

Table des matières

Préface.....	2
<i>Remerciements</i>	<i>2</i>
<i>Avertissements</i>	<i>2</i>
Résumé.....	3
Introduction.....	6
Première partie : cadre de la recherche	7
1. Problématique.....	7
1.1 Lien entre l'estime de soi et les visées de l'école	7
1.2 Etat de la recherche sur l'estime de soi et la réussite scolaire	9
1.3 Orientation de notre recherche	10
2. Cadre conceptuel.....	10
2.1 L'estime de soi.....	11
2.1.1 Le soi : définitions	11
2.1.2 L'estime de soi : définitions.....	11
2.1.3 Estime de soi, confiance en soi, amour de soi, acceptation de soi, ... quelles différences ?.....	15
2.1.4 Les composantes de l'estime de soi	15
2.1.5 L'estime de soi : son origine et son développement	17
2.1.5.1 ... jusqu'à l'âge de 12 ans	17
2.1.5.2 ... durant la période de l'adolescence	21
2.1.6 L'estime de soi des enfants selon le genre.....	21
2.1.7 L'estime de soi de l'enfant et l'apprentissage	22
2.2 La réussite scolaire	23
2.2.1 La réussite scolaire : définitions.....	23
2.2.1.1 La réussite scolaire versus la réussite éducative	24
2.2.1.2 La réussite scolaire, en passant par l'évaluation	24
2.2.1.3 L'évaluation, un instrument de mesure.....	25
3. Questions de recherche et hypothèses de réponse	25
4. Méthode de recherche.....	28
4.1 Le choix de la méthode : le questionnaire	28
4.1.1 Le questionnaire adressé aux élèves de 8H.....	28
4.1.1.1 La structure du questionnaire	28
4.1.1.2 L'attribution des points.....	29
4.1.2 Le questionnaire adressé aux enseignants titulaires	30
4.2 Le recueil des données.....	31
4.3 L'échantillon	31
Deuxième partie : partie empirique.....	32
5. Analyse des données et résultats	32
5.1 Question 1 – lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire	32
5.1.1 Rappel de la question de recherche	32
5.1.2 Procédure et analyse	32
5.1.3 Interprétation des résultats globaux.....	35
5.1.4 Retour sur l'hypothèse	36
5.1.5 Procédure et analyse des résultats spécifiques.....	36
5.1.6 Interprétation des résultats spécifiques	38

5.1.7	Retour sur l'hypothèse	39
5.2	Question 2 – l'estime de soi du domaine scolaire	39
5.2.1	Rappel de la question de recherche	39
5.2.2	Procédure et analyse	39
5.2.3	Interprétation des résultats	40
5.2.4	Retour sur l'hypothèse	41
5.3	Question 3 – l'estime de soi selon le genre	41
5.3.1	Rappel de la question de recherche	41
5.3.2	Procédure et analyse	41
5.3.3	Interprétation des résultats	43
5.3.4	Retour sur l'hypothèse	43
5.4	Question 4 – l'estime de soi perçue par l'enseignant	43
5.4.1	Rappel de la question de recherche	43
5.4.2	Procédure et analyse	43
5.4.3	Interprétation des résultats	45
5.4.4	Retour sur l'hypothèse	46
6.	Conclusions de la recherche	46
6.1	Constats généraux.....	46
6.2	Analyse critique	47
6.3	Prolongements et perspectives	48
7.	Références bibliographiques	50
8.	Annexes	54
9.	Attestation d'authenticité.....	69

Introduction

Est-ce que je m'aime ou est-ce que je ne m'aime pas ? Est-ce que je me valorise facilement ou au contraire, est-ce que j'ai plutôt tendance à me dévaloriser ? Telles sont des questions auxquelles il est souvent difficile de répondre pour chaque individu. Tous les adolescents et adultes portent un regard sur leur propre personne, possèdent des connaissances sur eux-mêmes et peuvent émettre des réponses à ces questions en lien avec la conception de soi, même si celles-ci peuvent diverger en fonction du contexte ou de l'âge. Mais qu'en est-il chez l'enfant, et plus particulièrement l'enfant en fin de scolarité primaire, destiné à entrer dans la période souvent critique de l'adolescence marquée par des questionnements et des doutes omniprésents ? Porte-t-il également des connaissances représentatives de ce dont il est ? Son image de soi, est-elle suffisamment objective pour lui permettre de prendre conscience de ses qualités, de ses forces et à l'inverse, de ses limites et de ses faiblesses ?

Aussi bien dans le milieu de la psychologie, de la santé mentale que dans le milieu de l'éducation, l'estime de soi occupe une place importante. La société d'aujourd'hui, caractérisée par des remises en question d'un grand nombre de valeurs et par la présence toujours plus rare de référents stables sur lesquels nous pouvons nous appuyer, accentue de même cette importance. En effet, face à la compétitivité sans cesse croissante de notre système dans lequel mérites, succès et réussites sont davantage exprimés et où échecs, revers et défaites sont couramment tabous, l'estime de soi devient, comme la qualifie Duclos (2010), un facteur nécessaire à la survie. La recherche en question nous mène donc à nous interroger sur un concept capital dans le développement des élèves, membres indispensables de notre société.

L'école vise le développement de compétences et de connaissances chez les enfants. Elle est un passage obligé pour chaque apprenant, qui doit répondre à un grand nombre d'attentes précises en termes d'objectifs éducatifs. Ce milieu rempli d'échanges et de vie met en place de nombreuses situations de communication et d'interactions entre des personnalités toutes plus variées les unes que les autres, avec des enfants, des enseignants, des parents d'élèves, etc. Au milieu de cette communauté de personnes uniques, nous souhaitons savoir : Comment s'estiment les élèves et quel regard portent-ils sur eux-mêmes ? Et quel lien existe-t-il entre leur estime de soi et leur réussite scolaire ? Ces deux concepts, sont-ils liés entre eux ? Notre recherche vise donc à identifier l'estime de soi d'élèves, ainsi qu'à observer la relation entre leur propre perception et leur réussite scolaire.

Dans cette recherche, nous avons choisi de nous intéresser à l'estime de soi d'une catégorie d'apprenants, soit les élèves en 8^{ème} année HarmoS. En effet, notre travail est précisément axé sur l'estime de soi de ces enfants, situés en pleine préadolescence. Nous savons que l'adolescence constitue une étape importante dans le développement de la personnalité de l'enfant et qu'elle implique de nombreux changements, avec généralement et notamment celui de l'institution scolaire ou l'entrée au cycle d'orientation. Cette période du développement humain, qui engage également des changements du point de vue physique, physiologique ou encore psychologique, agit sur l'estime de soi de l'individu. Par exemple, dans sa manière de penser ou d'agir, l'adolescent porte une grande importance à l'image qu'il transmet aux autres, à la relation qu'il entretient avec son entourage et il se montre également critique face à ce qu'il est et face à ce qu'il fait. Partant de ce constat, nous souhaitons approfondir l'estime de soi d'élèves aux portes de l'adolescence. Nous tenons effectivement à prendre connaissance de la situation actuelle de cette catégorie d'élèves situés dans une période fondamentale dans le développement de l'estime de soi, et à connaître la façon dont ceux-ci se perçoivent à la fin de leur scolarité primaire, avant leur entrée dans l'enseignement secondaire.

Si nous avons dirigé notre attention sur le concept de l'estime de soi chez ces apprenants, c'est en raison de situations vécues durant notre formation initiale. Lors de celles-ci, des élèves du degré 8H se sont retrouvés démunis face aux demandes de leurs enseignants, très critiques envers leurs productions et pessimistes quant à leur être ou à leurs agir. Néanmoins, ils possédaient préalablement des connaissances, des compétences ou encore des qualités leur permettant de répondre favorablement à ces demandes. Le changement de contexte, les réflexions évoquées ou encore les attitudes exprimées ont témoigné, chez ces élèves, d'un sentiment de déséquilibre, de trouble, de doute ou encore d'impuissance. Ces perceptions d'eux-mêmes, représentent-elles un obstacle ou une aide quant à leur réussite scolaire ? Nous souhaitons, par le biais de ce travail, observer la relation qu'entretiennent estime de soi et réussite scolaire chez ces préadolescents.

Aujourd'hui, à la porte d'entrée du métier d'enseignant, nous nous sommes senti concerné par ce thème et avons décidé d'approfondir les concepts d'estime de soi et de réussite scolaire, afin de mieux les connaître. Plus exactement, nous espérons apprendre davantage sur le concept de l'estime de soi, principalement abordé auprès d'élèves de cette période fondamentale dans le développement de l'identité, et cela par le biais d'un questionnaire spécifiquement adapté pour ces derniers. Un deuxième questionnaire, adressé aux enseignants, nous permettra également d'évaluer la perception de l'estime de soi des élèves selon un point de vue extérieur. L'ensemble de cette démarche devrait nous aider à éclaircir certains comportements, attitudes ou situations que nous pourrions rencontrer dans la profession d'enseignant.

Le travail en question est structuré selon différentes parties. La partie initiale tient à clarifier le concept de l'estime de soi et celui de la réussite scolaire, tout en explicitant également certaines de leurs composantes. Suite à cela, nous détaillerons la méthode de recherche utilisée pour la récolte des données – le questionnaire – en explicitant le choix, la structure et les objectifs visés par la méthode retenue. Ensuite, les résultats de notre enquête – menée dans des classes valaisannes – seront présentés, et mis en relation avec les données de notre cadre théorique. Pour terminer, les données obtenues nous permettront de répondre à nos quatre questions de recherche et nos quatre hypothèses initiales, de les interpréter et de les analyser.

Première partie : cadre de la recherche

1. Problématique

1.1 Lien entre l'estime de soi et les visées de l'école

L'estime de soi correspond à la valeur ou au jugement que l'on porte sur soi et sur ses actions. Elle influence l'équilibre psychologique de l'individu et son développement. Ainsi, en premier lieu, nous tenons à prendre connaissance de l'intérêt porté pour ce concept au sein du cadre législatif propre au Service de l'enseignement, afin de connaître la place qui lui est accordée.

Comme nous l'avons spécifié précédemment, notre travail est axé sur l'estime de soi d'écoliers du degré primaire du canton du Valais. Par conséquent, nous avons cherché à relier le concept de l'estime de soi traité dans notre recherche aux exigences émises par la loi valaisanne. En la consultant, nous avons pu constater que la loi sur l'instruction publique datée de 1962, rédigée par le Grand Conseil du canton du Valais et toujours en vigueur de nos jours, fait mention des points suivants :

En ce qui concerne le but de l'enseignement, l'article 34 du second chapitre de loi, consacré à l'école primaire, rapporte : « L'école primaire assure l'éducation morale, intellectuelle et physique des écoliers et leur donne les connaissances élémentaires utiles pour des études ultérieures et pour la vie pratique ».

Quant au troisième chapitre de la loi, porté sur l'enseignement secondaire, celui-ci fait mention du but et des moyens suivants : « Le cycle d'orientation offre à l'élève la possibilité : a) de parfaire son éducation et son instruction générales, afin de contribuer à son épanouissement personnel et de le préparer à assumer ses responsabilités au sein de la société » (Art. 47²).

De part ces articles, nous distinguons des visées différentes de l'enseignement, érigées en fonction du degré d'enseignement. En effet, le troisième chapitre, qui concerne les élèves du cycle d'orientation, intègre la dimension d'épanouissement personnel de l'élève dans sa perspective d'éducation et de formation. Cette dimension peut être mise en lien avec le thème central de notre travail, l'estime de soi, car l'épanouissement personnel dépend de la valeur que l'enfant s'attribue. Contrairement au but de l'enseignement du cycle d'orientation, la dimension d'un développement personnel n'est pas clairement explicitée au degré primaire, et la notion d'estime de soi n'apparaît pas comme une composante directe des visées éducatives du canton. L'accent est porté sur l'éducation morale, soit les valeurs, le respect, les contraintes de la vie sociale ou encore la liberté personnelle, et sur l'éducation intellectuelle et physique qui correspondent au développement de compétences à la fois théoriques et pratiques réutilisables pour l'avenir, alors que le développement sur le plan individuel, émotionnel ou encore affectif de l'enfant n'est pas spécifiquement retenu, voire secondaire.

Bien que nous soyons dans une société en constante évolution, nous pouvons remarquer que, d'un point de vue légal, les visées ou les buts de l'enseignement n'ont pas été sujet à des modifications au cours de ces dernières années, et que le développement de l'estime de soi des enfants du primaire est loin d'être considéré comme une priorité éducative. Néanmoins, avec l'arrivée du PER, le nouveau Plan d'Etudes Romand, appliqué de nos jours dans la partie francophone du Valais notamment, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP, 2003) a mentionné parmi les différents objectifs et les différentes finalités, la transmission des valeurs sociales et des missions d'éducation par l'école publique. Celles-ci traversent entre autres « le développement de la personnalité équilibrée de l'élève, du sens de la responsabilité et de la capacité de discernement » (p.14). De plus, la déclaration fait également état de l'acquisition et du développement de compétences et de capacités générales, parmi lesquelles figurent la réflexion et la démarche critique. La réflexion consiste à « développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage, ainsi qu'à formuler des projets personnels de formation » (p.13). La démarche critique, quant à elle, « permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que ses propres actions » (p.13). Nous pouvons constater que ces éléments-ci tiennent compte du développement personnel de l'élève et, sans qu'il l'ait été exprimé mot à mot, au développement de son estime de soi.

D'un point de vue national, et contrairement à la loi valaisanne sur l'instruction publique, des articles de loi d'autres cantons romands, comme ceux de Genève (1940), du Jura (1990) ou de Vaud (2011) spécifient « l'aide au développement équilibré de la personnalité de l'élève » (art.4^{59b} de la loi genevoise), « la formation de la personnalité de l'enfant » (art. 3^b de la loi jurassienne) ou encore « la formation du jugement et de la personnalité de l'élève, la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure » (art. 5³ de la loi vaudoise) comme objectifs et finalités de l'enseignement, degrés primaires compris.

Au-delà des frontières nationales, le concept de l'estime de soi a pris une telle importance, que sa valorisation en est parfois même devenue un objectif pédagogique. Par exemple, aux Etats-Unis d'Amérique, l'association nationale pour l'estime de soi NASE (*National Association for Self-esteem*) fondée en 1986, et le groupe de travail californien sur la promotion de l'estime de soi et la responsabilité personnelle et sociale

(*The California Task Force to promote self-esteem and personal and social responsibility*) fondé en 1987, participent aux statuts de certains programmes éducatifs. Ces institutions visent notamment à promouvoir l'enrichissement de l'estime de soi de ses partenaires (Maintier & Alaphilippe, 2007).

Comme le soulignent Maintier et Alaphilippe (2007), nous pouvons faire le constat suivant :

Les orientations pédagogiques de ces dernières décennies, qu'elles soient européennes, américaines ou canadiennes, nous incitent à penser que les visées des éducateurs ne doivent plus seulement considérer la transmission de connaissances, mais également prendre en compte la dimension psychologique individuelle de l'élève. (p.115)

1.2 Etat de la recherche sur l'estime de soi et la réussite scolaire

Le concept d'estime de soi a souvent fait l'objet de travaux scientifiques au cours des dernières années. Certains d'entre eux, basés sur la méthode du questionnaire, ont de même mis en lien le concept d'estime de soi à celui des apprentissages, à des degrés scolaires différents. Les questionnaires d'auto-évaluation de soi que nous pouvons rencontrer dans la recherche, sont variés. Parmi les plus courants figure l'échelle d'estime de soi de Rosenberg ou encore l'échelle toulousaine d'estime de soi. Dans le milieu de l'enfance et de l'adolescence, le S.P.P.A (*Self-Perception Profile for Adolescent*) de Harter, soit le questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi adressé aux adolescents, ainsi que le S.P.P.C (*Self-Perception Profile for Children*) de la même auteure, adressé cette fois-ci à des enfants de 7 à 12 ans, sont également fréquents. Il arrive de même que les questionnaires distribués dans certaines recherches soient la construction de plusieurs instruments d'évaluation de l'estime de soi déjà existants.

De nombreux chercheurs qui ont mis en lien l'estime de soi et la réussite scolaire, ont constaté un lien solide entre ces deux concepts. Pour André (2005), des corrélations réciproques entre estime de soi et résultats scolaires ont aussi été démontrées. « Plus finement, il semble qu'une bonne estime de soi permette à l'enfant confronté à des difficultés d'adopter des stratégies de résolution de problèmes adaptées [...]. Tandis qu'une estime de soi déficiente est souvent associée à des stratégies inverses : repli sur soi ou réticence à parler de ses soucis, autocritique excessive ou déni des difficultés » (p.28). Dans sa recherche, Bawa (2007) a également montré que les élèves qui possèdent une meilleure estime de soi ont des taux de réussite scolaire plus élevés que ceux de leurs camarades ayant une estime de soi inférieure. Il fait également mention de plusieurs chercheurs ayant obtenu des résultats allant dans cette même direction. Parmi eux sont cités Bloom (1979), Crohn (1983), Gerardi (1990) ou encore Wiggins, Schatz et West (1994), qui soutiennent que plus l'estime de soi de l'apprenant est valorisée, plus sa réussite scolaire est favorisée (cités par Bawa, 2007).

Cependant, d'autres chercheurs ont obtenu et démontré des résultats contradictoires à ceux des chercheurs mentionnés ci-dessus. En effet, les résultats qu'ils ont obtenus affichent une absence de lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves. Mecca, Smelser et Vasconcellos (1989), qui ont fait mention d'études empiriques de nature corrélationnelle démontrant des influences positives de l'estime de soi sur la réussite scolaire, évoquent aussi des études aux résultats inverses. Ils nous apprennent de même que l'association entre l'estime de soi et la réussite scolaire peut être biaisée par d'autres facteurs, comme les capacités intellectuelles. Autrement dit, il peut y avoir des différences dans les capacités intellectuelles entre les élèves et non pas dans leur estime de soi, qui peuvent, à elles seules, provoquer des variations dans les résultats scolaires, et donc dans leur réussite. L'estime de soi revient donc à être considérée comme un sous-produit des capacités intellectuelles des apprenants, qui n'a finalement

peu, voire pas d'incidence sur leurs résultats. Schunk (1991, cité par Martinot, 2001), quant à lui, évoque un autre facteur qui découle de l'estime de soi et qui joue également un rôle déterminant sur la réussite scolaire de l'élève : la motivation. Quant à Weiner et Sierad (1975, cités par Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989), ils relèvent qu'il n'y a pas de lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire et ils justifient cette tendance par l'influence de facteurs causals. En effet, ils ont démontré que la prise d'un médicament à effet placebo avant la passation d'un examen avait négativement influencé les résultats obtenus par les étudiants dotés d'une forte estime de soi et positivement influencé les résultats de ceux qui avaient une faible estime. Les premiers ont associé leurs mauvais résultats aux effets provoqués par le médicament sans faire mention de leurs incapacités, alors que les seconds ont été stimulés par la prise du médicament et ils ont obtenu un résultat plus élevé que d'habitude. Helmke et Van Acken (1995, cités par Famose & Guérin, 2002) ont aussi relevé l'absence de lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire.

Au travers de la littérature scientifique, nous pouvons faire le constat suivant :

Si l'école contribue à l'édification du soi, réciproquement, une faible estime de soi peut entraîner des résultats scolaires médiocres [...]. Toutefois, les résultats dans le domaine sont loin d'être univoques. De piètres performances scolaires ne se répercutent pas toujours négativement sur l'estime de soi [...], de même qu'une forte estime de soi ne va pas toujours de pair avec des performances scolaires élevées. (Maintier & Alaphilippe, 2007, p.115)

L'estime de soi, qui peut donc dépendre de plusieurs facteurs, reste un sujet complexe. Nous avons pu remarquer que, bien qu'il y ait une relation entre elles, estime de soi et réussite scolaire ne prennent pas forcément des chemins similaires. Par conséquent, il est d'autant plus intéressant d'approfondir ce sujet auprès d'élèves de 8^{ème} année HarmoS du canton de Valais, pour prendre connaissance de la situation actuelle.

1.3 Orientation de notre recherche

La recherche menée est orientée sur le thème de l'estime de soi présente chez un degré d'apprenants, le degré 8H, dans un contexte précis, celui de l'école valaisanne, et dans une perspective spécifique, celle de la réussite scolaire.

C'est à la suite d'observations réalisées dans la pratique et de la consultation de différentes recherches qui ont été menées que nous avons décidé de nous focaliser sur cette thématique. Nous nous intéressons donc à la situation actuelle de l'estime de soi d'élèves situés aux portes de l'enseignement secondaire, en prenant en compte plusieurs paramètres, dont celui de la réussite scolaire.

A travers ce travail, nous avons pour objectif de nous familiariser avec un concept psychoaffectif, l'estime de soi, auquel nous sommes et nous serons constamment confronté dans notre pratique professionnelle, et cela, dans la perspective de le gérer au mieux. L'estime de soi est en effet présente en chaque individu. Des apports sur cette thématique nous donneront donc des éléments théoriques, qui nous permettront de mieux la comprendre et de l'identifier plus facilement au sein de la pratique. Ainsi, si nous sommes un jour confronté à des élèves en manque d'estime d'eux-mêmes ou avec une estime de soi trop forte, nous souhaitons pouvoir plus aisément déceler ces situations, en vue d'être capable d'y remédier.

2. Cadre conceptuel

Afin de faciliter la compréhension de notre travail, nous développons ci-dessous de manière approfondie le concept principal de notre recherche, à savoir l'estime de soi. Suite à cela, nous développerons également le concept de la réussite scolaire, en expliquant ce que nous retenons de ce concept sur l'ensemble de notre travail.

2.1 L'estime de soi

2.1.1 Le soi : définitions

Dans l'estime de soi, le concept de *soi* détient une importance capitale et ce, d'autant plus dans un concept qui l'intègre au sein même de son appellation. Ainsi, nous tenons d'entrée à le développer.

Pour Baptiste (2011), le soi correspond à l'ensemble des éléments qui définissent un individu, comme sa personnalité, ses conduites, sa manière d'être, de penser et d'agir. « Le soi est une construction symbolique et psychique complexe qui est influencée par autrui et par soi-même » (p.4).

Selon Ziller (1973, cité par Caglar, 1999), le concept de soi est « formé par les types d'interrelations établies avec le milieu ambiant ou subies dans celui-ci » (p.49-50). A partir de cette définition, Caglar (1999) expose la formation de deux types de soi : un soi individuel, qui exprime « la naissance psychologique de la personne » (p.49) et qui débouche sur un soi professionnel, qui correspond au besoin chez l'individu « de se voir accorder une place dans laquelle il a un pouvoir suffisant pour grandir et se développer » (p.58). Chez l'adulte, le soi provient de la gratitude au droit d'exister, qui lui est attribuée à travers son mode d'intégration dans la société.

Pour Duclos (2010), la construction du soi, qui est un concept se trouvant de même à la base de l'individu, provient d'un « processus de séparation-individualisation » (p.154), qui mène l'enfant vers une meilleure connaissance de lui-même. Il se perçoit comme une personne unique, et « acquiert les éléments de base de la connaissance de soi qui se transformera plus tard en un sentiment d'identité dont la synthèse se réalisera à l'adolescence » (p.154). Au travers des expériences vécues, l'individu prend conscience d'un certain nombre de paramètres qui le définissent, dont ses capacités et ses caractéristiques physiques, ses capacités intellectuelles et sociales, ses sentiments ou encore ses besoins. L'agencement de ces paramètres forme le concept de soi. « Le concept de soi est l'ensemble des perspectives et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » (Duclos, 2002, p.56). A partir de cette connaissance de soi, le sentiment de valeur personnelle, soit l'estime de soi, peut être intériorisé par l'individu et par l'enfant. Le concept de « soi » relève donc d'un sentiment d'identité, propre à chacun.

2.1.2 L'estime de soi : définitions

Dans la littérature scientifique, nombreux sont les *termes ou les appellations* utilisés de façon plus ou moins synonyme pour traiter de l'estime de soi, et les définitions qui cherchent à l'exprimer sont également variées. En outre, l'intérêt porté pour cette notion ne date pas d'hier, car une multitude de chercheurs ont porté une attention particulière à ce sujet au travers des années, tout en amenant leur propre vision sur ce concept.

Conscience de la valeur de soi

L'un des premiers scientifiques à avoir développé des travaux dans le domaine de l'estime de soi est l'américain James (1950, cité par Bergeron, 2011), qui en donne une première définition en 1890. Celui-ci considère l'estime de soi comme la conscience de la valeur du moi, qui s'établit à travers un ratio entre les succès et les prétentions (1950, cité par Bergeron, 2011, p.47) :

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Son ratio démontre que plus nos prétentions atteintes sont grandes en rapport à celles que nous cherchons encore à atteindre, plus notre estime de soi est élevée, et vice-versa. Ainsi, comme le constate Bergeron (2011), l'estime de soi est un concept de l'ordre de

l'affectif, basé sur des compétences, et celle-ci se veut dynamique, car elle peut évoluer. James (1950, cité par Bergeron, 2011) insiste grandement sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique de l'individu et attribue donc une dimension affective à l'estime de soi, vécue comme une émotion ou un sentiment. « Le bien-être face à soi dépendrait entièrement de la manière dont la personne s'accomplirait à travers ce qu'elle est et de ce qu'elle fait » (p.47).

James (1892, cité par Bolognini & Prêteur, 1998) met également en avant l'idée d'un soi réel et d'un soi idéal chez chacun d'entre nous. Lorsque le soi réel et le soi idéal se veulent de plus en plus distancés l'un par rapport à l'autre, cet écart influence l'estime de soi et a tendance à la ternir.

Miroir social

Quelques années plus tard, en 1902, le sociologue américain Cooley avance l'effet du miroir social (*looking glass self*), qui se construit au travers du regard des autres. « Le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance » (cité par Jendoubi, 2002, p.9). Cette nouvelle perspective s'insère à la perception du soi, et correspond à la façon dont l'individu est perçu par l'entourage et à ses représentations des perceptions d'autrui (Jendoubi, 2002).

Pyramide des besoins de Maslow

En 1943, Maslow aborde la notion d'estime de soi au travers de ce qui constituera sa célèbre pyramide des besoins. Sa taxinomie des besoins, hiérarchisés sur cinq étages, met en évidence deux catégories : les besoins-déficiences (*niveaux 1 à 4 de la pyramide*) pour lesquels l'individu agit afin de combler un manque, et les besoins de croissance (*niveau 5 de la pyramide*) qui augmentent en intensité lorsqu'on y répond. Au sein de la pyramide, nous retrouvons les besoins physiologiques (*niv. 1*), les besoins de sécurité (*niv. 2*), les besoins d'appartenance et d'amour (*niv. 3*), les besoins d'estime (*niv. 4*) et les besoins d'accomplissement de soi (*niv. 5*). Selon Maslow, l'atteinte d'un niveau supérieur doit se faire suite à l'atteinte des niveaux inférieurs. Il soulève donc une structure des besoins. Au final, l'atteinte de tous ces besoins permet de tendre vers la réalisation de soi, soit l'apogée de cette pyramide (Vienneau, 2005).

Dans le cadre de notre travail, c'est le quatrième niveau de la pyramide, orienté sur les besoins d'estime, qui nous intéresse particulièrement. Maslow a subdivisé ce niveau en deux catégories : le besoin d'estime de soi (c.à.d. se sentir compétent, intelligent, etc.) et le besoin d'estime de la part des autres (se sentir apprécié, respecté, voire admiré par ses pairs). Nous remarquons que ces deux sous-catégories combinent les définitions de James avec sa dynamique intrapersonnelle, et celle de Cooley avec sa dimension sociale de l'estime de soi.

Sentiment d'auto-efficacité

Dans son ouvrage intitulé *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bandura (2007) insiste sur la différence entre l'efficacité personnelle et l'estime de soi, afin de définir cette dernière. Pour lui, ces deux concepts renvoient à des données strictement distinctes les unes par rapport aux autres. Les évaluations des aptitudes d'une personne par elle-même sont reliées à l'efficacité personnelle, alors que l'estime de soi est définie par les évaluations de la valeur personnelle de l'individu. De plus, les résultats de ces évaluations n'ont pas systématiquement de relation entre elles. Pour illustrer cette distinction, Bandura cite que « des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité » (p.24). Ainsi, par exemple, une personne qui reconnaît être un mauvais skieur n'entame pas de « crises récurrentes d'autodévalorisation », lorsqu'elle y repense ou lorsqu'elle évoque cette réalité. « Inversement, des individus peuvent s'estimer très efficaces dans une activité et ne pas en tirer de fierté. Il est par exemple peu probable qu'un huissier compétent se sente fier de déloger des familles en difficulté financière » (p.24).

Valeur personnelle

Professeure américaine de psychologie, Harter démontre une vision nouvelle à celle de ses prédécesseurs au sujet de l'estime de soi et apporte donc une définition différente. Selon elle (1999, citée par Portier, 2009), l'estime de soi, qui est une autoévaluation de sa valeur propre, relève d'un concept multidimensionnel. Par cette vision, cela signifie que les autoévaluations produites par les individus se réalisent dans plusieurs domaines distincts, et que l'association de ces autoévaluations constitue une évaluation du soi dite globale.

De plus, Harter (1999, citée par Portier, 2009) précise que l'estime de soi dépend de deux paramètres. Le premier paramètre correspond à l'écart entre *l'être réel perçu* (la personne que nous pensons réellement être) et *l'être idéal* (la personne que nous aimerions être), ce qui n'est sans rappeler la vision de James sur l'estime de soi. Dans le même ordre de pensée, un écart infime entre ces deux dimensions est généralement attribué à une bonne estime de soi, et vice-versa. Le second paramètre est, quant à lui, lié au besoin psychosocial de la considération et au soutien social. Ainsi, un enfant qui pense détenir du soutien auprès de son entourage (parents ou pairs) possède logiquement une meilleure estime de soi, et vice-versa.

Contrairement aux apports de Bandura présentés ci-dessus et sa distinction entre *l'efficacité personnelle* et *l'estime de soi*, Harter regroupe ces deux concepts et présente « les évaluations de la compétence personnelle et les évaluations de la valeur personnelle comme des niveaux de généralités au sein d'un même phénomène » (Harter, 1990, citée par Bandura, 2007, p.25). A l'inverse de la vision de Bandura, l'estime de soi de Harter représente donc une forme généralisée de l'efficacité personnelle.

Baromètre des concordances

Larivey (2002) décrit l'estime de soi comme « un baromètre révélant dans quelle mesure nous vivons en concordance avec nos valeurs ». Par conséquent, l'estime de soi repose sur l'évaluation continue consciente ou inconsciente de nos actions. De plus, celle-ci est une valeur qui se veut à la fois frêle et instable, qui augmente lorsque nos comportements répondent à nos normes ou qui diminue lorsque nos actions les contestent.

Valeur multidimensionnelle du soi

Duclos (2010) définit l'estime de soi comme la conscience de la valeur personnelle reconnue par soi-même dans différents domaines. Il clarifie également le terme de conscience de la valeur personnelle, en l'associant à ce qu'il nomme, un processus de conscientisation. L'estime de soi consiste en :

La représentation affective qu'on se fait de soi-même par rapport à ses qualités et habiletés, ainsi qu'en la capacité de conserver dans notre mémoire ces représentations de manière à les actualiser et à surmonter des difficultés, à relever des défis et à vivre de l'espoir. (p.34)

Comme il le souligne également (2010), l'estime de soi ne met nullement en avant narcissisme, égocentrisme ou encore orgueil, mais suppose au contraire une conscience de ses propres limites et de ses difficultés. De plus, l'estime de soi d'une personne ne doit pas exclusivement être portée sur un seul domaine, mais combine l'estime de soi qui se rapporte à son être (qualifiée de *valeur intrinsèque*) et l'estime de soi relative à l'apparence, à la manière d'agir ou au rendement (qualifiée de *valeur extrinsèque*).

Compétence et valeur

En 1982, Gecas et Schwalbe (cités par Cast & Burke, 2002) traitent la *self-esteem* ou l'estime de soi comme la composition de deux dimensions distinctes : la compétence (*the competence*) et la valeur (*the worth*). La dimension de la compétence se réfère au degré pour lequel les personnes se sentent capables et efficaces et pour lequel elles évaluent

leurs capacités de réussite, alors que la dimension de la valeur correspond au degré pour lequel les personnes se sentent valeureuses par rapport à leur entourage. Gecas (1982) affirme également que l'estime de soi correspond généralement à une évaluation individuelle positive du soi. Ce principe rejoint la vision de Duclos (2010), qui défend l'estime de soi comme « la valeur positive qu'on se reconnaît globalement en tant qu'individu », tout en maintenant cette reconnaissance à « chacun des domaines importants de sa vie » (p.61).

Estime de soi

André et Lelord (2007) parlent d'un regard-jugement porté sur notre propre personne, pour définir l'estime de soi. Celui-ci reste indispensable pour garantir l'équilibre psychologique de l'individu. Quand ce regard-jugement est positif, « il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence. Mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien » (p.14). Les auteurs relèvent donc l'impact positif ou négatif de l'estime de soi, qui s'extériorise à travers nos gestes, nos pensées, nos actions, etc., ainsi que l'influence qu'elle exerce sur notre vie entière.

Associés à Duclos, Laporte et Ross (2004) décrivent l'estime de soi comme « la perception de soi, fortement influencée par les changements sociaux, construite au fil des années et jamais définitivement acquise » (p.8).

L'estime de soi est la valeur qu'on s'attribue dans les différents aspects de la vie. [...] Chaque personne se forge une opinion d'elle-même sur le plan physique (apparence, habiletés, endurance), sur le plan intellectuel (capacités, mémoire, raisonnement) et sur le plan social (capacité à se faire des amis, charisme, sympathie). Il en va de même en amour, au travail et en ce qui concerne la créativité. (p.8-9)

Ces trois auteurs insistent également sur la distinction entre l'amour-propre et l'estime de soi, qui sont deux notions proches et souvent confondues à tort. Plus axé sur la fierté personnelle, l'amour-propre est un sentiment qui concerne sa propre dignité. « La différence entre les deux réside dans la distinction qu'on peut faire entre aimer et estimer » (p.9). En effet, nous pouvons estimer les qualités d'une personne sans pour autant l'aimer. Cependant, nous ne pouvons pas aimer une personne sans lui attribuer de la valeur ou l'estimer. Au travers de cette comparaison, nous pouvons réaliser « qu'une personne ne peut s'aimer elle-même sans s'estimer, c'est à dire sans s'attribuer une valeur personnelle (qualités, forces, façon d'être, identité unique) » (p.9).

Ainsi, l'estime de soi n'est pas une constante fixe et stable, mais elle évolue au fil des années, touche à divers domaines, et se différencie de l'amour-propre de part sa dimension de valeur intrinsèque et personnelle.

Ces apports démontrent que plusieurs définitions ont été émises sur le concept d'estime de soi, aussi bien du point de vue de la motivation (avec James, Maslow ou Larivey), de la psychologie sociale (avec Cooley ou Harter), ou encore de l'apprentissage (avec Bandura ou Duclos, Laporte et Ross) (Portier, 2009).

Pour traiter le concept d'estime de soi dans la suite de notre travail, nous nous baserons essentiellement sur la définition de Duclos, Laporte et Ross (2004). Ce choix est déterminé par la cohérence de sa définition, qui regroupe l'ensemble des informations énoncées par les autres auteurs cités, ainsi que par la méthode de notre recherche, fondée sur des démarches entreprises par ces trois mêmes auteurs.

2.1.3 Estime de soi, confiance en soi, amour de soi, acceptation de soi, ... quelles différences ?

Être sûr de soi, avoir confiance en soi, être fier de soi, etc., les expressions utilisées dans le langage courant pour exprimer le concept de l'estime de soi fusent. Cependant, chacune d'elles évoquent un ou des aspects de l'estime de soi, sans la définir dans sa globalité.

Le tableau ci-dessous reprend les principaux termes employés pour la traiter et permet de distinguer et de clarifier ses différents aspects (André & Lelord, 2007, p.15) :

<i>Terme</i>	<i>Description</i>	<i>Intérêt du concept</i>
Avoir confiance en soi	Croire en ses capacités à agir efficacement (anticipation de l'action)	Souligne l'importance des rapports entre l'action et l'estime de soi
Être content(e), satisfait(e) de soi	Se satisfaire de ses actes (évaluation de l'action)	Sans estime de soi, mêmes les succès ne sont pas vécus comme tels
Être sûr(e) de soi (1)	Prendre des décisions, persévérer dans ses choix	Rappelle qu'une bonne estime de soi est associée en général à une stabilité de décisions
Être sûr(e) de soi (2)	Ne pas douter de ses compétences et points forts, quel que soit le contexte	Une bonne estime de soi permet d'exprimer ce que l'on est en toutes circonstances
Amour de soi	Se considérer avec bienveillance, être satisfait(e) de soi	Rappelle la composante affective de l'estime de soi
Amour-propre	Avoir un sentiment très (trop) vif de sa dignité	L'estime de soi souffre par-dessus tout des critiques
Connaissance de soi	Pouvoir se décrire et s'analyser de manière précise	Il est important de savoir qui on est pour s'aimer
Affirmation de soi	Défendre ses points de vue et ses intérêts face aux autres	L'estime de soi nécessite parfois de défendre son territoire
Acceptation de soi	Intégrer ses qualités et ses défauts pour arriver à une image globalement bonne (ou acceptable de soi)	Avoir des défauts n'empêche pas une bonne estime de soi
Croire en soi	Supporter les traversées du désert, sans succès ou renforcements pour nourrir l'estime de soi	Parfois, l'estime de soi ne se nourrit pas de succès, mais de conviction et d'une vision de soi
Avoir une haute idée de soi	Être convaincu(e) de pouvoir accéder à des objectifs élevés	Ambition et estime de soi sont souvent étroitement corrélées
Être fier (fière) de soi	Augmenter son sentiment de valeur personnelle à la suite d'un succès	L'estime de soi a besoin d'être nourrie par des réussites

Tableau 1 : Les visages quotidiens de l'estime de soi

2.1.4 Les composantes de l'estime de soi

La question relative à ce chapitre peut être formulée selon : De quoi est composée l'estime de soi ?

Pour plusieurs auteurs, l'estime de soi est formée de composantes diverses qui se limitent généralement au nombre de trois.

Est-ce Jean-Jacques Rousseau qui, dans sa philosophie datant du 18^{ème} siècle, a influencé ses successeurs? La question reste ouverte. Néanmoins, il avait déjà mentionné trois sentiments distincts pour traiter de l'estime de soi, évoquée à l'époque par l'auteur comme la reconnaissance ou le besoin des autres au pouvoir d'exister. Ces trois sentiments étaient : l'amour de soi, l'amour propre et le besoin de considération.

Rousseau (cité par Derathé, 1995) décrivait l'amour de soi comme « un sentiment naturel qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation, et qui, dirigé dans l'homme par la raison et modifié par la pitié, produit l'humanité et la vertu » (p.139-140). Quant à l'amour propre, il s'agit d'un sentiment « né dans la société, qui porte chaque individu à faire plus de cas de soi que de tout autre, qui inspire aux hommes tous les maux qu'ils se font mutuellement, et qui est la véritable source de l'honneur » (p.140). A ces deux sentiments s'ajoute le regard de l'autre, que Rousseau intègre à son idée de la considération. « Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même » (Rousseau, 1754, p.40).

Ultérieurement, bon nombre d'auteurs ont également décerné trois composantes à l'estime de soi. Par exemple, selon André et Lelord (2007), les trois composantes qui nécessitent un bon équilibre entre chacune d'elles pour permettre une estime de soi harmonieuse, sont : *l'amour de soi*, la *vision de soi* et la *confiance en soi* :

- *L'amour de soi*

L'amour de soi est la composante capitale.

S'estimer implique de s'évaluer, mais s'aimer ne souffre aucune condition : on s'aime malgré ses défauts et ses limites, malgré les échecs et les revers, simplement parce qu'une petite voix intérieure nous dit que l'on est digne d'amour et de respect. Cet amour de soi « inconditionnel » ne dépend pas de nos performances. Il explique que nous puissions résister à l'adversité et nous reconstruire après un échec. Il n'empêche ni la souffrance, ni le doute en cas de difficultés, mais il protège du désespoir. (p.16)

Cette composante dépend grandement de l'amour provenant de notre famille, ainsi que, comme les définit Cyrulnik (1993), des « nourritures affectives » qui nous ont été prodiguées durant notre enfance.

- *La vision de soi*

Laissant place à une grande subjectivité, le second pilier de l'estime de soi coïncide avec le regard que nous portons sur nous-mêmes. « Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi ; l'important n'est pas la réalité des choses, mais la *conviction* que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations » (p.17). Ce regard reste fortement influencé par notre environnement familial, et principalement aux projets souhaités par nos parents à notre égard.

- *La confiance en soi*

Souvent confondue avec l'estime de soi, la confiance en soi s'applique essentiellement à nos actions. Lorsque nous affirmons qu'une personne n'a pas confiance en elle, cela veut dire que cette personne doute de ses capacités à accomplir des tâches quelconques. Sa fonction n'en reste pas moins primordiale, car l'estime de soi se nourrit de ces actes pour pouvoir se maintenir ou croître (André et Lelord, 2007).

Couzon et Nicoulaud-Michaux (2007) mentionnent une composante *comportementale*, une composante *d'autoévaluation* et une composante *émotionnelle*, soit trois composantes sur lesquelles s'appuie l'estime de soi. Concernant la composante comportementale, les capacités à agir sont influencées par l'estime de soi, et en retour, celle-ci se nourrit des réussites obtenues. La composante d'autoévaluation correspond à

la manière dont nous nous évaluons. Cette évaluation mène notre estime soit à la hausse, soit à la baisse. La troisième composante, la composante émotionnelle, nous apprend que « l'estime de soi dépend de l'humeur de base qu'elle influence fortement en retour » (p.25).

Pour Monbourquette, Ladouceur et Desjardins-Proulx (1997), l'estime de soi repose également sur trois composantes liées aux regards qu'une personne porte sur elle-même, et qui peuvent se résumer à « se voir », « s'entendre » et « s'aimer » (p.4) :

- « *Se voir* » ou « *Se regarder et apprendre à s'aimer* »

Sur le plan cognitif, cette composante de l'estime de soi tend à « aider le participant à prendre conscience du regard qu'il porte sur lui-même et lui apprendre à se regarder de manière positive ». Sur le plan affectif, l'objectif est, quant à lui, de « permettre au participant de vivre des expériences de valorisation en se regardant d'une manière positive » (p.101).

- « *S'entendre* » ou « *S'écouter pour se transformer* »

Cette composante dépend de la reconnaissance de « l'existence de son dialogue intérieur » (p.155) et de l'impact de ce dialogue sur notre humeur.

- « *S'aimer* » ou « *Entrer en contact avec ses émotions et ses sentiments pour s'améliorer* »

D'un point de vue cognitif, l'objectif de cette composante est d'« apprendre à cerner des comportements et des attitudes nuisibles pour les transformer. Vivre une expérience de transformation de comportements et d'attitudes » (p.209) relève du plan affectif du « s'aimer ».

Duclos (2010) se différencie de ses confrères en précisant l'estime de soi comme la construction de non pas trois, mais quatre composantes, soit « le *sentiment de sécurité et de confiance*, la *connaissance de soi*, le *sentiment d'appartenance à un groupe* et le *sentiment de compétence* » (p.88). Pour favoriser la réalisation d'apprentissages permettant de développer l'estime de soi, la confiance en soi agit comme un préalable à la fois indispensable et nécessaire. C'est en ressentant et en vivant le sentiment de confiance en soi que l'estime de soi peut être nourrie. Les trois autres composantes peuvent, quant à elles, être stimulées durant toute la vie, à chaque stade du développement, par des comportements éducatifs adaptés et des situations concrètes. Dans cette démarche, la sécurité et la confiance sont des facteurs qui tiennent aussi une grande importance pour assurer une harmonie entre ces composantes.

2.1.5 L'estime de soi : son origine et son développement ...

2.1.5.1 ... jusqu'à l'âge de 12 ans

Dans sa vie, l'individu traverse des périodes importantes pour son propre développement, qui commence dès sa venue au monde. Quelles influences ces périodes ont-elles sur l'estime de soi ?

Comme vu précédemment, l'estime de soi contient une dimension sociale, car elle est influencée par nos représentations du regard que porte les autres sur nous-mêmes. Nous pouvons donc nous intéresser au développement de l'estime de soi, en tenant compte d'une dimension psychologique de l'individu, mais en tenant également compte de cette dimension sociale. Pour joindre ces deux domaines, nous pouvons nous appuyer sur la théorie du développement psychosocial de l'américain Erikson.

Pour exprimer sa théorie du développement psychosocial, Erikson (1982) énonce huit stades évolutifs de la personnalité. Ceux-ci progressent aussi bien en matière de

croissance physique qu'en matière de croissance sociale, et évoluent donc de la naissance jusqu'à la vieillesse.

A chaque stade émerge une crise qui met en opposition deux forces. Pour que l'individu puisse développer son « soi », celui-ci doit, par le biais de crises, obtenir un équilibre entre les deux forces opposées. Ainsi, pour parvenir à la résolution d'un stade et simplifier la résolution du stade suivant, il faut obtenir une harmonie entre les deux pôles opposés, qui se fait à travers le développement de nouvelles qualités et vertus. Cette résolution mène à une identité positive du développement de la personne, qui nécessite donc des forces à la fois positives et négatives. Chacun des stades agit sur le développement de l'individu, ainsi que de façon indirecte sur le développement de l'estime de soi.

Comme l'intérêt de ce travail est porté sur le développement de l'estime de soi de préadolescents âgés de 12 ans, voici dans le tableau qui suit, les caractéristiques liées au développement de l'estime de soi et de ses composantes, uniquement approfondies pour les stades allant de la naissance à la préadolescence (Erikson, 1982) :

<i>Les étapes de l'homme, de la naissance à la préadolescence</i>		
Stade	Crise	Période
1	La CONFIANCE opposée à la MEFIANCE	0 à 18 mois
Le premier stade, qui introduit la confiance sociale chez le nourrisson, se manifeste à travers le sommeil profond, l'appropriation de l'alimentation ainsi que le bon fonctionnement du système digestif. Dès lors s'éveillent chez le bébé des sensations et des sentiments de familiarité, qui favorisent le sentiment de bien-être intérieur. « L'état général de confiance implique non seulement que l'on a appris à se fier à la similitude et la continuité des pourvoyeurs extérieurs, mais aussi que l'on peut avoir confiance en soi et en la capacité de ses propres organes de faire face aux besoins ; et aussi que l'on est assez sûr de soi pour donner confiance aux fournisseurs » (p.170). La relation mère-enfant tient également un rôle fondamental dans le développement de la personnalité du bébé, ainsi que le développement de l'estime de soi, car elle crée un sentiment de confiance dès la naissance. « Ceci forme chez l'enfant la base d'un sentiment d'identité, qui se combinera plus tard avec le sentiment d'être « bien », d'être lui-même et de devenir ce que les autres personnes attendent de lui qu'il devienne » (p.171).		
2	L'AUTONOMIE opposée à la HONTE et au DOUTE	18 mois à 3 ans
A ce stade, l'enfant, qui apprend la propreté, tend à devenir autonome et à prendre des décisions. Selon Erikson, il s'agit du début du sentiment de libre-arbitre, qui est la conséquence de la prise de décisions et de la prise de conscience d'être soi-même.		
3	L'INITIATIVE opposée à la CULPABILITE	3 ans à 6 ans
L'enfant, désormais autonome, peut être initié aux institutions (l'école), à des fonctions et des rôles (enfant, écolier, etc.), ce qui lui attribue de nouvelles responsabilités. Un blocage dû à la peur (peur d'être puni) ou au contraire une attitude excessive chez l'enfant a pour origine la culpabilité, et relève d'une faible confiance.		
4	Le TRAVAIL opposé à l'INFERIORITE	6 ans à 12 ans
L'enfant apprend à travailler au travers d'outils et à développer des capacités. Dans cette phase, « son danger, à ce niveau, réside dans un sentiment d'inadéquation et d'infériorité. S'il désespère de ses outils, de ses moyens, ou de son statut parmi ses partenaires, les limites de son moi en souffrent et il abandonne l'espoir d'être du même niveau que les autres personnes qui se dirigent vers la même activité. [...] L'enfant [...] se considère comme condamné à la médiocrité » (p.175). Dans le milieu scolaire, le développement de beaucoup d'enfants « est troublé parce que la vie dans la famille ne les a pas préparés à la vie à l'école ou parce que la vie à l'école ne leur tient pas les promesses de leurs premiers stades » (p.175).		

Tableau 2 : Les étapes de l'homme, de la naissance à la préadolescence

Selon Erikson (1982), le bien-être intérieur de l'enfant passe par sa relation avec le monde qui l'entoure. En s'exposant à cette réalité, il sera sujet à des ressentis, des sentiments, des émotions. Il développera également des compétences et des capacités

qui influenceront le développement même de sa personnalité. La personnalité de l'enfant et son estime de soi dépendent donc de facteurs internes (sentiments, émotions, etc.), de facteurs individuels (capacités à réaliser des actions pour soi-même) et de facteurs externes (capacités sociales, relations avec les autres), qui s'éveillent dès la naissance.

Pour Duclos (2002), la source première de l'estime de soi provient d'une relation d'attachement, qui a lieu durant les deux premières années de vie. Toute personne qui se sent aimée (aussi bien par plusieurs personnes que par une seule) peut affirmer « être aimable et détenir une valeur propre » (p.18). C'est à travers les personnes de son entourage (parents, fratrie, enseignants puis amis) que l'enfant, qui ne possède pas d'image de lui dès la naissance, apprend à se voir. Cette période d'attachement reste indispensable pour le développement psychique de l'individu, et incarne donc le cœur de l'estime de soi.

Ensuite, l'enrichissement du sentiment de la valeur personnelle s'effectue aux travers des feed-back (ou rétroactions) positifs adressés par les proches, qui attestent chez l'individu ses qualités, ses forces ainsi que ses réussites.

Lorsqu'il est encore bébé, l'enfant prend conscience que son entourage réagit à ses pleurs, le console ou le cajole. Le bébé développe « le sentiment intérieur de son importance » (p.19). A deux ans, l'enfant s'affirme, conteste ses proches et effectue des choix. Dès lors croît chez lui « le sentiment intérieur d'être capable » (p.19).

A l'âge de quatre ans, l'enfant reconnu comme fille ou garçon prend peu à peu sa place en cherchant à se mettre davantage en évidence face à son entourage. L'enfant « construit le sentiment intérieur d'être suffisamment intéressant » (p.19) pour exister.

C'est à l'âge de six ans que l'enfant forge en lui le sentiment intérieur d'être compétent, car il porte un intérêt plus marqué pour des activités liées à l'intellect, dans lesquelles ses propres capacités sont reconnues.

La conscience de la valeur personnelle n'est donc pas une constante fixe et linéaire, mais à l'inverse, celle-ci se veut cyclique et variable tout au long de la vie. Certaines épreuves de la vie (une maladie, un décès ou encore un divorce) perturbent momentanément l'estime de soi. Mais en s'adaptant à ces épreuves ou en y faisant face, l'individu peut les surmonter et enrichir son estime.

L'estime de soi s'enrichit au fil des expériences vécues. L'estime de soi est la conscience acquise à travers les années de sa valeur personnelle ainsi que des forces, des qualités et des habiletés qui permettent à une personne de vivre en harmonie avec elle-même et les autres. Elle constitue une réserve consciente de forces qui l'aident à surmonter des épreuves et à gérer les stress de la vie, et c'est en ce sens qu'elle est un passeport pour la vie. (Duclos, 2002, p.20)

<i>A la source de l'estime de soi</i>		
Age :	L'enfant construit le sentiment intérieur d'être :	Facteur :
0 – 2 ans	important.	Rétroactions positives de l'entourage
2 ans	capable.	
4 ans	suffisamment intéressant pour prendre sa place.	
6 ans	compétent.	

Tableau 3 : Développement de l'estime de soi chez l'enfant, selon Duclos (2002)

Lorsque l'enfant construit le sentiment intérieur d'être capable, intéressant et compétent, cette période correspond au stade du personnalisme selon Wallon. Cette période « marque la différenciation entre Moi et Autrui » (Wallon, cité par Guidetti, 2005, p.69). Lorsqu'il est âgé de trois ans, l'enfant s'oppose à son entourage, et plus particulièrement à l'adulte. Son Moi se construit par l'opposition à l'autre, et c'est cette attitude qui va permettre à l'enfant de prendre conscience qu'il est à la fois unique et différent. Suite à

cette période d'opposition, une période de séduction et de grâce intervient vers quatre-cinq ans, dans laquelle l'enfant revendique un besoin d'exister. Après cette période, Wallon introduit une période d'imitation (à cinq-six ans), qualifiée d'imitation vraie car différée, durant laquelle l'enfant effectue « des progrès dans l'affirmation de soi et dans le développement intellectuel » (Wallon, cité par Guidetti, 2005, p.77). Ce dernier point, qui reprend l'apprentissage vicariant de Bandura (2007), soit l'apprentissage de nouveaux comportements effectués par le biais de l'observation, détient donc une influence sur l'affirmation de soi chez l'enfant.

Pour Duclos (2010), de sa naissance jusqu'à l'âge de six à sept ans, l'enfant du préscolaire ne détient pas de capacités intellectuelles suffisamment développées pour porter un regard critique sur sa personne. Une authentique estime de soi n'est donc pas envisageable chez l'enfant. « Le jeune enfant de trois à six ans a encore une perception magique de lui-même ; il ne peut observer ses actions de façon séquentielle, causale et logique » (p.42). Chez l'enfant du préscolaire, le concept de soi, très égocentré, se limite à un moment restreint et récent, ainsi qu'à un lieu défini. « Cette connaissance prépare l'avènement de l'estime de soi » (p.42).

Vers sept ou huit ans, avec l'apparition de la pensée logique, l'enfant devient capable de récupérer les images positives provenant de ses expériences et de les intégrer dans une vision globale. D'où l'importance d'avoir envers les tout-petits des attitudes qui prépareront l'apparition, vers sept ou huit ans, d'une solide estime de soi. A partir de cet âge, grâce à l'apparition d'une pensée critique face à lui-même, l'enfant est très influencé par ses propres évaluations (exprimées verbalement ou dans son monologue intérieur) sur ses compétences dans des domaines jugés importants par les personnes significatives à ses yeux. L'enfant peut maintenant faire une évaluation globale de sa valeur personnelle et il peut aussi estimer sa valeur dans chacun des domaines de sa vie, selon ses critères personnels ou ceux des personnes qu'il juge importantes. (Duclos, 2010, p.42-43)

L'enfant possède donc la capacité à extérioriser sa propre estime à des personnes de son entourage, par ses actions, ses propos et sa conduite.

Laporte et Sévigny (2002) soutiennent le développement de l'estime de soi de Duclos. Cependant, elles ajoutent une dimension sociale comme une condition obligatoire à son bon développement. Pour l'aider à se définir, « favoriser la présence des amis et l'appartenance à un groupe » est fondamental chez chaque individu, qui est et reste « avant tout un être social » (p.91). Le sentiment d'être apprécié ou aimé permet de lutter contre certaines situations et de les surmonter. La manière dont les personnes de notre proche entourage nous considèrent influence nos attitudes, et tend à les améliorer. « Dès deux ans, l'enfant adore déjà être en présence de petits comme lui. [...] Plus tard, à quatre ans, il réclame à grands cris des amis » (p.91), un rôle qui sera tout d'abord endossé par les parents. « Se tirer les cheveux, s'arracher un jouet, apprendre à négocier et à partager, cela est essentiel au bien-être intérieur du petit » (p.91). Lorsqu'ils entrent à l'école, les enfants du même sexe constituent des groupes plus ou moins distincts. « Les garçons font des affaires de garçons » et les filles s'occupent d'« affaires de filles » » (p.92). La mixité entre les groupes émerge essentiellement dès l'adolescence, où chaque jeune cherche à s'intégrer à un groupe afin de prendre de la distance par rapport à ses parents et à développer peu à peu sa propre identité. Par la communication, la collaboration, la coopération et l'intégration entre individus, chacun apprend à se connaître soi-même de manière objective, et à identifier ses forces comme ses faiblesses. Dans la période allant de six à douze ans, l'estime de soi des enfants est développée dans différents domaines tels que l'apparence physique, l'image de soi intellectuelle ou encore le plan social, qui influent sur le regard que chaque enfant porte sur lui-même. A

cet âge, les enfants doivent se sentir soutenus par leurs proches, principalement les parents, qui jouent un rôle essentiel dans le développement de l'estime de soi de leur progéniture. Lorsque des parents ont des attentes à l'égard de leur enfant, ce dernier va d'une façon ou d'une autre les intérioriser.

Plus il a l'impression d'y correspondre, plus il se sent aimé et aimable. Et cela a une influence directe sur son estime de soi. Quand l'enfant s'aperçoit que ce qu'il est ou ce qu'il fait procure du plaisir, il est heureux et fier de lui-même. Si le contraire se produit, il se déprécie, car il ne se sent pas à la hauteur de ce que les autres attendent de lui. (Laporte & Sévigny, 2002, p.11)

Ainsi, le développement de l'estime de soi ne consiste pas en une démarche purement individuelle permettant à l'enfant de se connaître. Elle dépend aussi des proches de l'enfant qui, selon le même principe que celui de Duclos (rétroactions), permet à celui-ci d'être reconnu et de se développer.

2.1.5.2 ... durant la période de l'adolescence

Considérée comme une période charnière dans le développement de l'estime de soi, Duclos, Laporte et Ross (2004) jugent l'adolescence comme une phase de vie d'une grande complexité, en raison des « bouleversements physiques, psychologiques et sociaux » (p.83) auxquels sont confrontés les principaux acteurs. Durant cette période, l'adolescent, dont l'adulte a généralement le sentiment qu'il se cache derrière une armure de protection (attitudes souvent défensives ou comportements démontrant une indifférence totale), dissimule au contraire une grande sensibilité et une profonde vulnérabilité face aux regards de l'entourage et des réactions qu'il engendre. De plus, l'adolescent est dans un processus de changement continu. Ses visions, ses perceptions et ses idées évoluent, tout comme sa propre image. Pour qu'il puisse maintenir des repères, ne pas perdre confiance en lui et se convaincre de sa valeur personnelle, l'adolescent doit pouvoir sentir du soutien auprès de ses proches, et ces derniers doivent lui montrer qu'il peut compter sur eux (Duclos, Laporte & Ross, 2004). Selon Prêteur (2002), les adolescents âgés de 15 à 18 ans se déprécient fortement par rapport aux préadolescents, âgés d'environ 12 à 13 ans, qui détiennent une meilleure estime d'eux-mêmes.

2.1.6 L'estime de soi des enfants selon le genre

Filles et garçons, adoptent-ils la même attitude face à leur propre estime ? L'appréciation qu'ils portent sur soi est grandement conditionnée par l'image qu'ils ont d'eux, ainsi que l'image que l'entourage leur renvoie. L'entrée à l'école représente une étape importante dans la vie de l'enfant, et détient également une influence sur son estime de soi. Confronté tout d'abord à la sphère familiale, l'enfant développe par la suite son estime au travers de la sphère scolaire (développement des qualités cognitives, etc.) et sociale (développement des qualités affectives et relationnelles, etc.). Suivant les attentes qui sont placées en l'enfant et selon ses propres attentes, son estime de soi évolue. Et ces attentes, souvent différentes que l'on soit une fille ou un garçon, ont des répercussions sur le développement de leur estime. Des différences notables entre les genres surgissent dans le domaine du rapport au corps, celui du rapport à l'apprentissage et celui du rapport aux autres (Cuzacq & Jézéquel, 2012).

- *Le rapport au corps*

En fonction de leur image et de leur physique, les filles se montrent plus critiques à leur égard que les garçons. Cette tendance s'explique notamment avec l'entrée plus précoce des filles dans la phase de puberté, et leur transformation corporelle qui s'éloigne de l'idéal longiligne inscrit dans leurs pensées. Cette tendance, plus marquée chez les filles, n'exclut en aucun cas les garçons dont le physique peut également les éloigner de leurs idéaux, et ternir leur estime de soi (Cuzacq & Jézéquel, 2012). Pour confirmer ces propos,

une enquête longitudinale menée au Québec sur des jeunes de 14 à 18 ans a démontré que les filles sont globalement plus insatisfaites de leur image corporelle que les garçons, et que la perception de leur apparence physique constitue le premier facteur ayant un impact sur leur estime de soi, contrairement aux individus du genre masculin (Blackburn *et al.*, 2008).

- *Le rapport à l'apprentissage*

« Les filles ont tendance à attribuer leurs réussites à leurs efforts et leurs échecs à leurs incapacités, alors que les garçons attribuent leurs échecs à leur manque de travail et leur réussite à leurs capacités intellectuelles » (Cuzacq & Jézéquel, 2012, p.88). L'influence et la pression liées aux travaux scolaires sont plus fortes chez les filles que chez les garçons, et les filles se montrent par conséquent plus exigeantes avec elles-mêmes face aux tâches scolaires. Au degré secondaire, une étude canadienne a démontré que le travail scolaire représente une source de stress plus importante chez les adolescentes que chez les adolescents (Duclos, Laporte & Ross, 2004).

- *Le rapport aux autres*

En terme de qualités relationnelles, les filles attribuent beaucoup plus d'importance à construire de fortes relations d'amitié que les garçons. Leurs discussions sont généralement portées sur des sujets plus personnels, que ceux traités par leurs camarades masculins. Une enfant qui n'a pas d'ami rencontre généralement de grands problèmes d'estime de soi, alors que les garçons se contentent d'habitude de partager des moments, plutôt que de discuter de leurs affects (Cuzacq & Jézéquel, 2012).

Selon une étude réalisée en 2009 par Kaiser et Jendoubi, et suite à un questionnaire distribué en 2003 à des élèves de 7^{ème} et 8^{ème} années HarmoS, les résultats, en accord avec les propos ci-dessus, ont démontré que les garçons se percevaient « globalement de façon plus valorisante, et ceci notamment pour ce qui est de l'apparence, des compétences athlétiques et de la valeur propre, puis dans une moindre mesure également, sur le plan des compétences sociales » que les filles. « Quant aux compétences scolaires, les perceptions entre les deux sexes se rejoignent » (Kaiser & Jendoubi, 2009, p.19).

Prêteur (2002) confirme de même cette tendance, en affirmant que les filles se déprécient de façon plus importante que leurs camarades du genre masculin.

2.1.7 L'estime de soi de l'enfant et l'apprentissage

Dans cette première partie de notre cadre conceptuel, nous avons défini le concept d'estime de soi et suite à cela, nous pouvons désormais nous interroger sur la relation entre l'estime de soi et les apprentissages, dans une perspective éducative ou selon le domaine scolaire.

Tout d'abord, il convient de préciser la notion d'« apprentissage ». Duclos (2002) le définit comme « des processus actifs et graduels d'acquisition au cours desquels les connaissances se généralisent en habiletés et en savoir-faire qui serviront pendant toute la vie » (p.89). Pour favoriser un sentiment de compétence chez l'enfant, celui-ci doit vivre des expériences de réussite. Grâce à ces succès, l'enfant pourra développer des apprentissages intellectuels, moteurs et sociaux. Mais pour parvenir à ces expériences de réussite, l'enfant « doit avoir le sentiment de sa valeur personnelle, être conscient de ses habiletés et, conséquemment, posséder une bonne estime de soi. Cette bonne opinion de soi est à la base de la motivation et du processus d'apprentissage » (p.89-90). Associé à l'estime de soi, le facteur de la motivation dont faisait mention Schunk (1991, cité par Martinot, 2001) revient également dans les apports de Duclos.

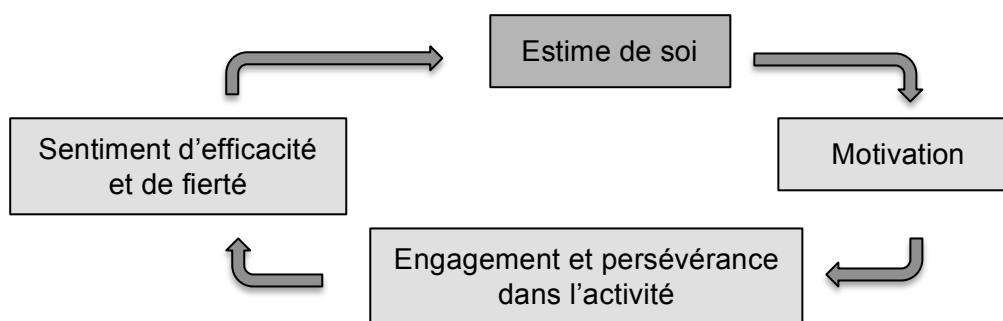


Figure 1 : Estime de soi et apprentissage (Duclos, Laporte & Ross, 2004, p.76)

Pour que l'enfant puisse avoir une bonne estime de soi et se percevoir de manière positive dans la durée, il ne suffit pas que celui-ci vive de simples et rapides succès. A cet instant, l'adulte détient un rôle essentiel, car il doit relever les actions positives et les réussites de l'enfant, tout en lui donnant un moyen de se rappeler sa réussite. L'enfant intègre donc sa réussite lorsque celle-ci lui est régulièrement ravivée. C'est grâce et par la mémoire que l'estime de soi peut fonctionner (Duclos, 2010).

A l'école, selon les différentes places qu'élèves ou enseignants occupent et les différents rôles qu'ils défendent, nous remarquons que la relation apprenants-enseignants évolue sans cesse. Néanmoins, nous pouvons remarquer que l'accent est davantage porté sur des enjeux didactiques ou éducatifs, et que l'aspect relationnel entre apprenants et enseignants est relégué au second plan. Cette tendance est soutenue par Genoud (2004), qui évoque également l'importance du rôle de l'enseignant aux yeux des élèves, aussi bien sur les processus d'apprentissages que sur le développement de l'estime de soi des apprenants.

Cyrułnik (2003) nous apprend que les enseignants n'ont pas suffisamment conscience de cette importance, alors que ceux-ci entretiennent une relation privilégiée avec leurs élèves et qu'ils sont très influents. « Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances » (p.95). Au delà du développement des apprentissages, nous relevons la possibilité et l'importante capacité qu'ont les enseignants de connaître leurs élèves au mieux, ainsi que celle d'influencer leur estime de soi et ce, malgré la relation d'autorité ou de pouvoir que peuvent entretenir les enseignants à l'égard de leurs apprenants.

2.2 La réussite scolaire

Comme mentionné précédemment, notre travail vise notamment la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Après avoir développé le concept de l'estime de soi, nous pouvons désormais nous intéresser à celui de *la réussite scolaire*. Face aux nombreuses interprétations faites à son sujet, il convient de le définir précisément, tout en explicitant l'approche de ce concept que nous avons retenue dans l'élaboration de notre travail.

2.2.1 La réussite scolaire : définitions

D'après Mosconi (1998, cité par Montreuil, 2011), la réussite scolaire est définie comme « l'acquisition, dans les délais prévus, de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire convenus par les établissements d'enseignement conformément aux programmes d'études en vigueur dans la province » (p.43). Dans notre situation, ce dernier correspond en l'occurrence au Plan d'études Romand (PER), notamment appliqué dans la partie francophone du Valais. Baby (1992, cité par Allaire *et al.*, 2011) définit la réussite scolaire comme :

L'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit

généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail. (p.165)

Gerard Bief (2010) associe quant à lui la réussite scolaire à l'évaluation de compétences et à des critères. La réussite scolaire est la conséquence d'épreuves basées sur les productions des élèves, qui tendent à évaluer des compétences et des objectifs visés et fondés sur des critères. Ces épreuves sont ensuite exprimées par l'attribution de notes. Pour que l'épreuve soit dite « réussie », l'élève se doit d'atteindre le critère minimal. Il parle donc de la « logique critériée », qui correspond à l'obligation « que chaque critère minimal soit maîtrisé pour considérer que l'élève maîtrise la compétence minimale. C'est la définition même d'un critère minimal : il est minimal car il doit absolument être maîtrisé pour considérer que l'épreuve est réussie » (p.138). Dans une éducation formelle, dans laquelle des crédits ou des notes sont attribués au travers d'un bulletin ou d'un diplôme (Commission Canadienne pour l'UNESCO, 1997), l'atteinte de critères mène l'élève vers sa promotion, et par conséquent, vers sa réussite scolaire.

2.2.1.1 La réussite scolaire versus la réussite éducative

Dans de nombreux ouvrages, le concept de la réussite scolaire et celui de la réussite éducative sont souvent associés. Néanmoins, ces deux concepts sont à distinguer. Comme le souligne Montreuil (2011), « la réussite éducative soutient le développement optimal des personnes dans toutes leurs dimensions, notamment politiques et sociales, contribuant ainsi à la formation de futurs citoyens » (p.44). Axée davantage sur des compétences transversales, la réussite éducative n'est plus uniquement focalisée sur « l'acquisition de connaissances, mais aussi au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs » (p.44). Ces derniers, qui sont notamment transmis par les enseignants, dépendent surtout des parents d'élèves qui tiennent un rôle déterminant dans la réussite éducative de l'enfant. La réussite éducative comprend d'autres dimensions, qui vont au-delà des indicateurs de la réussite scolaire ou au-delà de la réussite formelle.

2.2.1.2 La réussite scolaire, en passant par l'évaluation

La réussite scolaire, qui se démarque de l'échec scolaire par l'atteinte de critères minimaux (Lieury & Fenouillet, 1996), tient compte d'un processus d'évaluation orienté sur les compétences de l'apprenant et mené par l'enseignant. Pelpel (2005) définit l'évaluation comme « une pratique fondamentale dans tout système d'enseignement et de formation. [...] Les élèves sont évalués par les enseignants qui le sont eux-mêmes par l'inspecteur (note pédagogique) et le chef d'établissement (note administrative) » (p.209). L'acte d'évaluer correspond à l'attribution d'une valeur propre à un objet. Pour la suite de notre travail, nous retenons principalement de cette définition l'acte d'évaluation de l'enseignant auprès de l'apprenant.

Différents types d'évaluation peuvent être rencontrés dans le contexte scolaire, parmi lesquelles l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative ou encore l'évaluation sommative. Dans le cadre de notre travail, c'est davantage l'évaluation de type sommatif qui nous intéresse. Effectivement, cette évaluation est « celle qui se pratique au terme d'un apprentissage et qui a pour but de vérifier si les objectifs en ont été atteints par tel ou tel individu » (Pelpel, 2005, p.216).

Daele et Berthiaume (2011) nous apprennent que l'évaluation sommative « intervient le plus souvent à la fin d'un apprentissage » et qu'elle implique un verdict « quant à la réussite d'un enseignement par l'étudiant-e ou pour l'attribution d'un diplôme. Il s'agit de faire la « somme » des apprentissages de l'étudiant-e et cette évaluation est le plus souvent accompagnée d'une note chiffrée ou alphanumérique » (p.1).

Contrairement aux autres types d'évaluation, l'évaluation sommative détient une fonction sélective, car elle induit la réussite ou l'échec scolaire de l'apprenant.

2.2.1.3 L'évaluation, un instrument de mesure

Pepel (2005) cite trois caractéristiques principales aux instruments de mesure : la validité, la fidélité et la sensibilité. Dans l'évaluation sommative, la note attribuée, soit une valeur ou encore une expression de la fonction institutionnelle, tient compte de ces trois paramètres, qui dépendent eux-mêmes essentiellement de l'enseignant. Par conséquent, nous prenons note de l'affirmation de Pepel (2005) quant à la qualité de l'évaluation : « c'est le professeur lui-même qui est en quelque sorte l'instrument de mesure ; et c'est sa propre fiabilité qu'il conviendrait d'examiner » (p.223). « La réussite scolaire se décline donc par la mesure objective du rendement académique » (Montreuil, 2011, p.43), dans laquelle les notes scolaires obtenues agissent comme un indicateur quantitatif.

A la suite de ces apports, nous nous baserons donc sur les notes obtenues par les élèves de notre échantillon, afin d'évaluer leur réussite scolaire.

3. Questions de recherche et hypothèses de réponse

Pour notre travail, nous avons retenu une question de recherche principale, ainsi que trois sous-questions. Nous avons donc quatre questions de recherche, auxquelles nous allons essayer de répondre à l'aide des informations récoltées par le biais de notre méthode.

Dans un premier temps, nous tenons à évaluer la relation qu'entretiennent estime de soi et réussite scolaire, en réponse à notre question de recherche principale. Dans un deuxième temps, nous allons approfondir le concept de l'estime de soi des élèves du degré 8H, en tenant compte de trois paramètres différents, qui correspondent pour chacun d'eux à une de nos sous-questions. Nous allons tout d'abord observer la place qu'occupe l'estime de soi du domaine scolaire par rapport à l'estime de soi des domaines physique, familial, social et global. Ensuite, nous allons nous intéresser à l'estime de soi en tenant compte du genre. Par cela, nous souhaitons observer les similarités et les différences entre les garçons et les filles dans les résultats obtenus sur leur estime de soi. En dernier lieu, nous souhaitons observer la correspondance entre l'estime de soi des élèves, et celle perçue par leur enseignant titulaire.

Pour chacune de nos quatre questions de recherche présentées, une hypothèse basée sur des apports théoriques a été soulevée et justifiée.

QUESTION 1

Une estime de soi élevée chez l'élève, favorise-t-elle sa réussite scolaire ?

Hypothèse

L'estime de soi tient un rôle déterminant dans les résultats scolaires de l'élève et, par conséquent, dans sa réussite scolaire. Notre hypothèse repose ainsi sur une tendance qui se veut progressive entre estime de soi et réussite scolaire. Par cela, nous entendons que les élèves qui disposent d'une estime de soi élevée (*c.à.d. progressivement : estime de soi trop forte > estime de soi forte > estime de soi moyenne > estime de soi faible*) obtiennent de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades dotés d'une estime de soi inférieure. Par conséquent, la réussite scolaire des élèves ayant une estime de soi supérieure est favorisée, en regard de celle des élèves avec une estime de soi plus faible.

Justification

Tout d'abord, nous tendons à penser que certaines prédispositions qui favorisent le développement identitaire de l'enfant, comme la structure familiale, la présence d'amis, l'appréciation de son image, etc., influencent l'estime de soi de l'élève, et que plus ces prédispositions sont favorisées, plus l'estime de soi de l'enfant sera élevée et sa réussite scolaire maximisée.

De plus, si l'on croit le schéma de l'estime de soi et des apprentissages de Duclos, Laporte et Ross (2004), la motivation, ainsi que le degré d'engagement et de persévérance dans les activités scolaires, découlent de l'estime de soi de l'apprenant.

Par cette vision, deux cheminements différents peuvent être empruntés par l'élève. Soit il ne parvient pas à s'engager pleinement dans les activités d'apprentissage en raison de doutes sur ses propres compétences, soit la manière dont il perçoit ses capacités l'encourage à s'investir davantage et pleinement dans les activités scolaires. En comparant ces cheminements, le manque d'estime de soi chez l'élève génère des sentiments essentiellement négatifs qui se manifestent par un manque d'engagement dans les activités et qui, au final, se traduisent par des résultats scolaires inférieurs à ceux de son camarade qui se perçoit de façon plus positive.

Nous pensons que plus les élèves ont une estime de soi élevée, plus ceux-ci auront tendance, comme le soulignent Kaiser et Jendoubi (2009), à se sentir capables d'affronter n'importe quels défis, de surmonter tous les obstacles et de faire davantage preuve de persévérance, dans le but d'arriver à la fin d'une activité. Ainsi, les élèves qui font davantage preuve d'engagement dans leurs apprentissages, obtiennent des résultats scolaires plus élevés, ce qui accentue donc leur réussite scolaire.

De plus, en regard de certaines recherches scientifiques, la tendance selon laquelle une estime de soi élevée favorise la réussite scolaire, a déjà pu être démontrée.

QUESTION 2

Quelle place détient l'estime de soi du domaine scolaire par rapport aux différents domaines de l'estime de soi (physique, social, familial et global) ?

Hypothèse

D'un point de vue global, l'estime de soi du domaine scolaire constitue un des domaines les plus développés de l'estime de soi chez l'élève de 8^{ème} année HarmoS. Nous pensons qu'il arrive en seconde position dans la hiérarchisation des différents domaines, après celui spécifique à la famille (estime de soi du domaine familial).

Justification

Comme nous l'avons soulevé, les proches tiennent une place essentielle dans le développement de l'estime de soi de leur enfant, dès la naissance. Laporte et Sévigny (2002) précisent qu'en étant intégrées, les attentes adressées aux enfants par les membres de leur proche entourage ont des répercussions sur le développement de leur estime de soi. Ces attentes, mais également l'intérêt et la considération qui leur sont adressées, influencent les sentiments que porte l'enfant sur lui-même. Les enfants ont besoin de se sentir soutenus et aimés et pour ces raisons, nous tendons à croire que l'estime de soi sur le plan familial représente le domaine dans lequel les enfants se perçoivent et s'évaluent le mieux.

Dans leur recherche, Kaiser et Jendoubi (2009) qualifient « les compétences sociales et scolaires » de « référents premiers dans la construction identitaire » (p.5), avant l'apparence physique. Tenant compte de ce constat, nous pensons que les élèves ont une estime de soi supérieure dans le domaine scolaire et social, que dans le domaine physique. Quant à la distinction entre les domaines scolaire et social, nous nous sommes appuyé sur, entre autres, les apports de Cooley (cité par Jendoubi, 2002) et son effet du miroir social. Cooley évoque l'importance des interactions, très présentes dans l'environnement scolaire, pour permettre le développement de l'identité de l'individu. A l'école, les échanges que mène l'enfant avec ses partenaires s'établissent dans un environnement sécurisant, connu de l'enfant, dans lequel il peut se sentir en confiance et où il peut disposer de repères, indispensables à son bon développement. Comme le souligne Duclos (2010), l'école doit chercher à réunir des conditions optimales au bon

développement de l'estime de soi des élèves, qui passent notamment par le besoin de repères. De plus, nous avons relevé l'importance de certains adultes, influant sur le développement de l'estime de soi chez l'enfant (Genoud, 2004 ; Cyrulnik, 2003). Parmi eux, nous avons mentionné les parents, les proches de la famille, mais également les enseignants. Suite à ces affirmations, nous pensons que les enfants ont développé une estime de soi supérieure dans le domaine scolaire, qui réunit davantage de conditions permettant un bon développement de l'estime de soi, que dans le domaine social.

QUESTION 3

Selon les différents domaines de l'estime de soi (physique, familial, social, scolaire, global), quelles sont les similarités ou les différences entre les filles et les garçons ?

Hypothèse

A l'exception de l'estime de soi développée dans le domaine familial, supérieure chez les filles, les élèves du genre féminin ont, dans l'ensemble des autres domaines de l'estime de soi, des résultats inférieurs à ceux obtenus par les élèves du genre masculin.

Justification

Selon de nombreux chercheurs, des différences notables sont à relever entre l'estime de soi développée par les filles et celle développée par les garçons. L'enquête longitudinale canadienne de Blackburn *et al.* (2008) illustre ces différences. Que nous soyons une fille ou un garçon, notre perception de la scolarité, du rapport au corps, de la faculté à s'intégrer à un groupe, etc. diverge. De cette étude, il en est ressorti que les filles se montrent globalement plus critiques à leur égard dans de nombreux domaines que les garçons, et qu'elles se jugent plus sévèrement. Nous savons également qu'elles sont particulièrement sensibles aux relations qu'elles entretiennent avec leurs proches, et qu'elles apportent notamment plus d'importance à leurs relations d'amitié que leurs camarades du genre masculin. Par conséquent, malgré que le sentiment d'attachement chez les garçons à l'égard de leurs parents et des membres de leur famille soit également très fort, nous tendons à penser que les filles accordent une considération encore plus marquée sur les liens familiaux que ces derniers. De part ces apports, nous pensons que les filles ont une estime de soi plus élevée au sein d'un unique domaine, le domaine familial.

QUESTION 4

Selon les différentes catégories d'estime de soi (estime de soi trop forte, forte, moyenne ou faible), quelle est la correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son enseignant ?

Hypothèse

Pour la majorité de ses apprenants, l'enseignant titulaire est capable de déterminer la catégorie de l'estime de soi à laquelle ils appartiennent.

Justification

Nous nous permettons de poser cette hypothèse en regard d'éléments tirés de la théorie, mais également d'éléments pratiques que nous avons pu observer en situation de stage. Bien que les enseignants doivent adopter une démarche d'évaluation de l'élève en vue de répondre à des exigences institutionnelles, leur rôle ne se limite pas uniquement à cette démarche. Comme le mentionnent Guimard, Cosnefroy et Florin (2007), « le fait que les enseignants soient au contact quotidien des élèves les conduit à développer une expérience particulièrement riche pour repérer une diversité de comportements et de

savoir-faire chez leurs élèves et pour en percevoir l'évolution » (p.2). Cyrulnik (2003) qualifie de même la relation enseignant-élève comme étant une relation privilégiée. Comme nous l'avons expliqué, l'estime de soi correspond à une perception que l'on se fait de soi-même, de ses qualités ou de ses capacités. En tant que personne externe, le port d'un jugement sur la situation propre à un élève est une tâche que nous pouvons considérer comme périlleuse. Chaque apprenant est unique, et l'estime de soi qu'il possède dépend de nombreux paramètres qui sont souvent difficilement observables et complets. Néanmoins, dans la relation enseignant-élève qu'ils entretiennent, l'enseignant peut percevoir des éléments de la valeur personnelle développée par ses apprenants et qui font partie intégrante de leur personnalité.

4. Méthode de recherche

4.1 Le choix de la méthode : le questionnaire

Pour l'obtention des informations nécessaires à notre travail, nous avons eu à choisir entre plusieurs méthodes de recherche, parmi lesquelles figuraient l'observation, l'expérimentation, l'analyse de contenus et l'enquête. Pour ce travail, nous nous sommes orienté sur la méthode de l'enquête. Celle-ci comprend soit l'entretien, soit le questionnaire. Notre choix s'est porté sur ce dernier car, comme le défend De Singly (2006) « le questionnaire est une excellente méthode pour l'explicitation de la conduite. Le questionnaire doit être retenu si les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés » (p.20). En l'occurrence, notre recherche tend à repérer un facteur précis, celui de l'estime de soi.

Afin d'obtenir une vision globale de l'estime de soi des enfants, deux questionnaires ont été élaborés : le premier destiné aux élèves de 8^{ème} année HarmoS et le second destiné à leurs enseignants titulaires.

Comme le soulignent Quivy et Van Campenhout (2006), l'enquête réalisée au travers d'un questionnaire « consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions » (p.171). Ces questions peuvent appartenir à différentes dimensions : la dimension privée, la dimension professionnelle ou encore la dimension sociale. Ces trois dimensions sont regroupées au sein de notre outil de recherche.

4.1.1 Le questionnaire adressé aux élèves de 8H

C'est par le biais d'un questionnaire adressé aux élèves, que nous allons évaluer leur estime de soi. Cette évaluation dépendra d'une somme de points, qu'ils auront obtenue au travers de notre outil de recherche. Cette somme de points, qui regroupera donc l'estime de soi de différents domaines (l'estime de soi du domaine *physique*, *familial*, *social*, *scolaire* et *global*) mènera vers l'attribution d'une estime de soi différenciée pour chaque apprenant. En effet, en fonction du nombre de points que l'élève aura obtenu à son questionnaire, son estime de soi pourra être déterminée. Chaque élève aura ainsi une estime de soi, qui correspondra à une des quatre catégories suivantes : une *estime de soi trop forte*, une *estime de soi forte*, une *estime de soi moyenne* ou une *faible estime de soi*.

Suite à cela, nous pourrions mettre en lien l'estime de soi des élèves avec d'autres données spécifiques, en vue de répondre à nos quatre questions de recherche.

4.1.1.1 La structure du questionnaire

Pour l'élaboration de notre dispositif, nous avons effectué diverses recherches dans le but de prendre connaissance de questionnaires déjà existants. Nous avons donc consulté différents outils de recherche qui traitaient de notre thématique. Suite à cette démarche, nous avons choisi de concevoir notre propre questionnaire à partir d'un dispositif déjà existant : le questionnaire d'évaluation de l'estime de soi selon Duclos, Laporte et Ross, daté de 1995 (*Annexe I*).

Nous trouvions que la structure de ce questionnaire était particulièrement intéressante, car celle-ci permettait notamment l'évaluation de l'estime de soi de l'individu enquêté, produite par la combinaison de plusieurs domaines distincts.

Adressé initialement à des adolescents, le questionnaire de Duclos, Laporte et Ross (1995) est composé de 30 items, répartis en cinq différents domaines de l'estime de soi. Ces cinq domaines sont : l'estime de soi du domaine *physique* (comprenant 5 items), du domaine *familial* (5 items), du domaine *social* (5 items), du domaine *scolaire* (5 items) et l'estime de soi *globale* (10 items).

Pour chacun des items, quatre réponses sont à choix : *toujours*, *souvent*, *parfois* ou *rarement*. Pour chacun des items présentés sous la forme de phrases incomplètes, l'enfant doit choisir une des quatre propositions et compléter l'item, en marquant le choix retenu dans la colonne correspondante.

Par exemple, pour le cinquième item du questionnaire, qui appartient au domaine scolaire de l'estime de soi : « *Selon moi, mes maîtresses et mes maîtres m'apprécient _____* », l'élève enquêté doit remplacer l'espace souligné par l'une des quatre réponses à choix, en répondant à la question selon son point de vue et selon ses propres perceptions.

Dans le questionnaire élaboré pour notre recherche (*Annexe II*), destiné non pas à des adolescents mais à des préadolescents, nous avons remédié à la formulation des items, afin de les rendre le plus compréhensible possible pour des élèves du degré 8H. Nous avons de même ajouté à quelques items, la définition de certains mots de vocabulaire, en vue de favoriser une compréhension plus optimale.

Pour que les élèves ne soient pas influencés par des thématiques précises lors de la réalisation du questionnaire, les items des cinq différents domaines ont été confondus aléatoirement les uns avec les autres. De Singly (2006) évoque l'importance de l'ordre des questions. « Dans leurs réponses, les personnes enquêtées sont, inconsciemment, sensibles à un effet de contexte du questionnaire. [...]. Les effets de l'ordre des questions dérivent aussi de la connaissance induite par le questionnaire » (p.83). Dans notre cas, l'ordre de nos questions fermées tend à ne pas orienter l'élève vers une prise de position spécifique dans un ou plusieurs domaines précis, mais au contraire, il cherche à évaluer l'estime de soi de l'apprenant dans sa globalité.

4.1.1.2 L'attribution des points

Selon Duclos, Laporte et Ross (1995), la réponse de chaque item équivaut à un nombre de points fixe :

- *Toujours* équivaut à 10 points, ce qui correspond à l'estime de soi la plus élevée.
- *Souvent* équivaut à 7 points.
- *Parfois* équivaut à 4 points.
- *Rarement* équivaut 1 point, ce qui correspond à l'estime de soi la plus faible.

Selon ces trois auteurs, en additionnant tous les points obtenus, la somme totale nous indique l'une des trois catégories à laquelle correspond notre estime de soi :

- De 240 à 300 points : Cette catégorie correspond à une très bonne estime de soi.
- De 170 à 240 points : Cette catégorie correspond à une assez bonne estime de soi.
- De 30 à 170 points : Cette catégorie relève d'une pauvre estime de soi.

Pour notre travail, nous avons repris l'attribution des points présentée par les auteurs, mais nous avons opté pour une catégorisation différente de celle de Duclos, Laporte et Ross (1995). Effectivement, nous trouvions cette catégorisation de l'estime de soi insuffisamment précise et complète pour permettre une interprétation la plus adéquate possible des données relatives à nos questionnaires (aussi bien le questionnaire adressé aux enfants que celui adressé aux enseignants). Pour cette raison, nous avons choisi de remédier à cette catégorisation et avons élaboré notre propre catégorisation de l'estime de soi, inspirée notamment de celle du questionnaire de Rosenberg (1965, cité par

Vallières & Vallerand, 1990). De même, nous avons tenu à compléter les définitions propres à chacune des catégories à l'aide d'informations supplémentaires et complémentaires. Pour ce faire, nous avons notamment eu recours à des apports sur l'estime de soi tirés de l'ouvrage de Cuzacq et Jézéquel (2012). Notre catégorisation et nos définitions, qui sont désormais réparties en quatre catégories, sont les suivantes :

- De 275 à 300 points : Une *trop forte estime de soi* : L'enfant ne possède pas une représentation lucide et réaliste de lui-même et des autres. Il a tendance à être très fortement affirmé, se survalorise et se sent supérieur, soit au travers du mépris et/ou de la colère. Son attitude peut évoquer la notion de prétention.
- De 240 à 274 points : Une *forte estime de soi* : L'enfant se connaît bien, il se fait respecter et est généralement apprécié par les autres. Il a une représentation clairvoyante de lui-même, faite de qualités, de ressources, de potentiels, mais également de défauts, de limites ou d'imperfections. Il s'accepte et accepte les autres. Ses sentiments correspondent à la situation : la peur face au danger, la colère face à des obstacles, la tristesse face à la perte et la joie lorsque tout va bien.
- De 170 à 239 points : Une *estime de soi moyenne* : L'enfant porte une bonne image de lui. Néanmoins, son estime dans certains domaines précis (1 ou 2 domaines) est plus faible. Par exemple, dans le domaine physique, l'enfant a une mauvaise représentation de l'image qu'il renvoie aux autres, mais il a une forte estime de lui dans les domaines scolaire, familial, social et global. Ces domaines plus faibles (dans l'ex. : le domaine physique) doivent être renforcés.
- De 30 à 169 points : Une *faible estime de soi* : L'enfant est très exigeant avec lui-même et se juge de manière sévère. Il ne possède pas une représentation lucide de lui-même et de ses camarades. Il se dévalorise, ne voit que ses défauts et a souvent tendance à ne voir que les qualités chez ses camarades. Il se sent coupable, insuffisant et admiratif face aux autres, et ressent de l'impuissance et du découragement. Un travail doit être entrepris avec cet enfant pour qu'il améliore la perception qu'il a de lui.

Trois questions supplémentaires, ne dépendant pas du questionnaire de Duclos, Laporte et Ross (1995), ont été intégrées à la fin de notre outil de recherche. Une question sur le genre (je suis une fille ou un garçon) et deux questions ouvertes (la branche que je préfère à l'école et celle que j'aime le moins) figurent en fin de questionnaire. Celles-ci ont comme perspective l'approfondissement des résultats de notre enquête.

4.1.2 Le questionnaire adressé aux enseignants titulaires

Parallèlement au questionnaire adressé aux élèves, un deuxième questionnaire, adressé cette fois-ci à leurs enseignants titulaires, a été élaboré (*Annexe III*). Dans sa construction, celui-ci dépend du questionnaire destiné aux élèves.

Le dispositif pour les enseignants est composé de deux parties distinctes : une partie traitant de l'estime de soi des élèves et une partie consacrée à la retranscription des résultats scolaires de ceux-ci.

Dans la partie qui traite de l'estime de soi, nous demandons aux enseignants de nous transmettre leur perception de l'estime de soi de chacun de leurs élèves. Cet élément, qui nous permettra d'évaluer la cohérence entre leurs résultats perçus et ceux réellement obtenus par leurs apprenants, sera pris en compte dans notre quatrième et dernière question de recherche. Lors de la réalisation du questionnaire, les enseignants doivent évaluer l'estime de soi propre à chacun de leurs apprenants, en tenant compte d'une des quatre catégories à choix : l'enfant a une *trop forte estime de soi* ; une *forte estime de soi* ;

une *estime de soi moyenne* ou une *faible estime de soi*. Pour les aider dans leur démarche d'évaluation, le questionnaire est accompagné des définitions des quatre catégories de l'estime de soi, précédemment présentées.

Dans la partie consacrée aux résultats scolaires, nous demandons aux enseignants de nous faire part de la moyenne scolaire obtenue par leurs élèves dans les branches principales (mathématiques, français et environnement confondus) et de leur moyenne générale (toutes branches confondues) obtenues à la mi-semester d'automne. Le recueil de cette deuxième partie de données tend à nous permettre l'analyse de notre première question de recherche, qui vise à démontrer la relation que l'estime de soi entretient avec la réussite scolaire, mise en lumière au travers des résultats transmis par les enseignants.

4.2 Le recueil des données

Pour recueillir les informations nécessaires à notre travail, il est essentiel que les questionnaires soient à la fois adaptés et compréhensibles pour les membres de l'échantillon, mais qu'ils soient également orientés et construits à partir de thématiques préalablement définies, soit un cadre fixé à l'avance par l'enquêteur. En effet, le questionnaire « a pour ambition première de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. Le questionnaire sélectionne donc dans le réel les éléments pertinents des conduites étudiées et des facteurs sociaux » (De Singly, 2006, p.24).

Après avoir construit nos questionnaires, et à la suite d'un pré-test que nous avons mené auprès d'élèves du degré 8H, nous avons pris contact avec la direction de plusieurs établissements scolaires, afin de leur présenter notre démarche. Grâce à des réponses positives, nous avons pu prendre contact avec les enseignants titulaires des classes de 8^{ème} année HarmoS. Cette prise de contact visait à la fois à expliquer notre démarche aux enseignants, à leur demander leur accord quant à la participation à notre travail et à leur demander leur autorisation quant à la passation de notre outil de recherche au sein de leur classe. Suite à des retours favorables, nous avons pu procéder à la réalisation du questionnaire avec les élèves et les enseignants de notre échantillon, en vue de recueillir les données nécessaires à notre travail.

4.3 L'échantillon

Pour cette recherche, notre échantillon est composé d'élèves de 8^{ème} année HarmoS de quatre classes du Valais Romand, ainsi que de leur enseignant titulaire respectif. La grandeur des établissements scolaires dans lesquelles se trouvent les quatre classes de notre échantillon, varie en fonction des différentes communes retenues pour notre enquête.

Afin de répondre aux exigences du travail en question, une autorisation a été demandée auprès de chaque directeur des centres scolaires, des enseignants titulaires et des parents d'élèves. Ces demandes ont dû être approuvées pour que les élèves puissent faire partie de l'échantillon de notre recherche, et afin que nous puissions, dans l'élaboration de ce travail, utiliser les données dont nous avons besoin.

Parmi nos quatre classes, trois d'entre-elles étaient composées exclusivement d'élèves du degré 8H, et une d'entre-elles, à double degrés, était formée d'élèves des degrés 7H et 8H. Bien évidemment, les questionnaires remplis dans cette dernière n'ont été menés qu'avec les élèves du degré 8H.

Au final, l'échantillon de ce travail a retenu 62 élèves de 8^{ème} année HarmoS, ainsi que 4 enseignants titulaires travaillant à plein temps dans leur classe respective. Les questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves ont été menés et réalisés sur l'ensemble du mois de novembre 2014.

Deuxième partie : partie empirique

5. Analyse des données et résultats

Pour l'élaboration de notre analyse de type statistique, nous avons tenu compte de trois objectifs énoncés par Ghiglione (1987, cité par Vilatte, 2007), auxquels nos questionnaires cherchent à y répondre : l'estimation, la description et la vérification d'une hypothèse.

L'estimation correspond à « une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat » (p.5). La description consiste à « retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs » (p.5). Quant à la vérification d'une hypothèse, « il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse » (p.5).

A l'image de ces trois objectifs, nous avons procédé de manière progressive dans notre analyse, et surtout, nous nous sommes appuyé sur les questions de recherche initialement posées. L'estimation et la description menées, qui constituent nos procédures d'analyse et d'interprétation, nous ont permis d'avancer vers le contrôle des hypothèses préalablement formulées pour chacune de nos questions de recherche. Avant la passation de nos questionnaires, nous avons effectivement formulé, pour chacune d'elles, une hypothèse. Suite à l'interprétation de nos résultats, nous nous sommes reporté à nos hypothèses afin de les confirmer ou, à l'inverse, de les infirmer.

5.1 Question 1 – lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire

5.1.1 Rappel de la question de recherche

La question de recherche, à laquelle nous tentons de répondre, est la suivante :

Une estime de soi élevée chez l'élève, favorise-t-elle sa réussite scolaire ?

5.1.2 Procédure et analyse

Afin d'y répondre, nous avons procédé par une mise en relation de données relatives à cette question de recherche, à savoir les résultats du questionnaire d'évaluation de l'estime de soi des élèves et les moyennes scolaires obtenues par chacun d'entre eux. Pour ce faire, nous avons tout d'abord déterminé la somme des points obtenus individuellement par les 62 élèves de notre échantillon dans leur questionnaire d'estime de soi. Quant aux résultats scolaires des élèves, ceux-ci nous avaient été transmis par les enseignants titulaires.

Notre intérêt a donc été porté sur la relation entre deux valeurs : l'estime de soi de l'apprenant et ses résultats scolaires. Comme explicité dans notre cadre conceptuel, ces derniers permettent de déterminer la réussite scolaire. Afin d'illustrer cette relation, nous avons mené en premier lieu une analyse globale de la situation. Puis, une analyse propre à chacune des catégories de l'estime de soi (*estime de soi trop forte, forte, moyenne ou faible*) a été réalisée. Pour ce faire, nous avons retranscrit les résultats obtenus dans des graphiques à nuages de points.

Les graphiques à nuages de points nous permettent de comparer des paires de valeurs. Ainsi, nous avons corrélié les résultats obtenus dans les questionnaires d'estime de soi des apprenants (représentés sur l'axe des abscisses, autrement dit, l'axe des x) avec les moyennes générales des résultats scolaires qu'ils ont obtenues, soit la moyenne des branches principales et des branches secondaires associées (représentées sur l'axe des ordonnées, autrement dit, l'axe des y). Nous avons opté pour la prise en compte de la moyenne générale, car celle-ci englobe l'ensemble des résultats obtenus dans toutes les

disciplines scolaires par l'élève, et car elle donne une vision d'ensemble des compétences et des connaissances qui ont été évaluées dans chaque discipline.

Dans nos graphiques, chaque élève a été représenté par un losange (*en turquoise*), qui correspond à un point, aussi appelé dans le langage statistique un « point représentatif » (Magain, 2014, p.74).

Après avoir constitué nos graphiques, nous avons calculé des corrélations entre nos deux variables. L'objectif des corrélations est, comme le souligne Magain (2014), de démontrer « si le comportement d'une variable est influencé par la valeur d'une autre variable » (p.73). Selon une interprétation géométrique des moindres carrés, nous avons tracé les ajustements linéaires des corrélations de nos nuages de points à l'aide de droites, afin de « préserver au mieux la distance entre les points » et « les angles des droites joignant les points » (Goldfarb & Pardoux, 2004, p.74).

Pour nous aider dans l'interprétation de nos résultats, nous tenons à mentionner quelques précisions quant aux données relatives à la corrélation linéaire, soit la pente (a) et le coefficient de détermination (R^2).

Pour chaque corrélation, nous avons calculé le signe de la pente de la droite linéaire (en l'occurrence : le a de la formule $y = ax + b$), car celui-ci nous indique le sens de la corrélation. En fonction du signe, nous pouvons obtenir l'un des trois résultats suivants : une corrélation *positive* ($a > 0$) qui pourrait indiquer que plus l'estime de soi est élevée, plus la réussite scolaire de l'élève est favorisée et vice-versa ; une corrélation *négative* ($a < 0$) qui pourrait indiquer que plus l'estime de soi est élevée, plus la réussite scolaire de l'élève est faible et vice-versa ; une corrélation *neutre* ($a = 0$) qui pourrait signifier l'absence de lien entre nos deux variables, l'estime de soi et la réussite scolaire.

Afin de connaître la qualité de nos corrélations, nous avons également calculé le coefficient de détermination R^2 pour chacune d'elles. Magain (2014) nous rappelle que le coefficient de détermination « nous donne des informations sur l'existence d'une relation *linéaire* (sous forme d'une droite) entre les deux grandeurs considérées » (p.82). Néanmoins, un coefficient de détermination nul « ne signifie pas l'absence de toute relation entre les deux grandeurs » (p.82).

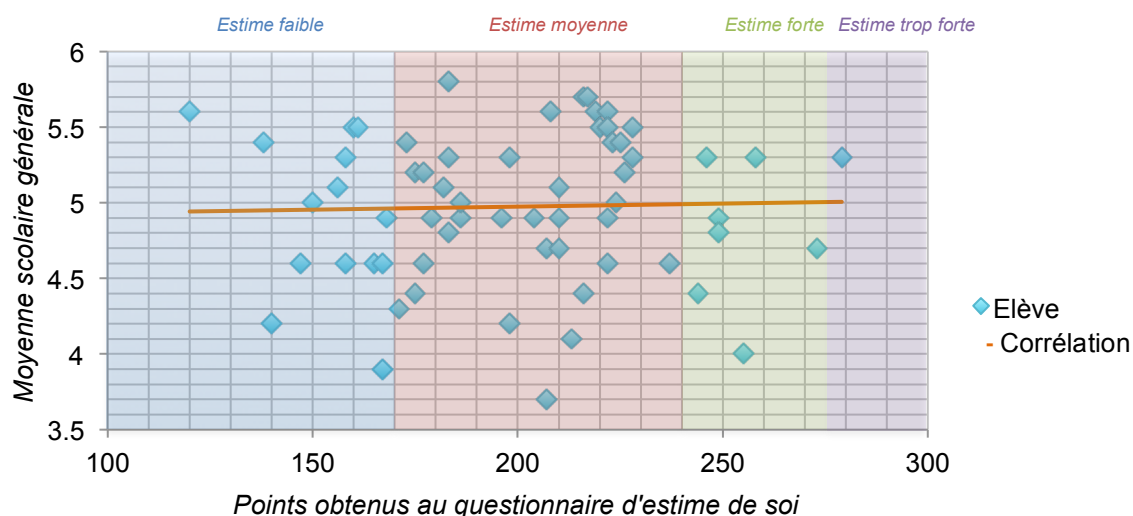
Concernant le sens et l'interprétation du coefficient de détermination R^2 , Magain (2014) relève que celui-ci nous apprend la qualité de la corrélation : une corrélation est dite *parfaite* lorsque R^2 équivaut à 1, ou autrement dit, lorsque « les n points ($x_i ; y_i$) sont alignés » (Goldfarb & Pardoux, 2004, p. 79). A l'inverse, lorsque R^2 équivaut à 0, cela démontre que la corrélation est *nulle* ou qu'il n'y a « pas de liaison linéaire, mais possibilité d'une liaison d'un autre type » (Goldfarb & Pardoux, 2004, p. 79). Ce cas de figure évoque une « absence de corrélation » (Magain, 2014, p. 79) de type linéaire entre deux valeurs.

Dans un premier temps, nous avons utilisé la procédure décrite ci-dessus pour mettre en commun les résultats des données relatives aux 62 apprenants, que nous avons nommés *Résultats globaux* (graphique 1). Puis, nous avons repris la procédure en question pour les données relatives aux quatre catégories d'estime de soi, afin de nous donner une vision plus précise de la situation. Nous avons ainsi pu observer si d'éventuelles correspondances avaient été produites entre les résultats globaux et les résultats spécifiques à chaque catégorie.

Concernant les résultats globaux, voici ci-après les résultats que nous avons obtenus, ainsi que l'interprétation qui en a été faite.

RESULTATS GLOBAUX

- Nombre d'élèves inclus dans la catégorie : 62 sur 62 (soit 100%)
- Représentation graphique :



Graphique 1 : Représentation graphique des résultats obtenus par les 62 élèves

- Equations de la corrélation de type linéaire (tracée en orange sur le graphique 1) :
 - $y = 0.0004x + 4.8939$
 - $R^2 = 0.00081$
 - Sens de la corrélation : faiblement positif, voire nul
 - Coefficient de détermination R^2 : proche de 0

Comme le soulignent Goldfarb et Pardoux (2004), le traçage de la droite des moindres carrés reste toujours envisageable, qu'importe la forme du nuage de points. Pour cette raison, notre nuage de points ci-dessus nous a permis de déterminer la droite linéaire de la corrélation sur notre graphique, que nous avons mis en évidence en orange.

A partir de notre graphique présentant les résultats globaux, nous pouvons relever les points suivants :

- La répartition du nombre d'élèves de l'échantillon au sein des quatre catégories de l'estime de soi, obtenue au travers du dépouillement des 62 questionnaires, est la suivante :

Elève(s) avec une estime de soi trop forte	Elève(s) avec une estime de soi forte	Elève(s) avec une estime de soi moyenne	Elève(s) avec une estime de soi faible
1	7	40	14

Tableau 4 : Nombre d'élèves par catégorie de l'estime de soi

- Le nombre de points obtenus au questionnaire par les élèves varie de 120 (minimum) à 279 (maximum). La moyenne générale des points obtenus par les 62 élèves au questionnaire équivaut à 199.5, ce qui correspond à une *estime de soi moyenne*.
- La moyenne scolaire obtenue par les élèves dans les disciplines dispensées varie de 3,7 à 5,8. La moyenne générale des résultats scolaires dans toutes les branches confondues est de 4.97, soit 5.
- Parmi les 62 élèves de notre échantillon, 2 d'entre eux sont en situation d'échec scolaire, et 60 élèves sont actuellement promus. L'un des deux élèves en situation d'échec appartient à la catégorie d'*estime de soi faible*, et le second élève à la catégorie d'*estime de soi moyenne*.

- Le coefficient de détermination R^2 (0.00081), très faible, voire nul, indique une quasi absence de liaison linéaire, ou encore une qualité mauvaise de la corrélation en question. De ce fait, nous sommes mené à penser que nos deux variables sont indépendantes l'une de l'autre.
- La corrélation démontre que le signe de la pente est faiblement positif ($a = 0.0004$ et donc supérieur à 0). Bien que nos deux variables semblent linéairement indépendantes, cette pente positive nous mène à évoquer la tendance suivante : une estime de soi supérieure chez l'élève en 8^{ème} année HarmoS serait associée à des résultats scolaires plus élevés, et donc à une réussite scolaire favorisée. Cependant, comme le coefficient de la pente est infime et que la qualité de notre corrélation équivaut presque à 0, nous tendons à rejeter cette tendance.

5.1.3 Interprétation des résultats globaux

Selon les résultats obtenus et nos constats, nous pouvons relever la tendance suivante : L'estime de soi et les résultats scolaires semblent être deux variables indépendantes l'une de l'autre. En effet, de par la dispersion des points de notre graphique, nous ne pouvons affirmer qu'il y ait une relation entre l'estime de soi de l'élève du degré 8H et sa réussite scolaire, déterminée par ses résultats. Voici quelques remarques qui pourraient donc justifier les résultats que nous avons obtenus :

Concernant les résultats scolaires, la fiabilité de ceux-ci influence nos résultats. Comme décrits dans notre cadre théorique, les résultats scolaires, qui sont les conséquences des démarches d'évaluation entreprises par les enseignants sur les compétences des élèves, dépendent d'instruments de mesure (Pelpel, 2005). Dans notre recherche, nous avons considéré que les démarches d'évaluation entreprises par les quatre enseignants enquêtés étaient similaires entre elles. Cependant, les instruments d'évaluation sommatifs basés sur des critères (Gerard Bief, 2010), pouvaient différer d'un enseignant à un autre. Une comparaison quant à la fiabilité et la correspondance des instruments de mesure utilisés pour la récolte des résultats scolaires pourrait tendre les résultats de notre recherche vers des résultats d'analyse différents.

Si nous nous référons à la figure 1 traitant de l'estime de soi et l'apprentissage de Duclos, Laporte et Ross (2004), et que nous la comparons à nos résultats, nous pouvons tendre à penser que le sentiment d'efficacité et de fierté engendré par l'estime de soi de l'élève ne se répercute pas forcément sur ses résultats scolaires, et donc sur sa réussite scolaire. L'engagement et la persévérance dans l'activité, qui découle de l'estime de soi, peut favoriser le sentiment d'efficacité et de fierté et faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage en jeu, mais ne justifient pas que ces objectifs soient atteints. Par cela, nous entendons qu'un élève engagé dans une activité peut, par exemple, ressentir de la fierté à l'idée d'être parvenu à une solution, ce qui favorisera donc son estime de soi. Cependant, il se peut que la solution obtenue par l'élève, qui a favorisé sa propre estime, ne corresponde pas à la solution finale. Ainsi, l'estime de soi est favorisée, mais l'objectif d'apprentissage n'est pas atteint, ce qui se traduit chez l'élève par un résultat scolaire minimisé, tout comme sa réussite scolaire. Cette démarche, qui peut être associée à l'influence des capacités cognitives de l'enfant sur ses résultats scolaires et ce, en dépit de son estime de soi (Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989), pourrait expliquer l'absence de corrélation entre nos deux variables.

En outre, un facteur, qui a également pu avoir une influence sur les résultats du questionnaire d'estime de soi et sur les résultats de notre recherche, concerne l'intégration des réussites chez les élèves, relevées par les enseignants. En effet, nous savons que les enseignants influencent l'estime de soi des apprenants (Duclos, 2010 ; Genoud, 2004), et que ces derniers sont sensibles aux remarques qui leur sont attribuées. En fonction de la personnalité des enfants et de leurs besoins, il se peut que certains d'entre eux ressentent davantage la nécessité d'être soutenus, d'obtenir des encouragements, des félicitations ou que leurs succès soient ravivés, pour qu'ils puissent s'impliquer dans les activités d'apprentissage. Suite aux remarques encourageantes des

enseignants, ces élèves en manque d'estime, peuvent mieux s'investir dans les activités et mieux développer des connaissances et des compétences leur permettant d'atteindre des objectifs et d'obtenir des résultats satisfaisants. Cependant, si ces succès ne sont pas ravivés, il se peut que ces élèves perdent leur estime d'eux-mêmes et qu'ils obtiennent dès lors des résultats scolaires inférieurs, dus à un manque d'investissement dans les activités d'apprentissage. Ainsi, les résultats scolaires auraient pu ne pas être représentatifs de la situation réelle de l'estime de soi des élèves, car cette dernière aurait pu fluctuer selon les remarques récentes faites par les enseignants à leur égard et ce, peu de temps avant la passation de notre questionnaire.

Dans notre travail, il convient de préciser aussi que nous avons tenu compte de l'estime de soi de l'élève comme la combinaison de l'estime de soi propre à plusieurs domaines. Il s'agit donc d'une vision globale de plusieurs domaines spécifiques (Duclos, Laporte & Ross, 2004). Bien que notre intérêt était porté sur l'estime de soi dans son entier, nous restons conscient que l'estime de soi de certains domaines peut être compensée par d'autres domaines, qui n'ont pas les mêmes incidences sur les résultats scolaires de l'enfant, et sur sa réussite scolaire. Par exemple, nous tendons à penser que l'estime de soi du domaine physique n'affecte pas les résultats scolaires de l'enfant de la même manière que s'il s'agissait de l'estime de soi du domaine scolaire, sociale, ou autres.

Ainsi, la tendance que nous avons obtenue dans notre travail peut être notamment expliquée par l'influence de différents facteurs déjà évoqués dans la recherche scientifique, comme la motivation (Schunk, 1991, cité par Martinot, 2001), les capacités intellectuelles (Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989) ou encore les instruments d'évaluation non similaires entre les quatre classes de notre échantillon (Pelpel, 2005).

5.1.4 Retour sur l'hypothèse

Pour répondre à notre question de recherche, les résultats obtenus à travers notre analyse nous mènent à penser que l'élève doté d'une estime de soi élevée n'a pas de réussite scolaire favorisée par rapport à celle d'un élève doté d'une estime de soi inférieure. Ces résultats rejoignent les constats faits lors de travaux menés par certains chercheurs, tels que Helmke et Van Acken (1995, cités par Famose & Guérin, 2002), Weiner et Sierad (1975, cités par Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989) ou encore Mecca, Smelser et Vasconcellos (1989), qui avaient démontré l'absence de lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire.

Par conséquent, nous pouvons infirmer notre hypothèse préalablement formulée, qui soutenait un lien entre une estime de soi élevée et une réussite scolaire favorisée, et qui va à l'encontre de nos résultats.

5.1.5 Procédure et analyse des résultats spécifiques

Suite à la présentation des *Résultats globaux* de la situation, qui comprenaient les résultats de l'ensemble des 62 élèves, nous tenons à analyser la situation propre à chacune des catégories de l'estime de soi (estime de soi trop forte, forte, moyenne et faible), pour définir si la tendance démontrée dans l'analyse des résultats globaux se retrouve dans chaque catégorie, ou non.

Voici, ci-dessous, les résultats spécifiques obtenus, ainsi que l'interprétation qui en a été faite en comparaison avec celle des résultats globaux.

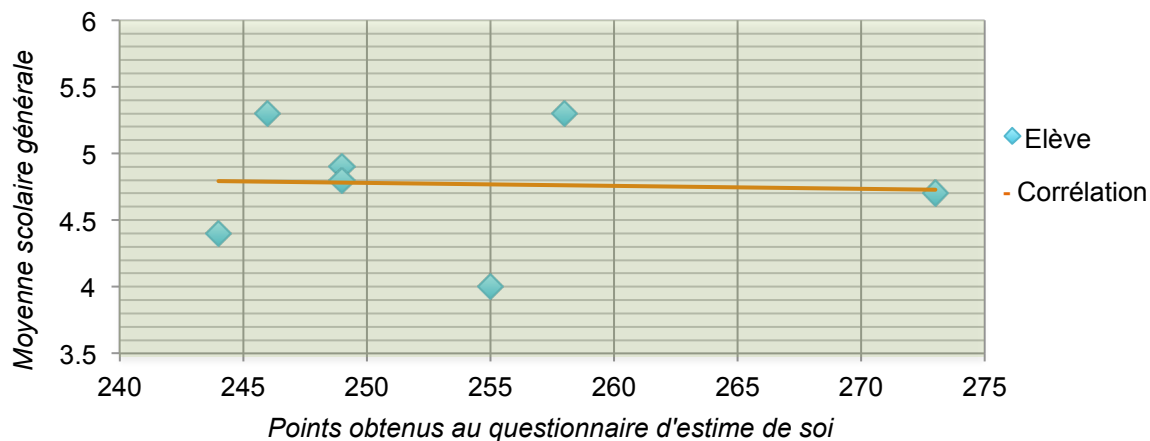
RESULTATS SPECIFIQUES

CATEGORIE « ESTIME DE SOI TROP FORTE »

- Nombre d'élèves inclus dans la catégorie : 1 sur 62 (soit 1,61%)
 - Absence de corrélation.
 - Aucun sens de corrélation
 - Aucun coefficient de détermination

CATEGORIE « ESTIME DE SOI FORTE »

- Nombre d'élèves inclus dans la catégorie : 7 sur 62 (soit 11,29%)
- Représentation graphique :

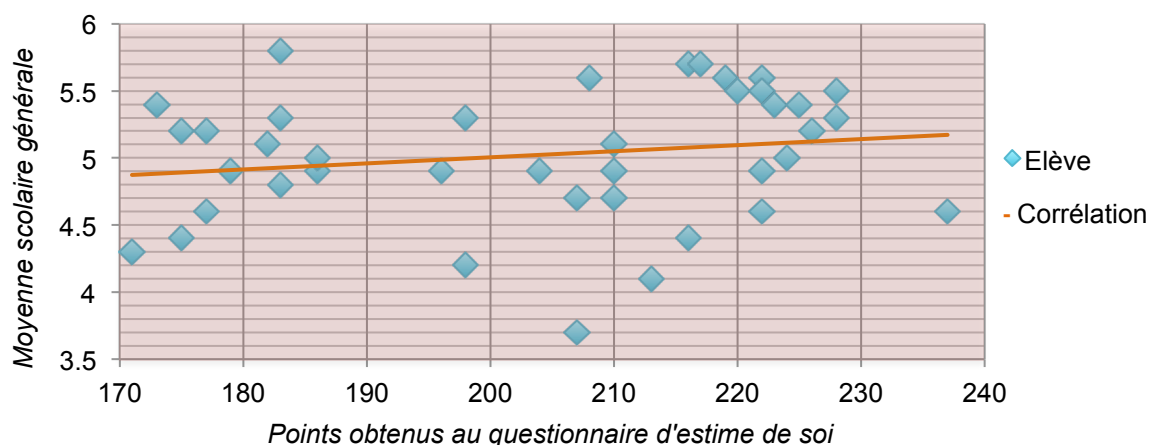


Graphique 2 : Représentation graphique des résultats des élèves à estime de soi forte

- Equations de la corrélation de type linéaire (tracée en orange sur le graphique 2) :
 - $y = -0.0022x + 5.3362$
 - $R^2 = 0.00223$
 - Sens de la corrélation : faiblement négatif, voire nul
 - Coefficient de détermination : proche de 0

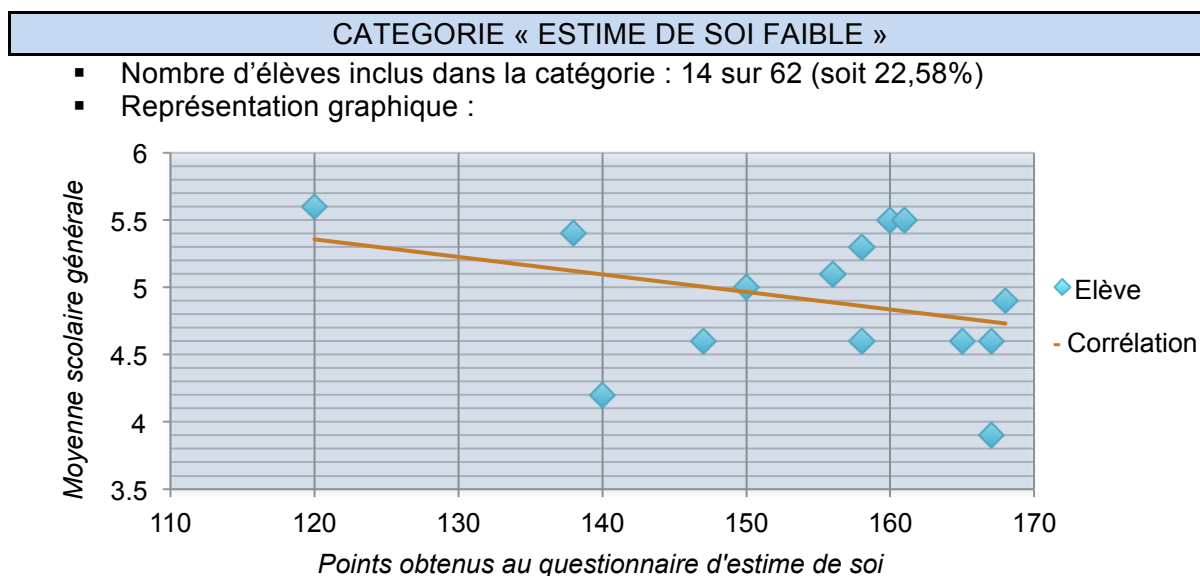
CATEGORIE « ESTIME DE SOI MOYENNE »

- Nombre d'élèves inclus dans la catégorie : 40 sur 62 (soit 64,51%)
- Représentation graphique :



Graphique 3 : Représentation graphique des résultats des élèves à estime de soi moyenne

- Equations de la corrélation de type linéaire (tracée en orange sur le graphique 3) :
 - $y = 0.0045x + 4.0993$
 - $R^2 = 0.03213$
 - Sens de la corrélation : positif
 - Coefficient de détermination : proche de 0



Graphique 4 : Représentation graphique des résultats des élèves à estime de soi faible

- Equations de la corrélation de type linéaire (tracée en orange sur le graphique 4) :
 - $y = -0.013x + 6.9185$
 - $R^2 = 0.11804$
 - Sens de la corrélation : négatif
 - Coefficient de détermination : proche de 0

Selon nos graphiques spécifiques à chaque catégorie de l'estime de soi, nous pouvons formuler les points suivants :

- D'après Goldfarb et Pardoux (2004), nous pouvons toujours tracer une droite linéaire (la droite des moindres carrés), « quelle que soit la forme du nuage » (p.76). Par conséquent, nous avons pu tracer une droite linéaire sur les graphiques pour chaque catégorie de l'estime de soi, à l'exception de la catégorie sur l'*estime de soi trop forte*. En effet, cette catégorie-ci ne remplissait pas les conditions permettant l'élaboration d'une droite linéaire ou d'une corrélation, car seul un élève de l'échantillon appartenait à celle-ci. Nous ne pouvons représenter un nuage de points, car nous ne disposons que d'un seul point représentatif. Sur les quatre catégories d'estime de soi, seules trois corrélations ont donc pu être menées.
- Le coefficient de détermination des trois corrélations effectuées varie de 0.00223 à 0.11804. Nous constatons ainsi des coefficients de détermination très faibles, voire nuls, qui nous indiquent que la qualité des corrélations est médiocre.
- Les pentes, très faibles pour chaque catégorie (proche de 0), ne sont pas exclusivement positives ou négatives : pour la catégorie *estime de soi faible* (-0.013) et pour la catégorie *estime de soi forte* (-0.0022), celles-ci sont négatives alors que pour la catégorie *estime de soi moyenne* (0.0045), la pente est positive.

5.1.6 Interprétation des résultats spécifiques

Selon Olivero (2001), les résultats d'une enquête dépendent de plusieurs facteurs, comme « la pertinence et la qualité des mesures effectuées, la représentativité de l'échantillon » ou encore « la taille de l'échantillon » (p.5). Bien que les deux premiers points peuvent être discutés, c'est davantage la taille de l'échantillon qui nous interpelle dans notre situation. En effet, le nombre restreint de membres de l'échantillon compris principalement dans trois catégories (*estime trop forte* (1 élève), *forte* (7 élèves) et *faible* (14 élèves)) n'est pas suffisant pour mener des résultats fiables et significatifs de la

situation spécifique à celles-ci. Cependant, nous remarquons à nouveau que la dispersion des points de nos graphiques démontre l'absence de corrélations linéaires.

5.1.7 Retour sur l'hypothèse

A l'image des résultats globaux, nous constatons également des corrélations quasi nulles au sein même de chaque catégorie spécifique. De plus, les pentes des corrélations sont proches de 0, ce qui nous mène à nouveau à penser l'absence de lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire. En raison de la taille de l'échantillon propre à la catégorie *estime de soi trop forte*, aucune relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire n'a pu être démontrée. Pour les trois autres catégories (*estime de soi forte, moyenne et faible*), les résultats obtenus tendent à confirmer l'interprétation faite des résultats globaux, et par conséquent, à infirmer notre hypothèse de départ.

5.2 Question 2 – l'estime de soi du domaine scolaire

5.2.1 Rappel de la question de recherche

La question de recherche, à laquelle nous tentons de répondre, est la suivante :

Quelle place détient l'estime de soi du domaine scolaire par rapport aux différents domaines de l'estime de soi (physique, social, familial et global) ?

5.2.2 Procédure et analyse

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons relevé les réponses mentionnées par les 62 élèves, item par item, à l'aide d'une grille (*Annexe IV*). Nous avons structuré cette grille, afin que les réponses aux questions soient répertoriées selon les cinq domaines de l'estime de soi développés dans notre recherche (domaines physique, familial, social, scolaire et global).

Le tableau 5 reprend les informations essentielles de la grille en question, dont nous avons besoin pour tendre vers nos résultats. Il regroupe le nombre de réponses cochées selon chaque domaine, et en fonction des quatre réponses à choix, pour les 62 questionnaires remplis. Pour rappel, les réponses qui tendent vers *toujours* correspondent à une estime de soi davantage élevée, alors que les réponses qui tendent vers *rarement* sont associées à une estime de soi davantage faible :

Nombre de croix cochées dans les 62 questionnaires assemblés				
Domaines	Réponse Toujours	Réponse Souvent	Réponse Parfois	Réponse Rarement
physique	80	107	93	30
familial	133	113	46	17
social	100	98	77	35
scolaire	90	147	59	14
global	145	252	168	55

Tableau 5 : Résultats des 62 questionnaires, en nombre de coches et par domaines

Selon le même procédé que celui visant le nombre de points obtenus par chaque élève à leur questionnaire d'estime de soi, nous pouvons reprendre cette démarche en multipliant nos réponses par les facteurs d'attribution des points préalablement définis ($\times 10$ pour la réponse *toujours* ; $\times 7$ pour *souvent* ; $\times 4$ pour *parfois* et $\times 1$ pour *rarement*).

Puis, en additionnant ces points au sein de chaque domaine, nous pouvons établir un classement allant du domaine dans lequel les élèves ont une estime de soi la plus forte, au domaine dans lequel leur estime de soi est la plus faible.

Nombre de points obtenus dans les 62 questionnaires assemblés					
Domaines	Réponse Toujours	Réponse Souvent	Réponse Parfois	Réponse Rarement	Total des points
physique	800	749	372	30	1951
familial	1330	791	184	17	2322
social	1000	686	308	35	2029
scolaire	900	1029	236	14	2179
global	1450	1764	672	55	3941

Tableau 6 : Résultats des 62 questionnaires, en nombre de points et par domaines

En raison du nombre de questions traitant l'estime de soi du domaine global, deux fois plus important, les points attribués dans ce domaine-ci sont le double par rapport à chacun des autres domaines. Ainsi, pour rendre équitable la valeur de chaque domaine, le nombre de points constituant l'estime de soi du domaine global a été divisé par deux. Suite à cela, nous pouvons établir le classement suivant :

Classement général des domaines de l'estime de soi, du plus élevé au moins élevé		
Place	Domaine	Nombre de points
1	familial	2322
2	scolaire	2179
3	social	2029
4	global	1970.5
5	physique	1951

Tableau 7 : Classement des domaines de l'estime de soi, d'après les 62 questionnaires

Le tableau 7 démontre que les élèves de 8H ont une estime de soi la plus élevée dans le domaine familial, puis dans le domaine scolaire et troisièmement, dans le domaine social. Quant à l'estime de soi du domaine physique, le tableau démontre qu'il s'agit du domaine dans lequel les élèves ont une estime de soi la moins élevée ou autrement dit, la plus faible.

5.2.3 Interprétation des résultats

Comme précédemment développé, Duclos, Laporte et Ross (2004) définissent l'estime de soi comme une perception de soi, ainsi qu'une valeur que les individus s'attribuent dans différents aspects de la vie. Par les résultats que nous avons obtenus, nous remarquons que cette situation ne s'applique pas uniquement à des adultes ou à des adolescents, mais que nos préadolescents ont aussi une perception d'eux-mêmes, qui varie en fonction de ces domaines. Cette tendance, qui nous rappelle le concept de soi multidimensionnel de Harter (1999, citée par Portier, 2009), a pu être relevée grâce aux différences de points qui se dégagent entre les domaines du questionnaire. Ainsi, nous remarquons que les élèves de 8^{ème} année HarmoS ont, dans l'ensemble, une meilleure estime d'eux-mêmes dans le domaine familial. Comme le défendait Erikson (1982), ce résultat peut être notamment influencé par la relation d'attachement qui se développe chez l'enfant lorsqu'il est petit, essentiellement menée par les parents et la fratrie de l'enfant. En effet, ce sont généralement les personnes les plus présentes dans leur vie, et l'instauration d'un cadre ou d'une structure familiale permet entre autres à l'enfant de se sentir en confiance et en sécurité avec eux, et ainsi de mieux se percevoir. Après le plan familial, nous constatons que le plan scolaire précède les autres dimensions de l'estime de soi. Ce résultat nous mène à penser que l'école est un milieu sécurisant pour l'enfant, dans lequel il peut collaborer, coopérer et se sentir intégré. Comme le relèvent Laporte et Sévigny (2002), toutes ses actions peuvent avoir de fortes répercussions sur le développement de l'estime de soi de l'enfant, et les résultats obtenus

démontrent l'importance qui est consacrée à ce domaine capital pour les apprenants du degré 8H.

Nous remarquons également que le domaine dans lequel les élèves ont une estime d'eux-mêmes plus faible est le domaine physique. Nous avons précédemment discuté de l'importance du facteur physique sur le développement de l'estime de soi chez les adolescents (Cuzacq et Jézéquel, 2012). Néanmoins, il semblerait que déjà en fin de scolarité primaire, cette tendance surgisse, que les élèves doutent davantage de leur image et qu'ils se montrent plus critiques dans ce domaine.

5.2.4 Retour sur l'hypothèse

Comme dans notre hypothèse préalablement formulée, nous remarquons à travers notre analyse que d'un point de vue général, l'estime de soi la plus élevée chez l'apprenant de 8^{ème} année HarmoS concerne le domaine familial et que le domaine scolaire intervient en deuxième position dans ce classement des différents domaines de l'estime de soi. Par conséquent, nous pouvons confirmer notre hypothèse de départ.

5.3 Question 3 – l'estime de soi selon le genre

5.3.1 Rappel de la question de recherche

La question de recherche, à laquelle nous tentons de répondre, est la suivante :

Selon les différents domaines de l'estime de soi (physique, familial, social, scolaire, global), quelles sont les similarités ou les différences entre les filles et les garçons ?

5.3.2 Procédure et analyse

Pour répondre à cette question de recherche, nous nous sommes tout d'abord interrogé sur les pourcentages de réponses cochées par les élèves de chaque genre, dans leur questionnaire. Suite au décompte du nombre de coches et la retranscription des résultats en pourcent, nous avons obtenus les résultats suivants :

Genre		Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Total
Résultats des filles	Nombre de croix	215	283	197	85	780
	Nombre en %	28%	36%	25%	11%	100%
Résultats des garçons	Nombre de croix	333	434	246	66	1079
	Nombre en %	30%	40%	24%	6%	100%

Tableau 8 : Résultats totaux obtenus aux questionnaires, selon le genre

A l'image de la procédure d'analyse de la question de recherche précédente, nous avons à nouveau relevé les réponses mentionnées par les élèves, item par item, mais en tenant compte cette fois-ci du genre des élèves. Nous avons donc procédé à la réalisation de deux grilles : une grille traitant des résultats obtenus par les filles (*Annexe V*) et une grille traitant des résultats obtenus par les garçons (*Annexe VI*). Nous avons pu entreprendre cette séparation filles-garçons, grâce à la question de notre outil de recherche qui demandait à l'élève de mentionner s'il était une fille ou un garçon. Parmi les 62 élèves de notre échantillon, 26 sont des filles et 36 sont des garçons. Comme le nombre d'élèves entre filles et garçons n'est pas équitable, nous n'avons, par conséquent, pas pu procéder à une comparaison des points obtenus entre les deux genres, qui aurait été désavantageuse pour les filles, en minorité. Nous avons donc retranscrit les nombres de points obtenus en pourcent et avons procédé à une comparaison de pourcentages. Les chiffres mentionnés dans les tableaux 8 et 9 ont donc été exprimés dans cette unité.

Dans nos tableaux, nous avons condensé les résultats obtenus, en ne présentant que les informations les plus importantes en vue de répondre à notre question de recherche.

Pour faciliter l'interprétation de nos résultats, les données relatives aux filles ont été mises en évidence sur un fond de couleur rouge et celles relatives aux garçons sur un fond de couleur bleu.

Domaines	Genre	Nombre de réponses cochées en %			
		Réponse Toujours	Réponse Souvent	Réponse Parfois	Réponse Rarement
physique	F	23	32	32	13
	G	28	36	29	7
familial	F	47	33	14	6
	G	40	39	16	5
social	F	30	26	26	18
	G	34	36	24	6
scolaire	F	28	43	31	6
	G	29	51	16	4
global	F	18	42	28	12
	G	27	40	26	7
Total (domaines confondus)	F	28	36	25	11
	G	30	40	24	6

Tableau 9 : Résultats des 62 questionnaires, en pourcent, répartis selon le genre

En reprenant les données du tableau 9, nous avons ensuite cherché à mettre en évidence, dans le tableau 10, les domaines dominés par les filles et ceux dominés par les garçons. Pour ce faire, nous avons comparé les pourcentages obtenus par chaque genre au sein des différents domaines, et nous avons coloré les cases contenant les pourcentages les plus élevés avec une couleur plus foncée (bleu foncé lorsque le pourcentage des garçons était plus élevé et rouge foncé lorsque le pourcentage le plus élevé était celui des filles). Nous avons repris cette procédure pour chaque domaine et pour les domaines confondus.

Domaines	Genre	Nombre de réponses cochées en %			
		Réponse Toujours	Réponse Souvent	Réponse Parfois	Réponse Rarement
physique	F	23	32	32	13
	G	28	36	29	7
familial	F	47	33	14	6
	G	40	39	16	5
social	F	30	26	26	18
	G	34	36	24	6
scolaire	F	28	43	31	6
	G	29	51	16	4
global	F	18	42	28	12
	G	27	40	26	7
Total (domaines confondus)	F	28	36	25	11
	G	30	40	24	6

Tableau 10 : Mise en évidence, par domaines, des pourcentages supérieurs entre les genres

Dans le tableau 10, en observant la répartition des cases de couleurs foncées au sein de chaque domaine, nous pouvons constater qu'une tendance bien marquée se fait ressentir. Effectivement, dans quatre domaines (physique, social, scolaire et global), les réponses qui démontrent l'estime de soi la plus élevée (*toujours* > *souvent* > *parfois* >

rarement) tournent à l'avantage des garçons (cases bleues foncées), alors que l'estime de soi du domaine familial, plus élevé chez les filles, tourne à l'avantage de ces dernières.

5.3.3 Interprétation des résultats

La tendance démontre donc qu'à l'exception du domaine familial, les garçons ont une estime de soi plus élevée que celle de leurs camarades féminines, dans l'ensemble des domaines de l'estime de soi. Celle-ci se confirme également dans la partie « total », où tous les domaines de l'estime de soi ont été confondus, et qui illustre une estime de soi supérieure chez les garçons que chez les filles. Les réponses ci-dessus rejoignent donc les apports théoriques présentés dans notre cadre conceptuel (Duclos, Laporte & Ross, 2004 ; Cuzacq & Jézéquel, 2012 ; Kaiser & Jendoubi, 2009 ; Prêteur, 2002), qui font mention d'une perception globalement plus critique des filles à leur propre égard que celle des garçons.

5.3.4 Retour sur l'hypothèse

Pour cette troisième question de recherche, l'hypothèse formulée mentionnait des résultats supérieurs chez les garçons, dans les différents domaines de l'estime de soi, à l'exception du domaine familial. Les résultats obtenus respectent la tendance formulée et par conséquent, nous pouvons confirmer notre hypothèse de départ.

5.4 Question 4 – l'estime de soi perçue par l'enseignant

5.4.1 Rappel de la question de recherche

La question de recherche à laquelle nous tentons de répondre est la suivante :

Selon les différentes catégories d'estime de soi (estime de soi trop forte, forte, moyenne ou faible), quelle est la correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son enseignant ?

5.4.2 Procédure et analyse

Cette question de recherche s'intéresse à un regard externe sur l'estime de soi des élèves : celui de leur titulaire. Nous avons en effet demandé à ces derniers d'identifier l'estime de soi de leurs apprenants, en attribuant une estime de soi pour chacun d'eux (*trop forte, forte, moyenne ou faible*). Pour obtenir des résultats quant à cette question, nous avons mis en lien les résultats transmis par les titulaires sur l'estime de soi de leurs apprenants, avec les résultats obtenus par les élèves à leur questionnaire d'évaluation de l'estime de soi. Selon le résultat obtenu au questionnaire, chaque élève avait été répertorié dans l'une des quatre catégories d'estime (*trop forte, forte, moyenne ou faible*). Afin de faciliter l'interprétation des résultats, nous avons opté pour la réalisation de tableaux de correspondance à trois entrées. L'une des entrées reprend les informations transmises par les enseignants titulaires, la seconde entrée concerne les résultats des élèves à leur questionnaire, et la troisième entrée relève la correspondance (marquée par un ) ou l'absence de correspondance (marqué par un ) entre la perception de l'enseignant et le résultat de l'élève.

Comme il s'agit de la perception des titulaires dont il est question, nous avons opté pour la réalisation d'un tableau de correspondance pour chacune des classes de notre échantillon.

Dans les tableaux 11, 12, 13 et 14, les abréviations inscrites correspondent à :

Fa = élève avec une estime de soi faible ; **M** = élève avec une estime de soi moyenne ;

Fo = élève avec une estime de soi forte ; **TF** = élève avec une estime de soi trop forte.

CLASSE A (7 élèves)

Elève n°	1	2	3	4	5	6	7
Résultat du titulaire	TF	M	Fa	M	M	Fo	M
Résultat de l'élève	M	M	Fa	M	M	Fo	M
Correspondance	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tableau 11 : Correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son titulaire

- Pourcentage de correspondance : 6 sur 7, soit **86%**

CLASSE B (14 élèves)

Elève n°	1	2	3	4	5	6	7
Résultat du titulaire	Fo	Fo	M	M	Fo	Fa	M
Résultat de l'élève	M	M	M	M	Fo	Fa	M
Correspondance	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
Elève n°	8	9	10	11	12	13	14
Résultat du titulaire	Fo	M	M	M	Fo	M	Fo
Résultat de l'élève	M	M	M	Fa	M	M	Fa
Correspondance	X	✓	✓	X	X	✓	X

Tableau 12 : Correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son titulaire

- Pourcentage de correspondance : 8 sur 14, soit **57%**

CLASSE C (19 élèves)

Elève n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Résultat du titulaire	M	Fo	Fo	Fo	Fo	Fo	M	M	Fo	TF
Résultat de l'élève	M	M	Fo	Fa	Fa	M	Fa	M	Fa	M
Correspondance	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X
Elève n°	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Résultat du titulaire	M	Fa	Fa	M	Fo	Fo	TF	Fa	Fo	
Résultat de l'élève	M	M	M	Fa	M	M	Fa	M	Fa	
Correspondance	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	

Tableau 13 : Correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son titulaire

- Pourcentage de correspondance : 4 sur 19, soit **21%**

CLASSE D (22 élèves)

Elève n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Résultat du titulaire	M	Fo	M	Fo	TF	Fo	M	Fa	Fo	M	Fo
Résultat de l'élève	M	Fo	M	Fo	TF	Fa	Fa	M	M	Fa	M
Correspondance	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X
Elève n°	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Résultat du titulaire	M	Fo	Fa	Fo	Fo	Fo	M	Fo	M	Fo	M
Résultat de l'élève	M	Fo	M	Fa	Fo	M	M	M	M	M	M
Correspondance	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓

Tableau 14 : Correspondance entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son titulaire

- Pourcentage de correspondance : 11 sur 22, soit **50%**

Parmi les quatre enseignants titulaires interrogés, un d'entre eux n'est pas parvenu à évaluer l'estime de soi de la majorité de ses élèves. Un second enseignant est parvenu à évaluer l'estime de soi obtenue pour la moitié de ses apprenants. Quant aux deux enseignants restants, ils sont parvenus à évaluer l'estime de soi propre à plus de la moitié de leurs élèves, dont un des deux avec un résultat très élevé de 86% de correspondance. Sur l'ensemble des 62 élèves de notre échantillon, 29 d'entre eux ont été associés à la bonne catégorie d'estime de soi par leur enseignant titulaire, pour 33 résultats non correspondants. Les résultats démontrent que la perception de l'enseignant coïncide avec l'estime de soi des élèves, pour un ratio d'environ un élève sur deux (29 correspondances sur 62 résultats). Parmi ces 33 élèves, nous remarquons également que 28 d'entre eux ont reçu, de la part de leur enseignant respectif, une catégorie de l'estime de soi plus élevée que celle réellement obtenue par les élèves.

5.4.3 Interprétation des résultats

Cette question de recherche et les résultats obtenus démontrent la grande complexité que représente l'identification de l'estime de soi d'un élève à partir d'un point de vue externe. Plusieurs interprétations peuvent être menées quant aux résultats obtenus.

Tout d'abord, nous pensons que cette complexité est notamment causée et influencée par le temps. En effet, la période entre l'accueil des élèves par l'enseignant au sein de leur classe et la passation des questionnaires, était restreinte (environ trois mois). Par conséquent, nous pouvons penser que les enseignants n'ont pas eu assez de temps pour parvenir à cibler la personnalité de certains de leurs apprenants, et leur estime de soi. L'enseignant de la classe A, qui est parvenu à identifier l'estime de soi de la presque totalité de ses apprenants (correspondance pour 6 élèves sur 7), les connaissaient davantage. Effectivement, comme il s'agissait d'une classe à double degré, les élèves qui ont participé à la recherche avaient déjà été suivis par cet enseignant tout au long de l'année scolaire précédente, lorsqu'ils étaient en 7H. Cette information tend à confirmer l'importance du facteur temps, permettant aux enseignants de mieux apprendre à connaître leurs élèves.

Concernant l'attribution d'une estime de soi plus élevée des enseignants à l'égard de leurs élèves, cette constatation mène à penser que les enseignants ont tendance à surévaluer l'estime de soi de leurs apprenants ou que les élèves ont eu tendance à se sous-estimer lors de la réalisation du questionnaire. En raison de la taille de l'échantillon des élèves, supérieure à celle des enseignants, nous tendons davantage à croire que les enseignants surévaluent l'estime de soi de leurs apprenants. Tout en restant prudent quant à nos propos, l'absence de correspondance présentée, soit la perception erronée de comportements ou de savoir-faire des élèves par les enseignants (Guimard, Cosnefroy & Florin, 2007), pourrait être justifiée par la conception des enseignants sur leur métier, essentiellement basée sur la transmission des connaissances, au détriment de l'aspect relationnel entre enseignant et élèves (Genoud, 2003 ; Cyrulnik, 2004).

Suite au retour de la demande d'autorisation sur la passation du questionnaire des parents d'élèves, 19 élèves de la classe C ont pris part à la recherche sur un total de 24. Quant aux autres classes, tous les élèves ont pris part à la recherche. Connaissant ces informations, et en regard des résultats que nous avons obtenus, nous pouvons déduire que, plus le nombre d'élèves dans une classe est faible, plus la perception de l'enseignant quant à l'estime de soi de ses élèves est correcte. Ce résultat mène donc à penser que l'enseignant parvient à mieux identifier l'estime de soi de ses élèves et à porter un regard plus objectif, lorsque ces derniers sont davantage limités en nombre.

En plus de ces différents facteurs influant sur la perception de l'estime de soi des élèves, nous tendons à penser que les années d'enseignement jouent un rôle dans l'identification de la personnalité des élèves, et que celles-ci favorisent une meilleure perception et une

connaissance plus précise et plus rapide de la situation individuelle de chacun d'eux, leur estime de soi comprise.

5.4.4 Retour sur l'hypothèse

Concernant notre quatrième et dernière question de recherche, nous estimions que chaque enseignant titulaire de 8H était capable d'identifier l'estime de soi de la majorité de ses élèves. D'après nos résultats, deux enseignants sur quatre (enseignants des classes A et B) ont répondu à cette affirmation. Par conséquent, les conditions ne sont pas entièrement remplies pour nous permettre de valider cette hypothèse, que nous infirmons.

6. Conclusions de la recherche

Arrivé au terme de notre analyse, nous souhaitons désormais développer quelques constats effectués sur l'ensemble de notre recherche, avant de porter un regard critique sur celle-ci et de soumettre quelques pistes de prolongement quant au travail mené.

6.1 Constats généraux

Au travers de notre enquête, l'ensemble des éléments traités et obtenus nous ont mené vers plusieurs constatations, dont nous faisons part ci-dessous.

Tout d'abord, nous tenons à relever une évolution quant à l'intérêt porté sur l'estime de soi dans notre société. En effet, l'expansion de l'intérêt pour ce concept, qui a pris de plus en plus d'ampleur au travers de ces dernières décennies, témoigne du rôle essentiel qu'il détient dans le développement de l'individu. Dans notre recherche, nous avons également pu constater cette évolution au sein même de notre système éducatif. En effet, certaines visées éducatives du PER (Plan d'Etudes Romand) actuellement en vigueur, reprennent des notions propres à l'estime de soi.

Concernant notre première question de recherche, nous n'avons pas pu établir de corrélation entre l'estime de soi des élèves du degré 8H et leur réussite scolaire. La tendance observée, qui a également été rencontrée et démontrée dans d'autres recherches, reste cependant équivoque. En effet, nous savons que des enquêtes ont conclu vers des résultats opposés aux nôtres. En outre, nous avons remarqué que de nombreux facteurs pouvaient altérer les résultats que nous avons obtenus. Ainsi, il convient de préciser que certains facteurs autres que l'estime de soi, qui la composent ou non, ont pu intervenir dans l'élaboration de nos résultats, influencer les réponses de notre recherche, et qu'il en est de même pour la réussite scolaire, sujette aux influences de divers facteurs.

Les résultats obtenus au travers des trois dernières questions de recherche ont permis d'illustrer des tendances auxquelles nous devons, en tant qu'enseignant, nous montrer particulièrement attentif. Nous savons désormais que l'estime de soi diffère selon le genre, qu'elle n'est pas une constante rigide ou fixe, et bien que notre travail de recherche ait essentiellement été axé sur des éléments existants et factuels, nous avons pris conscience de l'aspect évolutif de celle-ci. En effet, elle est influencée par le vécu de chacun. Par conséquent, en tant qu'enseignant confronté à des préadolescents, nous devons rester attentif à leur estime de soi, fluctuante.

La recherche a démontré que les apprenants en fin de scolarité primaire détenaient déjà des perceptions de soi que nous pouvons relier à celles d'adolescents. De plus, nous avons pu prendre conscience à quel point l'entrée dans l'adolescence pouvait se révéler être une période délicate dans leur développement. Connaissant désormais ces informations et en restant conscient que l'estime de soi, difficile à percevoir, demeure un sujet complexe, nous devons cependant agir en vue de la favoriser chez chacun de nos préadolescents. De part cette attitude, nous pouvons viser le renforcement de leur bien-

être psychologique, ainsi que le développement et la construction de leur identité, notamment dans un domaine essentiel pour leur avenir, le domaine scolaire.

En ce qui concerne l'identification de l'estime de soi ou la perception de l'estime de soi d'une personne à l'égard d'une autre, nous avons remarqué que ces démarches impliquaient une part de subjectivité. Par cela, nous entendons que l'estime de soi est spécifique à chacun, et qu'il est par conséquent difficile d'obtenir une représentation fidèle de ce concept. Par exemple, les outils de la recherche visant à évaluer l'estime de soi ne donnent pas forcément des résultats significatifs ou correspondants à la réalité. C'est une des raisons pour lesquelles un travail visant l'identification ou le renforcement d'une estime de soi auprès d'élèves ne peut être mené selon des directives générales, mais qu'il doit être, selon nous, réalisé au cas par cas.

6.2 Analyse critique

En prenant du recul, nous jugeons intéressant et profitable de faire un retour critique sur notre recherche. Par cela, nous entendons la présentation des limites et des forces de notre travail. Pour garantir une structure, nous procédons à un retour critique sur les différents points qui ont été développés dans notre mémoire.

Problématique et cadre conceptuel

Concernant le choix du thème de notre recherche, nous trouvons attrayant de traiter du concept d'estime de soi d'élèves aux portes de la formation secondaire, afin de faire le point sur la situation actuelle. Ce fait nous a semblé d'autant plus important, car nous vivons dans une société en constante évolution.

Pour l'élaboration de cette première partie, nous avons consulté des ouvrages, afin de nous aider à nous orienter dans sa rédaction. Nous avons cherché à présenter le contenu de cette partie selon une structure, afin de garantir une cohérence entre les éléments présentés, et afin de faciliter l'accès à ces données pour la partie relative à l'analyse.

En ce qui concerne le concept de l'estime de soi, la densité des informations qui en font mention, nous a mené à faire des choix sur le contenu à présenter. Nous nous sommes donc principalement focalisé sur les apports de Duclos, Laporte et Ross, dont le questionnaire d'évaluation de l'estime de soi a été à l'origine de notre propre outil de recherche, mais nous avons également cherché à présenter des apports d'auteurs connus dans le domaine de l'estime de soi.

Bien que le concept principal de notre travail ait été développé à de nombreuses reprises au sein de la littérature scientifique, il n'a pas été aisé d'obtenir des détails relatifs à certaines enquêtes déjà parues, traitant de l'estime de soi et de la réussite scolaire associées. Néanmoins, la présence ou la mention d'enquêtes réalisées par différents auteurs sur la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire ont été énoncées à plusieurs reprises dans des ouvrages consultés. Nous nous sommes donc appuyé sur ces apports pour démontrer des orientations contradictoires quant à la relation estime de soi – réussite scolaire.

Le concept de la réussite scolaire développé dans notre cadre conceptuel fait référence à la partie institutionnelle de celui-ci. Néanmoins, ce concept ne se limite pas à celui retenu pour notre travail, mais nous restons conscient que celui-ci peut également être abordé selon d'autres perspectives, comme la réussite personnelle, sociale, professionnelle, etc.

Nous trouvons que les éléments développés suivent une structure, qu'ils s'enchaînent de manière cohérente et nous avons pu tenir compte des éléments énoncés dans cette partie de notre travail pour mener, par la suite, notre analyse.

Questions et méthode de recherche

Après l'élaboration de notre méthode, nous avons cherché à prendre rapidement contact avec les différents partenaires de notre échantillon, afin de mener à bien notre enquête. Nous savions pertinemment qu'en raison de l'échantillonnage de petite taille de notre recherche, nous ne pouvions étendre nos résultats vers des généralités représentatives.

Cependant, les résultats obtenus avec notre échantillon nous ont tout de même permis de présenter des tendances, qui se sont révélées cohérentes aux résultats obtenus dans d'autres études et que nous avons pu mettre en lien.

Bien qu'il était inspiré d'un questionnaire déjà existant, la réalisation de notre outil de recherche a nécessité de nombreuses réflexions, notamment lors de la formulation des items du questionnaire adressé aux élèves ou encore lors de la formulation des définitions des catégories de l'estime de soi pour le dispositif des enseignants. Nous avons pu nous appuyer sur des conseils et des remarques réfléchis pour optimiser notre outil de recherche. Quant aux définitions propres à chaque catégorie de l'estime de soi, nous avons cherché à les rendre les plus complètes et compréhensibles possible, afin de permettre aux titulaires une interprétation des plus objectives de l'estime de soi de leurs élèves, et pour minimiser l'interprétation personnelle que certains d'entre eux auraient pu avoir sur l'estime de soi de leurs apprenants.

En raison de la méthode retenue pour notre travail, il faut rester conscient que les élèves ont pu répondre de manière aléatoire aux différents items, ce qui peut influencer nos résultats.

Analyse des données et résultats

Pour exposer les résultats obtenus de la manière la plus accessible possible, nous avons réfléchi sur la présentation de ceux-ci. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour différentes démarches, apports et supports visuels, que nous estimions cohérents.

Concernant l'analyse des données relatives à la réussite scolaire, nous nous sommes focalisé sur la moyenne générale des élèves, obtenue par l'association de toutes les disciplines scolaires. Cependant, une analyse orientée sur des disciplines spécifiques aurait pu renforcer certaines tendances constatées. Nous devons également mentionner qu'en raison de la courte période passée entre la rentrée scolaire et la passation du questionnaire d'estime de soi, le nombre d'évaluations menées par les enseignants dans certaines disciplines ne donnait sans doute pas des résultats scolaires significatifs de la situation de leurs élèves. De plus, nous savons que l'appréciation de la valeur des apprentissages faite par les enseignants n'est jamais univoque. Pour nous permettre une analyse plus précise de la situation, la prise en compte d'un nombre plus important de membres dans notre échantillon ou, dans une perspective plus idéaliste, l'attribution d'évaluations similaires pour tous les élèves de l'échantillon, aurait dû être retenue.

Malgré les limites présentées dans la réalisation de notre travail, nous estimons que les résultats de celui-ci sont enrichissants, face à la complexité des concepts abordés et face à la situation sans cesse changeante de notre société.

6.3 Prolongements et perspectives

Les résultats démontrés au travers de notre recherche nous indiquent des tendances auxquelles nous pourrions, dans notre futur professionnel, être davantage attentif. De plus, les apports théoriques traités dans le cadre conceptuel de la recherche pourront compléter, voire justifier ces tendances rencontrées dans la pratique.

Tout au long de ce travail, nous avons pu prendre conscience de la complexité relative à l'estime de soi. En guise de prolongements, un travail orienté sur des moyens permettant de renforcer l'estime de soi des élèves par des mesures concrètes serait profitable, tout comme un travail visant à identifier et renforcer l'estime de soi de certains élèves en particulier, comme ceux ayant une faible estime d'eux-mêmes. Un travail sur l'estime de soi d'élèves redoublants ou d'élèves qui bénéficient d'un programme adapté, pourrait également être envisagé. Un autre aspect qui mériterait d'être pris en compte pour l'élaboration d'un tel travail, serait la comparaison entre l'estime de soi d'élèves en 8H des classes à double degré, avec celle d'élèves de classes à un seul degré.

En lien avec notre deuxième question de recherche, nous trouvons qu'un travail relatif au rôle de la famille sur le développement de l'estime de soi de l'enfant, serait intéressant. Comme nous l'avons constaté, la famille joue un rôle essentiel dans le développement de l'estime de soi. Une recherche associant la structure familiale et l'estime de soi pourrait nous permettre d'approfondir ou de justifier davantage certaines de nos observations.

Lorsque nous avons formulé notre dernière question de recherche, nous nous sommes interrogé sur l'incidence qu'avait le nombre d'années d'enseignement du titulaire sur sa perception de l'estime de soi de ses élèves. En tenant compte de cette perspective, une recherche sur ce thème se révélerait fructueuse. Un travail sur les facteurs permettant une correspondance optimale entre l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son enseignant pourrait de même être considéré. En lien avec notre dernière question également, une recherche visant à approfondir la tendance selon laquelle les enseignants surévaluent l'estime de soi de leurs apprenants, et visant à justifier cette perception, serait enrichissante.

Finalement, pour recueillir une vision extérieure de la situation propre à chaque apprenant, un questionnement auprès des parents d'élèves sur l'estime de soi de leur enfant en degré 8H nous permettrait de compléter, voire d'approfondir notre travail et d'obtenir ainsi un nouveau regard.

7. Références bibliographiques

- Allaire, Bader, Barma, Beaumont, Boudreau, Bourdon, ... & Viau-Guay. (2011). *Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire*. Acelf : Education et francophonie. Consulté le 3 janvier 2015 dans : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39_1-complet-web.pdf
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(82), 26-30. Consulté le 11 avril 2014 dans : <http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm>
- André, C. & Lelord, F. (2007). *L'Estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Baptiste, A. (2011). *Estime de soi et élèves en difficulté scolaire*. IUFM : Université d'Orléans. Consulté le 8 janvier 2015 dans : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00639554/document>
- Bawa, H. (2007). *Estime de soi et performance scolaire chez des adolescents (Togo)*. Université de Lomé : Mémoire de DESS. Consulté le 27 décembre 2014 dans : http://www.memoireonline.com/06/09/2188/m_estime-de-soi-et-performances-scolaires-chez-des-adolescents-Togo0.html
- Bergeron, M. (2011). *Définition de l'estime de soi et son phénomène en interaction avec ses concepts associés*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Blackburn, M.-E., Auclair, J., Dion, J., Laberge, L., Veillette, S., Geaudrault, M., Lapierre, R. & Perron, M. (2008). *Évaluation de l'estime de soi et de l'insatisfaction de son image corporelle de 14 à 18 ans*. Québec : ECOBES. Consulté le 12 octobre 2014 dans : [http://www.cegepjonquiere.ca/media/ecobes/RapportPSSP-Estime\(2\).pdf](http://www.cegepjonquiere.ca/media/ecobes/RapportPSSP-Estime(2).pdf)
- Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Caglar, H. (1999). *Être enseignant, un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan.
- Cast, A. & Burke, P. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068. Consulté le 14 août 2014 dans : http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF_Resources/Articles/A%20Theory%20of%20Self-Esteem.pdf
- Commission Canadienne pour l'UNESCO. (1997). *Trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Consulté le 12 septembre 2014 dans : http://www.unesco.ca/~media/pdf/unesco/apprendreensemble_000.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la CIIP*. Consulté le 29 décembre 2014 dans :

http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf

- Couzon, E. & Nicoulaud-Michaux, A. (2007). *S'estimer pour réussir : les guides pratiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Cuzacq, M.-L. & Jézéquel, M. (2012). *Le grand livre de l'estime de soi*. Paris : éditions ESI.
- Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2011). *Choisir ses stratégies d'évaluation*. Université de Lausanne : centre de soutien à l'enseignement. Consulté le 12 décembre dans : http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m4_strategies_evaluation_V3_13fevrier2011.pdf
- Derathé, R. (1995). *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. Temps modernes : Vrin.
- De Singly, F. (2006). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Barcelone : Armand Colin.
- Duclos, G. (2002). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (1^{ère} édition). Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3^{ème} édition). Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2004). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Famose, J.-P. & Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi : en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : Editions Colin.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1-33. Consulté le 20 décembre 2014 sur : https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/III.%20Self%20and%20Identity/1982%20Gecas%20-%20The%20Self-Concept.pdf
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves*. Fribourg : Imprimerie St-Paul.
- Gerard Bief, F.-M. (2010). *Evaluer des compétences : Guide pratique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.

- Goldfarb, B. & Pardoux, C. (2004). *Introduction à la méthode statistique*. Paris : Edition Dunod.
- Grand Conseil de la République et du Canton de Genève. (1940). *Loi sur l'instruction publique*. Consulté le 2 septembre 2014 dans : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html
- Grand Conseil du Canton du Valais. (1962). *Loi sur l'instruction publique*. Consulté le 1^{er} septembre 2014 dans : https://apps.vs.ch/legxml/site/laws_pdf.php?ID=197&MODE=2
- Grand Conseil du Canton de Vaud. (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Consulté le 2 septembre 2014 dans : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptee_GC.pdf
- Guidetti, M. (2005). *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Armand Colin.
- Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A. (2007). Evaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *O.S.P – l'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2).
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Genève : Département de l'instruction publique et service de la recherche en éducation.
- Kaiser, C. & Jendoubi, V. (2009). *La perception de soi : Comment des élèves de 5^e/6^e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignant-e-s*. Genève : Département de l'instruction publique et service de la recherche en éducation.
- Laporte, D. & Sévigny, L. (2002). *L'estime de soi des 6-12 ans*. Québec : Université de Montréal – CHU Sainte-Justine.
- Larivey, M. (2002). *L'estime de soi*. La lettre du psy, 6. Consulté le 13 août 2014 dans : <http://www.redpsy.com/infopsy/estime.html>
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Magain, P. (2014). *Introduction aux méthodes quantitatives et éléments de statistique*. Université de Liège. Consulté le 30 décembre 2014 dans : http://www.astro.ulg.ac.be/cours/magain/STAT/Stat_Main_Fr/Download.html
- Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 488(2), 115-120. Consulté le 15 juillet 2014 dans : <http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-2-page-115.htm>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Erudit : Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Mecca, A., Smesler, N. & Vasconcellos, J. (1989). *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley : University of California Press. Consulté le 12 décembre 2014

dans :

<http://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft6c6006v5;chunk.id=0;doc.view=print>

- Monbourquette, J., Ladouceur, M. & Desjardins-Proulx, J. (1997). *Je suis aimable, je suis capable : Parcours pour l'estime de soi et l'affirmation de soi*. Québec : Marquis.
- Montreuil, S. (2011). *L'incidence du travail des parents sur la réussite éducative et le bien-être des enfants*. Université Laval. Consulté le 20 janvier 2015 dans : http://www.cgsst.com/stock/fra/rapport-final-de-recherche_31-aout-2011-corrections-version-finale.pdf
- Olivero, P. (2001). *Gestion des déplacements, évaluation d'impacts et tests de matériel – Calcul de la taille des échantillons*. Toulouse : ZELT. Consulté le 2 janvier 2015 dans : http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1075/CERTU_ntstat.pdf?sequence=2
- Parlement de la République et Canton du Jura. (1990). *Loi sur l'école obligatoire*. Consulté le 2 septembre 2014 dans : http://rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=35207&Rendition=Web
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- Portier, S. (2009). *Besoins psychosociaux et estime de soi à la préadolescence*. Université de Genève.
- Prêteur, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Résonances*, 3, 2002, 4-6. Consulté le 18 août 2014 dans : http://www.vs.ch/NavigData/DS_314/M6499/fr/No%2003%20L'estime%20de%20soi.pdf
- Rousseau, J.-J. (1754). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Consulté le 15 août 2014 dans : <http://eet.pixel-online.org/files/etranslation/original/Rousseau%20JJ%20Discours%20sur.pdf>
- Vallières, E. & Vallerand, R. (1990). Echelle d'estime de soi – traduction de : Rosenberg's Self-Esteem scale. *International Journal of Psychology*, 25(1), 305-316.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon. Consulté le 3 janvier 2015 dans : http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46

8. Annexes

- Annexe I : Correspondance entre le questionnaire existant (Duclos, Laporte et Ross) et le questionnaire élaboré, adressé à l'élève en 8^{ème} année HarmoS
- Annexe II : Questionnaire vierge, adressé à l'élève en 8^{ème} année HarmoS
- Annexe III : Questionnaire vierge, adressé à l'enseignant titulaire
- Annexe IV : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par tous les élèves
- Annexe V : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par les élèves du genre féminin
- Annexe VI : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par les élèves du genre masculin
- Annexe VII : Résultats par classe, des points obtenus au questionnaire d'estime de soi et des résultats scolaires des élèves

Questionnaire sur l'estime de soi selon Duclos, Laporte et Ross
Correspondance des questions entre les deux versions

Version existante		Version adaptée pour élèves de 8H	
Estime de soi sur le plan physique			
1	Je suis satisfait(e) de mon apparence physique.	1	Quand je me regarde dans un miroir, je me trouve _____ beau (belle).
2	Mes ami(e)s me trouvent beau (belle).	7	Selon moi, mes amies et mes amis me trouvent _____ beau (belle).
3	Je suis habile dans les sports ou les activités physiques.	13	Quand je fais du sport, je me trouve _____ doué* (douée). <i>Une personne douée* : une personne qui fait quelque chose avec facilité, avec bon sens et avec compétence.</i>
4	Mes ami(e)s me trouvent habile physiquement.	19	Quand nous faisons du sport, mes amies et mes amis trouvent _____ que je suis doué* (douée). <i>Une personne douée* : une personne qui fait quelque chose avec facilité, avec bon sens et avec compétence.</i>
5	Je suis fort(e) et je résiste à la maladie.	24	Quand je suis malade, je me soigne _____ pour combattre la maladie.
Estime de soi sur le plan familial			
6	Je me sens bien dans ma famille.	2	Quand je suis avec ma famille, je me sens _____ bien.
7	Je suis apprécié(e) de mes parents.	8	Selon moi, mes parents m'apprécient _____.
8	Je suis apprécié(e) de mes frères et sœurs.	14	Selon moi, mes frères et/ou mes sœurs m'apprécient _____.
9	Je suis important(e) dans ma famille	29	Dans ma famille, je suis _____ quelqu'un d'important.
10	Je suis essentiel(le) au bon fonctionnement de ma famille.	18	Selon moi, dans ma famille, je suis une personne _____ essentielle*. <i>Essentielle* : indispensable, très importante</i>
Estime de soi sur le plan social			
11	J'ai le nombre d'ami(e)s que je désire.	25	Je trouve que j'ai _____ assez d'amies et d'amis qui m'entourent.
12	J'ai un ami (une amie) plus intime.	3	Dans ma vie, j'ai _____ un meilleur ami ou une meilleure amie sur qui je peux compter.
13	Je suis apprécié(e) de mes ami(e)s.	10	Selon moi, mes camarades m'apprécient _____.
14	Je suis attirant(e) pour les jeunes du sexe opposé.	26	Pour les filles : Selon moi, les garçons me trouvent _____ belle. Pour les garçons : Selon moi, les filles me trouvent _____ beau.
15	Mon groupe d'amis ne peut pas se passer de moi.	27	Selon moi, mon groupe d'amis me considère _____ comme un membre essentiel*. <i>Essentiel* : indispensable, très important.</i>
Estime de soi sur le plan scolaire			
16	Je suis apprécié(e) de la majorité de	4	Selon moi, mes maîtresses et mes

Annexe I : Correspondance entre le questionnaire existant (Duclos, Laporte et Ross) et le questionnaire élaboré, adressé à l'élève en 8^{ème} année HaroS

	mes enseignant(e)s.		maîtres m'apprécient _____.
17	Je participe régulièrement aux activités parascolaires.	30	Lorsqu'il y a des activités parascolaires (par exemple : la sortie d'automne, la sortie de fin d'année, le camp de ski, la piscine avec l'école, etc.), je participe _____ à ces différentes activités.
18	Je participe à la vie de l'école de façon active.	9	A l'école, je participe _____ aux activités.
19	Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	15	Quand je reçois un examen, je suis _____ content (contente) de ma note.
20	Je possède plusieurs stratégies gagnantes pour réussir à l'école.	16	A l'école, pour réaliser correctement un exercice, je trouve _____ différentes stratégies utiles.
Estime de soi globale			
21	Je suis fier (fière) de moi la plupart du temps.	23	En général, je suis _____ fier (fière) de moi.
22	Je suis sûr(e) de moi lorsque j'entreprends quelque chose de nouveau.	11	Lorsque je dois faire quelque chose de nouveau, je suis _____ sûr (sûre) de moi !
23	Je crois en mes capacités personnelles.	12	Je crois _____ que je suis capable de faire les choses tout seul.
24	Je me fais confiance.	21	En général, je me fais _____ confiance.
25	Je prends de bonnes décisions la plupart du temps.	5	Quand je dois prendre des décisions, je prends _____ les bonnes décisions.
26	Je valorise mes réalisations.	6	Pour moi, ce que je réalise (par exemple : un dessin ou un bricolage) est _____ beau à mes yeux.
27	Je suis capable de refuser des demandes.	17	Quand je n'ai pas l'envie de quelque chose, j'ose _____ dire : Non !
28	Je me permets d'être différent(e) des autres.	28	J'aime _____ être différent (différente) de mes proches*. <i>Mes proches = mes amies et amis, mes frères et sœurs, etc.</i>
29	Je sais que je peux trouver des solutions lorsque je me retrouve devant un problème.	22	Lorsque je suis face à un problème, je pense _____ que je vais trouver une solution.
30	Je me connais bien et je cherche à répondre à mes besoins.	20	Quand j'ai besoin de quelque chose, je sais _____ ce qu'il me faut.

Numéro : _____

Petit questionnaire...

Consigne :

Dans le tableau ci-dessous, il y a 30 phrases. Dans chacune d'elles, remplace les espaces par la réponse qui, POUR TOI, te semble la plus juste, en inscrivant une croix dans la colonne de ton choix.

Attention : **Pour chaque phrase, tu ne peux inscrire qu'une seule croix !**
Rassure-toi ! Il n'y a pas de mauvaises réponses tant que tu dis ce que tu penses réellement ! Bon travail !



N°	toujours	souvent	parfois	rarement
Ex. Lorsque je fais un dessin, je suis _____ satisfait (satisfaite) de mon résultat.			X	
1 Quand je me regarde dans un miroir, je me trouve _____ beau (belle).				
2 Quand je suis avec ma famille, je me sens _____ bien.				
3 Dans ma vie, j'ai _____ un meilleur ami ou une meilleure amie sur qui je peux compter.				
4 Selon moi, mes maîtresses et mes maîtres m'apprécient _____.				
5 Quand je dois prendre des décisions, je prends _____ les bonnes décisions.				
6 Pour moi, ce que je réalise (par exemple : un dessin ou un bricolage) est _____ beau à mes yeux.				

Numéro : _____

		toujours	souvent	parfois	rarement
7	Selon moi, mes amies et mes amis me trouvent _____ beau (belle).				
8	Selon moi, mes parents m'apprécient _____.				
9	A l'école, je participe _____ aux activités.				
10	Selon moi, mes camarades m'apprécient _____.				
11	Lorsque je dois faire quelque chose de nouveau, je suis _____ sûr (sûre) de moi !				
12	Je crois _____ que je suis capable de faire les choses tout seul.				
13	Quand je fais du sport, je me trouve _____ doué* (douée). <i>Une personne douée* : une personne qui fait quelque chose avec facilité, avec bon sens et avec compétence.</i>				
14	Selon moi, mes frères et/ou mes sœurs m'apprécient _____.				
15	Quand je reçois un examen, je suis _____ content (contente) de ma note.				
16	A l'école, pour réaliser correctement un exercice, je trouve _____ différentes stratégies utiles.				

Numéro : _____

		toujours	souvent	parfois	rarement
17	Quand je n'ai pas l'envie de quelque chose, j'ose _____ dire : Non !				
18	Selon moi, dans ma famille, je suis une personne _____ essentielle*. <i>Essentielle* : indispensable, très importante</i>				
19	Quand nous faisons du sport, mes amies et mes amis trouvent _____ que je suis doué* (douée). <i>Une personne douée* : une personne qui fait quelque chose avec facilité, avec bon sens et avec compétence.</i>				
20	Quand j'ai besoin de quelque chose, je sais _____ ce qu'il me faut.				
21	En général, je me fais _____ confiance.				
22	Lorsque je suis face à un problème, je pense _____ que je vais trouver une solution.				
23	En général, je suis _____ fier (fière) de moi.				
24	Quand je suis malade, je me soigne _____ pour combattre la maladie.				
25	Je trouve que j'ai _____ assez d'amies et d'amis qui m'entourent.				
26	Si tu es une fille : Selon moi, les garçons me trouvent _____ belle. Si tu es un garçon : Selon moi, les filles me trouvent _____ beau.				

Numéro : _____

		toujours	souvent	parfois	rarement
27	Selon moi, mon groupe d'amis me considère _____ comme un membre essentiel*. <i>Essentiel* : indispensable, très important.</i>				
28	J'aime _____ être différent (différente) de mes proches*. <i>Mes proches = mes amies et amis, mes frères et sœurs, etc.</i>				
29	Dans ma famille, je suis _____ quelqu'un d'important.				
30	Lorsqu'il y a des activités parascolaires (par exemple : la sortie d'automne, la sortie de fin d'année, le camp de ski, la piscine avec l'école, etc.), je participe _____ à ces différentes activités.				

Consigne :
3 questions à propos de TOI!
Ecris tes réponses sur les lignes.

- Une fille ou un garçon ? Je suis _____.
- A l'école, la branche que je préfère est _____.
- A l'école, la branche que j'aime le moins est _____.

Tu as terminé le questionnaire ☺
Merci et bravo !



4

Semestre Automne 2014

Questionnaire sur l'estime de soi des élèves

A l'attention des enseignants

But du questionnaire :

Déterminer le regard que porte l'enseignant sur l'estime de soi de ses élèves.

Consigne du questionnaire :

Prière de bien vouloir compléter le tableau de la troisième page.

Ce tableau reprend deux thématiques distinctes :

- **l'estime de soi** de vos élèves de 8H (6P)
- **les résultats scolaires** de vos élèves de 8H (6P).

Pour la partie « estime de soi » :

En tant qu'enseignant, comment évaluez-vous l'estime de soi de chacun de vos élèves ?

4 propositions sont à choix :

L'élève dispose soit :

- D'une **trop forte estime** de lui : l'élève n'a pas une représentation lucide et réaliste de lui-même et des autres. Il a tendance à être très fortement affirmé, se survalorise et se sent supérieur, soit au travers du mépris et/ou de la colère. Son attitude peut évoquer la notion de prétention.
- D'une **forte estime** de lui : l'élève se connaît bien, il se fait respecter et est généralement apprécié par les autres. Il a une représentation clairvoyante de lui-même, faite de qualités, de ressources, de potentiels, mais également de défauts, de limites ou d'imperfections. Il s'accepte et accepte l'autre. Ses sentiments correspondent à la situation : la peur face au danger, la colère face à des obstacles, la tristesse face à la perte et la joie quand tout va bien.
- D'une **estime** de lui dite **moyenne** : l'élève porte une bonne image de lui. Néanmoins, son estime dans certains domaines précis (1 ou 2 domaines) est plus faible (par exemple : le domaine physique : l'enfant a une mauvaise représentation de l'image qu'il renvoie aux autres, mais développe une bonne estime de lui dans le domaine scolaire, familial, social et global). Ces domaines plus faibles (dans l'ex. : le domaine physique) doivent être renforcés.
- D'une **faible estime** de lui : l'élève est très exigeant avec lui-même et se juge de manière sévère. Il ne possède pas une représentation lucide de lui-même et de ses camarades. Il se dévalorise, ne voit que ses défauts et a souvent tendance à ne voir que les qualités chez ses camarades. Il se sent coupable, insuffisant et admiratif face aux autres, et ressent de l'impuissance et du découragement. Un travail doit être entrepris avec cet élève pour qu'il améliore la perception qu'il a de lui.

Semestre Automne 2014

Domaine(s) à renforcer :

Seulement pour l'élève qui a une **faible estime** de lui ou une **estime** de lui **moyenne** :

Merci de préciser le(s) domaine(s) parmi les cinq écrits ci-dessous, dans le(s)quel(s) un travail devrait être entrepris en vue d'un renforcement de son estime.

• **5 domaines :**

- estime de soi sur le plan **physique** => p
- estime de soi sur le plan **familial** => f
- estime de soi sur le plan **social** => so
- estime de soi sur le plan **scolaire** => sc
- estime de soi sur le plan **global*** => g

global : estime que l'enfant porte sur lui, en tant qu'individu à part entière.*

Par exemple : Est-ce que l'élève est fier de lui ? Est-ce qu'il prend des initiatives ? Est-ce qu'il est capable de trouver des solutions ? Est-ce qu'il est capable de dire « non » ? Etc.

Pour la partie « résultats scolaires » :

Dans les deux dernières colonnes, merci de remplir les moyennes scolaires de chaque élève (moyenne du 1^{er} groupe et moyenne du 2^{ème} groupe (moyenne générale)), obtenus à la fin de la mi-semestre d'automne.

Si un de vos élèves se trouve en situation d'échec scolaire dans une ou plusieurs branches du 1^{er} groupe, merci de bien vouloir les spécifier :

- mathématiques => m
- français => f
- environnement => e

Si votre élève a déjà vécu un redoublement durant sa scolarité, merci de le préciser dans la dernière colonne.

Semestre Automne 2014

Numéro de l'élève	Estime de soi de l'élève			Domaine(s) à renforcer chez l'élève avec une estime moyenne ou faible f	Résultats scolaires obtenus			Elève redoublant
	Trop forte	Forte	Moyenne	Faible	Moyenne du 1 ^{er} groupe 4,8	Moyenne du 2 ^{ème} groupe 5,1	Echec scolaire en : m, f, e	
Exemple			X					
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								

Annexe IV : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par tous les élèves

Domaines	Quest. N°	Réponse <i>Toujours</i>	Réponse <i>Souvent</i>	Réponse <i>Parfois</i>	Réponse <i>Rarement</i>	Nombre total de réponses
Plan physique	1	6	22	29	5	62
	7	4	18	31	9	62
	13	18	27	11	6	62
	19	9	29	18	6	62
	24	43	11	4	4	62
Total		80	107	93	30	
Plan familial	2	30	28	4	0	62
	8	38	20	4	0	62
	14	21	26	10	4	61
	18	21	20	14	7	62
	29	23	19	14	6	62
Total		133	113	46	17	
Plan social	3	42	11	6	3	62
	10	9	32	18	3	62
	25	33	18	7	4	62
	26	4	12	28	18	62
	27	12	25	18	7	62
Total		100	98	77	35	
Plan scolaire	4	4	35	17	6	62
	9	25	31	6	0	62
	15	6	38	15	3	62
	16	11	29	18	4	62
	30	44	14	3	1	62
Total		90	147	59	14	
Plan global	5	3	28	28	3	62
	6	15	22	17	8	62
	11	6	20	29	7	62
	12	19	33	6	4	62
	17	14	15	21	12	62
	20	21	28	12	1	62
	21	23	26	8	5	62
	22	15	21	22	4	62
	23	12	31	11	8	62
	28	17	28	14	3	62
Total		145	252	168	55	
Total (croix)		548	717	443	151	

Annexe V : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par les élèves du genre féminin

Domaines	Quest. N°	Réponse <i>Toujours</i>	Réponse <i>Souvent</i>	Réponse <i>Parfois</i>	Réponse <i>Rarement</i>	Nombre total de réponses
Plan physique	1	1	12	11	2	26
	7	1	10	12	3	26
	13	6	9	6	5	26
	19	2	8	10	6	26
	24	20	3	2	1	26
Total (croix)		30	42	41	17	
Total (en %)		23%	32%	32%	13%	
Plan familial	2	13	12	1	0	26
	8	17	8	1	0	26
	14	10	10	5	1	26
	18	10	7	5	4	26
	29	11	6	6	3	26
Total (croix)		61	43	18	8	
Total (en %)		47%	33%	14%	6%	
Plan social	3	17	4	3	2	26
	10	5	9	10	2	26
	25	11	10	2	3	26
	26	1	4	10	11	26
	27	5	7	9	5	26
Total (croix)		39	34	34	23	
Total (en %)		30%	26%	26%	18%	
Plan scolaire	4	3	13	8	2	26
	9	9	14	3	0	26
	15	5	11	8	2	26
	16	2	12	11	1	26
	30	18	6	1	1	26
Total (croix)		37	56	31	6	
Total (en %)		28%	43%	24%	5%	
Plan global	5	2	14	8	2	26
	6	5	10	9	2	26
	11	1	6	14	5	26
	12	6	14	3	3	26
	17	5	6	8	7	26
	20	6	12	7	1	26
	21	6	13	3	4	26
	22	6	8	10	2	26
	23	3	16	4	3	26
	28	8	9	7	2	26
Total (croix)		48	108	73	31	
Total (en %)		18%	42%	28%	12%	
Total (croix)		215	283	197	85	
Résultats globaux (filles)		28%	36%	25%	11%	

Annexe VI : Grille des réponses au questionnaire d'estime de soi rempli par les élèves du genre masculin

Domaines	Quest. N°	Réponse <i>Toujours</i>	Réponse <i>Souvent</i>	Réponse <i>Parfois</i>	Réponse <i>Rarement</i>	Nombre total de réponses
Plan physique	1	5	10	18	3	36
	7	3	8	19	6	36
	13	12	18	5	1	36
	19	7	21	8	0	36
	24	23	8	2	3	36
Total (croix)		50	65	52	13	
Total (en %)		28%	36%	29%	7%	
Plan familial	2	17	16	3	0	36
	8	21	12	3	0	36
	14	11	16	5	3	35
	18	11	13	9	3	36
	29	12	13	8	3	36
Total (croix)		72	70	28	9	
Total (en %)		40%	39%	16%	5%	
Plan social	3	25	7	3	1	36
	10	4	23	8	1	36
	25	22	8	5	1	36
	26	3	8	18	7	36
	27	7	18	9	2	36
Total (croix)		61	64	43	12	
Total (en %)		34%	36%	24%	6%	
Plan scolaire	4	1	22	9	4	36
	9	16	17	3	0	36
	15	1	27	7	1	36
	16	9	17	7	3	36
	30	26	8	2	0	36
Total (croix)		53	91	28	8	
Total (en %)		29%	51%	16%	4%	
Plan global	5	1	14	20	1	36
	6	10	12	8	6	36
	11	5	14	15	2	36
	12	13	19	3	1	36
	17	9	9	13	5	36
	20	15	16	5	0	36
	21	17	13	5	1	36
	22	9	13	12	2	36
	23	9	15	7	5	36
	28	9	19	7	1	36
Total (croix)		97	144	95	24	
Total (en %)		27%	40%	26%	7%	
Total (croix)		333	434	246	66	
Résultats globaux (garçons)		30%	40%	24%	6%	

Annexe VII : Résultats par classe, des points obtenus au questionnaire d'estime de soi et des résultats scolaires des élèves

Classe A

Elève		Questionnaire sur l'estime de soi		Résultats scolaires	
N°	Genre	Nombre de points obtenus	Classification	1 ^{er} groupe	Moyenne générale
1	G	224	Moyenne	5.1	5
2	F	223	Moyenne	5.4	5.4
3	F	158	Faible	5.2	5.3
4	G	222	Moyenne	5.4	5.5
5	F	183	Moyenne	5.8	5.8
6	F	258	Forte	5.2	5.3
7	G	182	Moyenne	4.9	5.1

Classe B

Elève		Questionnaire sur l'estime de soi		Résultats scolaires	
N°	Genre	Nombre de points obtenus	Classification	1 ^{er} groupe	Moyenne générale
1	F	175	Moyenne	5.2	5.2
2	F	177	Moyenne	5.2	5.2
3	G	226	Moyenne	5	5.2
4	F	175	Moyenne	5	5.1
5	G	244	Forte	4.3	4.4
6	G	120	Faible	5.6	5.6
7	G	222	Moyenne	4.9	4.9
8	G	216	Moyenne	5.6	5.7
9	G	204	Moyenne	4.9	5.1
10	G	210	Moyenne	5.2	5.1
11	F	160	Faible	5.4	5.5
12	G	228	Moyenne	5.5	5.5
13	G	196	Moyenne	4.9	4.9
14	G	222	Moyenne	5.6	5.6

Classe C

Elève		Questionnaire sur l'estime de soi		Résultats scolaires	
N°	Genre	Nombre de points obtenus	Classification	1 ^{er} groupe	Moyenne générale
1	F	183	Moyenne	5.4	5.3
2	F	225	Moyenne	5.4	5.4
3	G	249	Forte	4.8	4.9
4	F	161	Faible	5.4	5.5
5	F	150	Faible	5	5
6	G	186	Moyenne	5	4.9
7	G	165	Faible	4.5	4.6
8	G	186	Moyenne	4.9	5
9	G	140	Faible	4.1	4.2
10	F	177	Moyenne	4.5	4.6
11	G	216	Moyenne	4.4	4.4
12	G	198	Moyenne	4	4.2
13	G	207	Moyenne	3.6	3.7
14	F	138	Faible	5.6	5.4
15	G	173	Moyenne	5.4	5.4
16	G	208	Moyenne	5.6	5.6

Annexe VII : Résultats par classe, des points obtenus au questionnaire d'estime de soi et des résultats scolaires des élèves

17	G	156	Faible	5.2	5.1
18	F	171	Moyenne	4.4	4.3
19	G	158	Faible	4.6	4.7

Classe D

Elève		Questionnaire sur l'estime de soi		Résultats scolaires	
N°	Genre	Nombre de points obtenus	Classification	1 ^{er} groupe	Moyenne générale
1	G	207	Moyenne	4.5	4.7
2	G	249	Forte	4.5	4.8
3	F	237	Moyenne	4.5	4.6
4	F	246	Forte	5.2	5.3
5	G	279	Trop forte	5.2	5.3
6	F	147	Faible	4.4	4.6
7	G	167	Faible	4	3.9
8	F	183	Moyenne	4.5	4.8
9	F	217	Moyenne	5.5	5.7
10	G	167	Faible	4.5	4.6
11	G	219	Moyenne	5.6	5.6
12	F	210	Moyenne	4.7	4.9
13	G	255	Forte	3.9	4
14	G	179	Moyenne	4.8	4.9
15	F	168	Faible	4.9	4.9
16	G	273	Forte	4.4	4.7
17	G	228	Moyenne	5.1	5.3
18	F	213	Moyenne	4.2	4.1
19	G	220	Moyenne	5.5	5.5
20	F	222	Moyenne	4.4	4.6
21	F	198	Moyenne	5.3	5.3
22	F	210	Moyenne	4.5	4.7

9. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Ardon, le 13 février 2015

Signature :