



HAL
open science

Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire : postures du professeur des écoles

Élodie André

► **To cite this version:**

Élodie André. Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire : postures du professeur des écoles. Education. 2021. dumas-04122419

HAL Id: dumas-04122419

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04122419>

Submitted on 14 May 2024

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

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



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

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

**Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire : postures du
professeur des écoles**

Présenté par
ANDRÉ Élodie

Sous la direction de :
STEFANETTI Fabrice

Grade : Professeur des écoles

*« Estime de soi oblige, la réussite se perçoit comme un dû
ou comme un mérite et, contrairement à l'échec,
n'est porteuse d'aucun enseignement. »*

Romain Guilleaumes

REMERCIEMENTS

Je suis vivement reconnaissante envers toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire de recherche, par leurs conseils, leurs encouragements et leur soutien.

En premier lieu, je souhaite témoigner toute ma gratitude à Monsieur Fabrice STEFANETTI, professeur des écoles, sans qui ce travail de recherche n'aurait jamais vu le jour. Je tiens à le remercier pour sa disponibilité, son accompagnement et ses précieux conseils qui ont fortement contribué à l'élaboration de cette recherche.

Enfin, je remercie ma famille pour m'avoir soutenue lors de cette année universitaire enrichissante et pour m'avoir encouragé lors de la rédaction de ce mémoire. Je n'oublie pas de remercier mes amis pour leur soutien et leur infinie patience.

Élodie André.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....
SOMMAIRE.....
LISTE DES FIGURES.....
LISTE DES TABLEAUX.....
INTRODUCTION.....	1
CADRE THÉORIQUE.....	3
1. Le soi et l'estime de soi.....	3
a) <i>Le soi</i>	3
b) <i>L'estime de soi</i>	4
2. La réussite et l'échec scolaire.....	7
3. Liens entre estime de soi et réussite scolaire.....	8
4. La place de l'enseignant dans la réussite scolaire et l'estime de soi.....	11
QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES THÉORIQUES.....	13
1. Question de recherche.....	13
2. Problématique.....	15
3. Hypothèses.....	16
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	18
1. Population.....	18
2. Méthodologie de recueil des données.....	19
a) <i>L'approche quantitative : le questionnaire</i>	19
b) <i>L'approche qualitative : l'entretien semi-directif</i>	21
c) <i>Procédure</i>	22
3. Traitement des résultats.....	23
a) <i>Traitement des données quantitatives</i>	23
b) <i>Traitement des données qualitatives</i>	24

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	25
1. Le questionnaire à destination des professeurs des écoles.....	25
2. L'entretien semi-directif de groupe avec les élèves de CM1 et CM2.....	83
<i>a) Le bien-être global et bien-être en classe.....</i>	<i>83</i>
<i>b) La confiance en soi et l'estime de soi.....</i>	<i>84</i>
<i>c) Les compétences scolaires.....</i>	<i>87</i>
DISCUSSION.....	89
1. Recontextualisation.....	89
2. Retours sur les résultats obtenus.....	89
<i>a) Première hypothèse : adopter une posture bienveillante.....</i>	<i>90</i>
<i>b) Seconde hypothèse : croire en les capacités des élèves.....</i>	<i>90</i>
<i>c) Troisième hypothèse : promouvoir les quatre composantes de l'estime de soi.....</i>	<i>91</i>
<i>d) Quatrième hypothèse : s'adapter aux capacités et aux besoins des élèves.....</i>	<i>95</i>
3. Limites et perspectives.....	96
CONCLUSION.....	99
BIBLIOGRAPHIE.....	103
ANNEXES.....

LISTE DES FIGURES

- 1 La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow.....5

LISTE DES TABLEAUX

- 1 Répartition des professeurs des écoles selon le sexe et l'âge.....19
- 2 Répartition des élèves selon le sexe et l'âge.....19

INTRODUCTION

Depuis bien des années, l'école française a pour mission d'instruire et d'éduquer les enfants de la Nation. Mais au-delà de la transmission des connaissances, l'école doit également assurer le partage des valeurs de la République telles que l'égalité, la laïcité, le respect, la solidarité et la liberté. C'est ainsi que notre système scolaire reconnaît à chacun le droit à l'éducation afin de permettre aux élèves de s'épanouir progressivement à travers l'acquisition de connaissances, le développement de leur personnalité, la création de liens sociaux et l'exercice de leur citoyenneté. Cependant, tous n'ont pas le même rapport à l'école et la scolarisation de chacun s'avère différente selon la personnalité et les capacités de l'élève : tandis que certains enfants réussissent avec brio, d'autres s'efforcent de faire face à des difficultés plus ou moins importantes. Ainsi, si l'école assure l'égalité d'accès à l'éducation, il semble que la réussite scolaire ne soit pas accessible à tous.

Nous avons tendance à considérer que la réussite, tant dans le domaine professionnel que personnel, a des vertus positives sur l'estime de soi. Cette croyance est également généralisable au domaine scolaire : lorsque l'expérience à l'école des élèves s'avère positive, ceux-ci éprouvent généralement un sentiment de satisfaction et de confiance en eux. Mais, quant aux élèves en difficulté, ils ont tendance à se dévaloriser, à être confrontés à un sentiment d'infériorité voire d'indifférence face à l'école. Ces conceptions de soi constituent alors des éléments critiques pour le développement de l'estime de soi. Cette dernière met en jeu des dimensions émotionnelles, sociales et cognitives et joue donc un rôle essentiel dans le bien-être moral, physique et affectif de l'enfant. Par conséquent, quels ressentis ont les élèves en situation de réussite ou d'échec scolaire ? Ces élèves ont-ils constamment la même assurance à atteindre des objectifs ? Comment se perçoivent-ils par rapport à leurs camarades de classe ?

C'est ainsi, en tant que future enseignante, qu'il devient important pour moi de mieux comprendre les liens entre l'estime de soi, les conceptions de soi des élèves et leur niveau scolaire. L'objectif de ce travail de recherche est donc de mieux comprendre les rapports que ces derniers entretiennent, afin qu'une fois sur le terrain, ces connaissances puissent m'être

bénéfiques et me permettent de réduire les éventuels effets négatifs d'une faible estime de soi sur la réussite scolaire des élèves.

Pour ce faire, la première partie de ce mémoire présentera un cadre théorique. Il exposera les définitions du concept de soi et d'estime de soi ainsi que les diverses études et théories en lien avec le sujet choisi. Puis, la problématique de recherche et les hypothèses établies seront énoncées. La seconde partie de ce travail présentera le cadre méthodologique. Afin de traiter ce sujet et répondre à mes questionnements, la présente recherche utilisera tout d'abord une méthode quantitative par la passation d'un questionnaire à destination des professeurs des écoles. Ensuite, elle utilisera une méthode qualitative à travers la conduite d'un entretien semi-dirigé de groupe avec des élèves de CM1 et CM2. Par la suite, les résultats de l'étude seront présentés, analysés et interprétés puis ils seront à nouveau évoqués dans une discussion qui fera état de la vérification ou non des hypothèses émises. Enfin, ce travail de recherche aboutira à une conclusion de l'étude et à une ouverture sur d'autres recherches possibles.

CADRE THÉORIQUE

1. Le soi et l'estime de soi

L'estime de soi et le concept de soi ne sont pas des notions nouvelles en psychologie puisque les premiers travaux sur ces thématiques ont été réalisés dans le domaine de la psychologie sociale. Toutefois, même si au premier abord l'estime de soi semble être une évaluation de soi-même, il est parfois difficile de comprendre certains écrits car cette notion apparaît sous différentes formes et sous différents concepts : connaissance de soi, valeur de soi, confiance en soi, conscience de soi, image de soi, etc.

a) Le soi

William James est l'un des premiers auteurs à parler d'importance d'étudier le Soi et son développement. Il appelait ce concept « la conscience de la valeur du moi ». Il pense que le Soi est composé de deux parties : le Soi-Objet et le Soi-Agent. Le Soi-Objet renvoie à la connaissance et à l'évaluation que nous avons de nous-même tandis que le Soi-Agent dirige et contrôle les expériences, les actes et les pensées. René L'Écuyer, quant à lui, élabore sa propre théorie du développement du concept de soi qu'il définit comme une « structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi... caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu » (L'Écuyer, 1975, p.31).

Le Soi est une notion clé en psychologie et plus particulièrement en psychanalyse. Carl Gustav Jung met ce concept au cœur de sa psychologie analytique : « le Soi est la donnée existant a priori dont naît le Moi. Il préforme en quelque sorte le Moi. Ce n'est pas moi qui me crée moi-même : j'advies plutôt à moi-même » (Jung, 1971, p.281).

En psychologie sociale, Le Soi est donc une construction psychique correspondant à un ensemble d'éléments qui définit un individu tel que ses comportements, sa personnalité ou encore ses croyances. Néanmoins, selon Delphine Martinot (2005), la construction du Soi peut être influencée par autrui à travers les jugements, les comparaisons sociales et la culture. Mais des éléments influents venant de soi-même peuvent également entrer en jeu tels est le cas de l'introspection et de la mémoire autobiographique qui stockent des connaissances personnelles et des souvenirs spécifiques liés au passé de l'individu.

Le Soi est divisé en trois composantes. La première est de nature comportementale et elle représente l'image de soi que l'on présente à autrui. La seconde est la composante cognitive qui fait référence au concept de soi, c'est-à-dire aux connaissances et aux perceptions que l'individu possède de lui-même. Enfin, la dernière composante est de nature affective et elle correspond à l'estime de soi.

b) L'estime de soi

D'après William James, l'évaluation de l'estime de soi est directement liée aux espérances de la personne. En effet, si l'individu ne réussit pas dans un domaine auquel il attribue beaucoup d'importance, cela aura une influence significative sur son estime de soi. Dès les années 1890, William James suggère que l'estime de soi est le résultat d'un rapport entre nos succès et nos prétentions dans les domaines importants de la vie, c'est-à-dire une comparaison entre ce qu'est réellement l'individu et ce qu'il voudrait être. Stanley Coopersmith (1967), quant à lui, définit l'estime de soi comme « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs ». L'estime de soi a donc une dimension cognitive et évaluative construite sur les conceptions que l'individu a vis-à-vis de ses qualités et de ses caractéristiques.

Pour des chercheurs interactionnistes tels que Charles Horton Cooley (1902), l'estime de soi se détermine comme une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage

dès la naissance : c'est le « miroir social ». Le regard des autres renvoie des indications permettant à l'individu de connaître les conceptions que les autres ont de lui. On peut distinguer trois catégories de perceptions : la façon dont l'individu imagine qu'autrui le perçoit, les jugements qu'il croit que cette personne émet sur lui à partir de cette perception, et enfin, le sentiment ou la réaction émotive de ces évaluations.

Abraham Harold Maslow distingue, dans une hiérarchie des besoins, cinq grandes catégories : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi et enfin des besoins d'accomplissement. Il considère qu'un individu passe à un niveau de besoin supérieur lorsque les besoins de l'échelon inférieur sont assouvis. Sa théorie inscrit l'estime de soi dans l'un des niveaux les plus hauts de la hiérarchie des besoins. Maslow évoque l'estime de soi comme le besoin de réussir ce que l'on réalise, le sentiment d'être utile et d'être reconnu par autrui.

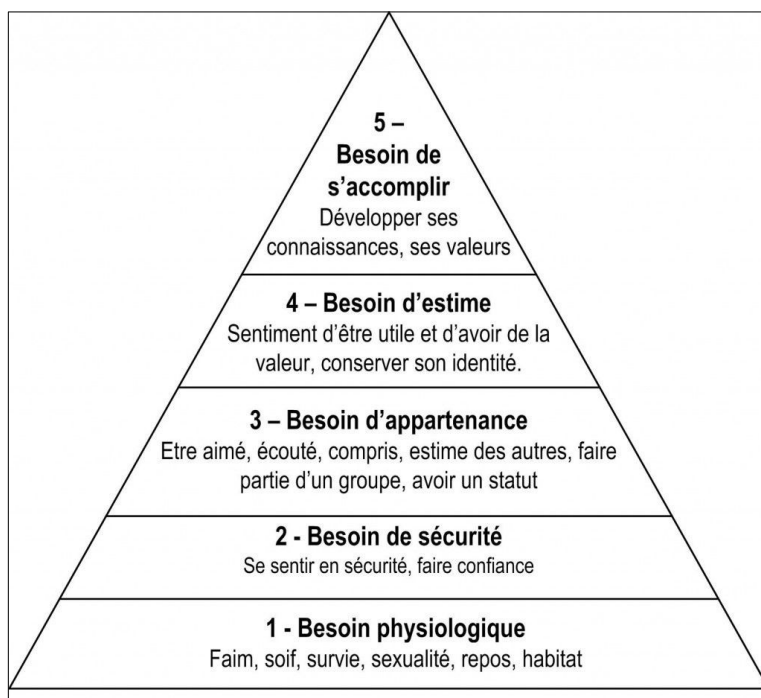


Figure 1: La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow

En 1965, Morris Rosenberg, professeur et docteur en sociologie, propose une définition de l'estime de soi en la considérant comme une attitude : « Une forte estime de soi peut impliquer une croyance ferme à ses propos et principes, une importante confiance en soi-même, une capacité à aller de l'avant, à croire en l'avenir, une capacité à résoudre pleinement un problème, à faire des choix sans culpabilité vis-à-vis des autres et à ne pas se sentir inférieur à ceux-ci. Au contraire, une faible estime de soi peut manifester une auto-critique, un mal-être important, une sensibilité aux critiques, une insatisfaction de soi-même, une culpabilité et des difficultés dans les relations avec les autres ». Il considère donc que posséder une estime de soi élevée est un indicateur de confiance, d'acceptation et de respect de soi tandis que détenir une estime de soi faible est indicateur d'intolérance de soi et d'un sentiment d'infériorité. De plus, en 1979, il ajoute une dimension affective en considérant l'estime de soi comme la valeur que les individus s'accordent, c'est-à-dire s'ils s'aiment ou non.

L'estime de soi étant liée à l'évaluation subjective que l'individu se fait de lui-même, elle peut, par conséquent, être mesurée par différents outils. *Rosenberg's Self-Esteem Scale*, développée en 1965 par le sociologue et docteur Morris Rosenberg, est un outil simple, rapide, fiable et efficace, fréquemment utilisé par les psychologues afin d'évaluer l'auto-concept des patients. Cette échelle est composée de 10 items. De plus, l'inventaire d'estime de soi de Stanley Coopersmith en 1967, permet de mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines social, familial, personnel et scolaire. Il est composé de 58 items décrivant des opinions, des réactions auxquels les participants doivent cocher « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Enfin, le questionnaire de concept de soi *Self-Perception Profile for Children*, établi en 1982 par Susan Harter s'appuie sur l'évaluation du sentiment de compétence des enfants dans divers domaines jugés importants dans leur vie : le domaine scolaire, l'acceptation sociale, leur capacité physique, leur apparence physique, la valeur de soi et la conduite.

Toutefois, les dimensions constituantes de l'estime de soi varient en fonction du développement cognitif de l'individu, de ses comportements et de ses attitudes. La construction de l'estime de soi est considérée comme un processus perpétuel et dynamique, jouant ainsi un rôle essentiel dans le développement. En effet, d'après la théorie de l'attachement développée par John Bowlby, la dimension affective de l'estime de soi apparaît lors des premières interactions

entre le nourrisson et sa mère. Cela se traduit à travers la situation suivante : « si chaque fois que l'enfant a été dans la détresse, les personnes qui l'élèvent ont répondu de manière adéquate (c'est-à-dire rapidement et avec la volonté d'apporter de manière sensible, réconfort et consolidation) à ses besoins d'attachement, l'enfant développe deux images mentales : d'une part une image de l'autre comme digne de confiance, disponible, sur qui l'on peut compter, pour être aidé, trouver des solutions, et, d'autre part, une image de Soi, complémentaire, un Soi digne d'intérêt ayant de la valeur et digne d'amour puisque même en situation de détresse ou d'alarme, on a toujours répondu à l'enfant, et qu'il s'est senti reconnu en tant que tel » (Nicole Guédeney, 2011). Par conséquent, l'environnement social et affectif influencent le développement des habiletés relationnelles, mais également la valeur que l'individu s'attribue (Jendoubi, 2002).

D'après les travaux de Germain Duclos, l'estime de soi est formée de quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. La confiance se construit par les relations d'attachement et des expériences vécues. Elle se développe par les actions positives, les succès mais également par le biais de la famille et de l'école. Une vie stable et des bonnes relations avec autrui jouent un rôle déterminant dans la construction d'un sentiment de confiance. La connaissance de soi constitue la clé de l'estime de soi et est l'une des étapes les plus importantes de son développement. Aussi appelée sentiment d'identité, elle consiste à se connaître davantage tant sur le plan physique que psychologique. Un individu qui se connaît, connaît aussi ses forces et ses faiblesses et ceci joue un rôle important dans son développement. Le sentiment d'appartenance est lui aussi déterminant car l'individu a besoin de savoir qu'il compte pour les autres. Ainsi, le ressenti qu'autrui a de lui permet à l'individu de prendre conscience de sa valeur personnelle et de modifier sa propre image si celle-ci constitue un écart avec son image idéale. Le sentiment de compétence, quant à lui, suppose de se sentir capable de réaliser certaines choses. Il permet à l'individu d'établir ce dont il est capable mais également de prendre conscience de ses limites.

2. La réussite et l'échec scolaire

De prime abord, la réussite scolaire est un concept commun à tous. Néanmoins, cela le rend d'autant plus difficile à définir car sa définition dépend significativement de la temporalité,

c'est-à-dire si on la situe au début ou à la fin de la scolarité de l'élève. En effet, Antoine Baby distingue deux types de réussite scolaire : « la réussite en cours de route » et « la réussite en fin de compte ». La première correspond uniquement aux notes obtenues au cours de la scolarité de l'élève tandis que la deuxième fait référence à la maîtrise des connaissances en fin de cycle scolaire. À l'école primaire, la réussite scolaire correspond à la validation des acquis définis par les programmes officiels de l'Éducation Nationale. Ainsi, la réussite scolaire renvoie à l'idée d'une performance. Selon Seme (2002), il faut distinguer deux sortes de performances scolaires. La performance globale représente l'ensemble des matières en classe et est obtenue grâce aux moyennes pondérées des différentes disciplines. La performance partielle, quant à elle, s'intéresse à une discipline particulière ou à une catégorie de matière. Elle représente exclusivement la moyenne obtenue dans cette matière.

De surcroît, la notion d'échec scolaire a également une place importante puisqu'elle s'oppose à celle de la réussite scolaire de l'élève. Elle désigne, d'après Philippe Meirieu, une rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires. Cependant, l'échec scolaire peut se traduire sous différentes formes telles que des difficultés dans les apprentissages scolaires, le redoublement, le rejet du système scolaire ou encore des difficultés d'adaptation à celui-ci. Cette notion peut donc être perçue différemment selon le contexte. Ainsi, une performance ou un résultat scolaire n'est pas considéré de la même manière pour tous les élèves : ce qui est estimé comme une réussite pour certains sera peut-être un échec pour d'autres (Perron, 1985).

L'estime de soi s'élaborant alors que l'enfant passe la majeure partie de son temps à l'école, il devient intéressant de s'interroger sur le rôle de l'estime de soi dans la réussite scolaire, et réciproquement, sur l'implication de l'école dans la construction de l'estime de soi.

3. Liens entre estime de soi et réussite scolaire

Un grand nombre d'études ont montré que le fait de réussir ou d'échouer dans le domaine scolaire peut avoir un impact sur la construction des conceptions de soi et le développement de l'estime de soi. De la même façon, l'estime de soi joue un rôle crucial dans la réussite scolaire car elle impacte les émotions, la cognition et les comportements de l'enfant.

On observe fréquemment un lien entre une bonne estime de soi et des bon résultats scolaires. Un élève motivé et ayant confiance en lui se sent généralement capable de réussir. Prêteur (2002) déclare que « le développement de l'estime de soi est tributaire de la qualité des contextes de vie (des contextes éducatifs familiaux et scolaires) ». En effet, un enfant qui a une estime de soi élevée montre davantage une confiance en lui et en ses capacités de réussite. Il ajoute que « les répercussions d'une estime de soi négative laissent supposer une diminution de la motivation dans le travail ».

L'échec scolaire est fréquemment associé à la destruction de l'estime de soi : les difficultés scolaires sont généralement liées à une image de soi négative, à l'inverse, la réussite scolaire est davantage associée à des conceptions de soi positives (Compas, 1991 ; Perron, 1991 ; Harter, 1998). Delvaux, dans une étude réalisée en 2000, affirme que l'échec scolaire agit sur le rendement des apprentissages et l'affaiblissement du sentiment d'efficacité contribuant ainsi à réduire les chances de réussite. Les élèves ont tendance à avoir un sentiment d'incompétence qui peut entraîner une baisse de motivation et une incapacité à apprendre. De son côté, Verena Jendoubi (2002), montre que des exigences qui dépassent le potentiel des élèves risquent de renforcer cette démotivation, la dévalorisation de soi et le sentiment d'infériorité.

De plus, d'après Coopersmith, l'enfant prend conscience de sa valeur en tant que personne à travers ses interactions avec ses enseignants, mais aussi avec ses parents, ses amis et ses pairs. Les individus, tout comme les élèves, définissent bien souvent leurs conceptions de soi par rapport à autrui, cela renvoie à la théorie de la comparaison sociale de Léon Festinger.

Cependant, le lien entre faible estime de soi et échec scolaire ne peut pas être considéré comme une vérité générale : « le lien entre des performances scolaires insuffisantes et une faible estime n'est pas toujours retrouvé (Crocker, Park, 2004), pas plus que celui entre haute estime et réussite scolaire (Marsh, 1990). Selon certains auteurs, l'influence des résultats scolaires se bornerait au seul domaine de l'estime de Soi scolaire (Skaalvik, Hagtvet, 1990). » En effet, il est possible de différencier le concept de soi scolaire du concept de soi non-scolaire. Le premier se divise en concepts de soi spécifiques à chaque matière. Le deuxième, quant à lui, comprend des domaines qui ne relèvent pas à proprement dit du domaine scolaire tels que les relations avec les

autres, les états émotionnels et affectifs ou encore l'apparence et les capacités physiques des élèves (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

Delphine Martinot et Jean-Marc Monteil se sont intéressés à l'organisation des conceptions de soi en mémoire. Ils mènent en 1995 une étude auprès de 73 élèves de quatrième et 79 élèves de troisième dans le but de montrer que « les élèves de bon niveau scolaire possèdent un schéma de soi de réussite scolaire, garant de l'excellente organisation en mémoire des conceptions de réussite » (Martinot, 2001). Les résultats de leur étude montrent que les élèves de bon niveau scolaire, c'est-à-dire possédant une moyenne supérieure à 14, se décrivent avec plus d'adjectifs évocateurs de la réussite scolaire que d'adjectifs illustrant l'échec scolaire. Ils ont plus de facilité à récupérer des souvenirs comportementaux représentatifs de la réussite scolaire. Les élèves de faible niveau se qualifient de la même façon que ceux qui ont un bon niveau. En revanche, les auteurs constatent une diminution de la quantité d'adjectifs et de souvenirs reliés à la réussite scolaire rapportés par les élèves de faible niveau. Ces résultats montrent que quel que soit le niveau scolaire, les élèves disposent tous d'un plus grand nombre de conceptions de soi de réussite que d'échec. Mais la différence de réussite scolaire entre les bons élèves et les plus faibles se réside dans l'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire (Martinot, 2001).

En outre, les élèves vivent des expériences scolaires qui peuvent parfois être menaçantes pour leurs conceptions de soi positives et leur estime de soi. De ce fait, ceux-ci mettent en place différentes stratégies d'autoprotection et de défense. Anthony Greenwald met en évidence le moyen d'autocomplaisance qui consiste à s'attribuer les mérites des bonnes performances, mais à ne pas s'attribuer la responsabilité de ses échecs. Les élèves peuvent également recourir à une autre stratégie qui est l'autohandicap. Pour ce faire, ils créent volontairement des obstacles sur le chemin de la performance afin que l'échec soit dû à l'obstacle précédemment fondé et non à leur manque de capacités.

Afin de protéger leurs conceptions de soi positives et leur estime de soi, les élèves ont également tendance à choisir des points de comparaison favorables pour eux, c'est-à-dire des camarades de classe « plus mal lotis » qu'eux (Martinot, 2001). Néanmoins, il est rare que les élèves de faible niveau se comparent aux bons élèves car ils ne les considèrent pas comme des individus

appartenant à leur groupe. De plus, les élèves accordent une plus ou moins grande importance à certaines disciplines scolaires. Ainsi, s'ils échouent dans une matière qu'ils considèrent comme moins importante qu'une autre, leurs conceptions de soi seront moins affectées que s'il s'agissait d'une matière importante à leurs yeux. Crocker, Major et Steele nomment cette stratégie la désidentification ou le désengagement psychologique de l'estime de soi dans un domaine ou un contexte particulier.

Cependant, ces stratégies ne permettent pas aux élèves de progresser et d'améliorer leurs résultats scolaires. En effet, l'autocomplaisance ne permet pas aux élèves de tirer profit de leurs erreurs puisqu'ils ne reconnaissent pas leurs échecs. De la même manière, l'élève qui met en place une stratégie d'autohandicap « ne se met pas en position de progresser et favorise au contraire un déclin de ses performances en diminuant ses efforts » (Martinot, 2001). Quant à la stratégie de comparaison favorable, celle-ci conduit généralement les élèves à produire moins d'efforts et est donc peu propice à l'amélioration de leurs résultats. La désidentification, elle aussi, empêche les élèves de s'engager dans des manœuvres de correction qui peuvent améliorer leurs carences (Martinot, 2001).

4. La place de l'enseignant dans la réussite scolaire et l'estime de soi

Le contexte scolaire conduit à des échanges qui s'expriment à la fois par la communication verbale, c'est-à-dire le langage, mais aussi par la communication non verbale qui se traduit par des expressions faciales ou des réactions corporelles. Ainsi, dans les apprentissages scolaires, la communication est au cœur de la relation enseignant-élève. L'enseignant qui perçoit les réactions comportementales, affectives et sociales des élèves sera en capacité de modifier sa façon d'être, d'agir, d'enseigner afin de s'adapter aux besoins de l'élève. En effet, d'après Gaha, Dubois et Nkambou (2007), « enseigner requiert d'observer le comportement de l'élève afin de détecter des réponses affectives qui peuvent être la manifestation de sentiments d'intérêts, d'excitation, de confusion, d'anéantissement, etc pour réguler les apprentissages ». Les élèves sont avant tout des individus qui ont une construction identitaire qui leur est propre. De ce fait, leur personnalité joue un rôle important dans l'environnement scolaire puisqu'elle peut influencer

l'implication et les réactions des élèves face aux apprentissages. En effet, leur vécu, leur parcours scolaire et leurs émotions pouvant être divers, les élèves ne mettront pas nécessairement en place les mêmes dispositions face aux apprentissages scolaires.

Les enseignants doivent avoir conscience que la réussite scolaire et l'implication des élèves n'est pas la même pour tous. De plus, les élèves qui échouent à un devoir ou à un exercice se retrouvent rapidement avec une estime de soi entachée et se perçoivent comme une personne faible. D'après Carol Dweck, une chercheuse dans le domaine de la personnalité, de la psychologie sociale et du développement, les capacités ne suffisent pas pour atteindre des objectifs puisque l'état d'esprit joue un rôle essentiel sur la réussite. Elle distingue l'état d'esprit fixe de l'état d'esprit en développement. Les individus disposant du premier considèrent que leurs capacités ne peuvent que très peu évoluer tandis que les personnes caractérisées par un état d'esprit en développement ont la croyance que l'intelligence peut croître avec des efforts et l'acceptation de l'échec. Les états d'esprit sont donc une composante essentielle de la personnalité des élèves mais ceux-ci peuvent être influencés voire modifiés par l'entourage des élèves. En effet, les messages véhiculés par les paroles et les actions d'un adulte envers un enfant ainsi que les encouragements peuvent favoriser la persévérance et le progrès. Il est donc primordial de faire preuve d'acuité humaine, de complimenter les processus et les démarches ainsi que de valoriser l'élève par des marques telles que l'enthousiasme, la bienveillance et les encouragements.

QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES THÉORIQUES

L'estime de soi est formée de quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Le sentiment de confiance, contrairement aux trois autres composantes, est antérieur à l'estime de soi. La connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence peuvent être encouragés à chaque stade du développement des élèves par des attitudes et des pratiques éducatives adaptées. Ainsi, il est primordial d'accorder une importance particulière à la confiance en soi en aidant les élèves à garder une saine estime d'eux-mêmes. Néanmoins, la construction et le développement d'une estime de soi positive chez les élèves peuvent être influencés par divers facteurs tels que la famille, la relation professeur-élève, le regard des pairs ou encore les pratiques pédagogiques et éducatives des professeurs des écoles.

1. Question de recherche

La construction de l'estime de soi débute dès l'enfance par l'intermédiaire des dynamiques familiales dans lesquelles les enfants ont été éduqués. La famille, première instance de socialisation et d'éducation, joue un rôle prépondérant dans le développement des capacités, des facultés et des perceptions de l'enfant. En effet, les élèves développent leurs croyances et leurs perceptions par l'intermédiaire du regard des personnes qui les entourent. Les parents exercent une influence déterminante sur le développement de l'estime de soi et la valeur personnelle de leurs enfants. De ce fait, puisque les lois d'orientation de 1989 et de 2005 décrivent les parents comme membres de la communauté éducative, la relation qu'entretient l'école avec ces derniers joue un rôle essentiel dans le développement de l'estime de soi, mais aussi dans la réussite scolaire des élèves. Toutefois, cette relation est encore très peu abordée dans les formations actuelles des professeurs des écoles et suscite de nombreuses questions. Comment la famille influence-t-elle l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves ? Comment travailler en

partenariat avec les parents ? Quelles pratiques coopératives avec les familles est-il possible de mettre en place en vue de valoriser l'estime de soi des élèves ?

Néanmoins, si les parents jouent un rôle important dans le développement de l'estime de soi des enfants, celui des professeurs l'est tout autant. En effet, la relation professeur-élève est une variable prépondérante qui a des répercussions à de multiples niveaux et qui joue un rôle déterminant sur le lien que l'élève entretient avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial. Les croyances, les attitudes et les comportements des professeurs sont des variables qui produisent des effets considérables sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves et donc, sur l'estime de soi de ceux-ci. Les conditions relationnelles constituent un élément primordial permettant de créer des conditions d'enseignement favorables au développement d'une estime de soi positive. Ainsi, les attitudes, les comportements et les sentiments sont des notions qui sont questionnées dans le domaine de l'éducation puisqu'elles jouent des rôles importants dans le cadre d'une pratique éducative visant le développement global de l'enfant, son bien-être et sa réussite scolaire. Quelle posture les professeurs des écoles doivent-ils mettre en place pour permettre une valorisation efficace de l'estime de soi des élèves ? Quels comportements les professeurs doivent-ils véritablement adopter avec les apprenants ? L'affectivité jouant un rôle important dans la construction et le maintien d'une estime de soi positive, quelle place doit-elle prendre dans la relation professeur-élève ?

De plus, les programmes officiels de l'Éducation Nationale de 2008 engagent les enseignants à promouvoir l'estime de soi et le respect des autres car « le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi ». La performance scolaire des élèves est liée à leur confiance dans leurs propres aptitudes. La responsabilité des enseignants dans la construction de cette confiance réside donc dans l'adoption de méthodes pédagogiques et didactiques valorisantes pour les élèves. Valoriser les progrès et l'investissement et non seulement les réussites est-il un moyen de valoriser l'estime de soi des élèves ? Analyser avec les élèves les obstacles à la réussite permet-il d'anticiper une stratégie pour y remédier et éviter une dévalorisation de l'estime de soi ? Quelles pratiques pédagogiques les professeurs peuvent-ils mettre en place afin de valoriser l'estime de soi ?

L'estime de soi est un concept particulièrement lié à la notion d'affectivité. Le regard des autres est un déterminant clé de l'estime de soi et a un impact décisif sur la manière dont se perçoivent les enfants. C'est donc par le regard des autres que les élèves portent un jugement sur leurs capacités et ressentent ou non un sentiment de compétence et de confiance en eux. Cependant, si les élèves n'apprennent pas à juger le regard des autres à leur juste valeur, leur estime de soi peut être dévalorisée. En classe, cela peut s'avérer être difficile à vivre pour les élèves qui ont une faible estime d'eux même, d'autant plus si ceux-ci opèrent une comparaison sociale ascendante, c'est-à-dire qu'ils se comparent à meilleur qu'eux. Quelle importance les élèves doivent-ils accorder au regard des autres ? Comment permettre aux élèves de reconnaître leurs propres capacités ? Quelles activités peuvent permettre la construction des élèves en tant qu'individu dans un groupe et les valoriser ?

2. Problématique

L'estime de soi est une dimension fondamentale de la personnalité. Elle procure aux enfants un sentiment de sécurité nécessaire pour pouvoir aborder avec une certaine confiance les difficultés auxquelles ils peuvent faire face. De ce fait, l'école doit d'une part compenser les failles de l'estime de soi des élèves liées à leur parcours de vie et d'autre part, consolider leur estime de soi en renforçant les capacités à agir. Ainsi, si cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les liens qu'entretiennent l'estime de soi et la réussite scolaire, elle a également pour principal objectif d'étudier et de proposer des pistes d'interventions efficaces afin de valoriser l'estime de soi et produire un effet positif sur la réussite scolaire.

Les divers facteurs évoqués précédemment et ces nombreux questionnements font l'objet de la réalisation de ce travail de recherche et amènent à la problématique suivante :

Comment favoriser l'estime de soi positive et la réussite scolaire des élèves à travers la mise en place d'une posture enseignante efficace ?

3. Hypothèses

Une bonne estime de soi ayant généralement un impact sur les apprentissages, nous pouvons nous interroger sur les possibilités d'action de l'enseignant dans le contexte scolaire et émettre plusieurs hypothèses que notre recherche devrait confirmer ou infirmer.

Un professeur des écoles bienveillant est souvent défini comme un professeur patient, attentif et rassurant qui sait également faire preuve de fermeté et de justesse quand cela s'avère nécessaire. De ce fait, nous pouvons supposer que cette posture permet aux élèves de ressentir les émotions les plus propices à la réussite scolaire.

- ➔ Toutes choses étant égales par ailleurs, une posture enseignante bienveillante permet le développement de la confiance en leurs propres capacités et la valorisation de l'estime de soi des élèves.

D'après les études de Rosenthal et Jacobson sur l'effet Pygmalion, le fait de croire en la réussite de quelqu'un améliore ses probabilités de succès. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, nous pouvons supposer que si le professeur des écoles croit en les performances de réussite de ses élèves, ceux-ci auront tendance à réussir davantage.

- ➔ Toutes choses étant égales par ailleurs, plus les professeurs des écoles seront convaincus des capacités de progresser de leurs élèves, mieux ceux-ci réussiront à l'école et développeront une estime de soi positive.

Les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence sont les bases essentielles de l'estime de soi. Il semble donc primordial de les encourager à chaque stade du développement des élèves par des attitudes et des pratiques éducatives adaptées.

- ➔ Toutes choses étant égales par ailleurs, plus l'enseignant favorisera le sentiment de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence, plus les élèves acquerront une valeur propre positive, qui influencera à son tour, la réussite scolaire.

Les professeurs des écoles doivent avoir pleinement conscience des capacités et des besoins de leurs élèves et les respecter. Nous pouvons donc supposer que s'adapter aux besoins et aux capacités de chacun favorise la réussite scolaire et le développement d'une estime de soi positive.

- ➔ Toutes choses étant égales par ailleurs, plus les professeurs des écoles s'adaptent aux capacités et aux besoins des élèves, plus ceux-ci évolueront à leur rythme vers le succès scolaire et auront une bonne estime d'eux-mêmes.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette partie présente la méthodologie adoptée pour la réalisation de cette recherche. Dans un premier temps, nous présenterons les participants à cette étude. Puis, nous détaillerons les approches utilisées afin de recueillir les données ainsi que la procédure conduite afin de mettre en œuvre cette recherche. Enfin, nous présenterons la procédure utilisée pour traiter les données.

1. Population

Dans un premier temps, cette étude s'intéresse aux pratiques, aux possibilités d'action et aux comportements des professeurs des écoles avec leurs élèves dans les domaines de l'estime de soi et de la réussite scolaire. De ce fait, notre enquête est destinée aux professeurs des écoles. Aucune restriction concernant le niveau de classe dans lequel ces professionnels enseignent n'est retenue, il suffit uniquement d'être un enseignant du premier degré en activité. Dans le cas présent, les participants sont au nombre de soixante-quatre dont soixante femmes et quatre hommes. Leur ancienneté dans le métier s'étend de moins d'un an à 40 ans de carrière, ils peuvent donc être âgés de 20 à 63 ans.

Puis, afin d'obtenir une vue d'ensemble et réaliser des regards croisés, nous avons étendu notre recherche aux représentations des élèves. Nous nous sommes consacrés aux élèves de cours moyen, ce qui nous semblait préférable au vue de leur maturité plus prononcée. L'étude a donc été menée sur un total de huit élèves de CM1 et CM2 : six filles et deux garçons. Les enfants sont âgés entre 9 et 11 ans. Ils sont scolarisés dans une école rurale et dans une classe flexible.

Tableau 1. Répartition des professeurs des écoles selon le sexe et l'âge.

	Femmes	Hommes	TOTAL
Entre 20 et 30 ans	5	1	6
Entre 31 et 41 ans	21	1	22
Entre 42 et 52 ans	28	1	29
Entre 53 et 63 ans	6	1	7
64 ans et plus	0	0	0
TOTAL	60	4	64

Tableau 2. Répartition des élèves selon le sexe et l'âge.

	Filles	Garçons	TOTAL
Entre 9 et 10 ans	2	0	2
Entre 10 et 11 ans	4	2	6
TOTAL	6	2	8

2. Méthodologie de recueil des données

a) L'approche quantitative : le questionnaire

Les hypothèses émises seront mises à l'épreuve au travers de la recherche afin de confirmer ou non leur validité. Tout d'abord, afin de vérifier les hypothèses émises portant sur la valorisation de l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves, nous avons utilisé une approche quantitative. Cette approche permet de prouver ou démontrer des faits en quantifiant des phénomènes par des conclusions statistiques. Elle collecte des données qui permettent d'analyser des comportements et/ou des opinions. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire à

destination des professeurs des écoles qui nous permet d'évaluer les attitudes des enseignants du premier degré au moyen de questions sur leurs pratiques, leur organisation, leurs comportements, leurs réactions ou encore leur perception de la réussite scolaire et de l'estime de soi. L'enquête par questionnaire est une méthode peu contraignante car il suffit seulement de quelques minutes pour y répondre et celui-ci est simple et rapide à administrer. De plus, cette méthode quantitative permet de recueillir l'avis d'un grand nombre de personnes et d'étudier plusieurs aspects d'un même problème.

Dans un premier temps, nous avons soumis ce questionnaire à un pré-test sur un échantillon restreint de cinq individus. L'objectif de ce pré-test est de vérifier la faisabilité, le déroulement du questionnaire, la pertinence des questions et de détecter les éventuels problèmes qui pourraient survenir lors de la passation finale. Ainsi, celui-ci nous a permis de repérer les éventuels écueils de formulation afin d'améliorer le questionnaire mais également d'évaluer la durée de son administration. Puis, après validation, nous avons élaboré l'enquête finale (*voir annexe I*). Cette dernière est structurée en quatre parties et de la manière suivante :

- La page d'accueil présente l'étude et les explications nécessaires à son bon déroulement. Cette présentation sensibilise également les participants sur l'anonymat du questionnaire.
- Une première partie se compose de douze questions concernant l'estime de soi et plus particulièrement la place accordée à celle-ci en classe. Cette partie traite également des pratiques du professeur des écoles face à une faible estime de soi et celles utilisées afin de la favoriser.
- Une deuxième partie se compose de quatorze questions traitant de la réussite scolaire des élèves. Elle met en évidence les méthodes, l'organisation ou encore la posture du professeur des écoles face aux élèves et à la question des apprentissages.
- La partie identification de la personne interrogée permet de caractériser le répondant à travers des questions portant sur le sexe, l'âge, le niveau de classe ou encore le milieu d'enseignement.

b) L'approche qualitative : l'entretien semi-directif

Suite au recueil des données des professeurs des écoles, nous avons également souhaité obtenir des représentations et des explications d'élèves concernant leur estime de soi et leur réussite scolaire afin d'établir un regard croisé avec ceux des professeurs du premier degré. Nous avons donc utilisé une approche qualitative dont le but est, d'après Yves Poisson, de saisir la réalité telle que la vivent les sujets. Cette méthode de recherche se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification plutôt que sur le recueil d'une quantité importante de donnée. Pour ce faire, nous avons mis en place un entretien semi-directif de groupe avec des élèves de cours moyen. Selon Lincoln (1995), l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes. En effet, cette méthode permet de récolter et d'analyser plusieurs éléments tels que les opinions, les attitudes, les représentations ou encore les sentiments de personnes interrogées. Ce type d'entretien constitue un juste-milieu entre l'entretien directif et l'entretien libre. Il s'agit de la méthode qualitative la plus utilisée sur le terrain car elle offre la possibilité au chercheur de rebondir afin d'obtenir de nouvelles réponses et informations de la part de la personne interrogée. De plus, l'enquête par entretien semi-directif permet d'approfondir un sujet par le biais d'un réel échange entre le chercheur et la population interrogée.

Préalablement à l'entretien, nous avons rédigé un guide d'entretien (*cf. annexe 2*) qui permet de préparer l'entrevue et de structurer notre pensée. Il s'agit d'un document discret sur lequel les questions à poser aux élèves interrogés sont inscrites de manière hiérarchisée. Ce dernier est structuré en cinq parties et de la manière suivante :

- Une présentation simplifiée et brève de la rencontre ainsi que les explications nécessaires à son bon déroulement. Cette présentation sensibilise également les élèves sur l'anonymat de leurs réponses et permet d'instaurer une atmosphère bienveillante et décomplexée.
- Une première partie se compose de trois questions générales qui traitent du bien-être global et bien-être en classe. Ces deux notions occupent une place importante à l'école car elles traduisent le niveau d'épanouissement personnel et de réalisation de soi des élèves.

- Une seconde partie aborde dix questions relatives à la confiance en soi et l'estime de soi. Ces notions sont essentielles car elles permettent de discuter des habiletés, du sentiment de fierté, de l'image et de l'appréciation de la propre valeur des élèves.
- Une troisième partie se compose de sept questions concernant les compétences scolaires, notion explicitement en lien avec celle de réussite scolaire qui est au cœur de cette enquête. Elle cherche plus particulièrement à connaître les réactions et sensations que les élèves présentent face à la réussite et l'échec scolaire. Cette partie traite également des besoins, des aides qui permettent aux élèves de progresser et d'obtenir de meilleurs résultats.
- Une conclusion afin de remercier les sujets interrogés et de réaliser un court bilan de l'échange.

Dans ce guide d'entretien, les questions sont ouvertes afin de laisser un large choix de réponses aux élèves interrogés. En effet, ce type de questions permet de recueillir des réponses qualitatives souvent riches en informations puisque les sujets ne sont pas limités ou influencés par une question bien définie.

c) Procédure

Une fois validé, nous avons soumis le questionnaire à la population cible de notre étude. Pour ce faire, nous avons créé un format internet du questionnaire final que nous avons ensuite partagé par adresse mail aux écoles de Haute-Saône et du Territoire de Belfort. Il aurait été intéressant de participer à la passation du questionnaire mais compte tenu de la demande conséquente de temps et des conditions sanitaires à cette époque, la passation du questionnaire a dû s'effectuer en autonomie.

Quant à l'entretien semi-dirigé, sa mise en place a tout d'abord nécessitée le consentement des parents quant à la participation de leurs enfants à cette étude. Ainsi, nous avons transmis une demande d'autorisation (*cf. annexe 3*) afin qu'ils nous donnent ou non leur accord. Nous avons bien évidemment précisé qu'il n'y avait aucune obligation d'y participer et que les données recueillies resteraient anonymes.

Une fois l'obtention d'autorisation des parents, nous avons convenu, avec la professeur des écoles en charge de la classe, un moment afin d'effectuer l'entretien avec les élèves de CM sans que cela trouble le cours du programme pré-défini. Ainsi, nous avons fait le choix de réaliser la totalité de l'entretien en deux fois pour ne pas que la charge de concentration des élèves soit conséquente et que ces derniers puissent être pleinement investis dans l'échange. L'entretien semi-dirigé s'est donc réalisé dans un endroit calme et aménagé à cet effet, c'est-à-dire dans une pièce où la bienveillance, l'intimité et la confidentialité régnaient. Afin de donner du sens à cette activité pour les élèves et installer un climat de confiance et de bienveillance, nous avons tout d'abord entamé une conversation informelle puis présenté de manière brève et simple la nature de cette rencontre. Nous avons également profité de cette présentation pour rappeler que l'entretien était enregistré par audio et que lors de la retranscription, toutes les paroles seraient anonymisées. L'entretien a ensuite véritablement débuté conformément à la logique poursuivi dans le guide d'entretien. Nous avons tout de même accordé une grande importance à la spontanéité en posant de nouvelles questions en fonction des réponses des interlocuteurs. Puis, nous avons conclu cet entretien en remerciant les élèves et en poursuivant une discussion libre.

3. Traitement des résultats

Suite à la collecte des données, il est de mise de procéder à leur traitement et leur analyse. En effet, les données recueillies par le questionnaire et l'entretien semi-directif doivent être analysées afin d'élaborer une réponse à la problématique et confirmer ou non les hypothèses émises.

a) Traitement des données quantitatives

Avant l'analyse à proprement dite, il est nécessaire de contrôler la fiabilité des réponses à travers le contrôle de la cohérence des réponses, la qualité des réponses données aux questions ouvertes ou encore le temps passé pour répondre au questionnaire en ligne. Ceci étant fait, nous avons eu recours aux outils statistiques afin d'analyser les informations obtenues. En effet, l'analyse des données quantitatives vise à décrire les éléments recueillis : il s'agit d'une analyse descriptive. Elle consiste à faire l'état d'une variable par un effectif, un rang ou encore un pourcentage à travers diverses techniques comme le tri à plat, filtré, croisé ou par strate.

Dans le cas de cette enquête, nous avons fait le choix d'utiliser le tri à plat et le tri croisé. Le premier est utilisé pour décrire et dénombrer les réponses données à une question afin de répartir celles-ci sous forme de tableaux et/ou de graphiques. Le second tri traite simultanément les réponses à deux ou plusieurs questions dans le but de mettre en évidence les liens existants entre les réponses données à une question et à une autre. L'utilisation de cette technique suppose l'obtention de tableaux d'effectifs qui rendent compte du comptage des réponses simultanées apportées à deux ou plusieurs questions. Ainsi, l'utilisation des outils statistiques est essentielle car elle permet de mettre en évidence les faits sociaux et les facteurs qui les déterminent (Singly).

b) Traitement des données qualitatives

Les données qualitatives recueillies sont plus difficiles à analyser car elles sont nombreuses et hétérogènes. Néanmoins, elles n'en demeurent pas moins importantes que les données quantitatives car elles permettent d'obtenir une meilleure compréhension des phénomènes. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'analyse de contenu qui est une méthodologie qualitative utilisée dans les sciences sociales et humaines.

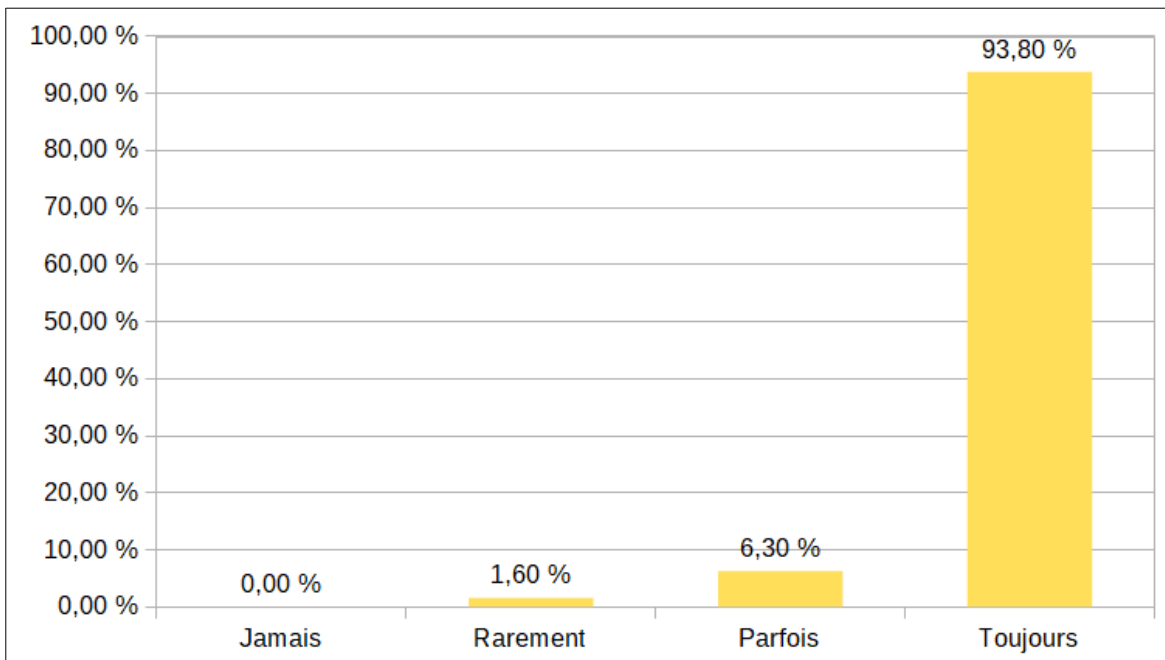
La première étape du traitement des données qualitatives est la retranscription de celles-ci. D'après Andreani et Conchon, elle consiste à répertorier les informations recueillies sous forme de texte appelé « verbatim ». Ainsi, l'entretien semi-dirigé a été retranscrit, c'est-à-dire que tout ce que dit l'individu interviewé est mis mot à mot, et ce, sans aucune modification (*voir annexe 4*). La retranscription est sociologique puisque nous avons retranscrit le langage exacte des sujets interrogés et précisés les expressions non verbales telles que les rires, les silences ou encore les hésitations. De plus, afin de protéger la confidentialité des informations recueillies et l'identité des sujets interrogés, nous avons modifié les prénoms des participants en utilisant des pseudonymes et préserver l'anonymat des personnes citées au cours de l'échange en abrégant leurs noms.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Le questionnaire à destination des professeurs des écoles

Les résultats obtenus par le questionnaire à destination des professeurs des écoles sont présentés sous forme de graphique en barres ou en colonnes afin de faciliter leur lecture. Ils sont suivis d'une analyse et d'une interprétation.

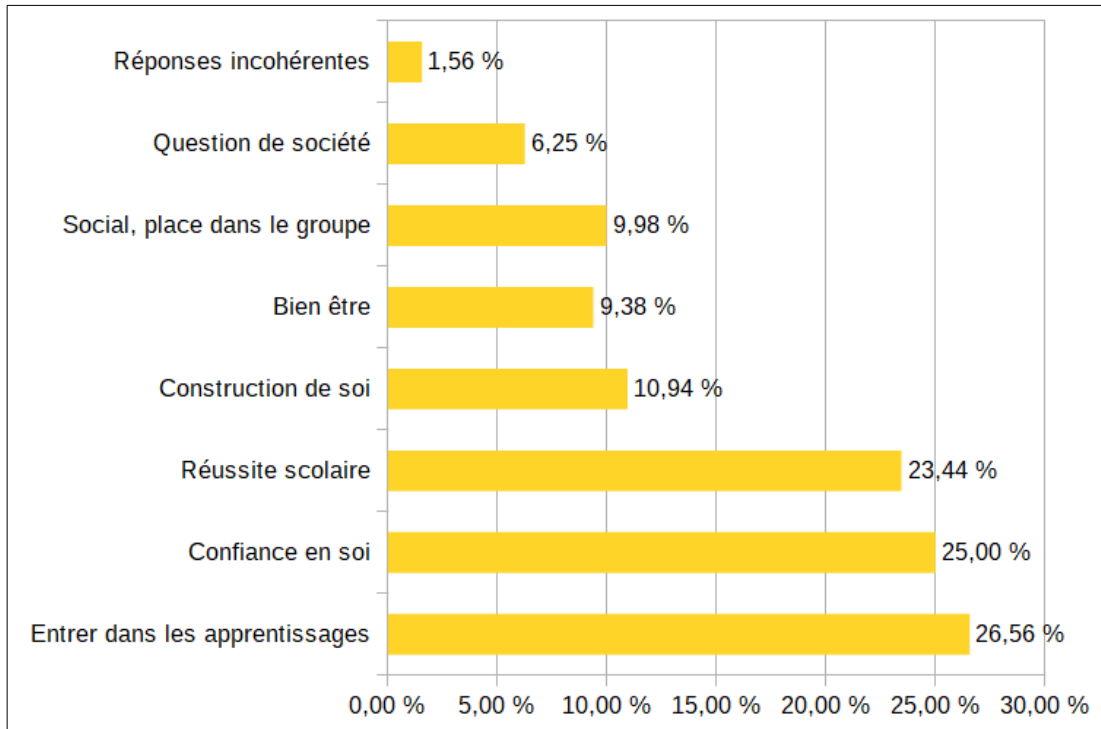
Question 1 : Accordez-vous une place importante à l'estime de soi de vos élèves dans votre classe ?



Graphique 1: Importance de la place accordée à l'estime de soi des élèves en classe.

Dès cette première question, nous pouvons constater, que la majorité des participants accordent une place importante à l'estime de soi de leurs élèves dans leur classe. Néanmoins, celle-ci varie en fréquence : 93,80 % lui accordent toujours une place important tandis que 6,30 % répondent « parfois » et 1,60 % « rarement ».

Question 2 : Selon vous, pourquoi la question de l'estime de soi se pose-t-elle à l'école ?



Graphique 2: La question de l'estime de soi à l'école.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que cette question suscite de nombreuses opinions. En effet, la notion d'estime de soi est en lien avec de multiples autres idées et semble donc provoquer diverses réponses.

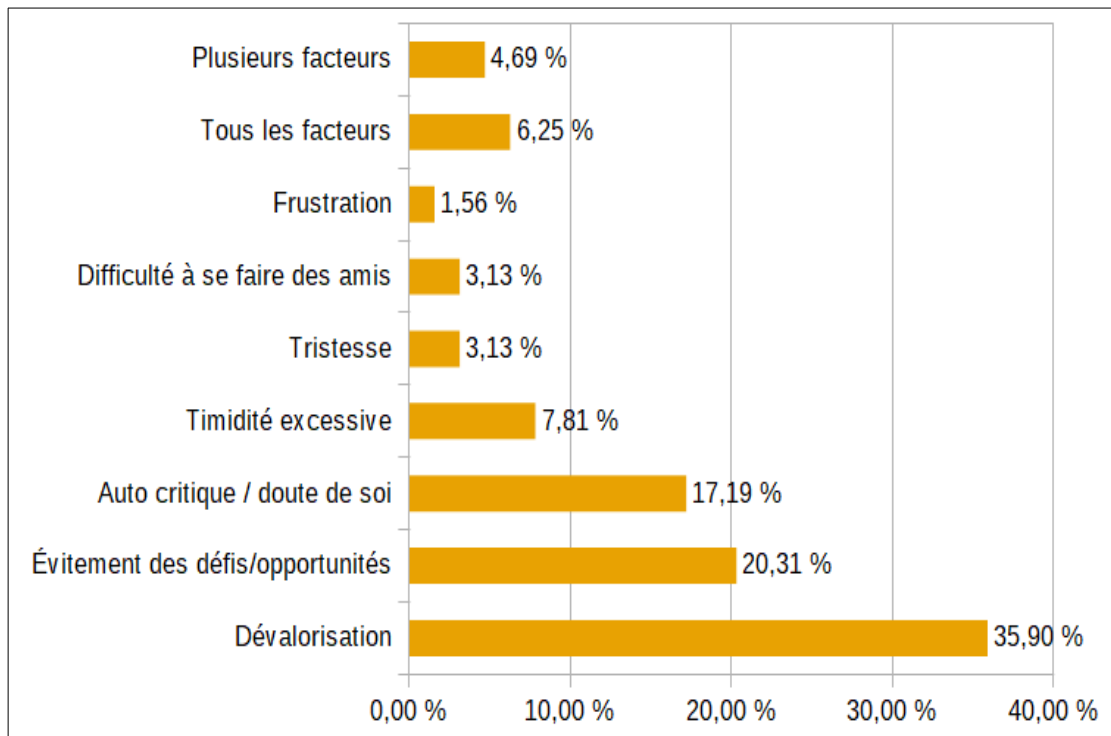
Nous constatons que 26,56 % des participants à cette étude pensent que la question de l'estime de soi se pose à l'école car elle permet d'entrer dans les apprentissages, 25 % pensent qu'elle est nécessaire pour avoir confiance en soi et 23,44 % présument qu'elle permet d'atteindre la réussite scolaire. Ainsi, ces participants semblent considérer que la question de l'estime de soi se pose à l'école car elle est fondamentale à l'enfant en tant qu'apprenant.

Puis, certains participants semblent admettre que l'estime de soi est en lien avec la conception de l'élève en tant qu'individu. C'est ainsi que 10,94 % des professeurs des écoles répondent qu'elle est essentielle à la construction de soi et que 9,38 % pensent qu'elle est formatrice du bien-être. Ainsi, une bonne estime de soi permet à l'individu unique qu'est l'enfant

de se développer plus sereinement, de se construire une identité et de favoriser son bien-être permettant ainsi son émancipation, son épanouissement et son autonomie. De plus, la question du bien-être de l'élève a une place importante à l'école puisqu'on retrouve l'objectif « contribuer à assurer le bien-être » dans la compétence 6 « Agir en éducateur responsable et selon les principes éthiques » du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Enfin, six participants (9,38%) présumant que la question de l'estime de soi se pose à l'école car elle comporte une dimension sociale. L'école est un lieu de socialisation où l'élève évolue aux côtés d'autres enfants de son âge. Ainsi, il doit trouver sa place dans un groupe, parfois accepter d'être différent des autres mais il se retrouve également confronter aux regards de ses pairs, l'entraînant parfois à se comparer à ces derniers. Pour finir, quatre professeurs des écoles participants à cette étude répondent que la question de l'estime de soi est présente à l'école car il s'agit d'un phénomène de société.

Question 3 : Selon vous, à quoi reconnaît-on un élève qui a une faible estime de soi ?



Graphique 3: Reconnaître la faible estime de soi des élèves.

Cette question a pour but de connaître les manifestations qui permettent aux professeurs des écoles de reconnaître un élève qui a une faible estime de lui-même. Cette question suggérait les propositions identifiables sur le graphique. Sur notre échantillon de soixante-quatre participants, nous observons que la dévalorisation occupe une place importante parmi les réponses (35,90%). Nous pouvons ainsi supposer que les professeurs perçoivent un sentiment d'inefficacité et de dépréciation de sa propre personne chez les élèves.

L'évitement des défis et des opportunités prend la deuxième place avec 20,31 %. Les élèves qui ont une faible estime d'eux même ont tendance à contourner l'obtention d'opportunités et de défis pour échapper au risque d'échec.

Les professeurs des écoles considèrent également qu'une faible estime de soi est perceptible à travers l'autocritique et le doute de soi des élèves (17,19%). Cette variable laisse sous-entendre que les élèves ont une vision négative d'eux même, un manque de confiance en

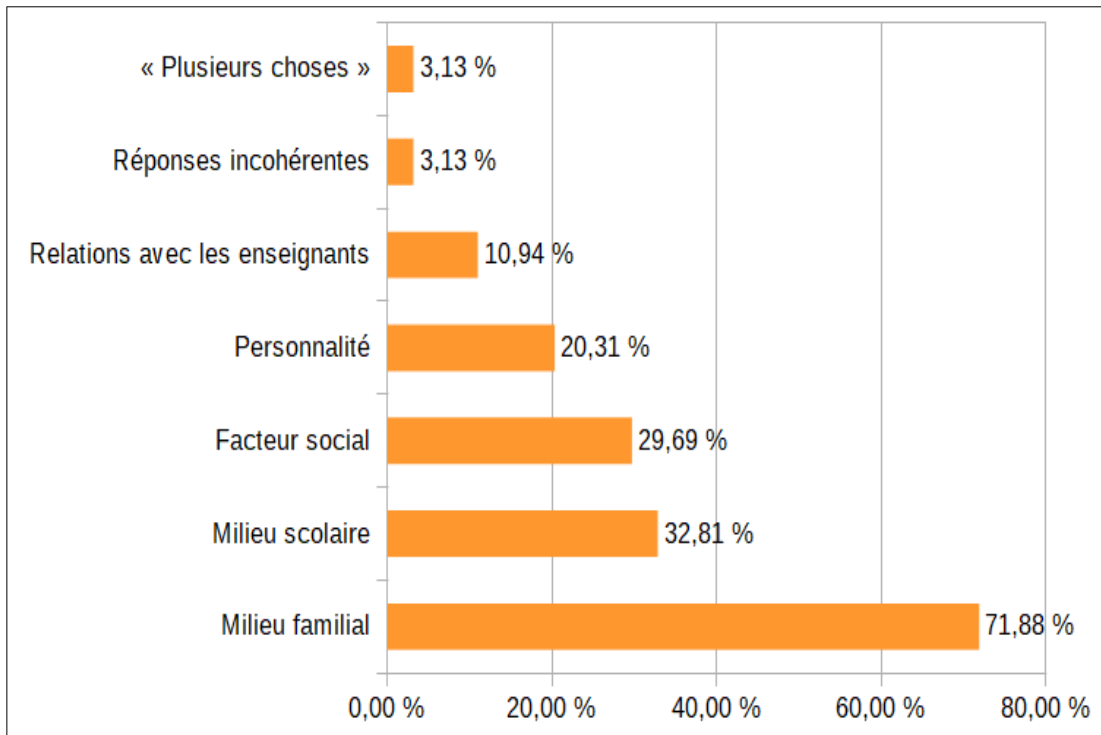
eux et un manque de sécurité intérieure. Le doute de soi effrite la confiance en soi qui est une composante principale de l'estime de soi.

De plus, pour 7,81 % des participants, une faible estime de soi des élèves est observable par l'expression d'une timidité excessive. En effet, avoir un jugement négatif de soi-même engendre une faible confiance en soi et ainsi la peur de l'observation d'autrui ou encore la crainte d'agir de façon humiliante en sa présence.

À plus petit niveau, les professeurs des écoles considèrent également que la tristesse (3,13%), les difficultés à se faire des amis (3,13%) et la frustration (1,56%) sont des manifestations qui permettent de percevoir qu'un élève a une faible estime de lui-même. La tristesse fait partie de la famille des émotions qui permet de comprendre une situation, de communiquer et d'interagir. Ainsi, l'émotion négative qu'est la tristesse permet de traduire un sentiment de mal-être souvent ressenti lorsque les individus ont une faible estime d'eux-mêmes. Le sentiment d'appartenance, quant à lui, est l'une des principales composantes de l'estime de soi. De ce fait, se faire des amis favorise le développement de la confiance en soi, permet de prendre place au sein d'un groupe et de ressentir l'importance de sa propre personne aux yeux d'autrui.

Enfin, le questionnaire proposait la réponse « autre » qui permettait aux participants de rédiger une réponse personnelle. Les professeurs des écoles (6,25 % et 4,69%) ont ainsi utilisé cette proposition afin de témoigner qu'une faible estime de soi est perceptible à travers la manifestation de toutes les propositions ou plusieurs d'entre elles.

Question 4 : D'où peut provenir cette faible estime de soi ?



Graphique 4: Provenance d'une faible estime de soi.

Dans un premier temps, nous pouvons découvrir qu'un important échantillon des participants à ce questionnaire pense que le milieu familial (71,88%) est la source d'une faible estime de soi. En effet, la famille est le premier groupe social auquel est exposé l'individu qu'est l'élève et joue ainsi un rôle important dans les perceptions de soi de l'enfant. De nombreuses réponses à cette question affirment que les paroles, le discours des parents et les comparaisons effectuées au sein de la fratrie en sont les causes. Par conséquent, la façon dont les parents se comportent avec leurs enfants offre à ces derniers un environnement permettant le développement d'un sentiment de sécurité et de confiance en soi, ou au contraire, les conduit à se forger des pensées négatives à propos d'eux-mêmes.

Néanmoins, même si le milieu familial joue un rôle important sur l'estime de soi des élèves, des participants admettent qu'elle est également nourrie au sein même de l'école

(32,81%) à travers les échecs scolaires, les difficultés d'apprentissage ou encore l'inadaptation entre les attentes et les capacités de l'élève.

Le caractère social a également toute son importance dans la provenance d'une faible estime de soi. En effet, 19 participants pensent qu'elle est due à divers facteurs tel que le regard et le jugement des autres, la comparaison avec autrui, la pression et la place dans le groupe ou encore le manque d'encouragement.

De plus, une faible estime de soi peut également être issue de facteurs propres à l'élève tels que sa personnalité, son caractère et ses expériences personnelles. Le sentiment de sa valeur personnelle naît des expériences de la vie, du vécu, des satisfactions mais aussi des déceptions. De ce fait, un élève qui a connu des expériences agréables et plaisantes aura probablement une meilleure estime de lui-même qu'un élève qui a été confronté à la déception et à l'échec. Par ailleurs, les traits de caractère influent sur le niveau d'estime de soi car cette dernière se construit en même que la personnalité. Une personne qui a un fort caractère est potentiellement plus habilitée à faire face à des facteurs qui effritent l'estime de soi qu'une personne à caractère sensible.

Enfin, un faible sentiment de sa valeur personnelle peut provenir des expériences passées par les professeurs des écoles. Les participants considèrent que leurs comportements et leurs attitudes avec les élèves peuvent en être la cause. Effectivement, les conditions relationnelles constituent un élément primordial permettant de créer des conditions d'enseignement favorables au développement d'une estime de soi positive. Ainsi, si les professeurs n'inspirent pas à un sentiment de confiance, de sécurité ou de bienveillance, l'estime de soi des élèves peut être impactée.

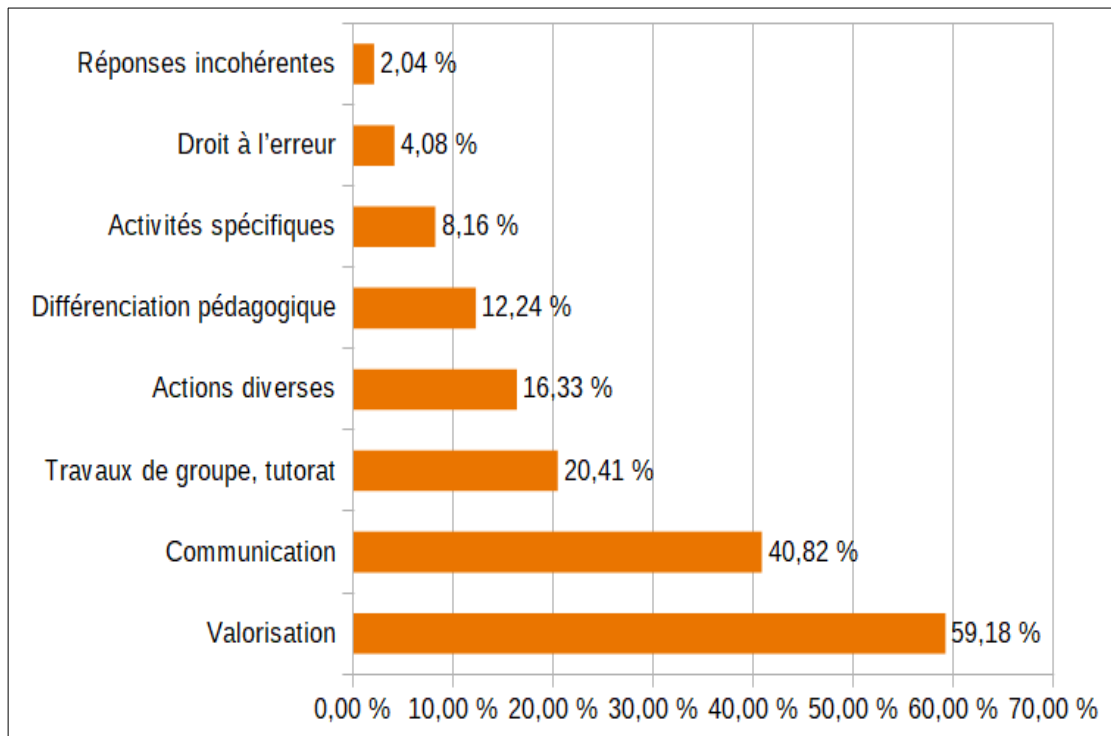
Quant aux réponses incohérentes, elles n'ont généralement pas de rapport avec la question posée ou se présentent sous la forme d'une question indirecte telle que « bonne question, on se le demande souvent ». Les participants qui répondent « plusieurs choses » ne donnent pas plus de précisions.

Pour conclure, une faible de soi peut provenir des facteurs détaillés précédemment. Néanmoins, sa provenance peut également être vue sous l'angle de facteurs verbaux directs

(discours entendus, jugements, critiques, dévalorisation), de facteurs non verbaux (attentes de la famille, place accordée à l'enfant, pression sociale) et de facteurs internes à l'enfant (expériences personnelles, sa confiance en lui, son caractère).

Question 5 et 5 bis : Mettez vous en place des actions particulières afin de favoriser le développement de l'estime de soi positive chez les élèves ? Si oui, quelles sont-elles ?

La majorité des participants à cette enquête a répondu qu'elle mettait en place des actions particulières allant dans ce sens (76,6 % soit 49 participants). Néanmoins, 23,8 % n'ont pas recours à des actions spécifiques afin de favoriser l'estime de soi positive. Nous pouvons supposer qu'ils répondent « non » à cette question parce-qu'il s'agit sans doute d'actions quotidiennes spontanées qu'ils ne considèrent pas comme particulières.



Graphique 5: Actions particulières permettant le développement d'une estime de soi positive chez les élèves.

Pour cette deuxième partie de la question, seuls les professeurs ayant répondu « oui » à la première partie ont précisé les actions particulières mises en place afin de favoriser le développement d'une estime de soi positive.

Immédiatement, nous remarquons les propositions de deux actions qui occupent des places importantes. D'une part, la valorisation demeure en première position avec 59,18 % et est exprimée par les professeurs eux-mêmes, mais également par les autres élèves de la classe. Cette

valorisation est essentielle à la réussite scolaire, la confiance en soi et l'épanouissement personnel des élèves. Ainsi, celle-ci peut prendre diverses formes comme les compliments, la reconnaissance des efforts, des tentatives et des progrès, les récompenses mais encore les tampons, les gommettes positives dans le cahier du jour lors d'un effort ou d'un travail particulièrement réussi.

D'autre part, la communication prend la seconde place avec 40,82 %. Les professeurs des écoles participant à cette enquête semblent accorder une grande importance aux situations d'échanges. En effet, beaucoup mettent en place des cercles de paroles, des conseils de classe, des débats philo mais également des actions moins directes telles que la fleur des compliments (écrire un compliment sur le pétale d'une fleur d'un autre élève) ou l'échange de mots positifs. Ces situations de communication, verbale ou non verbale, permettent de développer le respect, l'écoute de l'autre et la prise en compte des idées d'autrui qui sont essentiels au développement des sentiments de confiance et d'appartenance à un groupe. Bien que ces instants soient essentiels entre élèves, ils le sont aussi avec le professeur. La communication est l'élément clé de la relation pédagogique ! En effet, les participants admettent qu'il est important de prendre le temps d'écouter ses élèves, de leur laisser un temps de parole pour qu'ils puissent s'exprimer et de prendre parfois des instants pour échanger avec eux. Ces temps d'interactions alimentent la relation de confiance entre professeur-élève et développent le sentiment de sécurité chez les enfants.

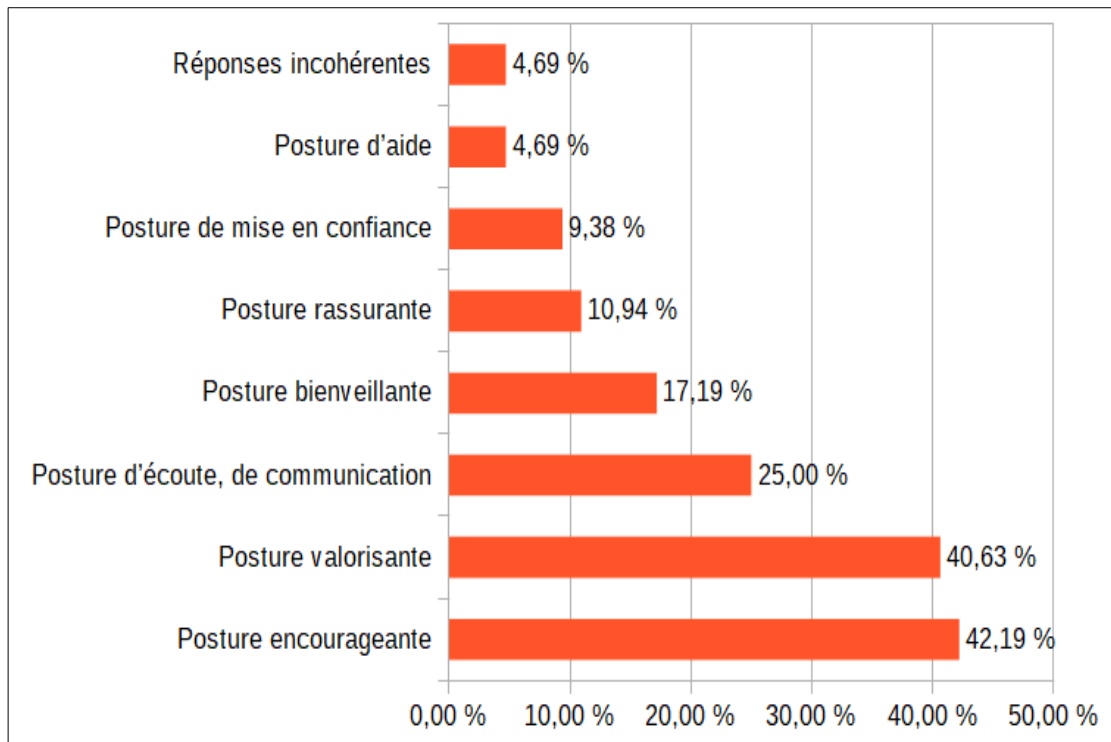
En troisième lieu, les travaux de groupe, l'entraide et/ou le tutorat entre pairs occupent 20,41 % des réponses. Ces actions permettent de développer l'estime de soi positive des élèves par la mise en évidence des forces de chacun. À première vue, ces pratiques pédagogiques offrent la possibilité aux élèves de bénéficier des connaissances et des façons d'expliquer des autres camarades, développant ainsi le socio-constructivisme. Mais, elles sont aussi le moyen de favoriser les interactions entre pairs et l'intégration à un groupe. Les travaux collectifs sont source de motivation et facilitent l'acceptation des difficultés. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la pertinence du dispositif de tutorat qui peut être valorisant pour le tuteur mais perçu comme dégradant pour l'élève aidé, mettant ainsi à mal son sentiment de compétence.

Puis, les participants évoquent la mise en place d'actions diverses (16,33%) permettant le développement d'une bonne estime de soi. Les professeurs citent de multiples actions comme l'adaptation du temps de travail, les activités pédagogiques complémentaires, les activités de l'agenda coopératif de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) ou encore la responsabilisation des différentes tâches de la vie de classe. Ces diverses actions permettent soit de prendre du temps avec les élèves soit de leur faire prendre conscience de leur importance au sein du groupe classe.

Enfin, les plus petits pourcentages sont attribués à la différenciation pédagogique (12,24%), aux activités consacrées à l'estime de soi (8,16%) et à la place de l'erreur (4,08%). La différenciation pédagogique est une des clés d'une bonne pratique pédagogique. Cette dernière consiste à adapter les apprentissages pour les présenter de façon différente et adéquate aux élèves qui ne progressent pas tous au même rythme. Elle permet d'adapter l'enseignement aux capacités, aux compétences et aux savoirs des élèves afin de favoriser leur réussite et leur confiance en eux. Les activités spécifiques, consacrées indirectement à l'estime de soi visent l'étude des émotions. En effet, les émotions ont un rôle primordial dans le développement de l'estime de soi puisque les comprendre, apprendre à les maîtriser et à les exprimer permet de se connaître davantage. Ainsi, la capacité à identifier ses émotions et à les contrôler réunit des connaissances et des habiletés permettant la connaissance de soi et la construction d'une estime de soi positive. Enfin, les participants agissent également sur le statut de l'erreur. Cette dernière est considérée comme une étape nécessaire à l'apprentissage. L'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un droit que l'élève possède. Ainsi, le droit de se tromper et de faire des erreurs permet à l'élève de ne pas se considérer comme fautif mais plutôt comme un individu qui essaie, ose et tâtonne.

Question 6 : Quelle posture adoptez-vous avec les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes ?

Cette question cherche à connaître les différentes postures adoptées par les professeurs des écoles face à leur classe et plus particulièrement face aux élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes.



Graphique 6: Les postures adoptées par les professeurs des écoles avec les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes.

De prime abord, nous remarquons que les deux principales postures employées par les participants de cette étude sont la posture encourageante (42,19%) et la posture valorisante (40,63%). La première se manifeste par la reconnaissance du travail de l'élève, des efforts, fournis et/ou de son investissement. Elle est généralement adoptée durant la réalisation de la tâche par les élèves favorisant ainsi leur motivation. Quant à la seconde, elle se manifeste généralement par la valorisation des progrès et des réussites, même à petite échelle. Un élève qui a une faible estime de soi a besoin d'être rassuré et de prendre conscience qu'il a de la valeur à travers les interactions avec autrui. De ce fait, nous supposons qu'un élève valorisé, s'accordera à son tour davantage de valeur, favorisant ainsi le développement de son sentiment de compétence.

De plus, sans surprise, la posture d'écoute et de communication prend la troisième place avec un pourcentage de 25 %. En effet, écouter et accorder une attention aux élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes leur permet de se sentir reconnus en tant qu'individu singulier. Les professeurs des écoles éprouvent la sensation que leur parler, avoir un petit mot pour chacun durant la journée de classe est essentiel pour leur montrer qu'ils existent. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les enseignants tentent de donner la parole à tous les élèves afin de veiller à ce qu'aucun ne soit laissé de côté.

Les professeurs des écoles optent également pour une posture bienveillante (17,19%). Cependant, la bienveillance est une notion subjective qui s'exprime de diverses façons. La bienveillance n'est ni du laxisme, ni de l'autoritarisme ou de la négligence. En éducation, elle est une « attitude d'ouverture et d'écoute de l'autre, une forme d'empathie émotionnelle permettant des relations apaisées et constructives propices aux apprentissages »¹. Nous supposons alors cette posture s'exprime par une écoute active qui consiste à essayer de comprendre les émotions, les sensations des enfants afin de lui retourner ce que le professeur pense avoir compris du message de l'élève. La posture bienveillante accorde également une grande importance à la communication non-violente. En effet, un langage approprié et l'importance d'apprendre à percevoir les sentiments et besoins des élèves permettent de rassurer les enfants qui ont une faible estime de soi.

Certains participants à cette étude évoquent la mise en place d'une posture rassurante (10,94%) avec les élèves qui ont une faible valeur d'eux-mêmes. Cette attitude est en lien avec une posture bienveillante mais elle est également portée sur le droit à l'erreur. En effet, les professeurs répondent qu'ils rassurent les élèves sur la place de l'erreur dans les apprentissages et qu'ils ont un discours positif sur celle-ci. Leur pédagogie consiste alors à revaloriser le statut de l'erreur et à ne pas la considérer comme quelque chose de négatif mais plutôt comme un élément productif et bénéfique aux apprentissages.

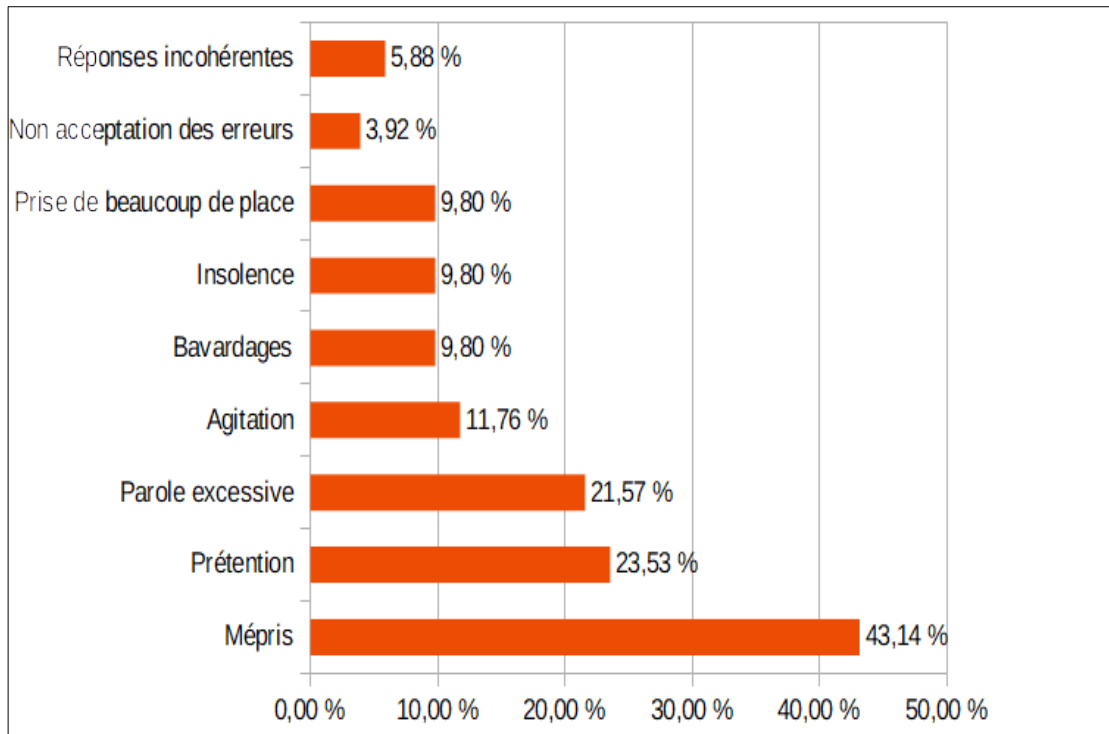
Enfin, les plus petits pourcentages sont attribués à une posture de mise en confiance (9,38%) et une posture d'aide (4,69%). La première consiste à donner confiance en les capacités des élèves. Pour ce faire, les professeurs des écoles préconisent de leur attribuer des tâches aux

1 Laetitia Hervé. Comment rester bienveillant avec ses élèves ?. Education. 2017. ffdumas-01622220f

objectifs atteignables pour les mettre en confiance et de les inciter à aller de l'avant, « à puiser dans leurs trésors ». Les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes, ont besoin de se sentir compétent, c'est pourquoi il est important de leur donner confiance en eux en mettant en lumière leurs forces. Cependant, si cette posture de mise en confiance vise d'une part le domaine scolaire, nous pouvons également l'élargir à l'aspect relationnel. En effet, la relation professeur-élève joue un rôle important de l'estime de soi des élèves. Ainsi, entretenir une relation de confiance avec les élèves permet d'assurer un climat de sécurité physique et émotionnelle. La posture d'aide, quant à elle, est évoquée de deux manières différentes. Certains participants la considère comme une aide particulière et personnelle sur les points faibles tandis que d'autres évoquent une aide portée sur des challenges, des défis et des tâches personnalisés.

Question 7 et 7 bis : Les élèves qui ont une faible estime d’eux-mêmes posent-ils des problèmes en classe ? Si oui, comment cela se manifeste t-il ?

La majorité des participants à cette enquête a répondu que les élèves ayant une bonne estime de soi posaient parfois des problèmes en classe (70,3%). Néanmoins, 26,6 % des professeurs des écoles considèrent que cela arrive rarement et 4,7 % des participants ont répondu que cela n’arrivait jamais.



Graphique 7: Attitudes et comportements des élèves qui ont une bonne estime d'eux-mêmes et qui posent des problèmes en classe.

Immédiatement, nous remarquons qu’une proposition occupe une place importante : le mépris. Les participants à cette étude sont nombreux à répondre que les élèves ayant une bonne estime d’eux-mêmes sont méprisants. Ces élèves ont tendance à se moquer des autres, à les critiquer, à les rabaisser, à les sous-estimer voire même à leur « mettre la pression » en leur faisant clairement comprendre qu’ils sont « trop lents, qu’ils prennent trop de temps pour réfléchir ». Ainsi, ces élèves, qui expriment une forme de mépris vis-à-vis des autres, blessent, démoralisent et créent une mauvaise ambiance de classe.

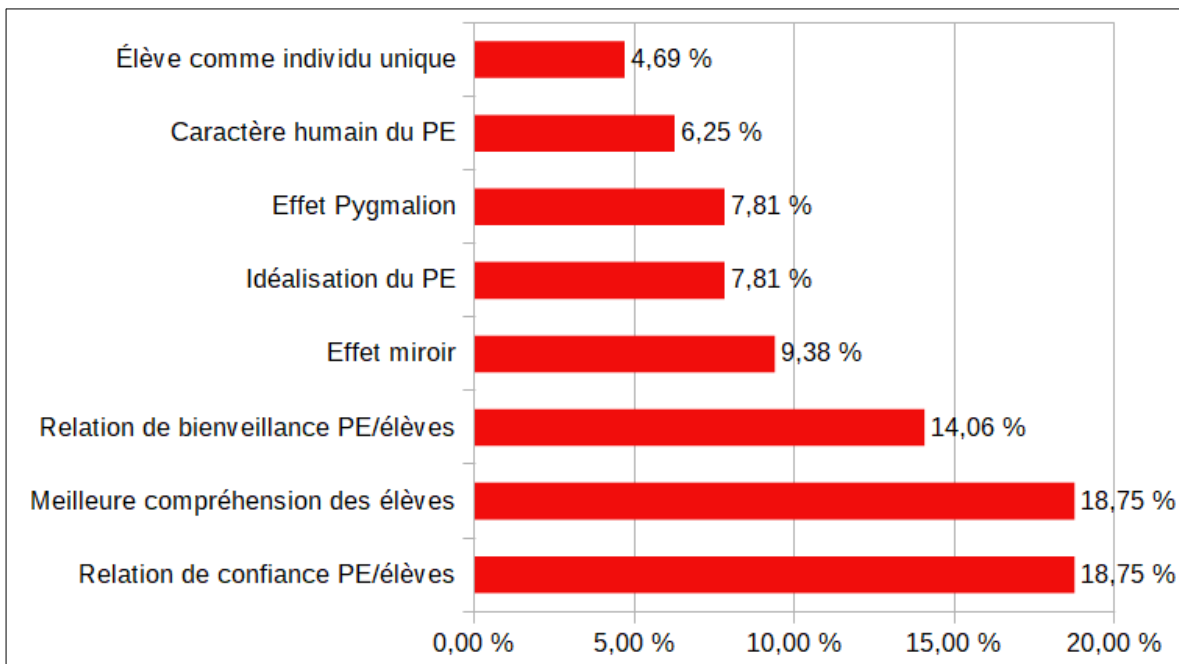
Ensuite, la prétention (23,53%) et la prise de parole excessive (21,57%), prennent la deuxième et troisième place. Les élèves qui ont une bonne estime d'eux-mêmes posent parfois des problèmes en classe à cause de leur caractère prétentieux. En effet, les professeurs des écoles évoquent des élèves qui valorisent sans cesse leurs propres mérites et capacités. Les élèves en question s'estiment supérieurs, pensent savoir tout mieux que les autres camarades de la classe et ont un excès de confiance en eux. De même, les professeurs évoquent également des élèves qui ont une prise de parole excessive au sein de la classe. En effet, populairement, les élèves doivent lever la main pour demander la parole et attendre que celle-ci soit accordée. Or, les élèves qui ont une bonne estime de soi ont généralement tendance à monopoliser la parole au détriment des règles de vie en communauté et des petits parleurs qui sont interrompus.

De plus, les élèves qui ont une bonne estime d'eux-mêmes posent parfois des problèmes en classe de part leur agitation (11,76%). Il est bien évidemment difficile de retenir l'attention des élèves pendant de longues heures, c'est pourquoi, certains peuvent parfois commencer à s'agiter au cours de la journée. L'agitation des élèves peut survenir de plusieurs facteurs comme une activité inintéressante, l'expression d'un mal-être, une consigne incomprise ou encore le besoin de se faire remarquer. Néanmoins, en classe, des règles sont instaurées dans le but de permettre une ambiance de travail et d'écoute favorisant le bien-être et les apprentissages. Or, les professeurs des écoles évoquent des élèves à bonne estime de soi qui ont parfois tendance à s'agiter, à perturber les autres élèves en venant les déranger durant leur travail ou en voulant tout simplement « amuser la galerie ».

Enfin, ces élèves causent parfois des problèmes en classe de part leurs bavardages, leur insolence, la prise d'une grande place (9,80%) et l'inacceptation des erreurs (3,92%). En effet, les élèves qui ont une bonne estime d'eux-mêmes ont parfois tendance à entrer en confrontation avec les adultes de la classe ou à être insolent. Ils ont une place envahissante du fait de leur volonté de se mettre en avant et ont beaucoup de difficultés à accepter de s'être trompés ou de ne pas être les premiers.

Question 8 et 8 bis : Pensez-vous que l'affectivité, la sensibilité, l'émotivité du professeur des écoles jouent un rôle important dans le maintien d'une estime de soi positive chez les élèves ? Pourquoi ?

La majorité des professeurs des écoles participant (62 soit 96,9%) à cette étude ont répondu « oui » car ils pensent que l'affectivité, la sensibilité et l'émotivité des professeurs jouent un rôle important dans le maintien d'une estime de soi positive chez les élèves. Néanmoins, deux participants ont répondu « non ».



Graphique 8: Les raisons d'un maintien ou non d'une estime de soi positive des élèves par l'affectivité, la sensibilité et l'émotivité des professeurs des écoles.

Cette question suscite de nombreuses réponses et des avis divergents puisqu'il s'agit d'un tabou culturel qui consiste à penser que les professeurs ont pour mission de transmettre des savoirs et que la dimension affective mettrait en péril cette dernière. Néanmoins, nous pouvons constater que les professeurs des écoles participants à cette enquête pensent que l'affectivité, la sensibilité et l'émotivité permettent d'entretenir une relation de confiance professeur-élèves et favorise la compréhension des enfants. En effet, ces notions ne sont pas considérées comme fondatrices d'une relation romantique ou amicale avec les élèves, mais plutôt comme une relation

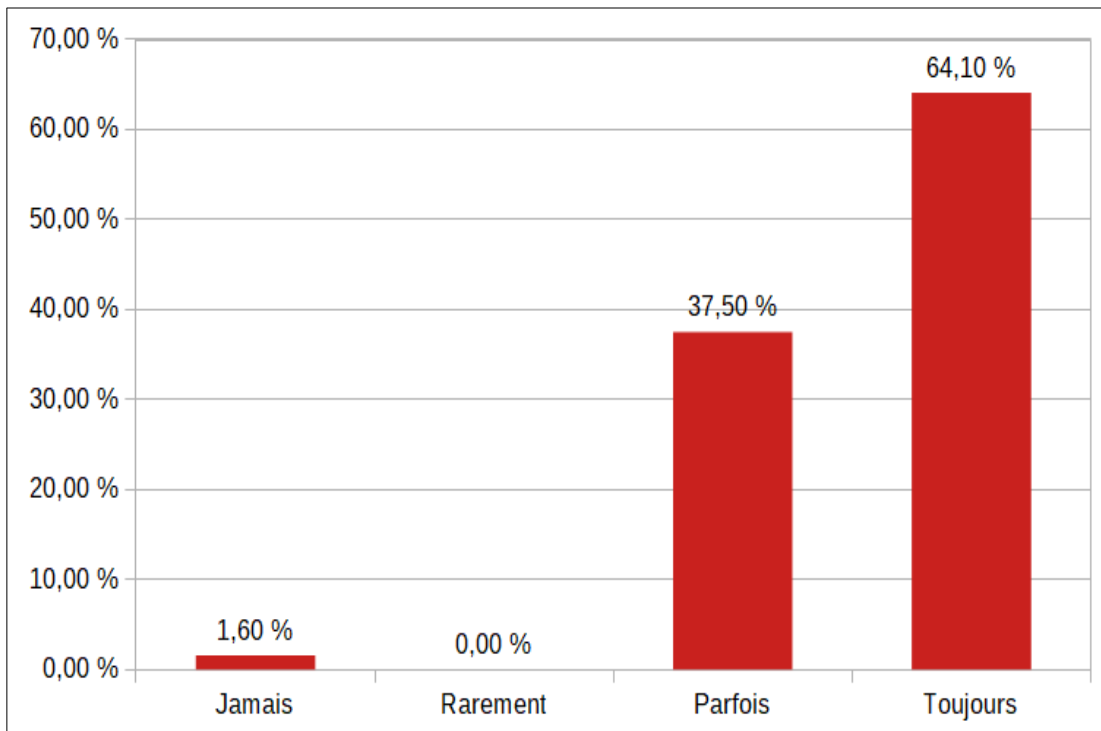
qui s'appuie sur l'attention et la compassion du professeur. Elles permettent ainsi aux élèves de se sentir écoutés, entendus, compris et d'avoir davantage confiance en le professeur. D'autres participants pensent également que l'affectivité, la sensibilité et l'émotivité permettent de mettre en place une relation de bienveillance avec les élèves. Les sentiments et la sensibilité fournissent aux élèves une base de sécurité nécessaire à leur développement cognitif et socio-cognitif. Ces notions sont donc en lien avec la théorie de l'attachement développée par Bowlby.

De plus, les professeurs considèrent qu'ils sont des miroirs (9,38%) et qu'ils sont des références pour les élèves (7,81%). De ce fait, les sentiments ressentis par les professeurs sont renvoyés aux élèves qui agissent comme des éponges émotionnelles, c'est-à-dire qui ressentent les émotions des autres. Ainsi, si les professeurs sont indifférents, apathiques, réservés et impassibles alors les élèves rencontreront probablement de nombreuses difficultés à se sentir en sécurité, à avoir confiance en eux et surtout à se développer en tant que personne afin de devenir des citoyens épanouis. Certains participants énoncent le terme d'effet Pygmalion (7,81%). Ces derniers pensent que de nombreux élèves cherchent à leurs faire plaisir et que leurs réactions sont très attendues à la suite de la réalisation d'un travail.

Enfin, l'affectivité, la sensibilité et l'émotivité permettent le maintien d'une bonne estime de soi des élèves car ils perçoivent que les professeurs ne sont pas uniquement des « machines à transmettre les savoirs » mais aussi des humains qui manifestent des sentiments, des affects face à chacun. Ainsi, cela permet de considérer les enfants comme individu unique au sein d'un groupe social, leur permettant de se sentir accueilli, entendu et respecté.

Pour conclure, d'après les professeurs participant à cette enquête, l'affectif, l'expression de la sensibilité et des émotions se révèlent être bénéfiques au maintien d'une bonne estime de soi chez les élèves puisqu'elles mettent en avant le caractère empathique, bienveillant et compréhensif des professeurs. Ainsi, à leur tour, les élèves se sentent davantage compris et entendus, développant leur sentiment de confiance et de sécurité. Cependant, certains participants considèrent que l'affectivité conduit à une relation personnelle inconvenante avec les élèves. Ils recommandent donc de faire attention à l'expression des émotions et préconisent d'apprendre à les contrôler et à respecter un juste équilibre. Ainsi, aussi paradoxale que cela puisse paraître, une certaine distance et une certaine proximité sont nécessaires.

Question 9 : Selon vous, la relation professeur-élève a-t-elle un impact sur l'estime de soi des élèves ?



Graphique 9: L'impact de la relation professeur-élève sur l'estime de soi des élèves.

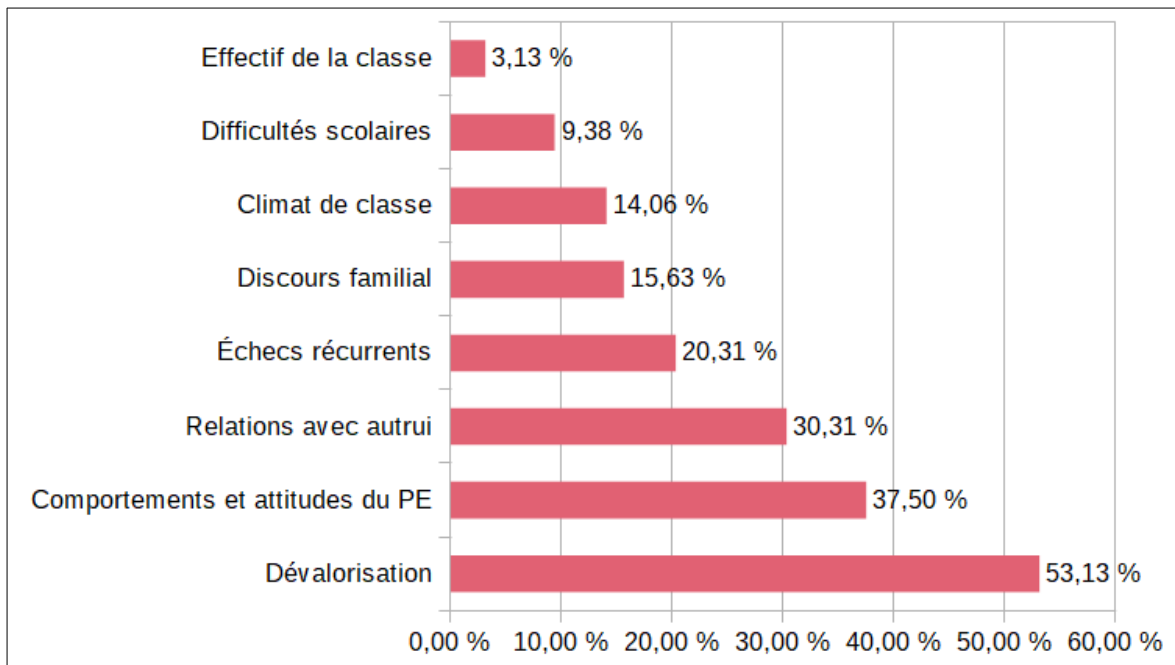
De manière générale, les professeurs pensent que leurs relations avec leurs élèves ont un impact sur l'estime de soi de ces derniers. En effet, quarante et un d'entre eux, soit 64,1 % pensent qu'elle a toujours un impact tandis que 37,5 % pensent qu'il s'agit seulement de certains instants et que 1,60 % pensent qu'elle n'a jamais d'impact sur l'estime de soi des élèves.

De nombreux participants semblent penser que la relation qu'entretient l'élève avec son professeur influence l'estime de soi. En effet, nous pouvons supposer que l'attitude et le regard que le professeur des écoles pose sur l'élève est considéré comme positif ou négatif pour ce dernier et influence alors la valeur personnelle qu'il s'accorde. Une attitude positive et un regard bienveillant à l'égard des élèves leur permettent d'oser, de prendre des risques, de se surpasser pour surmonter les difficultés et de se sentir soutenu pour réussir. Une relation positive entre professeur-élève influence le bien-être psychologique et émotionnel des élèves. Or, chaque

professeur des écoles a son propre style d'attachement. Un attachement évitant maintient généralement une distance émotionnelle dans les relations avec les élèves, ce qui peut être interprété par ces derniers comme un manque de sensibilité et de soutien.

Le soutien émotionnel, le soutien à l'autonomie, une relation chaleureuse ou la communication ouverte sont perçus comme des formes de considération et des attitudes favorisant une relation positive et donc l'estime de soi des élèves. À l'inverse, une relation négative teintée de favoritisme, d'irrespect, d'humiliation, de froideur rendant difficile la communication ou le désintérêt ont tendance à entraîner un sentiment d'insécurité qui influence à son tour l'estime de soi des élèves.

Question 10 : Selon vous, quels sont les facteurs qui nuisent à l'estime de soi des élèves ?



Graphique 10: Les facteurs nuisant à l'estime de soi des élèves.

Les réponses aux questions précédentes l'ont déjà démontré, la dévalorisation ainsi que les comportements et les attitudes des professeurs des écoles influencent grandement le niveau d'estime de soi des élèves. La dévalorisation (53,13%) est destructrice. Elle conduit à une perte de confiance en soi, va à l'encontre de l'épanouissement personnel et est source de repli social. Cette dévalorisation peut provenir de soi mais également des autres. Les professeurs évoquent alors les moqueries et les critiques négatives qui sont sources d'humiliation et de détérioration des sentiments d'appartenance et de compétence.

Les comportements et les attitudes des professeurs des écoles influencent également l'estime de soi des élèves. En effet, la malveillance, le haussement de ton, les injustices, l'absence de dialogue ou encore le pouvoir d'autorité sont loin de favoriser un climat sécurisant et propice au bien-être et aux apprentissages. Dans un tel environnement, les élèves auront plutôt tendance à se méfier, à craindre la commission d'erreurs et à ne pas participer en classe et à être très malheureux.

De plus, la dimension sociale (20,31%) peut nuire à l'estime de soi des élèves. En effet, leur sentiment d'appartenance et de compétence peut parfois être mis à mal de part les comparaisons avec autrui, le regard des autres, les conflits entre pairs et les difficultés de socialisation. Ainsi, ne pas se sentir considéré par ses pairs ou avoir des difficultés à se faire des amis ne permet pas aux enfants de prendre place au sein d'un groupe et de ressentir l'importance de sa propre personne aux yeux d'autrui.

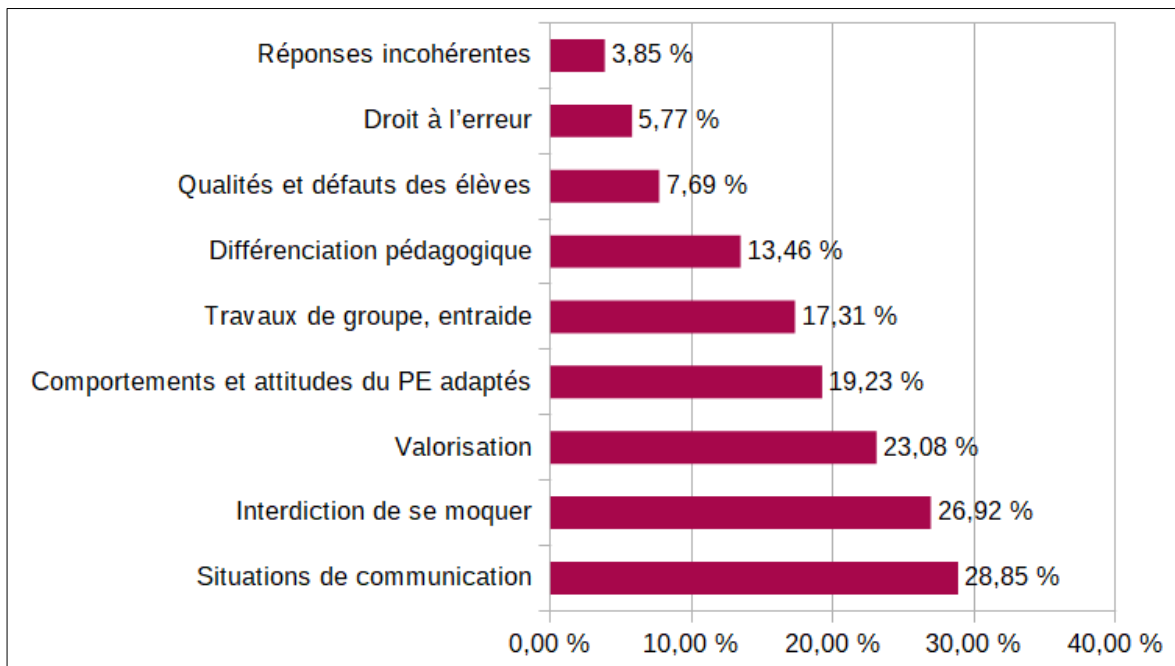
Une fois encore, les participants considèrent que les échecs récurrents (20,31%) et les difficultés scolaires (9,38%) nuisent à l'estime de soi des élèves puisqu'ils sont tout deux sources de détérioration des sentiments de confiance et de compétence.

Les professeurs des écoles pensent également que l'environnement familial est un facteur influent de l'estime de soi. Comme évoqués lors de la deuxième question, les paroles, le discours des parents et la façon dont les parents se comportent avec leurs enfants offrent à ces derniers un environnement permettant le développement d'un sentiment de sécurité et de confiance en soi, ou au contraire, les conduit à se forger des pensées négatives à propos d'eux-mêmes.

Enfin, le climat de classe et l'effectif d'élèves semblent aussi des facteurs à prendre en compte dans l'influence de l'estime de soi. En effet, les professeurs pensent qu'une ambiance compétitive et/ou conflictuelle ainsi qu'un effectif important d'élève engendrent une mauvaise estime de soi car les enfants ne développent pas un sentiment de bien-être et les professeurs ont tendance à être moins attentifs aux besoins de chacun.

Question 11 et 11 bis : En classe, mettez-vous des choses en place afin de remédier à ces éventuelles nuisances ? Si oui, quelles sont-elles ?

La majorité des participants (64) répond qu'elle met en place des actions ou des attitudes particulières afin de remédier à ces facteurs nuisant à l'estime de soi. Cependant, dix participants affirment ne rien faire de particulier.



Graphique 11: Les actions mises en place par les professeurs des écoles afin de remédier aux facteurs nuisant à l'estime de soi.

Comme évoquées lors des questions précédentes, les situations de communications (28,85%) sont un moyen recommandé et très utilisé par les professeurs des écoles. En effet, beaucoup mettent en place des cercles de paroles, des conseils de classe, des débats philo qui permettent de développer le respect, l'écoute de l'autre et la prise en compte des idées d'autrui qui sont essentiels au développement des sentiments de confiance et d'appartenance à un groupe. Ces instants ont lieu entre élèves mais également avec le professeur. Les participants admettent qu'il est important de prendre le temps d'écouter ses élèves, de leur laisser un temps de parole pour qu'ils puissent s'exprimer et de prendre parfois des instants pour échanger avec eux. Ces

temps d'interactions alimentent la relation de confiance professeur-élève et développent le sentiment de sécurité chez les enfants.

L'interdiction de se moquer prend la seconde place avec un pourcentage de 26,92 %. Les professeurs, dans leur classe, interdisent les moqueries, les critiques négatives et non construites. La vie à l'école suppose des règles de respect d'autrui et d'organisation de vie collective afin de maintenir un climat propice aux apprentissages et à l'épanouissement de chacun. Ainsi, lorsque ces règles sont transgressées, les professeurs ont parfois recours à la discipline et à la sanction dans une logique éducative. Elles ont pour but de faire prendre conscience aux élèves qui se sont moqués des dommages causés et d'élaborer un travail de réflexion sur leurs actes.

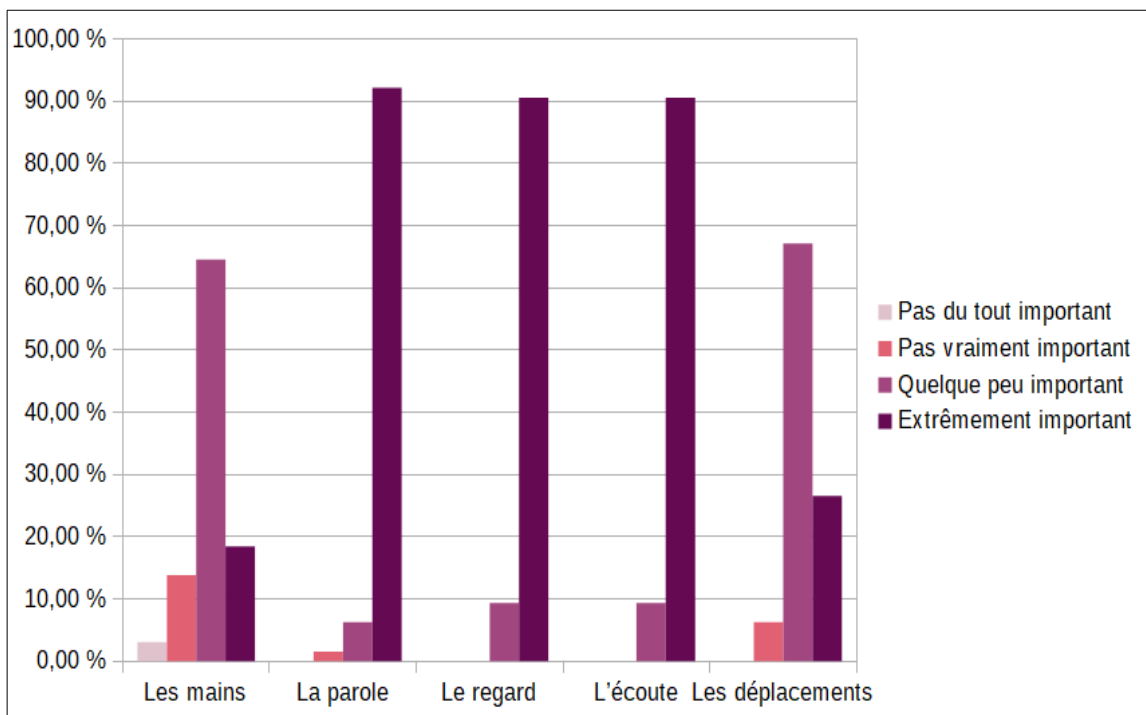
Les professeurs mettent également en place une posture valorisante (23,08%) et ont des comportements et des attitudes adaptés (19,23%). La valorisation des progrès, des efforts et des réussites permet de rassurer, de donner confiance et de faire prendre conscience à l'élève qu'il a de la valeur à travers les interactions avec autrui. Les participants, afin de remédier aux facteurs qui nuisent à l'estime de soi, travaillent sur leurs comportements et leurs attitudes. Ainsi, cela s'exprime par des gestes professionnels comme l'adaptation de la hauteur par rapport à celle de l'élève, le ton employé, un regard bienveillant, l'analyse des comportements des enfants et de leurs besoins, le contrôle de l'usage du mot ou encore une posture d'accompagnement.

De plus, les professeurs des écoles favorisent la mise en place des travaux de groupes et l'entraide (17,31%) ainsi que la différenciation pédagogique (13,46%). Selon eux, les travaux de groupe facilitent les interactions entre pairs et permettent de développer l'entraide et la solidarité. C'est un bon moyen d'apprendre à se connaître et à mieux connaître les autres. Quant à l'adaptation des apprentissages et des enseignements aux capacités, aux compétences et aux savoirs des élèves, elle permet de maintenir une estime de soi positive, ou de ne pas nuire à celle-ci. Pour ce faire, les participants évoquent la mise en place de contrats individuels, des objectifs personnels à atteindre, des tâches différenciées selon les capacités de chacun et l'utilisation de matériel spécifique permettant de travailler sur les besoins de chacun.

Enfin, les plus petits pourcentages sont attribués à un travail sur les qualités et les défauts (7,69%) des élèves ainsi qu'à la place de l'erreur (5,77%). Le premier propose d'apprendre aux enfants à repérer leurs forces et leurs faiblesses. Ainsi, ce travail permet aux élèves de mieux se

connaître et à prendre conscience de ce que les autres reconnaissent en lui. Dans certaines classes, les élèves construisent une roue des qualités qui leur permet de prendre conscience de leurs qualités, de leurs talents et d'apprécier leur juste valeur. Le second consiste à faire comprendre aux élèves qu'ils ont le droit de se tromper, de commettre des erreurs car cela fait parti du processus d'apprentissage.

Question 12 : Classer par ordre d'importance les gestes que vous utilisez pour votre action enseignante : les mains, la parole, le regard, l'écoute et le déplacement.



Graphique 12: L'ordre d'importance des gestes dans l'action enseignante.

Cette question cherche à connaître les gestes professionnels les plus utilisés par les professeurs et l'importance qu'ils accordent à ceux-ci.

Nous constatons que les mains suscitent des avis divergents. Un participant considère qu'elles ne sont pas du tout importantes, neuf professeurs pensent qu'elles ne sont pas vraiment importantes tandis que quarante-deux participants les considèrent quelque peu importantes et douze extrêmement importantes.

Approximativement, la parole, le regard et l'écoute, obtiennent des résultats similaires. En effet, les participants considèrent extrêmement importants la parole (92,18 %), le regard et l'écoute (90,62%). Certains professeurs accordent également quelque peu d'importance à ces trois gestes professionnels (respectivement 6,25 % et 9,37 %).

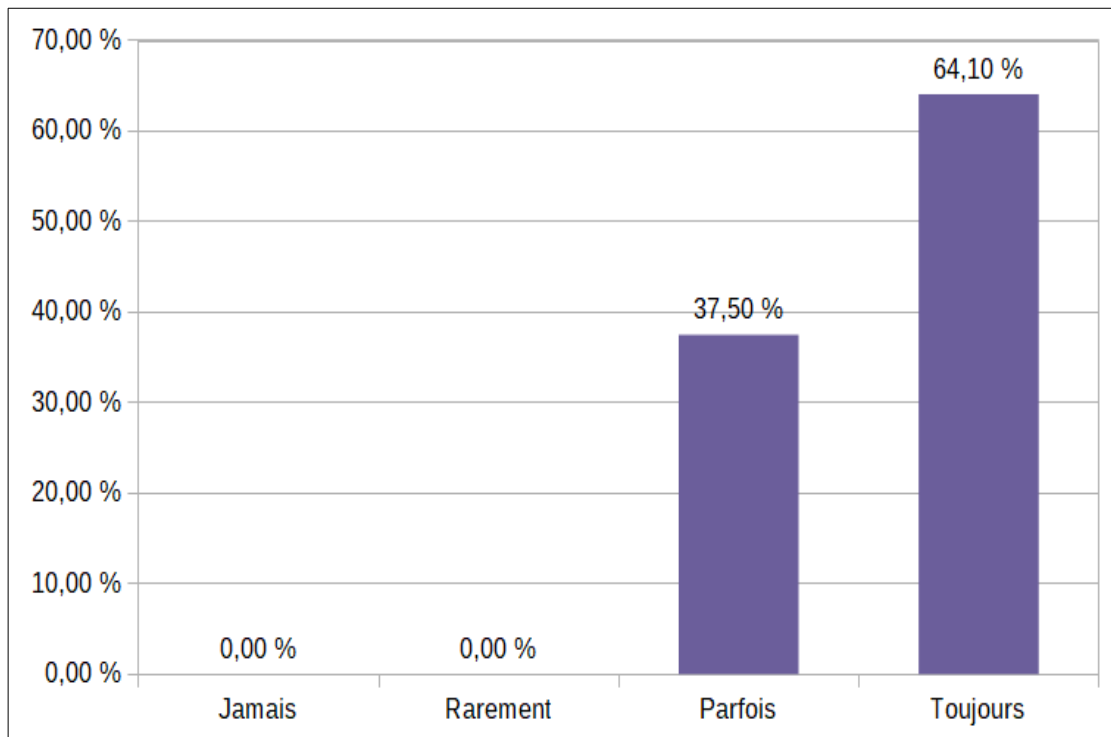
La parole est indispensable à la pratique des professeurs des écoles, il s'agit de leur outil de travail pour communiquer avec leurs élèves. Elle est souvent liée à la voix et à ses composantes comme le timbre, la portée, le débit et l'accentuation.

Le regard, quant à lui, est un outil d'observation qui permet de visualiser les besoins, les difficultés, les questionnements des élèves. Il est également un outil de transmission d'informations et de communication non verbales. Le regard peut être de différentes formes et servir à plusieurs choses. Il peut être bienveillant, autoritaire, motivant, interrogateur, être utilisé pour demander le silence ou l'attention.

L'écoute est également un geste professionnel considéré comme important pour les professeurs des écoles. En effet, d'après les réponses obtenues aux questions précédentes, de nombreux participants, estiment l'écoute comme primordiale car elle permet de comprendre les élèves en tant qu'individus et leurs besoins.

Enfin, l'importance accordée aux déplacements est variée. La majorité des participants à cette recherche admettent qu'ils sont quelque peu importants (67,18%), tandis que 6,25 % ne les considèrent pas vraiment importants et 26,56 %, extrêmement importants. L'occupation de l'espace par les professeurs des écoles influence les interactions et le message communiqué. Les déplacements permettent généralement de casser l'effet monotone, de donner un peu de dynamisme et de favoriser l'attention des élèves.

Question 13 : Selon vous, l'estime de soi des élèves a-t-elle un impact sur la réussite ou l'échec scolaire ?

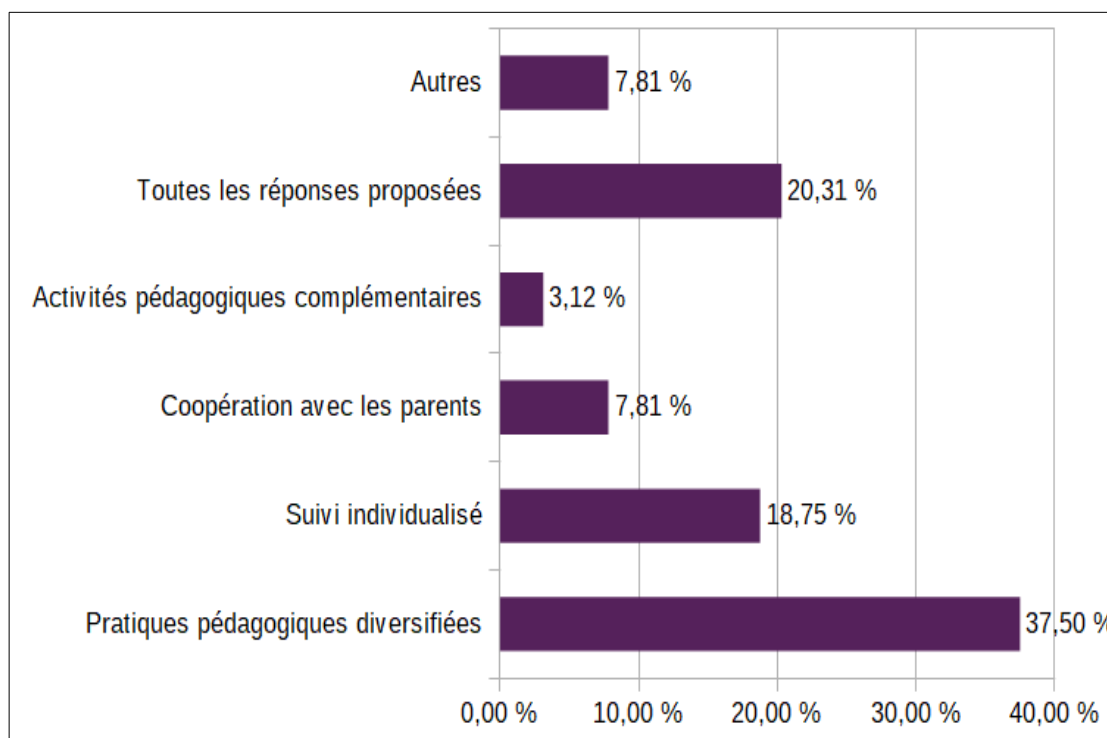


Graphique 13: Fréquence de l'impact de l'estime de soi des élèves sur la réussite ou l'échec scolaire.

Nous pouvons remarquer que les participants à cette recherche ont conscience que l'estime de soi a un impact sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. En effet, 37,50 % d'entre eux répondent qu'elle a parfois un impact et 64,10 % répondent qu'elle a toujours un impact. Ainsi, nous pouvons supposer que les professeurs ont conscience que les notions d'estime de soi et de réussite scolaire sont liées.

Question 14 et 15 : Dans votre classe, il y a-t-il des élèves en difficultés scolaires ? Comment aidez-vous les élèves qui rencontrent des difficultés ?

La totalité des participants a répondu que des élèves étaient en difficultés scolaires dans leur classe.



Graphique 14: Les actions des professeurs des écoles pour aider les élèves en difficultés.

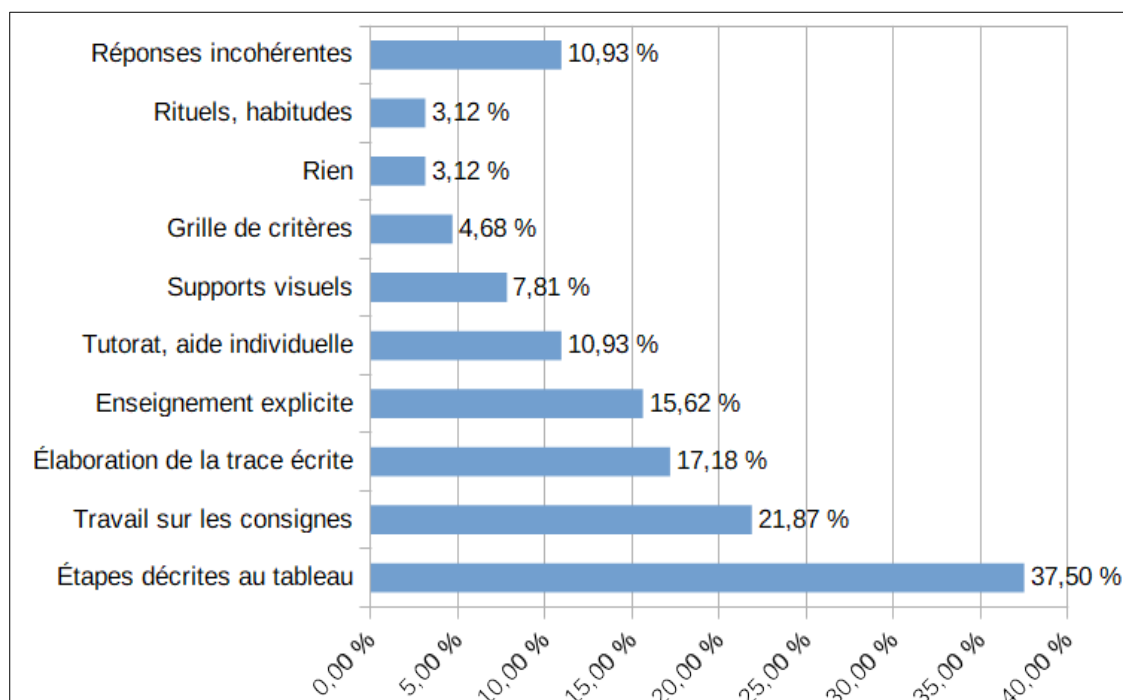
Immédiatement, nous pouvons constater que les participants ont des avis divergents. Toutefois, la proposition « pratiques pédagogiques diversifiées » l'emporte avec un pourcentage de 37,50 %. Les professeurs mettent alors en place des méthodes de travail variées et adaptées aux besoins de chacun afin de les mener vers la réussite. La différenciation pédagogique a alors pour objectifs de personnaliser les apprentissages, de prendre en compte les besoins et les rythmes de chacun afin que chaque élève progresse dans un cadre sécurisant.

Les participants à cette recherche estiment également le suivi individualisé (18,75%), comme une méthode à laquelle ils ont recours afin d'aider les élèves en difficultés scolaires.

Les professeurs répondent également qu'ils mettent en place une coopération avec les parents (7,81%) ou qu'ils proposent des activités pédagogiques complémentaires (3,12%). En effet, les parents sont considérés comme des partenaires majeurs de l'école. Il est donc indispensable d'établir des entretiens individuels avec eux afin de proposer des solutions d'aide au sein de l'école mais également en dehors de celle-ci. Les activités pédagogiques complémentaires, quant à elles, apportent aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins afin de surmonter les obstacles et les insuffisances de certains élèves.

Enfin, treize participants répondent qu'ils mettent en place toutes les actions proposées afin d'aider les élèves en difficultés tandis que 7,81 % présentent des autres propositions telles qu'un travail sur l'organisation et l'entrée dans les apprentissages, la mise en place d'un programme de réussite éducative (PPRE) ou encore l'adaptation du temps de travail.

Question 16 : Quels moyens indiquez-vous aux élèves pour comprendre et retenir ce qu'ils doivent faire ou apprendre ?



Graphique 15: Les moyens indiqués aux élèves pour comprendre et retenir ce qu'ils doivent faire ou apprendre.

Cette question suscite de nombreuses et diverses propositions. De prime abord, nous pouvons constater que les professeurs des écoles ont recours à l'écriture des étapes à réaliser au tableau. En effet, la planification des tâches et des étapes permet aux élèves de visualiser ce qu'ils ont à faire et dans quel ordre. Ils peuvent ainsi s'organiser, réfléchir à leur répartition dans le temps, visualiser l'avancement de leurs travaux et ne pas omettre les étapes à réaliser.

Les professeurs des écoles proposent également de travailler sur les consignes. Pour ce faire, ils pensent qu'elles doivent être claires, oralisées, reformulées par le professeur lui-même ou par un élève et répétées à de nombreuses reprises. Il est donc primordial d'y consacrer du temps et d'utiliser un vocabulaire adapté qui favorisera sa compréhension et sa mémorisation.

Certains participants (17,18%) estiment que l'élaboration de la trace écrite est importante afin de permettre aux élèves de retenir ce qu'ils doivent apprendre. En effet, elle permet de

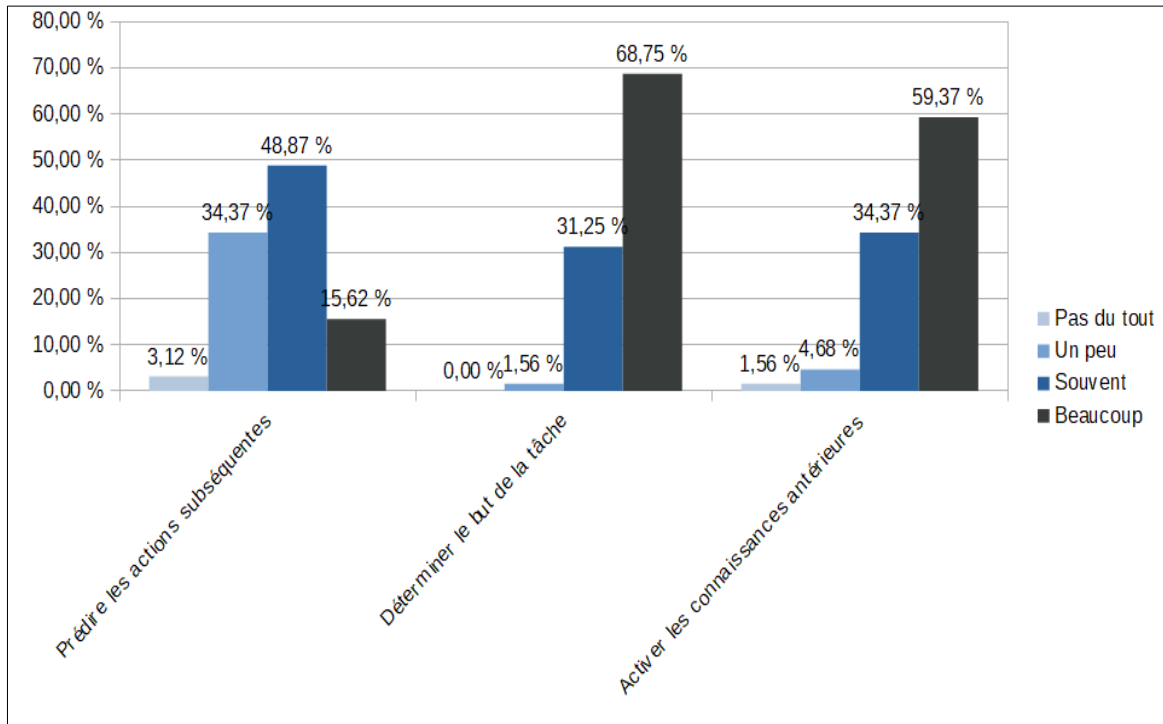
conserver des règles, des savoirs et des apprentissages que les élèves doivent acquérir et auxquels ils peuvent se référer. Pour ce faire, les professeurs considèrent qu'il est important que celle-ci soit conçue avec l'ensemble de la classe et qu'elle soit synthétique. Ils proposent ainsi l'élaboration de traces écrites concises et attrayantes qui permettent de favoriser la mémorisation et la motivation des élèves. Elle peut être présentée sous différentes formes comme un court texte, des mots-clés, des dessins ou encore une carte mentale.

De plus, de nombreux participants à cette enquête évoquent le terme d'enseignement explicite (15,62%). Cet enseignement consiste à dire, à montrer et à guider. Les professeurs des écoles rendent explicites les intentions, les objectifs visés et les connaissances antérieures dont les élèves auront besoin pour réaliser l'activité. Ils montrent comment exécuter la tâche en explicitant le raisonnement à suivre. Puis, ils guident les élèves en les amenant à verbaliser leur raisonnement et en leur apportant des feed-backs.

Les participants indiquent qu'ils utilisent également le tutorat ou l'aide individuelle (10,93%). Ce moyen permet aux élèves d'être soutenu dans leur raisonnement. Mais les professeurs des écoles conseillent également aux élèves d'avoir recours aux supports visuels de la classe (7,81%) comme les affichages, les moyens mnémotechniques ou encore les sous-mains. Ils sont des outils de référence et d'aide pour les élèves.

Enfin, les plus petits pourcentages sont attribués aux grilles de critères (4,68%), aux rituels (3,12%) et à l'inapplication de moyens (3,12%). La grille de critères permet aux élèves d'identifier ce qu'ils ont déjà réalisé et ce qu'ils doivent encore effectuer.

Question 17 : Dans votre classe, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer avant la tâche ?



Graphique 16: L'importance accordée aux stratégies appliquées avant la réalisation d'une tâche.

De prime abord, nous pouvons constater que parmi les trois stratégies proposées, les professeurs des écoles mettent davantage l'accent sur la détermination du but de la tâche que les deux autres stratégies. En effet, 68,75 % des participants admettent mettre beaucoup l'accent sur cette stratégie et 31,25 % la mettent souvent en place. Déterminer le but de la tâche a pour objectif d'activer les processus motivationnels afin de pousser les élèves à agir, à s'investir et à s'impliquer.

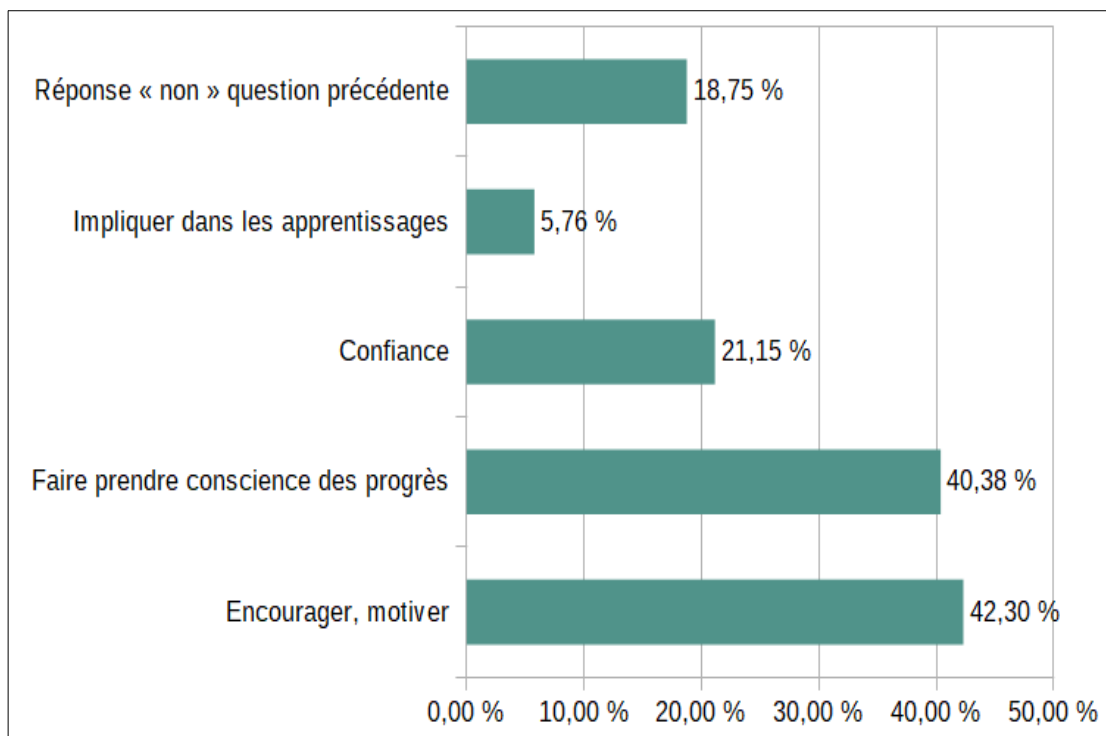
La prédiction des actions subséquentes est une stratégie qui suscite des avis divergents. En effet, 3,12 % des professeurs des écoles n'accordent pas du tout d'importance à celle-ci, 34,37 % l'utilisent peu, 48,87 % mettent souvent l'accent sur cette stratégie et 15,62 % lui accordent beaucoup de place. Prédire des actions subséquentes consiste à élaborer et coordonner les actions visant l'atteinte d'un but.

La majorité des participants semblent également mettre l'accent sur l'activation des connaissances antérieures puisque 59,37 % et 34,37 % d'entre eux la mettent beaucoup et souvent en place. Néanmoins, certains professeurs lui accordent moins d'importance dans leur classe puisque 4,66 % mettent peu l'accent sur cette stratégie voire pas du tout (1,56%). Cette stratégie vise à amener les connaissances antérieures de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail afin de les réactiver et les rendre utiles à un nouvel apprentissage ou à la réalisation d'une nouvelle tâche.

Dans l'ensemble, les professeurs des écoles ont tendance à mettre en place des stratégies spécifiques avant la réalisation de l'activité. Ces stratégies ont pour but principal d'impliquer les élèves dans la tâche à effectuer, d'en comprendre le sens et l'utilité mais également de les aider à accéder à celle-ci.

Question 18 et 18 bis : Montrez-vous aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité ? Si vous montrez aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

La majorité des professeurs des écoles participant (52 soit 81,3%) à cette étude admettent montrer les progrès des élèves tout au long de l'activité tandis que treize d'entre eux avouent ne pas procéder ainsi.



Graphique 17: Démontre ou taire les progrès des élèves tout au long de l'activité.

De nombreux participants à cette recherche pensent qu'il est important de montrer les progrès des élèves tout au long de l'activité car cela motive, encourage (42,30%) et permet aux élèves de prendre conscience de leur avancée, de leurs progrès (40,38%).

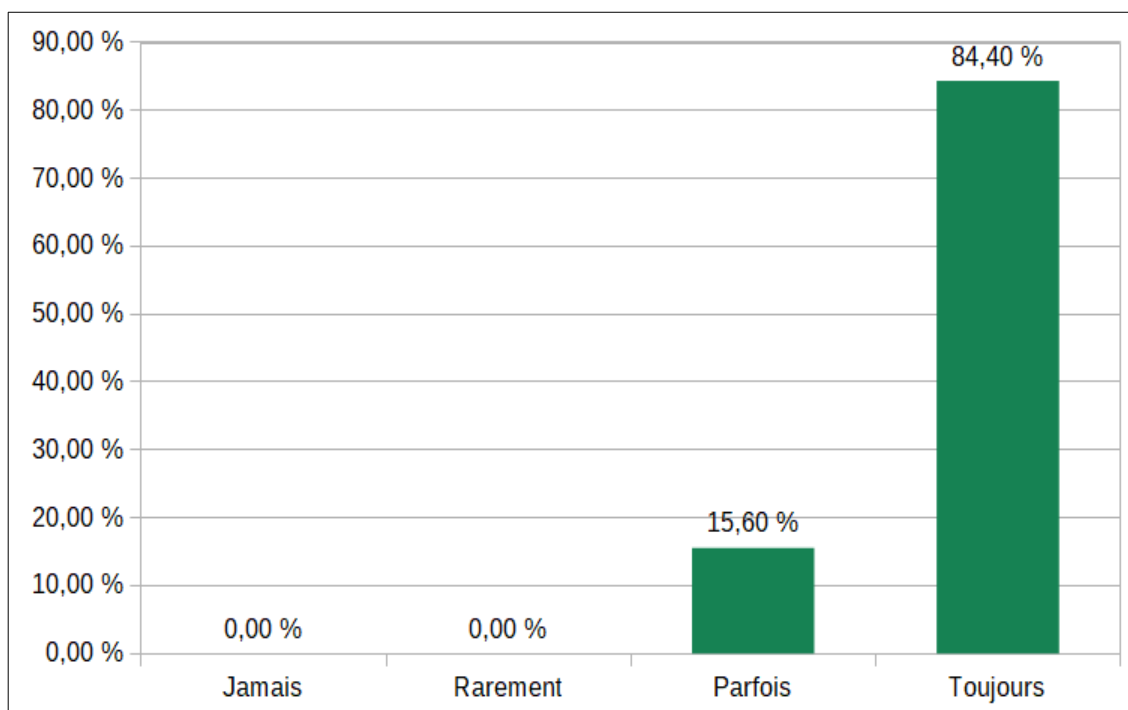
En effet, les professeurs des écoles considèrent que montrer les progrès des élèves durant la réalisation de l'activité permet de les encourager dans leur démarche, d'encourager les efforts et la persévérance, d'accroître leur motivation et donc leur estime de soi. Néanmoins, montrer aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité est également considéré comme le moyen de

leur en faire prendre conscience. Les professeurs des écoles pensent que cela est nécessaire afin que les élèves puissent percevoir le chemin parcouru et le chemin encore à parcourir. Il s'agit d'un moyen qui permet aux élèves de comprendre qu'ils avancent progressivement.

De plus, les professeurs des écoles admettent que montrer les progrès des élèves tout au long de l'activité développe leur confiance en soi. En effet, en constatant leurs progrès, les élèves obtiennent des retours positifs et développent leur sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, cela permet également de les motiver à continuer à s'engager et à s'impliquer dans les apprentissages, et de mémoriser les bons mécanismes qui ont mené à ces progrès.

Cependant, certains participants admettent ne pas montrer les progrès des élèves tout au long de l'activité. Principalement, les causes sont le manque de temps de part un effectif de classe important ou l'oubli de l'effectuer. Mais d'autres professeurs des écoles avouent qu'il s'agit également d'une volonté. En effet, ces derniers pensent que montrer les progrès des élèves en fin d'activité est suffisant afin de ne pas les submerger d'encouragements qui n'auraient plus de sens.

Question 19 : Valorisez-vous les progrès et l'investissement des vos élèves et non seulement leurs réussites ?

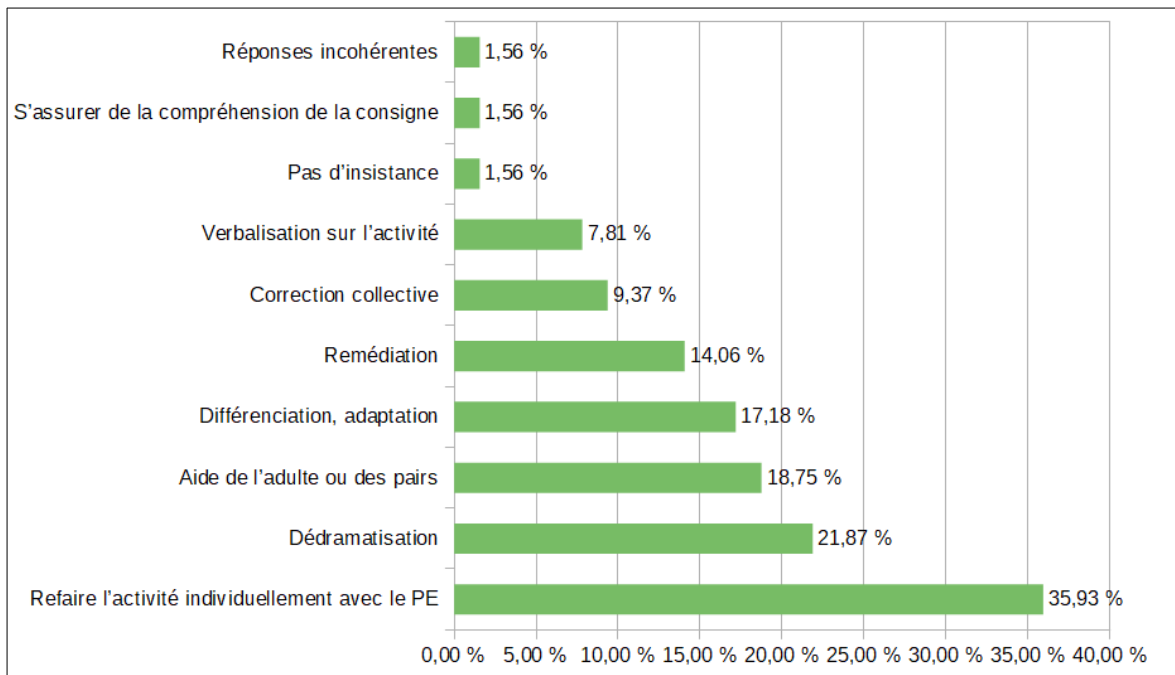


Graphique 18: La fréquence de valorisation des progrès et de l'investissement des élèves.

Nous remarquons que les professeurs des écoles ne valorisent pas uniquement les réussites mais les progrès et l'investissement des élèves. En effet, dix participants répondent qu'ils procèdent parfois ainsi (15,60%) et les cinquante-quatre autres agissent toujours de cette façon.

Les participants semblent alors accorder de l'importance au fait de valoriser les progrès des élèves et pas uniquement leurs réussites. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève réussit, qu'il progresse et réciproquement, ce n'est pas parce qu'un élève ne réussit pas, qu'il ne progresse pas. De ce fait, valoriser les progrès et les efforts fournis par les élèves avant la réussite paraît être essentiel pour les encourager, leur donner confiance en eux et leur faire prendre conscience de leur avancée personnelle.

Question 20 : Lorsqu'un élève ne réussit pas un exercice, que faites-vous ?



Graphique 19: Les actions des professeurs des écoles face à l'échec d'un exercice réalisé par l'élève.

Cette question a pour but de connaître les différentes actions que les professeurs mettent en place lorsqu'un élève ne réussit pas un exercice.

Nous pouvons d'ores et déjà constater que de nombreux professeurs des écoles recommencent l'exercice de manière individuelle avec l'élève (35,93%). Ce procédé permet à l'élève de bénéficier d'explications complémentaires et individualisées par rapport à sa production et ses difficultés.

Lors d'un échec à un exercice, les élèves ont tendance à culpabiliser et à se sentir incompetent. Ainsi, les professeurs des écoles répondent qu'ils dédramatisent la situation (21,87%) car en soit, ils ne sont ni les premiers ni les derniers à qui cela arrive. On peut donc supposer que les professeurs des écoles expliquent aux élèves que cela n'est pas grave et qu'ils ont le mérite d'avoir essayé.

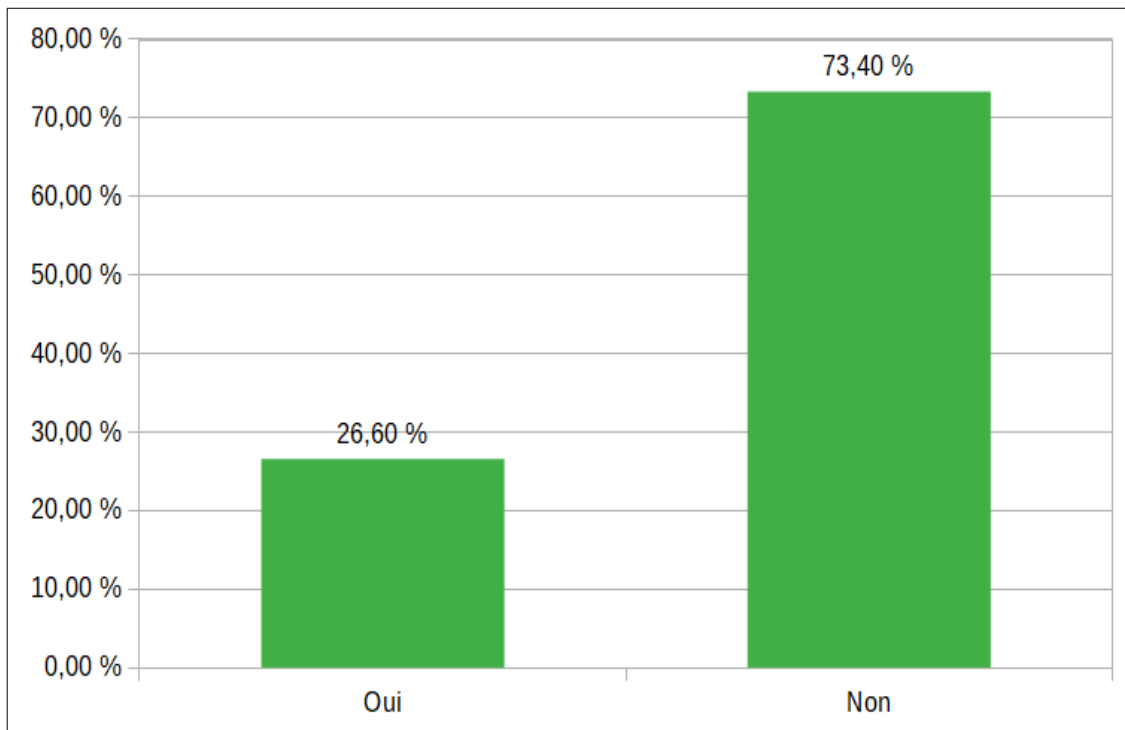
Les participants proposent également l'aide des autres camarades ou d'un adulte de la classe (18,75%). Cette aide consiste probablement à apporter des explications, des possibilités de raisonnements et des méthodes.

Toutefois, d'autres propositions comme la différenciation (17,18%) et la remédiation (14,06%) sont également suggérées par les participants. Concernant la différenciation, nous pouvons alors supposer que les professeurs des écoles offrent aux élèves différents chemins pour atteindre un objectif commun à la classe. Ils donnent donc plusieurs pédagogies aux élèves pour que ceux-ci trouvent celle qui leur correspond afin de réussir l'exercice et le comprendre. La remédiation, quant à elle, est probablement proposée afin de travailler des méthodes et des stratégies qui vont permettre aux élèves de corriger leur production, de résoudre les difficultés et de réussir l'exercice.

De plus, des professeurs des écoles répondent que lorsqu'un élève ne réussit pas un exercice, ils procèdent à une correction collective de celui-ci (9,37%). La correction collective semble être proposée pour confronter les productions, les différentes méthodes utilisées et permettre aux élèves de repérer leurs réussites, leurs difficultés et les comprendre. Les élèves sont amenés à expliquer leur raisonnement et à le confronter à celui des autres. En effet, les instants de verbalisation à propos de l'activité (7,81%) sont une action proposée par les participants de cette étude. La verbalisation permet aux élèves de prendre du recul sur leur production en expliquant leur raisonnement, les méthodes appliquées et la stratégie utilisée. Dans cette situation, les professeurs des écoles ont pour rôle de guider l'explicitation des élèves par des questions, de comprendre leur raisonnement et d'adapter leur enseignement afin de les amener vers la réussite de l'exercice.

Enfin, quelques participants à cette recherche proposent également de s'assurer de la compréhension de la consigne et d'éviter l'insistance (1,56%). En effet, si les élèves ne comprennent pas la consigne de l'exercice, il est donc difficile de l'intellectualiser et de se l'approprier afin d'anticiper sur la réalisation de l'activité. Ainsi, les élèves ne comprennent ni ce qui est attendu d'eux et ni ce qu'ils doivent obtenir. Puis, si un élève ne réussit pas un exercice, certains professeurs des écoles admettent ne pas insister pour ne pas le démoraliser et proposent plutôt de revenir sur l'exercice ultérieurement.

Question 21 : Pensez-vous que chaque personne possède un certain niveau de capacité qui ne soit pas vraiment modifiable ?

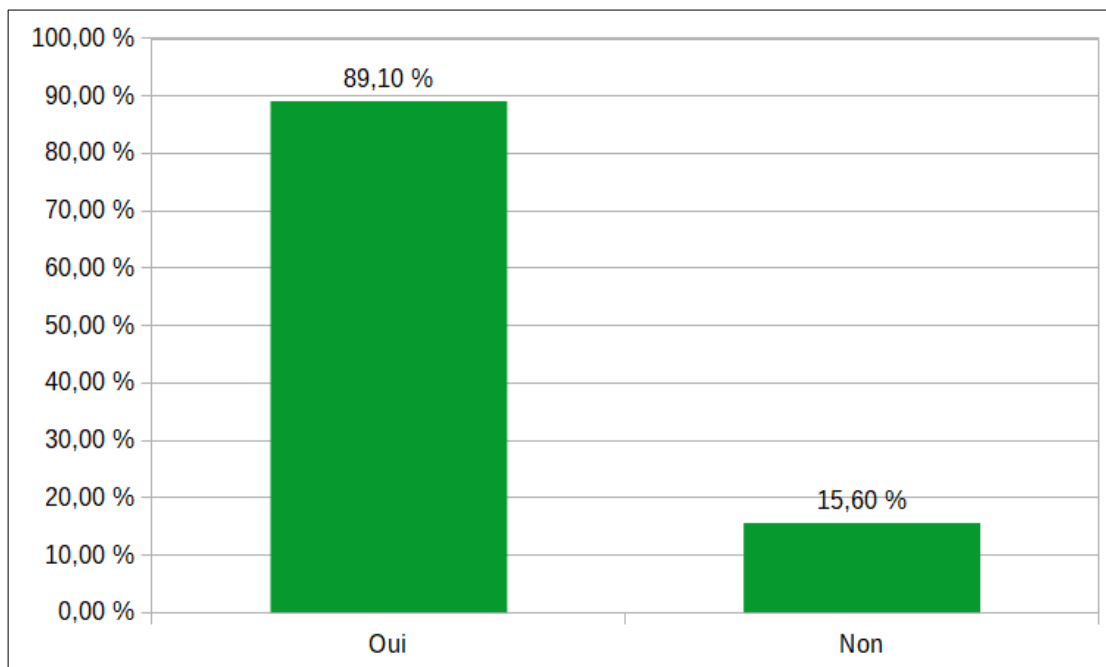


Graphique 20: Un niveau de capacité considéré comme modifiable ou fixe.

La majorité des participants à cette étude considèrent que les élèves possèdent un niveau de capacité qui est modifiable. Ce niveau peut évoluer à force de travail, d'efforts, d'expériences et de leçons de vie. Cette conception laisse supposer que les professeurs des écoles croient en la progression des élèves et en le développement de leurs capacités.

Au contraire, 26,60 % des participants pensent qu'une personne possède un certain niveau de capacité qui ne soit pas vraiment modifiable. Nous pouvons supposer que cette représentation n'encouragera que très peu l'évolution et la progression des élèves.

Question 22 : Croyez-vous toujours en les capacités de réussite de vos élèves ?



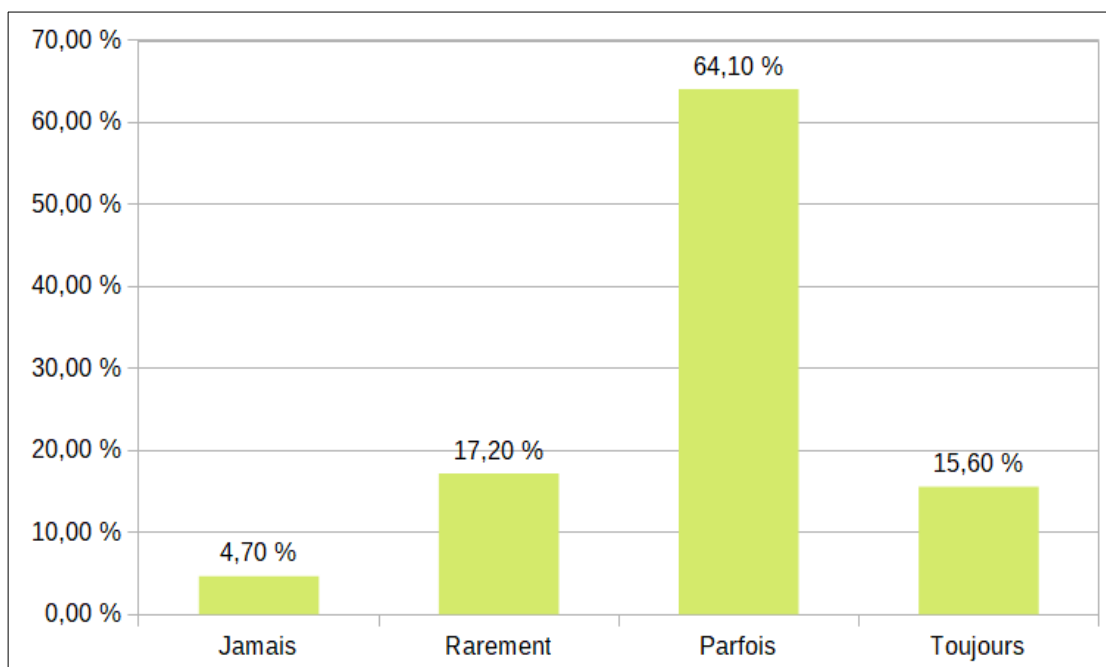
Graphique 21: Les croyances en les capacités de réussite des élèves.

La majorité des participants à cette étude croient toujours en les capacités de réussite de leurs élèves tandis que 15,60 % des participants n’y croient pas toujours. Cette question relève de l’effet Pygmalion, c’est-à-dire de l’effet que procure des attentes et les croyances du professeur des écoles sur les performances des élèves.

Croire en les capacités des élèves signifie croire en leur valeur, en leurs progrès et en leur réussite. Ainsi, ne pas toujours croire en leurs capacités de réussite suppose croire en leur échec avant même que l’élève ait réalisé l’activité. Cependant, la confiance et les croyances que les élèves ressentent de la part des professeurs des écoles dans leurs capacités à réussir sont le moteur de leur motivation et de leur sentiment de compétence personnelle.

L’image que les professeurs des écoles renvoient aux élèves leur permet d’établir la perception qu’ils ont d’eux-mêmes. Ainsi, si les élèves ne perçoivent pas la confiance des professeurs des écoles en eux et en leurs capacités, leur sentiment de compétence personnelle, leur estime de soi et leur sentiment d’appartenance peuvent être mis à mal.

Question 23 : Mettez-vous en place des objectifs ou des défis gradués ?

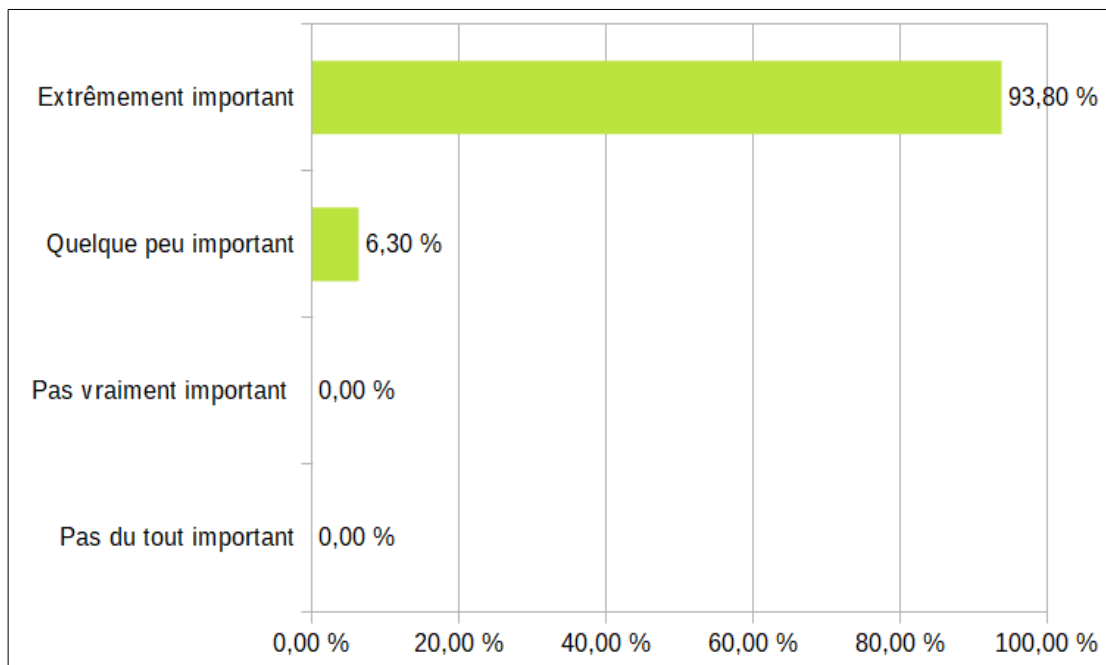


Graphique 22: La mise en place d'objectifs et de défis gradués.

Nous remarquons que les professeurs des écoles participant à cette recherche mettent souvent en place des défis gradués (64,10%). Néanmoins, 17,20 % des participants le font rarement et 4,70 % jamais tandis que certains mettent toujours en place des objectifs ou des défis gradués (15,60%).

La mise en place d'objectifs et de défis gradués a pour but de faire progresser les élèves à leur rythme, d'augmenter le niveau de difficultés des tâches à effectuer en fonction de la réussite ou non à la tâche précédente et de laisser les élèves prendre le contrôle de leur progression. Ils permettent ainsi aux élèves d'essayer, de réussir ou d'échouer, de réessayer, de progresser et de réussir. Enfin, les objectifs et les défis gradués sont surtout l'occasion de proposer aux élèves des activités diverses graduées d'un niveau de difficulté qui s'adaptent à tous et à toutes.

Question 24 : Quel degré d'importance donnez-vous à la compétence «Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance» du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ?



Graphique 23: Le degré d'importance de la compétence "Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance".

L'ensemble des professeurs des écoles participant à cette recherche ont conscience qu'installer une relation de confiance et de bienveillance avec les élèves est essentiel. En effet, soixante d'entre eux pensent qu'il s'agit d'une compétence extrêmement importante et les quatre autres pensent qu'elle est quelque peu importante.

La bienveillance et la confiance sont indispensables puisqu'elles permettent d'entretenir une bonne relation professeur-élèves et participent à l'épanouissement et à la réussite scolaire des élèves. Elles sont donc des qualités et des compétences nécessaires aux professeurs des écoles.

Question 25 : En tant que professeur des écoles, dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ?

1. Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir des bons résultats scolaires :

La majorité des participants parvient assez bien (51,56%) voire très bien (28,12%) à amener les élèves à prendre conscience qu'ils peuvent avoir des bons résultats. Il s'agit d'un savoir-faire important afin de permettre aux élèves d'avoir confiance en eux et de développer leur sentiment de compétence. Néanmoins, 20,31 % des participants admettent y parvenir dans une certaine mesure. Nous pouvons supposer que les situations et les contextes d'apprentissages influencent la possibilité de montrer aux élèves qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.

2. Aider les élèves à valoriser les apprentissages :

Les positionnements des professeurs des écoles divergent à propos de cette question. La majorité parvient assez bien à aider les élèves à valoriser les apprentissages (53,12%), 35,93 % pensent le faire beaucoup tandis que 9,37 % admettent y parvenir dans une certaine mesure et 1,56 % ne le font pas du tout.

D'après les questions précédentes, la valorisation est considérée comme un élément essentiel qui participe au développement de la confiance, du sentiment de compétence et de la réussite scolaire des élèves. Les élèves se sentent soutenus et encouragés par les professeurs des écoles.

3. Rédiger de bonnes questions pour les élèves :

La majorité des participants parvient assez bien à rédiger des bonnes questions pour les élèves, 15,62 % y arrivent beaucoup et 29,68 % y parviennent dans une certaine mesure. Toutefois, nous remarquons que l'ensemble des professeurs des écoles ont plus de difficultés à rédiger des bonnes questions pour les élèves qu'à les aider à valoriser les apprentissages ou se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires.

En effet, rédiger des « bonnes » questions, à l'écrit ou l'oral, suppose que celles-ci soient efficaces et que les élèves les comprennent. Or, cela n'est pas toujours facile car il y a parfois une part d'implicite que le professeur des écoles peut comprendre puisqu'il s'agit de sa réflexion mais que les élèves auront du mal à interpréter. Il s'agit donc d'élaborer une question qui s'équilibre entre l'explicite et l'implicite. Ainsi, cela requiert un travail de métacognition de la part des professeurs des écoles qui vont se poser certaines questions comme : quel est l'intérêt ? Quel est le but ? Qu'est-ce que je souhaite que les élèves fassent ? Ces dernières permettent l'élaborer un vrai travail de réflexion afin de s'assurer de l'efficacité de la consigne ou de la question.

4. Gérer les comportements perturbateurs en classe :

La plupart des professeurs des écoles parviennent à gérer les comportements perturbateurs en classe malgré que certains (16,92%) y parviennent uniquement dans une certaine mesure.

Il n'est pas toujours évident de faire face à des comportements perturbateurs en classe, mais en avoir conscience est déjà un prérequis à leur gestion. En effet, ce type de comportement a généralement tendance à placer les professeurs des écoles face à des dilemmes entre la gestion individuelle des élèves aux comportements perturbateurs et la gestion collective de la classe.

De plus, le contexte, l'élève, le degré d'expérience ou le type de réaction des professeurs des écoles influencent la qualité de la gestion de ces comportements. En effet, il est bien connu que la gestion des comportements perturbateurs est la source principale d'anxiété chez les jeunes professeurs des écoles. Ainsi, contrairement aux professeurs plus expérimentés, nous pouvons penser que les professeurs débutants ont tendance à se préoccuper davantage des élèves qui manifestent ce type de comportements et à agir spontanément en réalisant un recadrage ou en sanctionnant. Les professeurs plus expérimentés, quant à eux, ont plutôt tendance à dialoguer, à prendre en compte l'individualité des élèves, à appliquer une conséquence et à en expliquer les raisons.

5. Motiver les élèves qui s'intéressent :

Cette question suscite des avis variés. Un peu moins de la moitié des participants considèrent assez bien parvenir à motiver les élèves, 27,69 % pensent beaucoup y parvenir et 24,61 % admettent réussir à le faire dans une certaine mesure.

Les perceptions des élèves influencent leur motivation et donc leur persévérance ainsi que leur engagement dans l'accomplissement des activités proposées. Il n'est pas toujours facile de motiver l'ensemble de la classe puisque la motivation dépend de la valeur donnée à l'activité par chaque élève. Le sentiment de compétence de l'élève joue également un rôle sur sa motivation puisqu'un élève qui a une bonne opinion de ses capacités et de ses compétences aura tendance à être davantage motivé par l'activité car il sait qu'il a de fortes chances de réussir.

Ainsi, en tant que professeur des écoles, motiver les élèves n'est pas une tâche facile car chaque élève est unique et a des préférences. De ce fait, pour rendre une activité motivante, il faut que ses objectifs d'apprentissage soient réalistes et adaptés, que le degré de difficulté soit approprié et que le climat de classe soit plaisant.

6. Exposer clairement ce que j'attends comme comportements de la part des élèves :

De nombreux participants parviennent très bien à exposer clairement ce qu'ils attendent des comportements des élèves (57,81%). Il s'agit de la question qui requiert le plus de réponses « beaucoup ». D'autres participants considèrent assez bien y parvenir (34,37%) et 7,81 % pensent réussir dans une certaine mesure.

Exposer des attentes claires en ce qui concerne le comportement des élèves en classe favorise une atmosphère positive, procure un sentiment de sécurité, diminue les tensions et augmente les temps d'apprentissage. Ainsi, les professeurs ont probablement recours à la communication verbale et non-verbale pour exposer leurs attentes. Les élèves en prennent alors connaissance et tentent d'adapter leurs comportements aux différentes situations. Or, parfois, certains élèves rencontrent des difficultés à adopter le comportement attendu de la part du professeur des écoles, c'est pourquoi ces derniers échangent et interagissent avec les élèves. Les enfants reçoivent

généralement une rétroaction, gagnent des occasions de corriger leur comportement et de le comprendre.

7. Aider les élèves à développer leur esprit critique :

La moitié des participants à cette étude admet réussir à assez bien aider les élèves à développer leur esprit critique et 18,75 % y parviennent beaucoup. Cependant, nous pouvons remarquer que vingt professeurs des écoles considèrent y parvenir dans une certaine mesure. Il s'agit de la question qui recense le plus cette dernière proposition.

Depuis l'essor des réseaux sociaux et à la montée des embrigadements des différentes consciences, l'Éducation Nationale fait de l'esprit critique une priorité. En effet, son enjeu est de développer l'émancipation intellectuelle. Néanmoins, amener les élèves à le développer ne semble pas évident car il s'agit d'un état d'esprit difficile à comprendre et à faire évoluer chez les élèves.

Le développement de l'esprit critique ne dépend pas d'une discipline particulière mais repose sur cinq points transversaux à toutes les disciplines d'enseignement : l'information, l'évaluation de l'information, la distinction des faits et des interprétations, la confrontation des interprétations et l'évaluation des interprétations. De plus, pour développer l'esprit critique des élèves, il est préconisé de mettre en place des activités et des situations où les élèves vont développer leur curiosité, leur autonomie, leur lucidité, leur modestie et leur écoute.

8. Amener les élèves à respecter les règles de classe :

La majorité des professeurs des écoles réussissent à faire respecter les règles de classe aux élèves. En effet, 47,76 % y parviennent beaucoup et 38,80 % considèrent assez bien réussir. Cependant, d'autres participants admettent y parvenir dans une certaine mesure (8,95%) alors que d'autres n'y parviennent pas du tout (4,47%).

L'école est un espace de droits dont l'espace de liberté et de responsabilité des élèves est délimité par les textes officiels. La vie à l'école suppose alors le respect de règles communes. Ainsi,

comprendre et accepter la légitimité de ces règles sont essentiels pour partager des valeurs communes. C'est pourquoi l'institution scolaire se doit de les faire appliquer et ceci s'effectue par l'usage réfléchi de la discipline et des sanctions éducatives.

Le respect des règles de la classe est primordial au maintien d'un environnement scolaire favorable aux apprentissages et à l'émancipation, au développement ainsi qu'à la construction citoyenne des élèves. Par conséquent, si ces règles sont transgressées, le recours à une discipline communicationnelle ou à la sanction éducative devient nécessaire afin de permettre aux élèves de prendre conscience de l'existence de règles, des conséquences de leur violation, d'élaborer un travail de réflexion et d'inscrire les élèves dans un processus de responsabilisation.

9. Calmer un élève bruyant ou perturbateur :

Un grand nombre de participants parvient à calmer un élève bruyant ou perturbateur. En effet, 41,53 % d'entre eux y parviennent beaucoup et 44,61 % considèrent assez bien réussir à le faire. Certains participants (13,84%), quant à eux, pensent réussir à calmer ces élèves dans une certaine mesure. Nous pouvons supposer que l'effectif de la classe, le degré et la cause de perturbation ou de bruit influencent la capacité à pouvoir calmer un élève bruyant ou perturbateur.

De telles attitudes de la part des élèves peuvent être dues à diverses causes : dissipation, ennui, bavardages, besoins de se faire remarquer, manque d'attention ou encore position dans la classe. De ce fait, calmer un élève bruyant et perturbateur repose sur différentes stratégies selon la cause de cette attitude mais surtout sur le respect des règles de vie commune établies par la classe. En effet, si un élève est bruyant et perturbateur, il a tendance à mettre en péril un climat propice au bien-être et aux apprentissages. Il est donc généralement nécessaire d'avoir recours au rappel des règles de vie de classe qui repose sur des situations de communication qui ont pour but de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont des responsabilités au sein de classe.

10. Utiliser diverses modalités d'évaluation :

Cette question suscite des conceptions diverses. La majorité des participants parvient assez bien à utiliser différentes modalités d'évaluation (53,12%), 17,18 % pensent en utiliser beaucoup tandis que 26,56 % admettent y parvenir dans une certaine mesure et 3,12 % ne pas du tout réussir à le faire.

L'objectif premier de l'évaluation est de vérifier et de s'assurer de l'acquisition des connaissances, des compétences ou non. Mais elle permet également aux professeurs des écoles d'adapter leur enseignement et leur pratique pédagogique. Par conséquent, il existe plusieurs types d'évaluations qui ont chacune une fonction spécifique. L'évaluation diagnostique consiste à connaître les acquis des élèves pour ensuite adapter son enseignement, sa progression et ses objectifs. L'évaluation formative consiste à faire un point sur les apprentissages en cours et leur degré de maîtrise. Si les élèves sont en difficulté, les professeurs peuvent proposer des stratégies de remédiation et si les élèves sont plutôt en réussite, ils peuvent proposer des exercices plus difficiles qui vont amener les élèves à dépasser leurs acquis. L'évaluation sommative, quant à elle, permet de faire le bilan final des apprentissages, des connaissances et des compétences. Pour toutes ces évaluations, différentes modalités peuvent être utilisées : réalisation seule ou à plusieurs ; observation, écoute ou écrit ; devoir à la maison ou en classe, etc.

11. Expliquer les choses autrement lorsque les élèves ont des difficultés :

Un grand nombre de participants parvient à expliquer différemment les choses lorsque les élèves rencontrent des difficultés. En effet, 42,18 % d'entre eux y parvient beaucoup et 45,31 % réussissent assez bien. Néanmoins, 12,50 % des participants admettent y parvenir dans une certaine mesure. Nous pouvons alors supposer que des facteurs comme l'apprentissage à expliquer, le degré de difficulté de l'élève ou encore le contexte de l'activité viennent influencer les explications des professeurs des écoles.

Les élèves n'interprètent pas tous les discours des professeurs des écoles de la même manière. De ce fait, ces derniers doivent sans cesse se remettre en question afin de s'assurer que la transmission de leur message est efficace et compris des élèves. Ainsi, lorsque les élèves

rencontrent des difficultés de compréhension ou de réalisation, les professeurs essayent généralement d'expliquer différemment et de reformuler leur message.

12. Utiliser diverses méthodes pédagogiques :

La majorité des participants parvient à utiliser diverses méthodes pédagogiques puisque 35,93 % y parviennent beaucoup et 51,56 % réussissent assez bien à le faire. Cependant, 12,50 % des professeurs des écoles y parviennent dans une certaine mesure. Nous pouvons ainsi supposer que l'effectif de la classe, les capacités et compétences des élèves ou la tâche qu'ils ont à réaliser influencent la possibilité d'utiliser diverses méthodes pédagogiques.

Il existe plusieurs méthodes pédagogiques telles que la méthode transmissive, la méthode démonstrative, la méthode interrogative, la méthode active et la méthode expérientielle. Les professeurs des écoles se doivent de choisir des méthodes pédagogiques appropriées à l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent réaliser un travail de réflexion afin de percevoir les intérêts des différentes méthodes à mobiliser pour le contenu de l'apprentissage.

Question 26 : En tant que professeur des écoles

1. Les réussites scolaires et comportementales se traduisent par des récompenses :

Nous pouvons constater que cette question suscite des avis divergents puisque 43,45 % des participants admettent parfois agir de cette façon, 26,56 % ne le font jamais, 15,62 % rarement et 14,06 % récompensent souvent leurs élèves. Récompenser les réussites scolaires et comportementales des élèves semble donc avoir des avantages et des inconvénients.

En effet, il s'agit d'un système qui permet de motiver les élèves à apprendre, à fournir des efforts et à contrôler leurs comportements. Pour de nombreux professeurs, cet outil permet d'assurer une bonne gestion de classe, de motiver les élèves dans la réalisation des activités et de favoriser les bons comportements.

Toutefois, ce système a certaines limites puisque récompenser les élèves peut nuire à une motivation immédiate et donc ne pas encourager l'autonomie et l'investissement spontané des élèves. De plus, ce système a généralement tendance à habituer les élèves à adopter un comportement dans le but d'obtenir une récompense plutôt qu'à agir et à s'investir par eux-mêmes.

2. Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais comportement :

La majorité des professeurs des écoles participant à cette étude admettent parfois sanctionner leurs élèves lorsque ceux-ci ont un mauvais comportement (51,56%). D'autres, soit 37,50 % pensent souvent agir de la sorte et 10,93 % rarement.

Nous pouvons supposer que les professeurs des écoles ont recours à la sanction lorsque les élèves ont un mauvais comportement qui transgresse les règles de bonnes conduites. La sanction n'a pas pour but de punir l'élève mais d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes, de s'interroger sur son comportement et ses conséquences, de lui faire prendre conscience de l'utilité des règles et de lui permettre une réparation².

² Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Pour ce faire, il est important, en tant que professeurs des écoles, de sanctionner en prenant en compte l'élève en tant qu'individu unique. En effet, il est primordial de communiquer avec l'élève qui a eu un mauvais comportement, d'échanger avec lui afin de lui faire prendre conscience de son acte. Les professeurs des écoles doivent également être juste en prenant en compte le degré de responsabilité de l'élève, sa personnalité et le contexte qui a mené à ce mauvais comportement.

3. Je mets mes élèves en compétition lors des apprentissages :

La majorité des professeurs des écoles participant à cette étude ne mettent jamais leurs élèves en compétition (52,31%). D'autres, soit 26,15 % admettent agir parfois de cette façon et 21,53 % ne le font que rarement.

En effet, faire évoluer les élèves dans un environnement compétitif amène les élèves à se comparer à leurs pairs. Cependant, la comparaison sociale a généralement un impact sur l'estime de soi des élèves puisqu'elle amène les élèves à comparer leurs forces et leurs compétences à celles des autres. La compétition a également tendance à nuire aux rapports harmonieux entre élèves et à créer des conflits entre eux. Néanmoins, pour certains professeurs des écoles, la compétition favorise la motivation et l'investissement des élèves dans les apprentissages et les tâches à réaliser.

Les situations de compétition doivent donc être mises en place à bon escient afin d'inculquer des valeurs positives dans de bonnes conditions et ne pas créer une ambiance démotivante et pesante pour les élèves.

4. Quand je donne un temps de travail, j'impose un temps limité à mes élèves pour réaliser la tâche :

Cette question suscite des opinions divergentes puisque 45,31 % des participants imposent parfois un temps limité aux élèves afin de réaliser la tâche, 35,93 % le font rarement, 13,93 % n'imposent jamais de temps limité et 4,68 % le font souvent.

Nous pouvons supposer que les professeurs des écoles n'imposent pas de temps limité préalable afin de ne pas développer un sentiment de frustration chez l'élève qui n'a malheureusement pas eu le temps de terminer l'activité. De plus, le sentiment de compétence personnelle peut être mis à mal car les élèves n'ayant pas terminé l'activité dans le temps imparti peuvent se dévaloriser, se sentir incompetent, voire inférieurs aux élèves qui auront réussi à réaliser l'activité.

Cependant, certains professeurs admettent imposer un temps pour accomplir l'activité. Nous pouvons supposer que cela permet aux élèves de développer leur autonomie et des compétences organisationnelles telles que gérer son temps, structurer sa démarche ou encore réfléchir rapidement et efficacement.

5. Je compare mes élèves entre eux :

La grande majorité des participants admet ne jamais comparer leurs élèves entre eux, 17,18 % ne le font que rarement, 4,68 % pensent parfois le faire et 4,68 % des professeurs des écoles comparent souvent leurs élèves entre eux.

Nous pouvons supposer que de nombreux professeurs ne comparent pas leurs élèves entre eux car ils n'ont pas tous les mêmes savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Ainsi, comparer des élèves qui n'ont pas les mêmes capacités est souvent considéré comme « un acte non pédagogique ». De plus, si les participants ont tendance à ne pas comparer les élèves entre eux, c'est parce-qu'ils pensent que cela peut mettre à mal l'estime de soi, la confiance et le sentiment de compétence d'un élève, d'autant plus si la comparaison est réalisée oralement.

Pourtant, certains professeurs des écoles admettent souvent comparer leurs élèves. Nous pouvons supposer qu'ils agissent de cette manière dans une démarche bienveillante qui a pour but de comparer deux productions afin d'en tirer des savoirs. Nous pouvons également penser que cette comparaison est réalisée par les professeurs des écoles afin de prendre connaissance des différences entre deux élèves et donc adapter leur enseignement dans le but de faire progresser tous les élèves.

6. Je montre et j'explique l'erreur :

Une part importante des participants à cette étude admettent souvent montrer et expliquer l'erreur (59,37%). Certains professeurs (32,81%) considèrent parfois agir comme tel tandis que 6,25 % le font rarement et 1,56 % ne le font jamais.

Nous pouvons supposer que les professeurs des écoles qui montrent et expliquent l'erreur souhaitent faire comprendre aux élèves les causes possibles de celle-ci. Ainsi, les objectifs sont d'analyser l'erreur, de faire comprendre aux élèves pourquoi elle a été produite et de trouver des méthodes pour la dépasser.

Néanmoins, pour les professeurs qui décident de ne pas montrer l'erreur et de ne pas l'expliquer, nous pouvons interpréter cela comme un souhait de leur part. En effet, il s'agit probablement de leur pratique pédagogique qui consiste à ne pas intervenir afin que les élèves apprennent à être autonome en se posant les bonnes questions sur leur raisonnement. Pour ce faire, les professeurs peuvent avoir recours à des questions afin de guider les élèves à corriger eux-mêmes leurs erreurs et à les comprendre.

Toutefois, il est nécessaire de veiller au statut de l'erreur afin de ne pas dévaloriser les élèves et affaiblir leur estime de soi. L'erreur doit donc être dédramatisée et être exposée aux élèves comme une étape nécessaire de l'apprentissage.

7. Je laisse beaucoup de liberté à mes élèves :

Les participants ne semblent pas tous avoir le même avis sur cette question. En effet, la majorité d'entre eux admet parfois laisser de la liberté à leurs élèves tandis que 33,33 % considèrent rarement leur en laisser et 15,15 % pensent souvent leur en accorder.

La liberté est une notion complexe qui n'a sans doute pas la même connotation pour les participants à cette recherche. En effet, pour bien des professeurs des écoles, laisser de la liberté aux élèves fait peur car la liberté est souvent associé au laisser-faire et à l'absence de contraintes ainsi que d'autorité. De ce fait, ils préfèrent en accorder que très rarement en instaurant un cadre à travers des choix d'outils, des méthodes pédagogiques, une organisation temporelle et spatiale

ou encore un système de sanctions. Les professeurs des écoles, en agissant ainsi, posent des limites dans l'objectif d'offrir un cadre sécurisant et rassurant dans lequel les élèves peuvent évoluer et ont conscience de la direction à prendre.

Néanmoins, d'autres professeurs des écoles accordent souvent de la liberté aux élèves car celle-ci est probablement représentée comme une autonomie qu'ils doivent acquérir. Elle se présente alors sous différentes formes comme la liberté de se déplacer sans l'autorisation du professeur, la liberté d'expression, la liberté de choisir avec qui travailler, etc. Dans ce cas, accorder de la liberté est associée à l'autonomie, à la responsabilisation et aux choix.

Ainsi, la diversité des avis repose sur la définition donnée à la notion de liberté par les professeurs des écoles.

8. Je diversifie les moyens d'entrée dans l'activité pour attirer la curiosité de mes élèves :

La majorité des professeurs des écoles considère parfois diversifier les moyens d'entrée dans l'activité afin d'attirer la curiosité des élèves, 32,81 % admettent souvent agir de la sorte, 12,50 % ne le font que rarement et 1,56 % ne varie jamais les méthodes d'entrée dans les activités.

L'entrée dans l'activité est une phase importante qui a pour but de créer le désir d'agir et de s'investir. Elle conditionne l'engagement et la motivation des élèves dans l'activité à réaliser. Ainsi, diversifier les moyens d'entrée dans l'activité permet de casser l'effet redondant et lassant que les élèves pourraient ressentir et leur offre des situations variées et stimulantes. Ces différents moyens permettent également de développer la curiosité des élèves, c'est-à-dire leur désir d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles expériences. Les moyens d'entrée dans l'activité peuvent reposer sur les différents canaux d'apprentissages : visuel, auditif et kinesthésique.

Or, certains professeurs des écoles ne varient jamais les moyens d'entrée dans l'activité. Nous pouvons supposer qu'ils agissent comme tel, car l'unique moyen qu'il utilise est efficace et correspond à la pédagogie qu'ils souhaitent mettre en place au sein de leur classe.

9. Je prends le temps de justifier l'utilité des activités :

Les professeurs des écoles ont tendance à parfois ou souvent prendre le temps de justifier l'utilité des activités mises en place (40%). Certains admettent tout de même rarement prendre le temps de le faire (15,38%) ou ne le font jamais (4,61%).

Nous pouvons supposer que les professeurs des écoles participant à ce questionnaire justifient l'utilité des activités afin de donner du sens aux apprentissages. Leur objectif est de faire prendre conscience de l'utilité de la réalisation de telle ou telle tâche dans l'acquisition de nouvelles connaissances et/ou compétences. Les professeurs des écoles prennent également le temps de justifier l'utilité des activités afin que les élèves puissent établir des liens avec les objectifs à atteindre. Quant aux professeurs qui n'agissent pas de cette façon, nous pouvons supposer que cela est dû à un manque de temps ou qu'ils ne ressentent pas l'utilité de le faire.

10. Je propose des activités qui relèvent du défi pour mes élèves :

La majorité des participants proposent souvent des activités qui relèvent du défi (55,38%), neuf participants offrent souvent ce type d'activité (13,84%) et vingt ne le font que rarement (30,76%).

Les professeurs des écoles mettent potentiellement en place des activités qui relèvent du défi pour les élèves dans le but de leur apprendre à persévérer, à fournir des efforts et à se surpasser pour atteindre des objectifs. L'objectif visé doit représenter un défi atteignable afin de gagner son intérêt aux yeux des élèves. Certains défis peuvent être réalisés avec l'ensemble des élèves ce qui permet de développer les liens sociaux et la coopération.

Néanmoins, d'autres professeurs des écoles mettent rarement en place des défis dans leur classe. Dans le cas du sujet de cette étude, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un choix pédagogique personnel en lien avec plusieurs facteurs tels que le manque de temps, la crainte de diminuer l'estime de soi lorsque les élèves ne relèvent pas le défi ou encore le souhait de ne pas mettre les élèves en compétition.

11. Je propose des activités qui se rapprochent le plus possible de la vie courante :

Cette question suscite des avis divergents puisque 26,56 % des participants proposent souvent des activités en lien avec la vie courante tandis que 21,87 % ne le font que rarement. Néanmoins, trente-trois professeurs des écoles répondants à ce questionnaire considèrent parfois proposer des activités qui se rapprochent le plus possible de la vie courante.

Proposer ce type d'activités permet de donner du sens aux apprentissages et d'aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi. C'est aussi le moyen de faire du lien avec ce qu'ils connaissent, avec les choses familières de leur vie quotidienne. Ces activités, porteuses de sens, touchent davantage les élèves favorisant ainsi l'entrée dans les apprentissages et la construction des savoirs.

Toutefois, certains professeurs des écoles admettent rarement proposer des activités qui se rapprochent le plus possible de la vie courante. En effet, il s'agit d'un choix qui peut être dû à l'incohérence et l'inadaptation avec l'objectif d'apprentissage, au manque de temps ou simplement parce que d'autres types d'activités sont plus adaptés à l'apprentissage.

12. Je laisse le choix à mes élèves de choisir le thème de travail, le matériel, le mode de présentation ou la désignation des membres du groupe :

Les participants à cette recherche ne semblent pas avoir des avis similaires sur la question. En effet, 39,06 % d'entre eux laissent parfois le choix du thème, des modalités de travail et de présentation aux élèves, 7,81 % le font souvent tandis que 34,37 % des professeurs des écoles laissent rarement le choix aux élèves voire jamais pour 18,75 % des participants.

Nous constatons alors que les professeurs des écoles ont tendance à choisir eux-mêmes le thème, les conditions de travail et de présentation. Nous pouvons supposer qu'ils agissent comme tel dans le but de faire réaliser une activité aux élèves qui reste fidèle aux objectifs d'apprentissage à atteindre. De ce fait, en imposant certaines contraintes, les professeurs des écoles structurent les activités et les modalités de réalisation de celles-ci. Bien évidemment, ils peuvent laisser les élèves choisir certains éléments mais il est tout de même nécessaire d'imposer certaines

modalités et consignes afin de diriger, coordonner et guider les élèves. De plus, les élèves ont généralement tendance à former des groupes par affinités. Or, il est important de leur apprendre à interagir, à s'exprimer, à collaborer et à partager avec d'autres pairs qui ne sont pas nécessairement leurs amis. Les professeurs des écoles peuvent également avoir la volonté de constituer des groupes hétérogènes ou homogènes.

Néanmoins, laisser parfois libre choix aux élèves permet aussi de développer leur motivation et leur procure davantage de plaisir et de joie.

13. Je propose des activités lors desquelles tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon :

Une fois encore, cette question suscite des avis divergents de la part des participants puisque 51,56 % d'entre-eux proposent parfois des activités durant lesquelles tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon tandis que 7,81 % ne procèdent jamais ainsi. Certains professeurs des écoles, quant à eux, admettent souvent agir de la sorte (14,06%), tandis que d'autres ne le font que rarement (26,56%).

Nous constatons alors que la majorité des professeurs des écoles donnent des tâches identiques à réaliser de la même façon à tous les élèves. Ils procèdent probablement de cette manière afin de simplifier leur préparation, leur organisation et la mise en commun. Cette réponse laisse supposer que les élèves sont contraints de réaliser l'activité dans des conditions de travail identiques à celles du reste de la classe.

Cependant, les élèves n'ont pas tous les mêmes capacités, les mêmes compétences, les mêmes besoins et les méthodes. Ainsi, la différenciation pédagogique se révèle être proposée par certains professeurs des écoles. Elle concerne tant les élèves qui rencontrent des difficultés que les élèves qui sont plus habiles. Elle est mise en œuvre afin que les élèves puissent évoluer à leur rythme et dans des situations répondants à leurs besoins tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir faire.

14. Je permets aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration et de travailler ensemble pour atteindre un but commun :

La majorité des participants à cette recherche permet aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration et de travailler ensemble pour atteindre un but commun. En effet, 50,77 % d'entre eux admettent parfois agir de la sorte et 41,54 % le font souvent. Néanmoins, 6,15 % permettent rarement aux élèves de travailler ensemble pour atteindre un but commun et 1,53 % ne le font jamais.

Mettre en place des activités ou des projets qui nécessitent la collaboration entre pairs permet de développer le faire ensemble, le vivre ensemble et l'apprendre ensemble. En effet, en travaillant en groupe, chaque élève apporte sa pierre à l'édifice, a une responsabilité, pense et réfléchit à la construction d'un projet commun. Ainsi, travailler ensemble demande un apprentissage cognitif, relationnel et social. Nous pouvons supposer que les professeurs des écoles mettent en place des activités de collaboration afin de développer le sentiment d'appartenance, de confiance et de compétence.

2. L'entretien semi-directif de groupe avec les élèves de CM1 et CM2

a) Le bien-être global et bien-être en classe

De manière générale, les élèves se sentent relativement bien et à l'aise à l'école car le corps enseignant est « super ». Ils semblent avoir confiance en les professeurs des écoles qui enseignent dans l'école. Néanmoins, les élèves admettent ressentir du stress vis-à-vis des travaux à réaliser, des devoirs, des activités à faire en classe, etc. Leur préoccupation première est le travail. Ils semblent alors développer une crainte et une sorte de pression à l'idée de ne pas terminer les activités qui leur sont proposées. Les élèves évoquent également les avantages et les inconvénients de venir à l'école. En effet, pour certains, l'école a des contraintes car il faut se lever tôt, il faut travailler et être sérieux tandis que pour d'autres, l'école est un lieu où l'on ne s'ennuie jamais puisqu'ils apprennent constamment de nouvelles choses et ils sont amenés à réfléchir et développer leurs connaissances.

Au sein même de la classe dans laquelle sont scolarisés les élèves, ces derniers admettent se sentir bien car l'ambiance est sympathique et les activités proposées par la professeure des écoles sont appréciées. Toutefois, certains élèves de CM2 admettent parfois s'ennuyer lorsqu'ils ont terminé leur travail avant les autres. Pourtant, ces élèves possèdent des pochettes dans lesquelles se trouvent des travaux inachevés et la classe dispose de nombreuses activités en libre accès. Nous pouvons ainsi en déduire que les élèves disent s'ennuyer car ils ne savent pas quelle activité réaliser parmi celles à leur disposition. Toutefois, les élèves semblent apprécier le fonctionnement de la classe flexible et s'y sentir bien car ils sont autonomes et partagent beaucoup de moments avec leurs camarades et la professeure.

De plus, les élèves, en tant qu'individu unique, n'aiment pas tous les mêmes choses, ont des préférences et des réticences. En effet, ils ont, chacun, des disciplines d'enseignements préférées à d'autres, des opinions sur certains domaines, des facilités ou des difficultés dans une discipline particulière.

Les élèves semblent donc se sentir bien et en sécurité au sein de la classe. La personnalité, les attitudes et la pédagogie de la professeure semblent jouer un rôle important dans le bien-être des élèves puisque ces derniers admettent qu'elle accorde des moments de travail mais aussi des instants de partage moins formels.

En tant que professeur des écoles, il semble être important d'adopter une posture de bienveillance pour que les élèves développent un sentiment de bien-être à l'école. Les attitudes positives telles que la compréhension, l'empathie, la confiance, le respect, la douceur et l'humour sont des qualités essentielles pour exercer le métier. La bienveillance dans la relation pédagogique semble participer à l'épanouissement, à la réussite scolaire et au bien-être des élèves.

b) La confiance en soi et l'estime de soi

Spontanément, les élèves se sentent en difficulté à l'idée d'évoquer leurs qualités. Ainsi, ils préfèrent discuter de leurs défauts dont ils ont plus conscience. Ils ont tendance à davantage

reconnaître leurs points négatifs que leurs points forts. De ce fait, ne sachant pas reconnaître leurs nombreuses qualités, les élèves ont spontanément donné leurs opinions sur chacun et ont échangé afin de mettre en lumière les points forts des élèves qui ne pensaient pas en avoir.

En tant que professeur des écoles, travailler sur les points forts et les points faibles est utile et nécessaire. En effet, pour prendre conscience de leur valeur, les élèves ont besoin de reconnaître ce qui les définit pour mieux se connaître eux-mêmes. Ainsi, les élèves qui ont la capacité de percevoir leurs qualités, leurs défauts, leurs habiletés physiques, intellectuelles et relationnelles pourront davantage les utiliser et les mettre à profit dans leurs apprentissages.

De plus, se sentir fier de soi est important afin de développer son estime de soi. Les élèves admettent l'être lorsqu'ils sont satisfaits et contents d'eux-mêmes. Ce sentiment apparaît principalement lorsque les élèves réussissent quelque chose tant dans le domaine scolaire que dans le domaine privé, mais aussi lorsqu'ils réussissent à surmonter leurs difficultés. Ainsi, le sentiment de fierté accroît la confiance en soi des élèves et leur sentiment de compétence.

Cependant, le sentiment de fierté ne peut se développer qu'à travers autrui. En effet, les élèves admettent reconnaître que les autres sont fiers d'eux lorsqu'ils leur disent. La transmission de messages verbaux ou non-verbaux joue donc un rôle important dans le développement du sentiment de fierté des élèves puisque, si personne ne les complimente, ne les félicite et ne les encourage, ils rencontreront probablement des difficultés à croire en eux et en leurs capacités. Par conséquent, les élèves ont besoin et demandent à recevoir plus de compliments et d'encouragements de la part de leurs pairs, de leur professeur et de leurs parents.

Toutefois, comme évoqué par les élèves eux-mêmes, certaines personnes peuvent être fières d'eux mais ils ne peuvent pas en prendre conscience car ces personnes n'osent pas le faire ressentir et le montrer. Valoriser autrui semble poser quelques problèmes car les élèves disent craindre le jugement et la réaction des autres camarades de la classe. Par conséquent, les élèves ont cherché des divers moyens d'émettre un mot gentil et encourageant pour un autre camarade. Ils ont ainsi proposé des solutions écrites, verbales et gestuelles comme écrire un mot, faire un clin d'œil, faire un pouce en l'air ou encore adresser des compliments verbaux.

Quant à la maîtresse, les élèves considèrent qu'elle est fière d'eux parce-qu'elle leur le fait savoir à travers différents moyens. En effet, elle écrit toujours un mot de félicitations ou d'encouragement dans le cahier, elle récompense les élèves par diverses méthodes (privilèges éducatifs individuels ou collectifs / boules de récompense) ou elle communique ouvertement avec les élèves. Ces derniers approuvent le fait que toutes ses actions leur donnent confiance en eux.

En tant que professeur des écoles, il est essentiel de remarquer et valoriser les efforts, les progressions et les réussites. La construction de l'estime de soi des élèves passe par le regard des autres mais aussi et surtout par celui du professeur des écoles. Ainsi, faire remarquer aux élèves que nous sommes fiers d'eux et croire en leurs capacités est primordial pour qu'ils aient confiance en eux, qu'ils osent et qu'ils augmentent leur sentiment d'appartenance et de compétence.

Cependant, la confiance en soi et l'estime de soi s'avèrent parfois être mises à mal lors de certaines situations. En effet, les élèves craignent de faire interroger à l'encontre de leur propre volonté car ils ont peur de commettre des erreurs. De ce fait, ils se sentent gênés à l'idée de dire des choses fausses devant leurs pairs et redoutent le regard des autres. Ce malaise est dû à la peur d'être jugé et moqué et peut amener les élèves à ne plus oser prendre d'initiatives. D'une part les élèves sont écoutés et entendus mais de l'autre, ils semblent craindre les jugements de leurs pairs à leur égard, d'autant plus s'ils commettent des erreurs qui réduisent leur sentiment de compétence.

En tant que professeur des écoles, il est essentiel d'apprendre aux élèves à respecter la parole d'autrui, d'interdire les moqueries et les jugements infondés. Chaque élève peut avoir son avis mais il est primordial de respecter la pensée de chacun. De plus, l'erreur doit être dédramatisée et être considérée comme une étape de l'apprentissage.

De plus, ce sentiment est généralement mis en péril lorsque les élèves sont face à des activités ou des apprentissages qu'ils ne comprennent pas. En effet, ils ont tendance à se sentir « bêtes », « nuls » et à s'énerver contre eux-mêmes car ils souhaiteraient réussir et comprendre.

Ils semblent alors être frustrés et se dévaloriser, d'autant plus lorsqu'ils aperçoivent leurs camarades de classe réussir. Néanmoins, aussi surprenant que cela puisse paraître, lorsque les élèves ne comprennent pas quelque chose, ceux-ci n'osent pas demander davantage d'explications à la maîtresse et préfèrent rester dans l'incompréhension. Certains élèves admettent craindre la réaction de la professeure et ont peur que celle-ci croie que ses explications étaient mauvaises. Pourtant, en agissant comme tel, les élèves s'emprisonnent dans un cercle vicieux puisqu'en ne comprenant pas certaines choses et en ne demandant pas d'explications, ils ne peuvent que difficilement progresser.

En tant que professeur des écoles, il est donc important de demander aux élèves de reformuler une consigne afin de s'assurer de sa compréhension et d'aider les élèves à se l'approprier. Durant l'activité, le professeur des écoles peut également s'approcher individuellement des élèves, leur demander si tout ce passe bien, si ils ont des questions, comment ils procèdent pour réaliser l'activité, etc. Les élèves se sentiront probablement plus apte à demander discrètement de l'aide au professeur.

L'incompréhension peut être résolue à travers la mise en place de travaux de groupe. Les élèves semblent apprécier ces modalités de travail car ils peuvent compter sur les autres membres du groupe s'ils ne comprennent pas quelque chose. Il s'agit donc d'un moyen pour favoriser l'entraide et la coopération entre pairs qui sont des compétences importantes à acquérir. Cependant, le tutorat ne semble pas connaître le même succès auprès des élèves. En effet, ces derniers sont reconnaissants de l'aide apportée par un camarade de la classe mais ils admettent se sentir incompetents et bêtes face à un tuteur qui est capable de réussir seul.

c) Les compétences scolaires

Un grand nombre d'études ont montré que le fait de réussir ou d'échouer dans le domaine scolaire peut avoir un impact sur la construction des conceptions de soi et le développement de l'estime de soi. Ainsi, nous avons questionné les élèves sur leurs compétences scolaires et leur réaction face à l'échec ou la réussite.

Au cours de leur scolarité, les élèves ne réalisent pas toujours des activités de même niveau de difficulté. Ils sont parfois confrontés à des travaux plus difficiles et parfois à des connaissances qu'ils maîtrisent parfaitement. Ainsi, lorsque les élèves se trouvent face à un travail rude dans lequel ils rencontrent des difficultés, ils ont tendance à se mettre beaucoup de pression par peur de ne pas réussir.

Il est donc du devoir du professeur des écoles de rassurer les élèves et de communiquer avec eux à propos de l'activité à réaliser. Pour ce faire, cela nécessite que le professeur des écoles dédramatise toutes situations d'échec et d'incompréhension et qu'il prenne le temps de retravailler à nouveau l'apprentissage avec les élèves.

Néanmoins, les élèves admettent mieux réussir et avoir de meilleurs résultats en apprenant leurs leçons et en travaillant par le biais du canal d'apprentissage qui leur correspond le mieux. Pour apprendre et mémoriser, les élèves font appel à leur sens et privilégient le profil visuel, auditif et/ou kinesthésique. Ils considèrent également que la professeure a une grande importance puisque c'est elle qui leur enseigne de nouvelles connaissances et qui est capable de donner des explications. Les élèves ont besoin d'évoluer dans un climat scolaire sécurisant, rassurant et bienveillant afin de développer leur estime de soi et d'atteindre la réussite scolaire.

En tant que professeur des écoles, il semble important de différencier les moyens d'apprentissages afin de répondre aux besoins de chaque élève. Pour ce faire, le professeur des écoles peut s'appuyer sur les intelligences multiples et les différents canaux d'apprentissages. .

DISCUSSION

1. Recontextualisation

La présente recherche avait pour objectif d'étudier les rapports qu'entretiennent l'estime de soi et la réussite scolaire afin de mieux les comprendre et explorer des pistes d'intervention enseignantes permettant de réduire le sentiment d'incompétence, le manque de confiance en soi ou encore la crainte de l'échec qui sont des obstacles à leur développement.

Pour ce faire, une enquête par questionnaire a été menée auprès de soixante-quatre professeurs des écoles et un entretien semi-directif de groupe a permis de recueillir des explications et des représentations d'élèves de CM1/CM2.

Ces deux enquêtes mettaient en évidence diverses variables permettant de répondre aux hypothèses de départ qui sont les suivantes :

- Une posture enseignante bienveillante permet le développement de la confiance en leurs propres capacités et la valorisation de l'estime de soi des élèves.
- Plus les professeurs des écoles sont convaincus des capacités à progresser de leurs élèves, mieux ceux-ci réussissent à l'école et développent une estime de soi positive.
- Plus les professeurs des écoles favorisent les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence, plus les élèves acquièrent une conscience de leur valeur propre, qui influence à son tour, la réussite scolaire.
- Plus les professeurs des écoles s'adaptent aux capacités et aux besoins des élèves, plus ceux-ci évolueront à leur rythme vers le succès scolaire et auront confiance en eux.

2. Retours sur les résultats obtenus

Suite à l'analyse des résultats, nous pouvons effectuer un retour sur les hypothèses de départ afin de les confirmer ou les infirmer en les comparant aux résultats obtenus.

a) Première hypothèse : adopter une posture bienveillante

La première hypothèse s'intéresse à la bienveillance des professeurs des écoles. Il semble que ces derniers soient convaincus de l'intérêt d'adopter une posture bienveillante envers les élèves afin de favoriser leur confiance en eux et en leurs capacités. En effet, la majorité d'entre eux estime qu'elle est extrêmement importante (question 24 du questionnaire) et l'évoque tout au long de l'enquête. La bienveillance renvoie à la compréhension, au respect, à l'écoute, à la confiance et à l'empathie qui sont des qualités et des compétences essentielles au métier de professeur des écoles. Il s'agit en réalité d'une posture enseignante basée sur l'encouragement et le respect.

Ainsi, comme l'explique Charles Horton Cooley, l'estime de soi se construit principalement en fonction du regard et des jugements d'autrui. Par conséquent, les encouragements, et les compliments sont en lien avec son développement. Elle semble être appréciée par les élèves puisqu'ils la considèrent comme une posture qui favorise leur bien-être et leur épanouissement. Ainsi, les professeurs des écoles, en adoptant une posture bienveillante, engagent les élèves à avoir confiance en leur capacité d'apprendre et de réussir mais semble également valoriser leur estime de soi.

Cependant, les professeurs des écoles interrogés durant cette étude attirent l'attention sur cette notion de bienveillance. En effet, ceux-ci préconisent de ne pas tomber dans l'excès où les mots, les encouragements, les félicitations du professeur perdent de leur valeur aux yeux des élèves. Il est nécessaire de trouver le juste milieu et de faire preuve d'authenticité.

b) Seconde hypothèse : croire en les capacités des élèves

La seconde hypothèse suppose que les croyances des professeurs des écoles en les capacités de progresser des élèves permettent à ces derniers de mieux réussir et de développer une estime de soi positive. Selon Charles Horton Cooley, le regard des autres renvoie des indications permettant à l'individu, donc aux élèves, de connaître les conceptions que les autres ont de lui. Les professeurs des écoles sont de véritables miroirs sociaux qui renvoient aux élèves des croyances et des perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes.

Cependant, certains professeurs des écoles participant à cette recherche admettent ne pas toujours croire en les capacités de réussite de leurs élèves (question 22). Inconsciemment, ces professeurs n'adoptent pas les mêmes attitudes avec les élèves qu'ils considèrent capables de progresser qu'avec des élèves jugés moins doués. De ce fait, un professeur qui a une attente concernant les capacités d'un élève agit de manière conforme à cette attente : il s'agit de l'effet Pygmalion. Les croyances et les attentes sur les compétences et le potentiel d'un élève modifient vraisemblablement son évolution scolaire.

Néanmoins, les élèves interrogés évoquent clairement le besoin de ressentir que leur professeur croit en eux. Ils sont très sensibles aux perceptions de leurs capacités. Ainsi, s'ils ne perçoivent pas la confiance des professeurs des écoles en eux et en leurs capacités, ils pensent ne pas être capables de progresser et se perçoivent comme des personnes qui ne peuvent s'améliorer. Carol Dweck distingue les personnes à l'état d'esprit fixe et les personnes à l'état d'esprit en développement. Cet état d'esprit chez les élèves peut évoluer positivement ou négativement à travers les conceptions perçues de leur entourage.

Ainsi, il est important de croire en les capacités des élèves afin que leur sentiment de compétence personnelle, leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance ne soient pas mis à mal. Les professeurs des écoles doivent ainsi conserver la capacité de croire en chacun de leurs élèves y compris ceux rencontrant des difficultés scolaires.

c) Troisième hypothèse : promouvoir les quatre composantes de l'estime de soi

La troisième hypothèse, quant à elle, suppose que plus les professeurs des écoles favorisent les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence, plus les élèves acquièrent une conscience de leur valeur propre, qui influence à son tour, la réussite scolaire. Les professeurs des écoles participant à cette recherche sont nombreux à adopter des postures encourageante, valorisante, rassurante, bienveillante, d'écoute et de confiance avec les élèves afin de développer les quatre sentiments essentiels de l'estime de soi étudiés par Germain Duclos.

1. La connaissance de soi

D'après Abraham Maslow, les besoins physiologiques des élèves, qui sont avant tout des enfants, doivent être satisfaits pour leur permettre de découvrir et de répondre aux besoins suivants : le besoin d'appartenance, de sécurité et d'amour. Ainsi, il semble tout d'abord essentiel que les élèves se connaissent eux-mêmes, qu'ils aient conscience de leurs capacités, de leurs besoins et de leurs sentiments. D'après Delphine Martinot, les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi. Or, se connaître, ce n'est pas uniquement reconnaître ses forces, ses qualités, c'est aussi accepter ses défauts, ses difficultés et ses faiblesses. L'acquisition d'une connaissance de soi est également associée à la capacité de se souvenir de ses succès. En effet, avoir conscience de ses réussites implique les élèves à avoir confiance en leur capacité à atteindre de nouveaux objectifs et engendre de la motivation à les poursuivre.

Les professeurs favorisent et développent la connaissance de soi des élèves. Pour ce faire, ils peuvent les aider à mieux se connaître à travers des activités spécifiques ou des moments d'échanges sur les émotions, les ressentis, les points forts et les points faibles de chacun. Certains professeurs des écoles travaillent l'estime de soi en aidant les élèves à prendre conscience de leurs forces et d'apprécier ce qui les rend uniques avec « la roue des qualités ».

2. Le sentiment d'appartenance

Le troisième besoin développé par Maslow est le besoin d'appartenance appelé le sentiment d'appartenance par Duclos. Tout être humain a besoin de se sentir aimé, apprécié et considéré par autrui et par ses pairs. L'école étant un lieu de socialisation, les élèves ressentent le besoin d'être considérés par leurs camarades de classe. C'est d'ailleurs ce qu'expriment les élèves interrogés lors de l'entretien semi-directif en faisant part de leur souhait de recevoir davantage d'attention, de compliments et d'encouragement de la part de leurs pairs. Le sentiment d'appartenance s'exprime par le bien-être au sein d'un groupe, la capacité à communiquer facilement avec les autres, la capacité de partage et d'entraide ou encore la prise de responsabilités dans un groupe. Ainsi, sur le plan social, se faire des amis et savoir les garder développent une bonne image de soi.

La conscience d'appartenir à un groupe se développe à travers les actions des adultes et notamment, à travers celles des professeurs des écoles dans le cadre scolaire. Dans le

questionnaire à destination des professeurs des écoles, ceux-ci avouent mettre en place des actions favorisant les interactions sociales entre pairs et la coopération. Ils privilégient alors les travaux de groupe, l'entraide, le tutorat, le soutien et les activités d'échanges. Les professeurs des écoles favorisent le sentiment d'appartenance des élèves en les rendant capables d'échanger, de confronter leurs points de vue, d'argumenter, d'écouter, de coopérer, de développer leur esprit critique et de se respecter mutuellement.

3. Le sentiment de sécurité ou de confiance en soi

Le sentiment de sécurité, quant à lui, est le besoin considéré le plus essentiel au bon développement de l'estime de soi et favorisant la réussite scolaire. Les élèves interrogés éprouvent le besoin de se sentir en sécurité et en confiance pour évoluer et apprendre. Le sentiment de sécurité s'exprime à travers un sentiment de confiance aux adultes, la capacité à prendre des risques, la capacité à comprendre et accepter les règles ou encore le sentiment général de bien-être. Ce sentiment est principalement influencé par un climat de classe serein ou anxieux et par la qualité des relations avec le professeur et les pairs.

De ce fait, c'est grâce à des repères stables et à des règles de vie commune que les élèves évoluent dans un environnement sécurisant et de confiance propice aux apprentissages et au développement de l'estime de soi. Il est préconisé de construire collectivement les règles de vie dans la classe afin de sécuriser les élèves et les socialiser en explicitant les valeurs de respect, de civilité, d'égalité. Les repères stables, quant à eux, correspondent généralement à une organisation structurée de la journée et à la mise en place de rituel. Ils construisent un cadre sécurisant à travers des repères spatiaux, temporels et progressifs qui amènent les élèves à oser.

De plus, c'est également grâce à un professeur des écoles sécurisant, rassurant et de confiance que les élèves peuvent s'épanouir. Les professeurs doivent donc assurer un climat de sécurité physique, émotionnelle et psychologique. Ainsi, les professeurs interrogés évoquent favoriser ce climat à travers la communication, la valorisation et la prise en compte des élèves comme des individus uniques. La relation pédagogique est donc un facteur influent du sentiment de sécurité des élèves (question 9). Les éléments clé de cette relation sont la communication et les interactions. Qu'elles soient verbales ou non, elles sont d'une grande importance et sont nécessaires à l'éducation et au bien-être des élèves. En effet, interagir avec les élèves c'est leur

montrer qu'ils existent et qu'ils ont de l'importance. Les professeurs des écoles interrogés lors de cette étude admettent communiquer avec les élèves de différentes façons auxquelles ils n'accordent pas la même importance (question 12). Ils ont recours à la parole, aux mains, au regard, à l'écoute, aux déplacements mais peuvent également utiliser le sourire, le ton et la posture de leur corps.

4. Le sentiment de compétence ou d'auto-efficacité

Enfin, le sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'auto-efficacité, n'est pas des moindres au vu du sujet qui traite la réussite scolaire. En effet, faire savoir aux élèves qu'ils sont capables ne suffit pas, il est nécessaire qu'ils se sentent capables de mobiliser des compétences pour réaliser une tâche, qu'ils connaissent des situations de réussites et qu'ils prennent conscience de celles-ci. Les élèves interrogés lors de l'entretien semi-directif se disent être fiers d'eux lorsqu'ils réussissent une activité. Ce sentiment de fierté contribue bien évidemment au développement de l'estime de soi. D'après les travaux d'Albert Bandura, le sentiment d'auto-efficacité est un facteur primordial dans la motivation et la réussite puisqu'il détermine les défis choisis, les efforts, l'engagement et la persévérance des individus. L'auteur William James et les professeurs des écoles interrogés reconnaissent que ne pas réussir, connaître des échecs récurrents et ne pas avoir confiance en ses compétences ont un impact considérable sur l'estime de soi et la réussite scolaire. Par conséquent, il semblerait que les élèves qui aient confiance en leurs capacités et en leurs aptitudes se sentent davantage capables d'aborder des tâches difficiles.

Le sentiment de compétence s'exprime par la capacité à faire face à des apprentissages nouveaux, la perception de l'utilité des activités, la reconnaissance et l'acceptation des erreurs, la persévérance face aux difficultés et la manifestation de fierté suite à une réussite. Ainsi, d'après Bandura, ce sentiment d'auto-efficacité évolue en fonction de quatre facteurs³ : les expériences actives de maîtrise (expériences antérieures réussies), les expériences vicariantes (comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-backs, encouragements de personnes significantes) et l'état psychologique et émotionnel.

3 Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, 5(5), 91-116.

Par conséquent, les professeurs des écoles interrogés mettent en place diverses actions qui favorisent le sentiment de compétence. Tout d'abord, ces professionnels proposent de fixer des objectifs scolaires efficaces. Pour ce faire, ils doivent être atteignables car des objectifs trop élevés sont généralement source d'échec, de découragements et de perte de motivation. Ils doivent également être motivants, mesurables et réalistes. Les professeurs des écoles émettent également l'idée de la valorisation. En effet, la valorisation est considérée comme un outil permettant de donner confiance aux élèves et de les mettre dans de bonnes conditions favorables aux apprentissages. Cependant, valoriser un élève ne se réduit pas uniquement à ses réussites. Les professeurs des écoles considèrent qu'il est également important de valoriser les efforts, l'investissement et les progrès de chacun (question 19). Ainsi, la valorisation ne se limite pas seulement aux résultats des élèves mais consiste aussi à encourager, à féliciter et à complimenter les efforts, les bons comportements et les qualités humaines des élèves. Enfin, il semble également essentiel de travailler la place de l'erreur dans les apprentissages car celle-ci est bien souvent considérée par les élèves comme un élément négatif, une bêtise, une preuve d'incompétence qu'il ne faut produire. Ainsi, l'erreur a tendance à détériorer le sentiment de compétence. Or, les professeurs des écoles revalorisent le statut de l'erreur en la considérant comme un droit et une étape des apprentissages. Elle permet aux élèves d'effectuer un travail réflexif permettant d'en découvrir les causes et d'y remédier. Elle donne également aux professeurs des informations sur les processus mentaux et le raisonnement des élèves.

d) Quatrième hypothèse : s'adapter aux capacités et aux besoins des élèves

La quatrième hypothèse suppose que plus les professeurs des écoles s'adaptent aux capacités et aux besoins des élèves, plus ceux-ci évoluent à leur rythme vers le succès scolaire et ont une bonne estime d'eux-mêmes. En effet, les élèves, de par leur histoire, leurs expériences personnelles et leur culture sont des individus uniques qu'il est nécessaire de considérer comme des personnes à part entière. Ainsi, il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves en adaptant les méthodes pédagogiques et les postures enseignantes afin de donner une éducation de qualité égale à chacun.

De ce fait, de nombreux professeurs des écoles participant à cette recherche évoquent le terme de différenciation pédagogique. D'après l'Inspection générale de l'Éducation Nationale, la pédagogie différenciée est « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes des objectifs communs ». Les professeurs des écoles peuvent adapter leur pédagogie en tenant compte des différences de réussite dans certaines disciplines, de comportements, de rythme d'acquisition, de culture, de styles cognitifs ou encore de mode de pensée.

Les professeurs des écoles sont invités à adapter leurs stratégies en fonction des différentes possibilités des élèves, en prenant appui sur leurs caractéristiques cognitives tout en leur permettant d'enrichir leur façon de construire leurs apprentissages en rencontrant des situations variées. Il est alors nécessaire de travailler les canaux d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique ainsi que les intelligences multiples. Les professeurs des écoles cherchent à mettre en place des situations variées où l'élève peut réussir et en être valorisé. Ces activités doivent permettre aux élèves de prendre conscience qu'ils savent faire et peuvent réussir, développant ainsi leur sentiment de compétence et de confiance en soi. Les professeurs des écoles questionnés différencient également les modalités de réalisation de la tâche. En effet, selon les activités, ils mettent en place des groupes de confrontation dans une logique de conflit socio-cognitif, des groupes d'aide et de besoins ou encore des groupes de découverte dans une logique de projet. La différenciation pédagogique est donc un moyen de s'adapter aux besoins et aux capacités de chacun dans le but de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves et une estime de soi positive.

3. Limites et perspectives

La recherche menée présente différentes limites. Dans un premier temps, l'échantillon de professeurs des écoles est probablement insuffisant mais à l'avantage de s'étendre à des participants de différents âges, n'ayant pas la même carrière professionnelle et exerçant dans divers milieux et cycles. Une participation masculine plus élevée de professeurs des écoles aurait également été souhaitable mais il faut reconnaître que le métier est davantage exercé par des

femmes. Il en est de même pour l'échantillon d'élèves interrogés dans le cadre de l'entretien semi-directif. Le manque de temps, le contexte sanitaire dû à l'épidémie de la Covid 19 et l'organisation que cela nécessite n'ont pas permis le recueil de plus de données. Afin d'améliorer cette étude, il serait donc intéressant d'étendre la recherche en questionnant des élèves de milieux urbains, scolarisés dans des classes à effectifs variés, ayant des professeurs de sexe, d'âge et de style éducatif différents.

Concernant plus particulièrement le questionnaire à destination des professeurs des écoles, celui-ci a l'inconvénient de ne pas établir un contact direct avec la personne questionnée. De ce fait, il se restreint uniquement aux questions qui le compose et ne permet donc pas de clarifier certaines questions, de demander des explications supplémentaires et de s'assurer que l'interviewé comprend bien les questions. Il est également difficile de savoir si les participants répondent honnêtement aux questions ou si ils répondent comme tel pour dissimuler des éléments jugés potentiellement gênants socialement.

De plus, les questions peuvent être interprétées de différentes façons selon le participant et donc ne pas avoir la même pertinence. Certaines questions ouvertes offraient la possibilité aux participants de proposer leur propre réponse. Ainsi, afin de les analyser, nous avons regroupé ces réponses par catégories. Ces réponses qualitatives ont l'avantage d'être riches en données recueillies. Or, leur contenu est parfois superficiel et facilite les erreurs d'interprétation.

Certaines questions n'étaient pas adaptées ou étaient mal interprétées. Ainsi, certains professeurs des écoles donnaient des réponses incohérentes qui n'avaient aucun lien avec la question posée ou répondaient par une nouvelle question qui finalement n'apportait pas plus de réponses à la question posée par le questionnaire. Ces résultats étaient donc inexploitable.

Concernant l'entretien semi-directif de groupe avec les élèves de CM1 et CM2, celui-ci a été très enrichissant afin de prendre connaissance de leurs attentes, de leurs sensations et les confronter au discours des professeurs des écoles. Néanmoins, malgré avoir précisé au début de l'entretien que chacun avait le droit de donner son opinion, les discours des élèves peuvent être biaisés. Le groupe peut exercer une influence, de manière consciente ou inconsciente sur les paroles de chacun des membres. Ainsi, les élèves n'ont peut-être pas été fidèles à leurs idées et se sont conformés à la position du groupe. Les questions posées lors de cet entretien ont parfois été

mal interprétées ou ont posées quelques difficultés de compréhension. Ainsi, même si les données recueillies étaient intéressantes et utiles, les élèves ne répondaient pas toujours totalement au questionnement initial.

Enfin, la recherche menée ne traite que du bien-être, de l'estime de soi et des compétences scolaires actuels des élèves. Ainsi, elle ne prend pas en compte une éventuelle évolution de l'estime de soi et de la réussite scolaire des élèves par rapport à la posture enseignante des professeurs des écoles. Afin d'améliorer cette étude, il serait intéressant d'évaluer l'estime de soi et le niveau scolaire des élèves à une période donnée, de tester les différentes variables propres aux professeurs des écoles puis d'évaluer à nouveau l'estime de soi et le niveau scolaire des élèves. En agissant ainsi, nous pourrions nous assurer davantage de l'efficacité des postures, des pédagogies, des attitudes et des comportements des professeurs sur l'estime de soi positive et la réussite scolaire des élèves.

Pour terminer, des variables non contrôlées telles que la situation familiale et les pratiques éducatives des parents ne sont pas prises en compte. Or, elles peuvent influencer l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves malgré la mise en place d'actions scolaires et de postures positives des professeurs des écoles essayant de les valoriser.

CONCLUSION

Cette recherche, par son cadre théorique, montre bien la complexité de la notion d'estime de soi et l'intérêt qu'elle suscite depuis de nombreuses années auprès des chercheurs. Aujourd'hui, elle est encore questionnée dans le domaine de l'éducation et est étroitement liée à des variables telles que la réussite et l'échec scolaire. Ainsi, d'une part, cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre les liens qu'entretiennent l'estime de soi et la réussite scolaire et d'autre part, d'étudier et de proposer des pistes d'interventions efficaces afin de valoriser l'estime de soi et produire un effet positif sur la réussite scolaire.

La problématique retenue nous a menés à vérifier dans un premier temps si l'adoption d'une posture bienveillante permettait aux élèves de développer la confiance en leurs propres capacités et la valorisation de leur estime de soi. Par la suite, nous avons tenté de montrer que plus les professeurs des écoles sont convaincus des capacités à progresser de leurs élèves, mieux ces derniers réussissent et développent une estime de soi positive. Nous avons également posé l'hypothèse que plus les professeurs des écoles favorisent les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence, plus les élèves acquièrent une valeur propre positive qui influence à son tour la réussite scolaire. Enfin, nous avons tenté de montrer que si les professeurs des écoles s'adaptent aux besoins et aux capacités des élèves, ces derniers évoluent à leur rythme vers le succès scolaire et ont une bonne estime d'eux-mêmes. Grâce aux méthodologies utilisées, c'est-à-dire le questionnaire et l'entretien semi-directif de groupe, nous avons recueilli de nombreuses informations qui nous ont permis de prendre connaissance des pratiques des professeurs des écoles ainsi que des sensations, des perceptions et des besoins d'élèves de CM1/CM2. Ces deux enquêtes ont permis d'en partie vérifier les hypothèses émises.

Dans cette étude, la notion de bienveillance est omniprésente. Elle est employée à de nombreuses reprises au cours du questionnaire et est considérée comme une compétence importante du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. La bienveillance repose sur des attitudes positives telles que la compréhension, l'empathie, la douceur, la confiance, l'écoute et le respect envers les élèves. Elle permet à ces

adultes à en devenir, d'évoluer et d'apprendre dans un climat propice au bien-être, à la sécurité et à l'épanouissement. Ainsi, dans ce sens, nous pouvons confirmer cette hypothèse puisque la posture de bienveillance semble participer au développement d'une estime de soi positive et à la réussite scolaire des élèves.

La seconde hypothèse suppose que plus les professeurs des écoles sont convaincus des capacités à progresser de leurs élèves, plus ces derniers réussissent et développent une estime de soi positive. Les résultats obtenus vont dans ce sens puisque les élèves interrogés affirment avoir le besoin de savoir que les autres croient en eux, de se sentir soutenus et encouragés. Ils ont besoin de percevoir la confiance que les autres ont en eux et en leurs capacités pour développer leur motivation, leur persévérance, leur sentiment de compétence et de confiance. Ainsi, cette hypothèse est vérifiée à degré moindre puisque pour être totalement confirmée, l'étude mériterait d'être approfondie. En effet, il serait judicieux de contrôler l'estime de soi et le niveau de réussite scolaire à deux moments différents de l'année scolaire afin de s'assurer que les croyances positives des professeurs des écoles en les capacités de progresser de leurs élèves ont un réel impact sur le développement d'une estime de soi positive et la réussite scolaire.

L'étude s'est également plus profondément intéressée aux quatre composantes de l'estime de soi : le sentiment de sécurité ou de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. Favoriser ces quatre sentiments à travers des postures différentes (bienveillante, encourageante, attentive, communicationnelle, valorisante, rassurante), des actions diverses telles que la pédagogie différenciée, les travaux de groupe, la mise en place de stratégies, le travail des forces et des faiblesses et bien d'autres encore permettent aux élèves de développer une image positive d'eux-mêmes et d'intégrer de multiples attitudes et habiletés qui influencent la réussite scolaire. Ainsi, nous pouvons partiellement confirmer cette hypothèse puisque les actions des professeurs semblent favoriser ces quatre sentiments qui vont dans le sens des besoins des élèves. Néanmoins, pour la vérifier dans sa globalité, il aurait été nécessaire de tester l'impact de chacune des quatre composantes de l'estime de soi sur la réussite scolaire et l'estime de soi des élèves interrogés.

Enfin, il est très important de prendre en compte la diversité de chaque élève afin de donner une éducation de qualité égale à chacun. C'est ainsi que l'adaptation est considérée

comme une qualité essentielle à l'exercice du métier de professeur des écoles. Au cours de cette étude, cette notion est indirectement abordée à travers les différentes méthodes pédagogiques, les diverses postures enseignantes et les diverses actions proposées. En effet, les élèves sont des individus uniques. Ils ne progressent pas tous à la même vitesse, ne possèdent pas tous les mêmes capacités cognitives, les mêmes compétences, la même personnalité ou les mêmes tempéraments. S'adapter à leur individualité semble être important afin de favoriser les sentiments de sécurité, d'appartenance, de compétence et de connaissance de soi. Les élèves se sentiront alors reconnus et compris afin d'évoluer et apprendre dans un climat sécurisant, rassurant et répondant à leurs besoins. Ainsi, les résultats obtenus vont dans le sens de cette hypothèse puisque les professeurs des écoles interrogés proposent de s'adapter aux besoins et aux capacités de chacun. Néanmoins, pour valider pleinement cette hypothèse et améliorer cette recherche, il serait intéressant de tester la variable « adaptation » ou voir en pratique l'influence de celle-ci sur l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves.

Ce travail de recherche nous a alors permis de découvrir que les pédagogies valorisantes étaient grandement adoptées par les professeurs des écoles dans le but de favoriser une estime de soi positive et la réussite scolaire des élèves. Ces pédagogies reposent principalement sur la valorisation des progrès, sur la pédagogie de l'erreur, sur la différenciation pédagogique, sur la mise en place d'objectifs atteignables ou encore sur les contextes réels et motivants. Les élèves semblent également avoir besoin d'un climat sécurisant, rassurant, empathique et bienveillant dans lequel ils peuvent s'épanouir personnellement et scolairement. Ainsi, en tant que professeurs des écoles, il importe de donner aux élèves des rétroactions positives en leur laissant voir qu'ils sont écoutés et compris, qu'ils ont des capacités et des compétences et qu'ils sont acceptés comme des individus uniques au sein d'un groupe.

En conclusion, la réussite scolaire et l'estime de soi entretiennent des liens influents réciproques au cœur du domaine de l'éducation. Ainsi, les professeurs des écoles ont pour mission d'enseigner des savoirs mais ils doivent également accompagner les élèves dans leurs apprentissages scolaires et renforcer leur estime de soi en créant des conditions favorables à leur développement. Les professeurs des écoles ont donc un rôle important. Mais qu'en est-il de la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec les élèves ? Nous pourrions prolonger cette

recherche en nous intéressant plus particulièrement à l'influence de la relation pédagogique sur l'estime de soi et la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R. & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, numéro 507(3), 169-174.
- Bariaud, F. Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 35/2. 2006. 282-295.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Delvaux, B. (2000). Décrochage scolaire et estime de soi. *L'Observatoire*, n°32.
- Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 18-26.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7, p. 117-140.
- Galand B. Réussite scolaire et estime de soi. *Article de la rubrique « L'école en questions » du magazine Sciences humaines, N° Spécial N° 5*.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, 5(5), 91-116.
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 2(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M.Bolognini, & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.57-81). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Unpublished manual. University of Denver, Denver, CO.
- Hervé, L. (2017). Comment rester bienveillant avec ses élèves ?. [ffdumas-01622220f](https://doi.org/10.3917/dev.112.0129)
- Jendoubi, V. (2002). L'estime de soi et l'école. *Résonances*. 3, pp. 7-9.
- Jung, C.G. (1971) Le symbole de la transsubstantiation dans la messe. *Les racines de la conscience*, Paris, Buchet Chastel, p. 281.
- L'Ecuyer, R. (1994). Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse. Montréal, *Les presses de l'université de Montréal*.
- Marsh, H. W.(1990). A multidimensional, hierarchical self-concept : Theoretical and empirical justification, *Educational psychology review*, 2, p. 77-172.
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483–502.
- Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp.83-116). Paris: Armand Colin.
- Maslow, H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the stand point of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Perron, R. (1991), *Les représentations de soi: développement, dynamiques, conflits*, Éditions Privât, Toulouse, 255 pages.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The Development of the Self*, Leahy R, ed. New York: Academic Press, pp. 205-246.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46, p. 407-441.
- William, J. (1890). *The principle of psychology*. New-York: Holt.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire à destination des professeurs des écoles.....	1
Annexe 2 : Guide d'entretien.....	11
Annexe 3 : Consentement de participation à l'étude.....	13
Annexe 4 : Retranscription de l'entretien semi-directif.....	16

Annexe 1 : Questionnaire à destination des professeurs des écoles

**QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES**

Bonjour,

Actuellement en deuxième année de master afin de devenir professeur des écoles, je réalise une enquête dans le cadre de mon mémoire de recherche. Je m'intéresse plus particulièrement aux pratiques du professeur des écoles afin de mieux comprendre l'organisation, les méthodes et la posture de l'enseignant face aux élèves.

Afin de m'aider dans la réalisation de cette étude et l'enrichir, auriez-vous l'amabilité de m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire suivant ?

Toutes les réponses sont anonymes. Pour répondre aux questions, vous devez soit cocher des propositions soit détailler certaines réponses.

Je vous remercie très vivement pour votre aide et le temps que vous accorderez à cette étude.

L'ESTIME DE SOI

1. Accordez-vous une place importante à l'estime de soi des élèves dans votre classe ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Toujours

2. Selon vous, pourquoi la question de l'estime de soi se pose-t-elle à l'école ?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Selon vous, à quoi reconnaît-on un élève qui a une faible estime de lui-même ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Auto-critique, doute de soi | <input type="checkbox"/> Timidité excessive |
| <input type="checkbox"/> Évitement des défis et des opportunités | <input type="checkbox"/> Culpabilité |
| <input type="checkbox"/> Tristesse | <input type="checkbox"/> Frustration |
| <input type="checkbox"/> Dévalorisation | <input type="checkbox"/> Manque d'énergie |
| <input type="checkbox"/> Difficultés à se faire des amis | <input type="checkbox"/> Difficultés à régler les problèmes |
| <input type="checkbox"/> Autres : | |
| | |
| | |
| | |
| | |

4. D'où peut provenir cette faible estime de soi ?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Mettez-vous en place des actions particulières afin de favoriser le développement d'une estime de soi positive chez les élèves ?

- Oui
 Non

Si oui, quelles sont-elles ?

.....
.....
.....
.....

6. Quelle posture adoptez-vous avec les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes ?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Les élèves qui ont une bonne estime d'eux-mêmes posent-ils des problèmes en classe ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Toujours

Si oui, comment cela se manifeste t-il ?

.....
.....
.....
.....

8. Pensez-vous que l'affectivité, la sensibilité, l'émotivité du professeur des écoles jouent un rôle important dans le maintien d'une estime de soi positive chez les élèves ?

- Oui
- Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

9. Selon vous, la relation professeur-élève a-t-elle un impact sur l'estime de soi des élèves ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Toujours

10. Selon vous, quels sont les facteurs qui nuisent à l'estime de soi des élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

11. En classe, mettez vous des choses en place afin de remédier à ces éventuelles nuisances ?

- Oui
- Non

Si oui, quelles sont-elles ?

.....

.....

.....

12. Classer par ordre d'importance les gestes que vous utilisez pour votre action enseignante.

	Pas du tout important	Pas vraiment important	Quelque peu important	Extrêmement important
Les mains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La parole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le regard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'écoute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le déplacement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LA RÉUSSITE SCOLAIRE

13. Selon vous, l'estime de soi des élèves a-t-elle un impact sur la réussite ou l'échec scolaire ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Toujours

14. Dans votre classe, il y a-t-il des élèves en difficultés scolaires ?

- Oui
- Non

Si oui, ces élèves sont au nombre de combien ?

15. Comment aidez-vous les élèves qui rencontrent des difficultés ?

- Activités pédagogiques complémentaires
- Coopération avec les parents
- Suivi individualisé
- Pratiques pédagogiques diversifiées
- Autre
-
-

16. Quels moyens indiquez-vous aux élèves pour comprendre et retenir ce qu'ils doivent faire ou apprendre ? (ex : grille de critères, étapes décrites au tableau, etc)

.....

.....

.....

.....

17. Dans votre classe, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer avant la tâche ?

	Pas du tout	Un peu	Souvent	Beaucoup
Prédire des actions subséquentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Déterminer le but de l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activer les connaissances antérieures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Montrez-vous aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

19. Valorisez-vous les progrès et l'investissement de vos élèves et non seulement leurs réussites ?

Jamais

Rarement

Parfois

Toujours

20. Lorsqu'un élève ne réussit pas un exercice, que faites-vous ?

.....

.....

.....

21. Pensez-vous que chaque personne possède un certain niveau de capacité qui ne soit pas vraiment modifiable ?

- Oui
- Non

22. Croyez-vous toujours en les capacités de réussite de vos élèves ?

- Oui
- Non

23. Mettez-vous en place des objectifs ou des défis gradués ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Toujours

24. Quel degré d'importance donnez-vous à la compétence « Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ?

- Pas du tout important
- Pas vraiment important
- Quelque peu important
- Extrêmement important

25. En tant que professeur des écoles, dans quelle mesure parvenez vous à agir de la sorte ?

	Pas du tout	Dans une certaine mesure	Assez bien	Beaucoup
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les élèves à valoriser l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rédiger de bonnes questions pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer les comportements perturbateurs en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les élèves à développer leur esprit critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amener les élèves à respecter les règles de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calmer un élève bruyant ou perturbateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser diverses modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquer les choses autrement lorsque les élèves ont des difficultés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser diverses méthodes pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. En tant que professeur des écoles :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Dans ma classe, les réussites (scolaires et comportementales) se traduisent par des récompenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais comportement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je mets mes élèves en compétition lors des apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand je donne un travail, j'impose un temps limité à mes élèves pour réaliser la tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je compare mes élèves entre-eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je montre et explique l'erreur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laisse beaucoup de liberté à mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je diversifie les moyens d'entrée dans les activités pour attirer la curiosité des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je prends le temps de justifier l'utilité de l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je propose des activités qui relèvent du défi pour l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je propose des activités qui se rapprochent le plus possible de la vie courante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laisse le choix à mes élèves de choisir le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail ou la désignation des membres de l'équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je propose des activités lors desquelles tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je permets aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration et de travailler ensemble pour atteindre un but commun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À PROPOS DE VOUS

1. Vous êtes :

- Un homme Une femme

2. Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 30 ans Entre 42 et 52 ans 64 ans et plus
 Entre 31 et 41 ans Entre 53 et 63 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

- 1 à 5 ans 16 à 25 ans 35 ans et plus
 6 à 15 ans 26 à 35 ans

4. Dans quel milieu enseignez-vous ?

- Urbain
 Rural

5. Enseignez-vous en REP ou REP+ ?

- Oui
 Non

6. Quel est le niveau de classe dans laquelle vous enseignez ?

Merci pour votre réponse et le temps accordé à cette étude.

Annexe 2 : Guide d'entretien

Le guide d'entretien

Préparation et présentation

1/ Préparation :

Inviter les élèves à entrer dans la salle et à s'installer confortablement sur le tapis + leur demander comment ils vont → *permet de créer une ambiance bienveillante et conviviale afin que les élèves se sentent à l'aise.*

2/ Présentation :

Comme vous le savez, je suis en stage dans votre classe depuis le mois de novembre car je souhaite devenir maîtresse. Vous vous demandez probablement pourquoi nous sommes ici et qu'est ce que nous allons faire, n'est-ce-pas ?

Explication simplifiée du mémoire de recherche et de ma présence.

C'est pour cela que l'on va partager un moment ensemble où je vais vous poser des petites questions pour savoir comment vous vous sentez à l'école, ce que vous aimez bien, ce que vous n'aimez pas, etc. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous sommes simplement ici pour échanger nos avis, nos sensations, etc. Chacun à le droit de dire ce qu'il veut mais n'oubliez pas que l'on doit être tolérant et respectueux des opinions des autres. → *si pas de questions, commencer le début de l'entretien*

Bien être global et bien être en classe

1) Tout d'abord, comment vous sentez vous en ce moment à l'école ?

- *Vous pensez que vous êtes à cause de quoi ?*

2) Et dans la classe ? Comment vous sentez vous ?

- *Pourquoi vous sentez vous comme cela en classe ?*
- *C'est à cause de quelque chose ou de quelqu'un ?*
- *Qu'est-ce qui vous procure de la joie, de la confiance en vous dans la classe ?*
- *Qu'est ce que vous n'aimez pas et qui vous fait vous sentir mal ?*

3) Qu'est-ce que vous aimez à l'école ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ou pas trop ?

- *Comment pourrait-on faire pour que les choses que vous n'aimez pas disparaissent ou soient moins pénibles pour vous ?*

La confiance en soi et l'estime de soi

1) Quelles sont vos qualités en classe ? Les choses que vous arrivez bien à faire ?

2) Est-ce qu'il y a des choses qui te semblent plus difficiles ? Est-ce tu trouves que c'est des défauts pour toi ?

► *Rassurez les élèves qui peuvent avoir tendance à se dénigrer.*

3) Quand est-ce que vous êtes fiers de vous ? Qu'est-ce qui fait que vous l'êtes ?

- *Qu'est ce que vous ressentez quand vous êtes fiers de vous ?*

4) Comment savez-vous/remarquez-vous que les autres sont fiers de vous ?

- *Par des paroles, des actes particuliers ?*

5) Est ce que parfois vous vous sentez gênés ou que vous n'êtes pas fiers de vous ?

- *Dans quelles situations ?*
- *Pourquoi ?*

6) Est-ce que vous aimez être interrogés en classe ou prendre la parole ?

- Certains élèves n'aiment pas prendre la parole devant les autres, pourquoi ?
- Vous avez peur de quoi ?
- Qu'est ce que vous aimez bien quand vous êtes interrogés ?

7) En classe, lorsque vous ne comprenez pas quelque chose, que ressentez-vous ? (déçu, gêné, triste, etc) ? Que faites-vous ?

- Avez-vous peur de redemander à la maîtresse ? De lui poser une question ?
- Pourquoi ?
- Vous vous découragez rapidement ?

8) Que pensez-vous des passations de ceintures (Charivari) ?

- Le fait de ne pas valider une ceinture vous décourage t-il ou vous donne t-il envie de vous dépasser ?

9) Est-ce que vous aimez les travaux de groupe ? Pourquoi tu aimes ? Pourquoi tu n'aimes pas ?

10) Aimez-vous les moments de tutorat ? Comment vous sentez-vous pendant ces moments ?

- Comment vous sentez-vous par rapport aux élèves.
- Quand vous êtes en difficulté et qu'un autre élève vient vous aidez, que ressentez-vous ?

Les compétences scolaires

1) Lorsque vous rencontrez un travail difficile, avec lequel vous avez du mal, comment réagissez-vous ?

- Vous vous découragez ?
- Vous vous dites que ça arrive et qu'il faudra faire mieux la prochaine fois ?

2) Quelle chose vous arrivez bien à faire ou mieux que les autres ? Qu'est-ce que vous aimeriez savoir faire ou encore mieux faire ? → Dans quoi les élèves veulent progresser

- Quelle activité tu souhaiterais mieux réussir ?

3) Qu'est-ce qui vous aide à avoir de meilleurs résultats ou à mieux réussir ?

- Qu'est-ce qui vous permet d'avoir de meilleurs résultats ? (actions du professeur des écoles, des parents, des élèves eux-mêmes)

4) Qu'aimeriez-vous que les adultes ou les élèves fassent pour vous pour que vous ayez de meilleurs résultats ?

- Aimeriez-vous que la maîtresse vous aide plus, que vos parents vous aident davantage, que les exercices soient plus faciles ?

6) Est-ce que les affichages dans la classe vous aident ? Pourquoi ?

7) Est-ce que les affichages vous rassurent ? Vous permettent-ils de vous redonner confiance en vous ?

Annexe 3 : Consentement de participation à l'étude



RECHERCHE :

L'impact de l'estime de soi sur la réussite scolaire

Madame, Monsieur,

Actuellement en deuxième année de master afin de devenir professeur des écoles, je réalise une enquête dans le cadre de mon mémoire de recherche. Je m'intéresse plus particulièrement à la mise en place d'une posture enseignante efficace afin de favoriser l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves.

Cette recherche se déroule dans le cadre de l'Université de Bourgogne Franche-Comté au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

But de la recherche : Comprendre comment favoriser l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves à travers la mise en place d'une posture enseignante efficace.

Déroulement de l'étude : Un entretien de groupe avec les élèves de CM1 et CM2.

Afin de m'aider dans la réalisation de cette étude et l'enrichir, je souhaiterais solliciter votre enfant pour participer à un entretien enregistré (audio) de groupe avec ses camarades.

Cordialement,

Élodie André

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

L'équipe de recherche :

Structure d'encadrement pédagogique : Institut National Supérieur du Professorat de l'Éducation, représenté par Monsieur Fabrice Stefanetti, professeur des écoles et directeur du mémoire de recherche.

Équipe de recherche : Élodie André, étudiante en master 2 métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Engagement de l'équipe de recherche

À travers cette étude, l'équipe de recherche s'engage, selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long de l'étude et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Liberté des participants :

Le consentement pour poursuivre l'étude peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour les sujets interrogés.

Confidentialité des informations :

Toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, cela signifie sur les transcriptions des données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants. La transmission des informations concernant le participant pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Déontologie et éthique :

L'équipe de recherche s'engage à préserver absolument la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant le participant.

AUTORISATION POUR L'ENREGISTREMENT AUDIO ET LA PARTICIPATION

Je soussigné parent ou
représentant légal de l'enfant ,
élève en classe de CM.....

- autorise l'enregistrement audio lors de l'entretien
- n'autorise pas l'enregistrement audio lors de l'entretien
- autorise la participation de mon enfant à l'étude de Mademoiselle Élodie André
- n'autorise pas la participation de mon enfant à l'étude de Mademoiselle Élodie André

Fait à

Le

*Signature du/des parent(s) ou du
représentant légal*

*Élodie André, étudiante en master 2
MEEF*

Merci de retourner cette autorisation à l'enseignante en charge de la classe de votre enfant.

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien semi-directif

Enquêtrice : Élodie

Enquêtés : Margot et Marine (CM1) / Émeline, Nolwenn, Selena, Marie, Tom et Kylian (CM2)

Date : 2 mars 2021 et 9 mars 2021

Durée : 1H15min

Première partie de l'entretien :

Élodie : Comment allez-vous ? Ça va ? Vous êtes bien installés ?

Les élèves : Oui !

Margot : C'est parfait !

Élodie : Super alors je vais commencer par vous expliquez un petit peu pourquoi nous sommes réunis aujourd'hui. Donc comme vous le savez, je suis en stage dans votre classe car je souhaite devenir maîtresse. Et pour devenir maîtresse, je dois faire ce que l'on appelle un mémoire de recherche. En fait c'est comme en sciences quand vous faites des hypothèses, que vous lisez des livres, que vous chercher à savoir si c'est vrai ou pas, que vous faites des expériences, etc, c'est la même chose mais en plus long et en un peu plus difficile. Du coup, aujourd'hui on va partager un petit moment ensemble pendant lequel je vais vous poser des questions pour savoir comment vous vous sentez à l'école, ce que vous aimez bien, ce que vous n'aimez pas, etc.

Margot : Oh cool !

Élodie : Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, le but c'est tout simplement de discuter, d'échanger nos avis, nos sensations, etc pour que moi je comprenne mieux ce dont vous avez besoins et que cela me servent le jour où, je l'espère, je serais maîtresse. Donc pas de stress, on échange simplement entre nous, chacun a le droit de dire ce qu'il veut, tout ce que je vous demande c'est de respecter les avis des autres et d'être respectueux de leurs opinions. Et puis pas d'inquiétude, je vous le rappelle, tout ce que l'on se dit là reste entre nous, personne ne saura que c'est vous qui avez dit telle ou telle chose. C'est d'accord ? Vous avez des questions avant de commencer ?

Les élèves : Nooon !

Élodie : Super, alors c'est parti ! Alors, tout d'abord, pour commencer, j'aimerais savoir comment vous vous sentez en ce moment à l'école ? Vas-y Marine, commence, je t'en prie.

Marine : Moi j'me sens très bien à l'école parce qu'on a une maîtresse super déjà.

Élodie : Oui ça c'est vrai, vous avez vraiment une super maîtresse. Margot, tu veux ajouter quelque chose ?

Margot : (fait signe « non » de la tête)

Élodie : Émeline ?

Émeline : Moi je suis stressée (en chuchotant). Très très stressée.

Élodie : Pourquoi tu es très stressée ?

Émeline : Parce que j'ai plein de trucs à faire et ça m'embrouille dans ma tête.

Élodie : Par rapport à quoi tu as beaucoup de choses à faire ?

Émeline : Ben il y a des trucs que j'ai pas fini et ça me stresse.

Margot : Moi aussi.

Élodie : Ah oui toi aussi ? Quand vous n'avez pas fini des choses, ça vous stresse ?

Les élèves : Oui.

Margot : Toute la nuit j'dors pas et je fais mes devoirs dans ma tête.

Élodie : Vous faites vos devoirs dans vos têtes ? (air surpris)

Marine : Oui mais moi la nuit c'est comme ça. J'suis dans mon lit et après j'me réveille et j'arrête pas de faire la folle.

Élodie : Non mais vraiment vous vous sentez stressés ?

Margot : Moi ça me stresse si j'ai pas fait mes devoirs.

Élodie : Et vous les garçons ?

Émeline : Moi c'est quand j'ai faux.

Élodie : Et vous Kylian et Tom ? Comment vous vous sentez ?

Kylian : Ben bien.

Élodie : Bien ? Vous vous sentez à l'aise ? Il n'y a pas de problème ? Vous êtes contents quand vous venez à l'école ?

Les élèves : Non.

Élodie : Ça vous embête ?

Selena : J'aime pas l'école.

Émeline : Oui moi pareil que Selena.

Élodie : Vous n'aimez pas l'école ?

Kylian : Mais si c'est bien l'école.

Émeline : Parce qu'on ne peut jamais parler.

Marie : Moi j'aime pas l'école parce qu'il faut se lever tôt.

Kylian : Moi j'aime bien l'école parce qu'au moins je réfléchis et j'm'ennuie pas.

Marine : Moi je suis heureuse à l'école.

Margot : Moi j'aime bien l'école mais parfois j'aime pas l'école.

Élodie : Ça dépend peut être aussi parfois de vos humeurs, si vous vous êtes levés du bon pied ou pas... Donc ça c'était de manière générale au sein de l'école. Et maintenant dans la classe, comment vous vous sentez ? Est-ce que vous vous sentez à l'aise, stressés, ennuyés ?

Émeline : Moi j'en ai marre parce que à chaque fois j'ai fini le travail et pis j'ai rien à faire à part m'amuser.

Selena : Moi je m'ennuie en classe parce que déjà le travail c'est ennuyant.

Élodie : Ça t'ennuie le travail ?

Margot : Mais arrêtez ! C'est super dur le travail.

Élodie : Pourquoi ça t'ennuie ?

Selena : Parce que j'arrive pas et du coup c'est ennuyant.

Élodie : Ah donc ça devient ennuyant parce que tu n'y arrives pas ? C'est ça ? Tu te sens plutôt gênée alors ?

Selena : Oui c'est ça.

Élodie : Oui Nolwenn !

Nolwenn: Ah ben moi j'aime pas. Ça m'ennuie l'école parce que déjà avec les masques c'est super pénible.

Élodie : Oui c'est vrai que la Covid vient ajouter une petit couche un peu pénible... Donc là vous venez de me donner une réponse au niveau du travail, et au niveau de vos sentiments ? Est-ce que vous vous sentez joyeux, énervé, etc ?

Marie : Moi ça dépend des jours. Moi par exemple aujourd'hui, j'chui heureuse et à la fois triste.

Élodie : Ah oui ? Et pourquoi tu ressens ça ?

Marie : Je sais pas...ça arrive comme ça.

Élodie : Oui et toi Margot ?

Margot : Moi je suis contente.

Élodie : Qu'est ce qui te fait te sentir contente quand tu viens en classe ?

Margot : Ben parce qu'on a fait des plantes et tout ça.

Élodie : Ah tu veux dire que tu fais des nouvelles choses que tu ne fais pas forcément ailleurs ? Tu te sens contente, tu aimes bien quand tu fais des nouvelles choses ?

Margot : Ben oui !!!

Élodie: Et vous les garçons ? Comment vous vous sentez quand vous êtes en classe ?

Kylian et Tom: Bien.

Élodie : D'accord. Maintenant, j'aimerais bien savoir... Chut.. J'aimerais savoir ce que vous n'aimez pas ou pas vraiment à l'école et ce que vous aimez bien.

Émeline : En matière ?

Élodie : Oui ça peut être en matière, ça peut aussi être au niveau des camarades, de vos copains. Ca peut être au niveau de l'ambiance comme au niveau de travail.

Kylian : Ah ben moi j'adore les maths !

Tom : Moi j'adore l'EPS, les dessins mais par contre le français, non.

Selena : Et ben moi je déteste les maths et j'adore l'art plastique.

Élodie : Marie ?

Marie : Moi je déteste les mathématiques, j'adore l'anglais et le français.

Nolwenn : Moi j'aime pas les maths, j'adore la musique.

Émeline : Moi j'adore le français, je déteste les maths, j'aime bien l'art plastique et le reste, l'anglais et l'histoire (fait signe qu'elle n'aime pas).

Margot : Moi j'aime pas les maths, j'aime pas le français, j'aime le sport, j'aime l'art, j'aime bien la musique.

Élodie : Et Marine, qu'est ce que tu aimes bien ?

Marine : Moi j'aime un peu les maths. Des fois j'aime bien, des fois je déteste. Ça dépend. Le français, ça dépend aussi. J'aime surtout l'EPS, la musique, l'art plastique pas trop, et surtout l'anglais.

Élodie : Donc pour la plus part, vous aimez bien le sport. Donc là, nous venons de traiter de ce qui est des disciplines que vous étudiez à l'école. Mais qu'avez-vous à dire au niveau de l'ambiance, est-ce que vous sentez à l'aise, bien dans la classe ? Où est-ce que vous vous sentez parfois un peu gêné, par exemple quand vous prenez la parole, des moments comme ça. Est-ce que vous vous sentez assez confiant en vous, est-ce que vous avez confiance en vous mais aussi en les autres ?

Marie : Moi je n'ai pas confiance en moi mais par contre j'ai confiance Émeline, Marine et Margot.

Élodie : Selena tu voulais ajouter quelque chose ?

Selena : Alors, moi je n'ai pas confiance en moi. J'ai confiance en... personne en fait.

(Rires)

Élodie : Non mais ne rigolez pas. Elle a totalement le droit de ne pas avoir confiance en les autres. Ça arrive.

Élodie : Émeline ?

Émeline : Moi j'ai pas confiance en moi.

Élodie : On va justement y revenir un peu plus tard, sur la confiance en soi, au cours de notre conversation.

Marine : Moi je me sens bien à l'aise dans la classe, sauf qu'en fait, des fois j'ai jamais confiance en moi. Il y a que des fois où j'ai confiance en Margot.

Élodie : On va y revenir un petit peu plus loin sur tout ce que vous venez de dire.

(Tout le monde parle en même temps)

Élodie : S'il vous plaît, nous ne sommes pas beaucoup mais essayez quand même de lever la main ou d'attendre que la personne en train de parler termine avant de prendre la parole sinon on ne peut pas entendre ce que tout le monde dit.

Élodie : Oui Kylian.

Kylian : Moi j'ai confiance en tout le monde sauf en moi.

Élodie : Ah ! C'est très intéressant ce que tu viens de dire. Donc tu as confiance en tout le monde mais pas en toi même. Hum... On va y revenir juste après. Je vais vous poser quelques questions sur la confiance en vous justement.

Émeline : Aussi, quand l'ambiance elle est bien c'est quand on rigole et que personne fait le bazar comme Baptiste.

Élodie : D'accord . Donc de ce que je comprends de ce que tu viens de dire, vous aimez bien parce que vous pouvez travailler mais il y aussi des petits moments où vous pouvez rigoler, c'est ça ? Vous voulez dire qu'avec la maîtresse, il y a plusieurs moments ? Vous êtes d'accord avec ça ? Avec le fait qu'il y a des moments où il faut être sérieux et selon les activités, il y a des moments où on peut être plus décontractés ? Vous aimez bien l'ambiance comme ça ?

Les élèves : Oui !

Émeline : J'adore !

Élodie : D'accord, je prends note alors. Alors, pour en revenir à la confiance, confiance en soi, confiance en vous, confiance en les autres, j'aimerais savoir, selon chacun d'entre vous, quelles sont vos qualités au sein de la classe.

Émeline : C'est-à-dire ?

Élodie : C'est-à-dire ? C'est-à-dire des qualités sur plusieurs choses. Cela peut être des qualités dans les matières, des qualités de vivre ensemble, des choses de ce genre. Et aussi les choses que vous arrivez bien à faire. Donc ça peut être, tant sur l'école les matières du style géographie, maths, etc mais ça peut être aussi sur des choses que vous arrivez bien à faire comme vous faire des amis, être proche des autres, etc. Ça peut être plein de choses, tout et n'importe quoi car à l'école il n'y a pas que les maths et le français. Humm, vas-y Marie.

Marie : Moi j'ai du mal à faire confiance aux autres. Et heuu...

Élodie : Et quelles sont tes qualités selon toi ?

Marie : Mes qualités ? Euh... Ben déjà, on peut commencer par les défauts ?

Élodie : Est-ce que déjà tu penses avoir des défauts ?

Marie : Oui j'en ai mais je ne sais pas comment dire.

Élodie : Ne t'inquiète pas, dit le comme ça te vient, ce n'est pas grave.

Marie : Déjà j'm'aime pas.

Élodie : Ah bon ? Comment ça tu ne t'aimes pas ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez toi ?

Marie : Humm... Je m'aime pas tout court.

Margot : Les qualités à Marie c'est l'anglais (*en chuchotant*)

Élodie : Et concernant tes qualités ?

Marie : Mes qualités... (*en réfléchissant*)

Margot : L'anglais !

Marie : Moi j'ai pas forcément de qualité.

Émeline : Elle est forte aussi en arts.

Émeline : On a tous des qualités !

Margot : Oui mais pas forcément dans l'école.

Élodie : Bien évidemment, ça peut être des choses en dehors de l'école mais que vous appliquez aussi ici. Par exemple, se faire des amis, c'est à l'école mais c'est aussi en dehors. Marie tu n'en trouves pas ? Les autres, trouvez une qualité à Marie !

Émeline : L'anglais, elle est super sympa avec les autres.

Nolwenn : Elle fait des cadeaux.

Émeline : Elle essaie tout pour qu'on se sente bien dans notre peau.

Élodie : Alors tu vois que tu as des qualités !

Marie : (*sourires*)

Élodie : Selena, je t'en prie.

Selena : Alors mes défauts, je suis têtue. Euh, je sais écouter les autres.

Élodie : C'est une qualité importante, c'est bien.

Selena : Et c'est tout.

Nolwenn : Moi j'aime bien être sportive. Mais j'me sens pas bien dans ma peau.

Élodie : Tu te sens pas bien dans ta peau ? Oh ! Pourquoi cela ?

Nolwenn : J'me sens pas belle (*montre ses boutons sur son visage*)

Élodie : Tu te sens pas belle parce que tu as des boutons ?

Nolwenn : Oui.

Margot : Ben j'te dis à l'adolescence, bah tu seras mal alors !

Élodie : Avoir des boutons ce n'est pas un défaut, c'est la vie. La plupart des personnes en ont à l'adolescence, c'est ce que l'on appelle des poussées d'acné. C'est tout à fait normal donc pas d'inquiétude !

Élodie : Et vous les garçons ? Quelles sont vos qualités, les choses que vous arrivez bien à faire ?
(*silence*)

Élodie : Oh les garçons, je suis sûre que vous avez des qualités !

Émeline : Kylian il est fort en maths !

Margot : Tom, en dessin.

Élodie : C'est vrai ça ! Tom ? Qu'est-ce-que tu en penses ? Quelles sont tes qualités ?
(*silence de réflexion*)

Élodie : Et bien les filles, donnez des qualités à ces hommes !

Nolwenn : Des qualités ?

Élodie : Oui.

Nolwenn : Kylian il est bon en maths et en géographie.

Émeline : Kylian... Vous allez tous être complice de ce que je vais dire ! Kylian, quand il est de bonne humeur et qu'il est pas trop avec son copain, il peut aider les autres mais si il suit son copain, ça va pas.

Margot : Kylian il est toujours sage.

Nolwenn : En classe oui mais à la récréation hein...

Margot : Ça y fonce !

Marie : Par contre Kylian, en fait il marche, il marche. Non mais c'est pas pour me moquer mais il marche comme un fier. En fait il est fier de lui.

Margot : Ben oui, et faut être fier de nous. C'est bien hein !

Élodie : Et Tom ?

(*Tom se recule discrètement*)

Élodie : Mais non Tom, avance toi. On te donne, on te souffle tes qualités, c'est important que tu en prennes conscience.

Margot : Il est sympa.

Nolwenn : Ouais ça c'est vrai !

Élodie : Je suis plutôt d'accord avec cette qualité. Justement, maintenant, j'aimerais savoir quand est-ce que vous êtes fiers de vous. Quand est-ce que vous sentez que vous êtes fiers de vous et qu'est-ce qui fait que vous l'êtes ?

Tom : Quand je suis fier d'un dessin.

Élodie : D'accord mais pourquoi tu es fier de toi et de ton dessin ?

Tom : Parce que je le trouve beau.

Élodie : Kylian ?

Kylian : Quand je suis avec tous les CM.

Marie : C'est quoi déjà la question ?

Margot : Kylian il a dit quoi ?

Élodie : Je répète la question et après je reviens sur ce que Kylian vient de dire. Quand est-ce que vous êtes fiers de vous ? Qu'est-ce qui fait que vous êtes fiers de vous ? Qu'est-ce qui vous rend fiers ?

Kylian : Quand je suis avec tout les CM.

Élodie : Quand tu es avec tous les CM, tu es fier ?

Kylian : Oui, je suis avec mes copains.

Émeline : En même temps c'est normal quand on est avec les petits ils ne comprennent rien, c'est nul !

Élodie : Oui Marie !

Marie : Moi je suis fière de moi quand j'ai réussi à faire confiance à une personne.

Élodie : D'accord, merci. Oui...

Selena : Moi je suis fière de moi quand j'ai réussi à convaincre mes parents pour quelque chose.

Élodie : D'accord, et concernant l'école ?

Selena : Quand j'arrive à bien faire des maths.

Élodie : Quand tu as réussi à faire des maths, tu es contente de toi ? Tu te sens fière ? Ok, intéressant !

Nolwenn : Moi quand je suis fière de moi, c'est quand Monsieur V (professeur remplaçant), il m'a appris à faire des divisions. Et en dehors de l'école, c'est que je suis forte en chantier tout ça.

Élodie : Et quand tu dis que Monsieur V il t'a appris à faire des divisions, du coup qu'est ce qui fait que tu es fière ?

Nolwenn : Quand il m'explique bien, il prend son temps.

Margot : Oui parce que tu y arrives maintenant.

Nolwenn : Oui, c'est ça !

Élodie : Émeline ?

Émeline : Moi j'suis fière quand j'arrive à faire mon maquillage et aussi quand j'arrive à calmer ma sœur, quand j'arrive à l'apaiser.

Élodie : D'accord, et au niveau de l'école qu'est-ce qui te rend fière ? Qu'est-ce qui fait que tu es fière ? Quand tu es là, par exemple aujourd'hui, qu'est ce qui t'a rendu fière ?

Émeline : Euh je sais pas...

Margot : Moi ce qui me rend fière c'est quand je réussis les choses.

Élodie : Quand tu réussis les choses... d'accord.

Émeline : J'ai trouvé ! Quand j'ai réussi, quand je suis fière de moi à l'école, c'est quand j'ai réussi à faire rire Selena quand elle est malheureuse.

Élodie : Donc rendre heureux les autres, ça te rend fière de toi ?

Émeline : Oui, parce que quand y'en a une qu'est mal, l'autre est mal.

Marie : Alors moi j'm'en sens fière, quand on me dit plus que je suis bête.

Margot : Mais t'es pas bête !

Élodie : Attendez, on va revenir sur ce que vient de dire Marie. Tu dis que tu es fière de toi quand on arrête de te dire que tu es bête. Mais ça veut dire que l'on t'a déjà dit que tu étais bête ?

Marie : Oui pour rigoler. En fait je l'ai pas pris au sérieux mais...

Élodie : Ça t'a quand même embêté ?

Marie : Oui.

Élodie : Nolwenn

Nolwenn : Moi je suis fière de moi en compétitions.

Élodie : Les autres, vous vous sentez fiers de vous en compétitions ?

Margot : Ouiii ! Quand on gagne. Un jour j'ai mis un 6-0 (rires)

Élodie : Juste pour faire un point sur ce que vous venez de dire, la plupart on dit qu'ils étaient fiers d'eux quand ils réussissaient quelque chose. Vous êtes tous d'accord avec ça ?

Les élèves : Ouiii !

Élodie : Les garçons aussi ? Quand vous réussissez quelque chose vous êtes fiers de vous ?

Kylian : Ouais...moi pas tellement

Élodie : Oh Kylian c'est un petit oui, explique nous.

(silence)

Élodie : Quand tu réussis quelque chose comment tu te sens ? Tu es fier ?

Kylian : Ben ça fait rien quoi !

Margot : Par exemple Kylian si t'as jamais tout juste à ta dictée et qu'un jour par exemple t'as tout juste, t'es fier ou t'es pas fier ?

Kylian : Ben ça me fait rien moi.

Élodie : C'est son ressenti, il a le droit de ne rien ressentir quand il est réussi.

Marie : Moi aussi je suis pas trop fière même quand je réussis à faire quelque chose parce que si on refait la même chose le lendemain et que je réussis pas ben...parce-que ça m'est déjà arrivé.

Élodie : Donc tu dis que même si tu réussis quelque chose, ça te rend fière sur le moment mais qu'après, par exemple, si tu refais la même chose et que tu fais une erreur du coup tu n'es pas du tout fière de toi, ça te casse dans ta confiance en toi ?

Marie : Ouais c'est ça !

Margot : Ben oui ça fait mal...

Marine : Moi j'me sens fière de moi quand en anglais je suis la seule à lever la main.

Élodie : D'accord, merci Marine. Alors vous me parlez tous d'être fiers de vous, etc mais comment est-ce que vous savez, comment vous remarquez que les autres sont fiers de vous ?

Émeline : Ben moi déjà de 1 c'est quand on me dit qu'à l'école que je suis fière, quand ils sont fiers de moi c'est parce que j'arrête de faire des bêtises.

Élodie : D'accord, mais alors dans ce cas comment tu sais que les personnes sont fières de toi parce que tu ne fais plus de bêtises ?

Émeline : Parce-qu'ils m'le disent.

Élodie : Donc ça passe par la parole, par la communication.

Marie : Ben moi j'le remarque pas trop parce-qu'on me le dit pas souvent mais Selena elle me l'a quand même dit mais c'était pour des trucs personnels.

Élodie : Ok, donc Marie c'est aussi par la parole, donc c'est quand on vous le dit. Mais il n'y a pas d'autres choses qui vous permettent de remarquer que les autres sont fiers de vous ? Vous pouvez donner des exemples, expliquer une situation si c'est plus facile pour vous.

Élodie : Oui Selena, tu peux le dire à haute voix si tu veux.

Selena : Ben en fait je disais que personne n'est fière de moi.

Élodie : Personne n'est fière de toi ?

Margot : Moi non plus personne est fière de moi !

Les élèves : Ouais...

Élodie : Ah bon ? Donc là vous pensez que personne n'est fière de vous ?

Les élèves : Ben oui !

Élodie : Mais pourquoi vous dites ça ? Comment vous le savez ?

Margot : Ben parce-qu'ils ne le disent jamais !

Nolwenn : Un compliment par exemple !

Margot : Oui un compliment !

Émeline : Non mais juste un compliment ça serait sympa.

Margot : Ben oui, chaque jour !

Émeline : Quand on fait des efforts.

Élodie : Non mais j'aimerais vraiment qu'on revienne sur ce qu'à dit Selena. Elle nous a dits que personne n'était fière d'elle et vous avez tous dit que personne n'était fière de vous car on ne vous le dit pas. Mais qui ça ne vous le dit pas ? Tu parles de qui toi Selena ?

Selena : Ben mes camarades... de mes parents...

Élodie : Donc tu aimerais que par exemple tes camarades te disent un petit mot gentil, juste un petit mot de temps en temps pour t'encourager, pour que cela te fasse du bien au moral ?

Selena : Oui

Kylian : Ben Selena elle dit que personne lui dit qu'ils sont fiers d'elle mais ils sont pas obligés de le dire ils peuvent le penser dans leur tête.

Élodie : C'est vrai ça ! Souvent on ne le dit pas, mais comme le dit Kylian, on peut le penser. Par exemple peut-être qu'aujourd'hui Kylian s'est dit « Ah je suis fier de Selena, elle a fait ça, c'était bien » mais qu'il a pas osé le dire.

Marine : Oui mais aussi y'en a qui ont peur d'le dire parce-qu'ils ont trop peur que les autres ils disent que... par exemple, si Kylian il le dit à Selena, et qui y'en a un qu'entend, ça se trouve il va dire quelque chose qu'est pas vrai, par exemple que Kylian il est amoureux de Selena.

Élodie : Donc vous avez peur de ce que les autres vont penser ? Et est-ce que vous avez peur entre vous de vous complimenter, de vous dire des choses positives ?

Les élèves : Oui !

Nolwenn : Ben en fait ça dépend quoi et avec qui.

Élodie : Mais alors qu'est ce qu'on pourrait faire pour remédier à ce petit problème ?

Margot : Ben déjà arrêtez de se moquer !

Élodie : Mais je vous dis ça comme ça moi, mais est-ce que vous ne pensez pas qu'on pourrait, comme là Kylian qui a peut-être penser dire quelque chose de positif à Selena mais il n'a pas osé.

Marie : Oui mais ça veut pas dire qu'il est amoureux d'elle !

Élodie : Mais bien sûr ! Il ne faut pas confondre complimenter quelqu'un... mais quand on complimente quelqu'un cela ne veut pas forcément dire que l'on est amoureux !

Margot : Ben oui moi je trouve Marine belle ça veut pas dire que je suis amoureuse d'elle hein !

Élodie : Voilà ! Tout à l'heure j'ai dit aux garçons qu'ils étaient sympathiques, ça ne veut pas dire que je suis amoureuse d'eux, on est bien d'accord ?

Les élèves : Ben oui !

Élodie : Et bien alors ! Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour remédier à ça ? Pour complimenter les autres autrement que par la parole ? On pourrait par exemple, au lieu de le dire l'écrire. On peut l'écrire sur un petit bout de papier et l'accrocher à votre pince à linge.

Nolwenn : Ou faire un geste.

Élodie : Oui ou faire un geste ! Ça peut aussi passer par le geste oui ! Vous pouvez vous faire un pouce en l'air, un petit bravo. Ce sont des choses simples !

Nolwenn : Un clin d'oeil.

Margot : Moi je préfère les p'tits mots.

Élodie : Ca peut être des mots, des gestes, des regards, ça peut être plein de petites choses !

Marine : Moi j'ai juste un truc à dire !

Élodie : Oui va s'y Marine.

Marine : Moi on m'a jamais dit qu'on était fiers de moi, en fait moi ça me rend triste parce que en fait des fois j'ai l'impression que j'suis moche, qu'on m'aime pas. Un jour j'me suis même dis dans ma tête, une nuit, une nuit j'ai rêvé que j'étais pas la bienvenue sur Terre. Des fois j'ai l'impression de ça.

Margot : Oh mais si Marine tu es, moi je t'adore !

Selena : Des fois on se sent seul dans une bulle parce que personne pense à nous.

Marie : Moi la dernière fois j'étais contente parce que j'avais reçu une lettre de ma marraine que je vois pas souvent. Elle était fière de moi mais en fait c'était la seule personne de ma famille à me l'avoir dit.

Margot : Moi j'aime bien recevoir des lettres !

Élodie : Et à l'école du coup ça vous fait plaisir quand par exemple la maîtresse elle vous met des petits cœurs, des petits commentaires gentils, quand elle vous autorise à vous mettre une graine.

Margot : C'est quoi les petites graines ?

Élodie : Les petites graines de génies, les petites boules que vous mettez dans les bocaux de votre équipe.

Margot : Ah ben moi je suis contente quand je mets une petite graine !

Nolwenn : Quand on reçoit des compliments dans le cahier.

Margot : Oui mais quand on a un smiley avec la bouche comme ça là... (*smiley qui n'est pas content*)

Élodie : Oui certes, mais on ne vous dit pas « C'EST PAS BIEN ! ». Le petit smiley comme ça il veut dire que sur cet exercice c'est un peu bancal mais que tu peux faire mieux. Vous remarquez quand même que la maîtresse elle vous met beaucoup de mots encourageants dans vos cahiers ?

Margot : Oui !

Élodie : Qu'est-ce que vous en pensez d'ailleurs de cette méthode ? De mettre des petits mots encourageants dans le cahier ?

Margot : QUE C'EST TROP BIEN !

Nolwenn : Ben par exemple quand t'es énervé et que t'ouvres ton cahier et que tu vois ça tu deviens joyeuse.

Élodie : D'accord, c'est important alors. Ça te redonne confiance en toi ?

Nolwenn : Oui, après ça dépend sur quoi on tombe, si c'est bien ou pas...

Marine : Quand on met des petits cœurs et tout ça m'encourage parce que en fait avant on avait un maître et lui il nous encourageait jamais.

Marie : Oui c'est vrai !

Nolwenn : Alors là je suis totalement d'accord !

Tom et Kylian : Ouais ça c'est vrai !

Margot : Moi aussi je suis d'accord avec toi.

Élodie : Donc vous aimez bien ce que la maîtresse elle fait, ce qu'elle met en place dans la classe ?

Émeline : Oui parce que comparé à l'année dernière, on ne pouvait pas bouger de notre table que là on peut bouger, on peut aller là bas et là bas (en montrant des coins de la salle).

Margot : Oui parce que avant c'était « toi tu es là et tu resteras là ».

Élodie : Donc vous préférez la classe flexible de cette année ?

Les élèves : Oui au moins on peut se mettre où on veut, par terre, sur les chaises.

Élodie : Oui dit nous Tom.

Tom : Moi j'aime bien presque tout mais les trucs que j'aime pas c'est les ballons.

Émeline : Oui ça fait du bruit des fois.

Élodie : Je comprends mieux pourquoi Tom ne va jamais sur les ballons et s'assoit toujours sur un tabouret. Et toi Kylian, qu'est ce que tu ressens quand tu as des petits papillons, des petits cœurs, des mots gentils dans ton cahier ?

Kylian : Ben j'suis content.

Émeline : Moi aussi ce qui me fait du bien c'est quand la maîtresse elle me dit quelque chose qu'à moi et qu'elle me fait confiance.

Marie : Alors ce n'est pas par rapport à la question là mais à la question d'avant.

Élodie : Oui, pas de soucis, ce n'est pas grave. Dit nous.

Marie : Moi aussi quand quelqu'un me fait un compliment, moi je pense pas vraiment qui pense ça.

Élodie : Donc tu doutes de ce que les gens te disent ?

Marie : Oui en fait je pense qu'ils me disent ça en croyant que ça me fait plaisir. Mais ils le pensent peut être pas.

Margot : Oui mais si c'est vrai ?!

Selena : Moi je suis d'accord avec Marie.

Élodie : Donc ça veut dire que si par exemple je vous dis « c'est bien », vous pensez que je vous dis ça juste pour faire beau ?

Margot : Ben non !

Élodie : Mais pour toi Selena, quand je te dis que c'est bien, tu doutes de ce que j'ai dit.

Selena : *(signe oui de la tête)*

Élodie : Ah mais il ne faut pas !

(silence)

Élodie : Non mais sérieusement vous doutez de ce que l'on vous dit avec la maîtresse ?

Margot : Non pas moi ! Moi je doute pas !

Émeline : Ça dépend c'est quelle matière...

Selena : Quand on te ment souvent, tu crois plus vraiment les autres.

Élodie : Mais à l'école, quand on te dit que c'est bien tu penses que l'on te ment tout le temps ou il y a quand même des fois où tu penses que c'est la vérité ?

Selena : Humm

Élodie : Bon on va revenir sur ce que vient de dire Selena. Je suis totalement d'accord sur le fait que quand les gens te mentent beaucoup après tu ne sais plus qui croire. MAIS ! Il faut savoir que, la maîtresse, tout comme moi, tout comme les adultes ici à l'école, on est là pour vous faire progresser, pour que vous vous sentiez bien d'accord ? Pour que vous soyez épanouis maintenant et plus tard. Donc si on vous dit que c'est bien c'est que ça l'est. On ne va pas vous dire « c'est bien » juste comme ça pour faire joli. Nous notre but c'est que vous progressiez, que vous deveniez des belles personnes, que vous ayez confiance en vous, que vous ayez des connaissances. Donc si on vous dit que vous avez fait quelque chose de bien c'est parce que vous le méritez. Et inversement, si parfois on vous dit que c'est pas top top, c'est parce qu'on sait que

vous pouvez faire mieux, que vous en êtes capables et dans ces cas-là, on vous le dit et on retravaille cela ensemble pour que vous réussissiez.

Deuxième partie de l'entretien :

Élodie : Aujourd'hui on se retrouve une nouvelle fois pour continuer notre petite conversation de la semaine dernière. Mardi dernier, nous avons parlé de la confiance en soi, de l'école, comment vous vous sentiez, les compliments, les moments où vous étiez fiers de vous ou pas, etc. Vous vous en souvenez ?

Les élèves : Oui !

Élodie : Super. Alors pour commencer l'épisode deux, j'aimerais savoir si vous aimez être interrogés en classe ou prendre la parole devant les autres.

Tom : Non.

Élodie : Pourquoi non ?

Tom : J'aime pas parler devant les autres.

Élodie : Pourquoi tu n'aimes pas parler devant les autres ? Qu'est-ce qui te gêne ?

Tom : Je sais pas mais j'aime pas.

Élodie : Et toi Kylian ?

Kylian : J'aime pas.

Élodie : Pourquoi ça ? Pourquoi vous n'aimez pas parler devant les autres ?

Marine : Moi des fois j'aime bien et des fois j'aime pas.

Élodie : Et Margot ?

Margot : Moi des fois j'aime bien mais des fois j'aime pas.

Élodie : Et pourquoi des fois ça vous plaît, vous aimez bien et des fois vous n'aimez pas ? Ça dépend de quoi ?

Émeline : Quand c'est bien j'aime bien, quand c'est pas bien j'aime pas.

Élodie : Mais qu'est-ce qui n'est pas bien ?

Nolwenn et Kylian : Les matières.

Élodie : Donc quand ce sont des matières que vous n'aimez pas, vous n'aimez pas prendre la parole c'est ça ?

Margot : Ouais parce que moi j'sais pas trop...

Tom : Moi c'est la poésie.

Élodie : Ah Tom nous dit la poésie. Pourquoi tu n'aimes pas la poésie ?

Tom : Parce que c'est devant tout le monde.

Margot : Moi aussi j'suis comme Tom j'aime bien passer mais pas devant tout le monde.

Élodie : Et qu'est-ce que vous ressentez, qu'est ce que cela vous fait en vous quand vous passez devant les autres ? Vous vous sentez comment ?

Nolwenn : Stressée !

Émeline : Mon cœur y bat à fond !

Élodie : Votre cœur, il bat vite et fort ? Hum, intéressant !

Marie : Moi j'aime pas être interrogée parce que j'ai peur de me tromper et qu'on se moque de moi.

Margot : Ah moi aussi j'ai peur de ça !

Élodie : Donc vous avez peur du regard des autres, du jugement des autres ?

Margot : Ouuiii ! Peur qu'ils se moquent de moi.

Élodie : Mais vous savez quand même que l'on fait tous des erreurs, même moi j'en fais ! Vous croyez quoi ? Que l'on est tous parfait ? Mais non ! La maîtresse elle fait des erreurs, je fais des erreurs, vos parents font des erreurs, vous faites des erreurs, tout le monde fait des erreurs ! Ce n'est pas grave, c'est comme ça que l'on apprend.

Émeline : Ben moi j'aime bien parce que pour une fois les gens ils m'écoutent.

Marine : Moi c'est parce que personne ne parle en même temps que moi, donc ça j'aime bien. Mais des fois la poésie j'ai l'impression que ça leur plaît pas (*aux autres élèves*), et du coup j'ai peur de ce qu'ils vont penser de moi.

Élodie : Donc certains aiment bien mais d'autres n'aiment pas car c'est source de stress, d'angoisse pour vous.

Les élèves : Exactement !

Élodie : Donc il y a des choses que vous n'aimez pas mais qu'est-ce que vous aimez bien quand vous êtes interrogés ? Quand la maîtresse elle vous interroge vous ?

Selena : Parce-qu'elle nous choisit nous pour répondre en premier.

Marie : Ce que j'aime bien ce que je me trompe pas.

Margot : Quoi ?

Élodie : Tu veux dire que tu es sûre de toi ?

Marie : Voilà, quand je lève la main c'est quand je pense avoir la bonne réponse donc je me trompe pas.

Émeline : Oui c'est pas comme si elle nous interrogeait « Allez toi là bas hop » même si on a pas levé la main.

Margot : Ah moi ça j'aime pas quand on me fait ça ! Ça me dérange.

Marine : Moi quand tu m'interroges et que j'ai la bonne réponse et ben... (*rires*)

Margot : Quoi ?

Marine : Moi quand je lève la main, que la maîtresse elle m'interroge et que je dis la réponse et que c'est vrai et qu'elle me félicite, j'aime bien. Mais des fois, j'ai la fausse réponse et j'ai l'impression d'avoir la honte devant les autres et ça c'est nul.

Margot : Moi aussi j'aime bien quand la maîtresse elle me félicite.

Élodie : Donc vous avez dit que vous étiez un peu gênés quand vous disiez quelque chose qui n'était pas bon, que vous sentiez un peu mal à l'aise. Donc j'ai une question pour poursuivre un peu sur le sujet : qu'est ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose ? Quand on vous explique quelque chose, une consigne, une notion, etc, et que vous ne comprenez pas ce qu'il faut faire ou ce qu'on vous a expliqué, qu'est ce que vous ressentez ?

Marie : Moi j'me sens bête. Et quand je demande à elle là (*à Selena*), elle me dit « T'avais qu'à écouter ». (*rires*)

Margot : Ben ça c'est vrai !

Élodie : Oui Margot ?

Margot : Moi ça m'énerve quand je comprends pas.

Élodie : Pourquoi ça t'énerve ?

Margot : Ben je sais pas... parce que ça m'énerve.

Élodie : Tu te sens frustrée ? Tu aimerais comprendre mais finalement tu ne comprends pas donc tu es énervée, gavée, frustrée ?

Margot : Ben oui parce que j'ai vraiment envie d'y arriver !

Marine : Moi des fois j'me sens mal, après j'm'énerve et pis après des fois je demande à Margot mais quand elle est énervée c'est pas le bon moment.

Selena : Ben moi ça me dérange parce que j'ose pas lui dire que j'ai pas compris.

Les élèves : Moi aussi j'ose pas !

Élodie : Ah j'allais justement vous demandez quand vous ne comprenez pas quelque chose, que faites-vous ? Donc toi, là, tu dis que tu n'oses pas demander à la maîtresse ?

Selena : Oui du coup je dis rien.

Margot et Nolwenn : Oui moi aussi !

Élodie : Donc vous restez sans comprendre ?

Les élèves : Oui.

Élodie : Donc vous préférez rester sans comprendre plutôt que de demander à la maîtresse ce qu'il fallait faire ?

Margot : Ben moi j'ai peur de ce qu'elle va répondre.

Selena : Moi aussi.

Élodie : Les garçons vous voulez réagir par rapport à ce que vient de dire Selena ?

Kylian : Ben c'est bête.

Élodie : Pourquoi c'est bête selon toi ?

Kylian : C'est bête parce que du coup on comprend jamais.

Élodie : Bête, peut-être pas, le mot est un peu fort mais je vois ce que veut dire Kylian. En fait ça veut dire que tu restes là, que tu ne comprends pas alors que la maîtresse elle te réexplique volontiers.

Marine : Moi en fait quand je comprends pas j'ai peur de demander à la maîtresse parce qu'en fait j'ai peur qu'elle me réponde qu'il fallait que j'écoute alors qu'en fait j'ai écouté. Et en fait des fois je préfère pas donc du coup je reste sans rien dire sauf qu'après ça m'angoisse parce que après j'ai peur de pas réussir et après quand la maîtresse vient me voir ben j'ai rien fait.

Élodie : Et oui, c'est un cercle vicieux, tu viens de le dire toi même. Tu ne comprends pas quelque chose, si tu ne redemandes pas à la maîtresse, tu ne comprends toujours pas donc tu n'arrives pas à faire ce qu'il faut faire et finalement voilà, c'est un engrenage qui se répète.

Émeline : Moi j'ai peur de lui dire parce que je suis gênée de pas avoir compris, que je n'y arrive pas, qu'elle trouve ça bête et pis qu'après elle s'énerve.

Margot, Marie et Nolwenn : Oui moi aussi.

Élodie : Donc là vous voulez dire que, que vous avez peur...

Marie : De sa réaction.

Élodie : De la réaction de la maîtresse, donc vous avez peur que elle pense qu'elle explique mal ou quelque chose comme ça ?

Les élèves : Ben oui.

Selena : Ben oui, ça se fait pas pour elle.

Élodie : Mais vous savez que dans ce cas là, les maîtresses ou les maîtres, quand vous ne comprenez pas quelque chose, on est là pour que vous ré-expliquez, pour que vous réussissiez. Donc, si vous venez nous voir, il n'y a pas de soucis. En plus ça arrive, parfois moi quand je vous explique quelque chose peut-être que je l'ai mal formulé alors que l'on peut l'expliquer d'une autre façon. Ok ? Donc il ne faut pas hésiter à demander une nouvelle fois, on peut expliquer plusieurs fois et de différentes façons.

Marie : Moi quand j'ai pas compris une consigne ou un exercice et que j'vois tout le monde en train d'écrire ou de chercher je me sens gênée.

Margot : Ah moi aussi ! Quand tout le monde écrit et que moi je comprends pas ça m'énerve.

Élodie : Ah bon pourquoi ?

Margot : Parce-que les autres ils ont compris et pas moi.

Émeline : Moi aussi ça m'énerve parce-qu'ils vont être les premiers à avoir fini donc après ils vont se balader, faire un autre truc et pas moi.

Élodie : Et est-ce que quand vous ne comprenez pas quelque chose, vous vous découragez tout suite ou vous vous dites « Allez ! Allez Marie j'y vais, je fonce, je vais y arriver » ?

Selena : Ben moi je me dis que je vais jamais réussir.

Marine : Moi je me dis que je suis nulle.

Élodie : Ah non ! Vous n'êtes pas nuls ! C'est juste que vous n'avez pas compris et ça ça arrive à tout le monde, même à moi ! Regardez ce matin la maîtresse elle m'a demandé de couper les feuilles d'une certaine façon, je n'avais pas compris comment faire. Donc qu'est-ce que j'ai fait ? Et bien je lui ai redemandé et elle m'a réexpliqué et puis voilà !

Émeline : Moi en fait je sais pas ce que ça fait de ne pas réussir... en fait je réussis souvent.

Margot : Ben c'est parce que t'as bien appris tes leçons, tout ça !

Émeline : Parce-que mes parents ils m'ont toujours obligé à bien faire et pis du coup j'ai toujours bien fait pour avoir des cadeaux.

Élodie : Je comprends mais il ne faut pas oublier que ce n'est pas grave de se tromper, de faire des erreurs et que c'est comme ça que l'on apprend, que l'on se corrige et que l'on réussit de mieux en mieux.

Marie : Oui mais....

Élodie : Oui Marie ? Tu voulais dire quelque chose ?

Marie : Ben oui mais je sais pu.

Élodie : Ce n'est pas grave. Si ça te revient après tu nous le rediras. Mais en attendant, à propos de se décourager, quand vous passez des ceintures de grammaire, de numération, etc, je voulais savoir ce que vous pensiez de la passation de ces ceintures, si vous trouvez ça bien, pas bien, pourquoi, qu'est-ce que vous ressentez quand vous passé au niveau supérieur, quand vous ne validez pas la ceinture, etc, racontez-moi tout !

Kylian : Moi je trouve ça bien.

Élodie : D'accord, et pourquoi tu aimes bien ?

Kylian : Parce-que ça change.

Margot : Moi je trouve que c'est bien sauf quand je réussis pas et ben c'est pas bien.

Élodie : Et quand tu dis que tu aimes bien, pourquoi ça ?

Margot : Parce-que ça change de toujours faire les mêmes trucs, j'aime bien.

Nolwenn : Ben moi je suis heureuse quand je passe une ceinture parce que j'ai pris du temps pour faire une ceinture et pis si je l'avais pas réussi, je serais énervée.

Élodie : Tu passes du temps, tu t'appliques, tu essaies de réussir donc ça veut dire que tu es contente, que tu es fière finalement quand on te met que ta ceinture est validée, que tu passes au niveau suivant.

Selena : Moi quand je passe une ceinture je suis fière. Mais comme ce matin, j'arrivais pas du coup j'ai tout laissé tomber.

Élodie : Donc quand tu n'y arrives pas tu laisses tomber, tu te décourages ? Et pourquoi tu n'y arrives pas ? Parce-que tu ne comprends pas ou... ?

Selena : Parce-que je comprends pas mais j'ose pas demander.

Élodie : Mais il faut (*en chuchotant*). Il faut demander ! Il ne faut pas hésiter ! Vous n'êtes pas nombreux donc on peut se permettre de prendre du temps pour vous expliquer. Il y a la maîtresse, Caroline (*service civique*), moi aussi, même si c'est mon dernier jour... Il n'y a pas de soucis, vous me dites que vous ne comprenez pas et bien je viens vous expliquer, il n'y a aucun problème.

Marie : Moi pourquoi c'est pas bien ? Parce-que j'y arrive jamais.

Élodie : Donc selon vous quels sont les avantages et les inconvénients ? Ce qui est bien et ce qui n'est pas bien ? Les points positifs et les points négatifs ?

Margot : Moi ce qui est bien c'est quand je réussis et ce qui n'est pas bien c'est quand je réussis pas.

Marie : Ce qui est bien c'est quand je réussis mais ce qui est pas bien c'est quand je comprends pas et que je n'y arrive pas.

Élodie : Alors quand vous faites des ceintures c'est un travail individuel mais moi maintenant j'aimerais en savoir plus sur les travaux de groupe. Est-ce que vous aimez ça ?

Émeline : C'est quoi les travaux de groupe ?

Margot : Ben c'est quand tu travailles avec les autres !

Élodie : C'est quand tu travailles à deux, à trois, à plusieurs.

Tom : Ah ouais ça j'aime bien !

Élodie : Donc les garçons ont l'air de bien aimer, et vous les filles ?

Nolwenn : Moi ça dépend !

Margot : Ça dépend avec qui.

Nolwenn : Et des matières !

Tom : Moi j'aime bien parce que quand je suis avec Kyl, dès que je comprends pas, c'est lui qui fait tout.

Élodie : Donc toi ce que tu aimes bien c'est parce que si tu ne comprends pas, il y a toujours une personne avec toi pour t'aider ?

Margot : Oh le tricheur !

Kylian : Moi j'aime bien mais ça dépend avec qui. Au moins si je comprends pas, je peux demander à l'autre.

Élodie : Oui c'est vrai !

Émeline : Moi ça dépend avec qui parce que quand je suis avec les CE, j'aime pas parce-qu'ils font le bazar alors qu'avec les CM ils sont plus calmes et pis ils écoutent.

Margot : Et pis des fois les CE ils comprennent rien !

Élodie : Rhoo ! Ils sont plus petits que vous aussi donc il y a parfois des choses que vous vous connaissez et pas eux. Et pour ceux qui n'aiment pas les travaux de groupe, qu'est-ce que vous avez à dire sur le sujet ?

Selena : Moi j'aime pas travailler avec les autres parce que généralement quand je dis quelque chose, ben en fait après ils font pareils que moi.

Élodie : Donc tu veux dire que quand toi tu apportes une idée après les autres font pareils ?

Margot : Ah oui moi aussi ! Par exemple ? ce matin je faisais un escargot et Lola elle me copie, je faisais un cookie, Lola elle me copie, pff !

Émeline : Moi je vais te dire pourquoi on vous copie. Ma mamie elle m'a dit pourquoi. Parce-que c'est beau et parce-qu'en fait ils ont pas d'idées.

Selena : Moi en fait on me recopie souvent parce-qu'en fait ils ont pas d'inspi.

Marie : Moi... En fait moi j'aime bien et j'aime pas. J'aime bien quand je suis avec Selena parce-qu'elle est forte. Et pis j'aime pas parce que des fois c'est moi qui me tape à faire tout le travail.

Élodie : En parlant de groupe et d'aide, qu'est-ce que vous pensez des moments de tutorat ? Vous savez ce que c'est ?

Les élèves : Non !

Élodie : Ça veut dire les moments où l'un aide l'autre. Par exemple, Marine va aider Marguerite quand elle n'arrive pas à faire quelque. Ou par exemple quand Nolwenn va aider Baptiste quand il est long pour écrire ses devoirs. Donc ça va dans les deux sens, quand vous aidez et quand vous vous faites aider. Et moi j'aimerais surtout savoir quand vous vous faites aider, qu'est-ce-que vous ressentez ? Les garçons ?

Kylian : J'ai pas compris la question.

Élodie : Quand vous vous faites aider, par exemple, Kylian tu te fais aider par quelqu'un, par un adulte mais un camarade de la classe, qu'est-ce que tu ressens ?

Kylian : Ça me fait plaisir.

Élodie : D'accord et pourquoi ?

Kylian : Ben ça m'a fait plaisir parce-qu'on m'explique mais en même temps j'me sens nul.

Margot : Ohh !

Kylian : Je sais pas parce que du coup il peut penser que j'suis nul, que j'ai besoin d'aide et tout.

Élodie : Ok, donc c'est le regard de l'autre qui te gêne un peu.

Marine : Moi en fait des fois quand on m'aide j'me sens heureuse parce que des fois au moins ça me dit qu'il y a des gens qui osent m'aider, ça me dit qu'il y a des gens qui m'aiment bien.

Émeline : Moi j'aime pas qu'on m'aide parce que j'ai peur qu'on me dise quelque chose de faux. Je préfère que ça soit la maîtresse.

Élodie : Selena, va s'y.

Selena : Moi j'aime pas aider les autres parce-qu'en fait j'ai peur de leur dire des choses fausses et qu'après ils me fassent plus confiance.

Margot : Moi aussi j'ai peur de leur dire des choses fausses et après y croient que j'ai menti et qu'ils me disent plus rien.

Élodie : Lorsque vous rencontrez un travail difficile donc qui est un peu plus dur que d'habitude, avec lequel vous vous sentez peut-être un petit peu plus en difficultés, comment réagissez-vous ? Est-ce que vous vous découragez, est-ce que vous vous dites que ça arrive et que ce n'est pas grave ?

Nolwenn : Ben moi je me décourage pas parce que moi j'ai pas envie de laisser tomber le travail et je fonce on va dire, j'y vais quoi !

Tom : Moi des fois dès que c'est un travail dur, je stresse et du coup je fais semblant de répondre alors qu'en fait j'ai rien fait.

Élodie : Donc quand tu te trouves devant un travail plus difficile, tu te dis « olalala », c'est la panique à bord !

Tom : Ouais je confirme !

Marine : En fait, moi je suis comme Tom. Par exemple ? quand on devait écrire sa maison de rêve, ben en fait moi j'en avais pas parce que j'aime bien ma maison. Et en fait, j'avais pas le temps et aussi je savais pas comment écrire donc en fait j'ai fait semblant.

Émeline : Au début je désespère, je sais pas quoi faire, je regarde partout autour de moi et pis après j'me dis « Allez dépêche toi, t'as pas que ça à faire », j'vais voir la maîtresse et pis après c'est bon je suis lancée.

Selena : Ben moi quand je comprends pas je mets des réponses au hasard parce que j'ose pas demander du coup...

Élodie : Donc tu réponds au hasard comme ça il y a quand même des réponses, ta feuille n'est pas vide mais tu fais ça sans comprendre du coup ?

Selena : Ouais c'est ça...

Élodie : D'accord. Donc là c'était si l'exercice était difficile, que vous n'y arriviez pas. Mais si on prend le côté positif des choses, qu'est-ce que vous arrivez bien à faire ou mieux faire que les autres ?

Nolwenn : Moi c'est en EPS parce que je suis forte et je cours plus vite que les autres.

Margot et Marine : Ouais moi aussi !

Élodie : D'accord, et qu'est-ce que vous savez déjà bien faire mais sur lesquelles vous aimeriez encore plus progresser ? Savoir faire encore mieux que maintenant ?

Marie : Moi c'est l'anglais. L'anglais ça va... je suis forte mais j'aimerais bien savoir un peu mieux parler.

Margot : Ouais moi aussi encore mieux ! Et aussi j'aimerais savoir courir encore plus vite ! Plus vite que Tom ! (rires)

Marine : Moi j'adore l'EPS parce que je cours vite ! Et aussi parce que à la récré, je sais que je cours vite parce que Tom s'était le loup, il a essayé d'me toucher, il y est pas arrivé !

Émeline : Moi ce que je réussis le plus et que j'adore c'est la grammaire. Ça se dit la grammaire ?

Élodie : Oui oui c'est bien ça, la grammaire.

Émeline : J'adore c'est quand on fait les phrases en mettant le sujet, le verbe,...

Élodie : Ah oui ! C'est de l'analyse de phrase.

Margot : Oh ben moi j'aime pas !

Émeline : Et aussi parce-qu'au ceinture j'suis la seule à avoir fini pendant que les autres ils sont encore en train de faire.

Selena : Moi j'aimerais progresser en dessin.

Élodie : Ah oui ? Pourtant tu te débrouilles déjà bien !

Selena : Oui mais pas assez encore. Faudrait que je sache dessiner comme ma maman.

Margot : Mais c'est une artiste c'est normal ! C'est son métier !

Élodie : Pourquoi ta maman elle fait quoi comme métier ?

Selena : Elle fait des dessins.

Élodie : D'accord, tu te réfères donc à ta maman et tu aimerais bien avoir le même talent ?

Marie : Pourtant elle l'a déjà.

Élodie : Il y a des choses que vous réussissez mais que vous aimeriez savoir encore mieux faire alors ?

Nolwenn : Ah ça oui !

Élodie : Et selon vous, qu'est-ce qui vous aide à avoir de meilleurs résultats, de mieux réussir ? Qu'est-ce qui vous aide à progresser ?

Marie : Moi ce qui m'aide à réussir c'est d'apprendre mes leçons.

Émeline : Moi j'aime pas apprendre mes leçons, tout ça... Je préfère que ça soit la maîtresse qui explique en face de moi tranquillement et pas devant les autres parce que les autres ils font « blablablabla ».

Élodie : Et au sein de la classe, qu'est-ce qui fait que vous réussissez mieux ? Ça peut être grâce à du matériel, à une personne, à une sensation. Par exemple, certains, vous préférez entendre les choses, d'autres les voir.

Tom : Moi j'aime bien dessiner sur mon ardoise, j'arrive mieux à comprendre.

Kylian : Ah ben pas moi ! Moi il faut que j'entende pour enregistrer dans ma tête.

Élodie : Ah donc vous n'avez pas tous les mêmes façons de retenir, vous voyez ? Et concernant les adultes, que cela soit la maîtresse, Monsieur M, Caroline (*service civique*), ou moi-même ou d'autres élèves, qu'est-ce que vous aimeriez qu'ils fassent pour vous aider à avoir de meilleurs résultats ? Par exemple, maintenant, tout de suite, qu'est-ce que moi, je pourrais faire, qu'est-ce que je pourrais mettre en place avec vous pour que vous ayez des meilleurs résultats, que vous progressiez, que vous réussissiez encore mieux que vous le faites déjà ?

Tom : Être la deuxième professeur de l'école !

(rires)

Margot : Ah ben moi j'veux bien !

Élodie : Oh c'est gentil ! Oui, Selena.

Selena : Que tu me donnes les réponses.

Élodie : Que je te donne les réponses ? Mais ça ce n'est pas vous aidez... parce que si je vous donne les réponses, vous ne réfléchissez pas par vous même et le jour où je ne suis plus là comment vous allez faire ? Ou si je te donne une réponse, le but derrière c'est de t'expliquer et de te faire comprendre pourquoi c'est cette réponse comme ça plus tard tu pourras faire toute seule.

Selena : Oui c'est mieux comme ça... c'est vrai...

Émeline : Moi y'a deux trucs. De un, il faut que tu m'expliques et de deux que tu me dises que ça va aller.

Élodie : Ah donc il faut te rassurer. Vous rassurer ça vous permet de vous sentir mieux, de prendre confiance en vous et de réussir ?

Les élèves : Ouiiii !

Élodie : Et concernant le niveau de difficulté des exercices, vous aimeriez que ça soit plus facile, plus dur ?

Margot : Moi que ça reste comme ça.

Émeline : Plus dur !

Kylian : Ça dépend des matières.

Élodie : D'accord. D'ailleurs tient Kylian ! Il me semble que c'est toi qui m'avais dit ça. L'année dernière, il me semble qu'il y a avait pleins d'affichages partout, c'est ça ?

Margot : Ouiiii ! Donc c'était beaucoup plus facile parce que t'avais juste à regarder.

Marie : Oui comme le « à/a », le « et/est », etc, tout était affiché.

Élodie : Et du coup j'aimerais savoir si les affichages dans la classe ça vous aide vraiment.

Nolwenn et Marine : Ouais !

Margot : Ah ben non ! Moi ça m'aide pas parce-qu'après c'est pas moi qui réfléchis vu qui y a déjà tout de noté.

Kylian : Mais ça aide ! C'est pour aider !

Margot : Oui mais moi ça m'aide pas.

Nolwenn : Oui mais comme par exemple là il y a les mots invariables. Mais par exemple la maîtresse elle te dit « Comment t'as fait pour écrire ceci, cela ? », mais toi du coup si tu triches et ben tu es un peu bête, tu sais pas quoi répondre.

Élodie : Mais ce n'est pas tricher ! Les affichages, comme ceux des mots invariables, c'est pour vous aider et pour que de temps en temps vous les appreniez. D'ailleurs, la maîtresse elle vous le dit... Quand par exemple vous faites une production écrite, les mots invariables qui sont affichés là, ils vous permettent d'éviter de faire des erreurs d'orthographe. Vous chercher le mot que vous voulez écrire, vous le regarder, vous le copiez et votre mémoire enregistre.

Élodie : Par exemple, comme l'année dernière, il y avait beaucoup d'affichages, est-ce que pour vous c'est plus rassurant, ça vous aide vraiment ou ça vous permet juste d'avoir la solution et hop, voilà, merci, au revoir j'ai terminé mon activité ?

Nolwenn : Oui mais finalement on réfléchit pas...

Élodie : Donc vous préférez avoir beaucoup d'affichages ou pas beaucoup ?

Margot : Ben moi j' préfère pas en avoir parce qu'après t'as juste à regarder et t'as direct la réponse, ben parce que en fait après...tu réfléchis pas...donc c'est nul !

Selena : L'année dernière y'en avait partout.

Élodie : Donc il faudrait trouver un juste milieu. Il faudrait en avoir mais pas trop. Par exemple est-ce que comme c'est là dans la classe ça vous va ?

Margot : Oui !

Marie : Non ! Il en faut un tout petit peu plus.

Marine : Un tout petit peu plus.

Kylian : Le « a/à » et le « et/est » pour euhh...

Marie : Oui pour moi parce que je confonds tout le temps.

Margot : Mais c'est facile ! Le -e -t c'est pour « et puis » et le -e-s-t c'est pour « était ».

Élodie : Je prends note de vos remarques sur les affichages alors !

Élodie : Et bien chers gens... il est bientôt l'heure, il est 16H20. Je voudrais surtout vous remercier pour votre aide, votre participation à cette petite discussion. Je vous le répète encore une fois, tout cela reste entre nous, je vais juste m'en servir pour mon mémoire, donc le dossier que je vais écrire. Tout ce que l'on s'est dit, je vais le réécrire à l'ordinateur mais vos prénoms seront modifiés donc on ne saura pas que c'est vous qui avez dit ça. En tout cas, encore merci et

surtout n'oubliez pas que ce n'est pas grave de faire des erreurs, de se tromper, il faut avoir confiance en soi, oser, je sais que ce n'est pas toujours facile mais moi je crois en vous et je sais que vous allez réussir.

RÉSUMÉ :

L'objet de ce mémoire est d'étudier les rapports qu'entretiennent l'estime de soi et la réussite scolaire afin de mieux les comprendre et explorer des pistes d'intervention permettant de réduire le sentiment d'incompétence, le manque de confiance en soi ou encore la crainte de l'échec qui sont des obstacles à leur développement. Nous avons donc mené un travail de recherche afin de proposer des gestes professionnels, des postures enseignantes et des pistes d'intervention favorisant l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, soixante-quatre professeurs des écoles ont répondu à un questionnaire sur leur organisation, leurs pratiques et méthodes en classe. Nous avons également recueilli les représentations et les explications d'élèves de CM1/CM2 concernant leur bien-être, leur confiance en eux et leurs compétences scolaires. Les résultats ont montré qu'adopter une posture enseignante bienveillante et sécurisante permettait de favoriser les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance et de compétence. Ces quatre sentiments sont essentiels afin de permettre aux élèves d'acquérir une conscience de leur valeur propre qui influence à son tour la réussite scolaire.

Mots-clés : confiance en soi – acceptation de soi – gestes professionnels – posture enseignante – pédagogies valorisantes – étayage

ABSTRACT :

The purpose of this research thesis is to study the relationships between self-esteem and academic success in order to understand them better and explore a lead of intervention to reduce the feeling of incompetence, the lack of self-confidence or the fear of failure which are obstacles to their development. We therefore conducted a study in order to propose professional gestures, teaching postures and methods of pedagogical interventions that help build self-esteem and students' academic success. In this way, sixty-four school teachers filled out a questionnaire on their organization, practices and methods in the classroom. We also collected the representations and explanations of CM1/CM2 students concerning their well-being, their self-confidence and their academic skills. The results showed that adopting a caring and reassuring teaching posture promotes feelings of security, identity, belonging and competence. These four feelings are essential in order to enable students to develop an awareness of their own value, which in turn influences academic success.

Keywords : self-confidence – self-acceptance – professional gestures – teaching posture – rewarding teaching method – support