



*La théorie de l'attribution causale : un outil pour améliorer
l'estime de soi au cycle 3*

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de se questionner sur la théorie de l'attribution et son rôle dans l'amélioration de l'estime de soi à l'école. Nous nous demandons en quoi la théorie de l'attribution causale est-elle un outil permettant d'améliorer l'estime de soi dans une classe de cycle 3.

Afin de répondre à cette problématique nous allons définir l'estime de soi et l'attribution causale et parler de certains travaux qui ont pu être réalisés autour de ce sujet.

Nous parlerons ensuite de la méthodologie que j'ai utilisée afin de répondre à cette problématique ainsi qu'au dispositif mis en place dans ma classe de CM1-CM2 afin de répondre au mieux à mon hypothèse de départ qui est de dire que le fait de faire un retour positif sur un devoir, une prestation d'un élève va favoriser une bonne estime de soi par la suite. Pour terminer mon propos nous ferons une analyse des résultats obtenus sur grâce à mon travail de recherche et de mon dispositif que j'ai mis en place tout au long de l'année scolaire en essayant de répondre au mieux à mes questions de départ.

SOMMAIRE

1) Introduction	p.4
1.1) Cadre institutionnel.....	p.4
1.2) Problématique et hypothèses de départ.....	p.5
2) Apports théoriques	p.5
2.1) Définition de l'estime de soi.....	p.5 à 6
2.1.1) L'estime de soi à l'école.....	p. 6 à 7
2.1.2) L'école, un lieu pour promouvoir l'estime de soi.....	p.8
2.1.3) Comment renforcer l'estime de soi chez les élèves ?.....	p. 8 à 9
2.2) Définition de l'attribution causale.....	p.10 à 11
2.2.1) L'attribution causale à l'école.....	p.12 à 13
3) Méthode	p.13
3.1) Questionnaire mesurant l'estime de soi.....	p.14
3.2) Questionnaire mesurant l'attribution causale.....	p.15
3.3) Conditions de passation.....	p.16
3.4) Dispositif.....	p.16 à 17
4) Analyses des résultats	p.18
4.1) Analyse de l'attribution causale.....	p.18 à 19
4.2) Analyse des résultats mesurant l'estime de soi	p.19 à 22
4.3) Analyse des dimensions mesurant l'estime de soi.....	p.22 à 24
Conclusion	p.24
Bibliographie	p.25
Annexes	p.26 à 30

1) Introduction

J'ai choisi de m'intéresser à l'estime de soi des élèves en lien avec l'attribution causale puisque d'après mes différents stages et mes nombreuses lectures, l'estime de soi est une priorité dans l'éducation des élèves.

L'estime de soi renvoie à une évaluation de la valeur de soi d'un individu, c'est-à-dire du degré de satisfaction de lui-même. L'école représentant une des sources de l'évaluation des compétences cognitives, mais également des comportements, tout au long de la scolarité de l'élève et pour une période cruciale de son développement personnel. L'école est alors impliquée dans la construction de l'estime de soi des élèves.

L'estime de soi peut apporter un rôle bénéfique sur la réussite scolaire et c'est pour cette raison qu'il est intéressant de se demander comment renforcer l'estime de soi chez les élèves à travers la théorie de l'attribution causale.

1.1) Cadre institutionnel

Dans le préambule du Bulletin Officiel du 19 juin 2008, nous pouvons voir un encouragement s'adressant aux professeurs à promouvoir l'estime de soi. Il est indiqué que « le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donne l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi » il s'agit alors pour l'enseignant d'être à l'écoute de ses élèves et de les valoriser dès que possible, de les encourager afin de renforcer cette estime de soi favorisant la réussite.

D'autre part, l'estime de soi permet l'acquisition de la compétence 7 du socle commun de compétence « autonomie et esprit d'initiative » puisque plus cette estime de soi sera forte plus les élèves arriveront à s'affirmer au sein d'un groupe en prenant des responsabilités.

Enfin, nous savons que les différents projets existant dans les écoles, permettent aussi aux élèves de renforcer cette estime de soi, car ils sont acteurs, cela leur donne plus de confiance en eux, de valorisation lors de la présentation de leur projet et cela va de pair avec l'estime de soi qui sera alors renforcée.

1.2) Problématique et hypothèse de départ

D'après mes lectures, l'attribution causale et l'estime de soi seraient liées et iraient de pair.

La problématique qui se pose donc est la suivante :

Comment renforcer l'estime de soi à travers la théorie de l'attribution causale ?

J'ai alors émis l'hypothèse que le fait de faire un retour positif sur un devoir, une prestation d'un élève va favoriser une bonne estime de soi par la suite, tandis qu'un retour négatif va induire une estime de soi négative. A travers ce projet, le retour fait par l'enseignant, mes questionnaires, puis le travail réalisé tout au long de l'année, je pourrais répondre à cette hypothèse.

2) Apports théoriques

2.1) Définition de l'estime de soi

D'après Christophe André dans son texte intitulé « *L'estime de soi* » (2005), l'estime de soi est une donnée fondamentale de notre personnalité qui comporte des aspects comportementaux et cognitifs. C'est essentiellement une dimension affective qui dépend de notre humeur. Une bonne estime de soi implique un bon engagement dans une action et est associée à une auto-évaluation plus fiable il est donc essentiel pour les élèves d'avoir une bonne estime de soi afin d'être engagé en classe lorsque nous leur donnons un travail à effectuer.

D'autre part, d'après « favoriser l'estime de soi à l'école » (Philippe Meirieu, 2017) L'estime de soi est la perception positive que la personne a d'elle-même, exprimée dans des termes de valeur, de confiance dans sa capacité à surmonter des épreuves, de mérite, de dignité, d'importance ou de réussite. C'est un système cognitif concernant l'ensemble des jugements sur soi-même.

Un enfant ayant une bonne estime de soi apprend plus vite, retient plus facilement et fait preuve d'un sens de responsabilité dans son comportement.

Une bonne estime de soi augmente la compétence de la personne à faire face aux difficultés de la vie, diminuant ainsi les effets négatifs du stress. Elle permet ainsi de mieux appréhender le monde extérieur.

Inversement, un élève ayant une mauvaise estime de soi a moins de ressources internes et moins d'outils pour se contenter. Il cherchera alors à développer une reconnaissance dans son environnement familial et social. Mais les réponses qu'il trouve sont insuffisantes à rassurer en permanence une estime de soi déficiente. Ce peut être une quête éprouvante (« je n'y arriverais jamais ») ou de renoncement (« je suis nul »).

Dans le cadre scolaire cela peut se traduire par deux attitudes opposées :

- L'enfant manifeste une timidité excessive
- Montre des comportements hostiles, voir agressifs qui nuisent aux apprentissages.

2.1.1) L'estime de soi à l'école

Lors de la petite enfance, l'enfant a un regard global sur soi et en grandissant il affine ce regard, son jugement et on considère que vers 7-8 ans les enfants distinguent 5 domaines qui représentent les différentes compétences de l'estime de soi : (Harter)

- Dimension scolaire : compétences scolaires
- Dimension athlétique : compétences sportives
- Dimension relationnelle : bon / mauvais copain
- Dimension physique : beau / pas beau
- Dimension de conduite : gentil / méchant, conduite...

Ces 5 dimensions ne se distribuent pas de manière homogène. On peut avoir une estime de soi avec la dimension scolaire haute mais avec une dimension relationnelle basse. Cela va dépendre de l'importance accordée à l'entourage à ses différentes dimensions.

L'auteur remarque une corrélation entre l'estime de soi d'un enfant et de ses résultats scolaires. Une bonne estime de soi permet à l'enfant confronté à des difficultés d'adopter des stratégies de résolution de problèmes adaptés avec une recherche de soutien social (se faire aider par un

élève ou par l'enseignant). Alors qu'une estime de soi négative entraîne un repli sur soi ou une réticence à parler de ses soucis, une autocritique, un déni des difficultés, ou un évitement du problème. L'estime de soi positive aura donc une influence sur les capacités adaptatives. Et à l'inverse, si l'enfant a une bonne note cela va renforcer son estime de soi, mais en ayant une mauvaise note son estime de soi va diminuer.

L'estime de soi a pour but d'avoir une capacité à s'engager efficacement dans l'action. C'est le sentiment subjectif chez un sujet d'être ou non capable de réussir ce qu'il entreprend. La plupart des études montrent que les personnes ayant une faible estime de soi s'engagent avec prudence et réticence dans l'action alors que ceux avec une haute estime de soi prennent plus rapidement leur décision d'agir et persévèrent davantage face à des obstacles.

L'explication de ces différences tient à la perception des échecs : les sujets à basse estime de soi tendent à procéder face à l'échec à des attributions internes « c'est ma faute », globale « je suis nul » et stable « il y aura d'autres échecs ». Alors que les sujets avec une estime de soi positive auront recours à des attributions externes « je n'ai pas eu de chance », spécifiques « je reste quelqu'un de globalement valable » et instable « après la pluie, le beau temps ». Nous avons alors d'un côté une dynamique qui pousse le sujet à basse estime de soi, à entreprendre aussi peu que possible par peur de l'échec et donc à bénéficier moins souvent de gratification de la réussite et donc à douter davantage alors que la deuxième dynamique incite le sujet à une haute estime de soi, il est moins préoccupé par le risque de l'échec, multiplie ses actions qui vont nourrir et consolider sa confiance et le pousser à renouveler ses initiatives. C'est également ce qui va se produire au sein de la classe avec des élèves qui auront une estime de soi plus ou moins importante et donc les enfants auront par la suite un engagement au sein de l'action plus ou moins difficile.

Enfin, d'après des recherches menées par Myriam De Léonardis et Yves Preteur dans « Réussir à l'école » de Florin.A, l'estime de soi scolaire pourrait être fonction des résultats scolaires. Plus ces derniers sont élevés, meilleure est l'estime de soi scolaire. Dans un contexte scolaire ordinaire, l'élève qui réussit bien a une meilleure estime de soi scolaire que l'élève en difficulté.

2.1.2) L'école, un lieu pour promouvoir l'estime de soi

Dans son ouvrage intitulé « *Favoriser l'estime de soi* », Dalith Méram indique que l'école est un lieu permettant de promouvoir l'estime de soi chez les élèves.

Cette idée est également confirmée dans un ouvrage de Philippe Meirieu (2017), qui explique que l'école est le lieu d'éducation où tous les enfants se retrouvent. C'est le lieu d'intervention privilégié en éducation pour la santé, permettant d'atteindre la grande majorité d'une classe d'âge.

Dans ce cadre, les compétences sociales et l'estime de soi constituent les prérequis des apprentissages fondamentaux. Leur développement favorise une meilleure adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire. Cette composante fondamentale devrait alors s'inscrire dans les pratiques pédagogiques, dès lors qu'il apparaît que ce bagage indispensable n'est pas en place. Renforcer l'estime de soi devient alors la mission pour la mise en place de l'activité pédagogique.

2.1.3) Comment renforcer l'estime de soi chez les élèves ?

Pour agir sur l'estime de soi des élèves et la renforcer je souhaiterais proposer des modalités d'évaluations efficaces. Pour se faire nous allons donc parler de la théorie de l'attribution causale créée par Fritz Heider notamment dans un de ses articles intitulé « Perception sociale et causalité phénoménale », qui est l'interprétation que nous faisons de nos échecs et de nos réussites. Quand les élèves réussissent ils pensent que c'est de la chance ou une facilité de la part des élèves et cela ne va pas renforcer l'estime de soi. D'autre part quand il échoue il pense qu'il est idiot, qu'il ne comprend rien. L'estime de soi est donc en corrélation avec l'interprétation qu'on fait de nos échecs et de nos réussites et donc avec la théorie de l'attribution causale. En effet, un élève ayant une bonne estime de soi aura une interprétation de ses résultats qui sera positive alors qu'un élève ayant une mauvaise estime de soi aura une interprétation de ses résultats qui sera négative.

De plus, « l'estime de soi joue un rôle essentiel dans nos vies. De l'enfance à l'âge adulte, elle nous motive, elle nous donne envie de relever des défis personnels et professionnels » il est donc important en tant qu'enseignant de valoriser nos élèves dans le but de les motiver dans leurs apprentissages. Il est donc important que l'école et la famille soient complémentaires pour le bon développement de cette estime de soi chez les enfants puisqu'elle débute dans le milieu familial et continue de se développer dans le milieu scolaire.

Le psychologue Abraham Maslow développe au cours d'une étude sur le comportement dans « devenir le meilleur de soi-même », une hiérarchisation des besoins humains. Il présente ces besoins sous forme de pyramide des besoins et définit 5 besoins en affirmant qu'un besoin supérieur ne peut apparaître que si les besoins inférieurs sont comblés.

Voici la pyramide des besoins de Maslow :



On peut alors remarquer que le besoin « estime de soi » se trouve en haut de la pyramide des besoins ce qui signifie que d'autres besoins doivent être satisfaits avant de combler notre estime de soi. L'individu veut être reconnu en tant qu'être à part entière au sein du groupe auquel il s'identifie et dans notre cas au sein du groupe classe.

2.2) Définition de l'attribution causale

Tout d'abord, pour définir l'attribution causale, je m'appuierais sur « la causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement » de Ahogni N'Gbala afin d'expliquer les différentes causes qui auront un rôle dans l'interprétation que l'on fera de nos actions.

Bernard Weiner parle du « modèle attributionnel de la motivation à l'accomplissement et de l'émotion » et indique que les causes varient sur trois dimensions :

- Le lieu de causalité. Idée de Heider selon laquelle les causes du comportement seraient liées à des caractéristiques de la personne ou de l'environnement, il renvoie à la localisation de la cause. Ainsi, l'attribution causale est dite interne quand elle porte sur quelque chose de la personne dont on essaie de comprendre le comportement et elle est dite externe quand elle renvoie à un aspect de la situation, l'environnement physique ou social. Il peut s'agir par exemple de la difficulté ou facilité d'une tâche, du bon ou mauvais temps, des normes sociales, des dispositions, l'état de santé et l'humeur des autres.
- La deuxième dimension causale est la contrôlabilité. Elle renvoie au degré d'influence qu'on attribue à l'individu, ou que celui-ci croit pouvoir exercer sur les causes à l'origine de son comportement. La cause est dite « contrôlable » quand l'acteur se sent capable de la modifier mais elle sera « incontrôlable » si elle est jugée au-dessus des forces de l'acteur, ou indépendante de sa volonté.
- La troisième dimension est la stabilité, c'est le degré de permanence de la cause. La cause est dite « stable » si elle est jugée permanente et susceptible de se maintenir dans le temps ou « instable » quand elle est de nature passagère ou temporaire. En résumé, on peut expliquer la réussite de quelqu'un à un examen en disant que c'est parce qu'il est « doué », parce qu'il a « fait des efforts », parce que « l'examen était facile » ou parce qu'il « s'est fait aider ». « Doué » et « fait des efforts » sont deux causes internes, mais la première est stable et incontrôlable par l'acteur, alors que la seconde est instable et contrôlable. D'autre part, la « facilité » de l'examen et « se faire aider » sont des

causes externes dont la première est stable et incontrôlable par l'acteur, tandis que la seconde est instable et contrôlable.

- Enfin nous avons aussi la globalité qui renvoie au degré de généralisation de la cause. Elle est dite globale quand on s'attend à ce qu'elle occasionne les événements dans diverses situations, où « spécifique », lorsque son impact est limité à un événement précis. Evoquer l'intelligence ou la stupidité pour expliquer la bonne ou mauvaise performance d'un élève à un examen de math serait une cause globale puis ce que cela laisse supposer que l'élève est susceptible de réussir ou d'échouer non seulement aux examens en math, mais dans d'autres matières également. En revanche, attribuer ces mêmes performances en maths au fait que cet élève est doué ou peu doué pour les maths serait faire une attribution spécifique dans la mesure où cela limite les effets de cette cause au seul domaine des maths.

Les attributions causales entraînent des conséquences sur la personne qui les fait, mais aussi sur les personnes et événements à propos desquels elles sont faites ; il s'agit des réponses ou réactions émotionnelles (colère, joie...), cognitives (perception sociale, prédiction...) ou comportementales (aide/refus d'aide à autrui) du sujet. Le modèle attributionnel de la motivation à l'accomplissement et de l'émotion de Weiner a permis de systématiser l'étude des conséquences des attributions causales.

Par exemple : deux élèves ont eu 5/20 et ont donc échoués à un examen de math. L'un ressent beaucoup de tristesse et ne s'attend pas à réussir à un examen similaire dans le futur. Au contraire, l'autre ressent peu de tristesse et s'attend à réussir à un examen de même type. La valence des résultats explique dans une certaine mesure les réactions émotionnelles de nos deux élèves, mais pas du tout leurs attentes. C'est du reste la position de Weiner qui pense que les dimensions des attributions faites par les élèves pour expliquer leurs résultats rendraient suffisamment compte de la spécificité de leurs réactions. Cela va donc induire et orienter une bonne ou une mauvaise estime de soi. Le premier élève qui ressent de la tristesse aura une baisse de son estime de soi puis ce qu'il ne se sent pas capable de réussir un exercice type tandis que le second élève lui se sent tout de même capable de réaliser et de réussir un exercice similaire donc ne dévalorise pas son estime de soi. C'est donc bien l'interprétation que l'on fait de nos réussites ou de nos échecs qui vont affecter notre estime de soi.

2.2.1) L'attribution causale à l'école

Bernard Weiner a été le premier à adapter la théorie de l'attribution causale au domaine de l'éducation dans « une théorie attributionnelle de la motivation et de l'émotion ». Dans ce contexte précis, celle-ci fait porter ses interrogations sur la performance scolaire des élèves. En d'autres termes, Weiner a essentiellement tenté de répondre à la question suivante : À quoi les élèves attribuent-ils leur réussite et leur échec scolaires ?

Ce modèle attributionnel explicite les origines et la nature des attributions causales ainsi que ses implications sur les sentiments et le comportement de l'élève. En d'autres termes, Weiner décrit l'émergence, le développement et les conséquences des attributions causales. De manière plus précise, ce chercheur énumère plusieurs facteurs environnementaux et personnels influençant la perception de l'élève quant aux causes de ses résultats. Celles-ci revêtent chacune des dimensions particulières qui influent de manière unique sur les sentiments de l'élève. Ces caractéristiques affectives se répercutent finalement sur le comportement de l'élève. De manière plus précise, ce chercheur souligne l'impact de facteurs environnementaux, comme l'attitude de l'enseignant et les résultats des pairs. Par ailleurs, il met l'accent sur des facteurs personnels, comme les structures cognitives de l'élève, ses expériences antérieures, sa conception de l'intelligence et des biais attributionnels dont il faut se méfier.

Concernant les facteurs environnementaux les élèves peuvent inférer les attributions que fait leur enseignant à leur égard, en se basant sur les réactions affectives et le comportement de ce dernier. Cette chercheuse affirme plus précisément que l'enseignant est porté à faire preuve de pitié ou de sympathie vis-à-vis d'un élève, s'il pense que l'échec de ce dernier est dû à un manque d'aptitude. Dans ce cas, l'enseignant a également tendance à encourager cet élève et à lui offrir son aide. En revanche, celui-ci se montre souvent en colère face à un élève, s'il attribue l'échec de ce dernier à un manque d'effort. Il est très probable qu'il blâme alors l'élève en question et qu'il ne lui offre pas de soutien. Par ailleurs, il arrive bien souvent qu'un élève explique sa réussite ou son échec par les facteurs mentionnés préalablement par son enseignant. Si un enseignant attribue, par exemple, les difficultés d'un élève à un manque d'aptitude, ce dernier va probablement arriver à la conclusion que cette cause est effectivement à l'origine de ses peines. De plus, Weiner les résultats des pairs influence également de manière significative le mode d'attribution de l'élève. Ainsi, lorsque la majorité de ses camarades se trouvent dans la

même situation que lui, celui-ci serait porté à attribuer ses résultats aux caractéristiques de la tâche que lui propose l'enseignant. Autrement dit, si un élève réussit un examen, tout comme la plupart de ses pairs, il explique ses résultats par la facilité de la tâche. Cependant, si, à l'instar de ses camarades, l'élève échoue, il impute ses résultats à la difficulté de la tâche. Si, au contraire, il réussit ou rate un examen, alors que la majorité de ses pairs vivent la situation inverse, il est fort probable qu'il attribue ses résultats à des facteurs personnels, par exemple son habileté ou son effort. Par conséquent, les élèves ont tendance à se comparer à autrui afin d'évaluer leur capacité et leurs accomplissements scolaires.

A propos des facteurs personnels, certains facteurs personnels exercent aussi un impact sur les attributions causales des élèves. Ces chercheurs mentionnent notamment l'importance de certaines structures cognitives de l'élève pouvant altérer ses attributions causales. Par ailleurs, Weiner souligne les dangers des biais de complaisance et de centration sur soi ainsi que de l'erreur attributionnelle fondamentale. Enfin, les expériences antérieures de l'élève et sa conception de l'intelligence influent également de manière importante sur son mode d'attribution causale.

3) Méthode

Pour répondre à mon hypothèse de départ, j'ai réalisé mon projet dans une classe de cycle 3. La classe avec laquelle j'ai mené ce projet est une classe de CM1 / CM2 composée de 18 élèves. Parmi ces 18 élèves nous avons 9 CM1 et 9 CM2, dont 7 filles et 11 garçons.

J'ai alors dans un premier temps réalisé une passation de questionnaire auprès de mes élèves. Un premier questionnaire mesurant l'estime de soi puis un second mesurant l'attribution causale. Après avoir établi les différents profils se dégagent des réponses à ces questionnaires, je proposerais un dispositif au sein de la classe dans le but de renforcer l'estime de soi chez les élèves à travers la théorie de l'attribution causale. Je réaliserais donc des retours aux élèves sur leurs évaluations, leur passage à l'oral ou après avoir réalisé un exercice, je proposerais de leur faire remplir une fiche afin qu'il fasse eux-mêmes un retour sur leur travail juste après l'avoir réalisé puis de remplir cette fiche après avoir eu leur correction / note. A la fin de ce dispositif, je ferais une seconde passation des questionnaires de départ dans le but de voir une amélioration des réponses aux différentes questions.

3.1) Questionnaires mesurant l'estime de soi

Concernant le questionnaire autour de l'attribution causale je me suis appuyée sur le questionnaire établi par Harter (1982) intitulé *Self-perception profile* (annexe 1). Ce questionnaire est composé de 12 questions à choix multiples : un choix interne mesurant l'estime de soi par rapport à un fait causé par soi et un choix externe mesurant l'estime de soi par rapport à un fait extérieur.

Exemple d'une question mesurant l'attribution causale de l'enfant.

1) Si tu passes l'année, est-ce que c'est...

a) parce que le maître t'aime bien b) grâce à ton travail ?

De nombreuses variables ont été mises en relation avec la note I et il a été démontré que le contrôle interne croît avec l'âge, le niveau intellectuel, le niveau socio-économique, la popularité et l'estime de soi. Cela montre alors cette corrélation entre l'estime de soi et l'attribution causale, plus l'estime de soi de l'enfant est forte, plus l'enfant a une attribution causale positive.

En fonction des réponses des élèves, on obtiendra une note interne (I+) ou externe (E+) pour les 6 événements positifs et une note interne (I-) ou externe (E-) pour les 6 événements négatifs. Ainsi, différents profils seront établis :

- I+ / E- : dans ce cas, l'élève est interne pour les événements positifs et externe pour les événements négatifs ;
- I+ / I- : dans ce cas, l'élève est interne pour les événements positifs et externe pour les événements négatifs.
- E+ / I- : dans ce cas, l'élève est externe pour les événements positifs et interne pour les événements négatifs.
- E+ / E- : dans ce cas, l'élève est externe pour les événements positifs et négatifs.
- I = E : dans ce cas, l'élève présente des attributions causales partagées.

3.2) Questionnaire mesurant l'attribution causale

Concernant le questionnaire mesurant l'estime de soi, je me suis appuyée sur un questionnaire établi par Crandall (annexe 2) que j'ai connue d'après « le style causal ». Dans ce questionnaire, on retrouve différents items autour de l'école (compétence scolaires), l'apparence (satisfaction de son apparence), sociales (relationnel), physique (compétences sportives), comportement et la valeur propre (jugement qualitativement différent des autres sur la valeur de soi en tant que personne). Ce questionnaire est composé de 30 questions avec 15 items se référant à des éléments positifs et 15 items se référant à des éléments négatifs. Crandall vise à évaluer l'estime de soi des enfants avec un outil multidimensionnel. Pour répondre à ce questionnaire, l'enfant doit mettre une croix par ligne du côté de la catégorie à laquelle il s'identifie.

Exemple d'un item mesurant l'estime de soi :

vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	Mais E	D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		

On va y trouver des réponses négatives et positives réparties de manière aléatoire. En fonction des réponses données, une note sera donnée de 1 à 4 (1 correspondant à la note la moins bonne et 4 étant la meilleure note que l'on puisse obtenir).

L'élève doit dans un premier temps choisir la phrase lui correspondant le mieux et indiquer si cela lui ressemble « vraiment » ou « à peu près ».

Ensuite, nous avons un classement de différentes mesures de l'estime de soi (physique, scolaire...) pour chaque item, nous ferons également une moyenne. Une moyenne inférieure à 2,5 étant négative et de 3 et + sera positive.

3.3) Conditions de passation

A propos des conditions de passation, il faut expliquer aux élèves les raisons de cette enquête, expliquer à quoi cela va me servir. Il faut également expliquer en détail les questionnaires de l'estime de soi et de l'attribution causale. Il sera également important de leur garantir l'anonymat des réponses données. Leur enseignant n'aura pas accès aux réponses qu'ils auront pu donner lors de l'entretien, ce qui facilitera le dialogue avec eux, ainsi qu'une fiabilité des réponses plus pertinente.

Pour faire remplir ces deux questionnaires, j'ai choisi de le réaliser en classe entière de manière accompagnée. Les élèves ont répondu aux différentes questions en même temps en suivant le rythme de la classe permettant de mettre aux claires certains points n'étant pas compris par certains élèves et ainsi obtenir les réponses les plus justes. Lors de cet accompagnement, j'ai lu les questions au fur et à mesure avec les différentes réponses possibles.

3.4) Dispositif

Pour observer une éventuelle évolution entre les questionnaires de passations de départ et ceux à la fin de l'enquête j'ai choisi dans un premier temps de réaliser une séance de mise en contexte, expliquant mon projet aux enfants, les conditions des informations que je vais recueillir, je leur ai expliqué ce qu'est l'estime de soi ainsi que l'attribution causale pour qu'ils mettent du sens derrière cette enquête et sur les questionnaires qu'ils ont remplis.

De ce fait ces premiers questionnaires m'ont permis de faire une évaluation diagnostic à propos de l'attribution causale des élèves et de leur estime de soi dans le but de d'observer une évolution en fin d'année des réponses aux questionnaires que j'ai passés une seconde fois aux élèves en fin d'année.

Pour permettre une évolution des premiers résultats obtenus, j'ai fait le choix de proposer aux élèves ayant une faible estime de soi une fiche à remplir (annexe 3) après avoir effectué une évaluation, ou un exercice mené en classe. Cette fiche me permettant d'avoir un retour sur leur performance ce qui reflète leur perception d'eux-mêmes, de leur estime de soi. Sur cette fiche j'ai collecté leur avis sur leur évaluation afin d'établir un lien entre l'attribution de causalité

puis le ressenti, l'estime de soi de l'élève après son évaluation / son travail. Cet outil permet aux élèves d'améliorer leur estime de soi et plus particulièrement l'item de la scolarité.

Pour faire varier un second item, j'ai choisi de m'intéresser à la dimension athlétique puisque cette dimension peut être améliorée dans le cadre scolaire avec l'EPS. Afin de voir une amélioration de l'estime de soi des élèves, j'ai fait le choix lors de mes séances d'EPS d'intégrer des fiches que les élèves remplissent eux-mêmes à chaque séance ce qui leur permet de mesurer leurs réussites et leurs échecs afin d'observer et de se rendre compte de leur évolution dans le cadre de la séquence proposée.

Les données de mon enquête seront donc à la fois quantitatives avec les questionnaires mesurant l'estime de soi et l'attribution causale ainsi que qualitatives, avec les petits retours des élèves sur leur travail et les fiches de progrès en EPS.

Souvent les enfants ont du mal à évaluer justement leur capacité et leur retour sur un travail. Pour améliorer cela, nous allons nous servir de l'attribution causale tout au long de l'année sur différents temps de travail comme un exercice, une évaluation, une séance d'EPS. Le but est de faire un retour oral aux élèves et de voir avec eux leur réussite, leurs échecs et savoir les interpréter à leur juste valeur.

En vue de ce travail sur les retours des réussites et échecs des élèves ainsi que sur leur travail individuel concernant la bonne estime de soi, cela devrait permettre aux élèves de prendre confiance en eux et lors de la passation des questionnaires auxquels ils ont répondu en début d'année leur estime de soi et les attributions causales devraient être plus positives. Cela me permettrait d'observer une évolution entre le prétest et le post-test.

Mon hypothèse principale était de dire que le fait de faire un retour positif sur un devoir, une prestation à un élève va permettre de renforcer son estime de soi, tandis qu'un retour négatif va induire une estime de soi plus négative, ne la faisant pas évoluer. C'est donc à l'aide de ce dispositif que j'ai pu répondre à mon hypothèse de départ par le biais des retours fait par l'enseignant, les questionnaires remplis par les élèves, puis le travail réalisé tout au long de l'année.

4) Analyse des résultats

Dans cette dernière partie j'illustrerais les différents résultats obtenus lors de mes travaux de recherche. Je réaliserais pour chacun d'entre eux une analyse et une comparaison des résultats prétest et post-test.

4.1) Analyse de l'attribution causale

Dans cette partie j'illustrerais dans un tableau les différents profils obtenus en fonction des réponses au questionnaire mesurant l'attribution causale avant le dispositif et après le dispositif. Je comparerais par la suite les données obtenues. Les élèves surlignés en jaunes sont les élèves ayant eu une amélioration de leur attribution causale.

Elèves	Profils Prétest	Profils Posttest
Emma	I+ / I-	Identique
Colin	I+ / I-	Identique
Valentin	I = E	I+/E- amélioration
Léna	I+ / I-	Identique
Anis	I+ / I-	Identique
Mathéo	E = I	I+/I- amélioration
Lilou	I+ / I-	Identique
Candice	I+ / I-	Identique
Lola	E = I	I+/I- amélioration
Antton	E = I	I+/I- amélioration
Rachel	E = I	I+/I- amélioration
Clément	E = I	I+/E- amélioration
Joy	I+ / I-	Identique
Tao	E+ / I-	I+/E- amélioration
Erwan	I+ / E-	Identique
Tom	I+ / E-	Identique
Elouan	I+ / I-	Identique

Dans ce tableau nous retrouvons les différents profils qui ont pu se dessiner au travers les réponses données par les élèves. Nous pouvons retrouver en vert les CM2 et en jaune les CM1. Pour ce pré-test, nous pouvons déjà constater que les CM2 étant plus âgés ont en majorité une note plutôt interne pour les événements positifs et négatifs et comme nous l'avons dit précédemment, cette note interne croit avec l'âge des individus. Au contraire, pour les CM1, cela se fait plus rare, nous avons des profils plus variés ce qui reflèterait leur plus jeune âge.

Ainsi concernant les résultats post-test, les élèves étant surlignés en jaunes sont ceux ayant une évolution de leur attribution causale. Nous pouvons constater que 8 élèves de la classe ont eu une nette amélioration des interprétations qu'ils peuvent faire de leurs actions. En effet, atteindre des événements négatifs et positifs internes montre à quel point l'élève interprète de manière juste ses actions. Le reste des élèves n'a pas augmenté mais n'a pas pour autant régressé ce qui est dans mes travaux de recherche un point essentiel permettant, selon mon hypothèse de départ d'augmenter l'estime de soi des élèves.

4.2) Analyse des résultats mesurant l'estime de soi

Nous pouvons identifier différents profils concernant l'estime de soi des élèves à travers la passation du questionnaire de Crandall composé de 30 questions avec 15 items se référant à des éléments positifs et 15 items se référant à des éléments négatifs. Comme nous l'avons énoncé précédemment, les items positifs sont numérotés de 4 à 1 et les items se référant à des éléments négatifs sont inversement numérotés de 1 à 4. 1 étant la moins bonne note obtenue dans la réponse donnée et 4 étant la meilleure.

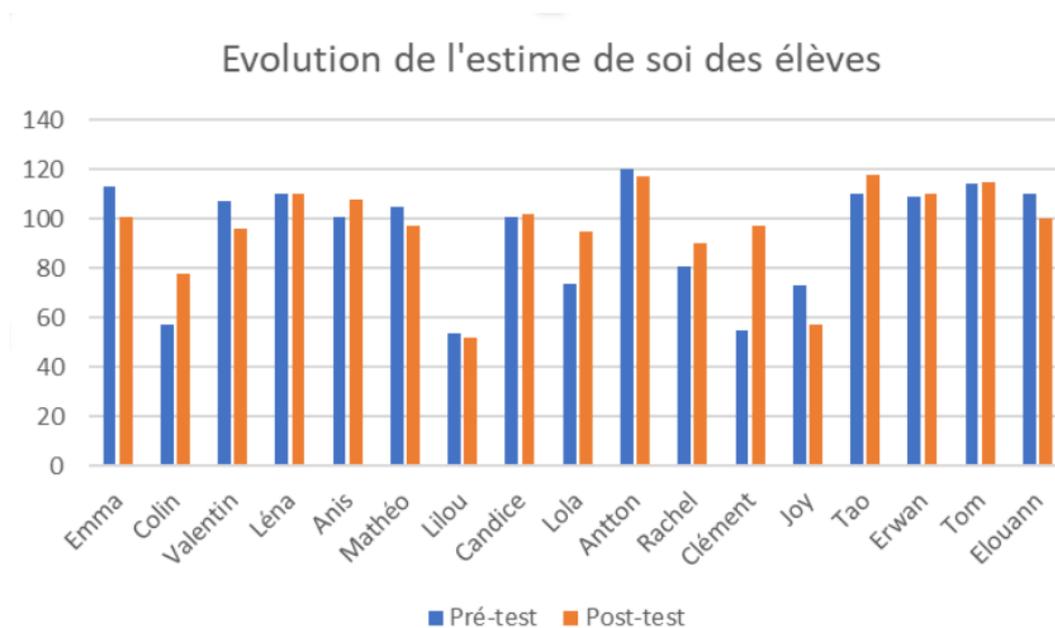
La meilleure note pouvant être obtenue lors de la passation de ce questionnaire est 120 puis ce que 4 points pour les 30 questions nous donnent un résultat maximal de 120 points. La note la moins bonne est 30 si l'élève répond uniquement à des questions rapportant 1 point. Nous avons une note intermédiaire si l'élève ne répond qu'à des questions rapportant 2 points avec un total donc de 60 points. Enfin, si l'élève répond uniquement à des questions rapportant 3 points nous avons une note finale de 90.

Si l'élève obtient une note comprise entre 90 et 120, nous pourrions alors dire que cet élève a une très bonne estime de soi. Si l'élève obtient une note comprise entre 60 et 90 on pourra dire que l'élève a une estime de soi moyenne. Si l'élève obtient une note comprise entre 30 et 60 il aura alors une mauvaise estime de soi. Enfin, si sa note est inférieure à 30 nous pouvons dire qu'il a une très faible estime de soi.

Voici le tableau comparant les différentes notes obtenues et leur interprétation :

Elèves	Note Pré-test	Note post-Test
Emma	113 (très bonne)	101 (très bonne)
Colin	57 (mauvaise)	78 (moyenne)
Valentin	107 (très bonne)	96 (très bonne)
Léna	110 (très bonne)	110 (très bonne)
Anis	101 (très bonne)	108 (très bonne)
Mathéo	105 (très bonne)	97 (très bonne)
Lilou	54 (mauvaise)	52 (mauvaise)
Candice	101 (très bonne)	102 (très bonne)
Lola	74 (moyenne)	95 (très bonne)
Antton	120 (très bonne)	117 (très bonne)
Rachel	81 (moyenne)	90 (très bonne)
Clément	55 (mauvaise)	97 (très bonne)
Joy	73 (moyenne)	57 (mauvaise)
Tao	110 (très bonne)	118 (très bonne)
Erwan	109 (très bonne)	110 (très bonne)
Tom	114 (très bonne)	115 (très bonne)
Elouan	110 (très bonne)	100 (très bonne)

Dans un second temps nous pouvons trouver l'histogramme illustrant les différentes données recueillies lors de la passation de mes questionnaires avant et après la mise en place de mon dispositif.



Comme nous avons pu le préciser précédemment, l'estime de soi croit avec l'âge. Les élèves ayant de 9 à 11 ans nous pouvons voir que globalement les élèves de cette classe ont une bonne estime de soi.

Dans le premier tableau, les élèves en vert sont les élèves de CM2 et les élèves en jaunes sont des CM1. En comparant les résultats nous pouvons constater que les élèves de CM2 ont globalement une meilleure estime de soi que les élèves de CM1 bien que certains CM1 aient une meilleure estime de soi que les CM2. Cela s'explique par la différence d'âge puisque comme nous avons pu l'expliquer précédemment, l'estime de soi s'améliore avec l'âge.

Les élèves surlignés en jaunes étant ceux ayant la moins bonne estime d'eux-mêmes, j'ai fait le choix de principalement me concentrer sur ces élèves concernant la dimension scolaire étant donné que suite à la passation de ma fiche outil mesurant sa réussite ou son échec lors d'un exercice, une évaluation un retour est nécessaire pour faire un retour à l'élève. Ce choix de ma part est dû à un manque de temps que j'ai pu disposer pour réaliser ces entretiens individuels à la vue de mon statut.

En observant l'histogramme, nous pouvons observer que les élèves ayant en au départ une mauvaise ou moyenne estime d'eux-mêmes ont pour 4 d'entre eux nettement augmenté leur

estime d'eux-mêmes hormis deux élèves en difficultés scolaires pour lesquelles l'estime de soi au contraire diminue.

Concernant le reste de la classe les résultats obtenus sont variés, 5 d'entre eux ont amélioré leur estime d'eux-mêmes, 1 élève est resté au même niveau, et 5 d'entre eux ont une estime de soi décroissante. Nous allons par la suite identifier si la baisse ou l'augmentation de l'estime de soi chez les élèves est due aux dimensions scolaires et athlétiques que nous avons travaillées ou si au contraire nos hypothèses de départ ne sont pas validées.

4.3) Analyse des dimensions mesurant l'estime de soi

Le dispositif que j'ai mis en place s'accroît essentiellement autour de la dimension athlétique à l'aide de fiches de progrès remplies en séances d'EPS et la dimension scolaire à l'aide des fiches sur son ressenti concernant la réussite ou l'échec d'une évaluation ou d'un exercice effectué, puis par la suite à l'aide d'un retour auprès de l'élève adapté à leur réponse.

Concernant les résultats du questionnaire, nous pouvons identifier différents items tels que la dimension scolaire, la dimension athlétique, la dimension relationnelle, la dimension physique et la dimension de conduite. Nous allons donc voir dans un tableau les notes obtenues pour chacune de ces différentes dimensions présentes dans le questionnaire pour chacun des élèves permettant de comprendre et de donner du sens à l'estime de soi des élèves plus en détails.

Le questionnaire mesurant l'estime de soi est composé de 5 questions au sujet de la dimension scolaire, 5 questions avec la dimension relationnelle, 5 questions avec la dimension athlétique, 7 questions concernant la dimension physique et 8 questions en lien avec la dimension de conduite. Nous allons alors noter distinctement ces différentes dimensions dans un tableau.

Pour les dimensions, scolaires, relationnelles et athlétique, les notes maximales seront de 20, pour la dimension physique la note maximale sera de 28 et concernant la dimension de conduite, la note maximale sera de 32.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons décomposé les notes correspondant aux différentes dimensions constituant l'estime de soi des élèves. Nous pouvons y comparer les résultats prétest aux résultats post-test.

Elèves	Scolaire /20		Athlétique /20		Relationnelle /20		Physique /28		Conduite /32	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Emma	18	18	20	14	18	18	28	18	29	28
Colin	14	11	7	16	7	13	14	21	15	17
Valentin	14	13	18	19	15	13	28	23	32	27
Léna	17	18	14	14	19	19	28	28	32	31
Anis	18	20	18	20	18	20	22	19	25	28
Mathéo	18	18	13	11	19	15	28	24	27	29
Lilou	6	6	8	9	10	10	11	9	19	18
Candice	12	16	17	17	15	17	26	25	31	23
Lola	10	13	9	13	13	13	15	27	27	25
Antton	20	17	20	20	20	20	28	28	32	32
Rachel	9	15	11	10	13	15	24	26	24	24
Clément	12	10	8	17	15	19	24	27	22	22
Joy	7	6	15	8	5	9	22	17	24	15
Tao	18	20	19	20	18	20	24	26	31	32
Erwan	17	18	19	17	20	20	28	26	25	29
Tom	17	18	17	17	20	20	28	28	32	32
Elouann	15	15	15	15	20	17	28	27	32	26

Ce tableau nous permet d'analyser et de comprendre d'où vient l'augmentation ou la baisse d'estime de soi des élèves au cours de l'année.

Ainsi, nous pouvons constater une majorité de baisse de certaines dimensions qui ne sont pas les dimensions sur lesquelles je me suis intéressée lors de mes travaux de recherche. Par ailleurs, les dimensions telles que la dimension scolaire, la dimension et la dimension athlétiques ont majoritairement en amélioration chez les élèves. De plus, concernant les 6 élèves sur lesquels je me suis particulièrement concentré, nous pouvons voir que pour la majorité d'entre eux, mon dispositif a été efficace puis ce que nous pouvons voir une augmentation d'au moins une des deux dimensions que nous avons travaillées.

De plus, pour faire un lien entre l'attribution causale et l'estime de soi, nous pouvons constater que les élèves ayant eu une nette amélioration concernant le profil établi de l'attribution causale sont les élèves ayant eu une augmentation importante de l'estime de soi, par exemple pour Lola, Rachel, Clément et Tao nous pouvons observer cette relation.

Nous pouvons alors confirmer en partie mes hypothèses de départ qui étaient de dire que le fait de faire un retour positif sur un devoir, une prestation à un élève va favoriser une bonne estime de soi par la suite, tandis qu'un retour négatif va induire une estime de soi négative.

Mon dispositif a eu un effet bénéfique pour certains élèves, mais n'a pas agi pour d'autres. Cela peut s'expliquer par le peu de temps que j'ai pu passer à mettre en place mon dispositif auprès de mes élèves n'étant dans la classe qu'un seul jour par semaine. De plus, la titulaire de la classe fonctionne avec un système qui va à l'encontre de mes recherches et cela peut également être un facteur qui ne favorise pas les résultats attendus.

Conclusion

Cette recherche m'a conforté dans le fait qu'avoir une bonne estime de soi chez les enfants est importante à l'école mais aussi dans la vie de tous les jours. En tant qu'enseignant nous avons cette possibilité de favoriser une estime de soi positive chez les élèves notamment à l'aide de l'attribution causale permettant aux élèves d'être plus investis dans leurs apprentissages.

En revanche, ce dispositif présente certaines limites dans l'observation de cette amélioration de l'estime de soi des élèves pour plusieurs raisons. D'une part, l'échantillon d'élève était peu important ce qui ne permet pas de se rendre compte sur un grand nombre d'élève si le dispositif est efficace ou non. De plus, n'étant pas en classe à temps plein, cela ne m'a pas permis de mettre en place mon dispositif sur des semaines complètes mais uniquement sur un à deux jours par semaine. Enfin, l'absence de coordination avec la tutrice de la classe n'a pas permis d'observer un progrès chez l'ensemble des élèves puisque sa méthode de règlement de classe ne favorise pas l'attribution causale.

Pour autant je peux dire que mon hypothèse est en partie confirmée bien que certains facteurs ont rendu difficile mes travaux de recherches. Je souhaiterais par la suite, continuer ces travaux de recherche dans ma propre classe afin d'approfondir cette question qui m'intéresse particulièrement.

Bibliographie

- Ahogni N’Gbala, « La causalité d’après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement », *Linx*, 54 | 2006, 113-124.
- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R. & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, 507, 169-174. <https://doi.org/10.3917/bupsy.507.0169>
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Florin, A., & Vrignaud, P. (Eds.) 2007. *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.60085
- Meram Dalith et al. *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils*. 2e édition. Lyon : Chronique sociale, 2017. Imprimé.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Unpublished manual. University of Denver, Denver CO. DOI : [10.1002/9780470147658.chpsy0309](https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0309)
- Meuwly-Chuard Elisabeth, Pierrehumbert Blaise, Plancherel Bernard. Le « style causal » de l'enfant. In: *L'année psychologique*. 1987 vol. 87, n°3. pp. 395-416.
- Navarre, M. (2020). L'estime de soi. *Sciences Humaines*, 330(11), 4-4. <https://doi-org.ressources.univ-poitiers.fr/>
- Weiner, B. (1986). *Une théorie attributionnelle de la motivation et de l'émotion*. New York : Springer-Verlag.

Textes officiels

- Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008, préambule p. 10

Annexe 1 : questionnaire mesurant l'attribution causale

Nom et prénom :

Entoure parmi les deux réponses possibles à chaque question, la lettre de celle qui te correspond le plus.

- 1) **Tu joues au ballon, il rebondit mal**, c'est parce que.....
a) tu ne sais pas bien le faire rebondir b) le ballon est mal gonflé.
- 2) **Tu réussis à faire un puzzle**, c'est parce que
a) il est facile b) tu as fait bien attention.
- 3) **Tu fais une course avec des copains, tu arrives le dernier**, c'est parce que.....
a) les autres t'ont bousculé b) tu n'as pas fait d'effort.
- 4) **Tu ne te souviens plus de l'histoire qu'on t'a racontée**, c'est parce que.....
a) tu pensais à autre chose b) l'histoire n'était pas intéressante.
- 5) **Tu réussis bien ta peinture**, c'est parce que.....
a) tu sais bien te servir du pinceau b) ton pinceau est de bonne qualité.
- 6) **Tu gagnes à un jeu de cartes**, c'est parce que.....
a) tu sais bien jouer à ce jeu b) tu as eu de la chance.
- 7) **Tu échoues à faire un puzzle**, c'est parce que.....
a) tu veux aller trop vite b) il est difficile.
- 8) **Tu te rappelles bien l'histoire qu'on t'a racontée**, c'est parce que.....
a) l'histoire était intéressante b) tu as bien écouté.
- 9) **Tu joues aux cartes, tu perds**, c'est parce que.....
a) les autres ont triché b) tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.
- 10) **Tu débordes en faisant de la peinture**, c'est parce que.....
a) quelqu'un t'a fait bouger b) tu n'as pas fait attention.
- 11) **Tu gagnes à la course**, c'est parce que.....
a) tu sais courir plus vite que les autres b) tu as de bonnes chaussures.
- 12) **Tu joues au ballon, ton ballon rebondit bien**, c'est parce que.....
a) le ballon est bien gonflé b) tu sais bien le faire rebondir.

Annexe 2 : questionnaire mesurant l'estime de soi

vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	Mais E	D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		
		Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	Mais S	D'autres trouvent que c'est facile		
		Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sport	Mais P	D'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport		
		Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	Mais A	D'autres enfants aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents		
		Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite	Mais C	D'autres enfants sont plutôt satisfaits de leur conduite		
		Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie	Mais V	D'autres enfants sont satisfaits de leur vie.		
		Certains enfants travaillent lentement à l'école	Mais E	D'autres enfants font leur travail rapidement		
		Certains enfants ont un tas de copains	Mais S	D'autres enfants n'ont pas tellement de copains		
		Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport	Mais P	D'autres se sentent assez bons comme ça		
		Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent	Mais A	D'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont		
		Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut	Mais C	D'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut		

		Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes	Mais V	D'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes		
		Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	Mais E	D'autres peuvent se rappeler facilement les choses		
		Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer	Mais S	Il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer		
		Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique	Mais P	D'autres craignent un peu de ne pas réussir aux exercices		
vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente	Mais A	D'autres aiment bien leur apparence		
		Certains enfants font d'habitude les choses comme on le leur demande	Mais C	D'autres ne font pas toujours comme on leur demande		
		Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont	Mais V	Il y a aussi des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre.		
		Des enfants font très bien leur travail en classe	Mais E	D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe		
		Certains enfants voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment	Mais S	D'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien		
		Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en	Mais	D'autres se sentent moins bons qu'eux		

		sport que leurs copains	P			
		Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents	Mais A	D'autres enfants aiment leur visage et leurs cheveux comme ils sont		
		Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire	Mais C	D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire		
		Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont	Mais V	D'autres voudraient bien être différents		
		A l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions	Mais E	D'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses		
		Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains	Mais S	D'autres ne sont pas tellement appréciés		
		Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer	Mais P	D'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder		
		Certains enfants pensent qu'ils ont un physique agréable	Mais A	D'autres enfants pensent qu'ils n'ont pas un physique agréable		
		Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres	Mais C	D'autres pensent qu'ils pourraient être parfois plus agréables		
		Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font	Mais V	D'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font		

Annexe 3 : Fiche outil mesurant sa réussite ou son échec lors d'un exercice, une évaluation.

Prénom :	Date : ____/____/.....
Penses-tu avoir réussi cette évaluation ? entoure la réponse qui te correspond : OUI / NON	
<p>Pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Car tu as bien travaillé Car la notion travaillée ne te plaisait pas Car tu as bien appris ta leçon Car tu n'as pas assez appris ta leçon Car tu t'es entraîné à la maison avec tes parents Car la maitresse explique bien Car tu aimes cette notion <p>Autre :</p>	

Annexe 4 : Tableau de progrès en EPS

Prénom

Ma fiche de progrès en Basket

Passes sur les différents ateliers proposés et indique à l'aide de petits traits tes réussites et tes difficultés.

Séance du Lundi 14 Mars

Atelier de lancés	Atelier tir au panier	Atelier parcours
Combien de fois ai-je attrapé le ballon ? :	Combien de panier ai-je marqué ? :	Combien de fois j'ai fait le parcours ? :
Combien de fois j'ai perdu le ballon ? :	Combien de panier je n'ai pas réussi à marquer ? :	Combien de fois j'ai perdu la balle ? :