



L'estime de soi des élèves de SEGPA

Joilita Huyghebaert

► To cite this version:

| Joilita Huyghebaert. L'estime de soi des élèves de SEGPA. Education. 2013. dumas-00868846

HAL Id: dumas-00868846

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868846>

Submitted on 2 Oct 2013

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.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

L'estime de soi des élèves de SEGPA

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : *HUYGHEBAERT Joÿlita*
SITE DE FORMATION : *IUFM Villeneuve d'Ascq*
SECTION : *6*

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : *DESOMBRE Caroline*
DISCIPLINE DE RECHERCHE : *Psychologie : Élèves à BEP*

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

IUFM Nord Pas de Calais

Site de Villeneuve d'Ascq

Master 2 SMEEF

Spécialité Professorat des écoles

L'estime de soi des élèves de SEGPA

Mémoire de Psychologie

Élèves à BEP

HUYGHEBAERT Joïlita

Année 2012/2013

Sommaire

Remerciements	1
Résumé	1
Avant-propos	1
-Les classes SEGPA	1
-Échec scolaire et estime de soi	3
Apports théoriques	4
-Estime de soi, sentiment d'efficacité personnel, conceptions de soi, sentiment de compétence	4
-Susan Harter	7
Problématique et hypothèses	8
Participants	9
Outil	11
Instructions	13
Déroulement	13
Codification	15
Résultats	15
Discussion	20
Conclusion	22
Bibliographie	23

Documents annexes

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de mémoire, Caroline DESOMBRE, qui depuis plus d'un an me conseille et m'a aidé à bâtir peu à peu ce mémoire de recherche. Il a en effet été réalisable grâce à ses nombreux conseils, son expérience dans le domaine de la recherche en psychologie mais aussi et surtout sa disponibilité, son implication, et son organisation.

Je remercie ensuite l'ensemble des personnes du collège Louis Pasteur qui m'ont accueillie dans leur établissement, en particulier Monsieur le principal, Monsieur le principal adjoint et le directeur des classes SEGPA.

Enfin, je tiens à remercier tous les adolescents qui ont accepté de participer à ma recherche, ainsi qu'à leurs parents pour les y avoir autorisé.

Résumé

Ce mémoire vise à connaître certains aspects des élèves de SEGPA en matière de psychologie, sur la base d'un outil élaboré par Susan Harter, professeur de psychologie et directrice du département de Psychologie du Développement à l'université de Denver aux États-Unis. Cet outil appliqué à des élèves de SEGPA ainsi qu'à des élèves de classe ordinaire va permettre de faire ressortir des spécificités ou non de ces élèves en grande difficulté scolaire en matière d'estime de soi dans différents domaines.

Avant-propos

Les classes SEGPA

La polyvalence du professeur des écoles en terme de poly-intervention n'est plus à démontrer. En plus de devoir être capable d'enseigner à des élèves de tout âge, de la petite section de maternelle au CM2 ainsi qu'à des classes très hétérogènes, les professeurs des écoles peuvent se spécialiser grâce à l'option F du CAPA-SH ou du CAPSAIS. Ces enseignements permettent d'acquérir une certaine expertise pour la construction d'une pédagogie adaptée aux grandes difficultés d'apprentissage de certains élèves.

Les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) naissent en 1989 ,

en remplacement des Sections d' Education Spécialisées ou SES par la loi du 10 juillet. Ce choix de dénomination paraît plus positif dans le sens où on ne parle plus d'éducation spécialisée mais d'enseignement adapté. Les classes SEGPA accueillent au collège des élèves qui ont cumulé d'importants retards mais sans toutefois présenter de retard mental. Population très hétérogène, les élèves qui font parti de ce dispositif sont décrits ainsi dans la circulaire du 29 août 2006 : « *Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements* ».

Être sans expérience dans l'enseignement spécialisé peut déstabiliser, surtout face à des élèves qui montrent un désintérêt pour les apprentissages. Il paraît primordial de commencer par la compréhension de l'origine de ce désintérêt, ce qui commence par une meilleure connaissance de ses élèves. Pouvoir transmettre des apprentissages et y donner goût ne peut se faire sans comprendre comment motiver ces élèves, pour agir avec les bons outils. Ainsi, il est important de déjà cerner la cause de leur échec ce qui commence par comprendre leurs parcours personnel, comme par exemple des situations familiales très difficiles (chômage, divorce, situation précaire ...). Ces jeunes se retrouvent souvent dans une situation qui confronte logique scolaire et logique sociale, dans laquelle ils ont grandi. De part leurs situations familiales et sociales, ces élèves se sentent souvent stigmatisés et c'est généralement par un questionnement direct de l'enseignant à l'élève que celui-là peut avoir le maximum d'informations pour ensuite pouvoir mieux l'aider. La stigmatisation est également accentuée par des constats évidents qui mettent en valeur des inégalités : la faible probabilité que des enfants de familles de classes favorisées se retrouvent en SEGPA. Il serait néanmoins réducteur de mettre les déterminants sociologiques comme les dysfonctionnements familiaux, comme unique facteur de la scolarisation d'un élève en classe SEGPA.

C'est l'appréhension de réussir à apporter des réponses pédagogiques adaptées à ce public qui est à l'origine de l'élaboration de mon mémoire. Pour en apprendre plus sur la personnalité de ces élèves j'ai décidé d'aller à leur rencontre pour en savoir plus sur eux, dans le cadre d'une réflexion psychologique qui débouchera sur une recherche.

Échec scolaire et estime de soi

L'estime de soi est un terme qui apparaît dans les textes officiels pédagogiques de 2009 : « *Une de missions essentielles des enseignants est de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire* ».

La corrélation entre estime de soi et échec scolaire est souvent faite, mais pas définie clairement. Il est vrai que parmi nos croyances, nous trouvons celle-ci : le fait de se connaître et de s'estimer joue en faveur de notre réussite personnelle, sociale voir sur notre santé. On peut se demander si ces effets bénéfiques se justifieraient également sur le plan scolaire, et il est vrai que beaucoup de professionnels dans le monde de l'éducation voient ce concept comme un élément indispensable à la réussite scolaire. L'estime de soi est en effet une notion assez complexe comme le font apparaître les nombreux ouvrages en psychologie. La caractéristique multidimensionnelle de cette notion est visible à travers une multitude de termes associés au soi comme l'auto-efficacité et le concept de soi. Ce qui complexifie aussi cette notion est le fait qu'elle comporte divers aspects, comme l'aspect cognitif, affectif ou relationnel.

Que l'estime de soi soit importante pour réussir à l'école ou que ce soit la réussite scolaire qui favorise une bonne estime de soi, la notion semble toujours liée à la réussite scolaire. Il est réputé que des élèves en difficulté s'estimeraient plus faiblement et je souhaite mettre en évidence un lien entre la situation d'échec scolaire des élèves de SEGPA et une particularité dans leur estime de soi.

L'estime de soi est-elle une caractéristique qui permet de distinguer les élèves en classe SEGPA des autres ?

Apports théoriques

Estime de soi, sentiment d'efficacité personnel, conceptions de soi et sentiment de compétence

Dans un premier temps je souhaite éclairer le concept d'estime de soi en parcourant quelques unes des plus importantes théories qui l'ont défini, surtout en psychologie sociale, et ainsi m'appuyer sur ces éléments pour éclairer ma problématique et formuler une question de recherche.

Le concept d'estime de soi naît avec William James en 1892 et serait « la conscience de la valeur du soi » qui est le produit d'une construction psychique. C'est en fait la mesure d'un certain écart entre ses objectifs et ses résultats c'est à dire ses réussites et ses aspirations. Sa conception néglige cependant totalement le rôle des interactions sociales.

Pour Albert Bandura, le prédicteur de réussite scolaire est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) plus que l'estime de soi qui elle est liée au sentiment de sa propre valeur. Dans sa théorie cela est justifié par le fait que ce SEP est source de motivation et donc permet de définir la bonne attitude face aux apprentissages, comme la persévérance par exemple, ce qui permet de ne pas abandonner une tâche. Pour lui, le sentiment d'efficacité personnelle est *facteur causal* de la motivation. « *La croyance en son efficacité détermine le défi choisi par l'individu, l'effort consacré à l'entreprise, la persévérance en face des difficultés, le stress éprouvé dans les tribulations et le découragement ressenti à la suite de l'échec* ». (Bandura, 1986, 1989) Il justifie le lien entre ce qu'un élève pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce domaine par ses expériences. Dans le domaine scolaire, ceux qui persèverent sont donc ceux qui se perçoivent efficaces. La réussite est donc influencée en agissant sur la motivation. Cela va nous être utile en faisant une analogie avec d'autres chercheurs qui parlent eux de « conception de soi » dans différents domaines.

La réussite scolaire serait donc expliquée en partie par des sentiments d'efficacité ou conceptions de soi positives qui mobilisent la motivation et donc la persévérance et l'effort. Il est donc primordial de « croire être capable de » .

Delphine Martinot reprend la définition de Rosenberg (1979) qui différencie l'estime de soi globale et les différentes conceptions de soi. Celui-ci définit l'estime de soi de la façon

suivante : « *C'est la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent* ». Il situe cette estime de soi au centre du sentiment de compétence dans chaque domaine. Et, toujours d'après lui, les sentiment de compétence organisées de manière multidimensionnelles sont construits sur la base d'une différence avec les autres individus, ce qui fait rentrer en compte la dimension sociale dans chacun des domaines d'activités. Martinot considère l'estime de soi comme la **dimension évaluative** du soi, qui s'allie avec la **dimension cognitive** du soi qu'elle appelle concept de soi. Ces conceptions que l'on a tous de soi-même sont multiples et différentes selon les domaines, ce qui influence chacun de nous dans sa conception globale de soi mais aussi dans la façon dont on s'évalue globalement, c'est-à-dire l'estime de soi globale. Ces *«conceptions de soi sont bien reliées à la réussite scolaire, ce qui contribue au maintien d'une bonne estime de soi»*, écrit Delphine Martinot.

Dans ma recherche j'aimerais m'intéresser à la fois au caractère multidimensionnel des conceptions de soi dans différents domaines et de leur corrélation avec l'aspect évaluatif c'est-à-dire l'estime que l'on a pour soi.

Ses expériences montrent que n'importe quel élève, qu'il soit en grande difficulté ou non, *« possède plus de conceptions de soi de réussite que d'échec »*(1996,1997,1999). Mais comme sauvegarder son estime de soi est un besoin qu'ont tous les individu placés dans une situation menaçante comme un échec par exemple (Caroline Desombre), l'élève en difficulté scolaire va tenter de la préserver, en usant notamment de stratégies de protection mais qui sont susceptibles parfois d'accroître son échec scolaire. En effet, un élève qui a de faibles performances scolaires se sent en échec, donc se sent quelqu'un de moindre valeur (considérant les notes comme indicateur d'intelligence), et par conséquent se sent moins aimé et moins accepté par les pairs. Le réflexe est de vouloir **protéger aussitôt son estime de soi. Les élèves en difficulté n'ont donc pas une estime de soi plus basse que celle des autres** , mais ils adoptent des **mécanismes de protection** pour la protéger ce qui augmente leur difficultés scolaires voir les entraîne dans *« une spirale de l'échec »* .

Par exemple, le fait de se comparer à des élèves moins bons que soi a pour conséquence une baisse de niveau car l'élève va se permettre de travailler moins bien et de moins persévérer. Les difficultés augmentent également par une mauvaise explication de leurs échecs : soit ils se disent qu'ils n'en sont pas responsables ou soit qu'ils ne peuvent rien y changer. L'augmentation des difficultés de l'élève passe dans ce cas par une baisse de la

motivation intrinsèque. Cela a lieu également lorsque l'élève va vouloir se protéger par anticipation en « s'auto handicapant », en se créant des obstacles lui-même comme par exemple ne pas faire d'effort. Enfin, la dernière stratégie citée par Martinot est la création d'un groupe qui se désidentifie de l'école, dont le but est d'acquérir le respect de ses membres, et éviter la comparaison avec les élèves qui réussissent.

Pour rejoindre les théories de Bandura, se percevoir efficace dans un domaine augmente nos performances dans ce domaine. Susan Harter ajoute également qu'avoir de bonnes conceptions de soi dans le domaine scolaire permet une meilleure utilisation de ses compétences ainsi qu'une persévérance plus accrue dans le travail.

Pour Martinot, le déclencheur qui précède juste la stratégie de protection de l'estime de soi serait le fait de sentir ou non aimé et accepté par des pairs. Justement il semblerait que de nombreuses recherches aient considérées l'estime de soi comme étant fortement liée à **l'adaptation sociale** de l'élève. Ainsi des **déterminants sociaux** comme l'ambiance et les relations affectives et sociales dans une classe auraient un grand rôle dans l'estime de soi. Rejet par ses camarades, soutien ou non de la part de sa famille, sont des sujets qui ont été liées à de nombreuses recherches concernant l'estime de soi.

Notamment Charles Cooley avec la théorie du miroir social « looking glass self » (1902) nous apprend que la conscience d'être qui nous sommes serait le reflet des opinions que nous imaginons que les autres nous donne. Cela commence par le fait qu'on imagine notre apparence à travers les yeux des autres puis que l'on imagine leur jugement à notre égard. En lien avec cela, nous construisons une sorte de jugement de nous-mêmes, qui peut être de la honte par exemple. Cette notion reste donc bien sur superficielle, et trompeuse.

Pour Leary, dans sa théorie du sociomètre (2003), ce sont les relations avec les autres qui détermineraient une estime de soi. L'estime de soi serait en quelque sorte la conséquence d'une insuffisante acceptation sociale. Cette théorie accorde aussi de l'importance à comment les autres jugent notre relation avec l'individu en question, et cela entraînerait une plus ou moins forte estime de soi. Ainsi les relations aux autres est un facteur en corrélation avec l'estime de soi. Pour autant, Leary n'a pas une conception unidimensionnelle de l'estime de soi mais juge que chaque individu aurait une estime de soi dépendante de l'appréciation d'autrui dans chaque domaine : une estime de soi sur l'apparence physique qui dépendrait de comment les autres nous évaluent à ce sujet. Cette

approche multidimensionnelle met tout de même les relations aux pairs au centre du concept.

Il devient donc intéressant de se demander si les conceptions de soi dans les domaines des relations sociales et familiales sont celles qui vont le plus influencer l'évaluation que l'on va faire de sa propre valeur, et donc nous accorder plus ou moins d'estime de soi. Je vais m'appuyer pour cela sur les travaux de Susan Harter.

Susan Harter

Susan Harter a décidé de s'intéresser de près à l'estime de soi. Il est vrai que l'étude de ce domaine a été important depuis ces dernières dizaines d'années et il a été difficile de clarifier le concept et de proposer des instruments propres à la mesurer. Harter explique d'ailleurs cet intérêt par le fait qu'une faible estime de soi entretienne un lien avec des symptômes dépressifs, la délinquance, les suicides et les problèmes d'apprentissage scolaires. Depuis les années 80 elle y a alors consacré de nombreux travaux et, pour elle, étudier l'estime de soi et sa mesure c'est affirmer que toute personne est capable d'évaluer sa propre valeur, et qu'elle peut exprimer cette évaluation à d'autres par de multiples médiations, comme la parole ou l'écrit. Harter a préféré la méthode du questionnaire contrairement à d'autres chercheurs qui eux ont opté pour l'utilisation d'une méthode auto-descriptive qui consiste à demander directement à la personne comment elle se perçoit. Elle justifie son choix en expliquant que le questionnaire est le moyen le plus efficace pour recueillir un grand nombre de données et vérifier leurs cohérences. D'autres outils de mesure de l'estime de soi pour les enfants existent d'ailleurs, comme par exemple le Self Esteem Inventory de Coopersmith.

Harter reprend l'idée multidimensionnelle des conceptions de soi, qui correspondent à différents domaines qu'elle a sélectionné : la compétence scolaire, l'acceptation sociale, la compétence athlétique, l'apparence physique, la compétence dans le travail, l'attrait dans les relations amoureuses, la conduite et l'amitié intime. C'est en effet en 1988 qu'elle conçoit un questionnaire pour établir le Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) qui est une échelle d'évaluation de soi applicable aux adolescents à partir de 13 ans. De part ses huit sous-échelles (citées précédemment), une neuvième appelée « valeur globale de soi », nous pouvons chercher à établir des liens entre les multiples conceptions de soi (dans les huit sous-échelles) avec une estime de soi globale. Cela s'oppose à un modèle

unidimensionnel comme celui de Rosenberg (1979) qui lui, proposait un questionnaire en dix items seulement pour saisir le degré d'estime de soi d'un individu. En effet pour un individu peut rendre compte que d'une sensation globale de sa valeur.

En élaborant un questionnaire différent selon qu'il soit adressé à des enfants ou à des adolescents (ajout de trois domaines du soi pour l'adolescence) , on dit alors que Harter se situe dans une perspective développementale car les domaines changent avec l'âge.

En comparant à chaque fois les conceptions de soi dans chaque domaine avec l'estime de soi globale, grâce au questionnaire établi par Harter, je souhaite comprendre si notre efficacité perçue dans un domaine particulier va se lier spécifiquement à l'estime globale de soi. Ce questionnaire a, de plus, était conçu pour minimiser au maximum l'effet de désirabilité sociale.

Problématique et hypothèses

Y a t-il une spécificité des élèves de SEGPA dans le lien entre évaluation de soi dans des domaines particuliers et estime globale de soi ?

Hypothèse : Les élèves de SEGPA n'ont pas une estime globale d'eux même plus faible que des élèves en classe normale, mais on remarque que cette estime globale se corréle davantage à certaines sous-échelles qu'à d'autres, et que cela va les différencier, peut-être, des autres.

En comparant les résultats d'élèves de SEGPA, et d'élèves en classe ordinaire selon trois types : en difficulté, moyens ou en réussite, je vais tenter de faire ressortir des caractéristiques propres aux classes SEGPA en terme de concept et d'estime de soi.

Tout d'abord en comparant uniquement la dernière partie du questionnaire « Valeur globale de soi », ma recherche va permettre de mieux connaître le profil des élèves de SEGPA, en mettant peut-être fin au stéréotype « les élèves en grande difficulté ont une très faible estime d'eux même ». Comme vu précédemment, un élève en grande difficulté n'a pas une estime de lui forcément dégradée, ce qui doit changer le regard des professionnels de l'éducation. Cela pourra permettre de remettre en causes des pratiques professionnelles et de pouvoir les adapter aux mieux après avoir compris comment fonctionnait l'estime de soi comme le fait d'user de stratégies pour la protéger automatiquement. Par exemple, nous

pouvons agir en évitant la comparaison avec les camarades et en faisant attention à la notation qui a tendance à mettre trop l'accent sur les résultats et non sur l'effort fait.

Puis, comme la plupart des théories accordent une grande importance au rôle de l'acceptation sociale dans l'estime de soi, j'aimerais voir s'il existe des corrélations spécifiques entre un concept de soi dans un certain domaine et la valeur globale de soi que les élèves de SEGPA s'accordent. Cela va permettre de repérer quels sont les élèves qui ont tendance à trop se dévaloriser, qui ne sont d'ailleurs pas forcément ceux qui ont les plus grandes difficultés scolaires et d'après quel domaine ils le font. On peut alors s'attendre à voir apparaître un lien entre des domaines comme l'amitié proche, les relations amoureuses et l'acceptation sociale, avec l'estime de soi. Puis il est intéressant de s'interroger également sur la place que prennent les conceptions de soi dans le domaine de la compétence scolaire, en ce qui concerne ces élèves en grande difficulté.

Participants

Choix des participants

J'ai décidé pour tester mon hypothèse et ainsi apporter une réponse à ma question de recherche, de partir à la rencontre de ces élèves dans un collège accueillant 8 classes de SEGPA d'environ douze élèves chacune, situé dans un quartier issu de la procédure des Zones Prioritaires à Urbaniser dans l'Oise. Ce collège accueille environ 600 élèves, dont environ 120 en classe SEGPA. L'établissement est classé en Zone d' Education Prioritaire et bénéficie donc de moyens supplémentaires en raison des difficultés sociales que rencontrent les familles, et ainsi tend à l'utopie d'un rétablissement de l'égalité des chances. J'ai choisi alors de faire passer le même questionnaire à une population d'élèves de façon à pouvoir effectuer des comparaisons entre des élèves de classes SEGPA et des élèves de classes ordinaires sans que l'âge soit un facteur qui intervienne trop dans mes résultats. Pour cela, j'ai étudié les années de naissance des différentes classes dans l'établissement et je me suis arrêtée au choix d'interroger les participants suivants : deux classes de 4ème SEGPA, une classe de 3ème ordinaire et enfin une classe de 4ème ordinaire. Ainsi, cela permet de comparer les résultats des SEGPA avec: d'une part des élèves du même niveau qu'eux (classe de 4ème) et d'autre part d'une classe dont la moyenne d'âge se rapprochera de la leur (des 3ème). En effet les élèves se trouvant en classe SEGPA sont des élèves qui ont tous redoublé au moins une fois dans leur vie.

Par contre, une difficulté se présente concernant les effectifs. Le professeur qui m'accueillera dans sa classe et qui a en charge une des deux classes de 4ème m'a fait part immédiatement de l'absentéisme important de ces élèves. En effet, en regardant les absences sur son carnet, elle a noté qu'en moyenne, on comptait 8 présents par jour sur les 12.

L'effectif maximum des participants que je pouvais avoir était donc de 22 élèves de 4ème SEGPA, 20 élèves de 4ème ordinaire et 19 élèves de 3ème ordinaire donc au total 61 collégiens.

Les démarches de demande d'autorisation

Connaissant depuis plusieurs années l'équipe administrative et quelques enseignants dans cet établissement, la prise de contact a été facile et agréable. Tout d'abord, j'ai eu un contact téléphonique pour demander de vive voix l'autorisation au chef d'établissement d'effectuer mes recherches dans ce collège, tout en lui expliquant en quoi consistait mon mémoire. Puis, j'ai eu un rendez-vous dans les bureaux administratifs où j'ai pu recevoir l'accueil et l'accord enthousiastes du principal, principal adjoint et du directeur des classes SEGPA ainsi que de plusieurs enseignants auxquels je vais emprunter des moments sur leur temps de classe.

De plus, il est évident que des autorisations parentales sont nécessaires pour avoir le droit d'interroger les élèves. J'ai donc photocopié des exemplaires à distribuer à chaque élève, exemplaires typiques rédigés par l'IUFM expliquant que mon travail se situe dans le cadre d'un mémoire (voir annexe 1)

Participants autorisés et présents

Sur toutes les demandes d'autorisation distribuées, 2 ne me sont jamais parvenues et 5 me sont parvenues avec un avis parental négatif. Après des appels téléphoniques aux parents passés par le professeur dont les élèves avaient rendu une non-autorisation, 1 sur les 5 est revenu avec une autorisation après une meilleure compréhension de l'objectif de mon étude. L'effectif total se retrouve donc à être de 55 élèves.

En ne comptant plus que les élèves présents ET ayant rendu leur autorisation avec l'avis favorable de leur parent, l'effectif total des participants s'élève à 49 élèves :

- 17 en 4ème SEGPA
- 16 en 4ème ordinaire
- 16 en 3ème ordinaire

Outil

Mon outil pour tenter de répondre à ma question de recherche sera le questionnaire de Susan Harter appelé le Self Perception Profil for Adolescent. Plus exactement il s'agit de la version française de cet instrument qui s'appelle le Self Perception Profile (SPP) qui a été traduit par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta et validé en 1987. Pour y répondre, l'enfant lit les deux parties d'un énoncé (voir ci-dessous la simplification effectuée sur le questionnaire : passation orale à la place de la lecture) et doit choisir la partie qui lui ressemble le plus. Il s'agit donc d'un énoncé présenté sous la forme d'un choix à deux alternatives. Ensuite, il indique pour l'énoncé choisit, si il est « tout à fait comme moi » ou « un peu comme moi », ce qui permet de nuancer son choix, de le pondérer. Les réponses des enfants vont donc se répartir sur une échelle en quatre points.

Il n'est pas simple de mesurer l'estime de soi notamment auprès d'un jeune public ou d'un public présentant des spécificités comme le public de SEGPA. La difficulté de compréhension que peut apporter le questionnaire de Harter m'a amené à réfléchir à quelques précautions méthodologiques concernant sa passation. Le développement cognitif et langagier de ce public est à prendre en compte. Les questions peuvent en effet les mettre en difficulté de part des termes qui leur seraient trop peu familiers ou une mauvaise compréhension de son fonctionnement, peu évident (un énoncé à deux alternatives puis une pondération). Plusieurs difficultés peuvent se présenter : le nombre important de questions, la clarté de la consigne et de l'exemple, et enfin la passation des questions.

En lisant attentivement les 45 questions (se composant de 5 questions dans chacun des huit domaines et de 5 questions sur l'estime globale de soi), j'ai pensé que les 5 questions portant sur la capacité à se débrouiller dans des petits boulots n'étaient pas adaptés à mon public, étant donné que chacun d'eux n'arrivera pas forcément à se projeter dans l'idée d'être capable de se débrouiller dans la vie active, et que cela pouvait donc entraîner des réponses plus ou moins au hasard. J'ai préféré me concentrer sur les huit domaines restant,

qui pour moi touchent tous à ce que peuvent vivre des élèves de cet âge : l'amitié, l'amour, l'apparence, l'école...etc contrairement à une entrée dans la vie active.

Même si composé maintenant de 40 questions au lieu de 45, il m'a paru évident de choisir de ne pas faire passer ce questionnaire dans son intégralité, avec toutes les questions les unes à la suite des autres sans interruption. De plus, de part le fait que j'ai choisi de les oraliser plutôt que de les distribuer par écrit uniquement, il conviendra de prévoir plus de temps. Le manque d'attention, de concentration, la fatigue, dus à la monotonie d'une longue suite de questions semblables dans la forme, peut effectivement avoir une influence sur les réponses des élèves et donc nuire à mon étude. J'ai donc décidé de leur proposer de poser leur stylos au bout de la vingtième question, pendant quelques minutes de souffler sans pour autant avoir le droit de communiquer.

Puis, la question de la clarté de la consigne m'a parue ici essentielle. Il est inconcevable de faire commencer les élèves tant que plusieurs ou un seul n'a pas compris comment y répondre. En effet, au premier abord, la façon de cocher pour répondre aux différentes affirmations peut apparaître peu claire même pour un adulte. Il s'agit d'abord de choisir un profil parmi les deux énoncés puis de nuancer notre ressemblance à tel ou tel profil choisi avant.

En m'inspirant des conseils que Susan Harter énonce pour annoncer la consigne, j'ai moi-même récapitulé un petit texte qui regroupe tout les éléments que je devrais dire une fois devant les élèves. C'est une feuille personnelle qui récapitule les étapes essentielles de la consigne et qui me servira de support écrit pour n'omettre aucun détail et surtout utiliser exactement les mêmes mots devant les différents groupes. J'ai donc récapitulé les étapes de ma consigne comme le fait de commencer par une brève présentation (qui je suis, mes études, et pourquoi je suis ici), les rassurer sur la difficulté de la consigne, sur le fait qu'il n'y ait ni bonnes ni mauvaises réponses, sur l'anonymat, sur la consigne qui peut paraître difficile au début, sur le fait qu'une feuille d'exemple sera distribuée pour s'exercer...

J'insisterai en effet vivement sur une démonstration de la manière de répondre sur leur feuille grâce à l'exemple que Harter elle-même propose, et même, en proposant moi-même d'autre exemples pour que les élèves automatisent la manière de renseigner ce questionnaire correctement (voir annexe 2). Pour plus de prudence, je pourrais même circuler dans les rangs pour vérifier brièvement les croix faites par les élèves, dans le but

de s'assurer par exemple qu'un élève n'a pas coché dans les deux colonnes à la fois pour une même question.

Enfin, pour plus de précaution, j'ai choisi d'oraliser chaque question et non de distribuer le questionnaire et de les laisser remplir seuls. Cela permettra de réduire les inégalités de compréhension, de difficulté de lecture etc. Une adaptation de ce questionnaire a déjà été proposé, de façon à ce que la forme de présentation des questions soient conformes pour des enfants plus jeunes. Le questionnaire avait alors été présenté oralement mais également sous format imagé, grâce à des sourires de bonhommes plus ou moins grands pour illustrer le « tout à fait » ou le « plutôt » comme moi. On parlait alors aux enfants de bonhomme tout à fait d'accord ou de bonhomme un peu d'accord et on leur demandait d'en entourer un. Il me semble que ces idées d'adaptation à un plus jeune public peuvent être reprises pour mon public adolescent en difficulté.

Voici le questionnaire simplifié qui sera alors distribué à tous les participants (voir annexe 3).

Instructions

(Annexe 4)

J'ai ajouté en annexe mes notes personnelles qui m'ont servies de guide lors de la passation des consignes. Elles comportent les consignes claires qui ont été énoncées de la même façon à tous les groupes de participants.

Déroulement

J'ai fait répondre les élèves à mes questionnaires en classe entière à chaque fois. Pour chaque classe, je leur ai demandé à leur entrée en salle d'occuper le maximum d'espace en s'installant un par table dans la mesure du possible.

Les élèves de SEGPA étant peu nombreux dans une classe seule en raison de l'effectif réduit mais aussi de l'absentéisme régulier, j'ai pu rassembler les deux classes de 4ème SEGPA sur un même horaire (plage de deux heures d'EPS) ce qui équivaut en fait en nombre d'élèves à l'effectif d'une classe ordinaire.

J'ai donc eu besoin de trois créneaux horaires pour chaque groupe : un mardi de 8h à 10h pour les deux classes de SEGPA, ce même jour de 10h à 12h pour les 3^{ème} ordinaire et un vendredi de 13h à 15h pour les 4^{ème} ordinaire. Sur la même semaine j'ai donc pu faire répondre tous mes participants.

Quelque soit les groupes, les créneaux de deux heures ont été amplement suffisants, tous les groupes ont achevé de répondre avant une heure de temps, même pour les 4^{ème} SEGPA qui est le seul groupe pour lequel j'ai commencé à oraliser une par une les questions.

J'ai d'ailleurs été agréablement surprise par la concentration et le sérieux dont ils ont fait preuve pendant la phase d'explication des consignes ainsi que pendant la phase où ils remplissaient individuellement le questionnaire.

En les voyant presque tous prendre de l'avance par rapport à mon rythme d'oralisation, j'ai vite compris qu'ils attendaient que je les laisse le remplir en autonomie. Néanmoins le professeur qui enseigne en SEGPA m'a confirmé qu'une élève avait notamment des grosses difficultés de lecture et qu'il valait mieux que j'oralise jusqu'au bout pour elle et pour ceux qui n'osent pas forcément dire qu'il préfère que les questions soient lues.

En ce qui concerne les deux classes ordinaires, j'ai précisé après la consigne que normalement il était prévu que j'oralise chaque question pour une meilleure compréhension mais que si certains le voulaient je pouvais les laisser remplir en autonomie. Tous ont alors été unanimes quand au fait de les remplir seuls.

Les premiers à avoir terminé se sont manifestés environ au bout de trente minutes de temps.

Pour chacun des trois groupes, je suis toujours repartie avec l'impression que tous se sont réellement impliqués dans la tâche, qu'ils ont pris au sérieux mon étude mais aussi qu'ils ont retiré un certain plaisir à répondre à des questions qui concernaient leur personnalité.

Après avoir récupéré la totalité des questionnaires de chaque groupe, j'ai tenu à leur faire part de mon enthousiasme à l'égard de leur participation, et je les ai tous vivement remerciés d'avoir pris de leur temps pour m'aider dans mes recherches.

J'ai également remercié les deux professeurs qui m'ont laissé les créneaux horaires de leurs cours ainsi que leur salle de classe, et j'ai fait de même avec le principal, le principal adjoint et le directeur de SEGPA en quittant définitivement l'établissement le vendredi après-midi.

Codification

Les items sont codés du chiffre 1 au chiffre 4. Le chiffre 4 correspond à une auto évaluation de soi la plus favorable. Pour chaque question, les items sont contrebalancés, c'est à dire que d'une question à une autre , ils peuvent être codés en commençant par les jugements les plus positifs à gauche (ligne encodée commençant par 4) ou par les jugements les moins positifs à gauche (ligne encodée commençant par 1).

En ayant placé les smiley de telle sorte sur une ligne :



La codification deviendra alors soit 4 3 1 2 soit 1 2 4 3. J'ai en effet placé différemment les icônes de pondération par rapport au questionnaire de base de Susan Harter, qui elle donnait les deux codifications suivante : 4 3 2 1 ou 1 2 3 4.

Résultats

Comparaison entre les élèves de SEGPA, les élèves de 4ème et les élèves de 3ème

Pour tester l'impact du type d'élève sur l'estime de soi, nous avons réalisé une ANOVA avec un plan factoriel 3 (Type d'élève : SEGPA, 4ème ordinaire OU 3ème ordinaire) x 8 (domaines de la conception de soi : compétence scolaire, acceptation sociale, compétence sportive, apparence physique, attrait dans les relations amoureuses, conduite, amitié intime et valeur globale).

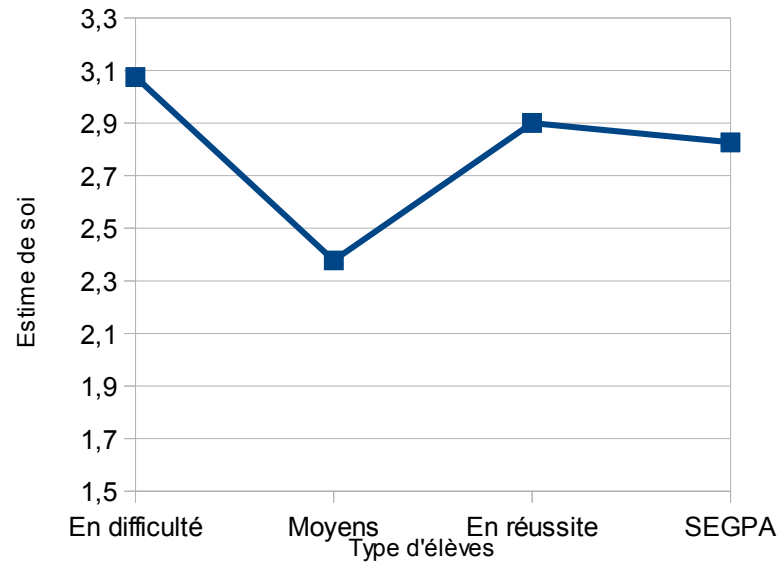
L'anova ne révèle pas d'impact du type d'élève sur l'estime de soi ($F(1, 47) < 1$; *ns*).

Comparaison entre le type d'élèves et les conceptions de soi tous domaines confondus

Pour tester l'impact du niveau scolaire sur l'estime de soi, nous avons réalisé une ANOVA avec un plan factoriel 4 (Niveau de l'élève : SEGPA (grande difficulté), en difficulté, moyen OU en réussite) x 8 (domaines de la conception de soi : compétence scolaire, acceptation sociale, compétence sportive, apparence physique, attrait dans les relations amoureuses, conduite, amitié intime et valeur globale).

Graphique 1

Conception de soi dans tous les domaines confondus par type d'élèves

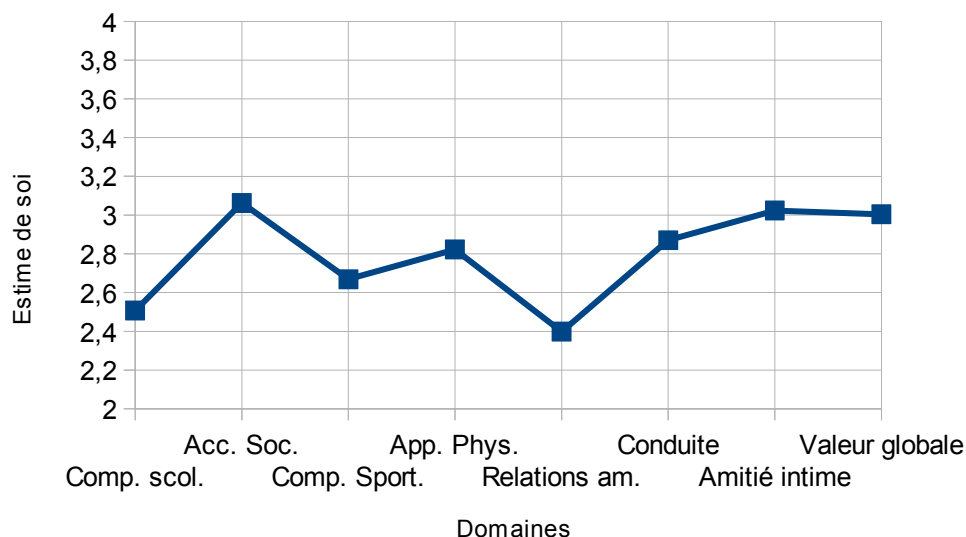


L'analyse de variance révèle un effet du niveau de l'élève ($F(3, 45) = 5.6$; $p = .002$). Le graphique 1 et les contrastes indiquent que les élèves ayant un niveau moyen scolarisé en milieu ordinaire ont une estime de soi inférieure aux autres élèves qu'ils soient en difficulté, en grande difficulté (SEGPA) ou en réussite ($p < .0001$). Les élèves en difficulté, en grande difficulté ou en réussite ne se différencient pas dans leur estime de soi.

Comparaison de l'estime de soi dans les différents domaines, tous types d'élèves confondus

Graphique 2

Moyenne de l'estime de soi dans chaque domaine

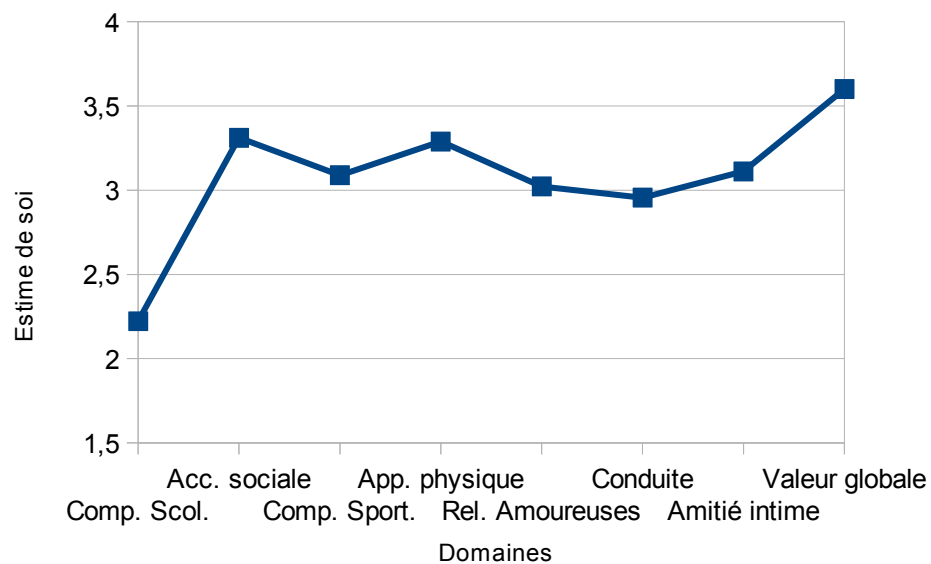


L'ANOVA indique un effet principal du type de dimension ($F(7, 315) = 7.07$; $p < .00001$). Le graphique 2 et les contrastes montrent que l'estime de soi scolaire est inférieure aux autres domaines de l'estime de soi ($p < .02$ pour tous sauf l'apparence physique, $p = .06$) sauf pour la compétence sportive (*ns*) et à l'attrait pour les compétences amoureuses (*ns*). L'acceptation sociale, l'amitié intime et l'estime de soi globale sont, quant à elles, plus élevée que les autres domaines.

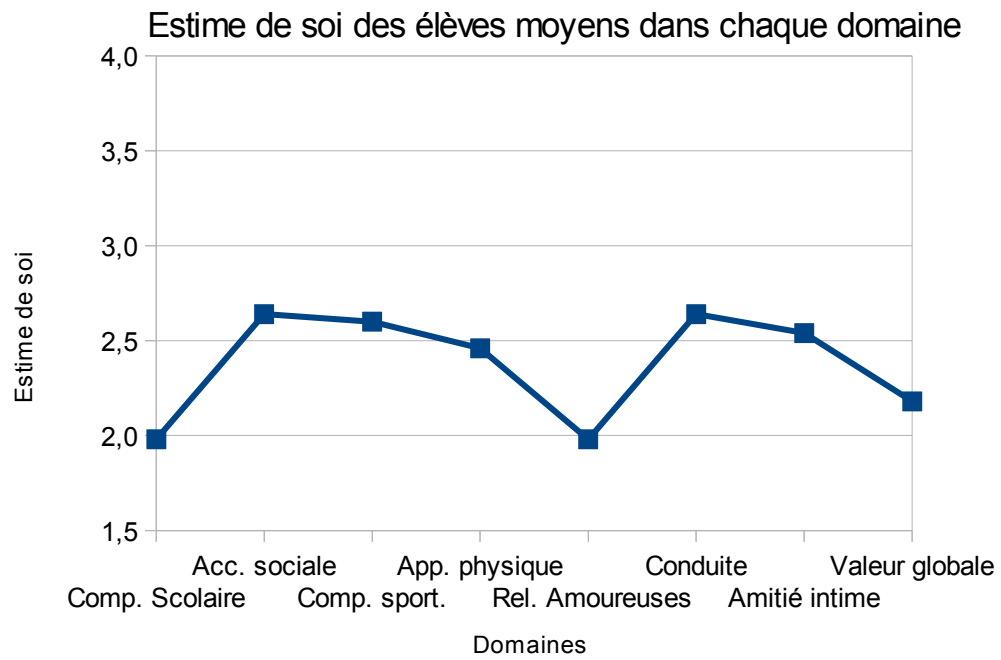
Comparaison de l'estime de soi dans chaque domaine et pour chaque type d'élèves

Graphique 3

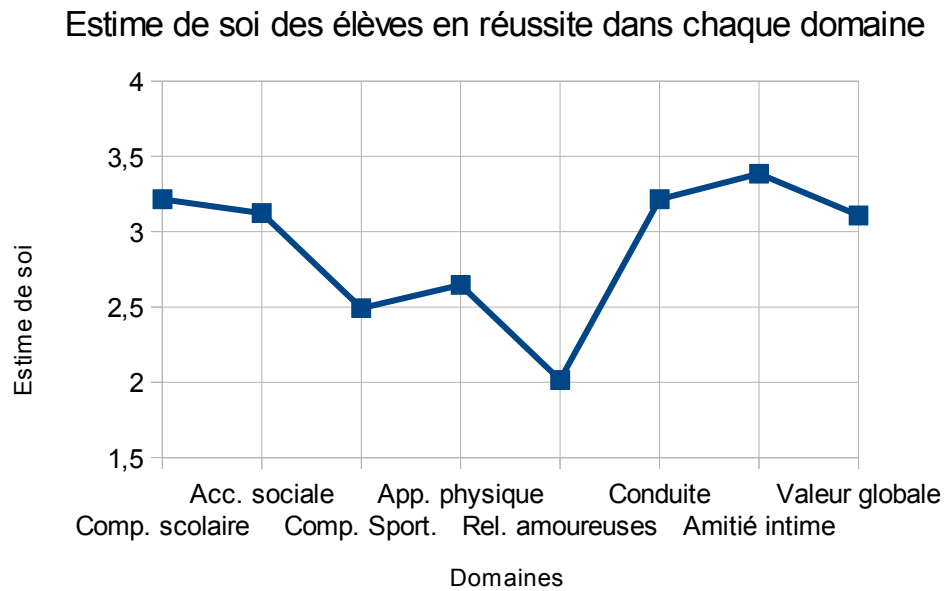
Estime de soi des élèves en difficulté dans les différents domaines



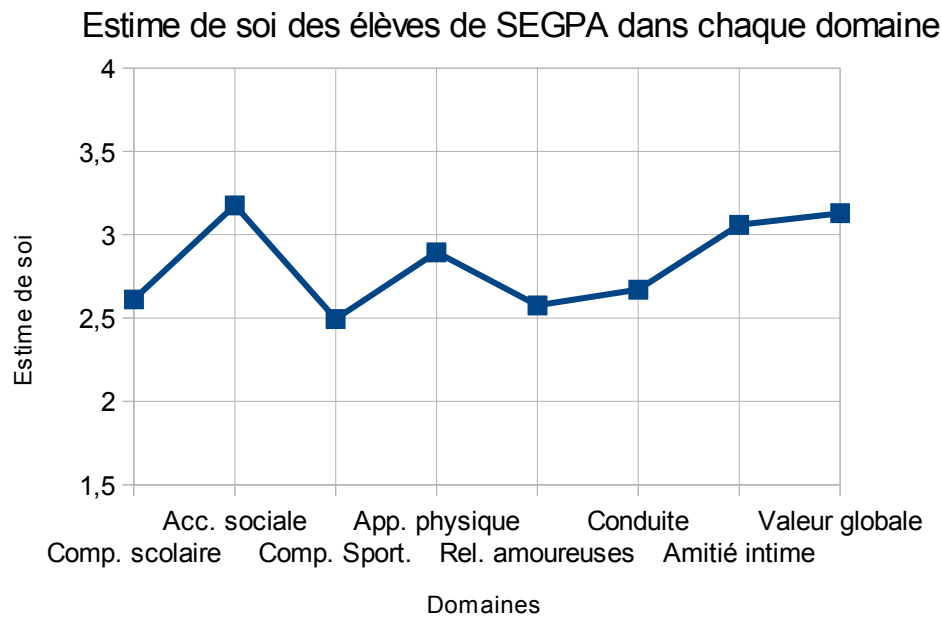
Graphique 4



Graphique 5



Graphique 6



L'anova indique l'interaction niveau de l'élève x type d'estime de soi est significative ($F(21, 315) = 2.73, p < .001$).

Les graphiques 3, 4, 5 et 6 montrent que les conceptions de soi dans les différentes dimensions sont différentes en fonction du niveau de l'élève (en difficulté, moyen, en réussite ou SEGPA). En effet, l'allure des courbes est différente. En d'autres termes, certaines sous-dimensions sont différentes en fonction du niveau des élèves et d'autres non.

L'analyse des contrastes montre que l'évaluation de soi concernant l'attrait dans les relations amoureuses est différente en fonction du niveau de l'élève. Les élèves de SEGPA et en difficulté ont une évaluation d'eux dans ce domaine plus élevée que les élèves en réussite ou moyens ($p < .05$).

Concernant la compétence scolaire, les élèves en réussite ont un sentiment de compétence plus élevés dans ce domaine que les élèves moyens ou en difficulté. Par contre, les élèves de SEGPA ne sont pas évalués différemment des autres participants (en réussite, moyen ou en difficulté) dans ce domaine scolaire.

Concernant les conceptions de soi relatifs à la conduite, l'acceptation sociale, la compétence sportive, l'apparence physique et à l'amitié intime, les élèves qu'ils soient en

réussite, moyens, en difficulté ou en grande difficulté (i.e. en SEGPA) n'ont pas un sentiment de compétence différent.

Discussion

Au vu du premier graphique, mon hypothèse selon laquelle les élèves de SEGPA n'ont pas une estime d'eux-mêmes inférieure aux élèves des classes ordinaires se trouve confirmée. En effet, leur estime globale de soi calculée selon la moyenne des conceptions de soi et de la valeur globale de soi ne diffère pas de celles des élèves en difficulté et des élèves en réussite scolaire, ce sont les élèves moyens de classe ordinaire qui montrent une évaluation de soi globale significativement plus faible.

Les élèves de SEGPA n'ont donc pas une estime de soi dégradée et cela met fin au stéréotype selon lequel les élèves en grande difficulté présenteraient une estime de soi dégradée par rapport à des élèves ne présentant pas de difficultés scolaires. Cela va en fait à l'inverse de ce que l'on pourrait penser spontanément.

On peut se questionner alors si cette absence de différence par rapport à des élèves de classe ordinaire ne résulterait pas de la mise en place de stratégies de protection de leur estime de soi qui se trouverait en fait réellement dégradée.

Les graphiques 3 4 5 et 6 prouvent que ces élèves n'ont pas le sentiment d'être moins compétents dans le domaine scolaire que les élèves moyens et en difficulté en milieu ordinaire. Cela résulterait-il encore de stratégies de défense ou ne se rendraient-ils tout simplement pas compte de leurs difficultés ?

Dans le cas où ces élèves se rendraient en fait très compte de leur situation d'échec scolaire, on pourrait parler de phénomène de survalorisation de soi dans le domaine scolaire. Les élèves en classes SEGPA, donc en classe spécialisée, voudraient en fait être considérés comme normaux et se compareraient aux élèves des classes ordinaires. Se sentant donc en situation d'échec par rapport à ces élèves, ils useraient de stratégies de protection de leur estime (qui se trouverait en réalité dégradée) et cela expliquerait que les résultats ne mettent en valeur aucune différence entre ces élèves et les élèves moyens et en difficulté de classes ordinaires. Le fait alors de se sur-valoriser dans ce domaine prouve justement que paradoxalement ils accordent une grande importance à la réussite scolaire. Si ce n'était pas le cas, le recours à des mécanismes de protection ne serait pas utilisés.

Malheureusement le recours à de telles stratégies les prive d'occasion de reconstruire un soi plus positif. Se comparer à des élèves moins bons que soi ou par exemple nier toute responsabilités dans son échec scolaire sont des stratégies qui peuvent garder l'estime de soi intacte mais ne leur permet en aucun cas de progresser voire pire, de les entraîner dans un cercle vicieux qui enferme dans l'échec.

On pourrait également éventuellement penser à un phénomène de surgénéralisation positive, qui ferait que l'estime de soi dans le domaine scolaire qui se retrouve protégé se diffuserait en fait sur les autres domaines. Cela peut expliquer le fait qu'ils ne se différencient pas non plus des élèves ordinaires dans les domaines de la conduite, de la compétence sportive, de l'acceptation sociale, de l'amitié intime et de l'apparence physique, et même qu'il possède une estime de soi élevée en attrait dans les relations amoureuses. Cela peut expliquer aussi que leur valeur globale de soi ne présente pas de différences significatives avec celle des autres, se trouvant comme les deux autres types d'élèves, supérieure à celle des élèves moyens.

Mais ces explications ne sont peut-être pas valables ni suffisantes. La seconde interprétation met en relation ces résultats avec le fait que ces élèves en grande difficulté appartiennent à une structure spécialisée. En se retrouvant dans un établissement ordinaire mais au sein d'une classe spécialisée comportant des spécificités (comme un effectif réduit), ils se retrouvent donc dans une bulle assez fermée, qui s'apparenterait à une sorte de cocon. Les élèves ne s'estimeraient alors pas en fonction des autres élèves de classes ordinaire mais bien uniquement entre eux, élèves appartenant aux classes SEGPA. En cela, on peut supposer que la passation du questionnaire en présence des autres élèves aurait pu changer les résultats.

L'effectif réduit de ces classes peut s'avérer entrer en ligne de compte pour une bonne prise en charge qui leur permet de recouvrer de la confiance en eux sans se confronter aux élèves des classes ordinaires et donc sans se comparer sans cesse à eux. Ce cocon dans lequel les isolent de l'altérité permanente.

De plus, on peut supposer qu'une pédagogie de la réussite est mise en place par les professeurs de ces classes, et qu'ils cherchent alors à tout prix à préserver ces élèves, en ayant recours à diverses stratégies comme des encouragements, des récompenses, et des félicitations permanents. Une valorisation permanente de ces élèves est sans doute

recherchée, ce qui fait de leur milieu un milieu très protecteur , qui favorise leur succès dans chaque tâche demandée.

Leur estime de soi scolaire s'en verrait alors que peu altérée, c'est pour cela qu'elle ne se différencie pas de celle des autres.

Si cette explication s'avère être la bonne, cela ne poserait-il pas problème du point de vue pédagogique ? Si une pédagogie spécifique dans ces classes est mise en place, se basant par une valorisation permanente dans le but justement de ne pas dégrader leur estime de soi, comment peuvent-ils alors prendre conscience de leurs difficultés ? Les identifier semble nécessaire à la progression.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les résultats obtenus se sont avérés utiles pour démonter l'idée préconçue selon laquelle les élèves en grande difficulté étaient dotés d'une estime de soi dégradée.

Néanmoins, il convient de ne pas oublier que le faible échantillon de participants à cette recherche peut faire que des résultats significatifs pourraient être trouvés dans d'autres domaines de conceptions de soi dans le cas d'une plus grande étude. L'effet de désirabilité sociale n'est également pas à négliger, même si le format du SPPA est conçu pour les gommer.

L'auto-évaluation des adolescents sur différents domaines de leur vie et sur leur valeur présente évidemment un intérêt dans le repérage de ceux qui peuvent être totalement irréalistes dans les conceptions de leurs compétences, ou au contraire ceux qui ont tendance à se dévaloriser à l'excès. L'interprétation des résultats requiert par contre toujours des compétences psychologiques de la part du professionnel qui souhaite appliquer cet outil.

Mes réflexions n'apportent peut-être pas de réponses précises en ce qui concerne des actions pédagogiques utiles qui répondraient aux résultats de ma recherche. J'ai recherché néanmoins à pouvoir contribuer à ce que le regard des enseignants spécialisés s'éduque et qu'ils considèrent l'estime de soi comme un levier d'action pour une meilleure connaissance du fonctionnement cognitif et psychologique de ce public, en vue toujours, d'amener chacun à progresser dans les apprentissages.

Bibliographie

Bandura, A (1993) La théorie sociale-cognitive des buts, *Revue québécoise de psychologie*, volume 14, numéro 2

Bariaud, F (2006) Le Self-perception profil for adolescents (SPPA) de S. Harter, *OSP L'orientation scolaire et professionnelle*, numéro 35/2

Bariaud, F et Bourcet, C (1994) Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, numéro 23/3

Cooley, C.H (1902) Human Nature and the Social Order. *New York: Scribner's*, p. 183-184

Desombre, C. (à paraître). Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation? *Chemin de formation*, 13.

Harter, S (1988) The Self-Perception Profile for Adolescents. Manuel non publié. *University of Denver, CO*

Leary, M.R (2003) Commentary on self-esteem as an Interpersonal Monitor : The Sociometer Hypothesis (1995) , *Psychological Inquiry*

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

Pierrehumbert B, Zanone F, Kauer-Tchicaloff C et Plancherel B (1988) Image de Soi et échec scolaire, *Bulletin de Psychologie*

Rambaud A. (2009) Thèse, Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal.

Rosenberg, M (1979) Conceiving the self. *New York : Basic Books*

Seidah A. (2004) Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons.

Annexes

Annexe 1: Autorisation parentale distribuée à chacun des élèves



Monsieur, Madame,

Je réalise actuellement une étude dans le cadre de mon mémoire de master 2. Mon mémoire a pour objectif de tester différents outils.

Je vous informe que, dans ce cadre, votre enfant sera invité à répondre à un bref questionnaire. Il pourra bien évidemment refuser de le compléter. J'espère toutefois qu'il acceptera de contribuer à ce travail.

Je tiens également à vous informer que l'anonymat et la confidentialité des réponses seront garantis. En effet, les résultats seront analysés statistiquement, en masse. Les résultats globaux pourront en outre être demandés après traitement au sein de l'établissement.

Je reste par ailleurs à votre disposition pour toute information complémentaire.

Je vous remercie d'avance de l'attention que vous porterez à cette étude et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

J'ai besoin de votre accord pour interroger votre enfant. Cet accord n'est pas subordonné à celui de votre enfant. Merci de remplir le coupon suivant.

Je soussigné, Monsieur, Madame accepte que mon enfant participe à cette étude

☐ Oui

☐ Non

Signature :

Annexe 2 : Feuille d'exemples distribuée avant le questionnaire

A qui je ressemble ?

 c'est tout à fait comme moi

 c'est un peu comme moi

Certains jeunes aiment aller au cinéma pendant leur temps libre  	mais	D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives  
Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot  	mais	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot  

Annexe 3 : Questionnaire donné aux 49 participants avec les simplifications décrites dans la partie « Outils ».

A qui je ressemble ?

 c'est tout à fait comme moi

 c'est un peu comme moi

1	Certains jeunes se trouvent aussi intelligent que ceux de leur âge  	mais	D'autres se demandent si ils sont aussi intelligent que ceux de leur âge  
2	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des copains  	mais	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains  
3	Certains jeunes sont bons dans beaucoup de sports  	mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très bons en sport  
4	Certains jeunes ne sont pas heureux de leur apparence physique  	mais	D'autres sont heureux de leur apparence physique  
5	Certains jeunes pensent que si ils sont amoureux de quelqu'un, cette personne les aimera aussi en retour  	mais	D'autres jeunes, quand ils sont amoureux de quelqu'un, ont peur que cette personne ne les aime pas  
6	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire  	mais	D'autres jeunes ne font souvent pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire  
7	Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis intimes  	mais	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis intimes  
8	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes  	mais	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes  
9	Certains jeunes sont assez lents pour finir le travail scolaire 	mais	D'autres jeunes peuvent faire le travail scolaire plus rapidement

	 		 
10	Certains jeunes ont beaucoup de copains  	mais	D'autres jeunes n'ont pas beaucoup de copains  
11	Certains jeunes estiment qu'ils seraient bons dans une activité sportive nouvelle  	mais	D'autres jeunes ont peur de ne pas être bons dans une nouvelle activité sportive  
12	Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent  	mais	D'autres aiment leur corps tel qu'il est  
13	Certains jeunes ne donnent pas rendez-vous aux personnes qui les attirent  	mais	D'autres jeunes donnent des rendez-vous aux personnes qui les attirent  
14	Certains jeunes ont des ennuis à cause de ce qu'ils font  	mais	D'autres ne font généralement pas ce qui leur causerait des ennuis  
15	Certains jeunes ont un ami intime avec lequel ils peuvent partager leurs secrets  	mais	D'autres n'ont pas vraiment d'ami intime avec lequel partager leurs secrets  
16	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie  	mais	D'autres aiment la façon dont ils mènent leur vie  
17	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire  	mais	D'autres ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire  
18	Certains jeunes ne sont pas	mais	D'autres sont vraiment faciles à

	appréciés facilement  		aimer  
19	Certains jeunes ont le sentiment d'être meilleurs que les autres en sport  	mais	D'autres ont l'impression de ne pas pouvoir être aussi bon que les autres en sport  
20	Certains jeunes souhaiteraient une apparence physique différente  	mais	D'autres apprécient leur apparence physique telle qu'elle est  
21	Certains jeunes pensent que d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux  	mais	D'autres s'inquiètent, se demandent si d'autres tomberont amoureux d'eux  
22	Certains jeunes se sentent vraiment bien par rapport à leur façon dont ils agissent  	mais	D'autres ne sentent pas bien par rapport à la façon dont ils agissent souvent  
23	Certains jeunes aimeraient avoir un véritable ami avec qui partager des choses  	mais	D'autres ont un ami proche avec qui ils partagent des choses  
24	Certains jeunes sont heureux de ce qu'ils sont la plupart du temps  	mais	D'autres ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont  
25	Certains jeunes ont des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe  	mais	D'autres peuvent presque toujours trouver les réponses en classe  

26	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge  	mais	D'autres ne sont pas très appréciés des autres de leur âge  
27	Certains jeunes ne s'en sortent pas bien dans des nouveaux jeux de plein air  	mais	D'autres sont bons tout de suite dans des nouveaux jeux de plein air  
28	Certains jeunes pensent qu'ils sont beaux  	mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très beaux  
29	Certains jeunes se trouvent drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un  	mais	D'autres se demandent s'ils sont drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un  
30	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'il ne faut pas faire  	mais	D'autres ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'il ne faudrait pas faire  
31	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des amis proches en qui avoir vraiment confiance  	mais	D'autres sont capables de se faire des amis proches en qui ils peuvent avoir vraiment confiance  
32	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont  	mais	D'autres jeunes souhaiteraient être quelqu'un d'autre  
33	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	mais	D'autres se demandent s'ils sont intelligents

	 		 
34	Certains jeunes trouvent qu'ils sont bien acceptés socialement  	mais	D'autres souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter  
35	Certains jeunes ne se trouvent pas très athlétiques  	mais	D'autres se trouvent très athlétiques  
36	Certains jeunes aiment vraiment leur apparence  	mais	D'autres voudraient que leur apparence soit différente  
37	Certains jeunes ne sortent pas avec les personnes à qui ils aimeraient vraiment donner rendez-vous  	mais	D'autres sortent avec les personnes avec qui ils voulaient vraiment donner rendez-vous  
38	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire  	mais	D'autres n'agissent pas comme ils sont supposés le faire  
39	Certains jeunes n'ont pas un ami proche avec qui partager vraiment des idées personnelles  	mais	D'autres ont un ami proche et peuvent partager avec lui des idées et des sentiments personnels  
40	Certains jeunes sont très heureux dans leur état  	mais	D'autres voudraient être différents de ce qu'ils sont  

☐ Fille ☐ Garçon

Année de naissance : _____

Classe : _____

Annexe 4 : Instructions données à l'oral

« Bonjour à tous !

Vous devez certainement vous souvenir des petits papiers que vous avez fait remplir par un de vos parents. C'est en fait une autorisation à vous poser des petites questions pour m'aider dans mes études. Je m'appelle Joïlita et je suis étudiante et là j'ai besoin de votre aide pour une étude qui va s'intéresser à VOUS, aux **jeunes de votre âge**, pour aider à comprendre **qui vous êtes** et ce que vous aimez dans la vie tout simplement.

Je vais vous expliquer comment ça va se passer. Alors, si au début vous trouvez la consigne difficile c'est normal ne vous inquiétez surtout pas, je vais donner des exemples avant de commencer et on ne commencera pas avant que ça soit clair pour absolument tout le monde.

Je vais vous distribuer un questionnaire à chacun de vous, que vous allez devoir remplir en entourant des choses, donc vous n'avez même pas besoin d'écrire des phrases ni des mots, il s'agit simplement d'entourer.

Mais d'abord, pour m'assurer que tout le monde sache comment la remplir, je vais faire passer une feuille avec deux exemples de questions, des questions qui ne comptent pas pour ma petite enquête, c'est uniquement pour vous entraîner à remplir correctement.»

Distribution des feuilles d'exemples

Comme vous pouvez le voir en haut de la page il est écrit “À qui je ressemble”. Ce qui

m'intéresse c'est de savoir qui vous êtes, chacun de vous; quel type de personne vous êtes, **à quelle personne vous ressemblez entre deux types de jeunes que je vais décrire à chaque fois.** C'est une enquête, pas un test. **Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.** Puisque les jeunes sont très différents les uns des autres, **chacun de vous marquera quelque chose de différent.**

Comme vous voyez il n'y aura pas votre prénom à écrire sur la feuille (ni sur la feuille d'exemple ni sur le vrai questionnaire) c'est donc complètement anonyme. De plus, vos professeurs ne verront pas ce que vous répondez, il n'y a que moi.

Je vais d'abord vous expliquer comment ça marche. Je vais lire la première question de la feuille d'exemple tout haut, suivez moi bien. Regardez la première ligne.

« Certains jeunes aiment aller au cinéma pendant leur temps libre MAIS d'autres préfèrent aller à des rencontres sportives. » (La recopier au tableau en même temps.)

Cette question vous parle de deux types de jeunes, et nous voulons savoir quels jeunes vous ressemblent le plus, à vous.

(1) Donc, ce que je vous demande de décider d'abord c'est : est-ce que vous êtes plutôt comme les jeunes du côté gauche de la page qui préféreraient aller au cinéma ou plutôt comme ceux du côté droit de la page qui préféreraient aller à une rencontre sportive. Choisissez quel type de jeune vous ressemblent le plus, et **entourez la phrase.**

(2) Maintenant que vous avez choisi quel type de jeunes vous ressemblent le plus, soit celui de gauche, soit celui de droite, vous allez vous occuper que de la case dans laquelle vous avez entourer. Et après vous allez réfléchir si la phrase entourée vous ressemble beaucoup (si elle est très vraie pour vous), ou si elle vous ressemble assez, un peu. Vous allez donc **entourer un des deux smiley, le grand ou le petit sourire.**

Autrement dit, si vous préférez donc le cinéma aux rencontres sportives, vous allez me dire si aller au cinéma est quelque chose qui vous ressemble vraiment beaucoup, en entourant le smiley de gauche qui fait un très grand sourire, OU si aller au cinéma vous ressemble plutôt bien, assez bien, un peu, en entourant le smiley de droite qui a un petit sourire.

(3) Si par exemple, vous trouvez que vous ressemblez au jeune qui aime plus aller à des rencontres sportives, vous allez vous occuper uniquement de la case où on parle des jeunes qui vont à des rencontres sportives et ne rien écrire du tout dans la case qui parle des jeunes

qui aiment aller au cinéma. Pour chaque phrase, vous ne vous occuperez donc à chaque fois que d'un côté du mot « mais », d'une seule case, et l'autre côté restera vide, sans rien d'entouré à l'intérieur.

Dans le vrai questionnaire que je vais vous distribuer ensuite, vous allez voir que vous allez entourer quelquefois la phrase de gauche et parfois la phrase de droite, c'est tout à fait normal, la place des phrases ne veut rien dire. Vous ressemblerez parfois au jeune qui sera décrit à gauche de la page, d'autres fois à celui qui sera décrit à droite . Mais vous ne devez entourer cocher qu'une seule case pour chaque phrase. Vous n'entourez pas des deux côtés, seulement du côté des jeunes qui vous ressemblent le plus.

(4) C'est clair ? Est ce que quelqu'un a besoin que je réexplique ? Vous pouvez maintenant vous exercer sur la deuxième phrase d'exemple juste en dessous. Je vous la lit et je vous laisse entourer seuls.

Maintenant je vous distribue le questionnaire en entier, continuez seuls comme vous avez fait avec les deux phrases d'exemple. (Oralisation de chaque phrase avec les SEGPA, inutile avec les 3ème qui le rempliront en autonomie, à voir selon la nécessité et le comportement des élèves le jour même).

Les remercier d'avoir pris de leur temps pour m'aider dans mes études et m'avoir permis d'en apprendre davantage sur le profil des jeunes de leur âge.