



HAL
open science

Le regard porté par le professeur des écoles sur les élèves influence-t-il le développement de l'estime de soi de ces derniers ?

Blandine Bocquet

► To cite this version:

Blandine Bocquet. Le regard porté par le professeur des écoles sur les élèves influence-t-il le développement de l'estime de soi de ces derniers ?. Education. 2022. dumas-03789799

HAL Id: dumas-03789799

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03789799>

Submitted on 27 Sep 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

DOSSIER MÉMOIRE SEMESTRE 4

*Le regard porté par le professeur des écoles sur les élèves influence-t-il le développement de
l'estime de soi de ces derniers ?*

Prénom et Nom de l'étudiant : BOCQUET BLANDINE

Site de formation : ARRAS

Section : 1

Nom de l'enseignant : MOÏSE DÉRO

Table des matières

Introduction	1
Partie Théorique	2
2.1 L'estime de soi	2
2.1.1 Le concept d'estime de soi	2
2.2 L'évaluation positive dans la politique éducative française	5
2.3 L'évaluation positive, objet de la bienveillance?	6
2.4 Perceptions et jugements des enseignants	7
Problématisation et hypothèses	9
3.1 Problématique et hypothèse	9
Méthodologie de recueil	10
4.1 Méthodes choisies et le recueil de données	10
4.1.1 Le SPPC de Harter	10
4.1.2 Le MSLSS non verbal	10
4.1.3 Harter le modèle pictoral	11
4.1.4 Les conduites d'entretien	11
4.1.5 Contexte de recueil et participants des enquêtes	12
4.2 Difficultés anticipées, rencontrées et ajustements	12
Recueil des données	14
5.1 Contexte et aspect général	14
5.2 Une analyse par domaine	15
5.2.1 Harter SPPC	15
5.2.2 Harter modèle pictural	16
5.3 MSLSS non verbal	16
5.4 Score des enseignantes	17
5.5 Test d'hypothèses	18

5.5.1	Hypothèses initiales	19
5.5.2	Score SPPC d'estime de soi des élèves « école » et score d'estime de soi de l'enseignant « école »	19
5.5.3	Score PSPCAYC d'estime de soi « Compétences cognitives » et score enseignant	20
5.5.4	Score estime de soi dimension physique et note de l'enseignant dans la discipline de l'EPS	21
5.5.5	Score estime de soi de l'élève	21
5.5.6	Score d'estime de soi des élèves et score de l'enseignant	22
5.5.7	Les scores par discipline et l'estime de soi des élèves	23
5.5.8	Analyse des entretiens	27
Discussion		33
6.1	Hypothèses	33
6.2	Amélioration de l'étude	36
6.3	Compétences professionnelles	37
Conclusion		38
Annexes		41
8.1	Annexe 1 : Analyses	41
8.2	Annexe 2 : SPPC Harter	47
8.3	Annexe 3 : Modèle Pictural Harter	51
8.4	Annexe 4 : MSLSS Non Verbal	104

Résumé

Ce mémoire est une étude qui concerne l'estime de soi des élèves en lien avec la perception enseignante. Compte tenu du lien qui semble exister entre la réussite scolaire et l'estime de soi, cette étude s'intéresse aux relations qu'il peut y avoir entre le jugement de l'enseignant et l'estime de soi de l'élève. Le regard porté par le professeur des écoles sur les élèves influence-t-il le développement de l'estime de soi de ces derniers ? Le concept d'estime de soi est l'un des concepts les plus couramment étudiés dans les domaines de la psychologie et de la sociologie. Il est le fruit de plusieurs théories notamment celles de James et de Harter reprises et adaptées dans ce devoir afin de les mettre en lien avec l'éducation qui depuis la refondation de l'école en 2013 se veut d'être une école où les élèves se sentent en confiance, dans un bien-être avec une bonne estime d'eux-mêmes. Notre étude prendra en compte 107 élèves âgés de 5 à 11 ans ainsi que leur professeur. En s'appuyant sur des théories relatives à l'estime de soi, en lien avec les apprentissages, l'environnement scolaire et l'agir enseignant, des recherches ont été effectuées par le biais de tests officiels de psychologie et d'échanges avec élèves et professeurs. Ce travail a montré qu'il existait des liens entre la perception de l'enseignant et l'estime de soi des élèves. De plus, ce travail a souligné le fait que dans certains cas, notamment avec les élèves de grande section, la perception enseignante n'est pas le facteur influençant l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes.

Mots clés : Estime de soi, Perception, Jugement, Évaluation positive, Bien-être, Bienveillance, Acceptation de soi, Confiance en soi, Développement de l'enfant, Enseignement, Éducation, Effet Pygmalion, Perception enseignante.

Remerciements

En préambule, je tiens à remercier toutes les personnes qui de près comme de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie en premier lieu les 107 élèves sans qui la réalisation et l'aboutissement de ce mémoire n'aurait pas été possible. Merci à eux de s'être prêtés au jeu des questionnaires parfois compliqués. Je leur serais éternellement reconnaissante.

Merci également à Mesdames Carpentier, Jukubiak, Boussemart, Thillooy et Legay de m'avoir accueillie au sein de leur classe afin de réaliser la passation des questionnaires. Merci à elles de m'avoir octroyé du temps lors des entretiens, d'avoir répondu à mes nombreuses questions et de m'avoir apporté leur soutien sans faille tout au long de cette année.

Merci à toute l'équipe de l'école Jean-Claude Casadesus de m'avoir encouragée tout au long de l'année et d'avoir cru en moi lors des moments de doute.

Merci à monsieur Bailleul et à madame Necker de l'INSPE de Villeneuve d'Ascq lors de la première année d'élaboration de ce mémoire.

Merci à ma famille, mes parents, ma sœur, mes filleuls, mes amies et à Florian qui sans le savoir m'ont été d'un soutien exceptionnel pendant toute cette année de master, ceux qui ont toujours cru en moi et qui n'ont cessé de m'apporter leur soutien.

Merci aux INSPE de Villeneuve d'Ascq et D'Arras pour ces deux années enrichissantes.

Un merci particulier à mon directeur de mémoire Moïse Déro pour son accompagnement, son soutien et ses connaissances hors pairs dans ces domaines qui m'ont permis d'œuvrer à la bonne réalisation de ce mémoire.

Introduction

Actuellement étudiante en M2 MEEF PE, je suis également professeure des écoles stagiaire dans une classe de cycle 1 et plus particulièrement en TPS/PS au sein de l'école EMPU JEAN CLAUDE CASADESUS à Hulluch. Lorsqu'il fallait choisir la thématique du mémoire, je me suis tout de suite orientée vers le thème de l'estime de soi. Ancienne élève qui avait une très faible estime de soi, j'ai conscience de ce que cela peut apporter dans le milieu scolaire. Pour ce mémoire, je m'intéresse plus particulièrement au rôle que possède le professeur des écoles dans le développement de l'estime de soi des élèves. Ce thème part d'un constat personnel. En effet, durant mes diverses années d'études, j'ai remarqué que la confiance et la sérénité se construisaient difficilement avec certains professeurs. Là où d'autres professeurs, qui par leurs manières de faire, de nous parler et de nous considérer, arrivent à nous mettre en confiance et nous permettent de nous estimer à notre juste valeur. Ancienne élève qui manquait d'estime de soi et qui en manque aujourd'hui, je connais les impacts de ce déficit dans l'éducation. De plus, dans une ère où la question du bien-être scolaire ne cesse d'accroître, il me semblait important de développer mes connaissances sur ce thème qui présente des liens étroits avec le bien-être dans le milieu scolaire. Cette question est légitime puisque l'éducation nationale souhaite être une école de la bienveillance or, être bienveillant c'est aussi veiller à ce que les élèves s'estiment à leur juste valeur, les faire prendre confiance en eux. Par ailleurs, c'est un sujet qui suscite des interrogations. En effet, dans une enquête sur l'estime de soi réalisée avec des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}, sur des thématiques diverses et variées, on constate que 19,2% de ces élèves ont un manque d'estime à cause de la vie sociale et notamment l'école.

Partie Théorique

2.1 L'estime de soi

2.1.1 Le concept d'estime de soi

Dans « Theory of Human motivation » (1943) , MASLOW, père fondateur de la psychologie humaniste, élabore la liste des besoins humains. Dans cette liste nous retrouvons les besoins primaires de la faim, la soif mais aussi « le besoin d'estime ». Ce besoin d'estime se présente selon MASLOW sous deux catégories : le besoin d'estime supérieure et le besoin d'estime inférieure. L'estime inférieure est associée au besoin de gagner le respect d'autrui tandis que le besoin d'estime supérieure concerne le respect de soi. Ces deux besoins d'estime sont selon MASLOW intimement liés pour avoir une bonne estime de soi. L'estime est donc un besoin humain mais alors comment la développer ?



Figure 2.1 – Pyramide de Maslow

JAMES, est le premier à avoir abordé le thème de l'estime de soi dans son ouvrage « The Principles of Psychology » de 1890. Selon JAMES (1980), l'estime de soi est une approche intrapersonnelle qui se construit et résulte d'un rapport entre les succès de l'individu et les aspirations de

ce même individu. C'est-à-dire que plus les succès collent aux aspirations de l'individu, plus cet individu s'estime. Au contraire, si les succès de cet individu ne sont pas en adéquation avec ses aspirations, alors l'individu aura tendance à se sous-estimer. Autrement dit, si un individu aspire à la réussite scolaire et qu'en effet il réussit alors il aura une bonne estime de lui. S'il ne réussit pas dans un domaine où il n'a pas d'aspiration alors son estime n'est pas déroutée. « L'estime de soi désigne un jugement ou une évaluation intime de soi en lien avec ses propres valeurs qui s'explique par le rapport entre le soi réel et le soi idéal ». Le soi réel étant ce que nous sommes et le soi idéal ce que nous voudrions être.

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Nous pouvons retenir de cette conception de l'estime de soi, selon JAMES, que lorsqu'une personne s'évalue, elle peut le faire sur différents domaines et qu'elle peut accorder plus ou moins d'importance à ces différents domaines.

Douze années plus tard, c'est COLLEY, sociologue pragmatiste, qui développe sa conception de l'estime de soi. Pour lui, il s'agit d'une approche interpersonnelle et non intrapersonnelle comme le suggère JAMES. COLLEY considère que l'individu se construit à travers la société et que la société se construit à travers l'individu. C'est dans son ouvrage « On self and social organization » de 1902, que COLLEY développe cette théorie. Pour lui, l'estime de soi se construit aussi par le regard que la société et les autres individus portent sur nous-même. Nous sommes qui nous sommes par et grâce aux regards que les autres portent sur nous. Pour lui, « chacun a son miroir qui permet à l'autre de se voir ». Si les regards que portent les individus sur nous sont mauvais alors notre estime chutera, s'ils portent un regard bienveillant, positif, notre estime s'accroîtra et se nourrira de ces regards pour se développer.

Finalement, l'estime de soi ne serait-elle pas une approche qui mélange l'intrapersonnelle à l'interpersonnelle ? Ne se construirait-elle pas à travers le regard que nous portons sur nous-même et à travers le regard que les autres portent sur nous ?

C'est HARTER, qui en reprenant les théories de JAMES et de COLLEY propose un modèle multidimensionnel de l'estime de soi. L'estime de soi est pour HARTER un combiné de satisfactions personnelles et de jugements d'approbation ou de désapprobation que portent les individus sur nous-même. Dans notre étude de recherche, il sera donc important à la fois de prendre en compte que le professeur des écoles n'est pas le seul individu ayant un rôle dans le développement de l'estime de soi des élèves mais qu'il y a d'autres facteurs qui influencent l'estime des élèves. Nous gardons donc la théorie de HARTER pour ce sujet d'étude.

L'estime de soi est une composée de cinq domaines identifiés par HARTER en 1987 : la compétence scolaire, la compétence sportive, l'acceptation sociale, la conduite comportementale et l'apparence physique. Le dernier domaine, pour cet auteur, est celui le plus fortement lié à l'estime de soi. « L'estime de soi globale est liée aux évaluations dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes (...), l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi » FAMOSE (2005).

Dans « Imparfaites libres et heureux », ANDRÉ, psychiatre, considère que l'estime de soi repose sous trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. L'amour de soi est la voix qui nous dicte que nous sommes dignes de respect. La vision de soi est l'évaluation que nous portons sur nous-même et la confiance en soi est la confiance que nous avons en nous même dans notre capacité à accomplir des actions.

Enfin, avec HARTER, l'estime de soi, qui se rapporte à la question du soi (comment nous nous évaluons en tant qu'individu) se présente sous diverses catégories : le sentiment d'appartenance, le sentiment d'identité, le sentiment de confiance en soi, le sentiment de compétence. Il existe trois types d'estime de soi : l'estime de soi gonflée, la haute estime de soi et la faible estime de soi.

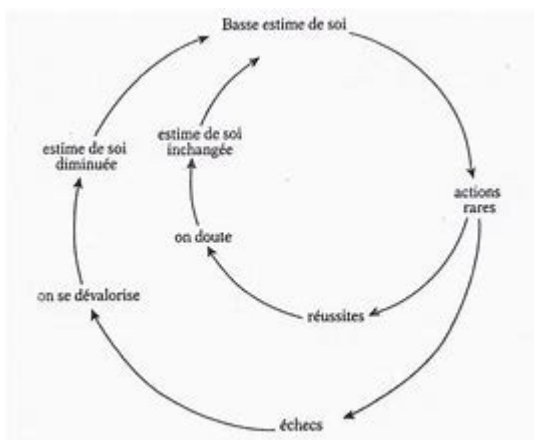


Figure 2.2 – Effets d'une basse estime de soi selon ANDRÉ.

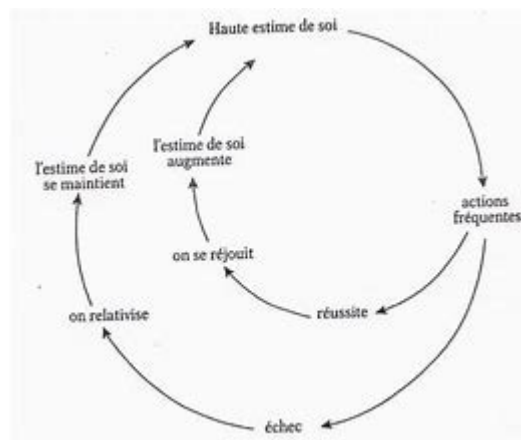


Figure 2.3 – Effets d'une haute estime de soi selon ANDRÉ.

Suite à ces schémas, nous pourrions nous demander à quels points, l'évaluation à l'école peut-être un facteur sur notre estime. L'estime de soi c'est la manière dont nous nous jugeons valables. Elle est donc personnelle même si le regard que portent les autres personnes sur nous impacte grandement notre estime. Quand nous ne réussissons pas, nous n'avons pas une bonne estime de

nous-même, nous nous assomons de pensées négatives « je suis nulle » « je n'arrive à rien » et ces paroles et émotions négatives affectent notre état de bien-être.

2.2 L'évaluation positive dans la politique éducative française

Maysanne, 6 ans, élève de CP, se met à pleurer lorsque la professeure lui demande (durant la dictée) d'écrire le mot « Heure » qu'elle ne sait pas écrire ; elle sait qu'elle va être dans l'erreur. Comment faire en sorte de dédramatiser ce statut de l'erreur qui fait tant peur aux élèves ? Si dans les pédagogies actives le statut de l'erreur est un signe d'apprentissage, dans le cœur et le cerveau de celui qui apprend, l'erreur est synonyme d'échec, de phrases désobligeantes, d'infériorité par rapport aux autres élèves qui réussissent. Pourtant, comme le dit De KETELE (1989), « L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ». L'évaluation est donc un moyen de diagnostiquer les réussites, les progrès des élèves mais aussi les points de vigilance à avoir lorsque des résultats ne sont pas en adéquation avec les critères préalablement choisis. Soucieux de ce détail, les programmes de l'éducation nationale évoquent en 2015 l'importance de l'évaluation positive. La loi de 2013 sur la refondation de l'école, appelle à faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive c'est-à-dire « simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves ». En ce sens, l'évaluation a de nombreux objectifs en classe, elle permet de faire de l'évaluation un outil de progrès, de supprimer le stress lié à l'évaluation et les atteintes à l'estime de soi, supprimer le risque de décrochage. Cette évaluation montre des élèves en réussite puisqu'elle permet de mesurer le degré d'acquisition d'une compétence par rapport à des critères et non pas par rapport à des normes.

Pour MEIRIEU, spécialiste en sciences de l'éducation et en pédagogie, « l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur ». Il est toujours nécessaire de faire garder à l'esprit des élèves que l'erreur est formatrice et que nous avons le droit à l'erreur. L'erreur n'est pas une faute, être dans l'erreur c'est apprendre par soi-même en essayant, en étant chercheur. Comme le soulignait ANDRÉ (2006), à l'école l'élève sera constamment en train de se demander s'il est un bon élève. Pour répondre à cette question, l'élève se compare. L'évaluation est un moment redouté pour de nombreux élèves car l'erreur peut être présente. Aussi, il est possible d'évaluer les élèves différemment pour enlever cette peur de l'erreur et le stress qu'elle engendre comme

le soulignait MARCELLI. Pour que l'enfant accepte l'erreur, il faut avant tout que le professeur l'accepte lui-même. HADJI (2015) propose de se servir des erreurs pour faire progresser les élèves. En utilisant les erreurs pour les expliciter, elles deviennent des leviers vers la réussite. En explicitant les erreurs, l'élève comprend son erreur et peut par la suite réessayer, se corriger. Aussi, il faut expliciter l'erreur pour donner envie de réussir. De son côté, DE VECCHI (2014) propose de rappeler aux élèves que l'erreur n'est pas grave et que nous avons le droit de nous tromper. De nos jours, l'évaluation positive est un excellent moyen de dédramatiser l'erreur durant les évaluations. L'évaluation positive est définie par les programmes de la maternelle de 2015 comme « un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait ». L'évaluation positive est un outil qui ne compare pas les élèves mais évalue les élèves pour ce qu'ils sont et non pas pour ce qu'ils ne sont pas (nous n'évaluons pas un élève allophone de la même manière qu'un élève ayant le français comme langue maternelle). Pour que l'élève s'estime et garde confiance en lui, il est nécessaire d'évaluer le positif. C'est aussi favoriser l'autocorrection des élèves pour qu'ils apprennent à se corriger eux même et donc voir qu'ils sont capables de réussir. C'est être à la fois bienveillant sans oublier l'exigence.

2.3 L'évaluation positive, objet de la bienveillance ?

D'après ALVAREZ , « L'être humain est câblé pour évoluer et donner le meilleur de lui-même lorsqu'il est dans des conditions sociales positives et empathiques ». Autrement dit, plus les relations sont saines et bienveillantes, plus l'humain sera motivé pour aller au maximum de ses capacités. Or, la motivation permet d'augmenter l'estime de soi. En effet, en étant motivé, l'élève entre dans les apprentissages plus facilement ce qui lui permet de développer des nouvelles capacités et donc d'accroître son estime. Ainsi, une relation bienveillante entre l'élève et le professeur des écoles influe sur le développement de l'estime de soi de l'élève.

L'effet Pygmalion va en ce sens. L'effet Pygmalion élaboré par ROSENTHAL et JACOBSON en 1968 est une prophétie auto-réalisatrice. L'effet Pygmalion montre qu'un élève a de meilleurs résultats si le professeur croit en lui et en ses capacités. Si un professeur croit aux aptitudes et aux capacités des élèves alors ces élèves auront en effet de bons résultats. Le simple effet de croire en l'élève influe sur ses résultats scolaires. Le contraire de l'effet Pygmalion est l'effet Golem : si un professeur ne croit pas en les capacités d'un élève alors cet élève va échouer.



Figure 2.4 – L'effet Pygmalion.



Figure 2.5 – L'effet Golem.

Dans « Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des nouvelles découvertes sur le cerveau », GUEGUEN (2015) énonce l'importance d'une relation bienveillante pour le développement du cerveau de l'enfant. Dans un milieu bienveillant, l'enfant est empathique, curieux, sociable, enthousiaste, etc. La relation idéale est une relation où la bienveillance prime. Pour elle, en éducation la relation professeur élève doit elle aussi être bienveillante, empathique car elle est plus favorable à la construction de l'estime de soi des élèves et à la réussite de chacun. Les humiliations sont sources de stress, or quand il y a du stress à l'école, l'enfant développe un sentiment d'infériorité et cela engendre une baisse de l'estime. Au contraire, la relation de bienveillance influe sur la production de l'hormone du bien-être. Dans une relation bienveillante (disposition favorable envers quelqu'un) l'élève se sent en confiance, ose, il entre en communication, il est dans un état de bien-être. Par conséquent, son estime de soi augmente. L'évaluation positive permet de créer des relations bienveillantes entre le professeur et ses élèves. À la suite de cette lecture, nous pouvons dire que d'après GUEGUEN (2015), la posture qui permet de développer l'estime de soi des élèves est une posture de confiance, une posture bienveillante dans laquelle l'élève trouve sa place. La perception et le jugement des enseignants sont donc des composantes importantes à prendre en compte dans le cadre de notre mémoire.

2.4 Perceptions et jugements des enseignants

Défini par BRESSOUX et PANSU (2003) comme une « nomination que l'on porte à un individu », le jugement dans le milieu scolaire est un jugement de valeur. Il représente la perception qu'a l'enseignant sur les valeurs de l'élève au sein de la classe. Ce jugement a des répercussions sur la perception que l'élève possède de lui. Cette conception rejoint l'effet pygmalion que nous

avons précédemment explicité. L'enseignant a un impact majeur sur la perception de soi qu'ont les élèves. En effet, l'enseignant est celui qui porte un regard sur les performances scolaires de l'élève ainsi que sur le comportement qu'il a avec ses pairs. D'après BRESSOUX et PANSU (2003), l'enseignant, de par ses fonctions, exerce un rôle très important sur les élèves puisqu'il est celui qui atteste des réussites mais aussi des échecs.

BRESSOUX et PANSU ont par ailleurs démontré la corrélation entre la perception de l'enseignant et les résultats des élèves. Toutefois, les résultats scolaires ne sont pas les seuls éléments influant la perception et le jugement de l'enseignant. Comme ils le soulignent, d'autres perceptions entrent en jeu comme le contexte social, le contexte de classe, jugement lié aux fratries, aux collègues. Comme illustré dans l'étude de ROSENTHAL et de JACOBSON (1968), le jugement de l'enseignant est susceptible d'influencer les performances scolaires de l'élève. Si un enseignant pense que son élève va réussir et que l'élève le sait, alors il aura plus de chance de réussir que celui qui n'a pas cette même approbation de la part du professeur. L'élève est comme un miroir. Il intériorise et reflète le jugement que l'enseignant a sur lui avant de développer des aptitudes et des attitudes qui collent à ce jugement.

L'effet du groupe classe est une composante à prendre en compte car plus le niveau de la classe sera élevé, plus l'élève en difficulté se repérera. En effet, si dans une classe le niveau d'un élève est faible et que tous ses pairs réussissent, il remarquera qu'il est le seul à avoir des difficultés et son estime de soi sera touchée. D'où l'importance de l'évaluation positive et de la bienveillance pour renforcer l'estime de soi des élèves.

Problématisation et hypothèses

3.1 Problématique et hypothèse

Aux prismes de ces lectures, nous avons pu constater que l'enseignant peut avoir une influence sur le développement de l'estime de soi de l'élève. Avec HARTER, nous avons remarqué que l'estime de soi se construit par le soutien social et les compétences perçues dans les domaines en fonction de leurs importances. Aussi, nous avons pu voir avec d'autres chercheurs que l'estime de soi se construit au fil de l'âge et que plus l'enfant devient mûr, plus il est capable d'émettre des jugements sur lui-même. Il a la capacité de s'estimer à sa juste valeur. C'est vers 8/10 ans que l'estime de soi décroît car l'enfant émet un juste regard sur lui-même et qu'il prend conscience de l'impact du regard des autres. L'école est donc un lieu important dans la vie de l'enfant puisque les différentes composantes de l'estime de soi se retrouvent au sein de l'école. C'est aussi à l'école, que l'enfant est confronté à d'autres regards que ceux parfois idéalisés de leurs parents.

À partir de ces recherches, la problématique retenue est la suivante : Le regard porté par le professeur des écoles sur les élèves influence-t-il le développement de l'estime de soi de ces derniers ? De cette problématique découle l'hypothèse selon laquelle, un élève correctement perçu par le professeur aura une bonne estime de lui tandis qu'un élève perçu comme étant un élève en difficulté aura une mauvaise estime de lui.

Afin d'étudier au mieux cette hypothèse, nous recueillerons les perceptions des enseignants sur l'estime de soi de manière générale mais aussi sur les performances scolaires des élèves dans les domaines suivants : mathématiques, français, éducation morale et civique ainsi que l'éducation physique et sportive. Si au prisme de nos études il existe une corrélation entre le jugement des enseignants et l'estime des élèves alors notre hypothèse sera validée.

Méthodologie de recueil

4.1 Méthodes choisies et le recueil de données

4.1.1 Le SPPC de Harter

Le « Self Perception Profil for Children » (SPPC) est une étude conçue par HARTER en 1985 pour les enfants de 8 à 15 ans. Elle a été traduite en français par TREMBLAY. Cette étude est établie sur 36 items, répartis en six domaines composés de 6 items.

Nous retrouvons les six domaines suivants : La compétence dans le domaine scolaire, dans le social, dans le domaine sportif, l'apparence puis rajoutés en 1983 : la conduite (le degré de satisfaction des élèves sur leur propre conduite) et le sentiment de valeur propre.

Ce questionnaire se présente sous la forme d'un choix entre deux possibilités. L'enfant doit alors lire les deux possibilités, choisir celle qui lui ressemble le plus puis cocher si c'est « très vrai pour lui » ou « assez vrai pour lui ». À chaque item, nous accordons une note comprise entre 1 et 4 (1 étant associé à une faible estime et 4 à une haute estime).

4.1.2 Le MSLSS non verbal

Le « Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale » (MSLSS) non verbal est une adaptation du MSLSS de HUEBNER de 1994 puis traduit en français par FENOUILLET en 2012. Il s'agit d'une échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. Le MSLSS a été validé en français en 2012 et l'étude que nous utilisons dans le cadre de ce mémoire est une étude très récente puisqu'elle a été adaptée cette année pour des enfants en bas âge ne sachant pas lire. Son utilisation est simple, l'examineur pose des questions aux élèves et les élèves entourent le smiley qui leur correspond le plus. Par exemple pour le jeu n°3 nous retrouvons la question « Je suis quelqu'un de bien ? ». Si l'enfant pense qu'il est effectivement quelqu'un de bien, il entoure le smiley qui sourit. Au contraire, s'il ne le pense pas, il peut entourer d'autres smileys comme le smiley neutre ou triste. Le questionnaire s'organise en 4 jeux et comporte non seulement des échelles globales de bien être ou de dépression mais aussi d'autres outils permettant de mesurer

l'intérêt ou le sentiment d'efficacité personnel (BANDURA, 1997). Pour chaque items, l'enfant a le choix entre 6 smileys.

4.1.3 Harter le modèle pictoral

Le « Pictoral Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children » (PSP-CAYC), est une étude réalisée par HARTER et PIKE en 1984. Cette étude, s'adresse comme son nom l'indique aux enfants âgés de 4 à 7 ans. Il s'agit d'un outil d'évaluation de la compétence et de l'acceptation sociale qui permet d'évaluer l'estime de soi des jeunes enfants à partir de quatre domaines (contrairement à 6 pour le SPPC). Ces quatre domaines sont les capacités physiques, les relations paritaires, la relation mère-enfant et les compétences cognitives. Comme pour le SPPC, chaque domaine contient six items ici imagés pour une meilleure compréhension de l'enfant. Pour chaque item, deux images sont présentées à l'enfant auquel nous demandons de choisir celle qui lui ressemble le plus. Ensuite nous lui demandons si c'est « un peu vrai pour lui » ou « très vrai pour lui ». Pensé dans l'intérêt et la compréhension du jeune enfant, cet outil est différencié en fonction du sexe de l'enfant. Une fille aura des images avec des filles représentées et le garçon inversement.

Par exemple, pour le domaine de la compétence cognitive, nous retrouvons la question « Es-tu doué pour les puzzles ? ». Pour cette question, nous présentons une photographie avec un enfant qui réussit un puzzle et une autre où un enfant n'arrive pas à réaliser le puzzle. L'enfant doit choisir l'image à laquelle il s'identifie le plus. Ensuite en fonction de sa réponse, nous lui demandons d'un côté s'il arrive souvent ou vraiment souvent à faire des puzzles ou de l'autre côté s'il rate souvent ou vraiment souvent des puzzles.

Le nombre de domaine présent dans ce questionnaire est différent de celui du SPPC qui voit son nombre augmenté en adéquation avec l'âge de l'enfant.

4.1.4 Les conduites d'entretien

Afin de recueillir la parole des enseignants des classe étudiées, j'ai réalisé des entretiens individuels. Ces entretiens ont été réalisés après passation des questionnaires élèves. Cette conduite d'entretien me permet de mesurer la représentation qu'on les enseignant sur l'estime de soi, comment ils l'évaluent, la développent, l'améliorent. Afin de poser les mêmes questions à tous les enseignants, une grille d'entretien a été réalisée. De plus, durant ce temps, nous avons demandé aux enseignants de réaliser une grille de notes. Chaque enseignant a noté ses élèves dans quatre

domaines (Maths, Français, EPS et EMC) avec une note comprise entre 1 et 5 (1 étant très faible et 5 étant très bon). Ces grilles de notes nous permettent de voir s'il y a corrélation entre les scores attribués par les enseignants et les scores que s'attribuent les élèves dans les différents questionnaires.

4.1.5 Contexte de recueil et participants des enquêtes

Pour répondre à ma problématique et à mon hypothèse, j'ai choisi d'interroger cinq classes ainsi que leur enseignant. La première classe est une classe de grande section de l'école où je suis professeure stagiaire. Elle est composée de 25 élèves, 15 garçons et 10 filles. Les élèves ont un âge compris entre 5 et 6 ans. La professeure exerce depuis 21 ans dont 10 ans dans cette école et à ce niveau. La deuxième classe est une classe de CM1. Cette classe comprend 24 élèves mais au moment de la passation, cinq élèves étaient absents. Pour cette étude nous avons donc 19 élèves, 11 filles et 8 garçons. Les élèves de cette classe sont âgés de 9 et 10 ans, ce qui correspond à l'âge de passation minimum des questionnaires, notamment celui de HARTER. En effet, dès l'âge de 8 ans, l'élève possède une image de lui relativement stable que l'on peut évaluer. L'enseignante a une ancienneté de 6 mois puisqu'elle est fonctionnaire stagiaire. La troisième classe est une classe de CM1 composée au moment de la passation de 19 élèves, 8 filles et 11 garçons. Les enfants de cette classe ont entre 9 et 10 ans. L'enseignante a une ancienneté de 6 mois. La quatrième classe est une classe de CM2. Elle est composée de 20 élèves avec une parité parfaite. Les élèves de cette classe ont entre 10 et 11 ans. L'enseignante est fonctionnaire stagiaire. La cinquième classe est composée de 24 élèves dont 13 filles. Les élèves sont âgés de 10 à 11 ans et l'enseignante est fonctionnaire stagiaire également.

4.2 Difficultés anticipées, rencontrées et ajustements

La première des difficultés de ce mémoire a été de trouver des participants. En effet, exerçant mon année de fonctionnaire stagiaire dans une école de maternelle et plus précisément en TPS/PS, il m'était impossible de réaliser la passation des questionnaires au sein de ma classe. Comme dit précédemment, c'est à partir de 8 ans que l'enfant est capable d'avoir un regard stable sur lui-même et de s'évaluer. Les enfants ont huit ans en CE2 ce qui ne me laissait plus que trois niveaux possibles.

La principale difficulté anticipée concerne la passation même du SPPC. La difficulté principale de ce questionnaire est qu'avant de cocher une case, l'enfant doit d'abord choisir une situation

parmi les deux proposées à chaque item. Le risque serait d'avoir sur un même item deux cases cochées au lieu d'une (Élève répondant à chaque phrase). La proposition qui a été faite fut de demander aux élèves d'entourer dans un premier temps la proposition qui leur convenait le plus parmi les deux possibles et une fois ce choix effectué, cocher une case.

	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>				Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>
1.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment mieux jouer durant leur temps libre	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment mieux regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 4.6 – Erreur Possible

	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>				Assez <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>	Très <u>vrai</u> <u>pour</u> <u>moi</u>
1.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment mieux jouer durant leur temps libre	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment mieux regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 4.7 – Solution Envisagée

En ce qui concerne le SPPC de HARTER, quatre élèves n'ont pas répondu à toutes les questions. Il s'agit des élèves 206, 301, 307 et 319. Nous avons toutefois décidé de saisir les données récoltées afin d'exploiter les variables qui le permettent.

Concernant le MSLSS non verbal, un élève était absent le jour de la passation.

Recueil des données

5.1 Contexte et aspect général

Mon étude générale comporte 107 sujets (N=107), dont l'âge moyen est de 9,22 ans soit 9 ans et 3 mois pour un écart-type de 2 ans. Il y avait 57 garçons et 50 filles. La variable sexe est une variable qualitative de type nominal.

Sexe					
Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Un garçon	1	57	53,27	53,27	53,27
une fille	2	50	46,73	46,73	100,00
<i>Total</i>		107	100,0	100,0	

Figure 5.8 – Répartition sexuée de l'étude.

L'étude s'élève à deux niveaux de cycles différents. Le premier niveau étant une classe de cycle 1 grande section. Ce premier niveau comporte 25 sujets (N=25) 15 garçons et 10 filles. Le second niveau est constitué de 4 classes (2 CM1 et 2 CM2) avec 82 sujets (N=82) comportant 42 garçons et 40 filles.

Niveau					
Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0 - GS	0	25	23,36	23,36	23,36
4 - CM1	4	38	35,51	35,51	58,88
5 - CM2	5	44	41,12	41,12	100,00
<i>Total</i>		107	100,0	100,0	

Figure 5.9 – Répartition des élèves par niveau.

Avec 107 participants au total, nous pouvons dire que notre répartition sexuée est plutôt proportionnée. Le nombre d'élèves interrogés en cycle 3 est lui largement supérieur à celui des cycles 1 (82 contre 25). Cette répartition s'explique par le fait que l'estime de soi est surtout mesurable à partir de 8 ans et est plus juste avec des élèves de cycle 3 par rapport à des élèves de cycle 1.

5.2 Une analyse par domaine

5.2.1 Harter SPPC

Cas valides = 82; cas avec valeur(s) manquante(s) = 4.

Variable	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Elève SPPC école	78	15,86	3,89	7,00	24,00
Elève SPPC acceptation sociale	79	15,92	3,87	6,00	22,00
Elève SPPC aptitudes sportives	78	15,46	3,66	7,00	23,00
Elève SPPC apparence physique	78	16,38	5,25	6,00	24,00
Elève SPPC comportement	79	16,96	3,42	8,00	24,00
Elève SPPC estime de soi	79	16,56	3,71	8,00	23,00

Figure 5.10 – Analyse descriptive SPPC.

Nous avons calculé les 6 dimensions de l'estime de soi du test de HARTER.

La moyenne de la dimension « école » (*elv_sppc_ecole*) est de 15,86 pour un écart-type de 3,89. Le minimum est de 7 pour un maximum de 24.

L'item « social » (*elv_sppc_social*), a une moyenne de 15,92, un maximum de 24 et un minimum de 13.

L'item « attitudes sportives » (*elv_sppc_physique*) quant à lui a une tendance centrale de 15,46 d'après la moyenne et sa plage de variation est de 23 et 7. Il s'agit de la plus faible parmi toutes.

L'item « apparence physique » (*elv_sppc_apparence*) a une moyenne de 16,38, la plage de variation est, ici, de 24 et de 6.

Pour le suivant, « comportement » (*elv_sppc_comportement*), il s'agit de la plus grande de nos moyennes puisque celle-ci culmine à 16,96. Son maximum est de 24 et le minimum est de 8.

Pour le dernier item, celui de « estime de soi » (*elv_sppc_valeur*) nous avons une moyenne de 16,56 et une plage de variation 23 et 8.

Les moyennes sont assez élevées pour les six échelles et plus ou moins constantes.

5.2.2 Harter modèle pictural

Dans le modèle pictural, nous répertorions quatre domaines que sont les capacités physiques, les compétences cognitives, les relations paritaires et la relation avec la mère.

Pour le premier, « les compétences cognitives » (*PSPCAYC_CompCog*), il s'agit de la plus haute moyenne à 20.36 avec une amplitude de 24 et 11. Le deuxième, « les compétences physiques » (*PSPCAYC_CompPhys*), est à 19.92 de moyenne avec un maximum de 24 et un minimum de 13. Le troisième, « Acceptance par les pairs » (*PSPCAYC_AccPair*) est la moyenne la plus basse de nos quatre domaines (17.04) pour une amplitude maximale de 24 et une amplitude minimale de 6. Enfin, le dernier « Acceptance maternelle » (*PSPCAYC_AccMat*), nous avons une moyenne de 18.44 avec comme minimum 12 et comme maximum 24. Les moyennes sont assez élevées également.

5.3 MSLSS non verbal

Nous avons calculé la moyenne de chacun des domaines du MSLSS non verbal. Pour ce questionnaire, seuls les élèves du cycle 1 ont participé. Le jour de la passation, un élève était absent.

Concernant la question du jeu trois « Je suis quelqu'un de bien », nous constatons que la moyenne est de 5,63 avec un écart type de 1.096. Le minimum étant de 1 et le maximum de 6. La moyenne de la dimension « *MSLSS_AMIS* » est de 5,37 pour un écart-type de 0.665 Le minimum est de 3,67 pour un maximum de 6. Concernant l'item « *MSLSS_ECOLE* », celui-ci a une moyenne de 4,79 et un maximum de 6 et un minimum de 3. L'item « *MSLSS_SEP_scolaire* » quant à lui a une tendance centrale de 5,32 d'après la moyenne et son amplitude est de 6 et 4. L'item « *MSLSS_SEP_fr* » montre une moyenne de 5, l'amplitude est, ici, de 2 à 6. Pour le suivant, « *MSLSS_SEP_maths* », la tendance centrale est de 4,96 selon la moyenne et enfin son maximum est de 6 et le minimum est de 1,75. Pour le « *MSLSS_INT_scolaire* », la moyenne est de 4,89

Cas valides = 25; cas avec valeur(s) manquante(s) = 0.

Variable	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
PSPCAYC CompCog - score compétence cognitive	25	20,36	3,86	11,00	24,00
PSPCAYC CompPhys - score compétence physique	25	19,92	3,44	13,00	24,00
PSPCAYC AccPair - score acceptation par les pairs	25	17,04	3,82	6,00	24,00
PSPCAYC AccMat - score acceptation maternelle	25	18,44	3,73	12,00	24,00

Figure 5.11 – Analyse descriptive PSPCAYC.

avec un minimum de 2,25 et un maximum de 6. Pour le dernier item, celui de « *MSLSS_INT_fr* » on constate une moyenne de 4,31 et une amplitude de 1 à 6.

5.4 Score des enseignantes

Les scores donnés par les enseignantes dans quatre disciplines que sont respectivement, EPS, mathématiques, français et EMC ont des moyennes correctes. Toutes étant comprises entre 3,21 (français) et 3,66 (EMC). Nous remarquons par ailleurs, que la note maximale a été donné dans toutes les disciplines mais que la note minimale (1) n'a été donné que pour le français et les mathématiques. Le 1 étant associé à la valeur très faible dans cette matière et le 5 très bon dans cette matière.

Pour la classe de cycle 1, nous avons des moyennes très hautes : 3,16 en EPS, 3,28 en mathématiques, 3,16 en français ainsi que 3,56 en EMC qui est la moyenne la plus haute. Aucune note de 1 n'a été attribué aux élèves puisque dans chaque domaine, le minimum est de 2. Toutefois, la note de 5 a été attribuée dans trois des quatre domaines (Maths Français et EMC) ce qui signifie que l'enseignante considère que certains de ses élèves sont très bons dans ces disciplines. L'enseignante attribue une note moyenne de 13,16 à sa classe ce qui reste une moyenne plutôt haute.

Pour les classes de cycle 3, les moyennes sont encore plus hautes que pour le cycle 1 avec 3,38 en EPS, 3,3 en Mathématiques, 3,22 en français et 3,70 en EMC. Ici les enseignantes ont attribué la note minimale pour les mathématiques et le français ce qui signifie qu'elles considèrent que certains de leurs élèves sont très faibles dans ces matières. La note maximale a elle été donné dans tous les domaines. Par l'attribution de leurs notes, les professeurs donnent à leurs classes une moyenne de 13,67 ce qui est une moyenne encore plus grande que pour les élèves de cycle

Cas valides = 25; cas avec valeur(s) manquante(s) = 1.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
MSLSS_score_x	24	5,63	1,10	1,00	6,00
MSLSS Amis score	24	5,37	,66	3,67	6,00
MSLSS Ecole score	24	4,79	1,11	3,00	6,00
MSLSS SEP scolaire	24	5,32	,74	4,00	6,00
MSLSS SEP français	24	5,00	1,13	2,00	6,00
MSLSS SEP maths	24	4,96	,99	1,75	6,00
MSLSS Intérêt scolaire	24	4,89	1,17	2,25	6,00
MSLSS Intérêt fr	24	4,31	1,25	1,00	6,00

Figure 5.12 – Analyse descriptive MSLSS.

Cas valides = 25; cas avec valeur(s) manquante(s) = 0.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
SCORE_EPS	25	3,16	,80	2,00	4,00
SCORE_MATHS	25	3,28	,89	2,00	5,00
SCORE_FRANCAIS	25	3,16	1,03	2,00	5,00
SCORE EMC	25	3,56	,87	2,00	5,00
SCORE_TOTAL_C1	25	13,16	2,62	8,00	18,00

Figure 5.13 – Analyse descriptive score enseignant C1.

Cas valides = 82; cas avec valeur(s) manquante(s) = 3.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
SCORE_EPS	82	3,38	,83	2,00	5,00
SCORE_MATHS	82	3,30	1,07	1,00	5,00
SCORE_FRANCAIS	82	3,22	1,01	1,00	5,00
SCORE EMC	82	3,70	,87	2,00	5,00
SCORE_TOTAL	79	13,67	2,62	9,00	19,00

Figure 5.14 – Analyse descriptive score enseignant C3.

1 ce qui montre que les enseignantes de ce cycle ont été plus indulgentes au niveau des notes attribuées.

Nous mettons en annexes les tableaux de fréquences.

5.5 Test d'hypothèses

Dans cette partie, les logiciels utilisés sont PSPP et JAMOVI qui nous ont permis de faire une analyse plus détaillée des données. Le seuil de décision comprend un risque maximal d'erreur d'interprétation consenti qui est de 5% en sciences humaines et sociales ($p < .05$).

La première variable que nous testons ici est le sexe. Il n'existe pas de différences significatives entre les filles et les garçons de ces classes quant aux dimensions estime de soi élève. Par exemple pour la dimension « apparence » il y aurait 79.8% de chance de nous tromper en affirmant qu'il existe une corrélation.

$$elv_sppc_apparence(T = -0.257, df = 76, p = 0.798)$$

Dans notre étude, il existe toutefois une corrélation entre les dimensions *PSPCAYC_CompCog*,

MSLSS_SEP_scolaire et le sexe. Lorsque nous réalisons un test descriptif, nous remarquons que concernant le *MSLSS_SEP*, les filles ont une plus haute moyenne que les garçons avec un écart-type plus faible. Pour le *PSPCAYC_CompCog*, c'est l'inverse. Les garçons ont une plus grande moyenne avec un plus faible écart-type que les filles. Il nous faudra alors tenir compte de ces deux caractéristiques significatives.

Outre pour ces deux dimensions, nous pouvons continuer notre étude avec tous les sujets.

Nous procédons de la même manière pour nos trois autres variables : l'âge, le niveau et la classe des élèves. Ces trois variables ne présentent pas de corrélations significatives. Ce qui veut dire que l'estime de soi ne va pas dépendre du niveau de classe dans lequel nous sommes et de la professeure avec qui nous évoluons, ce qui est bon signe. En effet, s'il y avait eu une corrélation entre l'estime de soi et la classe alors cela aurait voulu dire que nous avions une meilleure estime de soi en fonction de l'enseignante de la classe. Nous pouvons donc continuer notre étude avec nos 107 sujets.

5.5.1 Hypothèses initiales

Les hypothèses initiales étaient de dire que si un élève est correctement perçu par l'enseignant alors cet élève se percevra lui aussi de manière positive. À contrario, si un élève est perçu négativement par le corps enseignant alors cet élève se percevra lui aussi de manière négative et aura une faible estime de lui. Nous supposons que ceci est encore plus vrai dans la dimension scolaire de l'estime de soi.

Afin de tester ces hypothèses, nous allons faire une corrélation de Pearson (r) qui est une régression linéaire. Dans cette corrélation, nous allons comparer l'estime de soi de l'élève avec la note attribuée par l'enseignante. Nous avons besoin pour ce test de trois valeurs : la valeur du test, le degré de liberté et la valeur de la probabilité. On remarque sur ce test des valeurs significatives.

5.5.2 Score SPPC d'estime de soi des élèves « école » et score d'estime de soi de l'enseignant « école »

Afin d'obtenir des résultats les plus justes, nous effectuons des filtres lors des tests effectués. Il s'agit d'un filtre par niveau (cycle 1 ou cycle 3).

Pour cette partie, on remarque que quand un élève s'estime fortement alors l'enseignant l'estime

lui aussi fortement. Il existe une corrélation significative parce 0.001 est plus petit que 0.050. Sur la droite de régression, la corrélation est significative et positive. La corrélation est modérée avec un faible risque de se tromper : ($r_{BP} = 0.56$, $N = 78$, $p = < 0.001$).

		<i>Elève SPPC école</i>	<i>SCORE_TOTAL</i>
<i>Elève SPPC école</i>	<i>Corrélation de Pearson</i>	1,00	,56
	<i>Sig. (bi-variée)</i>		,000
	<i>N</i>	78	78
<i>SCORE_TOTAL</i>	<i>Corrélation de Pearson</i>	,56	1,00
	<i>Sig. (bi-variée)</i>	,000	
	<i>N</i>	78	79

Figure 5.15 – Corrélation entre le domaine *elv_sppc_ecole* et le score enseignant (*SCORE_TOTAL*).

Autrement dit, le jugement que l'élève se porte à lui-même est en corrélation avec celui de l'enseignant. Lorsqu'un élève s'estime être faible dans le domaine scolaire alors l'enseignante l'estime faible également et inversement.

5.5.3 Score PSPCAYC d'estime de soi « Compétences cognitives » et score enseignant

		<i>SCORE_TOTAL_CI</i>	<i>PSPCAYC CompCog - score compétence cognitive</i>
<i>SCORE_TOTAL_CI</i>	<i>Corrélation de Pearson</i>	1,00	,34
	<i>Sig. (bi-variée)</i>		,101
	<i>N</i>	25	25
<i>PSPCAYC CompCog - score compétence cognitive</i>	<i>Corrélation de Pearson</i>	,34	1,00
	<i>Sig. (bi-variée)</i>	,101	
	<i>N</i>	25	25

Figure 5.16 – Corrélation entre le domaine *PSPCAYC_CompCog* et le score enseignant (*SCORE_TOTAL_CI*).

Pour cette partie, nous remarquons qu'il n'existe pas de corrélation significative entre le score que s'attribue l'élève et celui que lui attribue son enseignante. En effet, si nous affirmons le contraire, nous aurions 10.1% de chance de nous tromper : ($r_{BP} = 0.34$, $N = 25$, $p = 0.101$). Ce résultat signifie que l'enseignante n'a pas d'impact sur l'estime de soi de ses élèves dans le domaine scolaire. Autrement dit, un élève peut se considérer « faible » dans le domaine scolaire, sans pour autant que l'enseignante le considère faible et inversement.

5.5.4 Score estime de soi dimension physique et note de l'enseignant dans la discipline de l'EPS

En ce qui concerne la corrélation dans la dimension physique, nous retrouvons une fois de plus une corrélation entre *elv_sppc_physique* et le *SCORE_EPS* : ($r_S = 0.25$, $N = 78$, $p = 0.025$). Cette corrélation est existante, elle est positive mais faible.

Autrement dit pour les élèves de cycle 3, il y a une corrélation significative entre le score donné par l'enseignante sur leurs capacités en EPS et le score que les élèves se sont donnés dans la catégorie physique.

En ce qui concerne les élèves de cycle 1, aucune corrélation ne peut être affirmée, bien au contraire, nous aurions 88.8% de chance de nous tromper si nous affirmions qu'il existait une corrélation ($r_S = -0.029$, $N = 25$, $p = 0.889$).

Il était intéressant de s'arrêter sur cette dimension puisque à l'école, nous évaluons également les capacités physiques et sportives à travers la discipline de l'EPS.

5.5.5 Score estime de soi de l'élève

Corrélations								
		Élève SPPC école	Élève SPPC acceptation sociale	Élève SPPC aptitudes sportives	Élève SPPC apparence physique	Élève SPPC comportement	Élève SPPC estime de soi	SCORE_TOTAL
Élève SPPC école	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	1,00 78	,57 ,000 78	,30 ,009 78	,32 ,003 78	,29 ,009 78	,30 ,008 78	,56 ,000 78
Élève SPPC acceptation sociale	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,57 ,000 78	1,00 ,44 ,000 78	,44 ,000 78	,43 ,000 78	,22 ,049 78	,49 ,000 78	,47 ,000 78
Élève SPPC aptitudes sportives	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,30 ,009 78	,44 ,000 78	1,00 ,42 ,000 78	,42 ,000 78	,24 ,032 78	,39 ,000 78	,37 ,001 78
Élève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,33 ,003 78	,43 ,000 78	,42 ,000 78	1,00 ,33 ,003 78	,33 ,003 78	,72 ,000 78	,39 ,000 78
Élève SPPC comportement	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,29 ,009 78	,22 ,049 78	,24 ,032 78	,32 ,003 78	1,00 ,59 ,000 78	,59 ,000 78	,18 ,108 78
Élève SPPC estime de soi	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,30 ,008 78	,49 ,000 78	,39 ,000 78	,72 ,000 78	,59 ,000 78	1,00 ,33 ,003 78	,33 ,003 78
SCORE_TOTAL	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,56 ,000 78	,47 ,000 78	,37 ,001 78	,39 ,000 78	,18 ,108 78	,33 ,003 78	1,00 ,003 78

Figure 5.17 – Corrélation score estime de soi élève.

Dans une corrélation r de Pearson, il est remarqué des relations significatives de liens forts entre l'estime de soi élève dans toutes les dimensions. On dit que les domaines du SPPC sont inter-corrélés. Parmi elles, nous retrouvons deux corrélations très fortes entre la valeur et l'apparence puis entre l'école et le social.

elv_sppc_valeur et *elv_sppc_apparence* : $r_{BP} = 0.715$, $N = 78$, $p = < .001$.

elv_sppc_ecole et *elv_sppc_social* : $r_{BP} = 0.566$, $N = 78$, $p = < .001$.

Ces deux corrélations sont positives et fortes.

Corrélations						
		PSPCAYC CompCig - score compétence cognitive	PSPCAYC CompPhys - score compétence physique	PSPCAYC AccPair - score acceptation par les pairs	PSPCAYC AccMat - score acceptation maternelle	SCORE_TOTAL_CI
PSPCAYC CompCig - score compétence cognitive	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	1,00 25 25	,47 ,017 25	,25 ,233 25	,44 ,038 25	,34 ,101 25
PSPCAYC CompPhys - score compétence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,47 ,017 25	1,00 404 25	,17 ,404 25	,41 ,041 25	,22 ,284 25
PSPCAYC AccPair - score acceptation par les pairs	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,25 ,233 25	,17 ,404 25	1,00 ,58 25	,38 ,003 25	,23 ,274 25
PSPCAYC AccMat - score acceptation maternelle	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,44 ,028 25	,41 ,041 25	,58 ,003 25	1,00 ,15 25	,15 ,487 25
SCORE_TOTAL_CI	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,34 ,101 25	,22 ,284 25	,23 ,274 25	,15 ,487 25	1,00 25

Figure 5.18 – Corrélations estime de soi élève (PSPCAYC).

Dans une corrélation r de Pearson, il est remarqué des relations significatives de liens forts entre l'estime de soi élève dans de nombreuses dimensions. Il semble par ailleurs que la dimension *PSPCAYC_AccMat* ait un lien très fort avec les trois autres dimensions de PSPCAYC. Autrement dit, les relations mère-enfant ont un lien très fort avec les autres dimensions cognitives, physiques et relations avec les pairs. Toutefois, la dimension *PSPCAYC_AccPair* ne présente pas de corrélation significative avec les dimensions cognitives et physiques ce qui signifie que l'enfant peut ne pas être en bons termes avec ses amis mais bien réussir à l'école et inversement.

5.5.6 Score d'estime de soi des élèves et score de l'enseignant

Pour les élèves de cycle 3 :

Corrélations								
		Elève SPPC école	Elève SPPC acceptation sociale	Elève SPPC aptitudes sportives	Elève SPPC apparence physique	Elève SPPC comportement	Elève SPPC estime de soi	SCORE_TOTAL
Elève SPPC école	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	1,00 78 78	,57 ,000 78	,30 ,009 78	,33 ,003 78	,29 ,009 78	,30 ,008 78	,56 ,000 78
Elève SPPC acceptation sociale	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,57 ,000 78	1,00 404 79	,44 ,000 78	,43 ,000 78	,22 ,049 78	,49 ,000 78	,47 ,000 79
Elève SPPC aptitudes sportives	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,30 ,009 78	,44 ,000 78	1,00 404 78	,42 ,000 78	,24 ,032 78	,39 ,000 78	,37 ,001 78
Elève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,33 ,003 78	,43 ,000 78	,42 ,000 78	1,00 ,33 78	,22 ,003 78	,49 ,000 78	,47 ,000 78
Elève SPPC comportement	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,29 ,009 78	,22 ,049 78	,24 ,032 78	,33 ,003 78	1,00 ,79 79	,39 ,000 79	,37 ,108 78
Elève SPPC estime de soi	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,30 ,008 78	,49 ,000 78	,39 ,000 78	,72 ,000 78	,59 ,000 79	1,00 ,33 79	,33 ,003 78
SCORE_TOTAL	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,56 ,000 78	,47 ,000 79	,37 ,001 78	,39 ,000 78	,18 ,108 78	,33 ,003 78	1,00 79

Figure 5.19 – Corrélations score estime de soi élève et score de l'enseignant.

Pour cette partie, nous retrouvons également des corrélations significatives. Seule la dimension *elv_sppc_conduite* n'a pas de corrélation avec le *SCORE_TOTAL* de l'enseignante. En effet si nous disions cela, nous aurions 10.8% de chance de nous tromper. Le *SCORE_TOTAL* a des corrélations significatives avec les cinq autres domaines de l'estime de soi.

SCORE_TOTAL et *elv_sppc_ecole* : $r_{BP} = 0.564$, $N = 78$, $p = < .001$.

SCORE_TOTAL et *elv_sppc_social* : $r_{BP} = 0.471$, $N = 79$, $p = < .001$.

Ces deux corrélations sont positives mais modérées.

SCORE_TOTAL et *elv_sppc_physique* : $r_{BP} = 0.372$, $N = 78$, $p = < .001$.

SCORE_TOTAL et *elv_sppc_apparence* : $r_{BP} = 0.386$, $N = 78$, $p = < .001$.

SCORE_TOTAL et *elv_sppc_valeur* : $r_{BP} = 0.331$, $N = 78$, $p = 0.003$.

Ces trois corrélations sont positives mais faibles.

Pour les élèves de cycle 1 :

Nous ne trouvons pas de corrélation significative entre le score établi par l'enseignante et les scores établis par les élèves dans les différentes dimensions de l'estime de soi.

Corrélations							
		<i>PSPCAYC CompCog</i> - score compétence cognitive	<i>PSPCAYC CompPhys</i> - score compétence physique	<i>PSPCAYC AccPair</i> - score acceptation par les pairs	<i>PSPCAYC AccMat</i> - score acceptation maternelle	<i>SCORE_TOTAL_C1</i>	
<i>PSPCAYC CompCog</i> - score compétence cognitive	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	1,00 ,47 25	,17 ,017 25	,25 ,233 25	,44 ,028 25	,24 ,101 25	
<i>PSPCAYC CompPhys</i> - score compétence physique	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,47 ,017 25	1,00 ,17 25	,17 ,404 25	,41 ,041 25	,22 ,284 25	
<i>PSPCAYC AccPair</i> - score acceptation par les pairs	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,25 ,233 25	,17 ,404 25	1,00 ,58 25	,28 ,003 25	,23 ,274 25	
<i>PSPCAYC AccMat</i> - score acceptation maternelle	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,44 ,028 25	,41 ,041 25	,28 ,003 25	1,00 ,15 25	,487 ,15 25	
<i>SCORE_TOTAL_C1</i>	Corrélation de Pearson Sig. (bi-variée) N	,24 ,101 25	,22 ,284 25	,23 ,274 25	,15 ,487 25	1,00 ,25 25	

Figure 5.20 – Corrélations PSPCAYC et score enseignant (*SCORE_C1*).

Nous ne trouvons pas de corrélation significative entre le score établi par l'enseignante et les scores établis par les élèves dans les différentes dimensions de l'estime de soi. Affirmer l'inverse serait trop risqué, puisqu'au minimum nous avons 10% de chance de nous tromper avec la dimension « *PSPCAYC_CompCog* » et 48.7% si nous disions qu'il y avait un lien entre le « *SCORE_TOTAL_C1* » et « *PSPCAYC_AccMat* ».

5.5.7 Les scores par discipline et l'estime de soi des élèves

Ici, nous nous intéressons aux possibles liens entre les différentes dimensions de l'estime de soi et les notes accordées par les professeurs dans les quatre disciplines principales. Pour se faire, nous réalisons des corrélations de Spearman puisque nous croisons des valeurs quantitatives et des valeurs qualitatives ordinales. Afin d'obtenir des tableaux plus lisibles, nous utilisons le logiciel **Jamovi** pour réaliser les corrélations de Spearman. Les tableaux sont disponibles en annexes. Pour chaque matière nous réalisons deux tests : le premier pour le groupement du cycle 1 et le second pour le groupement du cycle 3.

Les mathématiques

Pour le cycle 1, nous remarquons une corrélation significative entre le *SCORE_MATHS* et le PSP-CAYC_CompCog ($r_S = 0.528$, $N = 25$, $p = 0.007$). Ce qui signifie que lorsque l'enseignante de la classe a attribué à un élève une bonne note dans ce domaine alors l'élève se considérait comme bon dans le domaine des compétences cognitives et inversement. C'est toutefois la seule corrélation significative que nous pouvons constater.

Pour les élèves du cycle 3, nous remarquons plusieurs corrélations significatives.

D'abord une corrélation avec le domaine école (*elv_sppc_ecole*) : ($r_S = 0.496$, $N = 78$, $p = < 0.001$)

Avec le domaine physique : (*elv_sppc_physique*) : ($r_S = 0.345$, $N = 78$, $p = 0.002$).

Avec le domaine social : (*elv_sppc_social*) : ($r_S = 0.401$, $N = 79$, $p = < 0.001$).

Avec le domaine apparence : (*elv_sppc_apparence*) ($r_S = 0.252$, $N = 78$, $p = 0.026$).

Avec le domaine valeur (*elv_sppc_valeur*) : ($r_S = 0.249$, $N = 79$, $p = 0.027$).

Si les notes attribuées en mathématiques ont une corrélation avec les notes que les élèves se sont attribuées dans ces domaines, nous ne pouvons lire aucune corrélation avec le domaine de la conduite.

Le français

En ce qui concerne les notes de français et le PSPCAYC des cycles 1, nous ne retrouvons aucune corrélation significative. Alors que pour les notes de français et le SPPC des cycles 3 nous retrouvons à nouveau des corrélations significatives.

D'abord une corrélation avec le domaine école (*elv_sppc_ecole*) : ($r_S = 0.489$, $N = 78$, $p = < 0.001$).

Avec le domaine social : (*elv_sppc_social*) : ($r_S = 0.317$, $N = 78$, $p = 0.004$).

Avec le domaine apparence : (*elv_sppc_apparence*) ($r_S = 0.226$, $N = 78$, $p = 0.047$).

Avec le domaine valeur (*elv_sppc_valeur*) : ($r_S = 0.227$, $N = 78$, $p = 0.045$).

Il n'existe toutefois pas de corrélation avec les domaines de la conduite et du physique.

L'éducation physique et sportive

Pour le cycle 1, nous ne retrouvons pas de corrélations significatives entre la note donnée par l'enseignante et les scores des élèves dans les différents domaines du PSPCAYC.

Pour le cycle 3, nous retrouvons des corrélations significatives avec trois domaines : l'école, le social et le physique.

D'abord une corrélation avec le domaine école (*elv_sppc_ecole*) : ($r_S = 0.224$, $N = 78$, $p = 0.048$).

Ensuite, avec le domaine physique : (*elv_sppc_physique*) : ($r_S = 0.264$, $N = 78$, $p = 0.020$).

Enfin avec le domaine social : (*elv_sppc_social*) : ($r_S = 0.296$, $N = 78$, $p = 0.008$).

L'éducation morale et civique

Pour le cycle 1, nous ne retrouvons pas de corrélations significatives entre la note donnée par l'enseignante et les scores des élèves dans les différents domaines du PSPCAYC.

Pour le cycle 3, nous retrouvons des corrélations avec 4 domaines : l'école, le social, l'apparence et le physique.

D'abord une corrélation avec le domaine école (*elv_sppc_ecole*) : ($r_S = 0.470$, $N = 78$, $p = < 0.001$).

Ensuite avec le domaine physique : (*elv_sppc_physique*) : ($r_S = 0.241$, $N = 78$, $p = 0.034$).

Puis avec le domaine social : (*elv_sppc_social*) : ($r_S = 0.340$, $N = 78$, $p = 0.034$).

Enfin avec le domaine apparence : (*elv_sppc_apparence*) : ($r_S = 0.276$, $N = 78$, $p = 0.015$).

Lien entre l'estime de soi et le bien-être : Le PSPCAYC et le MSLSS non verbal

Correlation Matrix

Correlation Matrix		MSLSS_score_x	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	MSLSS_AMIS	MSLSS_ECOLE	MSLSS_SEP_scolaire	MSLSS_SEP_fr	MSLSS_SEP_ma
MSLSS_score_x	Spearman's rho	—	0.460*	0.021							
	p-value	—	0.024	0.921							
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho		—								
	p-value		—								
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho		0.630***	—							
	p-value		< .001	—							
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	0.292	0.468*	0.544**	—						
	p-value	0.166	0.018	0.005	—						
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.241	0.285	0.368	0.575***	—					
	p-value	0.256	0.167	0.070	0.003	—					
MSLSS_AMIS	Spearman's rho	0.240	-0.057	-0.113	0.014	0.015	—				
	p-value	0.258	0.792	0.599	0.948	0.944	—				
MSLSS_ECOLE	Spearman's rho	0.101	-0.113	-0.465*	-0.303	-0.343	0.436*	—			
	p-value	0.637	0.599	0.022	0.151	0.100	0.033	—			
MSLSS_SEP_scolaire	Spearman's rho	0.228	0.134	-0.008	-0.085	0.186	-0.140	-0.072	—		
	p-value	0.284	0.532	0.970	0.693	0.384	0.513	0.737	—		
MSLSS_SEP_fr	Spearman's rho	0.214	0.253	-0.138	-0.059	0.049	0.131	0.499*	0.479*	—	
	p-value	0.316	0.234	0.521	0.785	0.819	0.542	0.013	0.018	—	
MSLSS_SEP_maths	Spearman's rho	0.096	0.087	-0.014	-0.019	0.158	0.021	0.329	0.280	0.612**	—
	p-value	0.656	0.687	0.948	0.928	0.460	0.924	0.116	0.185	0.001	—
MSLSS_INT_scolaire	Spearman's rho	0.139	0.240	-0.065	-0.083	0.004	0.328	0.481*	-0.007	0.476*	0.538**
	p-value	0.518	0.260	0.763	0.700	0.983	0.117	0.017	0.975	0.019	0.007
MSLSS_INT_fr	Spearman's rho	-0.171	-0.279	-0.039	-0.179	0.050	-0.093	0.084	0.435*	0.207	0.224
	p-value	0.424	0.187	0.857	0.401	0.817	0.666	0.697	0.034	0.332	0.292

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 5.21 – Corrélation entre le MSLSS non verbal et le PSPCAYC.

À l'aide d'une corrélation de Spearman nous remarquons une première corrélation entre le *MSLSS_score_x* et le *PSPCAYC_AccPair* : ($r_S = 0.460$, $N = 24$, $p = 0.024$). Par une corrélation de Pearson entre le PSPCAYC et le MSLSS non verbal, nous remarquons plusieurs corrélations significatives. Toutefois ce sont des relations inter-corrélées pour un même test.

La deuxième corrélation entre *MSLSS_ECOLE* et *MSLSS_AMIS* ($r_{BP} = 0.436$, $N = 24$, $p = 0.033$).

La troisième corrélation entre *MSLSS_ECOLE* et *MLSS_SEP_fr* ($r_{BP} = 0.499$, $N = 24$, $p = 0.013$).

La quatrième corrélation entre *MSLSS_ECOLE* et *MSLSS_INT_SCOLAIRE* ($r_{BP} = 0.481$, $N = 24$, $p = 0.017$).

La cinquième corrélation entre *MSLSS_SEP_scolaire* et *MSLSS_SEP_fr* ($r_{BP} = 0.479$, $N = 24$, $p = 0.018$).

La sixième corrélation entre *MSLSS_INT_scolaire* et *MSLSS_SEP_fr* ($r_{BP} = 0.476$, $N = 24$, $p = 0.019$).

La septième corrélation entre *MSLSS_SEP_fr* et *MSLSS_SEP_maths* ($r_{BP} = 0.612$, $N = 24$, $p = 0.001$).

La huitième et dernière corrélation entre *MSLSS_SEP_maths* et *MSLSS_INT_scolaire* ($r_{BP} = 0.538$, $N = 24$, $p = 0.007$).

En ce qui concerne les autres dimensions, il n'existe pas de relation significative entre toutes les dimensions.

5.5.8 Analyse des entretiens

Pour compléter ma recherche, j'ai mené des entretiens avec les cinq enseignantes. Les entretiens étaient semi-directifs. Une grille d'entretien a été réalisée mais l'ordre des questions n'était pas figé. Nous nommerons les enseignantes à partir de leur numéro de classe :

Classe 1 = Enseignante de la classe de GS (élèves 100)

Classe 2 = Enseignante de la classe CM1A (élèves 200)

Classe 3 = Enseignante de la classe CM1B (élèves 300)

Classe 4 = Enseignante de la classe CM2A (élèves 400)

Classe 5 = Enseignante de la classe CM2B (élèves 500)

Avant de commencer les questions plus théoriques, les entretiens ont débuté par des questions personnelles. Toutes sont des femmes, ayant un âge compris entre 22 ans et 42 ans.

Depuis combien d'années exercez-vous ? Avez-vous travaillé dans tous les cycles ?

À cette question, seule l'enseignante de la classe 1 est titulaire depuis 20 ans. Elle a eu l'occasion de travailler dans tous les cycles ayant débutée comme remplaçante en début de carrière mais est depuis 14 ans spécialisée dans la maternelle. Concernant les autres enseignantes, toutes sont fonctionnaires stagiaires et ne cumulaient à cette époque, que 6 mois d'ancienneté.

Comment définissez-vous l'estime de soi ?

Il ressort plus fréquemment de cette question les mots clés suivants : valeur (8), regard (2), autres (6), considération (4) et jugement (3).

À cette question, les enseignantes ont toutes fait appel à la question du jugement de valeur. En effet, pour l'enseignante de la classe 1, « l'estime de soi c'est une valeur, celle-ci est soit négative ou positive, elle affecte nos expériences quotidiennes, influe sur nos actes, c'est un jugement auto-évaluatif. ». Pour l'enseignante de la classe 2, « C'est le regard que l'on se porte ». « L'estime de soi est une valeur que l'on se porte à soi-même. La façon dont on se juge dont on se considère. » (Enseignante classe 3). C'est surtout avec les enseignantes des classes 4 et 5 que la relation à l'autre entre en jeu dans l'estime de soi. Pour les enseignantes de la classe 4 et 5, l'estime de soi est « comment nous nous aimons, comment nous nous sentons capable de faire des choses. C'est comment on se considère vis-à-vis des autres. ». « C'est le regard qu'on se porte en se comparant aux autres, en recevant nos propres jugements mais aussi ceux des autres

qui va affecter la valeur que nous nous donnons » (Classe 5). Pour elles, l'estime de soi est un sentiment individuel propre à chacun qui se construit par et avec nos relations avec les autres.

Pensez-vous avoir un rôle à jouer sur le développement de l'estime de soi de vos élèves (vous et l'école) ?

Toutes les enseignantes se sont accordées pour dire que oui, elles et l'école ont un rôle à jouer dans le développement de l'estime de soi, même si elles le soulignent, ce ne sont pas les seuls acteurs à influencer l'estime de soi des élèves.

Pour l'enseignante de la classe 1, l'école a un rôle très important car c'est un lieu de socialisation, c'est ici que les élèves rencontrent d'autres individus, ils sont face à des jugements autres que ceux de la famille. Elle souligne qu'étant professeure de maternelle, elle est l'une des premières personnes extérieures à « poser un jugement extérieur sur les élèves ». Nos remarques, notre regard, nos paroles sur les élèves ou les enfants en général ont un impact très fort sur la construction de leur l'estime de soi. Un enfant rejeté, mal aimé, mal estimé se refermera et gardera ses cicatrices à vie. Ce sont de véritables blessures cachées de l'école. À la maison, certains enfants sont dépourvus de cette estime de soi, et l'école est souvent une échappatoire, un sanctuaire, un lieu de confiance où le professeur des écoles, grâce à sa bienveillance, son regard motivant, et ses paroles peut combler le manque d'estime de soi, et réparer l'image désastreuse qu'il a de l'adulte. La sécurité physique, affective et morale que procure l'adulte à l'enfant permet la construction de l'estime de soi.

Pour l'enseignante de la classe 2, beaucoup d'élèves portent un intérêt à la parole de l'enseignant ainsi qu'à son jugement. De ce fait, lorsque l'on félicite un élève, cela a un impact sur l'estime qu'ils ont d'eux.

Pour l'enseignante de la classe 3, les encouragements que l'école apporte sur les élèves vont les aider à prendre conscience de leurs qualités, leurs compétences. Cette enseignante fait appel à la bienveillance « l'école a pour rôle d'apprendre à se présenter de façon positive, bienveillante. En tant qu'enseignant, nous devons aider les élèves à percevoir leurs capacités intellectuelles et physiques positivement. Rabaisser l'élève, engendrera une perte de confiance en lui qui ne valorisera pas ses capacités intellectuelles. ».

Pour l'enseignante de la classe 4, elle fait appel à la coéducation. Pour elle l'école a un rôle à jouer mais celui-ci doit être fait en corrélation avec la famille proche de l'élève. « Si un élève est sans cesse rabaisser à sa maison, j'ai peu d'espoir que mes compliments soient suffisants pour que son estime augmente ».

Pour l'enseignante de la classe 5, « tous les membres de l'équipe éducative ont un rôle ». Elle fait aussi allusion aux camarades de classe pouvant être parfois méchants entre eux quitte à dévaloriser certains élèves ce qui a un impact néfaste sur l'estime qu'ils se portent.

Pensez-vous avoir un impact limité aux aptitudes scolaires ?

Une fois de plus, toutes les enseignantes ont répondu à l'affirmative. Toutes pensent avoir un impact sur les aptitudes scolaire « mais pas seulement », soulignent les enseignantes de la classe 1 et 4. Après discussion, l'enseignante de la classe 1 a ajouté « je pense avoir un impact sur l'estime de soi globale de mes élèves, dans ses relations sociales, dans ses capacités physiques, dans le comportement de l'élève ». Cette enseignante semble connaître les différentes dimensions de l'estime de soi puisqu'elle fait allusion à plusieurs composantes. Pour l'enseignante de la classe 3, nous sommes les premiers à juger les réussites et les échecs de nos élèves dans le cadre des évaluations, « les notes et commentaires que nous effectuons sur les travaux de nos élèves impactent la façon dont ils se jugent ».

Connaissez-vous les différentes composantes de l'estime de soi ?

Pour cette question, seule l'enseignante de la classe 1, qui a le plus d'expérience dans le métier connaissait les cinq dimensions de l'estime de soi. Après discussion, il s'est avéré qu'il existait dans l'école un projet émotions/estime de soi réalisé par la psychologue scolaire de la circonscription. Cela a permis aux enseignants de l'école de se renseigner sur le concept de l'estime de soi. Cette question a révélé un problème dans le cadre de ce mémoire car les enseignantes -toutes confondues- n'ont pas forcément connaissance des dimensions sur lesquelles s'appuie l'estime de soi.

Comment définissez-vous la bienveillance ?

Il ressort de cette question, les mots suivants : classe (3), devoir (4), relation (6), écoute (6), bien-être (6), mots (3), respect (4)

Si toutes les enseignantes ont fait appel à la notion de bien-être, d'écoute et de relation, l'enseignante de la classe 1 a employé à 4 reprises le terme de « devoir ». Pour elle être bienveillant c'est un devoir que nous devons à nos élèves car la bienveillance est propice à un climat de classe favorisant les relations et les apprentissages. L'enseignante de la classe 3 elle, a une vision de la bienveillance surtout par le biais du langage « faire attention au poids des mots que l'on dit ». Le terme de respect est revenu à quatre reprises notamment avec l'enseignante 2 qui l'a employé 2 fois et les enseignantes 4 et 5. L'enseignante 4 parle de la bienveillance comme un respect mutuel entre l'enseignant et ses élèves. S'il fallait résumer la conception de la bienveillance de ces en-

seignantes, nous pourrions dire que la bienveillance est un devoir qui s'effectue dans une relation de confiance par le biais du respect, de l'écoute afin d'obtenir une relation entre les pairs et le professeur permettant à tous d'être dans un certain bien-être. C'est une « disposition favorable envers quelqu'un » pour reprendre la réponse de l'enseignante de la classe 2.

Comment définissez-vous l'évaluation positive ?

Il ressort de cette question les mots suivants : élève (9), réussite (4), progrès (6), pointer (6), acquis (3). Pour l'enseignante de la classe 1, l'évaluation positive est « la clef de voute de l'école maternelle », elle est « essentielle » c'est « une évaluation qui pointe les réussites, les progrès, et qui considère l'élève comme un individu singulier sans le comparer aux autres ou à une norme ». L'enseignante de la classe 5 rajoute « qu'évaluer positivement c'est remarquer les acquis, ce que les élèves savent faire, et non pas pointer du doigt uniquement ce qu'ils ne savent pas faire. Enfin, c'est de poser l'écart, c'est à dire d'indiquer aux élèves ce qu'il leur reste à faire, à apprendre pour réussir ». Si toutes les enseignantes considèrent que l'évaluation des élèves c'est « pointer les réussites plus que les échecs » (enseignante classe 2), l'enseignante de la classe 3 a fait part durant l'entretien que l'évaluation positive permet de travailler l'estime de l'élève, en lui démontrant qu'il est capable de réaliser beaucoup de choses. Nous retrouvons chez les cinq enseignantes l'idée que l'évaluation positive est centrée sur l'élève dans son individualité et non pas l'élève vu dans l'ensemble du groupe classe.

Pensez-vous que l'évaluation positive puisse permettre à vos élèves de mieux s'estimer ?

Il ressort de cette question les termes suivants : confiance (4), motivation (2), valoriser (5).

Encore une fois, les cinq professeures ont répondu à cette question par l'affirmative. Tous ont souligné le fait que « montrer que l'erreur n'est pas l'échec c'est permettre à l'enfant de comprendre qu'il peut toujours s'améliorer et qu'il apprend. » (EC1). L'enseignante de la classe 3 rajoute l'aspect motivationnel donné par l'évaluation positive « l'enfant sait ce qu'il lui reste à faire, il se sent valorisé par l'évaluation positive or nous le savons, un enfant valorisé va se sentir en confiance et sortir de son espace de confort, oser prendre des risques, augmenter sa prise de parole ».

Pensez-vous que la bienveillance a un impact sur l'estime de soi de vos élèves ?

Pour quatre des cinq enseignantes, oui la bienveillance a un impact sur le développement de l'estime de soi des élèves. L'enseignante 2 souligne le fait qu'avec bienveillance, les élèves sont en « confiance ce qui leur permet d'oser plus de choses et de ne pas avoir peur du rendu. Par conséquent, cela leur permet de développer leur estime lorsqu'ils réalisent qu'ils sont capables

d'y arriver ». Toutefois, pour l'enseignante de la classe 4, la bienveillance peut avoir un impact contre-productif, il ne faut pas confondre bienveillance et laxisme. Il est nécessaire d'être « bienveillant et exigeant ». « Nous avons tendance à oublier qu'il faut continuer à garder nos objectifs en tête et que parfois trop de bienveillance peut avoir l'effet inverse de celui espérer. Alors de la bienveillance oui mais à dose correcte ».

Pensez-vous qu'il y ait une composante qui influe plus qu'une autre sur le développement de l'estime de soi ?

Pour cette question, j'ai préalablement donné les cinq dimensions de l'estime de soi aux enseignantes qui ne les connaissaient pas. Suite à cela, pour les enseignantes des classes 1, 2, 5 la composante qui influe est la composante sociale. « Je dirais que c'est la composante sociale qui influe car il y a du social partout où nous sommes » (enseignante de la classe 2). Au contraire, pour les deux autres enseignantes, aucune composante n'influe sur une autre. L'enseignante de la classe 3 considère que « toutes les composantes influent à un même pourcentage et que pour avoir une bonne estime de soi globale, il faut que toutes les composantes soient dans le vert ».

À quel âge pensez-vous que l'enfant est mature pour avoir conscience de l'estime de soi et puisse parler de son estime de soi globale ?

À cette question l'enseignante de la classe 1 a formulé une réponse très intéressante : « Dans ma classe j'ai des élèves âgés de 5 ans, je ne pense pas qu'on puisse dire qu'ils sont réellement matures pour parler d'estime de soi globale. Je pense qu'ils peuvent avoir conscience de leurs difficultés, de leurs performances mais pas s'évaluer comme nous adultes nous le faisons. Je dirais que pour pouvoir parler d'estime de soi globale avec des enfants il faut qu'ils sachent être un peu plus matures, vers la fin du cycle 2 et le début du cycle 3. Avant, les élèves sont impactés par nos remarques mais pas sur une longue durée. ».

Les enseignantes des classes 3 et 5 avaient une représentation biaisée puisque pour elles, les enfants ont conscience de l'estime de soi dès leur naissance. « Je pense qu'un enfant est capable de s'évaluer à partir du moment où il peut parler » (enseignante classe 3). Les enseignantes des classes 2 et 4 savent que cela n'est pas possible en maternelle. « À l'école maternelle c'est impossible, je pense qu'on peut commencer à évaluer l'estime de soi des élèves dès le CP, même si j'ai conscience que plus l'enfant grandit plus son évaluation sera fine et en adéquation avec sa véritable valeur » (enseignante classe 2).

Encore une fois, cette question s'est révélée être une question problème pour les enseignantes. Beaucoup de professeurs pensent que l'estime de soi se construit dès la naissance et évolue au fil du temps alors que les psychologues ont démontré que nous pouvions véritablement parler

d'estime de soi à l'âge de 8 ans. Par curiosité, j'ai posé cette même question à 68 enseignants dans le cadre d'un questionnaire (qui n'a pas abouti pour ce mémoire) mais qui a montré que 57 enseignants pensaient que l'estime de soi se développait dès la naissance.

Discussion

6.1 Hypothèses

L'objectif de notre étude était de travailler sur l'estime de soi des élèves et la perception des enseignants : La perception de l'enseignant sur l'élève influence-t-elle l'estime de soi de ce dernier ?

Pour rappel, notre hypothèse était la suivante : si un élève est correctement perçu par l'enseignant alors cet élève se percevra lui aussi de manière positive. A contrario, si un élève est perçu négativement par le corps enseignant alors cet élève se percevra lui aussi de manière négative et aura une faible estime de lui. Nous supposons que ceci est encore plus vrai dans la dimension scolaire de l'estime de soi.

En ce qui concerne l'estime de soi enseignante, nous constatons par le biais des entretiens que les enseignantes n'ont pas toutes connaissance des six dimensions de l'estime de soi.

Le score global de l'enseignant en cycle 3 est fortement corrélé au domaine du sppc-école. Ce qui signifie que la façon dont l'enseignante perçoit ses élèves est proche de la façon dont les élèves du cycle 3 se perçoivent.

Nous ne prenons ici que les corrélations significatives.

Nous commençons par la classe de GS. Pour les élèves de cycle 1, nous avons au total 12 corrélations significatives.

Tout d'abord avec le modèle pictural ou PSPACEYC, nous remarquons qu'un élève qui se trouve bon dans le domaine des compétences cognitives est un élève qui se trouve également bon dans les compétences physiques. Toujours dans ce même questionnaire, nous remarquons que l'acceptation maternelle est le seul domaine qui est inter-corrélé avec les autres domaines du test. En effet, l'acceptation maternelle est corrélée avec l'acceptation des pairs, les compétences cognitives et les compétences physiques. Autrement dit, ce qui a le plus joué chez ces élèves durant cette passation de test a été la relation qu'ils entretiennent avec leur mère. Cette relation est si forte qu'elle influe sur les autres domaines. Si un élève possède une bonne acceptation maternelle alors il est bon intellectuellement parlant, en sport et a des bonnes relations avec ses amis. A

contrario, si l'acceptation avec la mère n'est pas bonne alors les relations avec les pairs non plus et les compétences physiques et cognitives sont impactées. Nous rappelons que cela est du point de vue de l'enfant. Tous ces résultats nous font penser à la théorie de l'attachement de Bowlby et du lien fort entre la mère et l'enfant.

Ensuite, par une corrélation de Pearson, nous remarquons que les élèves ayant répondu être quelqu'un de bien sont les élèves qui considèrent avoir des bonnes relations avec les pairs. Ainsi, du point de vue de l'enfant, être quelqu'un de bien c'est aussi être quelqu'un qui a des bonnes relations sociales.

Concernant le questionnaire MSLSS, qui rappelons-le est un questionnaire qui mesure le niveau de satisfaction de vie et de bien-être, nous constatons plusieurs choses. D'abord, un élève qui se sent bien à l'école va être un élève qui se sentira bien avec ses amis, mais pas que. Il sera également un élève qui présentera un grand intérêt pour l'école en général. Cela montre donc que lorsque qu'on se sent bien à l'école, nous aimons y être et apprendre des choses. Le bien-être semble donc être une composante importante pour les enfants. Un élève qui se sent bien à l'école est également un élève qui présente un sentiment d'efficacité personnelle fort en français. Le fait d'être bon ou non en français a donc une influence sur le fait de se sentir bien ou non à l'école.

Ensuite, concernant le sentiment d'efficacité personnelle, nous remarquons qu'un élève se sentant efficace en maths et en français va être un enfant qui se trouve bon à l'école de manière générale.

Pour ces élèves du cycle 1, notre hypothèse ne semble pas être validée puisque les notes attribuées par l'enseignante ne sont pas en corrélation avec la manière dont se perçoit l'élève. Pour ces élèves, la façon dont l'enseignante les considère n'influe pas sur la manière dont ils se considèrent et dont ils s'estiment. L'enseignante reste sur le domaine scolaire tandis que pour les élèves c'est plutôt la manière dont ils paraissent et interagissent avec les autres qui va être prise en compte dans leur estime.

Concernant nos élèves de cycle 3, nous retrouvons une tout autre analyse.

En effet, la manière dont les élèves se perçoivent dans le domaine scolaire est en corrélation avec les notes attribuées par l'enseignante dans les quatre disciplines. C'est-à-dire que la vision de l'élève est en adéquation avec la vision de l'enseignante. Lorsqu'une enseignante considère qu'un élève est bon alors cet élève se trouve doué également. Les enseignantes connaissent donc bien les niveaux de leurs élèves, qu'ils soient en difficultés ou non. De même, un élève sait s'il est « bon » ou « mauvais » à l'école. L'enseignante sait bien estimer leur niveau scolaire autant

que l'estime les élèves. L'estime de soi dans le domaine scolaire est corrélée au jugement de l'enseignant.

Cette adéquation se retrouve également avec d'autres domaines du SPPC : la dimension sociale, la dimension physique, la dimension de la valeur et la dimension de l'apparence. Seule la dimension de la conduite semble ne pas être corrélée avec la note donnée par l'enseignante. Il semblerait que lorsque l'enseignante note ses élèves, elle fait abstraction de la manière dont les élèves se comportent en classe. C'est un point qui par ailleurs n'a jamais été évoqué lors des divers entretiens. Aucune enseignante n'a fait appel à la conduite ou le comportement des élèves tandis qu'elles ont fait appel aux autres dimensions dans leur définition de l'estime de soi. Effectivement lorsque nous reprenons les mots clés nous retrouvons les mots de valeur, de regard, de jugement, de considération mais jamais de comportement ou de conduite. Seule une des cinq enseignantes a fait appel aux six dimensions de l'estime de soi. Nous pouvons donc penser que les enseignantes ne prennent pas en compte ces deux critères dans l'estime de soi des élèves.

Lorsque nous regardons de plus près (par discipline) les notes attribuées aux élèves, nous nous apercevons de nouvelles corrélations.

Concernant les notes attribuées en mathématiques, celles-ci sont en corrélation avec toutes les dimensions du SPPC de Harter sauf le sppc-conduite

Pour les notes attribuées en EPS, celles-ci sont en corrélation avec l'école, le physique et le social ce qui semble bien correspondre avec l'état d'esprit général puisque de nos jours quelqu'un doué en sport va être quelqu'un correctement perçu socialement. Et dans le domaine de l'école, nous évaluons aussi la discipline sportive donc il n'est pas étonnant de voir une corrélation entre ces deux variables.

Pour les notes attribuées en Français, nous avons quatre corrélations avec le sppc : l'école, le social, l'apparence et la valeur. Dans l'opinion commune quelqu'un qui s'exprime correctement, qui écrit sans faute va être effectivement une personne correctement perçue. Ce sera une personne socialement bien considérée. Il semble donc normal de retrouver ces corrélations dans ces domaines.

Pour les notes attribuées en EMC, nous retrouvons des corrélations avec l'école, le social, l'apparence et le physique. Autrement dit, lorsque les notes en EMC sont bonnes alors l'élève juge être quelqu'un de bien dans ces quatre domaines. Ici nous aurions pu nous attendre à avoir les domaines de la valeur et de la conduite qui sont peut-être les deux domaines qui collent le plus avec la morale de la matière.

De manière générale, nous remarquons que la conduite n'est jamais citée, que l'école et le social sont les deux domaines les plus souvent mis en exergue ce qui correspond également aux deux domaines les plus souvent cités par les professeurs lors des entretiens.

Toutefois, puisque notre hypothèse n'est pas une généralité à l'ensemble de nos sujets, notre hypothèse de départ est donc invalidée. Il existe seulement des corrélations dans certains cas (élèves du cycle 3). L'âge n'étant pas un facteur corrélatif, nous ne pouvons pas expliquer l'absence de corrélation entre les élèves de cycle 1 et le score de l'enseignante par le jeune âge des élèves. A posteriori, il serait intéressant pour les élèves de cycle 1 de voir si ce n'est pas le jugement de la mère qui influencerait sur l'estime de soi des enfants puisqu'à cet âge l'enfant est encore très attaché à la mère. Plus l'enfant grandit, plus son égocentrisme diminue. Ainsi, il prend conscience des regards des personnes extérieures (et de leurs conséquences). Il est plus facilement affecté par ceux-ci. Cela pourrait expliquer les nombreuses corrélations au cycle 3 et l'absence de corrélation au cycle 1. Au cycle 3, l'enfant a conscience que le professeur émet un regard, un jugement et qu'il l'évalue. Il faudrait réaliser une étude là-dessus pour voir si cette hypothèse est vérifiée ou non.

Notre étude aurait pu être plus large en prenant un effectif plus grand chez les élèves de cycle 1 mais aussi prendre dans notre étude des élèves de cycle 2. Faire ceci nous aurait permis d'avoir des résultats plus précis dans nos différentes analyses.

6.2 Amélioration de l'étude

Concernant les tests passés avec la classe de cycle 1, il a fallu rappeler aux élèves qu'il n'y avait pas de bonnes réponses et que chacun devait mettre ce qui leur semblait le plus juste pour eux. Ayant fait passer les tests par groupe de 6 élèves, certains cherchaient à voir les réponses des autres. De plus, ils aimaient dire à haute voix la réponse qu'ils donnaient. C'est pourquoi il a fallu à plusieurs reprises réclamer de faire ce travail pour soi. Ces élèves ont montré de l'intérêt pour ces questionnaires puisque j'ai fait en sorte de les passer après une séquence sur les émotions. Il aurait pu être intéressant de travailler l'estime de soi en lien avec les émotions des élèves mais cette séquence est arrivée trop tardivement dans l'année scolaire pour orienter mon mémoire là-dessus. De plus, certains élèves ont montré une diminution de l'intérêt à la fin du questionnaire par manque de concentration quand d'autres ont été tout à fait attentifs et ont donné une réponse qui semble la plus juste possible pour chaque item posé. Je pense notamment à deux élèves qui ont toujours coché au même endroit pour chacune des questions.

Il aurait été intéressant de trouver une classe de cycle 2 pour analyser le développement de l'estime de soi au cours des trois cycles de l'école primaire. Pour une analyse plus poussée de mon mémoire, faire passer le SPPT aux enseignants aurait été une meilleure option me permettant de mieux analyser les liens entre la représentation de l'élève et celle de l'enseignant. Si c'était à refaire, je ferais passer ces tests aux enseignants en plus des notes que je leur ai demandées d'attribuer aux élèves. Ce questionnaire m'aurait permis de voir comment elles considéraient leurs élèves sur d'autres domaines que celui de l'école (valeur et conduite par exemple).

6.3 Compétences professionnelles

Travailler sur cette thématique m'a permis de prendre conscience de beaucoup de points dans ma manière d'enseigner. Dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », on demande aux professeurs des écoles une connaissance « des concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ». Au regard de ce que nous devons aux enfants, il me semble nécessaire que chaque enseignant connaisse les concepts fondamentaux en psychologie et le développement de l'enfant. Ceci permettrait que la vie de classe et les apprentissages se fassent en adéquation avec le bien-être de l'enseignant et surtout des enfants.

De plus il me semble vraiment intéressant que chaque enseignant connaisse le niveau d'estime de ses élèves car celui-ci peut expliquer beaucoup de choses. Je pense à une élève de la classe de GS qui m'a fait part de sa peur de participer en classe car elle se sentait inférieure aux autres. Après passation des tests, il s'est avéré que cette petite avait une faible estime d'elle-même. Ce point permet donc à l'enseignante de comprendre pourquoi elle est assez timide et effacée en classe et de mettre des solutions en classe pour que cette petite se sente mieux. Plus tard, j'aimerais également faire passer ce test à mes élèves deux fois. En début d'année et en fin d'année pour voir si ma pratique a eu un impact sur leur estime de soi.

En souvenir de ce mémoire, j'essayerai dès l'année prochaine de mettre en place l'évaluation positive dans ma classe car l'évaluation peut-être source de stress. Il est également apparu que le regard de l'enseignant influait énormément sur l'enfant, c'est pourquoi je garderai toujours ce principe en tête en faisant en sorte de ne pas stigmatiser ou dévaloriser mes élèves. C'est également une compétence présente dans le référentiel où il est demandé de « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ».

Conclusion

Pour conclure, ce mémoire m'a permis de prendre conscience que le jugement et le regard que porte l'enseignant sur ses élèves peut modifier l'estime de soi globale de ces derniers pour certaines dimensions. Dans le cas concret, nous remarquons qu'un enfant mal perçu par l'enseignant est un enfant qui risque d'avoir une faible estime de soi et inversement. Par ailleurs, nous remarquons que ce cas se réalise surtout avec des élèves ayant conscience de leurs capacités et étant aptes et matures de se juger à leur juste valeur (élèves de cycle 3).

L'enseignant possède un rôle important dans le développement de l'estime de soi des élèves et doit prendre conscience de ce rôle et éviter de montrer des jugements négatifs sur ces derniers. L'évaluation positive et la bienveillance semblent être de mise afin de développer l'estime de soi des élèves. Même s'il n'influe pas sur tous les domaines, il fait parti des multiples facteurs ayant un impact sur l'estime de soi des élèves.

Ces recherches m'ont apporté beaucoup, notamment sur le lien entre perception de l'enseignant et estime de soi élève mais aussi sur la manière qu'ont les élèves à se juger et s'estimer. Parfois, il s'est avéré que les élèves ayant une faible estime de soi étaient des élèves qui participaient peu en classe et donc étaient perçus comme élèves à faible niveau. Plus qu'un travail de fin d'étude, ce mémoire me permet dès à présent de faire évoluer ma pratique afin de favoriser le bon développement de l'estime de soi des élèves que je rencontre et rencontrerai tout au long de ma carrière.

Enfin, il aurait été intéressant de travailler encore plus profondément ce sujet en prenant en compte des élèves de tous les cycles et en faisant passer le SPPT enseignant afin d'analyser plus finement mes variables et mes hypothèses.

Bibliographie

- Alvarez, C. (2019). *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*. Les Arenes Eds.
- André, C. (2002). L'estime de soi au quotidien. *Sciences Humaines*, 131(10), 28-28.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control* [Pages : ix, 604]. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bentolila, A. & Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves - Cycles 1, 2 et 3*. Nathan.
- Bourdin, C. (2018). *L'évaluation à l'école élémentaire : un facteur d'anxiété pour les élèves* (mém. de mast.). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833371>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Volume II. Volume II. Separation, Anxiety and Anger*. New York Basic Books.
- Desombre, C., Lachal, M., Delelis, G., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F. & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. <https://doi.org/10.4000/osp.1673>
- Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 18-26. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>
- Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative* (T. 2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Gueguen, C. (2014a). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Groupe Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2014b). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Groupe Robert Laffont.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. *Estime de Soi : Perspectives Développementales*, 57-81.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. *Psychological Perspectives on the Self*, 3, 136-182.

- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Lecomte, J. (2019). Robert Rosenthal. L'effet Pygmalion. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 18-18.
- Logiciels GNU. (2022). *PSPP* (Version 1.0.1-g818227). <https://www.gnu.org/software/software.html>
- Motte, R. (2017). *Enjeux des pratiques de bien-être corporelles sur le climat de classe* (mém. de mast.). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698450>
- Reynaud, L. (2017). Promouvoir le bien-être à l'école. *L'école des parents*, 622(1), 50-53. <https://doi.org/10.3917/epar.622.0050>
- The jamovi project (2022). (2022). *Jamovi* (Version 2.2.5). <https://www.jamovi.org/>
- Vecchi, G. d. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Hachette Éducation.

Annexes

8.1 Annexe 1 : Analyses

Corrélations

		Elève SPPC école	Elève SPPC acceptation sociale	Elève SPPC aptitudes sportives	Elève SPPC apparence physique	Elève SPPC comportement	Elève SPPC estime de soi	SCORE_TOTAL
Elève SPPC école	Corrélation de Pearson	1,00	,57	,30	,33	,29	,30	,56
	Sig. (bi-variée)		,000	,009	,003	,009	,008	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78
Elève SPPC acceptation sociale	Corrélation de Pearson	,57	1,00	,44	,43	,22	,49	,47
	Sig. (bi-variée)	,000		,000	,000	,049	,000	,000
	N	78	79	78	78	78	78	79
Elève SPPC aptitudes sportives	Corrélation de Pearson	,30	,44	1,00	,42	,24	,39	,37
	Sig. (bi-variée)	,009	,000		,000	,032	,000	,001
	N	78	78	78	78	78	78	78
Elève SPPC apparence physique	Corrélation de Pearson	,33	,43	,42	1,00	,33	,22	,39
	Sig. (bi-variée)	,003	,000	,000		,003	,000	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78
Elève SPPC comportement	Corrélation de Pearson	,29	,22	,24	,33	1,00	,59	,18
	Sig. (bi-variée)	,009	,049	,032	,003		,000	,108
	N	78	78	78	78	79	79	78
Elève SPPC estime de soi	Corrélation de Pearson	,30	,49	,39	,22	,59	1,00	,33
	Sig. (bi-variée)	,008	,000	,000	,000	,000		,003
	N	78	78	78	78	79	79	78
SCORE_TOTAL	Corrélation de Pearson	,56	,47	,37	,39	,18	,33	1,00
	Sig. (bi-variée)	,000	,000	,001	,000	,108	,003	
	N	78	79	78	78	78	78	79

Figure 8.22 – Analyse descriptive des notes en Français.

SCORE EMC

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
2-Faible	2	10	9,35	9,35	9,35
3-Moyen	3	34	31,78	31,78	41,12
4-Bon	4	45	42,06	42,06	83,18
5-Très bon	5	18	16,82	16,82	100,00
<i>Total</i>		107	100,0	100,0	

Figure 8.23 – Analyse descriptive des notes en EMC.

SCORE MATHS

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1-Très faible	1	2	1,87	1,87	1,87
2-Faible	2	22	20,56	20,56	22,43
3-Moyen	3	42	39,25	39,25	61,68
4-Bon	4	24	22,43	22,43	84,11
5-Très bon	5	17	15,89	15,89	100,00
<i>Total</i>		107	100,0	100,0	

Figure 8.24 – Analyse descriptive des notes en Maths.

SCORE_EPS

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
2-Faible	2	17	15,89	15,89	15,89
3-Moyen	3	45	42,06	42,06	57,94
4-Bon	4	38	35,51	35,51	93,46
5-Très bon	5	7	6,54	6,54	100,00
<i>Total</i>		107	100,0	100,0	

Figure 8.25 – Analyse descriptive des notes en EPS.

Group Descriptives

	NIVEAU	N	Mean	SD	SE
elv_sppc_ecole	4 - CM1	34	15.4	3.66	0.628
	5 - CM2	44	16.2	4.07	0.613
elv_sppc_social	4 - CM1	35	15.1	4.56	0.770
	5 - CM2	44	16.6	3.10	0.468
elv_sppc_physique	4 - CM1	34	15.8	3.51	0.601
	5 - CM2	44	15.2	3.79	0.572
elv_sppc_apparence	4 - CM1	34	16.4	5.93	1.018
	5 - CM2	44	16.4	4.73	0.712
elv_sppc_conduite	4 - CM1	35	16.7	3.22	0.545
	5 - CM2	44	17.2	3.60	0.543
elv_sppc_valeur	4 - CM1	35	16.5	3.74	0.633
	5 - CM2	44	16.6	3.72	0.562

Figure 8.26 – Moyenne estime de soi en fonction du niveau des élèves.

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances				t-test pour l'égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Elève SPPC école	Suppose des Variances égales	,07	,792	-,55	76,00	,583	-,49	,88	-2,25	1,27
	ne présuppose pas des Variances égales			-,55	75,14	,583	-,49	,88	-2,25	1,27
Elève SPPC acceptation sociale	Suppose des Variances égales	,53	,469	-,87	77,00	,388	-,76	,87	-2,49	,98
	ne présuppose pas des Variances égales			-,87	75,76	,387	-,76	,87	-2,49	,98
Elève SPPC aptitudes sportives	Suppose des Variances égales	2,95	,090	,18	76,00	,854	,15	,83	-1,51	1,81
	ne présuppose pas des Variances égales			,18	71,98	,854	,15	,83	-1,51	1,82
Elève SPPC apparence physique	Suppose des Variances égales	,10	,747	-,26	76,00	,798	-,31	,120	-2,69	2,07
	ne présuppose pas des Variances égales			-,26	75,92	,798	-,31	,120	-2,69	2,07
Elève SPPC comportement	Suppose des Variances égales	,11	,741	-,69	77,00	,495	-,53	,77	-2,07	1,01
	ne présuppose pas des Variances égales			-,69	76,78	,494	-,53	,77	-2,07	1,01
Elève SPPC estime de soi	Suppose des Variances égales	1,21	,275	,10	77,00	,918	,09	,84	-1,59	1,76
	ne présuppose pas des Variances égales			,10	74,24	,918	,09	,84	-1,59	1,76
PSPCAYC CompCog - score compétence cognitive	Suppose des Variances égales	14,98	,001	1,87	23,00	,061	2,83	1,49	-1,15	6,01
	ne présuppose pas des Variances égales			1,71	11,48	,114	2,93	1,71	-,82	6,68
PSPCAYC CompPhys - score compétence physique	Suppose des Variances égales	1,42	,245	-,56	23,00	,580	-,80	1,42	-3,75	2,15
	ne présuppose pas des Variances égales			-,60	22,92	,552	-,80	1,32	-3,54	1,94
PSPCAYC AccPair - score acceptation par les pairs	Suppose des Variances égales	,00	,966	-,59	23,00	,561	-,93	1,58	-4,21	2,34
	ne présuppose pas des Variances égales			-,60	20,84	,553	-,93	1,55	-4,16	2,29
PSPCAYC AccMet - score acceptation maternelle	Suppose des Variances égales	,25	,622	-,59	23,00	,702	-,60	1,55	-3,81	2,61
	ne présuppose pas des Variances égales			-,59	20,34	,699	-,60	1,53	-3,78	2,59
MSLSS Amis score	Suppose des Variances égales	1,68	,208	2,13	22,00	,045	,55	,26	,01	1,08
	ne présuppose pas des Variances égales			2,00	15,09	,063	,55	,27	-,03	1,13
MSLSS Ecole score	Suppose des Variances égales	1,89	,183	1,75	22,00	,093	,77	,44	-,14	1,69
	ne présuppose pas des Variances égales			1,69	16,81	,109	,77	,46	-,19	1,74
MSLSS SEP scolaire	Suppose des Variances égales	9,70	,005	-2,59	22,00	,017	-,71	,27	-1,28	,14
	ne présuppose pas des Variances égales			-2,90	19,63	,009	-,71	,25	-1,22	-,20
MSLSS SEP français	Suppose des Variances égales	,32	,574	-,09	22,00	,929	-,04	,48	-1,03	,94
	ne présuppose pas des Variances égales			-,09	18,87	,930	-,04	,48	-1,05	,96
MSLSS SEP maths	Suppose des Variances égales	,02	,889	-,24	22,00	,814	,10	,42	-,77	,97
	ne présuppose pas des Variances égales			-,24	21,25	,809	,10	,41	-,78	,95
MSLSS Intérêt scolaire	Suppose des Variances égales	,01	,941	1,79	22,00	,087	,83	,46	-,13	1,80
	ne présuppose pas des Variances égales			1,80	19,82	,087	,83	,46	-,13	1,80
MSLSS Intérêt fr	Suppose des Variances égales	,83	,371	-1,58	22,00	,128	-,79	,50	-1,83	,25
	ne présuppose pas des Variances égales			-1,69	21,94	,105	-,79	,47	-1,76	,18
SCORE_TOTAL	Suppose des Variances égales	1,08	,303	-1,10	77,00	,274	-,65	,59	-1,82	,52
	ne présuppose pas des Variances égales			-1,10	76,39	,274	-,65	,59	-1,83	,53
SCORE_TOTAL_C1	Suppose des Variances égales	3,74	,066	,40	23,00	,695	,43	1,09	-1,82	2,69
	ne présuppose pas des Variances égales			,35	12,54	,729	,43	1,22	-2,22	3,09

Figure 8.27 – T-test sexe.

Correlation Matrix		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	SCORE_MATHS
elv_sppc_ecole	Spearman's rho	—						
	p-value	—						
elv_sppc_social	Spearman's rho	0.562	—					
	p-value	< .001	—					
elv_sppc_physique	Spearman's rho	0.320	0.399	—				
	p-value	0.004	< .001	—				
elv_sppc_apparence	Spearman's rho	0.332	0.358	0.363	—			
	p-value	0.003	0.001	0.001	—			
elv_sppc_conduite	Spearman's rho	0.287	0.261	0.244	0.246	—		
	p-value	0.011	0.021	0.031	0.030	—		
elv_sppc_valeur	Spearman's rho	0.285	0.441	0.358	0.665	0.579	—	
	p-value	0.011	< .001	0.001	< .001	< .001	—	
SCORE_MATHS	Spearman's rho	0.496	0.401	0.345	0.252	0.142	0.249	—
	p-value	< .001	< .001	0.002	0.026	0.212	0.027	—

Figure 8.28 – Corrélation SPPC et score maths.

Correlation Matrix		PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	SCORE_MATHS
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	—				0.528**
	p-value	—				0.007
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.575**	—			0.322
	p-value	0.003	—			0.116
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho	0.468*	0.285	—		0.239
	p-value	0.018	0.167	—		0.250
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho	0.544**	0.368	0.630***	—	0.191
	p-value	0.005	0.070	< .001	—	0.361
SCORE_MATHS	Spearman's rho					—
	p-value					—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 8.29 – Corrélation PSPCAYC et score maths.

Correlation Matrix		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	SCORE_EMC
elv_sppc_ecole	Spearman's rho	—						
	p-value	—						
elv_sppc_social	Spearman's rho	0.562	—					
	p-value	< .001	—					
elv_sppc_physique	Spearman's rho	0.320	0.399	—				
	p-value	0.004	< .001	—				
elv_sppc_apparence	Spearman's rho	0.332	0.358	0.363	—			
	p-value	0.003	0.001	0.001	—			
elv_sppc_conduite	Spearman's rho	0.287	0.261	0.244	0.246	—		
	p-value	0.011	0.021	0.031	0.030	—		
elv_sppc_valeur	Spearman's rho	0.285	0.441	0.358	0.665	0.579	—	
	p-value	0.011	< .001	0.001	< .001	< .001	—	
SCORE_EMC	Spearman's rho	0.470	0.340	0.241	0.276	0.001	0.200	—
	p-value	< .001	0.002	0.034	0.015	0.996	0.077	—

Figure 8.30 – Corrélation SPPC et score EMC.

Correlation Matrix		PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	SCORE_EMC
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.575 **	—			
	p-value	0.003	—			
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho	0.468 *	0.285	—		
	p-value	0.018	0.167	—		
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho	0.544 **	0.368	0.630 ***	—	
	p-value	0.005	0.070	< .001	—	
SCORE_EMC	Spearman's rho	-0.017	-0.008	0.118	0.163	—
	p-value	0.935	0.971	0.575	0.436	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 8.31 – Corrélation PSPCAYC et score EMC.

Correlation Matrix		PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	SCORE_EPS
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.575 **	—			
	p-value	0.003	—			
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho	0.468 *	0.285	—		
	p-value	0.018	0.167	—		
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho	0.544 **	0.368	0.630 ***	—	
	p-value	0.005	0.070	< .001	—	
SCORE_EPS	Spearman's rho	-0.029	0.030	0.020	-0.097	—
	p-value	0.889	0.888	0.925	0.645	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 8.32 – Corrélation PSPCAYC et score EPS.

Correlation Matrix		PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	SCORE_EPS
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.575**	—			
	p-value	0.003	—			
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho	0.468*	0.285	—		
	p-value	0.018	0.167	—		
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho	0.544**	0.368	0.630***	—	
	p-value	0.005	0.070	< .001	—	
SCORE_EPS	Spearman's rho	-0.029	0.030	0.020	-0.097	—
	p-value	0.889	0.888	0.925	0.645	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 8.33 – Corrélation SPPC et score EPS.

Correlation Matrix		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	SCORE_FRANCAIS
elv_sppc_ecole	Spearman's rho	—						
	p-value	—						
elv_sppc_social	Spearman's rho	0.562	—					
	p-value	< .001	—					
elv_sppc_physique	Spearman's rho	0.320	0.399	—				
	p-value	0.004	< .001	—				
elv_sppc_apparence	Spearman's rho	0.332	0.358	0.363	—			
	p-value	0.003	0.001	0.001	—			
elv_sppc_conduite	Spearman's rho	0.287	0.261	0.244	0.246	—		
	p-value	0.011	0.021	0.031	0.030	—		
elv_sppc_valeur	Spearman's rho	0.285	0.441	0.358	0.665	0.579	—	
	p-value	0.011	< .001	0.001	< .001	< .001	—	
SCORE_FRANCAIS	Spearman's rho	0.489	0.317	0.141	0.226	0.041	0.227	—
	p-value	< .001	0.004	0.220	0.047	0.723	0.045	—

Figure 8.34 – Corrélation SPPC et score Français.

Correlation Matrix		PSPCAYC_CompCog	PSPCAYC_CompPhys	PSPCAYC_AccPair	PSPCAYC_AccMat	SCORE_FRANCAIS
PSPCAYC_CompCog	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
PSPCAYC_CompPhys	Spearman's rho	0.575**	—			
	p-value	0.003	—			
PSPCAYC_AccPair	Spearman's rho	0.468*	0.285	—		
	p-value	0.018	0.167	—		
PSPCAYC_AccMat	Spearman's rho	0.544**	0.368	0.630***	—	
	p-value	0.005	0.070	< .001	—	
SCORE_FRANCAIS	Spearman's rho	0.326	0.313	0.307	0.055	—
	p-value	0.111	0.127	0.136	0.794	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 8.35 – Corrélation PSPCAYC et score Français.

8.2 Annexe 2 : SPPC Harter

Comment je suis

Ma date de naissance : ____ / ____ / ____ Prénom : _____

Fille Garçon

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment mieux jouer durant leur temps libre	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment mieux regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouveront difficiles de se faire des amis	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que c'est très facile de se faire des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans tous les genres de sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils soient très bons dans les sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont contents de leur apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes sont insatisfaits de leur apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents de leur façon d'agir	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement satisfaits de leur façon d'agir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont pas mal contents d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes n'en sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes n'ont pas vraiment beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi		ALORS QUE		Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient être bien meilleurs dans les sports	ALORS QUE	D'autres jeunes trouvent qu'ils sont suffisamment bons dans les sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont satisfaits de leur taille et de leur poids	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient que leur taille ou leur poids soient différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il faut faire	ALORS QUE	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'il faut faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très lents à terminer leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes peuvent faire leurs travaux scolaires rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient avoir beaucoup plus d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes ont autant d'amis qu'ils le veulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient être bons dans à peu près n'importe quelle nouvelle activité sportive	ALORS QUE	D'autres jeunes ont peur de ne pas être bons dans de nouvelles activités sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient être physiquement différents	ALORS QUE	D'autres jeunes sont satisfaits de leur physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se comportent généralement comme ils le devraient	ALORS QUE	D'autres jeunes souvent ne se comportent pas comme ils le devraient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes s'apprécient eux-mêmes en tant que personnes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes oublient souvent ce qu'ils apprennent	ALORS QUE	D'autres jeunes se souviennent facilement des choses apprises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont toujours plein d'amis pour leurs activités	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement seuls pour leurs activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont meilleurs que ceux de leur âge dans les sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils puissent jouer aussi bien que les autres jeunes de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur apparence physique soit différente	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur apparence physique telle qu'elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se mettent généralement dans le pétrin à cause des choses qu'ils font	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font généralement rien qui les met dans le pétrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient souvent être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent bien leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que plus de personnes de leur âge les aiment	ALORS QUE	D'autres jeunes croient que la plupart des personnes de leur âge les aiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dans les jeux et les sports, certains jeunes généralement regardent plutôt que de jouer	ALORS QUE	D'autres jeunes généralement jouent plutôt que de regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur visage ou leurs cheveux soient différents	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur visage et leurs cheveux tels qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font pratiquement jamais de choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents d'être comme ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient être différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont de la difficulté à trouver les réponses en classe	ALORS QUE	D'autres jeunes trouvent presque toujours les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont populaires auprès de ceux de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes ne sont pas très populaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne réussissent pas bien dans de nouveaux jeux extérieurs	ALORS QUE	D'autres jeunes sont immédiatement bons dans de nouveaux jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils ont une belle apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent qu'ils ne paraissent pas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se comportent très bien	ALORS QUE	D'autres jeunes ont souvent de la difficulté à bien se comporter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas très contents de leur façon de faire les choses	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que leur façon de faire les choses est correcte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.3 Annexe 3 : Modèle Pictural Harter

The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children

L'échelle picturale de la compétence perçue et de l'acceptation des jeunes enfants

Assiettes - préscolaire et maternelle, femme

Plates – Preschool and Kindergarten, Female

Susan Harter and Robin G. Pike

In collaboration with Carole Efron and Christine Chao

Illustrated by Deborah Kolbo Ellsworth

1980

University of Denver

© University of Denver (Colorado Seminary), 1980. Susan Harter, Ph.D., and Robin G. Pike.

L'enfant reçoit un exemple d'article au début du livret et reçoit les instructions suivantes:

J'ai quelque chose ici qui ressemble à un jeu d'images et qui s'appelle QUEL FILLE EST LA PLUS COMME MOI. Je vais vous parler de ce que fait chacun des filles sur la photo.

Exemple: Dans celui-ci (l'examineur montre l'image de gauche), ce garçon est généralement plutôt heureux, et ce garçon (l'examineur montre l'image de droite) est généralement un peu triste. Maintenant, je veux que tu me dises lequel de ces garçons ressemble le plus à (Nom de l'enfant)

Une fois que l'enfant a montré l'image qui lui convient, l'examineur pointe les cercles directement sous cette image et met l'accent sur les mots clés de qualification pour aider l'enfant à affiner son choix. L'examineur doit toujours commencer par le cercle extrême (le plus grand) et continuer avec le cercle le plus petit. Ainsi, si l'enfant désigne l'image heureuse en réponse à la question de savoir laquelle lui ressemble le plus, l'examineur dira:

**Êtes-vous toujours heureux? (montrant le grand cercle)
Ou êtes-vous généralement heureux? (montrant un cercle plus mince)**

Parfois, un enfant pointe vers le milieu des deux images et dit que les deux lui ressemblent. L'examineur devrait alors dire: Oui, parfois nous ressentons les deux, mais si vous deviez choisir, lequel de ces garçons est la façon dont vous êtes la plupart du temps, lequel choisiriez-vous?

La valeur numérique correspondant au choix de l'enfant doit être enregistrée sur la feuille de notation des réponses individuelles des enfants. Tous les commentaires doivent être enregistrés dans l'espace prévu au bas de la feuille.

L'examineur continue pour chaque planche, lisant les descriptions, mot pour mot, tout en montrant l'image accompagnant chaque description. Dans certaines images, il y a un enfant cible au centre de la description, désigné par une flèche pointant vers cet enfant. Soyez certain que sur ces éléments, vous pointez vers cet enfant en particulier.

INSTRUCTIONS

The child is given a sample item at the beginning of the booklet and instructed as follows:

I have something here that's kind of like a picture game and it's called WHICH BOY IS THE MOST LIKE ME. I'm going to tell you about what each of the boys in the picture is doing.

Sample: In *this* one (examiner then points to picture on the left), this boy is usually kind of *happy*, and this boy (examiner points to the picture on the right) is usually kind of *sad*. Now, I want you to tell me which of these boys is the most like (Child's Name).

After the child has pointed to the picture appropriate for him, the examiner points to the circles directly below that picture and emphasizes the key qualifying words to help the child refine his choice further. The examiner should always start with the extreme (larger) circle and proceed to the smaller circle. Thus, if the child points to the happy picture in response to the question concerning which is most like him, the examiner would say:

Are you *always* happy? (pointing to the larger circle)

Or are you *usually* happy? (pointing to smaller circle)

Occasionally a child will point to the middle of the two pictures and say that both are like him. The examiner should then say: Yes, sometimes we do feel both ways, but if you had to pick, which one of these boys is the way you are *most* of the time, which one would you choose?

The number value corresponding to the child's choice should be recorded on the Scoring Sheet for Individual Child Responses. Any comments should be recorded in the space provided at the bottom of the sheet.

The examiner continues for each plate, reading the descriptions, verbatim, as she/he points to the picture accompanying each description. In some pictures there is a target child central to the description, designated by an arrow pointing to that child. Be certain that on these items you point to that particular child.

Exemple de
question

SAMPLE QUESTION

La fille est généralement plutôt heureuse. Es-tu :

This girl is usually kind of happy. Are you:

Toujours heureuse ou généralement heureuse

Always happy OR

Usually happy

4

3

2

1

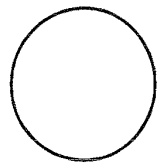
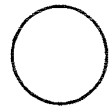
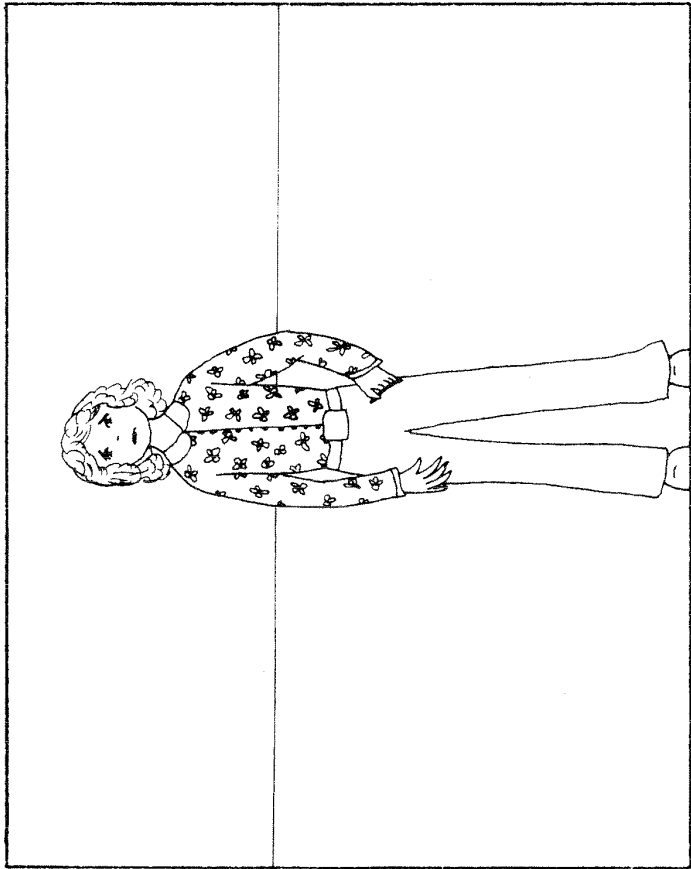
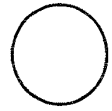
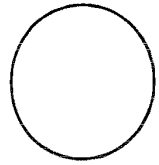
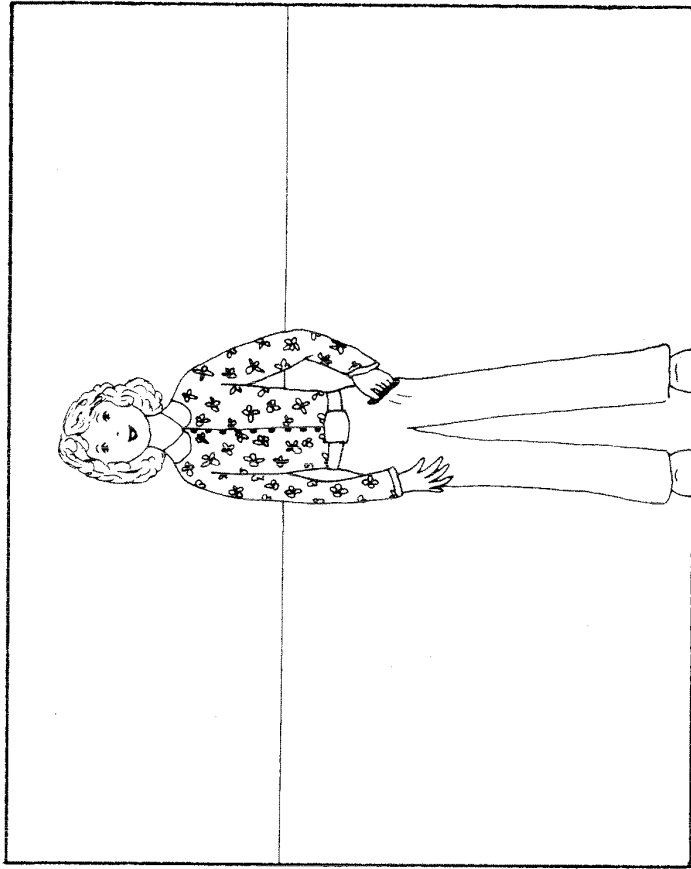
La fille est généralement un peu triste. Es-tu :

This girl is usually kind of sad. Are you:

Habituellement triste ou toujours triste

Usually sad OR

Always sad



ITEM 1

Cette fille est plutôt douée pour les puzzles. Es-tu :

This girl is pretty good at puzzles. Are you:

Vraiment bonne aux puzzles OU assez bonne

Really good
at puzzles

OR

Pretty good

4

3

Cette fille n'est pas très douée pour les puzzles. Es-tu :

This girl isn't very good at puzzles. Are you:

En quelque sorte bonne OU pas très bonne en puzzles

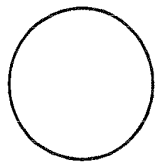
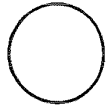
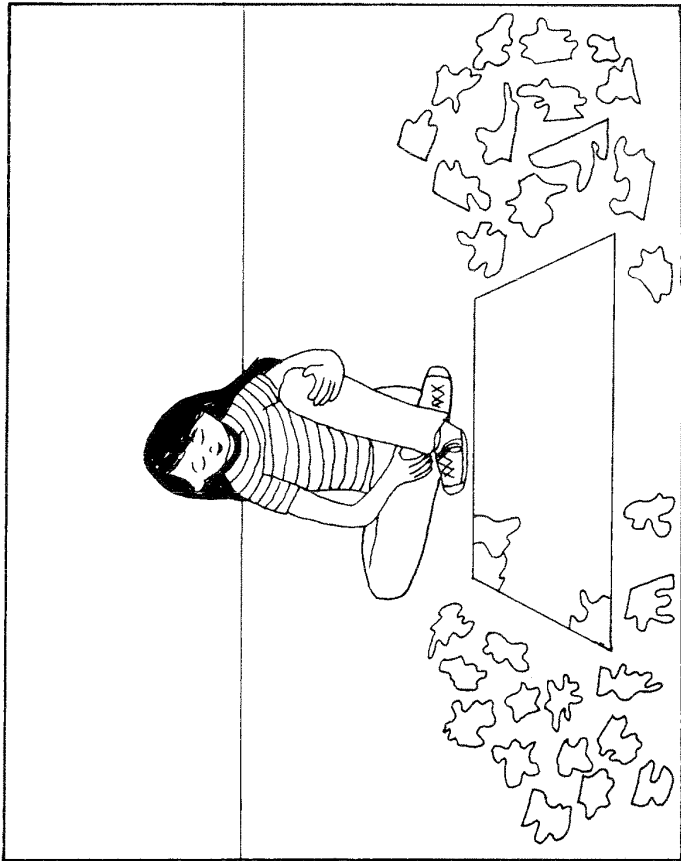
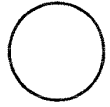
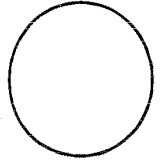
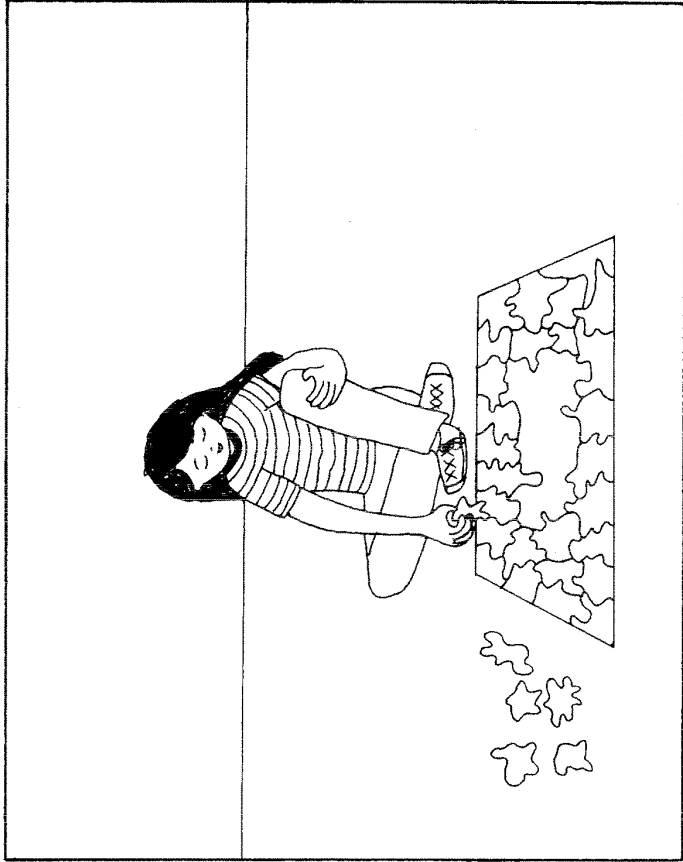
Not very good
at puzzles

OR

Sort of good

2

1



ITEM 2

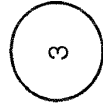
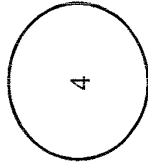
Cette fille a beaucoup d'amis avec qui jouer. As-tu :

This girl has lots of friends to play with. Do you have:

A whole lot of friends to play with

OR

Pretty many



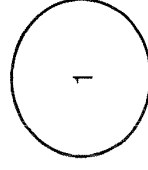
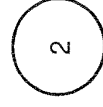
Cette fille n'a pas beaucoup d'amis avec qui jouer. As-tu :

This girl doesn't have very many friends to play with. Do you have:

A few

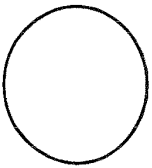
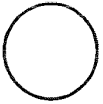
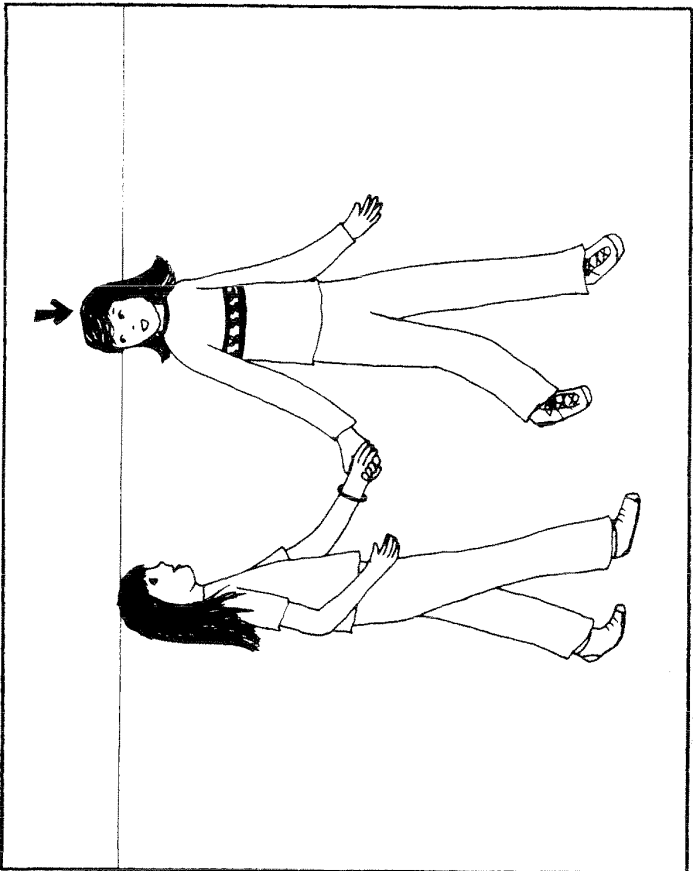
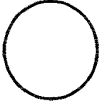
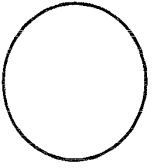
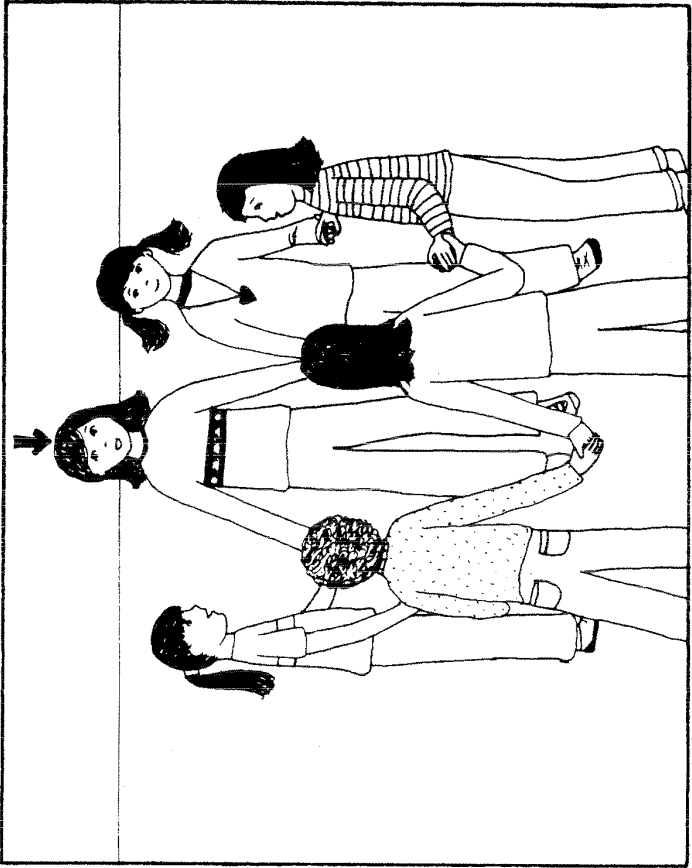
OR

Hardly any friends



Beaucoup d'amis avec qui jouer OU assez nombreux

Quelques amis OU presque pas d'amis



ITEM 3

Cette fille n'est pas très douée pour nager seule. Es-tu :

This girl isn't very good at swinging by herself.
Are you:

Pas trop bonne **OU** **plutôt bonne**

Not too good

OR

Sort of good

1

2

Cette fille est assez douée pour nager seule. Es-tu :

This girl is pretty good at swinging by herself.
Are you:

Plutôt bonne **OU** **vraiment bonne**

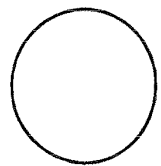
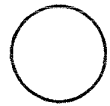
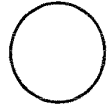
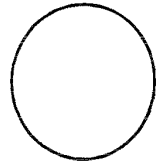
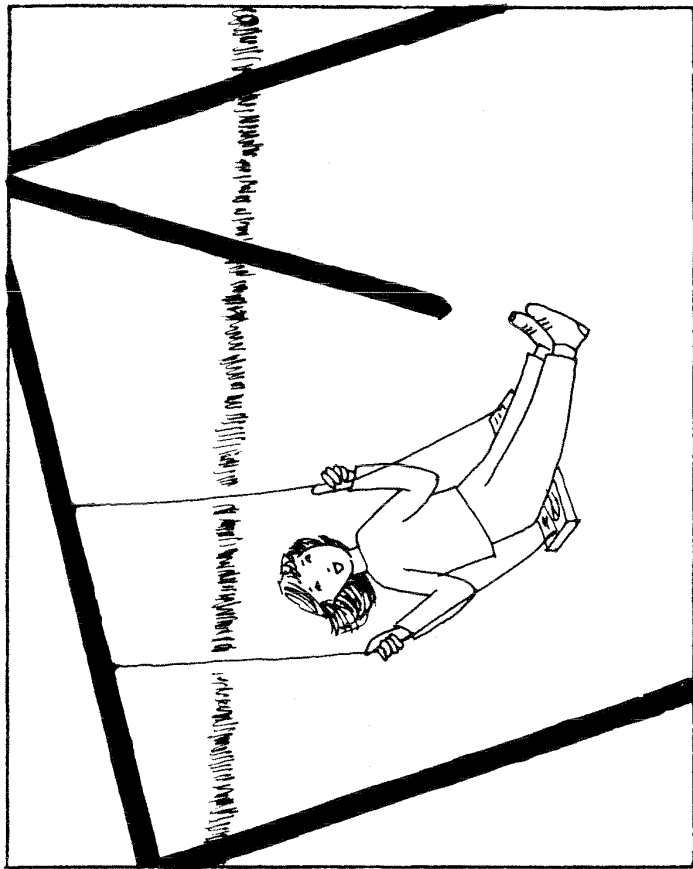
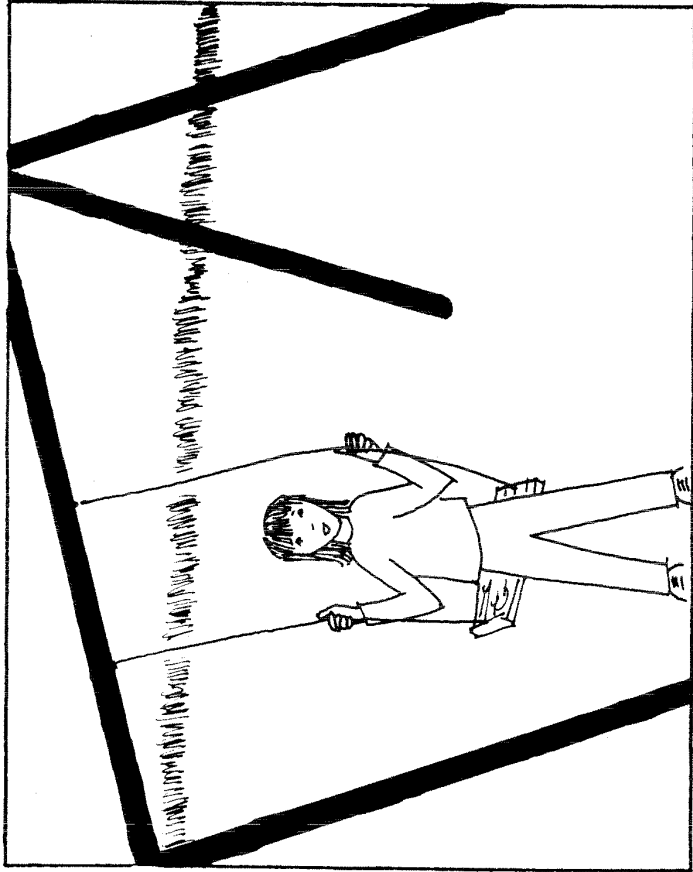
Pretty good

OR

Really good

3

4

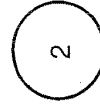
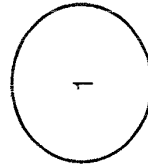


ITEM 4

La maman de cette fille ne lui sourit pas beaucoup.
Est-ce qu'elle:

This girl's mom doesn't smile at her very much.
Does she:

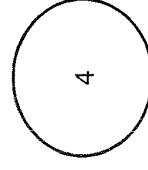
Sourie rarement **OU** **sourie parfois** Sometimes smile
Hardly ever smile OR

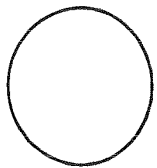
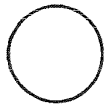
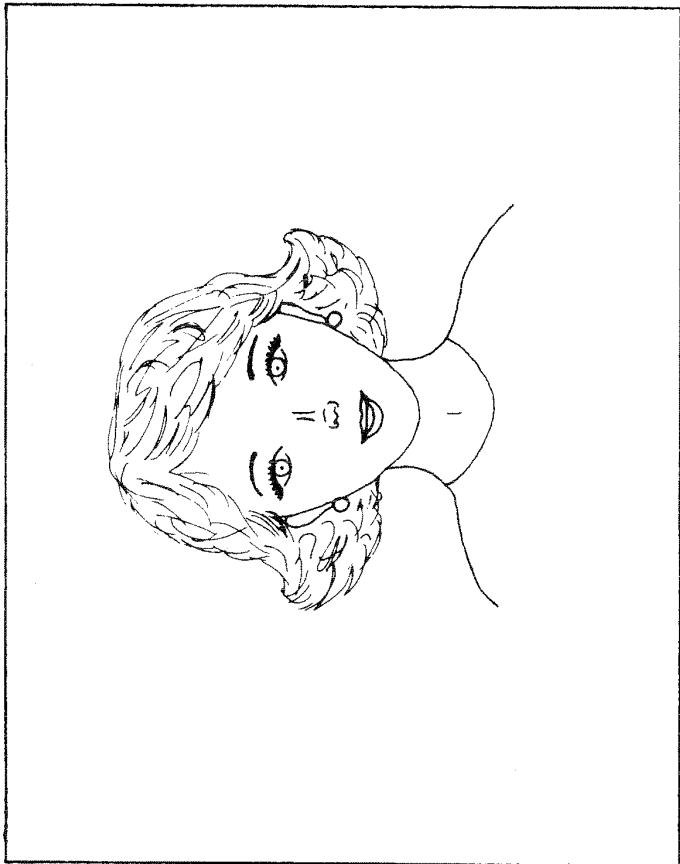
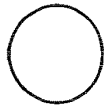
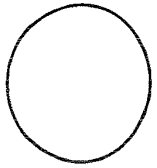
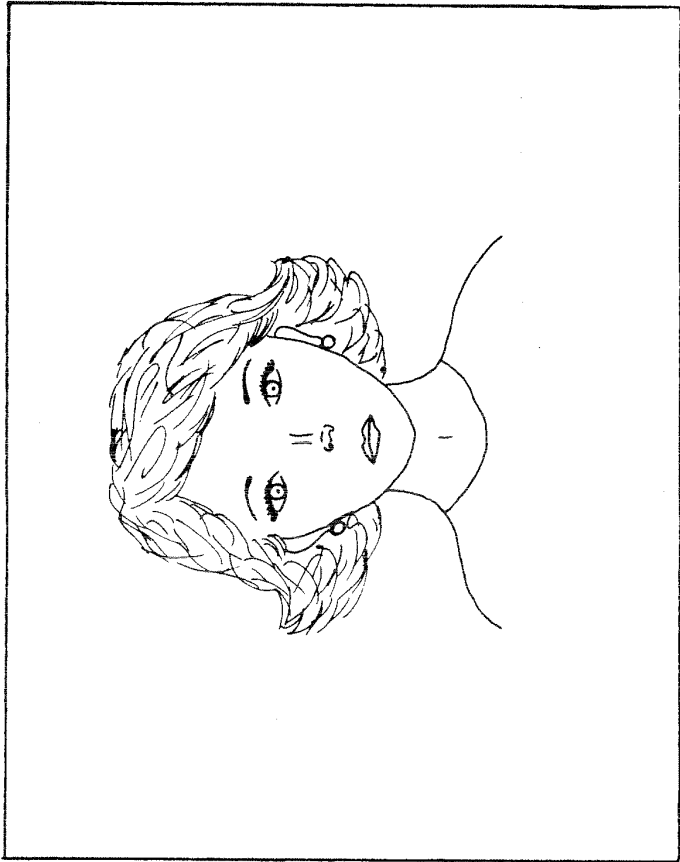


La maman de cette fille lui sourit beaucoup.
Est-ce qu'elle:

This girl's mom smiles at her a lot. Does she:

A peu près **OU** **sourit beaucoup** Smile a whole lot
Pretty much OR





ITEM 5

Cette fille a généralement des étoiles sur ses papiers.
As-tu :

This girl usually gets stars on her papers.
Do you:

Obtenu toujours des étoiles OU la plupart du temps

Always get stars

OR

Most of the time

4

3

Cette fille n'a généralement pas d'étoiles sur ses papiers.
As-tu :

This girl usually doesn't get stars on her papers. Do you:

Parfois OU n'as jamais d'étoiles

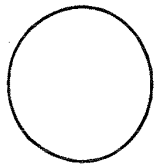
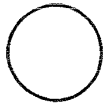
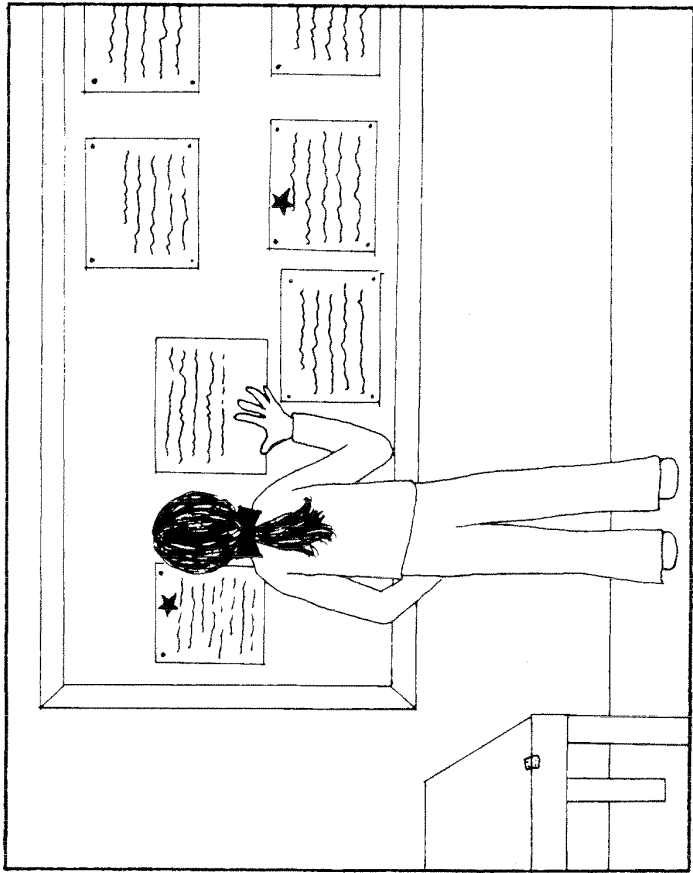
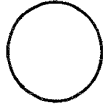
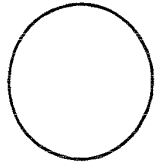
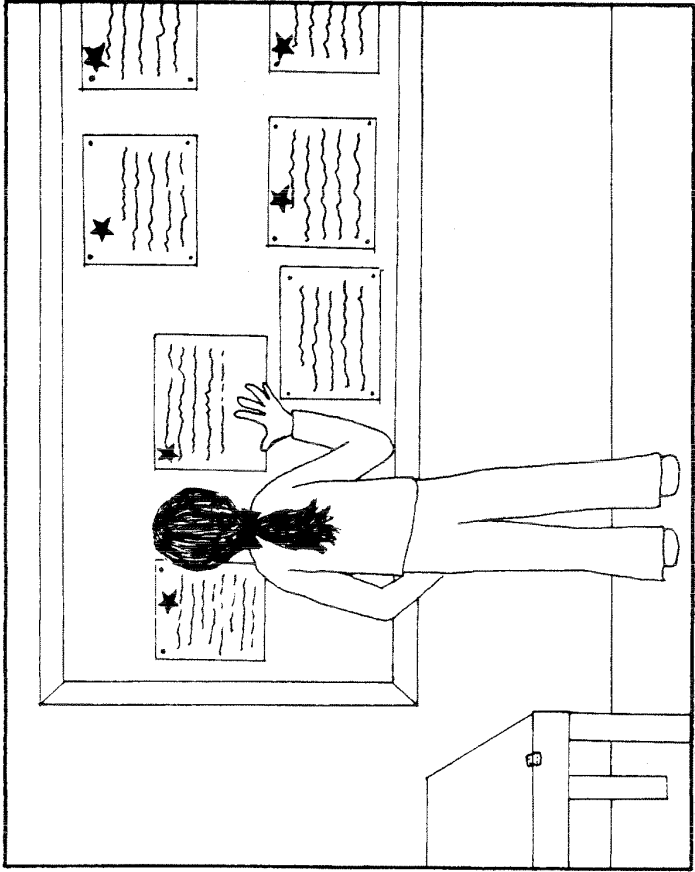
Sometimes

OR

Never get stars

2

1



ITEM 6

Cette fille ne passe pas souvent la nuit chez ses amis.
Le fais-tu :

This girl doesn't stay overnight at her friends' houses very often. Do you:

Ne restes jamais **ou** **presque jamais**

Never stay over

OR

Hardly ever

1

2

Cette fille passe très souvent la nuit chez ses amis.
Restes-tu :

This girl stays overnight at her friends' houses. Do you stay over:

À peu près **OU** **beaucoup**

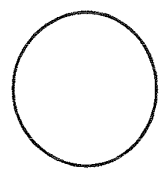
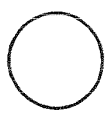
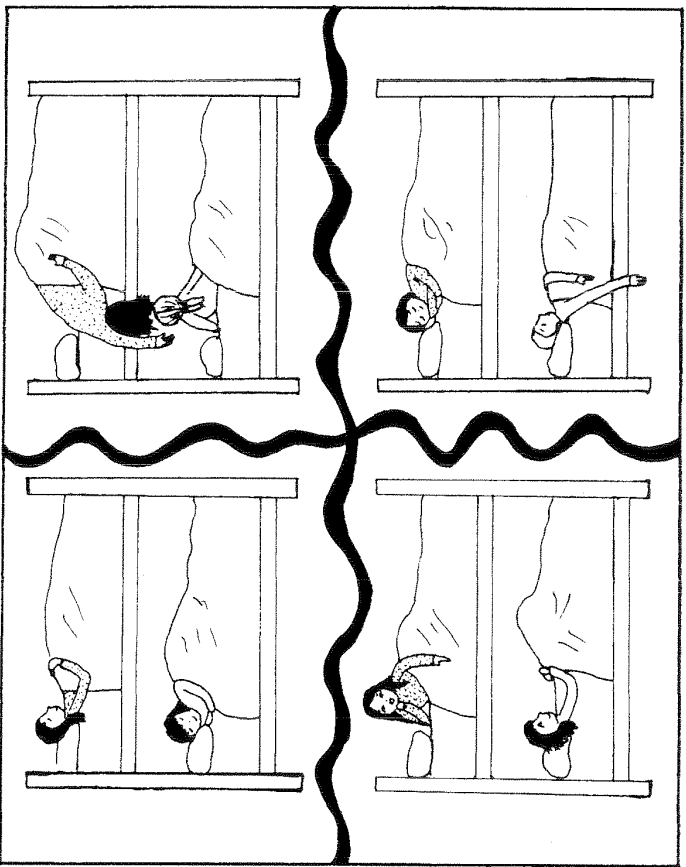
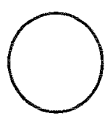
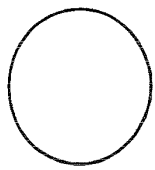
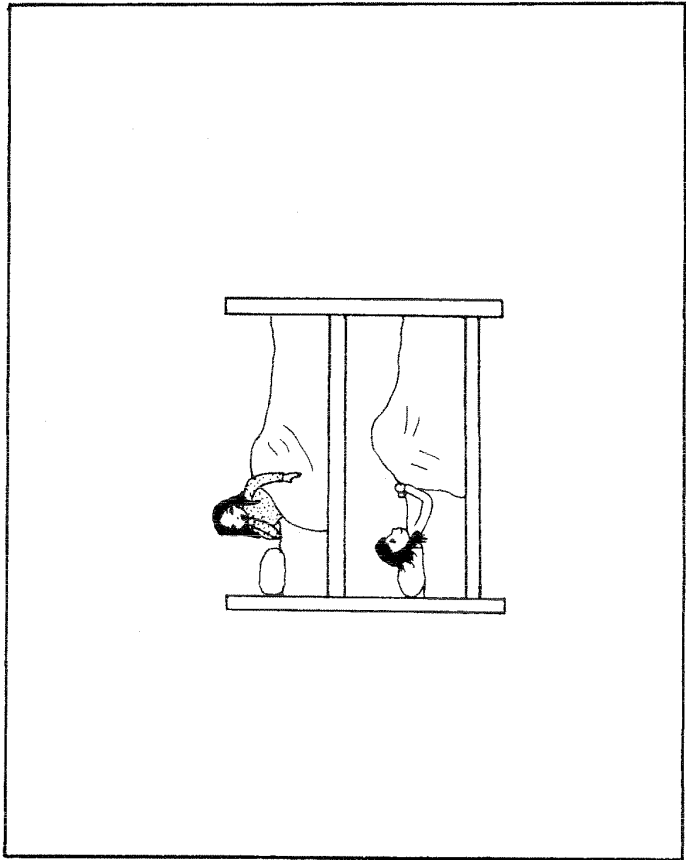
Pretty much

OR

A whole lot

3

4



ITEM 7

Cette fille est plutôt douée pour l'escalade. Es-tu :

This girl is pretty good at climbing. Are you:

Vraiment bonne en escalade OU assez bonne

Really good
at climbing

OR

Pretty good

4

3

Cette fille n'est pas très douée pour l'escalade. Es-tu :

This girl isn't very good at climbing. Are you:

En quelque sorte bonne OU pas très bonne en escalade

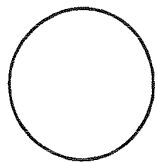
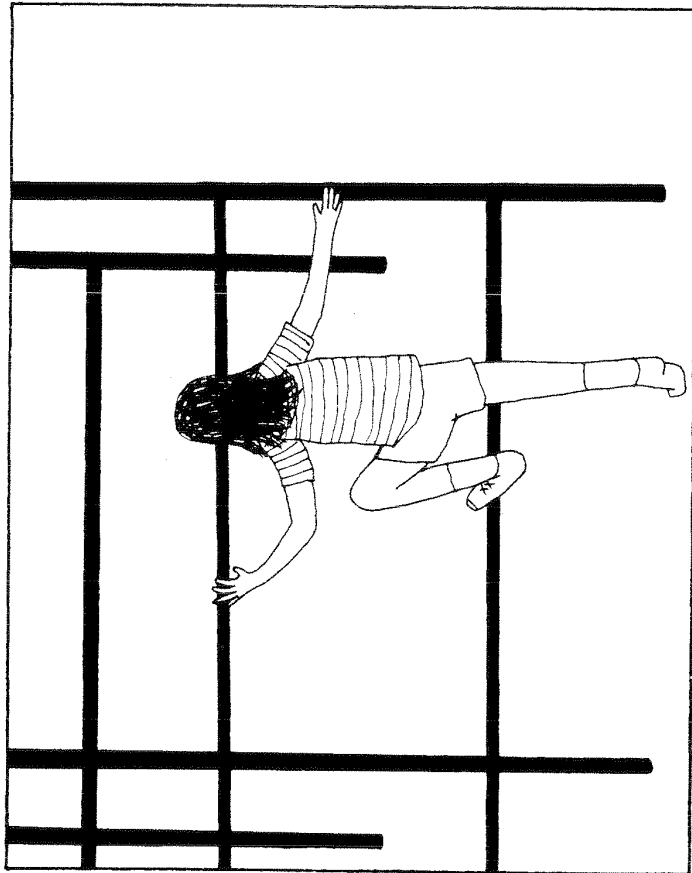
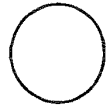
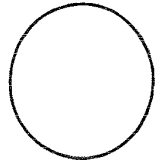
Not very good
at climbing

OR

Sort of good

2

1



ITEM 8

La mère de cette fille l'emmène dans de nombreux endroits où elle aime aller. Est-ce qu'elle t'amène à:

This girl's mom takes her to a lot of places she likes to go. Does she take you to:

A whole lot of places you like to go

OR

Pretty many places

4

A few places

OR

Not very many places you like to go

2

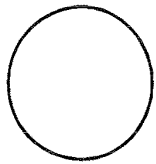
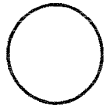
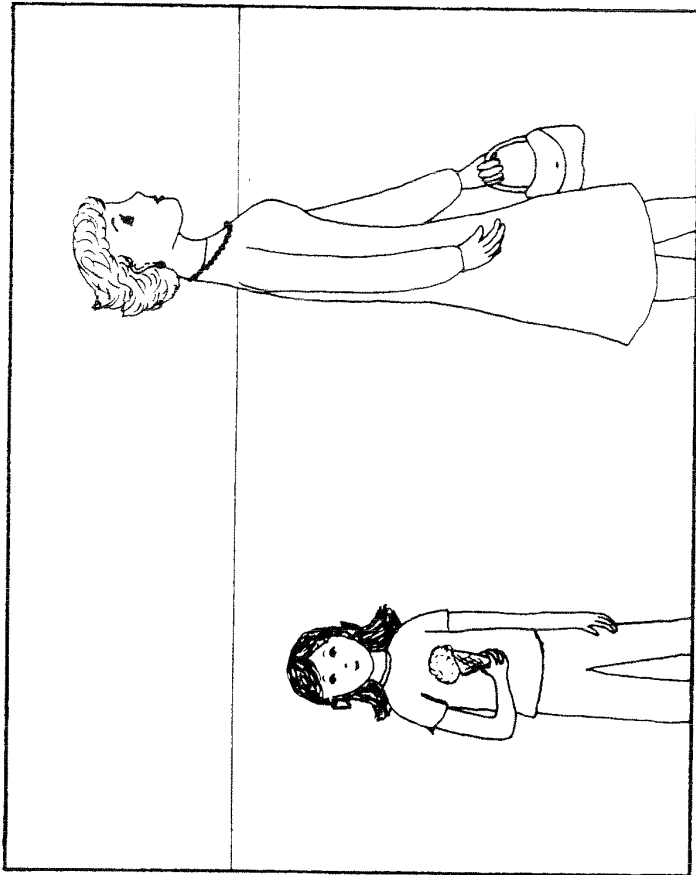
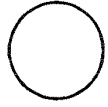
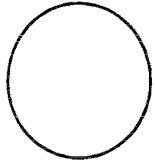
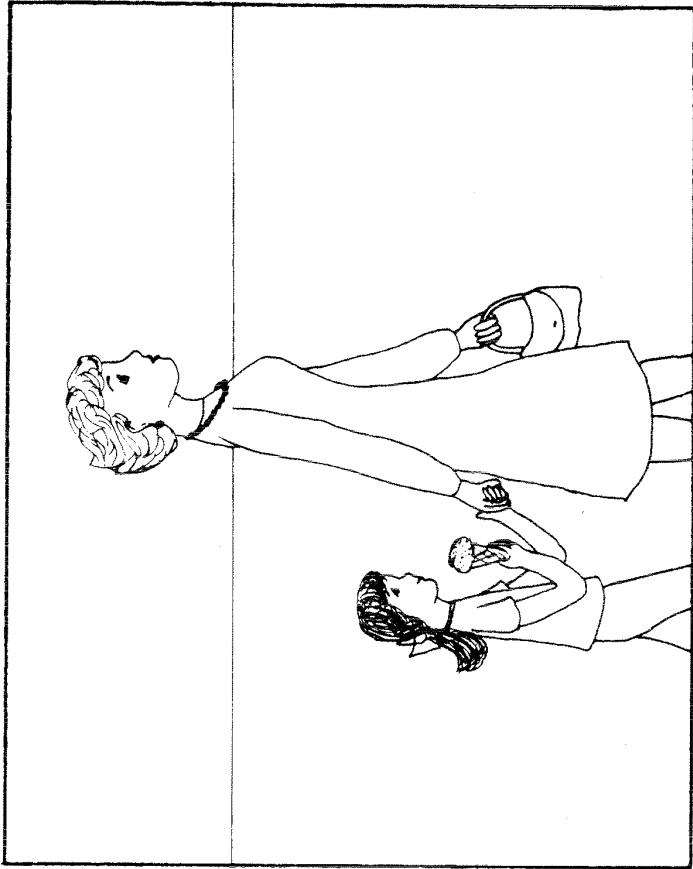
1

La mère de cette fille ne l'emmène pas dans de très nombreux endroits où elle aime aller. Est-ce qu'elle t'amène à:

This girl's mom doesn't take her to very many places she likes to go. Does she take you to:

Beaucoup d'endroits où tu aimes aller OU pas mal d'endroits

Quelques endroits OU peu d'endroits où tu aimes aller



ITEM 9

Cette fille ne connaît pas les noms de très nombreuses couleurs. Connais-tu le noms de:

This girl doesn't know the names of very many colors. Do you know the names of:

Hardly any colors

OR

A few

1

Pretty many

OR

A whole lot of colors

3

4

Presque pas de couleurs OU

quelques

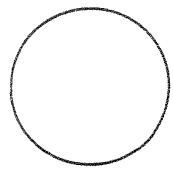
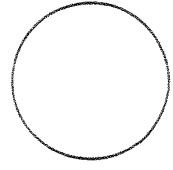
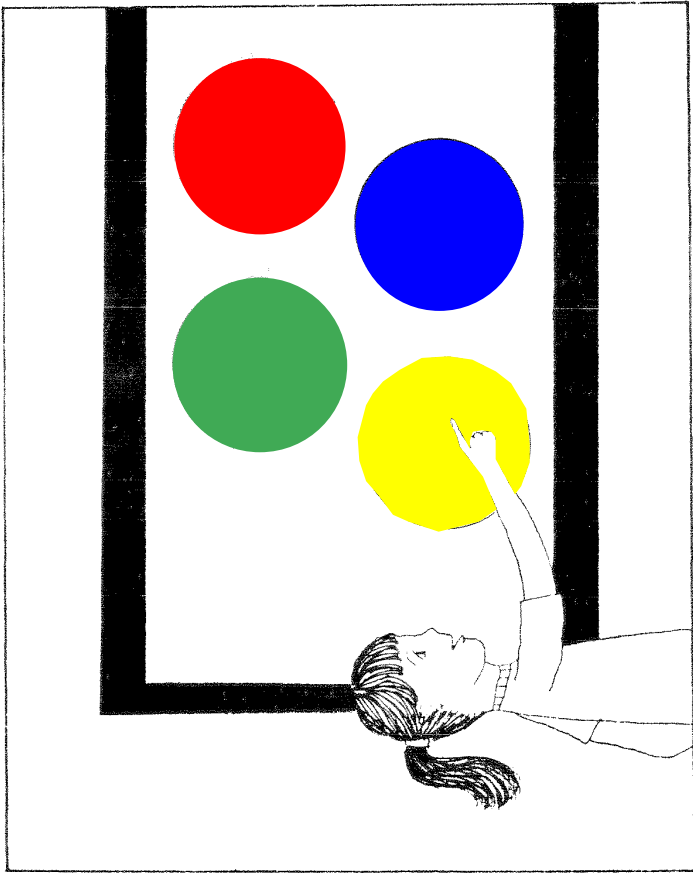
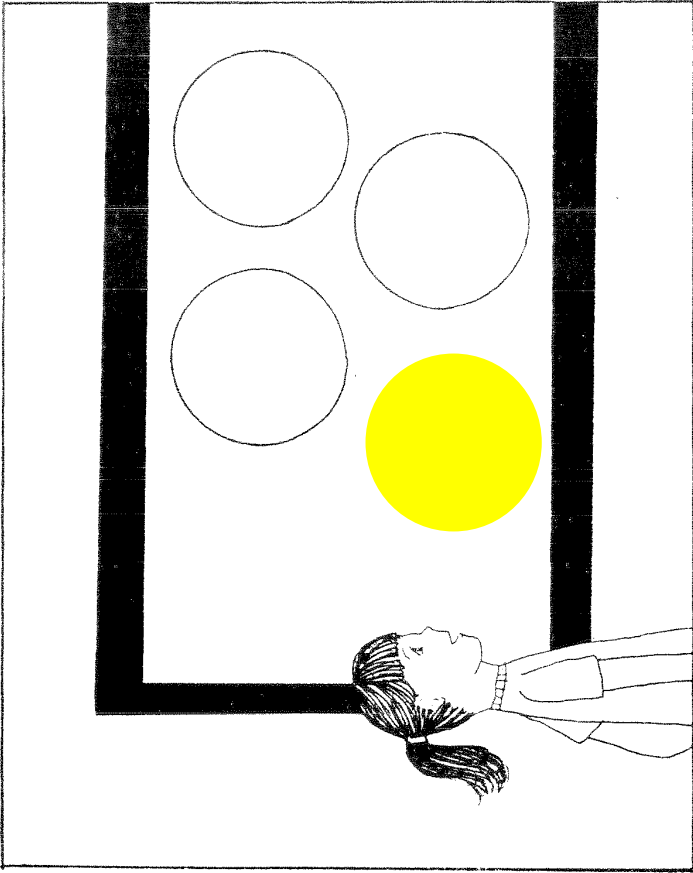
Assez nombreux OU

beaucoup de couleurs

Cette fille connaît les noms de plusieurs couleurs.

Connais-tu le noms de:

This girl knows the names of pretty many colors. Do you know the names of:



ITEM 10

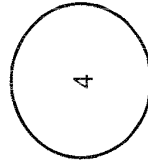
Cette fille a pas mal d'amis avec qui jouer à des jeux.
As-tu :

This girl has pretty many friends to play games with. Do you have:

A lot of friends to play games with

OR

Pretty many



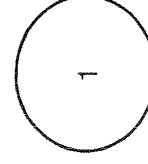
Cette fille n'a pas beaucoup d'amis avec qui jouer.
As-tu :

This girl doesn't have a lot of friends to play games with. Do you have:

Hardly any friends to play games with

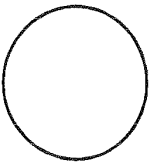
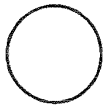
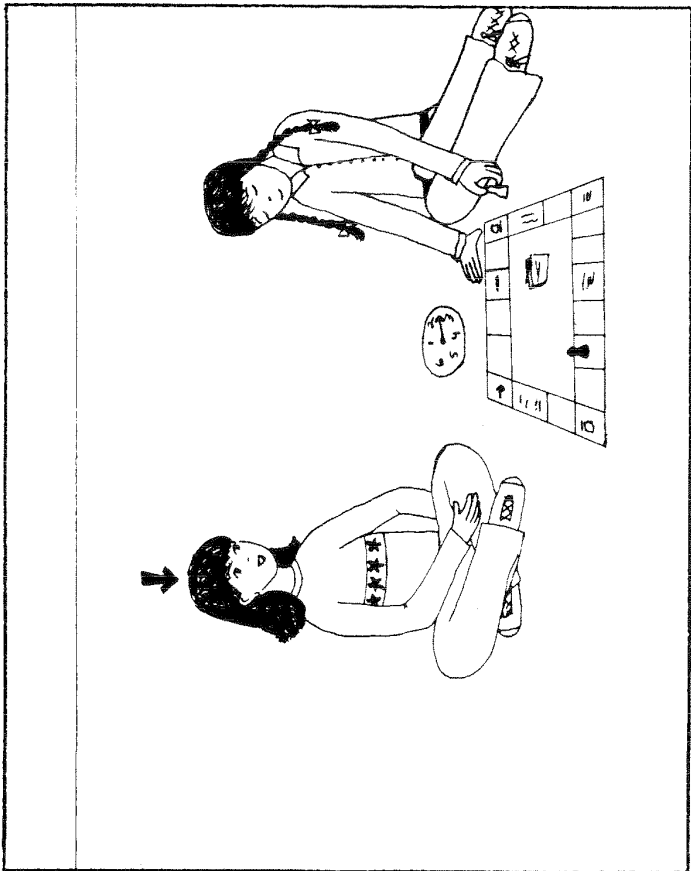
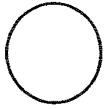
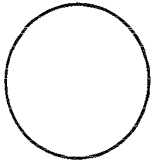
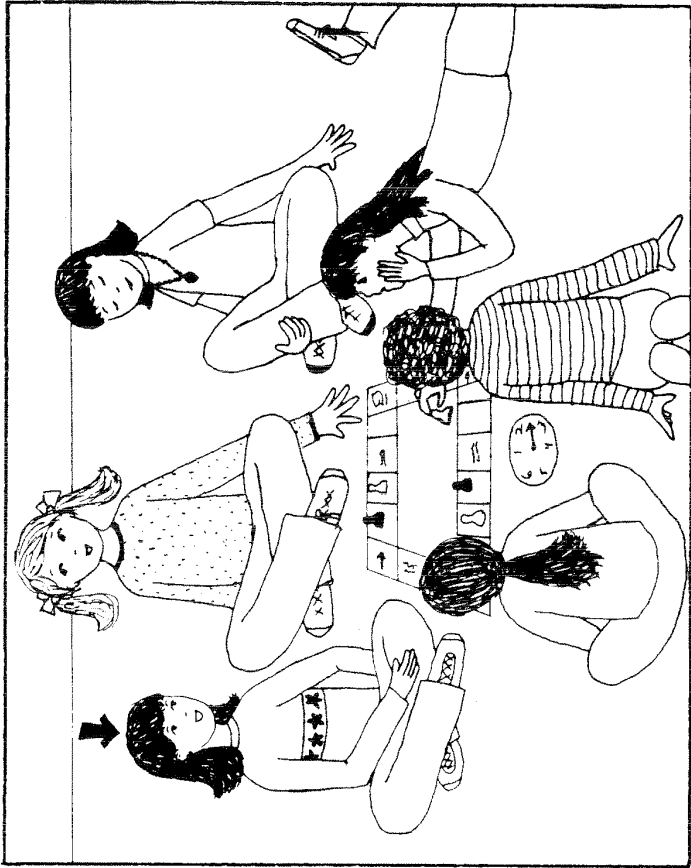
OR

A few



Beaucoup d'amis avec qui jouer à des jeux OU pas mal

Quelques amis OU presque pas d'amis avec qui jouer à des jeux



ITEM 11

Cette fille n'est pas très douée pour attacher ses chaussures.

Peux tu :

This girl isn't very good at tying her shoes.
Can you:

Ne pas les attacher du tout OU pas trop bien

Not tie
them at all

OR

Not too
good

1

2

Cette fille est assez douée pour attacher ses chaussures.

Es-tu :

This girl is pretty good at tying her shoes.
Are you:

Assez bonne OU vraiment bonne pour attacher des chaussures

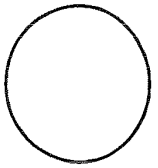
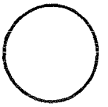
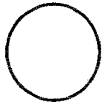
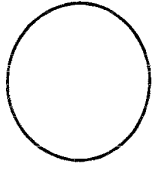
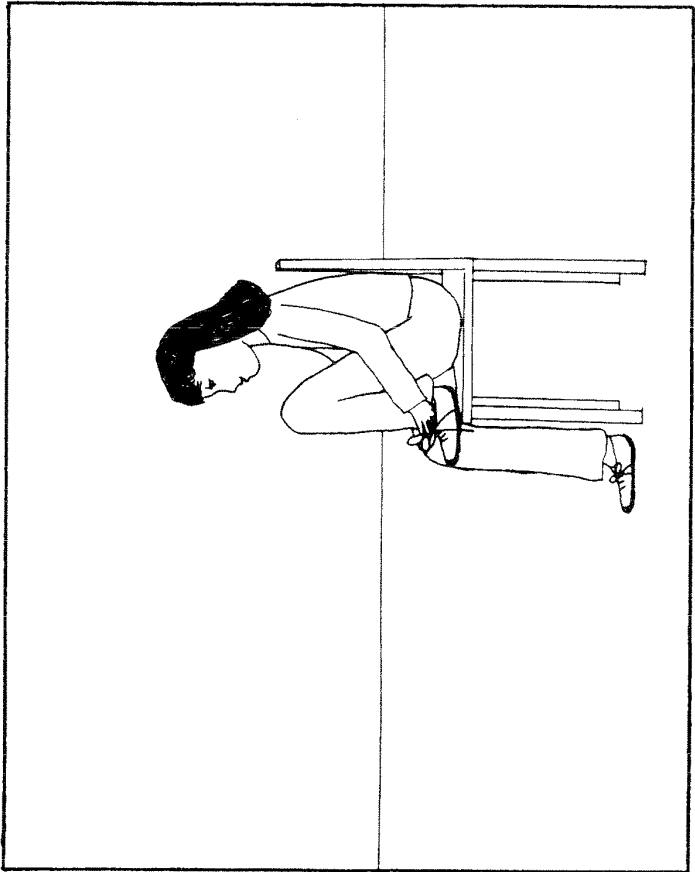
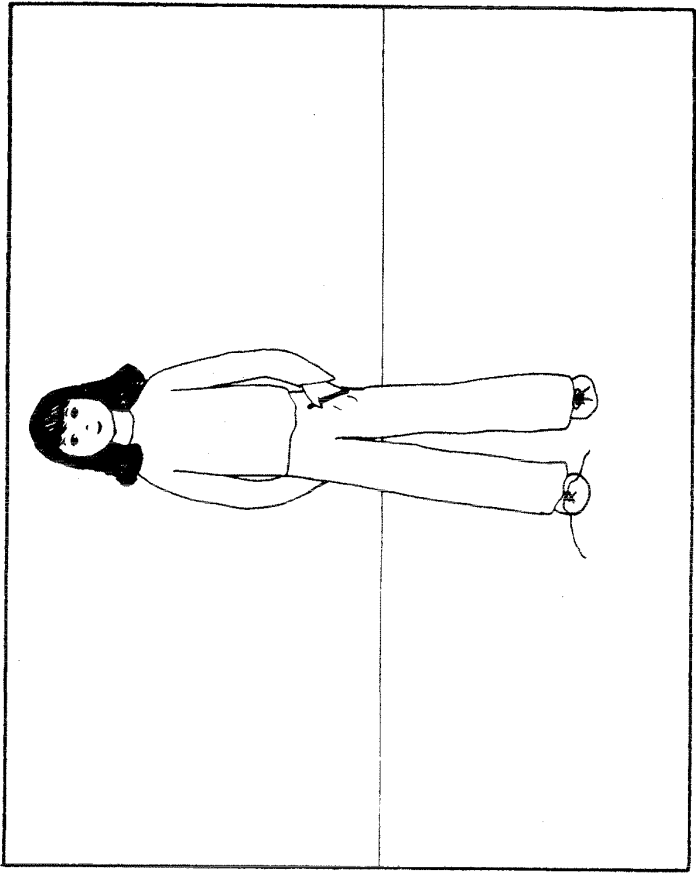
Pretty good

OR

Really good
at tying shoes

3

4



ITEM 12

La maman de cette fille cuisine beaucoup de la nourriture qu'elle aime. Est-ce qu'elle :

This girl's mom cooks a lot of the food she likes.
Does she:

Always cook
the foods
you like

OR

Most of
the time

4

Always cook
the foods
you like

OR

Most of
the time

3

Cuisine toujours les aliments que tu aimes OU la plupart du temps

La mère de cette fille ne cuisine que quelques-uns des aliments qu'elle aime. Est-ce qu'elle :

This girl's mom only cooks a few of the foods
she likes. Does she:

Sometimes
cook the foods
you like

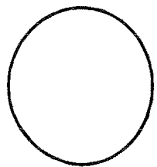
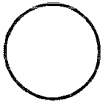
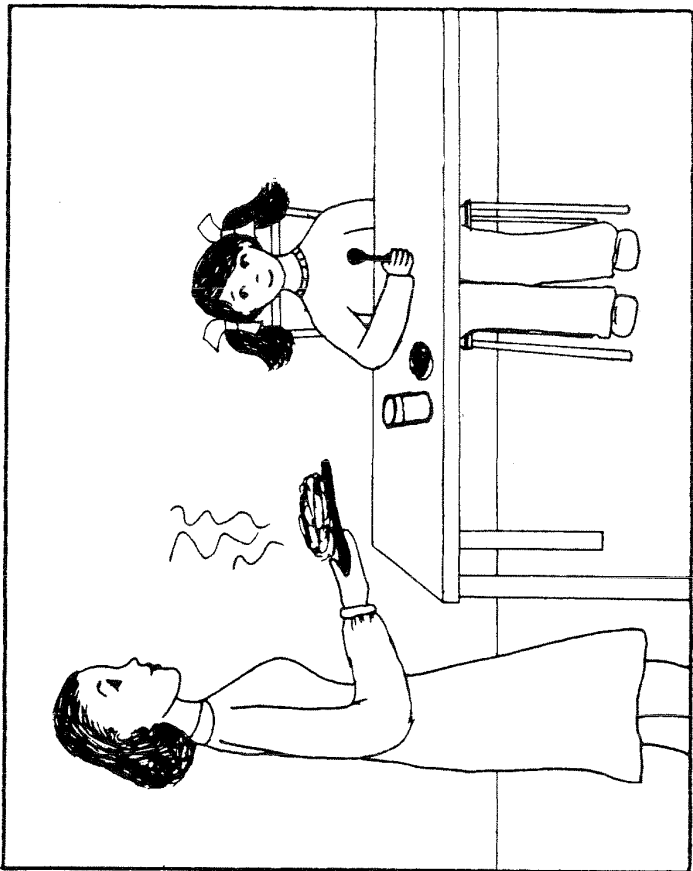
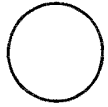
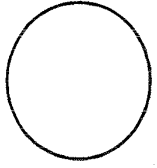
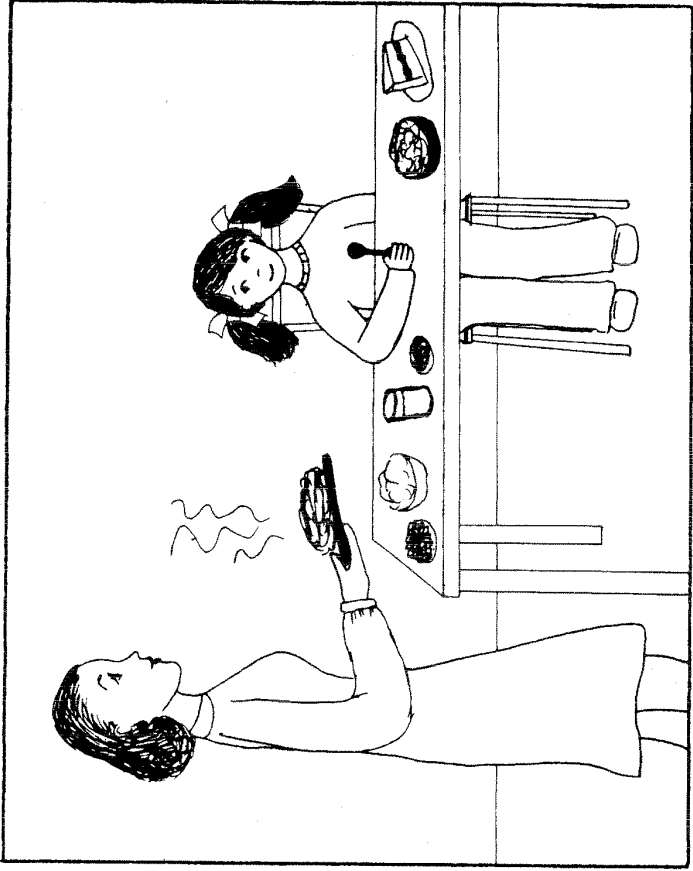
OR

Hardly ever
cook the foods
you like

2

1

Parfois OU presque jamais cuisine les aliments que tu aimes



ITEM 13

Cette fille n'est pas très douée pour compter. Es-tu :

This girl isn't very good at counting. Are you:

Pas trop bon pour compter OU plutôt bon

Not too good
at counting

OR

Sort of
good

1

2

Cette fille sait assez bien compter. Es-tu :

This girl is pretty good at counting. Are you:

Assez bon OU vraiment bon pour compter

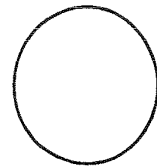
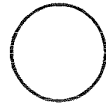
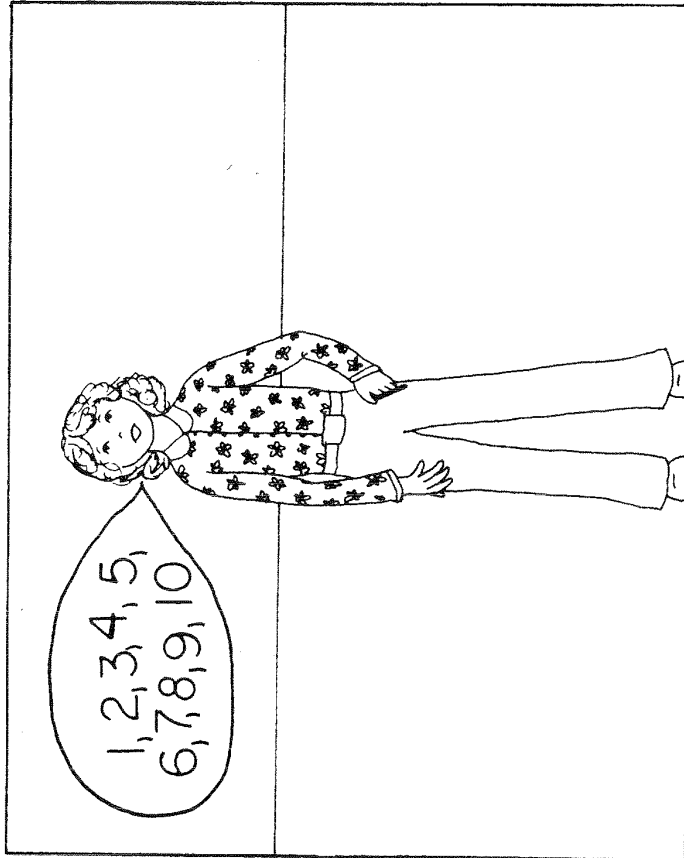
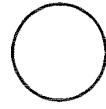
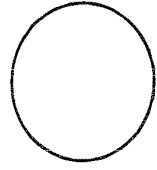
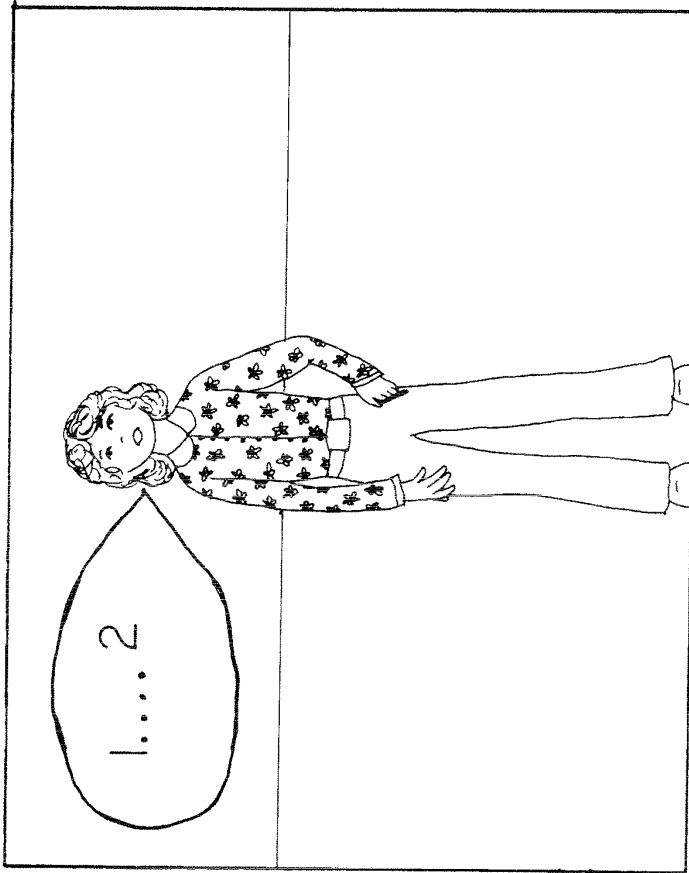
Pretty good

OR

Really good
at counting

3

4



ITEM 14

Cette fille n'a pas beaucoup d'amis avec qui jouer sur la cour de récréation. As-tu :

This girl doesn't have very many friends to play with on the playground. Do you have:

Presque pas d'amis OU quelques-uns

Hardly any friends

OR

A few

1

2

Cette fille a beaucoup d'amis avec qui jouer sur le terrain de jeu. As-tu :

This girl has lots of friends to play with on the playground. Do you have:

Assez nombreux OU beaucoup d'amis

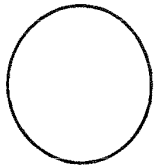
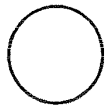
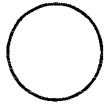
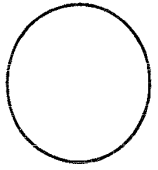
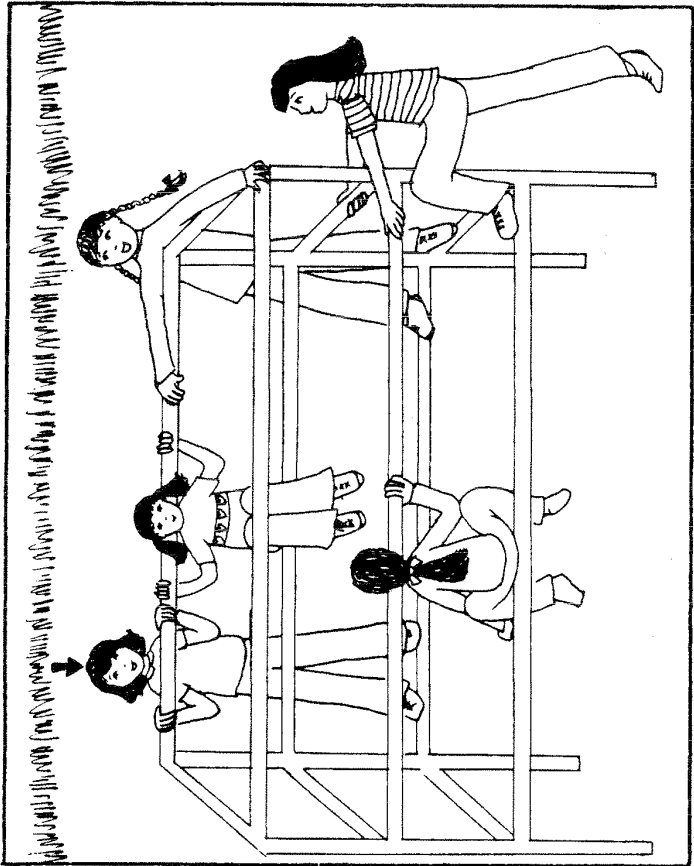
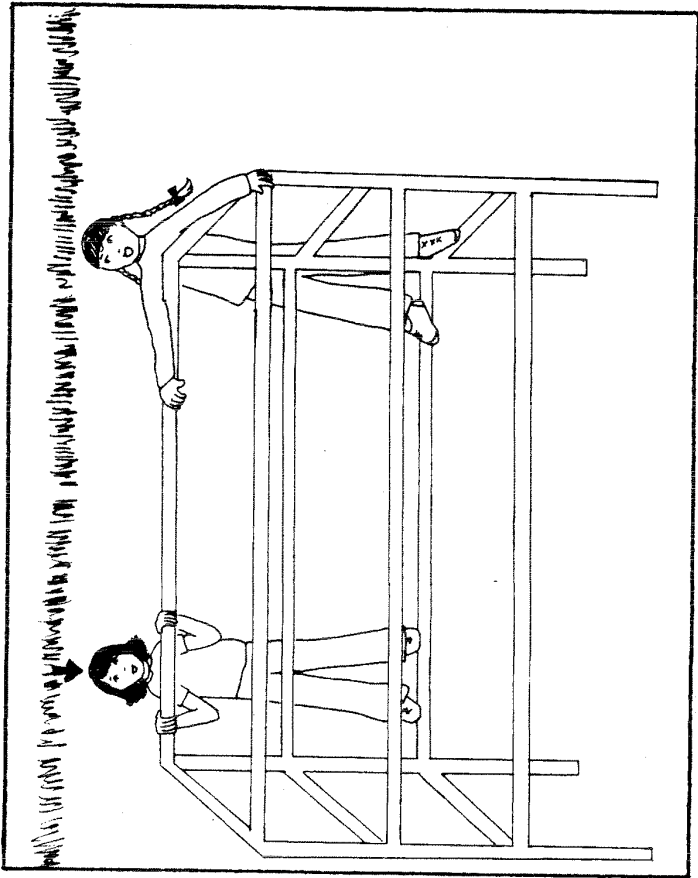
Pretty many

OR

A whole lot of friends

3

4



ITEM 15

Cette fille est assez douée pour sauter. Es-tu :

This girl is pretty good at skipping. Are you:

Vraiment bonnd à sauter OU plutôt bonne

Really good
at skipping

OR

Pretty good

4

3

Cette fille n'est pas très douée pour sauter. Es-tu :

This girl isn't very good at skipping. Are you:

En quelque sorte bonne OU pas trop bonne pour sauter

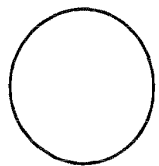
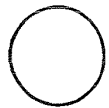
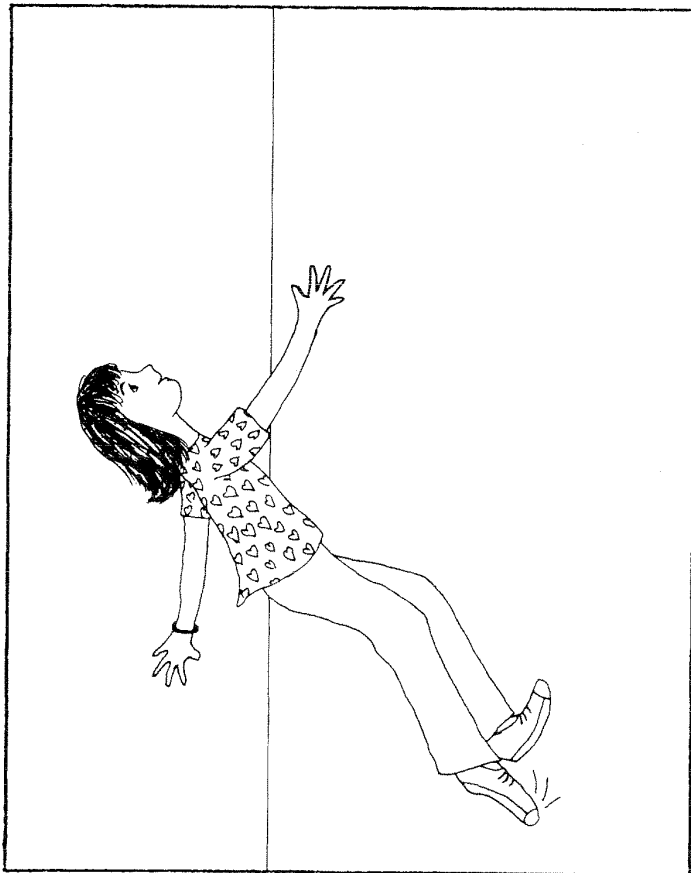
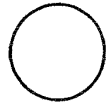
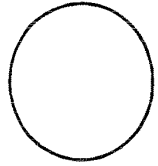
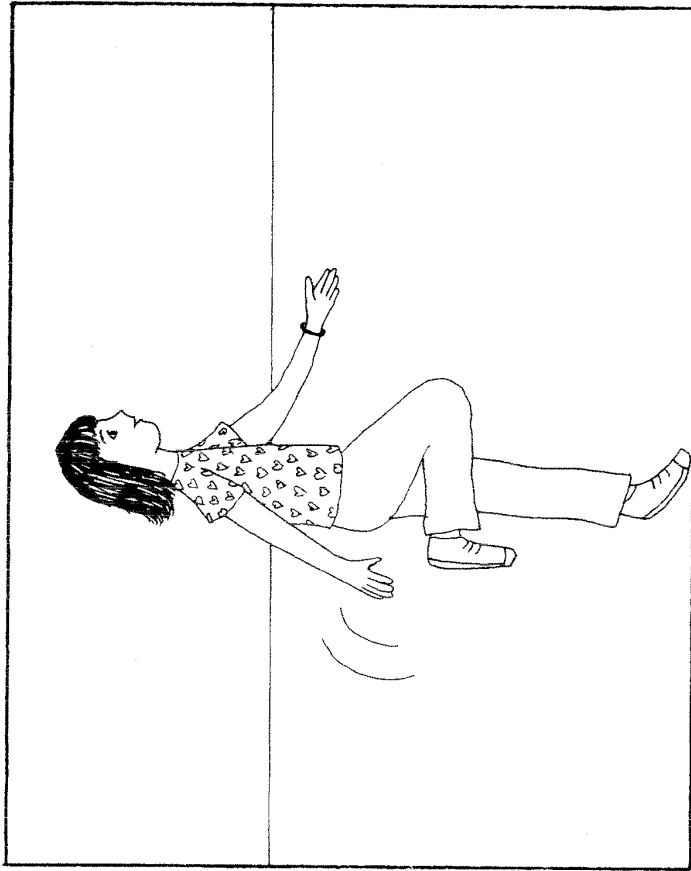
Not too good
at skipping

OR

Sort of good

2

1



ITEM 16

La maman de cette fille lui lit un peu.

Est-ce qu'elle :

This girl's mom reads to her a little. Does she:

Lit Jamais OU parfois

Never read

OR

Sometimes

1

2

La maman de cette fille lui lit beaucoup.

Est-ce qu'elle lit:

This girl's mom reads to her a lot. Does she read:

À peu près OU beaucoup

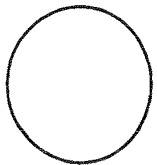
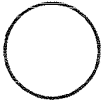
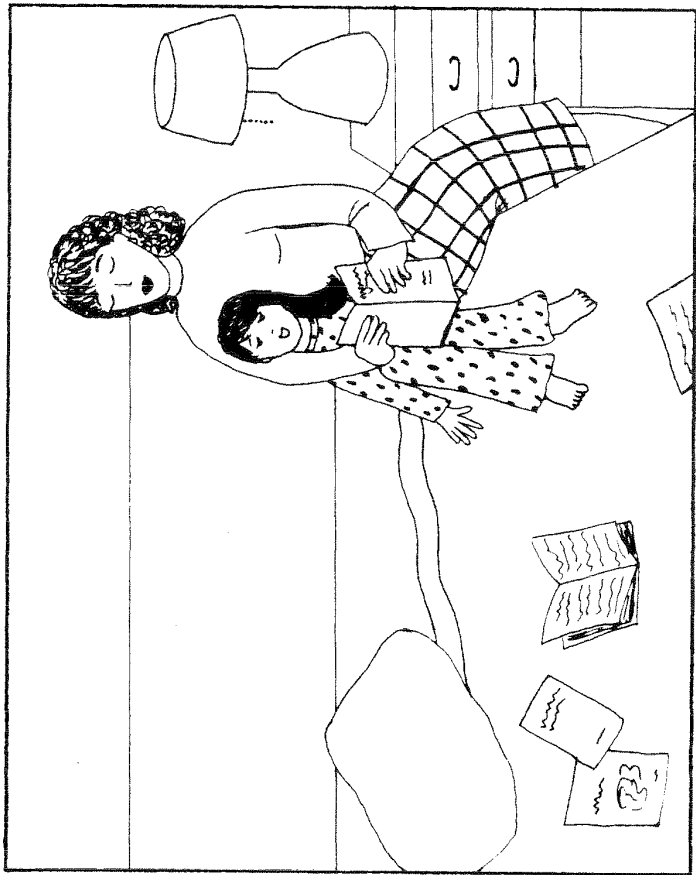
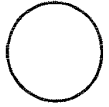
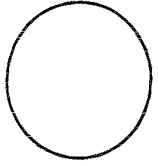
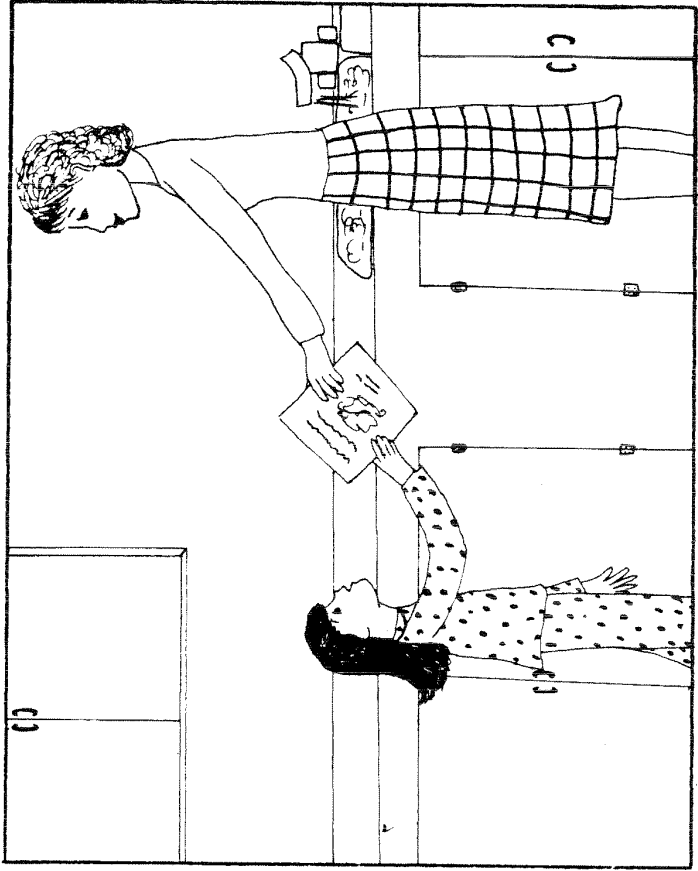
Pretty much

OR

A whole lot

3

4



ITEM 17

Cette fille n'est pas très douée pour dire l'alphabet.
Es-tu :

This girl isn't very good at saying the alphabet.
Are you:

Not too good
at saying
the alphabet

OR

Sort of
good

1

2

Cette fille est assez bonne pour dire l'alphabet.
Es-tu :

This girl is pretty good at saying the alphabet.
Are you:

Pretty good

OR

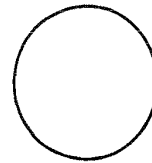
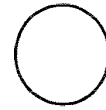
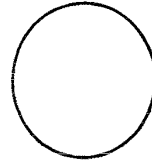
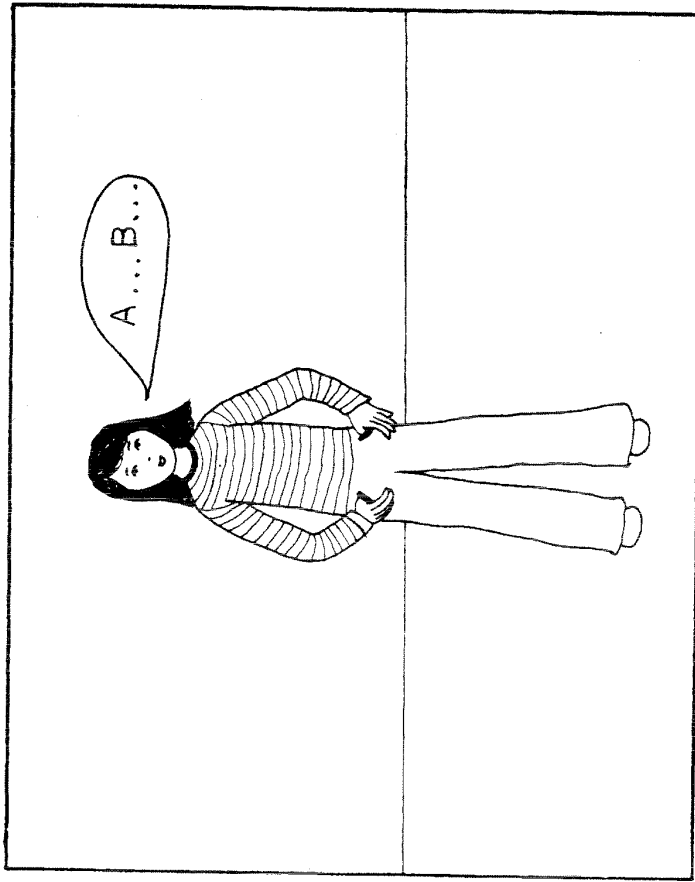
Really good
at saying
the alphabet

3

4

Pas trop bonne pour dire l'alphabet OU en quelque sorte bonne

Plutôt bonne OU vraiment bonne pour dire l'alphabet



ITEM 18

Cette fille est généralement demandée pour jouer avec les autres enfants. Le fais-tu :

This girl usually gets asked to play with the other kids. Do you:

Always get asked to play

OR

Usually

4

3

Cette fille se sent parfois seule parce que les autres enfants ne lui demandent pas de jouer. Le fais-tu :

This girl gets lonely sometimes because the other kids don't ask her to play. Do you:

Hardly ever get asked to play

OR

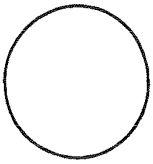
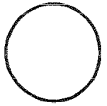
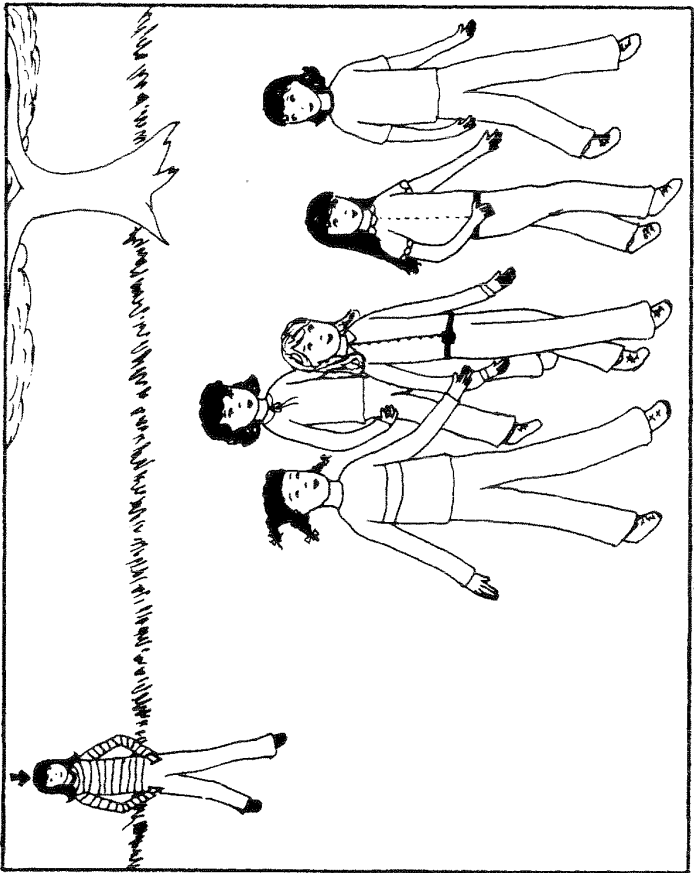
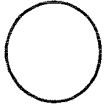
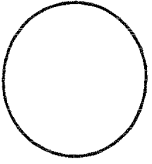
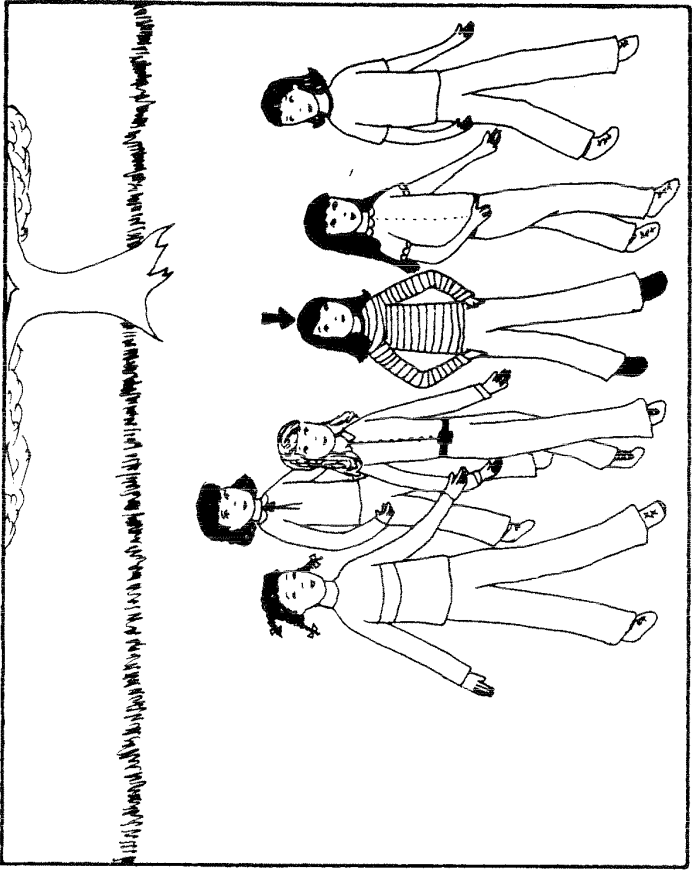
Sometimes

2

1

On te demande toujours de jouer OU habituellement

Parfois OU rarement demandé de jouer



ITEM 19

Cette fille ne peut pas courir très vite. Es-tu :

This girl can't run very fast. Are you:

Pas très rapide OU plutôt rapide

Not very fast

OR

Sort of fast

1

2

Cette fille peut courir assez vite. Es-tu :

This girl can run pretty fast. Are you:

Assez rapide OU vraiment rapide

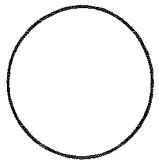
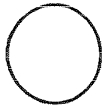
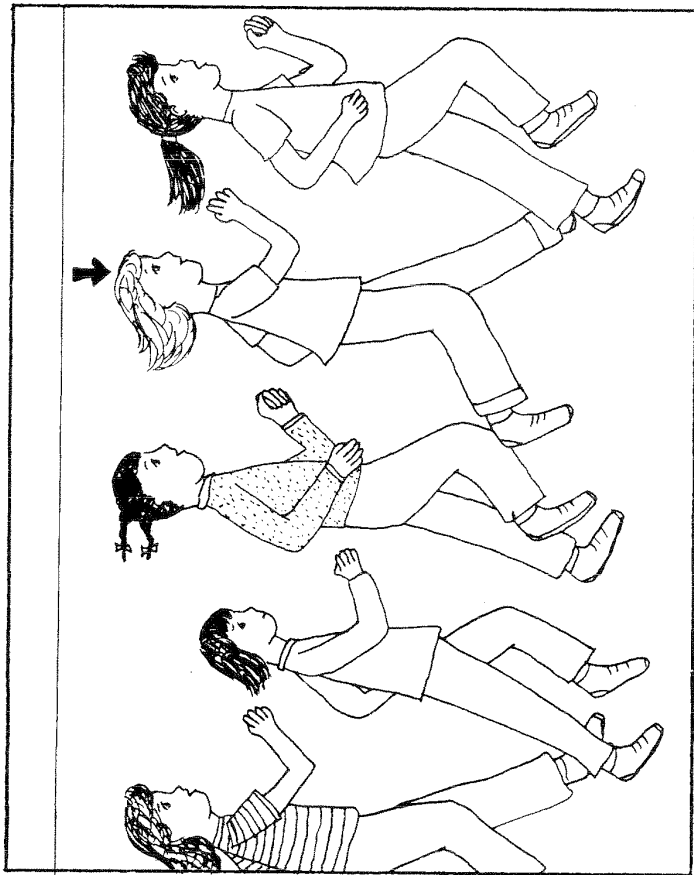
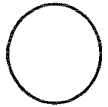
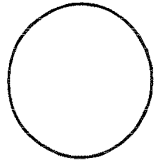
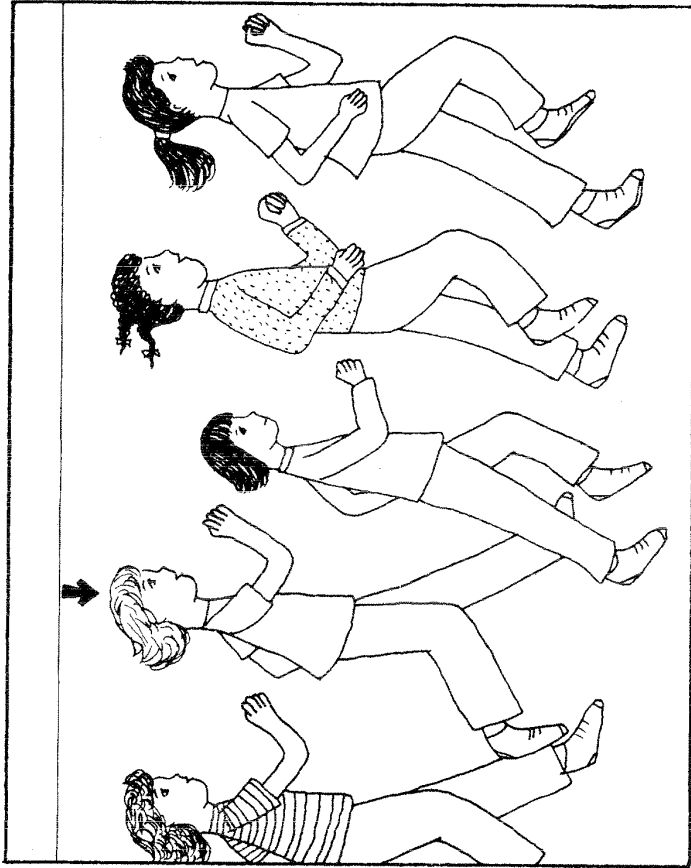
Pretty fast

OR

Really fast

3

4



ITEM 20

La maman de cette fille joue beaucoup avec lui.
Est-ce qu'elle

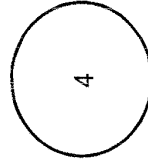
This girl's mom plays with her a lot. Does she:

Joue beaucoup avec toi OU à peu près

Play with you
a whole lot

OR

Pretty much

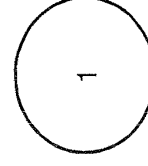


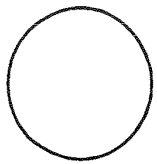
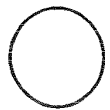
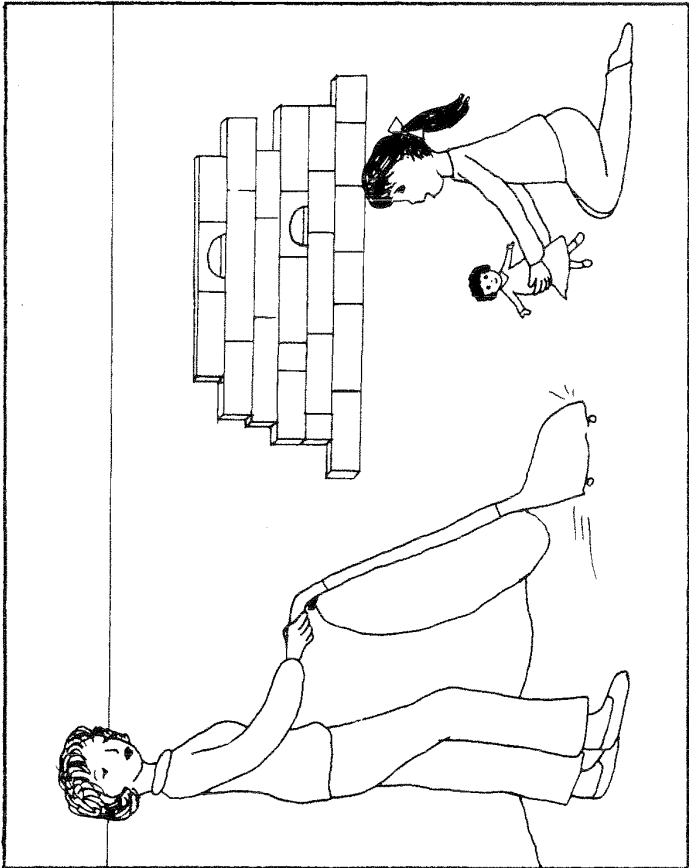
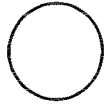
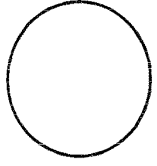
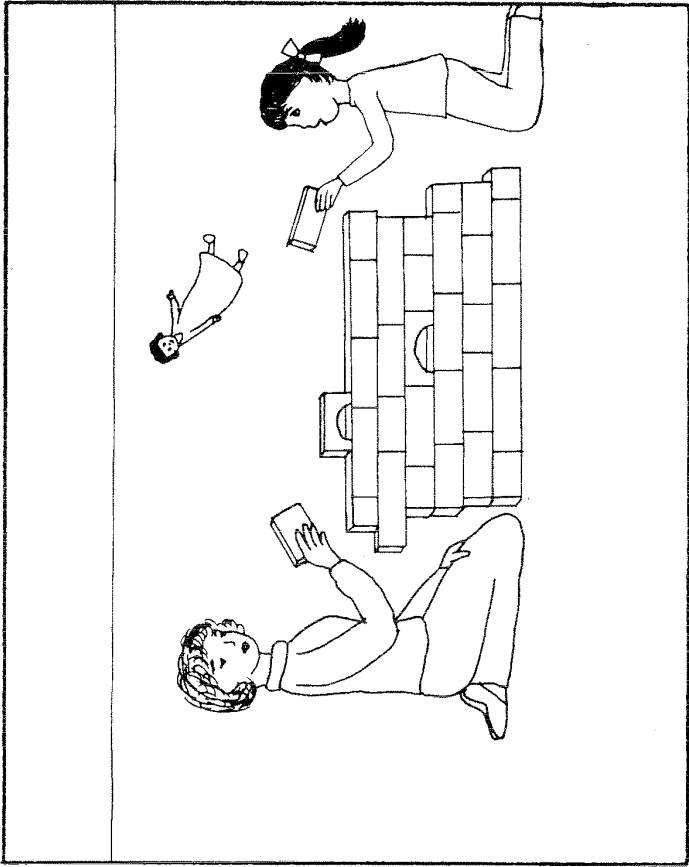
La maman de cette fille joue un peu avec lui.
Est-ce qu'elle

This girl's mom plays with her a little. Does she:

Parfois OU joue presque jamais

Sometimes OR
Hardly
ever play





ITEM 21

Cette fille connaît la première lettre de son nom.
Le sais-tu:

This girl knows the first letter of her name. Do you know it:

Vraiment bien **OU** **plutôt bien**

Really well

OR

Pretty well

4

3

Cette fille a du mal à se souvenir de la première lettre de son nom. Le fais-tu :

This girl has trouble remembering the first letter of her name. Do you:

Pas très bien **OU** **Je ne sais pas du tout**

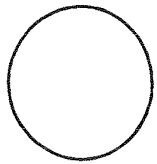
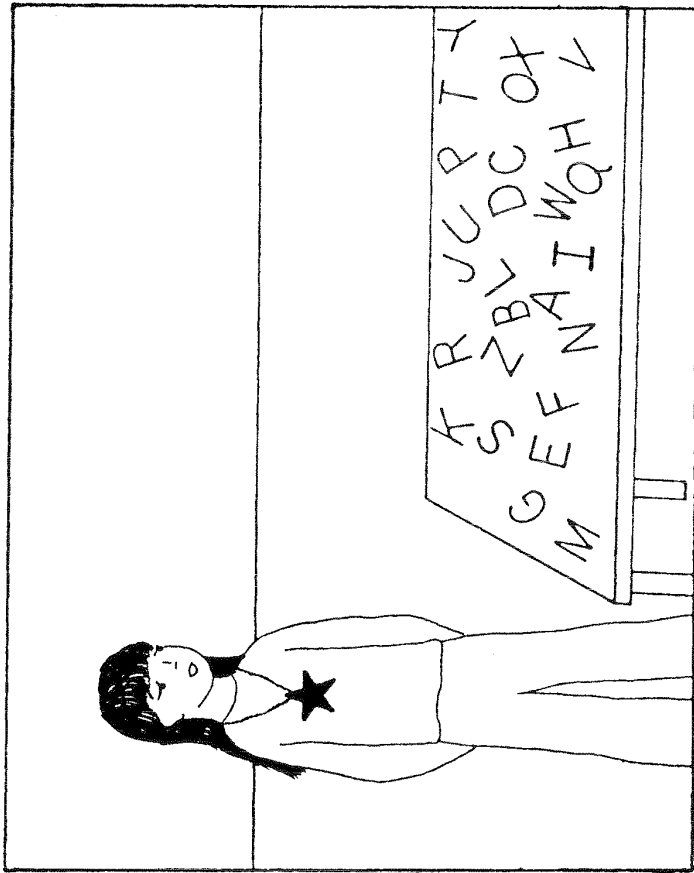
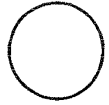
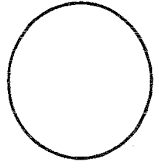
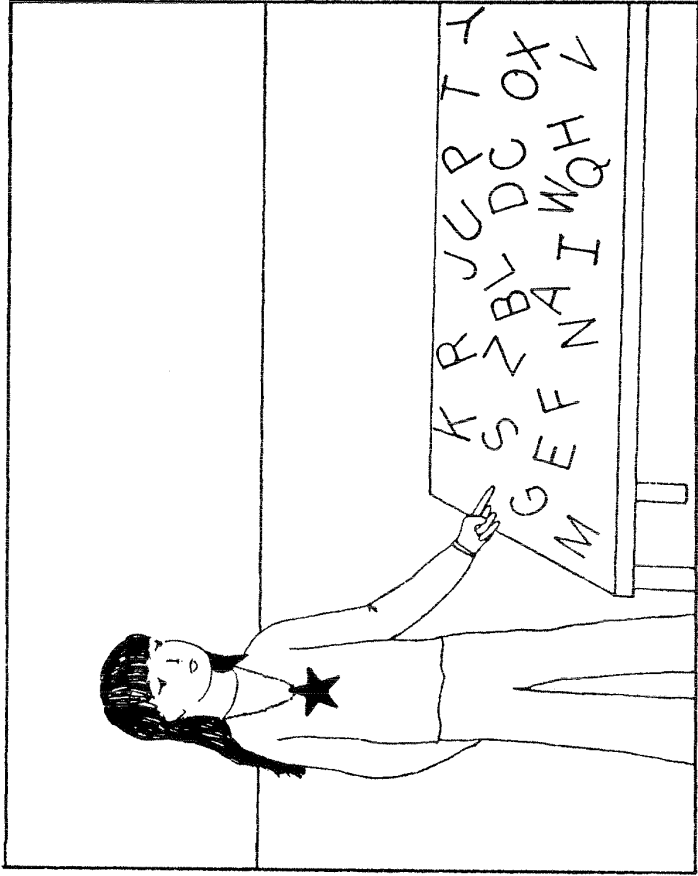
Not very well

OR

Not know
it at all

2

1



ITEM 22

Cette fille ne dîne généralement pas chez des amis.

Le fais-tu :

This girl usually doesn't get to eat dinner at friends' houses. Do you:

Ne jamais manger plus OU parfois

Never get to eat over

OR

Sometimes

1

2

Cette fille dîne généralement chez des amis.

Manges-tu plus:

This girl usually gets to eat dinner at friends' houses. Do you eat over:

À peu près OU beaucoup

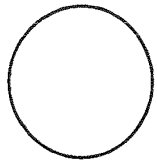
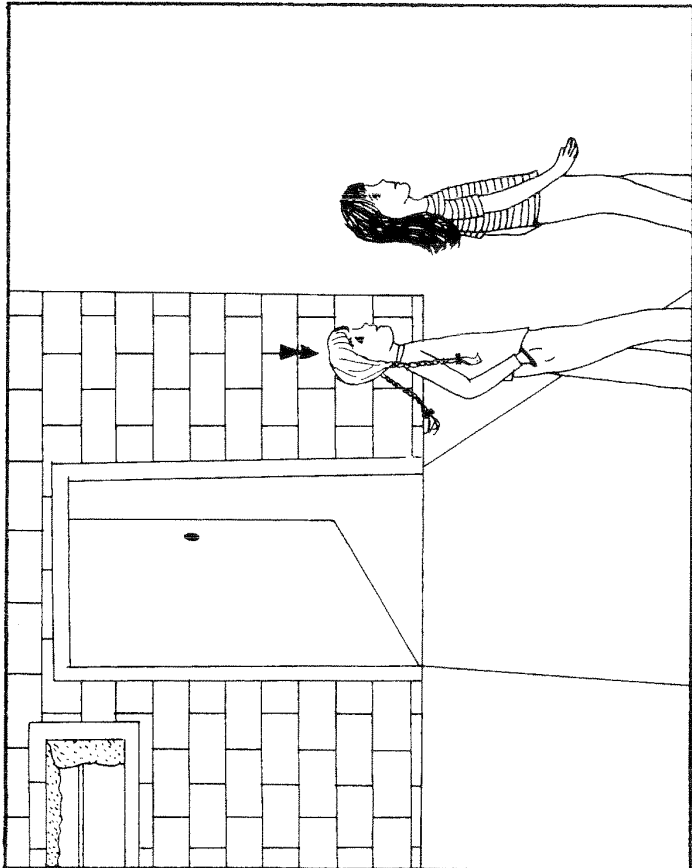
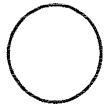
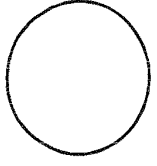
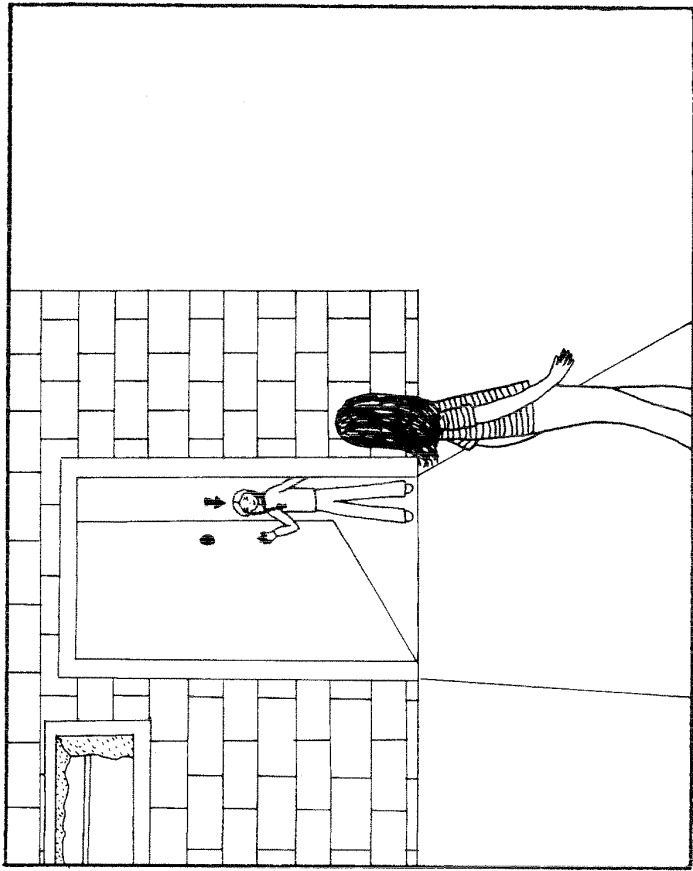
Pretty much

OR

A whole lot

3

4



ITEM 23

Cette fille est assez douée pour sauter sur un pied. Es-tu :

This girl is pretty good at hopping on one foot.
Are you:

Vraiment bon à sauter OU plutôt bon

Really good
at hopping

OR

Pretty good

4

3

Cette fille a du mal à sauter sur un pied. Es-tu :

This girl has trouble hopping on one foot.
Can you:

Pas trop bon OU pas du tout bon

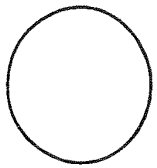
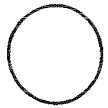
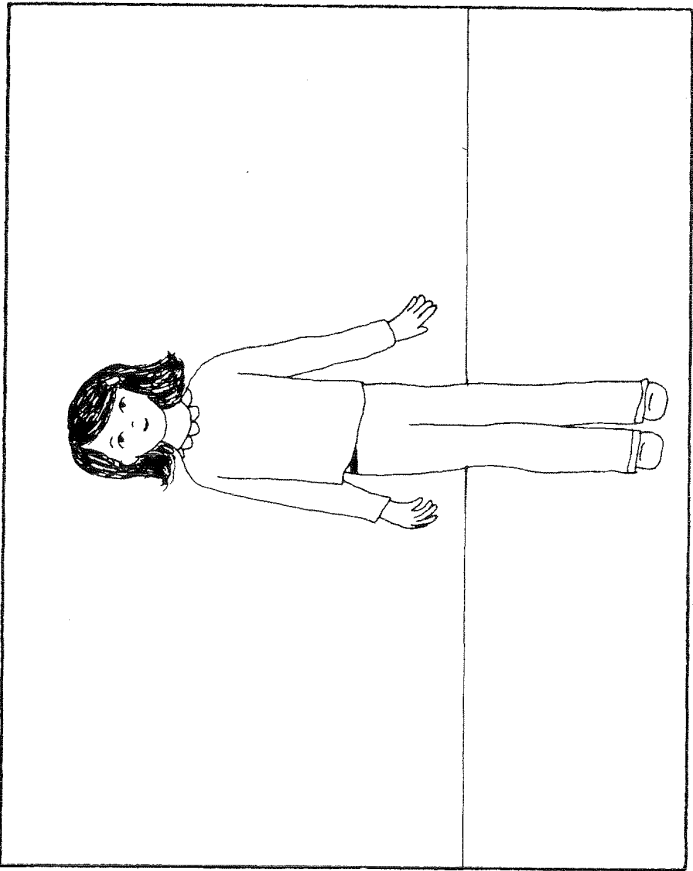
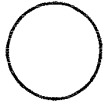
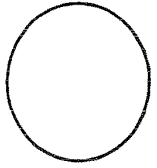
Not too good

OR

Not hop
at all

2

1



ITEM 24

La maman de cette fille lui parle un peu.

Est-ce qu'elle :

This girl's mom talks with her a little. Does she:

ne parle presque jamais avec toi OU parfois

Hardly ever
talk with you

OR

Sometimes

1

2

La maman de cette fille parle beaucoup avec lui.

Est-ce qu'elle :

This girl's mom talks with her a lot. Does she:

À peu près OU parler beaucoup avec toi

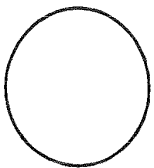
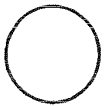
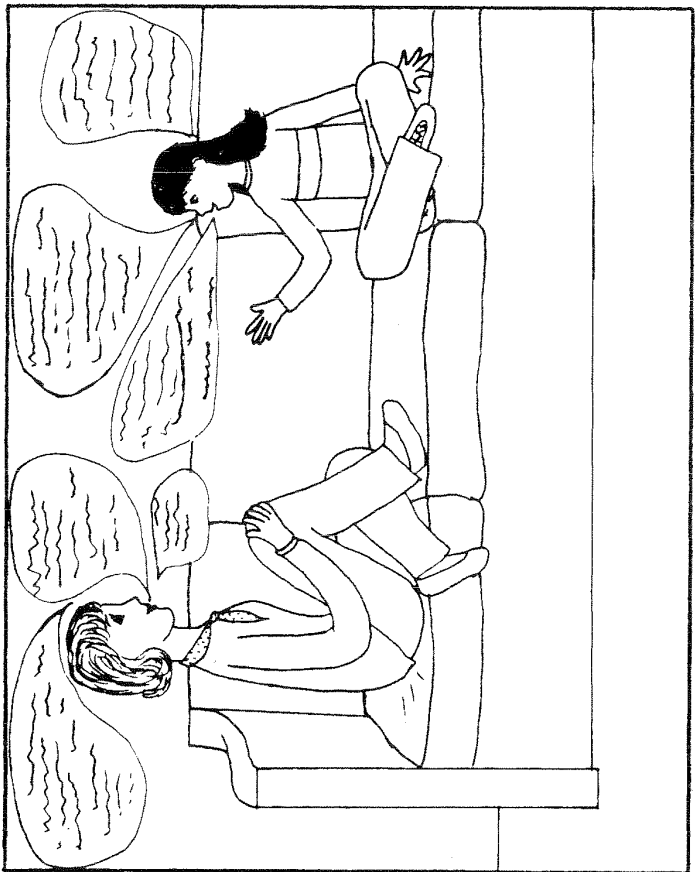
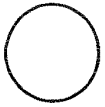
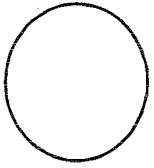
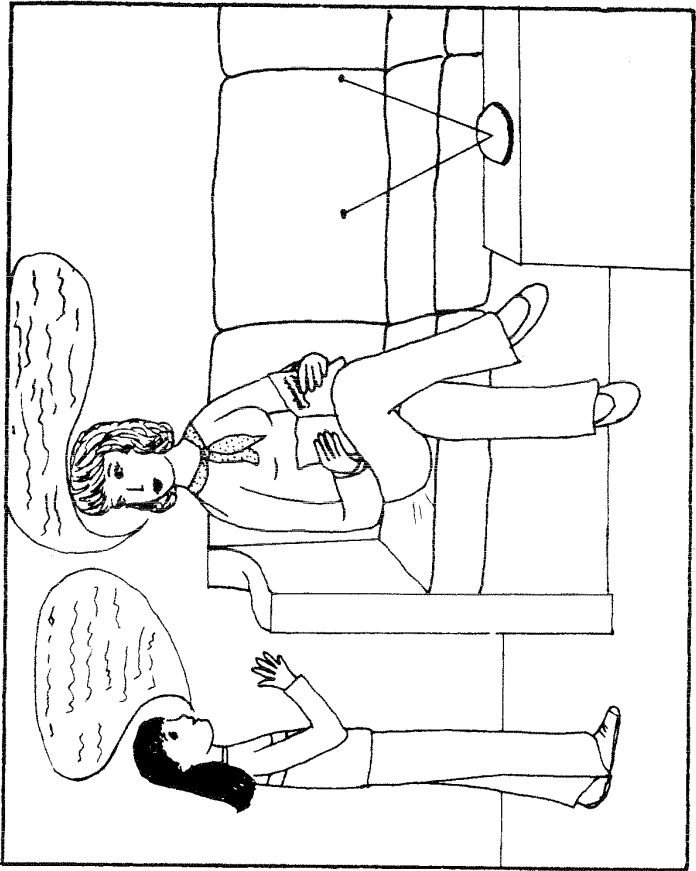
Talk with you
a whole lot

OR

Pretty much

3

4



8.4 Annexe 4 : MSLSS Non Verbal

NOM : _____

Prénom : _____

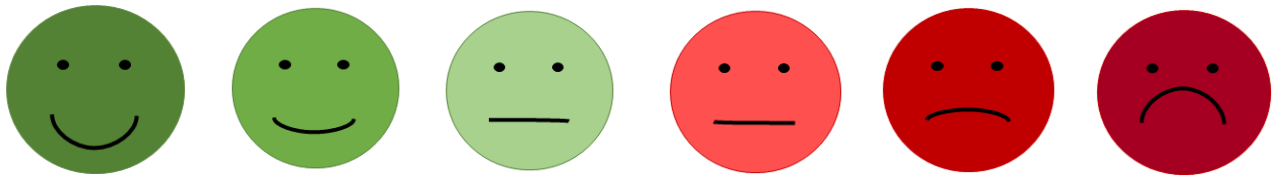
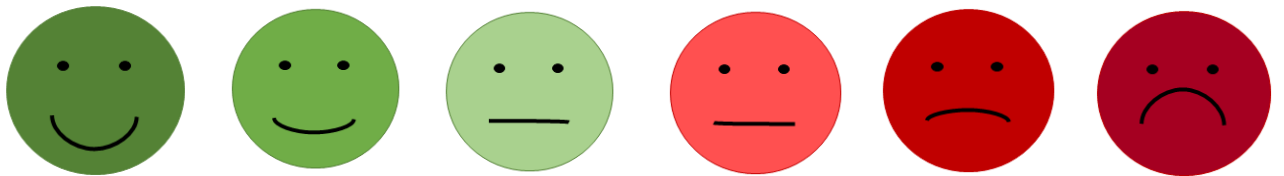
Mon âge : _____

Classe : _____

Nom de l'école : _____ 2

Jeux n°1

Examples



Consigne :

« Nous allons faire quelques exemples avant de commencer les jeux.

Vous voyez, sur la 1^{ère} ligne, nous avons plusieurs smileys. Certains sont verts et ils ont l'air plutôt contents, d'accord avec ce que je vais dire. D'autres sont rouges et semblent ne pas être d'accord ou ne pas être contents.

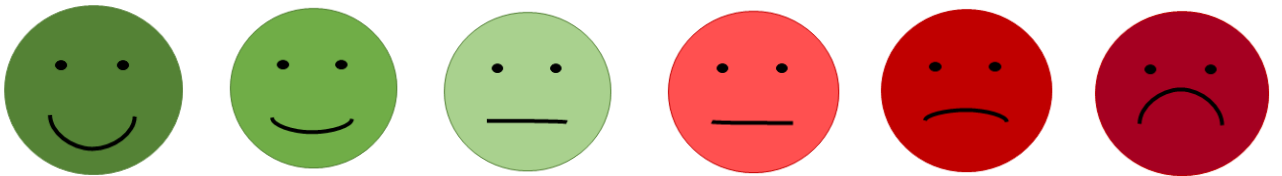
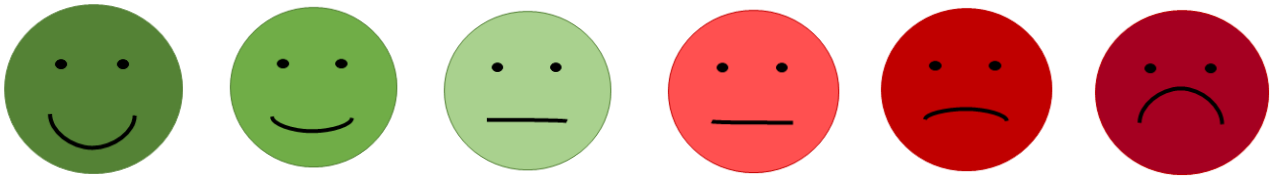
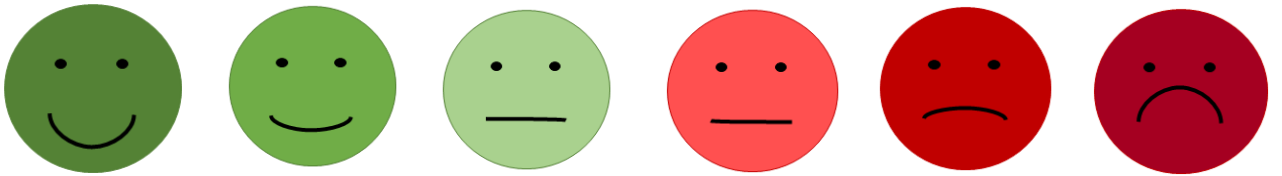
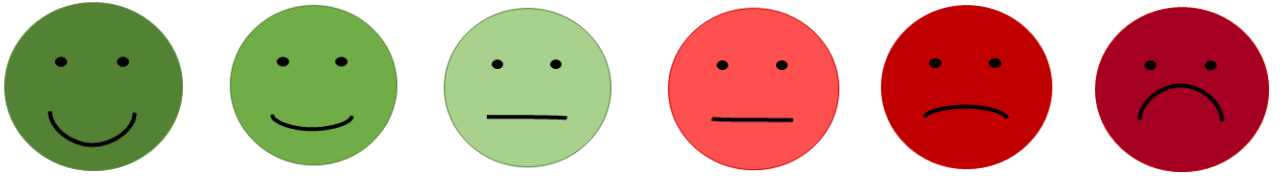
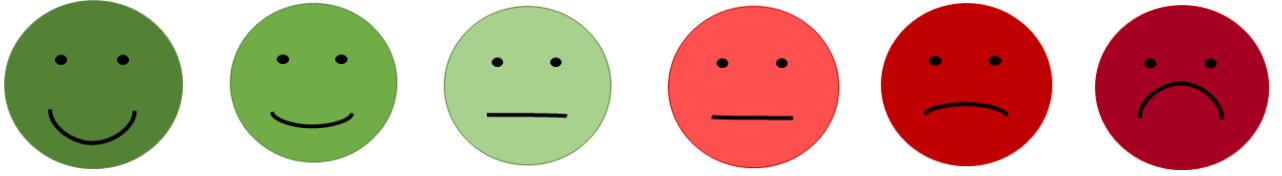
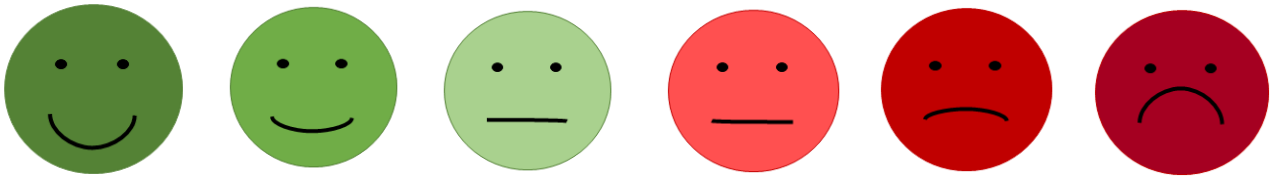
Le but du jeu sera d'entourer le smiley qui correspond le plus à ce que vous pensez ou ressentez. Par exemple, si vous êtes totalement d'accord avec la phrase que je dirai, vous pourrez entourer le smiley vert qui fait un grand sourire. Si vous êtes assez d'accord, vous pourrez entourer le smiley avec le petit sourire. Si vous êtes moyennement d'accord, vous pourrez entourer le smiley vert qui ne sourit pas. A l'inverse, si vous n'êtes pas du tout d'accord, vous pourrez entourer le smiley rouge qui fait une grosse grimace. Si vous n'êtes pas trop d'accord, vous pourrez entourer le smiley rouge avec la petite grimace. Si vous n'êtes pas vraiment d'accord mais que parfois ça correspond quand même un peu à vous, vous pourrez entourer le smiley rouge qui ne sourit pas ».

« Alors, pour le premier exemple, la phrase est : **j'aime manger des glaces**. Et vous, vous entourez le smileys qui correspond à ce que vous pensez/ressentez à l'idée d'aimer manger des glaces. »

Attendre que les enfants aient terminé.

« Maintenant, nous allons faire un 2^{ème} exemple sur la ligne avec le petit rond blanc. Mettez le doigt sur ce petit rond blanc. »

*Attendre et vérifier que les enfants soient prêt puis donner la même consigne mais avec **le foot** .*





Mes amis sont gentils avec moi.

MSLSS_A1



J'apprends beaucoup de choses à l'école.

MSLSS_E1



Mes amis sont supers.

MSLSS_A2



Mes amis m'aideront si j'en ai besoin.

MSLSS_A3



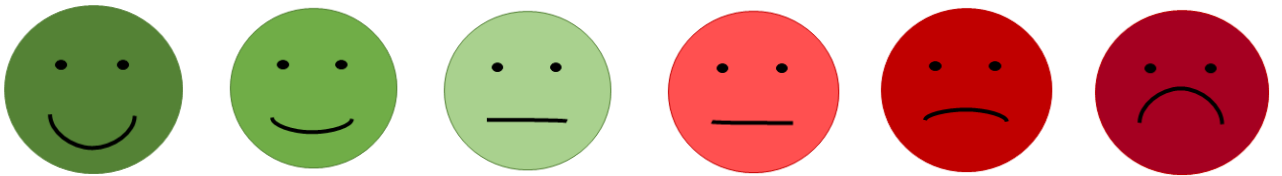
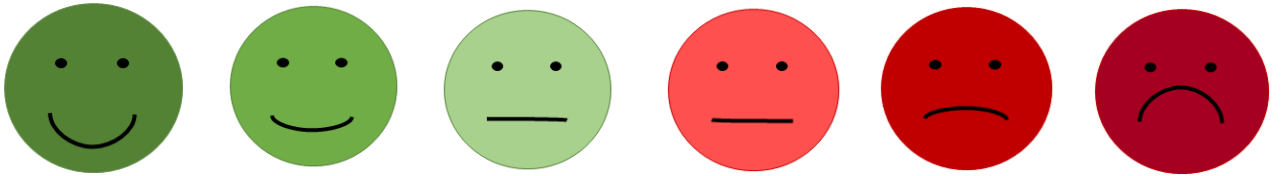
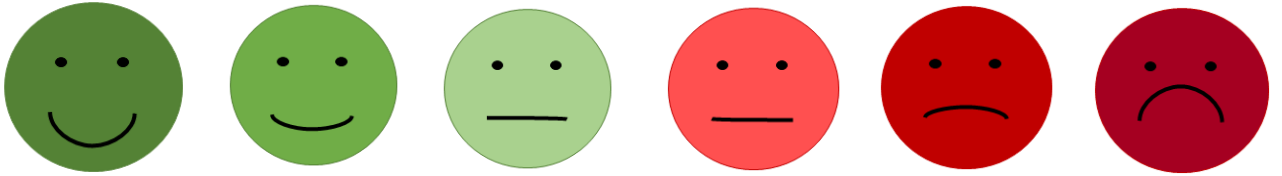
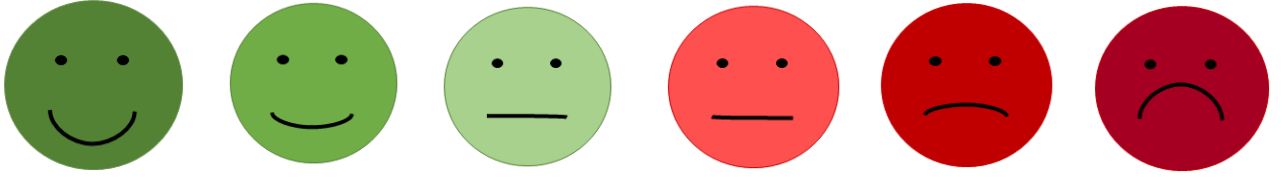
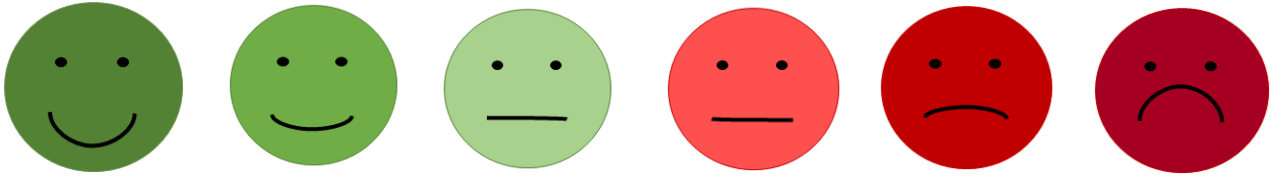
Je suis content d'aller à l'école.

MSLSS_E2



Mes amis me traitent bien/me respectent.

MSLSS_A4





Je me sens bien à l'école.

MSLSS_E3



L'école est intéressante

MSLSS_E4



Je m'amuse beaucoup avec mes amis.

MSLSS_A5



J'aime les activités proposées à l'école.

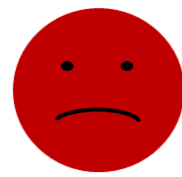
MSLSS_E5



J'ai assez d'amis.

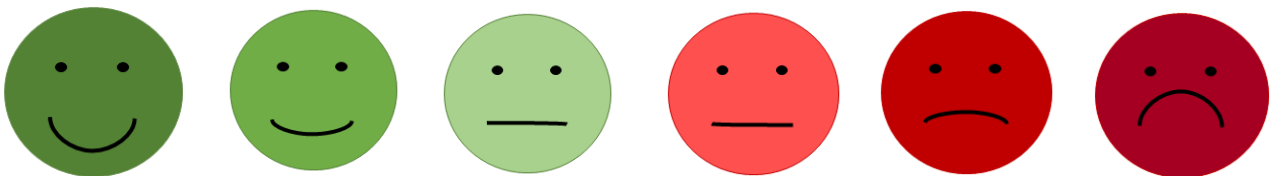
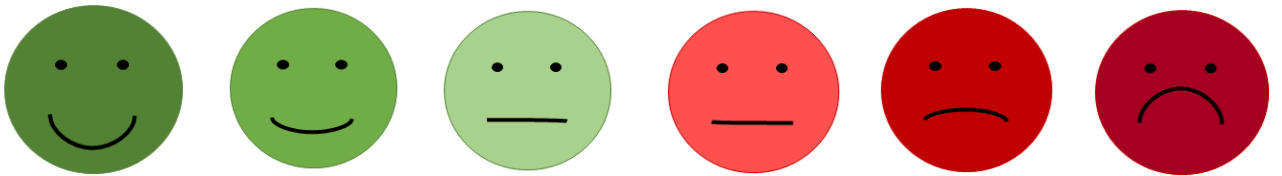
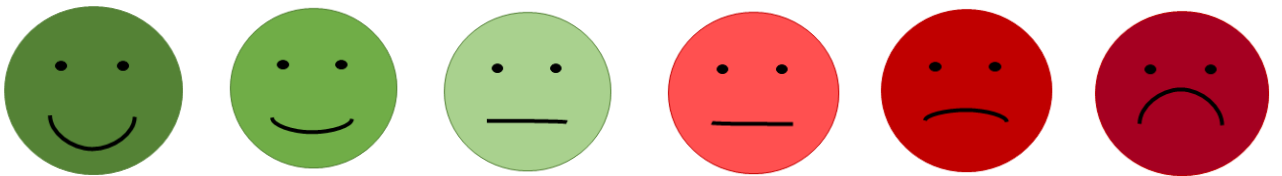
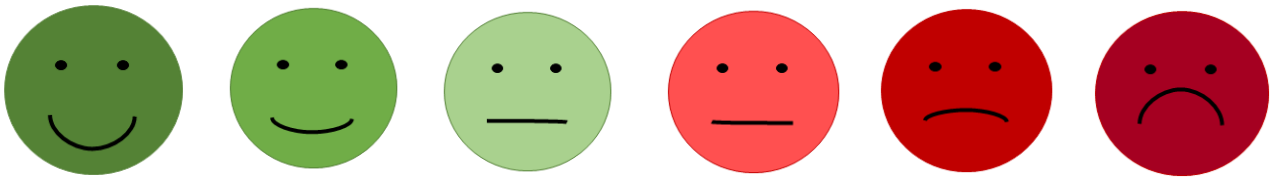
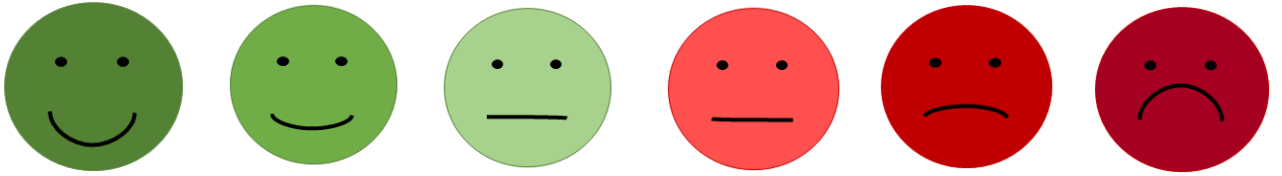
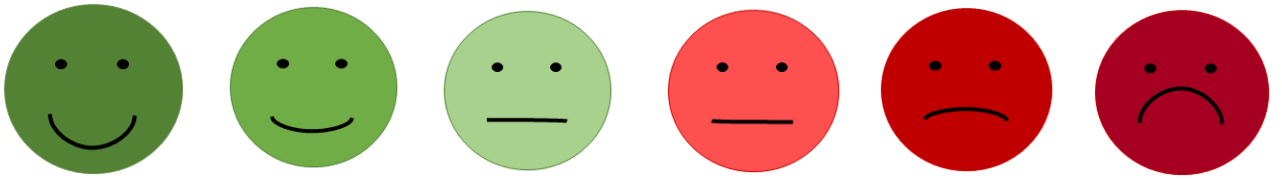
MSLSS_A6

Jeux n°2





Jeux n°3



Je termine toujours les exercices/activités proposés à l'école.

SEP_G1

Même si un exercice ou une activité est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.

SEP_G2

Si un exercice ou une activité est très difficile, je cherche quand même un moyen de le réussir.

SEP_G3

J'arrive toujours à finir les exercices ou activités avec des mots.

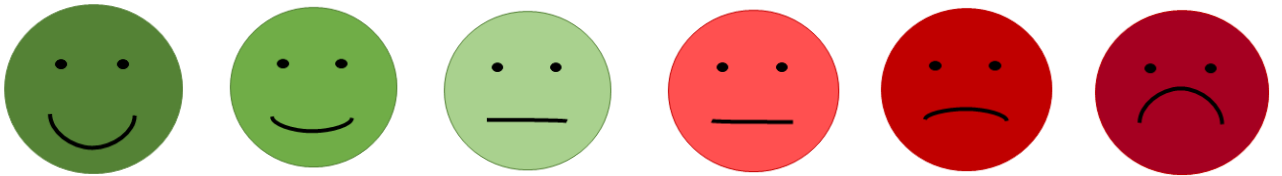
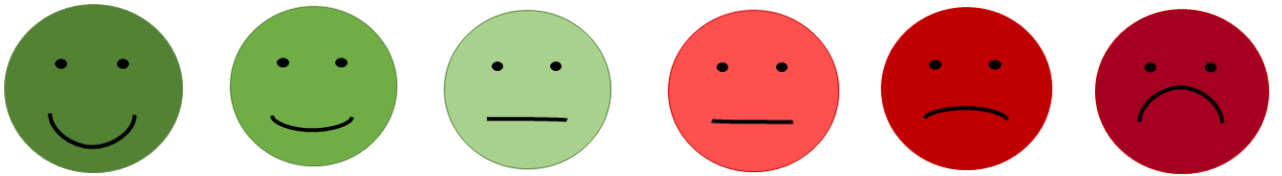
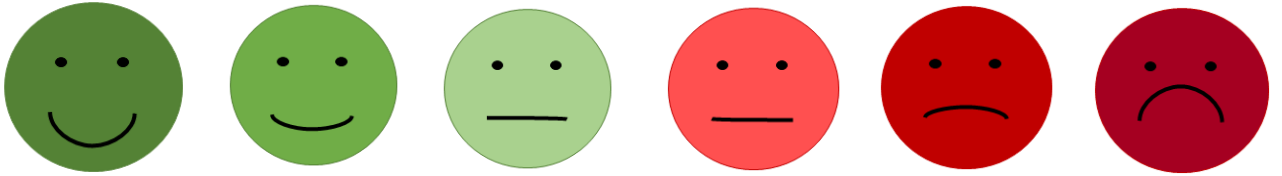
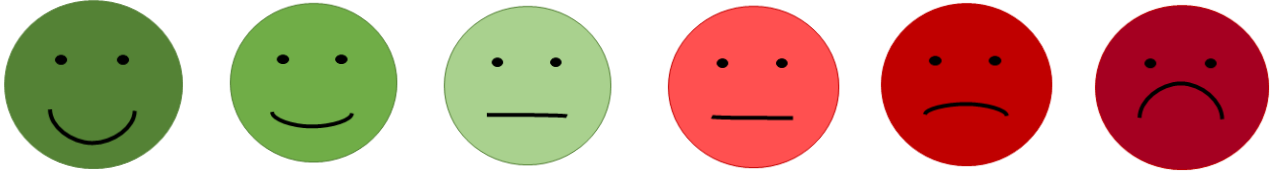
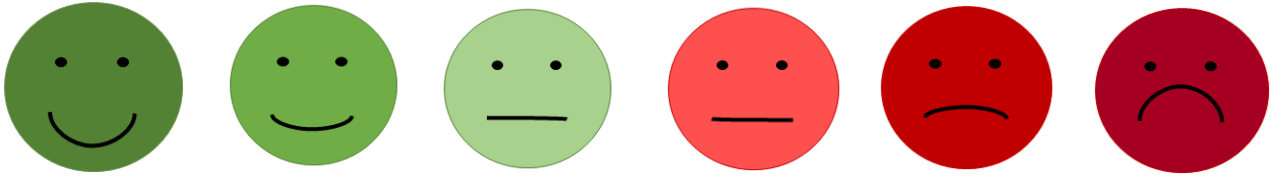
SEP_F1

J'arrive à me concentrer sur les exercices ou activités avec des mots.

SEP_F2

Je comprends les activités ou les exercices avec des mots.

SEP_F3





J'ai envie de faire des exercices ou des activités avec des mots.

SEP_F4



J'arrive toujours à terminer les exercices ou les activités avec des nombres.

SEP_M1



J'arrive à me concentrer sur les exercices ou activités avec des nombres.

SEP_M2



Je comprends les exercices ou les activités avec des nombres.

SEP_M3



Je sais comment faire les activités ou les exercices avec des nombres.

SEP_M4





Je suis toujours content de faire de la lecture en classe.

INT_F1



Je vais à l'école parce que j'ai du plaisir à apprendre de nouvelles choses.

INT_S1



J'adore lire.

INT_F2



Je vais à l'école parce que je sais que je vais vivre des belles expériences/des belles choses.

INT_S2



Je prends du plaisir à connaître des choses.

INT_S3



Je trouve passionnant de lire.

INT_F3





Je prends du plaisir à lire.

INT_F4



Je découvre beaucoup de choses intéressantes à l'école.

INT_S4