Estime de soi et déterminismes sociaux

Chloé Limouzin

▶ **To cite this version:**

Chloé Limouzin. Estime de soi et déterminismes sociaux. Education. 2021. dumas-03285277

HAL Id: dumas-03285277

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285277

Submitted on 13 Jul 2021

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Estime de soi et déterminismes sociaux

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Chloé Limouzin
le 21 juin 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :
Amélie Allétru, directrice de mémoire
Christine Kucharski., membre de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Amélie Allétru, qui en tant que directrice de mémoire m'a guidée dans mon travail et a su me soutenir et m'encourager tout au long de la rédaction.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à ma maître de stage Céline Jaulin enseignante de la classe de mon stage filé qui m'a permis d'effectuer l'ensemble des expériences nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Enfin je remercie ma Maman qui a su elle aussi me soutenir et m'apporter son aide tout au long du processus de rédaction.

Sommaire

Introduction……p.7-8

Partie 1 : Cadre théorique……p.8-39

I. L'environnement de l'enfant, un rôle dans la construction de l'estime de soi…..p.8-27

1.1-L'estime de soi : construction et représentations……**p.9-13**

a-Une tentative de définition de l'estime de soi ……*p.9-11*

b-Les autres concepts liés à l'estime de soi……*p.11-13*

1.2-La place de la famille dans la construction de l'estime de soi ……**p.13-18**

a-Des différences en fonction de l'origine sociale ……*p.14-15*

b-Des différences en fonction de l'éducation reçue ……*p.16-18*

1.3-L'école, l'émergence de nouvelles représentations……**p.19-23**

a-Un questionnement incessant du professeur sur sa façon d'être ……*p.19-20*

b-La bienveillance, facteur de l'estime de soi ……*p.20-23*

1.4- Promouvoir l'estime de soi dans un monde mouvant……**p.23-27**

a-Une société en perte de repères ……*p.23-26*

b-Des interactions et des questionnements……*p.26-27*

II-Se construire soi-même avec les autres ……p.28-38

2.1 La place du **Moi** ……p.28-31

a-La construction du Moi ……*p.28-30*

b-Respecter la singularité de l'apprenant ……*p.30-31*

2.2 L'importance des échanges ……p.31-36

a-Un besoin d'appartenance ……*p.32-34*

b- Se confronter aux autres ……*p.34-36*

2.3 La place du Moi dans les échanges ……p.36-38

a-L'articulation entre les deux composantes……..*p.36-37*

b-La place des émotions ……..……*p.37-38*

Problématique :……..……..……..……p.38-39

Partie 2 : Cadre méthodologique……..……..……..……..p.39-48

I-Méthodologie de recueil de données ……..……p.40-48

1.1 De la problématique à une enquête de terrain……p.40-41

1.2 Présentation du dispositif d'enquête ……..p.41-43

1.3- Présentation de la méthode de recueil de données ……..……...p.43-48

Partie 3 : Résultats……..……..……..……..p.49-66

I-La présentation des résultats ……..……..……..……p.49-59

1.1 L'estime de soi des élèves de la classe ……..……p.50-53

a-L'estime de soi et le milieu familial ……..……..*p.50-51*

b-Estime de soi et image de soi ……..……..*p.52-53*

1.2 L'estime de soi et la socialisation ……..……..……p.53-57

a-L'estime de soi et le milieu familial ……..……..……..*p.54-56*

b-Se confronter aux autres ……..……..*p.56-57*

1.3 Réponse à la problématique ……..……p.57-59

II-La discussion des résultats ……..……..……..……p.59-66

1.1 Un « Moi » en construction ……..……p.59-62

a-Estime de soi et confiance en l'autre ……..……..*p.59-60*

b-Les critères fondamentaux de la construction du « Moi » ……..……..*p.60-61*

c-Se faire reconnaître des autres ……………..…………………………….….……...*p.61-62*

1.2 La place de l'entourage ……………………...…………………………...…………………….p.62-65

a-La construction de l'estime de soi dans la famille …….……….………...*p.62-63*

b-La construction de l'estime de soi à l'école …..…………………...……....*p.63-64*

c-La prise de parole et la place dans la classe …...……….…….….………….*p.64*

d-Estime des autres et estime de soi ……….….………...….……………..*p.64-65*

1.3 Les nuances à apporter …………………...…………………………...…………………….p.65-66

Conclusion…………...…………………………...…………………………………...…………..p.66-67

Bibliographique…………..………………………………………………………...…….…......p.68-69

Annexes………………………………………….…….....………………………….………..p.70-113

Annexe 1 : Les CSP des parents d'élèves ......……………………………...…………………….p.70

Annexe 2 : Mots adressés aux parents dans le cahier de liaison ....………………………….p.71

Annexe 3 : Questionnaire enfant ......…………………………………………...….....………….p.72-73

Annexe 4 : Questionnaire parents …………...……………………………...…………………….p.74

Annexe 5 : Questionnaire professeure ……………...……………………...…………………….p.75

Annexe 6 : L'ouvrage Le Flacon magique C.Jüngling ...………………....……………….p.76-77

Annexe 7 : Grille d'observation du débat à visée philosophique ....………………………….p.78

Annexe 8 : Les situations …………………………...……………………………...…………………….p.79

Annexe 9 : Choix des situations par les élèves ……………………………....…………….p.80-87

Annexe 10 : Choix des situations par les élèves et CSP des parents ……………………….p.88

Annexe 11 : Transcription à visée philosophique ....……………...…………………….p.89-102

Annexe 12 : Les prises de paroles durant le débat à visée philosophique….....………p.103-104

Annexe 13 : Résultats des questionnaires ……p.105-106

Annexe 14 : *Diagrammes* Répartition des CSP des parents de la classe ……p.107

Annexe 15 : *Diagramme* Représentation de l'estime de soi dans la classe ……p.108

Annexe 16 : Graphique Représentation de l'estime de soi en fonction des CSP des parents……p.109

Annexe 17 : Graphique CSP des parents, estime de soi des enfants et choix de situations……p .110

Annexe 18 : *Digramme* Le choix des situations des élèves ……p.111

Annexe 19 : *Digramme* Score des parents par rapport à celui de l'enfant ……p.112

Annexe 20 : *Digramme* Score de la professeure par rapport à celui de l'enfant ……p.113

Introduction:

Il n'est pas rare d'être tenté de se comparer aux autres, de se fixer une image modèle et de chercher à tout prix à lui ressembler le plus possible, sur le plan du physique, du mode de vie, de la réussite au travail… Ceci démontre une certaine baisse de l'estime en soi des individus. En effet , la comparaison génère un phénomène visant à nous situer par rapport à un autre, mais est-ce vraiment la solution pour se sentir mieux si nous gardons en tête l'idée que nous trouverons toujours quelqu'un de plus grand, de plus fort, de plus beau ou de plus riche que nous ? Cette sorte de nécessité de façonner le monde qui nous entoure, les enfants la ressentent dès leur plus jeune âge. Ils ressentent alors un sentiment d'infériorité, qui pour certains, peut se révéler néfaste dans les apprentissages, puisqu'en se fixant des objectifs au-dessus de leurs capacités, ils ne sont pas en mesure de les atteindre et se retrouvent donc en situation d'échec.

Ainsi, il n'est pas rare d'entendre un enfant dès le CP dire « de toute façon je suis nul en maths je n'y arriverai jamais ! ». Ce genre de situation démontre des enfants qui sont "en panne" d'estime d'eux-mêmes. Ils préfèrent, pour certains, créer une généralité plutôt que se confronter à leurs échecs. De plus, dans une classe il n'est pas toujours facile pour chacun des élèves de se faire une place : alors que certains vont chercher à tout prix à se mettre en avant, quitte à perturber l'équilibre de la classe, d'autres au contraire vont se mettre en retrait et vont -si cela n'est pas corrigé à temps- complètement s'effacer. Ces deux comportements peuvent être les témoins d'élèves en panne d'estime de soi qui certes le démontrent différemment mais pour lesquels ce manque va se ressentir dans leurs apprentissages et dans leurs relations avec les autres. Il est possible d'imputer cela à l'origine familiale, avec des parents souvent soucieux de la réussite de leurs enfants ou au contraire réticents au milieu scolaire du fait de leur propre vécu. Le système scolaire a alors lui aussi sa part de responsabilités, face à de telles situations, puisqu'il n'a pas été en capacité de donner suffisamment de confiance en eux, aux enfants, afin qu'ils soient en mesure de relativiser et d'apprendre de leurs erreurs. On peut alors se demander comment l'enseignant pourrait mettre les élèves dans des situations leur permettant de regagner une part d'estime d'eux-mêmes et par divers stratagèmes réduire par ce biais-là, non seulement les

écarts scolaires, mais aussi et plus généralement, les inégalités liées au milieu social d'origine. La construction et la consolidation de l'estime de soi des élèves sont ainsi de véritables enjeux pour les professeurs des écoles.

Ainsi, ***dans quelle mesure l'origine sociale en termes de catégories socio-professionnelles a des influences sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève de CE2 ?***. Dans une première partie -posant le cadre théorique- il sera explicité le rôle de l'environnement de l'enfant dans la construction de l'estime de soi et ensuite le fait que l'enfant doit se construire à la fois soi-même et avec les autres. La seconde partie reviendra sur la méthodologie suivie pour réaliser le recueil et l'analyse de données. Enfin, la troisième partie permettra de présenter et discuter les résultats obtenus.

Partie 1 : Cadre théorique

Un premier point du cadre théorique portera sur le rôle de l'environnement de l'enfant dans la construction de l'estime de soi. Pour cela, il faudra d'abord revenir sur le fait que l'estime de soi est une thématique faisant le lien entre plusieurs concepts de psychologie. Il faudra également prendre en compte la place de la famille puis de l'école dans la construction de l'estime de soi, enfin il sera important de constater que l'estime de soi se construit dans un monde qui est mouvant. Dans un second temps sera exposé la complexité pour l'enfant de devoir se construire à la fois soi-même et avec les autres, en revenant tout d'abord sur la place du « Moi », puis sur l'importance des échanges afin de faire le lien entre le « Moi » et la confrontation aux autres.

I-L 'environnement de l'enfant : un rôle dans la construction de l'estime de soi

L'environnement dans lequel l'enfant évolue est déterminant dans la construction de l'estime de soi, estime qui se ressentira durant toute la vie de celui-ci. En effet, c'est au cours de la socialisation primaire qu'il va se créer un référentiel le concernant, c'est finalement durant les premières années de sa vie, qu'il va se construire et se définir par rapport à son environnement proche. Évidemment, la prise en considération de la place que joue la famille dans cette construction de l'estime de soi ne doit pas être

négligée, du fait que les différences -en fonction de l'origine sociale et en fonction de l'éducation reçue- s'en ressentent dans la construction de l'estime de soi du jeune enfant et ce, tout au long de sa vie. Le monde qui entoure l'enfant est un monde mouvant ce qui peut générer chez les individus une perte de repères et un sentiment d'infériorité, du fait d'une confrontation incessante aux autres. La famille ne permet alors qu'une compréhension partielle de ce monde complexe. C'est à l'école que l'enfant, en devenant élève, va se construire une nouvelle image de lui, image qui évolue et influe dans un même temps les représentations qu'il se fait de lui-même et donc qui se répercute également sur son estime de soi.

1.1 L'estime de soi : construction et représentations

L'estime de soi est un concept de psychologie sociale qui intéresse les chercheurs depuis de nombreuses années. Dans l'idéologie collective, on la perçoit comme prédicatrice de notre réussite et de notre bien-être. De plus, c'est aussi un grand nombre de concepts de psychologie qui gravite tout autour de l'estime et dont l'importance est à prendre en compte pour bien voir les différentes facettes de cette notion.

a-Une tentative de définition de l'estime de soi

Même si tous les auteurs s'accordent -plus ou moins- sur une définition, il n'en reste pas moins que l'idée qu'ils y rattachent comporte parfois quelques variantes. Les psychologues s'harmonisent pour reconnaître la grande importance, pour le bien-être à la fois psychologique et physique de tous les individus. Cependant, dans l'image même que celle-ci renvoie, certains auteurs s'attachent à montrer les limites de cette estime de soi qui paraît si souvent convoitée.

La définition

Selon Johnson (1997) l'estime de soi c'est « le degré de mérite, de valeur, de respect et d'amour que l'individu peut adopter vis-à-vis de lui-même ». Cette idée -selon laquelle l'estime de soi fait appel à des sentiments vis-à-vis de la **représentation de nous-même à nous-même**- est partagée par un grand nombre d'auteurs. Par exemple, D.Martinot (2001) engage aussi ce sentiment qu'est l'amour dans la définition de l'estime de soi. En effet, d'après elle, l'estime de soi se rattacherait à la valeur

que les individus s'accordent, elle simplifie cela en disant « s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». N.Oubrayrie et O.Lescarret (1997), ajoutent à cette référence « l'affect » et ajoutent à la représentation de soi-même que c'est **cet ensemble d'attitudes et de sentiments** que l'individu ressent vis-à-vis de lui-même et qui lui permet de s'orienter dans ses réactions ou ses conduites dites « organisées ». Cette influence qu'elle joue sur les décisions du sujet est reprise dans l'ouvrage de Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Pour eux, l'estime de soi influence la facilité avec laquelle les individus entrent dans les apprentissages. C'est aussi l'estime de soi qui leur permet de s'adapter aux situations et d'agir sur leur destinée puisqu'elle est à la base du tissage des relations sociales.

Agir sur l'estime de soi

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) fixent tous à 3 ans l'âge auquel l'enfant acquiert le sens de l'estime de soi. Ils insistent sur la nécessité d'alimenter cette estime de soi, afin de la consolider et de la faire perdurer. Famose, J.P., & Bertsch, J.(2017) dressent alors tous deux, une liste des stratégies d'interventions potentielles, en partant de l'affirmation que l'estime de soi est à la fois la compétence, dans des domaines que l'individu estime importants pour lui-même et , dans le même temps l'approbation que les autres vont en faire. Les cinq domaines où, -selon eux- cela se jouent, portent sur la compétence scolaire, le comportement, l'apparence physique, la désirabilité par les pairs et la compétence sportive. Cette idée d'approbation nécessaire par autrui est reprise par Hue, S., Rousse, J., Bon, M. & Strayer, F. (2009), rappelant qu'un jeune enfant prend **conscience de lui-même** en tout premier lieu par le contact qu'il tisse avec sa mère, puis avec le groupe familial, et finalement au travers des interactions extra familiales. C'est donc aussi les autres qui renvoient une certaine image de nous-mêmes.

Basse et haute estime de soi

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) affirment qu'un enfant ayant une bonne estime de soi est meilleur dans les apprentissages. Ils expliquent cela par le fait que l'estime de soi permet de faire face plus facilement aux difficultés de la vie et de mieux **appréhender l'inconnu**. Ils font alors référence à la crainte de certaines dérives puisque l'enfant va entrer à un moment donné dans une quête de

reconnaissance or, celle-ci peut être rendue complexe du fait d'un fort degré d'insatisfaction. Un enfant peut alors se replier sur lui-même et devenir très timide, ou au contraire, faire preuve d'agressivité voire d'hostilité. Finalement, ce qui est à craindre, c'est que la demande de reconnaissance ne génère une **dépendance relationnelle très forte** qui demande à être alimentée de façon perpétuelle.

Famose J.P., & Bertsch J.(2017), se sont appliqués à décrire ces risques de dérive à vouloir sans cesse promouvoir la bonne estime de soi. Ils exposent tout d'abord un constat, à savoir que la haute estime de soi ne rime pas forcément avec le fait d'être la personne la plus talentueuse, la plus aimable ou encore la plus attirante. Ils insistent bien sur le fait que dans l'estime de soi, tout est une affaire de **perception**. Les individus, ayant une haute estime de soi, entretiennent alors généralement de nombreuses croyances positives les concernant. Ils sont souvent convaincus de leurs valeurs et de leurs compétences, du fait qu'ils ne retiennent que les attributs les caractérisant positivement. Ces personnes entrent alors souvent dans une **logique de valorisation,** même si pour cela, elles ont recours à des **comparaisons sociales descendantes.**

A l'inverse, ces auteurs définissent la basse estime de soi comme l'**absence de croyances positives**. Il faut cependant -d'après eux- bien prendre en compte que même si indéniablement une partie des personnes dépressives ont une faible estime d'elles-mêmes et ont tendance à se déprécier systématiquement ou se blâmer, une faible estime de soi ne mène pas systématiquement à de telles extrémités. Les nombreuses personnes possédant une faible estime d'elle-même correspondent à des individus qui sont **incertains** des qualités qu'ils possèdent. Il s'agit des personnes qui ont tendance à ne retenir que la partie critique et non les éventuels compliments. Enfin, ces mêmes personnes restent, quant à elles, **modérées,** dans les appréciations des attributs positifs qu'elles pensent posséder.

b-Les autres concepts liés à l'estime de soi

L'estime de soi est à comprendre en corrélation avec un grand nombre de concepts de psychologie. En effet, elle permet une évaluation de soi, elle est indissociable du concept de soi et entretient de nombreux liens avec la confiance en soi.

L'évaluation de soi

Famose J.P., & Bertsch J. (2017) définissent l'estime de soi comme la manière dont la personne se décrit elle-même. Suite à cela, ils évoquent la grande importance de l'évaluation de soi qui pourrait se rattacher à l'expression : « ce que je vaux ». Ce concept peut alors provenir d'une **évaluation consciente** ou bien de **phénomènes non-conscients**. L'affect entre alors en jeu dans l'évaluation de soi puisqu'on ne peut séparer la connexion entre ce que l'on croit et la manière dont on se sent. Il faut alors faire la différence entre les évaluations de soi et ce qu'elles indiquent concernant le sentiment de compétence dans un domaine particulier. Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992) font le lien entre cette évaluation de soi et l'estime de soi du fait que pour eux, l'estime de soi est à comprendre au sens d'une évaluation qui peut être plus ou moins positive concernant les aptitudes et les identités qu'une personne se donne.

Le concept de soi

Famose J.P., & Bertsch J. (2017) définissent le concept de soi comme les nombreuses connaissances que tout individu possède sur lui-même. Ils précisent cela en évoquant le fait que, tout individu possède un concept de soi global, constitué de nombreuses conceptions de soi différentes. Pour reprendre les mots de Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997), l'estime de soi est l'un des fondements de l'image de soi, du fait qu'elle permette de donner à l'identité personnelle sa tonalité affective. C'est finalement par une **appropriation positive ou négative** que le sujet apprend à se connaître, en se comparant avec autrui. Martinot, D. (2001) modère une telle vision des choses ou du moins la complète en affirmant que, l'estime de soi et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes. Pour justifier ses propos, elle expose le fait qu'une personne peut présenter une forte **estime de soi globale,** tout en se trouvant incompétente dans certains domaines. Certaines conceptions de soi ont alors plus de poids que d'autres dans la contribution à l'estime de soi.

Tout comme les différents auteurs Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992) explicitent le fait que le concept de soi est une variable intermédiaire, entre les influences du milieu et le comportement ultérieur des sujets. Le con-

cept de soi permet alors de nuancer les perspectives de socialisation, portant exclusivement sur la **reproduction**. Un tel concept porte à comprendre la socialisation comme une **construction** qui se fait progressivement et sur laquelle interagissent un ensemble d'instruments permettant au sujet de se définir et d'évoluer selon un **modèle** qui lui est davantage spécifique.

La confiance en soi

Selon Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017), la confiance en soi est la **croyance en ses capacités**. C'est bien la confiance en soi qui, associée à la vision de soi (et donc à l'identité), à l'amour de soi et à la valorisation du Moi contribue à la promotion de l'estime de soi. C'est sur ces quatre composantes que l'individu s'appuie tout au long de sa vie. Bellenger.L (1994) ajoute quelques précisions concernant la confiance en soi, à savoir que celle-ci n'est jamais acquise une fois pour toute et qu'elle est très difficile à installer, notamment dans la société actuelle. Cependant, l'importance de la confiance en soi résulte dans le fait qu'elle est à comprendre comme un « carburant » car elle incite les populations « sensibles » à agir en cas de réussite et/ou d'échec. Deux pans interagissent sans cesse dans sa construction, à savoir le plan **individuel** et le **domaine collectif** (confiance au sein des groupes), puisque confiance en soi et confiance en les autres vont de pair. Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) rappellent qu'évidemment cela est déterminé par l'entourage de l'enfant avec en premier lieu la sphère familiale puis par la suite l'école.

1.2-La place de la famille dans la construction de l'estime de soi

La famille, pilier dans la socialisation primaire, joue un rôle clé dans la construction de l'estime de soi, puisqu'elle permet la découverte et l'acceptation par l'enfant de lui-même. Celle-ci varie évidemment d'une famille à l'autre, des différences -en fonction de l'origine sociale et de l'éducation reçue au sein des familles- sont alors observables. Ces différences mènent à des estimes de soi différenciées en fonction du vécu au sein du cocon familial.

a-Des différences en fonction de l'origine sociale

Nombreux sont les auteurs à avoir travaillé sur les **différences de niveaux scolaires** liées à l'origine sociale, mais comment cela prend-il place concrètement ? Quels sont les mécanismes en jeu ? L.Bellenger (1994) met en évidence qu'il est impensable de comprendre la construction du « moi » de l'enfant sans se référer à l'ensemble de son univers, à savoir, le climat familial, l'ambiance, la culture, le langage, le rapport au pouvoir, le sens donné aux relations avec autrui etc. Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) mettent en avant l'idée selon laquelle les parents issus des classes populaires se sentent moins compétents en matière d'instruction; ils font ainsi plus confiance à l'enseignant. Cette idée, sans doute trop générale -défendue à travers ces ouvrages de psychologie- met cependant en avant de vraies différences dans la façon dont les parents d'élèves se perçoivent. Il est possible d'ajouter à cette vision des choses, que le partage qui existe au sein des familles est différencié. C'est d'ailleurs ce que décrivent Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997), à savoir que ce sont ces sentiments partagés au sein de la famille qui vont structurer les représentations de l'élève liées au milieu scolaire et qui peuvent ainsi influer sur l'intérêt que celui-ci accorde à l'école par exemple.

Les valeurs transmises au sein des familles

Duru-Bellat, M ., Farge, G. et Van Zanten, A. (2018) rappellent -dans leur ouvrage de sociologie- que « parmi les élèves entrés en 2011, 98 % des enfants de cadres contre 79 % des enfants dont le père est inactif parviennent sans retard en CE2. »[1] Elles expliquent cela par le fait que les **conditions de vie inégales** dressent des **environnements inégalement stimulants** pour les enfants. Ceci est lié au fait que les parents des milieux populaires ont, dans la majorité des cas, des ambitions moins élevées pour leurs enfants et restent plus sensibles aux jugements des enseignants.

J. Lautrey (1995), sociologue, ne nie pas cette vision des choses mais semble davantage mettre en avant des différences qui ne sont pas forcément liées à l'aide ou à l'institutionnalisation que les enfants reçoivent de leurs parents mais qu'elles sont

[1] P38 *Sociologie de l'école*

liées aux **valeurs transmises** dans la famille. A travers son étude, il prouve que les qualités mises en avant dans les familles populaires mettent l'accent sur la soumission et la conformité. A l'inverse, dans les familles ayant un haut statut social, le respect des autres, l'esprit critique et la curiosité d'esprit (qui laissent une place plus large à l'initiative) sont les qualités promues[2]. Bien que l'étude soit datée[3], il semble possible de voir le lien direct entre la **perception différenciée** de ce que doit être l'enfant dans les différentes familles et les différences relatées vis-à-vis de l'estime de soi. Non pas qu'il ne faille pas partager l'une ou l'autre des valeurs relatées -qui participent toutes à l'ancrage dans la vie en société- mais il semble en effet que les qualités promues dans les familles de la classe moyenne supérieure participent de façon plus directe à la construction et à la solidification de l'estime de soi. Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A. (2018) font également référence à cette différence des valeurs transmises au sein des familles. Elles s'appuient pour cela sur le concept du **groupe de référence** (Merton 1963) un concept selon lequel « les individus définissent leurs ambitions, forgent leurs attitudes, non dans l'absolu mais à partir du milieu social qui les entoure et par référence aux groupes auxquels ils appartiennent et dont ils se sentent suffisamment proches »[4].

La nécessité d'avoir un esprit critique

Comme le dit MJ. Chalvin (2016) *« une bonne estime de soi se construit grâce au choix libre et raisonné de normes de vie »*[5]. A travers cette citation, il est possible de voir la nécessité d'un esprit critique qui permet de **trier et de réactualiser** les valeurs et les normes reçues. La psychologie rejoint alors la sociologie sur ce point, c'est bien le fait de privilégier le développement de certaines compétences qui s'en ressent par la suite, dans la construction de l'estime de soi. Ce à quoi ajoutera L.Bellenger (1994), c'est que certaines appartenances sociales restent **infériorisantes**, du fait de toutes les idées reçues qu'on y attache. Pourtant, c'est bien l'entourage au plus proche de l'enfant qui crée les conditions favorables à l'étayage de sa confiance en soi.

[2] Eduscol. (2018, janvier 10). Former l'esprit critique des élèves.
[3] 4ème édition en 1995
[4] P66 *Sociologie à l'école*
[5] P34 d'*Apprendre à s'aime avec ou sans les autres*.

b-Des différences en fonction de l'éducation reçue

Outre les déterminismes sociaux, c'est aussi la famille qui, en quelque sorte « formate » la construction de l'estime en soi de l'enfant, et plus précisément les parents. Pour exprimer cela, S.Hue,, J.Rousse, M.Bon,. & F.Strayer, (2009) s'appuient sur deux auteurs Wallon (1945) et Mead (1934). Pour Wallon, le jeune enfant développe une conscience de lui-même au contact de sa mère. En grandissant les contacts se développent de proches en proches mais c'est pour lui dans le *« dialogue continuel entre l'enfant et son environnement social que se situerait l'origine de l'image de soi de l'enfant »*.

Le rôle des normes sociales et des valeurs culturelles partagées

Mead, M., (1924) avance, quant à elle, l'idée que les principaux agents dans la « construction du soi », ne sont finalement pas des comportements mais davantage des **normes sociales**, des **valeurs culturelles** transmises par les parents à l'enfant. Ces normes et ces valeurs sont peu à peu intériorisées par l'enfant qui intériorise dans un même temps les différents rôles sociaux et normes collectives qui seront à la base de ses comportements futurs. Duru-Bellat,M., Farge, G,. et Van Zanten, A. (2018) mettent également cette idée en évidence. Elles dénoncent, ou plutôt déplorent, le fait que le rôle des familles dans le processus de socialisation ait souvent été réduit à la variable « appartenance de classe d'origine », pour elles aussi, il faut aller plus loin que cet aspect de reproduction sociale. Elles s'attachent alors, à démontrer que ce sont les normes et pratiques éducatives partagées au sein des familles qui influencent les carrières scolaires des élèves. Tout en reconnaissant cependant, la forte corrélation entre origine sociale et normes et pratiques. En s'appuyant sur le concept de reproduction scolaire (avec l'aide des travaux de Bourdieu et Passeron, 1970), elles affirment que chaque famille est obligée de se définir et de s'organiser en fonction de **stratégies éducatives** et que ce sont avant tout ces mêmes stratégies qui vont être prédictives de la réussite des enfants à l'école.

Cependant Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992) rappellent que les styles éducatifs des parents sont fortement liés à leur « position de classe ». Ils font l'hypothèse qu'un lien entre style éducatif et estime de soi passe par la construction d'un modèle, construction qui fait intervenir quatre variables : le milieu

social d'appartenance, le type de cohésion familiale, le style éducatif des parents et l'estime de soi des enfants. L'estime de soi paraît donc dépendre-en premier lieu- du système relationnel parent-enfant plutôt que de facteurs structurels (position de classe). Dans son mémoire de master MEEF, A.Tabareau (2015) éclaire cette idée en évoquant que l'estime de soi dépend avant tout du regard porté sur l'enfant dès son plus jeune âge. L.Bellenger (1994) rejoint totalement cette idée puisqu'il évoque l'amour parental comme l'un des facteurs essentiels de l'estime de soi, ce à quoi il ajoute *: « le regard positif de l'autre doit apparaître le plus tôt possible ».*

Pratiques éducatives et réussite scolaire

Cependant, L.Bellenger (1994) ne s'arrête pas à la facette de « l'amour parental » pour expliquer la construction de l'estime de soi. Il met en évidence pour cela, le fait que ce sont parfois les personnes qui semblent être les plus sûres d'elles, qui ont pourtant le plus souffert durant leur enfance. Il explique cette différence par le fait que cela résulte de la divergence, des réactions vis-à-vis des événements vécus. En effet, personne n'accorde une même importance à un même événement. Le **rôle éducatif** indissociable du rôle parental entre donc en jeu dans la construction de l'estime de soi de l'enfant. L.Bellenger part alors du postulat que *« l'acquisition d'une autonomie de la part de l'enfant est une condition du développement de la confiance en soi »* Cette autonomie dans les premières années de l'enfant ce sont les parents qui, en quelques sortes, la détiennent, puisque ce sont eux qui autorisent ou non à l'enfant de faire telle ou telle action, telle ou telle chose... C'est la conception qu'ont les parents envers l'enfant qui entre en jeu. Qu'est-ce que les parents estiment que leur enfant a la **capacité de faire**, qu'est-ce qu'il a la **capacité d'être** ? Les parents se doivent de trouver le juste milieu entre ne pas trop en exiger de lui /ne pas le laisser tout faire et ne pas être trop protecteur /ne pas trop l'aider. La société semble évoluer sur ce point. Cet auteur de psychologie s'appuie alors sur la sociologie en rappelant qu'autrefois, le peu de confiance en les capacités de l'enfant entravait très largement la mise à l'épreuve de celui-ci, ce qui le freinait dans ses acquisitions. Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992) suivent cette idée en émettant l'hypothèse que l'estime de soi varie selon **l'autonomie** qu'on accorde à l'enfant ainsi que le niveau de soutien qu'il reçoit de ses parents.

Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) évoquent le fait que les pratiques éducatives des familles et les compétences cognitives des enfants sont le plus souvent mises en relation, en expliquant que cela permettrait une, plus ou moins, bonne réussite scolaire selon les cas. Ils s'appuient alors sur les **styles éducatifs,** autrement dit sur la « manière dont les parents permettent à leur enfant d'appréhender l'environnement physique et social », cela varie selon les différents milieux socio-culturels. Certaines pratiques éducatives encouragent l'autonomie et conduisent donc à l'indépendance, d'autres portent davantage sur le respect des normes du groupe et conduisent beaucoup plus à la dépendance. Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A. (2018) argumentent en quelque sorte cette thèse, en affirmant que c'est surtout la transmission de certains **traits de personnalité sociale** qui se joue dans la famille, traits de personnalité dont on estime qu'ils ont une incidence sur la réussite scolaire. Depuis plusieurs années, les sociologues ont mis en évidence que les qualités que les parents cherchent à transmettre à leurs enfants varient en fonction de leur milieu social. Les parents issus des milieux populaires visent à inculquer en priorité : l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance. Tandis que les parents des classes moyennes et supérieures, visent en premier lieu l'acquisition chez leurs enfants du respect d'autrui, de la maîtrise de soi, ou encore de l'indépendance.

Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A., (2018) rappellent cependant l'importance de nuancer ces propos afin de ne pas entrer dans un **ethnocentrisme de classe.** De plus, elles indiquent également que les écarts dans les visées et les valeurs des différents groupes sociaux sont en train de s'amoindrir, du fait de l'amélioration générale des conditions de vie. Les parents aujourd'hui sont davantage conduits à percevoir leur rôle comme celui d'un révélateur des qualités des enfants, laissant derrière eux l'idée selon laquelle ils devaient à tout prix structurer la personnalité de leur progéniture. C'est cette évolution des consciences (à travers les préconisations médicales, les reportages télé etc.) qui les poussent à respecter le libre arbitre et la singularité des enfants.

1.3-L'école, l'émergence de nouvelles représentations

Il est alors possible de comprendre l'importance des relations entre les parents d'élèves et les enseignants.[6] Puisque le passage de l'environnement familial à l'environnement scolaire est une étape importante dans la construction de la confiance en soi de l'individu. C'est finalement au cours de cette socialisation secondaire que l'élève va pouvoir se construire en dehors du cadre familial. Le professeur va alors jouer un rôle important, il va devoir lui-même se questionner sur sa façon d'être afin de se rapprocher au mieux des besoins de ses élèves et afin de les valoriser dans leurs apprentissages. C'est en effet, la bienveillance qui est la « clé de réussite » du renforcement de l'estime de soi.

a-Un questionnement incessant du professeur sur sa façon d'être

Alors que l''étude D.Meram, D., G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner,. (2017) s'appuyant sur des professionnels de l'éducation, de la santé et du secteur, semblent mettre en avant le **rôle formatif et accompagnateur** de l'enseignant, celui de Staquet, C., (2015) (se rapprochant de la psychologie) montre une autre facette du métier. Il ne cherche pas à faire culpabiliser les enseignants ou autres adultes en charge de l'éducation mais veut démontrer l'étendue des **conséquences qu'ont leurs postures** dans la construction de l'estime de soi des élèves.

Le vécu en milieu scolaire, risques et conséquences sur l'estime de soi

Staquet, C., (2015) en s'appuyant sur des exemples qu'il a observés pour son étude, fait référence au **stress** généré par la cantine ou par une punition par exemple. Il se sert de cela pour évoquer le fait que, par exemple, crier sur un enfant peut avoir de graves conséquences sur son estime de lui-même. Il peut alors ne pas se sentir à la hauteur et être plus enclin à abandonner. Les expressions toutes faites peuvent elles aussi participer à cela puisqu'en s'additionnant, elles risquent de devenir **identitaires**. Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) constatent aussi que ces risques sont encore plus présents pour les enfants issus des milieux défavorisés puisque les normes et valeurs transmises dans leurs familles (cf 1.1) leur permettent d'accéder

[6] Référentiel de compétence professionnelles : compétence 12, coopérer avec les parents d'élèves

plus difficilement aux **codes de l'école** et aux exigences qu'elles impliquent. Ces codes sont plus proches de ce qu'ont pu vivre les enfants issus des familles plus aisées, à l'exemple du langage. Le travail éducatif des parents n'est pas la seule composante de la différenciation dans la construction de l'estime de soi des enfants, c'est bien aussi le fait que les enfants plus défavorisés se sentent moins à l'aise dans le cadre de l'école où les attendus sont parfois éloignés des normes et valeurs échangées dans le cadre familial.

Les adultes qui évoluent autour de l'élève : une réflexion sur leur posture

Il faut aussi ne pas omettre que les professeurs prennent implicitement en compte **l'origine sociale** des enfants. Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A., (2018) expliquent que les enseignants prennent en compte cela à tort ou à raison en estimant qu'en cas de difficultés dans la scolarité, les enfants seront inégalement aidés par leurs parents. Cela est alors rattaché à la fois à l'origine sociale (même si ceci fait appel à de nombreux stéréotypes) mais aussi à la façon dont les enseignants perçoivent l'éducation reçue au sein de la famille. C.Staquet (2015) revient alors sur un axe qu'il semble important d'explorer, à savoir travailler sur sa propre estime de soi avant de réfléchir à celle des élèves. Il met en évidence la nécessité -pour les adultes qui enseignent et éduquent- de changer de posture. L'enseignant doit, d'après lui, garantir des **compétences professionnelles** pour à la fois se détacher de l'émotion, pour verbaliser, nommer et renvoyer en miroir, pour ainsi poser les limites et enfin pour apprendre aux jeunes à prendre conscience de soi. Les adultes peuvent, de **façon inconsciente**, être responsables d'une perte d'estime en soi de certains élèves qui se sentent rabaissés par des propos ou des actes qui semblent anodins et naturels. Dans tous les cas, l'ensemble des auteurs s'accordent pour dire que l'enseignant a un rôle d'exemplarité à jouer auprès des élèves ; celui-ci passe par la sécurité physique et affective que se doit d'assurer le professeur des écoles. Une **relation de confiance** doit être mise en place entre l'enseignant et ses élèves afin de privilégier le développement de l'estime de soi des enfants.

b-La bienveillance : facteur de renforcement de l'estime de soi

L'école est le lieu de mutualisation des savoirs ; les élèves apprennent des **savoirs théoriques** mais aussi un ensemble de **compétences sociales,** nécessaires

pour leur future vie d'adulte. L.Bellenger (1994) définit l'école comme *« la première instance de socialisation »*. Les sociologues à l'image de P.Tap (2017) ou de J.Lautrey (1995), évoquent les choses de manière différente puisqu'ils s'appliquent à différencier « socialisation primaire » (se déroulant au sein de la famille) et « secondaire » (autre lieu d'expériences sociales : crèche, école etc.) Pour eux, la socialisation à l'école ne se fait alors qu'en continuité ou plus rarement en rupture avec la socialisation primaire ayant eu lieu au contact de la famille.

L'installation de la confiance en soi puis de l'estime de soi

L.Bellanger (1994) explique son propos en évoquant que, c'est entre 3 et 6 ans que les vraies bases de la confiance en soi vont se mettre en place. C'est à partir de cet âge-là que l'enfant va être en capacité de s'engager dans des actions. En effet, l'enfant se retrouve face aux savoirs, aux apprentissages mais aussi aux relations de pouvoir. Tout cela va lui permettre de renforcer sa confiance en soi et se construire une estime de soi (qui dépend de l'interprétation que l'on fait de son image de soi). L'enfant devra -d'après l'auteur- être très tôt invité à s'exprimer sur les expériences qu'il a vécues. Ceci fait évidemment écho aux programmes de cycle 1, où l'oral a une place prépondérante dans les apprentissages.

Devenir élève

Au-delà du développement personnel que permet l'école, S.Hue,, J.Rousse,. ,M. Bon, & F.Strayer (2009) mettent en évidence que ce changement d'environnement permet également une ***« décentration sociocognitive »,*** c'est-à-dire que l'enfant apprend petit à petit à être à l'écoute des autres y compris concernant l'opinion que les autres peuvent avoir de lui. C'est, à ce moment-là que se développent certains sentiments tels que l'empathie, la solidarité etc. En s'appuyant sur les travaux de Harter (1990,1999), ces auteurs montrent qu'à la fin de l'école primaire les enfants semblent passer d'une **surestimation de soi** à des représentations plus modestes, tout cela étant lié à une diminution de leurs estimes personnelles du fait du jugement des autres qu'ils ressentent de plus en plus en grandissant.

L'école bienveillante : être à l'écoute des élèves

Tabareau A. (2015) questionne le lecteur sur « est-ce la faible estime de soi de certains élèves qui influence leurs résultats scolaires ou est-ce parce que les élèves ne sont pas en réussite scolaire qu'ils ont une faible estime d'eux-mêmes? ». En effet, l'école définie comme école **bienveillante** a été très largement renforcée avec la loi de refondation du 8 juillet 2013, faisant de l'école un lieu d'inclusion. Cependant, Tabareau, A., semble pointer du doigt les limites de cette bienveillance puisque finalement, certains élèves perdent de la confiance en eux à l'école. Elle met notamment en avant la place de l'erreur qui peut être génératrice d'angoisse. Un élève qui a peur de se tromper n'ose pas prendre ce risque et finit ainsi par ne plus être capable de répondre aux questions. Les souvenirs d'échecs s'accumulent alors, et l'erreur est alors perçue comme une **faute**. De plus, l'école est souvent un domaine valorisé par l'entourage, ce qui fait que si l'élève se sent faible à l'école, son estime de soi ne cesse de baisser. Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) démontrent que la dialectique même de « réussite-échec » contribue à faire naître un sentiment de supériorité-infériorité qui modélise les rapports sociaux scolaires en termes de compétition.

Tout ce qui permet de **valoriser** l'élève est alors à prendre en compte. Cela peut passer de l'éducation à la santé qui a des compétences visant la gestion des émotions et la conscience de soi ou encore la prise de responsabilités, la solidarité etc. Il est aussi évident de citer le Socle commun de connaissances, de compétences et de la culture qui vise le développement de l'autonomie et de l'initiative. Martinot, D. (2001) complète ces observations en partant du lien fort qui existe entre ce que l'individu pense de lui-même dans un **domaine** et sa **performance** dans ce même domaine. Les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, poursuivent leurs études plus longtemps que les élèves qui s'estiment plus modestement. A l'échelle de l'année scolaire, les élèves qui s'estiment mieux, persévèrent davantage dans leur travail lorsqu'ils rencontrent une difficulté. La réussite scolaire ne dépend donc pas seulement du vécu passé d'un individu, mais elle est également liée aux **conceptions actuelles de soi** . Tout ceci démontre que l'estime de soi joue un rôle primordial dans les apprentissages. Il est donc important de valoriser les élèves dans leur réussite afin qu'ils intériorisent et conservent des souvenirs de leurs succès comme base solide de leur confiance en soi.

École « sentiment de compétence » et sentiment d'appartenance.

Finalement, il semble important qu'ils développent ce que G.Duclos nomme ***« le sentiment de compétence »***. Cela passe par une adaptation des apprentissages aux élèves (différenciation) mais également par un **apprentissage du vivre-ensemble**. A.Tabareau (2015) évoque l'utilité de développer le sentiment d'appartenance à un groupe et note l'importance, lors d'une sanction, de faire comprendre que c'est l'acte qui est jugé et non l'auteur. Il ne faut cependant pas surprotéger l'enfant puisqu'il ne faut en aucun cas le rendre **dépendant**. Finalement, comme le rappellent Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997), au cours de son développement le significatif dans le regard est très important pour l'estime de soi. Celui-ci va se déplacer des parents vers les enseignants puis vers les pairs faisant en sorte que l'enfant adopte au fur et à mesure de nouveaux modèles et rôles.

1.4-Promouvoir l'estime de soi dans un monde mouvant

La société actuelle est très mouvante, si cela apparaît de façon visible pour les adultes, les enfants le ressentent aussi. Ils peuvent alors se retrouver en perte de repères. Il est alors important pour favoriser son adaptation dans la société que l'enfant, à l'école, développe son estime de soi et sa confiance en soi afin de mieux appréhender les difficultés auxquelles il peut être confronté.

a-Une société en perte de repères.

Nous vivons dans un monde de plus en plus mouvant, où les individus semblent souvent être en perte de repères. L.Bellenger (1994) évoque l'utilité de lutter contre l'individualisme grandissant de nos sociétés occidentales. En s'appuyant sur l'anthropologie et la psychologie, cet auteur met en évidence la nécessité de lutter contre ce phénomène qui est pour lui *« le produit inquiétant d'une société narcissique »*. Ce mode d'organisation de la société -d'après lui- met à mal la confiance des individus qui se retrouvent plongés dans un monde où la confiance est ressentie comme **un stimulant** faisant de la confiance en soi un **objet artificiel**. La société place les individus dans une **compétition continuelle** : avoir la plus grosse voiture, avoir le meilleur travail, avoir la plus grande maison etc. Cette compétition entre en jeu dès l'enfance ce

qui menace le bon développement de l'estime de soi d'après l'auteur, puisqu'elle se retrouve seulement associée à la victoire.

Entrer en compétition

Bellenger, L. (1994) rappelle que l'école est le lieu où les élèves apprennent également à se tromper, il serait dangereux de voir l'ensemble des élèves être en compétition continue puisqu'ils sont condamnés à ne pas tout réussir du premier coup car tout cela fait partie du **développement logique** de l'individu. Tap, P. (2017) le rejoint sur ce point puisqu'il évoque lui aussi le fait que les sentiments tels que la honte, l'humiliation, la frustration, empêchent l'enfant de développer une bonne image de lui-même. Les sociologues Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A. (2018) évoquent également que les familles des classes moyennes et supérieures sont souvent tentées d'améliorer les performances de leurs enfants en les maintenant dans la **compétition scolaire.** Cela génère alors chez les élèves du stress et une limitation de leur épanouissement personnel, ce qui est néfaste pour leur estime de soi .

MJ. Chalvin (2016) met en relation l'affirmation du « moi » chez l'enfant avec les évolutions de la société au sens large (changement plus fréquent de travail, changement de partenaires etc.). Elle pose alors la question de savoir si c'est une sorte d'affirmation de l'estime de soi au niveau global et si cela influence la perception de l'importance de celle-ci au sein des familles.

Se comparer aux autres : les risques de dérives

Nous sommes donc dans une société où nous cherchons de plus en plus à nous mesurer aux autres. Les auteurs J-B.Legal et S.Delouvé (2008) évoquent ce risque de compétition à travers le fait que cela mène à une ***« sur-catégorisation »*** des individus. Ils expliquent que comme les individus cherchent à se mesurer sans cesse aux autres, les conséquences sont, qu'ils ne s'attachent à traiter qu'une partie des informations concernant une personne. Pour compenser cette perte d'information, une stratégie consiste à faire ce que l'on appelle la catégorisation sociale. Les individus se retrouvent donc classés par des critères directement observables (sexe, âge, mais aussi profession, manière de s'habiller…). Il est alors facile de comprendre **le cercle vicieux** dans lequel entrent les individus du fait de ce processus. La pression vis-à-vis

de la réussite sociale, les tensions vis-à-vis de potentiels rivaux, ne font qu'accentuer les phénomènes à l'origine d'une perte d'estime de soi. Les enfants se retrouvent alors mêlés à ce phénomène, avant même d'avoir pu acquérir une base solide de confiance en eux. Ceci renforce alors les déterminismes sociaux puisque les personnes sont inscrites dans une case mais également l'échec scolaire du fait de toute la pression qui pèse sur les épaules des enfants dès leur plus jeune âge.

Garder en tête ses réussites

Martinot, D. (2001) explique que la plupart des élèves possèdent davantage de conceptions de soi positives que négatives et ce, même pour les élèves de faible niveau scolaire. Il semble alors important de protéger et de « faire grandir » des conceptions de soi, de réussite, pour garder une bonne estime de soi. En effet, les expériences scolaires quotidiennes, notamment pour les élèves qui connaissent le plus de difficultés, menacent ces conceptions positives. Cependant, il ne faut pas que cela se fasse de façon négative, au profit de dérives auxquelles peuvent mener certaines stratégies **d'autoprotection**.

Tout d'abord, en s'appliquant à ne jamais s'attribuer la responsabilité de leur échec (**autocomplaisance** Greenwald, 1922), ils protègent alors leur estime de soi, mais les élèves ne tirent jamais profit de leur erreur, ne permettant pas l'amélioration de soi. L'autre stratégie concerne le fait de choisir des comparaisons favorables pour soi. Les gens définissent et relativisent leurs conceptions de soi, en grande partie par rapport à autrui. Les élèves en difficultés pourraient alors choisir d'éliminer de leur champs des comparaisons avec des élèves plus en réussite scolaire. Si cela est porté à son paroxysme, les élèves en difficultés pourraient être amenés à rejeter les bons élèves comme standards de comparaisons, ce qui pourrait être accompagné d'une valorisation de l'échec.

Enfin, les élèves peuvent faire le choix de **se désidentifier** des dimensions menaçantes pour l'estime de soi. Cette stratégie porte sur le fait de minimiser l'importance des dimensions où ils échouent (désengagement psychologique de l'estime de soi (Crocker, Major et Steele, 1998). Cette désidentification génère une baisse de la motivation, ils travaillent de moins en moins et leurs difficultés scolaires augmentent.

Famose J.P., & Bertsch J. (2017) évoquent aussi ces dérives en parlant des « théoriciens de la valorisation du soi ». Il s'agit de ceux qui prétendent que les efforts doivent porter sur l'augmentation directe de l'estime de soi. Ils prennent l'exemple du fait de donner des exercices basés sur l'affect, permettant alors aux élèves d'être encouragés dans la tâche et de se sentir bien vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils pointent alors du doigt les inconvénients d'une telle perception, en mettant en avant que cette logique amène les élèves à croire qu'ils éviteront ces problèmes, soit en répétant des énoncés positifs, ou bien en écoutant des personnes leur donnant des **feed-back positifs,** ce qui est absurde car tout ne se passe pas de façon aussi simple dans la vie de tous les jours.

Famose J.P., & Bertsch J. (2017) indiquent alors l'importance de réfléchir aux causes de la baisse de l'estime de soi plutôt qu'aux symptômes. De la même façon, ils évoquent les limites des « théoriciens des habiletés ». Ces théoriciens suivent l'idée selon laquelle les attitudes vis-à-vis de soi sont des conséquences de la réussite et que donc suivant ce postulat, les efforts pédagogiques doivent être dirigés vers l'augmentation des habiletés scolaires spécifiques. Les auteurs démontrent alors la limite d'une telle vision des choses, à savoir que les interventions scolaires font des efforts substantiels sur les composantes scolaires du concept de soi mais que cela a peu d'effet sur les composants non scolaires et inversement.

b- Des interactions et des questionnements

Les élèves arrivent donc à l'école avec des représentations différenciées du monde qui les entoure comme le rappelle J.Lautrey (1995). Loin de la vision pessimiste, il met aussi en évidence que les enfants sont sensibles aux **interactions** qui sont **génératrices de questionnement** sur le monde, sur soi et sur les autres. Rappelons-le, le socle commun de connaissances et de culture (MEN, 2015) joue également ce rôle cherchant à promouvoir une culture commune à tous les élèves.

L'estime de soi : un élément à prendre en compte dans les apprentissages

C. Staquet (2015) rappelle que l'estime de soi et des autres n'est pas, ou peu, mentionnée dans les textes officiels ou le programme commun des connaissances et des compétences. Ce propos est à relativiser, bien que longtemps les ressources aient

été très limitées et avant tout destinées à des enseignants du secondaire, du fait qu'on ait longtemps estimé que la confiance en soi se construisait avant tout à l'adolescence (période transitoire dans la vie des individus). Aujourd'hui une importance grandissante est portée à cette question de l'estime de soi et ce, dès le plus jeune âge des élèves (dès la maternelle). Du fait qu'il le mette en avant, l'estime de soi est la **base solide** pour rester debout et s'adapter face aux difficultés. Son ouvrage explicite diverses situations proposées aux élèves. L'aspect concret de ce travail sur l'estime de soi est aussi visible dans l'ouvrage D.Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner, A. (2017). Suite à leurs expériences menées en classe sur un public de jeunes élèves (5 à 7ans), les auteurs mettent en évidence le fait que l'estime de soi aide dans les apprentissages. Un élève ayant une bonne estime de lui-même aura tendance à moins craindre le regard des autres et donc à davantage prendre la parole. De plus, il sera plus à même de relativiser face à des situations « d'échec provisoire » et aura donc tendance à apprendre de ses erreurs et à avoir une vision moins fataliste.

Manque d'estime de soi et sentiment d'infériorité

Ceci est repris également par Chalvin, MJ., (2016) qui prouve que l'absence d'estime de soi crée un **sentiment d'infériorité**. Il est alors facile de lier ce sentiment d'infériorité avec celui du **découragement**. Ceux ayant une forte estime de soi participent, osent, se responsabilisent. Ce qui ressort des différents ouvrages, c'est que sans estime suffisante, les apprentissages scolaires et les complexités qui les accompagnent sont voués à l'abandon. Il est alors possible de se questionner si l'estime de soi qui se constitue dans le milieu scolaire, peut pallier le phénomène décrit par Lautrey, J. (1995), à savoir que les enfants ne se perçoivent pas de la même manière et ne se construisent pas de la même façon en fonction des milieux sociaux. Famose J.P., & Bertsch J. (2017 ajoutent à cela que les personnes ayant une faible estime de soi ont le sentiment de mal se connaître. Il faut selon eux bien identifier la basse estime de soi comme étant synonyme d'absence de croyances positives et non pas, comme cela a souvent et est encore parfois le cas, comme présence de croyances négatives. Finalement, les personnes ayant une basse estime d'elle-même manquent de convictions solides sur leurs propres qualités.

II-Se construire soi-même avec les autres

La construction de l'estime de soi est un phénomène lent qui se construit et se reconstruit tout au long de la vie. L'estime de soi n'est jamais réellement acquise. Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) mettent en évidence que l'estime de soi et les compétences cognitives sont deux des dimensions essentielles de la personnalisation. Ce sont elles aussi qui vont contribuer à la réussite scolaire. Il est important que les élèves apprennent à se construire en un même temps personnellement et avec les autres afin de pouvoir par la suite s'insérer au mieux dans la société. Cela se fait à travers l'affirmation du « moi » Pour que l'élève construise ce « moi » il doit être respecté dans sa singularité. Pour se faire, l'élève doit alors apprendre à échanger avec les autres. Au cours de son développement, le besoin d'appartenance à un groupe va se faire de plus en plus ressentir. Cependant, en même temps que ce besoin d'intégration au groupe va prendre place, c'est également le besoin de confrontation à l'autre qui va entrer en jeu. L'affirmation du Moi et la nécessité d'échanger vont donc devoir s'articuler l'un et l'autre, c'est notamment de par le rôle des émotions que cela va pouvoir se mettre en place.

2.1-La place du MOI

L'estime de soi est le jugement de valeur de soi avec une dimension évaluative. Il y a donc une importance à accorder à la construction de l'élève en tant qu'individu. Les sciences humaines et notamment la sociologie et la psychologie se sont beaucoup intéressées à cette construction de l'individu.

a-La construction du moi

Le concept de soi, c'est la **connaissance de soi** de l'individu. Comment se représente-il et se définit-il ? Bellanger, L. (1994) place le début de construction du « Moi » aux alentours de 2 ans. Il émet cependant l'hypothèse que cette construction a débuté depuis les premiers jours de l'enfant, puisque même la période de grossesse y contribue selon lui.

Une double volonté : devenir plus autonome mais être sans cesse reconnu

L'apport sociologique de Pierre Tap (2017) met en avant -quant à lui- que la construction du Moi devient visible vers 2-3 ans puisque c'est à cet âge-là que l'enfant prend grand soin à montrer ce qu'il a produit. Il soumet ses créations au regard des autres dans le but d'avoir une certaine **reconnaissance** en retour. On comprendra alors la déception vécue si le regard en face est désapprobateur. C'est de cette façon-là que l'enfant va se construire un sentiment de valeur personnelle et d'estime de soi. L'auteur rappelle alors qu'il est important de prendre en compte qu'à 2-3 ans l'enfant a une double volonté, celle de **s'identifier à l'adulte**, mais dans un même temps, il veut de plus en plus **« faire seul »** refusant l'aide. Finalement, il entre dans une démarche de **recherche de liberté.** Pourtant, il veut dans tous les cas être regardé et reconnu ; ceci afin d'affirmer sa personnalité naissante. Ce sont alors les premières « confrontations » à l'adulte puisqu'il va très vite entrer en confrontation avec certaines règles qui lui sont imposées.

Apprendre qui l'on est

Hue, S., Rousse, J., Bon, M., et Strayer, F., (2009) s'appuient sur la réflexion de Willam James qui a été le premier à proposer une réflexion sur le concept de soi. Il instaure une différence entre le « Je » et « Moi ». A travers cette réflexion psychologique, il explique cette distinction en évoquant que notre personnalité est le scindement entre deux entités *« le Soi-agent »* -qui exécute- et le *« Soi-objet »* -qui se réfère aux expériences sociales de la personne. Le Moi, perçu de l'élève qui réussit, est plus en adéquation avec le Moi idéal. C'est ce que démontrent Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) en expliquant que finalement ce que le sujet pense être est plus en accord avec ce que le sujet voudrait être. L'estime de soi que le sujet a de lui-même, génère une valorisation ou une diminution de ses projets, de ses aspirations voire même de ses compétences. Famose J.P,. & Bertsch J. (2017) rejoignent cette idée et s'appuient sur la définition de l'estime de soi de William James (1890), selon laquelle, l'estime de soi serait le produit d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi et un soi idéal. Le soi réel est construit par les réussites. C'est alors l'échec à atteindre ses idéaux qui produirait des résultats négatifs, pouvant générer de l'anxiété, une basse estime de soi, ou encore de la dépression.

L'apprentissage de l'utilisation du libre arbitre

Pour L.Bellenger (1994), la difficulté dans la construction de l'estime de soi c'est la complexité pour l'enfant d'utiliser **son libre arbitre**. En effet, les enfants peinent à exprimer leur propre opinion. C'est là aussi l'une des compétences à acquérir à l'école, le domaine 3 du SCCC (formation de la personne et du citoyen) rappelant l'importance d'adopter un regard critique vis-à-vis de diverses situations vécues. Une personne n'aura jamais confiance en elle partout, tout le temps, et surtout totalement. La confiance en soi n'est **jamais globale** mais d'après les auteurs, il semble primordial d'avoir son idée à soi par rapport aux situations vécues. L.Bellenger (1994) fait alors référence au fait qu'il ne faut pas trop enseigner aux enfants, puisqu'en apprenant par eux-mêmes, ils apprennent des choses sur eux-mêmes. Il est possible de rattacher cela à toutes les démarches qui placent l'enfant au cœur des apprentissages (exemple : démarche socio-constructiviste de L.Vigotsky).

b-Respecter la singularité de l'apprenant.

Il y a une importance à accorder à la construction de l'élève en tant qu'individu à part entière. D.Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner, A. (2017) insistent notamment sur la vision de l'image de soi (l'identité), la confiance en soi (la croyance en ses capacités), l'amour de soi et la valorisation du « Moi ». C'est d'après eux, sur ce socle que l'individu s'appuiera toute sa vie. Pour parvenir à cela, cet ouvrage et celui de C. Staquet (2015) évoquent la même réponse. Il s'agit d'apprendre aux enfants à **s'auto-réguler**.

Reconnaître l'enfant dans son individualité

En effet, aujourd'hui une grande importance est donnée à la singularité de l'enfant et à son statut de personne à part entière. Ceci va dans le sens du développement de l'estime de soi. C'est finalement par ce biais là que l'aide à la construction de l'estime de soi est finalement préconisée dans les programmes et les textes officiels[7]. Elle va donc de pair avec la mise en place de différenciations, afin que chaque élève se

[7] Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe* (113). Consulté à l'adresse http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf

construise avec les outils qui lui correspondent afin de se sentir **valorisé par la réussite**. Ceci est aussi à mettre en relation avec les préconisations concernant les apprentissages scolaires, pensés sur l'individualisation (démarches constructivistes J.Piaget et socialo-constructivistes L.Vigotsky,, J.Bruner par exemple). Duru-Bellat,M., Farge, G., et Van Zanten, A. (2018) reconnaissent cette importance que joue l'école afin de permettre à tous les élèves d'avoir un socle de connaissances commun afin de réduire les écarts qui peuvent être liés aux déterminismes sociaux. Elles rappellent qu'à 5 ans, par exemple, les inégalités de développement cognitif et langagier entre les enfants, s'expliquent à hauteur « de pratiquement 70 % » par des facettes liées au milieu familial. Comme elles l'expliquent, cela démontre que les jeunes enfants vont du fait de leur naissance, aborder les apprentissages scolaires inégalement « outillés », générant par la suite des inégalités de performance.

Mettre l'enfant face à des choix

Les ouvrages de D.Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner, A. (2017) et C.Staquet (2015) mettent en évidence l'importance de mettre les élèves face à des choix. Finalement, d'après les auteurs, le but n'est pas de contrôler les apprenants mais de leur permettre de se construire progressivement (reconnaître leurs difficultés). En tant qu'acteurs de leurs apprentissages, ils seront plus à même de se construire et dans un même temps de prendre confiance en eux et en leur potentiel. Le sociologue J. Lautrey (1995), rappelle qu'il est toujours possible de **remettre en cause les déterminismes sociaux** puisque les interactions entre les différents groupes peuvent finalement se substituer à ceux-ci. L.Bellenger (1994) s'appuie sur les écrits de J.Lacan qui explique que **l'étape du miroir** est une étape primordiale dans le processus de socialisation et dans la construction du soi, puisque c'est à ce moment-là que l'enfant prend conscience de son **existence propre** et qu'ainsi l'image que l'enfant reçoit de lui-même, va pouvoir se transmettre à autrui.

2.2-L'importance des échanges

L'estime de soi se construit certes, d'un point de vue personnel, mais c'est surtout au contact des autres que celle-ci se solidifie. En effet, comme explicité précédemment, nous sommes dans une société où l'interdépendance avec les autres est

très importante. Ainsi, c'est également au contact d'autrui et dans un premier temps au contact de ses pairs, que l'enfant apprend de nouvelles choses sur lui-même.

a-Un besoin d'appartenance

La notion d'estime de soi serait alors inséparable de l'estime des autres, c'est du moins ce que disent les textes de MJ. Chalvin et de Christian Staquet. Tous les individus ont un **besoin de reconnaissance individuelle** et un **besoin d'appartenance** à un groupe ; c'est cela qui « formate » leur estime de soi.

Identifier le regard des autres

Cependant Chalvin, M.J. (2016) émet l'importance d'un certain détachement des autres et la dangerosité pour soi-même de chercher à plaire à tout le monde. Ceci ne se retrouve pas dans l'ouvrage de Staquet, C., (2015) même s'il évoque tout de même la nécessité que la relation soit « *solidaire et non soumise* » prenant l'exemple des nombreuses blessures morales et psychologiques créées suite à un **rejet collectif du groupe de pairs** lors de la scolarité. Il met alors en avant le fait qu'il faille travailler sur des compétences telles que regarder les autres pour les comprendre et collaborer avec les autres. Ces compétences sont faciles à mettre en lien avec le domaine 2 (méthodes et outils pour apprendre) et le domaine 3 (formation de la personne et du citoyen) du SCCC puisqu'une valeur de soi plus construite, permet de prendre place parmi les autres.

L'enfant se construit donc également auprès des pairs. Famose J.P., & Bertsch J. (2017), évoquent le fait que ce sont par les comparaisons sociales -donc les comparaisons externes et les comparaisons internes- que les individus se font une idée sur eux-mêmes. Ils utilisent cette information comme base de construction de leur idée de **compétence propre**. Cette dimension est très importante dans la construction de son estime de soi. Famose J.P., & Bertsch J. rappellent que, bien qu'un élève puisse connaître une grande motivation pour augmenter sa performance scolaire, ou encore son apparence physique, il possède ses propres limites. Il peut de plus avoir des freins liés à ce qu'impose la comparaison sociale. Le fait de se comparer aux autres crée un niveau d'évaluation de soi. Cela commence -d'après les dires des auteurs- tôt dans

l'enfance et ne cesse de s'accroître. Les jugements sur le soi passent alors par la comparaison aux pairs et aux standards que la société impose.

Martinot, D. (2001) évoque alors le regard que peuvent avoir les élèves en difficulté sur leur travail. Le fait de voir que les autres réussissent mieux peut pousser l'élève en question à s'orienter vers une stratégie de **désidentification** vis-à-vis de l'école (cf. 1.4). Ceci dans le but de faire en sorte que son estime de soi ne souffre plus des expériences d'échecs. Finalement, un élève en difficulté peut être amené à préférer être le meneur d'un petit groupe de « cancres » (selon les mots de l'auteur). Il montre également que lorsque l'échec affecte de façon trop dure l'estime de soi des élèves, ceux-ci peuvent, pour se défendre, mettre en place des attitudes comme être démotivés, indifférents, voir s'opposer franchement aux normes scolaires en vigueur et plus largement au système même de l'école.

Communiquer avec les autres

P.Tap (2017), de part sa posture de sociologue, rajoute à cela que c'est par la **communication** et par le fait de produire une œuvre sous le regard d'un autre qui **juge** et qui le juge, que la confiance en soi de l'enfant est constamment réquisitionnée, perdue ou retrouvée et qu'il en sera de même tout au long de sa vie. Il rattache alors à ses jugements, son propre regard qu'il s'est construit avec **ses propres référents** et ses propres valeurs. Comme le rappelle A.Tabareau, le sentiment de compétence (capacité à se sentir capable de réussir et à être convaincu de pouvoir atteindre l'objectif) ne peut se faire qu'au contact d'un groupe, d'un autre, qui permettra alors d'enrichir ce sentiment mais qui peut également le détruire.

Famose J.P., & Bertsch J. (2017) prennent comme appui les découvertes d'Harter (1992), qui mettent en évidence que les enfants, tout comme les adolescents, jugent la compétence scolaire et la conduite comme étant très importantes pour les parents, tandis que l'acceptation sociale, l'apparence physique et la compétence sportive comme plus importante pour les pairs. Il est alors très difficile, pour les enfants, de diminuer l'importance de l'un de ces domaines puisque tous représentent des standards fixés par les « **autruis significatifs** » et c'est à ces autruis qu'ils veulent plaire à tout prix.

Est-ce alors parce qu'on a une estime de soi forte qu'on s'intègre avec les autres ou est-ce parce qu'on est intégré avec les autres que notre estime de soi se solidifie ? D..Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner, (2017) semblent émettre une hypothèse quant à ce questionnement en partant du postulat que c'est l'estime de soi qui permet de **mieux appréhender le monde** qui nous entoure et que c'est donc l'estime de soi qui permet aux élèves de **prendre en compte** les autres et donc de s'intégrer.

b-Se confronter aux autres

Comme évoqué antérieurement, le système social est de plus en plus un lieu de tensions et de rapport de force générant sur l'individu des **pressions** permanentes.

Entre tensions et construction

Bellenger, L., (1994) met en évidence le fait qu'il ne faille pas essayer d'éviter coûte que coûte ces tensions, puisque c'est au cœur même de celles-ci que se confirme, se consolide, où se révèle, l'estime de soi. La difficulté, c'est de ne pas tomber dans un **sentiment de culpabilisation** puisque, dans ce monde où l'exigence du bonheur personnel est de plus en plus mis en avant, l'individu peut très vite se retrouver en situation d'échec et ainsi estimer qu'il n'est pas à la hauteur par rapport aux autres qui semblent mieux réussir.

Martinot, D. (2001) prend appui sur la comparaison entre les pairs. Elle part du postulat que celle-ci est inévitable. Cependant la comparaison entre bons élèves et élèves en difficulté peut être menaçante pour les conceptions de soi des élèves plus faibles scolairement, ceci les place en position d'infériorité. Il semble alors nécessaire de limiter au maximum ces comparaisons, et davantage aider les élèves à comparer leurs propres progrès en référence à eux-mêmes, sans forcément se comparer aux autres. Oubrayrie,N., & Lescarret, O. (1997) rejoignent cette idée en s'appuyant sur les études de Perron (1990) et de Pierrehumbert (1988). Ces études ont permis de prouver que les élèves en échec scolaires qui étaient intégrés dans des classes spécialisées avaient finalement davantage tendance à surestimer leurs capacités, notamment leurs **capacités scolaires**. Ils opposent cette observation aux élèves restés dans le cycle qui eux, au contraire, avaient tendance à fortement se dévaloriser. Ce postulat

s'explique par le fait que la **confrontation aux pairs** est moins frontale dans le premier cas, les élèves ont alors l'impression de mieux réussir et ce, parce qu'ils n'ont pas conscience que leurs réussites ne sont pas au niveau des élèves restés dans le cycle, pour qui les mêmes réussites pourraient être comprises comme des échecs. Martinot, D. (2001) ajoute à cela que les évaluations que portent les enfants retardés mentaux sur leurs compétences scolaires sont identiques à celles que porte un enfant avec un QI normal. De la même façon que pour l'étude précédente, elle explique cela par le fait que les enfants retardés mentaux se comparent avec leurs pairs et de la même manière, les enfants avec un QI normal se comparent entre eux également.

Famose J.P, & Bertsch J. (2017) mettent en évidence le recours aux classes spécialisées qui peuvent aider dans certains cas, à redorer l'image des élèves. En effet, cela peut permettre d'être en quelque sorte comme le disent les auteurs d'être « le meilleur, des plus faibles ». Tap, P., (2017) et rattache cela au vécu de l'enfant, puisque dans ce cadre -de tensions et de confrontations- il ne se contente plus d'assimiler mais devient **sujet à part entière**. En grandissant, avec suffisamment d'estime de soi, il sera en mesure de s'opposer à un autre, s'il entre en désaccord avec lui.

Devenir acteur de sa propre socialisation

L'école -sorte de mini-société- est finalement le lieu où se jouent les mêmes problématiques, à des échelles différentes que les sociétés du monde moderne. L'enfant est alors **sujet** de sa propre socialisation puisqu'il se doit d'entrer en lien avec de nombreux autres acteurs afin de garantir son estime de soi. En effet, P.Tap (2017) rappelle que l'enfant consciemment ou inconsciemment cherche à développer une **bonne image de lui-même** et dans un même temps une **bonne relation avec autrui**. Il se doit alors de défendre son identité (alors en développement), tout en garantissant des liens personnels, ceci afin de pallier les sentiments de honte, d'humiliation, de frustration ou d'impuissance auxquels il va être confrontés.

La théorie du « miroir social »

S.Hue, J.Rousse, M.Bon, F.Strayer (2009) s'appuient sur la théorie du **« miroir social »** de Cooley ; celui-ci décrit un processus par lequel les opinions, les attitudes et les jugements sociaux s'internalisent graduellement et se convertissent en quelque

chose d'ordre plus personnel, c'est par la suite que celui-ci perd sa référence initiale à autrui. C'est donc bien les interactions personnelles avec autrui qui permettraient la formation de l'image de soi. L.Bellenger (1994) rappelle alors qu'un certain détachement du contexte et de l'environnement social peut parfois être nécessaire, puisqu'il ne faut pas perdre de vue la différence entre **tenir compte** des autres et du contexte, et **dépendre** des autres et du contexte.

2.3-La place du moi dans les échanges

C'est finalement par l'articulation entre le Moi, et le Nous, que l'enfant va petit à petit développer sa confiance en lui ; ceci, à condition cependant qu'il soit en mesure de trouver le bon équilibre entre ces deux composantes.

a-L 'articulation entre les deux composantes

Il faut alors savoir mêler ces deux composantes le « moi » et « les autres » pour parvenir à développer de la bonne manière son estime de soi. C'est compliqué pour des enfants qui sont souvent au départ centrés sur eux-mêmes.

La socialisation : facteur de construction de personnalité

P.Tap (2017), met en évidence que c'est par la socialisation que l'enfant construit sa **personnalité** et son **identité**. Il définit cependant les limites de cette théorie en évoquant le fait qu'elle tient à une **assimilation entre la socialisation et l'affectivité** qui se retrouvent alors soumises à une sorte de morale et au fait que la personnalité ne soit réduite qu'à une personnalité sociale qui est elle-même subordonnée à un **idéal collectif**. Il fait alors référence au fait que la socialisation implique deux intégrations. Tout d'abord, la socialisation est un processus progressif et cumulatif permettant à l'enfant d'assimiler des comportements, des normes, des valeurs, des codes, des rôles, etc. La socialisation comprend aussi une autre facette comme le démontre Bruner, facette qui suppose **l'insertion et l'intégration sociale** de l'enfant dans des systèmes où les relations et les réseaux ont une grande importance (famille, groupe de pairs etc.).

Apprendre à porter un jugement

A.Tabareau rappelle alors que pour s'estimer, l'individu doit être en mesure d'estimer autrui et ainsi de porter un jugement sur autrui ce à quoi répondra L.Bellenger (1994) en disant que la confiance en soi s'élabore au contact des autres, en **confrontant le rapport à la réalité** et le **rapport au désir**, puisque pour avoir confiance en soi, il est important de rester en contact avec les autres et avec le monde afin d'éviter à tout prix l'isolement, l'exclusion, et le repli sur soi qui sont néfastes pour l'estime de soi. Cependant, MJ.Chalvin (2016) démontre aisément qu'il ne faut pas non plus viser la perfection dans nos relations avec les autres ; le tout étant de réussir à se féliciter et ne pas se focaliser sur nos échecs. Elle revient aussi sur le fait qu'à l'inverse, affirmer que l'on est satisfait n'est pas forcément un signe d'estime de soi. Le questionnement sur la place des émotions et des sentiments dans la construction de l'estime de soi est à prendre en considération.

b-La place des émotions.

C. Staquet revient alors sur la différence entre **s'affirmer** et **s'imposer**, différences à développer en classe. Ceci peut aussi passer par la prise en compte de l'autre, de ses émotions, et de ses sentiments (l'empathie). Les programmes insistent beaucoup sur le repérage des émotions et des sentiments et bien que ceux-ci soient présents dans les programmes d'EMC, ils sont traités dès la maternelle. Tout ceci est évidemment à mettre en lien avec la mission de l'enseignant qui consiste à former des futurs citoyens, les émotions contribuant à la motivation, au plaisir scolaire etc.

Connaissance des émotions et connaissance de soi

Comme le démontre l'ouvrage de D.Meram,, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner, (2017), les émotions et les sentiments participent à la **connaissance de soi** et ils sont à la base de la **communication**. C. Staquet (2015) rajoute à cela qu'ils témoignent de notre **identité** et que finalement les autres nous identifient à travers eux. Nos attitudes face aux émotions sont complexes, encore plus pour de jeunes enfants. Pour améliorer l'estime de chacun, il semble alors nécessaire de réfléchir à cette complexité. L'empathie peut et doit jouer un rôle dans la construction de ce rapport à l'autre, l'auteur l'exprime par le fait que ce sont les sentiments qui mènent à la résolution de conflits ou à la solidarité. P.Tap (2017) le rejoint sur ce point, définissant les émotions comme un facteur clé dans la construction de l'estime de soi puisque selon lui, les

premières prises de contact entre l'enfant et son environnement sont avant tout d'ordre affectif et passe donc par les émotions. D.Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, A.Oelsner (2017) vont plus loin puisqu'ils vont jusqu'à stipuler que les émotions et les sentiments sont **le socle de la relation sociale**. Ils expliquent alors l'importance d'aider l'enfant à connaître ses sentiments et à reconnaître ceux de l'autre.

Aider les enfants à percevoir et à identifier leurs sentiments

Finalement, l'aide à apporter aux enfants porte sur la **perception** et l'**identification** de leurs sentiments et leurs émotions et à les différencier également. L'émotion se vit à l'instant, alors que le sentiment serait une médiation, une représentation de l'émotion qui, à la différence de celle-ci, perdure dans le temps. Ils sont alors tous les deux la base première de nos souvenirs, mais les auteurs insistent aussi sur le fait qu'émotions et sentiments sont à la base de toute **communication inter-humaine** et à la base de toute **organisation sociale**. C. Staquet (2015) ajoute à cela qu'il est important d'insister sur le fait qu'il ne faille pas exprimer une émotion par des jugements « je suis mauvais » mais plutôt inciter les élèves à formuler "une demande de changement ». Le but est de les mener **à se responsabiliser** en leur demandant les alternatives qu'ils envisagent, toujours dans le but de les conduire à la réussite personnelle.

Problématique :

Grâce à ces recherches, il apparaît très clairement qu'estime de soi et réussite scolaire sont fortement liées de façon interdépendantes, puisqu'une meilleure estime de soi permet la réussite dans les apprentissages mais que les réussites dans les apprentissages sont aussi génératrices d'une meilleure estime de soi. Cependant, les ouvrages théoriques semblent rattacher la notion d'estime de soi à un cadre plus large que celui des apprentissages. Il est notable que l'origine sociale joue un rôle mais également toute la sociabilisation au sein de l'école (avec les pairs mais aussi les autres adultes), qui semblent contribuer à la construction puis à la consolidation de l'estime de soi. L'observation de certains chercheurs semble alors émettre des hypothèses quant au rôle que peut jouer le professeur des écoles avec ses élèves.

L'école comme dit précédemment, est l'endroit où les élèves apprennent des savoirs au travers d'apprentissages et développent leur relationnel au travers des communications avec leurs pairs notamment. Le professeur doit alors veiller au bon développement des élèves à travers ces deux aspects. L'estime de soi est favorisée par la réussite des élèves sur ces deux pans. L'école a aussi comme rôle de permettre l'égalité et de générer une culture commune à tous les élèves, ceci permettant une égalité des chances. C'est aussi par ce biais que l'école est l'outil efficace dans la construction de l'estime de soi permettant une bonne organisation en mémoire, des conceptions de soi en réussite.

Ainsi, il va être intéressant de se questionner sur la façon dont il est possible de valoriser l'estime de soi pour passer outre les déterminismes sociaux. On peut imaginer que le fait de discuter de leur perception d'eux-mêmes avec les élèves va être facilitateur de cela. Ainsi, cela va aussi pousser mon raisonnement vers la représentation que se font les élèves d'eux-mêmes et sur quels critères ils se basent pour se créer leurs représentations du « Moi ». Ainsi, ma problématique : ***l'origine sociale en termes de catégories socio-professionnelles a-t-elle des influences sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève ?*** me pousse à élaborer les hypothèses suivantes.

- La première hypothèse vise à confirmer que l'image d'eux que les parents renvoient aux enfants est différente selon les CSP.

- La deuxième hypothèse vise à valider le fait que les élèves issus de familles ayant une origine sociale modeste ont une estime de soi en tant qu'élève inférieure aux élèves issus de familles dont les CSP des parents sont plus élevées.

Partie 2 : Cadre méthodologique

Pour me permettre de valider ou d'invalider l'ensemble des hypothèses précédemment citées, une enquête de terrain est réalisée mêlant les données recueillies auprès des élèves, de leurs parents et de la professeure (ces différents éléments vont être plus largement détaillés par la suite). Cette étude porte sur une classe de CE2, ces élèves

en fin de cycle 2 sont aux prémices de la construction de leur identité et entrent justement dans cette phase où les autres prennent de plus en plus d'importance. Il s'agit pour moi à travers cette étude de répondre à ma problématique. Il faut cependant toujours garder en mémoire que ces conclusions n'auront pas matière à être généralisées mais qu'elles valent cependant sur la population étudiée.

I-Méthodologie de recueil de données

Après avoir défini le cheminement suivi pour permettre à la problématique de s'insérer dans une enquête de terrain, il s'agira de présenter le dispositif d'enquête pour enfin aboutir à la présentation du recueil de données.

1.1- De la problématique à une enquête de terrain

Dans quelle mesure l'origine sociale, en termes de catégories socio-professionnelles a des influences sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève de CE2 ? Autour de cette question gravitent plusieurs grands concepts précédemment évoqués dans mon cadre théorique. Tout d'abord, le concept d'estime de soi qui, comme défini plus en profondeur dans mon développement théorique fait appel à la vision et aux sentiments qu'un sujet rattache à sa propre personne. Les élèves de CE2 se situent à un moment de l'enfance où la construction du "Moi" devient très visible, ils sont finalement à une étape charnière en fin de cycle 2 où ils commencent à comprendre les codes de la vie en société et certaines des complexités du vivre ensemble. De plus, ils commencent à avoir du recul sur certaines situations. D'autre part, les élèves apprennent aussi à se connaître eux-mêmes, pour la plupart ils commencent à percevoir leurs domaines de compétences mais également les domaines qui leur posent des difficultés. Ils entrent aussi de façon plus construite dans la comparaison aux autres, la compétition avec les pairs commence à prendre une place plus importante dans leur rapport à l'autre.

Mon raisonnement s'appuie également sur la théorie de la reproduction sociale. Il est admis encore aujourd'hui -même si cela semble s'estomper- que l'origine sociale joue un rôle dans la réussite scolaire. Le fait de faire résonner ensemble l'origine sociale et l'estime de soi a pour but de voir si l'estime de soi fluctue en fonction des origines sociales des enfants et parallèlement si le fait d'interagir sur l'estime de soi

pourrait être une porte d'entrée vers la limitation des déterminismes sociaux. Comme explicité précédemment, les valeurs transmises au sein des familles sont différentes en fonction de l'origine sociale. Mon sujet a alors pour but de voir jusqu'à quel point, l'articulation entre l'estime de soi et ces valeurs et normes transmises et intégrées par les enfants ont un lien.

Ma méthodologie prend avant tout en compte l'affect des élèves. Il s'agit d'un sujet sensible et personnel qui fait appel à leurs sentiments et leur vision d'eux-mêmes. Pour certains, il semble déjà difficile de parler d'eux et encore plus quand c'est pour constater leurs « non-réussites ». Il est important de bien prendre en compte la connaissance du public afin de ne pas les brusquer ou les dévaloriser, ce qui serait l'inverse du but tendu par cette problématique. L'instauration d'un climat de confiance est donc primordiale. En s'appuyant sur les catégories socio-professionnelles de leurs parents, cela permet de faire quelques comparaisons et de voir jusqu'à quel point celles-ci ont une influence dans la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et aussi peut-être de comprendre pourquoi cela est plus véritable dans certains cas que dans d'autres. Ils sont à un âge où ils n'ont pas conscience du rôle que peut jouer leur origine sociale sur leur destinée, aucune idée reçue ne vient alors compromettre mes observations.

1.2-Présentation du dispositif d'enquête

Dans le cadre de ma formation, j'effectue un stage filé tous les lundis (de septembre à décembre), puis tous les vendredis (à partir de janvier) dans une école à la frontière entre monde rural et citadin. Il s'agit d'une école conséquente de 118 élèves. Mon étude prendra place dans une classe de 25 élèves de CE2 d'origines sociales hétérogènes. Cette étude concerne donc ces enfants de cycle 2 mais également leurs parents et leur professeure. J'explique ce choix par le fait que comme dit précédemment, ce sont en partie les adultes qui évoluent auprès de l'enfant qui construisent son estime de soi. En partant des représentations que se font la professeure et les parents de ces élèves, il me fut plus facile de comprendre quelle est l'estime de soi de ces enfants. Il me semble alors important de prendre en compte ces trois composantes afin de pouvoir répondre aux différents aspects de mon sujet.

Mon enquête s'axe autour de différents recueils de données, à savoir tout d'abord un questionnaire, deuxièmement une observation et pour finir un atelier réalisé avec la classe.

Le questionnaire permet donc de confirmer le lien entre origine sociale et estime de soi. Pour cela je suis partie de trois questionnaires similaires, l'un à destination des élèves de la classe, un à destination des parents de ces enfants et le dernier à destination de la professeure. J'ai en amont recensé l'ensemble des CSP des parents d'élèves. (***ANNEXE 1***) grâce à l'enseignante de la classe qui les a recensées sur sa fiche de suivi des élèves (qu'elle a fait remplir en début d'année). Cela est un point d'appui pour voir dans quelle mesure les composantes des catégories socio-professionnelles des parents et l'estime de soi des enfants sont corrélées Je détaillerai plus bas (**cf Partie 2-1.3**) le contenu de ceux-ci. Ces questionnaires sont alors un point d'appui dans mon recueil de données me permettant de répondre à mes hypothèses qui portent sur le lien entre la CSP des parents et l'estime de soi des enfants et les variations en fonction des différentes CSP des parents. Cette modalité me permet également de cerner les différentes images et représentations d'eux-mêmes qui gravitent autour des élèves. Il faut bien évidemment garder en tête les limites de cette modalité qui peut masquer certaines réalités plus complexes. En effet, par ces questionnaires j'espère comprendre au mieux les différentes images de l'enfant qui gravitent autour de lui-même (l'image qu'il se fait lui-même, l'image que ses parents se font de lui et l'image que la professeure se fait de lui).

L'observation me permet de percevoir les représentations que se font les élèves d'eux-mêmes, mais aussi l'image qu'ils se font du concept « d'estime de soi » qui est sûrement encore méconnu pour la plupart des élèves de CE2. Celle-ci se fit lors d'un débat à visée philosophique autour de l'ouvrage de *Le flacon magique* de Christine Jüngling Les prises de paroles lors de ce débat visent à faire ressortir les critères sur lesquels les élèves se basent pour créer leurs représentations du « Moi ». Les conséquences des différents degrés de l'estime de soi sont alors visibles lors de cette prise de parole devant le groupe classe. Le contenu des observables sera lui-aussi définit au cours de mon développement (**cf Partie 2-1.3**).Grâce à cette observation, j'envisage de vérifier la véracité de ma première hypothèse à savoir que « l'image que les parents renvoient

aux enfants est différente selon les CSP » du fait que les propos des élèves sont susceptibles d'évoquer des éléments qui se passent à la maison et leurs ressentis vis-à-vis de ces situations.

L'atelier « Moi je suis » vient quant à lui compléter tout cela, puisqu'il est un temps d'échange facilitateur pour discuter de leurs perceptions d'eux-mêmes. Le contenu de cet atelier est explicité (**cf Partie 2-1.3**). Le but est vraiment être de faire verbaliser les élèves et de faire appel à des situations qu'ils vivent ou qu'ils ont vécues. Cela fait aussi appel à leur affect et ainsi également faire ressortir certaines visions qu'ils entretiennent d'eux-mêmes. Les ateliers sont vraiment un temps d'échange et de questionnement avec les élèves pour les pousser à réfléchir sur eux-mêmes. Ainsi à travers cet atelier, il est important de s'intéresser à l'image que les enfants témoignent à leur égard mais également à leur estime de soi qui sera visible lors des différentes prises de paroles.

Le cadre de communication s'axe autour de la compréhension de mon analyse auprès des parents. Ils jouent un rôle important dans mon enquête de terrain, il faut donc que je m'applique à ce qu'ils se sentent tout d'abord concernés mais surtout qu'ils comprennent mon sujet et le pourquoi de mon travail. Il ne faut en aucun cas qu'ils le pensent comme un outil de culpabilisation à leur égard ou de remise en cause de leur éducation. D'autant plus que mon sujet s'intéresse aux catégories socio-professionnelles, ce qui peut être un sujet délicat pour certaines familles j'ai donc fait passer un message dans les cahiers de liaison expliquant mon projet et leur demandant d'y participer en complétant un questionnaire, après concertation avec ma MAT **(*ANNEXE 2*)**. Pour ce qui est des enfants, je souhaite commencer par le questionnaire sans leur parler de l'estime de soi tout d'abord car c'est un terme compliqué pour eux, et deuxièmement car je ne voudrais pas que les représentations que certains peuvent déjà avoir vis-à-vis de ce concept ne biaise l'enquête.

1.3- Présentation de la méthode de recueil de données

Les données recueillies portent premièrement sur les catégories socio-professionnelles des parents. Les secondes données que je vais recueillir portent sur les représentations de l'estime de soi qu'ont les parents de leur enfant, de la professeure des écoles envers ses élèves et pour finir des élèves envers eux-mêmes, ceci car c'est

au contact de ces adultes -que les élèves perçoivent comme des « référents » comme des « exemples modalisateurs »- qu'ils se construisent et que leur estime de soi se construit. Ce sont ces adultes qui ont des attentes concernant les enfants, c'est à partir de ces attentes que se construit la représentation du « Moi » des élèves.

Mon enquête porte alors sur des analyses de différentes natures.

Le questionnaire a pris place dans un premier temps. Il est complété par les enfants **(*ANNEXE 3*)**, par les parents **(*ANNEXE 4*)** et par la professeure des écoles ***(ANNEXE 5*)**. Il s'agit de trois questionnaires portant sur les mêmes questions afin de comparer les points de vue des différents protagonistes. Celui-ci fut distribué de façon assez proche dans le temps. Je le donne en premier lieu aux enfants afin qu'ils le complètent de façon vraiment individuelle sur le temps de classe. Suite à cela, je distribue le questionnaire à leurs parents, je fais ce choix afin, aussi, que ce questionnaire soit un temps de dialogue entre parents et enfants sur le temps des vacances scolaires. Cela peut alors leurs permettre de discuter autour de cette thématique et d'ainsi commencer à questionner les élèves, de les pousser à s'interroger sur eux-mêmes ce qui peut nourrir les expérimentations futures en classe. Il fut cependant bien spécifié que les parents doivent compléter ce questionnaire sans l'avis de leur enfant. Enfin, la professeure complète elle-aussi ses exemplaires de façon individuelle sans avoir pris connaissance des réponses des uns ou des autres.

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples reprenant les mêmes idées pour chacun mais en étant évidemment adapté aux enfants**.** Par le biais de ces questionnaires, je cherche à repérer l'image que se font les élèves d'eux-mêmes du point de vue de leurs qualités (questions n°2, n°6, n°19, n°20) du point de vue de leur rapport aux pairs (questions n°3, n°4, n°5, n°7, n°11, n°15, n°17, n°21), du point de vue de leur rapport à leur famille (questions n°16, n°18, n°22), dans la confiance qu'ils s'accordent à eux-mêmes (questions n°8, n°9,n°10, n°12, n°14) et dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes (questions n°1, n°13, n°23, n°24, n°25). Ces mêmes composantes sont donc observées dans le questionnaire destiné aux adultes mais selon un point de vue de parent et d'enseignant. L'élève doit faire une croix dans la case qui correspond le mieux à sa situation. Ces questions les pousse à se questionner sur la

façon dont ils se perçoivent, et finalement questionne leur « Moi ». Ensuite, j'ai comptabilisé « les points » en partant du principe que « toujours » vaut 5 points, « souvent » vaut 4 points, « parfois » vaut 2 points et enfin, « jamais » ne vaut aucun point. Evidemment pour les items suivants *« parfois je me sens inférieur(e) à mes camarades »* et *« j'aimerai être une autre personne »* le comptage des points se fera de façon inverse puisqu'il s'agit de situations qui renvoient ici à une estime de soi négative. Ainsi le « toujours » ne vaudra aucun point et le « jamais » vaudra 5points.

Les résultats en fonction des points obtenus :

- de 80 à 100 points: estime de soi forte
- de 60 à 80 points : estime de soi suffisante
- de 40 à 60 points : estime de soi insuffisante
- moins de 40 points : estime de soi faible.

Mon enquête se poursuit par le biais de l'observation d'un débat à visée philosophique. L'observation comporte un double enjeu : identifier le comportement des élèves lors d'une prise de parole devant le groupe classe, et identifier le rapport que les élèves ont construit au sujet de l'estime de soi. Il s'agit de repérer les différents profils d'élèves qu'il y a dans la classe et les différents « types » d'estime de soi qui y sont liés. Autour de la lecture de la première page de l'album de littérature de jeunesse *Le flacon magique* de Christine Jüngling (***ANNEXE 6***), le but fut de les pousser à un questionnement sur eux-mêmes, sur la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et sur la vision que peuvent avoir les autres d'eux. Il s'agit d'un travail préparatoire les poussant à définir ce que signifient la confiance en soi pour eux, puis l'estime de soi. Le fait de comparer leurs représentations à leurs réponses de questionnaire, me permet d'entrer plus qualitativement dans leurs représentations.

Sur ma grille d'observation (***ANNEXE 7***), les différents items porteront sur :

<u>La prise de parole devant les autres :</u>

- Demande la parole
- Prend la parole seul

- Se fait interroger par la professeure

Ceci permet d'observer :

- si l'élève est assez à l'aise dans sa classe pour oser lever la main et s'exprimer.

Les interactions au sein du débat :

- Propose une solution
- Questionne
- Oublie ce qu'il voulait dire
- Reprend le point de vue de quelqu'un

Ceci permet d'observer :

- si l'élève est en capacité d'argumenter son propos
- si l'élève semble avoir confiance en ce qu'il dit, et prend alors la parole sans hésitations.

La posture :

- Est attentif
- Dérange
- Est distrait
- Observe

Ceci permet d'observer :

- si l'élève parvient à rester dans la tâche sans trop s'en détacher

Cette observation s'est déroulé durant 30 à 45min il s'agit de s'intéresser aux prises de paroles.

Enfin, une dernière partie de mon étude porte sur un atelier « Moi je suis » afin de constater l'estime de soi qu'ont les enfants d'eux-mêmes. En quelques sortes, il s'agit d'un entretien collectif semi-dirigé prenant appui sur une activité avec consigne. Il se déroule en classe entière sur une séance de 45min, le but fut de percevoir la vision qu'ont les enfants envers leur propre personne en tant qu'élève. Il s'agit de travailler en classe entière afin que le groupe soit porteur de paroles libérées et de justifications complètes et pertinentes. Les voir en action est très bénéfique pour mon étude car la modalité du questionnaire peut omettre certaines facettes notamment liées au vécu des élèves. De plus, le fait de compter les points peut créer des sortes de profils d'élèves similaires, l'observation permet alors de bien redéfinir ces différents profils, les ateliers permettant alors de faire le lien entre les données précédemment recueillies. Il s'agit d'un moment où les élèves peuvent discuter, il est donc possible pour moi d'orienter les discussions afin de comprendre leurs ressentis, leurs perceptions, et de m'intéresser au « pourquoi du comment ».

L'atelier : « Moi je suis » : Sur le tableau figure un grand nombre de situations, certaines sont valorisantes, d'autres dévalorisante **(ANNEXE 8)**
-Les élèves de la classe doivent tour à tour choisir mentalement une situation qui leur correspond.
-Ensuite, un temps de discussion est ouvert pour que les élèves expliquent le choix de leur situation. Les autres élèves ont alors le droit de réagir quant au choix de leur camarade, évoquant quelle situation ils auraient davantage choisi pour lui.

Ce jeu permet de constater la vision que l'élève se fait de lui-même et d'ensuite la comparer avec la vision qu'ont les autres de lui-même. Au regard de ma problématique, il permet déjà dans un premier temps de constater les élèves qui se trouvent rapidement en capacité de faire un choix, de ceux qui mettent plus de temps. Il s'agit aussi de constater dans quelle mesure ils sont en capacité de justifier leur choix ce qui permet aussi de constater si les élèves se connaissent ou du moins se reconnaissent au travers des différentes situations. Il s'agit pour moi de filmer l'ensemble de cet atelier afin de, par la suite, repérer les différents profils d'élèves :

- ceux qui participent énormément et qui sont en mesure de nourrir et d'enrichir le débat ce qui témoigne que ces élèves se sentent suffisamment à l'aise dans

la classe pour parler devant les autres et exprimer leurs avis ou leurs expériences personnelles.

- ceux qui participent mais qui se contentent de répéter ou de répondre à des questions par « oui » ou par « non » ce qui témoigne qu'ils ont assez confiance pour participer mais qu'ils n'osent pas prendre de risques.

- ceux qui participent puis se ravisent ce qui témoigne de fait qu'ils sont partagés entre l'envie de s'intégrer au débat et la crainte d'être jugé pour leurs propos.

- ceux qui ne prennent jamais la parole, la professeure va alors les interroger pour maintenir leur orientation mais aussi pour les intégrer à cette phase de discussion qui concerne toute la classe.

En comparant cet exercice aux autres données déjà recueillies (observations et questionnaire), cela permet de voir si des corrélations sont possibles entre estime de soi et origine sociale. Cela peut être constatable en observant les situations choisies par les enfants en fonction de leur milieu social d'origine.

Partie 3 : Résultats

Cette partie permet de présenter les résultats et de s'intéresser plus particulièrement à certains points comme la comparaison des estimes de soi des élèves de la classe et le lien entre l'estime de soi et la socialisation des élèves. Ensuite la discussion des résultats envisage un questionnement autour du « Moi » qui est encore en construction pour les élèves et autour de la place de l'entourage des élèves dans la construction de l'estime de soi.

I-La présentation des résultats

Milieu familial et milieu scolaire sont des lieux où les élèves apprennent petit à petit à se construire eux-mêmes avec les autres. Les élèves de la classe viennent de famille -toutes différentes- qui agissent consciemment ou inconsciemment sur la construction de l'estime de soi des enfants. Ces enfants qui sont aussi élèves définissent petit à petit des critères sur lesquels ils vont « s'auto-évaluer » pour se comparer aux autres. Grâce aux recherches précédemment effectuées, il va être possible de comprendre

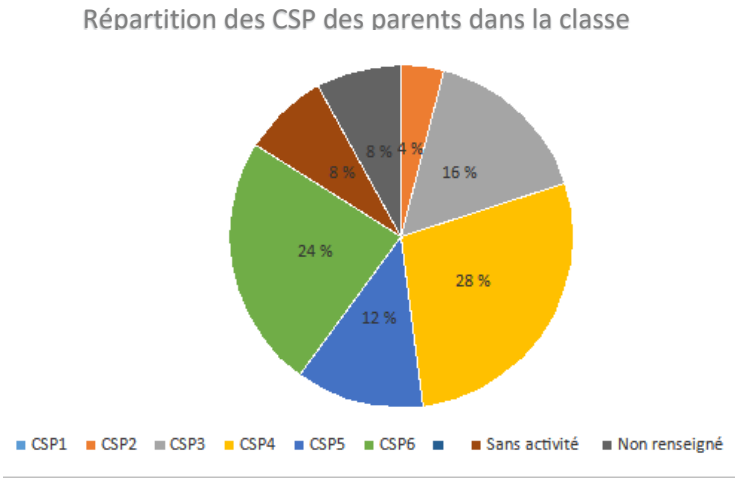
un peu mieux la place de l'origine sociale (en termes de CSP) sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève de CE2. Pour cela, dans un premier temps il faut s'intéresser aux résultats concernant l'estime de soi des élèves de la classe permettant de faire le lien entre estime de soi et milieu familial et entre estime de soi et image de soi. Ensuite, il faut observer le lien entre estime de soi et socialisation afin de prendre en compte le fait que l'estime de soi est indissociable du milieu familial mais que cependant celle-ci se modifie en cas de confrontation à l'autre

1.1-L'estime de soi des élèves de la classe

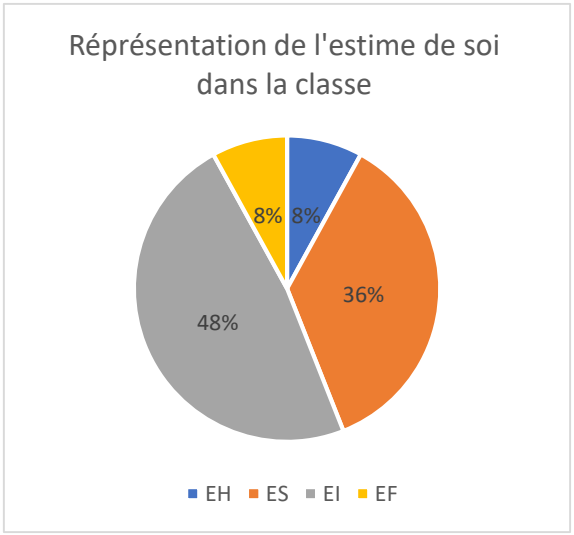
Comme explicité auparavant, mon étude prend place dans une classe de 25 élèves de CE2 qui ont tous leur personnalité, leurs compétences et leur propre estime de soi. Il va être intéressant dans un premier temps d'observer les différences d'estime de soi des enfants vis-à-vis des CSP des parents (si différence il y a) et d'ensuite comparer ces premiers éléments de réponse à l'image que semblent avoir les enfants d'eux-mêmes.

a-L'estime de soi et le milieu familial

Comme cela fut rappelé précédemment les CSP des parents sont très diverses dans la classe. Lors de mon étude, j'ai fait le choix de me baser sur la CSP du parent qui avait la plus élevée du fait que cette modalité me permettent de plus facilement constater les écarts entre CSP puisqu'elle facilite la vision des extrêmes. En effet dans de nombreuses familles les parents n'occupant pas le même emploi, les CSP divergeaient au sein d'un même foyer. Ce diagramme démontre donc que la CSP la plus représentée par les parents des élèves de la classe est la CSP4 (professions intermédiaires).

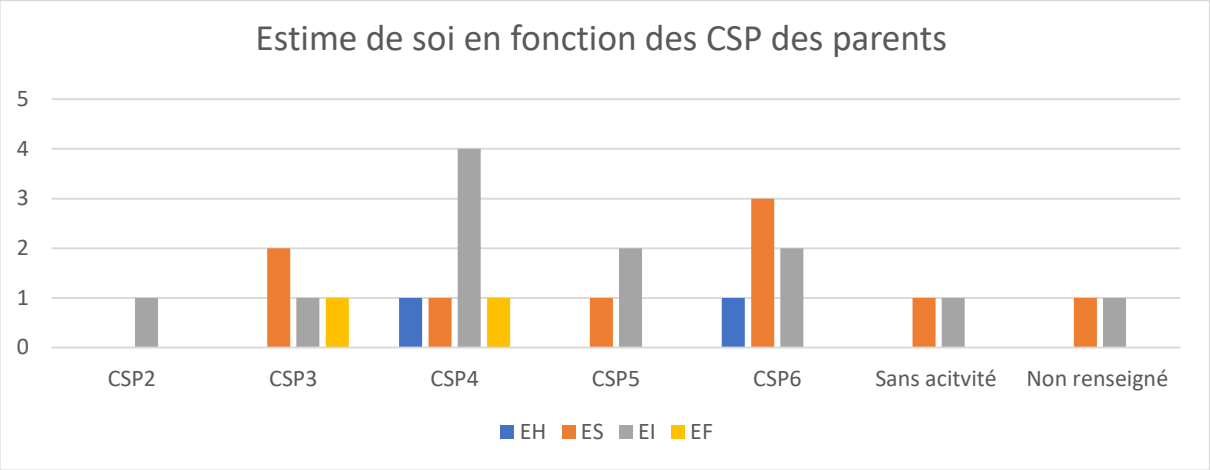


- CSP 1 : Agriculteurs exploitants
- CSP 2 : Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- CSP 3 : Cadres, professions intellectuelles supérieures
- CSP 4 : Professions intermédiaires
- CSP 5 : Employés
- CSP 6 : Ouvriers



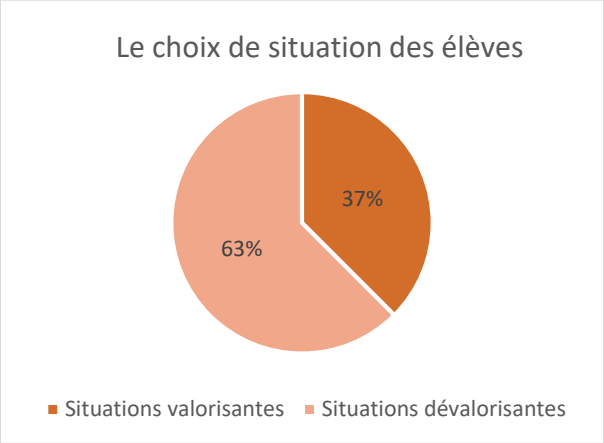
- EH : Estime de soi haute
- ES : Estime de soi suffisante
- EI : Estime de soi insuffisante
- EF : Faible estime de soi

Suite aux questionnaires proposés aux élèves, j'ai pu estimer le niveau d'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes à l'aide de l'échelle de Likert (**cf Partie 2**). Les niveaux d'estime de soi des élèves sont donc divers même si la majorité d'entre eux semble avoir un niveau d'estime de soi insuffisant. La frontière entre le niveau « insuffisant » et « suffisant » semble cependant être faible (48% et 36%). Ainsi, s'il est rassurant de voir que peu d'élèves semblent avoir une faible estime d'eux-mêmes il n'en est pas moins intrigant de constater que seul un faible pourcentage d'élèves possède une estime de soi forte.

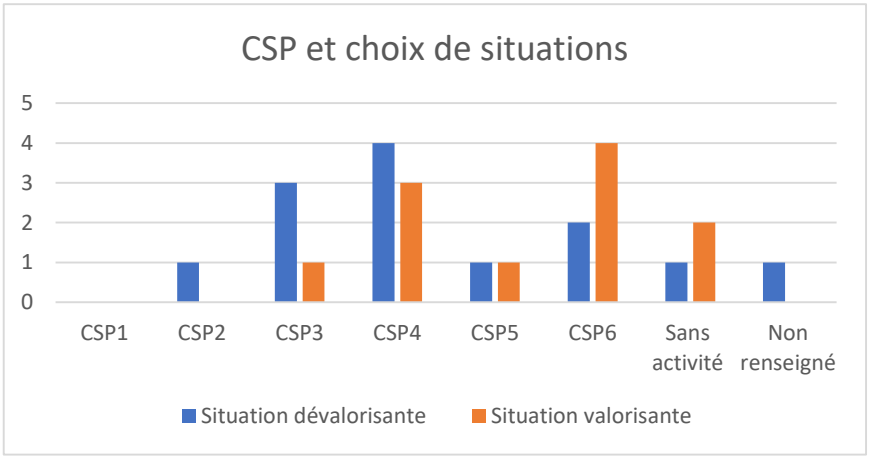


Si l'on fait le lien entre les différents niveaux d'estime de soi et les CSP des parents, il est intéressant de noter que la catégorie socio-professionnelle pour laquelle les élèves semblent avoir la plus faible estime de soi est la CSP 4. Comme rappelé précédemment c'était certes la plus représentée dans la classe, cependant, seul deux élèves ont une faible estime de soi dans la classe et ces deux élèves sont des élèves issus de famille dont les parents ont des métiers relatifs aux professions intermédiaires ou aux cadres et professions intellectuelles supérieures ceci est à mettre en relation avec l'hypothèse selon laquelle « les enfants issus des familles avec des CSP plus modestes auraient une estime de soi inférieure » puisque ces premiers résultats semblent démontrer le contraire.

b-Estime de soi et image de soi

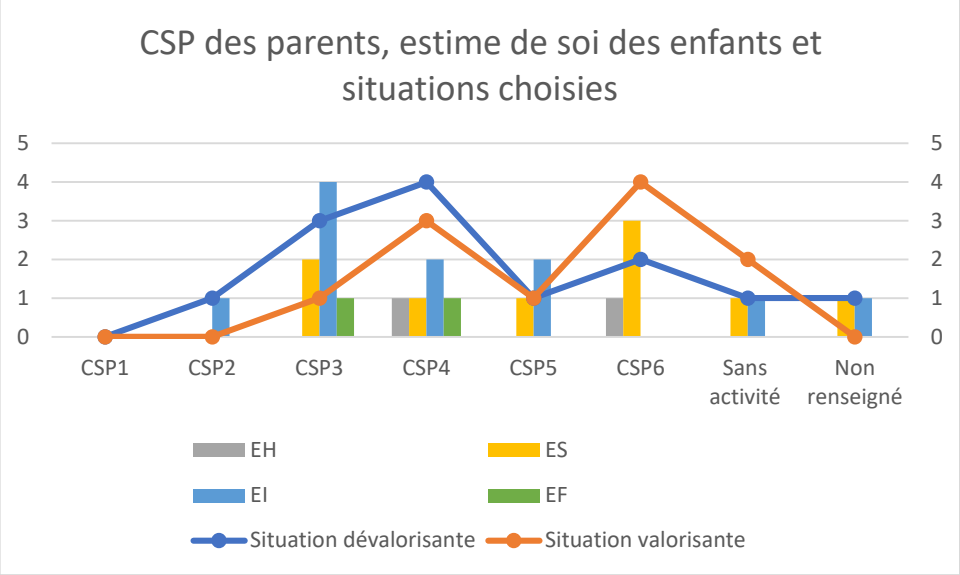


Il me semblait alors important de comparer l'estime de soi des enfants à l'image qu'ils pouvaient alors avoir d'eux-mêmes. Lors de l'atelier visant à se définir en fonction de situations, la majorité des élèves ont choisi une situation dévalorisante. Cela entre en corrélation avec les résultats des questionnaires. En effet, si on part du postulat que les enfants possédant une faible estime de soi et une estime de soi insuffisante ont une estime d'eux « basse », il est possible de conclure que 56% des élèves de la classe ont donc une estime de soi basse -ils sont donc majoritaires également- or, ils sont 63% à choisir des situations dévalorisantes.



Il semblerait pourtant que ces résultats cachent une autre réalité : les enfants qui n'ont pas forcément une bonne estime d'eux ne choisissent pas pour autant des situations dévalorisantes pour se définir. Cependant, en comparant les situations choisies par les enfants en fonction des CSP des parents (***ANNEXE 9-ANNEXE 10***) il est possible de constater que (sauf pour les CSP où seul un enfant de la classe à des parents y

appartenant) la CSP des parents d'élèves pour laquelle les enfants sont en pourcentage le plus nombreux à avoir choisi une situation dévalorisante, sont les enfants issus des cadres et professions intermédiaires (CSP3) et les CSP pour lesquels les élèves sont les moins nombreux à avoir choisi une situation dévalorisantes sont les CSP5 et 6 (employés et ouvriers).

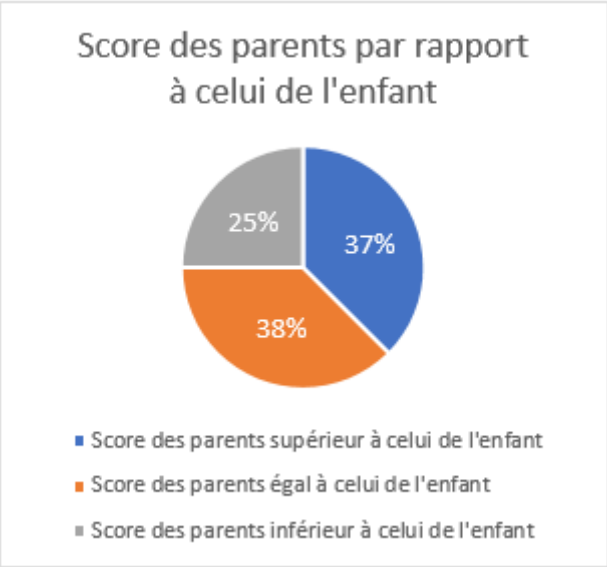


Il est alors possible de mettre ceci en relation avec le graphique précédemment présenté *Estime de soi en fonction des CSP des parents* (***cf a-L'estime de soi et le milieu familial***) puisque cela semble accentuer encore un peu plus le fait que les estimes de soi les plus faibles paraissent finalement se retrouver dans les CSP les plus élevées. Ainsi, les pressions subies au sein des familles ayant les CSP les plus élevées pourraient être le facteur d'une baisse de l'estime de soi chez les élèves issus de ces familles. Ce phénomène expliquerait en partie les divergences entre les estimes de soi en fonction des CSP.

1.2-L'estime de soi et la socialisation

Ces élèves de CE2 sont en pleine construction de leur identité, celle-ci est très largement influencée par la représentation qu'ont d'eux les autres à commencer par les adultes modélisateurs pour eux à savoir leurs parents et leur enseignant puis dans un second temps par leurs pairs.

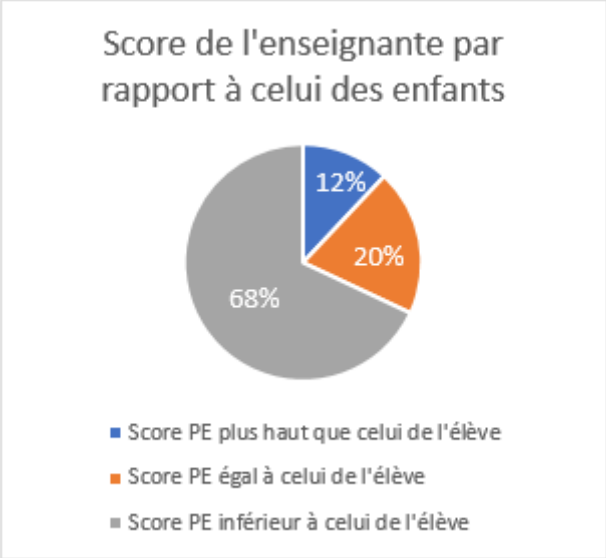
a-L 'estime de soi des enfants traduite par les adultes référents .



Grâce au questionnaire transmis aux parents, il est possible de voir que la majorité des parents semble avoir une perception de l'estime de soi de leur enfant qui entre en corrélation avec celle de l'enfant. Pour aller plus loin, les parents ayant perçu l'estime de soi de l'enfant comme inférieure à celle que l'enfant avait de lui-même sont minoritaires. Cela traduit, d'un côté une « bonne connaissance » de l'enfant de la part du parent si on part du principe que les enfants comme les parents ont répondu honnêtement au questionnaire. Cependant concernant les parents qui ont perçu l'estime de soi de leurs enfants comme inférieure ils représentent tout de même environ un quart des résultats. Cela peut alors traduire ou bien un problème de connaissance de l'enfant -traduisant plus généralement un problème de communication au sein de la famille- ou bien le fait que les résultats des enfants aux questionnaires sont à remettre en cause.

Comparons, maintenant le score des élèves à celui de la professeure de la classe. Cette fois-ci, les résultats traduisent le fait que cet adulte référent de l'enfant a tendance à percevoir ses élèves comme des enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes. La professeure n'a alors que très minoritairement eu un score supérieur à celui des élèves. Il faut quand même prendre en compte qu'un peu moins d'un quart des résultats indique un score égal entre professeur et élèves pouvant témoigner d'une bonne connaissance de ces élèves, qui sont peut-être des élèves plus ouverts au dialogue ou pour qui le niveau d'estime de soi est très visible au sein de la classe (par

des stratégies de mise en avant de la part des élèves où à l'inverse par des stratégies de mise en retrait)



Cette disparité importante entre le résultat de la professeure et les résultats des parents peut être interprétée de plusieurs manières. Pour les parents, le fait de « survaloriser » l'estime de soi de l'enfant peut aussi être traduit comme le fait que les parents ont tendance à valoriser les enfants. A contrario cette survalorisation peut également être traduite comme le fait que les parents -pensant une estime de soi de leurs enfants suffisante- peuvent alors les confronter davantage à des situations complexes pouvant dévaloriser les enfants ce qui peut alors venir appuyer le fait que lors de l'atelier 63% des enfants ont choisi une situation dévalorisante pour se définir. Ces mêmes interprétations peuvent être présupposées concernant les résultats des questionnaires de l'enseignante.

Pour valider cela, il faut s'intéresser de plus près aux résultats concernant l'atelier. Sur l'ensemble des situations proposées, les trois situations les plus choisies par les élèves pour se définir ou pour définir les autres (**ANNEXE 9**) sont :

1. « je suis appréciée de mes amis »
2. « on dit souvent que je suis souriant(e) »
3. « on me prend souvent comme exemple à l'école »

L'école semble être un critère de valorisation très important pour les élèves. Il est alors possible de davantage valoriser l'hypothèse selon laquelle la professeure –à travers son score moins élevé- est consciente du problème que peuvent avoir les élèves

concernant leur estime de soi et peut chercher à les revaloriser ce qui expliquerai pourquoi la majorité d'entre eux ont choisi des situations en lien avec l'école pour se définir. Il ne s'agit alors pas d'être catégorique sur cette interprétation car l'expérimentation ayant lieu elle-même à l'école, les élèves pouvaient peut-être s'imposer d'évoquer des situations de l'école (sorte de contrat-didactique). De plus, il ne faut pas perdre de vue que la sphère familiale relève du privé de l'élève et que pour beaucoup ils sont assez pudiques lors de l'évocation de ce cadre ce qui peut biaiser une telle interprétation.

b- Se confronter aux autres

Si lors des ateliers, la majorité des élèves a choisi une situation dévalorisante, il ne faut pas perdre de vue non plus qu'à contrario la majorité des élèves qui est intervenue (pour définir leurs camarades) ont eux choisi des situations valorisantes. La relation avec les pairs semble avoir une grande importance pour les élèves. Je m'appuie alors encore sur le résultat de l'expérimentation qui montre que la situation qui a été la plus reprise par les élèves a été « je suis apprécié(e) de mes ami(e)s », là encore démontrant l'importance de la socialisation secondaire.

Ne pouvant me limiter à une simple étude du questionnaire, j'ai fait le choix d'observer les élèves lors d'un débat à visée philosophique (***ANNEXE 11***) autour de la question de la confiance en soi et de l'estime de soi. S'agissant d'une prise de parole plutôt libre, les élèves étaient en situation d'échange et pouvaient s'exprimer davantage que dans des séances d'apprentissages plus « traditionnelles ». J'ai alors recensé les prises de parole de ces élèves (***ANNEXE* 12**) pouvant ainsi par la suite les comparer avec le niveau d'estime de soi que j'avais évalué suite à l'analyse des questionnaires (***ANNEXE* 13**). Il fut alors visible que les prises de paroles devant le groupe classe n'allaient pas dans le sens des niveaux d'estime de soi initialement observés. En effet, les élèves qui ont le plus pris la parole lors du débat étaient des élèves qui avaient une estime de soi suffisante voire insuffisante. Rien de très étonnant étant donné qu'ils étaient les plus nombreux dans la classe. Rien de très étonnant non plus de constater que les élèves pour qui les prises de paroles étaient les plus hésitantes étaient des élèves pour qui l'estime de soi était initialement perçue comme insuffisante. Là où une interprétation est nécessaire, est celle concernant les élèves qui n'ont peu voire pas pris la parole durant le débat. Ces élèves sont des élèves pour qui l'estime

de soi était suffisante et même haute. Ils sont peu nombreux dans la classe et pourtant ils font partie des 3 élèves repérés comme ne participant pas aux interactions. Ce phénomène est peut-être lié au fait qu'il s'agisse d'un débat qui ne leur parle pas étant donné qu'ils n'ont pas ou du moins que peu été confrontés à la situation décrite par le livre et qu'ils ne savaient pas quoi apporter à la construction du débat. Toujours est-il que cette constatation remet en cause la démarche de cet échange qui visait à créer un parallèle entre prise de parole devant la classe et estime de soi. Finalement, le postulat selon lequel les élèves ayant une forte estime de soi sont les élèves qui participent est remis en cause. Il s'agit alors aussi de questionner la véracité des faits énoncés dans le questionnaire. Finalement, dans quelle mesure les élèves ont-ils été fidèles à leur représentation d'eux-mêmes lorsqu'ils ont rempli le questionnaire.

1.3-Réponse à la problématique

Ces résultats semblent aider à répondre en partie à la problématique. En effet, à la question, *l'origine sociale en termes de catégories socio-professionnelles a-t-elle des influences sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève de CE2 ?* il est possible de dire que tout d'abord, les estimes de soi des enfants sont bien différentes en fonction des CSP.

Les résultats exposés précédemment permettent de répondre à ma **première hypothèse**, puisque, effectivement, en lien avec ces niveaux d'estime de soi différents ce sont plus généralement les images d'eux que les parents renvoient aux enfants qui sont différentes. Au travers des questionnaires ou du débat à visée philosophique, ce sont bien certains aspects de la construction de soi que les enfants semblent mettre en avant. Les enfants ne se conçoivent donc pas de la même manière en fonction des CSP.

Les estimes de soi des élèves varient en fonction des CS, quelques résultats similaires au sein de ces mêmes CSP semblent pré-construire certains axes contre-balançant la deuxième hypothèse, à savoir que « les élèves issus de familles ayant une origine sociale modeste ont une estime de soi en tant qu'élève inférieur aux élèves issus de familles dont les CSP des parents sont plus élevées ». En effet, les réponses précédemment exposées prouvent que le lien qui existe entre les CSP des parents et l'estime de soi de l'enfant semblent être davantage dans le sens que les élèves issus de familles ayant une origine plus élevée ont une estime de soi en tant qu'élève qui

est inférieure à celle des élèves issus de familles dont les CSP des parents sont moins élevées ce qui contredit **ma deuxième hypothèse.**

Les résultats issus de cette enquête auprès d'une classe de CE2 montrent que :

- Les élèves ayant une estime de soi satisfaisante, sont issus de parents ayant les CSP5 ou 6 pour la majorité.
- Les élèves ayant une estime de soi faibles ou insuffisantes sont issus de parents ayant les CSP 3 ou 4 pour la majorité.

Enfin, suite à ces observations et à l'atelier proposé il est possible de percevoir que l'école est un lieu permettant de faire varier les représentations que se font les élèves d'eux-mêmes et ainsi agir en quelque sorte sur les « déterminismes sociaux ». En effet, en analysant les réponses choisies par la majorité des élèves, il est très visible que la reconnaissance par les pairs a une importance particulière à leurs yeux, puisque bon nombre ont choisi comme situation « je suis apprécié(e) de mes amis ». Pour conforter cette affirmation, il est possible de percevoir également dans le tableau (**ANNEXE 9**) que les réponses qui ont fait réagir le plus de monde étaient celles concernant « je sais que je ne me comporte pas toujours bien à l'école ». En corrélation avec ceci, il est possible de s'appuyer sur les résultats du questionnaire de la professeure qui a tendance à « évaluer » au rabais les niveaux d'estime de soi des élèves. Cela témoigne sans doute du lien privilégié qu'elle a avec les enfants, pour qui l'école peut être enjeu de stress comme certains l'ont évoqué durant le débat à visée philosophique.

Ainsi, **estime de soi et milieu familial** sont bien liés d'après ces premiers éléments de réponse. Cependant, contrairement à ce qui a été exposé, le niveau d'estime de soi ne semble **pas forcément lié au niveau des CSP** des parents. Il faut toutefois prendre en compte que ces jeunes élèves semblent déjà avoir **des niveaux d'estime de soi insuffisants voire faibles** pour la majorité, ce qui les poussent à se questionner sur leur image d'eux-mêmes et qui les mènent le plus souvent à une **dévalorisation** de leur personne. Les adultes qui gravitent autour des enfants semblent alors mettre en place diverses stratégies pour les pousser à **voir leurs potentialités** et leurs points forts mais c'est finalement **auprès de leurs pairs** que ceux-ci apprennent à se

construire et la bienveillance de leurs amis joue un rôle plus qu'important dans cette construction.

II-La discussion des résultats

Les CSP des parents jouent donc un rôle dans la construction de l'estime de soi de l'enfant puisque c'est auprès de sa famille que l'enfant se crée une première représentation de lui-même. Cependant en grandissant les élèves semblent donc avoir la volonté d'être reconnus par leurs pairs, mais à quel prix se fait ce besoin de reconnaissance ? Alors que pour certains, ils prennent appui sur cette potentielle gratitude pour solidifier leur estime d'eux-mêmes, d'autres à contrario semblent douter sans cesse de leurs potentialités par rapport à autrui ce qui met à mal leur estime d'eux-mêmes. Il est alors important de s'intéresser aux bases de l'estime de soi des élèves et donc d'identifier le rôle de chacun des acteurs (familles et école) dans la mise en place de cette base.

1.1-Un « Moi » en construction

La société impose de se confronter, de se comparer aux autres générant ainsi une remise en cause perpétuelle de cette construction du « Moi ». Les enfants sont aux prémices de la place de ces stratagèmes et commencent tout juste à comprendre leur place dans le groupe. L'estime de soi des élèves se construit alors de différentes manières en fonction de la place qu'ils semblent/veulent occuper.

a-Estime de soi et confiance en l'autre

Repartons, du postulat de Johnson (1997) selon lequel l'estime de soi est « le degré de mérite, de valeur, de respect et d'amour que l'individu peut adopter vis-à-vis de lui-même ». Cela fait évidemment appel à l'affect des individus et rappelle l'importance de travailler cette thématique lors d'un stage filé permettant de mieux connaître les élèves mais permettant aussi et surtout aux élèves de mieux me connaître également. Cette relation de confiance sera primordiale afin de permettre aux élèves de s'exprimer librement et d'ainsi avoir l'étude la plus véridique possible. Faisons le lien avec les propos de N.Oubrayrie et O.Lescarret (1997) qui insistent sur l'importance de l'affect puisque pour eux la représentation qu'on se fait de soi-même est un mélange d'attitudes et de sentiments que l'individu ressent à propos de lui-même. C'est une

thématique qui touche à l'intime et qui pousse les élèves à se questionner sur leur for intérieur. Ceci explique en grande partie le choix qui a été fait de laisser la professeure de la classe guider le débat à visée philosophique. Connaissant ses élèves et ayant installé un climat de confiance à leur égard depuis le début de l'année scolaire elle était alors de leur point de vue plus légitime de leur poser des questions au sujet de leur estime de soi. Les élèves ne se sentaient alors pas offensés et répondaient pour la grande majorité je l'espère de façon intuitive sans peser leurs mots. De plus, cela est visible à travers le débat à visée philosophique. En effet, à la question de l'enseignante « pourquoi vous avez confiance en moi ? », l'élève 15 répond « Bah parce que tu es notre maîtresse et que tu sais ce qu'il faut faire et en plus, tu nous fais rigoler ». Les élèves semblent estimer leur professeur, ils n'hésitent pas à montrer qu'ils la perçoivent comme une sorte de modèle ce qui témoigne de leur confiance vis-vis d'elle.

b-Les critères fondamentaux de la construction du Moi

Les élèves sont en pleine construction d'eux-mêmes. La société impose très rapidement le fait de se classer et notamment de se classer vis-à-vis des autres. L'atelier portant sur les situations à choisir montre cette représentation du « Moi » qui s'inscrit par rapport au regard des autres. Selon Famose, J.P., & Bertsch, J.(2017), les cinq domaines que les individus prennent en compte pour se construire une représentation d'eux, portent sur les compétences scolaires, le comportement, l'apparence physique, la désirabilité par les pairs et la compétence sportive. Ces domaines rejoignent complètement non seulement le choix de situations des élèves (***ANNEXE* 9-*ANNEXE 17***) mais aussi les choix de leurs camarades. C'est pourquoi les situations majoritairement choisies par les élèves concernaient le sourire et le fait d'être apprécié de ses amis. Il est également notable que le fait qu'un élève choisisse la situation « je ne me comporte pas toujours bien à l'école » faisait très largement réagir ses camarades et que dans ce même sens nombreux élèves ont choisi d'attribuer à l'élève en question « je te prends souvent comme modèle ».

Tout ceci démontre bien l'importance d'être intégré au groupe et d'être reconnu par les pairs. Peu d'élèves ont d'ailleurs choisi des situations en rapport avec le monde familial. Il est fort à parier que cela est en lien avec la constatation que font les auteurs Hue, S., Rousse, J., Bon, M. & Strayer, F. (2009). Ils rappellent qu'indéniablement le

jeune enfant prend conscience de lui-même par le contact qu'il tisse avec son entourage proche puis que petit à petit il se détache de cela et prend de plus en plus en considération les interactions qu'il entretient hors du contexte familial. Les enfants de CE2 sont à un âge où ils quittent progressivement les représentations seulement familiales pour peu à peu s'insérer dans le groupe social de référence à savoir les pairs. C'est ce que S.Hue,, J.Rousse,. ,M. Bon, & F.Strayer (2009) nomment « déconcentration sociocognitive ». En effet, les élèves prenaient grand intérêt à écouter ce que les autres semblaient penser d'eux et ce, peu importe le niveau d'estime de soi qu'ils possédaient. Ils semblaient surpris de recevoir autant de compliments de la part de leurs camarades comme s'ils ne savaient pas vraiment ce qu'ils représentaient pour les autres.

c-Se faire reconnaître des autres

Lors de l'atelier « Moi je suis » il faut noter que 63% des élèves avaient choisi une situation dévalorisante (***ANNEXE 17***) ce qui est supérieur donc au nombre d'élèves ayant une estime de soi faible ou insuffisante (***ANNEXE 15***). Ceci peut donc s'expliquer par le fait que les questionnaires ne sont pas totalement fiables car il s'agit évidemment de réponses qui sont dépendantes de certains facteurs (l'envie de faire vite, l'envie de faire bien etc.) mais une autre source de réponse peut également être entendue. Il s'agira alors de s'appuyer sur les propos de Famose J.P., & Bertsch J.(2017), selon lesquels les personnes afin de se faire valoriser par les autres ont recours à des comparaisons sociales descendantes. Les élèves pourraient alors en quelque sorte s'inscrire dans cette logique et se dévaloriser afin d'obtenir le soutien des autres et ainsi de recevoir des qualités et des points positifs (ici des choix de situations valorisantes). Dans tous les cas, ce processus peut lui aussi être compris comme une carence concernant l'estime de soi puisque cela démontre selon les mots de ces mêmes auteurs que les individus sont « incertains des qualités qu'ils possèdent.

Il semble alors important de nuancer un tel propos puisque l'écart entre le nombre d'élèves possédant une estime de soi faible ou insuffisante et le fait de choisir une situation dévalorisante peut aussi simplement se rattacher à ce qu'évoque Martinot.D (2001) dans son ouvrage à savoir qu'une personne peut avoir une forte estime de soi globale tout en se trouvant incompétente dans certains domaines. Ce serait

alors finalement qu'une conception du « soi » des élèves qui apparaitrait dans cette étude.

1.2-La place de l'entourage

La place de l'environnement proche de l'enfant entre en considération dans la construction de l'estime de soi. Il est alors possible de « mesurer » la place de chacun de ces acteurs dans les différentes facettes de l'estime de soi des enfants.

a-La construction de l'estime de soi dans la famille

Repartons de l'élément de base de la socialisation primaire à savoir la famille. Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) rappellent alors qu'il est évident que cet entourage proche joue un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi de l'enfant. Pour J.Lautrey (1995) les représentations que se font les enfants d'eux-mêmes sont liées aux valeurs transmises dans la famille. L.Bellenger (1994) va plus loin dans cette constatation puisqu'il prend l'amour parental comme l'un des facteurs essentiels de l'estime de soi. Ceci peut entrer en corrélation avec le fait que les parents ont tendance à « survaloriser » le niveau d'estime de soi de leur enfant (***ANNEXE 18***). Pour la majorité des familles, cet amour se traduit par une volonté de faire au mieux pour l'enfant dans le cadre de son épanouissement. Les parents peuvent alors avoir l'impression qu'évidemment au vue de leurs efforts, les enfants sont en pleine confiance et ont donc une estime de soi élevée.

Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A. (2018) mettent en avant que les familles des classes moyennes et supérieures sont également davantage tentées d'améliorer les performances de leurs enfants et pour cela, elles les feraient entrer dans une sorte de compétition. Il est alors possible là-aussi d'assimiler cela au fait que les parents survalorisent l'estime de soi de leurs enfants tout en les mettant en avant. Cependant en reprenant toujours les propos de ces mêmes auteurs, cela pourra être générateur de stress engendrant jusqu'à une limitation de leur bien-être et de leur épanouissement. Le lien avec l'estime de soi est alors complétement en adéquation et c'est ce qui pourrait permettre d'expliquer le fait que les enfants issus des familles avec les CSP les plus élevées (CSP3 et CSP4) ont -contrairement à ma deuxième hypothèse- une estime de soi inférieure aux élèves issus de familles avec des CSP plus modestes **(*ANNEXE 16).*** Les attentes des parents dans les familles ayant de CSP

plus élevées sont plus hautes ce qui peut également pousser les élèves à se dévaloriser, ce qui est alors évidemment à mettre en lien avec le fait que 75% des enfants issus de familles CSP3 ont choisi une situation dévalorisante lors de l'atelier « Moi je suis » contre 33% des élèves issus de familles CSP6 (***ANNEXE 10***). Les attentes étant trop hautes les élèves auraient alors tendance à se dévaloriser puisqu'ils sont habitués à ne pas « réussir » à répondre à ces attentes qu'ils jugeraient trop loin de leurs potentialités. Les répercussions sur l'estime de soi se comprennent de suite. Il est possible de mettre ce constat en lien avec les propos de Duru-Bellat, M ., Farge, G. et Van Zanten, A. (2018) qui insistent sur le fait que les parents des milieux populaires ont, majoritairement des ambitions moins élevées pour leurs enfants, ce qui suivrait là aussi la logique démontrée précédemment.

b-La construction de l'estime de soi à l'école

Les auteurs Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) évoquent le fait que finalement tout au cours du développement de l'enfant le regard que l'on porte sur lui a une place primordiale pour l'estime de soi. Ce besoin de regard approbateur se déplace des parents vers les enseignants puis vers les pairs. C'est par ce passage que l'enfant se crée peu à peu de nouveaux modèles. Les élèves de CE2 se trouvent à un moment où le regard des pairs devient de plus en plus important, bien que le regard de l'enseignante semble toujours avoir une place très importante pour certains comme en témoigne la transcription du débat à visée philosophique (***ANNEXE 11***). Lors de l'atelier « Moi je suis » si les élèves ont été nombreux à choisir des situations en lien avec l'école c'est sûrement aussi en partie parce qu'ils se trouvent à un moment où l'image la plus importante est l'image des autres et qu'ils construisent cette image par le regard que leurs camarades peuvent entretenir vis-à-vis d'eux- mêmes. Le fait évoqué par L.Bellenger (1994) selon lequel les individus se retrouvent placés dès leur plus jeune âge dans une compétition continuelle, ne s'est pas ressenti dans la classe. Les élèves étaient vraiment bienveillants les uns envers les autres et avaient la volonté de faire plaisir en choisissant par exemple des situations valorisantes (seules deux situations dévalorisantes ont été choisies par les élèves).

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) mettent en évidence le fait que les parents issus des classes populaires se sentent moins compétents en matière d'instruction, accordant alors davantage leur confiance à l'enseignant. Il est

alors possible de mettre cette affirmation en lien avec le fait que les professeures ne peuvent que très difficilement omettre les origines sociales des élèves qu'ils ont face à eux. C'est du moins ce que démontrent Duru-Bellat, M., Farge, G., et Van Zanten, A., (2018) en mettant cette affirmation en relation avec les résultats des questionnaires du professeur cela semble pertinent. Serait-ce la raison pour laquelle contrairement aux parents la professeure de la classe a « dévalorisée » l'estime de soi des élèves, obtenant dans la grande majorité des cas une note plus basse que celle obtenue par les élèves (**ANNEXE 18-ANNEXE 19**) ?

c-La prise de parole et la place dans la classe

Tous les élèves de la classe semblent avoir une reconnaissance dans le groupe pourtant celle-ci ne semble pas être suffisante pour leur permettre à tous d'avoir une estime de soi forte ou suffisante. Il est cependant possible de nuancer les résultats obtenus aux questionnaires élèves. En effet, si on suit les propos de D.Meram, G.Eyraud, D.Fontaine, & A.Oelsner les élèves ayant une bonne estime d'eux ont tendance à moins craindre le regard des autres et donc à davantage prendre la parole. Ceci remet en cause les résultats obtenus lors du débat philosophique puisque les élèves ayant « les plus hautes » estimes de soi de la classe furent ceux qui ne participèrent pas. Ainsi, le lien entre prise de paroles et estime de soi ne semblent pas être vérifiés d'après mon expérimentation. Un autre point qui entre en contradiction avec les données récoltées, concerne les propos de Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997) selon lesquels les enfants les plus défavorisés se sentent moins à l'aise dans le cadre scolaire. Les questionnaires tout comme le débat philosophique semblent pourtant démontrer de part leurs prises de paroles ou leurs réponses vis-à-vis de l'école que les élèves qui témoignent sont à l'aise.

d-Estime des autres et estime de soi

Il peut, alors, avec des élèves de CE2, être important de questionner ce que Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017) nomment dans leur ouvrage la « dépendance relationnelle forte ». Si les élèves se « dévalorisent » c'est peut-être aussi pour avoir une reconnaissance de la part des autres. Ils ne sont pas sûrs d'eux et ont donc besoin des autres pour être rassurés. Ceci pourrait être un élément de réponse concernant le pourquoi est-ce que certains élèves qui semblent très bien

intégrés dans la classe choisissaient « je suis peu apprécié de mes amis » ou pourquoi certains très « bons élèves » choisissaient « je ne me comporte pas toujours bien à l'école ». C'est également ce qui peut expliquer que certains élèves de la classe semblaient intervenir à chaque choix de situations pour dire la même chose à leurs camarades « je le prends souvent comme modèle » dans le souci de faire plaisir mais aussi en contrepartie pour se faire finalement accepter du groupe.

Harter (1990) évoque le fait que les enfants passent d'une surrestimation de soi à des représentations plus modestes. Cette constatation est liée au fait que les enfants sont de plus en plus confrontés au besoin d'être reconnu de leurs pairs ce qui met leur estime de soi à rude épreuve. C'est ce qu'A.Tabareau (2015) induit par le fait de développer le sentiment d'appartenance à un groupe. Lors de l'atelier et même lors du débat à visée philosophique, il était possible de percevoir qu'ils avaient besoin de savoir ce que les autres pensaient d'eux et qu'ils n'avaient pour la grande majorité pas conscience de l'image que les autres pouvaient avoir d'eux. Tout ceci entre complètement en lien avec les propos de P.Tap (2017) à savoir qu'un enfant cherche incessamment à développer une image de lui(bonne ou mauvaise) tout en développant dans un même temps de bonnes relations avec autrui. Toute la complexité pour les élèves de CE2 résulte dans le fait de développer cette double approbation.

1.3-Les nuances à apporter

Afin d'éviter ces biais, il aurait peut-être fallu que j'attache davantage d'importance à définir le terme d'estime de soi avec les élèves afin qu'ils se comprennent mieux tout d'abord et qu'ils comprennent également mieux le but du débat à visée philosophique et le but de l'atelier du « Moi je suis ». Je n'ai, par ailleurs, peut-être pas assez osé m'immiscer dans leur vie privée afin de ne pas paraître intrusive et de ne pas les brusquer. Finalement, les situations que j'ai proposées et même le questionnaire s'appuyaient sans doute trop sur des situations de classe et pas assez sur la vie quotidienne des élèves.

Le fait de ne leur faire choisir qu'une seule situation lors de l'atelier n'est peut-être pas le choix le plus pertinent. Imaginons que la consigne aurait été d'en choisir trois il y aurait peut-être alors eu davantage de situations valorisantes choisies puisque

l'étude menée semble finalement montrer que les élèves ne choisissaient que les extrêmes. Le fait de changer de modalité et également de passer par l'écrit aurait peut-être permis aux plus timides d'entre eux de se livrer davantage sans la crainte du jugement des autres et d'ainsi être plus honnêtes.

Il faut aussi prendre en compte qu'il s'agit de jeunes enfants qui n'ont pas forcément conscience de tout cela. Le fait de s'attacher à une étude plus large (avec un plus grand panel d'âge d'élèves) aurait alors permis de mieux déterminer le poids de l'école et le poids des familles dans la construction de l'estime de soi des enfants. Ceci aurait permis de mieux délimiter la place et l'importance de chacun et de mieux comprendre ce qui se jouait à un moment de la vie de l'élève. Il aurait été intéressant de mener une étude plus élargie avec des élèves tout au début de la construction de l'estime de soi en la poursuivant jusqu'à la fin de l'école élémentaire.

Enfin, il fut peut-être restrictif de ne s'intéresser qu'aux CSP. En effet, certains pourraient penser que c'est en quelque sorte stéréotypé de faire l'amalgame entre l'emploi d'un des parents et les valeurs transmises au sein des familles. Il aurait pu être d'autant plus intéressant de pointer du doigt les types de cohésions familiales et le style d'éducatif reçu au sein des familles. Il faut aussi prendre en compte qu'un effectif de 25 élèves n'est que peu représentatif et qu'un plus grand public aurait alors permis de davantage fonder ces constations et de davantage en vérifier la véracité.

Conclusion :

Suite à l'étude menée, il est possible de dire que l'origine sociale en termes de catégories socio-professionnelles a évidemment des influences sur les différentes facettes de l'estime de soi d'un élève de CE2. Ces élèves se trouvent à un âge où la transition entre la reconnaissance exclusive de la famille et le besoin de reconnaissance des pairs est en train de s'effectuer. Il est constatable que d'une famille à l'autre les normes, les valeurs et qualités promues sont différentes en lien avec le vécu de chacun des membres et donc cela est forcément lié d'un poids plus ou moins important aux CSP des parents. Les élèves issus des familles ayant une origine sociale modeste ne paraissent pas pour autant avoir une estime de soi, en tant qu'élève, inférieure aux élèves issus de famille dont les CSP des parents sont plus élevée. C'est même la tendance inverse qui semble se ressentir. Ceci vient contrecarrer ma deuxième hypo-

thèse qui envisageait que les élèves issus de familles ayant une origine sociale modeste ont une estime de soi en tant qu'élève inférieure aux élèves issus de familles dont les CSP des parents sont plus élevées. En écho à celle-ci, ma première hypothèse selon laquelle l'image d'eux que renvoient les parents aux enfants est différente selon les CSP, semble évidemment vraie. Cependant, contrairement à ce qui était annoncé l'image des élèves issus de famille avec les CSP les plus modestes ne sont pas plus dévalorisantes que celles des enfants issus des familles aux CSP les plus élevées. Les tendances semblent davantage propre à chaque enfant ce qui limite un peu mon approche à travers seulement les catégories socio-professionnelles. De plus, de par la place que prennent les pairs dans cette construction, il semble évident que l'école est un lieu permettant de faire varier les représentations que se font les élèves d'eux-mêmes. Outre les relations amicales qui lient les élèves entrent eux et qui renforcent ou non les estimes qu'entretiennent les élèves entre eux, le professeur a aussi son rôle à jouer en restant aussi impartial que possible et en prenant l'enfant dans sa singularité sans le rattacher à quelque contexte familial que ce soit.

Ainsi, dans une société où la comparaison à autrui prend une place importante dans la construction de la personnalité, l'estime de soi est mise à rude épreuve. Il semble alors important pour le bien-être et le bien-vivre des individus de se construire des bases solides de l'estime de soi afin que celle-ci ne soit pas trop entachée dans les différentes épreuves de la vie. Le fait de se trouver une place auprès des autres commence dès le plus jeune âge, en cherchant tout d'abord sa place dans le cocon familial puis auprès des pairs dans la mini-société qu'est l'école. L'estime de soi est alors primordiale pour réussir sa vie d'individu puisqu'elle permet d'être plus performant dans de nombreux domaines et de croire en soi tout en vivant au côté des autres.

Bibliographie :

Ouvrages spécialisés :

Bellenger, L. (1994). *La confiance en soi, avoir confiance pour donner confiance* . Paris, France : ESF.

Chalvin Marie-Joseph. (2016). *L'estime de soi : Apprendre à s'aimer avec ou sans les autres*. Paris : Eyrolles

Duru-Bellat Marie, Farges Géraldine, & Van Zanten Agnès. (2018). Sociologie de l'école. Malakoff: Armand Colin.

Famose Jean-Pierre, & Bertsch Jean. (2017). L' estime de soi: Une controverse éducative. Paris: Presses universitaires de France.

Lautrey, J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence* (4e éd.). Paris : Presse universitaire de France.

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils* (2e éd.). Lyon : Chronique sociale.

Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Lyon : Chronique sociale.

Rapports :

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe* (113). Consulté à l'adresse http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf

Mémoire :

Tabareau Adeline, & Durand Guillaume. (2015). *Estime de soi et élèves en difficulté*. [Lieu de publication inconnu]: [éditeur inconnu].

Articles :

Eduscol. (2018, janvier 10). Former l'esprit critique des élèves. Consulté le 2 janvier 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html

Hue, S., Rousse, J., Bon, M. & Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, numéro 499(1), 3-14. doi:10.3917/bupsy.499.0003.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33(3), 313-323. https://doi.org/10.2307/3322266

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *27* (3), 483–502. https://doi.org/10.7202/009961ar

Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives. *Spirale revue de recherche en éducation*, *20*, 7-24. https://www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_1997_num_20_1?sectionId=spira_0994-3722_1997_num_20_1_1589

Tap, P. (2017). Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans: Affirmation, caprice, agressivité ?. Dans : Marie-Paule Thollon-Behar éd., *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (pp. 45-76). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.tholl.2017.01.0045.

Documents institutionnels :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (B.O n°30). Consulté à l'adresse https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education.html

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (en vigueur depuis la rentrée 2018). *Programme du cycle 2*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (en vigueur depuis la rentrée 2018). *Programme du cycle 3*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (B.O n°17). Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094

Annexes

Annexe 1 : Les CSP des parents d'élèves

Élèves n°	CSP Parent	Numéro CSP
Élève 1	Employés	5
Élève 2	Cadres et professions intellectuelles supérieures	3
Élève 3	Ouvriers	6
Élève 4	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	2
Élève 5	Employés	5
Élève 6	Ouvriers	6
Élève 7	Professions intermédiaires	4
Élève 8	Professions intermédiaires	4
Élève 9	?	X
Élève 10	Cadres et professions intellectuelles supérieures	3
Élève 11	Professions intermédiaires	4
Élève 12	Employés	5
Élève 13	Professions intermédiaires	4
Élève 14	?	X
Élève 15	Cadres et professions intellectuelles supérieures	3
Élève 16	Ouvriers	6
Élève 17	Ouvriers	6
Élève 18	Professions intermédiaires	4
Élève 19	Sans activité professionnelle	SA
Élève 20	Ouvriers	6
Élève 21	Cadres et professions intellectuelles supérieures	3
Élève 22	Ouvriers	6
Élève 23	Professions intermédiaires	4
Élève 24	Professions intermédiaires	4
Élève 25	Sans activité professionnelle	SA

Annexe 2 : Mot adressé aux parents dans le cahier de liaison

Madame, Monsieur,

Étant étudiante en Master 2 MEEF, afin de devenir professeur des écoles, j'effectue depuis le mois de septembre un stage dans la classe de votre enfant une fois par semaine. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'étude je souhaiterai mener une enquête portant sur l'estime de soi des élèves de CE2 en fonction des catégories socio-professionnelles de leurs parents. Pour cela, je vous fais donc parvenir ce questionnaire qui me serait plus qu'utile dans le cadre de ma recherche.

Merci de contribuer à ce projet
Cordialement,

Annexe 3 : Questionnaire enfant

Questionnaire enfant

Dans ma vie de tous les jours	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1-Dans l'ensemble je suis satisfait(e) de moi				
2-Je pense que je possède beaucoup de bonnes qualités				
3-Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart de mes camarades				
4-Parfois je me sens inférieur(e) à mes camarades				
5-Je sens que je suis respecté(e)				
6-Je me trouve beau/belle				
7-Je suis apprécié(e) de mes amis				
8-J'aime essayer de nouvelles choses				
9-Je suis capable de me débrouiller seul(e)				
10-Je sais gérer mon stress				
11-Je discute de ce que je ressens avec les autres				
12-J'aide les autres				
13-Je peux atteindre mes objectifs				
14-J'aime qui je suis				

15-Je sais demander de l'aide si besoin				
16-Je rends fièr(e) ma famille				
17-J'aime parler de mes soucis avec mes amis				
18-J'aime parler de mes soucis avec ma famille				
19-Je peux faire preuve de courage				
20-Je suis une personne positive				
21-J'aime discuter de mes résultats scolaires avec mes amis				
22-J'aime discuter de mes résultats scolaires avec ma famille				
23-Je me sens utile à l'école				
24-Je me sens utile dans la classe				
25-J'aimerai être une autre personne				

Annexe 4 : Questionnaire parent

Questionnaire parent

Dans sa vie de tous les jours votre enfant….	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1-Dans l'ensemble semble satisfait(e) de lui.				
2-Est conscient de ses qualités				
3-Se sent capable de faire les choses aussi bien que la plupart de ses camarades				
4-Se sens inférieur(e) à ses camarades				
5-Se sens respecté(e)				
6-Se trouve beau/belle				
7-Est apprécié(e) de ses amis				
8-Aime essayer de nouvelles choses				
9-Est capable de se débrouiller seul(e)				
10-Sait gérer son stress				
11-Discute de ce qu'il ressent avec les autres				
12-Aide les autres				
13-A conscience en sa capacité à atteindre des objectifs				
14-Aime qui il est				
15-Sait demander de l'aide si besoin				
16-Vous rend fier				
17-Parle facilement de ses soucis avec ses amis				
18-Parle facilement de ses soucis avec vous				
19-Fait preuve de courage				
20-Est une personne positive				
21-Aime discuter de ses résultats scolaires avec ses amis				
22-Aime discuter de ses résultats scolaires avec vous.				
23-Se sent inutile				
24-Se compare aux autres au point de vouloir leur ressembler				

Annexe 5 : Questionnaire professeure

Questionnaire professeure

Dans sa vie de tous les jours cet élève….	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1-Dans l'ensemble semble satisfait(e) de lui.				
2-Est conscient de ses qualités				
3-Se sent capable de faire les choses aussi bien que la plupart de ses camarades				
4-Se sens inférieur(e) à ses camarades				
5-Se sens respecté(e)				
6-Se trouve beau/belle				
7-Est apprécié(e) de ses amis				
8-Aime essayer de nouvelles choses				
9-Est capable de se débrouiller seul(e)				
10-Sait gérer son stress				
11-Discute de ce qu'il ressent avec les autres				
12-Aide les autres				
13-A conscience en sa capacité à atteindre des objectifs				
14-Aime qui il est				
15-Sait demander de l'aide si besoin				
16-Veut rendre fier son entourage				
17-Parle facilement de ses soucis avec ses amis				
18-Parle facilement de ses soucis avec vous				
19-Fait preuve de courage				
20-Est une personne positive				
21-Aime discuter de ses résultats scolaires avec ses amis				
22-Aime discuter de ses résultats scolaires avec vous				
23-Se sens inutile				
24-Se compare aux autres au point de vouloir leur ressembler				

Annexe 6 : L'ouvrage Le Flacon Magique de C.Jüngling

À ton tour Luc, dit la maîtresse.

Tout seul au fond de la salle, un peu à l'écart, Luc comptait bien se faire oublier. Mais la maîtresse vient de l'appeler et le voilà obligé de sauter par-dessus ces énormes caisses. Tous les autres l'ont déjà fait. Il a peur. Cela lui arrive souvent, presque tout le temps en fait.

– Je n'y arriverai jamais, murmure-t-il.

Les autres enfants ricanent.

– Ce froussard de Luc a peur, se moque Carlo, le plus grand de la classe. Il a le même âge que Luc, mais il fait presque deux têtes de plus.

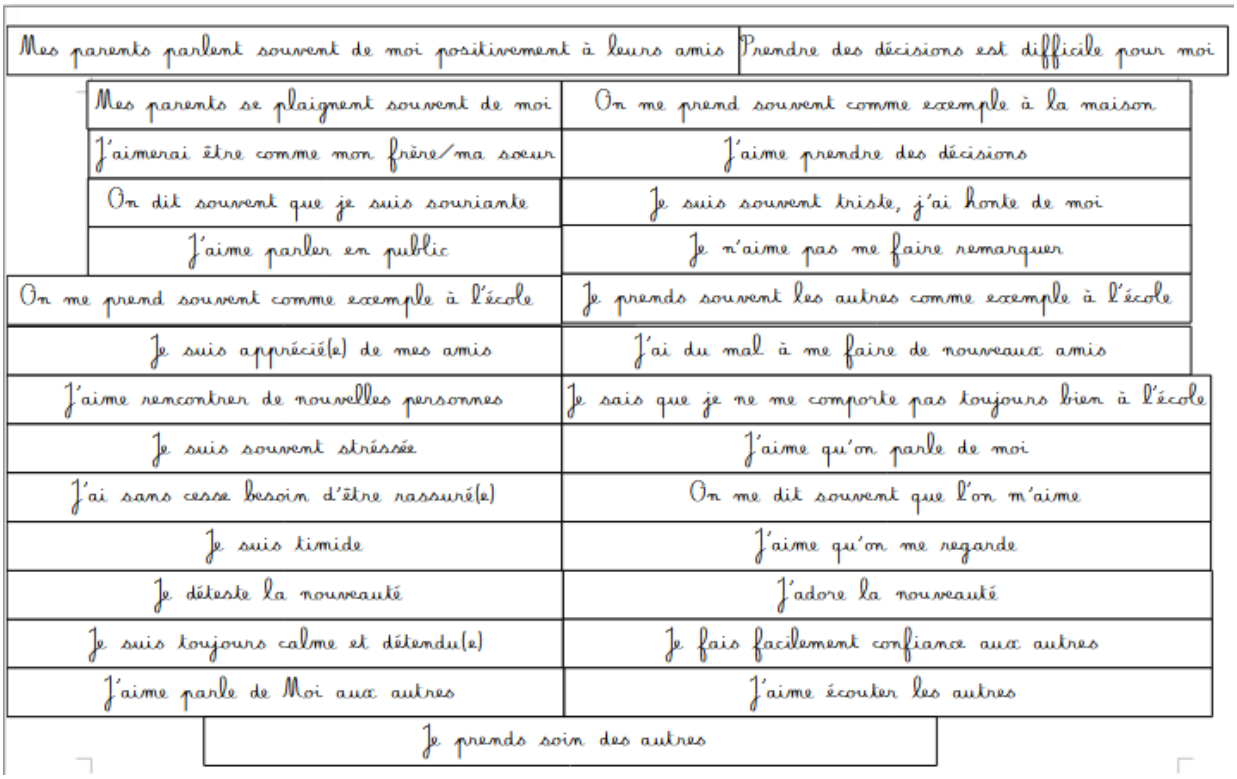
– Eh bien, tu sautes ? Sinon, on y sera encore demain !

Alors Luc s'élance d'un pas hésitant, trop lent pour enjamber les caisses. Et il se retrouve assis dessus, tout penaud comme d'habitude. Ses camarades et la maîtresse rient aux éclats. Mais lui n'a pas le cœur à rire : il a envie de pleurer.

Annexe 7 : Grille d'observation débat à visée philosophique

Elève	La prise de parole					Les interactions au sein du débat						La posture			
	Demande la parole		Prend la parole seul	Se fait interroger par le PE		Propose une solution			Ques-tionne	Oublie sa réponse	Ré-pète	At-tentif	Dé-range	Dis-trait	Ob-serve
	Sûre de lui	**Hesita-tion**		**Ne prend jamais la parole**	**Perturbe la classe**	**Argu-mente**	**Simple réponse**	Passe son tour							

Annexe 8 : Les situations



Annexe 9 : Choix des situations par les élèves

Chiffre : nombre de vote pour la situation concernant l'élève

Réponse des élèves | Situation valorisante | Situation dévalorisante

	Mes parents parlent souvent de moi positivement	On me prend souvent comme exemple à la maison
Élève 1		
Élève 2	1	
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	1	0

	On me prend souvent comme exemple à l'école	J'aime prendre des décisions
Élève 1	1	
Élève 2	1	
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7	4	
Élève 8	2	
Élève 9		
Élève 10	5	
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13	3	
Élève 14		
Élève 15	3	
Élève 16		
Élève 17	1	
Élève 18	2	
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	22	0

	On dit souvent que je suis souriante	J'aime parler en public	J'aime qu'on me regarde
Élève 1			
Élève 2			
Élève 3	1		1
Élève 4			
Élève 5			
Élève 6	1		3
Élève 7	2		
Élève 8	1		1
Élève 9	2		
Élève 10			
Élève 11	3		
Élève 12	5		
Élève 13	1		
Élève 14	2		1
Élève 15	1		
Élève 16	5		
Élève 17	1		1
Élève 18			
EÉlève 19			
Élève 20	3		
Élève 21	1		
Élève 22	1		
Élève 23			
Élève 24			2
Élève 25			
TOTAL	30	0	9

	J'aime qu'on parle de moi	J'aime rencontrer de nouvelles personnes
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		1
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19	1	
Élève 20	1	
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	2	1

	J'adore la nouveauté	On me dit souvent que l'on m'aime	Je suis toujours calme et détendue
Élève 1			
Élève 2			
Élève 3	1		
Élève 4			1
Élève 5			
Élève 6			
Élève 7			
Élève 8			
Élève 9			
Élève 10			2
Élève 11			
Élève 12	1		
Élève 13			
Élève 14			
Élève 15			
Élève 16			
Élève 17			
Élève 18			
EÉlève 19			
Élève 20			
Élève 21	1		
Élève 22			
Élève 23			
Élève 24			
Élève 25			
TOTAL	3	0	3

	J'aime parler de moi aux autres	Je fais facilement confiance aux autres
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		1
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		1
Élève 25		
TOTAL	0	2

	Je prends soin des autres	Je suis apprécié de mes amis
Élève 1	1	
Élève 2	1	2
Élève 3		
Élève 4	9	1
Élève 5		
Élève 6		1
Élève 7	1	4
Élève 8		1
Élève 9	3	3
Élève 10		1
Élève 11	1	
Élève 12		1
Élève 13	1	
Élève 14		2
Élève 15	1	
Élève 16	2	1
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19	2	3
Élève 20		3
Élève 21		1
Élève 22	1	2
Élève 23	1	1
Élève 24	1	2
Élève 25		
TOTAL	25	29

	Mes parents se plaignent souvent de moi	J'aimerai être comme mon frère/ma sœur
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13		1
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		1
TOTAL	0	2

	Je prends souvent les autres comme exemple à l'école	Je sais que je ne me comporte pas toujours bien à l'école
Élève 1		1
Élève 2		
Élève 3		1
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		1
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17	1	
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	1	3

	Prendre des décisions est difficile pour moi	Je suis souvent triste, j'ai honte de moi
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		1
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		1
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	0	2

	Je suis timide	Je n'aime pas me faire remarquer	Je suis peu apprécié de mes amis *
Élève 1			
Élève 2	1	1	
Élève 3			
Élève 4			
Élève 5			
Élève 6			
Élève 7			
Élève 8	3		
Élève 9			
Élève 10			
Élève 11			
Élève 12			
Élève 13			
Élève 14	1		
Élève 15			1
Élève 16			
Élève 17	1		
Élève 18			
EÉlève 19	1		
Élève 20			
Élève 21			
Élève 22			
Élève 23			
Élève 24	1	1	
Élève 25			
TOTAL	8	2	1

	J'ai du mal à me faire de nouveaux amis	Je déteste la nouveauté
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12	2	
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18	1	1
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21		
Élève 22		
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	3	1

	J'ai sans cesse besoin d'être rassuré(e)	Je suis souvent stréssée
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3	1	1
Élève 4		1
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8		
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		1
Élève 12		
Élève 13		
Élève 14		
Élève 15		
Élève 16		1
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		1
Élève 20	1	
Élève 21		
Élève 22		1
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		
TOTAL	2	6

Annexe 10 : Choix des situations par les élèves et CSP des parents

	Dévalorisante	Valorisante	Total	Choix d'une situation dévalorisante (en %)
CSP1				
CSP2	1		1	
CSP3	3	1	4	75
CSP4	4	3	7	57
CSP5	1	1	2	50
CSP6	2	4	6	33
Sans activité	1	2	3	33
Non renseigné	1		1	100

Annexe 11 : Transcription du débat à visée philosophique

PE : *professeure de la classe*
[…] : *passage non retranscrit car inaudible*

PE : Je vais vous lire un extrait du livre. Le livre on le lira la semaine prochaine, là je ne vais vous en lire qu'un extrait. C'est bon ? C'est un livre qui s'appelle le *Flacon magique ou comment tout devient possible du moment qu'on y croit.* Tu vois bien élève 10 ? Ferme l'ordinateur tu verras mieux. Alors, c'est l'histoire de Luc, Luc qui est un petit garçon très timide, si timide que ses camarades se moquent de lui à chaque fois qu'il essaie de faire quelque chose. Je vais vous laisser découvrir au fur et à mesure. On est bon ?

Lecture de la première page.
Alors, ça raconte quoi le début de cette histoire ?

Elève 4 : En faite le petit garçon il est timide.

PE : C'est quoi la timidité ?

Elève 4 : C'est quand on a un peu peur des personnes qui sont autour de nous.

PE : Ouais, d'accord, ok.

Elève 17 : Le petit garçon il ne fait que de se faire moquer.

PE : Il se fait moquer ? Ça veut dire quoi se « faire moquer » ?

Elève 17 : Je ne sais pas vraiment l'expliquer

PE : Ah d'accord, alors « se faire moque r » … élève 10 ?

Elève 10 : Faire moquer, ça ne doit pas être simple, quelqu'un qui tombe dans la cour il va sûrement y en avoir qui vont rigoler.

PE : C'est rigoler, d'accord, rigoler de la personne qui est tombée ?

Elève 10 : Oui

PE : Ok. Alors qu'est-ce que vous avez compris du début de cette histoire ? Elève 25.

Elève 25 : Bah c'est que il …

PE : … C'est qui « il » ?

Elève 25 : Je dirai la personne, mais c'est que en fait il se fait un tout petit peu harceler.

PE : Alors, est-ce qu'on peut vraiment parler de harcèlement ? C'est un grand mot, le mot harcèlement c'est quelque chose qu'on a déjà évoqué, c'est un grand mot. Est-ce que vraiment on peut … Qui est-ce

qui se moque de temps en temps si un camarade tombe ? Honnêtement, qui s'est déjà mis à rire quand un copain est tombé, ou qu'il y a un copain qui …
Certains élèves lèvent la main
PE : Moi je pense que vous pourriez tous lever la main. Un enfant qui dit une bêtise, un enfant dont la langue fourche ou moi quand je fais une erreur quand je parle, quand il y a un enfant qui trébuche et c'est normal. Est-ce que c'est du harcèlement si on fait ça ?

Le groupe : Non.

PE : C'est quoi la différence entre se moquer et être harcelé ? Range ça s'il te plaît élève 18.

Elève 1: Harcelé c'est quand on se fait taper tous les jours

PE : Se faire taper ou se faire insulter, c'est tous les jours, tout le temps, d'accord ? Bon ça arrive, parfois il y a un camarade qui tombe et on va se moquer, bon ça arrive. Après il faut savoir si ça fait de la peine ou pas. Harcèlement c'est un mot fort, il faut faire attention aux mots qu'on utilise, les mots ont beaucoup d'importance. Alors, qu'est-ce qui se passe au début de cette histoire, on a Luc ok, qu'est-ce qu'il doit faire ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Racontez-moi cette histoire.

Elève 18 : Bah en fait, il doit, il doit sauter par-dessus une boîte...

PE : Oui des caisses, une boîte

Elève 18 : Et aussi à chaque fois, il ne va jamais y arriver ou ..

PE : Ah ! Avant de commencer lui il pense quoi ? Tu viens de le dire élève 18, il dit …

Elève 18 : Il dit « je ne vais jamais y arriver ».

PE : Je ne vais jamais y arriver d'accord, est-ce qu'il y arrive ?

Le groupe : Non.

PE : Qu'est-ce qui lui arrive du coup ?

Elève 15 : Il est assis sur les caisses

PE : Alors du coup il se retrouve assis, alors à un moment donné je ne sais pas si vous avez compris le terme, c'est marqué « et il se retrouve assis dessus tout penaud ». Vous savez ce que ça veut dire « tout penaud » ? Elève 4.

Elève 4 : Tout triste ?

PE : Hum pas tout à fait. Alors être tout penaud c'est un mot…

Elève 1: Être barbouillé ?

PE : Non pas barbouillé non. Ça suffit si vous préférez aller jouer dans le couloir vous pouvez y aller. Elève 21 si tu n'es pas capable de te tenir correctement tu reviens à ta place. Participe s'il te plaît ! Elève 11 aussi tu pourrai participer ! Merci. « tout penaud » c'est quand on se sent un petit peu bête, en fait

quand par exemple vous trébuchez, vous tombez on se sent alors tout penaud. Ou alors on rate la marche, on se prend la porte, c'est arrivé à tout le monde ça, on a trébuché sur un caillou. On se sent alors un petit peu bête mais bon. Alors voilà c'est ce que ça veut dire. Alors effectivement il se retrouve assis sur la caisse et qu'est-ce qui se passe élève 6?

Elève 6 : Je ne levais pas la main.

PE : Mais moi je m'en fiche que tu ne levais pas la main en fait, j'ai envie que tout le monde participe, que tu ne fasses pas seulement acte de présence. Déjà tu vas t'asseoir correctement avec ta chaise mise correctement, tu étais en train de nous écouter là ?

Elève 6 : Oui mais après j'ai pensé à autre chose.

PE : On est bien d'accord. Donc on était en train de parler de quoi ?

Elève 6 : Luc, il avait peur de sauter sur la caisse.

PE : Ah déjà tu viens d'employer un mot, effectivement il avait peur. D'accord, donc il n'a pas envie, il commence par dire que « bah non je ne vais pas y arriver », il a peur. Est-ce qu'il y arrive ? Elève 18 a déjà répondu à cette question.

Elève 6 : Il ne va pas y arriver.

PE : Il ne va pas y arriver et … ma question était qu'est-ce qui se passe ?

Elève 6: La maîtresse et les enfants, tout le monde se moquait de lui.

PE : Tout le monde qu'est-ce qu'ils font ? Ils se moquent, ils font quelques chose, vous vous qualifiez ça de « moquer ». Mais qu'est-ce qu'ils font ?

Elève 20 : Ils rigolent.

PE : Ils rigolent. Et comment se sent Luc ? Elève 13.

Elève 13 : Il se sent mal.

PE : Et pourquoi il se sent mal ?

Elève 13 : Parce que tout le monde rigole, se moque de lui, parce que tous les élèves [...], lui il avait peur et après […]

PE : D'accord, ok. Elève 10.
Elève 10:Lui il n'a pas le cœur à rire, il a juste envie de pleurer.

PE : Et ça veut dire quoi qu'il n'a pas « le cœur à rire » ? Ça signifie quoi élève 21 ?

Elève 21 : Ça signifie qu'il est triste, il n'a pas apprécié que tout le monde se moque de lui.

PE : Alors oui quand on dit « j'ai pas le cœur à rire », ça veut dire qu'on n'a pas envie de rire, que son cœur ... ce qu'il ressent lui c'est qu'il n'a pas envie de rigoler, c'est pas le moment de rigoler. C'est quoi

les différentes sentiments qu'il ressent ? Et ça on a déjà travaillé sur les différentes émotions ? Au tout début de l'histoire il est comment dans ses émotions?

Elève 23 : Timide.

PE : Alors il est timide ok. Ensuite, élève 6.

Elève 6: Peureux.

PE : Il a peur, ok, ensuite ?

Elève 20 : On peut dire qu'il est heu … Je ne me souviens plus.

Elève 16 : Il est triste.

PE : Il est triste et on pourrait même en mettre un autre, quand tout à l'heure je vous ai expliqué ce que ça voulait dire penaud. Oui c'est le moment où tu n'écoutais pas, évidemment c'est embêtant. Elève 4.

Elève 4 : Il se sent ridicule.

PE : Oui il se sent un petit peu bête, alors du coup on est … c'est un mot qu'on avait déjà vu avec le loup.

Elève 16 : Ridiculisé.

PE : Alors ça c'est ce qui arrive la conséquence.

Elève 19 : Dégouté.

PE : Alors on peut être effectivement dégouté, gêné, embêté etc. Après tu as dit du coup qu'il était triste. Effectivement, il a même envie de ... à la fin.

Elève 1: Il a envie de pleurer.

PE : Il a envie de pleurer. En l'espace d'un temps court il a eu beaucoup de sentiments, on est d'accord ?

Le groupe : Oui !

PE : Ok. C'était quoi que tu voulais dire ?

Elève 25 : C'est qu'aussi on a dit que la maîtresse elle rigolait mais les maîtresses c'est fait pour nous apprendre des choses, c'est fait pour nous soutenir pour y arriver dans la vie.

PE : Ouais c'est pas faux mais est-ce que ça pourrait, est-ce que ça vous est déjà arrivé que la maîtresse elle rigole parfois ? Je ne parle pas seulement de moi hun.

Le groupe : Non.

PE : Non jamais ? Moi je ne rigole jamais ? Moi je vous frappe et c'est très bien comme ça...
Rires du groupe

PE : Moi je suis tout le temps en colère ?

Le groupe : Non.

PE : Ça arrive qu'on rigole, effectivement, les maîtresses aussi elles rigolent, heureusement d'ailleurs. Toi pour toi, alors, ça voudrait dire que c'est ce que lui il a imaginé ou c'est ce qui s'est vraiment passé à ton avis ?

Elève 25 : C'est ce qu'il a pensé.

PE : C'est ce qu'il a pensé, ok, d'accord. Est-ce que ça vous est déjà arrivé de vous retrouver dans la même situation que Luc ?
Brouhaha général
PE : Alors, on réfléchit. Alors on va commencer dès le début, il commence comment Luc en se disant quoi ? Elève 12.

Elève 12 : Je ne vais pas y arriver.

PE : Ok est-ce que c'est déjà arrivé à quelqu'un de penser « je ne vais pas y arriver » ?
Certains lèvent la main
PE : (*fixe élève 23*) Mouais, je me rappelle d'une activité où tu n'étais pas content parce que tu n'y arrivais pas. Alors baissez vos mains, c'est souvent quelque chose… Elève 2 c'est pareil tu aurais pu lever la main.

Elève 2 : Je l'avais levée.

PE : Ah pardon je n'avais pas vu. Moi depuis que j'enseigne, c'est des mots que j'ai beaucoup entendu dans la bouche des enfants, « je ne vais pas y arriver ». Qu'est-ce-qu'on peut dire encore ? Que vous avez déjà dit par rapport à ce sentiment

Elève 17 : Je suis nul.

PE : Je suis nul, bien.

Elève 20 : J'y arrive pas.

PE ; J'y arrive pas.

Elève 25 : Heu, j'ai peur de pas y arriver.

PE : J'ai peur de ne pas y arriver.

Elève 5 : Je vais jamais y arriver

PE : Je vais jamais y arriver

Elève 10 : Je comprends pas

PE : Alors c'est quoi la différence entre quand Luc il dit, « j'ai peur de ne pas y arriver » ou « je ne vais jamais y arriver » et « je ne comprends pas » ? Est-ce qu'il y a une différence entre les deux ?

Elève 10: Quand on comprend pas c'est quand par exemple on n'a pas réussi à comprendre un exercice.

PE : Je suis d'accord avec toi mais est-ce qu'à ton avis ça engage le même sentiment ? Est-ce que ça fait le même sentiment quand tu demandes à la maîtresse, quand tu dis à la maîtresse par exemple je vais employer des mots forts : « je suis nul », « j'y arriverai jamais ». J'ai déjà entendu des mots comme « looser », dont certains savent pas forcément ce que ça veut dire. Ouiouioui je te regarde (fixe *élève 6*) toi particulièrement car c'est des mots que tu as déjà utilisés. On est d'accord. Et, tu vas voir la maîtresse et tu lui dis « je comprends pas », est-ce que ça a le même sentiment, à votre avis ?

Groupe : Non.

PE : Est-ce qu'on ressent, est-ce qu'on est dans le même état d'esprit ?

Groupe : Non.

PE : Alors d'un côté je ressens quoi, quand je dis, je suis nul, j'y arriverai jamais élève 4.

Elève 4 : De la peur et de la tristesse.

PE : C'est de la peur et de la tristesse, ok.

Elève 21 : Et « je ne comprends pas » c'est lié à de l'étonation.

PE : Alors à de l'étonnement, « étonation » non et c'est que tu recherches à comprendre, tu recherches quelque chose, alors que là quand pour beaucoup ont déjà dit ... quand il commence là, il dit « j'y arriverai jamais ». Est-ce quand on commence comme ça on va pouvoir y arriver ?

Le groupe : Non.

PE : Pourquoi ? Elève 12.

Elève 12 : Je ne sais plus.

PE : Tu as oublié ce que tu voulais dire ?

Elève 18 : Par ce que déjà pour y arriver faut se faire confiance et on est sûre que quand on se fait jamais confiance …

PE : Ça veut dire quoi « se faire confiance » ?

Elève 18 : Ça veut dire que …

PE : Alors je reprends ce que tu as dit, se faire confiance, voilà c'était les mots que tu as employés. On est d'accord ? Se faire confiance ça veut dire quoi pour toi ?

Elève 18 : Pour moi ça veut dire que se faire confiance ça veut dire que…. on est sûre de soi.

PE : Ouais, ok sûre de soi, ok. Alors ça veut dire que si on commence une activité, une nouvelle activité ou quelque chose qu'on n'a pas forcément l'habitude de faire, si on commence par dire « je sais pas

faire je vais jamais y arriver », pour toi on va jamais y arriver parce qu'on n'est pas dans les bonnes conditions, c'est ça que ça veut dire ? Ok.

Elève 6 : Je peux y arriver.

PE : Alors, tu devrais commencer à dire ça ? D'accord, ok

Elève 1: Bah pour l'avoir il faut le vouloir.

PE : Pour l'avoir il faut le vouloir. Ouais, tout le monde comprend ce qu'élève 1 vient de dire ?
Brouhaha général
PE : Est-ce que tu peux expliquer élève 1? Qu'est-ce que ça veut dire « pour l'avoir il faut le vouloir » ?

Elève 1: Si on dit je vais pas y arriver, on va pas faire l'effort d'y arriver.

PE : Ouais ok.

Elève 1: Et si on le veut on va l'avoir parce qu'on va essayer de tout faire pour y arriver.

PE : Alors ça veut dire que dans la position de ... donc on a dit, Luc il commence par dire « je ne vais pas y arriver ». Il a très peur. Il le fait parce qu'il a envie ou parce qu'il est obligé ? Elève 2, participe je préférerai que tu mettes ton énergie à ça. Luc, alors c'est une activité par exemple de sport ou … Vous voulez que je punisse les deux ? Élève 11 je ne t'ai pas encore entendu une seule fois, ce n'est pas un jeu que l'on est en train de faire, c'est une discussion et j'aimerai bien que tu participes. Ok ? Alors arrête de jouer avec élève 21 c'est a dernière fois que je te le dis après je ne me poserai pas de questions. Tu connais les règles ? Ok. Je reprends. Et je ne sais plus ce que j'étais en train de dire…

Elève 12 : Il est obligé ou il n'est pas …

PE : Alors il fait une activité, de sport ou qu'on appelle de motricité, il n'a pas l'air bien grand le petit garçon donc il doit passer par-dessus les caisses donc des choses que vous avez fait quand vous étiez petits ou quand on va courir … quand on fait des activités. Est-ce qu'il le fait parce qu'il en a envie élève 2 ou parce qu'il est obligé ?

Elève 2: Il est obligé.

PE : Parce qu'il est obligé, vous êtes d'accords ?

Le groupe : Oui !

PE : Ok et est-ce qu'il a envie de le faire ?

Le groupe: Non.

PE : il n'a pas l'aire d'avoir envie de le faire. Ok. Donc il y a de la peur. Est-ce qu'il y arrive ?

Le groupe: Non

PE : Il n'y arrive pas et qu'est-ce qui arrive après ?

Elève 4 : Il, il est pas joueur, il a peur.

PE : Alors ce n'est plus de la peur qu'il a, là.

Elève 21 : Il a l'air d'être plutôt triste.

PE : Là il a l'air d'être plutôt triste et en plus, qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce que font les autres ? Elève 8.

Elève 8: Bah ils rigolent.

PE : Ils rigolent et lui il prend ça pour effectivement qu'ils se moquent de lui. S'il avait commencé par dire « je vais y arriver » est-ce qu'à votre avis il se serait passé la même situation ?

Groupe: Non.

PE : Pourquoi ? Elève 4.

Elève 4 : Parce que quand on dit qu'on va y arriver bah on fait plus d'efforts et donc on sait qu'on va y arriver et quand on dit « je ne vais pas y arriver » eh bah on ressent un peu de triste parce que ...

PE : Un peu de tristesse ok, alors tu veux dire que ça va nous donner de la tristesse. Ça s'appelle comment ça, ça va nous donner du …

Elève 8: Du courage.

PE : Du courage, ok.

Elève 1: Si on a envie bah on se met en condition, on va réfléchir à ce qu'on va vouloir faire et si on est triste et qu'on dit « je ne vais jamais y arriver » on est tout ramolli.

PE : Ramolli ok, d'accord. Non mais ok. Elève 19, je ne t'ai pas encore entendu, au lieu de faire autre chose et de regarder ce qui se passe. Tu peux t'asseoir correctement, et participer et être avec nous ? C'est possible ?

Elève 19: Oui.

PE : Bah alors pourquoi tu ne participes pas ? Quelle est la question ? Hum, qui parmi vous a déjà ressenti, on l'a dit tout à l'heure donc je vais formuler correctement. Imaginons que je propose une nouvelle activité, que vous ne connaissez pas, qu'on a jamais fait et que vous ne connaissez pas de la maison … qui a peur de … que ce soit une nouvelle activité ?
Certains lèvent le doigt
PE : D'accord, ok. Qui aime faire de nouvelles activités ?
Certains lèvent le doigt
PE : Ok, d'accord, baissez les mains. Tout à l'heure tu parlais de confiance. On est d'accord élève 18 ? Tout le monde a compris ce terme ?

Le groupe: Oui.

PE : D'accord ok. Il y a deux possibilités, avoir confiance en soi, ça signifie quoi ?

Elève 6 : Heu bah heu ça signifie que on pense que on ne soit pas sûre de soi justement c'est le contraire.

PE : Ouais d'accord, alors on va essayer de remettre les mots sans forcément employer la négation. Alors ça veut dire quoi avoir confiance en soi ? Elève 24.

Elève 24 : Ca veut dire de se dire « on va y arriver ».

PE : Ca veut dire qu'on se dit qu'on va y arriver.

Elève 10 : Que on croit en soi.

PE : Que l'on croit en soi, ok, d'accord. Et avoir confiance en les autres ça veut dire quoi ?

Elève 21 : Ça veut dire que l'on croit que les autres ils ont raisons.

PE : Ouais pas tout à fait c'est pour ça que ...

Elève 10 : Ça veut dire leur faire confiance

PE : Ouais mais ça veut dire quoi leur faire « confiance » du coup ? Pour toi ça signifie quoi faire confiance à quelqu'un ?

Elève 10 : Quand on fait confiance à quelqu'un c'est que il est gentil.

PE : Okey d'accord. Qu'est-ce que que tu voulais dire ?

Elève 20 : Quand tu … je ne sais plus

Elève 24 : Par exemple si tu prêtes quelque chose à quelqu'un ça veut dire que tu as confiance en lui.

PE : Ouais, tu es prête à lui faire quelque chose à lui prêter quelque chose qui t'appartient. Qui est-ce qui a confiance en moi ?
Les élèves lèvent pour la plupart la main
PE : Pourquoi vous avez confiance en moi ? Il y en a qui aiment bien se démarquer des autres… (*fixant élève 6*) mais vu tout ce que tu as fait cette année la réponse je l'ai déjà en fait, parce que sinon tu n'aurais pas fait tous ces efforts. Elève 1.

Elève 1: Parce que si tu avais été méchante on ne t'aurait pas donné le rôle de maîtresse.

PE : Tu penses que si j'avais été méchante on ne m'aurait pas donné le rôle de maîtresse ?

Elève 1: Oui.

PE : Peut-être, je ne sais pas

Elève 1: Si tu tapes les enfants et bah ...

PE : Ah si je tape les enfants oui … Pourtant dès fois j'aimerai bien
Rires

PE : Mais ce n'est pas seulement … Alors avoir confiance en un adulte, j'entends ce que vous dites. J'entends mais si par exemple j'étais très très dure avec vous que ... Je ne parle pas de frapper, taper c'est autre chose, il n'y a pas de mots pour exprimer, ça ne devrait même pas exister, on ne devrait frapper sur personne. Mais à priori vous avez tous confiance en moi mais est-ce que c'est qu'une question d'être gentil ou d'être méchant ?

Le groupe: Non.

PE : Alors c'est quoi, pourquoi vous avez confiance en moi ?

Elève 25 : Bah parce que tu es notre maîtresse et que tu sais ce qu'il faut faire et en plus tu nous fais rigoler.

PE : D'accord, ok.

Elève 19 : Bah parce que tu es notre maîtresse et que tu nous apprends plein de choses.

PE : Ok.

Elève 4 : Bah tu es notre maîtresse et aussi [...]

Elève 10 : Si par exemple il y a quelqu'un qui s'ouvre la tête et bien tu sauras quel numéro il faut appeler.

PE : Mais vous aussi vous allez le savoir aussi.

Elève 20 : Parce que tu es une maîtresse et que par exemple … Je ne sais plus ce que je voulais dire.

PE : Allez refais une phrase.

Elève 16 : Parce que déjà d'une quand on fait des choses tu sais quoi faire.

PE : Elève 7.

Elève 7: Heu ...

PE : Ah tu as attendu trop longtemps, essaies de retrouver et quand tu as retrouvé je t'interroge.

Elève 20 : Parce que maîtresse c'est par exemple nous on fait confiance à toi mais on fait pas confiance à une autre maîtresse.

PE : Ah d'accord ok, ça c'est la confiance que l'on peut avoir en l'autre. Comme tu disais on prête quelque chose, on va le suivre dans ce qu'il dit. Maintenant la confiance en soi, élève 19 et élève 10 ont expliqué que c'était le fait de se croire, se faire confiance. Qui a confiance en soi ?
Hésitation générale
PE : Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ce que vous pensez, c'est pas une interro, ok, c'est pas une évaluation, c'est … Vous avez le droit de ne pas croire en vous ce n'est pas grave en fait. Ok, d'accord. Pourquoi ceux qui n'ont pas levé la main n'ont pas confiance en eux ? Elève 14 tu n'as pas levé la main pourquoi ?

Elève 14 : SI.

PE : Donc tu as confiance en toi ? Ok. Qui n'a pas levé la main ? Ok, élève 17, pourquoi ?

Elève 17 : Parce que quand je fais un travail je ne vais pas savoir quelle réponse mettre et je n'ai pas confiance en moi pour calculer faux.

PE : Parce que tu as peur d'avoir faux ? Ok, élève 7?

Elève 7: Moi c'est très simple je ne peux faire confiance à personne.

PE : D'accord, mais là on ne parle pas des autres on parle de toi en fait ...

Elève 7: Mais moi je n'ai pas confiance en moi.

PE : Pourquoi ? La question c'est pourquoi ?

Elève 7: Je ne sais pas.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui peuvent te permettre d'expliquer, des choses, heu qu'est-ce-que tu ressens ? Qu'est-ce-que tu as comme émotions, comme sentiments quand tu n'as pas confiance en toi ?

Elève 7: Je ne sais pas.

PE : Tu sais qu'à un moment donné ça va être compliqué, il faut que tu arrives à mettre des mots sur ce que tu ressens aussi, c'est important d'aller creuser les choses, hum ?

Elève 7: Oui.

PE : Elève 1.

Elève 1: Mais en fait dès fois [...]

PE : Est-ce-que c'est grave ? Ce n'est pas grave si ? Je ne sais plus qui a dit tout à l'heure, « tu es là pour nous faire apprendre des choses » alors je ne suis pas là que pour vous faire apprendre des choses, il n'y a pas que moi, les autres adultes aussi, mais surtout je vous aide vous à l'école pour apprendre. Est-ce qu'on apprend qu'à l'école ?

Le groupe: Non.

PE : Pourquoi ? Elève 8.

Elève 8: Par exemple à la maison j'ai fait de la cuisine et en faisant ça j'ai appris les maths.

PE : Ça veut qu'on apprend aussi à la maison. On apprend à la maison, on apprend à l'école en fait on apprend tout le temps, tous les jours et pas seulement les enfants. Chuttttt. Les adultes aussi ils apprennent. Vous allez apprendre jusqu'à la fin de votre vie en fait.

Elève 23: Je m'en souviens l'autre jour où heu je jouais dans le garage.

PE : Tu as eu peur ?

Elève 23: Un peu.

PE : Oui.

Elève 10 : Moi en fait à chaque fois j'apprends mais la nuit je perds ce que j'ai appris.

PE : Tu penses ?

Elève 10 : Oui.

PE : Très bien, tu penses que tu as tout perdu. Et la confiance en vous elle existe que quand vous êtes à l'école ?

Groupe: Non.

PE : Il y a des choses que vous n'avez pas confiance non plus à la maison ?

Groupe: Oui

PE : Comme quoi ? Elève 4.

Elève 4 : C'est que moi je suis tombée et Louis s'est moqué de moi et j'ai pas eu confiance en moi.

PE : Et c'était en faisant quoi en jouant, en faisant du vélo, en faisant quoi ?

Elève 4 : Bah en fait, c'était mon anniversaire, j'ai eu un vélo, il était trop grand pour moi pour l'instant, j'ai fait du vélo et je suis allée faire du vélo sauf que j'ai fait du vélo et je, je ne sais ce qui est...

PE : Tu es tombée ?

Elève 4 : J'ai dérapé sur un caillou, après je suis tombé sur un caillou.

PE : Et après tu es tombé et Louis il s'est moqué.

Elève 4 : Et Louis il vient et il s'est moqué.

PE : Et ça t'a fait de la peine ? A qui est-ce que c'est déjà arrivé, quand ça se passe comme ça et que ça fait de la peine ? Pas seulement à l'école, dans la vie de tous les jours, Ok. Allez élève 4 tu te remets de tes émotions ce n'est pas grave. Du coup c'est ce qui arrive à Luc là dans l'histoire. On est d'accord. Luc là finalement c'est un peu comme élève 4 ça t'a fait de la peine, ça t'a rendu triste ce n'était pas les copains et la maîtresse mais c'était Louis et ça t'a fait beaucoup de peine. Je pense que ça t'es déjà arrivé. Qui est déjà venu me voir en disant « il s'est moqué de moi, il n'est pas gentil ». Heu élève 23 tu peux lever la main parce que ça t'es déjà arrivé, alors il y en a plein qui sont déjà venus « oui il m'a dit quelque chose de vexant ... » ok d'accord. Est-ce que c'est la bonne attitude de la maîtresse et des enfants ?

Le groupe: Non.

PE : Pourquoi ? Elève 9 ? Elève 12 ?

Elève 12 : Parce que ce n'est pas bien de se moquer.

PE : Pourquoi ce n'est pas bien de se moquer ?

Elève 12 : Parce que ce n'est pas la bonne attitude.

PE : D'accord, et ça aurait été quoi la bonne attitude ?

Elève 12: De s'expliquer et de dire « c'est pas grave, tu feras mieux la prochaine fois ».

PE : Et comment on appelle ça « c'est pas grave », « tu feras mieux la prochaine fois », « tu vas y arriver ». Ça s'appelle comment ?

Elève 20 : Encourager.

PE : Encourager. Alors, à votre avis pourquoi je vous ai lu le début de l'histoire ?,

Elève 25 : Parce que, parce que, parce que dans la classe on s'embête beaucoup.

PE : Humhum. élève 15 ? Pourquoi je vous ai lu le début de cette histoire ? Pour parler de quel sujet ?

Elève 24 : Parce que dans la classe il y a beaucoup de moqueurs.

PE : Humhum c'est pas faux.

Elève 4 : Parce que ça parle d'un garçon qui se fait moquer, pour nous dire que dès fois l'école on se moque parce qu'on a fait quelque chose.

PE : Humhum. Elève 18 ? Pourquoi j'ai lu le début de ce livre, pour parler de quel sujet ? Juste des moqueries ?

Elève 18 : Non mais je ne saurais pas comment dire.

PE : Elève 20.

Elève 20 : Pour voir les enfants qui sont timides ?

PE : Ah ! Pour voir les enfants qui sont timides. Elève 14.

Elève 14 : Je ne me souviens plus.

PE : Si il avait eu un autre sentiment au début est-ce que les enfants se seraient moqués de lui ? Pas sure…. Donc ça serait le sentiment qu'il faudrait changer pour Luc, pour l'aider. Elève 22.

Elève 22 : C'est qui se dise qu'il va y arriver parce que sinon il n'aura aucun effort, il n'y arrivera jamais.

PE : Alors là c'est parce qu'il ne fait aucun effort ou parce qu'il a peur ?

Elève 22 : Parce qu'il a peur.

PE : Alors il va falloir l'aider pour qu'il ait ...

Elève 24 : Moins peur.

PE : Ouais, pour qu'il ait, on l'a dit tout à l'heure...

Elève 10 : Confiance.

PE : Qu'il ait confiance en lui effectivement. Alors c'est ce sujet-là qu'on va aborder parce que souvent c'est ce sujet-là qui vous bloque, c'est ce qui vous terrorise. Souvent pour un grand nombre d'entre vous vous commencez à faire « je ne vais pas y arriver, c'est trop dur » alors y en a qui abandonnent, il y en a qui vont essayer un petit peu, il y en a qui essaient beaucoup puis qui changent d'attitude. Ça m'est déjà arrivée. A qui j'ai déjà fait la remarque, « mais si tu vas y arriver » ! Depuis le début de l'année je parle. Je pense que je ne dis pas … Tu peux lever la main (*fixe élève 23*). Tu t'en souviens ou pas ? Tu te souviens pas pourquoi je t'ai dit « tu vas y arriver » ? Alors je vais te le dire tout à l'heure, je pense que je vais te rafraîchir la mémoire. Donc je pense qu'effectivement c'est important qu'on parle de ça. Alors les moqueries on en parlera aussi parce que c'est ce qu'on appelle une conséquence de ça, c'est parce qu'il n'a pas confiance en lui qu'il a peur. Du coup la peur ça le terrorise du coup ça le terrorise, qu'il n'y a arrive pas et du coup bah les autres ils se moquent. D'ailleurs ils disent des choses les autres à un moment donné sur Luc, ils pensent quoi de Luc. Carlo le plus grand la classe il parle de, dit que c'est un ? Vous vous souvenez du mot ? Elève 16.

Elève 16 : Un trouillard.

PE : Alors c'est pas exactement le même mot c'est c'est ce que ça veut dire, « un froussard » il dit. Il dit les autres enfants ricanent quand il dit « je n'y arriverai jamais ». D'accord il a peur, d'accord. Heu il y avait quelque chose …. Il pense déjà que de toute façon eux, c'est l'image qu'il renvoi, il renvoie un petit garçon qui a toujours peur de tout, ok, donc les autres ils en profitent pour se moquer. Donc la semaine prochaine, je vous lirai entièrement le livre, pour qu'on puisse savoir ce qui va se passer à la fin. Et vendredi prochain, cette fois-ci avec Chloé vous travaillerez sur, la confiance en soi. On dit aussi l'estime de soi. Qui avait déjà vu ce mot ? Il me semble que vous l'avez déjà vu quelque part « l'estime de soi ». Vous vous souvenez quelque chose que vous avez remplie pour parler de vous et que vous avez donnée à Chloé.

Elève 1: Le questionnaire !

PE : Vous allez travailler dessus, on va essayer de voir comment on peut, qu'est-ce que c'est ? Quel est votre niveau parce que vous avez vu vous n'avez pas tous les mêmes. Il y en a qui ont dit « oui moi j'ai confiance », d'autres qui ont dit « bah non », d'autres qui n'étaient pas très sûres, d'autres ça dépend des situations, donc on va essayer de voir comment on peut aider tout le monde, comment on peut faire. Comment ceux qui ont confiance peuvent aider les autres et comment on peut éviter d'accord qu'on se retrouve dans la situation de Luc ou de élève 4 qui avait l'air peiné car tu avais les larmes aux yeux. Et je pense que si je demandais à chacun d'entre vous, je pense que vous trouveriez une situation qui vous a vraiment fait de la peine et je ne parle pas seulement à l'école, je parle aussi avec vos frères et vos sœurs.

Annexe 12 : Les prises de paroles durant le débat à visée philosophique

	La prise de parole				
	Demande la parole		Prend la parole seul	Se fait interroger par la PE	
Élèves n°	Sûre de lui	Hésitation		Car ne prend jamais la parole	Car perturbe le groupe
Élève 1	6	2	1		
Élève 2		1		1	
Élève 3					
Élève 4	9		1		
Élève 5		1			
Élève 6	3				1
Élève 7	1	1			
Élève 8	2	1			
Élève 9					
Élève 10	6		3		
Élève 11					1
Élève 12	3	1			
Élève 13	1				
Élève 14		1		1	
Élève 15	1				
Élève 16	3		1		
Élève 17		3	1		
Élève 18	1	2			
Élève 19	1				1
Élève 20	2	6			
Élève 21	2		2		
Élève 22	1				
Élève 23		2			
Élève 24	3				
Élève 25	3	2			

	Les interactions au sein du débat			
	Propose une solution			Questionne
Élèves n°	Argumente	Répond simplement à la question	Passe son tour	
Élève 1	5	1		1
Élève 2		2		
Élève 3				
Élève 4	8	1		
Élève 5		1		
Élève 6	3	1		
Élève 7		1		
Élève 8	3			
Élève 9				
Élève 10	7	2		
Élève 11		1		
Élève 12	2	2		
Élève 13	1			
Élève 14			1	
Élève 15				
Élève 16		4		
Élève 17	1	1	1	
Élève 18	1		2	1
Élève 19		1		
Élève 20		4	2	
Élève 21	2	2		
Élève 22	1			
Élève 23	1	1		
Élève 24	1	1		
Élève 25	2	1		2

	Les interactions au sein du débat	
Élève 1	Oublie ce qu'il voulait dire	Reprend le point de vue de quelqu'un
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6		
Élève 7		
Élève 8	1	
Élève 9		
Élève 10		
Élève 11		
Élève 12		
Élève 13	1	
Élève 14		
Élève 15	1	
Élève 16		
Élève 17		
Élève 18		
EÉlève 19		
Élève 20		
Élève 21	2	
Élève 22	1	
Élève 23		
Élève 24		
Élève 25		1
TOTAL		

		La posture		
Élève 1	Attentif	Dérange	Distrait	Observe
Élève 2				
Élève 3				
Élève 4				1
Élève 5				
Élève 6				
Élève 7			1	
Élève 8				1
Élève 9				
Élève 10				
Élève 11				
Élève 12		1		
Élève 13				
Élève 14				
Élève 15				
Élève 16				
Élève 17				
Élève 18				
EÉlève 19			1	
Élève 20			1	
Élève 21				
Élève 22				
Élève 23				
Élève 24				
Élève 25				
TOTAL				

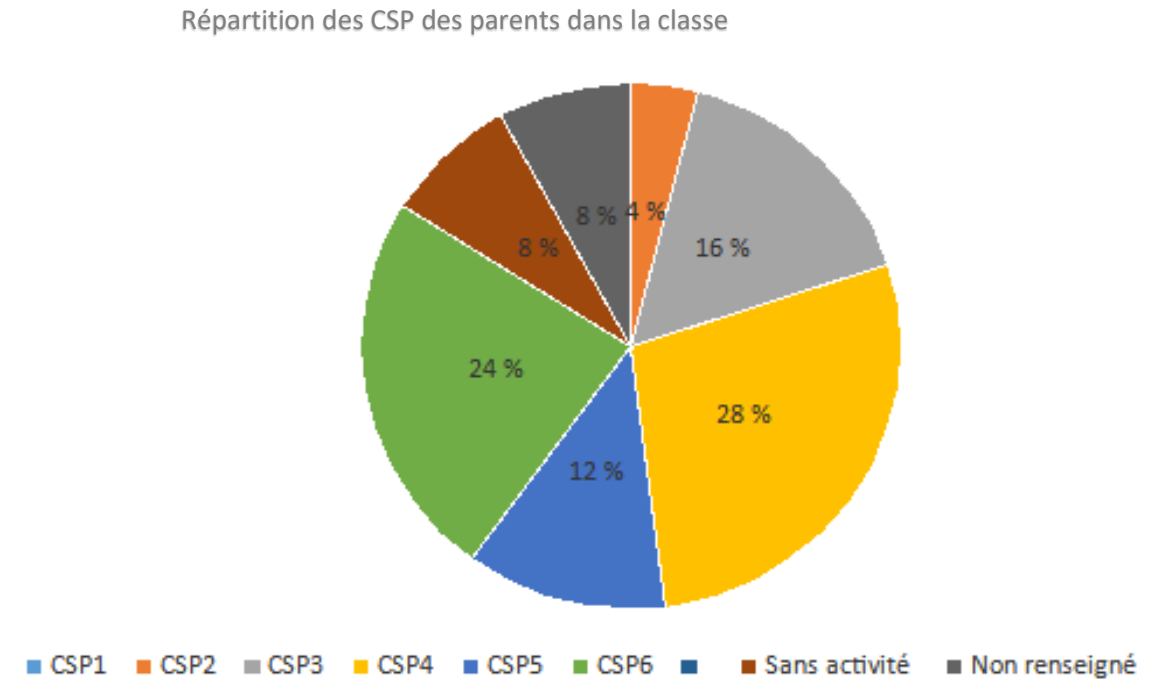
Annexe 13 : Résultats des questionnaires

Estime de parents supérieure à celle des enfants
Estime de parents égale à celle des enfants
Estime de parents inférieure à celle des enfants

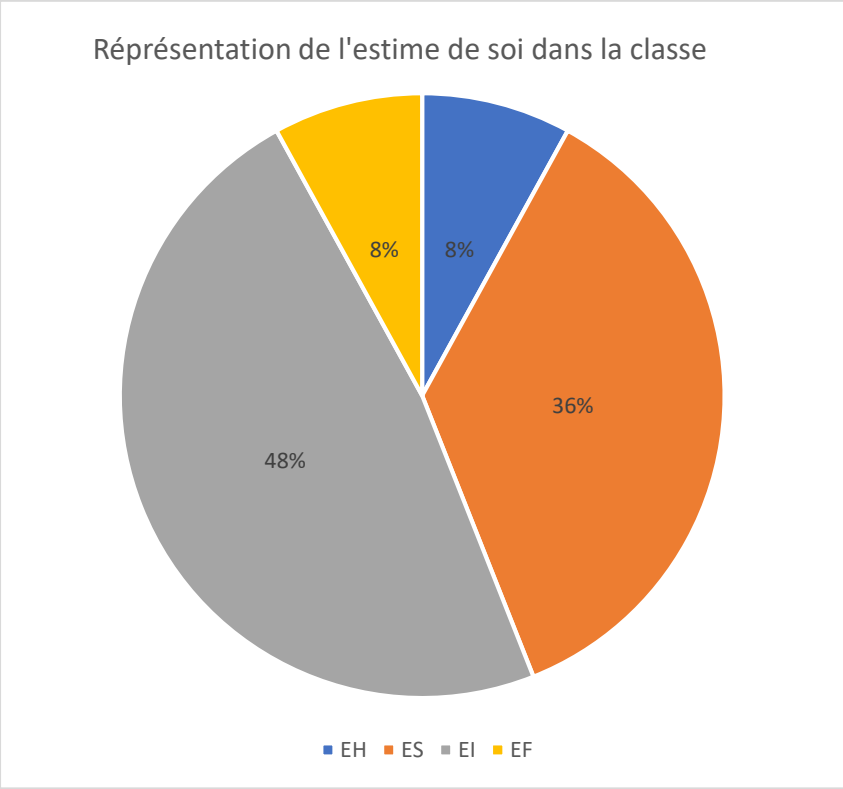
Elève n°	CSP (parents)	Points de l'élève	Niveau d'estime de soi	Points des parents	Niveau d'estime de soi
Élève 1	5	49	ES	61	EH
Élève 2	3	31	EF	37,5	EI
Élève 3	6	55	EH	31,5	EF
Élève 4	2	42	EI	43	EI
Élève 5	5	42	EI	Non répondu	
Élève 6	6	45	ES	38	EI
Élève 7	4	18	EF	32	EF
Élève 8	4	39	EI	49	ES
Élève 9	?	46	ES	41	EI
Élève 10	3	37	EI	40	EI
Élève 11	4	55	EH	44	EI
Élève 12	5	36	EI	48,5	ES
Élève 13	4	47	ES	45	ES
Élève 14	?	39	EI	36,5	EI
Élève 15	3	53	ES	45	ES
Élève 16	6	52	ES	48,5	ES
Élève 17	6	40	EI	42	EI
Élève 18	4	39	EI	41	EI
Élève 19	8	50	ES	45	ES
Élève 20	6	40	EI	50,5	ES
Élève 21	3	45	ES	51	ES
Élève 22	6	47	ES	40	EI
Élève 23	4	37	EI	53	ES
Élève 24	4	49	ES	54	ES
Élève 25	8	42	EI	45	ES

Elève n°	CSP (parents)	Points de l'élève	Niveau d'estime de soi	Points professeure	Niveau d'estime de soi
Élève 1	5	49	ES	46,5	ES
Élève 2	3	31	EF	28	EF
Élève 3	6	55	EH	21,5	EF
Élève 4	2	42	EI	24,5	EF
Élève 5	5	42	EI	9	EF
Élève 6	6	45	ES	36	EI
Élève 7	4	18	EF	42,5	EI
Élève 8	4	39	EI	27,5	EF
Élève 9	?	46	ES	22,5	EF
Élève 10	3	37	EI	45	ES
Élève 11	4	55	EH	21,5	EF
Élève 12	5	36	EI	43	EI
Élève 13	4	47	ES	31	EF
Élève 14	?	39	EI	24,5	EF
Élève 15	3	53	ES	41	EI
Élève 16	6	52	ES	46	ES
Élève 17	6	40	EI	20,5	EF
Élève 18	4	39	EI	31,5	EI
Élève 19	8	50	ES	41	EI
Élève 20	6	40	EI	27,5	EF
Élève 21	3	45	ES	39,5	EI
Élève 22	6	47	ES	30	Ef
Élève 23	4	37	EI	32,5	EF
Élève 24	4	49	ES	24	EF
Élève 25	8	42	EI	29,5	EF

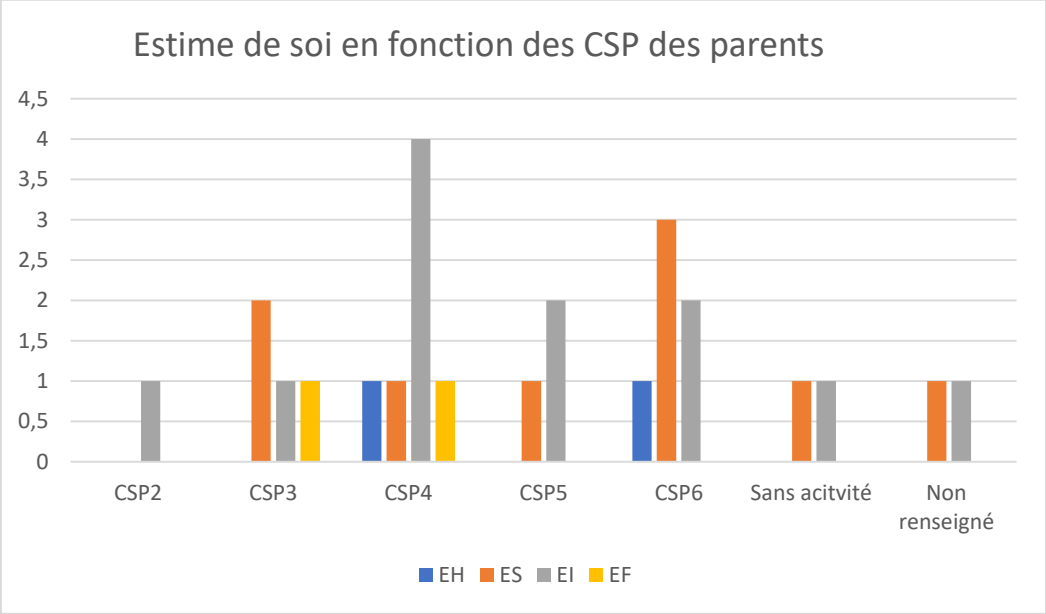
Annexe 14 : *Diagramme* Répartition des CSP des parents dans la classe



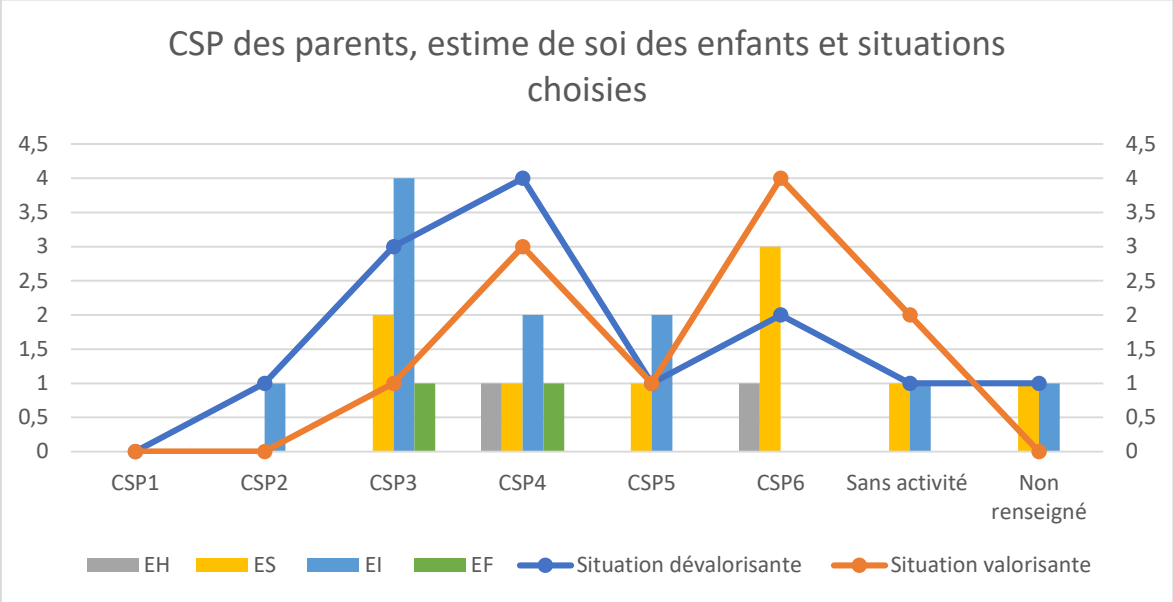
Annexe 15 : *Diagramme* Représentation de l'estime de soi dans la classe



Annexe 16 : *Graphique* Estime de soi en fonction des CSP des parents

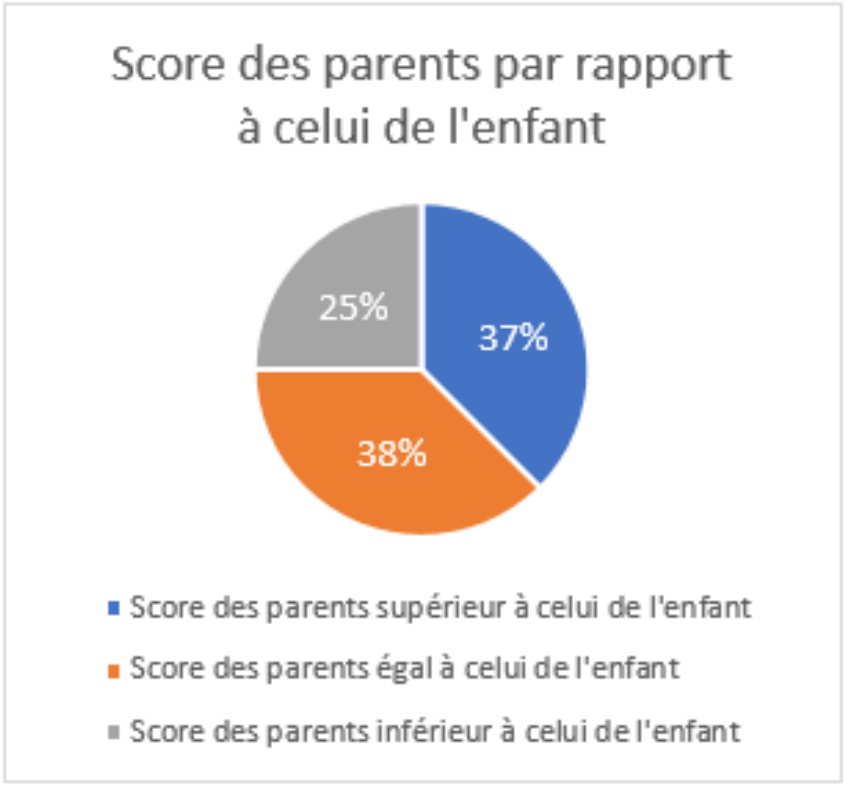
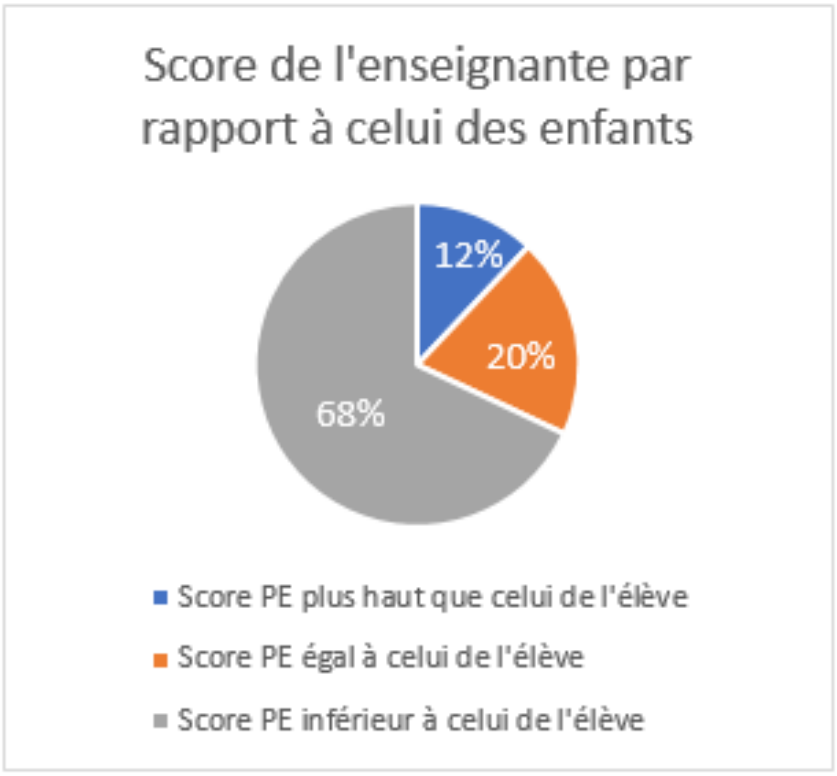


Annexe 17 : *Grpahique* CSP des parents, estime de soi des enfants et choix de situations



Annexe 18 : *Diagramme* Le choix de situation des élèves

Annexe 19 : *Diagramme* Score des parents par rapport à celui de l'enfant



Annexe 20 : *Diagramme* Score de l'enseignant par rapport à celui de l'enfant