Duclos (2010, p.159).

La transformation des feuilles les a aidés à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage. Lorsque la compétence est plus difficile à comprendre et apprendre, la feuille peut rester quelques semaines en orange. Ils perçoivent donc les difficultés et s'en réjouissent d'autant plus quand ils réussissent.

Grâce à cette expérience, ils ont acquis un sentiment de contrôlabilité sur leurs apprentissages. Comme le rappelle Vianin (2007) : "L'enfant doit développer, grâce à l'enseignant ou au parent, le sentiment de contrôler la situation, d'avoir du pouvoir sur ses apprentissages et doit attribuer ses réussites et ses difficultés à des causes qu'il peut maîtriser" (p.44).

VI / LES RESULTATS

En reprenant mon hypothèse de départ, cette étude m'autorise à affirmer que l'arbre de connaissances a permis une visualisation et une verbalisation des capacités de mes élèves. Comme mes élèves appartiennent à un même groupe d'élèves apprenants qui se ressemblent, ils peuvent se comparer les uns aux autres sans trop souffrir. Ils ont développé un sentiment de compétences par l'affichage des feuilles vertes, correspondant à leurs savoirs. J'ai mis en place avec eux des objectifs à travailler pour l'année adaptés à leur zone proximale de développement, symbolisés par des feuilles rouges. Pour les aider à atteindre ces objectifs, je les ai déclinés en petits "objectifs opérationnels", comme nous le conseille Vianin (2016). Grâce à la mise en place de ces feuilles-objectifs, ils se sont donné les moyens de les atteindre en entrant dans une démarche d'apprentissage. En atteignant un objectif, ils peuvent à nouveau en fixer d'autres qu'ils pourront réaliser en toute confiance. Puisqu'ils ont réussi, ils sont capables de continuer et de persévérer, c'est ce succès affiché sur les feuilles vertes qui leur permet d'améliorer la confiance en eux. Plus ils sont en confiance, moins ils auront peur d'apprendre. C'est cette conscientisation des savoirs et du processus d'apprentissage mis en place pour y arriver qui développe un sentiment de réussite propice au développement de l'estime de soi.

Je peux constater des effets positifs de mon projet sur l'estime de soi des élèves.

T a bien bénéficié de cette expérience. Alors qu'au début, il paraissait sceptique et voulait remettre en cause l'utilisation de l'arbre, aujourd'hui, T est celui qui a le plus gagné en confiance en lui, il peut désormais plus facilement entrer dans un processus d'apprentissage et aborder une nouvelle compétence plus sereinement, avec moins de peur de l'échec. L'arbre de connaissances lui a permis de constater et de visualiser qu'il possédait des savoirs et qu'il a possibilité d'en apprendre de nouveaux..

Il me semble que E a pu développer son sentiment de compétences grâce à cet arbre. Il progresse beaucoup, régulièrement, sans relâcher son attention et sa motivation. L'arbre de connaissances lui a fait réaliser qu'il avait des savoirs, pas du même niveau que ses copains à qui il voudrait ressembler, mais qu'il progressait peu à peu, ce qui lui permettrait d'atteindre le même niveau que les autres. Cet arbre a été stimulant pour lui.

L et J, que je connaissais déjà bien avant cette expérience, m'ont surpris par leur sentiment de fierté qu'ils ont montré et déployé à chaque succès. Leurs visages et leurs sourires ont témoigné dans ce sens. Grâce à l'arbre, ils ont pu afficher leurs connaissances aux yeux de tous, ce qui leur a permis d'améliorer leur estime d'eux-mêmes.

B n'a pas été démonstratif dans cette expérience, alors que je pensais que ce serait celui qui investirait le plus l'arbre, c'est d'ailleurs lui, qui, en début d'année, ne souhaitait pas laisser l'arbre affiché dans la classe lors des entretiens avec les parents. Pourtant, son arbre s'est transformé de manière régulière. Cet arbre lui a sans doute permis de se motiver face à la tâche afin d'obtenir des nouvelles feuilles vertes.

Pour M, il me semble que le début de ce projet a été douloureux, car l'affichage des feuilles vertes lui a fait prendre conscience de ses difficultés. Peu à peu, il s'est vite rendu compte que les autres arbres se transformaient régulièrement et que la transformation du sien était plus longue. Depuis que nous avons souligné d'autres compétences, il est rassuré par ce dispositif et peut comparer, par exemple, ses performances sportives, comme "Je sais bien skier".

VII / LES APPORTS ET LES LIMITES

1. Les apports

J'ai apprécié réaliser ce travail de recherche, qui m'a permis de réfléchir à la mise en place d'un nouveau dispositif dans ma classe pour améliorer l'estime de soi de mes élèves.

Ce travail de recherche a été enrichissant pour moi, tant dans la mise en place de la pratique que de la rédaction de ce mémoire, même si elle a été fastidieuse pour moi.

Le dispositif mis en place pour cette recherche est désormais un outil indispensable à ma pratique professionnelle. Il m'a obligée dans un premier temps à observer mes élèves et à connaître leurs compétences afin de pouvoir fixer correctement les objectifs. Tout au long de l'année, ce dispositif m'a été utile pour savoir où en était l'élève de ses compétences et le chemin qu'il lui restait à parcourir.

Ce travail de recherche réalisé pour mon mémoire de fin d'études était une première expérience. Il a été plutôt agréable de remplir ce nouveau rôle de chercheuse. Dès ma première année de formation, j'avais choisi mon sujet d'études sur l'estime de soi, et la suite s'est construite au fur et à mesure de mes connaissances théoriques sur ce sujet.

J'ai pris du plaisir à questionner et interviewer mes élèves, car cela m'a donné des renseignements sur certains que je ne connaissais pas. Les élèves ont d'ailleurs été spontanés et authentiques dans leurs réponses, ce qui m'a permis d'avancer dans ma recherche.

Aujourd'hui, je pense poursuivre ce projet avec mes futurs élèves et faire partager cette expérience enrichissante à d'autres professionnels. Ces dernières semaines, il m'est arrivé à plusieurs reprises d'expliquer le fonctionnement de mon dispositif à des enseignants, spécialisés ou non, à des thérapeutes. Les retours ont été à chaque fois positifs et admiratifs, ce qui m'encourage à poursuivre dans cette voie.

J'ai été agréablement surprise de constater que les élèves s'approprient cet arbre de connaissances assez rapidement, ils m'ont fait totalement confiance dans ce projet. Ils ont bien investi cette expérience et ont aimé coller leurs feuilles vertes sur les arbres. Ils ont bien compris comment et pourquoi les feuilles changeaient de couleur, ce qui leur a permis de mieux se connaître, de mieux s'apprécier et de gagner en confiance.

2. *Les limites*

Les entretiens ne sont peut-être pas complètement représentatifs de ce que pensent mes élèves, car la limite de ces entretiens peut se situer dans le fait que les élèves répondent par rapport à leur vécu immédiat, par rapport à leur état physique ou psychique du moment. En principe, j'ai été attentive à cette limite, mais c'est un aspect non négligeable à prendre en considération. Tous mes entretiens n'ont pas pu se réaliser en matinée, comme je le souhaitais, à cause d'un emploi du temps parfois incompatible. Lors de la passation des entretiens, afin d'être entièrement disponible comme interviewer, il était indispensable d'avoir une stagiaire pour prendre les autres élèves en charge . J'ai notifié mes observations sur mon journal de bord tout au long de mon projet avec un œil de chercheuse et d'enseignante spécialisée. J'ai essayé d'être le plus objective possible, mais sans doute que mon regard d'enseignante spécialisée a primé, ce qui m'a peut-être amenée à prendre plus particulièrement en compte les progrès de mes élèves. Toutefois, lors des synthèses avec les autres professionnels de l'école, j'ai eu des retours positifs sur le comportement de mes élèves face aux apprentissages, notamment une meilleure confiance en eux et un meilleur engagement devant une tâche scolaire, ce qui peut confirmer l'utilité de mon dispositif.

La mise en place de mon arbre de connaissances m'a demandé beaucoup de temps et de disponibilité. Il a fallu que je trouve les objectifs correspondants à chaque élève se trouvant dans sa zone proximale de développement. Ne connaissant pas tous les élèves à la rentrée, la pose et le choix des objectifs a mobilisé du temps. Par contre, une fois posés et fixés, le travail par objectifs a été très intéressant et m'a ensuite permis de gagner du temps.

La fabrication des arbres, le découpage des feuilles, l'écriture des objectifs sur les feuilles ont été longs à réaliser.

En cette fin d'année, je suis plus attentive à ce que les élèves choisissent leurs objectifs. C'est cette liberté d'action que je n'ai pas réussi à développer. J'essaie aujourd'hui de leur laisser cette possibilité de fixer eux-mêmes les petits objectifs à atteindre, afin qu'ils comprennent mieux le sens du processus d'apprentissage.

L'attitude de M durant cette année m'amène aujourd'hui à repenser mon dispositif pour les années futures. Je souhaiterais faire apparaître sur les prochains arbres de connaissances d'autres compétences scolaires (sciences, géographie), des compétences artistiques (chant, activités créatrices et manuelles), des compétences sportives (piscine, gymnastique, ski, patinoire) et les compétences sociales ("le savoir être", comportement, socialisation) afin que chaque élève y trouve sa place.

Cette expérience correspond bien aux élèves accueillis dans ma classe, puisque c'est pour eux que ce projet a été pensé et réalisé.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce travail, il me semble avoir parcouru un bout de chemin avec mes élèves pour les aider à avoir une meilleure estime d'eux sur leurs compétences scolaires. Cette expérience de quelques mois n'est pas suffisante pour affirmer que ce dispositif a totalement modifié la valeur que mes élèves s'accordent à eux-mêmes, mais elle y a fortement contribué. Je suis tout à fait consciente que d'autres facteurs extérieurs à l'école rentrent en jeu (environnement familial, contexte..).

Cette expérience m'a enrichie et m'a fortifiée dans ma conviction que le succès ou la réussite sont importants si l'élève a pris conscience de la manière dont il y arrive et si il se sent fier de cette réussite. Mon rôle d'enseignante spécialisée est justement de susciter cette prise de conscience et de les aider à entrer dans ce processus d'apprentissage.

L'arbre de connaissances ne suffit pas à lui seul à favoriser l'estime de soi, c'est aussi la posture, les attitudes de l'enseignant spécialisé qui sont primordiales dans la relation avec les élèves. Savoir les accueillir, les sécuriser, les rassurer, les valoriser, les complimenter, les écouter, échanger, mettre en avant leurs compétences sont des attitudes indispensables à utiliser quotidiennement. C'est dans cette dynamique d'encouragement et d'accompagnement que je souhaite poursuivre mon travail d'enseignante spécialisée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: O. Jacob.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Astolfi, J.-P. (2016). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Montrouge : ESF éditeur.
- Authier, M. & Lévy, P. (1992). *Les arbres de connaissances*. Paris: Editions La Découverte.
- Bariaud, F. & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bologni, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.125-146). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série* (2), pp. 98-114.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'entretien*. Paris: A. Colin.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Bouissou, Ch. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In M. Bologni, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.147 - 163) Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Cohen-Scali, V. & Guichard, J.(2008). L'identité : perspectives développementales. *Revue orientation scolaire et professionnelle*, 3, 321-345.
- Crahay, M. (1999). *La psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Curonic, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Erikson, E. H. (2011). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Montréal : Editions du nouveau pédagogique.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bologni, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.57 - 81) . Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Jendoubi, V (2002). Estime de soi et éducation scolaire. *Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire Document de travail n° 3*.
- Kohler, A. (2015). *Cours de démarches et méthodologies de recherche*. Lieu : Bienne-HEP Bejune.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans : différences d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bologni & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.107-123). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Rigon, E. (2001). *Papa, Maman, j'y arriverai jamais ! Comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Paris : Editions Albin Michel.
- Rosciano, R. (2016). *Psychologie sociale de l'apprentissage*. Lieu : Bienne - HEP- Bejune.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2. éd). Bruxelles: De Boeck.

REFERENCES SITOGRAPHIQUES

Sites consultés pour les évaluations diagnostiques (août 2016)

http://boutdegomme.fr/wpcontent/uploads/2013/08/evaluation_CP_diagnostique_2016_BDG.pdf

http://boutdegomme.fr/wpcontent/uploads/2016/08/Evaluations_BDG_rentree_CE1_entier_bis_2016.pdf

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/clisdegaiillac/Download/eva/NUMERATION.pdf>

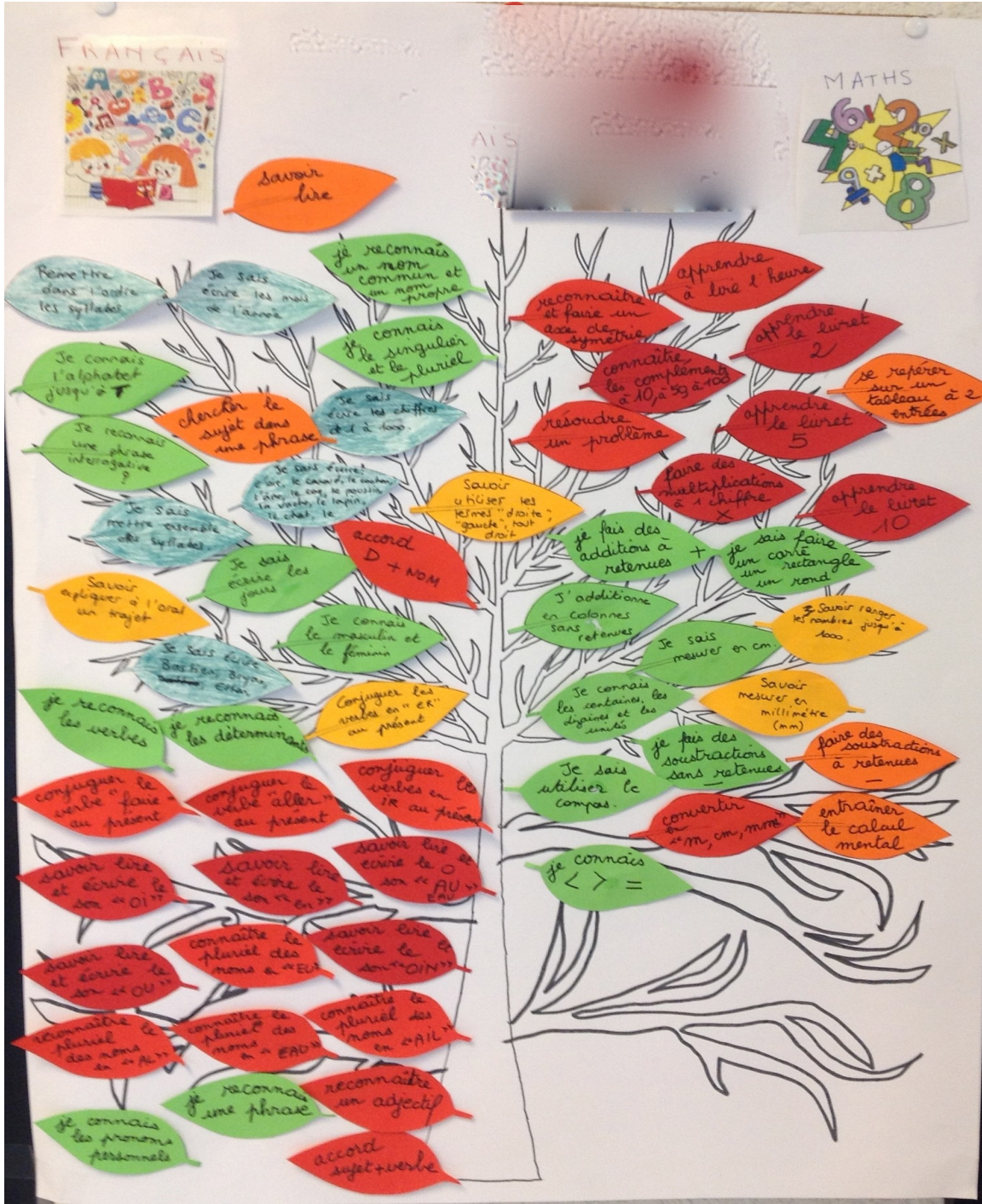
http://ekldata.com/tdcHr7IvThbUZq_ONtYtb9-njeU/eva-diagnostiques.pdf

ANNEXES

Annexe 1



Annexe 2



Annexe 4 : Retranscription des 1^{ers} entretiens

Entretien 1:

Il a lieu dans la classe voisine lundi 31.10 à 13h30 et dure 5'23 " entre l'enseignante (E) et (M)

E : « Comme je vous ai expliqué en classe, M., je vais te poser quelques questions pour savoir si tu peux me dire tout ce que tu as appris à l'école, si tu t'en souviens, si tu veux apprendre des nouvelles choses. Est-ce que tu es d'accord ? »

M : « oui, d'accord »

E : « Alors, tu vois j'enregistre pour que je puisse me rappeler de tes réponses »

M. acquiesce.

E: « Ma première question est de savoir si tu te comparais à un autre élève de la classe, ou de l'école, lequel ce serait ? Tu voudrais être comme quel élève ? »

M: « J.»

E : « Pourquoi ? »

M: « Parce que je veux être comme lui . »

E : « Pourquoi ? »

M : « Parce qu'il travaille bien. »

E : « Qu'est-ce qu'il sait faire lui, que toi tu n'arrives pas à faire ? »

M : « La lecture »

E: « Donc, tu aimerais savoir faire quoi, alors ? »

M: « Lire»

E : « Qu'est-ce que tu sais déjà faire à l'école ? Qu'est-ce que tu as appris ? »

M: « les maths »

E : « Tu arrives à faire quoi en maths ? »

M : « les chiffres »

E : « Tu arrives à faire quoi avec les chiffres ? »

M : « Compter les chiffres »

E : « Compter ? »

M : « oui »

E : « Tu sais compter jusqu'à combien par exemple ? »

M: « Jusqu'à 100 ! euh, non, jusqu'à.....attends, je réfléchis (longue pause), jusqu'à 30. »

E : « Jusqu'à 30 ? Tu penses que tu sais compter jusqu'à 30 ? »

M. approuve avec un hochement de tête et murmure : « Hum, hum »

E : « Très bien, et à part compter, qu'est-ce que tu sais faire encore ? »

M : « Hum ! » Il réfléchit « Rigoler avec J et B. » Il se met à rire.

E : « D'accord, et puis à part rigoler ? »

M : « Euh, le français ! »

E : « Qu'est-ce que tu sais faire en français ? »

M : « Ecrire »

E : « Qu'est-ce que tu sais écrire ? »

M. regarde une affiche au mur de la classe et répond : « fourmi ! »

E : « Fourmi ? D'accord et puis quoi encore ? »

M : « Euh, perroquet ! »

E : « Perroquet? Tu as appris à écrire perroquet ? »

M. fait non avec la tête et rajoute: « Crocodile »

E: « Crocodile ? »

Il fait non avec la tête.

E : « Alors, je te demande ce que tu sais faire d'autres que les maths ? » (longue pause)

M : « Je réfléchis... Je ne sais plus »

E : « Qu'est-ce que tu as appris l'an dernier dans la classe de L. ? »

M: « Les maths ! »

E : « Oui, mais quoi ? »

M : « à compter »

E : « Oui, d'accord et puis ? »

M: « L'ABC Boum J'ai mis des gommettes aussi et puis des chiffres »

E: « Et puis, cette année, qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? »

M : « Lire comme J. »

E : « Ok, est-ce qu'il y a autre chose ? »

M : « Oui, écrire en petit, mieux écrire....Et puis, les ronds, les carrés, comme on fait en classe »

E: « La géométrie ? »

M. acquiesce.

E : « Quand tu apprends quelque chose, est-ce qu'il t'arrive de l'oublier ? »

M : « Non, j'ai une bonne mémoire »

E : « Tu te souviens de tout alors ? »

M: « Oui, les maths surtout ! »

E : « Quand je te montre quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je te dis ? »

(Longue pause). *Visiblement, il n'a pas compris ma question.*

E : « Pour apprendre quelque chose de nouveau, si je te donne du matériel, est-ce que ça t'aide ? Est-ce que tu réussis mieux ? »

M : « oui »

E : « Quand tu ne sais pas faire quelque chose, qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? Tu fais comment pour apprendre ? »

M : « Je réfléchis »

E : « Ok et puis, si tu n'y arrives toujours pas, tu fais comment ? »

M : « Je réfléchiset puis, je demande de l'aide à la maîtresse ou à J. »

E : « Quand tu n'arrives pas à faire quelque chose et les copains non plus, qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? »

M : « Euh...je ne sais pas.... »

E : « Je vous demande de faire une fiche de maths, par exemple, tu n'arrives pas et les copains non plus, qu'est-ce que tu fais ? »

M : « Je demande aux copains »

E : « Ils n'y arrivent pas les copains »

M : « Je demande à la maîtresse ! »

E : « Là, cette fois, tout le monde réussit l'exercice sauf toi. Qu'est-ce que tu fais ? »

M : « Je réfléchis. Et puis des fois, je m'énerve. J'appelle la maîtresse, sinon ! »

E : « Ok. Alors les questions sont terminées. Je te remercie d'avoir répondu. Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ? »

M : « non. »

E : « Très bien, alors, maintenant, on va retourner en classe. »

Entretien 2

Il a lieu dans le vestiaire le mardi 1.11 à 11h. Il dure 12'27

E : « Comme je vous ai expliqué en classe, je vais te poser quelques questions pour savoir si tu peux me dire tout ce que tu as appris à l'école, si tu t'en souviens, si tu veux apprendre des nouvelles choses . Est-ce que tu es d'accord ? »

L. : « oui »

E. : « J'enregistre notre entretien pour que je puisse me rappeler de tes réponses. Je te pose ma première question: Tu aimerais être comme quel élève ? »

L. : (Longue pause). « Comme quelqu'un qui apprend à lire. »

E. : « D'accord, est-ce que tu aurais un exemple d'un élève qui serait comme ça ? »

L.: « Oui, A. »

E. : « Tu aimerais être comme A. Et pourquoi ? »

L. : « Parce qu'elle sait bien lire, et pas moi. »

E. : « Tu aimerais apprendre quoi, toi, à part lire ? »

L.: « Les soustractions »

E.: « Ok. Qu'est-ce que tu sais faire ? »

L.: « Les + »

E. : « D'accord , les additions. (longue pause) »

E. : « Et puis, en français, par exemple, qu'est-ce que tu sais faire ? »

(Longue pause)

E. : « Quand je te donne une fiche par exemple, est-ce que tu y arrives ? »

L. : « Oui »

E.: « Alors, qu'est-ce que tu sais faire ? »

L. : « Lire la question »

E. : « D'accord , est-ce que tu vois d'autres choses ? »

L.: « Les fiches de français. »

E. : « Comme quoi, par exemple »

L.: « Les petites fiches de lecture »

E.: « D'accord. Ok »

E. : « Et puis, qu'est-ce que tu penses avoir appris l'année dernière ? Des choses que tu ne savais pas faire en début d'année dernière et que tu sais faire maintenant ? Est-ce que tu t'en souviens ? »

(Longue pause)

E.: « Qu'est-ce que tu penses avoir appris dans ma classe ? Rien ? »

L. : « Euh...si ». Elle rit. (longue pause)

E. : « Est-ce que tu arrives à me dire ? »

(Longue pause)

L. : « Je ne savais pas lire. »

E.: « D'accord. Et puis quoi, encore ? »

(Longue pause)

E. : « Je passe à la question suivante ? »

L. : « euh....je sais plus ! »

E. : « D'accord. Dis moi maintenant, qu'est-ce que tu aimerais apprendre, cette année ? »

(longue pause) L.: « Savoir lire l'heure. »

E.: « Savoir lire l'heure ? D'accord, tu aimerais apprendre ça ? »

L.: « Ouais »

E. : « Ok. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais apprendre ? »

(Longue pause)

E.: « Alors, visiblement, quand tu as appris quelque chose, tu ne t'en souviens pas forcément ? Ou alors, tu t'en souviens ? »

L.: « Je m'en souviens un peu »

E.: « D'accord, alors, tu n'oublies jamais ? »

L.: « Si, des fois »

E.: « Alors, est-ce que tu peux dire ce que tu oublies ? »

(Longue pause)

E.: « Alors, donne-moi des exemples, si c'est plus facile, de ce que tu penses avoir oublié, des choses que tu as apprises et que tu penses avoir oubliées. »

(Longue pause) L. : « Des fois, le voc. »

E.: « D'accord. Des fois, tu oublies les mots de voc. »

L.: « Oui. »

E. : « Tu n'arrives plus à savoir comment ils s'écrivent, c'est ça. »

L. : « Oui »

E.: « Ok. Et puis, quand tu n'arrives pas à apprendre quelque chose, comme ton vocabulaire, par exemple, alors qu'est-ce que tu te dis ? Tu fais comment pour y arriver ?

L. : « J'essaie »

E. : « D'accord, tu essaies et puis si tu n'y arrives toujours pas, alors qu'est-ce que tu fais ? »

Silence de 10 secondes.

E. : « Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? »

L.: « Je veux apprendre à lire »

E. : « D'accord, tu te dis « je veux apprendre à lire », donc, tu y vas, tu essaies jusqu'à ce que ça marche, c'est ça ? »

L. : « Oui »

E. : « Et puis, quand tu ne sais pas faire quelque chose et que personne n'y arrive, ni toi, ni les copains. Qu'est-ce que tu te dis alors, à ce moment-là? Qu'est-ce que tu penses ? »

(Longue pause)

E. : « Ca t'est déjà arrivé ça ? »

L. : « Oui »

E. : « Et alors, qu'est-ce que tu penses ? »

(Longue pause)

E. : « Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? »

L. : « Pourquoi on n'y arrive pas ? »

E. : « D'accord. Et puis, maintenant, toi, tu n'y arrives toujours pas et puis les autres, ils y arrivent. Qu'est-ce que tu te dis ta tête ? »

L. : « Pourquoi ? Je ne sais pas »

E. : « Ok, et puis si je te donne du matériel, est-ce que tu arrives mieux ? »

L. : « Oui. »

E. : « Ok, moi, j'ai terminé. Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais rajouter ? Que tu n'as pas dites ? »

L. : « Non »

E. : « Est-ce que c'était difficile pour toi ? »

L. : « Non, ça va. »

Entretien 3:

Il a lieu dans la classe voisine le mardi 1.11 à 13h 30. Il dure 6'42.

E. : « Bon, alors, Et, comme je vous ai dit en classe, je vais te poser quelques questions. Est-ce que tu es prêt ? »

Et. : « Oui »

E. : « Si tu te compares à un autre élève, tu voudrais être lequel ? »

Et. : « Euh, ça veut dire quoi ? »

E. : « Si tu voulais ressembler à un autre élève, si tu voulais être comme un autre élève, tu voudrais être qui ? »

Et. : « Hum. Euh....comme B »

E. : « D'accord, et puis pourquoi ? »

Et. : « Parce que j'aime beaucoup comme il travaille et j'aimerais faire comme lui »

E. : « D'accord. Tu penses qu'il travaille bien ? »

Et. : « Oui »

E. : « D'accord. Qu'est-ce qu'il fait de bien ? »

Et. : « Ben il fait bien ses maths et puis j'aime bien comme il fait sa lecture ou bien des choses comme ça »

E. : « D'accord. Toi, tu penses qu'il est meilleur que toi ? »

Et. : « Non ! Je pense pas (rires) »

E. : « Tu penses qu'il travaille mieux que toi ? »

Et. : « Ouais »

E. : « Et puis, toi, qu'est-ce que tu sais déjà faire ? »

Et. : « La lecture »

E. : « D'accord »

E. : « Les « ch »....le cahier où on a écrit les sons. »

E. : « Oui »

Et. : « Et puis....ABC Boum.....et puis....euh.....et puis les mots en couleur aussi. »

E.: « Ok. Qu'est-ce que tu penses avoir appris l'an dernier, dans la classe de X., que tu ne savais pas en début d'année ? »

Et. : « Ben je savais paseuh....On n'avait pas la lecture, on avait le voc aussi.....et puis, on avait euh.... »

E. : « Donc, tu as appris le voc chez X. ? »

Et. : « Non »

E. : « Alors, c'est quoi ce que tu as appris ? »

Et. : « Les noms des élèves, et puis, des maîtresses.....et puis, après on afait.....euh.....des maths, plein de choses comme ça. »

E. : « C'est quoi les choses comme ça »

Et. : « Alors, les maths euh.....tu sais là où on a une dizaine de cubes.....j'avais ça chez X. et puis.....c'est tout.»

E. : « D'accord. »

Et. : « Et puis, après, ben euh, j'aimais bien beaucoup travailler dans cette classe, et puis voilà ! »

E. : « Qu'est-ce que tu penses pouvoir apprendre cette année ? Qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? »

Et. : « Ben.....j'aimerais bien apprendre encore.....euh.....tu sais, j'avais un cahier avec les cubes et puis je devais écrire les chiffres. Ca, j'aimerais bien encore apprendre, j'aime bien, et puis euh.....c'est tout.»

E. : « Il n'y a rien de particulier que tu aimerais apprendre ? »

Et. : « Non, il n'y a que ça. »

E. : « Alors, quand je te montre comment apprendre quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je dis ? Ou tu préfères quand je te montre ? »

Et. : « Quand tu montres. »

E. : « Le matériel t'aide, alors ? »

Et. : « oui »

E. : « D'accord, et puis après ça marche ? »

Et. : « Oui. »

E. : « Ca t'aide ? »

Et. : « Oui. »

E. : « Quand tu ne sais pas faire quelque chose et que tu veux apprendre, et puis tu n'y arrives pas. Qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? Tu fais comment ? »

Et. : « Je vais dire à la maîtresse. »

E. : « D'accord. »

E. : « Ok, alors, moi j'ai fini. Tu as d'autres choses à dire ? »

Et. : « Non »

E. : « Bon, je te remercie.»

Entretien 4

Il a lieu dans la classe voisine jeudi 3.11 à 11h et dure 12'28

E. : « Comme je vous ai expliqué en classe, J, je vais te poser quelques questions pour savoir si tu peux me dire tout ce que tu as appris à l'école, si tu t'en souviens, si tu veux apprendre des nouvelles choses. D'accord ? »

J. : « Oui, d'accord ».

E. : « Bon, alors, J., j'aimerais savoir si tu te compares à un autre élève, par exemple, tu voudrais être lequel ? »

J. « Euh...J'aimerais bien être comme M. »

E. : « M. Ok, et pourquoi ? »

J. : « Parce qu'il est gentil. »

E. : « Ok. Qu'est-ce que tu penses qu'il arrive à faire que toi, tu n'arrives pas ? »

J. : « Ben, euh...c'est qu'il est grand, il réfléchit mieux que moi. »

E. : « Oui, d'accord. Tu peux me donner un exemple. »

J. : « Ben, oui, à la piscine, il arrive mieux. »

E. : « Ok. En maths et en français, par exemple, tu peux me dire ce qu'il arrive mieux à faire. »

J. : « Euh...Les soustractions...et euh...et les.... »

E. : « Oui, continue, quoi encore ? »

J. : « Euh....Je ne sais plus. »

E. : « Bon, et puis, toi, tu arrives à faire quoi à l'école ? »

J. : « Ben, euh...les additions et euh....les conjugaisons. »

E. : « D'accord. »

J. : « Et euh.....faire des mesures et euh....des calculs. »

E. : « Ok. Quel genre de calculs ? »

J. : « Les calculs, des + et des -, mais pas les retenues, mais bon... »

E. : « D'accord. Qu'est-ce que tu penses avoir appris l'an dernier ? »

J. : « J'ai appris le son « IN », les conjugaisons dans les verbes en « ER » et euh....sur les masses.....et euh.....et puis quand on a fait la cuisine et puis.euh....c'est tout. »

E. : « D'accord, très bien. Qu'est-ce que tu voudrais apprendre, cette année ? »

J. : « Et ben, j'aimerais apprendre euh....l'argent. »

E. : « Connaître l'argent ? Les billets, les pièces ? C'est ça ? »

J. : « Oui, la monnaie »

E. : « D'accord, et puis quoi encore ? »

J. : « Et euh....desoh.....desphrases un peu. »

E. : « D'accord, des phrases, comme quoi ? »

J. : « Des phrases....les points, les majuscules. »

E. : « D'accord. Alors, si je résume, tu voudrais apprendre la ponctuation des phrases, c'est à dire les majuscules, les points etc...et puis connaître l'argent, c'est bien ça ? »

J. : « Euh, oui. »

E. : « Ok. Maintenant, je voudrais savoir quand tu apprends quelque chose, est-ce qu'il t'arrive de l'oublier ? »

J. : « Oui. »

E. : « Et, puis, tu sais pourquoi ? »

J. : « Oui, des fois, je pense une autre, et puis j'oublie. Mais, pas au travail, pas à l'école mais des fois quand on a des vacances, des fois, j'oublie, et puis quand je reviens, je ne m'en souviens plus. »

E. : « D'accord. Et puis, c'est quoi, ce que tu oublies le plus souvent ? »

J. : « Le plus souvent, c'est les...euh...pas les calculs...mais euh...les soustractions, euh...les conjugaisons à peu près, un peu... »

E. : « Et puis, ça tu oublies ? »

J. : « Oui. »

E. : « D'accord. Et puis, après ça revient ou pas ? »

J. : « Oui, après ça revient. »

E. : « Ok, et puis, moi, quand je te montre quelque chose que tu ne sais pas faire et que tu veux apprendre. Est-ce que ça t'aide si je te montre comment faire ? »

J. : « Oui, ça m'aide. »

E. : « Et puis, qu'est-ce que tu préfères, quand j'explique au tableau ou quand je montre avec du

matériel ? »

J. : « Montrer et expliquer. »

E. : « D'accord, alors expliquer, ça veut dire avec du matériel ou sans matériel. »

J. : « Avec du matériel. »

E. : « Et ça tu aimes bien ? »

J. : « Oui. »

E. : « Pourquoi ? »

J. : « Ca m'aide, comme ça, je réfléchis »

E. : « Ok. Et quand tu ne sais pas faire quelque chose, mais que tu veux absolument apprendre, qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? Qu'est-ce que tu fais ? »

J. : « Ben, euh (longue pause) »

E. : « Comment tu fais pour pouvoir apprendre ? »

J. : « Ben, je me dis, ben...allez, on y va ! »

E. : « D'accord. Et puis, si tu n'y arrives toujours pas ? »

J. : « Je dirai...ben...euh...je dirai à la maîtresse pour l'aide si j'y arrive vraiment pas. »

E. : «Alors, maintenant, quand tu n'arrives pas à faire quelque chose et que les élèves n'y arrivent pas non plus, personne n'y arrive. Qu'est-ce que tu te dis?Qu'est-ce que tu penses ? »

J. : « Ben, je me dis, je vais quand-même demander à la maîtresse »

E. : « D'accord. Maintenant, toi, tu n'y arrives pas et les copains arrivent. Qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

J. : « Ben, je serai ...pas triste, mais quand-même un peu euh...voilà ! »

E. : « D'accord. Ok, alors, moi j'ai fini avec mes questions. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais rajouter ? »

J. : « Ben euh, oui, euh....c'est.... »

E. : « Oui, vas-y, dis-moi »

J. : « Euh...c'est les ateliers CFF, j'aimerais y aller. »

E. : « Oui, je m'en occupe »

J. : « Je suis content. »

E. : « Tu es content de quoi ? »

J. : « des ateliers CFF, car je connais pas. »

E. : « D'accord. Par rapport aux questions que je viens de te poser, est-ce que tu as quelque chose à rajouter ? »

J. : « Euh, non ! »

E. : « Ca va ? Ce n'était pas trop difficile pour toi ? »

J. : « Oh, non, ça va. »

E. : « Ok, alors, on arrête là. Je te remercie. »

Entretien 5

Il a lieu dans la classe voisine jeudi 3.11 à 13h30 et dure 4'13 "

E : « J'enregistre notre entretien afin de me rappeler de tes réponses.

Alors, comme je vous ai expliqué en classe, je vais te poser quelques questions pour savoir si tu peux me dire tout ce que tu as appris à l'école, si tu t'en souviens, si tu veux apprendre des nouvelles choses etc..Est-ce que tu es d'accord ? »

T : « oui, d'accord »

E : « Alors, ma première question est de savoir si tu te comparais à un autre élève de la classe, ou de l'école, lequel ce serait ? »

T: « Personne »

E : « Il n'y a pas un élève à qui tu voudrais ressembler ? »

T : « Non, à personne »

E : « Pourquoi ? »

T : « Parce que j'aime bien comme je suis »

E : « Tu aimes bien comme tu es ? »

T : « Ouais »

E : « Est-ce que tu penses que tu réussis à l'école ? »

T : « Non »

E : « Pourquoi ? »

T : « Je sais pas »

E : « C'est quoi ce que tu ne sais pas faire ? »

T : « Les fois, les calculs à fois....Humheu les minutes...et ben c'est tout ! »

E : « Qu'est-ce que tu sais déjà faire ? »

T : « Les calculs »

E : « Comme quoi ? »

T : « 6 +6, ça fait 12, et 5 +5, ça fait 10 par exemple »

E : « D'accord, et puis quoi encore ? »

T : « euh, 100 +100 et 50, ça fait 250 »

E : « D'accord, alors en dehors des calculs qu'est-ce que tu sais faire d'autres ? »

T : « Euh, les, les....la géométrie que j'ai fait juste avant qu'on parte manger, je ne sais plus quand

là.. »

E : « oui »

T : « et puis, euh....c'est tout »

E : « Qu'est-ce que tu as appris l'an dernier ? »

T : « Je ne sais plus »

E : « Tu ne t'en souviens plus du tout ? »

T : « En même temps, j'ai une mémoire de poisson rouge »

E : « D'accord. Il n'y a rien qui te revient ? »

T : « non »

E : « les calculs, tu les appris quand ? »

T : « Depuis tout le temps, au départ quand j'étais dans cette école, j'ai appris dans les autres classes »

E : « Ok et puis, tu as appris quoi d'autres ? »

T : « Mais je ne sais plus, je vous dis ! Vous êtes sourde ou quoi ? »

(Longue pause)

E : « Quand je montre comment apprendre quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je te dis ? »

T : « Non, j'arrive pas »

E : « Et si je prends du matériel, des images, des étiquettes...ça t'aide ? »

T : « euh...oui »

E : « Et après, tu arrives à faire ? »

T : « Ben, non »

E : « Alors comment tu fais quand tu n'arrives pas à faire quelque chose ? »

T : « Ben, j'arrête... j'attends la maîtresseet puis je l'appelle. »

E : « Quand tu veux apprendre et que tu n'y arrives pas, qu'est-ce que tu fais ? »

T : « rien »

E : « pourquoi ? »

T : « Parce que je ne veux pas apprendre, ça sert à rien...je suis comme mon papa, je fais rien. Ça fait « chier » d'apprendre ! »

E : « Et puis, quand tu n'arrives pas et les copains arrivent, qu'est-ce que tu fais ? »

T : « Rien, j'attends »

E : « Tu attends quoi ? »

T : « Ben, rien, j'attends, c'est tout ! »

E : « ok, je te remercie T pour ta participation. On a terminé, on va retourner en classe »

Entretien 6

Il a lieu dans la classe voisine le mardi 15.11 à 13h 30. Il dure 6'02

E. : « Comme je vous ai expliqué en classe, je vais te poser quelques questions pour savoir si tu peux me dire tout ce que tu as appris à l'école, si tu t'en souviens, si tu veux apprendre des nouvelles choses. Est-ce que tu es d'accord ? »

B. : « Oui, d'accord »

E. : « Si tu voulais être comme un autre élève, lequel ce serait ? »

B. : « Euh...Euh ...S.. »

E. : « S. D'accord. Pourquoi ? »

B. : « euh...parce qu'il arrive bien à calculer, il arrive bien à lire, il arrive bien à faire des maths, tout ce qui est travail, il arrive bien. »

E. : « D'accord, donc, ça ce sont des choses qu'il sait faire et que toi, tu penses que tu ne sais pas faire ? »

B. : « Ben, moins bien que lui »

E. : « D'accord. Maintenant, je voudrais savoir ce que tu sais déjà faire à l'école ? Ce que tu as déjà appris l'an dernier, dans ton autre classe ? »

B. : « euh... »

E. : « Tu peux me donner des exemples de ce que tu sais faire »

B. : « Euh.....compter de 10 en 10, faire les livrets 1, euh...1 et 5 et 10 et puis, je sais écrire un petit peu et puis.....voilà ! »

E. : « D'accord ! »

B. : « Je sais compter aussi un peu et puis, voilà... ! »

E. : « D'accord, donc ça, ce sont des choses que tu as apprises l'an dernier ? »

B. : « Oui »

E. : « Donc, ce sont des choses que tu ne savais pas l'an dernier et que tu as appris tout au long de l'année ? »

B. : « Ben, oui »

E. : « Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu as apprises ? »

B. : « Ben....euh...oui...et puis, apprendre un petit peu l'heure...euh, j'ai appris aussi un peu la conjugaison....un peu, les dictées, j'y arrivais assez bien et puis voilà ! »

E. : « Et cette année, qu'est-ce que tu penses pouvoir apprendre ? Et qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? »

B. : « La conjugaison, à mieux faire mes dictées, à mieux enregistrer, et puis, savoir compter mieux

compter plus vite, et un peu de tête comme ça.....et puis, voilà ! »

E. : « Alors, moi, j'aimerais savoir quand tu apprends quelque chose, est-ce que tu t'en souviens ou des fois, tu oublies ? »

B. : « Des fois, j'oublie. »

E. : « Tu peux me dire, c'est quoi ce que tu oublies ? »

B. : « Ben, souvent, c'est les mots des dictées que j'ai déjà faits. Quand je les refais un peu plus tard, je m'en souviens plus. »

E. : « Ok, alors quand je montre comment apprendre quelque chose, par exemple, pour les soustractions avec retenues (que nous venons de voir), tu arrives à faire comme je dis ? »

B. : « Non, pas toujours. »

E. : « Et quand j'utilise du matériel, comme pour les soustractions, ça t'aide »

B.: « oui, je préfère. »

E. : « Alors, du coup, tu arrives à mieux faire quand c'est comme ça. »

B.: « Oui »

E. : « Quand tu ne sais pas faire quelque chose et que tu veux absolument apprendre et tu n'y arrives pas. Qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

B. : « Je vais réussir, mais j'ai besoin d'aide »

E. : « D'accord. Tu fais comment, du coup, pour pouvoir apprendre ? »

B. : « J'écoute, j'essaie de me concentrer.....et puis, voilà ! »

E. : « Et puis, là, ça marche ? »

B. : « Oui »

E. : « D'accord. Alors, maintenant, quand tu ne sais pas faire quelque chose et les copains n'y arrivent pas non plus, personne dans la classe n'arrive à faire le travail demandé, qu'est-ce que tu te dis dans ta tête à ce moment-là? Qu'est-ce que tu penses ?»

B. : « Ben....euh...j'essaie de comprendre, j'essaie de parler avec les copains. J'attends de voir si la maîtresse nous explique un peu mieux ou sinon, je lui demande qu'elle explique mieux et qu'elle donne des exemples. »

E. : « D'accord. Maintenant, les copains arrivent à faire le travail demandé et toi, tu n'y arrives pas, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? »

B. : « Ben, je demande de l'aide aux copains, des fois. Et puis, sinon, je demande de l'aide à la maîtresse pour qu'elle m'aide à mieux comprendre. »

E. : « Ok, alors, moi, j'ai fini avec mes questions. Est-ce qu'il y a des choses que tu veux rajouter ? »

B. : « Non. »

E. : « Ok, c'était difficile pour toi de répondre ? »

77

B. : « Non, ça allait. »

E. : « Ok, alors, je te remercie pour ta participation. »

Annexe 5 : Retranscription des 2^{èmes} entretiens

Entretien 1

Il a lieu dans le vestiaire lundi 13.02 à 13h30. Il dure 11'53

E. : « Bon, alors, M, comme je vous ai expliqué en classe, je vais à nouveau te poser des questions comme j'avais fait en début d'année, tu t'en souviens ? »

M. : « oui. »

E. : « Bon, alors, ma première question est de savoir si tu te comparais à un autre élève, si tu voulais être un autre élève, ce serait qui ? »

M. : « J »

E. : « D'accord. Pourquoi ? »

M. : « Parce que je l'aime, il me fait rigoler, on s'amuse bien, même si, des fois, on s'engueule un peu dessus. »

E. : « D'accord. C'est ton copain, alors. Et puis, qu'est-ce que tu aimes d'autres chez lui, à part rigoler. Qu'est-ce qu'il sait faire, lui, par exemple, que toi, tu ne sais pas faire ? »

M. : « Ben, les soustractions. »

E. : « Ok, donc, toi, tu aimerais faire les soustractions, comme lui ? »

M. : « Oui »

E. : « Ok. Qu'est-ce que tu penses savoir faire à l'école ? »

M. : « Les maths »

E. : « Qu'est-ce que tu as appris, en maths ? »

M. : « Compter les chiffres »

E. : « D'accord, compter jusqu'à combien ? »

M. : « Jusqu'à....19-20 »

E. : « D'accord. Qu'est-ce que tu penses avoir appris cette année dans ma classe ? »

M. : « Euh....je sais pas...faut que je réfléchis (Longue pause), j'arrive pas trop à dire. »

E. : « D'accord. Tu te souviens qu'on a fait un arbre de connaissances ? »

M. : « Oui. »

E. : « Est-ce que tu te souviens de ce que tu as mis comme feuilles vertes ? »

M. : « Oui, j'écris le « tank » ».

E. : « Ok, donc ça c'est quelque chose que tu sais faire, « écrire le mot tank ». Est-ce qu'il y a encore d'autres choses ? »

M. : « Les noms de la classe »

E. : « D'accord, les prénoms des élèves, tu sais les écrire. »

M. : « oui »

E. : « Et, puis, quoi encore ? »

M. : « J'aime beaucoup la piscine, aller avec les copains »

E. : « D'accord. Et-ce qu'il y a d'autres choses ? »

M. : « Oui, le voc.7, mais je ne le sais pas bien encore »

E. : « Ok. Et puis, qu'est-ce que tu penses pouvoir apprendre cette année ? Qu'est-ce que tu aimerais apprendre que tu ne sais pas ? »

M. : « Euh.....Je réfléchis (Longue pause) »

E. : « Qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? »

M. : « euh.....écrire »

E. : « Ecrire quoi ? »

M. : (Longue pause). « La moto roule sur la route »

E. : « Ah ! Super ! Ecrire des phrases, alors ! »

M. : « Oui »

E. : « Et puis, quoi encore ? »

M. : « Lire »

E. : « Ok. Quand tu as appris quelque chose, tu t'en souviens ou tu ne t'en souviens plus trop ? »

M. : « Je ne m'en souviens plus. »

E. : « D'accord. Quand je te montre avec du matériel ou quand je t'explique, ça t'aide à mieux comprendre ? »

M. : « Oui »

E. : « Tu peux me donner un exemple ? »

M. : « Oui, les jetons pour compter »

E. : « Quand tu ne sais pas faire quelque chose, tu veux apprendre et tu n'y arrives pas, qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

M. : « Euh, je sais pas. »

E. : « Tu fais comment pour apprendre ? Tiens, ce matin, avec la fiche de amths, tu n'y arrivais pas. Alors, comment tu as fait pour y arriver ? »

M. : « Ben, il faut que je réfléchis »

E. : « Tu fais comment? »

M. : « Je travaille »

E. : « Tu fais comment pour travailler ? »

M. : « Je prends une gomme, je prends un crayon, je prends...euh..je prends..euh, je prends un

cahier et puis j'écris. »

E. : « Tu écris quoi ? »

(Longue pause). M. : « Je sais pas....je me sens u peu bizarre. »

E. : « Ok, on a bientôt fini. Qu'est-ce que tu te dis quand tu veux apprendre quelque chose, quand tu n'y arrives pas et les copains, non plus ? »

M. : « Ben, je pourrai les aider. »

E. : « Mais, toi, tu n'arrives pas non plus. »

(Longue pause). E. : « Personne n'arrive à faire le travail, qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? »

(Longue pause). E. : « Tu ne sais pas ? »

Il fait non de la tête.

E. : « Alors, là, les copains ils y arrivent, mais pas toi, qu'est-ce que tu te dis ? »

M. : « Je dis,euh... »

E. : « Qu'est-ce qui se passe quand tu n'y arrives pas ? »

M. : « Ben, je demande de l'aide »

E. : « D'accord, à qui ? »

M. « Ben à J. (*stagiaire dans ma classe*) »

E. : « Et, du coup, quand elle t'aide, est-ce que tu y arrives ? »

M. : « Ben, oui »

E. : « Ok. Par rapport à l'arbre de connaissances qu'on a mis dans la classe, je voudrais te poser quelques questions. Est-ce que cela t'a aidé ? »

M. : « Oui. »

E. : « En quoi cela t'a aidé ? »

M. : « Je ne sais pas »

E. : « Est-ce que tu as aimé faire l'arbre de connaissances ? »

M. : « Oui, j'aime avoir des feuilles vertes., c'est cool !»

E. : « C'est quoi les feuilles vertes ? »

M : « C'est quand je réussis »

E. : « Tu aimes quand tu réussis ? »

M : « Oui. »

E. : « Ok. Bon, on arrête là. Je te remercie pour tes réponses. »

Entretien 2

Il a lieu dans la classe, car L est toute seule pendant 30 minutes, le mardi 14.02 à 10h 30. Il

dure 16'04.

E: « Bon, alors, L, comme je vous ai expliqué, je vais à nouveau te poser des questions comme j'ai fait en début d'année, tu te souviens ? »

L. : « oui. »

E.: « Bon, alors, j'enregistre, ainsi cela me permettra de me rappeler de tes réponses. Tu es d'accord ? »

L. : « oui »

E: : « La première question que je te pose est de savoir si tu te compares à un autre élève, tu aimerais être quel élève et pourquoi ? »

L.: (Longue pause) « euh... ». (Longue pause)

E. : « Peut-être que tu n'as pas envie d'être comme quelqu'un d'autre, comme un autre élève. Tu es peut-être très bien comme tu es, toi »

L.: « Ouais »

E. : « Qu'est-ce que tu sais faire ? »

L. : « Je sais mieux lire, je sais euh...un peu l'heure, les soustractions à retenues, les + ». (Longue pause)

E. : « Donc, ça, c'est tout ce que tu sais ? Et puis, qu'est-ce que tu penses avoir appris depuis le début de l'année ? »

L. : « les fiches de français ..euh... » (Longue pause)

E: : « Et puis quoi encore ? »

L. : « euh...les multiplications ... » (Longue pause)

E. : « Oui, Et puis, qu'est-ce que tu as appris d'autres ?? »

L. : « l'heure, les livrets...euh... » (Longue pause)

E. : « Bon, alors maintenant, dis moi, qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre d'ici la fin de l'année ? »

(longue pause)

E. : « hein, qu'est-ce que tu penses pouvoir encore apprendre ? »

(Longue pause)

Pour l'aider dans sa réflexion, je lui rappelle les arbres de connaissances.

E.: « Bon, est-ce que l'arbre de connaissances t'a aidé ? »

L.: « oui »

E.: « à faire quoi ? »

L. : « à savoir ce que je savais »

E.: « Alors, tu peux me le dire ? »

L.: «... Euh...oui. Je connais les noms, euh les verbes aussi... Et puis, je sais écrire des mots »

E.: « Oui, lesquels ? »

L.: « Euh...ceux du vocabulaire, qu'on apprend le jeudi »

E. : « Oui, tu peux me donner des mots ? »

L. : « Euh...oui. Le camp, le ski euh.... Je sais plus. »

E. : « Ok. Tu peux encore me dire ce que tu sais ? »

L. : « Euh... oui, euh...je sais mesurer, faire des + et des - »

E. : « Il t'a servi à quoi d'autres cet arbre de connaissances ? »

L. : « A savoir ce que je sais le moins »

E. : « D'accord, alors c'est quoi que tu sais moins ? »

(Longue pause)

E. : « C'est quoi ce que tu voudrais apprendre ? »

L. : « Ce qui est sur les feuilles rouges »

E. : « Ok. Et puis, c'est quoi ce que tu aimes dans ton arbre de connaissances ? »

L. : « Ce que je sais. »

E. : « Oui, alors ça, c'est de quelle couleur ? »

L. : « Vert. »

E. : « Ok, et puis est-ce que tu es fière d'avoir des feuilles vertes ? »

L. : « oui »

E. : « Tu es contente de tes réussites ? »

L. : « oui »

E. : « Et puis, quand tu as des feuilles oranges ? »

L. : « C'est ce qu'il faut apprendre »

E. : « Oui, et puis les feuilles rouges ? »

L. : « Ce que je ne sais pas. »

E. : « D'accord. Est-ce que tu as remarqué une différence entre ton arbre au début d'année et aujourd'hui ? »

L. : « Oui, j'ai plus de feuilles vertes. »

E. : « Et puis, c'est pareil en français et en maths ? »

L. : « Non, j'ai un peu plus en maths »

E. : « Un peu plus de quoi ? »

L. : « De feuilles vertes »

E.: « Ok »

L. : « Et en français, un peu de feuilles vertes, de feuilles oranges et de rouges »

E. : « D'accord. Bon, alors, maintenant, je te pose une autre question, comment tu fais pour apprendre ? C'est à dire quand je te montre comment apprendre quelque chose, tu y arrives ou pas ? »

L. : « Un peu »

E.: « D'accord, et puis après, ça reste dans ta tête ou tu l'oublies ? »

L. : « Des fois, ça reste, des fois j'oublie »

E.: « Bon, et puis, pourquoi, tu oublies ? »

(Longue pause)

E. : « C'est quoi ce que tu oublies ? »

L. : « Les conjugaisons »

E. : « D'accord, et puis est-ce qu'il y a encore des choses que tu oublies ? »

(Longue pause) « Des fois, c'est les multiplications »

E. : « Les livrets ? »

L. : « Oui »

E.: « Et puis, comment ça se fait que tu oublies ? »

L. : « Je pense à d'autres trucs en même temps..... » Rires

E.: « Ah, bon ? D'accord ! ...Alors, quand tu ne sais pas faire quelque chose que tu veux apprendre, comment tu fais pour y arriver ? Qu'est-ce que tu te dis ? »

L. : « Je vais y arriver ! »

E.: « D'accord. Comme quoi, par exemple, tu as un exemple là d'un exercice que tu as fait, où tu n'y arrivais pas ? »

L. : (Longue pause) « Oui, hier, la conjugaison ... »

E.: « Ok et puis, là, tu t'es dit, je vais y arriver »

L.: « oui »

E.: «Alors, maintenant, quand toi, tu n'y arrives pas et les autres non plus. Qu'est-ce que tu te dis, dans ta tête ? »

L. : « Pourquoi on n'y arrive pas ? »

E. : « D'accord, et puis là, tes copains y arrivent et pas toi ? Qu'est-ce que tu te dis là, dans ta tête ? »

(Longue pause)

E. : « Qu'est-ce que tu fais ? »

L.: « Je réfléchis »

E. : « Oui.. »

L.: « Et puis après, j'y arrive »

E.: « Ok. Est-ce que tu as d'autres choses à dire ? »

L. : « Non »

E. : « Bon, alors, on arrête là ? »

L. : « Oui »

E. : « Ok. Alors je te remercie »

Entretien 3

Il a lieu dans le vestiaire le mardi 14.02 à 13h 30. Il dure 06'27

E. : « Je vais te demander, comme la dernière fois, si tu voulais te comparer à un autre élève, ce serait qui ? Tu voudrais être comme qui ? »

B. : « Euh...comme J, il sait bien compter des gros chiffres. Et puis, j'aimerais bien savoir aussi compter des gros chiffres. »

E. : « Ok, et puis, qu'est-ce que tu penses déjà avoir appris à l'école ? »

B. : « Plein de choses. Euh...les dictées, je sais pas mal, les..la..les maths, et puis le français, j'ai un peu plus de peine, mais ça va, et puis, je sais compter jusqu'à 1000, et puis, voilà ! »

E. : « D'accord, et puis, qu'est-ce que tu penses avoir appris cette année, depuis que tu es dans ma classe ? »

B. : « Euh...ben compter au delà de 90, parce que dans mon autre classe, je faisais pas beaucoup, et puis euh...les noms, euh...là, retrouver dans les phrases là, le sujet, puis le verbe et puis plein d'autres choses ! »

E. : « Comme quoi, essaie de t'en rappeler un petit peu »

B. : « l'heure, et puis....euh.. et puis...les livrets, oui, euh...le livret de 2 et de 5.....et puis....euh les soustractions avec des retenues, et voilà ! »

E. : « D'accord. Est-ce que l'arbre de connaissances t'a aidé à y voir plus clair dans ce que tu sais, dans ce que tu ne sais pas ? »

B. : « oui »

E. : « Alors, c'est quoi, ce qui t'a aidé ? »

B. : « C'est ..ben...au moins, on peut regarder ce qu'on sait. Parce que des fois, peut-être qu'on se rappelle pas forcément, et puis....voilà. Ben, là je sais ce qui est en feuilles vertes sur mon arbre.»

E.: « D'accord. Et puis, c'est quoi ce que tu as le plus aimé, c'est de mettre les feuilles vertes, les feuilles oranges ou les feuilles rouges ?»

B. : « Mettre les feuilles vertes. »

E. : « D'accord. Pourquoi ? »

B. : « Parce que on est content de savoir ce qu'on sait faire. »

E. : « d'accord »

B. : « Et puis...Ca fait du bien, ça fait plaisir »

E. : « D'accord. Et puis, toi à ton avis, tu en as plus où en français ou en maths ? Il y a une différence entre le français et les maths ? »

B. : « Oui. Le français, j'arrive moins à comprendre que les maths »

E.: « Alors, ça veut dire, que tu as plus de feuilles vertes... »

B. : « En maths »

E. : « En maths ? »

B. : « Oui »

E. : « Plus qu'en français ? »

B. : « Oui »

E. : « Pourquoi ? »

B. : « J'arrive mieux en maths »

E.: « D'accord. Bon, alors, l'année n'est pas finie, qu'est-ce que tu penses encore apprendre dans ma classe avec moi avant de partir à TEM ? »

B. : « de compter plus et...essayer que tout ce qui est en rouge et orange, ça se transforme en vert sur l'arbre, et puis voilà ! »

E. : « D'accord. Comme quoi, par exemple ? »

B. : « Ben, les verbes. Euh...la conjugaison, et puis...les multiplications. Voilà ! »

E. : « D'accord. Maintenant, je voudrais savoir, quand tu as appris quelque chose, tu t'en souviens ou il t'arrive de l'oublier ? »

B. : « Ca m'arrive de l'oublier. »

E. : « Et puis, tu sais pourquoi, tu l'oublies ? »

B. : « Non »

E.: « Et puis, tu te souviens un peu de ce que tu as oublié ? »

B. : « euh, ...écrire, savoir écrire les mois et puis, voilà, écrire les mois surtout, et puis voilà, je sais pas, je sais pas. Et puis, j'oublie des fois comment faire, les tactiques, les astuces, et puis au moment où on me ré explique, ben tac, j'arrive à bien refaire. »

E. : « D'accord, ça veut dire que quand je vous explique quelque chose, tu préfères quand j'explique ou quand je montre, ou alors seulement les explications, cela te suffit ? »

B. : « Comme dans les...ah, je sais plus...les, les soustractions, des fois je sais plus comment on fait, et une fois qu'on est venu me remontrer avec les maisons, avec les paquets, et ben j'arrive mieux à faire. »

E. : « D'accord, donc quand on te montre alors. »

B. : « Oui. »

E. : « Bon, et puis, quand tu ne sais pas faire quelque chose et que tu veux apprendre, comment tu te dis pour y arriver ? Tu fais comment pour pouvoir apprendre ? »

B. : « Et ben, j'écoute ce que la maîtresse dit, et puis, euh, voilà »

E. : « Et puis, quand tu as une fiche à faire et que tu n'y arrives pas et les copains non plus. Personne n'y arrive, qu'est-ce que tu te dis à ce moment là ? »

B. : « Ben, des fois, quand ça m'énerve, alors je pose le stylo et je fais pas. Une fois que la maîtresse, elle explique, ben, en fait, j'attends un peu que la maîtresse explique »

E. : « D'accord. Et puis, là, les copains, ils y arrivent et toi tu es le seul à ne pas y arriver. Qu'est-ce qui se passe alors là ? »

B. : « Ben ça m'énerve. Soit j'appelle la maîtresse, soit j'essaie de demander à un copain si il peut un peu m'expliquer ou alors je regarde sur les autres, mais cette année, je ne fais plus beaucoup ça, l'année passée, je faisais plus, dans la classe à X. »

E. : « Ok. Ben, écoute, j'ai fait à peu près le tour des questions. Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ? »

B. : « Non »

E. : « Est-ce que les arbres de connaissance t'ont aidé comme outil, comme support ou alors tu te dis que ça ne t'a servi à rien »

B. : « Non, moi j'aime bien, ça m'a aidé beaucoup. J'avais pas ça dans mon autre classe, mais c'est bien. »

E. : « D'accord. Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ? »

B. : « Non »

E. : « Ok, tout va bien ! Merci beaucoup, alors »

B. : « De rien. »

Entretien 4

Il a lieu dans le vestiaire le mardi 14.02 à 14h 45. Il dure 09'56.

E. : « Alors, J, comme la dernière fois en novembre, je vais te poser quelques questions. Je vous en ai parlé en classe, tu es d'accord ? »

J. : « Oui »

E. : « Bon, alors, ma première question est de savoir si tu te comparais à un autre élève, ce serait lequel ? Tu voudrais être qui ? »

J. : « ben, avec B »

E. : « Tu voudrais être comme B ? C'est ça ? »

J. : « Oui »

E. : « Et puis, pourquoi, tu peux me dire ? »

J. : « Parce que, on est amis »

E. : « Oui »

J. : « Parce que on travaille bien ensemble avec lui... »

E. : « Oui »

J. : « Et puis, on rigole bien aussi avec lui »

E. : « D'accord »

J. : « Et puis, voilà ! »

E. : « Est-ce qu'il y a des choses que lui il sait faire et que toi tu n'arrives pas à faire ? »

J. : « Euh...lui, il arrive euh....de me expliquer, de faire que moi je sais pas, il.... »

E. : « Qu'est-ce qu'il arrive à faire par exemple ? »

J. : « Il arrive à faire euh...un peu les mesures, un peu les soustractions un peu et...je sais pas, je sais plus...des jeux de société ou bien ...voilà ! »

E. : « Et puis, là, tu penses que lui, il arrive à faire tout ça et toi tu arrives moins bien, c'est ça ? »

J. : « Oui »

E. : « D'accord. Et puis, toi, qu'est-ce que tu sais déjà faire ? »

J. : « Je sais bien faire des maths, du français, euh...bien réfléchir et....euh...à.....se.....je sais plus. »

E. : « Tu ne sais plus ? »

J. : « Non, je sais plus »

E. : « Et puis, qu'est-ce que tu penses avoir appris cette année ? Depuis le début de cette année là, hein ? »

J. : « Oui, alors, moi, j'ai appris à faire un peu les soustractions, avec les multiplications et puis...euh.....aussi faire le voc, la dictée et euh.....ah ! Euh.....la conjugaison, et puis euh....à faire des....ce que j'arrive bien à faire, c'estc'est faire des phrases et euh.....des calculs....Et puis voilà ! »

E. : « D'accord. Bien, alors maintenant, je voudrais savoir si l'arbre de connaissances t'a aidé ? »

J. : « Oui, ça m'a aidé l'arbre de connaissances »

E. : « D'accord, ça t'a aidé en quoi ? »

J. : « Ca m'a aidé, des verts que je sais, des rouges que je dois ...ah ...euh...que je dois....apprendre, que je sais un peu en orange et voilà ! Ca m'aide »

E. : « D'accord, alors c'est quoi ce qui t'aide ? C'est d'avoir les feuilles vertes, les feuilles oranges ou les feuilles rouges ? »

J. : « Pour moi, c'est euh...d'avoir des feuilles vertes ! »

E. : « D'accord et puis, ça représente quoi les feuilles vertes ? »

J. : « Ca représente que je sais faire »

E. : « D'accord, et puis ça, c'est important pour toi, que ce soit écrit sur des feuilles vertes ? »

J. : « oui »

E. : « Pourquoi? »

J. : « Ben, c'est quand je réussis »

E. : « Tu es fier de tes réussites ? »

J. : « Oui »

E. : « Et puis, toi, tu penses que tu as plus de feuilles vertes en quoi, en français ou en maths, ou alors c'est pareil ? »

J. : « Un peu...euh...en français-maths, un peu pareil »

E. : « Ok, un peu pareil ! D'accord. Bon, alors, l'année n'est pas finie, j'aimerais savoir ce que tu aimerais encore apprendre dans cette classe avec moi ? »

J. : « Euh...je sais pas...rires ...euh....(Longue pause)

E. : « Tu ne sais pas ? »

J. : « Non, je ne sais pas ! »

E. : « Et puis, quand tu as appris quelque chose, est-ce que tu t'en souviens ? Ou des fois, il t'arrive de l'oublier ? »

J. : « Des fois, après les vacances, des fois je apprends et des fois, après des vacances, des fois je oublie. Mais, si je regarde avec mon fichier des fois ou bien arbre de connaissances, ou bien, quelque chose, des fois, je suis en train de réfléchir, un peu longtemps, et puis, voilà, ça revient »

E. : « Ca revient . D'accord, ok. Et puis, c'est quoi ce que tu oublies, des fois ? »

J. : « Des fois, j'oublie des ...des des...ah ! Des conjuguaisons, des des...un peu des soustractions, et puis voilà ! »

E. : « D'accord, et puis, comment tu fais pour apprendre ? Quand je te montre comment apprendre quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je dis ? »

J. : « Euh...non »

E. : « Tu arrives à faire plutôt comment, quand je montre avec du matériel ou quand j'explique ? »

J. : « euh...montrer ou bien expliquer, mais pareil, montrer ou expliquer »

E. : « D'accord, mais tu as besoin qu'on t'explique ? »

J. : « Oui, un peu »

E. : « Et puis, après, tu sais comment faire une fois que je t'ai expliqué ou montré ? Tu comprends comment faire ? »

J. : « Des fois, oui, des fois je comprends, mais des fois non »

E. : « Quand tu ne sais pas faire quelque chose et que tu veux absolument apprendre, qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

J. : « Je demande l'aide à la maîtresse »

E. : « D'accord. Et puis, qu'est-ce que tu te dis quand tu ne sais pas faire quelque chose, tu veux vraiment apprendre, mais tu n'y arrives pas et tes copains non plus, alors qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

J. : « Et ben moi, je me dis, euh, je me dis euh, ben je me dis et ben je demande ou bien à la maîtresse ou bien à mes amis »

E. : « Oui, mais là, imaginons que tes amis, ils n'y arrivent pas non plus »

J. : « Ah, mes amis, ils y arrivent pas ? »

E. : « Oui, c'est ça, personne n'y arrive, ni les copains, ni toi ! »

J. : « Ben, euh, je réfléchis moi et puis après....des fois, je réfléchis longtemps, un peu, et puis après ça revient. Et puis après j'aide mes amis »

E. : « D'accord. Alors, maintenant, imaginons que tes copains, ils y arrivent et puis pas toi, alors qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? Qu'est-ce que tu penses ? »

J. : « Je réfléchis et puis après, je mets...euh...comment on dit ça ? Je mets...euh...le triangle »

E. : « Le tétraèdre ? »

J. : « Oui, et puis, voilà, je....viens aide à la maîtresse »

E. : « D'accord, tu mets le tétraèdre et tu attends la maîtresse, c'est ça ? »

J. : « Oui, j'attends la maîtresse »

E. : « Tu aurais un exemple ? »

J. : « Euh, ben oui, un exemple euh....., exemple le maths, si c'est un peu compliqué, euh...ben....des fois, je...euh...je réfléchis, mais des fois, si c'est très compliqué, je mets le...euh...le triangle »

E. : « Le tétraèdre »

J. : « Le tétraèdre en rouge »

E. : « D'accord pour qu'on vienne t'aider »

J. : « Oui »

E. : « Ok, alors, moi j'ai fait le tour des questions, est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ? »

J. : « Non, c'est bon »

E. : « C'est bon ? Ok, alors je te remercie »

J. : « Merci »

Entretien 5

Il a lieu dans le vestiaire le jeudi 16.02 à 11h 30. Il dure 11'28.

E. : « Tu te souviens, je vais te poser des questions sur toi, sur ta manière d'apprendre, comme j'ai déjà fait en début d'année. Tu réponds comme tu peux, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. D'accord ? Tu es prêt ? »

Et. : « Oui »

E. : « Bon, alors d'abord, j'aimerais savoir si tu te comparais à un autre élève.. »

Et. : « Ca veut dire quoi ? »

E. : « Si tu voulais être un autre élève ? »

Et. : « Non »

E. : « Si tu voulais ressembler à un autre élève dans la classe ou dans l'école, ce serait qui ? »

Et. : « B »

E. : « D'accord et puis pourquoi B ? »

Et. : « Parce que j'aime bien comme il travaille »

E. : « Oui »

Et. : « Et puis, euh, souvent le lundi quand, euh..., quand je rentre et puis après, je pose mon sac de piscine, souvent il me dit « Coucou, Et. » en souriant, et ça me fait sourier. Et puis juste avant, on s'est bien amusé à la récré, on a rigolé et tout. »

E. : « D'accord, alors c'est parce que c'est ton copain ? »

Et. : « Oui »

E. : « Et puis dans la classe, comment il est ? Tout à l'heure, tu as dit que tu aimes comment il travaille, ça veut dire quoi ? alors, qu'est-ce qu'il arrive à faire et que toi, tu n'arrives pas à faire, par exemple. »

Et. : « J'arrive pas à faire, euh..il a des fiches par exemple, des.. des.. où il a des phrases qu'il doit dire, par exemple euh, par exemple, euh, vous avez dit tout à l'heure, « celui qui range la bibliothèque, c'est le maître », tout ça, euh, et puis moi, j'aimerais bien faire comme lui surtout ».

E. : « D'accord. Et puis, est-ce que tu peux me dire ce que tu sais faire ? »

Et. : « Je sais faire des additions, des maths, les verbes euh...dictée, euh...la géométrie et euh...le fichier de lecture. »

E. : « Ca, c'est quelque chose que tu savais déjà ou que tu as appris cette année dans ma classe ? »

Et. : « J'ai appris cette année »

E. : « Ok, et puis, qu'est-ce que tu sais faire, sinon ? »

Et. : « euh....lire..et puis compter aussi »

E. : « Comment tu fais pour te souvenir de ce que tu as appris ? »

Et. : « Je sais pas, euh...je sais pas... »

E. : « Est-ce que l'arbre de connaissances t'a aidé ? »

Et.: « Oui »

E. : « En quoi, ça t'a aidé cet arbre ? »

Et. : « Par exemple, l'arbre, les feuilles en orange et puis j'ai appris et après c'est une feuille verte, et ben ça, ça m'a aidé. »

E. : « D'accord. Et en quoi ça t'a aidé ? »

Et. : « euh... » (Longue pause)

E.: « C'est quoi ce qui t'a aidé ? Est-ce que par exemple, le fait de changer de couleurs de feuilles, de passer d'une feuille rouge à une orange et d'une orange à une verte, ça t'a aidé ? »

Interruption d'un élève qui rentre dans la classe. Il est obligé de passer par le vestiaire, il est très discret, ce qui nous permet de continuer l'entretien.

Et. : « Ca m'a aidé. C'est les feuilles vertes qui m'ont le plus aidé ? »

E. : « C'est les feuilles vertes ? C'est quoi ce qui t'a aidé dans les feuilles vertes ? »

Et. : « Euh... Par exemple, quand c'est marqué « Je sais reconnaître arh.. je sais plus...euh.. arh, « Je sais reconnaître une phrase », par exemple, oui, c'est ça qui m'aide.

E. : « D'accord, alors quand c'est marqué quelque chose sur la feuille, c'est ça ? »

Et. : « Oui, comme ça, je sais ce que je sais reconnaître »

E.: « Tu as encore d'autres exemples de feuilles vertes ? »

Et.: « Euh... ah, oui, j'ai appris euh...le son « ou », et puis aussi le son « en », « au »..

E. : « Ok, et puis qu'est-ce que tu penses encore apprendre d'ici la fin de l'année ? Tu sais ? »

Et.: « euh, l'orthographe....Vous voyez, où je dois entourer le son, comme le son « on » par exemple »

E. : « D'accord. C'est vrai que tu ne l'as pas encore appris ce son « on ». Et puis quoi encore ? »

Et. : « Ben, euh.. »

E. : « Qu'est-ce que tu voudrais apprendre encore ? »

Et.: « Ben, euh....les formes, les carrés, les ronds.. »

E.: « D'accord....Tu n'as pas d'autres idées ? »

Et. : «Euh...ce qui est sur mon arbre tout ce qui est écrit sur les feuilles rouges»

E. : « Ok, alors, et puis, quand tu as appris quelque chose, est-ce que tu t'en souviens ou des fois, il t'arrive de l'oublier ? »

Et. : « Il m'arrive de l'oublier. Et puis, des fois, ça peut revenir. »

E.: « D'accord. Comment ça fait pour revenir, alors ? »

Et.: « Je réfléchis, et puis après je me dis « Ah, ben tiens, ça y est, je me souviens de ce que c'est ! »

E. : « D'accord. Et puis, c'est quoi, ce que tu oublies des fois, tu sais ? »

Et. : « Je sais pas..euh..je sais pas. »

E. : « D'accord. Et puis, quand je te montre à faire quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je dis. Quand c'est une nouvelle leçon, par exemple, sur les maths, sur les phrases, est-ce que tu arrives à faire comme je dis ? »

Et. : « Oui »

E. : « Et puis, quand j'utilise du matériel, ça marche mieux ? »

Et.: « Oui »

E. : « Tu peux me donner un exemple ? »

Et. : « Comme tout à l'heure, on a pris les bâtons pour compter, ça, ça m'aide ! »

E. : « D'accord. Et puis, du coup, tu arrives à faire ? »

Et.: « Oui »

E. : « D'accord, et puis quand tu n'arrives pas à faire quelque chose que tu veux vraiment apprendre. Tu fais comment pour apprendre ? Qu'est-ce que tu te dis pour y arriver »

Et. : « J'appelle la maîtresse. »

E. : « D'accord. Et puis, quand tu ne sais pas faire quelque chose et tes copains ils n'y arrivent pas non plus. Personne n'y arrive. Qu'est-ce que tu te dis, alors ? »

Et. : « La maîtresse doit venir »

E. : « D'accord. Et puis, maintenant, les copains, ils y arrivent et puis, toi, tu n'y arrives pas, qu'est-ce qui se passe là dans ta tête ? »

Et. : « J'appelle la maîtresse. »

E.: « D'accord, donc à chaque fois, tu appelles la maîtresse ? »

Et. : « Oui »

E. : « Et puis, là, ça t'aide, si la maîtresses, elle vient ? »

Et : « Oui »

E. : « Et puis, là, elle fait quoi, la maîtresse pour t'aider ? »

Et. : « Elle m'explique. »

E. : « Ok. Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter sur les questions que je t'ai posées ? »

Et. : « Non »

E. : « Et sur les arbres de connaissances ? »

Et.: « Non »

E. : « Est-ce que tu as bien aimé faire ces arbres ? »

Et.: « Oui »

E. : « Ok, alors si tu n'as plu rien à rajouter, on arrête là, d'accord ? »

Et. : « D'accord »

E. : « Bon, alors, je te remercie »

Entretien 6

Il a lieu dans le vestiaire le jeudi 16.02 à 13h 30. Il dure 6'59.

E.: « Alors, je voudrais savoir si tu te comparais à un autre élève, tu voudrais être comme qui ? »

T. : « Ben personne. »

E.: « Personne. D'accord. Et puis pourquoi ? »

T. : « Ben je sais pas »

E.: « D'accord. Dis moi maintenant ce que tu sais déjà faire à l'école ? »

T. : « Maths, et puis du français »

E. : « D'accord, Tu sais faire quoi en maths ? »

T. : « Tous les calculs du monde »

E. : « Ok, et puis en français ? »

T. : « En français ? Ben un peu, deux, trois trucs. »

E. : « Deux, trois trucs comme quoi par exemple ? »

T. : « Ben, écrire les chiffres un et deux. »

E. : « D'accord. Et puis, qu'est-ce que tu penses avoir appris depuis que tu es dans ma classe ? »

T. : « Ben, j'en sais rien. »

E. : « Qu'est-ce que tu as appris ? »

T. : « Ben, tout ce qui est sur mon arbre de connaissances »

E.: « Ah ! D'accord, tout ce qui est sur ton arbre de connaissances ! Et puis, il y a quoi dessus ? »

T.: « Ben, plein de feuilles vertes et rouges et oranges. »

E.: « D'accord. Et puis, tu te souviens de ce qu'il y a sur ces feuilles ? »

T.: « Ben, les feuilles vertes, c'est tout ce que je sais. »

E.: « C'est à dire ? »

T.: « Ben, le genre, je sais pas, moi, un calcul, $100 + 100 + 50$, ben ça fait 250. »

E. : « D'accord. Qu'est-ce qu'il y a d'autres encore sur ces feuilles vertes ? »

T. : « Euh...euh...Les trucs français. »

E. : « Oui. Comme quoi ? »

T. : « Genre écrire, euh...écrire, enfin, écrire « tank » et écrire, j'ai oublié l'autre euh... « le lapin » et puis, euh, ah, j'ai oublié, euh, ah « le panda » voilà ! »

E. : « D'accord. Et puis en maths, tu te souviens de ce qu'il y avait sur tes feuilles vertes ? »

T. : « Ben, beaucoup ! »

E. : « Tu en as plus en maths ou en français ? »

T. : « En maths »

E. : « Et puis, ça, est-ce que ça t'a aidé de mettre des feuilles vertes sur ton arbre ? »

T. : « Ben, on va dire que oui »

E. : « Et puis pourquoi ? »

T. : « Ben, je sais pas. »

E. : « Ca correspond à quoi les feuilles vertes, à ce qu'on réussit ou à ce qu'on ne réussit pas ? »

T. : « Ben à ce qu'on réussit »

E. : « A ce qu'on réussit ? D'accord. Et puis, ça, ça te fait plaisir quand tu réussis ? »

T. : « Ben, ouais »

E. : « Donc, tu es content de mettre une feuille verte ? »

T. : « J'aime bien mettre des feuilles vertes. »

E. : « D'accord »

T. : « Je pense, j'ai l'habitude »

E. : « Ah..C'est parce que tu commences à en avoir beaucoup, alors ? »

T. : « Ben oui, j'ai beaucoup d'habitudes »

E. : « Ok. Bon, donc là, on n'a pas encore fini l'année. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais apprendre d'ici la fin de l'année ? »

T. : « Non »

E. : « Il n'y a rien de particulier, que tu aimerais apprendre absolument ? »

T. : « Non, non ! »

E. : « Non ? »

T. : « Non, je ne vois pas du tout. »

E. : « D'accord. Et puis, une fois que tu as appris quelque chose, est-ce que tu t'en souviens ou alors tu oublies ? »

T. : « Ben, c'est rare que je m'en souviens, mais au bout d'un moment je m'en souviens. »

E. : « D'accord, comme quoi, par exemple. »

T. : « Ben, $4 + 4$, ça fait 8, par exemple. »

E. : « D'accord. Et puis, là, tu t'en rappelles ? »

T. : « Oui »

E. : « Et puis, pourquoi, tu oublies des choses, tu sais ? »

T. : « Ben, parce que j'oublie. »

E.: « et puis, quand je te montre comment apprendre quelque chose que tu ne sais pas, tu arrives à faire comme je dis ? »

T. : « Ca dépend »

E. : « C'est à dire ? »

T. : « Ben, c'est rare. »

E. : « C'est rare que quoi ? Que tu y arrives ou que tu n'y arrives pas ? »

T.: « Que j'y arrive »

E. : « Et quand je t'explique, ça t'aide ou pas ? »

T.: « ouais, ça m'aide »

E. : « Et quand j'utilise du matériel, ça t'aide aussi ? »

T. : « ouais, ça m'aide. »

E. : « Et puis, quand tu ne sais pas faire quelque chose et que tu veux absolument apprendre. Tu n'arrives pas à apprendre et tu veux absolument y arriver, comment tu fais alors ? Qu'est-ce que tu te dis pour y arriver ? »

T. : « Ben, je sais pas. »

E. : « Tu n'arrives pas et tu veux absolument y arriver. »

T.: « Ben, j'en sais rien ! »

E. : « Tu ne sais pas du tout ? »

T.: « Non, je ne sais pas du tout. »

E. : « Et puis, quand tu ne sais pas faire quelque chose, tu veux apprendre, tu n'y arrives pas et tes copains non plus. Qu'est-ce que tu te dis, dans ce cas-là ? »

T.: « Ben rien »

E. : « Tu te dis rien ? Et puis quand toi, tu n'y arrives pas, mais les copains arrivent. Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ? »

T.: « Ben rien non plus. »

E.: « Rien non plus ? »

T. : « Non »

E. : « Ok, bon, alors j'arrête là mes questions. Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ? »

T. : « Non »

E. : « Ok, alors, je te remercie »