

Table des matières

1	INTRODUCTION	4
2	CADRE THÉORIQUE	6
2.1	Présentation du cours « Plaisir de Bouger »	6
2.1.1	Bouger... pourquoi?	6
2.1.2	Le cours et ses originalités.....	7
2.1.3	Facteurs d'adhésion à un projet	8
2.2	L'estime de soi.....	10
2.2.1	Généralités	10
2.2.2	L'estime de soi et les besoins de l'individu.....	12
2.2.3	Les piliers de l'estime de soi selon C. André et F. Lelord.	13
2.2.4	La balance de l'estime de soi.....	16
2.2.5	L'estime de soi au quotidien.....	16
2.3	L'évolution de l'estime de soi et l'adolescence.....	19
2.3.1	Le développement de la confiance en soi.....	19
2.3.2	Le développement de l'estime de soi	19
2.3.3	L'estime de soi à l'adolescence.....	20
2.3.4	Différences entre les filles et les garçons.....	21
2.4	Évaluation de l'estime de soi.....	23
2.4.1	Comment mesurer l'estime de soi?	23
2.4.2	Estime de soi et domaine corporel.....	24
3	DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	26
3.1	Objet de recherche.....	26
3.2	Question de recherche et problématique	26
3.3	Hypothèses	26
4	METHODE	28
4.1	Outils de recueil des données	28
4.2	Échantillon.....	31
4.3	Procédure	31
4.4	Analyse des données	33
5	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	34
5.1	L'évolution de l'estime de soi générale.....	35
5.2	Evolution et comparaison de l'estime par domaines chez les filles et les garçons.....	36
5.3	L'estime de soi des élèves à travers les compétences athlétiques	38

5.4	Relation entre l'estime de soi globale et un domaine particulier	38
5.5	Les éléments du quotidien des adolescents font fluctuer leur estime de soi	40
5.6	Résultats remarquables de certains élèves	41
6	DISCUSSION.....	44
7	LIMITES ET PERSPECTIVES	51
8	CONCLUSION.....	53
9	BIBLIOGRAPHIE	56
10	ANNEXES.....	59
	ANNEXE 1 - Description du cours « Plaisir de Bouger » sur le site des écoles	59
	ANNEXE 2 - Radix	60
	ANNEXE 3 - « Plaisir de Bouger » vu par le journal EsPaceS pédagogiques.....	61
	ANNEXE 4 - Questionnaires avec types de question par domaines selon André, Harter et Fox&Corbin	63
	ANNEXE 5 - Questionnaire sur l'estime de soi utilisé	65
	ANNEXE 6 - Questionnaire sur les données personnelles	66
	ANNEXE 7 - Tableaux de corrélation entre l'estime de soi globale et les différents domaines avec les droites-moyennes par genre	67
	ANNEXE 8 - Tableaux des résultats de l'estime générale en fonction de l'année scolaire et de l'orientation des élèves.....	69
	ANNEXE 9 - Résultats par questionnaire	71

1 INTRODUCTION

« Le jour où je me suis aimé pour de vrai, j'ai compris qu'en toutes circonstances, j'étais à la bonne place, au bon moment. Et alors, j'ai pu me relaxer. Aujourd'hui, je sais que cela s'appelle... l'estime de soi... » (McMillen & McMillen, A., 2001).

Durant nos formations et nos expériences communes dans l'enseignement, nous nous sommes questionnés sur l'estime de soi, un des piliers du bien-être personnel. Comment peut-on avoir une bonne estime de soi quand on est systématiquement à la traîne à l'école ? Nous avons suivi une formation en deux temps, qui n'existe plus de nos jours, avec tout d'abord la formation de maître généraliste à l'École Normale puis une spécialisation en tant que maître d'éducation physique à l'Université de Lausanne. Ces études nous ont permis d'obtenir une formation de qualité et nous ont imposé, par la pratique d'un grand nombre de sports différents, de devoir aussi progresser dans des domaines que nous n'affectionnions guère à l'époque. Nous nous sommes ainsi retrouvés dans la même situation que l'élève débutant. Mais à l'opposé, nous avons aussi pris du plaisir à soutenir nos camarades de session dans des sports où nous excellions (pour l'un la gymnastique aux agrès et pour l'autre les sports de balles). Nous avons aussi eu beaucoup de plaisir dans ce rôle d'apprenant. Nous nous sommes souvent demandé quelles étaient les influences et les répercussions sur l'estime de soi globale quand on a des capacités physiques et sportives limitées.

Nous observons souvent dans nos classes une forme de discrimination envers les élèves plus faibles. Nous l'entendons à travers des remarques et aussi par des comportements très discrets parfois. Certains camarades essaient de leur faire sentir qu'ils doivent se tenir à l'écart. Nous essayons de soutenir au mieux les élèves en difficulté dans nos cours, car ces agissements entraînent, à la longue, une baisse de motivation dans l'envie de progresser et dans la participation, ainsi qu'une dégradation de l'estime de soi. Nous nous souvenons encore, lorsque nous étions enfants, du fameux moment du tirage des équipes. Nous l'adorions de manière narcissique, car nous étions dans les premiers à être appelés. Nous n'osons pas imaginer le traumatisme que cela peut engendrer chez les enfants qui ont été sollicités en dernier de manière durable durant leur scolarité.

D'une manière générale, ces élèves font peu de bruit. Nous les remarquons peu durant les cours, car ils ont tendance à se renfermer sur eux-mêmes pour masquer cette faiblesse. Nos fonctions de médiateur et de déléguée PSPS (Promotion Santé et Prévention en milieu Scolaire) nous ont

sensibilisés au mal-être de ces enfants. Notre motivation est de leur offrir un soutien pour leur permettre de vivre le plaisir du mouvement et le bien-être corporel.

C'est à travers nos chemins de formation et notre pratique professionnelle que nous avons décidé de mettre sur pied le cours « Plaisir de Bouger », il y a bientôt 10 ans. C'est un cours d'appui pour les élèves de 9 à 11^e en difficultés physiques. Nous le décrirons au chapitre 2 puis plus en détail dans l'annexe 3. Dans notre travail de mémoire, nous souhaitons évaluer l'impact de ce cours sur l'estime de soi des élèves à travers les concepts de la vision de soi, de l'amour de soi et de la confiance en soi. Nous avons fait des recherches sur ces thèmes en faisant des liens avec l'adolescence et les difficultés sportives et physiques.

La création du cours « Plaisir de Bouger » a vraiment pour but de redonner le sourire aux élèves faibles et l'envie de bouger avec des objectifs adaptés à leurs capacités. Ayant tous les deux, depuis tout petits, baignés dans le monde du sport, nous avons l'impression que nos bonnes capacités sportives ont influencé de manière importante notre estime de soi globale. Vivre dans le monde du sport nous a permis de développer un grand nombre de valeurs de l'ordre de la persévérance, de la volonté, du courage, de l'adaptabilité, de la responsabilité, de l'assurance, de l'autonomie, de la concentration, de la discipline, de la recherche de l'excellence, du contrôle de soi, de la résilience, de la confiance en soi, de la coopération, de l'entraide, de la solidarité, de l'esprit d'équipe et de l'amitié.

Ces valeurs ont eu une influence positive sur notre psychique durant notre enfance et notre adolescence. Un objectif important, à travers notre profession, est de réussir à transmettre et à partager ces émotions et ces valeurs que procure le sport.

2 CADRE THÉORIQUE

Dans un premier temps, nous présentons le cours « Plaisir de Bouger » et nous définissons ensuite l'estime de soi et son évaluation.

2.1 Présentation du cours « Plaisir de Bouger »

2.1.1 Bouger... pourquoi?

Bouger, c'est le début d'une vie. Car dans le ventre de la maman dès la 7^e semaine après la conception, le fœtus bouge. Ce petit être de 2 à 3 centimètres fait déjà des sursauts! Oui, il bouge!

L'idéal est d'inculquer le Plaisir de Bouger aux enfants pour qu'ils maintiennent la pratique du mouvement à l'âge adulte. Si les enfants ont eu du plaisir, de la réussite, du respect, des émotions, de la valorisation, ils poursuivront des activités physiques plus tard! Chaque culture possède ses rituels du mouvement: les danses hawaïennes, indiennes, la danse du ventre, ou le tam-tam africain... Le mouvement permet d'exprimer des sentiments comme la joie, la tristesse, le plaisir. Bouger, c'est exprimer un vécu, laisser apparaître des émotions et faire passer un message. Nous communiquons en bougeant. Ainsi, le mouvement, la façon dont il est produit et la manière dont il est perçu par autrui sont des composantes de l'identité du sujet. Le langage populaire traduit l'importance de ce domaine avec l'expression « être bien dans sa peau ». Dans les années 70, le droit au sport se démocratise. Dans le manuel d'éducation physique à l'école, Kaspar Wolf écrit un chapitre sur la structure et l'organisation du sport en Suisse. Il relève: « Le mode de vie de plus en plus sédentaire entraîne des défauts de la posture, des troubles du système cardio-vasculaire, un appauvrissement des relations humaines et des valeurs sociales (...). D'où la création de nouvelles structures sportives: sport pour tous, parcours Vita, vacances sportives... etc. » (Egger & Wolf Kaspar, 1981). Le manuel fédéral distribué à tous les maîtres suisses enseignant l'éducation physique mettait déjà en garde, il y a plus de 30 ans, les personnes responsables de l'éducation physique. Le mode de vie de nos sociétés limite les possibilités naturelles de mouvements. Nous devons donc créer artificiellement des conditions qui favorisent le développement des capacités motrices.

Cet historique met en lumière les différentes manières de bouger au travers des époques et des cultures. L'évolution rapide du manque de mouvement dans notre société fait peur. Une stimulation insuffisante du mouvement limite aujourd'hui les compétences des enfants à bouger et

à prendre conscience de leur corps. En tant que futurs parents, ils manqueront aussi de ressources pour stimuler les prochaines générations à bouger. L'Unité de Promotion de la Santé et de la Prévention en milieu scolaire (PSPS) du canton de Vaud a conscience de l'importance du problème puisque l'un des deux programmes prioritaires se nomme « activité physique et alimentation équilibrée ». Ce que nous ne payons pas aujourd'hui pour stimuler le mouvement physique d'une société, nous le paierons demain en termes de santé publique. Souvenons-nous de la citation de Battanta (2004): « Le corps est plus qu'un support pour la tête. »

L'activité physique permet de se sentir bien dans son corps en stimulant la joie de vivre à partir d'une image de soi positive. Nous nous sentons en forme et capable de réaliser de belles performances. Tous les enfants devraient avoir le droit de connaître ce sentiment en ayant la chance de se construire un terrain favorable à une bonne estime de soi. Nous citons volontiers les propos du professeur Hollmann, cardiologue et biochimiste allemand, qui dit que l'exercice physique est « le médicament du siècle » (Hunziker, 2005).

2.1.2 Le cours et ses originalités

Tous les élèves ne peuvent pas participer à « Plaisir de Bouger ». Ce cours n'est proposé qu'aux adolescents en difficulté: manque de condition physique, de coordination, d'équilibre, problème de surpoids, appréhensions diverses ou autres difficultés motrices. Les élèves s'inscrivent sur proposition de leur maître d'éducation physique afin d'augmenter leur participation, leur capacité et motivation lors des leçons. Dans le cours « Plaisir de Bouger », des objectifs adaptés et personnalisés sont proposés afin de générer un sentiment de réussite et de donner aux élèves plus de confiance en leurs moyens. Les élèves sont également amenés à acquérir des connaissances techniques et sportives leur permettant de continuer une pratique autonome. Le cours « Plaisir de Bouger » propose à l'enfant une activité physique originale plus ludique, souvent en musique et différente des leçons d'éducation physique habituelles.

Nous partons du principe que notre activité doit regorger d'imprévus et de surprises pour l'adolescent. La leçon stimule la curiosité de l'élève dans un espace sécurisé, puisque deux maîtres qu'ils connaissent déjà dans le cadre des après-midi sportifs sont présents et que le nombre de participants est limité à seize. Les situations inattendues sont plus nombreuses si l'adolescent est entouré de participants méconnus, ce qui est le cas puisque le cours est ouvert à environ 450

élèves de la 9e à 11e. La description du cours « Plaisir de Bouger » parue dans la revue Espace Pédagogique est disponible dans l'annexe 3.

Le cours facultatif propose à l'élève de prendre une place inédite avec un fonctionnement et un comportement différents. La nouveauté rend inopérants ses mécanismes de défense habituels, ce que l'on appelle parfois ses blocages. Son attention est submergée par d'autres intérêts et le cours repart à zéro sur de nouvelles bases, sans préjugés et avec une page blanche. C'est une source de création où l'adolescent utilise des ressources personnelles auxquelles il a peu recours dans ses cours d'éducation physique ordinaires. L'innovation lui permet de faire des apprentissages directement observables par lui-même et soulignés par les deux maîtres. Les enseignants lui permettent de réaliser des choses qu'il ne savait pas faire ou qu'il ne se sentait pas capable d'effectuer et d'être ainsi valorisé. De cette manière, nous avons une action sur la confiance en soi de l'élève, mais nous traitons le sujet au chapitre (3.1.3) des piliers de l'estime de soi.

2.1.3 Facteurs d'adhésion à un projet

Il nous semble important de présenter quelques liens théoriques dans la manière d'inciter les élèves à la pratique sportive à travers un projet comme le nôtre.

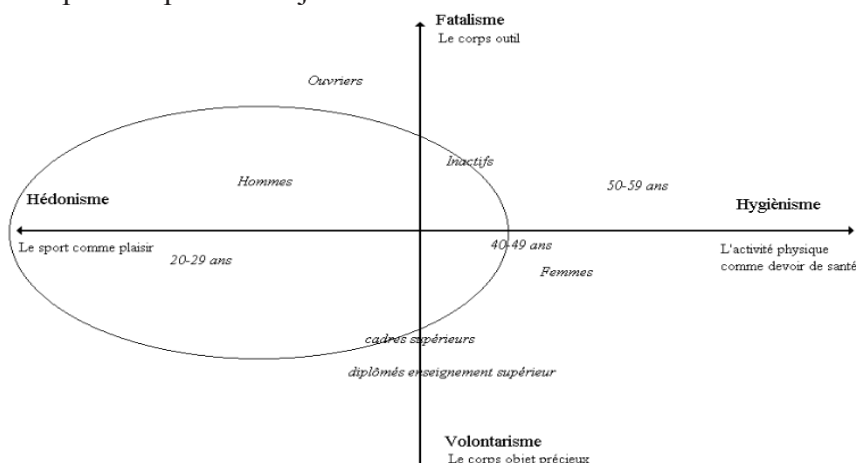
Ce cours est proposé de manière facultative aux élèves. Il est présenté, dans un premier temps, sous la forme d'un projet pour accroître ses capacités sportives, en tentant aussi de développer le sentiment de citoyenneté avec une activité sortant du cadre obligatoire de l'école. Delignières (2003) a défini la citoyenneté comme « la capacité à s'engager positivement dans des projets communautaires ». Deslignières et Garsault (2004) en font le lien avec la pratique sportive où nous nous associons à d'autres personnes, pour former un groupe ou une équipe, avec lesquelles nous partageons des objectifs communs. Il est important, dans un premier temps, de laisser libre choix à l'enfant de participer ou non. Ce facteur de citoyenneté permet d'impliquer les élèves dans la démarche d'un groupe avec des buts communs.

Lors de la première rencontre où nous distribuons les fiches d'inscription, nous voyons les élèves individuellement afin de leur présenter notre projet de manière globale. Il est important de réussir motiver les participants en donnant du sens à ce cours. Dishman (1984) parle de l'importance des facteurs d'adhésion en distinguant l'implication et l'adhésion. L'implication est pour lui « le fait de commencer à pratiquer une activité physique et l'adhésion est caractérisée par la persistance sur

le long terme de la pratique ». Selon Deslignières et Garsault (2004), l'implication peut être fréquente, et massive, notamment sous l'influence de la pression médiatique, et l'adhésion à long terme repose sur des motifs différents décrits au paragraphe suivant.

Dishman (1984) et Rejeski et Kenney (1988) parlent des principes pour prévenir l'abandon de la pratique avec l'adaptation optimale des objectifs aux besoins des pratiquants avec la technique du « goal-setting ». Deslignières et Garsault (2004) étayent ce principe, dans un premier temps, il est nécessaire de clarifier au maximum les motivations ayant incité les sujets à s'engager dans la pratique. Pour ce cours, d'un individu à l'autre, elles peuvent être extrêmement diverses: perdre du poids, accroître ses capacités d'endurance, développer sa force,... etc. Ces motivations peuvent demeurer vagues (améliorer sa condition physique par exemple) et reposer sur des croyances irrationnelles de l'effet de l'exercice. L'abandon viendra le plus souvent d'un écart entre les bénéfices escomptés et les résultats obtenus. Il s'agit d'inciter les élèves à prendre en compte des buts réalistes en spécifiant les objectifs initiaux souvent trop généraux.

Nous pensions partir au début avec des objectifs de santé très précis comme perdre du poids par exemple. Mais après réflexion, il nous a semblé beaucoup plus facile d'utiliser la notion de plaisir qui représente pour nous l'élément central en activité physique. Perrin (1993) présente une étude qui abonde dans ce sens. Son graphique ci-dessous distingue, sur l'axe horizontal, les buts recherchés dans la pratique sportive entre la quête de plaisir (hédonisme) d'un côté ou les besoins de santé (hygiénisme) de l'autre côté. La position approximative de son ellipse nous montre qu'un plus grand nombre de personnes pratiquent le sport par la recherche de plaisir que pour des raisons de santé. Voici les raisons pour lesquelles le mot « plaisir » se trouve dans l'appellation du cours. Perrin différencie aussi sur son illustration l'âge et le sexe des personnes avec une prédominance au centre de son ellipse des personnes jeunes et de sexe masculin.



Perrin 1993, Les usages sociaux du corps et de la santé. L'ellipse représente de manière approximative les pratiquants

2.2 L'estime de soi

Lors du travail de réflexion par rapport à notre recherche, nous avons décidé d'approfondir et de développer la notion de l'estime de soi afin de mieux comprendre les enjeux de notre étude.

2.2.1 Généralités

Selon Bolognini et Preteur (1998), W. James est le précurseur du concept d'estime de soi. Il le décrit en 1890 en soulignant déjà que le sentiment de satisfaction ou de mécontentement dépend de ce que nous prétendons être et de ce que nous prétendons faire. Autrement dit, un succès ou un échec a une valeur selon l'ambition que l'individu a de réussir. Le concept de l'estime de soi n'a rien de nouveau puisque ce psychologue et philosophe américain l'avait déjà fait émerger il y a plus de 125 ans.

Plus tard, Bloch (1991) va définir d'une manière plus précise l'estime de soi comme une « valeur personnelle » et une compétence qu'un individu associe à son image de soi. « L'estime de soi peut être fondée sur le choix par le sujet de normes extérieures dont il constate qu'il est ou non capable de les atteindre » (Bloch, 1991). Il fait une nuance intéressante avec la comparaison entre plusieurs images de soi qui existent en même temps chez le même sujet. En premier, l'auteur définit le moi actuel, en deuxième, le moi idéal (le moi-qui-devrait-être), et en troisième, l'image de lui (l'image que le sujet suppose chez certaines personnes qui le connaissent).

Dans les années 1990, l'estime de soi prend de l'importance par rapport à la société. La « California Task Force », une commission officielle dont le but déclaré est de promouvoir l'estime de soi, fait le constat suivant: « Le manque d'estime de soi, individuel et collectif, est impliqué dans la plupart des maux qui affligent notre État et notre nation » (André C. , 2009). Ils font le constat d'une forte augmentation de la violence, de la délinquance, du chômage, de l'alcoolisme, de la toxicomanie et de l'échec scolaire. La commission relève que ces problèmes supposent beaucoup de détresse. Les députés se plaignent du coût: « Les personnes ayant de l'estime de soi produisent du revenu et paient leurs impôts. Celles qui n'en ont pas, consomment des subventions. » La solution proposée par la commission est de promouvoir le bien-être de l'individu en prévention primaire. Les problèmes seraient moins nombreux. Des actions sont entreprises dans certaines écoles pour inclure la promotion de l'estime de soi dans leur

enseignement. Ces établissements scolaires ont eu raison de suivre ces recommandations puisqu'elles obtiennent aujourd'hui un taux de réussite supérieur aux autres.

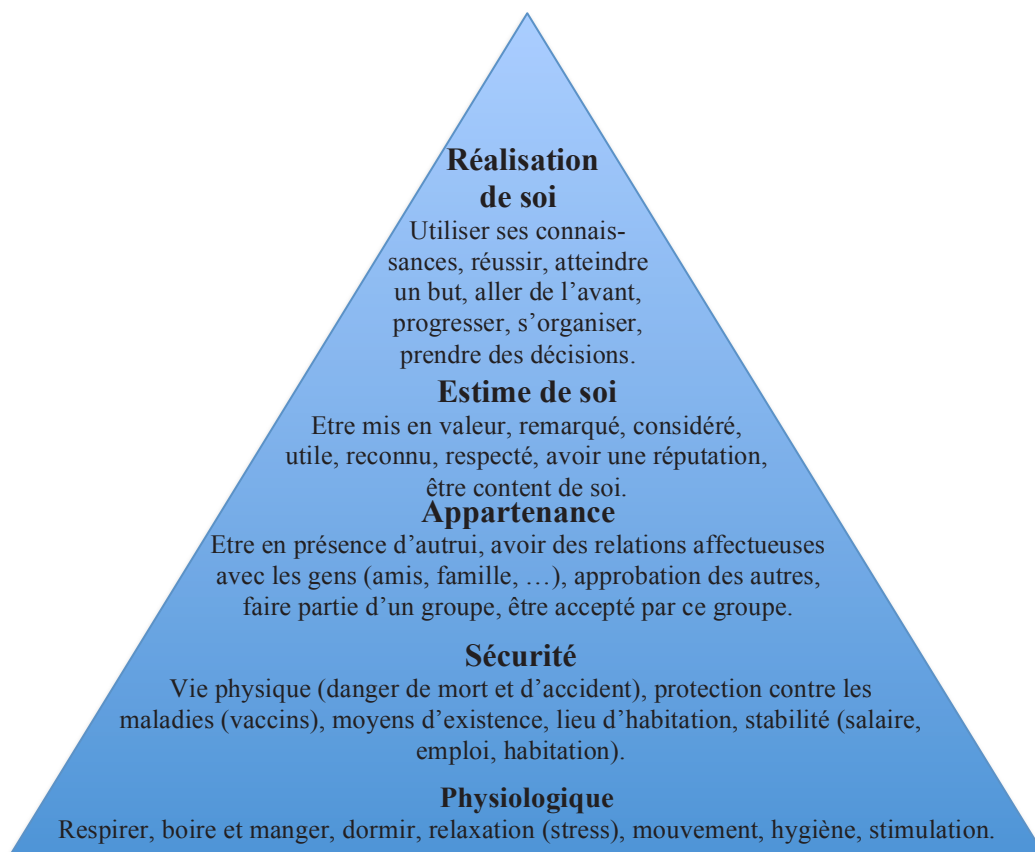
Le travail de cette commission est aussi souligné par Rosenbaum (2005) qui démontre aussi toute l'importance du concept de l'estime de soi de chaque individu pour la société dont il fait partie. « Ce qui est nouveau, ce n'est donc pas le concept ni sa quête, mais l'importance qu'il a prise du fait des évolutions sociales: nos ancêtres vivaient dans des sociétés rigides, où la mobilité sociale était quasi inexistante » (Rosenbaum, 2005). L'auteur décrit une société avec peu de choix possibles, sans valeurs personnelles à démontrer, si ce n'est celle de l'obéissance et de la conformité. Les enfants reprenaient le métier de leurs parents, sans besoin d'entretien d'embauche. Les familles arrangeaient les épousailles, sans besoin de séduction. Se faire de nouveaux amis n'existait presque pas puisqu'on naissait, vivait et mourait habituellement au même endroit. À l'époque, avoir une bonne ou mauvaise estime de soi avait peu d'impact et différenciait peu les personnes. « Ce n'est plus le cas dans notre société hypercompétitive, où chacun est rapidement, et parfois définitivement, jugé sur son image et ses performances, où l'on doit sans cesse démontrer sa valeur, sur le marché du travail, de l'amour, des relations sociales » (Rosenbaum, 2005).

Dans un article récent, André (2014) explique le virage, dû aux évolutions sociales prises par l'estime de soi. Il parle lui aussi de cette préoccupation contemporaine qu'est devenue l'estime de soi, et cela pour le meilleur et pour le pire. Tous ces choix offerts par notre société engendrent une insécurité. C'est pour cette raison qu'il faut avoir une grande estime de soi. « ... mais il (le besoin en matière d'estime de soi) ne doit pas se cultiver dans ce que l'on peut appeler l'impasse du narcissisme » (André C. , 2014). Toujours dans cet article se pose la question de la fonction de l'estime de soi, du rôle qu'elle joue dans notre équilibre. L'auteur souligne le fait que l'espèce humaine est sociable. Un individu a besoin des autres pour survivre physiquement et psychiquement. L'estime de soi est liée au sentiment d'appartenance et d'acceptation qui est vital. « Chaque fois que nous nous sentons acceptés, appréciés, voire aimés ou admirés, notre estime de nous-même grimpe. Et chaque fois que nous nous sentons incompris, mal aimés ou rejetés, elle baisse. Ainsi, notre sentiment d'estime de soi dépendrait pour l'essentiel de la perception que nous sommes estimés ou non par les autres » (André C. , 2014). En lisant ce texte, la pyramide de Maslow, qui permet de comprendre la globalité des besoins de nos élèves, nous est apparue comme évidente.

2.2.2 L'estime de soi et les besoins de l'individu

Déjà en 1954, Abraham Maslow a établi une échelle des besoins fondamentaux de l'homme. « Il avançait l'hypothèse suivante: l'émergence d'un besoin nouveau, chez un individu, dépend de celui qui vient d'être immédiatement satisfait. Ainsi, on ne songe sérieusement à sa propre sécurité qu'une fois sa subsistance assurée; de même, c'est une fois la sécurité acquise qu'on se préoccupe de la richesse de sa vie sociale. (...) Maslow, en haut de l'échelle qu'il dessine, place la réalisation de soi, inaccessible jusqu'à ce qu'un ensemble d'autres besoins s'est trouvé satisfait » (Bachmann & Simonin, 1982).

L'estime de soi se situe au quatrième rang. Ce besoin est accessible uniquement si les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance sociale sont remplis. C'est aussi le dernier échelon avant l'accession à la réalisation de soi. Cette échelle permet de placer l'estime de soi dans la globalité de l'individu.



Les besoins fondamentaux de l'homme (Pardey, 1992)

2.2.3 Les piliers de l'estime de soi selon C. André et F. Lelord.

C. André et F. Lelord se sont spécialisés dans la notion d'estime de soi. Ils font le constat que définir le concept est malaisé, car c'est un phénomène impalpable « ... dont nous n'avons pas toujours conscience » (André & Lelord, 2014). Les auteurs définissent trois piliers de l'estime de soi: l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi, pour pouvoir mieux la cerner.

L'amour de soi:

Dans la présentation de l'estime de soi, les auteurs définissent l'amour de soi comme étant la composante la plus importante. « 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 » (André & Lelord, 2014). Notre amour de soi « inconditionnel » n'est pas dépendant de nos performances. Car lorsque nous sommes face à un échec, il nous permet de résister à l'adversité et de nous reconstruire. Toujours selon nos spécialistes, l'amour de soi ne peut pas effacer la souffrance ni le doute en cas de difficultés, mais il protège du désespoir.

Mais comment naît et grandit l'amour de soi? Selon André et Lelord (2014), cela se passe dans nos familles. Lorsque nous étions enfant, nos proches nous ont prodigué plus ou moins d'amour et l'amour de soi de chacun dépend en grande partie de cela. Ainsi, les carences d'estime de soi prenant leur source à ce niveau sont sans doute les plus compliquées à combler. C'est souvent la source des problèmes que les psychiatres appellent « les troubles de la personnalité ». Certains individus ont une manière d'être avec les autres qui les pousse régulièrement au conflit ou à l'échec.

L'amour de soi est un élément primordial dans le sens où il permet de résister à l'adversité. Qui peut se targuer de ne jamais avoir été confronté à un sort contraire à ses espérances? L'amour de soi ne dépend pas des actes de l'individu. Il découle de l'amour gratuit que ses parents lui ont donné durant son enfance. La définition de Bloch (1991), citée dans les généralités, montre l'aspect d'autodétermination de l'individu par rapport à l'estime de soi. C'est la personne qui choisit les normes et les compétences qu'elle veut atteindre: « qu'un individu associe » ; « choix par le sujet ». La psychologue relève le choix possible de l'individu. Nous pensons que le texte de André et Lelord (2014) permet de relativiser cette autonomie. Puisqu'ils inscrivent cette indépendance de l'individu dans un contexte historique individuel. La personne n'est pas

complètement libre de ses choix. Le vécu familial lors de l'enfance influence les associations de compétences et les choix que l'individu effectue.

La vision de soi:

Selon André et Lelord (2014), la manière dont nous nous regardons, l'évaluation que nous portons sur nous, qu'elle soit fondée ou non, ce que nous faisons de nos qualités et de nos défauts, est le deuxième pilier de l'estime de soi. Les auteurs ne parlent pas seulement de la connaissance de soi, de savoir si nous sommes réellement comme ceci ou comme cela. La question n'est pas de savoir si nous voyons la réalité des choses, mais le fait d'être convaincu que nous sommes porteurs de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations. Difficile d'être objectif et de s'observer de manière adéquate. La compréhension de notre regard sur soi-même est délicate. « Ce regard que nous portons sur nous-mêmes, nous le devons à notre environnement familial et, en particulier, aux projets que nos parents formaient pour nous » (André & Lelord, 2014).

Si un individu a une vision de soi limitée, dans le sens où il ne pense pas être adéquat ou intéressant ou avoir une quelconque valeur, il deviendra dépendant vis-à-vis d'autrui. Des relations satisfaisantes avec les autres seront établies, mais le rôle qu'il va prendre sera celui du suiveur. Il ne sera pas un meneur qui explore de nouvelles idées, il aura du mal à construire et à mener à bien des projets personnels. À l'inverse, si l'individu croit en ses capacités et se projette dans l'avenir, il poursuivra des buts et développera de l'initiative.

La vision de soi fait intervenir la notion de subjectivité du jugement. L'auto-évaluation, voici une démarche qui mène par elle-même à des réponses relatives. Cette subjectivité est accentuée par la valeur des normes que l'individu utilise pour faire son jugement. Le sujet se compare aux normes en vigueur dans le contexte où il vit. Une modification de contexte peut engendrer une modification de ce qui est jugé qualité ou défaut. Cette conviction qu'à l'enfant, le regard qu'il porte sur lui dépend donc du cadre donné par sa famille et par son environnement. La vision de soi peut évoluer.

« Qu'est-ce que je pense de moi? Comment est-ce que je me juge? Comment est-ce que je me vois? Comment est-ce que les autres me voient et me jugent? » La définition précise du mot « estime », dans la langue française, renvoie au « sentiment favorable né de la bonne opinion que l'on a du mérite ou de la valeur de quelqu'un. » Les deux mots importants sont sentiment et opinion qui disent combien l'estime de soi est un regard sur soi à solide composante affective et

évaluative. Ces deux facteurs sont source de subjectivité. « D'où les fréquents décalages entre jugement que l'on porte sur soi, et jugement porté par l'entourage » (André C. , 2014).

La notion de dépendance apparaît. L'objectif de développer l'estime de soi au travers de la vision de soi est subtil. L'individu a besoin du regard de l'autre pour se faire une image de ce qu'il est, mais il doit garder son indépendance par rapport à ce regard.

La confiance en soi:

Selon André et Lelord (2014), la troisième composante de l'estime de soi est la confiance en soi. Elle s'applique à tous nos actes. La confiance en soi est souvent confondue avec l'estime de soi. Les auteurs définissent « être confiant » de la manière suivante: « C'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (André & Lelord, 2014). Il est facile d'identifier la confiance en soi. À l'inverse des composantes de l'amour de soi et, surtout, de la vision de soi, la confiance en soi est observable assez rapidement si nous fréquentons régulièrement la personne. Il suffit d'observer comment cette personne réagit à de nouvelles situations ou à un imprévu. Comment se positionne-t-il lors d'une difficulté dans la réalisation de ce qu'il a entrepris ou lorsqu'il y a un enjeu?

La confiance en soi peut être développée principalement par l'éducation prodiguée, en famille ou à l'école à travers les retours et les réactions des adultes. Il y a par exemple plusieurs manières de présenter un échec à un enfant. Il doit être conscient qu'une erreur peut être une conséquence possible de ses actes sans que cela ne soit une catastrophe. Il doit prendre le temps de comprendre ce qu'il s'est passé pour ressortir plus fort de cette expérience. Il y a aussi la possibilité de récompenser un enfant pour avoir tenté une expérience autant que pour l'avoir réussie. Beaver (1999), nous propose de ne plus utiliser le terme d'échec mais de « feedback » pour décrire le résultat. Lorsque ce dernier n'est pas à la hauteur de nos attentes, il faut analyser le résultat obtenu de manière positive, pour ensuite élaborer des possibilités et poursuivre la progression.

La confiance en soi est transmise par le discours et aussi par l'exemple. Les enfants savent que les vraies convictions des grandes personnes se jugent plus à leurs actes qu'à leurs propos. C'est en montrant l'exemple et en valorisant la recherche de solution en comprenant les raisons de l'échec que l'éducation à la confiance sera porteuse.

Selon André et Lelord (2014), l'enchaînement d'actes avec succès conduit à la confiance. L'individu s'estime alors capable d'agir de manière adéquate lors de son prochain acte. Le cercle est bouclé, il peut recommencer. Mais il peut aussi s'inverser! Des échecs répétés entraînent une diminution de la confiance en soi. Les enfants qui sont en difficulté dans les leçons d'éducation physique ont peut-être subi de nombreux échecs relationnels, sportifs ou scolaires.

2.2.4 La balance de l'estime de soi

« Ces trois composantes de l'estime de soi entretiennent généralement des liens d'interdépendance: l'amour de soi (se respecter quoiqu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations) facilite incontestablement une vision positive de soi (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir) qui, à son tour, influence favorablement la confiance en soi (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement) » (André & Lelord, 2014).

Ces trois piliers de l'estime de soi sont liés. Si l'un d'entre eux est faible, les autres s'affaibliront aussi. Nous pensons qu'il est important de mettre un maximum d'énergie pour que l'enfant se sente aimé et compétent dans ce qu'il entreprend. Lorsqu'un enseignant donne une leçon ou un objectif, il faut que ceux-ci soient à la portée de l'élève et adaptés à son niveau. Les cours doivent être valorisants pour l'élève afin qu'ils puissent le rendre fier de lui. S'il ne s'en rend pas compte, il est important de lui faire remarquer même une petite victoire. Cet équilibre des 3 piliers est instable, il est nécessaire de l'alimenter.

2.2.5 L'estime de soi au quotidien

L'estime de soi est donc un tout, au niveau des composantes théoriques que nous venons de développer. Mais est-elle également un tout au niveau de la vie quotidienne? Et quel est l'avis d'autres auteurs?

Selon André et Lelord (2014), certains chercheurs pensent qu'il n'est pas possible de compartimenter l'estime de soi. Ces modèles, considérés comme traditionnels par Seidah, Bouffard et Vezeau (2004) sont ceux qui conceptualisent et étudient l'estime de soi comme un construit global et unidimensionnel (Coopersmith, 1967) et (Piers & Harris, D. B. , 1964). Pour eux, il est « difficile d'avoir une bonne estime dans un domaine sans que cela ne bénéficie au domaine voisin » (André & Lelord, 2014). À l'inverse, une mauvaise estime de soi dans une matière endommagera l'estime de soi globale. « Si ce regard est bienveillant et positif, il nous fera

minimiser nos défauts et nous permettra de profiter de nos qualités » (André & Lelord, 2014). Cela influencera toutes les matières et le quotidien en général.

L'avis d'André et Lelord (2014) est complexe, car ils disent eux aussi qu'un succès ou un échec dans un domaine donné va engendrer des conséquences dans les autres matières parce que l'estime de soi globale va être modifiée. Une histoire d'amour effondrée aura des conséquences pour la personne mise de côté. Le déchu vivra un sentiment de perte de valeur personnelle globale. Inversement, lors d'un succès dans une matière, il s'en suit une augmentation de l'estime de soi. C'est l'estime de soi globale qui varie dans ce cas. Nos auteurs adhèrent aussi à un concept qu'ils partagent avec d'autres. « Certains chercheurs pensent que l'estime de soi est en fait l'addition de plusieurs estimes de soi, spécifiques à différents domaines, qui peuvent fonctionner de manière relativement indépendante les unes des autres. Par exemple, on peut avoir une bonne estime de soi dans le domaine professionnel et une moins bonne en matière de vie sentimentale » (André & Lelord, 2014). Une personne peut avoir une bonne estime de soi au cours de musique et avoir une moins bonne estime par rapport à son corps dans le cours d'éducation physique.

Ces deux théories sont possibles dans des contextes différents. Dans le premier modèle, l'estime de soi globale dépend de la valeur qu'une personne se donne de façon générale. Dans le deuxième, c'est un domaine précis de l'estime de soi qui fait partie d'un tout composant l'estime de soi globale. Cette notion implique que l'estime de soi de chaque domaine peut-être variable selon l'importance que l'individu accorde à différentes dimensions. Que l'on parle de plusieurs estimes de soi qui s'influencent ou d'une estime de soi globale, elle est une notion transversale influencée par les différents domaines de la vie de la personne. Nous en reparlons au chapitre « Comment mesurer l'estime de soi ? ». Selon nos auteurs: « Une réussite dans un domaine précis donnera le plus souvent un coup de fouet à l'estime de soi » (André & Lelord, 2014).

Chaque individu cherche le plus souvent à satisfaire deux grands besoins, au travers de toutes ses activités. Ces besoins sont également indispensables à notre estime de soi: « nous sentir aimés (appréciés, sympathiques, populaires, désirés, etc.) et nous sentir compétents (performants, doués, habiles, etc.) » (André & Lelord, 2014).

Ces notions théoriques, nous font penser qu'une activité qui vise à gagner de l'estime de soi doit permettre à l'individu de ressentir qu'il est apprécié et performant. Les auteurs observent que le niveau global de l'estime de soi d'une personne donnée influence considérablement ses choix de

vie. « Ainsi, on a pu montrer qu'une haute estime de soi est associée à des stratégies de recherche de développement personnel et d'acceptation des risques, tandis qu'une basse estime de soi engendre plutôt des stratégies de protection et d'évitement des risques » (André & Lelord, 2014).

La culture occidentale valorise une haute et forte estime de soi. Celui qui a un poste important comme le chef d'entreprise, par exemple, représente l'idéal chez certaines personnes. Nous observons l'importance de l'estime de soi lors de la pratique sportive. Les sports "fun" sont destinés aux gens qui osent se lancer et prendre certains risques. La basse estime de soi n'est pas une valeur à la mode actuellement. Elle a pourtant ses qualités selon André et Lelord (2014) qui apportent une nuance sur la qualification de l'estime de soi. Ils donnent certains avantages pouvant résulter d'une basse estime de soi. Par exemple, l'importance accordée à être accepté par les autres, à tenir compte des conseils et des points de vue divergents du sien et à faire preuve d'humilité. Ils soulignent également certains inconvénients liés à une haute estime de soi, en expliquant qu'elle peut amener une personne à faire preuve de prétention, d'obstination et de suffisance. Toujours dans le milieu sportif, la haute estime de soi comporte des risques: « Une trop grande estime de soi peut dangereusement abaisser la vigilance d'individus placés en situation » (André & Lelord, 2014).

Laporte et Sévigny (1994) fournissent des précisions par rapport à la signification de la bonne estime de soi. Ils précisent qu'avoir une bonne estime signifie avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, à prendre ses responsabilités, à donner son avis, à savoir répondre à ses besoins, à se fixer des objectifs et à s'organiser pour les atteindre, à s'accepter tels que nous sommes et à démontrer de la considération pour les autres.

Dans le sport, une juste estime de soi est capitale. Imaginons un élève qui se juge capable de sauter par-dessus le mouton, qui se croche les pieds et tombe la tête la première, car il a pris de trop gros risques en surestimant ses capacités.

2.3 L'évolution de l'estime de soi et l'adolescence

Les participants de notre cours étant tous adolescents, nous trouvons opportun de se documenter sur cette période de vie particulière.

2.3.1 Le développement de la confiance en soi

Nous faisons un bref point de situation concernant le développement de la confiance en soi durant l'enfance pour remettre l'adolescent dans un contexte. La vision de soi et l'amour de soi sont plus difficilement identifiables. Les études sur le développement de la confiance en soi peuvent s'effectuer depuis le plus jeune âge. Selon Mucchielli (1980) et Harter (1990), la première phase du développement de la confiance en soi se situe à trois ans. C'est avec l'apparition du pronom « JE » dans le langage et l'arrivée des premiers comportements d'opposition vis-à-vis de l'entourage que le début de la confiance en soi se marque. C'est l'âge du NON; je ne fais pas! Et du OUI; j'ai envie de faire seul!

Vers 4 ou 5 ans, Mucchielli (1980) décrit une deuxième phase avec l'apparition de la curiosité sexuelle. L'enfant se définit comme un être sexué, il s'identifie aux parents du même sexe. Ces événements représentent une nouvelle conscience de soi et « ... déclenchent les essais d'affirmation de l'être-soi-sexué » (Mucchielli, 1980). Arrivent les expériences scolaires et les premiers contacts avec un microgroupe. Toujours selon le même auteur, c'est un facteur important, car le début de l'école constitue les rencontres initiales avec un tout petit groupe qui préfigure le plus grand groupe social. Dans la réalité des groupes d'enfants, les situations d'exclusion sont fréquentes. Celui qui est différent est mis de côté, voire harcelé. Mucchielli (1980) pense que « ... dans la cruelle compétition intellectuelle et physique où le moindre handicap signifie l'infériorité, la dérision, l'échec et la punition... l'école est une rude épreuve pour la confiance en soi ».

2.3.2 Le développement de l'estime de soi

Après quelques années d'école, l'estime de soi des enfants apparaît. Harter (1990) décrit que l'estime de soi ne survient que vers l'âge de huit ans, car « les enfants accèdent à une représentation psychologique globale d'eux-mêmes ». C'est grâce à cette représentation que les enfants peuvent « ... décrire leurs émotions et leur estime » (Bolognini & Preteur, Y., 1998). Il s'en suit une nouvelle phase qui est celle de la puberté. Mucchielli (1980) décrit: « Vers 11 ans,

débute l'âge ingrat, caractérisé par le refus d'être traité en enfant et par l'émergence de la critique des habitudes et valeurs familiales... »

Harter (1990) fait la même réflexion, mais souligne au préalable que pour les jeunes enfants, l'approbation parentale a plus d'importance que l'acceptation des pairs. Puis, comme l'auteur précédent, elle mentionne qu'au cours du développement du jeune, l'acceptation des pairs devient de plus en plus grande. Au moment où les jeunes deviennent autonomes, l'impact de l'approbation parentale diminue, alors que l'approbation des pairs continue d'influencer vigoureusement l'estime de soi. La conception de Fafard (1998) rejoint l'idée de la transition de l'approbation parentale vers celle des pairs et va dans le même sens que la réflexion de Harter (1990) approuvant que l'estime de soi ne fait son apparition que vers l'âge de huit ans. Il propose une évolution de l'estime de soi selon des stades déterminés par les regards portés sur un individu par les autres ou par lui-même. Le tableau ci-dessous présente cette évolution.

Évolution de l'estime de soi selon Fafard (1998)

Ans	Stades	Les regards qui définissent le stade
0 à 8	Pré-estime	Le regard des personnes significatives
8 à 12	Apparition de l'estime de soi	Le regard de soi
12 à 20	Consolidation de l'estime de soi	La transition du regard des parents vers celui des pairs
21 et +	Gestion de l'estime de soi	Le regard sur soi et le regard des pairs

2.3.3 L'estime de soi à l'adolescence

Les enfants qui participent à l'étude ont entre 12 et 15 ans. Ces adolescents sont dans une période de leur vie très sensible. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, ils vivent une transition. Cette transition de l'approbation parentale vers celle des pairs déstabilise la confiance en soi et l'estime de soi. Dans ce contexte difficile, le plaisir et les avantages de bouger découverts auparavant représentent des ressources importantes. Il est donc capital de faire aimer le mouvement à l'enfant avant l'adolescence ou même la préadolescence.

Cette étape étant considérée comme une période de grand bouleversement dans l'image de soi, plusieurs chercheurs s'intéressent à l'étude de l'estime de soi et de ses changements à l'adolescence. Selon Seidah (2004) un grand nombre de recherches convergent vers l'idée qu'il

existe une hausse de l'estime de soi générale chez les jeunes au cours de la deuxième partie de l'adolescence (14 à 17 ans) (O'Malley & Bachmann, 1983) et (Tashakkori, Thompson, V. D., Wade, J., & Valente, E. , 1990). Ces chercheurs aboutissent aux conclusions d'une hausse de l'estime de soi générale.

Cependant, les recherches « portant sur la première partie de l'adolescence (i.e. de 11 à 13 ans) n'offrent pas des résultats aussi clairs et constants » (Seidah, Bouffard, T., & Vezeau, C., 2004). D'autres chercheurs signalent une stabilité de l'estime de soi générale des jeunes lors de la première partie de l'adolescence (Alsaker & Olweus, D. , 1993), d'autres mentionnent une hausse (O'Malley & Bachmann, 1983) et (Rosenberg, 1986). D'autres notent une baisse graduelle de l'estime de soi générale au cours de cette période, et ce particulièrement chez les filles (Cantin & Boivin, M. , 2002); (Simmons & Blyth, D. A. , 1987); (Simmons, Rosenberg, F. , & Rosenberg, M. , 1973).

Finalement, les divers auteurs n'aboutissent pas à des conclusions générales claires. Nous sommes donc perplexes par rapport à toutes ces recherches concernant l'âge des enfants de notre étude qui correspond assez bien à la première partie de l'adolescence (beaucoup d'élèves de 12 ans et les autres jusqu'à 15 ans). Par contre, une certaine instabilité de l'estime de soi dans la première partie de l'adolescence semble tout de même se dégager. Il est très intéressant pour nous d'observer cette difficulté à trouver une constante par rapport à l'évaluation de l'estime de soi à l'adolescence.

Pour préciser les difficultés des adolescents lors de la transition, nous nous appuyons sur les domaines d'Harter (1990) qui évalue l'estime de soi avec une échelle multidimensionnelle. Sa catégorisation est reliée à 5 domaines de la vie: la compétence scolaire, la compétence sportive, l'appréciation par les pairs, l'apparence physique, la conduite; à quoi s'ajoute une évaluation de la valeur globale de soi. Nous en reparlerons au chapitre 2.4.1. « Beaucoup d'études ont examiné les différences dans l'estime de soi des jeunes selon leur âge et leur sexe, mais beaucoup moins se sont intéressées aux rapports entre leur estime de soi générale et leurs perceptions de soi dans divers domaines de leur fonctionnement » (Seidah, Bouffard, T., & Vezeau, C., 2004).

2.3.4 Différences entre les filles et les garçons

Comme dit dans le chapitre précédent, si certains auteurs rapportent une stabilité de l'estime de soi générale des jeunes lors de la première partie de l'adolescence d'autres signifient une baisse

graduelle de l'estime de soi générale au cours de cette période, et ce particulièrement chez les filles (Cantin & Boivin, M. , 2002); (Simmons & Blyth, D. A. , 1987); (Simmons, Rosenberg, F. , & Rosenberg, M. , 1973).

L'étude de Seidah, Bouffard et Vezeau (2004), sur la différence de la perception de soi entre les filles et les garçons à l'adolescence, apporte des éléments nous permettant de développer cette différence. Cette recherche a été réalisée avec un échantillon bien plus important que le nôtre. Les garçons montrent une estime de soi générale plus élevée que les filles. Seidah (2004) justifie cet écart par le fait que les garçons ont tendance à surestimer leurs capacités au contraire des filles qui seraient plus sévères et critiques dans l'évaluation d'elle-même. Dans une étude de Bolognini et al. (1996), même si les participants-garçons avaient des résultats scolaires plus faibles que les filles en mathématiques, leurs perceptions de compétence dans ce domaine sont supérieures à celles des filles.

La période définie entre 12 et 16 ans est particulière au niveau physique. Les transformations se font sentir avec les phénomènes de la puberté. Ces caractéristiques sexuelles qui se développent (système pileux, mue, poitrine, ...) engendrent une gêne. La croissance accélérée de la taille s'ajoute à ces modifications morphologiques. Ces deux facteurs font l'effet d'un séisme pour certains. La régression au niveau de nombreuses activités sportives est grande, l'harmonie du corps est diminuée, les segments du corps et le centre de gravité sont modifiés, d'où la perte de nombreux repères. Il est difficile pour l'adolescent de continuer à se montrer, à bouger son corps dans ces conditions défavorables et démotivantes. Seidah (2004) explique cette disparité principalement par le fait que les filles commencent l'adolescence environ 2 ans plus tôt que les garçons. Ces changements physiques, cognitifs et émotionnels liés à la puberté provoquent souvent une insatisfaction de son apparence physique. Harter (1999) décrit cette période de transformation de la manière suivante: « La puberté aurait pour effet d'éloigner le soi réel des filles de leur soi-idéal, alors qu'elle permettrait aux garçons de se rapprocher leur soi réel de leur soi idéal. » Les filles ont plutôt tendance à prendre du poids et de la graisse à cause de la production d'hormones les préparant à avoir un corps de maman, alors que les garçons gagnent généralement en masse musculaire et squelettique. Seidah ajoute que l'exposition répétitive via les médias et les magazines à des standards et des idéaux de beauté, la plupart du temps irréalistes, contribuerait à rendre les filles moins satisfaites de leur apparence. « Entre quatorze et vingt-trois ans, alors que l'estime de soi est en augmentation moyenne chez les garçons, elle décline chez les filles » (Block & Robins, R. , 1993). Bariaud et Bourcet (1994) pensent que les filles prennent conscience de

leurs futures difficultés d'accomplissement de soi dans le domaine social. Elles vivent aussi des conflits de rôles plus importants. Ces facteurs pourraient être impliqués dans cette différence développementale entre les genres.

2.4 Évaluation de l'estime de soi

« En temps normal, l'estime de soi n'est pas forcément une dimension perceptible et sensible de notre psyché: elle est un peu comme le moteur d'un réfrigérateur ou d'une machine à laver, qui fait son travail mais que l'on n'entend pas. Elle ne s'active en général que lors de situations où existe un enjeu social : échecs ou succès, approbations ou rejets. Dans ces moments-là, elle se manifeste par des oscillations à la hausse ou à la baisse, perceptibles au travers de différents registres symptomatiques » (André C. , 2014).

2.4.1 Comment mesurer l'estime de soi?

Bariaud (2006) nous présente l'histoire de l'étude du concept de soi et de son aspect évaluatif. Il existe deux types de modèles théoriques: unidimensionnel et multidimensionnel. Comme déjà évoqué au chapitre « l'estime de soi au quotidien », les modèles unidimensionnels conceptualisent l'estime de soi comme une entité globale qui correspond à l'appréciation générale qu'un individu a de lui-même. L'auteur parle à ce propos du questionnaire de Rosenberg (1979) en 10 items d'auto-évaluations générales et décontextualisées.

Bariaud (2006) relève ensuite que la psychologue Susan Harter a critiqué cette façon de définir l'estime de soi en jugeant plus adéquat un modèle multidimensionnel. Les individus font, selon elle, des évaluations d'eux-mêmes dans les différents secteurs de la vie. Elle a créé en 1985 une échelle d'évaluation de soi pour les enfants en lien avec 5 domaines de la vie: compétence scolaire, compétence sportive, appréciation par les pairs, apparence physique, conduite; à quoi s'ajoute une évaluation de la valeur globale de soi. Elle englobe ainsi 6 domaines.

Instruments de mesure de l'estime S.P.P.A (Self-Perception Profile for Adolescents)

En 1988, Harter crée un modèle similaire pour les adolescents, le S.P.P.A auquel elle ajoute 3 domaines plus présents à cette période de la vie: amitié proche, attrait des amours et compétence dans le travail (traduit comme "petits boulots"). Le S.P.P.A. comporte donc 8 domaines spécifiques plus un particulier pour la valeur globale de soi.

Ce questionnaire a d'abord été construit pour la recherche: la psychologue avait besoin de mesures valides pour mettre « ... à l'épreuve ses modèles théoriques concernant l'estime de soi et son rôle dans les conduites et les états affectifs. Le S.P.P.A. permet donc d'évaluer le sentiment qu'a le jeune de ses compétences ou son adéquation » (Seidah, Bouffard, T., & Vezeau, C., 2004).

Cet instrument a été validé aux États-Unis, car chacun des domaines considérés définit bien son propre facteur indépendant (la liste des sous-échelles est disponible en annexe 4 dans sa version simplifiée en 6 domaines qui sera à la base du questionnaire utilisé pour cette recherche. Nous avons laissé de côté les domaines de compétences pour les petits boulots et les 2 compétences sur les relations intimes).

2.4.2 Estime de soi et domaine corporel

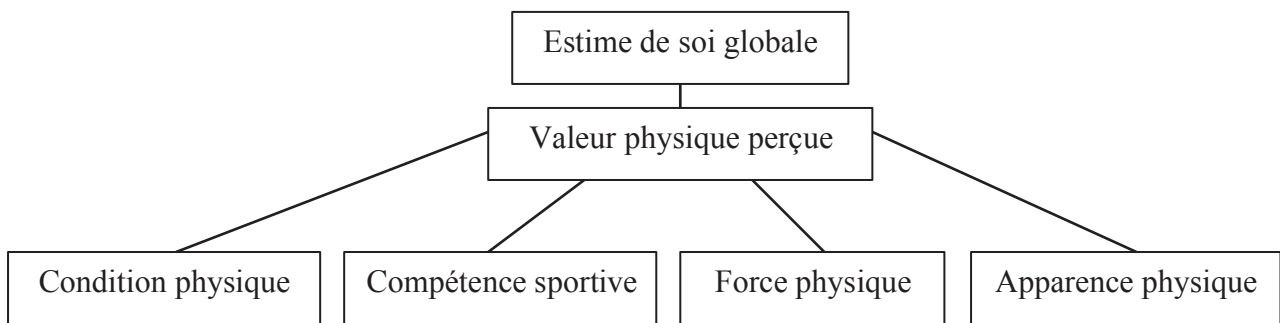
Bariaud et Bourcet (1994) ont parlé du rapport entre l'évaluation globale de l'estime de soi et les domaines spécifiques. Certains domaines ont, suivant les intérêts et les succès, plus d'impact que d'autres sur l'estime globale de soi. Chez les sportifs, la valeur globale de soi aura ainsi un lien étroit avec la compétence sportive.

La notion d'estime de soi a continué d'évoluer avec une prise en compte grandissante du domaine corporel. Biddle et Goudas (1994) ont mis en évidence par des travaux de recherche que le développement de la valeur physique perçue contribuait au renforcement de l'estime de soi. C'est la raison pour laquelle l'amélioration de l'estime de soi est devenue un objectif prioritaire au Royaume-Uni dans certains programmes d'éducation physique.

Instrument de mesure d'estime physique P.S.P.P (Physical Self-Perception Profile)

Fox et Corbin (1989) nous ont proposé, dans la suite des travaux d'Harter, présenté dans le chapitre précédent, un P.S.P.P. qui contient 6 domaines présentés ci-dessous. Nous nous en inspirons pour créer le tableau du chapitre 4.1. Il contient un niveau général et supérieur avec l'estime globale de soi, puis le domaine intermédiaire avec la valeur physique perçue et enfin 4 sous-domaines: la condition physique, la compétence sportive, l'apparence sportive et la force. Ninot, Delignières & Fortes (2000) ont adapté et validé en français le travail de Fox et Corbin.

Modélisation hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel (Fox et Corbin, 1989).



La valeur physique perçue est constituée d'items reflétant les sentiments de fierté, le respect de soi, la satisfaction et la confiance dans le soi physique (Fox et Corbin, 1989). Ninot, Delignières & Fortes (2000) nous décrivent ensuite les 4 sous-domaines rattachés séparément à la valeur physique perçue:

La **compétence sportive** correspond chez un individu à la perception de ses aptitudes sportives, et de sa capacité à apprendre de nouvelles habiletés sportives et à sa confiance dans l'environnement sportif.

La **condition physique** se rapporte à la perception de son niveau de condition physique, d'endurance et de forme et de sa capacité à maintenir un effort.

La **force physique** catégorise la perception de la force physique, du développement musculaire et de la confiance dans les situations exigeant de la force.

L'**apparence physique** relève de l'auto-évaluation de l'attrait du physique et de la capacité à maintenir un corps séduisant.

3 DÉMARCHE DE RECHERCHE

3.1 Objet de recherche

Nous avons envie de découvrir au travers de cette recherche les effets du cours « Plaisir de Bouger » en mesurant son impact sur l'estime de soi des participants. La compréhension des phénomènes à travers les différents concepts théoriques permettra d'améliorer à l'avenir la pédagogie et d'affiner les objectifs. L'étude orientera peut-être le cours dans de nouvelles directions en espérant que les résultats donneront des arguments pour promouvoir les bienfaits de ce cours. La réflexion autour du thème de l'estime de soi permettra de remettre en question les pratiques et de trouver des solutions concrètes pour travailler sur le terrain à partir des concepts choisis et définis auparavant.

3.2 Question de recherche et problématique

Comment évolue l'estime de soi chez des élèves qui participent au cours « Plaisir de Bouger »? La question posée au début de cette recherche est de savoir si ce cours permet à des élèves en difficulté d'améliorer leur estime de soi.

Notre travail de recherche porte sur l'évaluation de l'estime de soi personnel des enfants. Cette évaluation est subjective car elle est difficilement observable. Leur ressenti à travers les différents domaines de l'estime est intéressant à mesurer et à comparer sur la base de leurs réponses. Il découle de cette subjectivité une compréhension quelque peu compliquée que nous tentons d'interpréter à travers les résultats.

L'estime de soi est-elle pérenne et régulière cours après cours? Quels domaines ou sous-domaines de l'estime de soi influence-t-il de manière significative l'estime de soi globale? Ces sous-questions nous ont permis de poser les hypothèses suivantes.

3.3 Hypothèses

En lien avec nos questions de recherche, nous avons émis plusieurs hypothèses que notre recherche devrait confirmer ou infirmer :

- L'estime de soi des élèves va augmenter d'une manière générale et en particulier à travers les compétences athlétiques.

- Les garçons ont une meilleure estime de soi générale que les filles.
- Les filles ont une estime de soi globale fortement liée à l'estime de leur apparence physique. Alors que chez les garçons, l'estime de soi globale est plutôt liée aux compétences athlétiques.
- Les éléments du quotidien des adolescents font fluctuer leur estime de soi.
- L'estime de soi est multidimensionnelle et ne repose pas sur un domaine en particulier.

4 METHODE

Nous utilisons la méthode expérimentale pour vérifier l'impact du cours sur l'estime de soi des participants. La variable dépendante représente l'estime de soi des élèves et la variable indépendante concerne la participation au cours. Pour répondre à notre question de recherche, nous décidons de soumettre les élèves, 4 fois durant le cours, à un questionnaire afin de mesurer leur estime de soi et d'observer d'éventuels changements engendrés par le projet.

Nous choisissons de retenir comme référence la définition de l'estime de soi à travers le concept des trois piliers proposé par André et Lelord en le reliant au questionnaire multidimensionnel réalisé par Harter, et également avec celui de Fox et Corbin plus en lien au domaine corporel. Ces auteurs ont créé des modèles qui ont été validés et également traduits en français. Nous faisons ainsi référence à 5 domaines spécifiques qui sont l'aspect physique, les compétences athlétiques, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et la réussite scolaire. Nous rajoutons un sixième domaine plus général en lien avec l'estime globale de soi.

4.1 Outils de recueil des données

Nous présentons ci-dessous le tableau qui nous a permis d'opérationnaliser notre question de recherche à partir des concepts présentés dans l'introduction théorique. Nous avons ensuite défini les dimensions de ces concepts et cherché des indicateurs permettant de les mesurer. Nous notons ici uniquement les indicateurs utilisés dans notre questionnaire. Tous les indicateurs proposés par ces auteurs se trouvent dans le tableau de l'annexe 4, et le questionnaire donné aux élèves se situe dans l'annexe 5.

Tableau A : Opérationnalisation pour le questionnaire sur l'estime de soi

Concepts: 3 piliers de l'estime de soi de C. André & F. Lelord	Dimensions: les domaines de S. Harter et de Fox & Corbin	Indicateurs utilisés dans le questionnaire
Amour de soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers l'amour des autres.	<u>L'aspect physique:</u> -Se sentir bien dans sa peau. -Se dire à soi-même des mots gentils. -Se considérer avec bienveillance. <u>La popularité auprès des pairs:</u> -Se sentir apprécié. -Se sentir respecté par les autres. -Se sentir sympathique. -Se sentir populaire, désiré. -Être approuvé par les autres élèves.	N° 7 Je me trouve beau. N° 3 Je me sens respecté par les autres.
Vision de soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers ses compétences.	<u>Les compétences athlétiques :</u> -Penser qu'on a un domaine en sport où l'on est bon, fort, habile ou endurant. -Se sentir compétent au niveau sportif. -Se sentir doué, habile, en progrès. <u>La réussite scolaire :</u> -Se sentir compétent au niveau scolaire. -Se sentir au niveau des autres.	N° 1 Je suis bon dans les activités d'adresse et d'agilité. N° 2 Je ne peux pas faire une activité physique pendant longtemps. N° 8 Je réussis très bien dans le travail scolaire.
Confiance en soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers l'acceptation des risques que l'on prend.	<u>La conformité comportementale :</u> -Se sentir la force de s'impliquer. -Se sentir motivé. -Se sentir capable et croire en ses capacités à agir efficacement. -Se sentir confiant par rapport à la nouveauté. -Se sentir capable de sortir de sa zone de confort. -Se sentir progresser. -Se sentir apprécié par les adultes dans le fonctionnement du cours en respectant les règles sociales (politesse, discipline).	N° 5 Je suis rassuré de voir des camarades au même niveau que moi. N° 4 Je n'apprécie pas que les autres me regardent pendant que je fais une activité.
	<u>Estime de soi globale :</u>	N°6 Je suis heureux de ce que je suis.

Le deuxième tableau ci-dessous est la base du questionnaire sur les données personnelles des élèves participant à notre cours. Le questionnaire se trouve dans l'annexe 6 et a été rempli durant le premier cours par les élèves.

Tableau B : Opérationnalisation pour le questionnaire sur les données personnelles

Concept	Dimensions	Indicateurs
Élève de « Plaisir de Bouger ».	Sexe.	Fille / Garçon.
	Âge.	Date de naissance.
	Niveau scolaire.	Classe.
	Se sentir capable de persévérer dans ses choix.	Nombre d'années à « Plaisir de Bouger ».
	Occupation extrascolaire.	Appartenance à une ou des sociétés.
	Se sentir la force de s'impliquer et de s'engager dans la relation.	Pourquoi as-tu accepté l'invitation à « Plaisir de Bouger »?
	Se sentir capable et croire en ses capacités à agir efficacement.	Qu'attends-tu du cours « Plaisir de Bouger »?
	Se sentir fier de soi, performant, doué et habile. Pouvoir se décrire et s'analyser de manière précise.	Dans quel(s) domaine(s) penses-tu avoir des capacités sportives?

4.2 Échantillon

Notre échantillon comporte 12 élèves: 5 filles et 7 garçons qui ont entre 12 et 15 ans. 7 élèves sont en 9^e année, 3 en 10^e et 2 en 11^e. Nous les avons recrutés sur la demande de leur maître d'éducation physique ou parce qu'ils avaient déjà participé à « Plaisir de Bouger » les années précédentes.

Malgré ce faible échantillonnage, nous pensons que notre étude est significative sans être bien sûr généralisable. L'idéal aurait été de pouvoir comparer nos résultats avec des élèves ne participant pas au cours en créant ainsi un groupe test et un autre de référence. Nous avons rencontré plus de difficulté cette année à engager des participants suite au déménagement des 7-8^e années dans un autre collège.

4.3 Procédure

Début et fin du cours :

Le cours « Plaisir de Bouger » dure un semestre et débute un peu plus tard que l'année scolaire pour permettre dans un premier temps de distribuer puis de récolter les inscriptions des élèves. Il débute ainsi le lundi 14 septembre 2015 et se termine aux Relâches de février 2016 après 18 leçons.

Distribution des questionnaires :

Les élèves remplissent quatre fois le même questionnaire sur l'estime de soi à intervalles réguliers durant les semaines du cours à savoir:

- en semaine 1, le 14 septembre 2015,
- en semaine 7, le 16 novembre 2015,
- en semaine 11, le 14 décembre 2015,
- en semaine 18, le 15 février 2016.

Lors du premier cours, ils complètent également le questionnaire avec les données personnelles. Les élèves ont à chaque fois 5 minutes à la fin du cours pour le remplir de manière individuelle. Nous avons pris garde à demander auparavant les autorisations nécessaires à la Direction ainsi qu'aux parents. Lors du premier cours, nous prenons également soin de leur expliquer le but de notre démarche, à savoir évaluer l'impact du cours chez les élèves, en leur rappelant bien le caractère anonyme des données recueillies.

Contenu des leçons :

Lors de la première leçon, en plus de l'explication ci-dessus et de l'annotation des deux questionnaires, nous faisons différents jeux de collaboration comme la balle planète. Nous jouons aussi à une forme simple de hockey.

Puis pendant 5 semaines, nous faisons des circuits training pour fortifier les élèves, du travail d'endurance et du fitness en musique. Nous essayons de viser leurs objectifs qui sont majoritairement de l'ordre de « se muscler, être plus fort, et avoir du plaisir ». Nous réalisons des défis sous forme de duels et progressons dans les sauts de base au mini-trampoline.

Lors de la septième leçon, nous faisons un échauffement sous forme de steps et de fitness en musique. Nous faisons le jeu des 4 coins, où 4 équipes se défient en football ou unihockey. Puis les élèves répondent au questionnaire.

Pendant trois semaines, nous effectuons du renforcement musculaire ludique sous forme de circuit-training et de balles brûlées avec obstacles pour fortifier les élèves. Nous jouons aussi au tchoukball.

Lors de la onzième leçon, juste avant Noël, nous faisons un échauffement avec des swissballs (gros ballons) puis nous offrons la possibilité aux élèves motivés de faire de la grimpe, alors que les élèves n'ayant pas envie jouent avec les swissballs. À la fin du cours, les élèves répondent au questionnaire.

Puis pendant 6 semaines, nous faisons différents circuits trainings ludiques, du travail d'endurance et fitness en musique. Nous jouons à divers jeux et travaillons aussi avec les cordes de Tarzan (suspendues au plafond) pour réaliser des objectifs sur le vertige et la confiance. Lors de la dix-huitième et dernière leçon où un des maîtres est absent, les élèves peuvent choisir le programme

Entre chaque cours, les élèves réalisent un challenge pour toute la semaine. Nous sollicitons les élèves avec des exercices de musculation pour les bras, les abdominaux, les cuisses, du gainage, de l'endurance, ainsi que des déplacements sans ascenseur, ni voiture pour venir à l'école.

4.4 Analyse des données

Nous choisissons donc de soumettre les élèves 4 fois à un questionnaire (8 questions) afin de pouvoir mesurer l'effet du cours et des activités proposées sur leur estime de soi. D'autre part, nous posons une question ouverte en fin de questionnaire afin de pouvoir dépister des événements particuliers qui auraient touché un élève et ainsi avoir des pistes de réflexion supplémentaires lors de l'analyse des résultats.

Nous utilisons l'échelle de Likert pour le questionnaire. Les élèves doivent exprimer leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à une affirmation donnée. En fonction du degré d'accord, nous attribuons des points allant de 1 à 5 comme l'indique le tableau ci-dessous.

1	=	Complètement faux
2	=	Plutôt faux
3	=	Moyennement vrai
4	=	Plutôt vrai
5	=	Complètement vrai

Nous pouvons ensuite effectuer différents calculs de moyenne. Ces données quantitatives nous permettent de suivre l'évolution des différents domaines de l'estime de soi et de vérifier si les conditions particulières de ce cours, avec deux maîtres et un petit groupe, peuvent influencer ces valeurs.

5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous exposons et analysons les résultats quantitatifs. Étant donné la formulation des questions 2 (« Je ne peux pas faire une activité physique pendant longtemps ») et 4 (« Je n'apprécie pas que les autres me regardent pendant que je fais une activité ») du questionnaire sur l'estime de soi (cf. annexe 5), nous avons inversé les scores dans le but de mieux comparer les réponses. Afin de rendre les données lisibles, les nombres sont arrondis à 2 chiffres après la virgule.

À la suite de chaque questionnaire, nous notons les résultats et calculons les moyennes de la manière suivante. Nous déterminons tout d'abord le sexe des élèves (1 pour les filles et 2 pour les garçons) et nous regroupons ensuite les questions par domaine. Les questions 1, 2 et 8 portent sur la vision de soi à travers les compétences athlétiques et la réussite scolaire. Les questions 4 et 5 sont sur la confiance en soi à travers la conformité comportementale et les questions 3 et 7 sur l'amour de soi à travers la popularité auprès des pairs et l'apparence physique. Enfin, la question 8 se rapporte à l'estime de soi globale. Les tableaux de résultats pour chaque questionnaire se trouvent dans l'annexe 9.

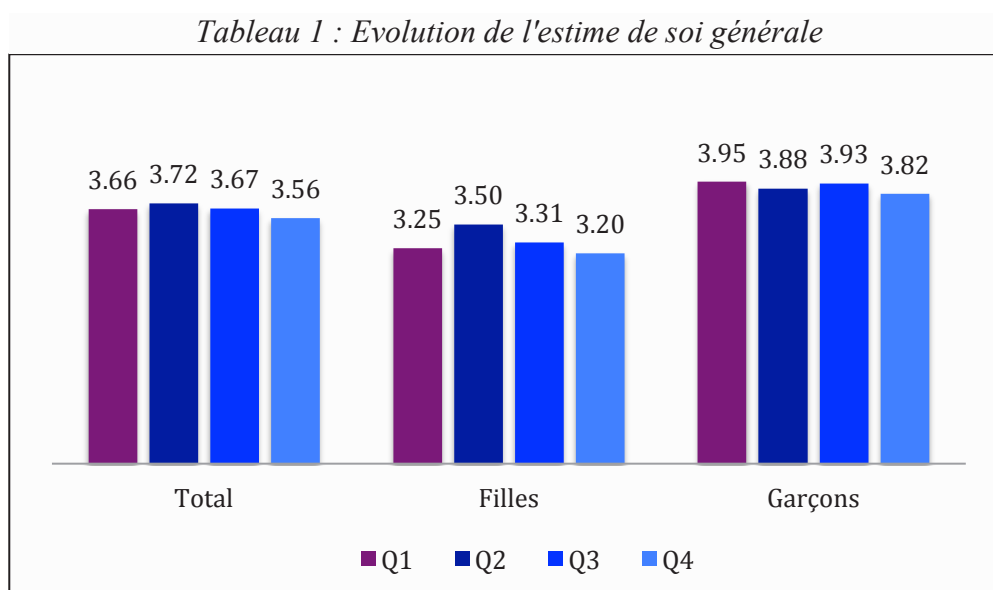
Une moyenne de toutes les questions réunies a été calculée pour nous donner une moyenne générale de l'estime de soi. Nous avons également calculé les moyennes par domaines (vision de soi, confiance en soi, amour de soi et estime de soi globale) afin de suivre l'évolution de chaque domaine de manière indépendante en essayant de trouver des corrélations.

Pour des raisons de fluidité dans le texte, nous clarifions les 2 termes suivants: l'estime de soi globale et l'estime de soi générale. L'estime de soi globale est définie par Harter comme un des domaines particuliers de l'estime de soi alors que l'estime de soi générale est la moyenne de tous nos résultats.

Comme les résultats pour chaque indicateur vont de 1 à 5 points, nous classons les résultats de l'estime de soi de la manière suivante:

Résultats	De 1 à 1,8	De 1,8 à 2,6	De 2,6 à 3,4	De 3,4 à 4,2	De 4,2 à 5
Niveau de l'estime	Très faible	Plutôt Faible	Moyenne	Plutôt bonne	Très bonne

5.1 L'évolution de l'estime de soi générale



Pour ce graphique, nous alignons les résultats des 4 questionnaires en faisant une moyenne de l'estime de soi générale. La partie gauche du tableau 1, représentant les résultats des filles et des garçons réunis, montre peu d'évolution dans l'estime de soi générale des élèves. Dans la partie centrale du graphique où nous observons les résultats des filles, nous remarquons une hausse entre les questionnaires 1 et 2 qui s'estompe par la suite. La partie droite de la figure, avec les résultats uniquement des garçons, montre une constance dans les résultats.

Comme l'indique le tableau 1, l'estime de soi générale des garçons qui participent à notre cours est plus haute et plus stable que celle des filles. La moyenne générale des filles sur les 4 questionnaires se situe à 3,31 alors que celle des garçons est de 3,90. L'estime des filles est donc qualifiée de « moyenne » et celle des garçons de « plutôt bonne ».

5.2 Evolution et comparaison de l'estime par domaines chez les filles et les garçons

Nous montrons, à travers les tableaux 2 et 3, l'évolution de l'estime de chaque domaine en calculant la moyenne à chaque questionnaire chez les filles puis chez les garçons.

Tableau 2: Evolution de l'estime par domaines chez les filles

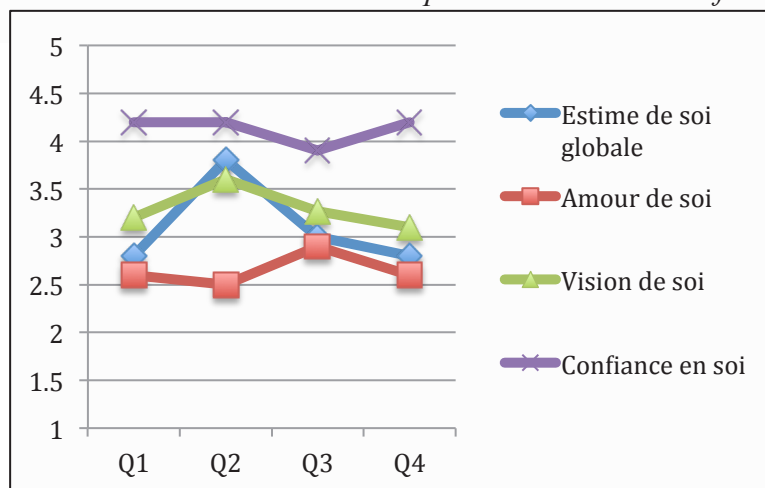
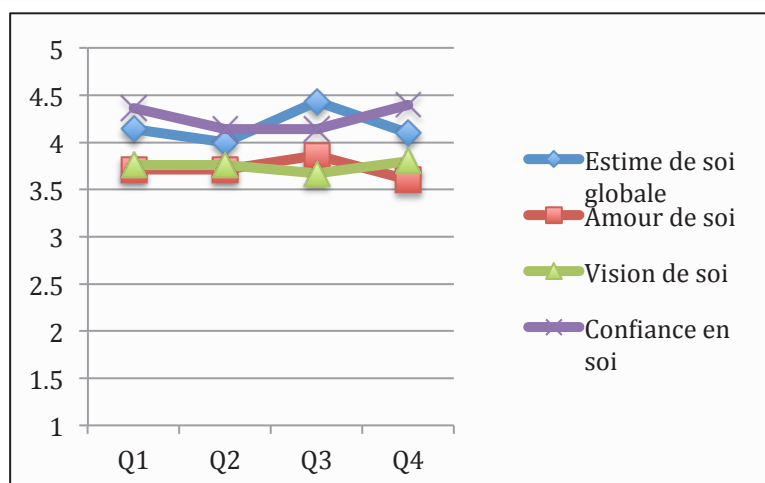


Tableau 3: Evolution de l'estime par domaines chez les garçons



Nous remarquons à nouveau un certain équilibre dans les résultats des différents domaines chez les garçons lors des 4 questionnaires. Les courbes sur le tableau des filles sont plus écartées avec également plus de fluctuations par domaines que les garçons. Le domaine de l'amour de soi donne toujours chez les filles les résultats les plus bas à l'inverse du domaine de la confiance en soi qui est constamment supérieur aux autres. Nous observons également une hausse assez marquée chez les filles lors du questionnaire 2 dans les domaines de la vision de soi et de l'estime de soi globale.

Tableau 4: Evolution de l'amour de soi

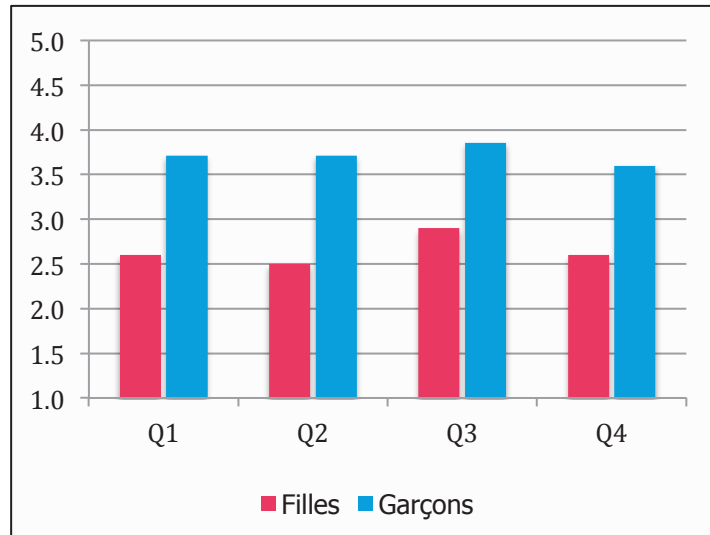


Tableau 5: Evolution de la vision de soi

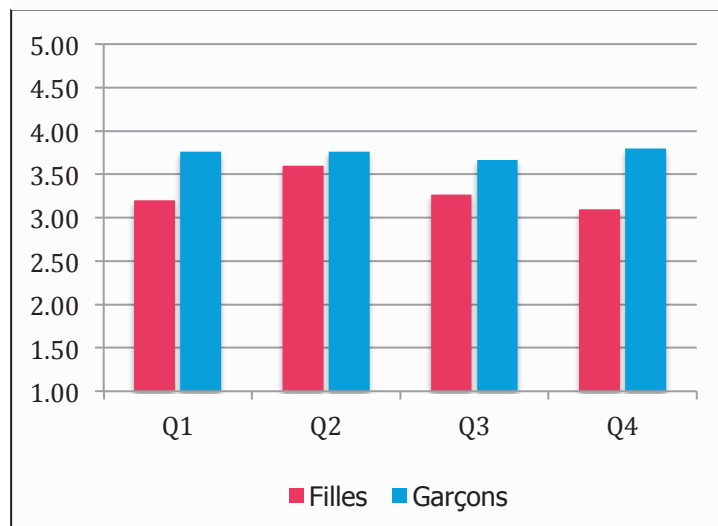
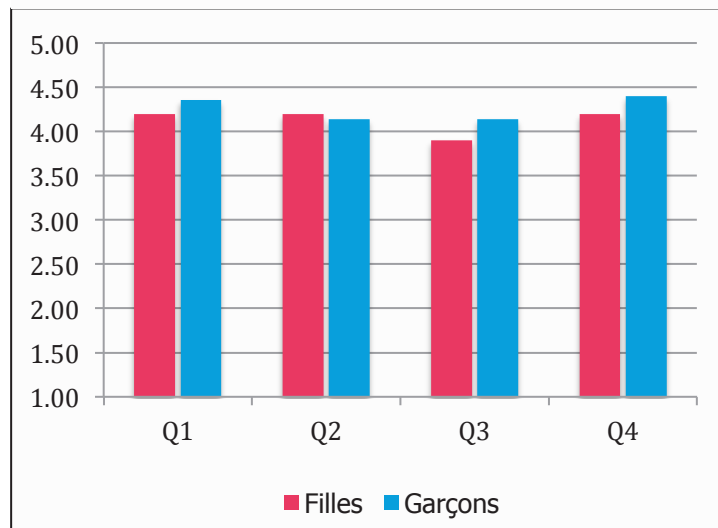


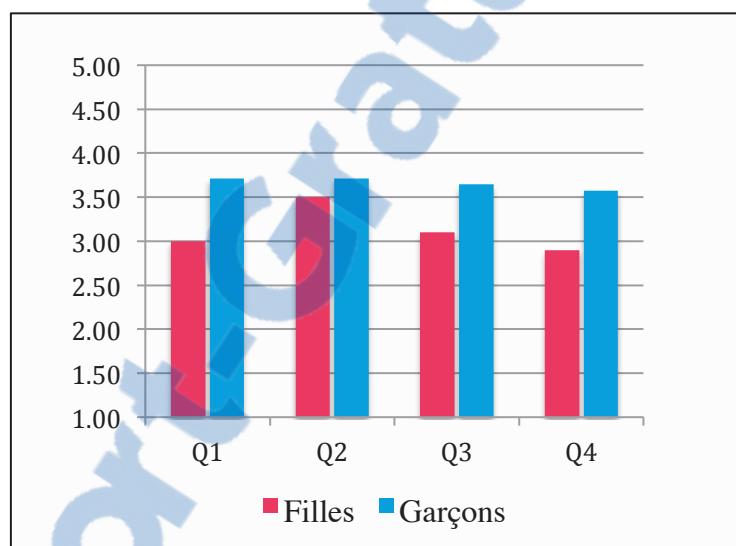
Tableau 6: Evolution de la confiance en soi



Les 3 tableaux ci-dessus comparent l'évolution par domaine chez les filles et chez les garçons. Nous notons la différence assez nette en faveur des garçons dans le domaine de l'amour de soi avec une moyenne de 3,72 contre 2,65 pour les filles. Le domaine de la vision de soi est également assez dominant en leur faveur (3,75 contre 3,29 pour les filles). Au contraire, les résultats dans le domaine de la confiance en soi sont assez proches dans les 2 genres (4,26 contre 4,13 pour les filles). Ce domaine présente les résultats les plus satisfaisants de notre étude sur l'estime de soi avec une moyenne générale de 4,20 pour les 2 sexes.

5.3 L'estime de soi des élèves à travers les compétences athlétiques

Tableau 7: Evolution du domaine des compétences athlétiques



Nous remarquons sur les tableaux 7 et 8 une augmentation de 3,00 à 3,50 chez les filles lors des 2 premiers questionnaires qui ne se confirme pas lors des questionnaires 3 et 4. Les résultats des garçons sont à nouveau assez réguliers. Les tableaux 7 et 8 démontrent aussi l'écart entre les filles et les garçons dans la perception de leurs compétences athlétiques. La moyenne des filles se situe à 3,13 sur l'ensemble des questionnaires alors que celle des garçons est de 3,66. Les garçons ont donc une « plutôt bonne » estime d'eux-mêmes dans ce domaine.

5.4 Relation entre l'estime de soi globale et un domaine particulier

Une hypothèse de notre recherche est que certains domaines affectent de manière importante l'estime globale des élèves. Avec, en particulier pour les garçons, un lien très fort avec les compétences athlétiques, et pour les filles, un lien marqué avec l'apparence physique. Plusieurs études présentées dans le cadre théorique abondent dans ce sens. Nous essayons pour concrétiser

cela de trouver des liens entre l'estime globale des élèves et des domaines précis par l'intermédiaire de tableaux de corrélation. Malheureusement, aucun tableau (cf. annexe 7) ne montre l'existence d'une relation marquée entre les différents domaines et l'estime de soi globale, car il y a une trop grande dispersion des points autour de la droite moyenne des filles et des garçons. Nous n'utilisons donc pas ces tableaux qui nous empêchent de trouver des liens dans nos résultats entre l'estime de soi globale et un autre domaine.

En observant le tableau 2, nous remarquons chez les filles que les domaines de l'estime de soi globale et de l'amour de soi, auquel est rattaché l'apparence physique, sont assez proches lors des questionnaires 1, 3 et 4. Les résultats des filles du tableau 2 montrent également des relations entre l'estime de soi globale et le domaine de la vision de soi avec les compétences athlétiques et la popularité auprès des pairs. Le tableau 3 montre chez les garçons un lien étroit entre l'estime de soi globale et le domaine de la confiance en soi.

Pour avoir une idée plus précise de ces tendances, le tableau 8 ci-dessous présente les résultats chiffrés par domaines en séparant les genres. L'objectif est de trouver quels domaines ou sous-domaines sont les plus proches du résultat de l'estime de soi globale pour les garçons et pour les filles. Pour faire suite à nos hypothèses, nous calculons aussi pour le domaine de la vision de soi les moyennes des résultats des compétences athlétiques et de la réussite scolaire. On procède de la même manière avec l'amour de soi que l'on détaille avec l'apparence physique et la popularité auprès des pairs.

Tableau 8: Résultats par domaines

	Garçons					Filles				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Moy.	Q1	Q2	Q3	Q4	Moy.
Estime de soi globale	4,14	4,00	4,43	4,10	4,17	2,80	3,80	3,00	2,80	3,10
Confiance en soi	4,36	4,14	4,14	4,40	4,26	4,20	4,20	3,90	4,20	4,13
Vision de soi	3,76	3,76	3,67	3,80	3,75	3,20	3,60	3,27	3,10	3,29
- Compétences athlétiques	3,71	3,71	3,64	3,57	3,66	3,00	3,50	3,10	2,90	3,13
- Réussite scolaire	3,86	3,86	3,71	3,57	3,75	3,60	3,80	3,60	3,60	3,65
Amour de soi	3,71	3,71	3,86	3,60	3,72	2,60	2,50	2,90	2,60	2,65
- Apparence physique	3,43	3,43	3,43	3,29	3,40	1,80	2,00	2,40	2,40	2,15
- Popularité auprès des pairs	4,00	4,00	4,29	4,43	4,18	3,40	3,00	3,40	3,20	3,25

Les résultats par moyenne montrent un très faible écart entre l'estime globale de soi et le domaine de la confiance en soi chez les garçons (surligné en bleu), confirmant ainsi les courbes du tableau 3. Chez les filles, l'estime globale de soi est plus proche du domaine de la vision de soi, en particulier au niveau des compétences athlétiques (surligné en rouge). La popularité auprès des pairs (surlignés en bleu et en rouge) donne des chiffres très proches de l'estime de soi globale dans les 2 genres. Enfin, les résultats dans le domaine de l'apparence physique sont les plus bas et les plus éloignés de l'estime globale de soi pour les 2 sexes.

5.5 Les éléments du quotidien des adolescents font fluctuer leur estime de soi

Lors de cette étude sur les effets du cours « Plaisir de Bouger », les variables contrôlées sont les élèves du secondaire I qui présentent des difficultés lors des cours d'éducation physique. Les variables parasites, sur lesquelles nous n'avons pas de prise, sont le vécu des adolescents en dehors de notre cours et aussi leur développement physique et psychologique dans cette période de l'adolescence. Les résultats scolaires, l'environnement familial, la relation avec les amis sont d'autres variables qui peuvent aussi interférer sur les valeurs de l'estime de soi. Nous avons ainsi prévu, en bas de chaque questionnaire, une partie pour permettre aux élèves de nous transmettre des événements particuliers de leur vécu. Nous allons analyser le contenu de ces remarques en vérifiant si elles ont un impact sur l'estime des élèves lors dudit questionnaire. Le tableau 9 présente en détail tous les commentaires obtenus.

Tableau 9: Liste des commentaires des filles et des garçons

Commentaires en lien avec...		...sa propre personne	...ses camarades et l'école	...sa famille
Filles	Éléments positifs	- Mon anniversaire.	-Heureuse à l'école. -Nouvelles copines dans ma classe.	-Activités sympas avec mon papa.
	Éléments négatifs	-Pose des bagues. -Découverte d'une anémie sévère. -Début d'un suivi par un psychiatre. -Mal dans sa peau. -Vaccins. -Tombée malade.	-Rejetée par certaines filles de sa classe. -Mauvaise entente avec ses copines de classe. -Peur d'aller en camp de ski.	-Hospitalisation de la maman en urgence.



Commentaires en lien avec...		...sa propre personne	...ses camarades et l'école	...sa famille
Garçons	Éléments positifs	Ø	-Beaucoup apprécié l'après-midi sportif de ski de fond. -Bonnes notes en allemand. -Soirée vidéo avec des copains de classe.	Ø
	Éléments négatifs	Ø	Ø	Ø

Nous avons reçu au total 17 commentaires provenant de 4 filles et 1 garçon. Le garçon nous a transmis à chaque fois des éléments positifs de sa vie en lien avec ses résultats scolaires, les activités sportives à l'école et ses occupations extrascolaires. Son estime de soi se situe dans les plus hautes de notre groupe d'élèves.

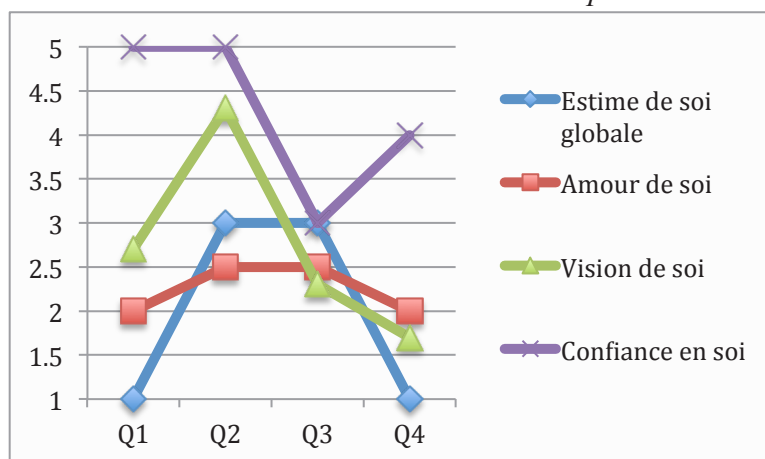
Les filles ont de leur côté tendance à signaler des événements plutôt défavorables. Sur 13 commentaires inscrits, 4 seulement se rapportent à des éléments positifs de leur vie. Plus d'un tiers des remarques sont donc en lien avec des épisodes plutôt douloureux.

Nous examinons à travers les résultats (cf. annexe 9) si ces événements ont un effet sur l'estime de soi au moment où ils ont rempli le questionnaire. L'anniversaire, les activités avec son papa et le fait d'être heureuse à l'école ont eu un effet très positif sur l'estime de soi du jour des élèves concernés. C'est principalement le domaine de l'estime de soi globale qui progresse de manière importante avec ce type d'événements. La pose des bagues, le fait de se sentir rejetée et mal dans sa peau ainsi que la peur du camp ont un fort impact négatif sur le niveau de l'estime de soi générale principalement dans les domaines de l'estime de soi globale et de l'apparence physique.

5.6 Résultats remarquables de certains élèves

Les tableaux suivants représentent l'évolution des 4 domaines de l'estime de soi au cours des questionnaires pour 4 élèves différents.

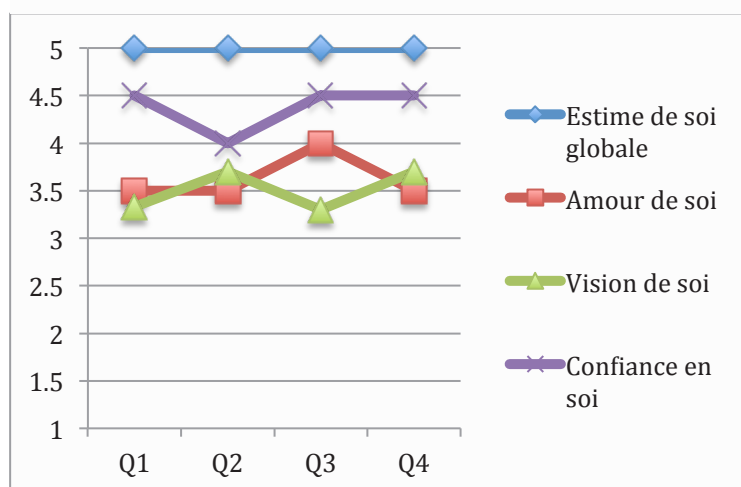
Tableau 10: Elève 1 - Evolution de l'estime par domaines



Voici l'exemple d'une élève qui nous a régulièrement fait part de remarques écrites en bas des questionnaires et qui a fait grimper la moyenne de son estime de soi générale de 2,88 à 3,88 dans le questionnaire 2 où elle mentionne qu'elle se sent plus heureuse à l'école. Les résultats dans les domaines de la vision de soi, de l'amour de soi et de l'estime de soi globale (cf. tableau 10) ont considérablement augmenté dans ce questionnaire sauf le domaine de la confiance en soi déjà au maximum. Cette même élève a par contre vu sa moyenne chuter de 2,63 à 2,25 au questionnaire 4 où elle note qu'elle se sent rejetée par ses camarades et mal dans sa peau. Ce sont les 3 domaines semblables qui ont suivi cette tendance inverse. Un élément intéressant chez cette élève est le fait que le domaine de la confiance en soi est resté élevé à travers les événements tant positifs que négatifs qu'elle a vécus à part au questionnaire 3.

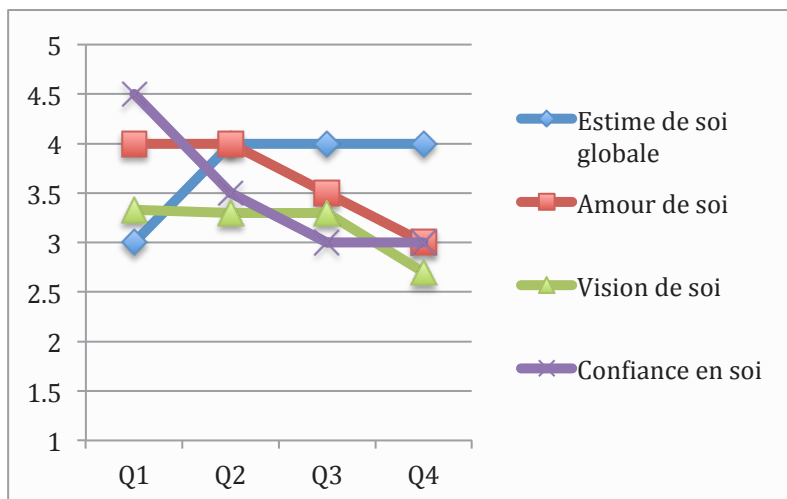
Nous avons décidé ensuite de voir, de manière individualisée et précise, si l'estime de soi globale évolue en lien avec un domaine particulier au fil des questionnaires. Nous choisissons 3 cas d'élèves où les résultats fluctuent de manières différentes.

Tableau 11 : Elève 2 - Evolution de l'estime par domaines



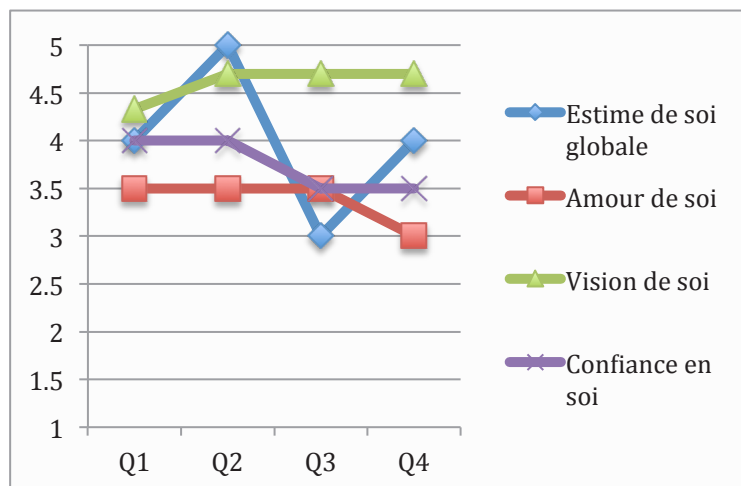
Pour ce garçon, nous observons une stabilité dans l'estime de soi globale alors que les autres domaines varient assez fréquemment avec 4 hausses et 3 baisses au total. L'estime de soi globale de cet élève n'est pas dépendante d'un domaine particulier. Le résultat de la confiance en soi lors du questionnaire 2 descend sans affecter son estime de soi globale.

Tableau 12: Elève 3 - Evolution de l'estime par domaines



Pour ce deuxième graphique qui concerne aussi un garçon, nous notons une augmentation de l'estime de soi globale entre les questionnaires 1 et 2 qui n'est pas reliée à un autre résultat puisqu'un seul autre domaine varie et de manière négative en plus. Lors des questionnaires suivants, nous voyons une stabilité dans l'estime globale de soi alors que 4 baisses sont enregistrées dans les autres domaines. Il n'y a de nouveau pas de rapport entre l'estime de soi globale et un domaine particulier.

Tableau 13: Elève 4 - Evolution de l'estime par domaines



Nous remarquons enfin chez cette fille une fluctuation plus importante de l'estime globale de soi. Pour le questionnaire 2, la hausse dans l'estime de soi globale est reliée à la même tendance dans le domaine de la vision de soi. Au questionnaire suivant, l'estime de soi globale descend de manière assez marquée en lien cette fois avec la baisse dans le domaine de la confiance en soi. Enfin, lors du dernier questionnaire, l'estime de soi globale monte alors que seul l'amour de soi diminue. Les variations de l'estime de soi globale ne sont à nouveau pas corrélées à un domaine particulier chez cette élève.

6 DISCUSSION

Dans un premier temps, les résultats du tableau 1 sur l'estime de soi générale sont décevants, réfutant ainsi l'impact du cours sur l'estime des élèves. La participation au cours influence donc peu leur estime de soi générale. Nous avons le sentiment que la recherche a peut-être été biaisée par le fait que plus de la moitié des élèves (7 sur 12) avaient déjà participé aux cours « Plaisir de Bouger » les années précédentes. Une partie de l'évolution possible de l'estime de soi avait peut-être déjà été ainsi faite. Une progression de l'estime de soi aurait peut-être été plus marquée dans un groupe composé uniquement de nouveaux élèves.

Les résultats très élevés des garçons, avec une moyenne de 3,90 dès le premier questionnaire, nous empêchent de pouvoir suivre une véritable évolution positive travers leur participation au cours. Trois garçons ont également une estime de soi maximale de 5 lors de ce questionnaire (cf. annexe 9). Il devient difficile par la suite d'améliorer un si bon résultat initial.

Nous essayons dans un deuxième temps de suivre l'évolution de l'estime de soi par domaines et par genre en les rattachant si possible aux événements du quotidien. Quels sont les éléments significatifs dans ces résultats par domaines ?

Les résultats de l'estime de soi dans le domaine de la confiance en soi (cf. tableau 6) sont très encourageants tant chez les filles que chez les garçons. La confiance en soi aurait pu être limitée, ou tout au moins instable, en raison de la participation à ce cours pour élèves en difficulté, mais ce n'est pas le cas. Ce cours vise à mettre l'adolescent dans un contexte propice pour qu'il puisse développer sa confiance en soi par des expériences pratiques positives. Par exemple lors des leçons de hockey, nous utilisons, pour faciliter l'apprentissage, un anneau gonflable qui est plus facile à contrôler qu'une balle. Le cours permet de proposer à l'enfant de vivre autre chose qu'un ou des échecs répétés en proposant des objectifs très personnalisés. Nous rattachons ce domaine avec des indicateurs sur la conformité comportementale. Ce résultat montre que nos élèves se sentent bien dans ce groupe et à l'aise pour se produire devant leurs camarades malgré leurs difficultés. Il correspond aussi bien aux ressentis des enseignants sur l'ambiance du groupe. Nous entendons beaucoup d'encouragements avec l'absence de jugement entre les élèves. Cette qualité relationnelle fondée sur le respect est la base du cours et nous sommes très satisfaits de ces résultats.

La vision de soi (cf. tableaux 5 et 8) est qualifiée de moyenne chez les filles et plutôt bonne chez les garçons. La vision de soi aurait pu souffrir, car ce sont souvent les parents ou les maîtres d'éducation physique qui ont motivé l'élève lors de l'inscription. Il peut en résulter une vision de soi assez basse surtout au début du cours, mais ce n'est pas le cas. Donc, le fait d'être inscrit au cours n'est pas péjorant pour l'élève. Il n'y a pas eu de dépréciation de sa vision des compétences parce qu'ils sont inscrits au cours. Nous pensons que cela provient du fait que la majorité des élèves connaissaient le cours et qu'ils y avaient déjà participé les années précédentes. Les deux enseignants prêtent attention à la vision de soi des élèves en proposant des objectifs qui soient atteignables et en utilisant les camarades de même niveau comme point de comparaison. Si les circonstances le permettent, ils proposent à l'enfant de comparer sa vision de soi avec la vision que les enseignants ont de lui.

En nous basant sur les résultats exposés dans le chapitre 5, nous allons confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche en analysant plus en détail les différents domaines en essayant de trouver des explications à ces résultats qui n'abondent pas dans l'objectif de notre question de recherche.

- Hypothèse 1: L'estime de soi des élèves va augmenter à travers les compétences athlétiques.

Nous pensions au début du cours que des progrès réguliers s'observeraient dans le domaine des compétences athlétiques. Comme l'indique le tableau 7, nous ne dénotons pas de changements particuliers durant les 6 mois du cours, mis à part une augmentation chez les filles entre les 2 premiers questionnaires.

Nous expliquons cette stagnation par le fait que le contenu des cours était trop varié à travers l'objectif principal énoncé par les élèves qui était le renforcement musculaire. Il a été abordé sous des formes très différentes: en individuel, par petits groupes, sous formes musicales, ludiques et de duels. Leurs progrès ont été difficilement quantifiables et restent très subjectifs pour eux. Il a manqué un fil rouge et un contrôle plus précis pour leur permettre d'évaluer et de réaliser leurs progrès dans ce domaine.

Nous trouvons tout de même une augmentation de 3,00 à 3,50 dans la moyenne des compétences athlétiques au questionnaire 2 chez les filles. Notre hypothèse, concernant cette amélioration, est la participation au cross des écoles qui a eu lieu le vendredi avant les vacances d'automne. Malgré

les difficultés et les réticences rencontrées du début, toutes les filles parviennent à boucler la course dans un temps en rapport avec leur capacité. Chaque élève reçoit après les vacances un diplôme les félicitant avec leur temps final et leur rang. Cet événement est l'occasion de les complimenter pour leur courage et leur tenacité. Cette expérience sportive leur a certainement permis de prendre conscience qu'elles possèdent certaines compétences athlétiques et a contribué à renforcer ce domaine à cette période de l'année.

Le tableau 7 démontre également bien l'écart entre les filles et les garçons dans la perception de leurs compétences athlétiques. La moyenne des filles se situe à 3,13 sur l'ensemble des questionnaires alors que celle des garçons est de 3,66. Les garçons ont donc une « plutôt bonne » estime d'eux-mêmes. Nos résultats abondent dans le sens de l'étude de Seidah (2004) qui marque une différence en faveur des garçons dans ce domaine. Les effets de l'adolescence et surtout de la puberté expliquent en grande partie le décalage en faveur des garçons avec le gain en masse musculaire.

- Hypothèse 2: Les garçons ont une meilleure estime générale que les filles.

Comme l'indiquent les tableaux 1, 4, 5 et 6, l'estime des garçons qui participent à notre cours est plus haute et plus stable que celle des filles. La moyenne générale des filles sur les 4 questionnaires se situe à 3,31 alors que celle des garçons est de 3,90. L'estime des filles est qualifiée de « moyenne » et celle des garçons de « plutôt bonne ». Les garçons ont donc une bien meilleure estime d'eux que les filles, de manière assez nette même, sauf dans le domaine de la confiance en soi plutôt équilibré entre les deux genres.

Le domaine de l'amour de soi chez les filles (cf. tableau 4) avec l'évaluation de la popularité auprès des pairs et l'apparence physique donnent des résultats très inférieurs à ceux des garçons et baissent fortement leur moyenne générale. Ces carences dans l'amour de soi sont difficilement contrôlables et gérables à travers le rôle de maître d'éducation physique, car elles dépendent principalement du contexte familial et éducatif. Les résultats en faveur des garçons confirment ceux de l'étude de Seidah, Bouffard et Vezeau (2004) sur la différence de la perception de soi entre les filles et les garçons à l'adolescence. L'échantillon dans cette étude est bien plus important que le nôtre et les garçons y montrent aussi une estime de soi générale plus élevée que les filles. Seidah (2004) justifie cet écart par le fait que les garçons ont tendance à surestimer leurs capacités au contraire des filles qui seraient plus sévères et critiques dans l'évaluation d'elle-

même. Dans une étude de Bolognini et al. (1996), même si les participants-garçons avaient des résultats scolaires plus faibles que les filles en mathématiques, leurs perceptions de compétence dans ce domaine sont supérieures à celles des filles.

Notre étude concorde avec les conclusions des auteurs Cantin & Boivin (2002), Simmons & Blyth (1987), Simmons & Rosenberg (1973) et Block & Robins (1993) dont nous nous sommes inspirés dans le chapitre « Différences entre fille et garçon ». Les conséquences du développement pubertaire des filles de notre groupe semblent bien présentes.

Seidah (2004) explique cette disparité principalement par le fait que les filles commencent l'adolescence environ 2 ans plus tôt que les garçons. Ces changements physiques, cognitifs et émotifs liés à la puberté provoquent souvent une insatisfaction de leur apparence physique. Comme nous l'avons décrit au chapitre 2.3.4 en citant Harter (1999), les filles vivent la puberté comme un éloignement de leur soi idéal car elles ont tendance à prendre du poids et de la graisse. Seidah (2004) ajoute que les médias montrent des standards de beauté, souvent irréalistes, qui contribueraient à rendre les filles moins satisfaites de leur apparence. Cette même période de puberté permet inversement aux garçons de se rapprocher de leur soi idéal puisqu'ils gagnent en masse musculaire.

- Hypothèse 3: Chez les filles, l'estime de soi globale est fortement liée à l'estime de leur apparence physique. Chez les garçons, l'estime de soi globale est plutôt liée aux compétences athlétiques.

En observant le tableau 2, nous remarquons chez les filles que les domaines de l'estime de soi globale et de l'amour de soi, auquel est rattaché l'apparence physique, sont assez proches lors des questionnaires 1, 3 et 4. Les résultats des filles montrent également sur ce tableau des relations entre l'estime de soi globale et le domaine de la vision de soi. Ces résultats sont confirmés dans le tableau 8 où l'estime globale de soi est plus proche du domaine de la vision de soi, en particulier au niveau des compétences athlétiques. Ce domaine des compétences athlétiques chez les filles nous questionne beaucoup par son rapprochement de l'estime de soi globale. Le jeu des moyennes et le faible échantillon en sont peut-être la cause vu l'absence de corrélation sur notre premier graphique de l'annexe 7. Lors d'une observation plus précise, on remarque que les points des filles sont très éloignés de part et d'autre de la droite donnant ainsi une moyenne chiffrée équilibrée. Aucune étude ne mentionne un lien entre ces 2 domaines comme Seidah (2004) le confirme :

« Notons enfin que pour ce qui est du domaine de la compétence athlétique, celle-ci n'est d'aucune façon reliée à l'estime de soi générale des jeunes, peu importe leur sexe et leur groupe d'âge. ». Le fait de participer à « Plaisir de Bouger » influence peut-être plus nos adolescentes que celles de l'étude de Seidah dans leur manière d'évaluer leur estime de soi globale en accordant ainsi une importance plus grande au domaine des compétences athlétiques. Contrairement à nos attentes, les compétences athlétiques des garçons sont moins en lien avec l'estime de soi globale que celle des filles.

Contrairement à notre hypothèse pour les filles, les résultats dans le domaine de l'apparence physique sont les plus bas et les plus éloignés de l'estime globale de soi dans les 2 sexes. Notre question en relation avec ce domaine (« Je me trouve beau ») les a peut-être quelque peu dérangés. Deux filles nous ont informés qu'elles trouvaient cette question étrange et qu'elles avaient beaucoup de peine à y répondre. Cette question peut heurter la sensibilité des jeunes, et des filles particulièrement, avec une tendance à se déprécier surtout dans ce début d'adolescence, avec le remaniement physique qui commence à opérer.

Pour les filles et les garçons, les résultats du domaine de la popularité auprès des pairs (cf. tableau 8) sont très proches de l'estime de soi globale et confirment l'importance, à cet âge, de la qualité relationnelle avec ses amis. Comme décrit auparavant, cette étape de transition de l'approbation des parents vers celle des pairs a un réel impact dans la manière d'évaluer son estime dans notre étude. Les garçons donnent l'impression d'avoir une vie sociale plus facile à gérer en y accordant peut-être moins de valeur que les filles.

- Hypothèse 4: Les éléments du quotidien des adolescents font fluctuer leur estime de soi.

Les résultats qualitatifs obtenus à travers les commentaires de certains élèves nous ont permis d'établir des liens avec les résultats quantitatifs de leur estime de soi. Les filles ont été, à une exception près, les seules à nous délivrer ce genre d'information. Ces commentaires relèvent principalement des événements à connotation négative en lien surtout avec leur propre personne et leurs camarades d'école, baissant ainsi le plus souvent leur estime de soi. Cette hypothèse rejoint la précédente quant à l'importance du climat social dans l'école pour le bien-être des élèves.

Un élément intéressant du tableau 9 est la différence, certes petite, entre le nombre de commentaires en lien avec la famille et celui en lien avec les camarades d'école et les amis. Cette constatation nous oriente vers les analyses d'Harter (1990) qui prétendent que l'approbation des pairs est en train de devenir une partie importante de leur quotidien aux dépens de l'approbation des parents. Le regard des amis et des camarades de classe commence à influencer l'estime de nos élèves dans cette phase de transition du regard des parents vers celui des pairs. La qualité relationnelle avec ses pairs devient une préoccupation importante de leur vie et pourrait grandement interférer avec le contenu du cours lorsque nos élèves remplissent leurs questionnaires.

Nous observons que les théories décrites par André et Lelord (2014) ainsi que Seidah, Bouffard et Vezeau (2004) concernant l'impossibilité de compartimenter l'estime de soi peut être soutenue par ce résultat. L'estime de soi globale de ces élèves est influencée par ces événements du quotidien. Il est évident pour André et Lelord (2014) et pour nous, qu'une mauvaise estime de soi dans une matière endommage l'estime de soi globale. Comme le précise le cadre théorique, cette notion implique que l'estime de soi globale dépend de la valeur qu'une personne se donne de façon générale. Puis de manière plus spécifique, l'estime de soi de chaque domaine peut être variable selon l'importance que l'individu accorde à ces différentes dimensions.

- Hypothèse 5 : L'estime de soi est multidimensionnelle et ne repose pas sur un domaine en particulier.

Les tableaux 11, 12 et 13 abondent dans le sens de notre hypothèse, en nous montrant qu'une bonne estime globale de soi n'est pas forcément en lien avec d'excellents résultats dans tous les autres domaines. Inversement, une mauvaise estime globale de soi n'empêche pas d'avoir de bons résultats dans d'autres domaines. Chaque élève possède ses domaines ayant une influence plus marquée sur l'estime de soi globale, et qui lui permettent ainsi de négliger des valeurs basses dans d'autres domaines. Cette notion implique donc que l'estime de soi globale dépend de la valeur qu'on s'attribue à soi-même d'une façon générale. Puis de manière plus spécifique, l'estime de soi d'une personne varie selon l'importance que l'individu accorde à ces différents domaines prouvant ainsi que l'estime de soi est multidimensionnelle.

Comme vu dans l'hypothèse précédente, les événements du quotidien influencent la mesure de l'estime de soi. André et Lelord (2014) relèvent la complexité du phénomène, car un succès ou un

échec dans un domaine donné peut engendrer des répercussions dans les autres domaines avec, comme conséquence possible, une estime de soi globale modifiée.

Que l'on parle de plusieurs estimes de soi qui s'influencent ou d'une estime de soi globale, l'estime de soi est une notion transversale influencée par les différents domaines de la vie de la personne. Selon nos auteurs: « Une réussite dans un domaine précis donnera le plus souvent un coup de fouet à l'estime de soi » (André & Lelord, 2014).

Ces constatations nous amènent à penser que l'estime de soi est multidimensionnelle et ne repose pas sur un domaine en particulier tant que chez les filles que les garçons. Le vécu et les aspirations de chacun font que chaque individu base son estime sur des critères propres à certains domaines particuliers. Il est donc difficile de tirer des généralités en déterminant quel domaine a le plus d'effet sur l'estime de soi des élèves.

7 LIMITES ET PERSPECTIVES

Nous avons construit ce questionnaire sur l'estime de soi avec les éléments qui nous semblaient les plus pertinents et sur la base d'un questionnaire déjà approuvé par des scientifiques. Malgré cela, cette notion de l'estime de soi est difficile à mesurer vu sa subjectivité. L'environnement a un impact que l'on ne peut pas contrôler. Comme le cadre théorique nous le démontre, l'adolescence est en plus une période de remaniements physiques, identitaires et sociaux pas toujours facile à vivre et qui rend ainsi encore plus instable l'évaluation de l'estime de soi.

Nos résultats peuvent-ils être représentatifs avec 12 élèves? Nous avons appris lors du cours de méthodologie sur la recherche que nous pouvons établir des conclusions à partir de 10 sujets. Le déménagement des élèves de 7-8^e année dans le village voisin a réduit notre échantillon. Le petit nombre d'élèves empêche aussi de tirer des corrélations significatives avec nos résultats. Une étude à plus grande échelle et avec un groupe de contrôle aurait été plus fiable et généralisable, mais nous obtenons tout de même des résultats intéressants et utiles à la compréhension du phénomène de l'estime de soi chez nos adolescents. Une progression de l'estime de soi aurait peut-être été plus marquée dans un groupe composé uniquement de nouveaux élèves.

Les réponses sont-elles biaisées par la sensibilité du sujet et l'envie de faire plaisir aux personnes responsables du cours? Les questions contraires nous permettent de limiter au maximum ces influences. La stabilité dans les résultats obtenus prouve que les élèves ont répondu sérieusement aux questionnaires. Deux filles ont été quelque peu déstabilisées par la question N°6 sur la beauté et avaient de la peine à y répondre.

Nous remarquons aussi que le contenu du cours au moment de remplir les questionnaires peut aussi avoir une influence sur la manière dont les élèves répondent. Lors du troisième questionnaire juste avant Noël, certains élèves n'ont pas osé grimper sur le mur d'escalade. Ils ne se trouvaient ainsi pas dans les meilleures conditions pour répondre aux questions. Il aurait fallu avant chaque questionnaire que les élèves puissent savoir où ils en étaient par rapport à leur objectif principal de renforcement avec des résultats concrets. Des tests de condition physique avec des résultats chiffrés facilement comparables auraient été utiles pour les aider à s'évaluer.

Dans le futur, nous aimerions évaluer et comparer l'estime de soi des élèves qui participent au camp de ski de fond Raid-aventure avec ceux qui choisissent de faire un camp de ski de piste

traditionnel. Le camp de ski de fond itinérant est exigeant et nécessite un investissement physique important de la part des élèves. Cette comparaison pourrait aussi se faire avec un camp de marche ou de vélo exigeant physiquement. Certains élèves se fatiguent, doutent de leurs capacités alors que d'autres les aident et les encouragent en portant leur sac par exemple. Chacun doit aller au bout de lui-même en repoussant parfois ses limites. Nous pensons que ce style de camp produit un impact important dans leur estime personnelle.

Pour clore ce chapitre, nous cherchons par curiosité, sans lien direct avec notre question de recherche, à savoir si l'estime de soi générale avec tous les domaines réunis peut varier en fonction de l'âge et de son orientation scolaire. Nous pensons que les élèves orientés en voie pré-gymnasiale (VP) auront une meilleure estime de soi que ceux qui sont orientés en voie générale (VG). A première vue, le tableau de l'annexe 8 présente les résultats par moyennes pour chaque questionnaire, qui contredisent cette hypothèse concernant l'orientation avec une différence minime entre les VP et les VG. Nous pensons ici qu'il s'agit d'un des points forts de la nouvelle loi scolaire (LEO). Selon nos résultats, il existe aussi une différence minime suivant l'année scolaire dans laquelle se trouvent les élèves.

8 CONCLUSION

L'estime de soi d'un élève peut être identifiée dans une salle de gymnastique en observant ses réactions face à une situation nouvelle ou devant un enjeu plus important. Comme nous l'avons dit précédemment dans le cadre théorique, un enseignant donne confiance à un enfant en présentant l'échec comme une conséquence possible de l'action en tentant de le relativiser. L'important pour nous est de bannir le terme « échec » en choisissant dans l'activité un degré de difficulté adéquat tout en garantissant une sécurité optimale. Le cadre du cours « Plaisir de Bouger » nous offre la possibilité, grâce au duo et au petit groupe, de les soutenir dans leurs apprentissages. Le cours met aussi l'accent sur l'importance de l'expérimentation en appréhendant la nouveauté avec curiosité. La confiance en soi est principalement influencée par la pédagogie utilisée, son développement se trouve ainsi à la portée du travail de l'enseignant. Le maître d'éducation physique a un rôle bien plus complexe que celui d'enseignants s'adressant à un petit groupe d'élèves ayant un niveau assez proche les uns des autres. Grâce au nombre restreint d'élèves, le cours permet un enseignement individualisé, sous forme d'appui, en tentant un maximum de revaloriser l'estime de soi qui se développe sur les trois piliers de l'amour de soi, de la vision de soi et la confiance en soi.

La comparaison entre une haute estime et une basse estime est intéressante à des fins de compréhension. Il ne faut pas pour autant tomber dans une compétition entre ces deux types d'estime de soi. L'idéal ne serait-il pas d'avoir une estime de soi « juste » ? Elles ont chacune des forces et des faiblesses. La haute estime de soi promue par la société occidentale actuelle est-elle vraiment la panacée, l'objectif à atteindre à tout prix pour tout le monde ? Nous n'y croyons pas, cherchons plutôt une solution du juste milieu. L'objectif n'est pas d'amener les élèves à avoir une haute estime de soi à tout prix. L'objectif du cours est de proposer aux élèves une activité qui les mette dans les meilleures conditions pour leur permettre de découvrir leur estime de soi et si possible de la stabiliser, de la consolider.

Lors de notre étude théorique, nous avons pu comprendre qu'un changement de contexte peut engendrer une modification sur l'estime de soi. Le cours « Plaisir de Bouger », à travers son statut particulier de cours facultatif, permet aux élèves de sortir du cadre traditionnel d'un cours d'éducation physique avec sa classe. Nous n'avons pas pu prouver par les résultats quantitatifs que la participation au cours améliorerait l'estime de soi générale des élèves. Nous expliquons ce phénomène par le fait que plusieurs élèves avaient déjà participé aux cours les années précédentes

et que l'évaluation de l'estime de soi, avec son aspect multidimensionnel, s'est révélée bien plus volatile et complexe par rapport à nos projections.

Cette étude nous a quand même permis d'avoir une représentation de l'estime de soi plus claire, précise, et conforme sur certains points aux études antérieures. Les filles, quelque peu défavorisées par cette adolescence plus précoce, ont une mesure de l'estime de soi plus faible que les garçons, à part dans le domaine de la confiance en soi où les résultats sont assez similaires. Les événements du quotidien, principalement douloureux relevés par certaines adolescentes, influencent aussi les résultats dans le mauvais sens. Comme vu lors de l'analyse des résultats individuels, l'estime de soi est très personnelle avec des valeurs par domaines qui fluctuent en fonction de l'importance que l'élève y attache. Son aspect multidimensionnel permet heureusement à l'élève de relativiser certains domaines plus faibles avec peu d'influence sur son estime globale.

Que l'on parle de plusieurs estimes de soi qui s'influencent ou d'une estime de soi globale, l'estime de soi est une notion transversale influencée par les différents domaines de la vie de la personne. L'aspect transversal de l'estime de soi est un facteur très important. Cet aspect permet d'espérer la possibilité d'un transfert de l'estime de soi développée durant le cours « Plaisir de Bouger » à la vie scolaire et quotidienne. Mais le contraire est aussi valable et pose une limite importante dans notre travail de recherche.

Enfin, ce travail nous a permis de prendre un peu de recul par rapport à notre projet dans notre travail d'enseignant et de mettre en évidence certains points à améliorer. Nous pouvons agir de manière plus efficace sur le domaine des compétences athlétiques en fixant des objectifs individualisés au début du cours, sur la base de leurs résultats initiaux, et en les contrôlant ensuite 2-3 fois jusqu'à la fin. L'idée serait d'établir, avec leur collaboration, un carnet de route où ils choisissent quelques exercices qu'ils souhaitent évaluer pour mettre en évidence les progrès réalisés.

L'estime de soi est un domaine vaste et passionnant qui nous semble fondamental pour le développement de nos élèves. À la conclusion de cette recherche, nous avons le sentiment que chaque enseignant devrait se former dans la connaissance de l'estime de soi des adolescents et aux techniques permettant de la développer chez chacun de ses élèves. Une remarque fréquente de nos collègues sur la faible motivation des grandes filles ne proviendrait-elle pas d'attentes trop élevées par rapport à leur estime de soi déjà très basse? Ou, ne faudrait-il pas à ce moment, revoir nos objectifs à la baisse pour leur permettre de combler certaines carences dans la vision de soi en

les mettant dans une dynamique de succès? Nous souhaitons par exemple attirer leur attention sur l'importance de former eux-mêmes les équipes en fonction des objectifs recherchés plutôt que de faire tirer les équipes par les élèves. Nous réfléchissons également à une solution pour les joutes afin de favoriser la participation des élèves plus faibles. Nous avons envie de partager cette réflexion avec nos collègues maîtres d'éducation physique et sportive, mais aussi avec tous nos collègues et notre Direction. Nos fonctions de médiateur scolaire et de déléguée PSPS nous offrent des possibilités d'action dans ce domaine.

9 BIBLIOGRAPHIE

- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1993). Global self evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2, 123-145.
- André, C. (2014). Dossier les troubles de l'estime de soi. *Revue santé mentale*.
- André, C. (2009). [http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Estime-de-soi/Articles-et-Dossiers/Retrouver-et-garder-l'estime-de-soi/Christophe-Andre-Les-troubles-de-l'estime-de-soi-sont-en-pleine-progression/Que-peut-changer-votre-livre/juillet 2009](http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Estime-de-soi/Articles-et-Dossiers/Retrouver-et-garder-l'estime-de-soi/Christophe-Andre-Les-troubles-de-l'estime-de-soi-sont-en-pleine-progression/Que-peut-changer-votre-livre/juillet%202009).
- André, C., & Lelord, F. (2014). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Bachmann, C. & Simonin, J. (1982). *Changer au quotidien. une introduction au travail social*. Paris: Etude vivante.
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, pp. 282-295.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), pp. 271-290.
- Battanta, P. D. (2004). *Enfance active-vie saine (DVD)*. Macolin: Office fédéral du sport.
- Beaver, D. (1999). *À chacun sa manière d'apprendre: tirer pleinement parti de vos capacités d'apprendre avec la PNL*. Paris: InterÉditions.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant.
- Bloch, H. (1991). *Grand dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.
- Block, J., & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. (*Child Development*, Éd.)
- Bolognini, M., & Preteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé SA.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). « Self-esteem and Mental Health in Early Adolescence: Development and Gender Differences ». *Journal of Adolescence*, vol. 19, p. 233-245.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2002). Les changements dans le profil de perceptions de soi et dans le réseau de soutien social des élèves lors de la transition scolaire primaire-secondaire. Québec: Université Laval.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.

- Delignières, D. (2003). Une approche culturelle de la citoyenneté. *Contre Pied*, 12, pp. 65-66.
- Dishman, R. K. (1984). Motivation and exercise adherence. *Psychological foundations of sport*, pp. 420-434.
- Egger, K., & Wolf Kaspar. (1981). *Education physique à l'école*. Berne: Commission fédérale de gymnastique.
- Fafard, J. (1998). L'estime de soi et l'intervention. *Revue professionnelle Défi Jeunesse*.
- Fox, K., & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 11, pp. 408-430.
- Garsaut, D. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Ed. Revue EPS.
- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hunziker, A. (2005). *Revue d'éducation physique et de sport. Mobile n°4*. Macolin: Office fédéral du sport.
- Laporte, D., & Sévigny, L. (1994). *Comment développer l'estime de soi de nos enfants*. Montréal.
- McMillen, K., & McMillen, A. (2001). *When I loved myself enough*. Pan Australia.
- Mucchielli, R. (1980). *La confiance en soi. La personnalité*. Paris: PUF.
- Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue STAPS*, 53, pp. 35-48.
- O'Malley, P. M., & Bachmann, J. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19(2), 257.
- Pardey, L. (1992). *Décorer pour aimer ou du plaisir d'embellir jusqu'à l'estime de soi*. Lausanne: EESP.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 31, pp. 21-30.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Rejeski, W. J. (1988). Fitness motivation: preventing participant dropout. *Human Kinetics*.
- Rosenbaum, A. (2005). *La peur de l'infériorité. Aperçus sur le régime moderne de la comparaison sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books. Rosenberg *Conceiving the Self* 1979.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. *Psychological perspectives on the self*, 3(1), 107-136.
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence: différences entre filles et garçons. *Enfance*, Vol. 56, pp. 405-420.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine.
- Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 553-568.
- Tashakkori, A., Thompson, V. D., Wade, J., & Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and individual differences*, 11(9), 885-893.
- Vuffray, R. (2011). *Activité physique et sportive pour élèves en difficulté*. EsPaceS pédagogiques, N° 42.

10 ANNEXES

ANNEXE 1 – Description du cours « Plaisir de Bouger » sur le site des écoles

Plaisir de Bouger

Votre enfant peut avoir la chance de bénéficier d'un moment d'éducation physique supplémentaire. Ce cours est conçu pour donner l'envie de faire du sport aux élèves en difficulté (manque de condition physique, de coordination, d'équilibre, problème de surpoids, appréhensions diverses ou autres difficultés motrices) dès 9 ans jusqu'à 16 ans. Des objectifs limités sont proposés à ces élèves en difficulté avec leur corps afin de générer un sentiment de réussite. Cette expérience lui donnera la confiance en ses propres capacités sportives; il osera plus bouger et accumulera ainsi des entraînements de manière autonome. Les élèves sont également amenés à acquérir des connaissances techniques et sportives qui leur permettront de continuer leur progression de manière individuelle, en famille ou entre amis.

Pour qui, comment, pourquoi, quand, où?

Tous les élèves ne peuvent pas participer à « Plaisir de Bouger ». Les élèves doivent avoir une ou des difficultés. Au secondaire, les élèves sont approchés par les maîtres d'éducation physique et plus particulièrement par Régis Jaccoud qui, en plus d'être l'un des deux intervenants, est également médiateur dans l'établissement. Pour le CYP 2, ce sont les maîtres et maîtresses de classe qui assurent la promotion du programme.

Le contenu des cours est basé sur le jeu avec par exemple : des postes ludiques de renforcement musculaire, du fitness en musique ainsi que des jeux de balles axés sur l'endurance. Les élèves du CYP 2 reçoivent en outre un livret proposant une série d'exercices réalisés durant les cours et à entraîner à la maison. Pour les secondaires, des challenges sont régulièrement organisés afin de montrer aux participants qu'ils peuvent agir en tout temps pour leur santé. Dans les challenges proposés, nous noterons par exemple le fait de regarder les matches de la Coupe du monde de football sans grignoter, de manger deux fruits durant la récréation ou encore de venir à pied à l'école. Il est à noter que le programme a beaucoup évolué depuis le début et ce, grâce notamment aux évaluations faites par les élèves.

Pour le cours du secondaire, les leçons ont lieu un jour à midi, de septembre à février, une fois par semaine avec deux enseignants. Pour le CYP 2, le cours se déroule de mars à juillet. Les effectifs sont d'environ seize élèves pour le secondaire et d'une grosse douzaine pour le CYP 2.

Ariane Mellina

Maîtresse EPS et Animatrice Santé

ANNEXE 2 - Radix

Ecoles-membres Projets d'écoles

RADIX écoles en santé "<http://www.radix.ch/index.cfm/9030CE38-F4B2-231D-B8B2A9E8C969572B/?lang=fr>"

Nom: du responsable	Mellina Ariane
Court descriptif du projet: Donner l'envie aux élèves en difficulté dans leur corps de faire du sport. Un cours d'éducation physique est préparé en fonction des besoins des élèves et surtout avec des objectifs particulièrement bien ajustés.	
Le projet a pu être réalisé comme prévu: OUI	
Rapport sur l'atteinte des objectifs: Depuis 2008, chaque année, une vingtaine d'élèves de nos 2 communes participent aux cours pour les enfants de 7 à 10 ans. Et une douzaine d'élèves de 11 à 16 ans participent au sport facultatif Plaisir de Bouger, encadrés par deux maîtres (Régis Jaccoud étant le deuxième).	

Rapport sur l'importance de la participation: Les maîtresses primaires proposent aux enfants plus jeunes une inscription aux cours. Pour les plus grands, les maîtres d'éducation physique nous transmettent les noms des élèves dans le besoin.	
Rapport sur l'importance de la prise en considération des critères des genres, de l'origine sociale, ethnique et religieuse: L'idée est justement de mélanger un maximum	
L'évaluation a pu être réalisée comme prévu: OUI	
Quels ont été les facteurs de - freins/favorisant - le projet: Le projet va bien, car les enseignants sont motivés, ainsi que la Direction. Les résultats sont là.	
Nous avons besoin d'un soutien financier du Réseau d'écoles en santé: NON	
Quel type de matériel a été développé: Des cahiers d'exercices à faire à domicile. Certains exercices nécessitent l'aide d'un adulte.	
Quelles recommandations donnons-nous aux écoles qui voudraient développer un projet similaire: Travailler avec des maîtres d'éducation physique motivés par des enfants en difficulté physique, qui ont envie d'aider, de sécuriser et d'accompagner en ayant de la patience	

ANNEXE 3 - « Plaisir de Bouger » vu par le journal EsPaceS pédagogiques

Voici un article, décrivant notre cours, paru dans le bulletin EsPaceS pédagogiques publié par le SEPS dans son N°42 en mai 2011 et rédigé par R. Vuffray:

Le point de départ : En 2004, c'est en observant qu'un certain nombre d'élèves dépassait le temps limite fixé pour le cross scolaire, que les maîtres d'éducation physique ont émis l'idée d'organiser un cours spécifique dédié aux élèves en difficulté. Le projet de base consistait à proposer ce cours en premier lieu aux élèves dont le temps au cross était considéré comme insuffisant.

Les étapes : L'idée est restée de côté jusqu'en octobre 2007, date à laquelle deux enseignants présentent un projet de cours d'appui d'éducation physique à leur Directeur. Ils ont ensuite eu passablement de contacts avec l'ODES, qui à cette époque était en train d'élaborer le cadre de référence pour ce genre de cours. Une fois le projet accepté, le premier cours « Plaisir de Bouger » a débuté en mars 2008 pour les élèves du secondaire.

Objectifs : Redonner le Plaisir de Bouger aux élèves qui s'inscrivent sur proposition de leur maître d'éducation physique afin d'augmenter leur participation aux leçons d'éducation physique. Des objectifs limités sont proposés afin de générer un sentiment de réussite et de leur donner plus confiance en leur moyen. Les élèves sont également amenés à acquérir des connaissances techniques et sportives qui leur permettront de continuer une pratique autonome.

Le contenu : Le cours essaie de répondre aux attentes et aux objectifs des élèves. Les enseignants y intègrent également passablement de jeux de balles axés sur l'endurance, des postes de renforcement musculaire ainsi que du fitness en musique. Des challenges sont régulièrement organisés afin de montrer aux participants qu'ils peuvent agir en tout temps pour leur santé. Dans les challenges proposés, on notera par exemple le fait de regarder les matches de la Coupe du monde de football sans grignoter de chips, de manger deux fruits durant la récréation ou encore de venir à pied à l'école. Il est à noter que le programme a beaucoup évolué depuis le début et ce, grâce notamment aux évaluations faites par les élèves.

L'inscription : Les enseignants ont l'appui de tous leurs collègues qui les informent des difficultés rencontrées par certains de leurs élèves durant leurs cours. Il s'agit ensuite de mettre au point une stratégie de communication pour avoir le plus de chance de les convaincre à s'inscrire. Pour le cours des élèves qui sont au secondaire, dont on développe ici notre recherche, ils prennent environ seize élèves de 9 à 11e (13 à 16 ans environ). Ce cours n'est proposé qu'aux élèves en difficulté (manque de condition physique, de coordination, d'équilibre, problème de surpoids, appréhensions diverses ou autres difficultés motrices). Un écho très positif est donné du côté de l'APE (Association des Parents d'Elèves). Leur soutien pour le projet est total. L'un des enseignants a été invité à exposer le projet lors d'une séance et les parents sont informés de la démarche de manière positive.

Le financement : Depuis son lancement, le financement du cours s'est fait selon divers canaux. Lors de la première année (cours uniquement destiné au secondaire), le cours a été annoncé comme Sport Scolaire Facultatif (SSF). La deuxième année, avec l'ouverture d'un cours pour les élèves du primaire, il a été financé par le SSF pour le secondaire et par une période d'établissement pour le primaire. Durant la troisième année, le cours secondaire s'est vu financé par l'ODES (Office Des Ecoles En Santé) via le programme cantonal « Ca marche » alors que le cours primaire a quant à lui, continué à être pris en charge par l'établissement. Depuis la rentrée 2010, l'entier des cours est payé par l'établissement. (Vuffray, 2011).

ANNEXE 4 - Questionnaires avec types de question par domaines selon André, Harter et Fox&Corbin

Concepts : 3 piliers de l'estime de soi de C. André	Dimensions : les domaines de S. Harter et de Fox & Corbin	Indicateurs (en gras, ceux qui se trouvent dans le questionnaire utilisé pour notre recherche)
Amour de soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers l'amour des autres.	<u>1. L'aspect physique :</u> -Se sentir bien dans sa peau. -Se dire à soi-même des mots gentils. -Se considérer avec bienveillance. <u>2. La popularité auprès des pairs :</u> -Se sentir apprécié. -Se sentir respecté par les autres. -Se sentir sympathique. -Se sentir populaire, désiré. -Être approuvé par les autres élèves.	Je me trouve beau. J'aime mon corps tel qu'il est. J'apprécie mon apparence physique. J'ai un corps agréable à regarder. Je suis bien avec mon corps. J'apprécie me regarder dans le miroir. Je me sens bien dans ma peau. Je me sens respecté par les autres. Je me sens apprécié par les autres élèves. Les autres élèves me trouvent sympa. J'ai beaucoup de copains. Je suis capable de me faire des amis en qui je peux avoir une totale confiance. Je me sens bien accepté socialement.
Vision de soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers ses compétences.	<u>3. Les compétences athlétiques :</u> -Penser qu'on a un domaine en sport où l'on est bon, fort, habile ou endurant. -Se sentir compétent au niveau sportif. -Se sentir doués. -Se sentir habiles. -Se sentir progresser <u>4. La réussite scolaire :</u> -Se sentir compétent au niveau scolaire. -Se sentir au niveau des autres.	Je suis bon dans les activités d'adresse et d'agilité. Je ne peux pas faire une activité physique pendant longtemps. Je suis content de ce que je peux faire physiquement. Je me débrouille bien dans beaucoup de sports. Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique. Je réussis bien en sport d'une manière générale. Je réussis très bien dans le travail scolaire. J'arrive presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe. J'ai d'excellents résultats à l'école. Je trouve facile l'école.

Confiance en soi Sentiment d'avoir une bonne estime de soi à travers l'acceptation des risques que l'on prend.	<u>5. La conformité comportementale :</u> -Se sentir la force de s'impliquer. -Se sentir motivé -Se sentir capable et croire en ses capacités à agir efficacement. -Se sentir confiant par rapport à la nouveauté. -Se sentir capable de sortir de sa zone de confort. -Se sentir progresser -Se sentir apprécié par les adultes dans le fonctionnement du cours en respectant les règles sociales (politesse, discipline).	Je n'apprécie pas que les autres me regardent pendant que je fais une activité. Je suis rassuré de voir des camarades au même niveau que moi. Je participe activement à la leçon. J'arrive à surmonter la peur dans des situations plus difficiles. J'ai peur de l'échec. Je n'apprécie pas quand les autres me regardent. Je sens que je progresse. Je suis conscient d'avoir certaines capacités en sport. Je montre à mes camarades quand je suis satisfait. J'apprécie l'échange et la collaboration avec les autres. Mes camarades tiennent compte de mon avis. Je demande de l'aide au besoin. Je mets tout en œuvre pour atteindre les objectifs que je me suis fixé. Je me parle à moi-même pour m'encourager.
	<u>6. Estime de soi globale :</u>	Je suis heureux de ce que je suis. J'ai une bonne opinion de moi-même. Je suis souvent fier de moi. Je voudrais rester comme je suis.

ANNEXE 5 - Questionnaire sur l'estime de soi utilisé

Prénom : _____

Date : _____

QUESTIONNAIRE

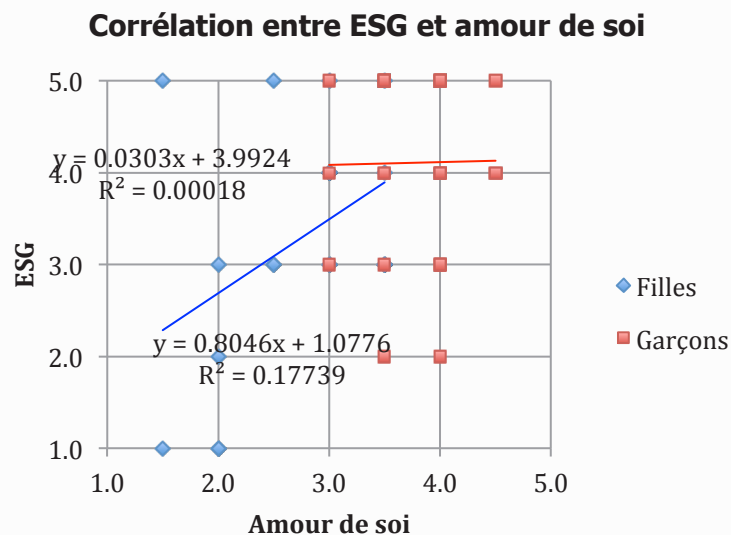
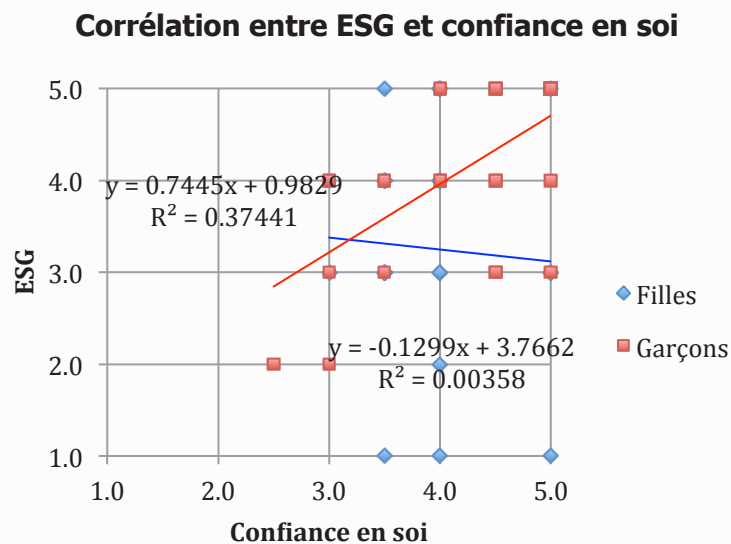
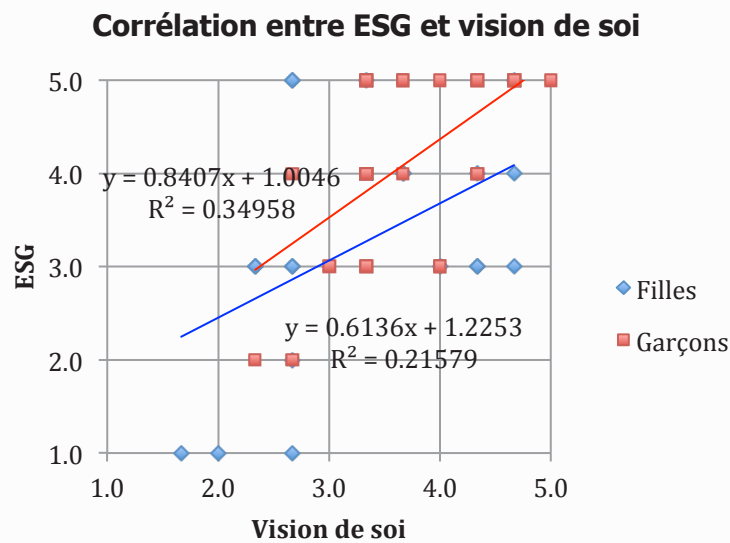
		Complètement faux	Plutôt faux	Moyennement vrai	Plutôt vrai	Complètement vrai
	Aujourd'hui, dans ma vie...	1	2	3	4	5
1)	Je suis bon dans les activités d'adresse et d'agilité.					
2)	Je ne peux pas faire une activité physique pendant longtemps.					
3)	Je me sens respecté par les autres.					
4)	Je n'apprécie pas que les autres me regardent pendant que je fais une activité.					
5)	Je suis rassuré de voir des camarades au même niveau que moi.					
6)	Je suis heureux de ce que je suis.					
7)	Je me trouve beau.					
8)	Je réussis très bien dans le travail scolaire.					

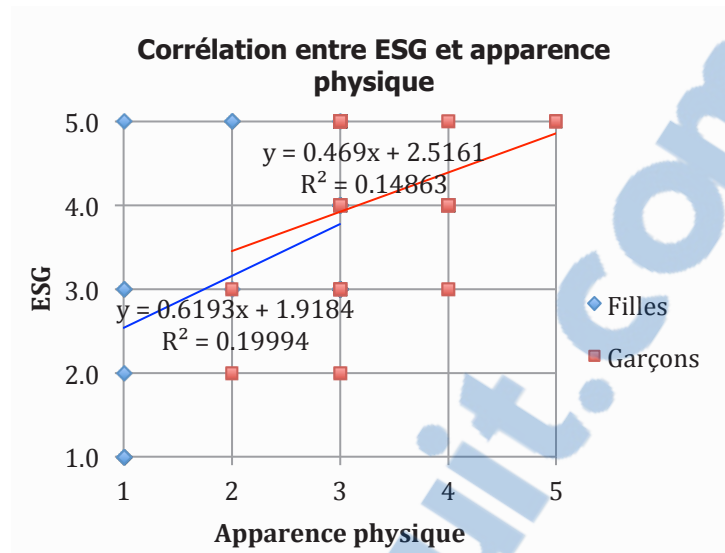
Événements particuliers à signaler durant la semaine écoulée (en classe, dans la cour d'école, aux cours d'EPH ou à la maison) : _____

ANNEXE 6 - Questionnaire sur les données personnelles

1	Prénom, nom	
2	Âge	
3	Classe	
4	Date de naissance	
5	Depuis combien d'année(s) participes-tu à « Plaisir de Bouger » ?	
6	Fais-tu partie d'une société ? (sport, musique, théâtre,...)	
6a	Si oui, de quelle activité s'agit-il ?	
6b	Si oui, combien de fois vous entraînez-vous par semaine ?	
7	Est-ce que tu as des frères et/ou sœurs ?	
8	Pourquoi as-tu accepté l'invitation à suivre ce cours ?	
9	Qu'attends-tu du cours ? Quel est ton objectif ?	
10	Dans quel(s) domaine(s) penses-tu avoir des capacités sportives ?	

ANNEXE 7 – Tableaux de corrélation entre l'estime de soi globale et les différents domaines avec les droites-moyennes par genre





ANNEXE 8 – Tableaux des résultats de l’estime générale en fonction de l’année scolaire et de l’orientation des élèves

Moyenne générale de l’estime de soi	9 ^e 4F/3G	10-11 ^e 1F/4G	VG 2F/5G	VP 3F/2G
Q1	3,79	3,48	3,64	3,68
Q2	3,80	3,73	3,71	3,73
Q3	3,59	3,78	3,64	3,70
Q4	3,55	3,58	3,54	3,60
Totaux	3,68	3,64	3,63	3,67

ANNEXE 9 – Résultats par questionnaire

Questionnaire 1

nom	Vision de soi				Confiance en soi		Amour de soi		ESG	Commentaires en fin de questionnaire	Evolution générale de l'estime de soi		Vision de soi	Confiance en soi	Amour de soi	Estime de soi globale
	Compétences athlétiques	Compétences athlétiques	Réussite scolaire	Conformité comportementale	Conformité comportementale	Popularité auprès des pairs	Apparence physique	Estime de soi globale	Moyenne1		Type					
a)	1	2	3	3	5	4	1	5		pose des bagues	3.50	Plutôt bonne	2.7	5.0	2.5	5.0
b)	1	1	2	3	3	2	1	1			2.13	Plutôt faible	2.0	3.5	1.5	1.0
c)	1	4	4	5	2	4	3	3			3.75	Plutôt bonne	4.3	3.5	3.5	3.0
d)	1	4	1	3	5	3	1	1			2.88	Moyenne	2.7	5.0	2.0	1.0
e)	1	4	5	4	3	4	3	4			4.00	Plutôt bonne	4.3	4.0	3.5	4.0
f)	2	3	4	3	4	4	4	3			3.75	Plutôt bonne	3.3	4.5	4.0	3.0
g)	2	3	4	3	4	4	3	5			3.88	Plutôt bonne	3.3	4.5	3.5	5.0
h)	2	5	5	5	5	3	5	5			4.75	Très bonne	5.0	5.0	4.0	5.0
i)	2	3	4	3	2	4	2	3			3.13	Moyenne	3.3	3.0	3.0	3.0
j)	2	3	5	5	5	4	3	5			4.38	Très bonne	4.3	5.0	3.5	5.0
k)	2	4	4	3	5	4	4	4			4.00	Plutôt bonne	3.7	4.5	4.0	4.0
l)	2	3	2	5	3	5	3	4			3.75	Plutôt bonne	3.3	4.0	4.0	4.0
										total	3.66	Plutôt bonne	3.5	4.3	3.3	3.6
										fille	3.25	Moyenne	3.2	4.2	2.6	2.8
										garçon	3.95	Plutôt bonne	3.8	4.4	3.7	4.1

Q1

Q1

Questionnaire 2

nom	Vision de soi				Confiance en soi		Amour de soi		ESG	Commentaires en fin de questionnaire	Evolution générale de l'estime de soi				Vision de soi	Confiance en soi	Amour de soi	Estime de soi globale
	Compétences athlétiques		Réussite scolaire		Conformité comportementale		Popularité auprès des pairs				Apparence physique		Estime de soi globale					
	Q1	Q2	Q8	Q4	Q5	Q3	Q7	Q6										
F/	1	3	2	3	5	3	1	2	5	découverte anémie sévère	Moyenne	3.00	2.7	4.0	1.5	5.0		
G	1	4	1	3	3	5	3	1	2		Moyenne	2.75	2.7	4.0	2.0	2.0		
	1	4	3	4	3	5	3	3	4		Plutôt bonne	3.63	3.7	4.0	3.0	4.0		
	1	5	3	5	5	5	4	1	3	activité avec papa, plus heureuse à l'école	Plutôt bonne	3.88	4.3	5.0	2.5	3.0		
	1	5	5	4	4	4	4	3	5		Très bonne	4.25	4.7	4.0	3.5	5.0		
	2	3	4	3	3	4	4	4	4	bonne note en allemand	Plutôt bonne	3.63	3.3	3.5	4.0	4.0		
	2	3	4	4	4	4	4	3	5		Plutôt bonne	3.88	3.7	4.0	3.5	5.0		
	2	5	5	4	5	5	2	4	5		Très bonne	4.38	4.7	5.0	3.0	5.0		
	2	3	2	4	4	3	5	3	3		Moyenne	3.38	3.0	3.5	4.0	3.0		
	2	3	5	4	4	5	4	3	3		Plutôt bonne	3.88	4.0	4.5	3.5	3.0		
	2	5	5	3	5	5	5	4	4		Très bonne	4.50	4.3	5.0	4.5	4.0		
	2	3	2	5	2	5	4	3	4		Plutôt bonne	3.50	3.3	3.5	3.5	4.0		
											</							

Questionnaire 3

Confiance en soi										Amour de soi		ESG			
Vision de soi				Conformité comportementale		Conformité comportementale		Popularité auprès des pairs		Apparence physique		Estime de soi globale			
Compétences athlétiques		Compétences athlétiques		Réussite scolaire		Q1	Q2	Q8	Q4	Q5	Q3	Q7	Q6		
nom	F/G														
a)	1	3	2	3	5	5	2	2	3						
b)	1	2	2	4	3	5	3	3	3						
c)	1	4	4	4	3	5	4	3	3	anniversaire vaccin					
d)	1	3	1	3	5	1	4	1	3						
e)	1	5	5	4	3	4	4	3	3						
f)	2	3	4	3	2	4	3	4	4						
g)	2	4	3	3	4	5	5	3	5						
h)	2	5	5	3	5	5	2	5	5	soirée vidéo camarades					
i)	2	2	2	4	2	3	5	3	2						
j)	2	3	5	4	5	5	5	3	5						
k)	2	5	5	4	5	5	5	3	5						
l)	2	3	2	5	3	5	5	3	5						
total										3.67	Plutôt bonne	3.5	4.0	3.5	3.8
Q3										3.31	Moyenne	3.3	3.9	2.9	3.0
garçon										3.93	Plutôt bonne	3.7	4.1	3.9	4.4

Evolution générale de l'estime de soi		Vision de soi		Confiance en soi		Amour de soi		Estime de soi globale	
Type									
Moyenne3									
3.13	Moyenne								
3.13	Moyenne								
3.75	Plutôt bonne								
2.63	Moyenne								
3.88	Plutôt bonne								
3.38	Moyenne								
4.00	Plutôt bonne								
4.38	Très bonne								
2.88	Moyenne								
4.38	Très bonne								
4.63	Très bonne								
3.88	Plutôt bonne								
3.67	Plutôt bonne								
3.31	Moyenne								
3.93	Plutôt bonne								

Questionnaire 4

Confiance en soi										Amour de soi		ESG				
Vision de soi				Confiance en soi				Amour de soi		ESG						
Compétences athlétiques		Compétences athlétiques		Réussite scolaire		Conformité comportementale		Conformité comportementale		Popularité auprès des pairs		Apparence physique		Estime de soi globale		
nom	F/G	Q1	Q2	Q8	Q4	Q5	Q3	Q7	Q6							
a)	1	3	3	4	4	3	4	2	5							
b)	1	3	1	3	3	4	3	3	3	rdv psy, maman hôpital, malade						
c)	1	3	4	4	2	5	3	3	4	nouvelle copine en classe						
d)	1	1	1	3	5	3	3	1	1	rejet, mal dans sa peau, peur camp						
e)	1	5	5	4	3	4	3	3	4	mauvaise entente avec copine						
f)	2	3	3	2	2	4	3	3	4							
g)	2	3	4	4	4	5	4	3	5							
h)	2	5	5	4	5	5	4	5	5	bien aimé ski de fond école						
i)	2	2	2	3	3	3	5	2	2							
j)	2	3	5	4	5	5	5	3	3							
k)	2	5	5	3	5	4	5	3	4							
l)	2	2	3	5	3	5	5	4	4							
total										3.56	3.56	Plutôt bonne	3.5	4.3	3.2	3.6
fille										3.20	3.20	Moyenne	3.1	4.2	2.6	2.8
garçon										3.82	3.82	Plutôt bonne	3.8	4.4	3.6	4.1

Résumé

Voilà dix ans que nous avons mis sur pied le cours d'appui d'éducation physique « Plaisir de Bouger ». Il est temps de s'asseoir sur les bancs de la HEP et d'évaluer l'impact de ce cours à travers la notion de l'estime de soi.

Le concept n'est pas nouveau puisqu'il est déjà énoncé par W. James en 1890. Le sentiment de satisfaction ou de mécontentement était déjà décrit comme dépendant de ce que nous prétendons être et de ce que nous prétendons faire. Par contre, notre société a changé et l'influence de ce concept sur la vie des adolescents évolue. Plusieurs recherches sont faites sur ce sujet et les personnes au pouvoir s'y intéressent, car l'estime de soi semble être le terreau du bien-être ou du mal-être des individus. La difficulté de toutes ces études se heurte à un phénomène impalpable « dont nous n'avons pas toujours conscience » (André & Lelord, 2014). Les auteurs définissent trois piliers de l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Pour pouvoir mieux cerner l'estime de soi, nous nous sommes aussi appuyés sur la théorie de S. Harter qui a créé en 1988 un modèle d'instrument de mesure de l'estime de soi pour les adolescents. Nos participants ont entre 12 et 15 ans, ils vivent une transition entre l'approbation parentale vers celle des pairs qui déstabilise les piliers de l'estime de soi.

Notre défi par ces cours d'appui d'éducation physique est d'améliorer les différents domaines de l'estime de soi : apparence physique, compétence sportive, appréciation par les pairs, compétence scolaire, et conformité comportementale (conduite).

Les résultats obtenus dans notre étude ne nous ont pas permis de prouver la légitimité de cette affirmation. Par contre, la théorie et les recherches nous confortent dans nos choix de mettre un accent prioritaire sur la favorisation de l'estime de soi de nos élèves en éducation physique.

Mots clefs :

Estime de soi – amour de soi – vision de soi – confiance en soi – adolescence – activités sportives.