



HAL
open science

La bienveillance et l'estime de soi à l'école : adopter une attitude bienveillante en classe pour favoriser l'estime de soi des élèves à l'école primaire

Mohand Redjdal

► To cite this version:

Mohand Redjdal. La bienveillance et l'estime de soi à l'école : adopter une attitude bienveillante en classe pour favoriser l'estime de soi des élèves à l'école primaire. Education. 2021. dumas-03570113

HAL Id: dumas-03570113

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03570113v1>

Submitted on 18 Jun 2022

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

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



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

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-En-Laye

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation**
Mention : « MEEF 1 »

La bienveillance et l'estime de soi à l'école.

Adopter une attitude bienveillante en classe pour favoriser l'estime de soi des élèves à l'école primaire.

Mohand REDJDAL

Directeur de mémoire : **M. Jean-Pierre COSTET**

Jury :

M. Jean-Pierre COSTET Directeur de mémoire, CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Mme Christelle CAMSUZA , Directrice du Master MEEF 1, CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Date de soutenance : 05/2021

Remerciements

Je tiens dans un premier temps à remercier Jean-Pierre COSTET, mon directeur de mémoire, pour sa bienveillance, ses conseils et sa disponibilité.

Je remercie ensuite Dominique LAVAL, mon tuteur INSPE, pour ses conseils et ses encouragements.

Je remercie les équipes enseignantes des écoles dans lesquelles j'ai exercé cette année.

Enfin, je remercie Djazira, Abderrahmane, Fahima, Edeline, Maël, Louis, Pierre et Tatiana, pour leur aide, leur soutien et leurs conseils.

Résumé

L'objectif de ce mémoire est de tenter de savoir comment appliquer la bienveillance dans une classe pour pousser l'estime de soi des élèves. Cette recherche a été initiée par l'observation de plusieurs acteurs éducatifs, de leur relation avec les enfants, et de ce que les enfants disaient d'eux-mêmes suite à ces interactions. L'importance du soi et de cette confiance chez l'enfant est telle que dans le cadre scolaire, c'est un des rôles de l'enseignant.e de veiller à préserver l'estime de soi des élèves en mettant en place un cadre sécurisant et encourageant lors des séances d'apprentissage.

Mots-clés : Bienveillance, estime de soi, construction de soi, développement de soi, confiance en soi, éducation, enseignement, apprentissages

Abstract

The goal of this work is to try to know how to apply benevolence in a classroom to preserve the self-esteem of the students. This research was initiated by the observing several educational actors, their relationship with children, and what the children said about themselves following these interactions. The importance of the Self and this self-confidence for the child is such that in the school environment, it is one of the teacher's role to ensure that the students' self-esteem is preserved by setting up a safe, secure and encouraging environment during learning sessions.

Keywords: Benevolence, self-esteem, self-construction, self-development, self-confidence, education, teaching, learning

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
Abstract	4
Table des matières	5
Introduction	1
I. Cadre Théorique	4
I.1. Eléments de définition.....	4
I.1.1. <i>L'estime de soi</i>	4
I.1.2 <i>La bienveillance</i>	8
I.2. Pourquoi s'intéresser à l'estime de soi à l'école ?.....	12
I.2.1. <i>La construction de soi</i>	12
I.2.2. <i>Protection de soi, confiance en soi et réussite scolaire</i>	16
II. Méthodologie	20
II.1. Moyens d'investigation mis en place.....	20
II.1.1. <i>Rituel : Débat philosophique</i>	20
II.1.2. <i>Groupe de parole : questionnement sur la bienveillance</i>	21
II.2. Présentation de la population étudiée.....	22
II.2.1. <i>Classe de CM1</i>	22
II.2.2. <i>Classe de Moyenne Section</i>	22
III. Recueil et Analyse des données	23
III.1. Rituel : Débat philosophique.....	23
III.1.1. <i>Nombre d'interventions venant d'élèves différents</i>	24
III.1.2. <i>Nombre d'interventions pertinentes venant d'élèves différents</i>	24
III.1.3. <i>Interactions entre les élèves</i>	24
III.2. Groupe de parole : questionnement sur la bienveillance	25
III.2.1. <i>« C'est quoi être gentil ? »</i>	25
III.2.2. <i>« Vous pensez qu'on doit être gentil avec les autres ? Pourquoi ? »</i>	26
III.2.3. <i>« Qu'est-ce que la maîtresse et moi faisons pour être gentil par exemple ? »</i>	26
IV. Réflexion	28
IV.1. Hypothèse 1 : l'enfant ne conscientise pas forcément le concept de bienveillance, et il doit être éclairé par l'enseignant.e dans le cadre scolaire.....	28
IV.2. Hypothèse 2 : la valorisation constante de la parole de l'élève, par le biais de temps de paroles qui lui sont accordés régulièrement, augmente son estime de lui-même et son investissement.....	29
Conclusion	31
Bibliographie	33

Introduction

Après six années passées à travailler dans les écoles et en centre de loisirs avec des enfants, et plusieurs stages passés dans des classes de l'école primaire dans le cadre de mon parcours universitaire, j'ai pu observer des attitudes très variées des adultes envers les enfants. J'ai réalisé à quel point notre façon de communiquer a une influence directe sur la façon d'être et de penser des enfants. Certains enseignants m'ont laissé admiratif devant leur capacité à gérer leur classe tout en faisant preuve d'une extrême bienveillance, d'autres me laissaient sceptique. Cela dit, loin de moi l'idée de juger une pratique professionnelle ou une personne, je sais à quel point la gestion d'une classe et d'un groupe d'élèves est complexe, et mon observation n'a eu lieu qu'à un moment précis de l'année, comme une photographie, sans que je sois au courant de la vie passée de la classe ni des antécédents des élèves ou du contexte général dans lequel ils évoluent.

Ces observations m'ont amené à me poser plusieurs questions sur l'impact que peuvent avoir nos mots, nos attitudes, nos expressions, notre comportement général, sur les apprentissages des élèves et leur construction. En effet, à travers mes années passées à travailler avec des enfants, les stages que j'ai effectués et les expériences que j'ai eues dans les classes, j'ai pu noter des discours très variés de leur part concernant leur potentiel et la valeur qu'ils pensent avoir au sein d'un groupe. Certains ont un discours très dévalorisant envers eux-mêmes, se disant « nuls de toute façon », ou répétant des discours d'adultes qui leurs disaient qu'ils étaient « bêtes » ou « moins intelligents » que d'autres. Lorsque l'on connaît l'importance de la confiance en soi dans la réussite d'une tâche (se sentir capable « d'y arriver ») et l'importance de l'estime de soi dans la réussite, on peut se demander ce qu'il en est des apprentissages pour des élèves en pleine construction.

Ainsi, si la parole de l'adulte peut avoir une si grande influence sur l'estime de soi d'un enfant, un discours bienveillant ne peut avoir que des effets positifs. La bienveillance est en effet un des sujets phares de ces dernières années dans les discussions sur l'éducation, y compris au sein des institutions de l'Etat. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République¹ se base en partie sur un rapport de concertation de 2012 (Alain Dulot, François Bonneau, Marie-

¹ « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, s. d. (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> ; consulté le 13 avril 2021)

Françoise Colombani, Christian Forestier, Nathalie Mons, 2012) qui préconise une école bienveillante : « Quand l'École est bienveillante envers les élèves – qui sont d'abord des enfants et des adolescents – ,quand elle accueille les enfants – y compris en situation de handicap –[...] elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité. ». Et si la bienveillance est un prérequis nécessaire pour les meilleures conditions d'apprentissage des élèves, son lien avec l'estime de soi n'en n'est que plus étroit.

Le ministère de l'Éducation Nationale l'a bien compris puisqu'il s'est appuyé depuis plusieurs années sur des travaux de chercheurs et de chercheuses pour mettre l'accent sur l'importance de la bienveillance sur l'estime de soi des élèves dans la réussite scolaire. Par exemple, en 2014, dans une synthèse du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite, Didier Lapeyronie² énonce que « La bienveillance consiste à créer un climat favorable à des relations de confiance et à l'édification de l'estime de soi ». Ces mots sont appuyés par Sylvie Gaisne³, dans un rapport paru sur le site Réseau Canopé : l'estime de soi est fondamentale car « elle permet une autonomie de pensée, une prise de risque pour se lancer et progresser dans tout apprentissage ». Mais cet intérêt pour le bien-être et l'épanouissement des enfants a été mis en lumière bien avant : la Déclaration des Droits de l'Enfant datant du 20 novembre 1959 prévoit la protection de la dignité, de la liberté des enfants pour qu'ils puissent « se développer d'une façon saine et normale sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et social [...] ». Cependant, ce sont ces dernières années que le lien avec l'éducation et l'école a été mis en avant.

En sachant tout cela, on peut se dire que la bienveillance revêt une importance capitale dans l'exercice du métier de Professeur.e des écoles, et devient une nécessité dans la relation que l'enseignant.e a avec ses élèves et la gestion de sa classe. Ainsi, je me poserai la question suivante qui me permettra d'aiguiller ce travail de recherche : Comment instaurer de la bienveillance dans sa classe pour préserver l'estime de soi et favoriser les apprentissages des élèves ?

Pour tenter de répondre à cette question, je commencerai par des recherches qui, dans un premier temps me permettront de dégager des éléments de définition sur l'estime de soi et la bienveillance. Dans un second temps je m'intéresserai à la relation entre l'estime de soi et les apprentissages à l'école. Enfin, je présenterai la méthodologie envisagée pour tenter de répondre à cette question, puis l'analyse des données récoltées suivie d'une réflexion sur le sujet.

² « Pour une École innovante : synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, s. d. (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/pour-une-ecole-innovante-synthese-des-travaux-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-5861> ; consulté le 16 avril 2021)

³ « Climat scolaire - L'estime de soi en questions », s. d. (en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html> ; consulté le 13 avril 2021)

Je fais d'abord l'hypothèse que l'enfant ne conscientise pas forcément le concept de bienveillance, et qu'il doit être éclairé par l'enseignant.e dans le cadre scolaire.

Ensuite, je présuppose que la valorisation constante de la parole de l'élève, par le biais de temps de paroles qui lui sont accordés régulièrement, augmente son estime de lui-même et son investissement.

I. Cadre Théorique

I.1. Éléments de définition

I.1.1. *L'estime de soi*

Le « Soi »

Comment définir l'estime de soi ? Il convient d'abord à mon sens de parler de la notion de « Soi », elle-même abordée dans de nombreux travaux sur l'estime de soi.

Dans une optique purement lexicale, les définitions de plusieurs dictionnaires se rejoignent : « soi » est ce que l'on appelle en étude de la langue un pronom réfléchi. C'est un pronom qui, dans une phrase, renvoie au sujet qui lui-même réalise l'action. Même si cette définition est une vision purement sémantique du mot « soi », on peut tout de même l'appliquer à une utilisation plus générale : nous sommes les instigateurs de nos propres actions, et parler de « soi » c'est s'intéresser à l'origine de ces actions, nous-mêmes.

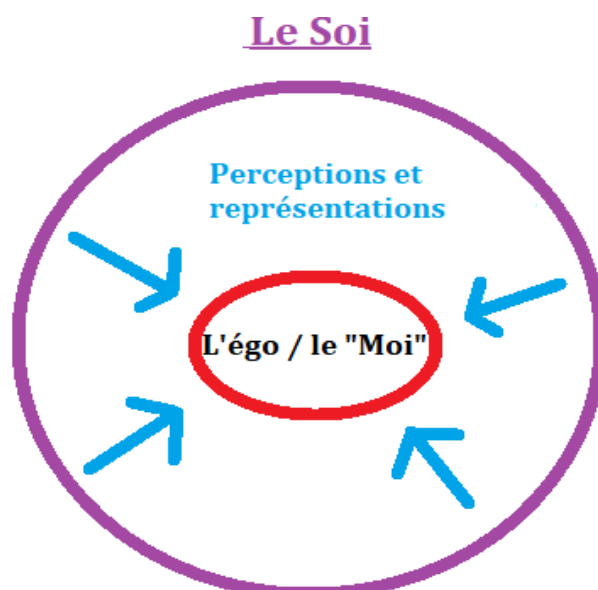
La complexité du concept de « soi » est telle que de nombreux chercheurs et chercheuses ont tenté de le définir, à travers plusieurs disciplines. En psychologie analytique, le concept de « soi » est décrit par Carl Gustave Jung comme étant l'origine du « Moi », de l'égo⁴. D'après Guy Corneau⁵ : « [...] le « Moi » est un terme technique par lequel on désigne le centre du champ de la conscience et il vient du terme latin « ego » qui signifie « je ». Ainsi, le moi ou l'ego est ce qui permet de dire « je » et de savoir que l'on existe de façon subjective, c'est-à-dire en tant que sujet. ». Ainsi, le soi serait un tout regroupant l'égo et les représentations que l'on s'en fait. De plus, ces représentations peuvent non-seulement venir d'un regard personnel, mais passent aussi et surtout par la perception des autres. C'est un des aspects du roman *Le Loup des steppes* de Hermann Hesse⁶ : le héros Harry Haller découvre à travers un parcours initiatique que la vision qu'il a de lui-même est indissociable de ce que les autres perçoivent de lui. Le « Soi » existe en partie à travers la perception d'autrui. Ainsi, le « Soi » est un tout qui est composé de notre égo et de ses perceptions.

⁴ C. G. JUNG *et al.*, *Les Racines de la conscience: études sur l'archétype*, Paris, Librairie générale française, 1995

⁵ « Les Productions Guy Corneau », s. d. (en ligne : <https://www.lesproductionsguycorneau.com/?Guy-Corneau/Articles/Le-moi-l-ego-et-le-soi> ; consulté le 17 avril 2021)

⁶ H. HESSE et A. CADE, *Le loup des steppes: roman*, s. l., 2016

C'est l'idée que résume le schéma ci-dessous :



Si le centre d'un disque est l'égo, le « **Soi** » est représenté par l'entièreté du disque, composé du « **Moi** » (le centre) et **des perceptions** faites de ce « Moi ».

Cette vision du « Soi » peut être étoffée par des travaux venant notamment de la psychologie. En partant de la confusion générale des expressions parlant du « Soi » (image, estime, valeur, perception, ...), Jean-Pierre Famose et Jean Bertsch expliquent dans *L'estime de soi : une controverse éducative*⁷ que le « Soi » est défini par les « attributs » et les « caractéristiques » que le sujet lui apporte en parlant de lui-même. C'est par exemple ce que répondrait une personne à qui on demanderait de parler d'elle. D'autres éléments sont apportés par la psychologie sociale (branche de la psychologie qui porte son analyse à travers les interactions des individus) et précisent encore les définitions précédentes. Pour Delphine Martinot, le « Soi » est défini par les informations tirées de nos souvenirs, de nos expériences et des perceptions que nous avons de nous-mêmes. Ces informations sont d'après elle indispensables à la compréhension de notre propre identité.⁸ On peut ainsi supposer que c'est en partie par le biais de nos expériences personnelles que nous nous définissons.

Les approches du concept de « Soi » sont multiples et les travaux sur le sujet sont très nombreux. Les références citées précédemment, bien que nous permettant d'aborder la notion de manière pertinente, sont loin d'être les seules réflexions sur le sujet. Cependant, grâce à elles, il est tout de même possible de dégager des points de convergence : le « Soi » est un ensemble d'éléments qui définit

⁷ J.-P. FAMOSE et J. BERTSCH, « Chapitre 1. Une clarification conceptuelle nécessaire », dans *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2017, vol. 2e éd., p. 13-22

⁸ D. MARTINOT, *Le soi, les autres et la société*, Grenoble, Pr. univ, 2008

un individu et guide ses actions. Ces éléments viennent de l'individu lui-même, mais sont tout de même influencés par autrui.

L'estime

Après avoir mis l'accent sur les caractéristiques du concept de « Soi », il me semble cohérent, pour définir l'estime de soi, de s'intéresser au(x) sens de « l'estime ». Qu'est-ce qu'« estimer » ?

Portons tout d'abord notre regard sur l'origine de ce mot, son étymologie. Le mot « estime » est dérivé du verbe « estimer », qui vient du latin « aestimare », qui signifie évaluer⁹, donner une valeur à quelque chose. On se rapproche ici d'une des définitions du verbe « estimer » que l'on peut trouver dans le dictionnaire¹⁰ : « Déterminer la valeur d'un bien, le prix d'un objet par expertise ; évaluer ». Le Larousse nous apporte cependant une autre définition portée plutôt sur la personne que sur l'objet. Estimer désigne également le fait d'émettre un jugement sur un individu, lui accorder une importance plus ou moins grande. Cette approche liée à l'individu, qui nous intéresse particulièrement dans ce travail de recherche, est précisée par le Larousse et le travail de recherche de Christina Doré. En effet, « l'estime » est définie comme un point de vue mélioratif porté sur une personne, une opinion favorable qui force respect et considération. Le sens de l'estime est vu ici à travers un prisme affectif et social : elle « indique une connaissance, une acceptation et elle se rapporte implicitement à l'amour de soi ou des autres et au respect. »¹¹

Le mot « estime » peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte dans lequel il est utilisé. Cependant, un point de convergence se dégage de toutes ces approches : l'évaluation. Que ce soit sur des objets ou des personnes, l'estime implique un jugement de valeur, qui est par essence une évaluation par différents critères. Évaluer, c'est situer un sujet par rapport à un attendu. Lorsque l'on évalue, on compare une donnée réelle à un moment précis, à une donnée attendue et précisée par un autre acteur. Par exemple, lorsque l'on évalue ses élèves en classe, on met côte à côte leurs compétences actuelles sur un sujet (données réelles à un moment précis) et les compétences attendues fixées par l'enseignant.e d'après les textes officiels (données attendues et précisées par un autre acteur).

⁹ « ESTIME : Etymologie de ESTIME », s. d. (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/estime//1> ; consulté le 18 avril 2021)

¹⁰ É. LAROUSSE, « Définitions : estimer - Dictionnaire de français Larousse », s. d. (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/estimer/31188> ; consulté le 18 avril 2021)

¹¹ C. DORE, « L'estime de soi : analyse de concept », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 129, n° 2, Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2017, p. 18-26

Outre cet aspect d'évaluation, on peut souligner l'aspect affectif mis en valeur par la définition que l'on peut trouver dans le Larousse. Cet aspect affectif est propre à l'être humain, et démontre ainsi une certaine subjectivité dans l'évaluation d'un sujet.

Ainsi, on peut en déduire que l'estime de quelque chose/quelqu'un est l'évaluation de quelque chose/quelqu'un par autrui ou soi-même. Cette évaluation serait basée sur des éléments définis par un/des individu(s).

L'estime de soi

Après s'être intéressé au concept du « Soi » et avoir défini le mot « estime », la définition de l'estime de soi peut être abordée en toute cohérence avec le thème de ce travail de recherche.

On peut en effet dans un premier temps associer les deux réflexions menées sur « l'estime » et sur le « Soi ». Si le « Soi » est l'ensemble des éléments qui définissent un individu, alors l'estime de soi est l'évaluation qui est faite de cet ensemble. Un point reste cependant à éclaircir dans cette affirmation : on sait que le « Soi » est un ensemble venant du sujet lui-même, mais qu'il existe à travers la perception d'autrui. Ainsi, si l'estime de soi est une évaluation de soi, qui émet le jugement de valeur ? Peut-on dire qu'autrui serait capable d'émettre une évaluation sur des éléments uniquement connus du sujet lui-même (expériences personnelles vécues, ...) ?

Un groupe de chercheuses qui travaillent sur l'estime de soi chez l'enfant organisent, dans un article de la revue *Devenir*, les termes traitant du « Soi » en deux grandes catégories : l'autocognition, l'autoconcept et l'image de soi feraient partie de la cognition, tandis que l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'amour propre feraient partie des affects.¹² On retrouve dans la majorité de ces termes le préfixe « auto », tiré du grec « autos », qui signifie « soi-même »¹³. Associé à d'autres morphogrammes dans la formation de mots, ce préfixe peut être traduit comme « par/de soi-même ». Par exemple, l'autodéfense signifie « se défendre par soi-même ». Un autodidacte apprend « par lui-même ». Un autoportrait est un portrait « de soi-même ». Ainsi, les termes utilisés dans l'étude du « Soi » et de l'estime de soi renvoient à « soi-même ». C'est une action faite par le sujet lui-même. L'estime de soi est une évaluation par un individu de l'ensemble des éléments qui le définissent : c'est une auto-évaluation.

L'aspect évaluatif de l'estime de soi a d'abord été souligné par William James, un philosophe, historien et psychologue américain du XIX^{ème} siècle. Pour lui, l'estime de soi est le résultat de la

¹² A. PINTO *et al.*, « Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature », *Devenir*, vol. 28, n° 2, Médecine & Hygiène, 2016, p. 109-124

¹³ É. LAROUSSE, « Définitions : auto- - Dictionnaire de français Larousse », s. d. (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/auto-/6568> ; consulté le 18 avril 2021)

comparaison entre les éléments que l'on perçoit de soi-même (concept de soi réel)¹⁴ et les caractéristiques d'une personne idéale que l'on souhaiterait devenir (un soi idéal)¹⁵. Marilou Bruchon-Schweitzer, professeure en psychologie, précise cette idée : l'estime de soi est « la dimension auto-évaluative de la personnalité relative à la perception que l'individu a de sa valeur »¹⁶.

Ainsi, un consensus peut être établi sur la définition de l'estime de soi : une auto-évaluation du Soi. L'estime de soi est, plus simplement dit, l'écart entre la personne que l'on pense être, et celle que l'on souhaiterait devenir. Plus cet écart est grand, plus notre estime de nous-même est basse. Plus l'écart est petit, plus on dit que notre estime de nous-même est haute. C'est la valeur que l'on se donne à soi-même en fonction de nos propres attendus. C'est ce qui, à l'école par exemple, peut générer un sentiment de fierté et une conviction de réussite chez un élève. Admettons que la personne idéale pour Martin, élève de CM2, a des bonnes notes et est sage en classe. Si Martin pense avoir ces caractéristiques, alors son estime de lui-même est haute.

Quels seraient alors les moyens de garantir une bonne estime de soi pour les élèves, et leur permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage ? Les textes officiels placent au cœur de la réussite scolaire une notion encore d'actualité aujourd'hui mais qui reste floue : la bienveillance.

I.1.2 La bienveillance

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales propose deux approches pour définir la bienveillance¹⁷ :

- La bienveillance comme force morale : « Disposition généreuse à l'égard de l'humanité » ;
« Qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui. »

- La bienveillance comme comportement dans les relations entre individus : « Disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un. »

Le dictionnaire Larousse quant à lui définit la bienveillance comme une « Disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui. »¹⁸.

Le mot « disposition » étant commun à toutes ces définitions, on peut supposer que la bienveillance est une attitude préalablement intégrée par un individu. A priori non quantifiable, elle revêt, d'après ces définitions, un caractère immatériel et impossible à mesurer puisqu'elle émane d'une vertu fondamentalement humaine. Elle serait de plus un concept relevant exclusivement des relations entre les

¹⁴ J.-P. FAMOSE et J. BERTSCH, « L'estime de soi: une controverse éducative », P.U.F, 2014

¹⁵ *Id.*

¹⁶ B. GUERRIN, *Estime de soi*, dans *Les concepts en sciences infirmières*, s. l., Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012

¹⁷ « BIENVEILLANCE : Définition de BIENVEILLANCE », s. d. (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance> ; consulté le 18 avril 2021)

¹⁸ É. LAROUSSE, « Définitions : bienveillance - Dictionnaire de français Larousse », s. d. (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179> ; consulté le 18 avril 2021)

individus, à en lire l'emploi systématique d'« autrui » et de « quelqu'un » comme étant les cibles de la bienveillance. On peut ainsi d'ores et déjà admettre que la bienveillance est un comportement qui s'inscrit dans les relations sociales entre individus. En outre, elle aurait une ou plusieurs personnes « source » et une ou plusieurs personnes « cible ».

Avant de nous plonger dans l'approche psychologique de cette notion, il me semble important de s'intéresser à l'étymologie du mot pour en saisir avec précision et justesse le sens et l'essence.

Il existe un dissensus entre les linguistes concernant l'origine du mot « bienveillance ». Une partie d'entre eux admettent que le mot viendrait du latin « benevolentia », lui-même dérivé de « benevolens »¹⁹. Composé de « bene » qui signifie « bien, favorable », et « volens » qui signifie « favorable », on peut le traduire de manière littérale par « être favorable au bien », « vouloir le bien ». L'origine latine a donné en français le mot « bienvoillance » vers la fin du XII^{ème} siècle, qui est défini par le fait d'être « favorable envers quelqu'un » par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.²⁰

Cependant, d'autres chercheurs ont une autre théorie concernant l'étymologie de ce terme. Pour l'historien du XIX^{ème} siècle Jean-Baptiste-Bonaventure de Roquefort, le mot « bienveillance » viendrait de « bona vigilantia », qui signifie « bien veiller »²¹.

Difficile donc de s'accorder parfaitement sur une origine concrète et établie. L'une parle de volonté et l'autre de veille, de protection. On peut néanmoins noter un point de convergence qui est le « bien », l'idée d'une présence bénéfique sur une personne.

Après cette approche lexicale concernant la source du mot, intéressons-nous aux études du concept lui-même, notamment en psychologie. Pour Annie Paquet et John Tyler Binfet, « la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être des autres, à l'origine (parfois) de nos comportements de gentillesse. »²². Ils précisent leur propos pour ce qui concerne l'école : « Plus spécifiquement dans le contexte scolaire, elle devient une attitude pour soutenir les élèves tant dans leurs apprentissages académiques que dans leurs compétences transversales en contribuant de manière générale à leur bien-être et à leur réussite. ». Les expressions clés « bien-être envers autrui » et « à l'origine de nos comportements de gentillesse » soulignent le caractère protecteur de la bienveillance.

On peut donc supposer qu'une personne qui fait preuve de bienveillance montre une certaine empathie envers autrui. Le Larousse définit l'empathie comme la « Faculté intuitive de se mettre à la place

¹⁹ « GRAND DICTIONNAIRE LATIN OLIVETTI - Latin - Français », s. d. (en ligne : <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?parola=benevolens> ; consulté le 19 avril 2021)

²⁰ « BIENVEILLANCE : Etymologie de BIENVEILLANCE », s. d. (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/bienveillance> ; consulté le 19 avril 2021)

²¹ DE ROQUEFORT-FLAMERICOURT, *Dictionnaire étymologique de la langue française où les mots sont classés par ... familles. tome 2*, HACHETTE LIVRE - BNF, 2018

²² A. PAQUET et J. T. BINFET, « Chapitre 7. La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves », dans *Psychologie positive*, Paris, Dunod, 2019, p. 7

d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. »²³. Pour favoriser le bien-être de quelqu'un à travers la gentillesse, ne doit-on pas avoir la capacité de comprendre les sources de son mal être lorsqu'il y en a ? En effet, à mon sens, une certaine compréhension des problématiques d'un individu est nécessaire pour œuvrer à son confort physique et psychologique. Ainsi, il me semble important de ne pas oublier l'aspect empathique de la bienveillance.

La plupart de ces travaux menés sur la bienveillance sont très récents. On peut supposer que ce phénomène est dû à l'intérêt porté ces dernières années au bien-être et au développement personnel, sujets qui placent la bienveillance en tant que source de ces derniers. Cela accentue sans doute la difficulté que l'on peut avoir à définir la bienveillance avec précision, puisqu'elle est liée à de nombreux mots clés. Il est néanmoins possible de s'accorder sur plusieurs points si on prend en compte l'aspect lexical, étymologique et les recherches scientifiques sur le sujet : la bienveillance est un comportement dont les caractéristiques sont assimilées par un ou plusieurs individus « source », qui adapte son attitude en suivant ces caractéristiques pour le bien-être d'un ou de plusieurs individus « cible ». Plus simplement dit, c'est s'assurer du bien-être psychologique et physique d'autrui.

Certains professionnel.le.s et chercheur.e.s quant à eux, parlent de la difficulté que l'on a à définir la bienveillance, et ainsi des complications liées à son application directe. Pour Paul Devin, Inspecteur de l'Éducation Nationale et Secrétaire général du SNPI-FSU, la bienveillance est un concept « mou » qui est modulable en fonction des conceptions de chacun et sujet à de multiples interprétations. Elle serait trop abstraite pour établir des liens de causalité avec la réussite scolaire par exemple.²⁴

Son propos est cité et appuyé par Christine Passerieux dans un atelier aux Rencontres Maternelles du GFEN, où elle apporte une définition du mot : « étymologiquement du latin *benevolens* : vouloir le bien. Faire preuve de bonté, disposition d'esprit qui incline à la compréhension, à l'indulgence envers autrui, vouloir du bien à autrui, disposition d'esprit pour quelqu'un d'inférieur. Il y a une connotation très affective. Synonymes : compassion (sentiment de pitié qui nous rend sensibles aux maux d'autrui) voire complaisance (disposition à se conformer au goût, au désir d'autrui pour lui plaire) [...] »²⁵. En effet dans le sens qu'elle décrit, la bienveillance ne serait pas un outil qui permettrait aux enseignant.e.s d'assurer la réussite des élèves. De plus, elle met en avant un aspect presque contre-productif lorsqu'elle parle d'infériorité, puisque l'on sait aujourd'hui que la réussite scolaire ne passe surtout pas par un rapport de domination, mais par un accompagnement. En effet dans sa définition de la bienveillance elle souligne le fait qu'un individu supérieur ait une influence sur un individu inférieur. Ainsi, la bienveillance est un

²³ É. LAROUSSE, « Définitions : empathie - Dictionnaire de français Larousse », s. d. (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880> ; consulté le 22 avril 2021)

²⁴ P. DEVIN, « Méfions-nous de l'usage si répandu de la notion de bienveillance... », s. d., p. 5

²⁵ « Rencontre Maternelle GFEN : C. Passerieux : Bienveillance ou not bienveillance ? », s. d. (en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/02022016Article635899872977010405.aspx> ; consulté le 19 avril 2021)

terme qui aujourd'hui est parfois sujet à controverse, et peut même être questionné lorsqu'il est appliqué à l'enseignement.

Ces recherches sont aujourd'hui souvent en lien avec l'école et l'éducation. En effet le lien entre la bienveillance et l'éducation paraît évident lorsque l'on s'intéresse de près ou de loin à l'enfance. La nécessité de penser au bien-être des élèves est une réalité qui demande, à mon sens, une réflexion de la part des professionnels de l'enseignement et de l'éducation. C'est ce qui sera abordé dans la suite de ce travail de recherche.

I.2. Pourquoi s'intéresser à l'estime de soi à l'école ?

Notre objectif principal en tant que professeur.e.s des écoles est d'enseigner un certain nombre de savoirs, de normes et de valeurs aux élèves pour qu'ils puissent être des citoyens et citoyennes libres, dotés d'un sens critique et capables de réfléchir par eux-mêmes. Cela passe en partie par l'acquisition de savoirs et l'atteinte d'objectifs d'apprentissages, qui définissent ce qui est appelé la réussite scolaire.

C'est dans le Bulletin Officiel de juin 2008 qu'il est écrit que « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. »²⁶. L'estime de soi est donc une des préoccupations des professionnels de l'enseignement aujourd'hui. C'est pour cela qu'il me semble pertinent de s'intéresser de plus près au processus que traverse un individu, de sa naissance à l'âge adulte : la construction de soi.

I.2.1. La construction de soi

La famille est le premier lieu d'interactions sociales d'un individu. Ces interactions sociales, ajoutées à nos expériences vécues et à notre éducation contribuent à la construction de notre identité, de nos goûts, de nos valeurs, de notre estime de nous-mêmes. Elles font partie d'un processus particulier qui a lieu dans sa plus grande partie le long de notre enfance et de notre adolescence : la construction de soi, ou le développement du soi.

Les travaux concernant le développement et la construction de soi sont nombreux, tant ils relèvent de disciplines diverses. Il n'y a pas de mode d'emploi ou de « recette toute faite » avec des étapes précises concernant le développement d'un enfant. Cette complexité se voit dans l'exercice de l'enseignement : nous, professeur.e.s des écoles, essayons d'accompagner les élèves dans leur développement en leur apportant un maximum de clés pour leur avenir. Cependant, chaque individu est unique, chaque élève est différent, et a son propre vécu, son propre bagage, sa propre expérience de la vie, et de là découlent des problématiques qui lui sont propres. Pour pouvoir aborder ces problématiques avec pertinence et s'adapter à chaque élève, il est important de s'intéresser à plusieurs domaines qui sont liés à l'estime d'un individu et à la construction de lui-même.

Dans l'étude du développement de soi, l'encyclopédie Universalis propose une carte mentale mettant le développement du soi en relation avec plusieurs autres domaines :

²⁶ « Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 », s. d. (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm> ; consulté le 13 avril 2021)

Le développement du soi



© Encyclopædia Universalis

<https://www.universalis.fr/carte-mentale/developpement-du-soi/>

Ce schéma place le développement de soi à l'intersection de la famille, du soi, de l'enfance et de la société. Ces sujets relèvent de domaines et de disciplines qui sont enseignées dans la formation d'un.e professeur.e des écoles (Master MEEF) : la psychologie de l'éducation et la sociologie de l'éducation. Elles sont en effet importantes pour la compréhension des individualités des élèves et pour la gestion de la classe.

Se construire, se développer, c'est se donner une identité. Que ce soit par le biais de modèles sociaux, d'interactions avec d'autres individus, nous nous construisons dès l'enfance en nous confrontant aux autres. Ce processus de construction est nommé par les sociologues la socialisation. Le sociologue Emile Durkheim définit ce processus comme étant l'intériorisation par un enfant des normes et des valeurs d'une société.²⁷ Ces normes et ces valeurs sont apprises via des modèles humains qui sont les acteurs de la socialisation d'un enfant. Ces acteurs sont en grande partie les adultes référents qui participent à son éducation. On y retrouve par exemple les parents, la famille en général, et aussi les

²⁷ É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2013

enseignant.e.s. Nous faisons en effet partie de la socialisation des enfants que nous avons dans notre classe, qui doivent en premier lieu, dès la petite section, intégrer les normes et les valeurs qui leur permettront de devenir des élèves. Ainsi, notre rôle dans la construction et le développement de soi des enfants, en tant qu'individus et en tant qu'élèves, est un rôle de premier plan.

Intéressons-nous dans un second temps à l'approche psychologique. Lorsque l'on est un enfant, on se construit avec les expériences que l'on vit, dès le plus jeune âge. Ces expériences sont d'ordinaire guidées par des adultes qui sont dans un premier temps notre famille. En effet, les premiers aspects de notre personnalité et de notre estime de nous-même viennent des individus pour qui on développe un attachement particulier, un affect. Ainsi, ce que nous renvoient nos parents à cet âge, leurs réactions, leurs paroles, participent à créer une sécurité affective. La théorie de l'attachement développée par John Bowlby souligne le fait que pour qu'un individu puisse se développer socialement et se construire, il a besoin d'une personne qui lui procure un sentiment de sécurité affective, appelée « *caregiver* » (littéralement « donneur d'attention »).²⁸ Cette sécurité affective est un socle qui permet aux enfants de commencer à développer une estime d'eux-mêmes.

Admettons alors que cette sécurité affective soit acquise par un individu et que les bases du développement de son estime de lui-même soient placées. Que se passe-t-il par la suite ? L'estime de soi de l'enfant se développe-t-elle toute seule ? Par quelles étapes passe un individu pour se construire ? La chercheuse en psychologie Susan Harter a identifié six grandes étapes dans le développement d'un individu²⁹ :

- Jusqu'à 5 ans, l'enfant se donne une identité en utilisant des caractéristiques concrètes et indépendantes les unes des autres (traits physiques par exemple). Il saura se définir en disant ce qu'il sait faire (je sais courir jusqu'aux poteaux ...), mais il ne saura pas se donner de caractéristique générale (je suis rapide...). Ici, l'enfant fait une confusion entre le Soi idéal et le Soi réel. Les bases de l'estime de soi à cet âge sont donc encore bien loin d'être établies, puisque comme vu auparavant dans ce travail de recherche, l'estime de soi est l'écart entre un Soi idéal et un Soi réel perçu par l'individu lui-même.
- De 5 à 7 ans, les illusions positives sur lui-même perdurent. Il sait se comparer dans le temps et se rendre peu à peu compte de sa progression. Cependant la confusion entre le Soi réel et le Soi idéal reste présente. L'enfant va alors mettre en place un « soi miroir » pour se définir qui restera présent le reste de sa vie : c'est ce que les personnes participant à sa socialisation diront de lui-même qui le définira et le renseignera sur la personne qu'il est. L'estime de soi

²⁸ J. HOLMES, *John Bowlby and attachment theory*, London ; New York, Routledge, 1993

²⁹ S. HARTER, *The construction of the self: a developmental perspective*, New York, Guilford Press, 1999

commence à se développer. On peut d'ores et déjà noter l'impact que nous, professeur.e.s des écoles, avons sur les élèves. C'est à cette étape du développement que les adultes référents de l'enfant peuvent « implanter » des « Sois possibles »³⁰ et développer grandement la confiance en soi d'un élève.

- De 8 à 11 ans, l'enfant commence à généraliser ses compétences et se définir lui-même par des traits de personnalité. Il continue à être sensible à ce que les acteurs de sa socialisation lui renvoient.
- De 12 à 13 ans, au début de l'adolescence, l'enfant commence à développer une comparaison sociale auquel il sera très sensible, au détriment de la comparaison temporelle qui s'estompe. Les adultes référents/modèles vont parfois changer selon le contexte (un professeur particulièrement apprécié parmi les autres, une éducatrice spécifique dans une colonie de vacances, ...) et vont nourrir le « Soi idéal ». Ces modèles vont être majeurs pour la construction de l'adulte que l'enfant va devenir.
- De 14 à 16 ans, au milieu de l'adolescence, la comparaison sociale devient particulièrement grande : savoir ce que les autres pensent de lui est primordial. L'estime de soi est fragile et très variable, le « Soi » réel étant constamment soumis au jugement et au regard des autres.
- A 17 ans et après, les croyances, normes, valeurs et standards extérieurs sont intériorisés. L'enfant est capable de savoir où il veut aller et d'envisager un futur pour lui-même grâce aux « Sois possibles » qui ont été encouragés par les acteurs de sa socialisation et ses modèles durant tout son développement.

En sachant cela, on ne peut qu'admettre l'influence qu'un.e enseignant.e. a dans la construction de ses élèves et de leur estime d'eux-mêmes. La définition du soi d'un enfant évolue, et l'enseignant.e est une source d'influence directe et privilégiée lors de son développement. L'élève à qui on dit qu'il « n'est pas fait pour les maths » par exemple normalisera son échec dans tout travail mathématique et aura d'énormes difficultés à s'imaginer réussir dans cette matière. C'est un des « Sois » possibles qui est alors évincé, et il est à supposer que cela se consolide à mesure qu'il progresse dans sa scolarité sous la forme d'un cercle vicieux : l'élève échoue en mathématiques, on lui dit à la maison que c'est normal car « c'est de famille », et il continue à échouer jusqu'à ne plus faire d'effort et normaliser son échec, puisqu'on lui dit que c'est attendu. Ainsi, l'enseignant.e a le pouvoir et le devoir de prêter une grande attention à l'estime

³⁰ M.-C. TOCZEK-CAPELLE et D. MARTINOT, *Le défi éducatif des situations pour réussir*, Paris, A. Colin, 2004

de soi de chacun de ses élèves pour leur permettre de s'accomplir en tant qu'individu libre, confiant, et capable de choisir le chemin qu'il va emprunter en toute connaissance de cause.

I.2.2. Protection de soi, confiance en soi et réussite scolaire.

Estime de soi et réussite scolaire

Nous avons toutes et tous besoin de nous sentir libres et valorisés. Cette valeur que nous pensons avoir, l'estime de soi, est sujette à de nombreuses variations qui parfois sont négatives. Nous cherchons toutes et tous à maintenir et protéger notre estime de nous-mêmes. C'est aussi et particulièrement vrai pour les élèves à l'école primaire. Et pour protéger cette estime de soi et la préserver, les élèves élaborent inconsciemment des stratégies d'autoprotection. Six stratégies de protection de soi ont pu être identifiées par Marie-Christine Toczek³¹:

- Le biais d'autocomplaisance (Pawel Lewicki,1984)³²: Stratégie étudiée par Pawel Lewicki, chercheur en psychologie : elle consiste à attribuer ses réussites à des sources internes (ses propres compétences) mais ses échecs à des sources externes. Un élève mettant en place cette stratégie d'autoprotection dira par exemple qu'il a échoué car il n'avait pas de chance, mais ne remettra pas en cause les moyens de résolution qu'il a utilisés.
- L'auto-handicap : Jones et Berglas³³ ont défini cette stratégie comme étant l'action de se créer des obstacles lors de l'apprentissage. En cas d'échec, un élève rejettera la responsabilité de son résultat sur une mauvaise préparation. L'élève pourra protéger son estime de lui-même en faisant cela, ou imputant sa réussite à ses propres qualités. Cela ne lui permet pas de remettre en question ses stratégies de résolution ni de prendre conscience de ses erreurs.
- L'attribution au génie (M.-C. Toczek) : Cette stratégie consiste utiliser une comparaison ascendante pour expliquer son résultat. C'est se comparer à d'autres élèves ayant réussi en leur attribuant des qualités exceptionnelles. Par exemple, un élève A ayant eu une mauvaise note se comparera à un élève B ayant eu une bien meilleure note en disant que l'élève B est « surdoué », qu'il a des atouts particuliers dans un domaine, etc. ...

³¹ M.-C. TOCZEK-CAPELLE et D. MARTINOT, *Le défi éducatif des situations pour réussir*, Paris, A. Colin, 2004

³² . THOMAS HILL, NANCY D SMITH, PAWEL LEWICKI, « The development of self-image bias: A real-world demonstration », s. d.

³³ J.-F. SALOMON, J.-P. FAMOSE et F. CURY, « Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices: valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement », *Bulletin de psychologie*, Numéro 475, n° 1, Groupe d'études de psychologie, 2005, p. 47-55

- La comparaison défavorable³⁴: A l'inverse, certains élèves se fondent sur les échecs des autres : ils se comparent aux élèves ayant moins bien réussi qu'eux en se disant « qu'il y a pire » et que leur résultat n'est « pas si mal » pour protéger leur estime d'eux-mêmes.
- Le désengagement (M.-C. Toczek) : Les élèves développent cette stratégie lorsque qu'ils rencontrent des difficultés dans une discipline scolaire. Cela menace leur estime d'eux-mêmes et ils n'envisagent alors plus les « Sois » possibles qui sont liés à cette discipline. Par exemple, un élève qui essuie des échecs à répétitions en anglais, peut finir par abandonner l'idée de progresser et de réussir dans cette matière. Cet abandon peut être accentué par des réactions des acteurs de la socialisation comme « de toute façon c'est normal, dans la famille personne n'a jamais été bon en anglais, c'est dans les gènes ; etc ... »
- La reconnaissance par l'échec (M.-C. Toczek) : Pour se faire respecter par le groupe, des élèves, en dernier recours, chercheront à se faire respecter par et pour leur échec auprès de leurs pairs. N'avons-nous jamais entendu « Ah t'as eu 5/20 ? moi j'ai eu 3 je t'ai battu » dans une classe ? Ils vont alors se vanter d'avoir échoué pour protéger leur estime d'eux même.

Ces stratégies d'autoprotection peuvent s'avérer dévastatrices pour les apprentissages des élèves. Si elles sont trop souvent utilisées par un élève, on peut supposer qu'elles peuvent être un grand facteur d'échec scolaire et fortement freiner les apprentissages.

Ainsi, bien qu'actuellement aucun lien de causalité n'a pu être déterminé entre une haute estime de soi et une réussite générale à l'école pour un élève, il est tout de même important pour les enseignants de veiller à préserver l'estime de soi des élèves pour tenter de prévenir l'échec scolaire. Pour préserver l'estime de soi, l'enseignant.e peut actionner un levier particulier : la confiance en soi.

Confiance en soi et réussite scolaire

La circulaire de rentrée 2019 initiée par Jean-Michel Blanquer fait de la transmission de la confiance en soi une des priorités de l'école primaire³⁵. Le psychologue Jean Garneau définit la confiance en soi comme étant « une prédiction réaliste et ponctuelle qu'on a les ressources nécessaires pour faire face à un genre particulier de situation »³⁶. Plus généralement, la confiance en soi est la conscience perçue

³⁴ « Impacts - Apprentissage scolaire | Estime de soi », s. d. (en ligne : <http://www.estimesoietdesautres.be/impacts-apprentissagescolaire.html> ; consulté le 24 avril 2021)

³⁵ « La loi pour une École de la confiance », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, s. d. (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474> ; consulté le 13 avril 2021)

³⁶ *La confiance en soi comment la bâtir au quotidien*, Carignan, Québec, Coffragants, 2008

par un individu de ses capacités et de ses compétences dans un domaine donné. Ainsi, avoir confiance en soi, c'est se sentir capable de réaliser une tâche, de réussir dans un domaine choisi ou défini. L'estime de soi est la valeur qu'un individu perçoit de lui-même en comparant son « Soi » réel (supposé) et son « Soi » idéal. Alors, avoir confiance en soi c'est arriver à envisager l'atteinte de ce « Soi » idéal, et l'atteinte de plusieurs autres « Sois » possibles.

C'est en cela que notre rôle de professeur.e des écoles est important, puisque nous participons à transmettre les « Sois » possibles chez les élèves, et donc la confiance en soi. C'est primordial pour les apprentissages : un élève qui est persuadé d'être « nul en grammaire » n'a pas confiance en lui dans ce domaine-là. Il n'envisage pas la possibilité de progresser, il n'envisage pas un « Soi » étant capable de réussir en grammaire. Si un élève ne se sent pas capable d'apprendre et d'évoluer, il faut que les acteurs de sa socialisation croient en son éducabilité et lui montrent. On peut donc supposer qu'avoir conscience de cela en tant qu'enseignant.e pourrait être bénéfique pour les élèves.

Philippe Meirieu s'intéresse au principe d'éducabilité et le définit comme étant un « principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. »³⁷. C'est, autrement dit, partir du principe que tout élève est capable de réussir et de progresser, et se détacher de toute idée attribuant la réussite à des caractéristiques innées. Prenons l'exemple de l'intelligence. Pour le sens commun, elle est considérée comme innée et préjuge souvent de la réussite scolaire. Or, elle est définie par Jean Piaget comme étant une capacité d'adaptation qui ne se limite pas au domaine scolaire.³⁸ Albert Jacquard quant à lui ajoute que l'intelligence, c'est « comprendre que l'on n'a pas compris et tout faire pour comprendre ». ³⁹ Cela montre que l'intelligence, vue au départ comme une caractéristique innée, est une compétence que tout le monde peut travailler et développer.

Aucune donnée scientifique n'a été récoltée pour appuyer le principe d'éducabilité, puisqu'il n'est pour l'instant pas prouvé que tout le monde soit doté des mêmes capacités dans toutes les disciplines, en tout cas à un niveau universitaire. Cependant, pour Philippe Meirieu, nous devons tout de même partir de ce postulat d'éducabilité, pour que sans cesse nous soyons dans la réflexion et le renouvellement de nos méthodes pédagogiques et didactiques⁴⁰. En effet, si on ne croit pas à l'éducabilité de tous les élèves, cela veut dire que l'on émet des hypothèses sur le futur des élèves, leurs « Sois » possibles, en partant des

³⁷ « Philippe Meirieu : accueil et actualité de la pédagogie », s. d. (en ligne : <https://www.meirieu.com/> ; consulté le 24 avril 2021)

³⁸ J. PIAGET et O. HOUDE, « La psychologie de l'intelligence », A. Colin, 2012

³⁹ LAHO2010, *Albert Jacquard La vraie intelligence*, 2010, 5:37 (en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=DpzRONla_RU&ab_channel=laho2010 ; consulté le 25 avril 2021)

⁴⁰ P. MEIRIEU, « Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 43, n° 1, Érès, 2009, p. 4-9

données actuelles et de leurs résultats à un moment précis, leurs « Sois réels ». Cela voudrait dire que l'on n'a pas confiance en eux, que l'on ne les imagine pas capables de progresser.

II. Méthodologie

Je vais dans un premier temps évoquer les moyens d'investigation mis en place pour traiter les hypothèses de ce travail de recherche. Puis je présenterai les populations étudiées, et enfin j'analyserai les résultats des études menées après avoir recueilli les données correspondantes.

II.1. Moyens d'investigation mis en place

Pour mener à bien les recherches sur l'impact de la bienveillance sur l'estime de soi à l'école, j'ai mis en place deux situations de recherche différentes dans ma classe qui suivent un raisonnement qualitatif : la mise en place d'un rituel de parole, et un questionnaire sur la bienveillance soumis à des élèves.

II.1.1. Rituel : Débat philosophique

Cette situation de recherche consiste en la mise en place d'un moment de débat où la parole est donnée aux élèves et guidée par l'enseignant. L'enseignant propose dans un premier temps la séance aux élèves en leur expliquant l'objectif principal : réfléchir à une question générale en donnant son avis de manière construite et respectueuse. L'enseignant demande alors aux élèves quelles règles doivent d'abord être établies pour que ce genre d'exercice fonctionne : l'écoute de l'autre, le respect de sa parole, l'absence de jugement de valeur, le moyen de prise de parole. Le caractère répété de cette situation en fait un rituel, d'environ quinze minutes, qui a lieu deux fois par semaine (le mardi et le vendredi) en début d'après-midi dans le cadre de la discipline scolaire « EMC » (Education Morale et Civique) en lien avec les programmes de l'Education Nationale.

Ce type de séance me semble approprié à ce travail de recherche pour les raisons suivantes : proposer une situation de débat permet à l'enseignant.e de créer une situation de prise de parole sécurisante pour les élèves. Le débat philosophique a bien sûr d'autres avantages pédagogiques à l'école primaire, notamment celui d'apprendre à structurer sa pensée et de favoriser la verbalisation de cette pensée. Cependant, l'attention sera ici portée sur la prise de parole. Créer un « espace de parole » est selon Sylvie Gaisne une des différentes manières d'accompagner les élèves dans la construction de soi et/ou de préserver leur estime d'eux-mêmes⁴¹. En effet chacun est libre de parler autant qu'il le souhaite et d'exprimer ses idées tout en étant écouté par les autres. En outre, cela encourage l'empathie, une des

⁴¹ « Climat scolaire - L'estime de soi en questions », *op. cit.*

qualités qui définit la bienveillance comme dit précédemment⁴². Les élèves doivent essayer de comprendre le point de vue de l'autre et le respecter, tout en ayant la possibilité de réagir en sollicitant la parole sans interrompre celle de quelqu'un d'autre. J'ai donc suivi cet axe d'action pour établir un cadre sécurisant lors de ces séances, en disant bien que chaque enfant sera écouté mais que ce n'est pas une obligation de prendre de la parole. Chacun parle à son rythme quand il le décide, et il n'y a aucune mauvaise réponse.

Cet espace de parole me permet de traiter l'hypothèse selon laquelle la valorisation constante de la parole de l'élève, par le biais de temps de paroles qui lui sont accordés régulièrement, augmente son estime de lui-même et son investissement. Pour cela j'ai relevé les données suivantes : nombre d'interventions pertinentes (en rapport avec le sujet) par séance, nombre d'interventions non-pertinentes, nombre d'interventions au total, durée des interventions.

II.1.2. Groupe de parole : questionnement sur la bienveillance

J'ai choisi d'apporter un complément à ma recherche concernant la bienveillance pour traiter l'hypothèse suivante : la bienveillance est une façon d'être dont les enfants n'ont pas toujours conscience, et qui, par conséquent, doit être enseignée dans le cadre scolaire.

Pour cela, j'ai décidé de mettre en place un temps de débat avec les élèves de ma classe de Moyenne Section. L'objectif de cette séance est de se questionner sur la notion de bienveillance : qu'est-ce que cela signifie ? Comment faire pour être bienveillant ? Que se passe-t-il lorsque l'on ne l'est pas ? J'ai ensuite pris en note leurs réponses que je commenterai dans la suite de ce travail de recherche. Je choisis de ne traiter que le concept de bienveillance et pas l'estime de soi car lors de la période préscolaire l'évaluation de soi est très forte et moins objective qu'à l'école élémentaire, comme le souligne la chercheuse Verena Jendoubi dans son travail sur l'estime de soi.⁴³

L'estime de soi et la bienveillance sont des notions qui peuvent paraître floues. Ainsi, pour pouvoir l'expliquer à des enfants, il semble nécessaire d'adapter son discours et son vocabulaire. Au vu de leur âge, il me paraît impératif de reformuler le terme de bienveillance et le questionnement prévu. J'ai utilisé le mot « gentillesse » qui est à priori connu de tous les élèves. Ainsi, je leur demande par exemple de la manière suivante : « Pourquoi faut-il être gentil avec les autres ? »

⁴² Voir « I.1.2 La bienveillance »

⁴³ V. JENDOUBI, « L'estime de soi et l'école », in Résonnances, mensuel de l'Ecole valaisanne, N°3. », 2002

II.2. Présentation de la population étudiée

Ces études ont été réalisées dans les deux classes que j'ai pu mener pendant cette année de stage : une classe de CM1 dans laquelle j'ai enseigné pendant mon stage massé et une classe de Moyenne section de maternelle dans laquelle je suis affecté toute l'année.

II.2.1. Classe de CM1

J'ai réalisé le rituel de débat dans la classe de CM1 que j'ai prise lors de mon stage massé. C'est une classe d'une école élémentaire située au milieu d'un quartier résidentiel qui regroupe des élèves venant d'un milieu hétérogène. Elle est composée de 25 élèves allant de 8 ans et demi à 10 ans au moment où l'étude a été menée, dont 10 garçons et 15 filles. Parmi eux, plusieurs élèves se dévalorisaient et n'osaient pas s'investir dans des tâches de peur de ne pas réussir.

II.2.2. Classe de Moyenne Section

Le questionnement sur la bienveillance a été réalisé dans la classe de Moyenne Section de maternelle dans laquelle je suis affecté en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire cette année. C'est une classe de 28 élèves nés en 2016, composée de 14 filles et 14 garçons. Tous les élèves de la classe parlent français et sont capables à ce stade de l'année d'utiliser des phrases sujet+verbe+complément, ce qui facilite la prise de parole durant ce travail.

III. Recueil et Analyse des données

III.1. Rituel : Débat philosophique

Dans le tableau ci-dessous ont été récoltées les données concernant le rituel de débat philosophique :

Tableau 1 : Evolution de la prise de parole des élèves dans le cadre d'un débat

	1 ^{ère} séance	2 ^{ème} séance	3 ^{ème} séance	4 ^{ème} séance	5 ^{ème} séance	6 ^{ème} séance
Questions posées	Peut-on être violent avec quelqu'un ?	Peut-on se mettre à la place de quelqu'un d'autre ?	Doit-on toujours obéir à ses parents ?	Est-ce que tout le monde est pareil ?	Est-ce que les animaux pensent comme nous ?	Doit-on toujours dire la vérité ?
Nombre d'interventions venant d'élèves différents	5	5	11	8	14	17
Nombre d'interventions pertinentes venant d'élèves différents	3	4	9	8	14	17
Interactions entre les élèves	NON	NON	OUI	OUI	OUI	OUI

Questions posées

Chaque question est ouverte et traite un thème différent par séance. Le choix des questions a été réfléchi : elles sont toutes en rapport avec ce que peuvent vivre les enfants, pour que tous puissent s'y intéresser et y répondre.

III.1.1. Nombre d'interventions venant d'élèves différents

Cette partie regroupe le nombre d'interventions en rapport avec le sujet/qui tentent de répondre à la question et le nombre d'interventions non-pertinentes (comme les questions par rapport aux règles établies de la séance, ou d'autres interventions complètement à côté du sujet). Je n'ai relevé qu'une intervention par élève, puisqu'il est question de noter l'évolution de l'investissement de chaque élève. Le nombre d'interventions total stagne les deux premières séances, et augmente de la séance 3 à 6 en allant de 11 à 17. Une légère baisse a lieu entre la séance 3(11) et la séance 4(8).

Analyse

Les élèves parlent de plus en plus au fur et à mesure des séances. On peut donc supposer que ce type d'exercice favorise la prise de parole des élèves, et que certains élèves plus réticents au départ se sont lancés. L'augmentation est plus flagrante à partir de la deuxième semaine : je pense qu'il a fallu ce laps de temps pour que les élèves se sentent à l'aise et aient confiance.

III.1.2. Nombre d'interventions pertinentes venant d'élèves différents

Ici seules les interventions ayant un rapport avec la question posées sont relevées. On remarque que de la séance 1 à 3 au moins un élève prend la parole pour parler d'autre chose, mais qu'à partir de la quatrième séance on peut noter les élèves ne prennent la parole que pour répondre au sujet du débat.

Analyse

Globalement, les interventions des élèves ont été en majorité pertinentes. Elles se sont affinées à partir de la 3^{ème} séance, puisque 100% des interventions étaient en rapport direct avec le sujet du débat. Les élèves qui ont pris la parole ont donc réussi à être assez sûrs d'eux-mêmes pour se sentir capables de réfléchir au sujet.

III.1.3. Interactions entre les élèves

Quelques désaccords ont eu lieu entre les élèves, et certaines prises de paroles n'étaient pas dirigées vers l'enseignant mais étaient des réactions à d'autres interventions. Elles ont été absentes pendant les deux premières séances, puis de la séance 3 à 6 les élèves ont commencé à prendre la parole pour confronter leurs idées.

Analyse

Les élèves au départ cherchaient surtout à avoir une « bonne réponse » et mon approbation. Ils cherchaient sans doute le retour positif de ma part, toutes les réponses étant dirigées vers moi. Cependant, à partir de la 3^{ème} séance, les élèves ont commencé à rebondir sur les interventions de leurs pairs. L'objectif n'était donc plus d'avoir la bonne réponse pour avoir l'approbation de l'enseignant, mais vraiment bel et bien de confronter ses idées.

III.2. Groupe de parole : questionnement sur la bienveillance

Les questions étaient ouvertes et portaient sur la « gentillesse » (substitut lexical ici de la bienveillance), pour permettre aux élèves de moyenne section de comprendre et de s'exprimer sur un mot connu. Au vu du nombre d'élèves et de réponses différentes, j'ai choisi de ne traiter que les 5 phrases les mieux formulées.

III.2.1. « C'est quoi être gentil ? »

Réponses relevées

- 1. « C'est quand on n'est pas méchant avec les autres » (M, 4 ans et demi)
- 2. « C'est parce que, il faut pas ben, se disputer » (A, 5 ans)
- 3. « C'est quand on dit des mots gentils » (R, 5 ans)
- 4. « C'est quand on partage tous les jeux » (V, 5 ans)
- 5. « Ben on doit pas taper avec les autres, se bagarrer » (Ab, 4 ans et demi)

Analyse

Sur les cinq réponses relevées, trois d'entre elles citent un contre-exemple pour tenter de répondre à la question (1,2, et 5). La négation utilisée par les élèves ayant donné ces réponses rappelle une énonciation de règles de vie qu'on leur enseigne (« il ne faut pas ... on ne doit pas ... »). En outre, on

remarque que le rapport à l'autre est présent dans toutes les réponses : la bagarre, le partage, « dire des mots », « se disputer », être méchant. Il est explicite dans les réponses 1 et 5.

III.2.2. « Vous pensez qu'on doit être gentil avec les autres ? Pourquoi ? »

Réponses relevées

- 1.« Ben parce que y faut être gentil parce que sinon on se fait fâcher » (Ma, 4 ans et demi)
- 2.« On doit être gentil avec les autres parce que y faut pas ... parce que sinon ils sont pas contents » (L, 4 ans et demi)
- 3.« Oui parce que sinon on est puni » (Ab, 4 ans et demi)
- 4.« Oui parce que ben y faut pas être méchant » (Al, 5 ans)
- 5.« On doit être gentil avec les autres parce que sinon et ben on est tristes (les autres) » (I, 5 ans)

Analyse

Les réponses relevées sont toutes justifiées. Les réponses 1,3, et 4 rappellent, comme pour la question précédente, une récitation de règles de vie. Les réponses des élèves 1 et 3 impliquent même une sanction. Toutes les réponses impliquent une conséquence négative : « si on n'est pas gentil ... »

III.2.3. « Qu'est-ce que la maîtresse et moi faisons pour être gentil par exemple ? »

Réponses relevées

- 1.« Ben vous êtes gentils parce qu'on peut jouer » (Al, 4 ans et demi)
- 2.« Tu passes du temps avec nous alors que tu (as du ?) travailles » (R, 4 ans et demi)
- 3.« Tu nous dis des mots gentils » (B, 5 ans)
- 4.« Ben parce que tu nous fâches quand on fait des bêtises » (Mi, 4 ans et demi)
- 5.« Vous êtes gentils parce que vous lisez des histoires des fois » (V, 5 ans)

Analyse

Les élèves dont les réponses ont été relevées ont tous mis en relation l'enseignante et l'enseignant concernés (ma binôme et moi) avec eux. La réponse 4 évoque encore une fois la discipline dans la classe. Les réponses 2,3, et 5 évoquent toutes le temps que l'enseignant.e passe avec eux (la 5 explicitement). Les activités ludiques que les enfants apprécient sont évoquées : « lire des histoires », « jouer ». La réponse 3 met en avant le comportement de l'enseignant.e directement vis-à-vis d'eux (élèves), c'est ce qu'on retrouve dans les définitions de la bienveillance.

IV. Réflexion

IV.1. Hypothèse 1 : l'enfant ne conscientise pas forcément le concept de bienveillance, et il doit être éclairé par l'enseignant.e dans le cadre scolaire.

Il est possible maintenant, en partant du travail oral sur la bienveillance avec les élèves de Moyenne section, de répondre à la première hypothèse. Le rapport à l'autre est présent dans toutes les réponses de la question III.2.1. Ainsi, même si on parle de gentillesse avec eux, les élèves ont bien en tête l'aspect social de la bienveillance, le fait qu'elle parte d'un ou plusieurs individus vers un/plusieurs autres individus. Dans les réponses 2,3 et 5 de la question III.2.3., il apparaît que les élèves ont conscience que l'attitude bienveillante de l'enseignant.e se traduit par l'attention particulière que celui-ci leur donne (autant individuellement (réponses 3 et 5) que collectivement (réponse 5)). En outre, le sentiment de bien-être et/ou de bonheur supposément provoqué par la bienveillance est exprimé par les élèves lorsqu'ils évoquent les activités ludiques que l'enseignant.e organise (Question III.2.3. Réponses 1 et 5).

Ainsi, au moment où ce travail a été effectué, les élèves avaient déjà quelques notions liées à la bienveillance, comme le montrent certaines de leurs réponses, et savaient en faire part si on leur posait la question. Cependant, un point de convergence peut être relevé dans au moins une réponse à chaque question : l'aspect « règle de vie ». En effet, les réponses 1,2 et 5 de la question III.2.1. expriment des règles (« il faut pas ... »). L'utilisation constante de la négation renvoie à des contraintes, qui seraient imposées par des adultes ou par l'école. De plus, dans la question III.2.2., les réponses 1 et 3 évoquent même une sanction en cas de comportement supposé contraire à la gentillesse. Enfin, la réponse 4 de la question III.2.3. appuie cet aspect de « règle » en évoquant un manquement à une règle (faire des bêtises) et une sanction (« tu nous fâches »). On peut facilement supposer que les enfants n'ont pas inventé ces « règles » mais qu'elles ont été enseignées par des acteurs éducatifs.

Ainsi, les élèves ont conscience de certains aspects de la bienveillance de par leurs réponses décrivant des comportements gentils. Cependant, à chaque question portée sur la gentillesse les élèves donnent des réponses sous la forme de règles. Cela implique que l'intervention d'un ou plusieurs acteurs éducatifs est nécessaire car ces « règles » n'ont pas été inventées. Les élèves prennent conscience des comportements bienveillants en les apprenant, à travers des séances d'apprentissages à l'école ou des dialogues avec des acteurs éducatifs en dehors de l'école. La première hypothèse est donc vérifiée : la bienveillance est un concept qui est abordé par l'enseignant.e dans le cadre scolaire, et n'émane pas directement des enfants.

IV.2. Hypothèse 2 : la valorisation constante de la parole de l'élève, par le biais de temps de paroles qui lui sont accordés régulièrement, augmente son estime de lui-même et son investissement.

Les élèves parlent de plus en plus à chaque séance (Tableau 1). Les interventions étaient pertinentes dans la très grande majorité des cas, ce qui signifie que non seulement les élèves ont petit à petit eu assez confiance en eux pour prendre la parole, mais ils se sentaient également capables de participer à la discussion et de réfléchir au sujet. Des élèves qui au départ se dévalorisaient (« Ma mère dit que je suis nul de toute façon » ; « ben je suis un peu bête moi » ; « mais de toute façon j'y arrive jamais à ça moi » ; etc...) ont participé au débat. Le « soi » incapable de participer est devenu un « soi » capable de prendre la parole et de s'investir, un « soi » qui peut y arriver. Il est presque impossible de connaître le « soi » idéal de chaque élève. Ainsi, il devient complexe de pouvoir mesurer l'estime de soi. On peut néanmoins admettre que dans le cas cet exercice, la valorisation de la parole a permis à certains élèves de plus s'investir.

En outre, les élèves ont commencé à interagir entre eux dès la deuxième séance. Ces interactions sont intéressantes puisque les élèves concernés ont leurs propres idées et les expriment. Ils ne cherchent plus à donner la bonne réponse en se dirigeant vers l'enseignant, mais ils confrontent leurs idées. Ainsi, si certains élèves cherchaient l'approbation de l'enseignant et qu'ils se sont mis à interagir avec les autres, on peut admettre qu'ils se sont sentis assez sûrs d'eux-mêmes pour ne plus avoir besoin de la validation de l'enseignant.

Ainsi, il est possible de dire que la valorisation constante de la parole de l'élève par le biais de temps de parole qui lui sont accordés augmente sensiblement son investissement. Elle permet à des élèves qui se dévalorisent, et donc qui ont une basse estime d'eux-mêmes, de se sentir capables de réussir une tâche spécifique. Cependant, l'estime de soi est une évaluation générale. L'estime de soi d'un des élèves a peut-être été favorisée dans le cadre du rituel de débat philosophique, mais il n'est pas sûr du tout qu'elle l'ait été pour un autre type de tâche. On peut donc dire que la confiance en soi de ces élèves a augmenté, mais il est finalement difficile de mesurer l'estime de soi des élèves de manière générale. L'hypothèse est donc partiellement vérifiée.

A mon sens, plusieurs facteurs ont favorisé la prise de parole des élèves, la prise d'initiative de certains élèves qui se dévalorisaient, et les interactions entre les élèves. Ces facteurs relèvent d'une attitude bienveillante de l'enseignant dans le cadre des apprentissages et de la transmission des consignes.

Cadre sécurisant

Tout d'abord, le cadre sécurisant a créé une ambiance propice à la prise de parole. En effet, les règles évoquées par l'enseignant au début de chaque séance sont là pour sécuriser la parole de chacun : chaque intervention est importante et mérite que l'on s'y intéresse et qu'on l'écoute. Les moqueries ou les jugements ne sont pas tolérés. D'autre part, aucune intervention n'est jugée bonne ou mauvaise, et il n'y a pas de bonne réponse. Cela favorise l'empathie et un climat scolaire propice aux apprentissages et à la sécurité affective de chacun.

Retours positifs

Ensuite, il est important de souligner l'importance des réactions de l'enseignant à l'égard des interventions de chaque élève. Chaque intervention de l'élève est suivie d'un retour positif de l'enseignant, que ce soit un compliment sur la réflexion ou un encouragement (« bravo tu as bien réfléchi ; tu n'as pas tort c'est bien ; etc ... »). En effet, les élèves ont besoin de retours pour contrôler leur progression, et on peut supposer que des retours positifs qui valorisent leurs efforts préservent leur estime d'eux même.

Ainsi, les attitudes bienveillantes de l'enseignant.e et le cadre propice mis en place par celui-ci favorise l'investissement et l'estime de soi des élèves.

Conclusion

L'attitude de l'adulte face à l'enfant a une influence sur ce qu'il pense de lui-même. L'influence des acteurs éducatifs sur l'estime de soi des enfants est importante. On peut donc s'interroger sur l'impact que l'enseignant.e peut avoir sur l'estime de soi des élèves de sa classe du fait de son attitude envers eux.

L'estime de soi renvoie à l'évaluation de soi, qui est un concept complexe impliquant la perception d'autrui. C'est une évaluation subjective qui confronte la personne que l'on pense être et la personne que l'on veut être. De l'estime de soi découle la confiance en soi, c'est-à-dire les « sois » possibles que l'on se pense être capable d'atteindre, ce que l'on pense être capable de faire. C'est une notion qui semble donc importante lorsque l'on s'intéresse aux apprentissages des élèves. En effet, il est important de se sentir capable d'apprendre et de réussir pour pouvoir progresser et atteindre les objectifs fixés. En sachant cela, on ne peut que souligner le rôle de l'enseignant.e sur l'estime de soi des élèves de sa classe. Ainsi, on peut faire le lien avec la bienveillance, qui traduit une attitude positive et sécurisante de l'enseignant.e. Elle est préconisée par les textes de l'Education Nationale, et s'inscrit dans une démarche favorisant la confiance et l'estime de soi des élèves. Alors, comment instaurer de la bienveillance dans sa classe pour préserver l'estime de soi et favoriser les apprentissages des élèves ?

Pour tenter de répondre à cette question, deux hypothèses ont été soulevées : l'enfant ne conscientise pas forcément le concept de bienveillance, et il doit être éclairé par l'enseignant.e dans le cadre scolaire ; la valorisation constante de la parole de l'élève, par le biais de temps de paroles qui lui sont accordés régulièrement, augmente son estime de lui-même et son investissement. Deux travaux ont été mis en place dans ma classe pour traiter ces hypothèses. Ils ont montré que la bienveillance était un concept que les élèves ne conscientisent pas forcément seuls, et que l'intervention de l'enseignant.e dans l'apprentissage de cette notion est indispensable. D'autre part, la valorisation de la parole de l'élève lors de temps de parole exclusifs est un facteur favorisant l'investissement des élèves. La confiance en soi, découlant de l'estime de soi, a augmenté pour certains élèves, mais il est compliqué de déterminer si l'estime de soi générale s'est également accrue. Le manque de données et de situations permettant de vérifier intégralement cette hypothèse est en partie dû à la situation sanitaire qui a grandement perturbé le calendrier et les modalités de cette année scolaire. Il est cependant à noter que des élèves se dévalorisant ont fini par se sentir capables de s'exprimer.

Ainsi, on peut admettre que l'estime de soi des élèves peut être en partie favorisée par le biais de la confiance en soi, à condition que l'enseignant.e soit conscient de l'importance que ces deux notions ont pour l'apprentissage des élèves. Le cadre sécurisant mis en place par l'enseignant.e et ses retours

positifs et encourageants envers ses élèves jouent un rôle majeur dans l'implication de chaque élève dans ses propres apprentissages.

Cependant, plusieurs facteurs n'ont pas été étudiés dans ce travail de recherche. On peut par exemple se demander si le travail concernant l'estime de soi chez les élèves est genré : les facteurs de bienveillance influent-ils l'implication des élèves de la même manière pour les filles et les garçons ? En outre, une haute estime de soi est-elle un facteur majeur de la réussite scolaire ? Autant de questions qui pourraient être traitées dans le cadre d'autres travaux de recherches.

Bibliographie

- BENEDETTO Pierre, « Chapitre 4. Le soi », *Ouvertures sociologiques*, De Boeck Supérieur, 2008, p. 51-60.
- DE ROQUEFORT-FLAMERICOURT, *Dictionnaire étymologique de la langue française où les mots sont classés par ... familles. tome 1.*, HACHETTE LIVRE - BNF, 2018.
- DEVIN Paul, « Méfions-nous de l'usage si répandu de la notion de bienveillance... », 2014, p. 5.
- DORE Christina, « L'estime de soi : analyse de concept », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 129, n° 2, Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2017, p. 18-26. Cairn.info.
- DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2013.
- FAMOSE Jean-Pierre et Jean BERTSCH, « Chapitre 1. Une clarification conceptuelle nécessaire », dans *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2017, vol. 2e éd., p. 13-22. Cairn.info.
- FAMOSE Jean-Pierre et Jean BERTSCH, « L'estime de soi: une controverse éducative », P.U.F, 2014.
- GUEDENEY Nicole, « Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement », *Devenir*, vol. 23, n° 2, Médecine & Hygiène, 2011, p. 129-144. Cairn.info.
- GUERRIN Brigitte, *Estime de soi*, dans *Les concepts en sciences infirmières*, sans lieu, Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012.
- HARTER Susan, *The construction of the self: a developmental perspective*, New York, Guilford Press, coll. « Distinguished contributions in psychology », 1999.
- HESSE Hermann et Alexandra CADE, *Le loup des steppes: roman*, sans lieu, 2016.
- HILL Thomas, Nancy D. SMITH et Pawel LEWICKI, « The development of self-image bias: A real-world demonstration », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 15, n° 2, Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA, 1989, p. 205-211.

- HOLMES Jeremy, *John Bowlby and attachment theory*, London ; New York, Routledge, coll. « The Makers of modern psychotherapy », 1993.
- JENDOUBI Verena, « L'estime de soi et l'école », in *Résonnances*, mensuel de l'Ecole valaisanne, N°3. », 2002.
- JUNG C. G, Yves LE LAY, Roland CAHEN et Michel CAZENAVE, *Les Racines de la conscience: études sur l'archétype*, Paris, Librairie générale française, 1995.
- LAHO2010, *Albert Jacquard La vraie intelligence*, 2010, 5:37 (en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=DpzRONlaRU&ab_channel=laho2010 ; consulté le 1 avril 2021).
- LAROUSSE Éditions, « Définitions : auto- - Dictionnaire de français Larousse », (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/auto-/6568> ; consulté le 1 avril 2021).
- LAROUSSE Éditions, « Définitions : bienveillance - Dictionnaire de français Larousse », (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179> ; consulté le 18 mars 2021).
- LAROUSSE Éditions, « Définitions : empathie - Dictionnaire de français Larousse », (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880> ; consulté le 22 mars 2021).
- LAROUSSE Éditions, « Définitions : estimer - Dictionnaire de français Larousse », (en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/estimer/31188> ; consulté le 18 mars 2021).
- MARTIN-KRUMM Charles et Cyril TARQUINIO, *Psychologie positive: état des savoirs, champs d'application et perspectives*, sans lieu, 2019.
- MARTINOT Delphine, *Le soi, les autres et la société*, Grenoble, Pr. univ, coll. « Psycho + », 2008.
- MEIRIEU Philippe, « Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 43, n° 1, Érès, 2009, p. 4-9. Cairn.info.
- PAQUET Annie et John Tyler BINFET, « Chapitre 7. La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves », dans *Psychologie positive*, Paris, Dunod, coll. « Univers Psy », 2019, p. 131-150. Cairn.info.

PIAGET Jean et Olivier HOUDE, « La psychologie de l'intelligence », A. Colin, 2012.

PINTO Alexandra, Ana GATINHO, Susana TERENO et Manuela VERISSIMO, « Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature », *Devenir*, vol. 28, n° 2, Médecine & Hygiène, 2016, p. 109-124. Cairn.info.

PSYCHOLOGIES.COM, « Soi : Définition de Soi », 16 juillet 2009 (en ligne : <https://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Soi> ; consulté le 17 avril 2021).

SALOMON Jean-François, Jean-Pierre FAMOSE et François CURY, « Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement », *Bulletin de psychologie*, Numéro 475, n° 1, Groupe d'études de psychologie, 2005, p. 47-55. Cairn.info.

THOMAS HILL, NANCY D SMITH, PAWEL LEWICKI, « The development of self-image bias: A real-world demonstration », 1989.

TOCZEK-CAPELLE Marie-Christine et Delphine MARTINOT, *Le défi éducatif des situations pour réussir*, Paris, A. Colin, 2004.

WALTHER Eric, « Cécile Lacharme Stéphane Laurens », p. 99.

La confiance en soi comment la bâtir au quotidien, Carignan, Québec, Coffragants, 2008.

« BIENVEILLANCE : Définition de BIENVEILLANCE », (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance> ; consulté le 18 mars 2021).

« BIENVEILLANCE : Etymologie de BIENVEILLANCE », (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/bienveillance> ; consulté le 19 mars 2021).

« Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 », (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm> ; consulté le 13 avril 2021).

« Carte mentale : DÉVELOPPEMENT DU SOI - Encyclopædia Universalis », (en ligne : <https://www.universalis.fr/carte-mentale/developpement-du-soi/> ; consulté le 23 mars 2021).

« Chapitre 17. Avoir confiance en soi | Cairn.info », (en ligne : <https://www.cairn.info/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912-page-255.htm?contenu=resume> ; consulté le 13 mars 2021).

- « Climat scolaire - L'estime de soi en questions », (en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html> ; consulté le 13 mars 2021).
- « Comment développer l'estime de soi de nos enfants - Collection Pour la vie - Éditions du CHU Sainte-Justine », (en ligne : <https://www.editions-chu-sainte-justine.org/livres/comment-developper-estime-soi-nos-enfants-268.html> ; consulté le 13 mars 2021).
- « Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 Novembre 1959 - Texte intégral », sur *Humanium*, (en ligne : <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/> ; consulté le 13 mars 2021).
- « ESTIME : Etymologie de ESTIME », (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/estime//1> ; consulté le 18 mars 2021).
- « GRAND DICTIONNAIRE LATIN OLIVETTI », (en ligne : <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/> ; consulté le 19 mars 2021).
- « Impacts - Apprentissage scolaire | Estime de soi », (en ligne : <http://www.estimesoietdesautres.be/impacts-apprentissagescolaire.html> ; consulté le 24 avril 2021).
- « La loi pour une École de la confiance », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474> ; consulté le 13 avril 2021).
- « Les dates importantes de l'OCCE | Office central de la coopération à l'école - Fédération nationale OCCE », (en ligne : <http://www2.occe.coop/notre-histoire> ; consulté le 13 avril 2021).
- « Les Productions Guy Corneau », (en ligne : <https://www.lesproductionsguycorneau.com/?Guy-Corneau/Articles/Le-moi-l-ego-et-le-soi> ; consulté le 17 avril 2021).
- « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> ; consulté le 13 avril 2021).

- « Paul Lewicki », (en ligne : <http://lewicki.socialpsychology.org/publications> ; consulté le 24 mars 2021).
- « Philippe Meirieu : accueil et actualité de la pédagogie », (en ligne : <https://www.meirieu.com/> ; consulté le 24 avril 2021).
- « Pour une École innovante : synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative », sur *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, (en ligne : <https://www.education.gouv.fr/pour-une-ecole-innovante-synthese-des-travaux-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-5861> ; consulté le 16 avril 2021).
- « Rencontre Maternelle GFEN : C. Passerieux : Bienveillance ou not bienveillance ? », (en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/02022016Article635899872977010405.aspx> ; consulté le 19 avril 2021).
- « Rencontre Maternelle GFEN : C. Passerieux : Bienveillance ou not bienveillance ? », (en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/02022016Article635899872977010405.aspx> ; consulté le 19 avril 2021).
- « SNUipp-FSU - Marcel Rufo plaide l'empathie », (en ligne : <https://www.snuipp.fr/Marcel-Rufo-plaide-l-empathie> ; consulté le 14 avril 2021).
- « SOI : Définition de SOI », (en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/SoI> ; consulté le 17 avril 2021).