



HAL
open science

L'estime de soi des élèves timides : influence sur la participation orale en milieu scolaire

Anna Laclaverie

► **To cite this version:**

Anna Laclaverie. L'estime de soi des élèves timides : influence sur la participation orale en milieu scolaire. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03426964

HAL Id: dumas-03426964

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426964>

Submitted on 12 Nov 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.

Université de Bordeaux – INSPE d'Aquitaine
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
Mention PLP
Parcours Biotechnologies option santé-environnement

L'estime de soi des élèves timides : influence sur la participation orale en milieu scolaire

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

Présenté et soutenu le 26 mai 2021 par

Anna Laclaverie

Sous la direction de

Franck Tanguy

Remerciements

Je tiens à remercier Mr Franck TANGUY, professeur à l'INSPE Aquitaine, pour avoir contribué à l'éveil de ma curiosité professionnelle et à l'alimentation de ma réflexion tout au long de l'année ainsi que pour ses conseils à la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements à Mme FLORIO, proviseure du lycée des métiers des services Robert Wlérick à Mont de Marsan pour son accueil au sein de l'établissement.

Je remercie également Mme Isabelle ENFERT, ma tutrice au sein du lycée, pour sa bienveillance et qui s'est tenue à ma disposition à chaque fois que j'en avais besoin ; et à tous mes collègues du lycée Robert Wlérick.

Je remercie également tous les élèves de la classe de seconde Bac Pro MRC ainsi que ceux en première année de CAP PSR d'avoir pris de leur temps pour participer à ce mémoire et contribuer au bon déroulement de cette année scolaire si particulière.

Je remercie chaleureusement Stéphanie CHIARAMELLO pour son aide, ses précieux conseils et ses encouragements.

Une pensée toute particulière pour Chrismeldy DE LA CRUZ pour sa patience et ses encouragements sans faille.

Un grand merci à ma famille proche ou lointaine, pour leur soutien inconditionnel.

Je tiens également à remercier chaleureusement mes collègues de master, pour leur soutien et leur partage d'expérience tout au long de ces deux années de master.

« La première et la plus belle victoire de l'homme est la conquête de soi-même »

Platon

Table des matières

Introduction	5
PARTIE THEORIQUE	7
1. L'estime de soi et la timidité	7
1.1. Qu'est-ce que l'estime de soi ?	7
1.1.1. Définition du terme estime de soi	7
1.1.2. Premières approches et évolution du concept d'estime de soi	8
1.1.2.1. <i>La formulation de James</i>	8
1.1.2.2. <i>La théorie du « looking-glass self »</i>	10
1.1.2.3. <i>La pyramide de Maslow</i>	10
1.1.2.4. <i>L'estime de soi selon Coopersmith</i>	11
1.1.2.5. <i>Le modèle multidimensionnel de Harter</i>	12
1.1.2.6. <i>La théorie du sociomètre</i>	12
1.1.2.7. <i>L'estime de soi selon André</i>	13
1.2. Composantes de l'estime de soi	13
1.3. Origines de l'estime de soi	16
1.4. Pathologies liées à l'estime de soi	18
1.4.1. Généralités	18
1.4.2. La timidité et ses origines	19
1.4.3. Mécanismes de la timidité	21
2. La participation orale	23
2.1. L'oral en classe	24
2.2. Facteurs encourageant à la participation orale	25
2.2.1. Définition de la motivation selon Viau	25
2.2.2. Les sources de motivation	25
2.2.3. Les indicateurs de motivation	27
2.3. Les postures nécessaires	29

2.3.1.	Les postures de l'élève	29
2.3.2.	Les postures de l'enseignant	30
3.	Promouvoir l'estime de soi à l'école	31
3.1.	La timidité dans le contexte éducatif	32
3.2.	Bienveillance à l'école	32
3.3.	Bienveillance de l'enseignant	34
Problématique.....		36
PARTIE METHODOLOGIQUE		38
1. Méthode.....		38
1.1.	Participants	38
1.1.1.	Population élève	38
1.1.2.	Population équipe pédagogique	38
1.2.	Déroulement	39
1.3.	Mesures et hypothèses	40
2. Résultats		41
2.1.	L'estime de soi et ses manifestations	41
2.1.1.	Réponses de l'équipe pédagogique.....	41
2.1.2.	Réponses des élèves.....	44
2.2.	L'estime de soi et la participation orale	46
2.2.1.	Réponses de l'équipe pédagogique.....	47
2.2.2.	Réponses des élèves.....	48
2.3.	Les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale	49
2.2.1.	Réponses aux questions 7 et 8 de l'équipe pédagogique.....	49
2.2.2.	Réponses à la question 8 du questionnaire élève.....	50
3. Analyse des résultats et discussion.....		51
2.1.	L'estime de soi	51
2.2.	La participation orale	52

2.3. Stratégies pédagogiques favorables à la participation orale	54
2.4. Critique de la méthode	55
CONCLUSION	56
Bibliographie	58
Tables des figures	61
Table des tableaux	62
Annexes	63
Annexe 1 : échelle d'estime de soi selon Rosenberg (1965).....	64
Annexe 2 : questionnaire élève.....	65
Annexe 3 : questionnaire équipe pédagogique	67
Annexe 4 : diapositive visualisée lors du débat sur l'estime de soi.....	70
Annexe 5 : fiche récapitulative sur l'estime de soi.....	72
Annexe 6 : résultats bruts à la question n°6 du questionnaire élève.....	73
Annexe 7 : résultats bruts de la question 8 du questionnaire à destination de l'équipe pédagogique.....	75
Annexe 8 : résultats bruts à la question n°8 du questionnaire élève.....	76
Résumé	78
Podsumowanie	78

Introduction

À un moment de notre vie, nous avons tous déjà entendu parler, de près ou de loin, de la confiance en soi ou de la timidité. Cela peut se retrouver dans des sujets de discussions entre amis, lors de repas de famille ou encore dans le milieu scolaire. Il n'est pas inhabituel de voir des personnes dites timides dans notre quotidien. Nous pourrions donc penser qu'il paraisse difficile pour ces personnes-là d'exercer des métiers nécessitant quotidiennement d'être en contact avec du public, comme acteur, animateur ou encore enseignant.

Depuis la rentrée, je suis enseignante stagiaire en Biotechnologies au lycée des métiers des services Robert Wlérick à Mont de Marsan. J'enseigne de la Prévention Santé Environnement (PSE) auprès de différentes classes de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) et de Bac Pro (Baccalauréat Professionnel).

Durant mes premières heures de cours, je me suis rendu compte qu'il y a une hétérogénéité sur la participation orale en classe. J'ai pu l'observer au sein des trois classes où je dispense la PSE. En effet, certains élèves ont des réticences à vouloir répondre aux questions demandées à l'oral et à en poser. Au fur et à mesure des cours, certains ont pris confiance en eux et sont plus à l'aise à la participation orale, d'autres non. La timidité chez certains élèves pourrait expliquer ce manque de participation.

Au cours de mes études et lors de mon entrée dans la vie active en tant qu'enseignante, j'ai peu entendu parler de l'estime de soi ou de la timidité. Or, il n'est pas banal de voir en classe des élèves plus timides que d'autres. Tout comme il est commun d'observer des élèves participant peu, voire pas du tout, lors d'une séance de cours.

Je pense que la problématique de la timidité ne doit être ni banalisée, ni dramatisée. C'est un phénomène qui peut se rencontrer dans la vie de tous les jours, et mieux le comprendre permettra d'agir en conséquence.

Tout le long de mes études scolaires et universitaires, je me suis définie comme étant timide, car en tant qu'étudiante, j'ose très peu participer en cours.

En parallèle de mes heures d'enseignement, ma formation à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) me donne les clés essentielles pour mon apprentissage en temps qu'enseignante en lycée professionnel.

La première question qui m'est venue à l'esprit est « Pourquoi la timidité chez un individu peut le freiner à s'exprimer oralement ? »

Puis, je me suis posé les questions suivantes : La timidité est-elle une maladie ? Si oui, quelle fonction psychologique est atteinte ? Comment puis-je aider les élèves timides à

augmenter leur estime de soi ? En tant qu'enseignante, comment puis-je créer un climat favorable à la participation orale ? Quelles stratégies pédagogiques puis-je utiliser ? Et quels seraient les signes annonciateurs d'un climat défavorable à la participation orale en classe ? Quelles postures adopter, en tant qu'enseignante, pour encourager à la participation orale ?

Parmi toutes ces questions, une a retenu particulièrement mon attention : **Quelles sont les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale, notamment pour les élèves ayant une faible estime de soi ? Comment créer un climat en classe permettant à l'élève timide d'être à l'aise pour prendre la parole en classe ?**

En m'intéressant à cette problématique, je cherche à mieux comprendre, d'une part, les mécanismes de la timidité, et d'autre part, les solutions que peut apporter l'enseignant afin de renforcer l'estime de soi des élèves timides. Une de ses solutions est d'avoir une ambiance de classe chaleureuse et soutenant. Ainsi, ils pourront se sentir plus à l'aise s'ils souhaitent participer. Nous pouvons donc émettre plusieurs hypothèses :

1. L'élève « timide » développe une bonne estime de lui-même dans un environnement chaleureux et soutenant.
2. La mise en place des stratégies pédagogiques actives créent un climat soutenant et encourageant pour participation orale.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous allons organiser ce mémoire en deux parties. Dans une première partie théorique, nous nous intéresserons à la timidité ainsi que ces mécanismes, dans le contexte éducatif. Nous nous intéresserons également aux paramètres que l'enseignant peut modifier pour encourager la participation orale. La deuxième partie sera expérimentale, nous y expliquerons la méthodologie utilisée, les résultats obtenus ainsi que leurs analyses.

PARTIE THEORIQUE

Afin de mieux comprendre les liens possibles entre la timidité et la participation orale des élèves, il me paraît judicieux de nous pencher sur la question de l'estime de soi. En effet, la timidité peut se manifester notamment par un manque de confiance en soi. Comprendre cette estime de soi propre à chacun nous permettra de mieux appréhender par la suite les mécanismes de la timidité. C'est pourquoi nous nous pencherons dans un premier temps sur la définition de l'estime de soi et son évolution au fil du temps. Nous définirons les différentes composantes de l'estime de soi ainsi que les principales pathologies liées, dont la timidité. Puis, nous nous pencherons sur la participation orale en classe et les facteurs permettant de l'amorcer. Enfin, nous étudierons les liens éventuels entre l'estime de soi, la timidité et la participation orale.

1. L'estime de soi et la timidité

Lorsque que l'on s'intéresse à l'estime de soi dans la littérature scientifique, on retrouve plusieurs termes, plus ou moins synonymes : *estime de soi*, *confiance en soi*, *amour de soi*, *vision de soi*, *connaissance de soi*. En réfléchissant sur ces termes, nous pouvons penser qu'ils sont tous synonymes et que les différences entre eux sont négligeables.

Selon les auteurs, certains de ces termes sont utilisés comme synonymes. Par conséquent, la littérature dans ce domaine ainsi que sa compréhension est souvent compliquée.

1.1. Qu'est-ce que l'estime de soi ?

1.1.1. Définition du terme estime de soi

La réflexion sur l'estime de soi n'est pas récente. Certains philosophes grecs l'évoquaient, comme Socrate avec l'injonction « connais-toi toi-même », ou encore Platon dans le dialogue « Phèdre » : « Il est risible de s'occuper d'autre chose quand on s'ignore soi-même... Ne mène pas la vie d'homme qui ne s'interroge pas sur lui-même »¹.

Elle a fait l'objet de nombreuses recherches, dont aucune théorie globale n'a émergé. On remarque dans la littérature scientifique que la question de l'estime de soi est majoritairement

¹ EducaSanté. (s.d.). Le concept de soi dans la philosophie. *Estime de soi et des autres*. [Estimesoietdesautres.be](http://www.estimesoietdesautres.be/concept-philosophie.html)

liée avec des pathologies apparentées à une faible estime de soi. C'est donc le déséquilibre de l'estime de soi qui a orienté les recherches.

Avant d'étudier les différentes définitions et visions de l'estime de soi, nous allons définir les mots importants de ce terme. Dans « estime de soi », nous trouvons deux mots-clés² :

- **Estime** : selon le dictionnaire Larousse de la langue française, l'estime se définit comme une opinion favorable ou une appréciation envers une personne ou d'une chose, avec de la considération et du respect. Cette définition nous amène implicitement à l'amour de soi³.
- **Soi** : selon le dictionnaire Collins, il renvoie à l'individualité ou à l'identité d'une personne ou d'une chose.

En se basant sur ces définitions, nous pouvons dire que l'estime de soi fait partie intégrante de l'individu et amène à avoir une opinion sur soi-même.

1.1.2. Premières approches et évolution du concept d'estime de soi

1.1.2.1. *La formulation de James*

William James (1842 – 1910)⁴ est l'un des premiers philosophes a travaillé sur l'estime de soi. En 1890, il définit l'estime de soi comme tel : « Ainsi, tel homme de moyens extrêmement limités peut être doué d'une suffisance inébranlable, tandis que tel autre, cependant assuré de réussir dans la vie et jouissant de l'estime universelle, sera atteint d'une incurable défiance de ses propres forces ». Pour James, c'est donc une conscience de la valeur de soi. Il suggère que notre mécontentement ou notre satisfaction résulte d'un rapport entre nos réussites et nos aspirations. Autrement dit, c'est une comparaison entre le soi actuel et le soi idéal. Il résuma ses propos avec l'équation suivante, appelée « formulation de James » :

$$\text{estime de soi} = \frac{\text{succès (réussites)}}{\text{prétention (aspirations)}}$$

Prenons un exemple pour mieux comprendre cette équation. Imaginons une situation où nous souhaitons accéder au succès. Prenons comme exemple Romain, 6 ans, qui souhaite savoir

² Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 18-26.

³Larousse. (s.d.). Estime. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 15 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/estime/31187>

⁴ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

faire du vélo sans les roues stabilisatrices. Généralement, nous nous projetons et imaginons les différentes possibilités : faire mieux que ce que nous espérons, faire autant que ce que nous espérons, ou faire moins bien que nos attentes. Ces trois possibilités vont influencer ou non notre estime de soi, comme le montre le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Les différentes possibilités d'évolution de l'estime de soi selon la formulation de James

	Evolution de l'estime de soi
Succès < prétention	Diminue
Succès = prétention	Reste inchangée
Succès > prétention	Augmente

En observant les résultats du tableau 1, nous pouvons remarquer que plus le succès est important, plus l'estime de soi va augmenter. Ceci est valable à condition que la prétention, c'est-à-dire que nos idéaux de réussites, ne soit pas élevée. À la suite d'un succès, notre estime de soi augmente et nous ressentons du plaisir. Ce sera le cas pour Romain. Mais au fur et à mesure de répéter cette action, il ressentira moins de plaisir que la première fois et n'augmentera pas son estime de soi car ce sera devenu une banalité. Sa prétention aura augmenté et son objectif sera tout autre : faire du vélo aussi vite que sa sœur aînée Chrismeldy.

Nous pouvons donc dire que la réussite est le moteur de l'estime de soi, mais le plus important est de la maintenir plutôt que de chercher à l'augmenter. Pour cela, il ne faut pas que la prétention augmente de manière conséquente.

Les travaux de James ont servi de base par de nombreux auteurs pour faire évoluer le concept d'estime de soi, notamment par Rosenberg (1965)⁵. Elle le définit comme un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi, en y excluant les sentiments de perfection et de supériorité. Par conséquent, une estime de soi élevée impliquerait un respect pour soi-même. Rosenberg a publié un test évaluant l'estime de soi, appelé « échelle d'estime de soi » (annexe 1). Le questionnaire se présente en dix affirmations, tournant autour du degré de valorisation de la personne. Parmi ces affirmations, cinq permettent d'évaluer l'estime de soi positive et les cinq autres l'estime de soi négative. Considéré comme un outil de référence, il est l'un des plus connus et des plus utilisés dans le domaine de l'évaluation de l'estime de soi.

⁵ Vallieres, E.F., Vallerand, R.J. (1990), TRADUCTION ET VALIDATION CANADIENNE-FRANÇAISE DE L'ÉCHELLE DE L'ESTIME DE SOI DE ROSENBERG*. *International Journal of Psychology*, 25: 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>

1.1.2.2. *La théorie du « looking-glass self »*

Cooley (1922)⁶ va enrichir la définition de l'estime de soi de James. Il théorisa le concept du soi social, appelé « looking-glass self », qui peut se traduire par « image de soi » ou « soi miroir ». Selon lui, l'estime de soi est une construction sociale et son idée est que le sentiment de soi se construit par les interactions vécues avec l'entourage, et ce, dès l'enfance.

Le regard des autres va permettre à la personne de comprendre ce que les autres pensent de lui, tel un miroir. La personne va se surveiller continuellement et la vision de l'autre fera partie intégrante de l'individu. Par conséquent, l'estime de soi va donc fluctuer selon l'environnement social et sera constamment changeante. Ce concept fait désormais partie intégrante de la psychologie sociale moderne.

1.1.2.3. *La pyramide de Maslow*

Pour Maslow (1943)⁷, l'estime de soi est un besoin fondamental. Il étudie la motivation et explique son processus à travers cinq besoins fondamentaux. Ils sont hiérarchisés du vital à l'idéal, représenté sous forme d'une pyramide des besoins (voir figure 1). Les besoins sont regroupés en cinq catégories, par ordre de priorité :

1. Les besoins physiologiques : manger, boire, dormir, respirer...
2. Le besoin de sécurité : se libérer de la peur, être en sécurité physique...
3. Le besoin d'amour et d'appartenance : avoir sa place dans un groupe (amitié, intimité, amour) ou dans une famille.
4. Le besoin d'estime ou de reconnaissance : confiance, respect d'autrui...
5. Le besoin d'accomplissement : morale, résolution de difficultés... en vue de l'élaboration de son projet de vie.

⁶ Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 18-26.

⁷ Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70) https://doi.org/10.34745/numerev_1265

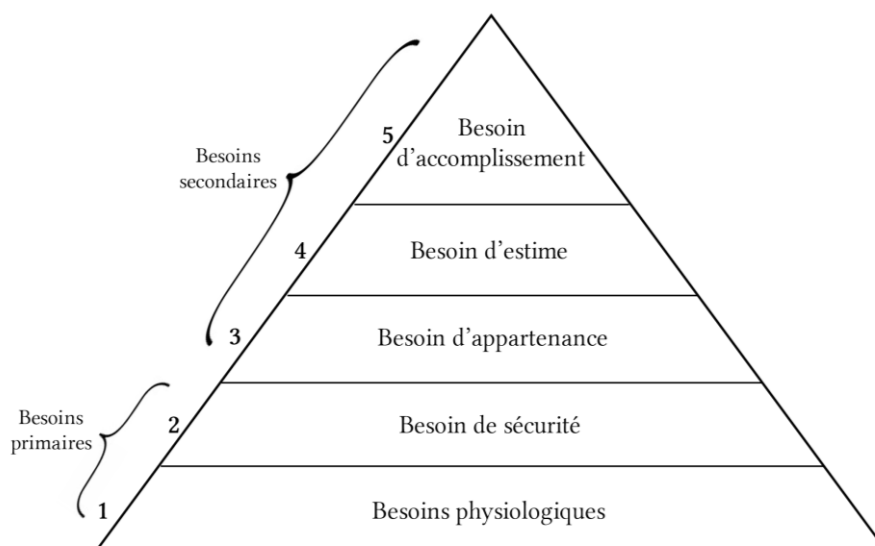


Figure 1 : La pyramide des besoins de Maslow

L'auteur a donc introduit l'estime de soi en quatrième position parmi les besoins fondamentaux, ce qui montre son importance et son omniprésence dans notre quotidien.

Cette pyramide nous représente de manière claire les différents besoins. Cependant, il considère que la pyramide des besoins n'est pas rigide, elle peut changer en fonction du contexte. Il déclare lui-même que cette hiérarchie « est loin d'être aussi rigide que nous avons pu le laisser entendre »⁸ et appuie ses propos avec quelques exemples. Ainsi, chez certaines personnes, l'estime de soi est plus importante que le besoin d'appartenance. Il va donc avoir une place plus importante dans la pyramide de l'estime, voire devenir un besoin primaire.

1.1.2.4. L'estime de soi selon Coopersmith

Coopersmith (1967)⁹ suggère que l'estime de soi reflète l'évaluation de plusieurs aspects de soi, et le relie à la qualité des relations qui existent entre les enfants et les autres personnes importantes dans leur vie. Trois éléments vont contribuer à une haute estime de soi chez l'enfant :

- Un regard positif inconditionnel,
- L'existence de standards clairs et forts,
- La liberté, la latitude et le respect pour les comportements qui restent à l'intérieur des limites.

⁸ Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1265

⁹ Famose, J.-P., Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF

1.1.2.5. *Le modèle multidimensionnel de Harter*

Quelques années plus tard, Harter (1983)¹⁰ a proposé un modèle multidimensionnel de l'estime de soi à partir des travaux de James et Cooley. Elle s'intéresse principalement au jugement global d'estime de soi chez les adolescents. De manière générale, l'estime de soi (qu'elle appelle valeur de soi globale) provient de la relation entre sa propre compétence et ses propres aspirations à être compétent. Si nous réussissons dans les domaines jugés importants, l'estime de soi va augmenter. Et inversement si nous échouons dans les domaines importants, une basse estime de soi en résultera.

1.1.2.6. *La théorie du sociomètre*

Leary et ses collaborateurs (2004)¹¹ ont développé la théorie du sociomètre qui établit un lien entre l'estime de soi et les relations sociales. En effet, ces dernières ont un impact considérable sur la fluctuation de l'estime de soi. Ainsi, elle baisserait si la qualité des relations sociales diminuait, et inversement.

Pour que cette théorie fonctionne, il faut qu'initialement la personne soi à *minima* acceptée par les autres et qu'elle évite d'être rejeté du groupe. De plus, l'estime de soi fait partie intégrante de la nature humaine. Par exemple, si une personne pense qu'elle est l'objet d'une évaluation favorable par des personnes de son entourage, alors son estime de soi va s'améliorer. Donc une personne acceptée aura une estime de soi supérieure à une personne rejetée.

Le sociomètre a été conçu pour nous alerter dans notre propre niveau d'inclusion sociale est au plus bas, tout comme pour nous motiver à faire des actions pour restaurer une acceptation à un niveau plus convenable. Ainsi, cette théorie nous explique le lien fort entre l'estime de soi et les interactions sociales : les personnes accordent plus d'importance à la manière dont elles pensent être considérées par les autres plutôt que par la vraie perception des autres¹².

¹⁰ Famose, J.-P., Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF

¹¹ Famose, J.-P., Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF

¹² Famose J.-P., Bertsch J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.

1.1.2.7. *L'estime de soi selon André*

Pour Christophe André (2005)¹³, l'estime de soi est un élément essentiel de la personnalité, placée au centre de trois composantes essentielles du soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comprend des aspects comportementaux (influence nos capacités à passer à l'acte et à se nourrir du succès qui en découle) et cognitifs (dépend du regard que nous avons sur nous et le monde). Pour finir, elle reste en grande partie de la dimension affective : elle dépend de notre humeur, qu'elle va influencer de manière considérable en retour.

Nous avons donc vu ici qu'il existe de nombreuses définitions de l'estime de soi. James (1890) a été l'un des premiers à donner une définition de l'estime de soi et d'autres auteurs se sont appuyés sur ses recherches pour faire évoluer sa définition. Pour poursuivre notre analyse, nous allons étudier les différentes composantes de l'estime de soi.

1.2. Composantes de l'estime de soi

Certains auteurs, comme André et Lelord (2019)¹⁴, proposent trois constituants de l'estime de soi, souvent confondues et difficiles à observer :

- **L'amour de soi** : c'est le socle de l'estime de soi. Elle correspond à la valeur que nous nous attribuons, mais pas par rapport à nos performances. C'est donc la capacité à s'aimer et s'accepter de manière inconditionnelle, et ce, malgré ses défauts.
Dépendant principalement de l'amour que nous avons apporté notre famille pendant notre enfance, les carences à ce niveau-là sont les plus difficiles à rattraper. Parmi les désordres psychiques liés à l'amour de soi, on retrouve les troubles de la personnalité.
- **La vision de soi ou l'image de soi** : correspond à notre représentation intime de ses capacités, liée à la conviction d'être à la hauteur de ses qualités ou défauts.
- **La confiance en soi** : c'est notre capacité à se comporter de manière adaptée à des situations nouvelles ou imprévues.

Pour mieux comprendre les différentes composantes de l'estime de soi, j'ai choisi de l'illustrer sous forme de trois cercles qui se chevauchent, représentés sur la figure 2 ci-dessous.

¹³ Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 18-26.

¹⁴ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

Elle permet de voir que les différents constituants sont interdépendants et participent au bon équilibre de l'estime de soi.

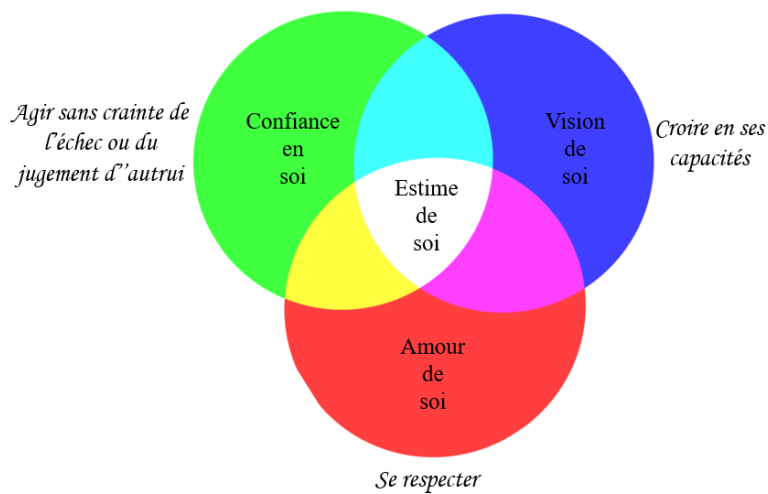


Figure 2 : Composantes de l'estime de soi

L'estime de soi est donc l'une des dimensions les plus fondamentales de notre personnalité et en fait partie intégrante, comme il a été dit par d'autres auteurs, tels que Harter et Leary. C'est un phénomène discret et complexe, dont nous n'avons toujours pas conscience. C'est pour cela qu'il est difficile de les observer.

D'autres auteurs, comme Reasoner (1995) et Duclos (2000) se sont penchés sur la question de l'estime de soi des enfants et des adolescents dans le cadre de l'école. Ils dégagent 5 sentiments à la base de l'estime de soi (tableau 2)¹⁵:

- **Sentiment de sécurité** : elle se manifeste par un sentiment de détente, de bien-être et un comportement de confiance face aux adultes qu'ils aperçoivent comme fiables et prévisibles dans leurs comportements.
Ce sentiment est à la base de l'estime de soi et se construit tout au long des expériences vécues par l'enfant. C'est également un préalable à l'estime de soi : garantir une sécurité physique chez les élèves est d'une très grande importance.
- **Sentiment d'identité ou concept de soi** : elle s'élabore à partir des perceptions qu'accumule la personne sur elle-même tout au long des expériences qu'elle vit et des interprétations qu'elle en fait.

¹⁵ Moltrecht, B. (2005). *Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]

Ce sentiment consiste donc à se connaître soi-même. L'enfant doit reconnaître ses forces ainsi que ses limites pour qu'il puisse mettre un jugement positif sur cette connaissance qu'il a de lui-même. L'enfant se sentira unique aux yeux des personnes à qui il accorde de l'importance.

- **Sentiment d'appartenance** : il nourrit l'estime de soi sociale lorsque l'on se sent faire partie d'un groupe. L'enfant a donc besoin de savoir qu'il compte aux yeux du groupe. Ce sentiment peut se manifester par la façon dont l'enfant s'habille, ses expressions, ses gestes ou encore les lieux qu'il fréquente¹⁶.
- **Sentiment de détermination** : quand l'enfant exprime ses besoins par une demande, il réalise que son entourage ne va pas obligatoirement satisfaire sa demande ou cela demandera un certain temps. Affirmer sa valeur propre permet à l'enfant d'augmenter sa propre estime de soi.
- **Sentiment de compétence** : l'enfant se sent capable de relever des défis. C'est au cours des réussites et des apprentissages que l'enfant va s'imprégner du sentiment de compétence.

Tableau 2 : Caractéristiques des élèves selon leur estime de soi en fonction des différents sentiments qui la composent

	Faible estime de soi	Haute estime de soi
Sentiment de sécurité	Porté à adopter un comportement défensif pour prévenir des agressions verbales et physiques à son égard.	Etat de détente, de bien-être, attitude de confiance face aux adultes qu'il perçoit fiables et prévisibles dans leurs comportements ; capable de gérer des situations stressantes.
Sentiment d'identité ou de concept de soi	A une mauvaise opinion de lui-même/d'elle-même et de ses aptitudes ; il/elle craint d'exprimer ses opinions.	A le sentiment d'être unique au monde et de pouvoir obtenir l'estime des autres ; a un sentiment de fierté et de valeur personnelle.

¹⁶ Ferrand, P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. [Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux]

Sentiment d'appartenance	Est timide, a de la difficulté à nouer des rapports, démontre moins de maturité dans son comportement que ses camarades.	Conscient qu'il est important pour son enseignant et pour les autres élèves de la classe ; crée des liens avec ses pairs ; fier d'appartenir à l'école, a un groupe de pairs, à sa famille.
Sentiment de détermination	Abandonne facilement, n'arrive pas à faire le lien entre travail et succès.	Planifie des stratégies, fournit des efforts et utilise des moyens adéquats pour atteindre les objectifs qu'il se fixe ; ses erreurs l'amènent à rechercher des stratégies plus efficaces.
Sentiment de compétence	Ne réussit pas bien à l'école ; il/elle se croit incapable de mener à bien ses travaux, peu importe son habilité réelle.	Conscient qu'il a un pouvoir personnel et actif sur ses apprentissages et sur ses succès ; le souvenir de ses réussites passées lui permet d'anticiper du succès dans l'avenir.

À partir de ce tableau, nous pouvons constater que les adolescents avec une faible estime de soi sont plus timides et peuvent se retrouver plus facilement en échec scolaire que ceux avec une haute estime de soi.

Nous remarquons qu'il existe de nombreuses définitions de l'estime de soi et qu'elles la caractérisent de manière différente. Cependant, tous ces auteurs la considèrent comme faisant partie de notre identité et que l'environnement qui l'entoure peut la moduler. Pour mieux comprendre le concept de l'estime de soi, nous allons maintenant nous pencher sur les racines de l'estime de soi et ses premières manifestations au cours de la vie.

1.3.Origines de l'estime de soi

Comme nous l'avons vu précédemment, l'estime de soi se développe petit à petit avec les expériences vécues par la personne. Pour que l'estime de soi se construise, il faut tout d'abord que la conscience de soi se développe, c'est-à-dire avoir conscience que nous existons. Les

psychologues spécialistes de l'enfant estiment que le concept de soi commence à se déclarer au cours de sa deuxième année¹⁷. À cet âge, l'enfant va se reconnaître dans un miroir, ce qui montre explicitement qu'il associe un visage à soi-même, et ne le confond pas avec celle d'un autre enfant.

Cependant, les premières expériences de la conscience de soi se feraient aussi dès la naissance, avec des expériences sensorielles. Par exemple, le bébé peut porter la main au visage d'une autre personne. Il fait donc une expérience proprioceptive où il amène une partie de son corps (ici la main) vers une autre personne. Quand nous observons cette situation, le nourrisson amène souvent la main à la bouche de l'autre personne, l'associant à la distribution d'une substance sucrée.

Pour poursuivre, l'estime de soi va se développer en premier lieu avec les personnes qui ont de l'importance à nos yeux, en commençant par ceux qui nous ont élevés. Plusieurs chercheurs, comme Winnicott, ou Anna Freud ont constatés que l'estime de soi s'acquière avec les interactions personnelles, dans le regard, la compréhension et la réaction de l'autre.

Avant que l'enfant naisse, les parents imaginent la construction de l'enfant. Dans les débuts de sa vie, l'enfant verra principalement ses parents et il y apportera donc un sentiment d'attachement fort, qui jouera un rôle important dans son estime de soi. Comme le dit la métaphore de Winnicott du regard de la mère : « Avant de se voir l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant » (Winnicott, 1975)¹⁸. Nous pouvons comprendre de cette métaphore que l'estime de soi se développe en partie par les expressions du visage des personnes s'occupant de l'enfant. Par conséquent, l'impact de la qualité de la relation mère-enfant va être très important et cet attachement va influencer pendant longtemps l'estime de soi de l'enfant. Le regard des parents va renvoyer une image à l'enfant qu'il va intégrer petit à petit. Il va ainsi se constituer une image plus ou moins bonne. À partir de 8 ans, l'enfant va se baser petit à petit sur les résultats de ses expériences vécues¹⁹.

Lors du développement de l'enfant, il va rencontrer d'autres personnes, autre que ceux qui les ont élevés. Il tissera des liens ou accordera plus d'importance à une personne qu'à une autre. Ces personnes rencontrées et les expériences vécues avec elles peuvent également influencer l'estime de soi des jeunes. André (2019) décrit quatre sources principales de jugements

¹⁷ Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 1(1), 39-47.

¹⁸ Guédénéy, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 2(2), 129-144.

¹⁹ Ferrand, P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. [Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux]

significatifs : ses parents, ses enseignants, ses camarades de classe (ou plus largement les enfants de son école) et ses amis proches. Lorsque l'enfant se sent bien avec ces quatre groupes d'individus, elles sont une source permettant la solidité et la plénitude de l'estime de soi. Si l'une d'une de ses sources est défaillante, les autres peuvent compenser : nous pouvons mieux supporter un désaccord avec un enseignant si nous savons être appréciés par nos amis et nos parents²⁰.

Vers l'âge de 8 ans, l'enfant va prendre en compte les résultats de ses expériences vécues et influencera son estime de soi. Il va évaluer ses compétences dans différents domaines. De manière globale, l'estime de soi s'expliquerait par l'évaluation des différentes estimes de soi dans différents domaines. Cependant, le plus important est la valeur que donne l'enfant dans ces domaines ou la valeur qu'il pense être donné par son entourage²¹. Ainsi, une mauvaise expérience dans un domaine où il accorde peu de considération aura moins d'impact sur l'estime de soi des enfants qu'une expérience dans un domaine qu'il juge important.

1.4. Pathologies liées à l'estime de soi

1.4.1. Généralités

Comme nous l'avons vu précédemment, l'environnement est un facteur de fluctuation de l'estime de soi. Plus la valeur accordée au résultat de l'expérience, plus l'impact sur l'estime de soi sera importante. Il faut également prendre en compte le degré de résistance aux événements de la vie quotidienne²². Si l'on se base sur la définition d'André (2019), si un des trois piliers de l'estime de soi est fragilisé, alors l'estime de soi globale de la personne sera instable. Selon le degré d'instabilité et le niveau de l'estime de soi, des pathologies peuvent apparaître. Nous pouvons donc identifier quatre grands types d'estime de soi (voir tableau 3)²³.

²⁰ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob

²¹ Ferrand, P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. [Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux]

²² André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

²³ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

Tableau 3 : Les quatre grands types d'estime de soi

Niveau de l'estime de soi \ Stabilité de l'estime de soi	Haute	Basse
Stable	Haute estime de soi stable (Haute estime de soi résistante)	Basse estime de soi stable (Basse estime de soi résignée)
Instable	Haute estime de soi instable (Haute estime de soi vulnérable)	Basse estime de soi instable (Basse estimés de soi motivée à changer)

Ce qui a principalement motivé la recherche sur l'estime de soi est les maladies qu'elle engendre, comme la dépression, l'alcoolisme ou encore la timidité. Ces dernières sont liées à une basse estime de soi et/ou une estime de soi instable. Dans la suite de notre analyse, nous allons nous concentrer sur la timidité.

1.4.2. La timidité et ses origines

La timidité se caractérise par un excès de réserve, de prudence, de doute, de remise en question, d'autocritique et d'humilité. Nous pouvons donc dire qu'elle fait partie de la catégorie d'une basse estime de soi instable et qu'elle est également un trait de personnalité. Une étude menée par le National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement a révélé que près de la moitié des adolescents (46,7 %) s'estiment timides et plus encore sont considérés comme tels par des personnes de leur entourage (62,4 %) ²⁴.

Elle peut se présenter sous des formes et des intensités diverses et variées. Concernant l'intensité, sa forme la plus légère est la gêne ou le trac (que nous avons tous pu ressentir un jour face à une situation). Dans ses formes les plus avancées, elle peut être malade, voire handicapante au quotidien. Par exemple, une personne avec une timidité malade va vouloir éviter toutes les situations qui peuvent la mettre mal à l'aise. Parmi les formes de timidité, il existe l'anxiété de performance et l'anxiété sociale. L'anxiété de performance est reliée à la peur de l'échec : l'adolescent sera en situation de stress quand une compétence sera remise en

²⁴ KESSLER, Ronald C. (Principal Investigator), *National Comorbidity Survey : Adolescent Supplement* (NCS-A), 2001-2004 (ICPSR 28581). Harvard Medical School. Department of Health Care Policy.

question ou mise à l'épreuve. L'anxiété sociale, quant à elle, est liée à la peur des autres et de leurs jugements. Dans sa forme la plus poussée, l'adolescent se sentira très gêné par cette situation et lui semblera insurmontable : c'est la phobie sociale²⁵. Selon Meunier (2012), différents facteurs peuvent être à l'origine de la timidité :

- **Prédisposition biologique** : la timidité est généralement liée à une prédisposition biologique chez la personne, bien qu'aucun gène de la timidité n'ait été identifié. Selon Kagan, 15 à 20 % des enfants présenteraient une prédisposition à être timide. Cette dernière trouverait son origine dans une plus grande excitabilité de l'amygdale, noyau situé dans le cerveau. Cependant, seul le facteur biologique ne suffirait pas à expliquer tous les aspects de la timidité.
- **Le contexte social** : nous pouvons retrouver dans cette catégorie l'environnement familial, les événements vécus et la culture. Ils peuvent avoir une grande influence sur les prédispositions biologiques à la timidité de l'enfant.
 - L'environnement familial : plusieurs auteurs ont mis en lien le milieu où grandit l'enfant avec le développement de sa timidité, comme Bowlby (1958) avec la théorie de l'attachement. Il s'est intéressé au développement de l'enfant et au lien maternel. Il a ainsi montré que la sensibilité de la mère à réagir aux signaux émis par le nourrisson (sourire, pleurer, attraper, suivre, sucer) va permettre de développer une base relationnelle de l'enfant avec son environnement social plus large²⁶.

Pour poursuivre, la théorie de l'apprentissage social de Bandura met en avant les facteurs sociaux et cognitifs comme déterminants du comportement. Par conséquent, des parents timides peuvent involontairement apprendre la timidité à leurs enfants en transmettant leurs schémas d'attitudes et de comportements²⁷. De plus, la timidité peut se développer chez les enfants quand les parents ont un contrôle excessif sur leur enfant, même s'ils le font dans un but de bienveillance pour qu'il grandisse dans de bonnes conditions.
 - La culture : certaines études ont montré que la timidité peut faire partie d'une norme sociale, comme au Japon. On y trouve beaucoup plus d'individus timides

²⁵ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

²⁶ Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 2(2), 151-188.

²⁷ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

que dans les autres pays du monde. En effet, 90 % s'estiment être ou avoir été timides. Par exemple à Tokyo, la modestie, la retenue, le tact, la discrétion et la gentillesse sont des valeurs très ancrées et importantes²⁸. Dans les pays occidentaux, ces pratiques sont moins communes. En dehors de l'appartenance culturelle, le déracinement à son pays d'origine peut être un facteur favorisant le retrait social de part la langue parlée qui est différentes de celle du pays d'origine, et d'autre part par les codes sociaux qui sont différents (comportements, règles de politesse, etc.).

- *Les évènements vécus* : certains évènements peuvent laisser des traces, puis engendrer ou accentuer une timidité, voire la rendre durable. Ce peut être le cas d'une moquerie privée ou publique, un échec douloureux et mal vécu, de paroles fragilisantes ou blessantes, une rupture inexplicée.

La timidité est donc un phénomène complexe qui a généralement des origines multifactorielles et des manifestations différentes. Elle peut dépendre du milieu familial où a évolué l'enfant, la culture locale ou encore les évènements vécus laissant un traumatisme.

1.4.3. Mécanismes de la timidité

À partir des recherches menées jusqu'ici, nous pouvons dire que la timidité est stimulée par une crainte disproportionnée de ne pas faire bonne figure face à quelqu'un : la personne se sentira mal à l'aise face au regard de l'autre et s'en sentira démunie. La solution privilégiée va être la fuite ou l'évitement social. Bien que cette stratégie puisse soulager sur le court-terme, elle ne le sera pas sur le long terme : cela va augmenter la sensation d'une performance sociale décevante.

La timidité est donc un mécanisme psychique se construisant progressivement et amenant l'enfant à développer de mauvaises stratégies relationnelles qui peuvent se fragiliser avec le temps. En effet, l'individu a une certaine volonté d'avoir des interactions sociales avec les autres, mais la crainte et l'anxiété sociale (crainte excessive du jugement de l'autre) qu'il ressentira sera plus forte. Lazarus et Folkman parlent de la « double évaluation » : une évaluation de la situation et une évaluation de notre capacité à pouvoir y faire face. Le timide aura tendance à surestimer la capacité à mettre en jeu pour faire face à la situation et en parallèle

²⁸ Hardy, I., Hardy, J-M. *D'où vient la timidité ?*. Timidité.info. <https://timidite.info/comprendre/origine-de-la-timidite/>

va sous-estimer ses propres capacités à y faire face²⁹. Par conséquent, le sujet se mettra beaucoup de pression inconsciemment.

Par la suite, seule la peur des autres ne suffit pas à expliquer l'intimidation. En réalité, c'est une émotion qui résulte de la crainte de l'autre et de l'envie de lui plaire, le tout combiné à un manque de confiance. Ces personnes-là auront donc peur des autres et vont devenir asociales plutôt que timides. Comme nous le montre la figure 3 ci-dessous, l'intimidation est l'association de la crainte du jugement de l'autre, de l'envie de plaire à autrui et d'un manque de confiance en ses capacités³⁰.

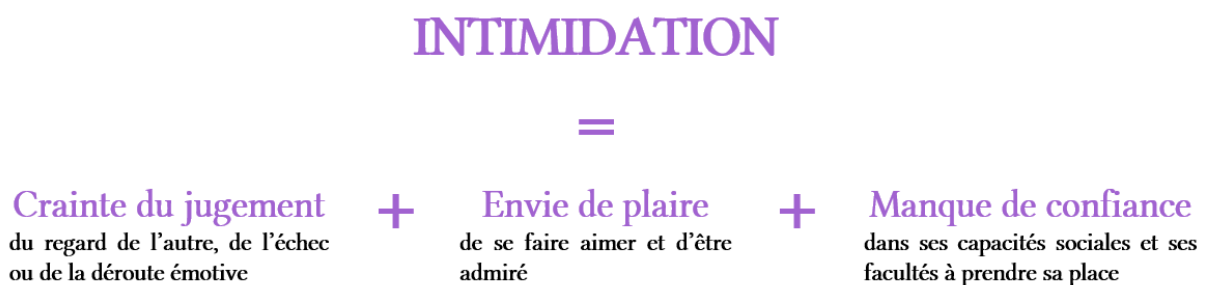


Figure 3 : Les facteurs de l'intimidation

Nous pouvons donc dire que la timidité résulte d'émotions et de motivations conflictuelles. Le timide aura la volonté d'approcher les autres pour engager une interaction sociale, mais se trouvera intimidé. Cette intimidation peut s'exprimer à différents niveaux³¹ :

- **Sensations physiques** : ce sont les symptômes physiologiques de la peur, tels que les tremblements, la rougeur, la sueur, la respiration coupée, la pâleur...
- **Émotions** : la peur, la honte, le stress...
- **Cognitions** : auto-dévalorisation, hyper-focalisation sur soi, anticipation anxieuse, troubles de l'attention, contrôle excessif des émotions, de l'image ou des paroles...
- **Comportements** : retrait, fuite, état de panique ou « masques comportementaux » (froideur, réactions exagérées...).

Comme nous l'avons dit précédemment, une personne timide a une basse estime de soi. Comme nous le montre la figure 4³², le sujet timide va prendre peu d'initiatives. Dans le cas où

²⁹ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

³⁰ Hardy, I., Hardy, J.-M. *Le mécanisme de la timidité*. Timidité.info. <https://timidite.info/comprendre/le-mecanisme-psychique/>

³¹ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

³² André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

elle sera une réussite, il va douter tout de même de ses capacités, se demandant s'il est à l'origine de cette réussite. Si elle est un échec, il se dévalorisera et son estime de soi va diminuer. Ici, le sujet auto-entretiendra ce cercle vicieux.

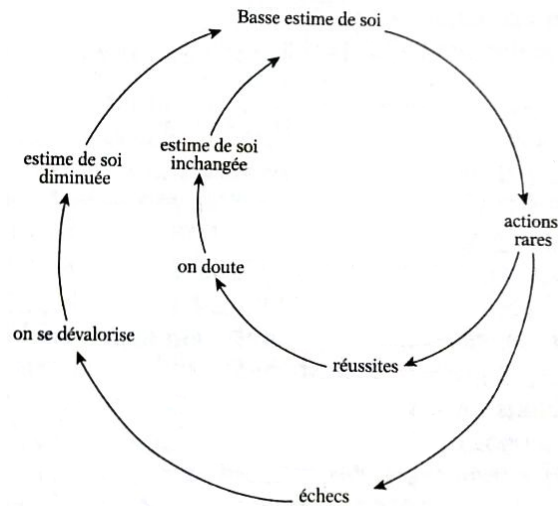


Figure 4 : Les boucles de la basse estime de soi

Une personne timide peut rencontrer certaines occasions au cours de sa vie qui seront une possibilité de prendre de nouveaux départs pour l'estime de soi. Cela peut être une rencontre amicale ou sentimentale qui nous donne confiance en nous et nous aidera à consolider une estime de soi qui était hésitante. Cependant, seul l'évènement ne suffit pas toujours. Il faut agir nous-même pour faire augmenter notre estime de soi et se féliciter de nos réussites. L'estime de soi est donc un phénomène qui s'auto-entretient, devenant un cercle vicieux dans le cas d'une basse estime de soi³³. Nous comprenons que la timidité est un phénomène complexe qui a de nombreuses origines et de manifestations. Nous pouvons donc dire qu'il existe autant de formes de timidité que d'individus dits « timides ».

2. La participation orale

Rappelons que nous pensons qu'il existe un lien entre l'estime de soi des élèves et la participation orale, et plus particulièrement pour ceux étant timides. Avant d'identifier un lien possible, nous allons expliquer ce qu'est la participation orale en milieu scolaire ainsi que ces facteurs motivationnels.

³³ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

2.1. L'oral en classe

L'expression orale est omniprésente dans notre quotidien. C'est l'une des premières choses que nous apprenons au début de notre vie, avant même d'écrire ou de lire. Elle est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. En milieu scolaire, l'oral est sollicité comme un outil d'apprentissage.

Avant les années soixante, le terme « oral » ne se retrouvait pas dans les manuels scolaires ou dans les instructions officielles d'enseignement. Il était sujet de « parler », impliquant deux rôles. En premier lieu, elle consiste à apprendre à parler la langue (français, allemand, patois). Cela va commencer dès la maternelle dans le système scolaire et enrichira sa pratique de la langue tout au long de sa scolarité. En second lieu, l'oral est utilisé pour montrer que les leçons ont été apprises : « Savoir une leçon signifie l'avoir apprise par cœur et le « parler », c'est-à-dire la bonne récitation de la leçon, constitue le principal outil d'évaluation des élèves »³⁴.

Dans une classe, l'enseignant a pour rôle d'apporter des connaissances aux élèves. Pour cela, il va communiquer et échanger avec les élèves en utilisant la parole. L'usage de la parole est donc considéré comme un outil d'enseignement efficace. Elle joue un rôle important dans différents domaines ³⁵:

- **Neuroscientifique** : l'usage de la parole permet d'établir des connexions entre les neurones du cerveau. Elle développe les capacités d'apprentissage, de mémoire, de réactions émotionnelles et du langage.
- **Communicative** : permet de communiquer avec ses pairs.
- **Psychologique** : permet de développer la pensée.
- **Sociale et culturelle** : permet le développement des interactions sociales avec autrui et d'échanger sur les différentes visions dans les sujets de discussions.
- **Politique** : l'interaction verbale est essentielle pour le bon fonctionnement des sociétés démocratiques.

Nous comprenons que l'oral a une place primordiale dans les séances de cours pour développer les fonctions cognitives de l'élève. Cependant, il doit être motivé pour participer volontairement en classe.

³⁴ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

³⁵ Alexander, R (2009), « De l'usage de la parole en classe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

2.2. Facteurs encourageant à la participation orale

2.2.1. Définition de la motivation selon Viau

Selon Viau (1998)³⁶, la motivation dans le contexte scolaire se définit comme « un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Nous comprenons donc que l'estime de soi et la motivation de l'élève ne peuvent pas se dissocier : la manière dont il se perçoit et l'auto-évaluation de ses capacités vont fortement influencer sa motivation.

Cette motivation va permettre à l'élève d'entrer dans la tâche et d'atteindre l'objectif pédagogique à long terme. Mais elle n'est pas constante et dépend de multiples facteurs qui vont se recombinaison en fonction des tâches proposées, la variété de la tâche ou encore si elle doit être réalisée seule ou en groupe.

2.2.2. Les sources de motivation

Dans une approche sociocognitive, Viau (2004) propose un modèle de motivation dans le cadre de l'accomplissement d'une activité pédagogique, créant une « dynamique motivationnelle » (voir figure 5). Ce phénomène met en avant l'interaction entre les perceptions et les facteurs liés à l'environnement scolaire, familial et sociétal³⁷.

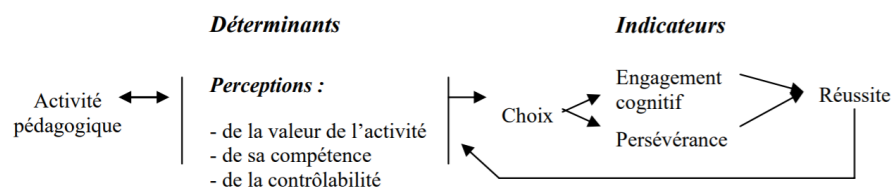


Figure 5 : La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2004)

Dans le modèle de Viau (2004), les sources de motivations de l'élève se caractérisent par les trois perceptions suivantes³⁸ :

³⁶ Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45-47.

³⁷ Viau, R. (2004). *La motivation : condition de plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en éducation Bruxelles. Québec : université de Sherbrooke.

³⁸ Viau, R. (2004). *La motivation : condition de plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en éducation Bruxelles. Québec : université de Sherbrooke.

- **Perception qu’a l’élève de la valeur de l’activité pédagogique** : l’élève se demande pourquoi il fait cette activité. Il cherche donc à attribuer une valeur à l’activité pédagogique. Ainsi, nous comprenons que l’élève sera davantage motivé à réaliser l’activité si celle-ci a une grande valeur.
- **Perception qu’a l’élève de sa compétence à l’accomplir** : l’élève va se demander s’il a la capacité d’accomplir correctement la tâche demandée. Nous avons déjà décrit l’estime de soi et se poser la question d’avoir la capacité de pouvoir réaliser la tâche peut la faire fluctuer.
- **Perception qu’a l’élève du contrôle qu’il exerce sur le déroulement de l’activité à accomplir** : l’élève va se demander s’il va réussir à finir l’activité. Cette perception va également jouer sur l’estime de soi de l’élève s’il a une basse estime de soi. Dans le cas où l’élève estime avoir échoué et qu’il a une basse estime de soi, il se dévalorisera et diminuera son estime de soi globale.

Si ces perceptions sont élevées, alors l’élève sera motivé. Par conséquent, il s’engagera cognitivement dans l’activité pédagogique proposée par l’enseignant et va persévérer dans sa réalisation. Ceci le mènera vers la réussite de l’activité.

Viau (1998)³⁹ décrit également quatre facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l’élève dans le contexte scolaire : les facteurs relatifs à la classe (par exemple ses camarades de classe, l’enseignant ou le climat de classe), les facteurs relatifs à la vie de l’étudiant (par exemple la famille ou les amis), les facteurs relatifs à la société (par exemple la culture) et les facteurs relatifs à l’institution (par exemple le règlement intérieur de l’établissement ou les horaires de cours).

³⁹ Viau, R. (1998). Les perceptions de l’élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

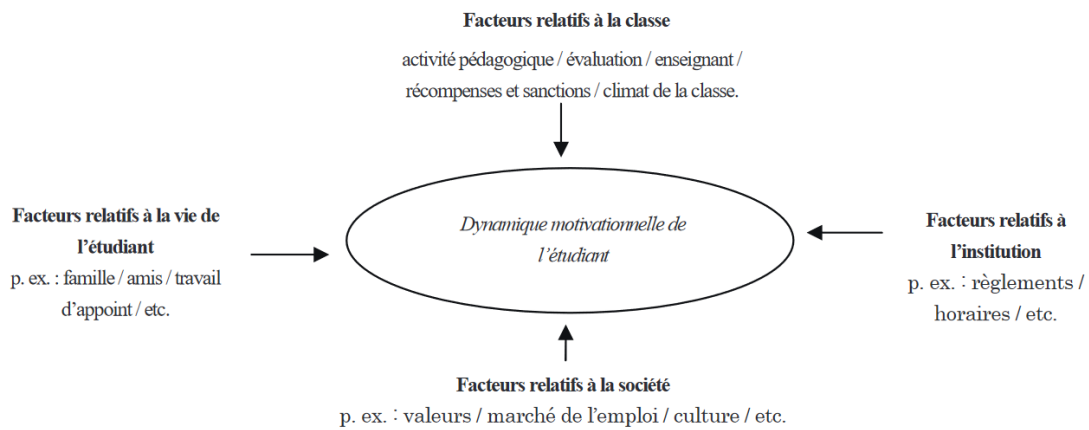


Figure 6 : Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau

La figure 6 nous montre la diversité des facteurs pouvant influencer la dynamique motivationnelle de l'élève. Nous comprenons que cette dynamique motivationnelle est un phénomène complexe, dépendant de facteurs externes et internes de l'apprenant.

Nous pouvons remarquer que les différents facteurs de la motivation scolaire ont des similitudes avec ceux influençant l'estime de soi : il y a la présence de facteurs internes et externes à la personne. De plus, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau nous montre qu'une des sources de motivation est la perception de l'apprenant sur ses propres capacités. Cette notion est en lien avec l'évaluation de l'estime de soi. Par conséquent, l'élève sera motivé, car il se sent capable de faire l'activité. Mais comment pouvons-nous observer que l'élève est motivé ?

2.2.3. Les indicateurs de motivation

Selon Bardeau (1994)⁴⁰ trois dimensions essentielles permettent d'évaluer la motivation scolaire d'un élève : l'engagement cognitif, la participation et la persistance.

- **L'engagement cognitif** : sa définition est à assez floue, car les auteurs qui traitent de l'engagement cognitif en donne des définitions différentes. Selon Salomon (1983), il correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une

⁴⁰ Bardeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. *Rapport PAREA*, Collège de Bois-de-Boulogne.

activité. Selon Butler et Cartier (2004)⁴¹, l'engagement cognitif implique que l'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage lors de l'activité pédagogique. De ces définitions, découle que l'engagement implique la volonté de faire des efforts, mais également la mise en place de stratégies pour que l'élève puisse acquérir et intégrer les connaissances apprises.

- **La participation ou la persévérance** : l'implication dans une activité est un facteur essentiel dans la réussite scolaire. L'élève doit se concentrer et mettre de l'énergie dans la réalisation de l'activité. Bardeau (1993) a mené une recherche et a demandé à des élèves, des professeurs et des professionnels du collégial de détailler les comportements des élèves qui participent. Le résultat a été le suivant « Un élève qui participe est un élève qui écoute en classe, qui s'engage activement dans les diverses activités, qui pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; c'est un élève qui fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; c'est un élève qui essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel ; c'est un élève qui fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; c'est un élève attentif, concentré et appliqué dans diverses situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux)⁴².
- **La persistance** : elle est évaluée par le temps consacré par l'élève pour la réalisation d'une activité et par les attitudes qu'il manifeste lorsqu'il rencontre des difficultés. Bardeau (1993) décrit un élève persistant comme « un élève qui consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour revoir la matière étudiée en classe et pour se préparer pour le prochain cours ou le prochain examen. »⁴³.

⁴¹ Longis, K. (2019). Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif en cours d'anglais LV1 chez les BTS industriels : approches transversale et longitudinale. *Psychologie*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

⁴² Bardeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. *Rapport PAREA*, Collège de Bois-de-Boulogne.

⁴³ Bardeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. *Rapport PAREA*, Collège de Bois-de-Boulogne.

2.3. Les postures nécessaires

Lors d'une séance de cours, les élèves sont amenés à réaliser des tâches proposées par l'enseignant. L'enseignant et les élèves vont adopter différentes postures tout au long de la séance de cours, laissant plus ou moins de possibilités à la participation orale de l'élève.

2.3.1. Les postures de l'élève

Lors d'une séance de cours, les élèves peuvent adopter différentes postures, traduisant l'engagement des élèves dans les tâches. Bucheton et Soulé (2009) ont identifié six postures⁴⁴:

- **La posture première** : l'élève se lance dans la tâche sans trop réfléchir. Il ne va pas chercher à se relire. Nous comprenons dans ce cas que l'élève n'est pas réellement motivé, donc la participation orale n'est pas privilégiée.
- **La posture scolaire** : l'élève va réaliser la tâche sans trop réfléchir, comme dans la posture première. Mais cette posture va davantage se caractériser par la manière dont l'élève va réaliser la tâche : il essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues et de se caler dans les attentes de l'enseignant. Dans ce contexte, nous comprenons que l'élève n'est pas motivé, tout comme pour la posture première.
- **La posture ludique-créative** : elle traduit « la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la represcrire à son gré ». Nous comprenons que cette posture permet de développer l'inventivité de l'apprenant. La participation orale de l'apprenant peut être développée, tout comme son estime de soi.
- **La posture dogmatique** : l'élève n'est pas intéressé par l'activité proposée et l'affirme. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc. me l'ont déjà dit ». L'élève n'est pas motivé par l'activité proposée et ne souhaitera pas participer.
- **La posture réflexive** : l'élève sait pourquoi il fait la tâche et est capable de revenir sur ce qu'il a fait (analyser ses réussites et ses échecs). Il est capable de le verbaliser. Nous comprenons que l'élève est motivé par l'activité et pourra participer.
- **La posture de refus** : l'élève refuse de faire, d'apprendre, de se conformer. C'est « toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes

⁴⁴ Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupation enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves ». Nous comprenons que l'élève n'est pas motivé, il ne souhaite pas participer.

2.3.2. Les postures de l'enseignant

Lors d'une séance d'enseignement, l'enseignant va adopter plusieurs postures. Selon la situation, les postures adoptées auront un impact positif ou négatif sur l'élève et influenceront sa posture et son attitude. Bucheton et Soulé (2009) ont relevé six postures enseignantes⁴⁵ :

- **La posture de contrôle** : l'enseignant cadre la situation par un pilotage serré. Cette posture entraîne une atmosphère de classe tendue et hiérarchique, avec peu d'interactions avec les élèves. Ici, les élèves exécutent les tâches demandées. L'enseignant cherche avant tout à faire avancer le groupe en synchronie. Dans cette posture, nous pouvons comprendre que l'estime de soi de l'élève n'est pas privilégiée. De plus, elle ne laisse pas place à la communication orale et à la mise en place d'échanges.
- **La posture de contre-étayage** : proche de la posture de contrôle, l'enseignant va aller jusqu'à faire le travail à la place de l'apprenant, souvent sous la contrainte d'un manque de temps. Cette posture ne va pas favoriser le développement positif de l'estime de soi chez l'élève : il se jugera incompetent dans la tâche demandée par l'enseignant, car il ne le fait pas lui-même. De plus, il y aura peu de communication orale entre l'enseignant et l'élève.
- **La posture d'accompagnement** : l'enseignant va apporter une aide collective ou individuelle pour aider l'élève à avancer dans sa tâche. Elle peut s'utiliser lors de travaux pratiques, par exemple lors d'un cours de cuisine. Un élève peut demander de l'aide au professeur concernant la réalisation d'une recette. En adoptant cette posture, le professeur va aider l'élève dans sa difficulté sans pour autant faire le travail à sa place, ce qui peut développer positivement l'estime de soi de l'élève. Nous déduisons que l'élève peut donc adopter une posture réflexive ou créative, et les discussions avec l'enseignant et/ou ses camarades seront privilégiés.
- **La posture d'enseignement** : « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne

⁴⁵ Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupation enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

peut pas encore faire tout seul ». Nous comprenons que l'enseignant ne laisse pas de place à la participation orale de l'élève et il peut être démotivé.

- **La posture du lâcher prise** : les élèves sont en autonomie dans un climat de confiance. L'enseignant n'intervient pas et laisse aux élèves davantage de responsabilités et la possibilité d'expérimenter par eux-mêmes. Dans ce contexte, la communication entre pairs est essentielle pour atteindre l'objectif de l'activité proposée. L'élève pourra communiquer librement avec ses camarades. Nous comprenons que l'estime de soi de l'élève est favorisée s'il comprend l'objectif de l'activité. L'enseignant laisse une place primordiale à la communication des élèves entre eux.
- **La posture du magicien** : l'enseignant théâtralise son cours pour capter l'attention des élèves. Cela peut se faire par le biais de jeux, de récits ou encore de gestes théâtraux. Nous pouvons comprendre que cette posture ne va pas engager la communication orale avec les élèves.

Pour avoir l'attention de ses élèves, l'enseignant va devoir varier ses postures tout au long d'une séance et de choisir celles qui sont les mieux adaptées pour l'activité qu'il va proposer.

Nous avons vu dans cette partie que l'oral est primordial dans une séance de cours pour favoriser les apprentissages. Tout au long d'une séance de cours, les élèves et l'enseignant vont adopter différentes postures. Les postures des élèves vont traduire leurs motivations à réaliser la tâche.

3. Promouvoir l'estime de soi à l'école

En France comme dans de nombreux pays, l'école est le principal lieu où tous les enfants se retrouvent. En plus de sa mission éducative, elle va donc jouer un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Dans un premier temps, elle participe à la construction de l'enfant, par l'apprentissage du vivre-ensemble, et en second lieu, par la découverte du monde qui l'entoure. Pour beaucoup d'enfants, l'école représente une « seconde chance » pour concevoir une autre image d'eux-mêmes et de la vie que celle offerte par la famille. C'est également à l'école que l'enfant va pouvoir forger des amitiés en dehors de celles proposées par la famille.

Nous allons rechercher dans cette dernière partie les liens possibles entre la participation orale et l'estime de soi des élèves timides en milieu scolaire.

3.1. La timidité dans le contexte éducatif

Comme nous l'avons vu précédemment dans notre analyse, la timidité de chaque personne n'a pas la même origine. De plus, elles ne seront pas nécessairement timides dans tous les domaines (vie privée, vie publique, vie professionnelle). Par exemple, dans un contexte éducatif, l'élève dit « timide » peut ne pas être timide en dehors du cadre scolaire : « *Un enfant timide est un enfant qui, en famille ou dans les lieux familiers, est à l'aise et n'a pas de peine particulière pour s'exprimer ou faire savoir son avis. Toutefois, la situation est autre lorsqu'il est retiré de son environnement familial. À l'extérieur, il devient une toute autre personne : n'ose pas regarder quelqu'un en face, a du mal à dire bonjour, ne lève pas la main en classe même s'il connaît les réponses...* » (Meunier, 2012)⁴⁶. Cela sous-entend que l'école peut stimuler cette timidité, notamment parce que l'adolescent n'est pas dans son milieu familial.

Lorsque l'élève va à l'école, il va principalement se trouver avec les enseignants. Mais il peut également rencontrer d'autres membres de l'équipe pédagogique qui pourra influencer son estime de lui-même, tels que les CPE (Conseillers Principaux d'Education), le chef d'établissement ou encore des AESH (Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap).

Nous comprenons que l'enseignant peut jouer un rôle dans la timidité de l'élève. Il est donc important d'adopter des attitudes bienveillantes pour instaurer un cadre sécurisant et encourageant au développement d'une bonne estime de soi et de la participation orale.

3.2. Bienveillance à l'école

Comme l'a décrit Maslow (1943)⁴⁷, le sentiment de sécurité est l'un des besoins vitaux et joue un rôle important dans l'estime de soi globale. Ce sentiment est à la base de l'estime de soi et se construit tout au long des expériences vécues par l'enfant.

L'élève va passer une grande partie de son enfance et de son adolescence à l'école. Il est donc important d'apporter un climat scolaire bienveillant pour développer le bien-être des élèves et leur épanouissement. Cette bienveillance favorise les relations de coopération ainsi que la solidarité. Par conséquent, elle favorise aussi le développement d'une bonne estime de soi.

⁴⁶ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

⁴⁷ Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1265

Selon Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018)⁴⁸, « la bienveillance englobe les notions de respect, de tolérance, d'acceptation, d'empathie, de compassion, ainsi que d'exigence adaptée à l'âge, de fermeté et de rigueur, c'est-à-dire de maintien d'un cadre conforme aux besoins psychologiques des élèves ». La bienveillance permet donc de développer les compétences de l'élève dans une ambiance sereine.

Depuis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), le terme « bienveillance » s'est répandu dans plusieurs textes officiels, cherchant à définir sous un nouveau jour la politique éducative française. La question de la bienveillance est explicitée peu de temps après la promulgation de cette loi. Le texte appelle au développement « d'une école bienveillante soucieuse du bien-être de ses élèves, ce qui passe notamment par la compréhension des difficultés des élèves et de leurs contextes de vie et par une conception de l'évaluation, centrée sur les progrès liés au travail personnel et à l'engagement qui fasse une place significative à l'estime de soi de l'élève. (Breton et Delga, 2013, p32) »⁴⁹.

Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 25 juillet 2013⁵⁰ spécifie quatorze compétences professionnelles communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation, mais également cinq compétences complémentaires spécifiques à tous les professeurs. Parmi elles, une a retenu particulièrement mon attention : « P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Cette compétence indique le besoin d'installer « une relation de confiance et de **bienveillance** ». Cette compétence a un lien étroit avec l'estime de soi et le besoin de bienveillance à l'école. Pour que l'école soit bienveillante, il faut que ses acteurs le soient, notamment le personnel enseignant.

⁴⁸ Shankland, R. & Bressoud, N. & Tessier, D. & Gay, G. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?. *Questions Vives* (29).

⁴⁹ Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. [Doctorat, Université de Sherbrooke]

⁵⁰ France. Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale [en ligne], 25 juillet 2013, n°30 (consulté le 08 mai 2021). Disponible sur https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

3.3. Bienveillance de l'enseignant

Dans ses pratiques, l'enseignant doit être bienveillant pour favoriser le bien-être des élèves et leurs apprentissages. Trois formes de bienveillances ont été identifiées⁵¹ :

- **La bienveillance comme qualité personnelle** : fait référence à l'accueil et l'hospitalité de l'enseignant.
- **La bienveillance comme art professoral** : l'enseignant a des attitudes facilitant les apprentissages, notamment par les postures enseignantes.
- **La bienveillance comme incarnation du cadre** : volonté de l'enseignant à instaurer un cadre hospitalier, sans instaurer de rapport de force.

De plus, selon Sankland et al., la bienveillance agit sur trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève⁵² :

- **L'autonomie** : l'enseignant porte une attention sur les contenus qu'il enseigne et sur les besoins de l'élève.
- **Les compétences émotionnelles** : l'élève veut réussir l'activité demandée.
- **La proximité sociale** : l'élève veut se sentir accepté dans une communauté ou un groupe.

Pour que l'enseignant soit bienveillant, il doit être attentif aux trois besoins psychologiques de l'élève. Si ce dernier ressent ce climat bienveillant instauré par l'enseignant, son bien-être et son implication augmenteront. Par conséquent, une bonne estime de soi sera plus propice à se développer. Mais comment se manifeste cette bienveillance ? Le tableau 4⁵³ met en évidence que la bienveillance peut se trouver dans les faits, dans l'attitude ou dans le langage. Nous remarquons que la majorité de ces manifestations sont difficiles à observer. Nous comprenons que ces différents items peuvent influencer l'estime de soi de l'élève.

⁵¹ Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. [Doctorat, Université de Sherbrooke]

⁵² Shankland, R. & Bressoud, N. & Tessier, D. & Gay, G. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives* (29).

⁵³ Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. [Doctorat, Université de Sherbrooke]

Tableau 4 : Les manifestations de la bienveillance

Type	Manifestations	Cooccurrences
Dans les faits	Par une marque, un témoignage	<ul style="list-style-type: none"> faire preuve de bienveillance un témoignage de bienveillance
Dans l'attitude	D'une manière générale	<ul style="list-style-type: none"> une attitude bienveillante une expression bienveillante
	Manifestations reliées au visage <ul style="list-style-type: none"> Dans sa globalité Par un air Par un sourire Par un regard 	<ul style="list-style-type: none"> un visage bienveillant, une figure bienveillante, un air bienveillant sourire avec bienveillance, un sourire bienveillant regarder avec bienveillance, un regard bienveillant, un œil bienveillant
	Manifestation par des gestes	<ul style="list-style-type: none"> un geste bienveillant
	Au travers <ul style="list-style-type: none"> d'une attention d'un examen d'un traitement d'une considération d'un accueil 	<ul style="list-style-type: none"> une attention bienveillante examiner avec bienveillance traiter avec bienveillance considérer avec bienveillance accueillir avec bienveillance, un accueil bienveillant, recevoir avec bienveillance, une hospitalité bienveillante
Dans le langage	<ul style="list-style-type: none"> Par le choix des mots, le ton Par la réceptivité à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> une parole bienveillante, un ton bienveillant écouter avec bienveillance, une écoute bienveillante, une oreille bienveillante

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le langage fait partie intégrante des séances de cours. Sa mauvaise utilisation pourrait affecter l'estime de soi des apprenants.

Pour conclure ce chapitre, nous comprenons que l'estime de soi est un phénomène complexe et fait partie intégrante de notre personnalité. Elle est influencée par des facteurs internes et externes. De plus, un mauvais équilibre de l'estime de soi peut entraîner de la timidité, pouvant être handicapante dans ses formes les plus extrêmes. Une des manifestations de la timidité chez un élève est la réticence à participer à l'oral. L'enseignant ne peut pas forcer l'élève à participer, mais peut user des différentes possibilités pour favoriser un climat serein et sécurisant, encourageant l'élève à participer s'il le souhaite.

Problématique

Pour rappel, les questions de départ de notre travail de recherche sont « Quelles sont les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale, notamment pour les élèves ayant une faible estime de soi ? Comment créer un climat en classe permettant à l'élève timide d'être à l'aise pour prendre la parole en classe ? ».

Nous avons étudié dans une première partie l'estime de soi et ses différentes définitions. Ses origines sont multifactorielles et un déséquilibre peut amener à des pathologies plus ou moins malades, telles que la timidité.

Enfin, nous avons montré le lien entre le bon développement de l'estime de soi et l'instauration d'un cadre de bienveillance dans les institutions scolaires. Ce point a mis en lumière une des hypothèses de travail (HT) que nous avons énoncées plus tôt :

HT1 : L'élève « timide » développe une bonne estime de lui-même dans un environnement chaleureux et soutenant.

De plus, il n'est pas anodin de remarquer des personnes timides dans notre quotidien et à l'école. Ces personnes-là peuvent notamment avoir des réticences à l'expression orale en classe. Mais pour favoriser cette participation orale, il faut initialement que les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant incitent les apprenants à s'exprimer oralement. Il n'est donc pas question de forcer la main à ces dites personnes « timides », mais à instaurer les stratégies pédagogiques les mieux adaptées, et ce, dans un cadre bienveillant. Ceci nous permet également de répondre en partie à notre deuxième hypothèse de travail (HT) :

HT2 : La mise en place des stratégies pédagogiques actives créent un climat soutenant et encourageant pour la participation orale.

Ainsi, nos recherches théoriques nous donnent des éléments de réponse quant à notre problématique de départ et nos hypothèses. Ces deux hypothèses de travail nous permettent de définir trois hypothèses opérationnelles :

Hypothèse Opérationnelle 1 (HO1) : Les élèves et l'équipe pédagogique sont informés sur l'estime de soi et ses manifestations.

Hypothèse Opérationnelle 2 (HO2) : Il existe un lien entre le manque d'estime de soi et la participation orale.

Hypothèse Opérationnelle 3 (HO3) : Les stratégies pédagogiques laissant plus de réflexivité à l'élève sont plus favorables à la participation orale de l'élève.

Objet de la recherche :

À partir des réponses des différents questionnaires renseignés par les élèves ainsi que l'équipe pédagogique, mais également le débat sur l'estime de soi, ce mémoire visera à repérer leurs perceptions suivantes : la connaissance de l'estime de soi, son lien avec la participation orale ainsi les facteurs favorisant la participation orale.

PARTIE METHODOLOGIQUE

L'objectif de cette deuxième partie est, dans un premier temps, la mise en place d'une enquête auprès d'élèves et de l'équipe pédagogique afin de mieux comprendre l'estime de soi en milieu scolaire. Dans un second temps, l'analyse des résultats permettra d'affirmer ou infirmer nos hypothèses, ainsi que de proposer des pistes de réflexion.

1. Méthode

1.1.Participants

Notre étude tourne autour de l'estime de soi en milieu scolaire où deux acteurs principaux vont intervenir : les élèves et l'équipe pédagogique. La population « échantillon » choisi se divise donc en deux parties.

1.1.1. Population élève

La population élève se compose de trois classes. Parmi ces trois classes, deux sont des élèves de secondes Bac Pro MRC (Métiers Relations Client). Ils ont pour objectif de travailler dans le secteur du commerce et de la vente. Il y a également une classe en première année de CAP PSR (Production et Services en Restauration) a également été sollicitée, qui se destinent à des métiers du secteur de la restauration collective et la restauration rapide. Cette population se compose d'élèves âgés entre 14 et 18 ans. Ces classes ont été choisies, car j'y dispense des cours, notamment la PSE.

1.1.2. Population équipe pédagogique

La deuxième partie de l'échantillon se compose de l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire où je dispense des cours ainsi que mes camarades de master qui dispensent des cours au même titre que moi dans d'autres établissements. Il m'a semblé plus judicieux de faire passer à toute l'équipe pédagogique, et non pas seulement aux enseignants. En effet, au cours de sa scolarité, l'élève est amené également rencontrer les Conseillers Principaux d'Education (CPE), le proviseur, le proviseur-adjoint. J'ai également inclus les

AESH (Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap) car j'ai pu observer qu'elles sont plus ou moins présentes en classe selon les besoins de l'élève. Elles peuvent donc influencer l'estime de soi de l'élève. Ainsi, nous pourrions avoir le regard de nombreux acteurs de la communauté éducative sur l'estime de l'élève.

1.2.Déroulement

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, nous avons réalisé deux questionnaires anonymes portant sur l'estime de soi des élèves : l'un à destination des élèves (annexe 2), et l'autre pour l'équipe pédagogique (annexe 3). Une séance sous forme de débat a également été mise en place.

Pour la création du questionnaire élève, il a été prévu initialement de le distribuer en classe lors d'une séance de cours durant le mois d'avril. Cependant, au vu de la situation sanitaire, cela n'a pas été possible. Cette année scolaire 2020-2021 est particulière, car nous nous sommes retrouvés confinés à plusieurs reprises, dues à la COVID-19 (faisant référence à « Coronavirus Disease 2019 » signifiant « Maladie à Coronavirus 2019 »). Depuis mars 2020, la France et les pays du monde font face à cette pandémie qui a bouleversé notre quotidien. Les enseignements ont donc alterné entre le présentiel et le distanciel. Lorsqu'il a été prévu d'attribuer les questionnaires, nous nous sommes retrouvés confinés avec la fermeture temporaire des institutions scolaires. Il a donc été conçu en ligne via Google Forms puis envoyé sur la messagerie électronique des personnes concernées.

Le questionnaire dédié à l'équipe pédagogique a également été créé en ligne via Google Forms et envoyé par messagerie pour plus de praticité.

Réaliser ces deux différents questionnaires nous permettra de croiser les regards sur les visions de l'estime de soi.

Enfin, une séance avec les élèves a été prévue sur l'estime de soi sous forme de débat afin d'apporter des éléments supplémentaires. Les sujets abordés ont été : la définition de l'estime de soi, les conséquences de son déséquilibre et la place de l'estime de soi à l'école. Ce dernier s'est fait en présentiel et en distanciel à cause de la situation sanitaire. Il s'est déroulé au début du mois de mai. Plusieurs supports ont été utilisés lors de cette séance : une diapositive

indiquant les principales questions du débat permettant d'orienter le débat sur l'estime de soi à l'école ainsi que son importance (annexe 4). Elle s'est tournée autour de plusieurs questions :

- Selon vous, que veut dire estime de soi ?
- Connaissez-vous des pathologies liées à un déséquilibre de l'estime de soi ?
- Est-ce important d'avoir une bonne estime de soi à l'école ?
- Quels acteurs et événements peuvent influencer l'estime de soi de l'élève à l'école ?

À la fin de ce débat, nous avons réfléchi sur des éventuelles actions permettant d'augmenter ou de diminuer son estime de soi à l'école. À la fin de la séance, une fiche récapitulative a été distribuée (annexe 5).

1.3. Mesures et hypothèses

Pour la création des questionnaires, nous nous sommes appuyés sur les différents concepts vus dans la partie théorique. Chaque questionnaire se compose de huit questions. Celui à destination des élèves comporte six questions fermées et deux questions ouvertes. Le questionnaire à destination de l'équipe pédagogique est composé de sept questions fermées et une question ouverte.

Concernant l'enquête attribuée aux élèves, les questions sont orientées pour aborder les thèmes suivants :

- La connaissance de l'estime de soi
- Le lien possible entre l'estime de soi et la participation orale en classe
- Les facteurs influençant l'estime de soi à l'école
- Les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale

Pour continuer, l'enquête à destination de l'équipe pédagogique a été orientée pour aborder les thèmes suivants :

- La connaissance de l'estime de soi
- Le lien possible entre estime de soi et participation orale
- L'influence possible sur l'estime de soi de l'élève
- Les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale

Enfin, le débat réalisé avec les élèves nous a permis d'avoir des informations complémentaires sur la vision de l'estime de soi selon l'apprenant.

Ces différentes questions vont nous permettre d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ :

1. L'élève « timide » développe une bonne estime de lui-même dans un environnement chaleureux et soutenant.
2. La mise en place des stratégies pédagogiques actives créent un climat soutenant et encourageant pour participation orale.

2. Résultats

Concernant le questionnaire attribué aux élèves, nous avons eu 47 réponses. Tandis que celui attribué à l'équipe pédagogique, 52 réponses ont été enregistrées. Les différentes questions vont nous permettre de répondre aux hypothèses de départ. Nous allons décrire ici les résultats de chaque question en fonction de l'hypothèse.

2.1.L'estime de soi et ses manifestations

Pour notre recherche, les réponses aux questions 1, 2, 3 et 6 du questionnaire de l'équipe pédagogique contribuent à affirmer l'hypothèse opérationnelle 1 : « Les élèves et l'équipe pédagogique sont informés sur l'estime de soi et ses manifestations ». Il en est de même pour les questions 1, 2, 5, 6 et 7 du questionnaire consacré aux élèves. Nous nous appuierons aussi sur le débat sur l'estime de soi réalisé avec les élèves.

2.1.1. Réponses de l'équipe pédagogique

Nous allons commencer par observer les résultats du questionnaire consacré à l'équipe pédagogique. La première question fait référence à la connaissance de l'estime de soi (figure 7) avec la question suivante : Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ?

Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ?

52 réponses

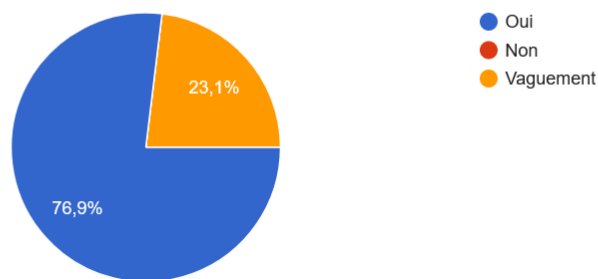


Figure 7 : Réponses obtenues pour la question n°1 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous observons sur la figure 7 les résultats suivants : 76,9 % des personnes ont répondu « oui » à la question (soit 40 personnes) et 23,1 % ont répondu « vaguement » (soit 12 personnes). Nous remarquons qu'aucun participant a répondu « non ».

La deuxième question de l'enquête cherche à savoir si la question d'estime de soi a été abordée au cours des études de chacun (figure 8) avec la question suivante : Pendant vos études, avez-vous été informé(e) sur l'estime de soi et ses manifestations ?

Pendant vos études, avez-vous été informé(e) sur l'estime de soi et ses manifestations ?

52 réponses

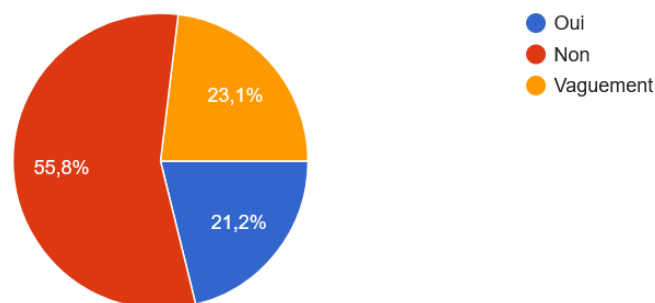


Figure 8 : Réponses à la question n°2 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous observons les résultats suivants : 55,8 % ont répondu « Non » (soit 29 réponses), 23,1% ont répondu « Vaguement » (soit 12 réponses), 21,2 % ont répondu « Oui » (soit 11 réponses).

La troisième question s'oriente sur les débuts de la construction de l'estime de soi au cours de la vie (figure 9) avec la question suivante : D'après vous, à quel moment l'estime de soi commence à se construire chez un individu ?

D'après vous, à quel moment l'estime de soi commence à se construire chez un individu ?

52 réponses

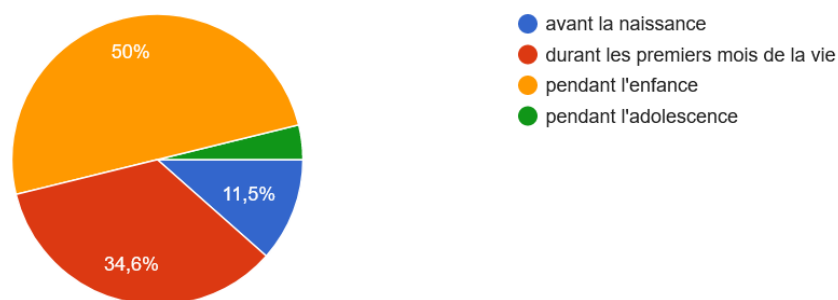


Figure 9 : Réponses à la question n°3 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous constatons les résultats suivants : 50 % ont répondu « pendant l'enfance » (soit 26 réponses), 34,6 % ont répondu « durant les premiers mois de la vie » (soit 18 réponses), 11,5 % ont répondu « avant la naissance » (soit 6 réponses) et 3,8 % « pendant l'adolescence » (soit 2 réponses).

La sixième question s'oriente sur le lien possible de l'influence de l'équipe pédagogique sur l'estime de soi de l'apprenant (figure 10) avec la question suivante : Pensez-vous pouvoir influencer l'estime de soi des élèves ?

Pensez-vous pouvoir influencer l'estime de soi d'un élève ?

52 réponses

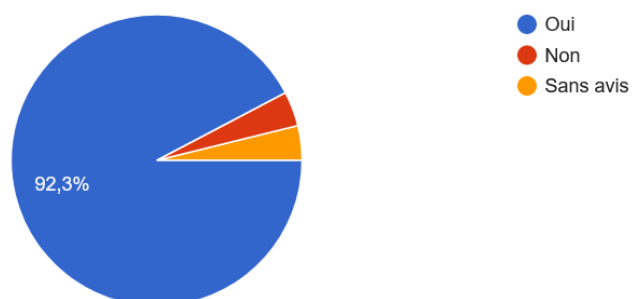


Figure 10 : Réponses à la question n°6 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous observons les résultats suivants : 92,3 % ont répondu « Oui » (soit 48 réponses), 3,8 % ont répondu « Non » (soit 2 réponses) et 3,8 % « Sans avis » (soit 2 réponses).

2.1.2. Réponses des élèves

Continuons nos descriptions avec les résultats des élèves en rapport avec l'hypothèse opérationnelle 1. La première question fait référence à la connaissance de l'estime de soi (figure 11).

Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ?

47 réponses

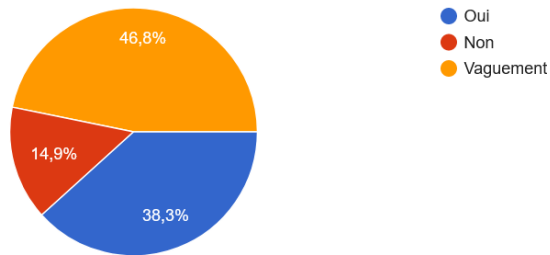


Figure 11 : Réponses à la question n°1 du questionnaire élève

Nous observons sur la figure 11 les résultats suivants : 46,8 % ont répondu « Vaguement » (soit 22 réponses), 38,3 % ont répondu « Oui » (soit 18 réponses), et 14,9 % ont répondu « Non » (soit 7 réponses).

La deuxième question du questionnaire élève cherche à savoir si la question d'estime de soi a été abordée au cours de la scolarité de l'élève (figure 12).

Pendant votre scolarité, avez-vous déjà entendu parler de l'estime de soi et de ses manifestations ?

47 réponses

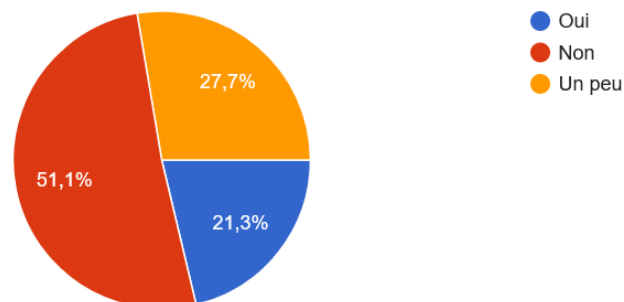


Figure 12 : Réponses à la question n°2 du questionnaire élève

Nous relevons les résultats suivants : 51,1 % ont répondu « Non » (soit 24 réponses), 27,7 % ont répondu « Un peu » (soit 13 réponses), 21,3 % ont répondu « Oui » (soit 10 réponses).

La cinquième question du formulaire élève s’oriente sur les débuts de la construction de l’estime de soi au cours de la vie (figure 13).

D’après vous, à quel moment l’estime de soi commence à se construire chez un individu ?

47 réponses

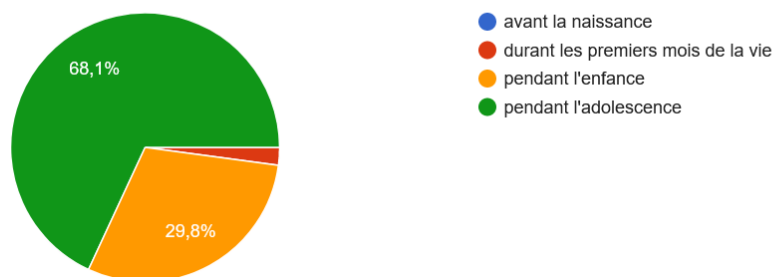


Figure 13 : Réponses à la question n°5 du questionnaire élève

Nous observons les résultats suivants : 68,1 % ont répondu « pendant l’adolescence » (soit 32 réponses), 29,8 % ont répondu « pendant l’enfance » (soit 14 réponses), et 2,1 % ont répondu « durant les premiers mois de la vie » (soit 1 réponse). Enfin, 0% ont répondu « avant la naissance » (soit 0 réponse).

La sixième question se penche sur les facteurs pouvant modifier l’estime de soi en milieu scolaire (figure 14). C’est une question ouverte dont les résultats seront regroupés par catégories (l’intégralité des réponses se trouvent en annexe 6).

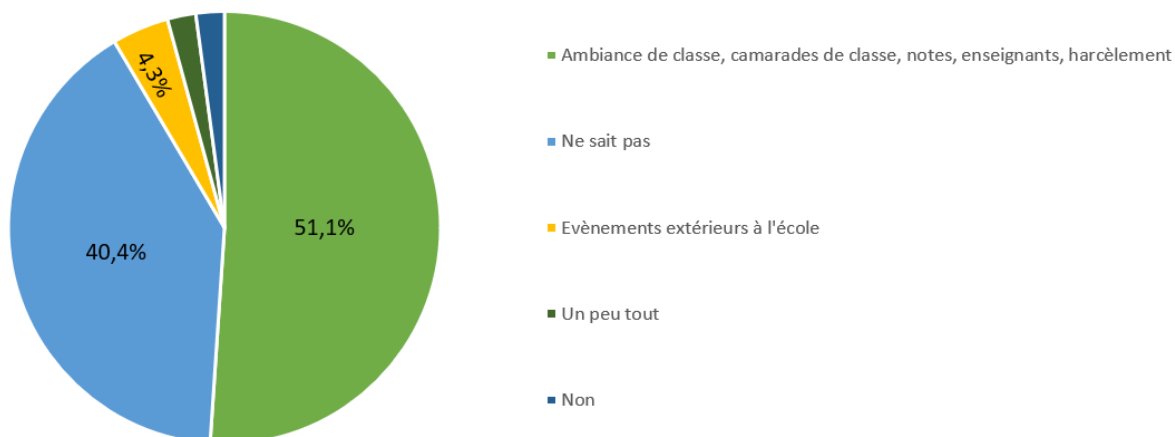


Figure 14 : Réponses à la question n°6 du questionnaire élève

Nous remarquons sur ce graphique que 24 personnes ont répondu des éléments en lien avec le comportement des enseignants et des élèves (soit 51,1 %). Par la suite, 19 personnes n’avaient pas d’avis sur la question (soit 40,4 %), 24 personnes ont donné des réponses en lien avec l’ambiance de classe, les notes, le harcèlement. Pour finir, 2 personnes (soit 4,3 %) ont mis des réponses en lien avec des évènements extérieurs à l’école (évènements de la vie, manque de

sociabilité), 1 personne a répondu « un peu de tout » (soit 2,1 %) et une personne a répondu « Non » (soit 2,1 %).

La question n°7 aborde les influences possibles de l'équipe pédagogique sur l'estime de soi de l'apprenant (figure 15) avec la question suivante : Pensez-vous que certaines personnes de l'équipe pédagogique (enseignant, CPE, accompagnant d'élève, proviseur...) peuvent influencer l'estime de soi d'un élève ?

Pensez-vous que certaines personnes de l'équipe pédagogique (enseignant, CPE, accompagnant d'élève, proviseur...) peuvent influencer l'estime de soi d'un élève ?

47 réponses

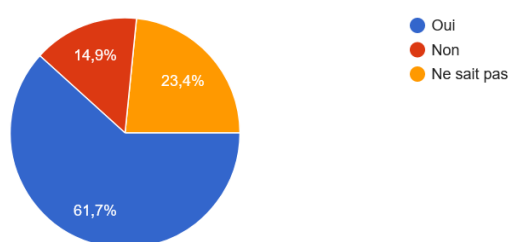


Figure 15 : Réponses à la question n°7 du questionnaire élève

Nous pouvons voir sur la figure 10 les résultats suivants : 61,7 % ont répondu « Oui » à la question (soit 29 réponses), 23,4 % ont répondu « ne sait pas » (soit 11 réponses) et 14,9 % « Non » (soit 7 réponses).

Pour finir, lors du déroulement de la séance sur l'estime de soi avec les élèves, les premières questions que j'ai posées sont : « Connaissez-vous l'estime de soi ? Et si oui, pourriez-vous le définir avec vos propres mots ? » (annexe 4). Pour la majorité d'entre eux, l'estime de soi est un synonyme de la confiance en soi. Elle signifie ne pas avoir peur de dire les choses, mais aussi de ne pas avoir peur du regard des autres. Plusieurs pathologies ont été nommées : la timidité, l'alcoolisme, la dépression, l'hypersensibilité, l'anxiété.

2.2.L'estime de soi et la participation orale

Pour notre recherche, les réponses aux questions 4 et 5 du questionnaire de l'équipe pédagogique contribuent à affirmer l'hypothèse opérationnelle 2 : « Il existe un lien entre le manque d'estime de soi et la participation orale ». Il en est de même pour les questions 3 et 4 du questionnaire consacré aux élèves.

2.2.1. Réponses de l'équipe pédagogique

La question n°4 aborde le lien possible entre l'estime de soi et la participation orale en classe (figure 16) avec la question suivante : Pensez-vous qu'estime de soi et participation orale soient liés ?

Pensez-vous qu'estime de soi et participation orale en classe soient liés ?

52 réponses

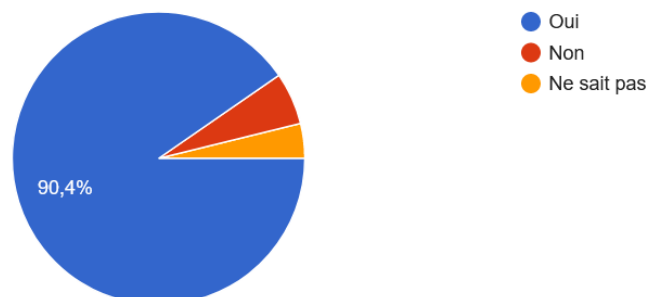


Figure 16 : Réponses à la question n°4 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous pouvons observer les résultats suivants : 90,4 % ont répondu « Oui » (soit 47 réponses), 5,8 % ont répondu « Non » (soit 3 réponses) et 3,8 % « Ne sait pas » (soit 2 réponses).

La cinquième question est en lien avec la question précédente et traite également du lien possible entre l'estime de soi et la participation orale (figure 17) avec la question suivante : Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut-être un obstacle à la participation orale ?

Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale ?

51 réponses

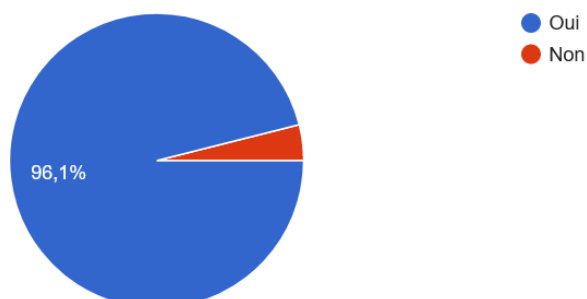


Figure 17 : Réponses à la question n°5 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Nous pouvons voir les résultats suivants : 96,1 % ont répondu « Oui » (soit 49 réponses) et 3,9 % ont répondu « Non » (soit 2 réponses).

2.2.2. Réponses des élèves

Pour poursuivre, la question n°3 s'intéresse au lien possible entre l'estime de soi et la participation orale (figure 18) avec la question suivante : Pensez-vous que l'estime de soi et la participation orale soient liés ?

Pensez-vous que l'estime de soi et la participation orale soient liés ?

47 réponses

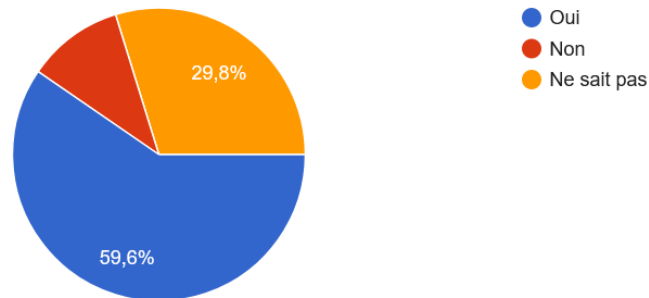


Figure 18 : Réponses à la question n°3 du questionnaire élève

Nous pouvons constater les résultats suivants : 59,6 % ont répondu « Oui » (soit 28 réponses), 29,8 % ont répondu « Ne sait pas » (soit 14 réponses) et 10,6 % ont répondu « Non » (soit 5 réponses).

La quatrième question est en lien avec la question précédente et présuppose que le candidat pense qu'il existe un lien entre la participation orale et l'estime de soi. Elle cherche à savoir si une baisse d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale pour le candidat (figure 19).

Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale ?

43 réponses

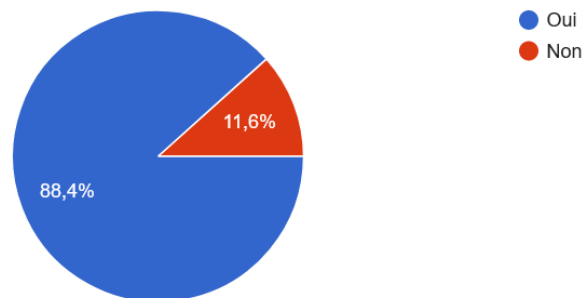


Figure 19 : Réponses à la question n°4 du questionnaire élève

Nous remarquons sur cette figure les résultats suivants : 88,4 % ont répondu « Oui » (soit 38 réponses) et 11,6 % ont répondu « Non » (soit 5 réponses).

Pour finir, le débat qui s'est déroulé avec les classes a permis de recueillir des données supplémentaires : pour la grande majorité d'entre eux, le manque d'estime de soi engendrerait une difficulté à s'exprimer à l'oral, notamment en salle de classe.

2.3. Les stratégies pédagogiques les plus favorables à la participation orale

Pour finir, nous allons décrire les résultats obtenus pour répondre à notre hypothèse opérationnelle 3 : « Les stratégies pédagogiques laissant plus de réflexivité à l'élève sont plus favorables à la participation orale ». Nous nous pencherons sur les réponses aux questions 7 et 8 du questionnaire de l'équipe pédagogique. Il en est de même pour la question 8 du questionnaire élève.

2.2.1. Réponses aux questions 7 et 8 de l'équipe pédagogique

Nous allons commencer par observer les résultats du questionnaire consacré à l'équipe pédagogique. La septième question fait référence aux postures enseignantes les plus favorables à la participation orale (figure 20) avec la question suivante : Selon vous, quelles postures enseignantes sont les plus favorables à la participation orale ?

Selon vous, quelles postures enseignantes sont les plus favorables à la participation orale ?

52 réponses

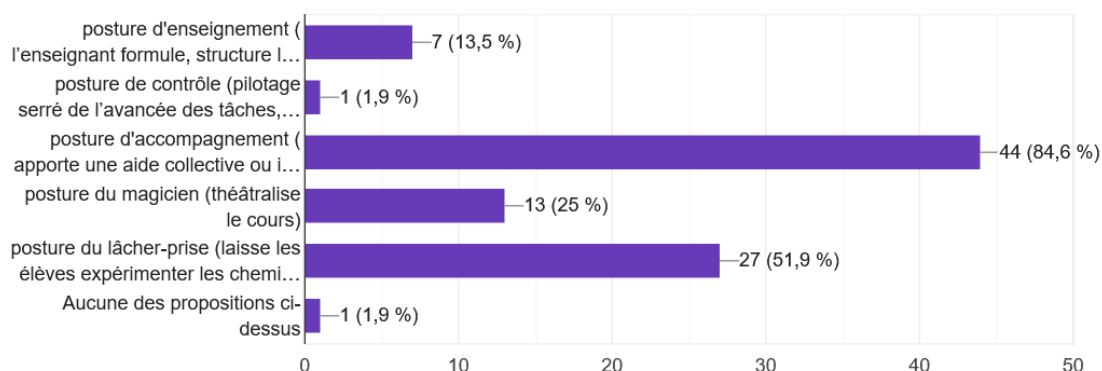


Figure 20 : Réponses à la question n°7 du questionnaire de l'équipe pédagogique

Pour cette question, plusieurs réponses étaient sélectionnables. Nous pouvons observer que les postures enseignantes les plus choisies sont la posture d'accompagnement, la posture du lâcher-prise ainsi que la posture du magicien.

Pour continuer, la huitième et dernière question du questionnaire à destination de l'équipe pédagogique est en lien avec la question précédente. En effet, dans le cas où la case « Aucune des propositions ci-dessus » serait sélectionnées, les personnes concernées pourraient s'exprimer et proposer d'autres idées pour favoriser la participation en classe. 2 réponses ont été proposées (annexe 7). Une première réponse proposait de faire des exercices réguliers sans critique négative et une auto-évaluation à la fin de l'exercice. L'autre réponse apportée indique le besoin d'un climat scolaire sécurisant, d'avoir une attitude et un regard positif sur l'élève en tant qu'enseignant. Cette personne mentionne également un mémoire sur l'estime de soi et la gestion de classe⁵⁴.

2.2.2. Réponses à la question 8 du questionnaire élève

Pour finir, la question n°8 du questionnaire élève demandait des propositions sur les méthodes les plus favorables à la participation orale selon eux (tableau 5). Il n'y avait pas de choix de propositions, la personne était libre de mettre ce qu'elle souhaitait. Nous avons donc regroupé les résultats bruts (annexe 8) en plusieurs catégories.

Tableau 5 : Réponses à la question n°8 du questionnaire élève

Nombre de réponses	Réponse
20	Travail de groupe, jeux à l'oral, travail sur ordinateur, classe inversée
17	Je ne sais pas
9	Oui
1	Classe entière

⁵⁴ M.-L., Cartau, A., Cockenpot (2017). Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de classe. [Mémoire de master MEEF mention 1^{er} degré, Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document>

Enfin, le débat qui s'est déroulé nous a permis d'avoir des données supplémentaires à ce sujet : lors de ces discussions, le travail entre pairs ou en binôme a été abordé.

3. Analyse des résultats et discussion

Pour apporter des réponses à nos hypothèses et à notre problématique, nous analyserons les résultats des questionnaires afin de les comparer avec notre analyse théorique. Nous diviserons notre analyse en trois parties :

- L'estime de soi
- La participation orale
- Les stratégies pédagogiques favorables à la participation orale en classe

2.1.L'estime de soi

En analysant chaque réponse envoyée aux deux groupes, nous remarquons deux grandes lignes directrices asymétriques.

Dans l'ensemble, les deux échantillons sont globalement du même avis sur les questions générales sur l'estime de soi : « Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ? » , « Pendant votre scolarité, avez-vous déjà entendu parler de l'estime de soi et de ses manifestations ? » pour l'élève et « Pendant vos études, avez-vous été informé(e) sur l'estime de soi et ses manifestations ? » pour l'équipe pédagogique. Les deux parties prenantes sont d'accord sur le fait d'avoir déjà plus ou moins abordé cette notion, mais de manière disparate, au fil de la scolarité ou des études, sans pour autant s'y être attardé.

Là où les élèves ne sont pas du même avis avec l'équipe pédagogique est la construction de l'estime de soi. Là où une large majorité des élèves affirment que cette estime de soi est mise en place vers l'adolescence, l'équipe pédagogique est plus mitigée : les deux facteurs principaux seraient l'enfance et les premiers mois de la vie, mais moins de 5% des participants sont d'accord avec la réponse des élèves.

Tous ces éléments vont nous permettre de répondre à l'hypothèse opérationnelle 1 : Les élèves et l'équipe pédagogique sont informés sur l'estime de soi et ses manifestations. La

grande majorité de la population a des informations sur l'estime de soi, mais ces notions ne sont pas précises et approfondies.

En effet, rappelons qu'André et Lelord (2019)⁵⁵ proposent trois constituants de l'estime de soi, souvent confondues et difficiles à observer : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. Ces piliers sont interdépendants et son déséquilibre peut engendrer des pathologies, comme l'alcoolisme, la dépression ou la timidité.

Concernant la construction de cette estime, les psychologues spécialistes de l'enfant estiment que le concept de soi commence à se déclarer au cours de la deuxième année de vie de l'individu⁵⁶. A cet âge, l'enfant va se reconnaître dans un miroir, ce qui montre explicitement qu'il associe un visage à soi-même, et ne le confond pas avec celle d'un autre enfant.

Cependant, d'autres expériences laissent supposer que cette estime commencerait à se construire plus tôt. Dès les débuts de la vie, le bébé va faire des expériences proprioceptives où il a conscience qu'il déplace un élément de son corps vers une autre personne (Exemple : un nourrisson qui amène sa main à la bouche d'une autre personne).

2.2.La participation orale

Un des indicateurs d'une classe active, d'une bonne ambiance et d'élèves épanouis est la participation lors des cours, et là aussi, les deux parties ne sont globalement pas contre le fait qu'il y a un lien direct entre estime de soi et participation. Ce résultat est visible à la question "Pensez-vous qu'estime de soi et participation orale en classe soient liés ?".

Nous remarquons qu'à part la question de l'obstacle que créé l'estime de soi pour la participation orale, les avis des adolescents ne sont pas tranchés dans la globalité. Tandis que la plupart des questions relatant de la manière dont l'estime de soi s'exprime (en opposition aux questions relatant de la construction en elle-même) est très marquée pour l'équipe pédagogique.

Il y a plusieurs manières d'analyser cela. En premier lieu, il se peut que les mentalités entre les deux générations aient changés et privilégient plus une période qu'une autre pour construire son estime de soi. En second lieu, dû au fait que l'équipe pédagogique a un recul que les élèves n'ont pas, c'est avec ce recul qu'il y a eu cette réflexion sur l'estime de soi, qui n'a pas forcément

⁵⁵ André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

⁵⁶ Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 1(1), 39-47.

convergé, mais qui a permis de soulever des questions que les élèves actuels ne se seraient pas forcément posés à ce sujet.

À ce sujet, le rôle de l'enseignant n'est pas négligeable, car dans des proportions comparables, les deux échantillons reconnaissent l'impact du professeur sur l'estime de soi de l'élève qui dans le cas où cette dernière n'est pas haute, peut faire rentrer l'élève dans un cycle qui n'est pas bénéfique pour la personne concernée : en effet si la personne manque d'estime d'elle, cela créé un obstacle à la participation orale et donc ne va pas s'exprimer notamment pour répondre à une question de l'enseignant ou poser une question quand une notion n'a pas été bien comprise, ce qui peut engendrer des difficultés d'apprentissage par la suite. Cela est illustré par les graphiques des réponses aux questions suivantes : "Pensez-vous pouvoir influencer l'estime de soi d'un élève ?" (Version Équipe Pédagogique), "Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale ?" et "Pensez-vous que certaines personnes de l'équipe pédagogique (enseignant, CPE, accompagnant d'élève, proviseur...) peuvent influencer l'estime de soi d'un élève ?" (Version élève).

Tous ces éléments vont nous permettre de répondre à l'hypothèse opérationnelle 2 : Il existe un lien entre le manque d'estime de soi et la participation orale.

Rappelons que la timidité est un phénomène complexe qui a généralement des origines multifactorielles et des manifestations différentes. Elle peut dépendre du milieu familial où a évolué l'enfant, la culture locale ou encore les événements vécus laissant un traumatisme⁵⁷. Nous comprenons que l'oral a une place primordiale dans les séances de cours pour développer les fonctions cognitives de l'élève. Cependant, il doit être motivé pour participer volontairement en classe.

⁵⁷ Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO*.

2.3.Stratégies pédagogiques favorables à la participation orale

En analysant les réponses envoyées aux deux groupes, nous remarquons des résultats convergents.

Tout d'abord, rappelons l'hypothèse opérationnelle 3 : Les stratégies pédagogiques laissant plus de réflexivité à l'élève sont plus favorables à la participation orale de l'élève.

Les élèves sont assez d'accords sur le fait d'utiliser les travaux de groupe pour inciter la participation orale. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus à l'aise à s'exprimer entre eux et en petit groupe. Ils vont pouvoir s'exprimer entre individus du même âge et par groupe d'affinité si l'enseignant n'impose pas les groupes de travail. Ils vont donc se sentir en sécurité, car ils se comprennent plus facilement entre eux, plus particulièrement si les groupes se sont formés par affinités. Ce sentiment de sécurité fait partie des besoins fondamentaux selon Maslow⁵⁸.

Quant à l'équipe pédagogique, deux postures enseignantes sont propices à la participation orale : la posture d'accompagnement, la posture du lâcher-prise. Pour rappel, Bucheton et Soulé (2009) ont relevé six postures enseignantes⁵⁹ et les trois postures principalement relevées dans le questionnaire sont en adéquation avec nos recherches théoriques. En effet, elles vont laisser une place importante à l'élève à sa réflexion et également à son expression orale, que ce soit pour demander une aide à l'enseignant ou pour raisonner avec ses camarades.

D'autres éléments sont également notés : le climat scolaire et la pratique d'exercices réguliers sur l'expression orale. Ces éléments de réponses sont en rapport avec la question « Si vous avez répondu “aucune des propositions ci-dessus” à la question précédente, que pouvez-vous proposer pour favoriser la participation orale en classe ? » (Questionnaire équipe pédagogique). Une réponse a également cité un mémoire sur l'estime de soi et les apprentissages scolaires⁶⁰. Il s'intéresse à la gestion des élèves se dévalorisant en classe et

⁵⁸ Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70) https://doi.org/10.34745/numerev_1265

⁵⁹ Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupation enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

⁶⁰ M.-L., Cartau, A., Cockenpot (2017). Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de classe. [Mémoire de master MEEF mention 1^{er} degré, Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document>

mentionne la mise en place d'un cadre scolaire sécurisant favorisant le développement de la confiance des élèves en leurs propres capacités.

2.4. Critique de la méthode

L'analyse des résultats de ces questionnaires nous amène à nous poser la question suivante : « Aurions-nous pu faire autrement pour étudier la problématique de ce travail de recherche ? ». Pour répondre à cette question, nous pouvons proposer des pistes d'amélioration sur l'élaboration et la diffusion de cette méthode de recherche.

Tout d'abord, les questionnaires ont été donnés avant que les recherches théoriques ne soient finalisées. Proposer un questionnaire après les recherches théoriques nous aurait permis de mieux cibler les questions, notamment sur l'approfondissement des stratégies pédagogiques favorables à la participation orale.

Nous aurions également pu étendre notre échantillon à d'autres classes de l'établissement, pour varier les filières et les niveaux. La problématique de l'estime de soi ne concernant pas uniquement les lycées professionnels, l'échantillon pourrait aussi s'étendre à d'autres lycées, tels que les lycées généraux, technologiques ou encore agricoles.

Concernant la question de l'estime de soi dans les enquêtes, nous n'avons pas les moyens de savoir si tous les candidats ont la même définition de l'estime de soi. Rappelons que dans notre travail de recherche, nous nous appuyons sur la définition de l'estime de soi selon André où l'estime de soi repose sur trois piliers : la vision de soi, l'amour de soi et la confiance en soi. Or, d'autres auteurs utilisent l'estime de soi et confiance en soi comme synonyme.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons cherché à mettre en évidence que la timidité et la participation orale sont liées, mais également que l'institution scolaire se doit d'être bienveillante pour faciliter l'expression orale de la part de l'élève en classe.

Nous avons vu que l'estime de soi fait l'objet de nombreuses recherches, dont aucune théorie globale n'a émergé. Nous remarquons dans la littérature scientifique que la question de l'estime de soi est majoritairement liée avec des pathologies apparentées à une faible estime de soi. C'est donc son déséquilibre (la timidité par exemple) qui a orienté les recherches. L'estime de soi fait partie intégrante de l'individu et ses origines multifactorielles rendent son étude plus complexe.

La timidité est liée à une faible estime de soi, ce n'est pas une pathologie rare à observer, notamment dans le cadre scolaire où des apprenants sont plus à l'aise à l'oral que d'autres. Elle se présente sous des formes et des intensités diverses et variées. Un point permettant de définir la timidité est la réticence à la participation orale.

La participation orale est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. En milieu scolaire, elle est sollicitée comme un outil d'apprentissage. Cependant, pour participer, l'élève doit être motivé. Ainsi, l'estime de soi et la motivation de l'élève ne peuvent pas se dissocier : la manière dont il se perçoit et l'auto-évaluation de ses capacités vont fortement influencer sa motivation.

Les questionnaires distribués et les débats à ce sujet nous ont permis d'affirmer que deux postures étaient les plus favorables à cette participation orale : la posture d'accompagnement et la posture du lâcher-prise. De plus, les apprenants se sentent plus à l'aise pour s'exprimer entre eux, et ce, en petits groupes.

Pour finir notre recherche, nous nous sommes penchés sur les meilleures stratégies favorisant la participation orale en classe. La première chose est d'instaurer un cadre scolaire sécurisant, qui est l'un des besoins fondamentaux selon Maslow⁶¹.

⁶¹ Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70) https://doi.org/10.34745/numerev_1265

Cependant, les questionnaires étant réalisés avant la fin des recherches théoriques, des améliorations auraient pu être faites. De plus, les questions sur l'estime de soi ne nous permettent pas de savoir si toute la population avait la même définition en tête.

Les années 2020 et 2021 sont très particulières, car nous nous sommes retrouvés confinés à plusieurs reprises, dues à la COVID-19. Le premier confinement de mars 2020 a imposé un travail à distance des élèves sur plusieurs mois. Le problème de la fracture numérique se pose : en effet, tous les élèves n'ont pas les mêmes accès au numérique (pas d'ordinateur ou un ordinateur par famille, familiarisation avec les outils numériques, etc.). Par conséquent, il peut être plus ou moins compliqué pour eux d'utiliser ces outils, en particulier pour le travail à distance. Ce travail à distance est une nouveauté qui s'impose auprès des élèves et ils n'ont pas été préparés à cela, ce qui encourage le décrochage scolaire, en plus des incertitudes à l'époque quant à la durée du confinement.

À la suite de ces recherches, nous pouvons nous demander si la COVID-19 peut impacter l'estime de soi des apprenants. Plusieurs enquêtes montrent les conséquences psychologiques de la pandémie COVID-19⁶². Les élèves se sont retrouvé confinés à plusieurs reprises et ont vu l'organisation des enseignements changer, notamment avec la mise en place d'enseignement à distance pour certains établissements, ce qui fut le cas dans le lycée où j'enseigne. Plusieurs secteurs se sont retrouvés avec une augmentation du travail et du stress au travail comme le secteur médical. D'autres secteurs, comme ceux de la culture, de la restauration ou du commerce ont vu leurs entreprises fermées temporairement lors du confinement, voire une fermeture définitive. Nous pouvons également comprendre ce stress des élèves à la suite du confinement de mars 2020, et plus particulièrement pour ceux passant des examens, comme le bac. Ils peuvent se poser la question du choix de leur métier et de leur vision du métier à la suite de la COVID-19.

Nous nous posons donc la question suivante : Est-ce que la pandémie de COVID-19 que nous traversons actuellement peut-elle affecter sur le long terme l'estime de soi des élèves dans le cadre scolaire, notamment sur leurs projets professionnels ?

⁶² Dagorn, G. (2020, 30 octobre). La santé mentale éprouvée par l'épidémie de Covid-19. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2020/10/24/la-sante-mentale-eprouvee-par-l-epidemie-de-covid-19_6057201_4355770.html

Bibliographie

Alexander, R (2009), « De l'usage de la parole en classe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 26-30.
<https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>

André C., Lelord F. (2019). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

Bardeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Rapport PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne. www.cdc.qc.ca/parea/705916-barbeau-determinants-PAREA-1994.pdf

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

Dagorn, G. (2020, 30 octobre). La santé mentale éprouvée par l'épidémie de Covid-19. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2020/10/24/la-sante-mentale-eprouvee-par-l-epidemie-de-covid-19_6057201_4355770.html

Dagues, V. (2017). Besoins et motivation en questions. *Revue TDFLE*, (70).
https://doi.org/10.34745/numerev_1265

Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 18-26. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>

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

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

EducaSanté. (s.d.). Le concept de soi dans la philosophie. *Estime de soi et des autres*. Consulté le 10/04/2021, sur <http://www.estimesoietdesautres.be/concept-philosophie.html>

EducaSanté. (s.d.). L'estime de soi dans la psychologie sociale. *Estime de soi et des autres*. Consulté le 13/04/2021, sur <http://www.estimesoietdesautres.be/harter.html>

- Famose, J.-P., Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF
- Ferrand, P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. [Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux] http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2012_FERRAND_PERRINE.pdf
- France. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel de l'Education nationale [en ligne], 25 juillet 2013, n°30 (consulté le 08 mai 2021). Disponible sur https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066
- Guédénéy, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 2(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Hardy, I., Hardy, J.-M. *D'où vient la timidité ?* Timidité.info. <https://timidite.info/comprendre/origine-de-la-timidite/>
- Hardy, I., Hardy, J.-M. *Le mécanisme de la timidité*. Timidité.info. <https://timidite.info/comprendre/le-mecanisme-psychique/>
- KESSLER, Ronald C. (Principal Inversitgator), *National Comorbidity Survey : Adolescent Supplement* (NCS-A), 2001-2004 (ICPSR 28581). Harvard Medical School. Department of Health Care Policy. <https://doi.org/10.3886/ICPSR28581.v6>
- Larousse. (s.d.). Estime. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 15 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/estime/31187>
- Longis, K. (2019). Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif en cours d'anglais LV1 chez les BTS industriels : approches transversale et longitudinale. *Psychologie*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Meunier, J.-C. (2012). L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. *FAPEO* <http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/timidite.pdf>
- M.-L., Cartau, A., Cockenpot (2017). Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de classe. [Mémoire de master MEEF mention 1^{er} degré, Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document>

Moltrecht, B. (2005). *Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal] https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17094/Moltrecht_Brigitte_2005_memoire.pdf?sequence=1

Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. [Doctorat, Université de Sherbrooke]

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 1(1), 39-47. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0039>

Scheff, T. (2011). Looking-glass : Goffman as Symbolic Interactionist. *Symbolic Interaction*. Volume 28, Issue 2, pp.147 – 166 <https://doi.org/10.1525/si.2005.28.2.147>

Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 2(2), 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>

Vallieres, E.F., Vallerand, R.J. (1990), TRADUCTION ET VALIDATION CANADIENNE-FRANÇAISE DE L'ÉCHELLE DE L'ESTIME DE SOI DE ROSENBERG*. *International Journal of Psychology*, 25: 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

Tables des figures

Figure 1 : La pyramide des besoins de Maslow	11
Figure 2 : Composantes de l'estime de soi	14
Figure 3 : Les facteurs de l'intimidation	22
Figure 4 : Les boucles de la basse estime de soi	23
Figure 5 : La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2004).....	25
Figure 6 : Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau	27
Figure 7 : Réponses obtenues pour la question n°1 du questionnaire de l'équipe pédagogique	42
Figure 8 : Réponses à la question n°2 du questionnaire de l'équipe pédagogique	42
Figure 9 : Réponses à la question n°3 du questionnaire de l'équipe pédagogique	43
Figure 10 : Réponses à la question n°6 du questionnaire de l'équipe pédagogique	43
Figure 11 : Réponses à la question n°1 du questionnaire élève	44
Figure 12 : Réponses à la question n°2 du questionnaire élève	44
Figure 13 : Réponses à la question n°5 du questionnaire élève	45
Figure 14 : Réponses à la question n°6 du questionnaire élève	45
Figure 15 : Réponses à la question n°7 du questionnaire élève	46
Figure 16 : Réponses à la question n°4 du questionnaire de l'équipe pédagogique	47
Figure 17 : Réponses à la question n°5 du questionnaire de l'équipe pédagogique	47
Figure 18 : Réponses à la question n°3 du questionnaire élève	48
Figure 19 : Réponses à la question n°4 du questionnaire élève	48
Figure 20 : Réponses à la question n°7 du questionnaire de l'équipe pédagogique	49

Table des tableaux

Tableau 1 : Les différentes possibilités d'évolution de l'estime de soi selon la formulation de James	9
Tableau 2 : Caractéristiques des élèves selon leur estime de soi en fonction des différents sentiments qui la composent	15
Tableau 3 : Les quatre grands types d'estime de soi	19
Tableau 4 : Les manifestations de la bienveillance	35
Tableau 5 : Réponses à la question n°8 du questionnaire élève	50

Annexes

Annexe 1 : échelle d'estime de soi selon Rosenberg (1965)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en entourant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	
1	2	3	4	
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9. Parfois, je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

Pour calculer le score, il faut additionner les scores de chaque question :

- Pour les questions 1, 2, 4, 6 et 7 : additionner les chiffres entourés
- Pour les questions 3, 5, 8, 9, et 10 : la cotation est inversée
 - Si le chiffre entouré est 4 : il faut compter 1
 - Si le chiffre entouré est 3 : il faut compter 2
 - Si le chiffre entouré est 2 : il faut compter 3
 - Si le chiffre entouré est 1 : il faut compter 4

Annexe 2 : questionnaire élève

Questionnaire sur l'estime de soi des élèves

Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une enquête pour mieux comprendre l'estime de soi chez les élèves. Je vous serai reconnaissante de prendre quelques minutes de votre temps pour remplir ce questionnaire afin de me permettre d'avancer dans mes recherches.

Ce questionnaire est anonyme. Merci d'avance pour votre contribution.

***Obligatoire**

1. Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Vaguement

2. Pendant votre scolarité, avez-vous déjà entendu parler de l'estime de soi et de ses manifestations ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Un peu

3. Pensez-vous que l'estime de soi et la participation orale soient liés ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sait pas

4. Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

5. D'après vous, à quel moment l'estime de soi commence à se construire chez un individu ? *

Une seule réponse possible.

Avant la naissance

Durant les premiers mois de la vie

Pendant l'enfance

Pendant l'adolescence

6. Selon vous, quels facteurs peuvent modifier votre estime de soi en milieu scolaire (enseignants, évaluations, ambiance de classe...) ? *

Réponse libre.

7. Pensez-vous que certaines personnes de l'équipe pédagogique (enseignant, CPE, accompagnant d'élève, proviseur...) peuvent influencer l'estime de soi d'un élève ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Ne sait pas

8. Selon vous, est-ce que certaines façons de faire les cours sont plus favorables à la participation orale ? (Travail de groupe, sur ordinateur, classe inversée...) Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ? *

Réponse libre.

Votre réponse a bien été enregistrée. Merci de votre participation.

Annexe 3 : questionnaire équipe pédagogique

Questionnaire sur l'estime de soi des élèves - version équipe pédagogique

Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une enquête pour évaluer les connaissances de l'équipe pédagogique dans le domaine de l'estime de soi et de son exploitation possible pour favoriser la participation orale des élèves en classe (sans aucun jugement).

Je vous serai reconnaissante de prendre quelques minutes de votre temps pour remplir ce questionnaire afin de me permettre d'avancer dans mes recherches.

Ce questionnaire est anonyme.

Merci d'avance pour votre contribution.

***Obligatoire**

1. Avez-vous une idée précise de ce qu'est l'estime de soi ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Vaguement

2. Pendant vos études, avez-vous été informé(e) sur l'estime de soi et ses manifestations ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Vaguement

3. D'après vous, à quel moment l'estime de soi commence à se construire chez un individu ? *

Une seule réponse possible.

- Avant la naissance
- Durant les premiers mois de la vie
- Pendant l'enfance
- Pendant l'adolescence

4. Pensez-vous qu'estime de soi et participation orale en classe soient liés ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sait pas

5. Si oui, pensez-vous qu'un manque d'estime de soi peut être un obstacle à la participation orale ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

6. Pensez-vous pouvoir influencer l'estime de soi d'un élève ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Sans avis

7. Selon vous, quelles postures enseignantes sont les plus favorables à la participation orale ?*

Plusieurs réponses possibles.

- Posture d'enseignement (l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration)
- Posture de contrôle (pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie)
- Posture d'accompagnement (apporte une aide collective ou individuelle pour que l'élève avance dans la réalisation de la tâche)
- Posture du magicien (théâtralise le cours)
- Posture du lâcher-prise (laisse les élèves expérimenter les chemins qu'ils choisissent)
- Aucune des propositions ci-dessus

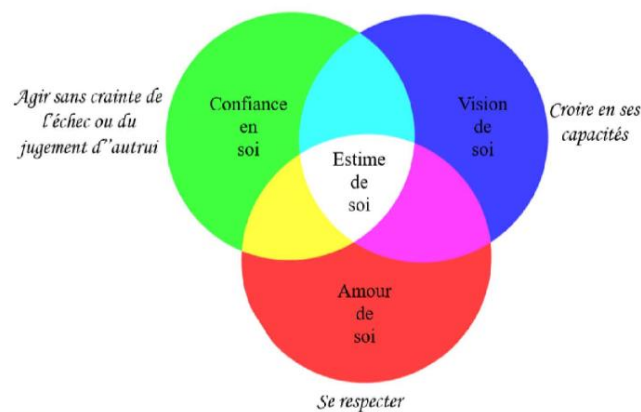
8.Si vous avez répondu "aucune des propositions ci-dessus" à la question précédente, que pouvez-vous proposer pour favoriser la participation orale en classe ?

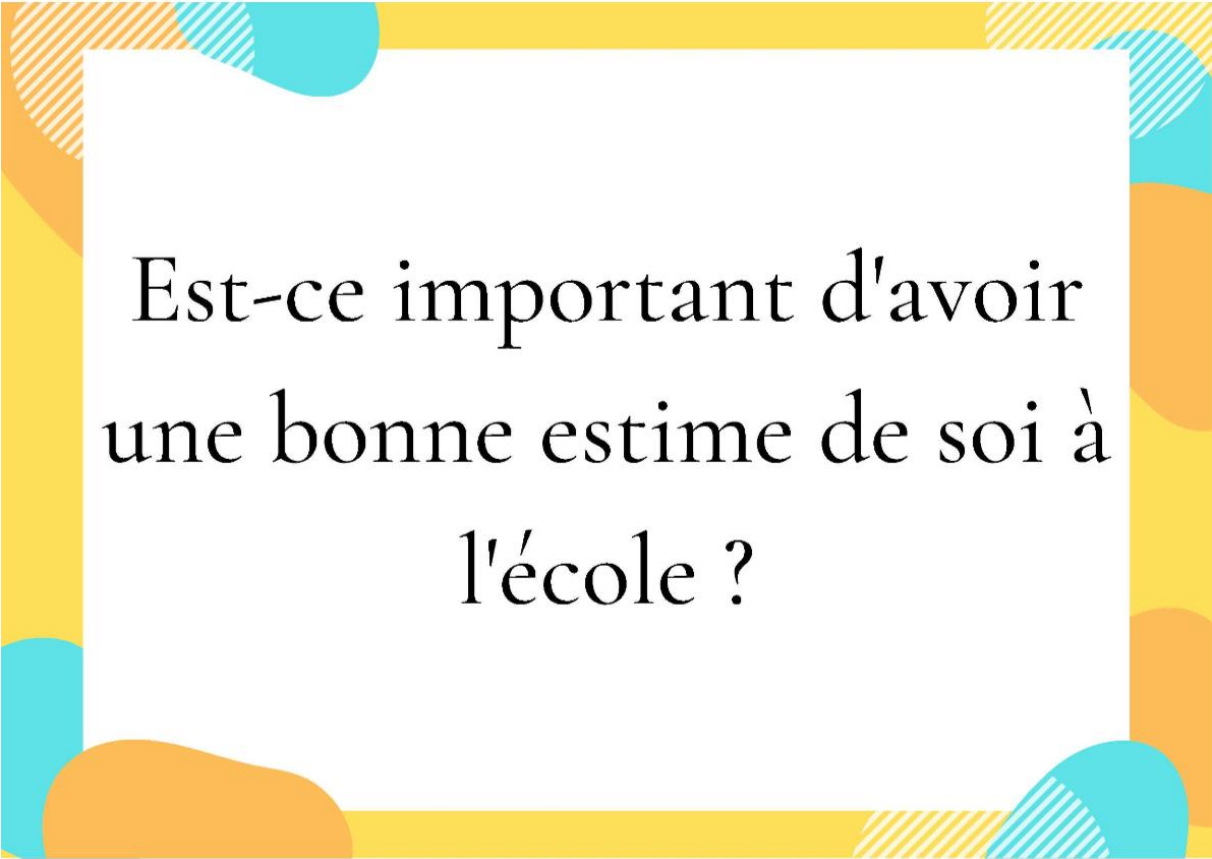
Réponse libre.

Votre réponse a bien été enregistrée. Merci de votre participation.

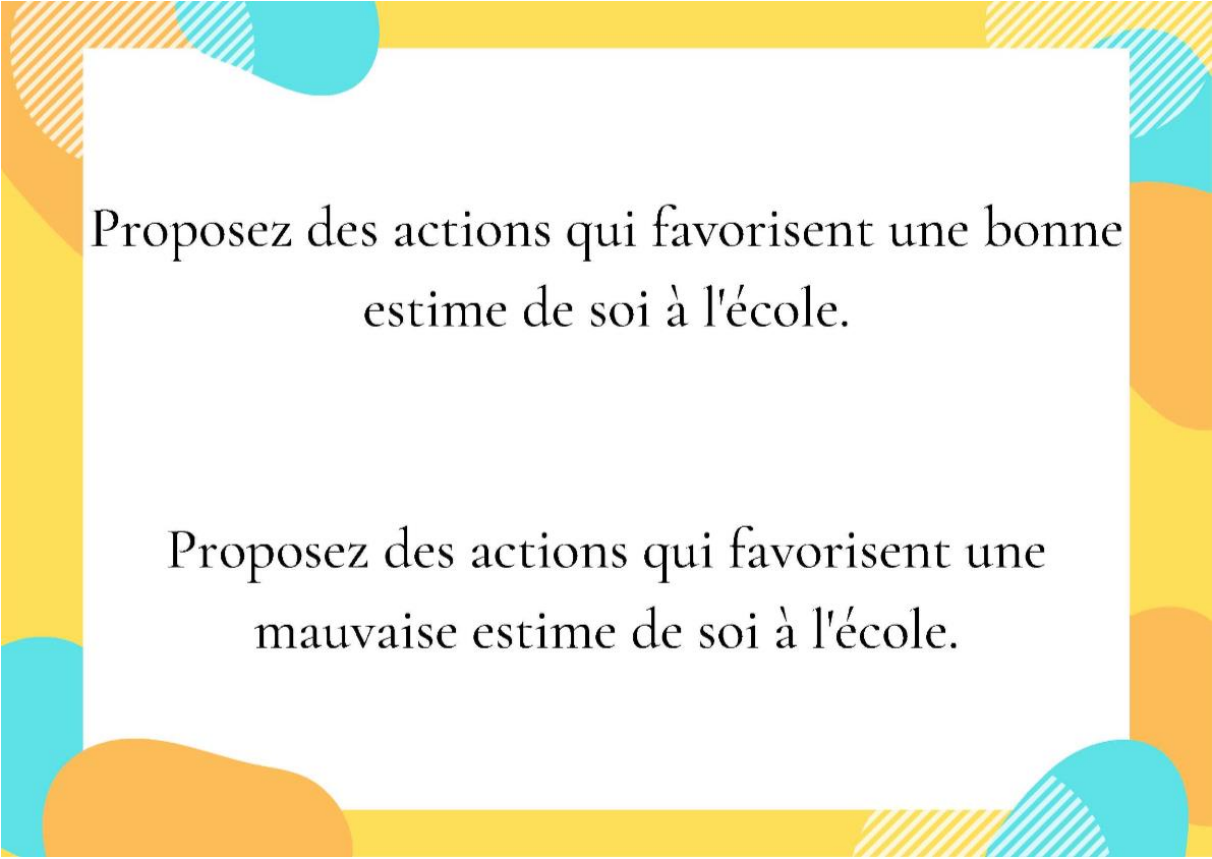
Selon vous, que veut dire
"estime de soi" ?

Il est difficile de définir l'estime de soi car il n'y a pas définition officielle. Dans cette séance, nous allons nous appuyer sur la définition de Christophe André





Est-ce important d'avoir
une bonne estime de soi à
l'école ?

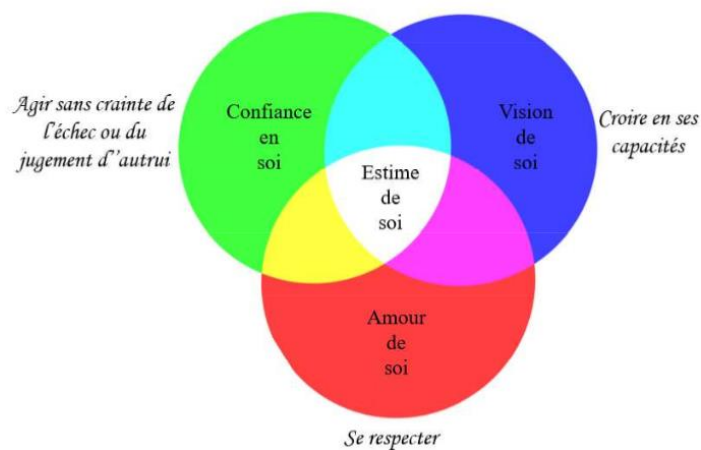


Proposez des actions qui favorisent une bonne
estime de soi à l'école.

Proposez des actions qui favorisent une
mauvaise estime de soi à l'école.

L'ESTIME DE SOI

DÉFINITION (SELON CHRISTOPHE ANDRÉ)



ACTIONS FAVORISANT MON ESTIME DE MOI

- M'accepter tel(le) que je suis
- Sentir que je progresse et que je tire des leçons de la vie
- Dire ce que je pense, même si j'ai le trac
- Oser dire "non" et "je ne sais pas"
- Me donner le droit d'être heureux(se)

ACTIONS DIMINUANT MON ESTIME DE MOI

- Ne pas m'accepter tel(le) que je suis
- Me comparer aux idéaux de la société
- Avoir peur de l'inconnu
- Refuser d'admettre les problèmes
- Me dévaloriser quand je réussis et que je ne réussis pas

EST-CE QUE J'AI AIMÉ CETTE SÉANCE ? POURQUOI ?

MA NOTE SUR CETTE SÉANCE



Annexe 6 : résultats bruts à la question n°6 du questionnaire élève

Question : Selon vous, quels facteurs peuvent modifier votre estime de soi en milieu scolaire (enseignants, évaluations, ambiance de classe...) ?

Réponses enregistrées :

Nombre de réponses	Réponse
7	Je sais pas
4	Ambiance de classe
3	Harcèlement scolaire
3	Je ne sais pas
2	Je sais pas
2	Ne sait pas
1	Oui les enseignants car ils sont là pour nous faire avancer ainsi que les évaluations car cela peut déterminer un niveau et donc une estime de soi et puis les élèves peut aussi influencer l'estime de soi car il y a parfois des concurrences entre les élèves.
1	Le manque de sociabilité, l'entourage, la timidité, Le manque de confiance
1	moqueries, remarques déplacées des élèves comme des professeurs...
1	l'harcèlement, l'avis des profs, les compétences...
1	notre chemin de vie, mes événements de notre vie
1	L'influence des autres et de l'environnement
1	ambiance de classe et évaluation
1	ambiance de classe , bonne notes
1	Ambiance de classe, évaluations
1	Les notes et les enseignants
1	Ambiance de classe et amis
1	ambiance de la classe ,

1	Les camarades de classe
1	l'ambiance de classe
1	Je sais pas du tout
1	ambiance de classe
1	Je sais pas trop
1	L'enseignement
1	je ne sais pas
1	Un peu tout
1	enseignants
1	Les Élèves
1	Enseignant
1	Chez pas
1	Jsp
1	Non

Annexe 7 : résultats bruts de la question 8 du questionnaire à destination de l'équipe pédagogique

Question : Si vous avez répondu « aucune des propositions ci-dessus » à la question précédente, que pouvez-vous proposer pour favoriser la participation orale en classe ?

Réponses enregistrées :

- Des exercices réguliers dès que possible pour que l'élève prenne l'habitude de prendre la parole en public sans notation, sans critique, avec des auto analyse à la fin de l'exercice.
- Assurer un cadre scolaire sécurisant.Travailler sur le climat scolaire .Ensuite il y a l'attitude et le regard positifs de l'enseignant et de l'équipe pédagogique qui peut permettre à l'enfant, de dépasser, de surmonter ses difficultés, d'oser prendre des risques et ainsi de développer et renforcer son estime de soi.La posture de l'enseignant peut être celle d'un accompagnant dans la construction de réussite scolaire,dans la perception de l'erreur,dans la mise en place de l'évaluation,.... Il y a un mémoire de master :<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document> que je trouve assez complet sur ce thème. De plus , avec les élèves à BEP ce travail prend tout son sens, et commence à la maison puis dès la maternelle pour l'école.

Annexe 8 : résultats bruts à la question n°8 du questionnaire élève

Question : Selon vous, est-ce que certaines façons de faire les cours sont plus favorables à la participation orale ? (travail de groupe, sur ordinateur, classe inversée...) Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?

Réponses enregistrées :

Nombre de réponses	Réponse
7	Je sais pas
3	travail de groupe
3	Je ne sais pas
3	[vide]
2	Travail de groupe
2	Oui
1	Moi je préfère la classe entière et pour les cours je préfère faire des exercices physiques comme des simulations etc car cela nous permet de beaucoup mieux nous entraîner et de mieux mémoriser.
1	Oui, Le travaille en petit groupe et plus favorable car ayant moins d'élèves autour de soi cela peut favoriser la prise de parole et la confiance en soi.
1	Je pense que les travaux de groupes sont plus motivants que les travaux individuels car chacun peut donner son avis.
1	Oui, le travail en groupe je trouve que c'est plus facile de s'exprimer quand on fait des travaux de groupe
1	Je pensais avoir compris la question mais au final non je crois pas que c'est ce que je pense
1	travail de groupe car on sera pas forcément avec c'est amie donc il faudra de l'entraide
1	Oui parce que là personne ne te vois donc ce plus simple de s'exprimer
1	Oui, certains sont plus à l'aise d'une certaine manière que d'autre.

1	Le travail de groupe car sa aide a se que tout le groupe participe.
1	oui car ça permet de s'entraider en cas de difficultés
1	Travaille de groupe Prck on est plusieurs
1	les travaux de groupes , des jeux orale
1	Oui,travail sur ordi et classe inversée
1	Oui en : demi groupe, classe virtuelle
1	Oui, travail de groupe et ordinateur
1	oui a l'orale car je retiens mieux
1	Oui, en travaux pro, tech pro,
1	Bah oui tout dépend du cours
1	Oui les travaux en groupes
1	Oui travailler de groupe
1	travail en groupe
1	Ne sait pas
1	Chez pas
1	Oui jsp
1	Groupe
1	Ouii
1	oui

Résumé

L'estime de soi des élèves timides : influence sur la participation orale en milieu scolaire

L'estime de soi est un phénomène complexe et un déséquilibre peut amener à des pathologies, tel que la timidité. Dans le contexte éducatif, le manque d'estime de soi peut affecter la participation orale. Il est donc nécessaire d'instaurer un cadre bienveillant et d'utiliser de différentes stratégies pédagogiques pour créer un climat soutenant et encourageant à la participation orale. Nos recherches ont pour but de montrer qu'un manque d'estime de soi peut affecter la prise de parole en classe. Elles cherchent également à montrer que certaines stratégies pédagogiques sont plus favorables à la participation orale de l'élève. Tout au long de cette étude, le sujet s'est montré complexe, d'une part par les différentes définitions de l'estime de soi, et d'autre part par sa grande fluctuation en fonction de l'environnement qui l'entoure.

Mots-clés : estime de soi, timidité, participation orale, motivation, bienveillance.

Podsumowanie

Poczucie własnej wartości nieśmiałych uczniów : wpływ na ustne uczestniczenie w szkole

Poczucie własnej wartości jest zjawiskiem złożonym, a brak równowagi może prowadzić do patologii, takich jak nieśmiałość. W kontekście edukacyjnym niska samoocena może mieć wpływ na możliwość wypowiedzenia się. Konieczne jest zatem stworzenie klimatu życzliwości i wykorzystanie różnych strategii dydaktycznych w celu stworzenia klimatu wspierającego i zachęcającego do odpowiedzi. Nasze badania mają na celu pokazanie, że brak poczucia własnej wartości może mieć wpływ na niemożność wysłowienia się w klasie. Starają się również pokazać, że niektóre strategie nauczania są korzystniejsze dla ustnego wysłowienia się ucznia. W trakcie tego badania temat był złożony, z jednej strony przez różne definicje poczucia własnej wartości, a z drugiej strony przez jego duże wahania w zależności od otaczającego środowiska.

Słowa kluczowe : poczucie własnej wartości, nieśmiałość, odpowiedź ustna, motywacja, życzliwość