



HAL
open science

Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants ?

Stéphanie Briaïs

► **To cite this version:**

Stéphanie Briaïs. Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants ?. Education. 2016. dumas-01386738

HAL Id: dumas-01386738

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386738>

Submitted on 21 Nov 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS ET DE TOURS
ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE Professionnel

Proposé par

Stéphanie BRIAIS

Soutenu le 4 juillet 2016

Pour obtenir le diplôme du

Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et de la Formation »

Discipline : Sciences humaines et Sociales

**Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et
les apprenants ?**

Mémoire dirigé par :

Sandra JHEAN-LAROSE Professeur de Psychologie, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Michèle ROUZIC

Professeur ASH, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

Je remercie Mme Jhean Larose, Tutrice de mémoire, pour avoir été présente tout au long de la rédaction de mon mémoire et pour avoir répondu à mes questions.

Je remercie Sophie Guenot, PEMF à l'école Françoise Dolto, de m'avoir permis d'effectuer ma séquence au sein de sa classe, d'avoir relu mon mémoire à différentes reprises et pour avoir rempli mon questionnaire.

Je remercie les formateurs, les apprenants du CFA et du lycée agricole de Montoire sur le Loire ainsi que Laurent Mameaux pour avoir accepté de participer à mon étude.

Je remercie les enseignantes : Natacha szczotkowski, Céline Edelin, Tiphaine Biarnais, Valère Di tomaso, Emma Doucelin, Elodie Lenoir, Marie Juston, Corine Derbard, Nathalie Ageorges, ainsi que leurs élèves pour avoir accepté de remplir mon questionnaire.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

« A ma fille, détectée Elève Intellectuellement Précoce, qui a perdue sa motivation, son goût pour l'école et qui a trop souvent été condamnée à l'image de l'élève perturbateur et à mon fils pour qui je ne souhaite pas que cette situation se répète. »

Sommaire

Remerciements.....	2
1 Introduction.....	5
2 Cadre théorique	8
2.1 L'identité	8
2.1.1 Définition.....	8
2.1.2 Genèse	9
2.2 Concept de soi.....	10
2.2.1 Modèle unidimensionnel	11
2.2.2 Modèle multidimensionnel.....	12
2.2.3 Modèle hiérarchique multidimensionnel.....	13
2.3 Concept de soi ou estime de soi ?.....	16
2.4 L'estime de soi.....	17
2.4.1 Définition.....	17
2.4.2 Sa genèse.....	18
2.4.3 L'estime de soi dans les textes officiels	19
2.5 Le soi physique.....	20
2.5.1 Constats.....	20
2.5.2 Mesure des aspects du soi physique	21
2.5.3 Relation entre le concept de soi global et le concept de soi physique ..	22
2.5.4 L'éducation Physique et Sportive.....	23
2.6 Evaluation de l'estime de soi	23
2.6.1 Qu'est-ce-qu'évaluer ?.....	23
2.6.2 Le questionnaire	24
2.6.3 Des échelles de l'estime de soi approuvées	25
3 Partie empirique	27

3.1	Matériels et Méthodes	27
3.1.1	Protocole 1 : le questionnaire.....	27
3.1.2	Protocole 2 : la séquence	28
3.1.3	Statistiques	30
3.2	Résultats	31
3.2.1	Au CFA	31
3.2.2	A l'école	35
3.3	Discussion	40
3.3.1	L'évaluation de l'estime de soi à l'école	40
3.3.2	Rôle des facteurs	45
3.3.3	L'EPS et l'estime de soi	50
3.3.4	Pratiques de classe.....	54
4	Conclusion	55
5	Bibliographie.....	56
6	Annexes.....	60
6.1	Le questionnaire	60
6.2	La séquence.....	64

1 Introduction

J'ai choisi ce sujet de mémoire suite à des observations que j'ai effectuées aux cours de mes différentes expériences professionnelles.

Lorsque j'étais formatrice en CFA¹ en 2013, j'avais constaté que ses apprenants sont souvent confrontés à des échecs scolaires suite à des parcours scolaires souvent pourvus d'obstacles. Ils ont choisi d'entrer au CFA pour plusieurs raisons : l'envie d'être indépendant financièrement ou bien la reprise de l'entreprise familiale. Ces jeunes doivent souvent faire face à des pressions de la part de la famille ou des enseignants à cause de leurs comportements inadaptés en classe. Mais ces comportements ne sont pas sans raison : la classe est un lieu qui les rebute et les transformations liées à l'adolescence viennent s'ajouter à cela.

Au cours des conseils de classe, j'avais pu comprendre que ces élèves pouvaient être dévalorisés par leurs enseignants ou par leur entourage à cause de leurs comportements inappropriés. Je me suis aperçue qu'à l'issue des diverses réflexions à leur égard, ces apprenants se sous estimaient et perdaient leur motivation jusqu'à décider de ne pas continuer leur scolarité. Je pense que cette vision négative émise à leur égard avait des répercussions négatives sur l'estime de soi de ces apprenants.

A l'issue de ces constats, j'avais décidé d'enseigner différemment des autres professeurs c'est-à-dire d'éviter l'enseignement magistral ou transmissif. Je me suis intéressée aux expériences des apprentis effectuées sur leur lieu de stage dans le but de construire mes séances de zootechnie. J'ai pensé, à ce moment là, que

¹ Centre de Formation d'Apprentis

valoriser leur propre expérience en classe leur permettrait d'avoir une estime de soi positive. A l'issue de cela, j'ai constaté un changement : certains d'eux retrouvaient leur motivation, avaient un objectif, des envies et leur comportement avait changé positivement au sein de ma classe.

Toutefois, il faut noter que depuis 2015 des activités extrascolaires ont été mises en place afin d'offrir à ces élèves un lieu d'apaisement et une source de motivation.

De par mes stages effectués durant le master MEEF, j'ai constaté que ces types d'évènements se reproduisaient. Cependant, le public, le vécu des élèves et les disciplines sont différentes. Il devient donc important pour moi, en tant que futur enseignante, de m'interroger sur la manière de valoriser l'estime de soi chez des élèves à l'école élémentaire pour éviter le décrochage scolaire ou la sensation de mal-être chez ces derniers.

En effet, la manière dont l'individu se perçoit joue un rôle fondamental dans les conduites humaines. La personne orientera ses motivations dans une discipline en fonction de ses habiletés ou de ses échecs. C'est pour cela que le développement de l'estime de soi est un but essentiel du programme de l'Education Nationale.

Mes hypothèses de mémoire s'orienteront de la manière suivante : De quelle manière peut-on développer l'estime de soi pour engager les élèves à entrer dans les apprentissages à l'école primaire? L'EPS peut-il être un facteur nécessaire pour valoriser l'élève ? L'enseignant joue-t-il un rôle dans la valorisation de l'estime de soi ?

L'objectif de cette étude est de discerner la méthode la plus pertinente pour maintenir une bonne estime de soi de l'élève et ainsi, lui permettre, à l'avenir, de conserver une image positive de lui-même et de s'engager dans des apprentissages de manière efficace.

Pour répondre à cette problématique, des questionnaires seront mis en place au sein de différentes classes. Ils évalueront le regard que l'élève a envers lui dans différentes disciplines mais aussi le regard de l'enseignante envers l'élève concerné. A l'issue de ces résultats, je pourrais estimer l'importance du facteur « EPS » envers la valorisation de l'estime de soi. De plus, je pourrai comparer le jugement de l'élève envers lui *versus* de l'enseignant envers le même élève. Ainsi, si l'EPS peut être un

moyen de motiver les élèves et de les valoriser, nous devrions observer des comportements positifs dans cette discipline de la part de l'élève et de l'enseignant.

Dans un premier temps, j'aborderai les différents concepts en jeu pour comprendre la notion d'estime de soi. Par la suite, le concept de soi physique sera développé. Dans un second temps, je détaillerai le contexte, les résultats et les conclusions de mon étude.

2 Cadre théorique

2.1 L'identité

2.1.1 Définition

En psychologie, le terme d'identité apparaît peu mais les expressions « le soi » et « le concept de soi » sont davantage utilisées. La définition de l'identité est paradoxale car il est nécessaire d'admettre qu'elle désigne ce qui est unique chez un individu mais aussi sa similitude avec ses pairs. Toujours dans cette discipline, Freud considère que les identités se construisent grâce aux conflits : « entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, d'une part ; entre les différentes instances de l'individu que sont le Ça, le Moi et le Surmoi, d'autre part » (Baudry & Juchs, 2007). Les travaux d'Erikson ont joué un rôle essentiel dans la construction du concept de l'identité. Cet auteur définit l'identité comme un « concept inscrit dans une conception plus large du cycle de la vie humaine qui la conçoit comme un développement

progressif de la personnalité à travers des crises psychosociales caractéristiques d'une certaine période » (In : Cohen-Scali & Guichard, 2008)

A travers ses travaux qui complètent la théorie d'Erikson, Mead distingue trois instances construisant l'identité: le moi, le je et le soi. Le « Moi » désigne le pôle social et culturel qui permet à l'individu de s'intégrer au sein de la société. Le « Je » se révèle face aux pressions de la société et caractérise un individu par sa capacité novatrice. Puis, le « Soi » correspond à l'association entre ces deux éléments (Qribi, 2005).

2.1.2 Genèse

Il est possible que, dès la naissance, s'initie un processus par lequel l'enfant va acquérir une perception de son identité. A cette phase du processus débute la genèse de l'identité sexuelle et symbolique mais le nouveau-né n'a pas conscience de son identité. Toutefois, l'identité du futur nourrisson peut commencer dans l'imaginaire des parents dès l'instant où leur choix est défini concernant le sexe de celui-ci.

Selon Erikson, « le développement de l'identité se déroulerait en huit étapes ». Les quatre premières seraient en lien avec les stades du développement de l'enfant de Freud : « oral, anal, phallique, latence ».

Au stade oral, la formation d'un « sentiment primordial » serait à l'initiative de la construction de l'identité de « l'ego » c'est-à-dire les représentations que l'on a de soi-même.

Au stade anal, le « sentiment d'autonomie ou de doute de honte d'avoir été exposé prématurément » se développe.

Au stade phallique, l'enfant se construit des imaginations de soi dans des rôles déterminés selon le sexe.

Au cours de la période de latence s'initie un « sentiment d'industrie ou d'infériorité ». C'est à ce niveau que « l'enfant se percevra comme un être compétent ou non » (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Les quatre périodes suivantes : adolescence, jeune adulte, adulte mature, adulte âgé sont essentiellement sociales. En effet, l'identité est assimilée à l'adolescence et se différenciera en fonction des expériences de l'individu.

2.2 Concept de soi

Le concept de soi joue un rôle primordial dans l'élaboration de l'identité puisque l'individu doit apprendre à se connaître pour développer une image de soi juste. Le concept de soi serait un indicateur qui permettrait de mesurer différents phénomènes en sciences sociales, en psychologie et dans le domaine de l'éducation.

« Le soi fonctionnerait comme une force de motivation vitale » (Lindwall, 2004). L'humain souhaite se sentir compétent et aimer par les autres ; le soi motive le comportement de l'individu et provoque chez lui une recherche de l'intégrité. Pour cela, l'Homme développera des stratégies pour conserver un concept de soi positif.

Le concept de soi se définit comme « une évaluation de soi spécifique » à différents domaines tels que la compétence cognitive, l'acceptation sociale, l'apparence physique (Famose & Bertsch, 2009), et serait une « construction hypothétique » que l'on se fait de soi.

Des nombreuses recherches sur le concept de soi ont montré que les auteurs en ont souvent leur propre appréhension. C'est pour cela que trois courants se sont peu à peu imposés pour le définir.

2.2.1 Modèle unidimensionnel

Ce modèle repose sur l'existence d'un seul facteur général qui domine fortement les différents domaines du concept de soi. Il a donc des limites car il ne permet pas de différencier de manière adéquate les différents domaines dont dispose ce dernier.

Le modèle unidimensionnel « conceptualise l'estime de soi comme une entité globale, couvrant l'ensemble du concept de soi : elle correspond à l'appréciation générale qu'un individu a de lui-même » (Bariaud, 2006).

C'est le cas de Rosenberg qui propose une échelle unidimensionnelle mesurant l'estime de soi globale en 1979 car il considère que les composantes du concept de soi seraient des « entités séparées qui devraient être étudiées et mesurées séparément ». En 1967, Coopersmith en présente également une en raison de la pluralité des domaines composant ce concept et détermine l'estime de soi comme une « entité globale qui résulte de composantes multiples ». Toutefois, l'évaluation du questionnaire de ce dernier a posé des difficultés de mesure et de statistiques. Les analyses factorielles de Coopersmith n'ont pas fait apparaître les facteurs fortement différenciés.

Ce modèle unidimensionnel, controversé par les auteurs des modèles présentées ci-dessous, se sont donc centrés sur une composante globale du concept de soi décrite par Rosenberg (FAMOSE & GUERIN, 2002).

2.2.2 Modèle multidimensionnel

De nombreuses études ont montré le manque de précision dans les résultats d'expérience sur le concept de soi qui s'expliquait par l'insuffisance de recherche dans ce domaine.

La plupart des modèles multidimensionnels ont des « représentations linéaires ou pyramidales qui se répètent symétriquement », ce qui double le nombre de niveau. Ces strates sont des éléments similaires, complémentaires ou opposés comme par exemple positif vs négatif. Ainsi, ces modèles sont perçus comme très complexes et les résultats obtenus ne sont pas en accord avec la conception de l'outil (FAMOSE & GUERIN, 2002). C'est, par exemple, le cas du modèle de Fitts (Tennessee self-concept instrument), qui est une échelle à trois domaines symétriques.

Comme le montre la figure 1, les conclusions de certains auteurs, notamment Marsh et Hattie en 1996, sur ce modèle trop complexe, ont confirmé que les scores obtenus ne sont pas fiables (FAMOSE & GUERIN, 2002).

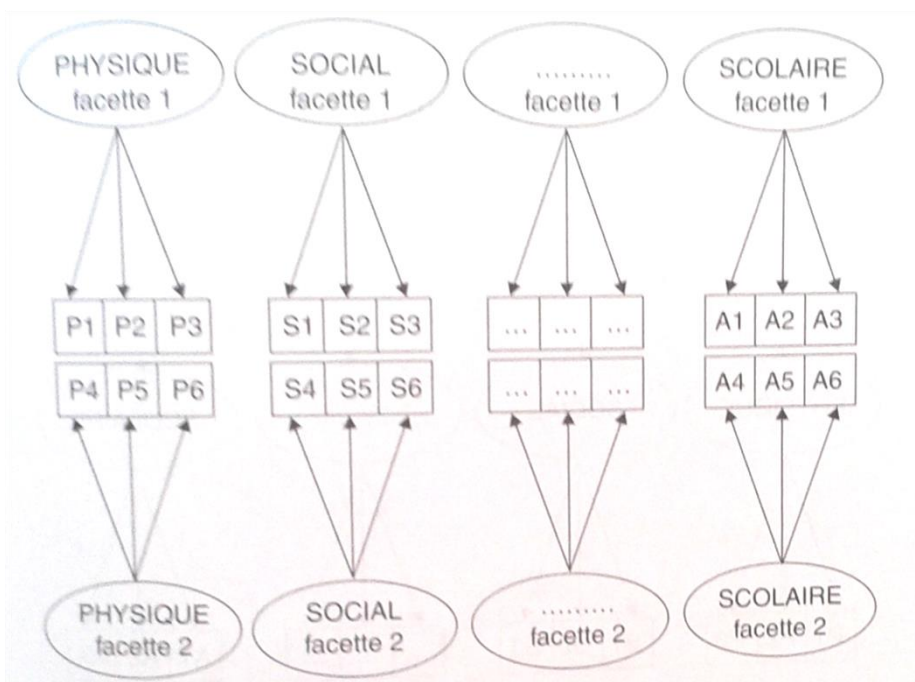


Figure 1: Le modèle multidimensionnel (d'après Marsh, 1997 in (FAMOSE & GUERIN, 2002))

2.2.3 Modèle hiérarchique multidimensionnel

Le modèle de Shavelson caractérise le concept de soi selon sept fonctionnalités (Marsh, 1990) :

- 1/ Il est organisé et structuré : chaque individu organise ses expériences selon des catégories : famille, travail....
- 2/ Il est multidimensionnel : les domaines du concept de soi d'un individu dépendent de catégories qui lui sont propres.
- 3/ Il est hiérarchisé par une ramification descendante en domaines et sous-domaines à partir du Soi général et divisé en deux composantes (soi académique et non académique).
- 4/ Il est stable dans ses grands domaines. Au sein de ses ramifications, il peut être changeant en fonction de situations spécifiques.
- 5/ Il est développemental car il devient multidimensionnel avec l'âge.
- 6/ Il présente un caractère descriptif et évaluatif.
- 7/ Il est différenciable.

Comme le montre la figure 2, Shavelson, Hubner, and Stanton, en 1976, ont fait le postulat que « le concept de soi était un modèle à structure multidimensionnelle ordonnée hiérarchiquement avec des perceptions globales de soi (sommet de la hiérarchie) et des conceptions principalement fluctuantes (base de la hiérarchie) ».

Ainsi, le concept de soi se diversifie en concept de soi scolaire ou académique et le concept de soi non scolaire ou non académique. Ces deux branches se ramifient ensuite en sous domaines.

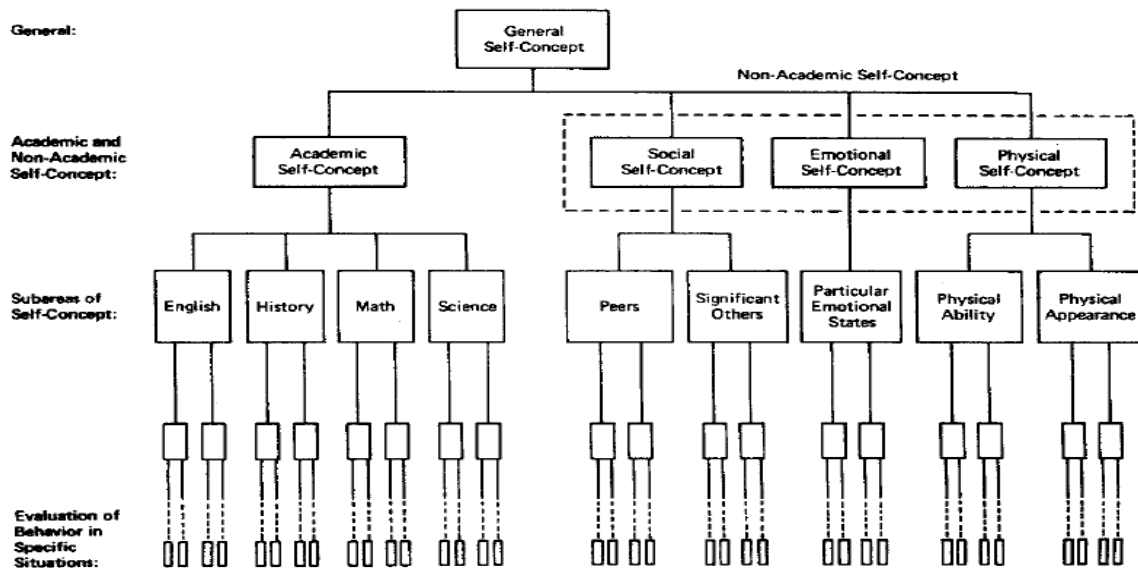


Figure 2: Représentation du modèle multidimensionnel du concept de soi de Shavelson et al. (1976) (Marsh, 1990)

Les résultats de Shavelson et Bolus (1982) valident le modèle de 1976. En effet, ces auteurs ont évalué le concept de soi auprès de collégiens et les résultats ont démontré que le modèle hiérarchique était plus concluant que les deux autres modèles. Toutefois, Shavelson a émis l'hypothèse que « les croyances au sommet de la hiérarchie sont plus stables que celles situées au bas de celle-ci » (FAMOSE & GUERIN, 2002).

C'est en 1985 que Marsh et Shavelson ont révisé ce modèle, illustré en figure 3, en proposant le *Self Description Instrument* à des étudiants Australiens. Les résultats ont montré que la hiérarchie de ce modèle était complexe : le concept de soi « verbal » et « mathématiques » sont non corrélés et ne sont donc pas associés au concept de soi scolaire (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

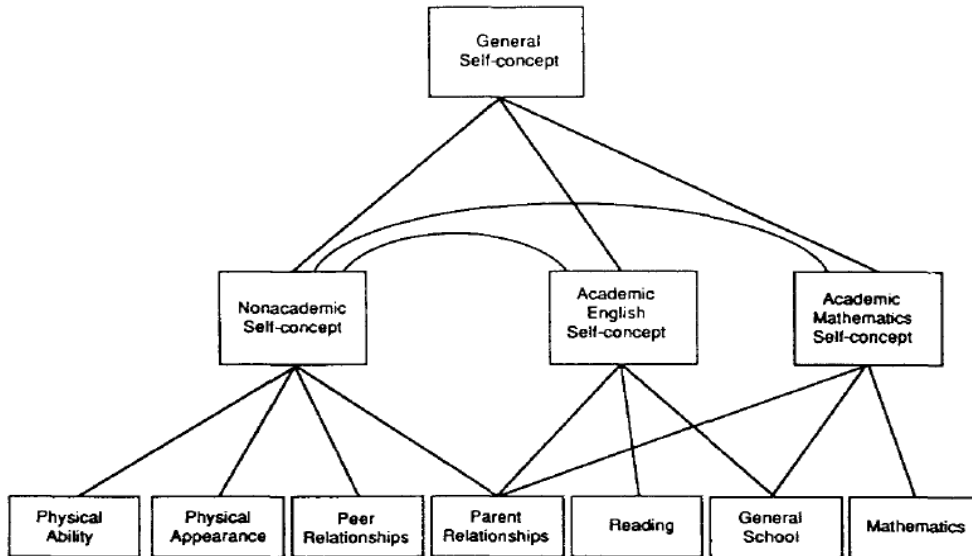


Figure 3: Représentation du modèle hiérarchique du concept de soi de Shavelson et al. (1985) (Marsh, 1990)

Marsh et Shavelson (1985) ont continué leurs travaux sur la structure hiérarchique du soi qui leur a permis de comprendre « d'une part la structure interne de l'estime de soi, notamment dans son rapport avec l'action du sujet, et d'autre part, à offrir de nouvelles perspectives au niveau de son évaluation » (Ninot, Delignières, & Fortes, 2000).

Ainsi, les liens existants entre les différents domaines de la perception de soi ont pu être identifiés. Les relations entre le soi global et les sous domaines fonctionnent d'une manière ascendante ou descendante dans la structure hiérarchique. En effet, une satisfaction positive dans une tâche renforce positivement le sous-domaine de compétence concernée. Ceci aura donc une incidence sur la valeur de l'estime de soi globale.

2.3 Concept de soi ou estime de soi ?

Différents auteurs se sont intéressés au lien éventuel entre le concept de soi et l'estime de soi.

L'écuyer définit le concept de soi comme « l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements » (*L'écuyer, 1990*). Pour lui, ce serait un « modèle multidimensionnelle hiérarchisée et évolutif où l'on distingue le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social, et le soi-non » (*L'écuyer, 1990*). L'estime de soi, quant à elle, serait une « évaluation affective du concept de soi » (Lindwall, 2004). Coopersmith s'accorde à dire que l'estime de soi serait « l'évaluation du concept de soi » (Coopersmith, 1967). Ainsi, le concept de soi permet à l'individu de connaître et de percevoir ses qualités et ses caractéristiques, alors que l'estime de soi ne serait qu'une partie du concept de soi.

Néanmoins, certains auteurs ne différencient pas ces deux termes. Purkey définit le concept de soi de la manière suivante : « c'est un système complexe et dynamique de croyances qu'un individu croit être vraies à l'égard de lui-même, chaque croyance ayant une valeur correspondante » (*In : Bergeron, 2000*). Cet auteur met en avant le caractère résistant de certaines croyances qui seraient importantes pour l'individu contrairement aux autres qui affirment qu'elles varieraient avec l'expérience.

2.4 L'estime de soi

2.4.1 Définition

Les chercheurs ont commencé à étudier l'estime de soi à partir des résultats des modèles multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi évoqués ci-dessus.

L'étude de l'estime de soi permet de comprendre les liens existants entre les difficultés passées et actuelles dans les domaines psychosociaux. Selon Christophe André et François Lelord, « l'estime de soi est un phénomène discret, impalpable, complexe, dont nous n'avons pas toujours conscience » (André & Lelord, 2008). Selon ces auteurs, l'estime de soi reposerait sur « trois piliers » :

- La confiance en soi : l'individu est capable d'agir de manière adéquate au cours d'un événement important. Ce pilier est dépendant de la pratique éducative donnée par la famille ou du rapport de l'enfant avec l'école.
- La vision de soi : l'individu doit être convaincu qu'il possède des qualités et des défauts. Ceci est dépendant de l'environnement familial et des projets que les parents mettent en place pour leurs enfants car si les doutes et les craintes de celui-ci ne sont pas pris en compte, les conséquences sur l'estime de soi peuvent être importantes.
- L'amour du soi : l'individu est capable de s'aimer soi-même malgré les échecs. Il peut se reconstruire après ces derniers même s'il souffre ou s'il doute. Ce pilier est dépendant de l'amour donné par les parents.

André C. considère l'estime de soi comme un « phénomène complexe, à multiples dimensions, au nombre de cinq chez l'enfant » (André, 2005):

- L'aspect physique («Est-ce que je plais aux autres ?»);
- La réussite scolaire («Suis-je bon élève ?»);
- Les compétences athlétiques («Est-ce que je suis fort(e), rapide ?»);
- La conformité comportementale («Les adultes m'apprécient-ils ?»);
- La popularité («Est-ce qu'on m'aime bien ?»)

L'estime de soi joue un rôle prépondérant dans le domaine social. En effet, « elle est une construction psychosociale qui prend son origine dans un système d'interactions complexes entre le sujet et des autres significatifs mettant en jeu une dynamique de comparaison sociale » (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013). Le degré d'estime de soi orientera les actions de chaque individu. C'est ainsi que « L'estime de soi désigne l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées » (Prêteur, 2002). L'estime de soi positive permettra à l'individu de s'adapter à son environnement, mais aussi de s'engager efficacement dans une action et favorisera le bien-être de l'individu.

2.4.2 Sa genèse

La mise en place de l'estime de soi est corrélée à celle de la conscience de soi. Il semblerait que « ce soit vers l'âge de huit ans que les enfants accèdent à une représentation psychologique globale d'eux-mêmes qui puissent être mesurée et évaluée scientifiquement » (André & Lelord, 2008). Le regard que ces enfants porteront sur eux-mêmes sera à la base de leur estime de soi.

Toutefois, ces auteurs démontrent que l'estime de soi s'observe chez les enfants avant l'âge de huit ans mais est difficile à évaluer. De plus, l'enfant posséderait quatre sources d'estime de soi qui seraient en fonction de quatre sources de jugements : les parents, les enseignants, les camarades de classe, et les amis proches. Ces auteurs estiment que si ces quatre sources fonctionnent

parfaitement, l'estime de soi sera durable chez l'enfant, mais si l'une est défaillante alors les autres peuvent se substituer pour supporter un désaccord. Il est bien évident que ces quatre sources de l'estime de soi sont toutes une source de pression pour l'enfant mais l'importance de ces différentes sources varie selon l'âge (André & Lelord, 2008).

Chez les enfants de moins de trois ans, la source la plus importante est celle des parents. Entre trois et six ans, on constate une « explosion du réseau relationnel de l'enfant » qui jouera ainsi un rôle clé dans la construction de l'estime de soi notamment dans le sous domaine social. A cet âge, l'amour des parents favorise la réussite scolaire des enfants. A l'adolescence, le rôle des pairs a une grande importance dans la construction de l'estime de soi. En effet, 83% des jeunes estiment qu'il est plus facile de parler à des amis du même sexe (André & Lelord, 2008). C'est ainsi que nous pouvons constater qu'au fur et à mesure du développement, ce sera la relation avec les pairs qui aura le rôle le plus important pour entretenir une estime de soi positive.

2.4.3 L'estime de soi dans les textes officiels

Les programmes de 2008 informent que l'enseignant doit permettre à l'élève de promouvoir l'estime de soi et le respect des autres. Ainsi, l'acquisition ou l'entretien d'une estime de soi positive doit être, à mon sens, considérée comme un objectif éducatif fondamental car elle favorise la motivation des élèves et peut ainsi limiter les échecs scolaires.

De surcroit, avoir une bonne estime de soi est un des éléments clés pour valider le palier 7, autonomie et initiative, du socle commun de connaissances et de compétences (décret juillet 2006).

De même, l'estime de soi est abordée dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2016 dans la discipline de l'enseignement civique et moral. Ainsi, « les valeurs et les normes que cet enseignement a pour objet de transmettre [...] supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation

globale de leur personnalité ». De même, le premier axe travaillé, que ce soit au cycle 2 ou 3, est le « soi et les autres ». Cet axe a pour objectifs :

1. Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
2. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
3. Se sentir membre d'une collectivité.

Ainsi les programmes de 2016 permettent de développer positivement l'estime de soi pour accéder au « vivre ensemble », enjeu de l'école primaire.

2.5 Le soi physique

2.5.1 Constats

Il est possible qu'un style de vie néfaste, une mauvaise condition physique ou une image de soi négative aient des effets nocifs sur la santé et le bien-être psychologique des individus. C'est pourquoi, l'effet de l'activité physique sur la santé de l'enfant serait reconnu comme bénéfique par la communauté scientifique (Biddle & Goudas, 1994).

Il est constaté qu'au cours des dernières années, le mode de vie de la population s'est modifié. Les auteurs affirment que les individus ont adopté un style de vie sédentaire (Biddle & Goudas, 1994).

Si nous considérons « l'activité physique comme étant un mouvement musculo-squelettique ayant pour conséquence une dépense d'énergie², il est donc possible de considérer les mouvements de la vie quotidienne (exemple : montée d'escalier) comme activité physique ».

²Caspersen, Powell et Christenson (1985) dans (Biddle & Goudas, 1994)

2.5.2 Mesure des aspects du soi physique

2.5.2.1 Le modèle de fox et Corbin (1989)

Ils ont considéré ce modèle comme une structure hiérarchique en prenant en compte différents aspects du modèle du concept de soi de Shavelson en 1976. Ce modèle est composé d'un sommet de l'estime de soi globale puis d'un sous niveau correspondant à la valeur de soi physique puis de quatre sous domaines : compétence sportive, force physique, condition physique, apparence physique.

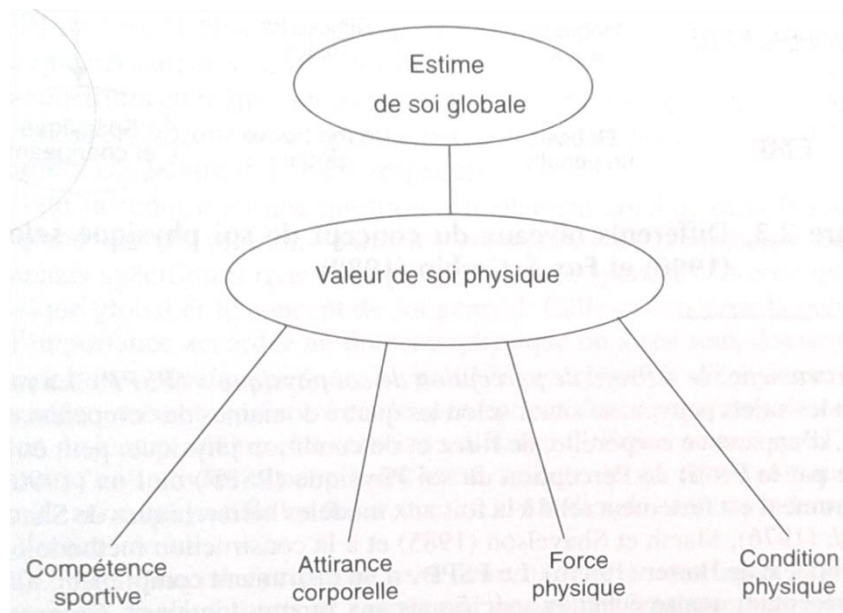


Figure 4: Représentation du concept de soi physique selon Fox (FAMOSE & GUERIN, 2002)

Fox en 1990 a mis en place le Profil de perception de soi physique (PSPP) qui sera décrit ci-dessous. Pour accompagner ce questionnaire un profil d'importance physique perçue (PIP) est construit pour mesurer l'importance que l'individu accorde aux quatre sous-domaines du PSPP.

2.5.2.2 Le modèle de Richards (1987, 1988)

Cette structure est semblable au modèle précédent. Le concept de soi physique comprend sept facteurs : constitution du corps, l'apparence, la santé, la

compétence physique, la force, l'orientation de l'action et la satisfaction physique globale. Cet auteur a mis en place un instrument d'évaluation des perceptions du soi du bien-être physique aussi appelé le PSCS.

2.5.2.3 Le modèle de Marsh (1994)

Il a mis au point le *Physical self description questionnaire* qui sera détaillé ci-dessous. Les relations entre six dimensions du concept de soi physique et cinq composantes de condition physique sont étudiées grâce à ce dernier créé en 1994.

Toutefois, la version actuelle du PSDQ est composée de onze échelles dont certaines sont issues du *Self Description Questionnaire* ou SDQ : compétences physiques, apparence physique et estime de soi.

Marsh et Peart ont pu démontrer que la condition physique était fortement corrélée à l'échelle du concept de soi d'habileté physique et modestement corrélée au concept de soi d'apparence physique et non corrélée aux autres domaines du concept de soi (FAMOISE & GUERIN, 2002).

2.5.3 Relation entre le concept de soi global et le concept de soi physique

Ces relations ont été peu étudiées en psychologie du sport et de l'exercice physique.

Néanmoins, Fox (1990) a élaboré un modèle hiérarchique du concept de soi physique qui prenait en compte le modèle de Shavelson et le modèle de l'écart importance/réalité de Harter (1996) (FAMOISE & GUERIN, 2002).

Fox postule que le modèle hiérarchisé se construirait de la manière suivante : « l'estime de soi au sommet, puis au niveau inférieur la valeur de soi physique globale puis plusieurs sous domaines du concept de soi physique au niveau inférieur ». L'importance perçue avait un rôle de « filtre » entre les dimensions de chaque niveau de ce modèle.

Il est démontré que certaines expériences positives peuvent agir doublement sur l'enfant (Biddle & Goudas, 1994). En effet, le plaisir favorise la participation en

continue de l'enfant et permet de garder une position positive d'un point de vue psychologique.

2.5.4 L'éducation Physique et Sportive

Le sport et l'éducation physique et sportive (EPS) sont deux concepts à ne pas confondre. En effet, l'éducation physique est une discipline scolaire, obligatoire, et contribue à la formation de l'individu. Cette discipline s'est développée au sein des écoles afin que les élèves aient une formation équilibrée et intégrale de la personnalité. Elle favorise le développement biologique, cognitif affectif et relationnel. Cette discipline permet de favoriser la construction du concept de soi.

Quant au sport, c'est une activité, souvent pratiquée en club, où l'enfant peut se confronter à la compétition. Cette occupation n'a pas de caractère obligatoire.

2.6 Evaluation de l'estime de soi

2.6.1 Qu'est-ce-qu'évaluer ?

L'évaluation permet de recueillir des informations concernant l'élève suffisamment pertinentes, valides et fiables pour faire un choix pédagogique ultérieur. L'objet et les composantes évaluées doivent être définis au préalable. L'évaluation consiste à comparer des données recueillies à une « norme ». L'écart

entre les résultats des élèves et l'écart à la « norme » sera ainsi interprété. Ces évaluations permettent par la suite de piloter les apprentissages.

Concernant l'évaluation de l'estime de soi, si celle-ci est trop faible, l'enseignant peut prendre rendez-vous avec les parents en vue de mettre en place un dispositif adapté aux besoins de l'élève. C'est à ce niveau que l'exploitation des résultats aux évaluations prend tout son sens ; le recueil des données permet d'informer l'enseignant sur le profil des élèves. Comme le mentionne Astolfi J.P, l'évaluation est un « bon révélateur des pratiques pédagogiques et des modèles d'apprentissages utilisés par l'enseignant ».

2.6.2 Le questionnaire

Les tests et échelles sont des cas particuliers de questionnaire dont l'objectif est de permettre leur réutilisation et de les utiliser comme instruments de mesure comparative. L'intérêt du test ou de l'échelle est de pouvoir envisager des évaluations interindividuelles ou intra-individuelles afin d'analyser la manière dont un facteur varie en fonction des rapports entre individus mais aussi de comprendre comment ce facteur varie au sein de la personne elle-même.

Pour que ces outils soient utilisables, il convient de mesurer la fidélité ou fiabilité ainsi que la validité du questionnaire. La fidélité fait référence à la précision de l'instrument. Celui-ci doit toujours mesurer le même substrat psychologique. En sciences humaines, il n'existe pas de standard. Dans ce cas, il est nécessaire d'effectuer plusieurs mesures sur un même substrat psychologique que l'on souhaite évaluer. Ainsi, il va falloir rédiger plusieurs items portant sur le même substrat psychologique. La moyenne de ces items permettra de se rapprocher d'une mesure plus pertinente. La validité, quant à elle, caractérise le degré de précision du test ou de l'échelle par rapport à ce que l'on veut mesurer.

2.6.3 Des échelles de l'estime de soi approuvées

Pour mesurer l'estime de soi, différentes échelles ont été mises en place. Ces échelles suivent la définition de l'estime de soi donnée par l'auteur.

2.6.3.1 Coopersmith Self-Esteem Inventory ou SEI (1967)

Ce questionnaire a été traduit et publié en version française sous le terme d'ECPA (1984). L'inventaire de Coopersmith est utilisé en orientation scolaire ou professionnelle. Il existe donc deux formes de celui-ci : une pour les enfants âgés de huit à quinze ans et l'autre pour les adultes à partir de seize ans.

Ces deux formes comprennent cinquante huit items décrivant des sentiments, des opinions auxquels le sujet doit répondre en cochant « *me ressemble* » ou « *ne me ressemble pas* ».

Ce questionnaire permet de mesurer l'estime de soi globale associée à des estimations de soi dans les domaines social, familial, et scolaire ou professionnel. La limite du questionnaire de Coopersmith est le peu de stabilité de sa structure factorielle.

2.6.3.2 Echelle d'estime de soi de Rosenberg (1969)

Ce questionnaire est utilisé pour mesurer l'estime de soi globale.

Cette échelle est composée de dix items. Le sujet doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de quatre points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait d'accord). Le score d'estime de soi s'obtient en sommant les points de chaque item après avoir inversé les points des items formulés de manière négative.

L'intérêt de cette échelle est sa rapidité de passation, elle donne un indice d'estime de soi globale et apparaît avoir une bonne validité transculturelle.

2.6.3.3 Physical Self-Description Questionnaire ou PSDQ de Marsh (1994)

Marsh a créé le questionnaire de soi physique et une version française est publiée par la suite (Guérin & Famose). La version française comprend soixante dix

items et s'adresse à des sujets âgés de douze à dix-huit. Ils mesurent différents domaines du soi physique : aptitude, apparence, compétence, participation et satisfaction physique. Il sera donc possible d'évaluer les perceptions du soi à travers neuf dimensions : santé, coordination, activité physique, adiposité, compétence sportive, apparence physique, force, souplesse, endurance, satisfaction physique globale et estime de soi globale. Neuf des onze échelles sont constituées de six items. La santé et l'estime de soi globale ont huit items. Le sujet doit indiquer son degré de vérité par rapport à l'item allant de 1 (faux) à 6 (vrai).

Le coefficient de fiabilité de ce questionnaire est relativement élevé et celui de stabilité correct pour toutes les échelles.

2.6.3.4 Self Description Questionnaire ou SDQ de Marsh (1983)

Cette version a été traduite et publiée en version française.

Elle est adaptée à des enfants âgés d'environ dix ans. Elle comprend soixante douze items repartis en sept sous échelles : mathématiques et disciplines scolaires (dimension cognitive), apparence physique, lecture, relation avec les parents, habiletés sportives, mathématiques et disciplines scolaires (dimension affective), relation avec les camarades. Quatre échelles mesurent l'estime de soi non académique et trois, l'estime de soi académique.

2.6.3.5 L'inventaire Physical Self-Perception Profile ou PSPP de Fox et Corbin (1989)

Ce questionnaire est le premier instrument répondant à la modélisation hiérarchique reliant l'estime de soi à la dimension corporelle. Cet outil mesure l'estime de soi globale et la valeur physique perçue (condition physique, compétence sportive, force physique et apparence physique). Six items ont été déterminés pour chacune des cinq échelles à mesurer. Le sujet doit indiquer degré de ressemblance avec l'item allant d'une échelle de 1(*ne me ressemble pas du tout*) à 6 (*me ressemble tout à fait*).

Ces cinq échelles ont une bonne consistance interne.

3 Partie empirique

3.1 Matériels et Méthodes

3.1.1 Protocole 1 : le questionnaire

3.1.1.1 Méthode d'échantillonnage

Un questionnaire de l'estime de soi est établi à partir des échelles déjà existantes, citées dans la partie 2.6.2. L'objectif était de mesurer l'estime de soi globale ainsi que les sous domaines de l'estime de soi (compétences sportives, force, endurance, apparence, social, familial, scolaire, et la valeur physique perçue) et enfin l'estime de soi dans les disciplines de maîtrise de la langue française, de mathématiques et de zootechnie/phytotechnie. Ce questionnaire anonyme est proposé aux élèves de cycle 2 et 3 ainsi qu'aux apprentis du CFA et aux 3^{èmes} du lycée agricole. Ces deux derniers suivant le même cursus : l'un étant un parcours professionnel, l'autre scolaire. Ces questionnaires ont été diffusés dans différentes écoles des milieux dits « favorisés et défavorisés ». Ainsi, 185 élèves de cycles 2 et 3 et 26 apprenants ont répondu. Lors de la passation de ces échelles, seul l'enseignant ou le formateur référent de la classe était présent. Par la suite, chaque enseignant ou formateur a rempli ce questionnaire afin de répondre à ce questionnement : « Comment l'enseignant pense que l'élève se perçoit ? ».

3.1.1.2 Période d'échantillonnage

Les résultats ont été recueillis de janvier 2016 à mars 2016.

3.1.1.3 Mode de passation et cotation

Ces questionnaires sont envoyés aux différents établissements par mail. Cette échelle a été proposée à des élèves de cycle 2 et 3, sur les départements de l'Indre et Loire et de l'Indre, ainsi qu'aux apprenants du CFA et du lycée agricole de Montoire sur le Loire (Loir-et-Cher).

Pour les élèves de cycle 2 et 3, le questionnaire comporte soixante six items alors que pour les apprenants du CFA et du lycée agricole, cette échelle est composée de soixante douze items. L'élève doit indiquer s'il est d'accord ou non avec l'item proposé (échelle à deux points : vrai ou faux). L'échelle à deux points est choisie dans le but de simplifier ce test pour les élèves de cycle 2 ou les élèves en difficulté. Le score d'estime de soi est obtenu en additionnant les résultats positifs aux différents items.

3.1.1.4 Comment l'utiliser en classe ?

Les apprenants du CFA et du lycée agricole et les élèves de cycle 3 ont rempli ce questionnaire en autonomie. Pour les élèves de cycle 2 et les élèves en difficulté, l'enseignant a utilisé différentes stratégies afin d'éviter la saturation cognitive. Certains ont mis des codes couleurs pour faciliter la lecture des items, d'autres se sont servis du tableau numérique interactif. Quoi qu'il en soit le fractionnement pour remplir le questionnaire était nécessaire pour éviter de biaiser le résultat de l'enquête.

3.1.2 Protocole 2 : la séquence

3.1.2.1 Pourquoi ce deuxième protocole ?

Après avoir constaté que ce questionnaire ne me permettait pas d'identifier le ressenti des élèves par rapport aux différentes activités physiques sportives et artistiques, ni même de comprendre leur vécu dans ces activités, je me suis interrogée sur la manière d'obtenir leur différents points de vue. De plus, il ne me

permettait pas d'identifier la manière dont les élèves s'estimaient face à une évaluation et de constater si cette perception était légitime. De même, les résultats du questionnaire ont soulevé certaines interrogations notamment : à partir de quelle proportion peut-on dire que l'élève se sous-estime ou se surestime ?

3.1.2.2 Site de l'étude et population

Les élèves concernés par cette séquence sont en CM1/CM2 à l'école Françoise Dolto (Fondettes, 37). Le profil de cette classe est complexe.

- *Élèves intellectuellement précoces*

Trois élèves ont été détectés intellectuellement précoces avec chacun un profil différent. La première a un profil asocial. Elle a du mal à trouver sa place, harcèle les autres, provoque des conflits entre ses camarades, mais a un bon parcours scolaire même si elle a été maintenue en CP. Le comportement inapproprié, qu'elle a pu manifester envers ses camarades, en a fait l'objet d'une discussion au sein du conseil des maîtres. Le second a des difficultés en mathématiques et est très performant en français. Le dernier est dans une période de toute puissance, refuse les règles et se montre toujours triste. Il a des difficultés d'ordre orthographique.

- *Trouble du déficit de l'attention*

Un des élèves, enfant adopté, est sous traitement pour trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. De plus, cet élève possède des éléments de précocité dans certains domaines. En classe, cet élève se contient beaucoup pour éviter que son agitation déborde.

- *Facteurs environnementaux*

Les facteurs environnementaux jouent un rôle prépondérant dans le comportement de l'enfant et dans la production du travail scolaire. Je citerai quelques exemples de profils présents au sein de cette classe. Un élève, placé en famille d'accueil depuis l'âge de 14 mois, souffre du « phénomène d'abandon ». Il manifeste sa colère par des comportements agressifs à l'égard des adultes et de ses camarades. Cet enfant souffre d'obésité.

D'autres situations se sont révélées pour d'autres élèves ; certains souffrent de carence éducative ce qui provoque un manque de maturité et de confiance, ou bien les familles imposent à leur enfant une certaine pression pour la réussite scolaire ce qui peut être une source de manque de confiance en soi. Lors des activités de

danse, j'ai constaté que certains élèves rigolaient par gêne suite à la consigne demandée.

3.1.2.3 Les évaluations en amont de la séquence

Lors des évaluations sommatives de français et de mathématiques, j'ai proposé aux élèves des coupons sur lesquels ils devaient indiquer, par exercice, leur degré de réussite (acquis, non acquis). Après correction, l'enseignant a fait de même sur chaque coupon. Comme les élèves avaient travaillé en période 1 sur les activités athlétiques, j'ai proposé une nouvelle séance en période 4 pour recueillir leur perception face à l'activité avec ce même système de coupon.

3.1.2.4 La séquence

Cette séquence était divisée essentiellement en trois séances et s'est déroulée en période 4. Lors de la première séance, les élèves ont rempli l'échelle de l'estime de soi puis ont fabriqué des quadrilatères de l'estime de soi afin d'avoir un bilan visuel de ce questionnaire. A l'issue de cela, les enfants ont pu exprimer leur point de vue par rapport au résultat du quadrilatère. Lors de la deuxième séance, un atelier philosophique m'a permis de recueillir leur avis sur la définition de l'estime de soi, sur la manière de la valoriser et enfin sur le rôle de l'EPS³ par rapport à l'estime de soi. Lors de la dernière séance, un atelier de photolangage a été organisé afin de réunir leurs opinions et leurs émotions concernant différentes APSA⁴.

3.1.3 Statistiques

Les analyses statistiques ont été effectuées grâce au logiciel Statview. Les valeurs ne suivant pas une loi normale et les variances n'étant pas homogènes, des tests non paramétriques ont été utilisés.

³ Education Physique et Sportive

⁴ Activités Physiques Sportives et Artistiques

3.2 Résultats

3.2.1 Au CFA

3.2.1.1 Prédiction de l'estime de soi globale

Un test de régression multiple est appliqué pour déterminer le sous domaine qui permet de prédire le résultat de l'estime de soi globale.

Tableau 1: Résultats des coefficients de régression des sous domaine de l'estime de soi en fonction de l'estime de soi globale pour les apprenants

Domaines	Coefficient de régression	P-value
Estime de soi globale	1.455	0.0937
Compétences sportives	-0.256	0.3107
Force	0.347	0.1397
Endurance	0.156	0.4500
Apparence	0.297	0.0988
Social	-0.188	0.3063
Familial	0.456	0.0464*
Maîtrise de la langue française	-0.132	0.3690
Mathématiques	0.175	0.3886
Scolaire	0.309	0.1384
Valeur physique perçue	0.049	0.8710
Compétences en zootechnie/phytotechnie	-0.272	0.0944

Le sous domaine familial est significatif ($P < 0.05$), c'est-à-dire que cette variable à elle seule permet de prédire le résultat de l'estime de soi globale. Pour le CFA, ce sera ce sous domaine qui permettra d'interpréter au mieux l'estime de soi globale.

3.2.1.2 Dépendance des sous domaines avec l'estime de soi globale

En appliquant le test de corrélation de Spearman, l'objectif est d'identifier les sous domaines qui peuvent expliquer le résultat de l'estime de soi globale.

Tableau 2: Résultats des P-value des sous domaine suite au test de corrélation de Spearman pour les apprenants

Domaines	Estime de soi globale
Compétences sportives	P-value 0.0533*
Force	P-value 0.0526*
Endurance	P-value 0.0041**
Apparence	P-value 0.0624
Social	P-value 0.1280
Familial	P-value 0.0834
Maîtrise de la langue française	P-value 0.2896
Mathématiques	P-value 0.0842
Scolaire	P-value 0.0829
Valeur physique perçue	P-value 0.0019**
Compétences en zootechnie/phytotechnie	P-value 0.2660

Ainsi, quatre sous domaines permettent d'expliquer le résultat de l'estime de soi globale. L'endurance ($p < 0.005$) et la valeur physique perçue ($p < 0.005$) sont hautement significatives. Elles expliquent au mieux le résultat de l'estime de soi globale. Toutefois, la force et les compétences sportives ont des valeurs avoisinant le seuil de significativité ($p < 0.05$), ce qui peut aussi expliquer la valeur de l'estime de soi globale.

3.2.1.3 Comparaison des différents facteurs

➤ Comparaison apprenants/formateurs

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les résultats des apprenants et des formateurs grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 3: Tableau de comparaison entre les résultats des formateurs et des apprenants regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne apprenant ± écart type	Moyenne Formateur ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.84 ± 1.48	3.46 ± 1.94	0.0040**
Compétences sportives	3.34 ± 1.32	2.42 ± 1.72	0.0393*

Force	3.50 ± 2.10	4.11 ± 1.92	0.2229
Endurance	3.69 ± 1.59	2.11 ± 1.68	0.0020**
Apparence	3.42 ± 1.92	2.92 ± 2.17	0.3821
Social	4.00 ± 1.78	3.30 ± 1.82	0.1488
Familial	4.00 ± 1.67	3.07 ± 2.54	0.3181
Maîtrise de la langue française	3.30 ± 2.07	2.30 ± 2.41	0.1067
Mathématiques	2.73 ± 1.90	3.00 ± 2.36	0.5591
Scolaire	3.53 ± 1.85	3.53 ± 1.85	>0.9999
Valeur physique perçue	4.57 ± 1.57	4.84 ± 1.18	0.6531
Compétences en zootechnie/phytotechnie	3.65 ± 2.18	4.26 ± 2.12	0.2386

En ce qui concerne l'estime de soi globale, les formateurs n'ont pas la même perception que les apprenants ($p=0.0040$), ce résultat est significatif. De plus, les formateurs ont une perception plus faible que celles des apprenants dans d'autres sous domaines telles que les compétences sportives ($p=0.0393$), l'endurance ($p=0.0020$).

➤ Comparaison CAPA1/CAPA2

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les différents niveaux au sein des CAPA grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 4: Tableau de comparaison des différents niveaux (CAPA1 et 2), regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne CAPA 2 ± écart type	Moyenne CAPA 1 ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.52 ± 1.69	5.44 ± 0.72	0.2394
Compétences sportives	3.29 ± 1.35	3.44 ± 1.33	0.8011
Force	3.47 ± 2.21	3.55 ± 2.00	0.8687
Endurance	3.41 ± 1.58	4.22 ± 1.56	0.2318
Apparence	3.05 ± 1.88	4.11 ± 1.90	0.1471
Social	3.70 ± 1.79	4.55 ± 1.74	0.1529
Familial	3.82 ± 1.84	4.33 ± 1.32	0.6009
Maîtrise de la langue française	3.05 ± 2.16	3.77 ± 1.92	0.4407
Mathématiques	2.35 ± 1.80	3.44 ± 2.00	0.1837
Scolaire	2.70 ± 1.57	5.11 ± 1.26	0.0009***
Valeur physique perçue	4.35 ± 1.80	5.00 ± 1.00	0.5373
Compétences en zootechnie/phytotechnie	3.35 ± 2.23	4.22 ± 2.10	0.3368

Il existe une différence significative entre ces deux niveaux essentiellement au sein du sous domaine scolaire. Les CAPA 2 se sous estiment davantage.

➤ Comparaison cursus scolaire/professionnel

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les différents cursus : scolaire et professionnel grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 5: Tableau de comparaison entre les apprenants du lycée (cursus scolaire) et ceux du CFA (cursus professionnel), regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne professionnel ± écart type	Moyenne scolaire ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.87 ± 1.45	4.80 ± 1.61	0.8443
Compétences sportives	3.31 ± 1.49	3.40 ± 1.07	0.7015
Force	3.50 ± 2.12	3.5 ± 2.17	>0.9999
Endurance	3.75 ± 1.65	3.60 ± 1.57	0.7857
Apparence	3.37 ± 1.82	3.50 ± 2.17	0.7482
Social	4.25 ± 1.77	3.60 ± 1.83	0.3751
Familial	4.00 ± 1.89	4.00 ± 1.33	0.7466
Maîtrise de la langue française	4.06 ± 1.61	2.10 ± 2.23	0.0292*
Mathématiques	2.56 ± 1.75	3.00 ± 2.21	0.4011
Scolaire	3.87 ± 1.58	3.00 ± 2.21	0.3363
Valeur physique perçue	4.62 ± 1.62	4.50 ± 1.58	0.7839
Compétences en zootechnie/phytotechnie	3.37 ± 2.24	4.10 ± 2.13	0.3758

Il existe une différence significative au sein du sous domaine maîtrise de la langue française ; les apprenants ayant un cursus scolaire se sous estiment davantage.

➤ Comparaison des disciplines

○ Cursus professionnel

Il existe une différence significative entre les compétences en mathématiques et en maîtrise de la langue française ($p=0.0160$). Les apprenants se valorisent davantage en mathématiques qu'en français (respectivement moyenne ± écart type : 4.06 ± 1.61 ; 2.56 ± 1.75). Il n'existe pas de différence significative entre les compétences en mathématiques et en discipline professionnelle ($p=0.4668$). Les apprenants s'estiment autant en mathématiques qu'en zootechnie et phytotechnie. Il n'existe pas de différence significative entre les compétences en français et les

disciplines professionnelles ($p=0.2367$). Les élèves s'estiment autant dans ces deux disciplines.

- Cursus scolaire

Il n'existe pas de différences significatives entre les sous domaines français et mathématiques ($p=0.4067$). Les élèves s'estiment autant dans ces deux disciplines.

Il existe une différence avoisinant la significativité entre les compétences en mathématiques et les disciplines professionnelles ($p=0.0527$). Les apprenants se valorisent davantage dans les disciplines professionnelles qu'en mathématiques (respectivement moyenne \pm écart type : 4.10 ± 2.13 ; 2.10 ± 2.23). Il n'existe pas de différences significatives entre les compétences en français et les compétences dans les disciplines professionnelles ($p=0.2145$). Les élèves s'estiment autant dans ces deux disciplines.

3.2.2 A l'école

3.2.2.1 Prédiction de l'estime de soi globale

Un test de régression multiple est appliqué pour déterminer le sous domaine qui permet de prédire le résultat de l'estime de soi globale.

Tableau 6: Résultats des coefficients de régression des sous domaine de l'estime de soi en fonction de l'estime de soi globale pour les élèves

Domaines	Coefficient de régression	P-value
Estime de soi globale	0.383	0.3015
Compétences sportives	0.109	0.0904
Force	0.102	0.0599 *
Endurance	-0.002	0.9776
Apparence	0.104	0.0712
Social	0.113	0.0599 *
Familial	0.073	0.2507
Maîtrise de la langue française	0.056	0.2677
Mathématiques	0.111	0.0597
Scolaire	0.283	<0.0001 ***
Valeur physique perçue	0.034	0.6061

Le sous domaine scolaire est hautement significatif ($P < 0.0001$), c'est-à-dire que cette variable à elle-seule permet de prédire le résultat de l'estime de soi globale. Toutefois, les valeurs des sous domaines force et social avoisinent la significativité (respectivement : $p = 0.0599$ et $p = 0.0599$). Pour l'école, le sous domaine scolaire peut expliquer à lui seul le résultat de l'estime de soi globale.

3.2.2.2 Dépendance des sous domaines avec l'estime de soi globale

En appliquant le test de corrélation de Spearman, l'objectif est d'identifier les sous domaines qui peuvent expliquer le résultat de l'estime de soi globale.

Tableau 7: Résultats des p-value des sous domaine suite au test de corrélation de Spearman pour les élèves

Domaines	Estime de soi globale
Compétences sportives	P-value <0.0001***
Force	P-value <0.0001***
Endurance	P-value <0.0001***
Apparence	P-value <0.0001***
Social	P-value <0.0001***
Familial	P-value 0.0027**
Maîtrise de la langue française	P-value 0.0003***
Mathématiques	P-value <0.0001***
Scolaire	P-value <0.0001***
Valeur physique perçue	P-value <0.0001***

Les p-values de tous les sous domaines sont hautement significatives ($p < 0.0005$), à l'exception du sous domaine familial ($p = 0.0027$). Elles sont toutes dépendantes de l'estime de soi globale.

3.2.2.3 Comparaison des différents facteurs

➤ Comparaison élève/enseignant

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les résultats des élèves et ceux des enseignants grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 8: Tableau de comparaison entre les résultats des élèves et des enseignants, regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne élève ± écart type	Moyenne enseignant ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.2 ± 1.41	3.75 ± 2.11	0.2301

Compétences sportives	3.63 ± 1.69	3.35 ± 2.35	0.6260
Force	3.82 ± 1.86	3.89 ± 2.00	0.4793
Endurance	3.60 ± 1.52	4.03 ± 1.93	0.0002***
Apparence	3.43 ± 1.69	2.77 ± 2.18	0.0018**
Social	3.77 ± 1.63	4.29 ± 1.80	0.0005***
Familial	4.02 ± 1.45	4.85 ± 1.68	<0.0001***
Maîtrise de la langue française	3.49 ± 1.88	3.55 ± 2.41	0.2192
Mathématiques	3.47 ± 1.77	3.54 ± 2.28	0.2373
Scolaire	4.31 ± 1.51	4.62 ± 1.63	0.0069*
Valeur physique perçue	4.63 ± 1.58	5.07 ± 1.57	<0.0001***

Des différences au sein des sous domaines sont significatives. En effet, les enseignants auraient une perception davantage positive que celle de l'élève dans différents sous domaines : endurance ($p=0.0002$), social ($p=0.0005$), familial ($p<0.0001$), scolaire ($p=0.0069$), valeur physique perçue ($p<0.0001$). Le sous domaine apparence fait l'exception, l'enseignant a une perception davantage négative de celle de l'élève.

➤ Comparaison garçon/fille

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les garçons et les filles grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 9: Tableau de comparaison entre les résultats des garçons et des filles, regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne garçon ± écart type	Moyenne fille ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.39 ± 1.41	3.98 ± 1.51	0.0684
Compétences sportives	3.95 ± 1.63	3.28 ± 1.70	0.0073**
Force	4.20 ± 1.66	3.40 ± 1.99	0.0072**
Endurance	3.65 ± 1.55	3.54 ± 1.50	0.5633
Apparence	3.90 ± 1.61	2.92 ± 1.62	<0.0001***
Social	3.85 ± 1.58	3.68 ± 1.69	0.5633
Familial	3.95 ± 1.42	4.10 ± 1.48	0.3868
Maîtrise de la langue française	3.87 ± 1.76	3.07 ± 1.93	0.0042**
Mathématiques	3.42 ± 1.74	3.52 ± 1.82	0.6195
Scolaire	4.27 ± 1.56	4.36 ± 1.45	0.8258
Valeur physique perçue	4.62 ± 1.58	4.63 ± 1.59	0.9189

Il existe une différence avoisinant la significativité concernant l'estime de soi globale (p -value=0.0684) ; les garçons s'estimeraient davantage que les filles. Quatre sous domaines ont des valeurs significatives. Pour les compétences sportives (p =0.0073), la force (p =0.0072), l'apparence (p <0.0001) et la maîtrise de la langue française (p =0.0042), les garçons s'estiment davantage que les filles.

➤ Comparaison milieu « favorisé »/ »défavorisé »

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les milieux dits « favorisé » et « défavorisé » grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 10: Tableau de comparaison entre les résultats des milieux dits « favorisé » et « défavorisé », regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne défavorisée ± écart type	Moyenne favorisée ± écart type	P-value
Estime de soi globale	3.90 ± 1.47	4.28 ± 1.46	0.1193
Compétences sportives	3.58 ± 1.43	3.65 ± 1.77	0.6171
Force	4.04 ± 1.64	3.76 ± 1.92	0.5564
Endurance	3.85 ± 1.49	3.53 ± 1.53	0.2972
Apparence	3.48 ± 1.55	3.42 ± 1.73	0.9879
Social	3.41 ± 1.34	3.88 ± 1.69	0.0359*
Familial	4.12 ± 1.24	4.00 ± 1.50	0.8963
Maîtrise de la langue française	3.82 ± 1.86	3.40 ± 1.88	0.1905
Mathématiques	3.68 ± 1.70	3.40 ± 1.79	0.4150
Scolaire	4.36 ± 1.40	4.30 ± 1.54	0.9635
Valeur physique perçue	4.53 ± 1.09	4.65 ± 1.70	0.0689

Seulement deux sous domaines ont des valeurs significatives. Dans le domaine social (p =0.0359), les élèves du milieu dit « favorisé » s'estiment davantage à l'identique du domaine valeur physique perçue qui avoisine la significativité (p =0.0689).

➤ Comparaison cycle 2/cycle3

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre les élèves des cycles 2 et 3 grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 11: Tableau de comparaison entre les résultats des élèves de cycle 2 et cycle 3, regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

Domaines	Moyenne cycle 2 ± écart type	Moyenne cycle 3 ± écart type	P-value
Estime de soi globale	4.35 ± 1.25	4.16 ± 1.51	0.7001
Compétences sportives	4.03 ± 1.47	3.55 ± 1.73	0.2161
Force	4.03 ± 1.40	3.78 ± 1.95	0.8811
Endurance	3.51 ± 1.76	3.62 ± 1.48	0.8541
Apparence	3.67 ± 1.68	3.38 ± 1.69	0.4622
Social	3.38 ± 1.38	3.86 ± 1.67	0.0643
Familial	3.87 ± 1.70	4.05 ± 1.40	0.7025
Maîtrise de la langue française	3.09 ± 1.90	3.57 ± 1.87	0.1719
Mathématiques	3.54 ± 1.68	3.45 ± 1.80	0.8858
Scolaire	4.22 ± 1.66	4.33 ± 1.48	0.8696
Valeur physique perçue	4.54 ± 1.47	4.64 ± 1.61	0.4768

Le sous domaine social a des résultats avoisinant la significativité ($p=0.0643$). Les élèves de cycle 3 auraient une meilleure estime d'eux.

3.2.2.4 Evaluation

➤ EPS

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre différentes activités en EPS grâce au test de Mann-Whitney car les données sont indépendantes.

Tableau 12: Tableau de comparaison entre les résultats trois épreuves d'EPS, regroupant les moyennes et les écarts types pour l'estime de soi globale et les sous domaines ainsi que les p-value associés

	<u>Course rapide</u>	<u>Lancer</u>	<u>Course longue</u>
	2.70 ± 5.17	1.37 ± 4.41	-0.05 ± 1.51
<u>Course rapide</u>			
<u>Lancer</u>	P-value 0.4625		
<u>Course longue</u>	P-value 0.0265*	P-value 0.0429*	

Il existe essentiellement une différence significative dans les résultats de la course longue avec les deux autres épreuves. Les élèves semblent s'estimer au mieux en course longue.

➤ Mathématiques

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre différentes activités en mathématiques. Les données sont étudiées grâce au test de kruskall et Wallis car les données sont indépendantes. Le

résultat est non significatif ($p=0.4412$), il n'existe pas de différence entre les moyennes des différents exercices de cette épreuve.

➤ Maîtrise de la langue française

Les moyennes de l'estime de soi globale et des sous domaines de l'estime de soi ont été comparées entre différentes activités en français. Les données sont étudiées grâce au test de kruskall et Wallis car les données sont indépendantes. Le résultat est non significatif ($p=0.0921$), il n'existe pas de différence entre les moyennes des différents exercices de cette épreuve.

3.3 Discussion

3.3.1 L'évaluation de l'estime de soi à l'école

La réussite ou l'échec scolaire, le style pédagogique, l'attitude de l'enseignant, la relation de l'élève avec le groupe peuvent avoir un impact sur le degré d'estime de soi. De même, pour les parents, avoir un cursus scolaire brillant correspond implicitement à réussir sa future vie professionnelle. « L'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages » (Jendoubi, 2002). Un élève ayant une estime de soi positive aura une meilleure confiance en soi et ses comportements seront davantage adaptés face à la difficulté scolaire et ainsi sera dans la capacité de demander du soutien.

3.3.1.1 Pertinence de l'outil

En ce qui concerne les questionnaires remplis par les élèves de cycles 2 et 3, l'ensemble des sous domaines sont dépendants de l'estime de soi globale ; ce qui

n'est pas le cas pour le test de dépendance effectué avec les questionnaires du CFA et du lycée agricole. Ceci peut être corrélé avec la faible quantité de données concernant les questionnaires des apprenants. Ce questionnaire nous indique qu'il peut être un bon indicateur pour mesurer l'estime de soi chez les élèves au vu des résultats au test de corrélation de Spearman. En revanche, il est difficile d'affirmer sa fiabilité et sa viabilité puisque deux échantillons auraient dû être comparés sur deux périodes distinctes.

Toutefois, le format de réponse comme échelle de type Likert vrai-faux à six points figure dans les recommandations du manuel de test SDQ de Marsh car les coefficients alpha de fiabilité sont relativement élevés (Guérin & Famose). Ce procédé permet de développer d'excellentes propriétés psychométriques pour les questionnaires. Néanmoins, ce type d'échelle pourrait être difficilement utilisable avec des élèves de cycle 2, surtout si le temps de réponse à l'échelle est conséquent.

3.3.1.2 Faisabilité en classe

Les enseignants de cycle 2 ont relevé la complexité de remplissage du questionnaire. En effet, certains élèves ont eu des difficultés de compréhension dans la lecture et la réponse des items, surtout ceux à valeur négative. Ces élèves étaient rapidement en saturation cognitive, ce qui a pu biaiser le résultat de cette enquête. En ce qui concerne les élèves de cycle 3, les questionnaires étaient remplis en 15 minutes. Il était primordial que les élèves y répondent en autonomie et de manière individuelle. Toutefois, certains d'entre eux ont souhaité répondre la même chose que leur camarade. Ceci est aussi une source de biais concernant les résultats de l'enquête. « Le fait que ce questionnaire satisfasse au critère de validation de test n'est évidemment pas en soi une garantie quant à la pertinence psychologique de ce qu'ils mesurent » (Pierrehumbert, 1987). En effet, c'est l'image que l'enfant veut bien représenter aux autres qui ressort car il garde en réserve des sentiments plus intimes. C'est le cas d'un élève qui refusait de répondre à l'échelle mesurant le sous-domaine familial car il ne « voulait pas faire de mal à sa famille ». Il est ainsi possible que les résultats à ce sous-domaine soit erronés. Ce questionnaire peut être délicat pour des élèves ayant la crainte de l'évaluation. L'envie de « bien faire » ou de « répondre juste » est présente dans leur esprit, même si les enseignants leur ont indiqué que cela ne leur fournissait pas une note aux familles. La pression des notes

reste importante et celle-ci peut être une source de biais concernant l'enquête. « A croire que si tous les élèves étaient orphelins, l'école pourrait se passer d'évaluer ! » (PERRENOUD, 2015). : l'évaluation de l'estime de soi sans utiliser de questionnaire pourrait être une alternative à cette pression des notes.

3.3.1.3 Validité du test

Pour mesurer l'estime de soi, les réponses positives ont été sommées pour l'estime de soi globale et pour chaque sous domaine. Cette méthode de calcul pourrait ainsi être considérée comme une notation de l'estime de soi. Orselon Astolfi, la notation n'est pas une mesure objective (ASTOLFI, 2015). Ainsi, noter l'estime de soi globale et les sous domaines associés est compliqué car cette notion a un caractère évolutif. De plus l'estime de soi est un phénomène intime et difficile à percevoir. C'est ce qui est relevé au vu des comparaisons de moyenne entre les élèves et les enseignants ou les formateurs et les enseignants. Cependant, ceci ne veut pas dire qu'il ne faut pas évaluer l'estime de soi puisqu'une estime de soi positive permet aux élèves et aux apprenants d'entrer plus facilement dans les apprentissages mais c'est aussi une attente de l'Education Nationale. Ce système d'échelle doit être pris comme un outil pour piloter les apprentissages car il permettrait de comprendre les obstacles pour les élèves et les apprenants mais aussi de prendre en compte les résistances aux apprentissages (PERRENOUD, 2015).

De surcroît, l'estime de soi des élèves peut évoluer positivement ou négativement au cours du temps. Cette estime de soi peut être, par exemple, influencée par des facteurs environnementaux. Il aurait été intéressant de proposer ce questionnaire, aux mêmes élèves, à différentes périodes de l'année de telle sorte qu'il puisse être un indicateur d'une estime de soi positive, stable ou négative. L'étude des différents sous domaines pourrait être utile pour mettre en lien les difficultés scolaires et l'estime de soi de l'élève si ces deux facteurs sont corrélés. Toutefois, ce questionnaire est excessivement long et il est peu probable de s'en servir comme outil au sein d'une classe. Une autre échelle pourrait servir d'outil mais il est important qu'elle mesure l'estime de soi globale et ses sous domaines car celle-ci est un modèle multidimensionnel. Une échelle, comme celle de Rosenberg, est effectivement rapide de passation mais elle mesure uniquement l'estime de soi globale. Ceci est contraignant puisque cela ne donne aucune indication sur le sous-domaine de l'estime de soi qui pourrait être défaillant. Pourtant, si l'enseignant

utilisait un modèle multidimensionnel de l'estime de soi, applicable en classe, celui-ci pourrait être une aide pour mettre en place des dispositifs de différenciation adaptés aux besoins des élèves.

3.3.1.4 Outil de mise en projet

Ce questionnaire a servi d'outil de mise en projet d'une séquence sur l'estime de soi avec des élèves de CM1/CM2. A l'issue de ces questionnaires des quadrilatères, qui ont servi de bilan, ont été construits à partir des résultats de l'échelle. Ces quadrilatères sont visuels et facilitent l'interprétation des résultats de la part des élèves. La pertinence des ces quadrilatères réside dans le fait qu'ils ont servi de dispositif d'initiation au débat interprétatif. Souvent, ce sont des élèves ayant une faible estime d'eux qui ont affirmé leur désaccord avec ce quadrilatère. Toutefois, n'ayant pas encore abordé la notion d'estime de soi, ils ont la plupart du temps rapporté les faits suivants : « je ne suis pas d'accord avec le quadrilatère car je ne suis pas nul ». A l'évidence, une confusion était faite entre la définition de l'estime de soi et les conséquences des résultats que pouvaient percevoir les autres. L'image de soi a un rôle essentiel dans l'image que l'élève souhaite faire refléter aux autres. Quoiqu'il en soit, le doute concernant la notion d'estime de soi s'est installé jusqu'à la mise en place du débat à visée philosophique.

3.3.1.5 Prise en compte de la diversité des élèves

Ce questionnaire présente des difficultés pour évaluer le degré d'estime de soi de l'élève. En effet, il n'y avait pas de choix pondéré pour la réponse de chaque item : soit l'estime de soi est positive soit elle est négative. Il est donc impossible d'interpréter une valeur qui délimiterait la surestime de soi et la sous-estime de soi. Ainsi, il peut être envisageable d'interpréter son degré d'acquisition au sein des différentes disciplines avant et après l'évaluation pour déterminer le degré de position par rapport à l'estime de soi. De plus, cette compétence répond aux attentes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture puisque l'élève de cycle 3 doit être capable de s'auto-évaluer. C'est pourquoi, des coupons d'évaluation sont proposés aux élèves. Ces coupons sont davantage utilisables que le questionnaire. De plus, les résultats de ces auto-évaluations sont intéressants puisqu'il est relevé que des élèves ayant déjà travaillé une compétence ou ayant déjà effectué une évaluation formative étaient capables de s'auto-évaluer. En effet,

en tant qu'objectif, l'évaluation formative vise à développer chez l'élève des compétences d'auto-évaluation le conduisant à être capable de se situer lui-même dans sa formation (Abrecht, 1991). Ceci démontre que l'apprentissage, la pédagogie et les outils mis en place par l'enseignant peuvent avoir un impact positif sur la perception de l'estime de soi de la part de l'élève dans le sens où ces derniers sont capables de se fixer des objectifs en fonction de leur capacité ; ce qui limite la sensation d'échec et ainsi une estime de soi négative. Les méthodes d'enseignement étant différentes dans les niveaux supérieurs, cette étude aurait pu être pertinente pour valider ces hypothèses.

3.3.1.6 Perspectives

L'évaluation de l'estime de soi ne peut être applicable uniquement en classe. La communication avec les différents acteurs en lien avec l'enfant est essentielle. En effet, lors de certains « dérapages » de l'enfant ou de l'apprenant, il est nécessaire d'avoir un entretien avec les représentants légaux de l'enfant afin de comprendre ce qui a pu influencer sur son comportement et la souffrance que ces derniers peuvent parfois exprimer afin d'établir des liens éventuels. De même, les différents conseils mis en place au sein de l'école peuvent permettre de contextualiser certains comportements de l'enfant ou de l'apprenant (Meram, et al., 2006). Les témoignages relatent souvent le vécu et l'observation des acteurs envers l'enfant ou l'adolescent qui sont souvent représentatifs du comportement ou des notes de l'élève ou de l'apprenant. Il est bien évident que ces témoignages sont ponctuels car ils ne concernent souvent que certains élèves ou apprenants.

Des activités de « présentation croisée » peuvent être utilisées pour évaluer l'estime de soi de l'élève. En effet, il s'agit, par binôme, de se présenter l'un à l'autre. Puis, en collectif, chaque enfant est présenté au groupe par son binôme. Cette activité est très révélatrice de l'estime de soi (Meram, et al. 2006). Il est bien évident que cette exercice peut être répété à différentes reprises, dans l'année, afin d'observer l'évolution de l'estime de soi.

Toutefois, pour aller plus loin dans l'évaluation de l'estime de soi et ainsi d'en objectiver les changements, il est probant qu'il soit nécessaire d'utiliser un « outil d'évaluation standardisé » (Meram, et al., 2006). Comme relaté ci-dessus, plusieurs obstacles font face à l'évaluation objective de l'estime de soi : 1/ c'est un processus

psychique complexe, 2/ l'âge des enfants qui peut limiter les possibilités d'expression et d'auto-évaluation.

Certains auteurs ont utilisé une combinaison de deux outils d'évaluation de l'estime de soi qui résoudrait les obstacles délimités ci-dessus (Meram, et al., 2006). Ces deux outils seraient :

- L'évaluation des comportements par l'institutrice : Grille d'évaluation par l'enseignant de Montréal. Elle évaluerait un programme de prévention de la violence à l'école. Cette grille répertorie essentiellement le point de vue de l'enseignant.
- L'auto-évaluation de la qualité de vie de l'enfant par l'auto-questionnaire de l'enfant illustré de l'INSERM. Ce questionnaire est basé uniquement sur des dessins de visages d'enfants ayant quatre émotions différentes. Ces visages représentent les échelles de réponses aux items. Ce questionnaire recueille le point de vue de l'enfant.

Ces questionnaires, facilement utilisables en classe et adaptés à l'enfant, peuvent être remplis en début d'année. Ils serviront d'évaluation diagnostique. Après des activités d'animation en lien avec l'estime de soi, ces questionnaires peuvent de nouveau être remplis pour étudier les changements en lien avec l'estime de soi. Cette seconde évaluation peut ainsi être une évaluation formative si l'on souhaite prendre en compte la diversité de l'élève pour différencier sa pédagogie, ou d'évaluation sommative pour répondre aux attentes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

3.3.2 Rôle des facteurs

L'étude des différents facteurs permet de prendre en compte la diversité des élèves. En effet, ces derniers ne s'estimeront pas de la même manière en fonction des facteurs dont ils dépendent.

3.3.2.1 CFA et lycée agricole

- Les formateurs

Les formateurs ont une vision globale négative, en comparaison avec la perception des élèves, au sein de différents sous domaines : estime de soi globale, compétences sportives et l'endurance. A l'adolescence, les mentalités évoluent, les élèves s'intéressent davantage aux disciplines en lien avec leur avenir professionnel. Il est donc possible que l'EPS n'ait plus le même attrait que pour le jeune enfant, que ce soit à cause des modifications corporelles dues à la puberté, à la peur de l'image de soi dévoilée ou à l'installation de la sédentarité en lien avec cette période de la vie (Maurice, 2012). Ainsi, les performances en EPS ne sont pas celles attendues par le formateur. Quoi qu'il en soit, le professeur d'EPS en CFA ou lycée doit avoir un rôle de médiateur. Il doit rendre les objectifs visés compréhensibles et dédramatiser les difficultés. Son intervention doit être active auprès des élèves. Un climat de classe serein permettra de relativiser les échecs de la part des élèves et favorisera ainsi l'estime de soi.

En ce qui concerne l'estime de soi globale, cela correspond à ce que j'avais relevé lors d'un conseil de classe. Cette contrainte peut être source de sélection puisque si l'élève ressent le manque de confiance en lui de la part d'autrui, il peut conclure qu'il est réduit à ce que pensent les autres et ne pas poursuivre son cursus. Ce constat est en accord avec les propos de Legendre (1980) lorsqu'il évoque que la reconnaissance d'autrui est nécessaire à la réalisation de soi (Edmond, 2006). L'adolescence est une période difficile puisque le jeune enfant subit une multitude de changements pour prendre une forme adulte. Pour ces apprenants, l'image de soi devient donc importante et le rôle que l'institution scolaire adoptera aura un grand effet sur l'estime de soi du jeune.

➤ Le niveau scolaire

Les apprenants en deuxième année de CAPA se sous estiment davantage dans le sous domaine scolaire. Il est possible que cela soit dû à la forte pression que procure la validation du diplôme. Une fois de plus, la notation rend l'élève impuissant face à son stress et son envie de réussir. Le rôle de l'image de soi prend tout son sens, puisque l'élève veut satisfaire le regard envers lui de ses proches par la validation de ce certificat. Toutefois, il ne faut pas exclure que l'envie d'entrer dans la vie active peut être poignante pour ces élèves que ce soit d'un point de vue financier, ou suite à la pression de la famille ou bien encore d'une saturation scolaire. Ainsi, pour avoir un poste, ces apprenants mesurent l'importance de ce bagage. La pression de la société est importante et peut influencer sur les résultats négatifs du sous domaine

scolaire pour les deuxièmes années. Selon Edmond D., deux variables ont une forte influence sur les choix de l'individu : la société et le rôle de l'individu dans l'acquisition ainsi que le renforcement de ses propres expériences ; ce qui déterminera les comportements sociaux qu'il adoptera à l'âge adulte.(Edmond, 2006)

➤ Le cursus

Dans les disciplines professionnelles que sont la phytotechnie et la zootechnie, les apprenants s'estiment de la même manière. Cette constatation est identique pour les compétences en mathématiques. Toutefois, ceci n'est pas le cas pour les compétences en français. Les apprenants du cursus professionnel se valorisent davantage. Pour les apprenants du CFA, l'estime de soi pour les disciplines professionnelles n'est pas supérieure à celle des compétences en mathématiques et français. En revanche, pour les apprenants du lycée professionnel, l'estime de soi concernant les compétences en zootechnie et phytotechnie sont nettement supérieures à celle des mathématiques. Il est possible que le cursus professionnel développe l'estime de soi chez les apprenants pour les matières générales comme les mathématiques et le français. Le rapport au savoir pour ces derniers peut être modifié par l'entrée dans la vie active qui leur permet une meilleure prise en compte de l'intérêt de ces matières, puisque les objectifs sont explicités naturellement. En effet, les apprenants en cursus professionnel sont ainsi dans la capacité de faire un lien entre les disciplines proposées au CFA et leur utilité dans la vie active. Toutefois, il ne faut pas exclure que ces adolescents n'ont pas tous les mêmes formateurs et qu'il est possible que la pédagogie utilisée influence sur le rapport au savoir.

3.3.2.2 Ecole primaire

➤ Les enseignants

La tendance est inversée à l'école primaire puisque les enseignants ont une perception positive nettement supérieure à celle des élèves pour différents sous domaines tels que l'endurance, le social, le familial, le scolaire et la valeur physique perçue. Toutefois, les élèves s'estiment davantage pour l'apparence. L'enseignant a pour devoir de prendre en compte la diversité des élèves. Il se doit de différencier ses apprentissages pour les faire correspondre aux besoins des élèves. L'élève est donc au cœur des apprentissages. Cette pédagogie de différenciation permet d'apprécier l'évolution des élèves en fonction de leurs capacités et de les évaluer à sa juste valeur. Il est probable que cette différenciation soit à l'origine de cette vision

positive de la part des enseignants envers les élèves, notamment pour le sous domaine scolaire.

En ce qui concerne le sous domaine familial, les enseignants ont exprimé des difficultés à se mettre à la place de l'élève. Ce questionnaire ne permet pas de relever les élèves ayant des difficultés à la maison comme les résultats sont analysés sur une population. Pourtant, « un parent incapable d'offrir un modèle cohérent favorise l'apparition de comportements antisociaux chez l'enfant » (Edmond, 2006). Ceci serait, bien évidemment, une source d'alerte pour l'enseignant. Ces constatations pour le sous domaine familial peuvent se transposer envers le sous domaine social car un élève ayant un comportement déplacé envers ses camarades peut être un appel indiquant une souffrance et ainsi une mauvaise estime de lui-même.

➤ Le niveau scolaire

Les élèves de cycle 3 s'estiment davantage dans le sous domaine social. Ceci peut s'expliquer par la prise en compte plus affirmée de la relation avec l'autre en relation avec le développement de la coopération chez l'enfant défini par Piaget en 1968. Il a démontré qu'après seulement l'âge de sept ou huit ans, le langage remplit convenablement « sa fonction de communication dans les activités ludiques des enfants » (Racine, 1978). Avant cet âge, les conversations entre enfants sont surtout faites de monologues à deux ou à trois souvent sans retour de la part de l'interlocuteur. De plus, avant cet âge, il est difficile pour l'enfant de fournir des explications verbales assez précises pour être compris par autrui. Tandis qu'entre sept et dix ans, les enfants sont capables de coopérer et d'appliquer des règles de jeu sans l'aide de l'adulte, ce qui favorise le développement des relations sociales et ainsi explique que l'estime de soi du sous domaine social soit plus élevée pour les enfants de cycle 3.

➤ Le sexe

Les garçons ont une estime de soi globale plus importante que les filles mais cette constatation s'observe dans les sous domaines suivants : les compétences sportives, la force, l'apparence et le français. Ces résultats sont en accord avec ceux de Goñi, qui constate que les garçons ont des scores supérieurs aux filles pour la totalité des aspects analysés grâce au PSPP, excepté pour le concept de soi général. Il constate aussi des valeurs significatives pour les habiletés sportives. Ces résultats peuvent s'expliquer par des mœurs qui évoluent difficilement concernant l'égalité des sexes

dans le domaine sportif. La société influe fortement sur ces mentalités. En effet, « les garçons étaient incités à récolter des succès sportifs alors que les filles devaient avoir une apparence physique attirante » (Goni & Zulaika, 2001). L'image de soi avait une valeur très importante en fonction de notre genre. Ces propos sont confirmés par Dodd R. car il explique que les femmes étaient exposées à des stéréotypes qui devaient la conforter vers un idéal féminin comme un être étant affectueux, sympathique, sensible aux besoins des autres, compréhensif, doué de compassion, chaleureux, tendre, fidèle, douce et qui aime les enfants (Dodd, 2012). Il est possible que ces mentalités perdurent aujourd'hui et quelle soit la cause de cet écart d'estime de soi, notamment pour les compétences sportives, entre les filles et les garçons. Toutefois, ces mentalités peuvent encore évoluer car l'école a pour mission de garantir l'égalité entre les filles et les garçons.

➤ *Le milieu socioculturel et l'environnement familial*

L'estime de soi, dans les sous domaine social et la valeur physique perçue, est majoritaire pour les élèves issus de milieux dits « favorisés ». Benbenishty et Astor (2005) ont montré que les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveaux socioéconomiques différents ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais d'opportunités et de facteurs sociaux. Ils ont montré qu'un climat scolaire serein serait propice à atténuer l'impact négatif du contexte socioéconomique dans la réussite scolaire (Benbenishty & Astor, 2005). L'estime de soi concernant la réussite scolaire ne diffère pas. Il est possible que le climat scolaire ait, ici, un impact négatif concernant les relations sociales ; ce qui est souvent à l'origine de violences scolaires. Toutefois, les résultats ne l'indiquent pas mais de nombreux élèves issus de milieux dits « favorisés » avaient une faible estime d'eux lors d'évaluations à cause de la forte pression de la part de la famille pour la réussite scolaire. Il se peut que la faible population ait biaisée ce constat.

3.3.2.3 L'EPS facteur de valorisation de l'estime de soi ?

Hormis le facteur genre, les élèves s'estiment de manière identique dans le sous domaine des compétences sportives. Il est intéressant de souligner la stabilité de ce sous domaine malgré l'influence des facteurs. Il est donc possible que les élèves puissent s'estimer convenablement dans cette discipline. L'EPS pourrait développer une estime de soi positive et ainsi être un facteur qui expliquerait l'estime de soi globale positive de l'élève. Ces constats seraient en accord avec la thèse qu'il existe

une relation entre certaines dimensions du concept de soi et l'activité physique notamment le sport scolaire. (Goni & Zulaika, 2001).

3.3.3 L'EPS et l'estime de soi

➤ Sous domaine expliquant l'estime de soi globale

Pour le CFA et le lycée professionnel, seul le domaine familial permet de prédire les résultats de l'estime de soi globale. Toutefois, les sous domaines compétences sportives, force, endurance et valeur physique perçue dépendent des résultats de l'estime de soi globale. A l'école, c'est le sous domaine scolaire qui permet de prédire les résultats de l'estime globale de soi. Ces résultats sont en accord avec Legendre (1993) qui énonce qu'à l'école, la réussite ou non des apprentissages est directement reliée avec l'estime de soi ou le moi scolaire (Edmond, 2006). En revanche, l'ensemble des sous domaines dépendent de cette dernière. Ainsi, que ce soit pour les élèves ou pour les apprenants, l'estime de soi globale est corrélée avec les sous domaines en lien avec l'EPS (compétences sportives, force, endurance et valeur physique perçue).

➤ Débat à visée philosophique

Pour initier le débat à visée philosophique, la problématique suivante est annoncée : « *Qu'est-ce que l'estime de soi ? Comment faire pour valoriser l'estime de soi ? Pensez-vous que l'EPS puisse aider ? Pourquoi ?* » ; l'objectif étant de recueillir les différents points de vue et arguments des élèves, données qualitatives absentes du questionnaire, permettant d'affirmer ou d'infirmer les résultats aux questionnaires de l'estime de soi.

En ce qui concerne la définition de l'estime de soi, les élèves identifient le lien avec le corps et l'esprit et comprennent que c'est un critère d'évaluation de son propre bien être, mais que cette notion est évolutive car elle nécessite un apprentissage : « *L'estime de soi permet de ne pas se sentir tout seul avec les copains.* », « *l'estime de soi c'est apprendre à s'estimer.* », « *L'estime de soi c'est savoir s'évaluer* », « *L'estime de soi c'est prendre confiance en soi* », « *L'estime de*

soi c'est bien car on a confiance en soi. », « l'estime de soi c'est ce qu'on ressent dans notre corps. ».

Majoritairement, les élèves de cette classe perçoivent l'EPS comme vecteur de valorisation de l'estime de soi. Ils constatent que l'enseignant leur accorde des essais avant l'évaluation finale ce qui limite le stress de la notation ce qui valorise le statut de l'erreur et développe la motivation pour aller vers la réussite : *« Le sport aide à améliorer l'estime de soi car si on perd ce n'est pas grave. » « A l'école, le sport aide à s'estimer car l'échec apprend et la victoire n'apprend rien. » « Le sport m'aide à me faire confiance. » « Le sport m'aide à prendre confiance en moi, à l'école je ne stresse pas quand je fais du sport, je sais que c'est pour m'amuser. En dehors de l'école, je stresse quand je fais du sport. » Le sport m'aide car quand on est avec ses amis l'estime de soi est importante car si tu es désespéré tu as moins de chance de gagner. » « Le sport nous aide car si on perd cela nous motive pour y arriver. » Le sport aide à améliorer l'estime de soi puisque ce la nous détend quand on est en colère car après on reprend notre joie. C'est le sport qui nous donne une bonne santé et des forces. ».* Ces élèves différencient l'EPS et le sport en club.

Nombreux d'entre eux ont souligné le caractère stressant de la compétition : *« Le sport en club n'aide pas à améliorer l'estime de soi car les autres se moquent. ».*

Un seul élève a dévoilé que le « sport » ne lui permet pas d'avoir une estime de soi positive. Il n'a pas précisé si c'était l'EPS ou le sport en club ce qui aurait pu expliquer sa réponse. Toutefois, il met en avant la difficulté de se comparer aux autres, surtout quand ces derniers sont des proches : *« l'estime de soi c'est savoir ses qualités et ses défauts et ne pas dire de choses fausses de nous. Le sport ne m'aide pas car je suis nul et mon estime de soi baisse. Mes amis sont maintenant super forts alors je n'aime plus le sport. ».* Il est à noter que cet élève est détecté comme élève intellectuellement précoce. Ces enfants ont une capacité d'analyse souvent très développée. En classe, c'est un élève souvent triste et fréquemment dans la toute puissance. Avec le questionnaire, la réponse de cet élève était imperceptible. Les causes de cette réponse peuvent être diverses mais la prise en compte de cet élève est une priorité car il en sera du devoir de l'enseignant de développer des stratégies pour répondre aux besoins de celui-ci.

Ces hypothèses peuvent expliquer les sous domaines de prédilection expliquant la variable estime de soi globale. Ce questionnaire ne fait pas la différence entre le sport scolaire et le sport en club à visée compétitive. Ceci a pu biaiser les résultats si

les élèves ont pris uniquement en compte le sport en club. En effet, les résultats au test de régression multiple ne reflètent pas l'analyse des données qualitatives relevées grâce à l'atelier à visée philosophique. Il est bien évident que pour confirmer ces hypothèses, de nouveaux ateliers à visée philosophique devraient être mis en place pour vérifier l'exactitude des sous domaines en fonction de la variation du résultat de l'estime de soi globale.

➤ Atelier photolangage

Cet atelier avait pour objectif de recueillir les sentiments positifs et négatifs des élèves après un choix de deux APSA illustrées par des photographies. Cet atelier a permis de recenser, de manière qualitative, de nouvelles données et compléter ainsi celles du débat à visée philosophique.

Les propos positifs inventoriés sont variés en fonction des différentes APSA. La danse est essentiellement choisie par les filles car cela permet d'exprimer ses émotions et c'est un sport de détente physique : « *J'aime la danse car on exprime plusieurs émotions et ce n'est pas un concours car il y a des sports où il y a des concours et je suis mauvaise joueuse.* » « *J'aime la danse car c'est calme.* ». Le vélo et l'endurance révèlent une certaine mixité au niveau des choix des élèves, et sont essentiellement choisis pour le développement du bien-être corporel : « *J'aime bien être en équilibre sur mon vélo. Quand je suis sur mon vélo, je me sens libre dans la nature et je sais que je suis protégée avec mon casque.* » « *J'aime bien la course, je me sens à l'aise parce que je fais de l'athlétisme depuis trois ans. Cela m'aide à être mieux dans mon corps.* ». Les APSA telles que les activités de handball et de rugby sont désignées par les élèves pour leur caractère collectif et pour l'égalité entre les filles et les garçons en ce qui concerne le handball : « *J'aime le rugby car cela me vide la tête.* » « *J'adore le rugby, je me sens bien car j'aime les jeux collectifs.* » « *J'aime bien le rugby car c'est un sport pour les costauds et c'est collectif.* » « *J'aime bien le handball et aussi parce qu'il y a des filles dans ce sport et c'est rare des filles. Je trouve que c'est un sport bien pour les filles et les garçons.* ».

Il en est fait de même pour les sentiments négatifs développés pour les différentes APSA. Les élèves relèvent que l'endurance épuise facilement et que la compétition est trop marquée ; ceci serait les causes des points négatifs relevés : « *Je n'aime pas courir car on s'épuise pour rien.* » « *Je n'aime pas la course longue car quand ça me fatigue ce n'est pas pour moi.* » « *Je n'aime pas la course longue pour une*

histoire de gagnant perdant. » « Je déteste la course et l'esprit de compétition. Cela ne sert à rien, juste à s'essouffler. ». Les activités de rugby favorisent l'absence de sécurité affective, ce qui provoque de la peur chez les élèves : « Je n'aime pas le rugby car on se bat pour avoir le ballon et il y a beaucoup de règles. » « Je n'aime pas le rugby car c'est violent, il y a des plaquages. » « Je n'aime pas le rugby et les plaquages ça fait mal et je n'aime pas être sale et revenir chez moi avec les vêtements sales. Et je mange de la boue quand on me plaque. ». Certains élèves ont relevé le caractère violent et le manque d'actions collectives concernant les activités de handball : « Je n'aime pas le handball car je trouve que c'est violent. » « Je déteste le handball parce que les autres ne me font pas de passes, je n'aime pas me prendre un ballon dans la tête. Je n'aime pas jouer avec ceux que je ne connais pas. Et ce n'est pas assez collectif et sportif. » « Je n'aime pas le handball car c'est un sport où je ne me sens pas bien dans ma peau car quand je suis au poste de gardien de but, je n'arrête pas les ballons. ».

Enfin, l'EPS peut être un support pour valoriser l'estime de soi si l'élève accepte l'APSA choisie. Si ce n'est pas le cas, le rôle de l'enseignant prend tout son sens puisqu'il devient nécessaire d'explicitier les objectifs de l'APSA pour permettre à l'élève de comprendre le rôle de cette activité afin de favoriser l'entrée dans les apprentissages. La mise en place de la sécurité affective de l'élève, au sein des différentes APSA est un facteur essentiel pour développer le goût à cette activité. Ceci s'est révélé puisque les élèves ont accepté les activités de rugby mises en place par leur enseignante, activités que de nombreux ont dénigré durant l'activité de photolangage. Toutefois, les photographies utilisées pour cet atelier n'étaient pas des mises en situation vécues par les élèves. Il pouvait être ainsi difficile pour ces derniers de se projeter dans des situations réellement vécues en classe. C'est le cas pour les activités de rugby ; beaucoup d'entre eux ont relevé le caractère violent de cette activité et ont pourtant accepté de la pratiquer en classe puisque l'enseignant avait installé la sécurité nécessaire pour le bon déroulement de celle-ci. De manière générale, l'EPS peut valoriser l'estime de soi de l'élève si celui-ci ressent des sensations positives dans l'activité. En cas contraire, en absence de sécurité affective et en présence d'une compétition trop importante, il y aura un impact négatif. Ces analyses sont en accord avec certaines recherches qui énoncent le caractère négatif du facteur « compétition » sur l'estime de soi de l'individu (Biddle & Goudas, 1994). Toutefois, certaines analyses ont complété les constats cités

précédemment en postulant que d'autres facteurs comme la « santé », la « forme physique » et le « changement par rapport au travail scolaire normal » contribueraient à rendre cette matière agréable. (Biddle & Goudas, 1994).

3.3.4 Pratiques de classe

L'EPS peut être un facteur pour favoriser l'estime de soi à l'école. Toutefois, il est nécessaire d'instaurer un environnement favorable à l'entrée dans les apprentissages de telle sorte qu'il faille insister sur la participation plutôt que sur les résultats qui relèvent des aptitudes physiques de l'élève. Un climat de classe serein est le pré-requis nécessaire pour développer l'estime de soi des élèves et l'entrée dans les apprentissages. Ainsi, les élèves se sentiront en sécurité affective, condition d'estime de soi positive proposée par les élèves. Il est nécessaire de développer l'éducation à la santé au cours des séances de sport scolaire. Cette pratique permettra d'appuyer davantage sur les arguments de « bonne santé » que les arguments de « bonne performance ». Certains auteurs évoquent la possibilité d'épreuves de rattrapages pour certains enfants étant donné que l'efficacité est la plus grande chez les enfants dont l'estime de soi est la plus basse. (Biddle & Goudas, 1994). Cette proposition est en accord avec les arguments avancés par les élèves lors des ateliers de débats à visée philosophique et de photolangage.

Il est conseillé d'éviter d'instaurer un climat de compétition lors des séances d'EPS puisque ce facteur serait la source d'une faible estime de soi qui s'instaurerait par la peur de faire des erreurs et de perdre (Goni & Zulaika, 2001). Montrer que l'élève est capable de maîtriser une activité favorise pleinement l'estime de soi de celui-ci (Biddle & Goudas, 1994). Ces constats sont aussi en accord avec les propos des élèves durant les deux ateliers. Si toutefois, il est nécessaire de proposer des activités de performance aux élèves où la confrontation auprès de l'autre est nécessaire, il faudra alors que la compétition soit subordonnée au ludique pour éviter toute perte d'estime de soi (Goni & Zulaika, 2001).

La différenciation pédagogique peut être une procédure qui permettrait d'adapter certaines activités en fonction des besoins des élèves de manière à valoriser la

réussite pour favoriser l'estime de soi. Les méthodes d'enseignement utilisées devraient être assez souples pour permettre à l'élève de faciliter sa prise de décision en autonomie.

L'endurance est perçue comme une activité difficile par les élèves de cette classe. Toutefois, les résultats ont montré leur capacité à s'estimer correctement après un module d'apprentissage sur la course longue. Des activités approfondies dans ce domaine favoriseraient la respiration aérobie, ce qui rendrait plus facile les futurs apprentissages et limiteraient la faible estime de soi dans ce domaine.

Bien évidemment, et comme tout autre domaine d'apprentissage, l'enseignant doit proposer des objectifs visés clairs aux élèves pour favoriser leurs apprentissages, limiter l'échec et agir de manière positive sur l'estime de soi. Pour limiter l'écart d'estime de soi au sein des genres, il est conseillé de mener des enseignements suivant l'égalité des chances entre les garçons et les filles (Goni & Zulaika, 2001).

4 Conclusion

L'estime de soi, modèle multidimensionnel, est une notion difficile complexe, et doit être abordée en classe dans le cadre des Instructions Officielles. L'EPS, discipline obligatoire, permet d'éduquer les élèves à la santé.

Pour savoir si l'EPS peut contribuer à valoriser l'estime de soi en classe, le questionnaire doit être conçu de manière simple mais doit être fiable et viable pour être utilisé.

Pour que l'EPS joue un rôle essentiel dans la valorisation de l'estime de soi, il est nécessaire de pratiquer des enseignements adaptés à l'âge des élèves mais aussi à leurs besoins. L'enseignant doit prendre en compte les besoins des élèves comme

indiqué dans le référentiel des compétences du professeur des écoles dans le BO du 25 juillet 2013. Toutefois, pour que ces activités favorisent réellement l'estime de soi, il est nécessaire de proposer des activités à dominante ludique plutôt que compétitive.

Pour développer l'estime de soi au sein de sa classe, il est nécessaire que le climat de classe soit bénéfique aux apprentissages et que les élèves n'aient pas la peur de l'erreur. C'est donc pour cela qu'il est important de travailler l'estime de soi tout au long de l'année

Pour affirmer que l'EPS est un facteur qui influence l'estime de soi globale de l'élève, il serait intéressant d'effectuer une analyse en comparant deux populations différentes : sportifs et sédentaires. Les résultats pourraient indiquer les bienfaits de l'EPS envers l'estime de soi.

Toutefois, est ce que d'autres disciplines ou d'autres activités telles que la littérature, par exemple, peuvent favoriser l'estime de soi, notamment pour des élèves n'ayant aucune attirance pour l'EPS ?

5 Bibliographie

ABRECHT, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Paris: De Boeck Université.

ANDRE, C. (2005). Estime de soi. *Recherches en soins infirmiers*, 3 (82), 26-30.

ANDRE, C., & LELORD, F. (2008). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob poches.

ANGOT, C. (2013). *La dynamique de la motivation situationnelle*. Limoges: Université de Limoges.

- ASTOLFI, J. (2015, Avril). Le complexe de l'évaluation. *L'évaluation en classe, Hors série* (39), pp. 10-13.
- BALDWIN, S. A., & HOFFMANN, J. P. (2002). The Dynamics of Self-Esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (2), 101-113.
- BARIAUD, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (2).
- BAUDRY, R., & JUCHS, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 1 (10), 155-167.
- BENBENISTHY, R., & ASTOR, R. (2005). *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- BERGERON, S. (2000). *Evaluation du concept de soi des élèves du premier cycle du primaire qui redouble une année scolaire et qui sont promus en classe supérieur*. Trois Rivières: Université du Québec.
- BERGEVIN, C. (2008). *Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire d'élèves autochtones du secondaires éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisé en milieu allochtone*. Trois rivières: Université du Québec.
- BIDDLE, S., & GOUDAS, M. (1994). L'enfant au sein du système des pratiques: sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 47 (2-3), 135-144.
- BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B., BETTESCHART, W., & HALFON, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- COHEN-SCALI, V., & GUICHARD, J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (3), 321-345.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. (S. F. Freeman, Éd.)
- DODD, R. (2012). *Self-Perceptions of College Female Athletes, Exercisers, and Non-Exercisers of their Sport Competence, Physical Conditioning, Body Attractiveness, Physical Strength, and Overall Physical Self-Worth*. Kasas: University of Kansas.
- EDMOND, D. (2006). *Indices d'asocialité et niveau d'estime de soi d'étudiant entre 12 et 18 ans faisant partie d'un programmes d'études en soccer, d'un programme musique études ou d'un programme régulier*. Les trois rivières: Université du Québec.
- FAMOSE, J.-p., & BERTSCH, J. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Paris: Quadrige/Puf.

- FAMOSE, J.-P., & GUERIN, F. (2002). *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris: Armand Colin.
- FORTES, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et du soi physique : Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*. Montpellier: HAL.
- FOURCHARD, F., & COURTINAT-CAMPS, A. (2013). *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61 (6), 333-394.
- GONI, A., & ZULAIKA, L. M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *STAPS*, 56, 75-92.
- GUEDENEY, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Médecine & Hygiène*, 23 (2), 129-144.
- GUERIN, F., & FAMOSE, J. (s.d.). *Version Française du Physical self-description questionnaire (PSDQ) de Marsh*. Consulté le 01 16, 2016, sur Jean Pierre Famose: http://club.quomodo.com/famose/psychologie/concept_de_soi.html
- HEROUX, L., & FARRELL, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11 (1), 103-117.
- JENDOUBI, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. République et Canton de Genève: Service de la recherche en éducation.
- JENDOUBI, V. (Avril 2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. République et Canton de Genève: Service de la recherche en éducation.
- L'ECUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LINDWALL, M. (2004). *Exercising the Self: On the Role of Exercise, Gender and Culture in Physical Self-Perceptions*. Stockholm: Intellecta DocuSys AB.
- MARSH, H. W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-171.
- MARSH, H. W., BYRNE, B. M., & SHAVELSON, R. J. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- MAURICE, A. (2012, Mars 21). *L'EPS et les élèves des lycées professionnels, rencontre avec Bernard Lefort*. Consulté le Mai 16, 2016, sur Les cafés

pédagogiques:

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2012/131_1.aspx

MERAM, D., EYRAUD, G., FONTAINE, D., & OELSNER, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Lyon: Chronique sociale.

NINOT, G., DELIGNIERES, D., & FORTES, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S*, 53, 35-48.

PERRENOUD, P. (2015, Avril). L'abus d'évaluation est dangereux. *L'évaluation en classe, Hors Série* (39), pp. 14-17.

PIERREHUMBERT, B. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant: Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour les enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37 (4), 359-377.

PRETEUR, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Resonances* .

QRIBI, A. (2005). Socialisation et identité: L'apport de G.H. Mead ou la conversation du « je » et du « moi ». *Empan*, 2 (58), 129-132.

RACINE, L. (1978). Le développement des relations sociales chez l'enfant. *Sociologie et sociétés*, 10 (1), 3-24.

RIME, B., & LE BON, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations. *L'année psychologique*, 84 (4), 535-553.

6 Annexes

6.1 Le questionnaire

ESTIME DE SOI GLOBALE

	Vrai	Faux
Je suis souvent découragé(e).		
J'ai souvent honte de moi.		
Je trouve que je rate tout.		
Je voudrais rester comme je suis.		
Il y a beaucoup de chose dont je suis fie(ère).		
Je sais prendre des décisions.		

COMPETENCE SPORTIVE

	Vrai	Faux
Je me sens nul(le) en sport.		
J'ai peur de ne pas réussir en sport.		
Je ne suis pas à l'aise dans certaines activités.		
Je réussis bien en sport.		
Je trouve que le sport c'est facile !		
Je réussis mieux en sport qu'en français.		

ENDURANCE

	Vrai	Faux
Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter.		
Je n'arrive pas à finir quand la course est trop longue.		
J'ai peur de ne pas réussir à respirer pendant une course.		
Je peux pratiquer la course pendant longtemps sans me fatiguer.		
Je sais nager très longtemps.		
Je suis capable de faire du vélo pendant 1 heure sans être fatigué(e).		

APPARENCE

	Vrai	Faux
Personne ne me trouve beau (belle).		
Je me sens mal dans mon corps.		
Je voudrais changer de visage.		
Je me trouve beau (belle).		
J'aime bien me mettre en maillot de bain.		
Je suis plus beau (belle) que mes amis (es).		

FORCE

	Vrai	Faux
Je ne suis pas musclé(e).		
Je perds facilement un bras de fer.		
Je me sens faible.		
Je peux porter des objets lourds.		
J'ai plus de force que les autres.		
Je me sens fort(e).		

FAMILIAL

	Vrai	Faux
Il m'arrive d'avoir envie de partir de la maison.		
Je suis facilement contrarié(e) par mes parents.		
Mes parents me font sentir que mes résultats sont insuffisants.		
Mes parents font attention à ce que je ressens.		
Je passe de bons moments avec mes parents.		
Mes parents m'aident beaucoup pour mes devoirs.		

COMPETENCES FRANÇAIS

SOCIAL

	Vrai	Faux
Mes camarades sont plus aimés(ées) que moi.		
Je suis très timide et j'ai peu d'ami(es).		
Les autres viennent souvent m'embêter.		
J'aime tous les gens que je connais.		
Je suis très apprécié(e) par mes camarades.		
Mes camarades s'amuse bien avec moi.		

COMPETENCES MATHÉMATIQUES

	Vrai	Faux
Je me sens nul(le) en mathématiques.		
Je n'arrive pas à réfléchir en mathématiques.		
J'ai peur de rater mes exercices en mathématiques.		
Les maths, c'est trop facile !		
Je fais mes exercices de mathématiques plus vite que les autres.		
Je suis fier(ère) de mes résultats en mathématiques.		

A L'ÉCOLE

	Vrai	Faux
Je suis mal à l'aise de lire à haute voix.		
J'ai honte de devoir lire devant mes camarades.		
J'ai peur de dire quand je ne comprends pas un texte.		
Je réussis toujours mes exercices de français.		
Je fais mes exercices de français rapidement.		
Je suis fier(ère) de mes résultats en français.		

	Vrai	Faux
Je suis fier(ère) de mes résultats à l'école.		
J'aime être interrogé(e) en classe.		
Je suis motivé(e) par les activités de la classe.		
Je suis mal à l'aise en classe.		
Je n'aime pas venir à l'école.		
Il est difficile de prendre la parole en classe.		


VALEUR PHYSIQUE PERCUE

	Vrai	Faux
J'ai l'impression que mon corps à 10 ans de plus.		
Je n'arrive pas à faire les mouvements que je veux en sport.		
J'ai la sensation que mon corps est lourd.		
Je me sens bien dans ma peau.		
Je suis en pleine forme.		
Je suis content(e) de mes performances en sport.		

6.2 La séquence

Séquence : Estime de soi

Domaine : Instruction civique et morale	Objectif : - Apprendre à s'estimer, se respecter et respecter les autres Compétences : =>Maîtrise de la langue française - maîtrise de l'expression orale => compétences sociales et civiques - estime de soi, respect des autres => Autonomie et initiative - s'engager dans un projet	Cycle 3 Classe : CM2
------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

N°	Objectifs		Matériels	Activités
1	<ul style="list-style-type: none"> - Fabriquer un quadrilatère de l'estime de soi - Apprendre à s'estimer 	55'	Questionnaire et quadrilatère	<p>1/ <u>Mise en projet 5'</u>- Collectif :</p> <p>« <i>Je vais travailler avec vous durant une semaine. Vous allez apprendre à vous connaître pour savoir si vous avez ou non une bonne estime de vous-même. Pour cela, je vais vous distribuer des questionnaires que vous allez remplir individuellement. Ces questionnaires vont vous permettre de vérifier l'image que vous avez de vous-même.</i> »</p> <p>2/ <u>Remplissage des questionnaires 20'</u> – Ind :</p> <p>Le PE distribue le questionnaire à chaque élève. Le PE évaluera le questionnaire en fonction des résultats et selon une grille.</p> <p>3/ <u>Construction du quadrilatère 20'</u>- Ind :</p> <p>« <i>Grâce à la grille de résultats, vous allez construire votre quadrilatère de l'estime de soi</i> ».</p> <p>4/ <u>Bilan – 5/10'</u> – Collectif :</p> <p>« <i>Êtes-vous d'accord avec le résultat du quadrilatère de l'estime de soi ? Pourquoi ?</i> »</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir argumenter, donner son point de vue, échanger - Respecter les autres 	30'		<ul style="list-style-type: none"> - Atelier philo <p>« <i>Qu'est-ce que l'estime de soi ? Comment faire pour valoriser l'estime de soi ? Pensez-vous que l'EPS puisse aider ? Pourquoi ?</i> »</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier photo langage - Etre capable d'exprimer des émotions - Donner son point de vue, échanger - Respecter les autres 	40'		<p>1/ <u>Mise en projet 10'</u>:</p> <p>Plusieurs photographies de situation d'EPS sont positionnées sur une table (plusieurs photographies d'une même APSA). Chaque élève doit choisir deux images : une qui lui est agréable et une qui lui est désagréable.</p>

			<p>Chaque élève retourne à sa place sans montrer ses photographies aux autres.</p> <p>2/ <u>Exposition de ses choix 15'</u> :</p> <p>A tour de rôle, sans imposer d'ordre de passage, chaque élève doit expliquer pourquoi cette situation lui est désagréable pour une image et pourquoi elle est agréable pour l'autre image. Les élèves doivent tous parler sans que les autres interviennent ou critiquent.</p> <p>3/ <u>Bilan : Collectif 10/15'</u> :</p> <p><i>« Avez-vous l'impression d'avoir écouté, d'avoir été entendu, compris : à quoi vous en êtes-vous rendu compte ? Avez-vous été intéressé par ce qui s'est fait, dit ? A quels moments ? Qu'en est-il des photographies qui n'ont pas été choisies ? Comment avez-vous vécu telle intervention, telle attitude ? Que s'est-il passé pour vous lorsque vous avez constaté que vous aviez choisi la même photographie que quelqu'un d'autre ? »</i></p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants ?

Le concept de soi a un rôle primordial dans le développement et la construction de l'identité. L'estime de soi évoque un concept de soi positif qui permettrait à l'individu de s'adapter à son environnement et de s'engager justement dans une action au sein de laquelle il en saisirait les bénéfices. Le concept de soi est un phénomène complexe, apparenté à un modèle multidimensionnel comme a pu le montrer Shavelson en 1985. Ainsi, certains élèves ou apprenants refusent d'entrer dans les apprentissages pour différentes raisons : manque de motivation, pression familiale, perception négative du système éducatif. Ces raisons nuiraient à valoriser l'estime de soi. Dans cette étude, des élèves de cycles 2 et 3 (N=185) et des apprenants dans le domaine agricole (N=26) ont répondu à une échelle mesurant l'estime de soi. Pour confirmer les résultats de cette échelle, une étude au sein d'une classe de CM1/CM2 est mise en place. Pour les apprenants, les résultats ont montré que l'endurance et la valeur physique perçue expliquait la valeur de l'estime de soi globale et que certains facteurs influençaient la valeur de certains sous domaines de l'estime de soi (les formateurs, le cursus scolaire, le niveau de classe). Pour les élèves de cycles 2 et 3, les résultats ont montré que tous les sous domaines de l'estime de soi permettaient d'expliquer la valeur de l'estime de soi globale et que plusieurs facteurs influent aussi sur la valeur de ce concept : le genre, le milieu, les enseignants, le niveau de classe. La séquence au sein de la classe de CM1/CM2 a permis d'identifier le rôle prépondérant de l'EPS dans la valorisation de l'estime de soi.

Mots clés : estime de soi, scolaire, éducation physique et sportive, facteurs

How to improve self-esteem of students?

Self awareness plays a key role in the development and construction of identity. Self-esteem refers to a positive or negative view of oneself which allows the person to adapt to its environment and engage properly in an action to reap benefits. Self awareness is a complex phenomenon related to a multidimensional model created by Shavelson in 1985. Therefore some students refuse to embrace the learning process due to different reasons. These reasons include lack of motivation, family pressure, and a negative perception of the educational system. In this study students of cycles 2 and 3 (N = 185) and students of agriculture (N = 26) responded differently to a scale measuring self-esteem. To confirm the results of this scale, a study in a class of CM1 / CM2 was established. For some students, the results showed that their endurance and their perception of their physical value explained the value of global self-esteem and that some factors also influenced the value of some subdomain self-esteem (teachers, curriculum school, classroom level). For students of cycles 2 and 3, the results showed that all subdomains of self-esteem explained the value of the global self-esteem and that some factors influence the value of this concept: gender, environment, teachers, and class level. The sequence lead in the classroom of CM1 / CM2 identified the important role of EPS to valorize of self-esteem.

Keywords: self-esteem, scholar, physical and athletic education, factors