Estime de soi et élèves en difficulté scolaire

Adeline Baptiste

▶ **To cite this version:**

Adeline Baptiste. Estime de soi et élèves en difficulté scolaire. Education. 2011. dumas-00639554

HAL Id: dumas-00639554

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00639554

Submitted on 9 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Adeline BAPTISTE

soutenu le **22 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Psychologie

Estime de soi et élèves en difficulté scolaire

Mémoire dirigé par :

Philippe TURPIN : PIUFM, IUFM centre Val de Loire – site de Bourges

---

JURY:

Magalie NOYER-MARTIN : Maître de conférences, IUFM centre Val de Loire – site de Châteauroux, présidente du jury

Pascale BEGUE : PIUFM, IUFM centre Val de Loire – site de Bourges

Philippe TURPIN : PIUFM, IUFM centre Val de Loire – site de Bourges

Table des matières

Introduction **3**

Cadre théorique **4**

Le soi, l'estime de soi et l'évolution de son développement ----- *4*

Les interactions entre estime de soi et réussite scolaire, et les éléments médiateurs ----- *7*

Méthode **15**

Participants ----- *15*

Matériel ----- *15*

Procédure ----- *16*

Résultats **17**

Discussion **22**

Interprétation des résultats ----- *22*

Le modèle hiérarchique d'autoévaluation (Shavelson et al., 1976) ----- *23*

Les comparaisons sociales ----- *24*

Les stratégies de protection de soi ----- *25*

Le schéma de soi de réussite scolaire (Martinot, 2005) ----- *26*

Biais et limites de l'étude ----- *27*

Prolongements envisageables ----- *29*

Conclusion **31**

Bibliographie **32**

Articles ----- *32*

Chapitres dans des ouvrages ----- *32*

Documents officiels ----- *33*

Annexes **34**

Introduction

Assurer l'épanouissement de la personnalité des élèves est une des missions de l'école française. Mise en relation avec la valeur d'égalité de la République, celle-ci implique que tous les élèves puissent se développer et exercer leurs capacités liées aux divers domaines de la vie quotidienne. Depuis 2005, avec l'apparition du socle commun des connaissances et des compétences, c'est la mission de la transmission des connaissances qui semble mise en avant de manière plus importante.

Une question se pose alors : dans quelle mesure l'école peut-elle influencer le bien-être des élèves alors qu'elle se centre principalement sur les savoirs fondamentaux ?

Un constat est que la difficulté est toujours présente au sein du système éducatif. Celle-ci permet de dépasser ses propres connaissances et capacités afin d'élaborer de nouvelles compétences. Tout comme l'erreur, elle fait donc partie intégrante des apprentissages. Néanmoins, si son aspect éphémère disparaît et qu'elle s'installe de manière plus ou moins durable, alors l'école ne remplit pas sa mission. Bien sûr, cette idée de mener tous les enfants à la réussite et à l'épanouissement personnel et social est idyllique. Il est cependant envisageable de conduire le maximum d'élèves à développer leurs compétences et acquérir un certain équilibre physique et psychologique.

Ces élèves en situation de difficulté face aux apprentissages peuvent-ils alors se sentir épanouis au sein de l'école et à l'extérieur ? Comment se perçoivent-ils par rapport à leurs camarades ?

Cette étude se propose alors d'étudier l'existence du lien entre l'estime de soi, la manière dont les élèves se perçoivent, et le niveau scolaire.

Cadre théorique

Le soi, l'estime de soi et l'évolution de son développement

Le bien être psychologique, physique et social des individus serait dépendant de nombreux facteurs tels que le contexte familial, professionnel, scolaire ou encore des facteurs internes propres à chacun.

Le soi

Ces facteurs font référence au soi d'un individu qui correspond à l'ensemble des éléments qui le définissent, c'est-à-dire ses traits de personnalité, ses comportements, ses attitudes, ses croyances et ses compétences. Le soi est une construction symbolique et psychique complexe qui est influencée par autrui et par soi-même. Selon Martinot (2005), les éléments influents dans l'élaboration du soi sont : d'une part, la culture, le groupe d'appartenance, les jugements des autres, et les comparaisons sociales, et d'autre part, l'introspection, la perception de ses propres comportements par l'individu et la mémoire autobiographique qui stocke les évènements personnels vécus.

Dans la vie quotidienne, le soi remplit plusieurs fonctions. Il permet aux individus :
- d'entretenir des relations à autrui grâce au processus de socialisation qui favorise ensuite une adaptation aux changements (Jendoubi, 2002),
- de faire des choix en fonction de ce qu'un individu pense devoir être (le soi de devoir), ce qu'il voudrait être (le soi idéal) et ce qu'il ne voudrait surtout pas être (le soi craint), comme le souligne la théorie des tensions identitaires de Higgins (1987).
- de gérer l'immense quantité d'informations concernant un individu, grâce à la fonction d'autorégulation.

Le soi est ainsi divisé en trois composantes. La composante comportementale fait référence à l'autoprésentation qui est l'image que l'on donne aux autres. La composante cognitive est le concept de soi. Il contient toutes les croyances qu'un individu porte sur lui-même. Enfin, la composante affective est l'estime de soi.

L'équilibre psychologique et le sentiment de sécurité interne sous jacents à la stabilité d'un individu sont influencés par l'estime de soi, qui constitue alors une dimension fondamentale de notre personnalité (Jendoubi, 2002).

L'estime de soi, son développement et ses dimensions

James (1890) définissait l'estime de soi comme le rapport entre les succès et les objectifs envisagés. Ainsi un individu présenterait une haute estime de soi s'il a atteint le but qu'il s'était fixé. Inversement, son estime de soi serait en baisse si son objectif fixé n'est pas atteint. L'estime de soi est vue comme une construction intra-personnelle. Cette définition est reprise par la théorie de contrôle de l'autorégulation et explique les efforts déployés par les individus lorsque leur but n'est pas atteint (Carver & Scheier, 1981,1998). En 1902, Cooley introduit la notion de l'affectif pour définir l'estime de soi. Le sentiment de valeur d'un individu se développe lors des interactions sociales. Ainsi, un individu connaîtrait l'opinion des autres à son sujet suite au regard que ces derniers lui renvoient. Cet effet est celui du miroir social (Cooley, 1902).

Aujourd'hui, la construction de l'estime de soi est considérée comme étant un processus dynamique et continu. Celui-ci est socialement déterminé car l'individu se compare aux autres pour prendre des informations à son sujet grâce à un processus d'identification, puis il les intériorise et se les approprie (Jendoubi, 2002). L'estime de soi a donc une dimension évaluative et cognitive fondée sur la réflexion de l'individu à propos de ses habiletés et ses caractéristiques personnelles. Ces réflexions, par ailleurs appelées conceptions de soi, sont à la base de sa connaissance, permettent la construction de l'estime de soi globale qui elle-même est déterminante du bien être physique et moral (Taylor et Brown, 1988).

D'autre part, un aspect plus affectif émerge dans la définition de Rosenberg (1979) qui considère l'estime de soi comme « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ».

L'estime de soi globale définit la manière dont un individu se perçoit dans son ensemble et dans le temps. Cependant, un individu peut s'allouer de la valeur d'une manière générale tout en ne s'appréciant pas dans un domaine en particulier. C'est pourquoi l'estime de soi est considérée comme multidimensionnelle. Ceci est mis en évidence par les instruments élaborés pour mesurer l'estime de soi. Par exemple, l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith (1967) permet la mesure de l'estime de soi globale, mais aussi familiale, sociale et professionnelle. En outre, le *Self Perception Profile for Children*, échelle de mesure de l'estime de soi s'adressant à des enfants (Harter, 1982), comporte six dimensions :

les capacités sociales, les capacités physiques, l'apparence physique, la conduite, la valeur de soi - c'est à dire la satisfaction de soi et de sa vie - et les capacités scolaires.

En outre, le nombre de dimensions constituant l'estime de soi peut varier en fonction de l'âge et plus particulièrement du développement cognitif de l'individu et la conscience qu'il a de lui-même, de ses attitudes et ses comportements. Effectivement, l'estime de soi se construit progressivement et de manière continue. Dès les premières années de la vie, la dimension affective de l'estime de soi est instaurée. D'après la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982), les premières interactions du nourrisson avec la mère en particulier ont un impact sur le développement de l'enfant. De même, Goumaz (1991) avance l'idée qu'un amour inconditionnel pose les bases de l'estime de soi. Ainsi le contexte familial et donc l'environnement social et affectif influencent la valeur qu'un individu s'octroie et par conséquent le développement des compétences sociales et relationnelles (Jendoubi, 2002).

Pallos et al. (1990) remarquent que l'estime de soi est bien présente au début de l'enfance mais que les différentes dimensions qui la composent se différencient de plus en plus clairement au fil du temps. A partir de 4 ans, les enfants peuvent s'évaluer selon cinq domaines : les comportements cognitifs et athlétiques, l'acceptation sociale, l'apparence physique et la conformité comportementale (Jendoubi, 2002). Cependant, ces représentations sont souvent instables et très positives. De plus la comparaison sociale n'est pas utilisée (Bandura & Rubble).

Dès 8 ans, les enfants ont tout de même recours à cette dernière dans un but d'autoévaluation de soi suite à la pression des parents et des enseignants (Frey & Rubble, 1985). Toutefois, même si les autoévaluations restent positives et exagérées, une baisse de l'estime de soi est observée. Maintier & Alaphilippe (2007) ont remarqué que des élèves de CE1 ont une estime de soi significativement plus élevée que des élèves de CM1. Eccles et al. (1993) expliquent ces modifications d'autoévaluation car, lors de l'entrée à l'école élémentaire, les enfants prennent conscience de leurs limites et de leurs perceptions d'eux-mêmes, ils comprennent mieux leur environnement et peuvent évaluer leurs capacités de manière plus objective. Les dimensions sociales et sportives se précisent et la dimension cognitive apparaît (Harter, 1983). Cette dernière est le fait que les enfants peuvent s'identifier à autrui, faire preuve de métacognition en jugeant leurs échecs et leurs réussites et intérioriser des normes ou des buts à atteindre. De cette manière, une représentation

négative peut s'installer suite à un processus de classification et d'opposition. De plus, la dimension scolaire apparaît (Kernis et al., 1989).

L'estime de soi s'élaborant alors que l'enfant passe la majeure partie de son temps à l'école, il devient intéressant de s'interroger sur le rôle de l'estime de soi dans la réussite scolaire, et réciproquement, sur l'implication de l'école dans la construction de l'estime de soi.

Les interactions entre estime de soi et réussite scolaire, et les éléments médiateurs

La difficulté scolaire

D'après Boimare (2005) la difficulté est passagère et s'oppose à l'échec scolaire qui correspond à « une organisation psychique singulière (…) à la recherche de son équilibre dans son évitement de penser » (p.71). Mérieu (1987) pense que le temps, des explications et des entrainements supplémentaires sont suffisants pour remédier à la difficulté alors qu'une réelle alternative doit être proposée pour les élèves en échec scolaire.

En d'autres termes la difficulté ponctuelle se distinguerait de la difficulté prolongée. Cette différence est observable à travers les attitudes et les comportements des élèves. Par exemple, l'élève en difficulté ponctuelle n'a pas assez de temps pour réaliser la tâche parce qu'il veut réussir. Il persévère et fait des efforts tandis que l'élève en difficulté prolongée, ne voyant pas le rapport entre ce qu'il peut faire et les conséquences, ne rentre pas dans les activités proposées. Il a donc souvent trop de temps et peut ainsi perturber la classe ou se mettre en retrait.

Les stratégies utilisées par les élèves pour faire face à la difficulté rencontrée

Tout d'abord, Bariot et Bourcet (1994), Maltais et Henry (1997) ont supposé que des résultats scolaires médiocres pouvaient être liés à une faible estime de soi. Mais, quelques années plus tard, Bariot et Bourcet (1998) modèrent cette relation en soulignant le rôle des stratégies utilisées par les élèves pour faire face aux difficultés scolaires. Celles-ci diffèrent selon le niveau d'estime de soi de chacun. Un élève ayant une haute estime de soi aura un comportement optimiste et plus adapté à la situation, il se confrontera activement à la difficulté et cherchera de l'aide. Tandis qu'un élève ayant une faible estime de soi aura tendance à avoir des attitudes dysfonctionnelles, à éprouver de la tristesse. Il utilisera des stratégies d'évitement, de passiveté et de déni face à la difficulté, et sera plus pessimiste et

fataliste. Goumaz (1991) s'accorde également pour considérer l'estime de soi comme un prérequis à tout apprentissage, d'où l'importance pour un élève de développer une estime de soi scolaire positive afin de pouvoir s'investir dans les apprentissages. Martinot (2005) insiste aussi sur l'utilité d'une bonne estime de soi dans le milieu scolaire parce qu'une conception de soi positive permet de croire en ses capacités, de revoir ses objectifs à la hausse, et d'augmenter la motivation et la persévérance face à des tâches scolaires difficiles.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer le fait qu'une bonne estime de soi est indispensable pour apprendre, pour améliorer ses performances et pour obtenir de bons résultats scolaires car il n'y a pas de lien de causalité. C'est à dire qu'une haute estime de soi ne mènera pas forcément à de bons résultats scolaires et inversement. En effet, les activités scolaires - les performances et les évaluations - ont des répercussions sur l'estime de soi. Un élève en échec scolaire est plus à même de se dévaloriser qu'un élève en réussite (Meyer, 1986 - 1987). La relation entre estime de soi et résultats scolaires semble corrélationnelle mais n'est ni univoque ni systématique.

Les conceptions de soi et la motivation

Le modèle théorique de l'organisation hiérarchique de l'estime de soi (Epstein, 1973, Marsh & Shavelson, 1985) admet qu'il existe une relation ascendante ou descendante entre les dimensions de l'estime de soi et l'estime de soi globale. Ainsi, une évaluation positive de soi dans un domaine augmenterait l'estime de soi globale et une haute estime de soi globale induirait une haute estime de soi dans un domaine. Marsh et al. ajoutent en 2002 qu'un sentiment global de valeur de soi peut précéder la capacité d'autoévaluation spécifique. Le lien entre estime de soi et performance semble s'éclaircir. Une estime de soi globale ne mènerait pas forcément à la réussite mais une haute conception de soi dans un domaine particulier pourrait mener à la réussite (Marsh & Craven, 2006; Valentine et al., 2004). Lorsqu'ils s'autoévaluent, les individus dévoilent les conceptions qu'ils ont d'eux-mêmes dans des domaines spécifiques. Par exemple, si un élève s'évalue positivement quant à ses résultats scolaires, alors il a une conception positive de ses capacités scolaires et il aura plus de chance d'avoir de bons résultats à l'école qu'un élève qui a une estime de soi élevée d'une manière générale.

En outre, Martinot (2005) avance l'idée qu'un schéma de réussite, c'est-à-dire une bonne organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite, facilite le traitement de l'information et la récupération de souvenirs liés à la réussite scolaire. Les élèves pour qui

les schémas de réussite seraient inexistants ou difficilement accessibles - ce qui s'apparente à l'organisation psychique singulière évoquée par Boimare - pourraient être considérés en difficulté prolongée. Ainsi, l'évitement serait une des stratégies de protection de l'estime de soi que les élèves en échec scolaire auraient inconsciemment mis en place afin de ne plus se confronter à la difficulté rencontrée (Martinot, 2005).

De plus, les conceptions de soi d'un individu et la connaissance de ses compétences seraient à la base de l'augmentation de l'estime de soi de façon durable. La motivation serait alors un facteur déterminant nécessaire à la réussite (Martinot, 2005). Elle serait dépendante :

- du sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2003), c'est-à-dire la croyance d'être capable de se perfectionner,
- du sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 Vallerand, 1987) qui constitue la perception de contrôler son engagement dans l'activité,
- du projet de l'élève qui correspond à la perception de l'utilité et de la possibilité par l'individu atteindre son but dans le temps.

La motivation inciterait les individus à persévérer dans leurs efforts et serait donc un médiateur entre les conceptions de soi et la réussite qui elle-même alimenterait l'estime de soi globale.

Ainsi, le poids des expériences passées, dont celui du passé scolaire, les stratégies utilisées par les élèves pour faire face à la difficulté, et les conceptions de soi actuelles ne sont pas les seules à jouer un rôle important dans la construction de soi et la valeur qu'un individu s'accorde. D'autres facteurs sont à prendre en compte.

L'impact du contexte d'apprentissage sur les comparaisons sociales

Le degré de compétition en classe semble intervenir dans la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire (Ecalle, 1998). Dans un environnement compétitif, les élèves sont amenés à se comparer à autrui. Or l'emploi de la comparaison sociale a un impact sur l'estime de soi. Festinger (1954) affirme que lors de comparaisons interpersonnelles, un individu intègre des informations le concernant pour redéfinir son soi.

D'après Trautwein et Ludtke et al. (2006), les comparaisons sociales sont largement présentes dans les sociétés où un principe méritocratique est proéminent. Les notes sont des indicateurs de la performance de l'élève et sont publiquement annoncées. Les objectifs que

les élèves ont à atteindre sont explicites et leur réussite s'explique par les efforts fournis, elle est ainsi méritée. Les autoévaluations d'une personne dans un domaine spécifique comme la scolarité peuvent influencer son estime de soi globale, c'est un effet ascendant. Par exemple, un élève en difficulté qui obtient une mauvaise note à un devoir pourra soit chercher à se comparer à quelqu'un présentant de meilleurs résultats scolaires que lui – une comparaison ascendante - afin de se motiver dans le but de s'améliorer. Cependant, si cette comparaison lui est imposée comme dans les systèmes méritocratiques, alors, soit il considèrera que le domaine n'a pas d'importance à ses yeux, soit il se sentira dévalorisé et cela aura un impact négatif sur son estime de soi scolaire et par conséquent sur son estime de soi globale. Ce modèle de maintien de l'autoévaluation est soutenu par Tesser (1988).

Dans leur étude, Trautwein et al. (2006) ne concluent pas à une préférence entre ce contexte d'apprentissage ou des environnements de type « *ego-protective* » - valorisant l'intimité, la préservation du soi - pour développer une bonne estime globale ou spécifique de soi. Dans des contextes d'apprentissage « *ego-protective* », les notes ne sont pas exposées devant tous les élèves et les remarques sont faites de manière privée, les enseignants insistent plus sur les besoins personnels de l'élève. Dans ce contexte, les relations descendantes, où le niveau d'estime de soi dans un domaine spécifique serait influencé par l'estime de soi globale, seraient favorisées.

Maintier et Alaphilippe (2007) ont remarqué que des élèves en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) ont une estime de soi globale supérieure à des élèves de classe standard. Cependant, pour les élèves les plus âgés - en classe de CM1 - cette différence n'est visible que dans le domaine relationnel. Ces résultats trouvent leur justification dans le fait que plus de moyens sont alloués à ces zones. La compétition scolaire est moindre, les attentes des adultes envers les enfants sont différentes, l'élève est placé au centre du système éducatif et ses besoins sont plus pris en compte.

L'étude de Trautwein et al. (2006), réalisée en Allemagne après la chute du mur de Berlin, et celle de Maintier et Alaphilippe (2007), effectuée en France, montrent l'importance du contexte scolaire et du style éducatif dans la construction de l'estime de soi. D'autres études montrent que l'estime de soi des élèves est plus positive lorsque les méthodes visent les apprentissages scolaires que lorsqu'elles ont pour objectif l'augmentation de l'estime du soi (Weisberg & Haney, 1977). Les programmes spécifiques ayant l'ambition d'améliorer les représentations de soi des individus seraient donc obsolètes.

Cette idée est approuvée par Martinot (2005) qui insiste sur le développement des compétences des élèves afin qu'ils croient en leurs capacités leur permettant d'atteindre leurs objectifs et de renforcer leur estime de soi de manière non superficielle.

En France, l'utilisation de notes pour évaluer les élèves incite à la considérer comme un contexte méritocratique. Cependant, la loi d'orientation de 1989 mettait « l'élève au centre du système éducatif », prenant en compte ses besoins individuels, il était alors possible d'imaginer l'importance de la préservation du soi. A présent avec l'apparition du socle commun des connaissances et des compétences (2005), les textes officiels de l'enseignement français insistent plus particulièrement sur l'appropriation des savoirs fondamentaux, favorisant une relation ascendante dans le renforcement de l'estime de soi. Mais, les enseignants, ne favorisent pas les comparaisons interindividuelles du fait qu'ils ne pratiquent plus de classements entre les élèves. Il est alors difficile de situer le contexte dans lequel se trouve notre pays. Néanmoins, au retour d'une évaluation, les élèves par curiosité, pour se connaître ou se situer par rapport à la norme vont tout de même utiliser les comparaisons sociales.

Le poids du statut scolaire et les relations de groupe

Pierrehumbert et al. (1988) insistent sur le lien entre le poids du statut scolaire et l'estime de soi. Leurs expériences ont été réalisées en Suisse et les ont amenés à comparer l'estime de soi d'élèves suivant un cursus spécialisé, d'élèves en retard dans le cursus normal et de bons élèves. Les premiers sont globalement plus satisfaits sur leurs compétences scolaires que les « mauvais élèves » de la filière normale. Ceci s'explique grâce aux comparaisons intragroupe. Au lieu de s'identifier à des élèves de niveau supérieur, les élèves de cursus spécialisé vont pouvoir se revaloriser par comparaison latérale avec des élèves dans une situation identique à la leur. Cependant, les élèves en retard dans le cursus normal présentent une meilleure évaluation d'eux-mêmes sur les plans physique et social. Peut-être bénéficient-ils d'un certain prestige dû à leur âge supérieur à celui de la moyenne du groupe. En 1992, Tamagni et Pierrehumbert continuent leur recherche et trouvent que des élèves en difficulté intégrés à une filière normale mais ayant des aménagements de scolarité présentent une estime de soi inférieure à leurs homologues sans aménagement de scolarité.

D'après la théorie de l'identité sociale (Tajfel &Turner, 1979), l'affiliation à un groupe influence les comportements. Lorsqu'une appartenance groupale est saillante, les individus sont guidés par leur identité sociale et perçoivent plus de ressemblances avec les

membres de l'endogroupe et plus de différences avec ceux de l'exogroupe. L'identité sociale, complémentaire à l'identité personnelle, reflète l'appartenance à un groupe car elle contient les attitudes, les comportements et les normes sociales associés à ce groupe. Ainsi, la simple catégorisation des élèves en difficulté peut mener à la formation de groupe et à une stéréotypisation de ces élèves. Les stéréotypes sont « des croyances partagées à propos de caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1994, p.129). Ces élèves en difficulté pourront être perçus par leurs camarades comme « fainéants » ou « non motivés ». Souvent, des explications internes leur seront assignées (Delelis et al., 2009). Ainsi, ces élèves seront tenus pour responsables de leur situation, leur identité sociale sera alors négative, ils penseront qu'ils sont moins « bien » que les autres, et cela entrainera une évolution négative de leur soi.

Quelle est la réelle efficacité du RASED sur le bien-être et l'épanouissement des élèves en difficulté ?

En France, il existe un Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés (RASED). Il a pour mission d'apporter « des aides spécifiques et différenciées aux élèves en difficulté. » afin de les réduire (circulaire du 9 avril 1990). Pendant certaines heures de cours ordinaires, les élèves bénéficiant du RASED sont séparés de leurs camarades au vu et au su de l'ensemble de la classe, et pris en charge par des maîtres spécialisés. Ainsi, ces élèves sont soumis à une comparaison sociale car ils sont désignés comme nécessitant une aide supplémentaire et donc en difficulté. La circulaire du ministère de l'éducation nationale du 30 avril 2002 évoque le fait « que toute forme d'aide spécialisée revêt une signification aux yeux des élèves qui en bénéficient, ainsi que de leurs parents, et suscite en même temps une inquiétude face aux difficultés reconnues et l'espoir que ces difficultés pourront être réduites ». Subséquemment, il est probable que les élèves en difficulté qui ont un soutien du RASED subissent une comparaison sociale ascendante qui aurait un effet délétère sur leur estime de soi particulièrement dans le domaine scolaire.

Ce mode de fonctionnement actuel incite à se questionner sur les conséquences pour l'estime de soi d'une telle mise en place de ce réseau.

Il faut néanmoins souligner que les maîtres spécialisés et les psychologues scolaires, membres du RASED, ont tous pour rôle de « favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir » (circulaire du 10 avril 1990), c'est à dire d'aider les élèves à

trouver la motivation leur permettant d'entrer dans les apprentissages. Dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, Jendoubi (2002) rappelle que l'estime de soi est une variable du processus d'apprentissage. Elle précise quelques objectifs pédagogiques propices ayant un impact gratifiant de l'école sur l'estime de soi qui vont dans le sens des missions du RASED. Par exemple, le psychologue scolaire a pour rôle la « mise en relation entre les processus psychologiques et les capacités d'apprentissage des élèves. » dans le but « d'aider à l'élaboration de projets adaptés » (circulaire du 10 avril 1990). De plus, les maîtres à dominantes rééducative ou pédagogique visent à favoriser l'amélioration des compétences de l'élèves en leur permettant de prendre connaissance de nouvelles stratégies pour faire face à la difficulté et de se les approprier. Ainsi, les élèves peuvent s'engager dans les apprentissages, faire l'expérience de réussites, réaliser des progrès, avoir l'envie d'apprendre et se percevoir plus positivement. L'élève étant en difficulté de manière ponctuelle peut bénéficier de cette remédiation lorsque la pédagogie différenciée mise en place par l'enseignant ne suffit plus. Ceci lui permettra de continuer ses apprentissages. Si la difficulté est installée de manière prolongée, un travail sur les stratégies face à un problème sera envisagé. Dans les deux cas, l'élève, qui bénéficie du RASED à un moment t, a besoin de clefs, de techniques pour lui permettre de réinvestir les apprentissages. Ainsi, ces deux types d'élèves sont considérés sous le même angle pour cette étude.

Finalement, le style pédagogique, les exigences et l'attitude du professeur des écoles envers les élèves sont des facteurs corrélés à l'estime de soi (Perron, 1991, Purkey, 1988). Un maître spécialisé s'adressant à un petit groupe d'élèves, la relation pédagogique peut permettre d'instaurer plus de confiance et de recentrer, de cerner plus précisément les attentes de chacun.

Les hypothèses

L'expérience ici présentée concerne des élèves de huit ans et plus, car, comme signalé précédemment, c'est à partir de cet âge qu'ils sont capables d'utiliser les comparaisons sociales pour s'évaluer et appréhender leur valeur. Le niveau de réussite scolaire des élèves constitue la variable indépendante et l'estime de soi, la variable dépendante.

Les hypothèses à tester sont les suivantes :

- les élèves en difficulté scolaire ayant comparé leurs notes à celles de leurs camarades, ont observé que celles-ci sont plus mauvaises. Ils vont se dévaloriser et leur estime de soi sera inférieure à celle des bons élèves.
- les élèves en difficulté bénéficiant du RASED ont un outil supplémentaire pour faire face à la difficulté et pour avoir des conceptions de soi plus positives. Ainsi, ils auront une estime de soi globale supérieure à celle de leurs camarades en difficulté n'ayant pas d'aide de ce type.

Méthode

Cette recherche expérimentale a été effectuée de manière transversale, c'est à dire que plusieurs échantillons ont été testés à un même moment donné. Cette méthode permet un gain de temps car tous les sujets réalisent l'expérience en même temps. Mais, elle ne permet pas l'étude de changements individuels. Pour cela, il aurait fallu mesurer l'estime de soi d'un individu dès son plus jeune âge lorsque celle-ci n'est pas encore tout à fait formée et stable puis observer son évolution en notant le parcours de l'individu.

Afin de tester les effets du niveau scolaire sur l'estime de soi des élèves, la méthode du questionnaire a été ici utilisée. Celui-ci étant anonyme, les sujets pouvaient répondre aux items le plus sincèrement possible. Cependant, un biais de désirabilité sociale peut toujours apparaître. Ainsi n'osant pas répondre de manière honnête, les élèves répondraient plutôt de manière socialement attendue.

Participants

56 élèves d'une école élémentaire de Bourges, de l'académie Orléans-Tours, ont participé volontairement à cette étude. Ils sont répartis sur trois classes : deux classes double niveau CE2/CM1, CM1/CM2, et une classe de CM2 niveau simple. La répartition des élèves selon les niveaux de classe était comme suit : 9 CE2, 25 CM1 et 22 CM2. La moyenne d'âge est de 10,41 ans et la dispersion va de 8 à 12 ans. Il y a 29 filles et 27 garçons. La répartition des élèves dans les conditions expérimentales a été réalisée par les enseignants. De ce fait, quatre conditions se distinguent. 18 élèves ont été considérés comme de bons élèves, et 16 élèves comme ayant des résultats scolaires moyens. Enfin, 22 élèves ont été considérés par leur enseignant comme étant en difficulté scolaire dont 7 sont suivis par le RASED. Ces derniers sont en relation soit avec un maître E, à dominante pédagogique, un psychologue scolaire ou bien les deux.

Matériel

La traduction française du questionnaire d'autoévaluation de Pelham et Swann (1989), élaborée par C. Maintier et D. Alaphilippe a permis aux élèves de mesurer leur niveau d'estime de soi. Malgré des difficultés rencontrées pour une telle mesure impliquant

des résultats disparates quant aux études portant sur ce sujet, ce questionnaire est avantageux car il est adapté à des élèves d'âge scolaire et il est multidimensionnel. En effet, il comporte neufs items correspondant à différents domaines de l'estime de soi : l'intelligence, les capacités manuelles et artistiques, le sport, le plaisir de lire, les capacités relationnelles à l'égard des enfants et des adultes, les capacités d'expression verbale, le travail scolaire, et l'évaluation esthétique de son propre physique. De plus, l'estime de soi est mesurée par l'autoévaluation et est basée sur la comparaison sociale. Les élèves devaient se situer pour chaque item par rapport aux autres enfants de leur âge. Ils avaient pour consigne de cocher la réponse leur correspondant selon un continuum en cinq points allant de « je suis bien moins bon(ne) que les autres » à « je suis bien meilleur(e) que les autres » (cf. annexes). Cependant, un biais positif semblerait exister puisque même les individus ayant une basse estime d'eux-mêmes s'évalueraient de manière positive.

Procédure

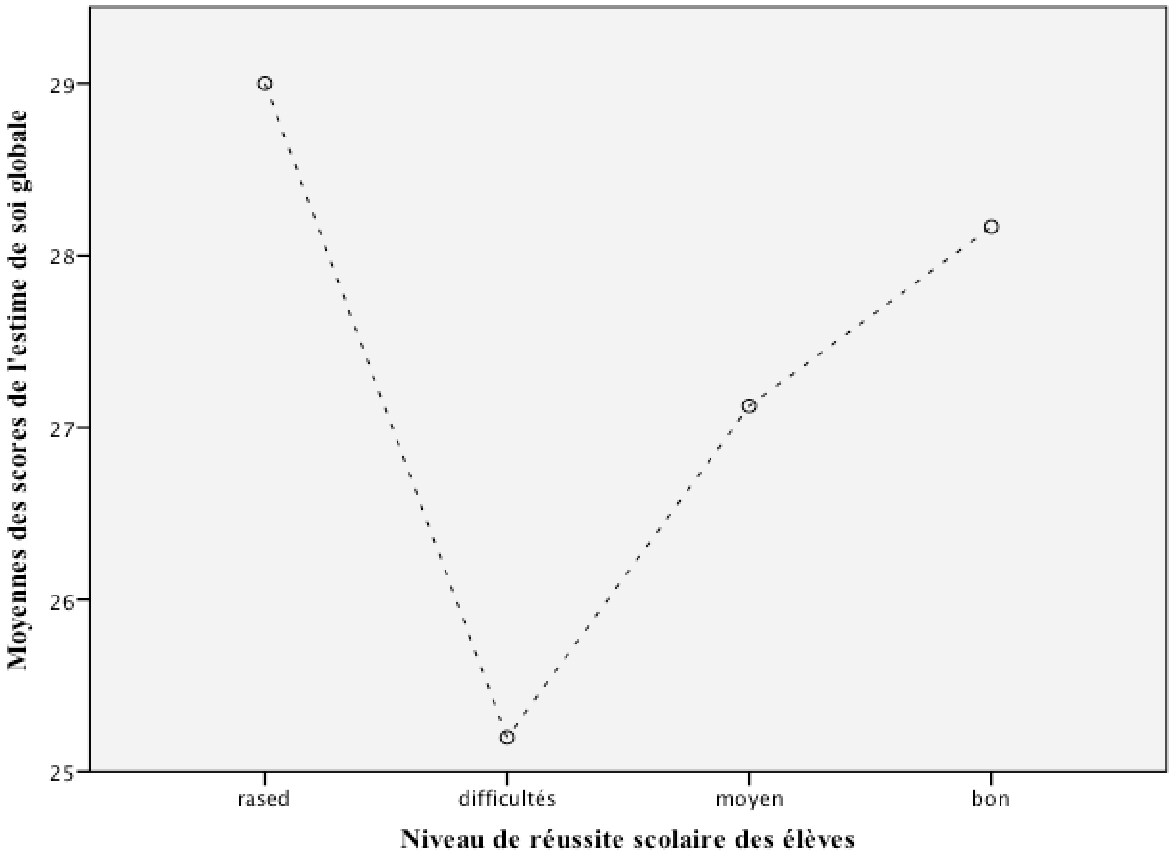
La passation du questionnaire s'est faite pendant le temps scolaire. Les enseignants étaient présents dans la salle et sont seulement intervenus pour préciser qu'ils ne liront pas les réponses des élèves et donc pour insister sur l'anonymat et la sincérité des réponses. En effet, il était demandé aux élèves d'écrire leur prénom à la fin du questionnaire dans le but de permettre la formation des conditions expérimentales suite à la passation. Après avoir expliqué la consigne et lu le questionnaire de manière collective, les élèves répondaient à l'écrit et de manière individuelle aux questions.

Résultats

Tout d'abord, une analyse de variance a été effectuée grâce au logiciel de statistiques SPSS afin d'observer si les différences de moyenne d'estime de soi selon la situation de réussite scolaire de l'élève sont significatives. Les réponses ont été cotées selon une échelle d'attitude de type Likert en cinq points allant de 1 (bien moins bon que les autres) à 5 (bien meilleur que les autres). La somme des réponses aux neuf items correspond à l'estime de soi globale d'un participant. L'estime de soi globale est donc à un score compris entre 9 et 45. De cette manière, plus un élève aura un score élevé, plus son estime de soi globale sera considérée comme haute. Inversement, plus un élève aura score faible et plus son estime de soi globale sera considérée comme basse. Le score médian de l'estime de soi qu'un sujet peut obtenir est alors 27. La moyenne de l'estime de soi globale des 56 participants est de 27,18 avec un écart type de 4,74. Ces évaluations sont légèrement supérieures au score médian laissant présager d'un biais positif comme stipulé lors de la présentation du matériel.

D'une manière générale, l'analyse de variance ne permet pas de constater un effet significatif du niveau de réussite de l'élève sur l'estime de soi globale, $F(3,52)=1,521$, $p>0,05$, *ns* (*cf. figure 1*). Ainsi, les différences de moyenne entre les conditions expérimentales ne permettent pas d'affirmer que les élèves bénéficiant du RASED ont une estime de soi supérieure à celle des bons, des moyens ou des élèves en difficulté. En effet, bien que les élèves du RASED ($M=29$; $SD=7,19$) présentent une moyenne d'estime de soi globale supérieure à celle des bons élèves ($M=28,17$; $SD=3,96$), la méthode des contrastes ne met pas en évidence d'effet significatif, $t(52)=0,401$, $p>0,05$. De même, les différences entre les élèves en difficulté ($M=25,25$; $SD=5,20$), les bons élèves, et les élèves RASED ne sont pas significatives. De plus, on peut noter que parmi les sept élèves de la condition RASED, un élève présente un score d'estime de soi globale égale à 43. Celui-ci est beaucoup plus élevé que les autres et peut expliquer l'écart type ($SD=7,49$) plutôt élevé. En retirant son résultat pour calculer la moyenne de l'estime globale des six élèves restant de la condition RASED, le score obtenu est alors de 26,67. Ce score est compris entre la moyenne des élèves considérés comme moyens ($M=27,13$; $SD=3,46$) et ceux en difficulté. L'hypothèse stipulant qu'il existe une différence d'estime de soi selon le niveau de réussite scolaire des élèves et plus particulièrement entre les élèves en difficulté et les élèves en difficulté bénéficiant du RASED ne peut donc être validée.

Figure 1: scores de l'estime globale de soi en fonction du niveau de réussite scolaire des élèves

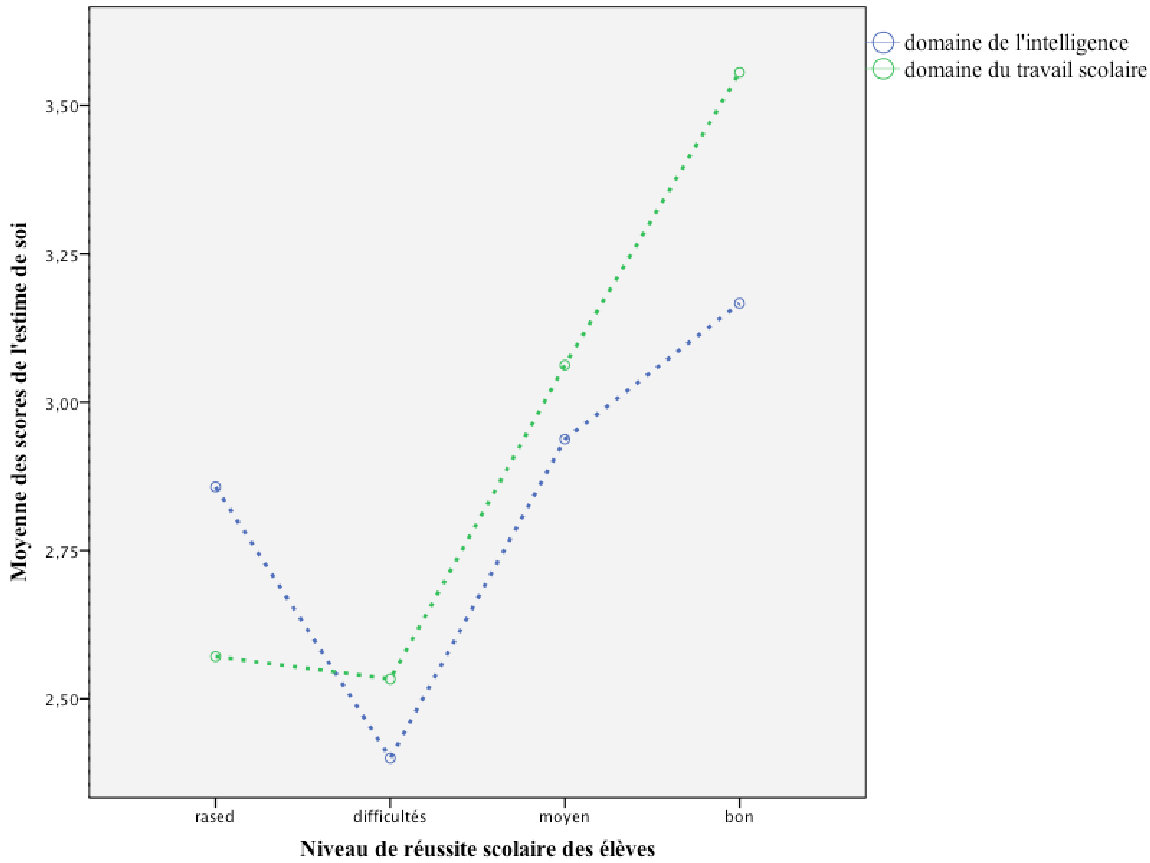


Ensuite, l'analyse des corrélations montre que huit dimensions de l'estime de soi sont liées à l'estime de soi globale de manière très significative à $p<0,01$. Tous les coefficients de corrélations étant positifs, lorsque l'estime de soi d'une dimension augmente alors l'estime de soi globale augmente. Ainsi, un individu ayant une estime de soi globale élevée aura d'une manière générale des scores d'estime de soi dimensionnelle élevés. Seul le plaisir de lire n'est pas significativement corrélé à l'estime de soi globale. Donc qu'un score d'estime de soi dans le domaine de la lecture soit élevé ou faible n'induit pas une estime de soi globale allant dans le même sens.

Seules les deux dimensions de l'estime de soi concernant le travail scolaire ($r=0,44$; $p<0,01$) et l'intelligence ($r=0,28$; $p<0,05$) sont corrélées au niveau de réussite des élèves. L'ANOVA confirme en effet ces résultats. A propos de la dimension de l'intelligence la différence est significative, $F(3,52)=3,08$; $p<0,05$. Une différence très significative des évaluations des élèves selon leur niveau scolaire est observée dans le domaine du travail scolaire, $F(3,52)=4,78$; $p<0,01$ (*cf. figure 2*).

Concernant le domaine de l'intelligence, l'analyse de variance couplée à la méthode des contrastes montre une différence significative des moyennes de l'estime de soi entre les élèves en difficulté (*M*=2,40 ; *SD*=0,63) et les bons élèves (*M*=3,17 ; *SD*=0,51), *t*(52)=-2,99 ; *p*<0,01 ; de même entre les élèves en difficulté et ceux de niveau moyen (*M*=2,94 ; *SD*=0,85), *t*(52)=-2,042 ; *p*<0,05. Néanmoins, l'analyse ne montre pas de différence significative d'estime de soi entre les élèves RASED (*M*=2,86 ; *SD*=1,07) et les bons, les élèves moyens ou ceux en difficulté. Pourtant, une différence est observée entre les élèves en difficultés - ceux du RASED inclus - et l'ensemble des autres élèves - moyens et bons, *t*(52)=-2,02 ; *p*=<0,05. De plus, en calculant la moyenne des scores d'estime de soi d'intelligence sans l'élève de la condition RASED ayant une très haute estime de soi, le score moyen baisse (*M*=2,5), se rapprochant de la moyenne des élèves en difficulté Les élèves en difficulté ont donc une estime de soi relative à l'intelligence inférieure (*M*=2,62) aux élèves sans difficulté particulière (M=3,05) (*cf. figure 2*).

Figure 2: scores de l'estime de soi relatifs aux domaines de l'intelligence et du travail scolaire en fonction du niveau de réussite scolaire des élèves



Concernant le domaine du travail scolaire, des différences significatives sont observées entre les bons élèves (M=3,56 ; SD=0,86) et les élèves en difficulté (M=2,53 ; SD=0,64) et, $t(52)$=-347 ; p=0,01 ; de même avec les élèves du RASED (M=2,57 ; SD=1,14), $t(52)$=-3,14 ; p<0,01. Lorsque le score de l'élève à très haute estime de soi est enlevé, la moyenne des élèves du RASED (M=2,17), devient inférieure à celle des élèves en difficulté. Il est par ailleurs possible de regrouper les élèves en difficulté - bénéficiant ou non du RASED - et d'observer qu'ils ont une moyenne significativement inférieure aux bons élèves, $t(52)$=-3,628 ; p<0,01. Comme il n'y a pas de différences significatives entre les scores des élèves de ces trois conditions et ceux considérés comme moyens (M=3,06 ; SD=0,85), ces derniers peuvent aussi bien être inclus dans les élèves en difficulté que dans les bons, les différences seront toujours significatives. Cependant, on ne peut conclure à une différence d'estime de soi entre les élèves en difficulté - RASED inclus - et les élèves moyens, $t(52)$=-1,79 ; p>0,05. Ainsi, les élèves en difficulté ont une estime de soi inférieure aux bons élèves dans le domaine du travail scolaire (*cf. figure 2*).

Afin d'observer si des dimensions de l'estime de soi peuvent être regroupées sous des facteurs particuliers, des analyses multidimensionnelles ont été effectuées.

Dans un premier temps, les variables « intelligence », « capacités manuelles et artistiques », « travail scolaire », « sport », et « esthétique » ont été regroupées sous la dénomination estime de soi scolaire et les variables restantes : « les copains », « le plaisir de lecture », « la relation aux adultes », « l'expression » sous le nom d'estime de soi relationnelle (Maintier et Alaphilippe, 2007). Cette analyse bidimensionnelle n'a permis de remarquer aucune significativité entre ces deux nouvelles variables et la variable indépendante de la réussite scolaire des élèves.

Puis, une analyse tridimensionnelle a confirmé les relations existantes entre les scores d'estime de soi relatifs à l'intelligence et au travail scolaire en fonction du niveau scolaire des élèves. En effet, ces deux variables, se rapportant au domaine cognitif de l'estime de soi, sont fortement corrélées au niveau scolaire des élèves (r=0,43 ; p<0,01). Ainsi, sur le plan cognitif les élèves ne s'estiment pas de la même façon selon leur niveau scolaire, $F(3,52)$=5,35 ; p<0,01. Les élèves en difficulté s'accordent moins de valeur dans ces domaines que les élèves dits en réussite scolaire. Comme pour la dimension du travail scolaire, le groupe des élèves moyens ne se distingue ni des élèves en difficulté ni des bons

élèves. Ainsi, les élèves en difficulté comprenant ceux du RASED (M=5,18) ont une estime de soi inférieure à celle des autres élèves (M=6,36), $t(52)$=-3,13 ; p<0,01.

Le deuxième domaine, celui du social inclue les variables « le plaisir de lire », « les relations entre enfants et avec les adultes », et « la capacité d'expression ». Il ne présente pas de lien significatif avec le niveau des élèves. Cependant, lors de l'analyse des corrélations, la dimension de la lecture n'ayant été corrélée avec aucune autre dimension de l'estime de soi, cette variable a été mise à part. Ainsi une corrélation est observée entre le domaine social et le niveau de réussite scolaire, $F(3,52)$ =3,04, p<0,05. Une différence significative est alors notée entre les élèves en difficulté et ceux bénéficiant du RASED et entre ces derniers et les élèves moyens. Cependant, en enlevant l'élève avec une très haute estime de soi, la moyenne des élèves du RASED est de 9,67. Cette moyenne reste supérieure à celle des bons élèves (M=9,06) mais s'en rapproche tout de même. Enfin, le troisième domaine est celui du corporel. Il est représenté par les variables des « capacités manuelles et artistiques », du « sport » et de « l'esthétique » et ne montre pas de lien significatif avec la réussite scolaire. Subséquemment, outre le domaine cognitif, il n'est pas possible de conclure à une analyse de ces résultats de manière dimensionnelle sans mettre à l'écart une ou plusieurs variables.

Finalement, une corrélation apparaît entre le sexe et le niveau de réussite des élèves (r=-0,443 ; p<0,01). Les filles sont considérées comme étant en moins grande difficulté scolaire que les garçons par leur enseignant. Par exemple, 17,24% des filles sont considérées en difficulté scolaire -RASED inclus - contre 62,97% des garçons ; et 82,76% filles ont des résultats scolaires moyens ou bons contre 37,03% des garçons. De plus, une corrélation existe entre le sexe et l'évaluation de la capacité à se faire apprécier des adultes (r=-0,440 ; p<0,01). Ainsi, les filles (M=3,06 ; SD=0,88) ont une estime de soi supérieure au garçons (M=2,15 ; SD=1,03) dans le domaine des relations avec les adultes.

Par ailleurs, l'âge est corrélé à l'estime de soi scolaire (r=-0,441 ; p<0,01). Il semblerait donc que plus l'élève est jeune, plus son estime de soi relative au travail scolaire est élevé, F(4,51)=3,963 ; p<0,01. Ce lien n'est pas observé lorsqu'il s'agit de l'estime de soi globale comme ont pu le voir Maintier et Alaphilippe (2007).

Discussion

Cette étude a permis d'observer si des différences d'estime de soi sont corrélées à un niveau de réussite scolaire et plus particulièrement de voir si le fait d'appartenir à un groupe défavorisé, « les élèves en difficulté », pouvait avoir un impact sur l'estime de soi. Une nuance était apportée à propos des élèves bénéficiant du RASED. Effectivement, ceux-ci appartiennent au groupe des élèves en difficulté. Néanmoins, ils profitent d'un soutien supplémentaire qui pourrait leur permettre de développer des stratégies propices à l'amélioration des performances et les amener à se considérer autrement par rapport au groupe des élèves en difficulté. Cela aurait un impact sur leur estime de soi qui les différencierait des élèves en difficulté.

Interprétation des résultats

Tout d'abord, les évaluations de l'estime de soi globale sont positives pour tous. Ceci peut s'expliquer par le biais de désirabilité sociale induisant que l'individu veut se présenter de manière positive. La composante comportementale du soi, pour laquelle l'autoprésentation est importante aux yeux des individus, est activée. De plus, les individus ont le désir de se percevoir comme quelqu'un de bien pour leur bien-être personnel (Martinot, 2001) et pour favoriser de bonnes relations sociales (Jendoubi, 2002). Ce constat est peut-être, comme signalé dans la partie méthodologie, le résultat d'un biais positif du questionnaire d'autoévaluation utilisé.

Ensuite, le niveau de réussite scolaire n'est pas corrélé à l'autoévaluation des élèves et n'a donc pas de lien avec l'estime de soi globale. Ainsi, les bons élèves, les élèves moyens et ceux en difficulté bénéficiant ou non du RASED s'accordent sensiblement un degré de valeur identique. Les deux hypothèses ne sont donc pas validées. Les élèves en difficulté pourraient mettre en place des stratégies de protection de l'estime de soi globale.

Cependant, l'analyse des résultats a montré que l'estime de soi diffère selon le niveau des élèves dans les dimensions de l'intelligence et du travail scolaire. Ainsi, les élèves en difficulté ont une estime de soi dans la dimension cognitive inférieure à celle des bons élèves. Les élèves de niveau moyen ne seront pas ici considérés car ils ne se distinguent ni des élèves en difficulté ni des bons élèves. Selon leurs croyances et celles des autres, ils pourront être assimilés soit aux élèves en difficulté, soit aux bons élèves. Néanmoins, aucune

différence n'est apparue entre les élèves en difficulté bénéficiant du RASED et les élèves en difficulté « simple ». Aucun effet du RASED sur l'estime de soi scolaire ne peut être envisagé. Les deux groupes étant « assignés sous l'étiquette élèves en difficulté ». Il y aurait donc :

- soit un effet de la catégorisation des élèves en difficulté sur l'estime de soi,
- soit des stratégies d'autoévaluation semblables au sein d'un groupe,
- soit une tendance à une relation ascendante entre performance, conceptions de soi et estime de soi.

Ces trois thèmes ainsi que des stratégies de protection de l'estime de soi seront abordés ici pour tenter d'expliquer les résultats obtenus.

Le modèle hiérarchique d'autoévaluation (Shavelson et al., 1976)

Une relation ascendante entre performance, conceptions de soi puis estime de soi globale semble émerger à travers cette étude. En effet, une bonne estime de soi globale ne semble pas prédire une autoévaluation de soi aussi élevée dans la dimension cognitive, même si cette dernière reste positive. Les élèves en difficulté présentent une estime de soi sur la dimension cognitive inférieure aux bons élèves. La réussite scolaire serait donc l'indicateur d'une autoévaluation positive dans le domaine cognitif. Cependant, aucune relation de cause à effet ne peut être affirmée. Ainsi, il existerait une relation dynamique entre les conceptions de soi dans les domaines du scolaire et de l'intelligence et la performance comme l'avait montré Marsh & Craven, Eccles & Wigfield, Valentine et al. (2002, 2004).

Une différence d'autoévaluation dans la dimension de l'intelligence existe entre les élèves du RASED et ceux en difficulté " simple ". Le RASED pourrait permettre aux élèves d'avoir une meilleure estime de soi pour la dimension intelligence. Lors des cours avec le maître spécialisé, les élèves sont encouragés plus particulièrement afin de réaliser une tâche. L'enseignant fait en sorte de les mettre en situation de réussite et de leur apprendre le sens de l'effort. Ils peuvent alors prendre conscience de leur capacité à progresser, ce qui peut influer sur leur conception de l'intelligence. Une comparaison temporelle leur permet d'acquérir l'idée que l'intelligence est malléable et qu'ils peuvent agir dessus grâce à la persévérance.

Cette différence parmi les élèves en difficulté n'apparaît pas avec la dimension du travail scolaire. Les comparaisons sociales pourraient en être la cause. En effet, les résultats scolaires sont souvent soumis à des comparaisons avec les autres élèves.

Le questionnaire utilisé impliquait l'utilisation de comparaisons sociales. Ainsi, les élèves devaient se comparer à leurs camarades de leur âge pour estimer leur valeur dans les neuf dimensions. De plus, les comparaisons sociales répondent au besoin de l'individu d'évaluer ses opinions et ses attitudes personnelles. A défaut de pouvoir utiliser des critères objectifs, les individus se comparent entre eux (Festinger, 1954). Ainsi, l'estime de soi est une construction basée entre autres sur les comparaisons sociales.

Les comparaisons sociales

Effet négatif sur l'estime de soi

Deux phénomènes sont à l'origine de cet effet. Tout d'abord, le simple fait d'assigner aux élèves le nom « d'élèves en difficulté » induit la formation d'une catégorie au sein de la classe. La théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1969) explique que dans un groupe, les individus utilisent le biais de favoritisme endogroupe, attribuant ainsi plus de ressemblances aux membres du groupe d'appartenance, et plus de différences l'exogroupe (Turner, 1986). Des comportements de discrimination peuvent ainsi apparaître envers les élèves en difficulté, ils seront alors dévalorisés. Ensuite, la catégorisation des élèves en difficulté peut mener les autres élèves de la classe à leur attribuer des stéréotypes négatifs. Ces stéréotypes seront principalement des explications internes. Ainsi, la norme d'internalité et la menace du stéréotype font qu'un élève en difficulté pourra être amené à s'attribuer les responsabilités de son échec en fonction des stéréotypes négatifs avancés par ses camarades (Steele & Aronson, 1995). Les stéréotypes étant négatifs, cela alimentera des conceptions de soi négatives et aura donc un impact sur l'estime de soi.

Effet positif sur l'estime de soi mais maintien de la difficulté

Des stratégies de protection de l'estime de soi sont utilisées seulement si le sujet a de l'importance pour l'élève comme le suggère la théorie du maintient de l'autoévaluation de Tesser (1988). Elles permettraient d'expliquer l'absence de différence d'estime de soi globale selon le niveau scolaire des élèves et le fait que les autoévaluations dans la dimension cognitive soient positives y compris pour les élèves en difficulté. Ainsi,

l'utilisation de ces stratégies implique que les élèves aient conscience du rôle de l'école et lui donnent de l'importance. Ceci confirmerait également l'idée d'une relation ascendante entre la performance, les conceptions de soi et l'estime de soi globale.

D'une manière générale, lorsque le domaine a de l'importance pour un individu, il utilise des comparaisons descendantes pour se donner de la valeur. En se comparant à des élèves ayant des résultats scolaires moins bons que les siens, l'élève pourra se considérer en réussite, celle-ci étant relative et subjective, et ainsi voir son estime de soi augmenter. L'élève s'autorisera alors à travailler moins bien car il se dit qu'il y a pire que lui.

L'élève qui aura été contraint d'user d'une comparaison ascendante la rendra non pertinente. En effet, l'élève se considèrera alors moins bien que les autres et cela aura une incidence négative sur son estime de soi (Morse & Gergen, 1970). Il va alors surestimer les capacités d'autrui, de celui qui a fait mieux que lui, comme dire par exemple que c'est un génie.

Suite à ces deux stratégies, l'élève en difficulté ne mettra pas en œuvre de conduites pour progresser et maintiendra son faible niveau scolaire, voire accentuera ses difficultés (Martinot, 2005). Ainsi, bien qu'elles protègent l'estime de soi et l'identité personnelle, les comparaisons interpersonnelles ont un coût personnel pour l'élève car elles ne permettent pas son progrès.

Les stratégies de protection de soi

Le biais d'autocomplaisance (Lewicki, 1984)

Cette stratégie utilise les attributions de responsabilité, c'est le fait d'expliquer ses réussites par des attributions internes et ses échecs par des attributions externes. Ainsi, un élève expliquera son échec par une cause extérieure, non inhérente à ses stratégies de résolution utilisées. Harvey el al. (1974) disent que cet effet se voit augmenter lorsque la situation est menaçante en particulier lors de performances publiques. De plus, les conséquences de cette stratégie ne permettent pas à l'élève de progresser. En effet, comme il ne s'attribue pas son échec, il n'analyse pas ses erreurs et ne fait pas d'efforts pour s'améliorer. La difficulté sera maintenue ou accrue. Cependant la valeur de soi est intacte puisque l'élève ne s'estimera pas responsable de son échec.

Le désengagement

C'est le fait de minimiser temporairement l'importance des dimensions dans lesquelles l'individu échoue. A long terme, ce phénomène est appelé désidentification. Si une discipline particulière n'a pas d'importance aux yeux d'un élève alors cela lui sera égal s'il échoue. La baisse des efforts engendrée ne permettra pas l'amélioration de ses performances. Mais, son estime de soi sera préservée car aucun lien ne sera établit entre les résultats obtenus et la valeur qu'il s'accorde.

Le modèle de la valeur du groupe (Smith et Tyler, 1997)

La recherche de respect au sein du groupe alimente l'estime de soi dans sa dimension personnelle et sociale. De plus, les comparaisons avec des membres extérieurs au groupe ne sont pas bénéfiques pour l'estime de soi puisqu'ils appartiennent au groupe défavorisé. C'est ainsi que élèves considérés comme en difficulté vont favoriser les comparaisons intragroupe, avec ceux du même niveau scolaire qu'eux. Cette stratégie, qui apparaît dans des cas extrêmes, entraine une redéfinition des normes par le groupe. Il va adopter des normes antiscolaires qui vont ensuite accentuer la difficulté, un risque de marginalisation, et d'absentéisme des l'élèves membres du groupe, mais n'auront pas d'effet délétère sur la valeur de soi.

Finalement, ces stratégies expliquent la similarité des autoévaluations des élèves en ce qui concerne l'estime de soi globale. Mais, ces stratégies ne semblent pas s'appliquer aux différentes dimensions de l'estime de soi, comme la dimension cognitive. Ce qui montre une certaine indépendance entre les dimensions de l'estime de soi et l'estime de soi globale.

Le schéma de soi de réussite scolaire (Martinot, 2005)

La présence d'un schéma de soi de réussite scolaire dans la mémoire des élèves pourrait expliquer les différences d'estime de soi dans la dimension cognitive observées entre les élèves en difficulté et les bons élèves. Ce schéma se développerait selon les expériences vécues par les individus dans la vie quotidienne. Son existence chez un élève montrerait que ces conceptions de soi scolaires seraient organisées de manière claire et accessible dans sa mémoire. L'élève serait alors plus à même d'utiliser spontanément ses connaissances de soi scolaires ayant ainsi une bonne perception d'efficacité de lui-même. Puis, il sera en mesure de faire des efforts et de persévérer lors de la réalisation d'une tâche

difficile. Il obtiendra donc de bons résultats scolaires, sera considéré comme bon élève ce qui renforcera l'accessibilité et l'organisation de ce schéma de soi de réussite scolaire. Un élève en difficulté ne possèderait pas de schéma de réussite scolaire. Ses connaissances de soi de réussite scolaire ne seraient pas organisées en mémoire. Il ne pourrait donc pas les utiliser de manière spontanée au moment de faire un choix, induisant seulement une faible perception d'efficacité personnelle. L'élève, ne se sentant pas capable de réussir, réduira ses efforts, ne persistera pas face à une tâche difficile et pourra même l'abandonner. Ses performances scolaires s'en ressentiront, l'élève se verra en difficulté. Ceci ne lui permettra pas d'organiser ses connaissances de soi de réussite scolaire car elles ne seront pas assez homogènes (Markus, Smith et Moreland, 1985). Ainsi, la réussite scolaire dépendrait des performances passées et des conceptions de soi actuelles (Calsyn & Kenny, 1977).

Ce modèle est un lien avec l'estime de soi et la motivation. Les connaissances de soi étant la conséquence des conceptions de soi, elles sont également à la base de la motivation puis de la performance. Et leur évaluation permet la mesure de l'estime de soi. Ainsi, un élève pour lequel les connaissances de soi de réussite ne sont pas organisées en mémoire de façon suffisamment claire pourra évoquer moins de situations scolaires ou de souvenirs relatant une réussite qu'un bon élève, son estime de soi sera donc inférieure à ce dernier.

Biais et limites de l'étude

Les conditions expérimentales et les participants

Un biais assez important apparaît dans la formation des groupes. En effet, ceux-ci ont été créés de manière subjective par les enseignants de chaque classe. Les frontières entre les élèves considérés comme bons, moyens ou en difficulté ne sont pas assez clairement définies.

D'autre part, le nombre de sujets dans chaque condition est loin d'être égal. Seulement sept élèves appartiennent à la condition RASED, contre 16, 18, et 22 dans les autres groupes. De plus, afin d'augmenter les chances d'obtenir des résultats significatifs, il serait nécessaire de créer des échantillons beaucoup plus importants.

Cette étude ne prend pas en considération le fait que certains élèves en difficulté bénéficient de l'aide personnalisée. Cette assignation pourrait avoir en effet sur l'estime de soi des élèves semblable à ceux du RASED, à la seule différence peut-être que les

comparaisons sociales sont moins visibles car l'aide s'effectue en dehors des heures de classe ordinaire.

Par ailleurs, un élève de la condition RASED présente une très haute estime de soi qui dénote par rapport à ses camarades. Trois hypothèses pourraient expliquer ce constat. D'une part, cet élève, ayant 9 ans, est plus jeune que les autres membres de la condition RASED qui ont 11 ou 12 ans. Ainsi, il n'a peut-être pas encore la capacité cognitive d'élaborer des conceptions de soi. D'autre part, le fait que cet élève ait une très haute estime de soi peut expliquer ses difficultés scolaires. Se considérant comme étant plus fort que les autres, il n'a pas besoin de faire des efforts. Son attitude, à la base de faibles performances scolaires, lui permet de protéger son estime de soi. Des niveaux extrêmes d'estime de soi ne seraient donc pas prédicteurs de la réussite future (Martinot, 2005). Les stratégies évoquées par Bariot et Bourcet (1998) ne seraient pas mises en place. Des stratégies de protection de l'estime de soi seraient alors utilisées (Martinot, 2005) entrainant une diminution des efforts et de la persévérance face à la difficulté et ainsi une baisse des performances. Les connaissances de soi ne seraient alors pas organisées de manière élaborée en un schéma de réussite. Enfin, cet élève en difficulté et bénéficiant du RASED n'était peut-être pas intéressé par ce questionnaire et pourrait avoir répondu le plus rapidement possible. Ceci pourrait laisser supposer un biais dans le questionnaire.

Le questionnaire

La formulation des questions n'étant pas inversée, les modalités de réponse sont donc identiques pour chaque dimension. L'élève aura tendance à cocher toujours les mêmes cases, induisant un biais dans les réponses.

Maintier et Alaphilippe (2006) précisaient que la construction du questionnaire était à poursuivre, et qu'il serait possible d'insister sur l'importance du domaine dans l'autévaluation. En 2007, leur étude n'avait pas montré d'effet du niveau de classe et de l'appartenance à la ZEP sur l'importance du domaine. Toutefois, il serait intéressant d'effectuer cette mesure et de la mettre en relation avec le niveau de réussite des élèves car d'après le modèle du maintien de l'autoévaluation (Tesser, 1988) c'est une variable qui entre en jeu dans les comparaisons sociales.

Un biais de l'étude apparaît ici car le questionnaire ne permet pas de savoir quelle identité - personnelle ou sociale - était activée. Ainsi, l'élève pouvait aussi bien se considérer

en tant qu'individu appartenant à un groupe et utiliser les comparaisons intergroupes que se considérer à travers son identité personnelle et se comparer aux autres membres du groupe (comparaison intragroupe) ou aux membres des autres groupes (comparaison intergroupe).

Le contexte

Cette étude s'est effectuée dans une seule école, ainsi le style éducatif des enseignants semble être une variable contrôlée. Il pourrait toutefois être intéressant de s'interroger sur les pratiques pédagogiques des professeurs au sein de leur classe et leur impact sur l'estime de soi de leurs élèves. Les attitudes et les attentes de l'enseignant ont en effet des conséquences sur l'estime de soi et le comportement des élèves (Purkey, 1988 ; Rosenthal et Jacobson, 1968). Par exemple, sur les trois classes il y avait deux enseignantes et un enseignant. Or, les attitudes pourraient varier selon le sexe des professeurs ce qui pourrait donc engendrer une incidence sur l'estime de soi des élèves.

Des variables non contrôlées, pouvant influer sur l'estime de soi, ne sont pas prises en compte. Par exemple, la situation familiale de l'élève et les pratiques éducatives des parents ont un lien avec l'estime de soi (Kellerhals et al, 1992). Des élèves peuvent suivre des cours particuliers en dehors de l'école. Comme pour les élèves du RASED, leurs compétences se voient donc renforcées. Mais à l'école, ils n'ont pas la même place dans le groupe classe que les élèves bénéficiant du RASED. Ceci pourrait avoir un impact sur les comparaisons sociales. Cependant, ce sont des différences interindividuelles qui permettent la diversité des individus, on peut donc supposer un certain équilibre entre tous les élèves.

Prolongements envisageables

En relation avec les biais énoncés précédemment, il serait souhaitable d'essayer de prendre en compte le contexte familial, les méthodes pédagogiques et l'importance du domaine de l'autoévaluation pour l'élève dans la mesure de l'estime de soi. De plus, les élèves qui vont en aide personnalisée pourraient être intégrés, comparés et peut-être assimilés à la condition des élèves en difficulté bénéficiant d'une aide. Enfin, les conditions expérimentales pourraient être créées de manière plus objective.

Des recherches futures pourraient s'intéresser aux comparaisons sociales à l'école et au rôle des stigmatisations sur l'estime de soi. En effet, dans cette étude, il est considéré que les élèves en difficulté se sentent stigmatisés, mais est-ce vraiment le cas ? Si l'on en croit

les théories sur la catégorisation sociale, il semblerait que oui. Cependant, les élèves considérés comme étant en difficulté dans l'étude ne se sentaient peut-être pas stigmatisés. En effet, bien que l'école était le contexte de passation du questionnaire rien ne rendait saillant l'appartenance des élèves a une catégorie. Ainsi, leur identité sociale liée à la catégorie « mauvais élèves » n'était pas forcément activée. Il serait donc intéressant de commencer par réactiver l'appartenance au groupe des élèves - pour favoriser les comparaisons intergroupes - en fonction de leur réussite scolaire et proposer une mesure de la stigmatisation ressentie afin de vérifier l'importance que l'individu donne à son groupe d'appartenance et dans quelle mesure l'élève se sent appartenir à ce groupe. Il serait ensuite possible d'étudier le lien entre ces variables et l'estime de soi.

Dans cette même perspective, les représentations des élèves à propos du RASED pourraient être recueillies du point de vue des élèves qui bénéficient de cette aide et de leurs camarades. A supposer que ces derniers connaissent ce réseau, faute de quoi ils ne pourraient pas créer de catégories et donc user de stigmatisation. Enfin, l'ambiance de la classe, les relations inter-élèves, et l'intégration des élèves en difficulté dans la classe par le reste de la classe et le professeur lui-même pourraient être observée

Conclusion

D'après cette étude, il n'existe pas de différence d'estime de soi globale selon le niveau de réussite des élèves. Cependant, une différence existe en ce qui concerne la dimension cognitive de l'estime de soi. C'est-à-dire que, sur les dimensions de l'intelligence et du travail scolaire, les élèves en difficulté présentent une estime soi inférieure aux bons élèves. Toutefois, les élèves en difficulté bénéficiant d'un soutien apporté par le RASED ne se distinguent pas des autres élèves en difficulté sur ces dimensions. Ainsi, on ne peut pas conclure à un effet positif ou négatif du mode de fonctionnement du RASED sur l'estime de soi.

Néanmoins, afin de permettre à tous les élèves d'améliorer leurs performances, il est important de continuer à travailler sur la consolidation de leurs compétences, à travers des dispositifs tels que le RASED. Cette forme de remédiation constitue en effet une alternative à la pédagogie différenciée mise en place par les professeurs des écoles au sein de leur classe. Elle permet à des élèves en difficulté ponctuelle ou prolongée de s'approprier des stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées, d'augmenter leur sentiment d'autoefficacité et leur perception de contrôle de l'activité. Ces variables renforcent la motivation intrinsèque qui elle-même fera que les élèves accentueront leurs efforts et persévèreront dans les activités. Les élèves pourront alors voir leurs performances à la hausse et s'octroyer des conceptions positives de soi. Celles-ci, à force de répétition, pourront s'organiser efficacement en mémoire sous forme de schéma de soi de réussite et être accessibles afin d'être utilisées de manière spontanée, d'être le vecteur de la perception d'efficacité personnelle, permettre la persévérance, les efforts, la réussite et ainsi de suite.

Finalement, l'estime de soi est alimentée par les conceptions positives qu'un individu possède à son sujet. Elle est indispensable pour le bien être psychologique et physique d'un individu. De plus, elle favorise la réussite scolaire mais ne lui est pas directement liée, les conceptions de soi de réussite étant un élément médiateur. Par ailleurs, le système éducatif joue un rôle non négligeable dans sa construction et son développement, et particulièrement pour les élèves en difficulté afin de leur éviter d'adopter des stratégies d'autoprotection de l'estime de soi qui les éloigneraient des apprentissages.

Bibliographie

Articles

Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E., & Delelis, G. (2000). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation, 29*, 239-258.

Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfances & Psy*, *3*, *n°28*, 69-77.

Ecalle, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie, 12,* 5-17.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. *Education de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail n°3.*

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. *L'année psychologique, 106,* 513-542.

Maintier, C., & Alaphilippe, D., (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie, tome 60(2), n°488,* 115-220.

Martinot, D., (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27, n°3*, 483-502.

Trautwein, U., Lüdtke O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement : how the Learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology, 90*(2), 334-349.

Chapitres dans des ouvrages

Alexandre, D. (2010). Quand l'élève apprend : Difficulté et échec scolaires. In D. Alexandre (Eds), *Anthologie des textes clefs en pédagogie : Des idées pour enseigner* (32-34). ESF Editeur.

Crisp, R.-J., & Turner, R. (2007). The Self. In R.-J. Crisp, & R. Turner (Eds), *Essentiel Social Psychology* (1-37). Sage Publications.

Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Eds), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (83-116). Armand Colin.

Documents officiels

Ministère de l'éducation nationale. (1990) Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. *Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990*.

Ministère de l'éducation nationale. (1990) Missions des psychologues scolaires. *B.O. n° 16 du 19 avril 1990. Circulaire n° 90- 083 du 10 avril 1990*.

Ministère de l'éducation nationale. (2005) Adaptation et intégration scolaire : Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. *Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002*.

Annexes

Questionnaire d'auto-évaluation

Fais une croix dans la case au-dessus de ta réponse.

1. Pour **l'intelligence**, tu trouves que tu es, par rapport aux enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins intelligent(e) que les autres	**Moins intelligent(e) que les autres**	**Aussi intelligent(e) que les autres**	**Plus intelligent(e) que les autres**	**Beaucoup plus intelligent(e) que les autres**

2. Pour faire du **dessin, de la musique ou du bricolage**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins bon(ne) que les autres	**Moins bon(ne) que les autres**	**Aussi bon(ne) que les autres**	**Meilleur(e) que les autres**	**Bien meilleur(e) que les autres**

3. **Quand tu fais du sport**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins bon(ne) que les autres	**Moins bon(ne) que les autres**	**Aussi bon(ne) que les autres**	**Meilleur(e) que les autres**	**Bien meilleur(e) que les autres**

4. Parmi les enfants de ton âge**,** tu trouves que **tu aimes lire** :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins que les autres	**Moins que les autres**	**Autant que les autres**	**Plus que les autres**	**Bien plus que les autres**

5. Pour **te faire des copains, tu trouves que** tu es, parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins à l'aise que les autres	**Moins à l'aise que les autres**	**Autant à l'aise que les autres**	**Plus à l'aise que les autres**	**Bien plus à l'aise que les autres**

6. Pour **te faire apprécier des adultes,** tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins à l'aise que les autres	**Moins à l'aise que les autres**	**Autant à l'aise que les autres**	**Plus à l'aise que les autres**	**Bien plus à l'aise que les autres**

7. Pour **dire des choses**, tu trouves que tu es**,** parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins à l'aise que les autres	**Moins à l'aise que les autres**	**Autant à l'aise que les autres**	**Plus à l'aise que les autres**	**Bien plus à l'aise que les autres**

8. Pour **ton travail à l'école,** tu trouves que tu es**,** parmi les enfants de ton âge :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins bon(ne) que les autres	**Moins bon(ne) que les autres**	**Aussi bon(ne) que les autres**	**Meilleur(e) que les autres**	**Bien meilleur(e) que les autres**

9. Quand tu penses à **ta beauté**, parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu es :

☐	☐	☐	☐	☐
Bien moins beau (belle) que les autres	**Moins beau (belle) que les autres**	**Aussi beau (belle) que les autres**	**Plus beau (belle) que les autres**	**Bien plus beau (belle) que les autres**

Ton prénom :

Ton année de naissance :

Tu es un(e) :

☐Fille

☐ Garçon

Ta classe :

☐ CE2

☐ CM1

☐ CM2

Adeline BAPTISTE

Estime de soi et élèves en difficulté scolaire

Résumé :

Cette étude vise à identifier s'il existe des différences d'estime de soi globale dépendantes du niveau de réussite scolaire des élèves. Autrement dit, elle s'intéresse à la façon dont un enfant s'évaluera dans différents domaines de la vie quotidienne par rapport à ses camarades. Ainsi, 56 élèves âgés de 8 à 12 ans et inscrits en classe de CE2, CM1 ou CM2 ont passé un questionnaire d'autoévaluation de soi basé sur les comparaisons sociales. Le but était de montrer qu'un élève en difficulté scolaire s'accorderait moins de valeur qu'un élève en réussite scolaire. De plus, un élève en difficulté bénéficiant d'une remédiation par le Réseau d'Aide Spécialisé des Elèves en Difficulté (RASED) aurait une plus haute estime de soi qu'un élève en difficulté ne profitant pas de ce soutien. Les premiers étant considérés comme mieux accompagnés pour faire face à la difficulté et aux relations interpersonnelles ou intergroupes au sein de la classe. Les résultats ne confirment pas ces hypothèses. Cependant, une distinction est observée dans la dimension cognitive de l'estime soi. Ainsi, cette recherche permet d'aborder les interactions entre estime de soi et réussite scolaire, et d'évoquer le rôle d'éléments médiateurs.

Mots clés : estime de soi, difficulté scolaire, réussite scolaire, comparaisons sociales, RASED.

Self – esteem and pupils with school difficulties

Sumary :

This study intends to identify if some global self-esteem differences exist depending on the level of success at school. In other words, the way by a child will evaluate himself in differents daily life domains comparing to his schoolfriends is interested in. Thus, 56 pupils aged from 8 to 12 took a self-assessment questionary based on the social comparisons. The aim was to show that a pupil with school difficulties would assess himself with less worth than a child with school success. Moreover, a pupil with school difficulties who have a special support from a teacher specializing in pedagogy would have a higher self-esteem than a pupil who do not have a such support. Pupils with school difficulties who have a special support from a teacher specializing in pedagogy are considered to be better supported so as to deal with the difficulties and the interindividuals or intergroups relationships in the class environment. Results do not confirm these hypothesis. However a difference is observed in the cognitive dimension of self-esteem. Therefore this research allows to going about the interactions between self-esteem and school success and to mention the role of mediatory components.

Keywords : self-esteem, school difficulties, school success, social comparisons, teacher specializing in pedagogy.