

# **Difficulté scolaire et estime de soi**

---

**Relations entre les branches scolaires où la difficulté est constatée et l'estime de soi dans les différents domaines de la vie.**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Loriane Kjelsberg**

**Sous la direction de : Jean-Claude Desboeufs**

**La Chaux-de-Fonds, avril 2020.**

# Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à ...

... mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Claude Desboeufs, pour son accompagnement durant toute la durée de ce travail de recherche.

... les enseignants et leurs directions, qui ont accepté de m'accueillir dans leurs classes afin de réaliser mon travail de recherche et de collaborer avec moi dans le cadre de celui-ci.

... les élèves ayant participé à mon étude et leur bonne volonté à remplir mon questionnaire.

## Résumé

Ce travail de mémoire de bachelor a pour but de mettre en avant l'existence possible de liens entre les branches scolaires où une difficulté est constatée et l'estime de soi de l'élève dans différents domaines de la vie (école, hobbies, famille, amis, etc...). Après avoir défini ce qu'est la difficulté scolaire et ses éventuels effets sur l'estime de soi de l'élève grâce à la lecture de recherches antérieures sur le sujet, il teste 3 hypothèses à l'aide d'un questionnaire distribué dans 3 classes, recensées à l'aide d'un échantillonnage raisonné. Les données quantitatives récoltées sont analysées à l'aide d'échelles d'intervalles et de 3 tableaux de tri croisé. Les constatations que l'on peut en retirer sont nuancées et prêtent à interprétations. Des correspondances avec les informations présentes dans la littérature sont faites afin d'y trouver une explication. Finalement, de possibles liens entre certaines branches scolaires où la difficulté est constatée et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans des domaines de la vie spécifiques sont étudiés et analysés. De nouveau, les connaissances antérieures présentes dans la littérature permettent d'expliquer les résultats obtenus.

### Cinq mots clés :

- Difficulté scolaire
- Estime de soi
- Disciplines scolaires
- Domaines de l'estime de soi
- Stratégies de protection

## Liste des figures

Figure 1 "Roue de la science", d'après Wallace, cité par Schoeb, 2012. ....	25
Figure 2 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la première méthode d'analyse des données.....	31
Figure 3 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la deuxième méthode d'analyse des données.....	31
Figure 4 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la troisième méthode d'analyse des données.....	32
Figure 5 Elèves placés selon le nombre de branches où ils sont en difficulté mis en relation avec la valeur de l'estime de soi de la catégorie « Ecole ». ....	VII
Figure 6 Nombre d'élèves ayant des difficultés dans les branches scolairement importantes ou pas, mis en relation avec leur estime de soi selon qu'elle soit positive, neutre ou négative. ....	VIII
Figure 7 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 5.5) consciente de ses capacités.....	VIII
Figure 8 Questionnaire d'un élève considéré comme en difficulté dans 5 disciplines (français, maths, allemand, anglais et sciences).....	VIII
Figure 9 Questionnaire d'un élève considéré comme en difficulté dans 5 disciplines (français, maths, allemand, anglais et sciences).....	IX
Figure 10 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 6) dévalorisant pourtant ses capacités.....	X
Figure 11 Questionnaire d'une élève en réussite dévalorisant pourtant ses capacités ; bien que sa moyenne baisse légèrement en anglais (4.5), elle obtient malgré tout une moyenne de 5.5 en français et en travaux manuels.....	XI
Figure 12 Questionnaire d'une élève en réussite dévalorisant pourtant ses capacités en maths, discipline dans laquelle elle obtient une moyenne de 5.5.....	XI
Figure 13 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne de 5.5) dévalorisant pourtant ses capacités ; malgré ses dires, elle a une moyenne de 6 en travaux manuels/couture, ainsi qu'une moyenne de 5.5 en maths et en science.....	XI

Figure 14 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 5.5) estimant mal ses capacités ; bien que sa moyenne en allemand soit égale à ses moyennes de maths et de sciences, elle ne les juge pas de la même manière. ....	XII
Figure 15 Questionnaire d'un élève estimant mal ses capacités ; bien qu'il soit considéré comme étant « en difficulté » en travaux manuels/couture, il ne s'estime pas ainsi et obtient cependant une moyenne de 5 dans la discipline du français dans laquelle il s'estime « pas doué ». ....	XIII
Figure 16 Questionnaire d'une élève estimant mal ses capacités ; bien qu'elle soit considérée comme étant « en difficulté » en maths, elle ne s'estime pas ainsi. <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
Figure 17 Questionnaire d'une élève estimant mal ses capacités; bien qu'elle soit considérée comme étant « en difficulté » en français et en EPS, elle ne s'estime pas ainsi. .... <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
Figure 18 Elève sans difficulté particulière qui s'estime "doué" en EPS alors que cette discipline est parmi celles où il a de moins bonnes notes. .... <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
Figure 19 Cet élève s'estime "doué" en allemand alors qu'il est considéré comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire. ....	XIV
Figure 20 Cette élève s'estime "douée" en sciences alors qu'elle est considérée comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire. .... <b>Erreur ! Signet non défini.V</b>	
Figure 21 Cette élève s'estime "douée" en maths alors qu'elle est considérée comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire.....	XIV
Figure 22 Exemple de réponses données par un élève semblant ne pas s'être investi lors de la passation du questionnaire. ....	XV
Figure 23 Réponses d'un élève en grande difficulté (6 disciplines scolaires). ....	XV
Figure 24 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Amis" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XVI
Figure 25 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Aspect physique" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XVII
Figure 26 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Ecole" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XVIII

Figure 27 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Hobbies" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XIX
Figure 28 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Famille" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XX
Figure 29 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Personnalité" représentées sur une échelle d'intervalles.....	XXI
Figure 30 Moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie selon que les élèves aient des difficultés ou non dans ces branches scolaires-là.....	XXII
Figure 31 Moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie selon que les élèves aient des difficultés ou non dans ces branches scolaires-là.....	XXIII
Figure 32 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline du français, mais pratiquent des activités liées à celle-ci dans le cadre de leurs loisirs.....	XXIV
Figure 33 Ces trois élèves éprouvent des difficultés dans la discipline du français et ne pratiquent probablement pas des activités liées à celle-ci dans le cadre de leurs loisirs.....	XXV
Figure 34 Ces sept élèves éprouvent des difficultés dans la discipline des maths et ne pratiquent probablement pas des activités liées à ceux-ci dans le cadre de leurs loisirs. ...	XXVI
Figure 35 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline de l'EPS ; ils pratiquent respectivement la danse et l'escrime dans le cadre de leurs loisirs.....	XXVI
Figure 36 Cet élève éprouve des difficultés dans la discipline des arts visuels.....	XXVII
Figure 37 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline des travaux manuels-couture ; ils semblent pourtant pratiquer certains aspects liés à cette branche scolaire dans le cadre de leurs loisirs.....	XXVII
Figure 38 Ces quatre élèves éprouvent des difficultés dans la discipline de la musique ; certains d'entre eux semblent pourtant pratiquer certains aspects liés à cette branche scolaire dans le cadre de leurs loisirs.....	XXVIII

## Liste des annexes

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE REMPLI PAR LES ELEVES PARTICIPANTS.....	I
ANNEXE 2 : CONSENTEMENT ECRIT DEMANDE AUX RESPONSABLES LEGAUX DES ELEVES PARTICIPANTS A L'ETUDE.....	III
ANNEXE 3 : AUTORISATION DEMANDEE AUX DIRECTIONS.....	IV
ANNEXE 4 : MAIL ENVOYE AUX ENSEIGNANTS AFIN DE LEUR DEMANDER S'ILS AVAIENT DES ELEVES QUI POUVAIENT POTENTIELLEMENT PARTICIPER A L'ETUDE.....	V
ANNEXE 5 : AUTORISATION DEMANDEE AUX ENSEIGNANTS DONT LES ELEVES ONT REMPLI LE QUESTIONNAIRE. ....	VI
ANNEXE 6 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI A L'ECOLE EN FONCTION DU NOMBRE DE DISCIPLINES OU L'ELEVE EST CONSIDERE COMME ETANT EN DIFFICULTE .....	VII
ANNEXE 7 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI A L'ECOLE TENANT COMPTE DU FAIT QUE LES ELEVES AIENT DES DIFFICULTES DANS LES BRANCHES CONSIDEREES COMME SCOLAIREMENT IMPORTANTES OU NON .....	VIII
ANNEXE 8 : REPONSES DONNEES PAR UNE ELEVE EN REUSSITE .....	VIII
ANNEXE 9 : REPONSES DONNEES PAR UN ELEVE EN DIFFICULTE .....	VIII
ANNEXE 10 : REPONSES DONNEES PAR UN ELEVE EN DIFFICULTE .....	IX
ANNEXE 11 : REPONSES DONNEES PAR UNE ELEVE EN REUSSITE .....	X
ANNEXE 12 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN REUSSITE DEVALORISANT LEURS CAPACITES .....	XI
ANNEXE 13 : REPONSES DONNEES PAR UN ELEVE EN REUSSITE EVALUANT MAL SES CAPACITES .....	XII
ANNEXE 14 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES SUR- OU SOUS-EVALUANT LEURS CAPACITES .....	XIII
ANNEXE 15 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE SUR- OU SOUS-EVALUANT LEURS CAPACITES.....	XIV
ANNEXE 16 : REPONSES DONNEES PAR UN ELEVE EN REUSSITE NE S'ETANT PAS DONNE DE PEINE .....	XV
ANNEXE 17 : REPONSES DONNEES PAR UN ELEVE EN DIFFICULTE DANS 6 DISCIPLINES SCOLAIRES .....	XV

<b>ANNEXE 18 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « AMIS » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES.....</b>	<b>XVI</b>
<b>ANNEXE 19 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « ASPECT PHYSIQUE » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES .....</b>	<b>XVII</b>
<b>ANNEXE 20 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « ECOLE » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>ANNEXE 21 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « HOBBIES » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES.....</b>	<b>XIX</b>
<b>ANNEXE 22 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « FAMILLE » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES.....</b>	<b>XX</b>
<b>ANNEXE 23 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DANS LA CATEGORIE « PERSONNALITE » SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTE DES ELEVES .....</b>	<b>XXI</b>
<b>ANNEXE 24 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DES ELEVES DANS LES DIFFERENTS DOMAINES DE LA VIE .....</b>	<b>XXII</b>
<b>ANNEXE 25 : VALEUR DE L'ESTIME DE SOI DES ELEVES DANS LES DIFFERENTS DOMAINES DE LA VIE .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>ANNEXE 26 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN FRANÇAIS.....</b>	<b>XXIV</b>
<b>ANNEXE 27 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN FRANÇAIS.....</b>	<b>XXV</b>
<b>ANNEXE 28 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN MATHS.....</b>	<b>XXVI</b>
<b>ANNEXE 29 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN EPS.....</b>	<b>XXVI</b>
<b>ANNEXE 30 : REPONSES DONNEES PAR L'ELEVE EN DIFFICULTE EN ARTS VISUELS .....</b>	<b>XXVII</b>
<b>ANNEXE 31 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN TRAVAUX MANUELS-COUTURE.....</b>	<b>XXVII</b>
<b>ANNEXE 32 : REPONSES DONNEES PAR DES ELEVES EN DIFFICULTE EN MUSIQUE .....</b>	<b>XXVIII</b>

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>13</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	13
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	13
1.1.2 <i>Présentation du problème</i> .....	13
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	14
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	14
1.2.1 <i>Définir la difficulté scolaire</i> .....	14
1.2.2 <i>Le principe de l'économie narcissique (Flagey, 2002)</i> .....	15
1.2.3 <i>Altération de l'image de soi</i> .....	17
1.2.4 <i>Conséquences psychologiques et comportementales</i> .....	19
1.2.5 <i>Effet cumulatif</i> .....	21
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE.....	22
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> .....	22
1.3.2 <i>Objectifs (ou hypothèses) de recherche</i> .....	22
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>23</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	23
2.1.1 <i>La recherche quantitative afin de mettre en lien des caractéristiques sociales et des opinions ...</i>	23
2.1.2 <i>Partir des observations pour construire une nouvelle connaissance ; le principe de l'approche hypothético-inductive</i> .....	24
2.1.3 <i>Développement de connaissances et personnel grâce à la description des processus enseignants .</i> .....	25
2.2 NATURE DU CORPUS.....	26
2.2.1 <i>Moyens utilisés pour la collecte de données : questionnaire sur l'estime de soi</i> .....	26
2.2.2 <i>L'échantillonnage raisonné pour entrer en contact avec des participants répondant à nos critères</i> .....	28
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	29
2.3.1 <i>Un codage adéquat</i> .....	29
2.3.2 <i>La mise en relation des données à l'aide du tri croisé</i> .....	30

<b>CHAPITRE 3.    PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>33</b>
3.1    L'ESTIME DE SOI A L'ECOLE.....	33
3.1.1 <i>Présentation des résultats obtenus</i> .....	33
3.1.2 <i>Analyse et interprétation des résultats</i> .....	34
3.2    ELEVES EN DIFFICULTES ET ESTIME DE SOI DANS LES DIFFERENTS DOMAINES DE LA VIE .....	36
3.2.1 <i>Présentation des résultats obtenus</i> .....	36
3.2.2 <i>Analyse et interprétation des résultats</i> .....	37
3.3 ESTIME DE SOI DANS LES DISCIPLINES SCOLAIRES MISE EN LIEN AVEC LES ACTIVITES EXTRASCOLAIRES PRATIQUEES .....	40
3.2.3 <i>Présentation des résultats obtenus</i> .....	40
3.2.4 <i>Analyse et interprétation des résultats</i> .....	42
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>I</b>

# Introduction

Auparavant peu voire pas du tout considérée, la gestion de la difficulté et de l'échec scolaire est désormais une composante indéniable de la profession enseignante. Heureusement, des aides sont mises en place pour répondre aux besoins de ces enfants de manière adaptée. Personnellement, mon intérêt pour la thématique des enfants en difficulté scolaire est depuis longtemps présent. Depuis plusieurs années déjà, j'aide des élèves face aux obstacles que leur posent leurs devoirs à la maison. J'ai accompagné au total 5 enfants tout au long d'une année scolaire, ou même durant tout leur cursus au cycle 3. Ceci m'a sensibilisée à cette problématique et aux défis quotidiens que cela représente pour ces élèves et leur famille. Lors de mes stages, j'ai aussi été conscientisée au fait qu'ils peuplent les classes et qu'il est donc nécessaire de les prendre en compte.

Cette étude, visant une meilleure connaissance du ressenti des élèves en difficulté scolaire, permet de mieux saisir ce que cela représente pour eux. L'objectif est d'avoir une compréhension plus approfondie des obstacles qu'ils doivent surmonter et comment cela se manifeste dans leur quotidien, en particulier dans le cadre de l'estime de soi.

Quel est l'impact d'une situation de difficulté scolaire sur l'estime de soi ? Est-il possible de restaurer, ou du moins de rééquilibrer celle-ci ? Le but de la rédaction de ce mémoire était de me permettre de répondre à ces questions de départ en en apprenant davantage sur ces thématiques. Bien sûr, l'objectif de ce travail n'est pas de définir un profil stigmatisant « type » de l'élève en difficulté mais de réussir ensuite, lors de ma future pratique enseignante, à mieux repérer les conflits internes auxquels sont confrontés les élèves. Les données fournies par cette étude sont donc utiles à tout enseignant ou enseignante souhaitant mieux comprendre ce phénomène chez ses élèves. La difficulté scolaire et sa gestion font partie intégrante de ce métier. Ainsi je serai mieux préparée pour gérer ce genre de situations. J'espère ainsi pouvoir apporter les meilleures réponses possibles à mes élèves en cernant leurs besoins.

Ce travail débute par la présentation de la problématique. Après avoir rendu compte de l'importance de ce problème en raison de la présence de cas d'élèves en difficulté dans le cadre scolaire actuel, il continue en expliquant ce qu'est la difficulté scolaire et surtout quels sont ses effets. Le processus progressif par lequel ceux-ci s'activent est décrit à l'aide des écrits d'auteurs en sciences sociales et en pédagogie. Ses conséquences sont diverses, mais toutes intimement liées entre elles et s'influençant l'une l'autre. Ainsi, les thématiques de l'altération de l'image qu'a l'enfant de lui-même, et des conséquences psychologiques et comportementales que cela produit chez lui sont abordées. Finalement une explication sur le principe de cycle qui ne fait que cumuler les effets néfastes liés à la difficulté scolaire est donnée afin de permettre la bonne compréhension de ce phénomène.

Ces informations nous amènent à la formulation d'une question de recherche, qui consiste à connaître la manière dont la difficulté scolaire infléchit l'estime de soi de l'élève dans différents domaines de la vie quotidienne.

Afin de répondre à ce questionnement, une recherche quantitative a été menée. Elle consiste en un questionnaire réalisé dans trois classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HARMOS. La

thématique de l'estime de soi dans différents domaines y est abordée. Puis les contenus récoltés ont été analysés à l'aide d'échelles d'intervalles et de tableaux de tri croisé. Regroupant les données selon des catégories thématiques, les informations ont pu être triées et mises en relation avec les résultats scolaires des élèves. Celles-ci ont ainsi été analysées pour permettre la vérification des hypothèses formulées au départ et répondre à la question de recherche. Une mise en lien avec les études antérieures permet de nuancer les résultats obtenus et les déductions qui ont pu en être faites.

# **Chapitre 1. Problématique**

Bien que l'on soit conscient que la difficulté scolaire touche certains élèves dans les classes régulières, nous ne possédons que peu de connaissances sur la manière dont ceux-ci vivent et ressentent au quotidien les effets de celle-ci. Nous mettons en place des dispositifs, mais oublions de prendre en compte l'élève et ses besoins d'estime de soi, largement mis à mal dans ce type de situation.

## **1.1 Définition et importance de l'objet de recherche**

Cette recherche de mémoire s'intéresse à la manière dont les élèves en difficulté scolaire vivent celle-ci au quotidien à travers l'étude de l'infléchissement de l'estime de soi.

### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

Analyser les ressentis en lien avec leur estime de soi des élèves face à la difficulté scolaire permet de mettre en avant quelles en sont les conséquences pour eux-mêmes, face aux autres et face à leur travail scolaire. Comme il sera expliqué dans la suite de ce travail, celles-ci sont tout d'abord de type psychologique, provoquant l'altération de l'image de soi. Puis, son estime de soi fragilisée, l'élève adopte des comportements visant à se « protéger » et éviter la confrontation avec ce manque de confiance en ses compétences. Il use la majorité de ses ressources pour la gestion de cette situation au niveau social au lieu de les utiliser pour résoudre ses difficultés. L'état s'aggrave au fil du temps, sur le principe d'un cercle vicieux de plus en plus négatif.

Les connaissances sur cette thématique sont des apports non négligeables pour permettre une meilleure gestion de la difficulté scolaire et l'évitement de situations devenues ingérables. Un enseignement qui prend en compte les forces et faiblesses de chacun est primordial et doit pouvoir être assuré à tous les élèves. Bien qu'ils soient différents les uns des autres et qu'ils réagissent différemment aux diverses situations, l'enseignant a la mission de les accompagner de la meilleure manière possible vers les apprentissages (Chapelle & Crahay, 2009, p. 11). Une meilleure compréhension de ce phénomène est un apport pour le domaine professionnel de l'enseignement car elle sensibilise les acteurs œuvrant quotidiennement à l'intérieur de celui-ci.

### **1.1.2 Présentation du problème**

Face au travail scolaire, il est obligatoire qu'un élève éprouve un jour ou l'autre une faiblesse ou se tracasse face à la complexité d'une tâche. Bien que la plupart d'entre eux rebondissent sans problème devant ces obstacles, d'autres restent pourtant bloqués, figés face à ceux-ci, incapables de les franchir. Lorsque cette situation est récurrente et devient quotidienne, on commence à la définir comme étant de la difficulté scolaire.

Celle-ci peut avoir de lourdes conséquences, même à long terme, pour les élèves qui y font face. Plusieurs études démontrent qu'il existe des aspects communs qui apparaissent de manière permanente chez ces élèves-là (Louis & Ramond, 2009). Notamment, la confrontation personnelle avec des difficultés que les élèves n'arrivent pas à surmonter atteint durablement l'estime de soi.

Nous verrons de manière plus détaillée dans la suite de ce texte qu'une telle situation fait diminuer leur confiance en leurs capacités et par conséquent, altère l'image qu'ils se font d'eux-mêmes.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

La problématique des élèves en difficulté est actuelle. La difficulté scolaire et sa gestion font partie intégrante du métier d'enseignant car ce type d'élève est présent dans les classes régulières. Il est nécessaire de les prendre en compte et de mettre en place un programme adapté à leurs compétences. Pourtant nous ne nous représentons pas bien les défis quotidiens que cela représente pour ceux-ci et surtout le fait que leur estime de soi soit mise à mal.

Cette recherche permet donc d'en apprendre davantage sur les ressentis au niveau de leur estime de soi des élèves manifestant des difficultés en classe. Il vise une meilleure compréhension des conflits internes auxquels ceux-ci sont confrontés. En connaissance de cause, les enseignants seront ainsi mieux préparés pour gérer ce genre de situations et apporter les meilleures réponses possibles aux élèves concernés en cernant leurs besoins.

## **1.2 État de la question**

Comme nous le verrons dans la suite de ce texte, il est maintenant avéré qu'être confronté à des difficultés scolaires altère l'image que l'on se fait de soi et la confiance en ses capacités (Louis & Ramond, 2009). Ce manque de confiance en soi freine la progression de l'élève, l'entraînant ainsi dans un cercle vicieux qui péjore de plus en plus son apprentissage et renforce ses difficultés. Lorsque celui-ci devient trop important, les enfants se protègent à l'aide d'une « barrière » comportementale. Ils préfèrent éviter la confrontation avec le problème. Cependant ces attitudes sont néfastes à la poursuite de l'apprentissage.

### **1.2.1 Définir la difficulté scolaire**

Brisset et al. (2009, p. 75) propose une vision de la difficulté scolaire comme étant l'écart par rapport à une norme scolaire, qui serait elle-même déterminée par les compétences attendues selon et par rapport à la classe fréquentée. Ainsi l'élève n'arriverait pas à réaliser les apprentissages scolaires et à acquérir les connaissances et compétences demandées par le programme d'étude. Il rencontre régulièrement des obstacles dans son travail scolaire et n'arrive pas à répondre aux attentes du système éducatif (Lozac'h, 2014, en ligne). Cet

élève n'a pas le niveau équivalent à celui de ses camarades définis comme étant « normaux » ou « dans la norme ».

La notion de « difficulté » est ainsi une conséquence directe du fonctionnement du système éducatif qui cherche à évaluer et classer ses élèves selon leurs « bons » ou « mauvais » résultats, eux-mêmes départagés ainsi par les exigences des plans d'étude (Desombre, 2008, p. 3).

Cependant cela reste une notion très subjective, variant selon les contextes, qui peut regrouper des élèves dans de diverses et complexes situations de difficulté bien différentes les unes des autres. Il n'existe pas un profil d'élève « type » correspondant au terme « élève en difficulté » (Lozac'h, 2014, en ligne), tout comme il est impossible de définir ce qu'est un élève « normal ». Il se pourrait même bien qu'aucun élève ne réponde à ce modèle (Perron, 2000, p. 142-143).

### **1.2.2 Le principe de l'économie narcissique (Flagey, 2002)**

Surtout, il faut considérer le fait que tout élève éprouvant des difficultés est en réalité extrêmement en souffrance. Il n'est perçu qu'en fonction de ses manquements scolaires, et non pour tout ce qu'il pense, vit et réussit en dehors du domaine de l'école. De plus, l'intervention d'un spécialiste tel qu'un enseignant spécialisé mandaté pour s'occuper spécialement de lui, ne fait que confirmer et mettre en avant ses difficultés (Perron, Aublé & Compas, 2005). L'élève devient alors une personne qui se remet en cause, s'angoisse, craint et dont l'espoir diminue au fil du temps.

Cela s'explique par le principe de l'économie narcissique, qui propose que tout apprentissage d'une compétence nouvelle est une source de plaisir pour l'enfant qui apprend spontanément, et ceci va de pair avec la réaction positive de son entourage (Flagey, 2002, p. 47-48). Il va alors en recueillir un immense renforcement narcissique. Cependant lorsque les difficultés récurrentes des tâches l'empêchent de valider celles-ci et le confrontent à l'échec, ou lorsqu'il sent qu'il déçoit les adultes autour de lui, il va décider d'abandonner ces domaines d'activités au profit d'autres plus gratifiants (Flagey, 2002 p. 47-48 ; Louis & Ramond, 2009).

Pour comprendre cela, on peut distinguer deux types d'apprentissage présentés par Chapelle & Crahay (2009). Les « apprentissages implicites » se réalisent de manière automatique, grâce à un contact répété avec la notion tandis que les « apprentissages explicites » réclament un effort mental de la personne, qui peut alors mémoriser celle-ci rapidement, parfois même à l'aide d'une unique visualisation de cette dernière (Chapelle & Crahay, 2009, p. 35). Le placement d'un apprentissage dans l'une ou l'autre de ces catégories est subjectif, modulable et relatif à la personne. Un apprentissage peut être défini comme étant implicite pour une élève, alors qu'il sera considéré comme étant explicite pour son camarade. De la même manière, une notion apprise explicitement peut devenir implicite sous l'effet de l'automatisation du processus (Chapelle & Crahay, 2009, p. 35). Ce qui différencie essentiellement ces deux catégories d'apprentissage, ce sont le niveau d'attention et les fonctions mentales qu'ils requièrent (Chapelle & Crahay, 2009, p. 35). Alors que les apprentissages implicites, sollicitant peu l'attention, peuvent se réaliser en arrière-fond sans perturber l'activité mentale, les apprentissages explicites en exigent beaucoup et

nécessitent l'utilisation de fonctions mentales supérieures<sup>1</sup> (Chapelle & Crahay, 2009, p. 35-36). De ce fait, s'il veut réaliser des apprentissages de ce type, un enfant doit avoir des capacités d'attention suffisantes et réussir à ne pas être distrait. Un déficit d'attention de la part de l'élève ou un parasitage de celle-ci par l'environnement est un réel problème.

De plus, Flagey (2002) nous explique qu'un phénomène important à prendre en compte est le fait que les enfants comparent leurs réalisations avec celles de leurs pairs dès le début de la fréquentation de l'école. Les réactions spontanées des autres face à ses propres performances peuvent être moqueuses et blesser l'enfant (p. 48). Toute personne sera forcément confrontée à des difficultés au cours de sa vie. Cependant, si elle a connu une majorité de situations de réussite dans son parcours, elle parviendra à mobiliser les ressources nécessaires lui permettant d'apprendre, de se développer et donc de dépasser ces fragilités (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

Mais les enfants qui n'ont pas les moyens de franchir ces obstacles car leur utilisation des ressources à disposition est trop pauvre ou dysfonctionnelle vont rester bloqués (Perron, 2000, p. 148). Cette confrontation avec ses propres limites vient « mettre en cause ses désirs de toute-puissance qui restent actifs [chez les jeunes enfants] au cours de l'existence bien plus longtemps qu'on ne le suppose habituellement » (Flagey, 2002, p. 48). Dans ce cas de figure, toutes les ressources de l'élève sont employées pour la gestion des relations sociales et de ses émotions, alors qu'il en a pourtant justement déjà tellement besoin afin d'aborder la tâche (Chapelle & Crahay, 2009, p. 42). On constate alors un niveau plus élevé de stress, une tendance à l'agressivité et un besoin de se protéger (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

Parallèlement à cela, la prise de risque et le nombre de ressources personnelles à disposition sont fortement réduits (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998), ce qui empêche le dépassement des nouvelles difficultés qui se présentent à lui et donc l'apprentissage. Celui-ci demande en effet un certain seuil de tolérance à la frustration, une capacité de retour sur soi et sur ses stratégies, une bonne organisation psychique de sa pensée, de la confiance en soi et en ses capacités (Boimare, 2014). Il faut accepter qu'au début, on ne sait pas.

*« Tout apprentissage entraîne une mise en évidence d'une incomplétude. S'il y a lieu d'apprendre, c'est qu'on ne sait pas. Il y a donc toujours une confrontation avec ses limites. Nous observons de grandes variations de la tolérance à l'incompréhension. [...] Cette inévitable mise en cause narcissique peut être d'autant plus mal tolérée que les assises narcissiques sont mal assurées. »*  
(Flagey, 2002, p. 52)

Ces enfants-là n'auraient pas acquis ces principes fondamentaux dans les expériences vécues durant les premières années de leur vie. Ce qui est un défi stimulant pour un enfant dont les besoins narcissiques sont satisfaits devient un obstacle insurmontable pour eux. Dévalorisé, l'élève se sent alors mauvais, incapable et impuissant face aux exigences scolaires et aller à l'école perd son sens. Les différentes situations d'apprentissage qui lui sont proposées l'effraient. Il va alors prendre du retard sur ses camarades et au fur et à

---

<sup>1</sup> Notamment les fonctions exécutives. Celles-ci permettent la planification des activités mentales entre elles en vue des objectifs à atteindre et selon le contexte (interruption et reprise de l'activité, etc...).

mesure, accumuler les lacunes et être finalement considéré comme étant un « élève en difficulté ». En ralentissant ainsi son rythme d'apprentissage, l'écart se creuse et les problèmes scolaires ne se résolvent pas. Bien au contraire ils prennent un effet cumulatif.

### 1.2.3 Altération de l'image de soi

Au fur et à mesure, cela provoque une altération de l'image que l'enfant perçoit de lui-même, de son identité propre et de ses capacités (Flagey, 2002, p. 54, 57). Louis & Ramond (2009) constatent clairement une mauvaise estime de soi et un manque de confiance chez les élèves en difficulté. Parfois, des expériences antérieures d'échec, ayant pris place dans le contexte familial par exemple, ont rendu l'enfant déjà mal-assuré de ses capacités et intolérant face à ce qu'il perçoit comme des manquements selon les attentes et le seuil d'indulgence de sa famille (Flagey, 2002, p. 54-55). L'identité de l'enfant ainsi affectée et fragilisée, celui-ci perd confiance en lui et ne peut désormais plus s'appuyer sur cette ressource-là afin de franchir les obstacles auxquels il est confronté (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

La notion d'estime de soi est ainsi intimement liée aux difficultés que rencontre l'enfant, notamment dans le cadre scolaire. Debanne-Lamoulen (2011) définit l'estime de soi comme étant « le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même, en rapport avec ses propres valeurs » (p. 23). Tandis que cette affirmation est neutre, certains auteurs comme De Saint-Paul (1993) proposent que l'estime de soi soit forcément un concept positif, relatif à la mise en valeur de l'individu :

*L'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie. (cité par Duclos, 2004, p. 21)*

Cependant notre thématique ne peut pas se contenter d'une telle définition unilatérale. Tout comme la difficulté scolaire peut être complexe et diverse selon les situations, il faut considérer l'estime de soi comme un concept flexible et variable selon les contextes. Elle est une évaluation réaliste de ses qualités, forces et talents, mais aussi de ses difficultés et limites dans certains domaines. Combinés les uns aux autres, ces éléments permettent à l'individu de s'attribuer une valeur personnelle (Duclos, 2004, cité par Trachsel, 2018a, slide 3). Cette dernière définition sous-entend deux approfondissements. Premièrement, l'estime de soi est relative à la prise de conscience de nos capacités, mais aussi de nos manquements ! Deuxièmement, elle se développe dans différents domaines, comme le confirme la définition de Duclos (2004) : « L'estime de soi est la conscience de la valeur de sa propre personne que le sujet se reconnaît dans différents domaines. » (cité par Trachsel, 2018b, p. 1). Elle n'est donc pas identique pour tous les domaines de la vie d'un individu (Trachsel, 2018a, slide 14) et évolue tout au long de la vie selon les événements vécus (Duclos, 2004).

Ainsi Duclos (2004) explique que l'estime de soi varie selon l'âge de l'individu et selon les domaines, affirmant que « personne n'est motivé ni compétent dans tout ce qu'il entreprend » (Duclos, 2004, p. 37). Un enfant peut alors avoir une bonne estime de soi et se sentir compétent dans la discipline de l'EPS, mais ressentir un infléchissement négatif de celle-ci dans une matière telle que le français. Par conséquent, elle peut notamment se développer ou être altérée par les attitudes éducatives (Trachsel, 2018a, slide 14), comme nous l'avons vu précédemment dans ce texte, mais aussi par toute autre expérience personnelle. Cela est dû au fait qu'elle est dynamique, infléchie positivement ou négativement par les rapports sociaux de l'individu (Trachsel, 2018a, slide 14) en fonction de l'image de lui-même que lui renvoie son entourage. Par conséquent, de la même manière que la difficulté scolaire, l'estime de soi est une notion subjective, basée sur la conviction qu'ont les individus d'avoir des qualités ou des défauts, et non pas une réalité fixe.

Pour revenir à notre thématique, les élèves en difficulté sont donc convaincus de leur incompétence car ils ne se sentent pas en adéquation avec la norme formée par leurs camarades. Dévalorisés, ils se découragent face au travail scolaire (Perron, 2000, p. 146 & Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998), provoquant ainsi un refus d'effectuer tout effort. Avant même d'avoir essayé, ils sont sûrs d'échouer et pensent arriver à n'obtenir que l'échec (Louis & Ramond, 2009). Il est aussi possible qu'apparaisse une résignation de l'élève à se complaire dans ce rôle stigmatisant face au reste de la classe. Dès lors, l'investissement personnel baisse drastiquement, voire disparaît totalement, laissant place à un sentiment de culpabilité et d'angoisse lourd à porter (Louis & Ramond, 2009 & Perron, 2000, p. 148).

De plus, Perron (2000, p. 145) et Monteil (1997, p. 80) expliquent que cette image de soi participe au placement de l'élève dans la stratigraphie sociale de la classe. Les élèves ont, grâce au concept de comparaison sociale, une idée de leur niveau de performance par rapport à celui de leurs camarades (Huguet, 2006). Ils peuvent ainsi déterminer s'ils sont « bons » ou « mauvais » par rapport aux autres. C'est à ce moment-là qu'intervient la « menace du stéréotype » (Chapelle & Crahay, 2009, p. 37). Estimant ses compétences comme étant mauvaises, l'élève s'apeure devant les tâches scolaires, considérées alors comme une menace : il craint d'échouer et de décevoir l'adulte, comme cela a été mentionné précédemment. Epuisant ses ressources disponibles à combattre cette angoisse concernant la gestion de son image qui l'envahit, automatiquement il perd de la capacité d'attention, est moins efficace et effectue donc un mauvais travail, replongeant ainsi dans la négativité de l'échec (Chapelle & Crahay, 2009, p. 16, 37, 102). Il occupe désormais le statut de celui qui a de la peine et sera stigmatisé comme tel par tous les autres agents de la classe. On remarque ainsi aussi une dépendance disproportionnée de ces élèves au regard et à la présence d'autrui, qu'il soit adulte ou pas (Louis & Ramond, 2009). Ils essaient de prouver, et de se prouver, qu'ils existent quand même et qu'ils sont perçus par ceux qui les entourent, malgré leur peine à réaliser les attentes scolaires.

Dans son ouvrage, Monteil (1997) propose une manière de rééquilibrer l'image de soi des élèves en difficulté. Ainsi les élèves ayant un sentiment de dévalorisation à l'école vont tenter de préserver une image de soi positive (p. 81). Ils peuvent élaborer le stratagème de ne plus se comparer à autrui mais à soi-même afin de préserver leur estime de soi, ou alors introduire d'autres critères d'évaluation et dépasser leurs camarades dans d'autres domaines (Monteil, 1997, p. 81). De cette manière, ils se revalorisent socialement dans le cadre d'aspects externes et nouveaux (Monteil, 1997, p. 82). L'auteur prend l'exemple du travail de recherche de Lemaine (1979) qui a fait construire des cabanes à des enfants dans

le cadre d'une compétition. Volontairement et explicitement, il défavorise un des deux groupes en ne lui fournissant pas tout le matériel nécessaire (Monteil, 1997, p. 81-82). Les enfants faisant partie de ce groupe se différencient alors de leurs adversaires en faisant autre chose, tel qu'un jardinet autour de la maison (Monteil, 1997, p. 82). Dans le même ordre d'idée, Perron (2000) propose d'autres exemples de mécanismes défensifs de compensation et de réassurance plus en lien avec le contexte scolaire : « je ne comprends rien aux mathématiques, mais je suis bon en dessin, je suis mauvais élève mais je sais tout sur le foot » (p. 148).

Monteil (1997) conclut avec une ébauche de solution qui consiste à permettre à un élève en difficulté dans certaines matières de se donner une image de soi positive grâce à d'autres habilités, que ce soit dans d'autres disciplines scolaires ou dans le cadre d'activités externes à l'école (p. 107). Or il existe une hiérarchie disciplinaire à l'école très bien intériorisée par les élèves (p. 108). Une étude du même auteur (Monteil, 1987, 1988 in Monteil, 1997, p.183) montre que les différentes branches scolaires sont sensibles aux enjeux sociaux qui leur sont reliés. Il donne pour exemple les maths, discipline dans laquelle la réussite est plus valorisée et a plus d'impact que dans les travaux manuels (Monteil, 1997, p.184). A l'inverse, un élève en difficulté dans ces branches scolaires considérées comme ayant plus d'importance aura encore moins les moyens de réassurer son image de soi (Monteil, 1997, p. 107-108). Ce mécanisme de compensation pourra par contre trouver place dans un contexte hors de l'école (Monteil, 1997, p. 108).

#### **1.2.4 Conséquences psychologiques et comportementales**

Cependant, Monteil (1997) présente aussi d'autres cas de figures qui peuvent apparaître. L'élève peut tout simplement abandonner et se résigner (Monteil, 1997, p. 82). Bien souvent et à juste raison, on observe donc un découragement de ces élèves face au travail demandé à l'école, dans lequel ils estiment la réussite inatteignable (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). Chapelle & Crahay (2009) le désignent comme étant un « sentiment d'incapacité ou d'impuissance » (p. 14). Par peur d'échouer, l'élève évite toute élaboration intellectuelle (Louis & Ramond, 2009 ; Chapelle & Crahay, 2009, p. 14). Il pense être capable de recevoir uniquement l'échec, se résignant ainsi dans une sorte de complaisance à se conformer au rôle qui lui a été attribué, celui de l'élève qui est vu négativement et qui n'y arrivera de toute façon pas (Louis & Ramond, 2009). Comme Seibel (1984) l'écrit :

*« [...] le début des apprentissages scolaires constitue des phases très cruciales pour l'enfant : les premières difficultés tendent à se cristalliser en un échec scolaire peu à peu cumulatif qui se manifeste d'abord par des retards et des moindres performances individuelles, puis par des phénomènes de rejet, voire d'auto-exclusion, de l'école pour les enfants les plus en porte-à-faux au départ par rapport aux objectifs scolaires à atteindre. » (p. 23).*

Inconsciemment il perd le plaisir d'apprendre (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998) et son investissement personnel dans le travail scolaire baisse (Louis & Ramond, 2009).

L'élève développe donc des stratégies de protection afin de ménager son estime de soi déjà fortement atteinte par ces « blessures narcissiques » (Flagey, 2002, p. 48, 55 ; Chapelle &

Crahay, 2009, p. 14, 16) dues au travail scolaire et ne pas en souffrir. La situation d'apprentissage est vue comme une menace contre l'équilibre personnel et suscite des sentiments de dévalorisation et des peurs chez l'enfant, dont le fonctionnement intellectuel est dès lors perturbé et qui met alors en place des troubles du comportement pour empêcher la confrontation avec ces craintes et éviter d'y penser (Flagey, 2002, p. 54, 57). Ceux-ci peuvent consister en une apparente indifférence pour tout travail scolaire, en de l'instabilité comportementale, en de la fuite dans la rêverie, en des démonstrations de dérisions et d'impertinences face à l'enseignant, voire même en de la « dépression scolaire », qui consiste en un abandon de l'élève quant à sa réussite et sa motivation scolaire (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). Il commence à manquer de curiosité envers les contenus abordés à l'école, peine à se projeter dans une activité et s'y investit peu (Louis & Ramond, 2009), un sentiment d'ennui prédominant désormais (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). Dès lors, on remarque une baisse de la capacité d'attention, de concentration et d'écoute de l'enfant (Louis & Ramond, 2009). Ne se sentant pas concerné, cela se traduit par une compréhension erronée ou incomplète des consignes et le fait qu'il pose des questions alors que les réponses à celles-ci ont déjà été données.

Puis, selon les cas, Louis & Ramond (2009) notent différentes conséquences pour l'élève. Celui-ci sera fragilisé affectivement en lien avec son manque de confiance en soi, intellectuellement car il prend du retard sur ses camarades, souffrira de parasitages émotionnels ou intellectuels comme cela a déjà été exposé dans le sous-chapitre précédent, sera peut-être la cible de blocages ou phobies. Suite à cela, il aura la possibilité d'adopter une posture de repli craintif ou au contraire d'opposition et de contestation réactive. Mais surtout, il a peur du regard négatif porté sur son travail et sa personne, craignant d'ainsi décevoir ceux qui l'entourent. Perron (2000) remarque aussi que sous l'effet de cette honte l'enfant peut avoir des impulsions primaires telles que casser ou détruire, des objets mais aussi des activités ou des relations sociales :

*« La honte, peut-être, domine lorsque le sujet est renvoyé régressivement à des modes de fonctionnement archaïques : il casse, brise, salit, détruit, les objets (matériels) mais aussi les activités, les relations interpersonnelles, les images d'autrui et de lui-même ; en deçà, ce qui est constamment attaqué, ce sont bien sûr les objets internes, au sens psychanalytique du terme. » (p. 148)*

Au contraire, il peut aussi s'accrocher obsessionnellement à certains objets, manières de faire ou d'être :

*« Cependant, dans le même temps, il peut s'agripper à des objets, des activités, des relations, etc, qui prennent alors, dans ce désastre permanent, valeur de bornes fétichiques du déni : je ne veux pas le savoir, je ne veux pas savoir ... mais cet objet matériel qui est à moi, cette conduite, cette façon d'être, j'y tiens absolument, je ne l'abandonne à aucun prix. » (Perron, 2000, p. 148)*

Les difficultés scolaires et le sentiment d'infériorité qui leur est lié impliquent aussi une certaine forme de marginalisation pour l'enfant, causée par l'apparition de possibles comportements relatifs à de l'isolement, de l'agressivité, de la violence ou de l'immaturité (Louis & Ramond, 2009). Frustration et nouvelle baisse de l'estime de soi découlent de cette inadaptation des rapports sociaux dans le cadre scolaire (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

Louis & Ramond (2009) observent alors des moyens pour « fuir » la situation en faisant autre chose. Ces activités peuvent être très diverses ; il bavarde, joue ou bricole avec ses affaires, dessine, lit autre chose, n'anticipe et ne planifie pas correctement le travail à réaliser. Ainsi cela lui permet d'esquiver le travail, et l'échec qui y est associé, en invoquant des aléas qui sont, selon ses dires, indépendants de sa volonté. Il peut lui arriver d'aussi privilégier les relations sociales favorables avec ses camarades plutôt qu'avec son enseignant<sup>2</sup>, les invitant à se rallier à lui pour provoquer ce dernier et perturber le rythme du travail scolaire (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). La raison de ce rôle occupé dans la classe par l'enfant est de dissimuler son sentiment d'échec, la certitude d'être « bête » par rapport à ses camarades, la peur qu'ils se moquent et sa souffrance. Cependant ainsi il empêche aussi l'accès à sa faiblesse pour les personnes qui l'entourent et qui ne peuvent alors l'aider à y remédier. Par conséquent il devient difficile pour l'enseignant d'interagir avec cet élève qui décide désormais d'utiliser son énergie à se construire une identité négative plutôt qu'envers le travail et la résolution de ses difficultés (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

### 1.2.5 Effet cumulatif

Une fois entré dans le cercle vicieux de cette démarche de résistance et de détournement des apprentissages, il devient très difficile pour l'élève de faire changer les choses. Plus ses camarades s'épanouissent, plus il n'adopte pas le comportement adéquat et prend du retard sur eux.

Bien évidemment, ces comportements ne participent pas à l'amélioration des résultats scolaires. Au contraire ils renforcent les traces négatives des premières déconvenues, qui se transforment en un « processus d'échecs cumulatifs » (Rousvoal, 1987, p. 15). Les malaises initiaux s'amplifient et se cumulent (Seibel, 1984, p. 8), atteignant durablement la personnalité de l'élève de manière négative (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998) et modifiant ainsi son comportement dans le cadre scolaire. A mesure que le temps passe, ce processus se renforce, aggravé par les attitudes comportementales adoptées, qui en découlaient à la base.

Sur le long terme, les retards et les échecs deviennent cumulatifs (Rousvoal, 1987, p. 15 & Seibel, 1984, p. 8), entraînant un malaise intérieur qui s'amplifie au fil du temps (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). L'élève n'aura pas eu l'occasion d'apprendre à apprécier le travail de l'étude et n'en a désormais qu'une image négative et contraignante, ce qui le freine à s'engager dans tout projet (Louis & Ramond, 2009). Finalement Flagey (2002) explique qu'à l'avenir ces enfants restent très sensibles et appréhendent les critiques pouvant être faites sur leurs capacités :

*« J'ai souvent observé les conséquences à long terme de ce genre de situation. [...] il persiste très longtemps [chez ces enfants] une appréhension latente de retomber dans leurs anciennes difficultés. Ils restent bien plus sensibles que d'autres enfants à des défauts d'ajustement des exigences pédagogiques, même mineures, et supportent mal l'imperfection de leurs performances. » (p. 57)*

---

<sup>2</sup> Relations de « Parsons », d'après le nom du sociologue à l'origine de cette théorie (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

### **1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche**

En résumé, nous avons expliqué qu'être confronté à des difficultés scolaires faisait baisser l'estime de soi et altérait l'image que se forge l'enfant de lui-même. Mais comment, précisément, se présente cet infléchissement de l'estime de soi ?

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Existe-t-il des liens entre les difficultés rencontrées dans les branches scolaires et l'estime de soi dans les différents domaines de la vie ?

#### **1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche**

Cette recherche poursuit trois objectifs afin d'infirmer ou de confirmer trois hypothèses.

Premièrement elle tentera de déterminer s'il y a une corrélation entre la quantité de branches où l'élève est considéré « en difficulté » et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans le cadre scolaire. Ainsi l'hypothèse faite est la suivante : plus le nombre de branches où l'élève est considéré « en difficulté » est élevé, plus son estime de soi dans le cadre scolaire est basse.

Le deuxième objectif poursuivi est de déterminer s'il y a une corrélation entre le fait qu'un élève ait des difficultés dans les branches considérées comme « scolairement importantes » (langues & maths) ou pas et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans le cadre scolaire<sup>3</sup>. L'hypothèse qui y est liée est qu'un élève ayant des difficultés dans les branches considérées comme « scolairement importantes » (langues & maths) aura une plus faible estime de soi dans le cadre scolaire qu'un élève ayant des difficultés dans les branches « annexes » (EPS & ACVM par exemple).

Finalement l'objectif final est de déterminer si on peut faire des liens entre la branche scolaire où la difficulté est constatée et l'estime de soi dans les différents domaines de la vie. Par exemple, un élève ayant des difficultés en français ou maths ne s'épanouira pas à l'école mais aura une plus grande estime de soi dans le cadre de ses hobbies extra-scolaires (club de sport, cours de dessin/peinture, etc...)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Cette hypothèse se base sur l'idée qu'il existe une hiérarchie entre les disciplines à l'école très bien intériorisée par les élèves proposée par Monteil (1997, p. 108) et expliquée à la fin du chapitre « 1.2.3 Altération de l'image de soi » de ce même travail.

<sup>4</sup> Cette hypothèse se base sur les propositions de Monteil (1997, p. 82) et Perron (2000, p. 148), qui expliquent que les élèves en difficulté à l'école se revalorisent dans d'autres contextes, externes au contexte scolaire. De plus amples informations à ce sujet peuvent être trouvées au sein du chapitre « 1.2.3 Altération de l'image de soi » de ce même travail.

## Chapitre 2. Méthodologie

La méthodologie est la démarche conduite selon le raisonnement du chercheur concernant la mise en place choisie afin d'effectuer le recueil des données qui serviront à fournir une réponse à la question de recherche formulée dans le cadre de son travail empirique (Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 15).

### 2.1 Fondements méthodologiques

En lien avec une argumentation qui présente les avantages et inconvénients de chacune, cette section explique le type de démarche méthodologique choisie. Les enjeux et objectifs de la recherche sont aussi approfondis dans la troisième partie de ce sous-chapitre.

#### 2.1.1 La recherche quantitative afin de mettre en lien des caractéristiques sociales et des opinions

Tandis que la méthode de recherche qualitative vise un nombre restreint de participants auxquels elle peut s'adapter de manière flexible selon l'hétérogénéité des facteurs mis en jeu, la méthode d'enquête quantitative privilégie un grand nombre de participant afin de permettre la comparaison entre les sujets et l'obtention d'un résultat généralisable. Ainsi cette démarche méthodologique, grâce à sa rigueur, met en avant la relation entre différents facteurs de manière objective (Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 23).

La production de chiffres en sciences sociales peut avoir deux rôles différents. Les chiffres descriptifs cherchent à dénombrer avec précision dans le but d'une recherche de moyenne. A l'inverse, les chiffres explicatifs visent l'explicitation des conduites, attitudes ou opinions en lien avec les indicateurs de déterminants sociaux (Nedelcu, 2014b, slide 7).

Notre recherche est donc de type quantitative et visant la production de chiffres explicatifs. Cette posture épistémologique, inspirée du positivisme<sup>5</sup>, se base sur le postulat que « le fait social est donné » (Nedelcu, 2014b, slide 8) et qu'une observation et étude attentives de celui-ci permettent d'en retirer de nouveaux savoirs. Elle permet ainsi une meilleure connaissance d'un élément en particulier à l'intérieur d'une population donnée en établissant des liens entre les caractéristiques sociales objectives, ou déterminants sociaux, des individus et leurs pratiques, conduites, opinions ou attitudes dont elle vise l'explication (Nedelcu, 2014b, slide 8).

Par conséquent, ses objectifs correspondent à ceux visés par notre recherche. En effet, ce travail cherche à comprendre quels sont les liens entre une caractéristique sociale propre à chaque élève, c'est-à-dire ses résultats scolaires, et sa possible influence sur l'estime de soi, liée à la représentation que chacun se fait de lui-même et qui correspondrait donc à un opinion que le sujet se forge. Il part de propositions théoriques et s'enrichit par l'étape de

---

<sup>5</sup> Bien que le positivisme soit historiquement issu d'un courant philosophique, il désigne désormais une méthode épistémologique convaincue que toute nouvelle découverte scientifique doit trouver sa source dans les faits observables.

l'étude du terrain afin de faire évoluer celles-ci (Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 23).

Bien que la méthode d'enquête quantitative est normalement utilisée à large échelle afin d'obtenir des résultats généralisables, notre travail a été réalisé à petite échelle. Les élèves qui y prendront part aideront à produire des données significatives (Nedelcu, 2014d, slide 8), mais non représentatives d'une majorité de cas. Etant donné qu'elle vise la production de données quantifiables, cette recherche se place cependant tout de même dans le domaine de la méthode quantitative.

Finalement notre enquête est de type transversale, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à un objet précis à un certain moment dans le temps, contrairement à une enquête longitudinale qui essaie de définir un changement sur une période donnée (Nedelcu, 2014d, slide 2).

### **2.1.2 Partir des observations pour construire une nouvelle connaissance ; le principe de l'approche hypothético-inductive**

La méthode de recherche quantitative est théoriquement liée à la démarche hypothético-déductive (Nedelcu, 2014a, slide 12). Cela signifie que l'on formule au préalable une théorie à laquelle elle recherche des correspondances dans le réel, contrairement à la démarche hypothético-inductive qui fonctionne de la manière inverse en construisant une théorie sur la base de l'observation empirique, à partir de laquelle on construit de nouveaux concepts ou hypothèses que l'on comparera à la réalité étudiée (Nedelcu, 2014a, slide 10). Elle se base donc sur les faits, pour ensuite permettre d'élaborer une nouvelle connaissance (Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 10).

Cette recherche emprunte donc une démarche hypothético-déductive, dont la construction part d'un modèle conceptuel d'interprétation en se basant sur les informations théoriques pour étudier la réalité vécue. Cependant, elle prend aussi en compte les données récoltées afin de permettre l'analyse de nos résultats, ce qui correspondrait plutôt au principe de l'approche hypothético-inductive. En effet, ces deux démarches s'articulent plus qu'elles ne s'opposent. Toute recherche est obligatoirement composée d'éléments déductifs, basés sur les informations fournies par la littérature, et aussi inductifs, qui sont les nouvelles connaissances extraites des observations effectuées (Nedelcu, 2014a, slide 10).

Le principe de la démarche hypothético-déductive est de partir d'une connaissance ou d'une théorie connue pour générer des hypothèses, que le chercheur teste lors de la mise en place de sa situation d'expérimentation (ou tests empiriques) par la recherche de correspondances dans le réel afin de juger de leur véracité (Nedelcu, 2014a, slide 10 & Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 11-12). A la fin du processus, les hypothèses peuvent concorder avec les faits ; elles sont donc validées, ou pas, et alors la théorie est rejetée en faveur d'une nouvelle (Boissonnade & Schertenleib, 2018a, slide 12).

Cette « roue de la connaissance scientifique » (Wallace, 1971, p. 18) optimisée illustre bien cette articulation entre les démarches inductives et déductives. Après une prise d'information dans les publications littéraires, le chercheur en déduit des hypothèses. La récolte de données sur le terrain lui permet ensuite de vérifier celles-ci et de formuler des connaissances qui seront elles-mêmes des apports à la théorie générale.

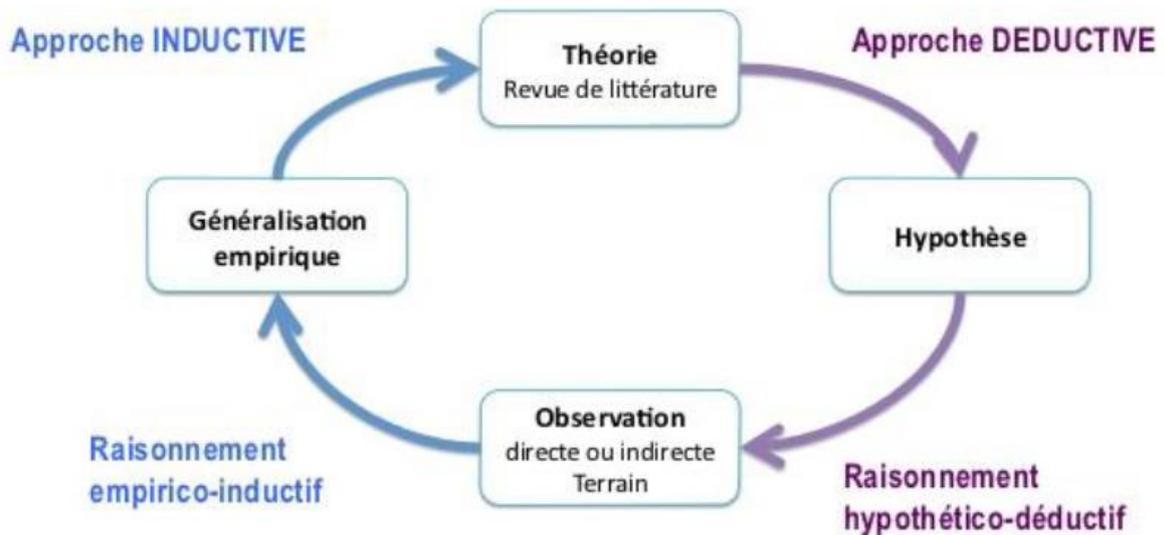


Figure 1 "Roue de la science", d'après Wallace, cité par Schoeb, 2012.

En conclusion, les aspects de ces deux démarches peuvent être utilisés en parallèle, ce qui a justement été pratiqué dans le cadre de cette recherche.

### 2.1.3 Développement de connaissances et personnel grâce à la description des processus enseignants

Cette recherche remplit un but nomothétique. Comme l'explique Van Der Maren (2014, p. 34 & 2004, p. 92), cela signifie qu'elle consiste en la production d'un discours savant en « [proclamant] des lois, des principes généraux, des théories » (Van Der Maren, 2004, p. 86) et en le « développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van Der Maren, 2004, p. 86).

En effet, ce mémoire propose l'étude de quelques classes afin de produire un nouveau savoir en validant ou invalidant des hypothèses formulées à partir des théories antérieures. Surtout, il répond aussi à un enjeu ontogénique. Cela signifie que ce travail permet à celui qui le réalise de se développer et de se perfectionner par la réflexion et l'action concrète dans le cadre de la recherche effectuée (Van Der Maren, 2014, p. 34). Le changement est donc autocentré et le développement se veut personnel, lié à la pratique réflexive (Van Der Maren, 2004, p. 92). En effet, comme l'affirme Van Der Maren (2004), dans le domaine de l'éducation, « un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés » (p. 91).

Il existe 3 approches méthodologiques spécifiques justement au domaine de l'éducation. Celles à visée prescriptive ont « le but d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces » (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 161) et reposent principalement sur l'utilisation de méthodes quantitatives afin d'obtenir un résultat permettant d'améliorer leur efficacité (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165).

Cependant les particularités des élèves ne sont pas prises en compte dans ce processus de recherche et seules ses performances sont évaluées, ce qui en constitue l'une de ses limites (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165).

Ainsi d'autres approches méthodologiques sont à privilégier. Notamment celle à visée heuristique, à laquelle ce mémoire se rapporte, vise le développement de connaissances sur les pratiques enseignantes (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165) en décrivant les processus qui les composent afin de les comprendre et de les expliquer au lieu de les évaluer (de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165, 170).

## **2.2 Nature du corpus**

Cette section présente le choix et la construction de l'échantillonnage participant à l'étude, le recueil de donnée mis en place et la manière dont celui-ci a été construit.

### **2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte de données : questionnaire sur l'estime de soi**

Le questionnaire, technique de récolte de données plébiscitée par la recherche quantitative, est l'outil le plus pertinent pour effectuer notre collecte d'informations. Par le fait qu'il permet de cerner quelles sont les opinions du sujet, en l'occurrence son estime de soi positive ou négative dans différents domaines, son utilisation est adaptée à nos objectifs. Dans cet état d'esprit, Freyssinet-Dominjon (1997) le définit ainsi : « le questionnaire d'enquête est un test, composé d'un nombre plus ou moins élevé de questions ou items, présentés par écrit au sujet et portant sur ses opinions, sentiments, jugements, ainsi que sur son comportement dans des circonstances précises » (cité par Perrin & Wentzel, 2014b, slide 2). Ces questions interrogent soit des déterminants sociaux (âge ou sexe par exemple), soit les pratiques ou opinions en lien avec l'objet de recherche de l'individu (Nedelcu, 2014b, slide 12). Par la suite, c'est en mettant en relation des variables issues de ces deux catégories que l'on va pouvoir tirer des conclusions (Perrin & Wentzel, 2014b, slide 3, 5 & Boissonnade & Schertenleib, 2018d, slide 5). En résumé : « Le questionnaire a donc pour ambition de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs, des déterminants sociaux » (Perrin & Wentzel, 2014b, slide 6). Notre questionnaire interroge donc l'estime de soi infléchie de manière positive ou négative dans différents domaines, et nous avons mis ces données en relation avec les informations fournies par les moyennes scolaires collectées. L'inconvénient du dispositif de notre questionnaire consiste en revanche en le fait qu'il permet d'étudier des corrélations mais qu'il est ensuite difficile de relier celles-ci à des causes de manière fiable (Boissonnade & Schertenleib, 2018d, slide 20).

Dans notre cas, les caractéristiques sociodémographiques de l'élève ne sont pas pertinentes pour l'analyse de notre objet mais seront remplacées par la prise en compte des moyennes semestrielles, informations fournies par une personne externe, en l'occurrence l'enseignant.e de la classe. Cette recherche se base donc sur le principe développé ci-dessus, en étudiant des valeurs quantitatives (notes des élèves) que l'on met en lien avec les informations recueillies relatives à la valeur positive ou négative de l'estime de soi.

Afin de construire un questionnaire, il doit y avoir une traduction des notions et concepts théoriques en indicateurs mesurables, qui feront l'objet d'une question à laquelle on attend une réponse de la part du participant (De Singly, 1992, cité par Nedelcu, 2014b, slide 10). Ces indicateurs peuvent être directs, c'est-à-dire qu'on confronte directement l'objet de recherche, ou indirects au travers de questions qui interrogent la préférence pour d'autres éléments de réponse possible à la question et qui montrent ainsi l'intérêt ou non de l'enquêté pour la thématique étudiée (Nedelcu, 2014b, slide 11). Dans notre cas (annexe 1), nous avons eu recours uniquement à des questions qualitatives et non quantitatives, étant donné que ces dernières permettent uniquement d'exprimer des valeurs quantifiables et mesurables à l'aide d'unités, donc de chiffres (Perrin & Wentzel, 2014b, slide 12). De plus, nous avons posé des questions d'opinions qui questionnent les représentations, attitudes et préférences (Nedelcu, 2014b, slide 18), et non de faits, qui concernent les comportements et pratiques (Nedelcu, 2014b, slide 17).

Lors de la passation du questionnaire (annexe 1), celui-ci a été introduit aux élèves par une interrogation concernant ce qu'est l'estime de soi. Cela leur permettait d'en avoir une définition simple<sup>6</sup> avant de se lancer dans cette thématique. L'entièreté des élèves de la classe a été invitée à participer à la recherche. Premièrement pour ne pas stigmatiser les élèves ayant des difficultés face à leurs camarades, deuxièmement car tous pouvaient potentiellement révéler être confrontés à des obstacles dans certaines branches précises et non de manière générale, et troisièmement car les données fournies par les élèves sans difficulté permettent d'avoir un point de comparaison. Les premières interrogations qui composent le questionnaire sont des questions ouvertes. Ainsi nous avons pu capturer la première impression des élèves, des réponses uniques, variées et non-influencées par les propositions faites plus loin dans le questionnaire. Puis nous avons sélectionné plusieurs domaines où l'estime de soi peut être influencée. Ils ont été présentés sous la forme de questions préformées à choix multiples, ce qui signifie que plusieurs modalités de réponse sont possibles (Nedelcu, 2014b, slide 21). Les élèves avaient le choix de les cocher comme étant des domaines où ils se sentaient « doué(e) » ou alors où ils ne se sentaient « pas doué(e) » grâce à l'utilisation de cases prévues à cet effet. Ce dernier terme a été choisi pour éviter la dévalorisation de l'élève avec l'utilisation d'un mot ayant une consonance négative, tel que « mauvais » ou « nul ». Afin de ne pas induire de classement hiérarchique entre les items, ils ont été classés par ordre alphabétique dans chaque catégorie. De plus, plusieurs modalités « autre » ont été ajoutées à la fin des listes, afin de permettre aux élèves de faire ressortir des possibilités auxquelles l'on n'aurait pas pensé auparavant.

Afin de respecter les règles éthiques et le protocole de recherche, un consentement écrit (annexe 2) a été demandé aux responsables légaux des élèves interrogés. La direction des écoles où le questionnaire a été rempli a aussi été informée afin d'obtenir l'autorisation (annexe 3) de réaliser cette démarche dans leurs classes. De plus, les données récoltées n'ont pas servi à des tiers pour fonder une décision ou prendre des mesures pour l'élève. Finalement, l'enseignant et les élèves participants avaient bien sûr toujours et à tout moment de la recherche la possibilité de se rétracter et de décider qu'ils n'y prenaient plus part sans que ce retrait n'entraîne de conséquence négative.

---

<sup>6</sup> « L'estime de soi c'est si tu penses que tu es plutôt fort dans les choses que tu fais ou plutôt le contraire. »

## 2.2.2 L'échantillonnage raisonné pour entrer en contact avec des participants répondant à nos critères

Notre échantillonnage est de type probabiliste, ce qui signifie que l'on pourrait disposer de la liste exhaustive des unités de sondage, contrairement à son opposé non-probabiliste (Nedelcu, 2014a, slide 16). Nous avons étudié qu'un fragment de celui-ci, étant donné que dans le cadre de cette recherche nous n'avons pas eu le temps ni les moyens pour analyser l'entièreté de cette population. Notre échantillon est de type « en grappes », c'est-à-dire qu'il est constitué par des ensembles ou des groupes d'unités, contrairement au type « aléatoire », obtenu à l'aide d'un tirage au sort parmi la population mère, et au type « stratifié », construit par la sélection d'un même nombre d'individus dans les différentes strates de la population (Nedelcu, 2014a, slide 18).

Notre base de sondage, la population mère générale à partir de laquelle l'échantillon est issu, est la catégorie des élèves de 7-8H. Ces degrés scolaires ont été choisis car « l'estime de soi est liée à un processus de conscientisation » (Duclos, 2004, cité par Trachsel 2018b, p. 1) et « s'acquiert donc à travers les années » (Trachsel, 2018b, p. 1). Rigon (2001), psychologue clinicienne et psychothérapeute, partage le même avis en précisant que l'enfant doit d'abord construire son identité avant de prendre conscience de cette notion subjective « d'estime de soi » vers l'âge de 8 ans. De plus, elle est influencée par les événements vécus et par conséquent, par la conservation en mémoire des représentations que ces situations ont provoquées chez les individus (Trachsel, 2018b, p. 1). Ainsi, afin de faire participer des sujets qui ont pris conscience de leur estime de soi et qui ont déjà pu la construire au fil de diverses expériences, des élèves de la classe d'âge la plus âgée des cycles I et II ont été privilégiés.

Afin d'accéder au terrain au travers de relations facilitatrices, j'ai cherché des enseignants volontaires parmi mes anciens FEEs et autres contacts créés durant mes stages. Trois enseignants de ces degrés-là ont donc été contactés et ont accepté de participer. Via un mail (annexe 4), je leur ai demandé s'ils étaient d'accord de prendre part à ma recherche en me permettant de faire passer le questionnaire aux élèves de leur classe. Une autorisation leur a aussi été transmise afin qu'ils la signe (annexe 5). A cause de quelques refus de la part des sujets concernés, la taille finale de notre échantillon est de 50 élèves.

Comme nous l'avons vu plus haut dans notre problématique (chapitre 1.2.1 « Définir la difficulté scolaire »), la notion d'élève en difficulté scolaire est subjective. Du fait de cette subjectivité, il est difficile d'en donner une définition claire et de recruter des participants répondant à cette catégorie. Il faut pourtant des indicateurs afin de catégoriser les élèves de notre échantillon.

Le repérage de la difficulté scolaire peut se faire à l'aide des évaluations diagnostiques ou sommatives (*Animation pédagogique de la Circonscription de Mortain*, 2006, slide 25). Des notes insuffisantes peuvent donc être considérées comme des éléments fiables sur lesquels se baser (Birbandt, 2008). L'écart de la moyenne semestrielle de l'élève par rapport à la moyenne semestrielle de la classe a donc été le critère pris en compte. Les moyennes semestrielles des élèves sont censées représenter l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage demandés. Comme expliqué dans la problématique, la difficulté scolaire est une notion qui varie aussi selon la composition de la classe. Un élève peut être mis plus ou moins en difficulté selon l'avancée de ses camarades. C'est pour cela que les moyennes de classes comme élément de comparaison sont un moyen de s'adapter au contexte de chaque

classe. Si une seule valeur unique avait été choisie, l'effet d'autres variables serait négligé, comme par exemple un problème au niveau de l'enseignement, commun à tous les élèves d'une classe mais créant des variations entre les trois classes étudiées. De plus, bien que la matière enseignée soit personnalisée par chaque enseignant, on peut prétendre que ceux-ci suivent le programme scolaire fixé par le contexte d'HARMOS et du PER (CIIP, 2010).

Ainsi, si l'écart par rapport à la moyenne de classe est d'une valeur d'une demi-note (0.5), l'élève a été considéré « dans la moyenne ». En revanche, si celui-ci est d'une valeur positive d'un point, l'élève a été classé comme ayant « de la facilité », tandis que s'il est d'une valeur négative d'un point, ce dernier a été défini comme ayant « de la difficulté ». Par exemple, si la moyenne de classe est de 4.5, un élève ayant entre 5 et 4 est « dans la moyenne », son camarade ayant 5.5 ou plus a de « la facilité » et finalement ceux ayant 3.5 ou moins ont « des difficultés ».

Bien sûr, étant donné le peu de participants à cette étude, elle reste subjective et ne répond pas au principe de représentativité. Dans le cas d'un approfondissement de cette recherche, on pourrait obtenir ce que l'on appelle un « consensus intersubjectif » en multipliant les angles d'observation et le nombre de sujets analysés afin de se rapprocher d'une certaine forme d'objectivité (Nedelcu, 2014d, slide 14). Dans notre cas, bien qu'on ait cherché dans des situations spécifiques des informations généralisables, la validité du résultat n'est qu'interne, car non-assurée par l'extension à d'autres cas étudiés dans un cadre plus vaste (Nedelcu, 2014d, slide 14-15).

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

Étant donné que le moyen utilisé afin de collecter des données dans le cadre de cette étude est celui du questionnaire, l'analyse de celles-ci sera basée sur leur traitement statistique.

### **2.3.1 Un codage adéquat**

Dans notre questionnaire, 6 domaines de la vie (relation avec les amis, relation avec la famille, aspect physique, école, éléments de la personnalité et hobbies/loisirs) où l'estime de soi peut se manifester, décomposés en différents composants plus précis, sont proposés.

Les questions ouvertes ou permettant le remplissage d'une modalité « autre » qui composent notre questionnaire ont l'avantage d'être des réponses uniques, mais qu'il faut ensuite classer par catégories durant l'étape du codage (Nedelcu, 2014b, slide 24). Celle-ci est « [une] opération [qui] consiste à classer en catégories les diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses, pour permettre une présentation quantifiée des résultats » (Mucchielli, 1984, p. 17). Les réponses obtenues ont donc été ajoutées aux six domaines déjà formés si elles y correspondaient. Autrement, un nouveau domaine possible apparaît et est donc considéré.

Une case « doué(e) » cochée par le participant, signifiant ainsi que l'estime de soi est positive dans ce contexte-là, a comptabilisé une valeur de +1. Au contraire, le cochage d'une case « pas doué(e) » descend la valeur de ce domaine général de -1. Les réponses

aux questions ouvertes ont été considérées comme ayant plus de valeur car elles n'ont pas été influencées par les propositions de l'enquêteur. Les informations qui en ressortent valent donc +2 et -2, toujours dans les domaines auxquels ils se rapportent. La valeur totale pour chaque catégorie a ensuite été calculée à l'aide d'une addition. De cette manière, obtient facilement une vision d'ensemble qui permet de définir quel domaine de la vie est infléchi positivement ou négativement.

### **2.3.2 La mise en relation des données à l'aide du tri croisé**

La méthode d'analyse des réponses d'un questionnaire est spécifique à ces données. Elle consiste à exploiter celles-ci grâce à un traitement statistique.

Trois manières de procéder sont alors envisageables dans ce type de cas. Le tri à plat consiste à étudier les variables séparément, sans les mettre en relation les unes avec les autres (Nedelcu, 2014c, slide 15). Dans le cadre de notre étude, il est cependant plus pertinent de réaliser un tri croisé. Ce dernier s'intéresse à la relation qu'entretiennent deux variables en croisant les éléments de réponses de deux données récoltées (Nedelcu, 2014c, slide 15). La troisième méthode d'analyse est dite « multi-variée », ce qui signifie qu'on associe les éléments de réponses de plus de deux variables entre elles (Nedelcu, 2014c, slide 15).

L'exploitation d'un questionnaire à l'aide des tris croisés cherche à connaître l'effet d'une variable indépendante sur une autre variable, qui elle en revanche, découlerait de la première (Nedelcu, 2014c, slide 17) d'après les hypothèses posées au préalable par le chercheur. La variable indépendante explique les données liées à la variable dépendante. Celle-ci est donc expliquée par la variable indépendante de base. Elles sont présentées à l'aide de tableaux croisés. Lorsqu'on les lit, leurs objectifs sont de comprendre les réponses fournies dans le questionnaire et examiner ainsi si les hypothèses formulées au préalable sont correctes (Passeron, 1991, cité par Nedelcu, 2014c, slide 19). Ils permettent aussi ensuite de comparer les données entre les sous-groupes de répondants (Passeron, 1991, cité par Nedelcu, 2014c, slide 19). On peut en faire une lecture sociologique, qui vise à les interpréter en tentant d'expliquer les conditions de productions de l'information, ou une lecture statistique, basée sur le calcul et la compréhension de pourcentage (Passeron, 1991, cité par Nedelcu, 2014c, slide 19), ce qui sera fait dans notre cas.

Pour répondre à nos trois questions de recherche, différents tableaux croisés ont été réalisés. Le premier met en relation le nombre de branches où l'élève est en difficulté et la valeur de l'estime de soi de la catégorie « Ecole ».

Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Ecole » →	-9	-8 ... 8	+9
Nombre de branches scolaires où l'élève est « en difficulté » ↓			
1			
2			
...			

Figure 2 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la première méthode d'analyse des données

Le deuxième comptabilise le nombre d'élèves qui ont des difficultés dans les branches scolairement importantes et ont une estime de soi positive, neutre ou alors négative.

Difficultés dans les branches « scolairement importantes » →	Oui (minimum 2 des 4 branches considérées qui sont le français, les maths, l'allemand et l'anglais)	Non
Estime de soi à l'école ↓		
Positive		
Neutre		
Négative		

Figure 3 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la deuxième méthode d'analyse des données

Afin de remplir le dernier tableau qui permet de répondre à la troisième question de recherche, la moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie a été faite en prenant en compte uniquement les réponses des élèves ayant des difficultés dans les différentes branches scolaires. Par exemple, tous les élèves ayant des difficultés en maths ont été sélectionnés et une moyenne de la valeur de leur estime de soi dans les différents domaines a été calculée. Puis les données ont été reportées dans un tableau construit selon cet exemple.

Domaines de l'estime de soi →  Branches scolaires ↓	Ecole	Personnalité	...
Maths			
Français			
...			

Figure 4 Exemple de tableau de tri croisé illustrant la troisième méthode d'analyse des données

Afin d'obtenir un point de comparaison neutre, la moyenne de la valeur de l'estime de soi de tous les élèves dans les différents domaines a été faite. Finalement, afin d'enrichir l'analyse et d'obtenir un contraste plus important, la moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie a été calculée en prenant en compte uniquement les réponses des élèves n'ayant cette fois-ci pas de difficultés dans ces branches scolaires-là.

Le calcul de la moyenne permet de prendre en compte de possibles éléments externes à notre recherche que nous ne contrôlons pas. Par exemple, il serait possible que la majorité des élèves aient des difficultés à accepter leur aspect physique ou à gérer leurs relations familiales dues à la période de l'adolescence qui débute à cet âge-là. Ils auraient donc tous une très mauvaise estime de soi dans ces domaines. En réalisant ces moyennes, nous nous donnons un chiffre fiable sur lequel basé nos comparaisons entre les élèves. Seul le critère « en difficulté » ou pas impactera les résultats obtenus.

Bien évidemment, toutes les données récoltées ont été anonymisées, utilisées uniquement de manière confidentielle et aux fins de cette recherche. Aucune information touchant à la sphère privée de personnes participantes identifiables n'a été décrite.

## **Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats**

Au total, 50 questionnaires ont été récoltés auprès des élèves de 3 classes différentes. Les pages suivantes en présentent un compte-rendu sous forme de tableaux et de graphiques. Une analyse des résultats permet de les mettre en lien avec des références théoriques.

### **3.1 L'estime de soi à l'école**

Comme démontré tout au long de notre problématique, l'estime de soi des élèves ayant des difficultés scolaires est surtout impactée dans le cadre de l'école, lieu principalement en lien avec celles-ci.

#### **3.1.1 Présentation des résultats obtenus**

Notre première hypothèse proposait une corrélation entre le fait que plus le nombre de branches où l'élève est considéré « en difficulté » est élevé, plus son estime de soi dans le cadre scolaire est basse. Les premiers résultats ont donc été organisés de manière à mettre en relation le nombre de branches où l'élève est en difficulté et la valeur de l'estime de soi de la catégorie « Ecole » (Annexe 6). Au sein de celle-ci, notre questionnaire proposait neuf items se rapportant aux neuf branches scolaires enseignées. Or beaucoup d'élèves ont rempli la modalité « autre » avec les disciplines de l'anglais et de l'allemand, relevant ainsi un manque dans nos propositions. De plus, certains d'entre eux ont répondu aux questions ouvertes du début de la page par le fait d'être fier de « faire des bonnes notes » ou de se sentir doué ou pas doué dans différentes branches scolaires. Par conséquent, la valeur minimum reportée est de -9, tandis que la valeur maximum a augmenté pour arriver jusqu'à un résultat de +11 chez un élève.

Puis nous avons différencié les élèves qui ont des difficultés dans les branches scolairement importantes de ceux n'en ayant pas, et les avons catégorisés selon leur estime de soi positive, neutre ou négative (Annexe 7). Cela permettra de répondre au deuxième objectif poursuivi par cette recherche, qui est de savoir s'il y a une corrélation entre le fait qu'un élève ait des difficultés dans les branches considérées comme « scolairement importantes » (langues & maths) ou pas et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans le cadre scolaire.

Nous cherchions à mettre en avant que la valeur de l'estime de soi à l'école était liée au fait que l'élève soit en difficulté ou pas. Globalement, nous pouvons déjà poser le fait que l'estime de soi dans le domaine de l'école est assez homogène. La plupart des élèves se situe entre les valeurs 0 et +6 (Annexe 6), qu'ils soient considérés comme en difficulté ou pas. Naturellement, les participants sans difficultés particulières à l'école se situent donc aussi majoritairement dans ces mesures-là. De manière logique, une partie d'entre eux ont même une estime de soi supérieure à celle-ci, pouvant s'élever jusqu'à une valeur de +11 (Annexe 8).

En faveur de notre hypothèse, seul un élève ayant des moyennes en dessous de ses camarades dans 5 branches se sent dévalorisé à l'école, comme l'indiquent ses réponses de

cette catégorie d'une valeur de -9 dans le questionnaire (Annexe 9). Cependant, malgré ses difficultés dans les branches principales (français, maths, allemand, anglais et sciences), il obtient de très bons résultats (5.5) en EPS, arts visuels et travaux manuels/couture.

La même constatation apparaît lors de l'analyse du deuxième tableau (annexe 7), souhaitant mettre en avant qu'avoir des difficultés dans les branches considérées comme scolairement plus importantes amènerait à avoir une estime de soi négative à l'école. En effet seulement 4 élèves ont une estime de soi négative, et parmi ceux-ci, seul l'un d'entre eux a des difficultés dans plus de 2 des 4 branches principales. De nouveau, les participants ont très majoritairement une estime de soi positive à l'école, malgré le fait que 8 d'entre eux aient des faiblesses en français, maths, allemand ou anglais.

### **3.1.2 Analyse et interprétation des résultats**

Tout d'abord, il est très encourageant de constater que la grande majorité des élèves ont une estime de soi neutre ou positive dans le cadre scolaire. Seul un des 50 participants correspond au modèle de l'enfant en difficulté ressentant un malaise intérieur important proposé dans les références théoriques, notamment chez Blanchard, Casagrande & McCulloch (1998). Ses réponses aux questions ouvertes dans le cadre du questionnaire vont de ce sens et démontrent un abandon et une résignation à son statut d'élève faible (Annexe 10). Il ne se sent doué « dans rien » et au contraire, se ne sent pas doué dans « tout ».

Des explications à ce résultat peuvent être données sur la base de la littérature existante. Premièrement, les classes à l'école primaire sont hétérogènes. Il n'y a pas de sélection et de stigmatisation des élèves comme par exemple dans le cadre de l'école secondaire. Plusieurs études encouragent cette composition des classes, notamment Crahay & Chapelle (2009) qui affirment que « les élèves faibles bénéficient de la compagnie des élèves forts » (p. 15). Ils seraient ainsi « tirés en avant » et motivés à se dépasser (p. 15). Il est toutefois possible de proposer à certains d'entre eux un enseignement plus spécialisé pour certains apprentissages spécifiques tels que la lecture ou les maths, sous forme de soutien, en groupes d'élèves homogènes (Crahay, 2006, p. 250). Cette pédagogie différenciée permet de s'adapter à chacun et à ses besoins, sans le stigmatiser et d'augmenter ou d'optimiser l'utilisation de ses ressources (Crahay & Chapelle, 2009, p. 43). Ce principe, désigné sous le terme de « groupe de besoin » par Crahay & Chapelle (2009, p. 15-16), est présent dans les classes de l'espace BEJUNE d'où proviennent les participants à cette recherche. L'articulation de l'enseignement collectif et des phases d'individualisation est donc à préconiser (Crahay, 2006, p. 253) et serait le deuxième élément mis en place qui favoriserait le résultat obtenu dans le cadre de ce travail.

Parallèlement, retarder le moment dans la scolarité où l'élève est confronté à des notes, et donc aussi à ses possibles lacunes si celles-ci sont mauvaises, préserve leur estime de soi (Crahay & Chapelle, 2009, p. 43). C'est le cas dans l'espace BEJUNE qui introduit les notes qu'à partir de la 7<sup>ème</sup> ou même 8<sup>ème</sup> HARMOS selon les cantons. De plus, les attentes fondamentales doivent y être atteintes qu'à la fin d'un cycle, ce qui permet une plus grande flexibilité et un possible rattrapage lors de la rencontre d'obstacles dans le cadre de son apprentissage.

Cependant quelques exceptions apparaissent dans les cases situées aux extrémités du tableau (Annexe 6) ; un élève ayant des difficultés dans 2 branches scolaires a coché toutes les cases comme étant des domaines où il se sentait « doué », obtenant ainsi une valeur de +9 malgré ses faiblesses à l'école. Nous trouvons aussi une élève considérée comme n'ayant des difficultés dans aucune branche, voire même qui excelle à l'école avec une moyenne générale de 6, qui pourtant indique que son estime de soi dans le cadre scolaire est largement négative, d'une valeur de -7 (Annexe 11).

D'autres exemples nous permettent de constater que certains élèves font une mauvaise estimation de leurs compétences. Trois d'entre eux ayant de bons résultats de manière générale se dévalorisent pourtant dans le cadre scolaire (Annexe 12). Chez une participante, nous remarquons aussi une mauvaise estime de soi dans certaines disciplines, alors que ses résultats relatifs à celles-ci sont égaux à ceux obtenus dans les branches considérées comme étant des domaines où elle se sent « douée » (Annexe 13). Quatre élèves surestiment ou sous-estiment leurs capacités lorsque nous comparons les réponses qu'ils donnent dans le questionnaire et leurs résultats scolaires (Annexe 14). Naturellement, nous retrouvons ce même phénomène lors de l'étude des questionnaires remplis par des participants ayant des difficultés scolaires dans plusieurs branches (Annexe 15).

Un autre cas de figure apparaît lors de la lecture des questionnaires. Un élève ayant majoritairement de bonnes notes (moyenne générale de 5) semble ne pas s'être donné de peine lors de la réalisation de l'étude. Ses réponses ne mènent nulle part et il n'a consciemment pas répondu au verso de la feuille distribuée (Annexe 16). De plus, son attitude en classe durant la passation du questionnaire était blasée et désintéressée.

Ainsi toutes ces situations présentées à titre d'exemple permettraient d'expliquer le fait qu'autant d'élèves aient une estime de soi positive à l'école malgré de mauvais résultats dans plusieurs disciplines et nous amène à proposer une nuance à notre analyse. Peut-être les réponses des participants sont-elles biaisées suite un autre élément à prendre en compte lors de la récolte des données. Nous avons vu dans le cadre de la problématique que les élèves en difficulté ont besoin de se protéger psychiquement (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998) lors des interactions dans le contexte scolaire à l'aide de stratégies qui permettent de ménager l'estime de soi (Flagey, 2002, p. 48, 55 ; Chapelle & Crahay, 2009, p. 14, 16). Cela peut consister en des démonstrations de dérisions et d'impertinences (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998) ou alors, consciemment ou non, ils évitent de penser à cette « menace » que représente le travail à l'école (Flagey, 2002, p. 54, 57) et de se confronter aux blessures narcissiques qui en découlent en décidant de ne pas les évoquer.

De plus, afin d'éviter que leurs camarades ou les autres personnes intervenant dans la classe remarquent leurs difficultés et se moquent, ils préfèrent les cacher, et parallèlement aussi se les cacher à eux-mêmes (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). Ils refusent ainsi de juger leurs performances comme étant mauvaises et de les évoquer, en raison du caractère désagréable que ce sentiment véhicule (Perron, Aublé & Compas, 2005). Les réponses présentées précédemment et celles du questionnaire d'un élève particulièrement en difficulté dans 6 disciplines confirment ces théories (Annexe 17). Ces dernières oscillent entre sincérité et réalisme lorsqu'il dit ne pas être doué à « respecter les règles de classe » et démonstration d'impertinence quand il écrit qu'il se sent doué « à avoir des punitions ». Louis & Ramond (2009) ajoutent d'ailleurs justement à la possibilité que l'élève adopte une

posture de repli son contraire, c'est-à-dire que l'élève ait une attitude réactive, d'opposition et de contestation. Nous remarquons aussi une tentative de restaurer son image de soi. Lorsqu'il évoque son succès en coupe de France de karting professionnel, bien évidemment idéalisé, et en dessin, où il dit être « méga doué » jusqu'à rajouter une case, cela peut être une manière de montrer à tout prix que malgré ses difficultés, il existe et de tenter de faire percevoir qu'il a tout de même des qualités, certes en les exagérant (Perron, Aublé & Compas, 2005).

L'inconvénient de ce genre de comportements est qu'ils empêchent l'accès aux sentiments réels de l'élève et qu'ainsi, son entourage n'a aucun moyen pour agir et résoudre les difficultés afin d'éradiquer les souffrances qui y sont liées (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998).

### ***3.2 Elèves en difficultés et estime de soi dans les différents domaines de la vie***

Une présentation des résultats obtenus dans chacun des 6 domaines de la vie choisis (Amis, Aspect physique, Ecole, Hobbies, Famille et Personnalité) permet d'en faire une analyse approfondie et de créer des liens avec le contexte scolaire, notamment le fait que les élèves aient des difficultés à l'école ou pas.

#### **3.2.1 Présentation des résultats obtenus**

Les valeurs de l'estime de soi données dans chacun des domaines de la vie dans les questionnaires ont été répertoriées sur des échelles d'intervalles (Annexes 18 à 23). Puis les réponses ont été différenciées selon le niveau scolaire des élèves. Les élèves sans difficulté scolaire ont été colorés en vert. La couleur orange a été attribuée aux participants étant considérés comme en difficulté dans une ou deux disciplines scolaires. Finalement la couleur rouge correspond aux élèves avec des difficultés dans trois branches ou plus.

Une observation générale de ces 6 échelles permet de voir que les valeurs données par les élèves en difficulté se répartissent tout au long de l'échelle. De plus, elles marquent presque toujours les extrémités en occupant ces positions-là. Généralement la majorité des données colorées en rouge se situent dans la partie supérieure de ces représentations graphiques. Seule l'échelle du domaine de la « Personnalité » prête à interprétation. Nous reviendrons plus tard plus sur ce point en particulier. Au contraire, les élèves ayant des difficultés dans une ou deux branches, et donc en orange sur les échelles, occupent généralement majoritairement les places situées dans la partie inférieure de celles-ci.

Afin d'enrichir notre analyse, les données récoltées sont présentées sous une autre forme, simplifiée, à l'aide d'un tableau (Annexe 24) qui regroupe l'entièreté de celles-ci. Une vue d'ensemble des résultats a été faite grâce au calcul de moyennes. La première, en rouge dans le tableau, a été calculée en prenant en compte les valeurs de l'estime de soi des élèves ayant des difficultés dans ces branches-là en particulier. Par exemple, pour trouver le

nombre inscrit dans la première case en haut à gauche, tous les élèves ayant des difficultés en maths ont été sélectionnés et une moyenne de la valeur de leur estime de soi dans les différents domaines a été calculée. Le deuxième chiffre proposé correspond à la moyenne de la valeur de l'estime de soi de manière générale, en considérant les réponses de tous les participants, sans faire de distinction. Cela signifie que les réponses des 50 questionnaires récoltés ont été prises en compte. Puis la moyenne colorée en vert a été faite en prenant en compte uniquement les réponses des élèves n'ayant pas de difficulté dans cette discipline. Elle représente donc la moyenne de la valeur de l'estime de soi chez les élèves sans difficulté en maths pour compléter notre exemple et permettre la compréhension de la première case en haut à gauche du tableau. Les moyennes obtenues ont été arrondies jusqu'à 2 chiffres après la virgule.

Seules deux catégories ont émergé en plus de celles proposées par les thématiques du questionnaire. Le thème de la « Religion » a été abordé par un élève qui s'est senti fier lorsqu'il s'est fait baptisé, et celui de la « Condition physique » par une élève ayant réussi une performance sportive. Cependant, ces deux élèves ne présentant pas de difficultés scolaires, ces deux catégories n'ont pas été ajoutées dans le tableau. De plus, seul un élève éprouve des difficultés en arts visuels et les valeurs obtenues sont uniquement le reflet de son propre questionnaire ; les données du tableau ne sont donc pas représentatives. Ce résultat peu pertinent a donc lui aussi été directement supprimé.

Pour faciliter la lecture de ce tableau, un surlignage a été ajouté (Annexe 25). La couleur bleue a été choisie pour mettre en avant les situations où la valeur de l'estime de soi calculée sous forme de moyenne des élèves en difficulté était plus basse que la moyenne générale, et conséquemment plus basse que celle obtenue avec les élèves sans difficulté. En jaune, nous trouvons le phénomène inverse, ce qui signifie que la moyenne des élèves sans difficulté est plus basse que la moyenne générale, et conséquemment plus basse que celles des élèves éprouvant des difficultés.

Le résultat se voit à l'œil nu. Les cases colorées en bleu sont nettement plus présentes que celles en jaune. Sur nos 54 cases, 14 sont jaunes et 40, c'est-à-dire environ le triple, sont en bleu.

### **3.2.2 Analyse et interprétation des résultats**

Les élèves en difficulté auraient donc, de manière générale, une estime de soi plus mauvaise dans les différents domaines de la vie que leurs camarades n'éprouvant pas de faiblesses à l'école. Ce résultat contient quelques exceptions, probablement selon l'importance attribuée aux branches. Des difficultés en français, maths, allemand, anglais, sciences, EPS ou travaux manuels/couture affecteraient plus l'estime de soi qu'éprouver des faiblesses en géographie-histoire ou musique. Cependant, il est nécessaire de nuancer ce résultat. Ces chiffres comparés entre eux présentent effectivement des différences. Or, lors du calcul de deux valeurs issues de données, il y a toujours une légère variation entre eux. Deux calculs formés de nombres différents ne peuvent mener exactement au même résultat dans ce type de situation. Pour éviter de fonder nos constatations sur une différence minime entre eux, nous avons trouvé un moyen de mesurer ce taux de variabilité entre les nombres. Basé sur le fait que les travaux en statistiques placent généralement les données récoltées sur le modèle d'une distribution normale centrée réduite avec une variance de 100 dont

l'écart-type vaut 10 (Rutishauser, 2014, slides 10-13), nous avons décidé de mettre en avant les valeurs des élèves en difficulté ayant proportionnellement plus de 10% d'écart d'avec la moyenne générale. Les cases concernées ont été cerclées de rouge afin de les mettre en avant (Annexe 25). Considérant désormais ces trois types de représentations graphiques de nos résultats, une analyse domaine par domaine a pu être réalisée.

Nous avons déjà analysé dans le sous-chapitre précédent le domaine de l'école et ses possibles biais suite aux stratégies de protection narcissiques des élèves, ce qui explique la répartition des élèves sur l'échelle d'intervalles (Annexe 20). Les deux tableaux et leurs contenus (Annexe 24 et 25) amènent une nouvelle dimension. Majoritairement, les élèves éprouvant des faiblesses scolaires ont une plus mauvaise estime de soi à l'école. Nous constatons cela à la couleur bleue présente dans la quasi-totalité de la colonne consacrée à ce domaine. Avoir des difficultés en travaux manuels-couture ou en musique n'affecterait au contraire pas l'image que les élèves se font d'eux-mêmes dans le contexte scolaire, étant donné que ces cases sont colorées en jaune. Les valeurs de l'estime de soi obtenues dans ce domaine pouvaient varier entre -11 et +11. Nous avons donc une variation possible de 23. Le 10% de 23 vaut 2.3. Donc une différence entre la moyenne de l'estime de soi des élèves en difficulté et la moyenne générale de plus d'une valeur de 2.3 a été relevée et marquée en rouge, comme expliqué plus haut. Nous constatons alors qu'être considéré comme ayant des difficultés en français ou en anglais affecterait l'estime de soi à l'école de manière suffisamment importante pour être relevée.

Dans le domaine des « Amis » les données se répartissent de manière assez uniforme sur l'échelle d'intervalles (Annexe 18). Les participants ont très majoritairement une estime de soi positive dans ce domaine. Or là aussi nous remarquons que les élèves en difficulté ont pratiquement toujours une estime de soi inférieure à celle de leurs camarades (Annexe 25). Mais si on prend en compte que les valeurs maximales de l'estime de soi dans ce domaine varient entre -6 et +6 et que le 10% de cette variation de 13 vaut 1.3, aucune de ces données ne peut vraiment être mise en évidence.

En analysant l'échelle d'intervalle qui est consacrée à l'« Aspect physique » (Annexe 19), nous constatons que les élèves ayant des difficultés scolaires dans plus de 2 branches ont une estime de soi qui se situe dans la partie supérieure du graphique. Au contraire, les personnes interrogées qui rencontrent des obstacles dans seulement une ou deux disciplines se placent plutôt dans la partie inférieure de celui-ci. Une observation du tableau contenant les moyennes (Annexe 25) confirme ceci. Six des neuf cases consacrées à ce domaine de la vie sont en jaune. De plus, une variation entre les moyennes de plus de 10% est aussi trouvée. Les élèves en difficulté scolaire auraient donc une estime de soi plus haute que leurs camarades dans le domaine de l'aspect physique, particulièrement s'ils éprouvent ces dernières dans la discipline du français. Peut-être qu'ils compensent leur baisse d'estime de soi à l'école par une identité visuelle externe. Louis & Ramond (2009) notaient<sup>7</sup> effectivement que les élèves en difficulté accordent plus d'importance au regard d'autrui, que ce soit celui de ses camarades ou des adultes qui les entourent afin d'« exister » malgré tout.

Concernant le domaine des « Hobbies », à l'exception d'un élève ayant de grosses difficultés scolaires et qui se dévalorise largement, la plupart de ses camarades, bien qu'ayant des

---

<sup>7</sup> Voir le sous-chapitre « 1.2.3 Altération de l'image de soi » dans la problématique de ce même travail

faiblesses à l'école, se situent dans la partie supérieure de l'échelle d'intervalles qui lui est consacrée (Annexe 21). Leur estime de soi est donc majoritairement positive. Cependant en combinant cette observation à l'analyse des couleurs dans le tableau présentant les moyennes de la mesure de l'estime de soi (Annexe 25), nous remarquons que les élèves sans difficulté obtiennent la plupart du temps des valeurs supérieures. Celles-ci pouvant se situer entre -25 et +25, le 10% de cette variation de 51 vaut 5.1. Cette différence entre les valeurs n'étant pas présente dans cette colonne-là, les données des élèves en difficulté ne sont pas significativement plus basses que la moyenne générale.

Sur l'échelle d'intervalles liée à la présentation des valeurs de l'estime de soi dans le domaine de la « Famille » (Annexe 22), les données se répartissent relativement uniformément entre les mesures de 0 et +4. De nouveau, un élève en difficulté dans plus de deux disciplines se dévalorise largement par rapport à ses camarades et obtient une mesure de -4. L'observation du tableau (Annexe 25) nous permet de constater encore une fois que l'estime de soi des élèves sans difficulté est en moyenne plus élevée que celles de leurs camarades définis comme plus faibles scolairement. Mais comme pour le domaine des « Hobbies », nous ne trouvons pas de variation de plus de 10% entre les valeurs calculées, ce qui affaiblit notre affirmation.

L'échelle d'intervalles représentant la « Personnalité » (Annexe 23) prête plus à interprétation que les précédentes. Les élèves en difficulté dans plus de deux disciplines occupent en majorité des places inférieures à celles de leurs camarades. Ceux rencontrant des obstacles dans une ou deux branches scolaires se situent environ au milieu du graphique. Quant à leurs camarades sans difficultés particulières, nous les retrouvons majoritairement dans la partie supérieure de celui-ci. Quelques exceptions sont pourtant présentes. Trois élèves avec des difficultés dans plus de deux disciplines ont une valeur de leur estime de soi égale ou supérieure à 10.

L'analyse que nous pouvons en faire est que plus les participants rencontrent des difficultés scolaires, plus leur estime de soi dans le domaine de la « Personnalité » baisse. Le tableau (Annexe 25) nous permet de confirmer cela. En effet, toutes les cases de cette colonne sont colorées en bleu, marquant ainsi une estime de soi plus élevée pour les élèves sans difficulté, à l'exception de la discipline de la musique. De plus, les valeurs maximales pouvant varier entre -14 et +14, le 10% de cette variation de 29 vaut 2.9. Nous retrouvons cet écart dans trois cas, celui des maths, des sciences et des travaux manuels-couture, dont les cases concernées ont été cerclées de rouge. Éprouver des difficultés scolaires dans ces disciplines affecterait donc de manière significative l'estime de soi des élèves dans le domaine de la « Personnalité ».

Ce phénomène trouve peut-être son explication dans le fait qu'un élève se percevant comme étant en difficulté peut se faire « petit » face à ses pairs et avoir une tendance à l'inhibition (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998), affectant ainsi son estime de soi dans le cadre de la personnalité. Ce type de comportement vise à dissimuler son échec et le fait qu'il est « bête » à ses camarades de classe, mais par la même occasion, dévalorise l'élève au niveau personnel.

En conclusion, nous pouvons ainsi mettre en avant que, comme dans le cadre du domaine de l'école<sup>8</sup>, certains élèves en difficulté cherchent peut-être à cacher le fait qu'ils se sous-estiment en évaluant mal leurs capacités dans les domaines de la vie en général. Cela expliquerait le fait que dans nos échelles d'intervalles (Annexes 18 à 23), des élèves en difficulté se situent pourtant au niveau de la plus haute valeur, alors qu'en analysant les moyennes de toutes les mesures récoltées (Annexe 25), les élèves sans difficulté particulière ont généralement une estime de soi plus haute. Ici de nouveau, l'exemple de l'élève qui dissimule son échec en affirmant qu'il gagne des compétitions de karting professionnelles et qu'il est « méga doué » en dessin jusqu'à rajouter une case (Annexe 17) est pertinent et montre ce phénomène de restauration de l'image de soi (Perron, Aublé & Compas, 2005). Au contraire, nous avons le cas d'un unique élève de cette recherche qui semble avoir abandonné tout espoir et se résigne (Monteil, 1997, p. 82) à son statut d'élève peu doué. En lisant ses réponses (Annexe 10), nous pouvons constater qu'il a une estime de soi très négative dans tous les domaines.

Cependant, comme précisé auparavant dans ce mémoire, l'inconvénient du dispositif de notre questionnaire consiste en le fait qu'il permet d'étudier des corrélations mais qu'il est ensuite difficile de relier celles-ci à des causes de manière fiable (Boissonnade & Schertenleib, 2018d, slide 20). De plus, notre recherche ne montre pas que les élèves en difficulté ont systématiquement le besoin de se donner une image de soi positive grâce à d'autres habilités contrairement à ce qu'explique Monteil (1997, p. 104-105). Celui-ci proposait que les élèves ayant un sentiment de dévalorisation à l'école vont tenter de préserver une image de soi positive en introduisant d'autres critères d'évaluation et dépasser leurs camarades dans d'autres domaines (Monteil, 1997, p. 82). Finalement, il est difficile de relier le fait d'avoir des difficultés dans une branche en particulier à une activité ou un loisir spécifique car les réponses données par les participants sont variées et il n'apparaît pas de réelle tendance.

### ***3.3 Estime de soi dans les disciplines scolaires mise en lien avec les activités extrascolaires pratiquées***

Une observation plus détaillée des réponses données par les participants considérés comme étant en difficulté dans certaines disciplines nous permet de faire tout de même ressortir des phénomènes en lien avec les activités extrascolaires pratiquées.

#### **3.2.3 Présentation des résultats obtenus**

Dans notre questionnaire, certains des items proposés peuvent être reliés en particulier à des disciplines dans le cadre de l'école. Ce sont ces derniers que nous allons maintenant relever et étudier.

---

<sup>8</sup> Voir le sous-chapitre « 3.1 L'estime de soi à l'école ».

« Ecrire (un journal, une petite histoire, ...) », « Lire des livres » et « Mots croisés » sont en lien avec des éléments étudiés dans la discipline du français. En consultant les réponses données par les élèves considérés comme étant en difficulté dans cette branche-là, nous remarquons que certains d'entre eux s'estiment dans ces activités et les pratiqueraient donc dans le cadre de leurs loisirs (Annexe 26). D'autres, au contraire, ne se sentent « pas doués » dans ces situations ce qui nous amène à penser qu'elles ne font pas partie de leur quotidien (Annexe 27).

L'activité « Sudoku » est le seul item de notre questionnaire qui peut être considéré comme ayant un lien avec les maths. Les réponses des participants définis comme en difficulté dans cette branche, qui ont pour la totalité coché la case « pas doué(e) » (Annexe 28), nous montre que cette dernière n'est pas dans leurs habitudes. Seule une élève en difficulté en maths ne donne pas de précision quant à cette information et n'a donc coché aucune des deux cases.

Nous avons demandé aux élèves de notifier quel sport ils pratiquaient lorsque cela était le cas. Ce renseignement nous permet donc d'étoffer nos constatations concernant les élèves éprouvant des difficultés en EPS. Parmi les quatre participants dans ce cas-là, deux d'entre eux ne se sentent pas doués non plus dans le cadre du sport lors de leurs loisirs (Annexe 29). Cependant, l'autre moitié d'entre eux se sent « doué » dans ce contexte et en pratique un hors de l'école. Ils nous précisent qu'il s'agit de l'escrime pour l'un et de la danse classique et danse normale pour l'autre (Annexe 29). La première de ces deux disciplines sportives n'est pas enseignée à l'école. La seconde fait partie du programme d'étude, mais reste largement minoritaire par rapport aux autres composantes de ce dernier (CIIP, 2010). Nous comprenons donc ces résultats. Les deux élèves dont il est question ressentent des faiblesses à la gym à l'école, mais pratiquent en dehors de celle-ci des activités sportives qui n'ont aucun lien avec le contenu enseigné dans le cadre scolaire.

Plusieurs items de notre questionnaire pouvaient se référer à la discipline scolaire des arts visuels. Nous proposons le « Dessin/Peinture », « Imaginer/créer des bijoux » et « Imaginer/créer des vêtements ». Ces activités peuvent en partie se faire sur une feuille à plat avant de possiblement être réalisées en vrai. L'élève de notre étude qui éprouve des difficultés dans cette branche ne se sent effectivement pas doué dans deux de ces activités dans le cadre de ses loisirs (Annexe 30). Cependant il se sent à l'aise dans le fait d'imaginer et/ou de créer des bijoux, ce qui constitue un savoir-faire que l'on n'aborde généralement pas à l'école.

Les réponses des élèves ayant des difficultés en activités manuelles, c'est-à-dire les disciplines des travaux manuels et de la couture regroupées, sont plus difficilement justifiables. Les deux participants correspondant à ces critères indiquent qu'ils s'estiment et semblent donc pratiquer le « Bricolage » hors de l'école (Annexe 31). L'une d'entre eux ajoute même le symbole du cœur à côté de cet item, indiquant ainsi son intérêt. Elle se sent douée dans les activités d' « Imaginer/créer des bijoux », ce qui peut aussi se rapporter à la discipline des travaux manuels. Le fait qu'elle ait entouré le mot « Imaginer » et non pas « créer » des vêtements semble signifier qu'elle ne réalise que la première de ces deux actions. Au contraire, son camarade ne se sent clairement pas doué dans ces activités. Dans leurs deux cas, la case « Couture » présente aussi un résultat plus mitigé et orienté vers une estime de soi négative dans ce cadre-là. Par contre, en analysant leurs réponses dans le domaine de la « Personnalité » (Annexe 31), une contradiction apparaît. Ils se

sentent doués dans le cadre des items « Avoir plein d'idées » et « Entreprendre plein de choses », compétences nécessaires dans un contexte d'activités manuelles à l'école. Cependant nous ne connaissons pas les raisons de ces réponses et ne pouvons pas faire de conclusions à leur sujet. Le fait d'avoir de bonnes idées et d'entreprendre peut se manifester dans des secteurs très variés (travail scolaire, travail de groupe, jardinage, résolution de conflits, ...) et ne se limite donc pas au cadre des activités manuelles.

Huit participants de notre étude ont été définis comme étant en difficultés en musique. Lorsque notre questionnaire leur demande s'ils se sentent doués ou pas dans le cadre d'un « Instrument de musique », item pouvant être relié à cette discipline, deux d'entre eux ne donnent pas de précision à ce sujet et sont donc neutre. Quatre élèves ne se sentent pas doués dont l'un d'entre eux qui précise qu'il n'en pratique tout simplement pas (Annexe 32). Malgré leurs difficultés dans cette branche à l'école, quatre d'entre eux s'estiment lors de la réalisation de cette activité. Le premier interrogé ne donne pas de précision, le deuxième nous dit qu'il jouait de la flûte auparavant, le troisième pratique l'ocarina et le dernier le piano et le ukulélé (Annexe 32). Or de nouveau, la pratique d'un instrument ne signifie pas forcément que la personne concernée va avoir de la facilité en musique dans le cadre de l'école. Le programme d'étude (CIIP, 2010) étant très varié dans cette discipline aussi, il est difficile de juger l'impact qu'il peut y avoir.

### **3.2.4 Analyse et interprétation des résultats**

Ainsi nous pouvons former trois groupes. Certains élèves se sentent « doués » et pratiquent probablement des activités externes à l'école qui sont pourtant reliées à des compétences mobilisées dans le cadre des disciplines scolaire où ils éprouvent des difficultés. Nous retrouvons cela dans le contexte du français et des travaux manuels. D'autres, de manière logique, ne se sentent pas doués dans les secteurs qui peuvent avoir des liens avec la branche dans laquelle ils ont des difficultés scolaires même lorsque ceux-ci sont externes à l'école. C'est majoritairement le cas des élèves ayant des faiblesses en maths, en français, en EPS et en arts visuels, la musique obtenant un résultat neutre avec exactement la moitié des réponses allant dans ce sens (quatre participants sur un total de huit).

Une explication à ce phénomène pourrait être que les élèves qui ont des difficultés dans ces disciplines scolaires en souffrent (Flagey, 2002, p. 48, 55 ; Chapelle & Crahay, 2009, p. 14, 16). Afin de se protéger de celles-ci, nous avons vu plus haut dans ce travail qu'ils développaient un éventail varié de stratégies. Boimare (2014) propose que l'une d'entre elles consiste à éviter la confrontation avec leurs propres limites. Ils « esquivent » les situations qui pourraient leur être désagréables en leur rappelant ces dernières. Flagey (2002) renforce cette théorie en affirmant que « des vécus d'échec répétés entraînent le plus souvent l'abandon des secteurs d'activité peu gratifiants » (p. 47-48).

Cependant il n'est pas possible de trancher afin de savoir s'il s'agit de la cause ou de la conséquence. Les élèves abandonnent ou évitent-ils les secteurs d'activités en lien avec la discipline scolaire où ils éprouvent des difficultés justement à cause de celles-ci, ou parce qu'ils ne sont pas habitués à pratiquer ces activités dans leur quotidien externe à l'école, ils sont plus faibles dans les branches qui leur sont reliées ? Par exemple, il serait aussi possible que parce qu'un élève ne fait pas de jeux logico-mathématiques tels que les sudokus durant son temps libre, son esprit soit moins calibré à travailler avec les chiffres et à

résoudre des problèmes et qu'il en découle qu'il soit plus faible que ses camarades en maths.

Pour revenir à notre analyse des résultats, le dernier groupe correspond à des élèves en difficulté dans les branches scolaires de l'EPS et de la musique. Ils pratiquent tout de même un élément faisant partie de cette discipline durant leur temps libre. Mais celui-ci n'a que peu de points en commun avec le programme d'étude défini par le PER (CIIP, 2010). Certes, les élèves pratiquant un instrument de musique dans le cadre de leurs loisirs pourront être favorisés lors de certaines activités. Mais il ne leur sera jamais demandé de réellement jouer d'un instrument en classe. La même constatation peut être faite pour les deux élèves ayant des difficultés en EPS. L'escrime n'est pas un sport aisément praticable dans le cadre de l'école et la danse ne correspond qu'à un seul apprentissage de la progression (« Expérimentation de pas de danse traditionnelle ou moderne (*polka, rock, hip-hop,...*) ») et à qu'une seule attente fondamentale (« invente et présente une chorégraphie en groupe ») au cycle II (CIIP, 2010, CM 22 — Développer ses capacités de coordination et son sens créatif...) ! Ces deux mesures, difficulté dans les disciplines scolaires mentionnées et estime de soi positive dans des secteurs d'activités en lien avec celles-ci, sont donc compatibles.

## Conclusion

Au cours de cette recherche, nous avons étoffé nos connaissances concernant la manière dont s'infléchit l'estime de soi des élèves en difficulté scolaire. Nos résultats à ce sujet sont nuancés. Dans le contexte de notre recherche, malgré le fait qu'ils donnent des valeurs correspondant généralement à une estime de soi positive, nous avons vu qu'il était possible que les participants considérés comme ayant des difficultés à l'école cherchent à cacher les failles narcissiques dont ils souffrent. Ainsi la réponse à notre première hypothèse de recherche, qui constituait à déterminer s'il y avait une corrélation entre la quantité de branches où l'élève est considéré « en difficulté » et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans le cadre scolaire, est peut-être biaisée par ce phénomène. Celui-ci intervient aussi en lien avec la seconde, qui tentait de savoir s'il y avait une corrélation entre le fait qu'un élève ait des difficultés dans les branches considérées comme « scolairement importantes » (langues & maths) ou pas et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans le cadre scolaire. La même volonté de restauration de l'estime de soi peut être invoquée. Cela est confirmé par les données assemblées sous forme de moyennes (Annexe 25), qui montrent une tendance générale mettant en avant que l'estime de soi des élèves en difficulté est plus faible que celle de leurs camarades.

Notre dernière hypothèse de recherche, qui correspond à la question de recherche, tentait de déterminer si on pouvait faire des liens entre la branche scolaire où la difficulté est constatée et l'infléchissement positif ou négatif de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie, qu'ils soient liés ou non au cadre scolaire. Encore une fois, nous avons vu que les élèves éprouvant des difficultés obtiennent des valeurs positives de leur estime de soi, mais que celle-ci reste généralement tout de même plus faible que celle de leurs camarades. Ainsi être considéré comme ayant des difficultés en français ou en anglais affecterait spécialement l'estime de soi à dans le domaine de l'école. Nous pouvons ajouter à cela que plus les participants rencontrent des difficultés scolaires, plus leur estime de soi dans le domaine de la « Personnalité » baisse. Ils dissimuleraient leur échec et se dévaloriserait au niveau personnel (Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1998). Au contraire, les élèves en difficulté scolaire auraient une estime de soi plus haute que leurs camarades dans le domaine de l'aspect physique, particulièrement s'ils éprouvent ces dernières dans la discipline du français. Ils accorderaient plus d'importance au regard que portent les autres sur eux et compenseraient leur baisse d'estime de soi à l'école par une identité visuelle externe (Louis & Ramond, 2009).

Des liens peuvent être éventuellement faits entre la discipline où l'élève est désigné comme étant faible et des variations de l'estime de soi dans différents domaines. Les élèves ayant des faiblesses en maths, en EPS et en arts visuels ne se sentent effectivement pas doués dans les secteurs qui peuvent avoir des liens avec la branche dans laquelle ils ont des difficultés scolaires même lorsque ceux-ci sont externes à l'école. Ils éviteraient ainsi de se confronter à leurs lacunes (Boimare, 2014) et abandonneraient ces secteurs d'activités ne leur apportant pas satisfaction (Flagey, 2002, p. 47-48). Les élèves en difficulté en musique et pratiquant pourtant un instrument en-dehors de l'école sont un cas à part, tout comme leurs camarades qui s'adonnent à un sport peu travaillé dans le cadre scolaire. Comme vu

plus haut<sup>9</sup>, il n'est cependant pas possible de savoir s'il s'agit de la cause ou de la conséquence.

Tout au long de cette recherche, l'ouverture à un possible infléchissement positif de l'estime de soi des élèves en difficulté dans les différents domaines de la vie est restée présente. Or il s'avère que ce cas de figure n'est pas majoritairement représenté. Seul le domaine de l' « Aspect physique » proposerait des données allant dans ce sens.

C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place un programme adapté à leurs compétences, qui éviterait cette dévalorisation personnelle. Autrement, on peut espérer trouver des solutions pour restaurer l'estime de soi de ces élèves-là afin d'éviter des conséquences à plus long terme. En les revalorisant, on peut envisager pour certains une amélioration des résultats scolaires, voire même leur succès et l'éradication de leurs échecs grâce à une image de soi positive. Un élève bien dans sa peau sera automatiquement plus motivé par les tâches et activités proposées et participera à l'apparition d'une meilleure cohésion entre les élèves et autres intervenants dans la classe.

Il est important de préciser que les données obtenues lors de cette recherche l'ont été dans le cadre de ce contexte particulier. Il reste important de les manipuler avec précaution. En effet, étant donné le nombre de personnes interrogées, elles ne sont pas représentatives d'une majorité de la population. Une enquête de plus grande ampleur permettrait de vérifier de manière plus fiable les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Elles peuvent cependant tout de même être des inspirations pour d'autres travaux futurs qui décideraient de se pencher sur le sujet. D'autres pistes de recherche pourront aussi être exploitées. Par exemple, dans le cadre de ce travail, les élèves étaient interrogés à l'école, grâce à la coopération de leur enseignant qui a fait le lien entre nous et a permis un accès à sa classe. Ils étaient donc influencés par ce biais et beaucoup ont cru devoir répondre aux questions ouvertes du début du questionnaire en citant des branches scolaires ou alors des événements ayant eu lieu dans le cadre de l'école. Le même document mais distribué dans un autre contexte (au club de sport, par la poste directement à la maison, lors de cours de langues ou de culture religieuse externes à l'école, etc...) aurait peut-être été rempli différemment par les participants et aurait rapporté des résultats plus variés. Un approfondissement intéressant aurait aussi été d'interroger lors d'un entretien les élèves dont les réponses interpellent. Nous aurions peut-être ainsi pu comprendre quelques données exceptionnelles, telles que celles de l'élève en réussite qui pourtant se dévalorise quant à ses performances à l'école. De plus, cela aurait permis de ne pas seulement émettre des hypothèses quant à la raison de la baisse de l'estime de soi mais de se baser sur des informations bien réelles. Ces discussions n'ont pas pu avoir lieu par manque de temps, étant donné que les notes du semestre n'ont été disponibles qu'au 31 janvier 2020. Les délais à respecter étaient ensuite très courts et ont uniquement permis une analyse des résultats telle qu'elle est présentée dans ce travail.

Actuellement encore en formation, la première limite que j'ai rencontrée lors de la rédaction de ce mémoire était le manque d'expérience. Quelles étaient les exigences à remplir et comment justement y répondre ont été des questionnements qui m'ont accompagnés tout au long de sa réalisation. A ce propos, la première partie de la démarche de recherche, qui

---

<sup>9</sup> Voir sous-chapitre « 3.2.4 Analyse et interprétation des résultats ».

consiste à cibler une question de départ et les hypothèses associées, a été la plus ardue. Je connaissais la thématique qu'il m'intéressait de traiter mais n'arrivais pas à la voir sous un angle me permettant d'en tirer des questionnements.

Une autre difficulté rencontrée a été de trouver des enseignants d'accord de soumettre le questionnaire à leur classe. Beaucoup de mails ont été envoyés et peu d'entre eux ont reçu une réponse. Cette situation est compréhensible. Bien que j'aie personnellement préparé tout le matériel et effectué les copies nécessaires, les enseignants ont dû s'investir en répondant régulièrement à mes mails, en distribuant et en récoltant les autorisations et en me transmettant les notes de leurs élèves au semestre. De plus, ils ont dû consacrer une période de leur planification afin de m'accueillir et de faire passer le questionnaire à leur classe.

Surmonter ces difficultés et réaliser ce travail de manière générale m'ont donc permis de développer des compétences non-négligeables. Je me suis familiarisée avec le travail de recherche et sa méthodologie. Consulter des ressources littéraires, se questionner, collaborer avec d'autres intervenants externes, mettre en forme ses idées pour en effectuer la rédaction, analyser afin de connaître le meilleur moyen d'atteindre les buts recherchés, etc... sont autant de savoir-faire importants dans notre vie personnelle et dans le cadre de notre pratique professionnelle.

Si l'on considère plus particulièrement le contexte de l'enseignement, j'ai acquis de nouvelles connaissances concernant la thématique de la difficulté scolaire lors de la rédaction de la problématique. Puis l'interprétation des résultats m'a permis de prendre du recul par rapport à cela. J'ai réalisé que peu d'enfants correspondent réellement au profil de l'élève en difficulté et s'enferment dans celui-ci en se dévalorisant jusqu'à avoir une très mauvaise estime de soi. Cette appréciation est évidemment valable dans le cadre de l'école primaire. Les conditions sont différentes et les implications peuvent se modifier plus tard dans la scolarité. De plus, j'ai constaté qu'il était difficile de réellement connaître l'image de soi que se font les élèves d'eux-mêmes sans être biaisé par des phénomènes que nous ne contrôlons pas.

Lors de recherches futures, cette thématique du possible lien entre la réussite ou non dans certaines disciplines scolaires et la valeur de l'estime de soi m'intéresse toujours. Des recherches à plus large échelle et plus approfondies enrichiraient ce sujet. Des questions telles que « Si un élève est doué en football mais non en géométrie, quel serait son sentiment d'efficacité lorsqu'on lui demande de dessiner un terrain de football sur une page A4 ? Et comment le contexte (être à l'école, à la maison, au club de sport, ...) influence cela ? » pourraient être posées pour questionner toujours cette thématique de l'estime de soi en lien avec le fait de réussir ou pas dans différents domaines. Questionner les effets du contexte et les causes des réponses obtenues permettrait aussi d'élargir la réflexion et d'obtenir de précieuses informations utiles à la pratique enseignante.

## Références bibliographiques

### Ouvrages :

Blanchard, F., Casagrande, E., & McCulloch, P. (1998). *Echec scolaire : nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF éd.

Blanchet, A. & al. (1995). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. [Paris] : Dunod.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. [Paris] : Nathan.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod

Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. [Grenoble] : Presses Universitaires de Grenoble.

Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRS –ATILF. (2019). *Lexicographie – entretien*. Consulté le 26.07.2019 dans <http://www.cnrtl.fr/definition/entretien>.

Chapelle, G. & Crahay, M. (2009). *Réussir à apprendre*. Paris : PUF. Disponible sur : <https://www.cairn.info/reussir-a-apprendre--9782130575238.htm?contenu=presentation>

CIIP, *Plan d'étude romand (PER)*, 2010.

Crahay, M. (2006). Chapitre 18. Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In G. Chapelle & D. Meuret (dirs), *Améliorer l'école* (pp. 243-254). Paris : PUF. Disponible sur : <https://www.cairn.info/ameliorer-l-ecole--9782130555599-page-243.htm>

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck. Disponible sur : <https://www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158.htm?contenu=sommaire>

Debanne-Lamoulen, A. (2011). *Estime de soi et insertion des jeunes : les laissés-pour-compte de la cité*. Paris : Harmattan

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Ed. Nathan.

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Ed. du CHU Sainte-Justine.

Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal : Ed. du CHU Sainte-Justine.

Flagey, D. (2002). Rôle des apprentissages dans l'économie narcissique. In D. Flagey, *Mal à penser, mal à être : troubles instrumentaux et pathologie narcissique* (pp. 47-57). Ramonville-Saint-Agne : Ed. Erès.

Flick, U. & al. (2004). *A companion to qualitative research*, Londres : Sage Publications.

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA, : Sage Publications Ltd.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques*. Paris : A. Colin.
- Huguet, P. (2006). Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In É. Bourgeois & G. Chapelle (dirs.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 169-183). Paris : PUF.
- Lemaine, G. (1979). Différenciation sociale et originalité sociale. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp.185-219). Paris : Mouton.
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod.
- Monteil, J.-M. (1987). *D'une explication expérimentale d'un effet d'un enjeu social à une explication de l'adhésion idéologique*. Colloque représentation et idéologie. Paris : Nanterre.
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF Ed.
- Passeron, J.-C. (1991). Ce que dit un tableau et qu'on en dit : remarques sur le langage des variables et l'interprétation dans les sciences sociales. In J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique* (pp. 111-133). Paris : Nathan.
- Perron, R. (2000). La notion de déficit. In R. Perron, *L'intelligence et ses troubles : des déficiences mentales de l'enfant aux souffrances de la personne* (pp. 138-153). Paris : Dunod.
- Perron, R., Aublé, J.-P., & Compas, Y. (2005). *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*. Paris : Dunod.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rigon, E. (2001). *Papa, maman, j'y arriverai jamais ! : comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Paris : Albin Michel.
- Savoie-Zajc, L. (2001 ). La recherche-action en éducation. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). Chapitre 3. Les enjeux et les discours de la recherche. In J.-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (pp. 85-96). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : les enjeux et les approches. In J.-M. Van Der Maren, *La recherche appliquée pour les professionnels* (pp. 33-65). [?] : De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck. Disponible sur : <https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138.htm?contenu=presentation>

Wallace, W. L. (1971). *The logic of science in sociology*. Chicago ; New York : Aldine-Atherton.

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Education.

### Articles :

Birbandt, P. (2008). Que recouvre le terme de "difficulté scolaire" ? Article publié en ligne sur le *Portail pédagogique et éducatif mosellan ; Pédagogie différenciée*, et disponible à l'adresse : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ppre57/spip.php?article3&lang=fr>

Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie. Retours sur la seconde explosion scolaire*, 167, 73-83.

de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159–176. Disponible en ligne à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

Desombre, C. & al. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (2). Disponible en ligne à l'adresse : <http://journals.openedition.org/osp/1673>

Lobrot, M. (1999). Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires. *Revue française de pédagogie. L'alternance : pour une approche complexe*, 128, 63-71.

Lozac'h, A. (2014). « Grande difficulté » scolaire : de quoi et de qui parle-t-on ? *L'école de demain. Dessinons l'école pour la réussite de tous les élèves de la maternelle au lycée – Le blog Education du SE-Unsa*. Disponible en ligne à l'adresse : <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/01/15/grande-difficulte-scolaire-de-quoi-et-de-qui-parle-t-on/>

Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 3-19.

Rousvoal, J. (1987). Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaires. *Revue française de pédagogie*, 79, 15-34.

Schoeb, V. (2012). La recherche qualitative en physiothérapie : quelle place mérite-t-elle ? *Kinesither Revue*, 12 (127), 85-93.

Seibel, C. (1984). GENÈSES ET CONSÉQUENCES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE : vers une politique de prévention. *Revue française de pédagogie*, 67, 7-28.

## **Cours de formation au niveau « bachelor » :**

Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2018a). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (2)*.

Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2018b). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (3) - Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien*.

Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2018c). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (3) - Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien (2e partie)*.

Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2018d). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (5) - Outils de collecte et d'analyse de données : le questionnaire*.

Nedelcu, M. (2014a). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : La production des données en sciences sociales – Méthodes quantitatives et qualitatives – Représentativité et échantillonnage*.

Nedelcu, M. (2014b). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : La méthode quantitative – L'enquête par questionnaire*.

Nedelcu, M. (2014c). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : L'enquête par questionnaire – Les types d'enquête quantitative*.

Nedelcu, M. (2014d). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : La recherche qualitative – Les conditions de l'enquête de terrain*.

Nedelcu, M. (2014e). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : L'entretien en sciences sociales (I)*.

Nedelcu, M. (2014f). *Powerpoint du cours d'Introduction aux méthodes en sciences sociales donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : L'analyse des documents – L'analyse de contenu*.

Perrin, D., & Wentzel, B. (2014a). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : L'entretien de recherche*.

Perrin, D., & Wentzel, B. (2014b). *Powerpoint du cours de Recherche UF2 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Le questionnaire*.

Rutishauser, K. I. (2014). *Powerpoint du cours d'Introduction à la statistique donné dans le cadre de l'Université de Neuchâtel : Distribution normale.*

Trachsel, N. (2018a). *Powerpoint du cours de Sciences de l'Education UF3 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : Estime de soi, confiance en soi et sentiment d'efficacité personnelle.*

Trachsel, N. (2018b). *Complément au cours de Sciences de l'Education UF3 donné dans le cadre de la HEP-BEJUNE : SED, semestre 3: quelques définitions + explications à propos de l'estime de soi.*

[ ?]. (2006). *Powerpoint de l'animation pédagogique de la Circonscription de Mortain à Villedieu les Poëles – Parigny : La difficulté scolaire.* Disponible en ligne à l'adresse : [https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/ppre\\_socle\\_commun\\_presentation.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/ppre_socle_commun_presentation.pdf)

# Annexes

## Annexe 1 : Questionnaire rempli par les élèves participants.

Prénom : .....

### Questionnaire

La dernière fois que je me suis senti(e) fier/fière de moi, c'était quand ...

---

---

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

---

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

---

---

- Coche la case correspondante selon si tu te trouves doué(e) ou au contraire pas doué(e) dans l'un ou plusieurs des domaines suivants.
- Laisse les cases vides si tu n'as pas d'avis et que tu es neutre.

#### Amis :

- |          |                          |                          |  |
|----------|--------------------------|--------------------------|--|
| Doué (e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Arriver à gérer les conflits avec mes amis |
|          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Avoir beaucoup d'amis                      |
|          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bien m'entendre avec mes amis              |
|          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Être apprécié de mes amis                  |
|          | <input type="checkbox"/> | Autre : _____            |  |

#### Aspect physique :

- |          |                          |                          |                      |
|----------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Doué (e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Me coiffer à la mode |
|          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | M'habiller à la mode |
|          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Autre : _____        |

#### Ecole :

- |              |                          |                          |                     |
|--------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Doué (e)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Couture             |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Dessin              |
| Pas doué (e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Français            |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Géographie-Histoire |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gym                 |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Maths               |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Musique-Chant       |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sciences            |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Travaux manuels     |
|              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Autre : _____       |

- Coche la case correspondante selon si tu te trouves doué(e) ou au contraire pas doué(e) dans l'un ou plusieurs des domaines suivants.
- Laisse les cases vides si tu n'as pas d'avis et que tu es neutre.

**Hobbies :**

- Bricolage
- Chant/ Chorale
- Couture
- Doué (e)   Cuisine
- Pas doué (e)   Dessin/ Peinture
- Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)
- Imaginer/créer des bijoux
- Imaginer/créer des vêtements
- Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : \_\_\_\_\_)

- Jardinage
- Doué (e)   Jeux de société
- Pas doué (e)   Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) : \_\_\_\_\_)
- Lire des livres
- Mixer de la musique
- M'occuper d'animaux
- Mots croisés
- Photographie
- Rapper
- Skateboard
- Doué (e)   Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : \_\_\_\_\_)
- Pas doué (e)   Sudoku
- Théâtre
- Trottinette
- Autre : \_\_\_\_\_

**Famille :**

- Aider aux tâches ménagères
- Arriver à gérer les conflits dans ma famille
- Doué (e)   Bien m'entendre avec ma famille
- Pas doué (e)   M'occuper de mon/mes frère(s) et/ou ma/mes sœur(s)
- Autre : \_\_\_\_\_

**Personnalité :**

- Arriver à l'heure
- Avoir plein d'idées
- Bien gérer mon temps
- Complimenter les autres
- Donner des conseils
- Doué (e)   Entreprenre plein de choses
- Pas doué (e)   Être joyeux/se
- Être gentil(le)
- Être drôle
- Être motivé(e)
- Ne pas se décourager
- Rendre service
- Autre : \_\_\_\_\_

**Merci beaucoup de ta participation ! 😊**

## Annexe 2 : Consentement écrit demandé aux responsables légaux des élèves participants à l'étude.

Loriane Kjelsberg  
[loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch](mailto:loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch)  
078 642 16 76



Novembre 2019

Madame, Monsieur,  
Chers parents, chers élèves,

Etudiante en dernière année à la HEP-BEJUNE, je réalise actuellement mon mémoire professionnel de fin d'étude. Dans le cadre de celui-ci, je suis amenée à réaliser un questionnaire sur l'estime de soi chez les élèves des degrés 7 et 8H. Il me permettra par la suite de mettre en relation cette notion avec les moyennes du semestre obtenues par chacun.

Pour cela j'ai besoin de votre consentement afin de pouvoir faire remplir ce questionnaire par votre enfant et d'avoir accès, au travers de son enseignant(e), à ses moyennes semestrielles au 31 janvier 2020.

Bien évidemment, toutes les données récoltées seront anonymes, utilisées uniquement de manière confidentielle et aux fins de ma recherche. Aucune information touchant à la sphère privée ne sera publiée. De plus, elles ne pourront pas servir à des tiers pour fonder une décision ou prendre des mesures pour l'élève. Il sera bien sûr toujours possible et à tout moment de la recherche de vous rétracter et de décider que votre enfant n'y prend plus part.

Je vous invite à remplir la partie ci-dessous et la retourner **jusqu'au 15 novembre 2019** à l'enseignant(e).

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Loriane Kjelsberg

J'accepte que mon enfant remplisse le questionnaire sur l'estime de soi et que ses moyennes semestrielles au 31 janvier 2020 soient fournies par son enseignant(e). Je comprends que toutes ces données resteront anonymes et utilisées uniquement dans le cadre de la recherche.

Nom et prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date et signature des parents : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'élève : \_\_\_\_\_

### Annexe 3 : Autorisation demandée aux directions.

Loriane Kjelsberg  
[loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch](mailto:loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch)  
078 642 16 76



Septembre 2019

Monsieur,

Etudiante en dernière année à la HEP-BEJUNE, je réalise actuellement mon mémoire professionnel de fin d'étude. Dans le cadre de celui-ci, je suis amenée à réaliser un questionnaire sur l'estime de soi chez les élèves des degrés 7 et 8H. Il me permettra par la suite de mettre en relation cette notion avec les moyennes du semestre obtenues par chacun. Cette démarche est encadrée par mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Claude Desboeufs.

J'ai déjà sollicité l'enseignante concernée qui m'a donné son accord de réaliser ce questionnaire dans sa classe. De plus, celle-ci me fournirait les moyennes semestrielles de ses élèves au 31 janvier 2020. C'est pourquoi je nécessite votre accord et ultérieurement celui des parents.

Bien évidemment, toutes les données récoltées seront anonymes, utilisées uniquement de manière confidentielle et aux fins de ma recherche. Aucune information touchant à la sphère privée ne sera publiée. De plus, elles ne pourront pas servir à des tiers pour fonder une décision ou prendre des mesures pour l'élève. Il sera bien sûr toujours possible et à tout moment de la recherche de vous rétracter et de décider que la classe concernée n'y prend plus part.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous adresse, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Loriane Kjelsberg

J'autorise que le questionnaire mentionné ci-dessus soit réalisé dans la classe concernée et que l'enseignante fournisse les moyennes semestrielles de ses élèves au 31 janvier 2020. Je comprends que toutes ces données resteront anonymes et utilisées uniquement dans le cadre de la recherche.

Nom de l'établissement concerné : \_\_\_\_\_

Date et signature du directeur d'établissement : \_\_\_\_\_

Annexe : lettre autorisation parents

**Annexe 4 : Mail envoyé aux enseignants afin de leur demander s'ils avaient des élèves qui pouvaient potentiellement participer à l'étude.**

Bonjour,

En 2019-2020, je réaliserai mon mémoire à la HEP sur la thématique des conséquences de la difficulté scolaire sur l'estime de soi. Dans le cadre de celui-ci, je recherche des élèves de 7-8H

Un consentement écrit, que je vous ferai parvenir au préalable, sera demandé aux responsables légaux des élèves interrogés. Bien évidemment, toutes les données récoltées seront anonymes, utilisées uniquement de manière confidentielle et aux fins de ma recherche. Aucune information touchant à la sphère privée de personnes participantes identifiables ne sera publiée dans le domaine public. De plus, elles ne pourront pas servir à des tiers pour fonder une décision ou prendre des mesures pour l'élève.

Seriez-vous favorable à l'idée de donner suite à mon projet dans votre classe ? Si votre réponse est positive, j'informerai personnellement votre direction afin de confirmer que j'aie les autorisations nécessaires.

Vos élèves et vous aurez bien sûr toujours et à tout moment de la recherche la possibilité de vous rétracter et de décider que vous n'y prenez plus part, sans que ce retrait n'entraîne aucune conséquence négative.

Je vous remercie d'avance de votre réponse et du temps que vous accorderez à ma demande et à mon projet.

Je vous souhaite une belle journée et tout de bon pour la rentrée scolaire !

Meilleures salutations.

Loriane Kjelsberg

## Annexe 5 : Autorisation demandée aux enseignants dont les élèves ont rempli le questionnaire.

Loriane Kjelsberg  
[loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch](mailto:loriane.kjelsberg@hep-bejune.ch)  
078 642 16 76



Novembre 2019

Monsieur,

Etudiante en dernière année à la HEP-BEJUNE, je réalise actuellement mon mémoire professionnel de fin d'étude. Dans le cadre de celui-ci, je suis amenée à réaliser un questionnaire sur l'estime de soi chez les élèves des degrés 7 et 8H. Il me permettra par la suite de mettre en relation cette notion avec les moyennes du semestre obtenues par chacun. Cette démarche est encadrée par mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Claude Desboeufs.

Pour cela j'ai besoin de votre consentement afin de pouvoir faire remplir ce questionnaire par vos élèves dans votre classe et d'avoir accès, grâce à votre collaboration, à leurs moyennes semestrielles au 31 janvier 2020.

Bien évidemment, toutes les données récoltées seront anonymes, utilisées uniquement de manière confidentielle et aux fins de ma recherche. Aucune information touchant à la sphère privée ne sera publiée. De plus, elles ne pourront pas servir à des tiers pour fonder une décision ou prendre des mesures pour l'élève. Il sera bien sûr toujours possible et à tout moment de la recherche de vous rétracter et de décider que votre classe n'y prend plus part.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous adresse, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Loriane Kjelsberg

J'autorise que le questionnaire mentionné ci-dessus soit réalisé dans ma classe et j'accepte de fournir les moyennes semestrielles de mes élèves au 31 janvier 2020. Je comprends que toutes ces données resteront anonymes et utilisées uniquement dans le cadre de la recherche.

Nom et prénom de l'enseignant(e) : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'enseignant(e) : \_\_\_\_\_

Annexe : lettre autorisation parents

**Annexe 6 : Valeur de l'estime de soi à l'école en fonction du nombre de disciplines où l'élève est considéré comme étant en difficulté**

Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Ecole » →	-9	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre de branches scolaires où l'élève est « en difficulté » ↓																					
0			1					1		3	2	2	3	1	4	1		1	1	1	1
1										1	2		1	3		2			1		
2							1			1		2			1				1		
3											2		2		1						
4												1	1		1						
5	1											1			1						
6											1										
7																					
8																					
9																					

Figure 5 Elèves placés selon le nombre de branches où ils sont en difficulté mis en relation avec la valeur de l'estime de soi de la catégorie « Ecole ».

## Annexe 7 : Valeur de l'estime de soi à l'école tenant compte du fait que les élèves aient des difficultés dans les branches considérées comme scolairement importantes ou non

Difficultés dans les branches « scolairement importantes » → Estime de soi à l'école ↓	Oui (minimum 2 des 4 branches considérées qui sont le français, les maths, l'allemand et l'anglais)	Non
Positive	8	33
Neutre	0	5
Négative	1	3

Figure 6 Nombre d'élèves ayant des difficultés dans les branches scolairement importantes ou pas, mis en relation avec leur estime de soi selon qu'elle soit positive, neutre ou négative.

## Annexe 8 : Réponses données par une élève en réussite

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

*En Anglais, Mathématique, en Dessin, en travaux manuel,*

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ecole :

Couture *+2 +2*

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué (e)   Gym

Maths

Pas doué (e)   Musique-Chant

Sciences *11*

Travaux manuels

Autre : *Anglais*

Figure 7 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 5.5) consciente de ses capacités.

## Annexe 9 : Réponses données par un élève en difficulté

Ecole :

Couture

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué (e)   Gym

Maths

Pas doué (e)   Musique-Chant

Sciences

Travaux manuels *-9*

Autre : \_\_\_\_\_

Figure 8 Questionnaire d'un élève considéré comme en difficulté dans 5 disciplines (français, maths, allemand, anglais et sciences).



## Annexe 11 : Réponses données par une élève en réussite

Ecole : +2

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Couture	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Dessin	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Français	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Géographie-Histoire	
Doué (e) <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Gym	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Maths	
Pas doué (e) <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Musique-Chant	-7
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Sciences	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Travaux manuels	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autre : _____	

Figure 10 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 6) dévalorisant pourtant ses capacités.

## Annexe 12 : Réponses données par des élèves en réussite dévalorisant leurs capacités

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

Dessin, gym, math

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

Français, géo, histoire, anglais

---

Ecole : +2 +2 -2

Couture

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué(e)   Gym

Pas doué(e)   Maths

Musique-Chant 2

Sciences

Travaux manuels

Autre : Anglais

5 5

Figure 11 Questionnaire d'une élève en réussite dévalorisant pourtant ses capacités ; bien que sa moyenne baisse légèrement en anglais (4.5), elle obtient malgré tout une moyenne de 5.5 en français et en travaux manuels.

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

je me sens douée en dessin.

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

Aux Maths

---

Ecole : -2

Couture

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué(e)   Gym

Pas doué(e)   Maths

Musique-Chant

Sciences

Travaux manuels

Autre : \_\_\_\_\_ 1

Figure 12 Questionnaire d'une élève en réussite dévalorisant pourtant ses capacités en maths, discipline dans laquelle elle obtient une moyenne de 5.5.

Ecole : -1

Couture

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué(e)   Gym

Pas doué(e)   Maths

Musique-Chant

Sciences 1

Travaux manuels

Autre : \_\_\_\_\_

Figure 13 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne de 5.5) dévalorisant pourtant ses capacités ; malgré ses dires, elle a une moyenne de 6 en travaux manuels/couture, ainsi qu'une moyenne de 5.5 en maths et en science.

**Annexe 13 : Réponses données par un élève en réussite évaluant mal ses capacités**

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

Le tennis, le crossfit, la cuisine, le sport, le ski, l'allemand.

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

Les Maths, l'histoire, le basket, coiffer les gens et sur moi, la géographie.

Ecole : + 2 -1

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Couture
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Dessin
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Français
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Géographie-Histoire
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gym
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Maths
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Musique-Chant
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Sciences
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Travaux manuels
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autre : <u>la cuisine</u>

Figure 14 Questionnaire d'une élève en réussite (moyenne générale de 5.5) estimant mal ses capacités ; bien que sa moyenne en allemand soit égale à ses moyennes de maths et de sciences, elle ne les juge pas de la même manière.

## Annexe 14 : Réponses données par des élèves sur- ou sous-évaluant leurs capacités

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

le foot les maths et l'atmosphère

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

le français

Ecole : 4

- Doué(e)  Couture
- Pas doué(e)  Dessin
- Doué(e)  Français
- Pas doué(e)  Géographie-Histoire
- Doué(e)  Gym
- Pas doué(e)  Maths
- Doué(e)  Musique-Chant
- Pas doué(e)  Sciences
- Doué(e)  Travaux manuels
- Pas doué(e)  Autre : \_\_\_\_\_

Figure 15 Questionnaire d'un élève estimant mal ses capacités ; bien qu'il soit considéré comme étant « en difficulté » en travaux manuels/couture, il ne s'estime pas ainsi et obtient cependant une moyenne de 5 dans la discipline du français dans laquelle il s'estime « pas doué ».

Ecole : +2 +2 -2

- Doué(e)  Couture
- Pas doué(e)  Dessin
- Doué(e)  Français
- Pas doué(e)  Géographie-Histoire
- Doué(e)  Gym
- Pas doué(e)  Maths
- Doué(e)  Musique-Chant
- Pas doué(e)  Sciences
- Doué(e)  Travaux manuels
- Pas doué(e)  Autre : Allemand

5

Figure 16 Questionnaire d'une élève estimant mal ses capacités ; bien qu'elle soit considérée comme étant « en difficulté » en maths, elle ne s'estime pas ainsi.

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

Allemand/Français, musique/gym/Travaux manuels, histoire, géo je me sens normal

---

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

Maths Sciences

Figure 17 Questionnaire d'une élève estimant mal ses capacités ; bien qu'elle soit considérée comme étant « en difficulté » en français et en EPS, elle ne s'estime pas ainsi.

Ecole : +2 -2

- Doué(e)  Couture
- Pas doué(e)  Dessin
- Doué(e)  Français
- Pas doué(e)  Géographie-Histoire
- Doué(e)  Gym
- Pas doué(e)  Maths
- Doué(e)  Musique-Chant
- Pas doué(e)  Sciences
- Doué(e)  Travaux manuels
- Pas doué(e)  Autre : \_\_\_\_\_

0

3 3

Figure 18 Elève sans difficulté particulière qui s'estime "doué" en EPS alors que cette discipline est parmi celles où il a de moins bonnes notes.

## Annexe 15 : Réponses données par des élèves en difficulté sur- ou sous-évaluant leurs capacités

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

Math Allemand

Figure 19 Cet élève s'estime "doué" en allemand alors qu'il est considéré comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire.

Ecole : +2 -2

Couture

Dessin

Français

Géographie-Histoire

Doué (e)   Gym

Pas doué (e)   Maths

Musique-Chant

Sciences 5

Travaux manuels

Autre : \_\_\_\_\_

Figure 20 Cette élève s'estime "douée" en sciences alors qu'elle est considérée comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire.

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

en Maths.

Figure 21 Cette élève s'estime "douée" en maths alors qu'elle est considérée comme étant "en difficulté" dans cette discipline scolaire.

## Annexe 16 : Réponses données par un élève en réussite ne s'étant pas donné de peine

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

manger boire dormir

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

avoir faim avoir soif être fatigué

Figure 22 Exemple de réponses données par un élève semblant ne pas s'être investi lors de la passation du questionnaire.

## Annexe 17 : Réponses données par un élève en difficulté dans 6 disciplines scolaires

Au contraire, je ne me sens pas doué(e) dans les domaines suivants :

Je ne suis pas doué de respecter les règles de classe

Je me sens doué(e) dans les domaines suivants :

Je suis des positions

La dernière fois que je me suis senti(e) fier/fière de moi, c'était quand ...

Quand j'ai gagné la coupe de France. La compétition de Karting professionnelle. C'est pas du fake

Méga Doué

Ecole :

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Couture
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dessin
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Français

Figure 23 Réponses d'un élève en grande difficulté (6 disciplines scolaires).

**Annexe 18 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Amis » selon le niveau de difficulté des élèves**

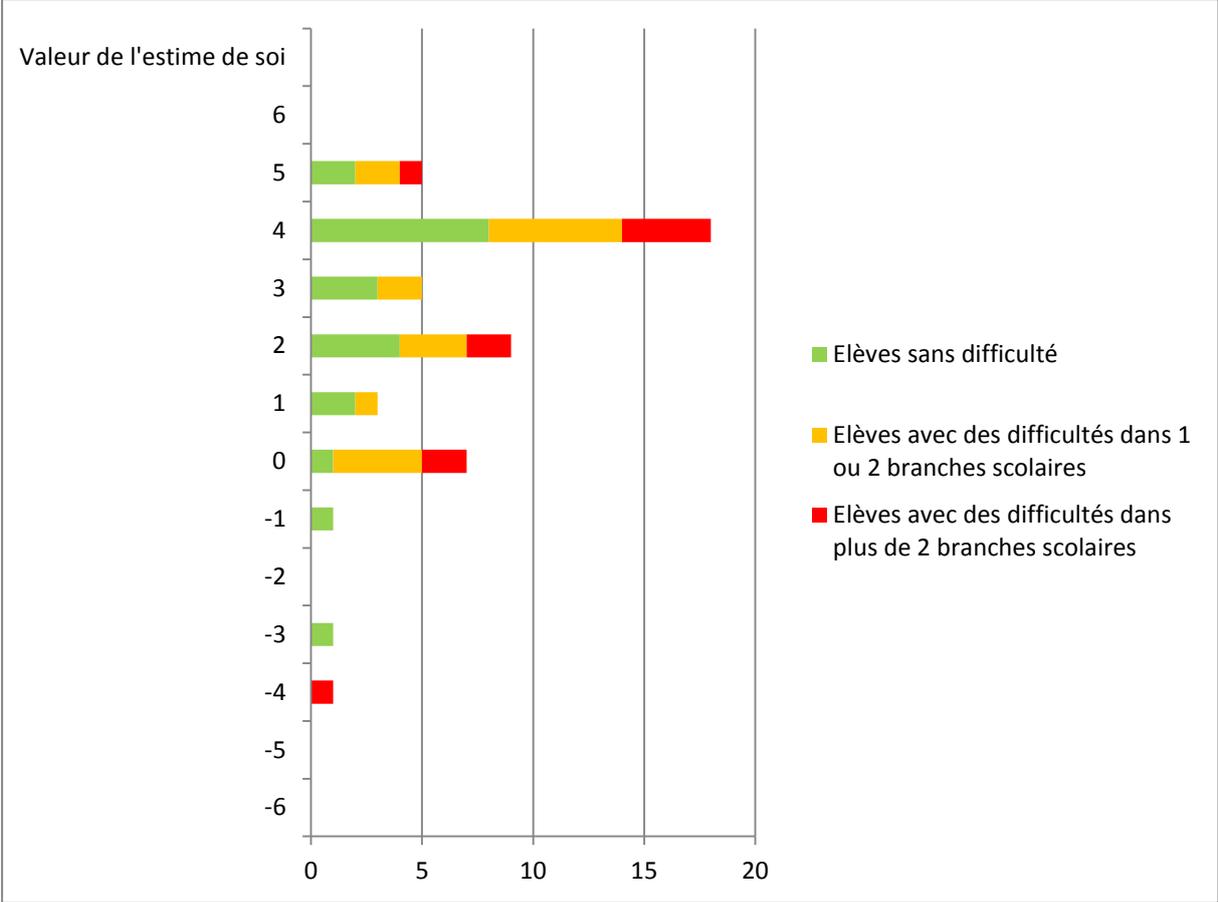


Figure 24 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Amis" représentées sur une échelle d'intervalles.

**Annexe 19 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Aspect physique » selon le niveau de difficulté des élèves**

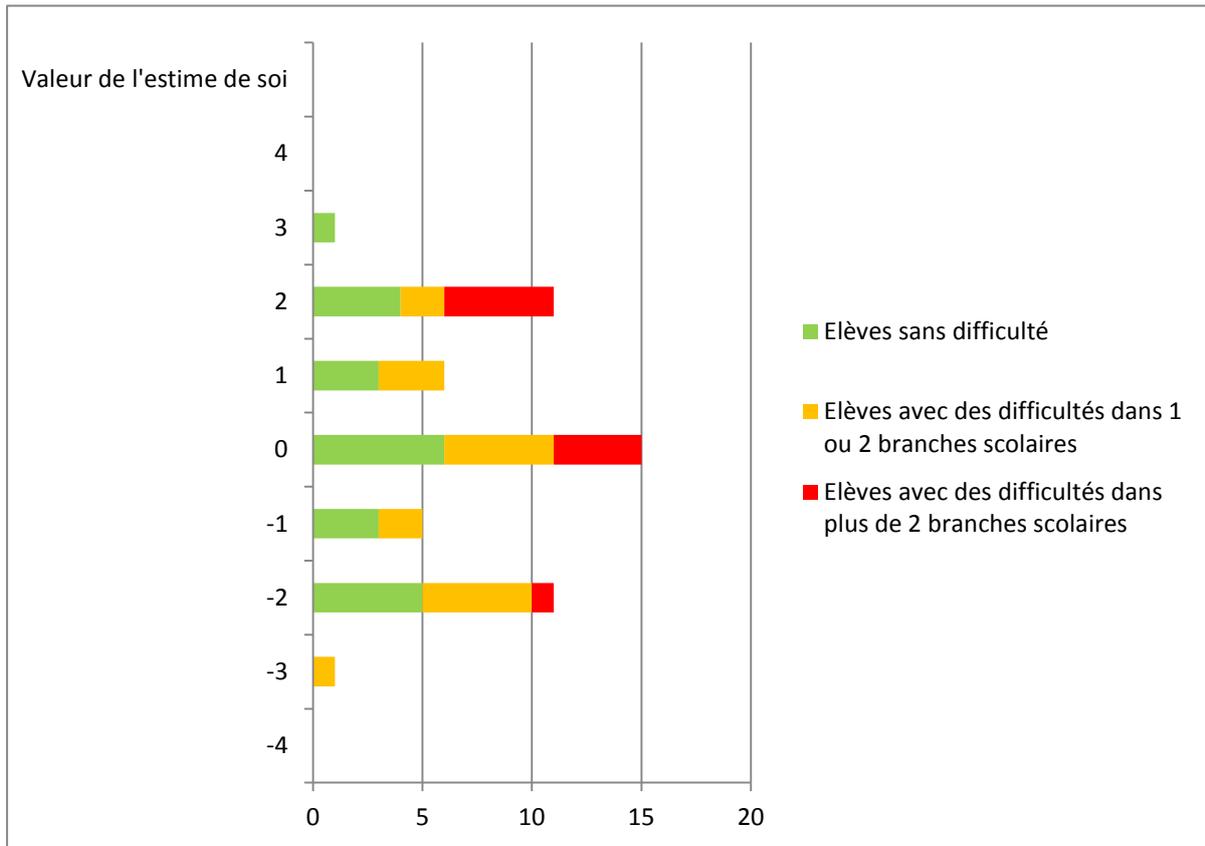


Figure 25 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Aspect physique" représentées sur une échelle d'intervalles.

## Annexe 20 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Ecole » selon le niveau de difficulté des élèves

Aucune valeur n'étant plus basse que -9 et plus haute que +11, la taille du tableau a été adaptée malgré la possibilité que les valeurs totales puissent atteindre -23 et +23 au total.

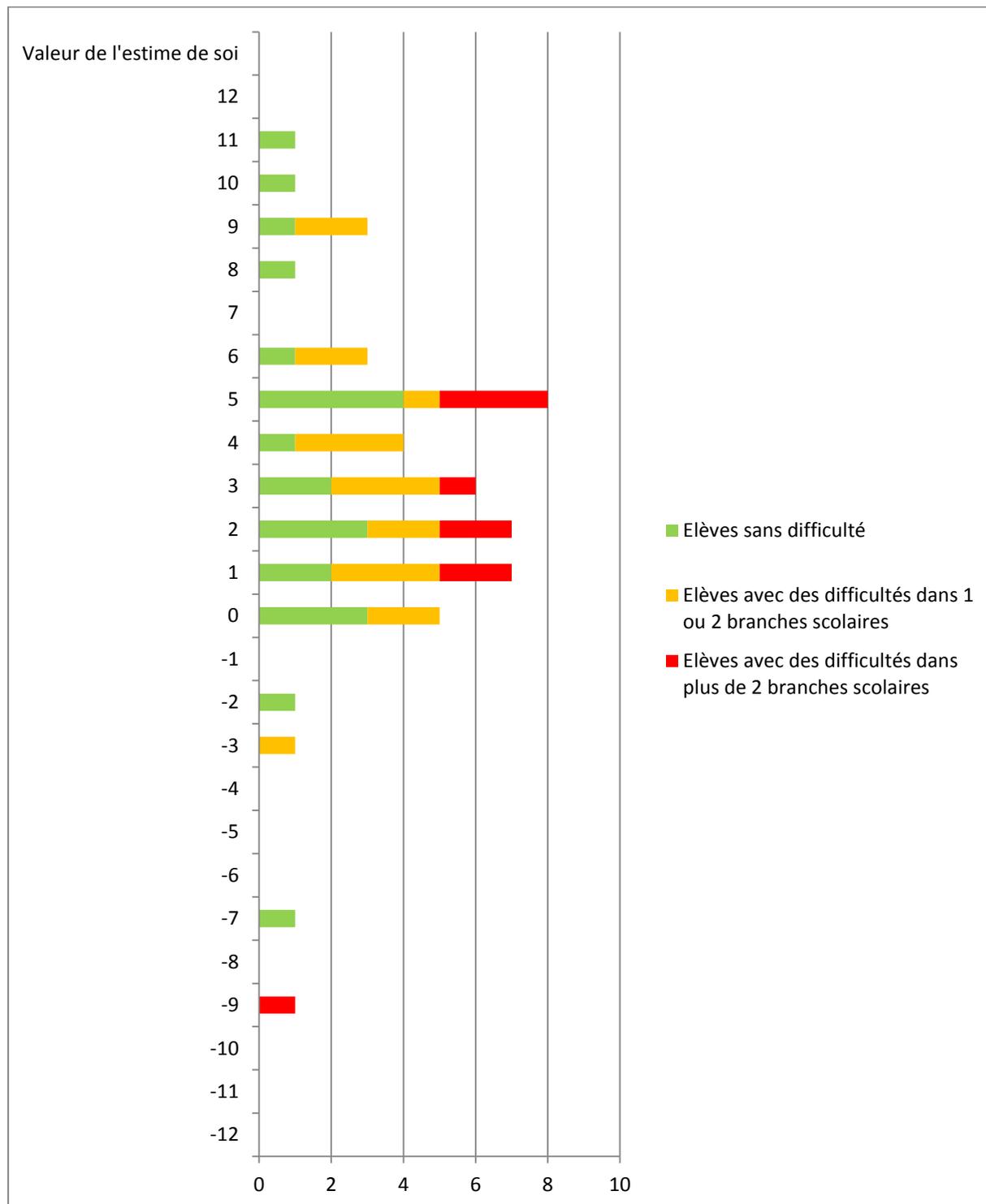


Figure 26 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Ecole" représentées sur une échelle d'intervalles.

## Annexe 21 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Hobbies » selon le niveau de difficulté des élèves

Aucune valeur n'étant plus basse que -21 et plus haute que +16, la taille du tableau a été adaptée malgré la possibilité que les valeurs totales puissent atteindre -51 et +51 au total.

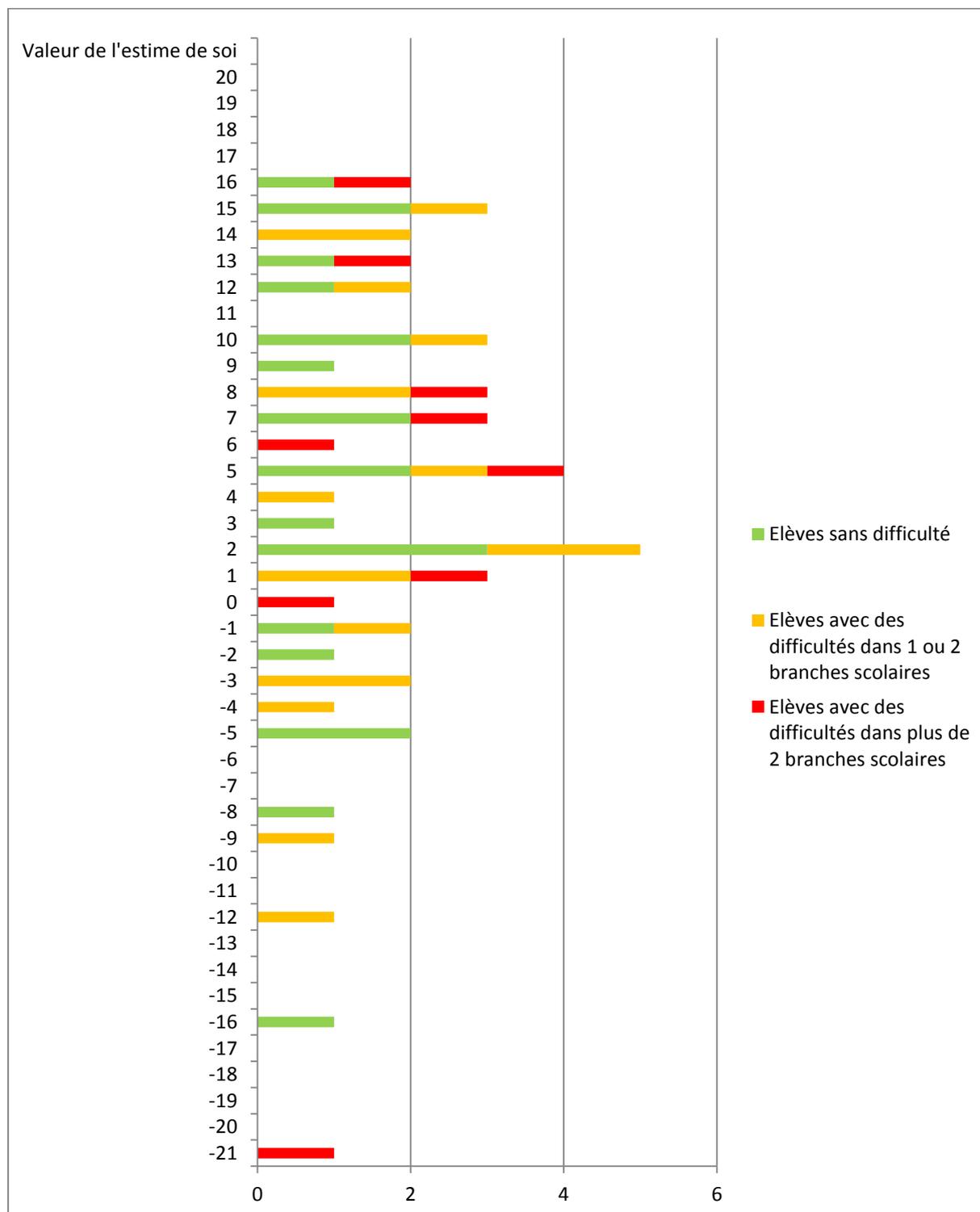


Figure 27 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Hobbies" représentées sur une échelle d'intervalles.

**Annexe 22 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Famille » selon le niveau de difficulté des élèves**

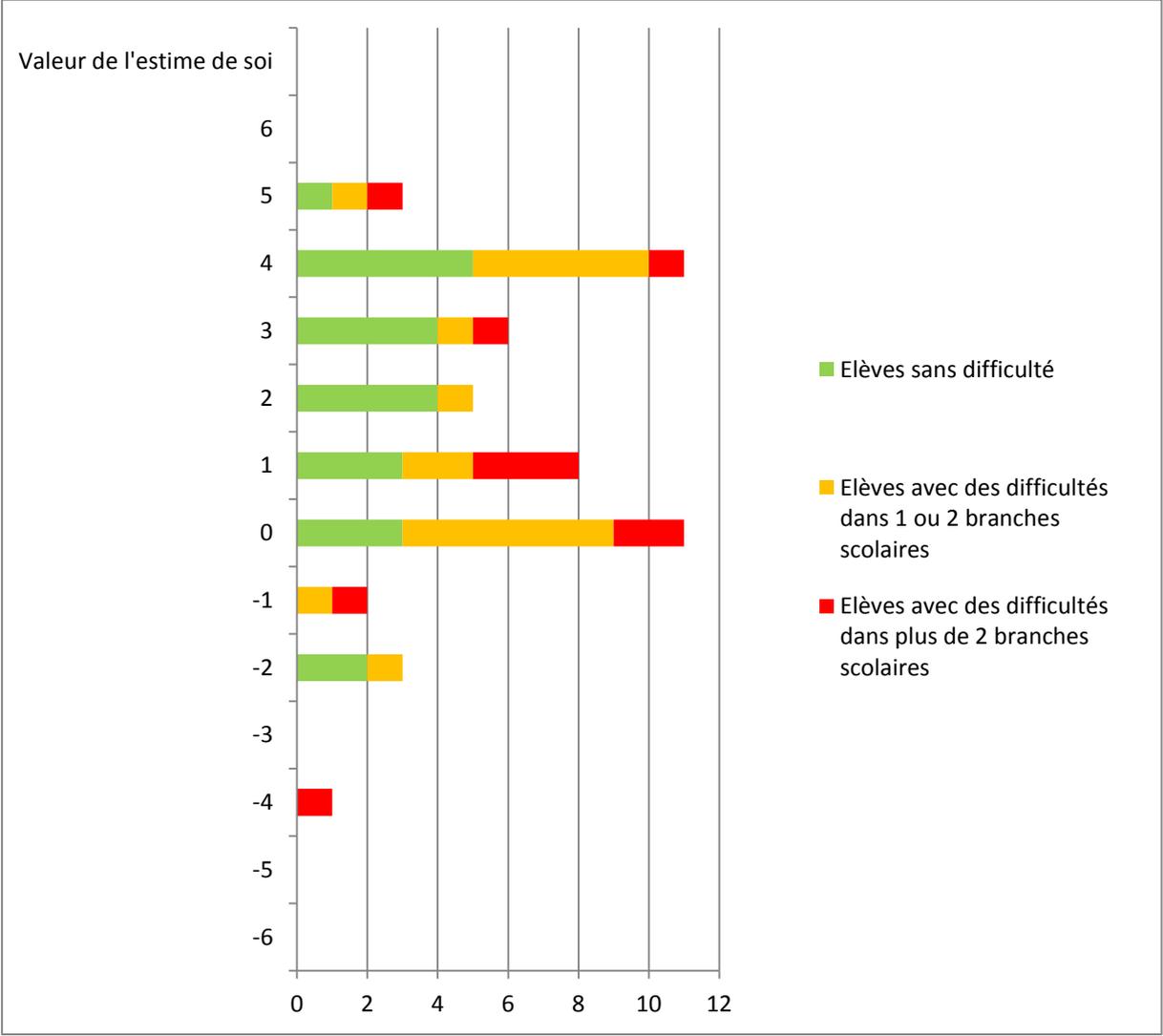


Figure 28 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Famille" représentées sur une échelle d'intervalles.

**Annexe 23 : Valeur de l'estime de soi dans la catégorie « Personnalité » selon le niveau de difficulté des élèves**

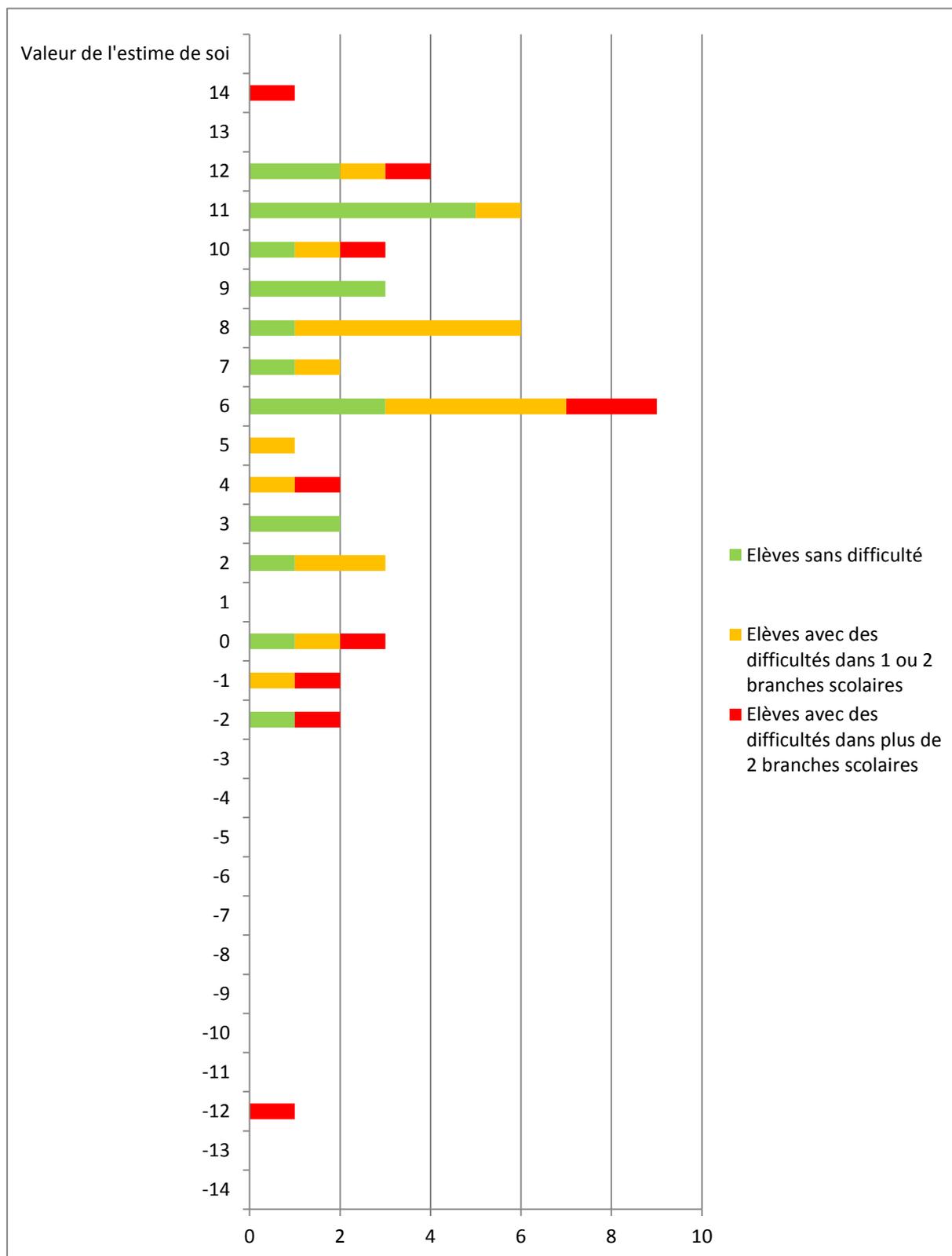


Figure 29 Valeurs de l'estime de soi dans la catégorie "Personnalité" représentées sur une échelle d'intervalles.

## Annexe 24 : Valeur de l'estime de soi des élèves dans les différents domaines de la vie

Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par les élèves ayant des difficultés dans cette branche-là / Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par tous les élèves / Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par les élèves n'ayant pas de difficulté dans cette branche-là.

Domaines de l'estime de soi → Branches scolaires ↓	Ecole	Amis	Aspect physique	Hobbies	Famille	Personnalité
Maths	1.75 / 2.96 / 3.05	1.88 / 2.52 / 2.53	0.38 / 0.01 / -0.1	1.63 / 3.89 / 3.91	1.63 / 1.66 / 1.7	2.5 / 6.16 / 6.86
Français	0.5 / 2.96 / 3.2	2.17 / 2.52 / 2.57	1 / 0.01 / -0.07	1.83 / 3.89 / 4.17	1.17 / 1.66 / 1.73	4.17 / 6.16 / 6.43
Allemand	1.17 / 2.96 / 3.15	1.56 / 2.52 / 2.68	0.33 / 0.01 / -0.1	2.33 / 3.89 / 3.98	1.44 / 1.66 / 1.71	4.44 / 6.16 / 6.54
Anglais	0.17 / 2.96 / 3.25	1.67 / 2.52 / 2.64	0.5 / 0.01 / -0.1	1.83 / 3.89 / 4.17	1.67 / 1.66 / 1.66	5.67 / 6.16 / 6.23
Géographie-Histoire	2.5 / 2.96 / 3.05	2.83 / 2.52 / 2.05	0.08 / 0.01 / 0.01	5.17 / 3.89 / 3.73	0.97 / 1.66 / 1.92	4.67 / 6.16 / 6.56
Sciences	1.33 / 2.96 / 3.09	1.5 / 2.52 / 2.66	-0.17 / 0.01 / 0.02	1.5 / 3.89 / 3.99	1.67 / 1.66 / 1.64	2.17 / 6.16 / 6.7
EPS	2 / 2.96 / 2.96	1.75 / 2.52 / 2.59	-0.25 / 0.01 / 0.02	1.25 / 3.89 / 4.12	1 / 1.66 / 1.72	5.25 / 6.16 / 6.52
Travaux manuels / Couture	3 / 2.96 / 2.9	2.33 / 2.52 / 2.56	-0.33 / 0.01 / 0.04	-1 / 3.89 / 3.96	0.67 / 1.66 / 1.77	3.23 / 6.16 / 6.33
Musique	5.13 / 2.96 / 2.56	1.9 / 2.52 / 2.57	0.5 / 0.01 / -0.1	5.1 / 3.89 / 3.5	0.9 / 1.66 / 1.8	6.5 / 6.16 / 5.93

Figure 30 Moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie selon que les élèves aient des difficultés ou non dans ces branches scolaires-là.

## Annexe 25 : Valeur de l'estime de soi des élèves dans les différents domaines de la vie

Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par les élèves ayant des difficultés dans cette branche-là / Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par tous les élèves / Moyenne des valeurs de l'estime de soi produites par les élèves n'ayant pas de difficulté dans cette branche-là.

Domaines de l'estime de soi → Branches scolaires ↓	Ecole	Amis	Aspect physique	Hobbies	Famille	Personnalité
Maths	1.75 / 2.96 / 3.05	1.88 / 2.52 / 2.53	0.38 / 0.01 / -0.1	1.63 / 3.89 / 3.91	1.63 / 1.66 / 1.7	2.5 / 6.16 / 6.86
Français	0.5 / 2.96 / 3.2	2.17 / 2.52 / 2.57	1 / 0.01 / -0.07	1.83 / 3.89 / 4.17	1.17 / 1.66 / 1.73	4.17 / 6.16 / 6.43
Allemand	1.17 / 2.96 / 3.15	1.56 / 2.52 / 2.68	0.33 / 0.01 / -0.1	2.33 / 3.89 / 3.98	1.44 / 1.66 / 1.71	4.44 / 6.16 / 6.54
Anglais	0.17 / 2.96 / 3.25	1.67 / 2.52 / 2.64	0.5 / 0.01 / -0.1	1.83 / 3.89 / 4.17	1.67 / 1.66 / 1.66	5.67 / 6.16 / 6.23
Géographie-Histoire	2.5 / 2.96 / 3.05	2.83 / 2.52 / 2.05	0.08 / 0.01 / 0.01	5.17 / 3.89 / 3.73	0.97 / 1.66 / 1.92	4.67 / 6.16 / 6.56
Sciences	1.33 / 2.96 / 3.09	1.5 / 2.52 / 2.66	-0.17 / 0.01 / 0.02	1.5 / 3.89 / 3.99	1.67 / 1.66 / 1.64	2.17 / 6.16 / 6.7
EPS	2 / 2.96 / 2.96	1.75 / 2.52 / 2.59	-0.25 / 0.01 / 0.02	1.25 / 3.89 / 4.12	1 / 1.66 / 1.72	5.25 / 6.16 / 6.52
Travaux manuels / Couture	3 / 2.96 / 2.9	2.33 / 2.52 / 2.56	-0.33 / 0.01 / 0.04	-1 / 3.89 / 3.96	0.67 / 1.66 / 1.77	3.23 / 6.16 / 6.33
Musique	5.13 / 2.96 / 2.56	1.9 / 2.52 / 2.57	0.5 / 0.01 / -0.1	5.1 / 3.89 / 3.5	0.9 / 1.66 / 1.8	6.5 / 6.16 / 5.93

Figure 31 Moyenne de la valeur de l'estime de soi dans les différents domaines de la vie selon que les élèves aient des difficultés ou non dans ces branches scolaires-là.

## Annexe 26 : Réponses données par des élèves en difficulté en français

Hobbies :		
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bricolage	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Chant/ Chorale	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Couture	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Cuisine	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Dessin/ Peinture	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) :	
	_____)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jardinage	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jeux de société	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) :	
	_____)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Lire des livres	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mixer de la musique	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> M'occuper d'animaux	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mots croisés	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Photographie	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Rapper	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Skateboard	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) :	
	_____)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sudoku	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Théâtre	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Trottinette	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Autre : _____	

Hobbies :		
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bricolage	+2
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Chant/ Chorale	+2
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Couture	-2
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Cuisine	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Dessin/ Peinture	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) :	
	_____)	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Jardinage	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jeux de société	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) :	
	_____)	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Lire des livres	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mixer de la musique	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> M'occuper d'animaux	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mots croisés	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Photographie	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Rapper	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Skateboard	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) :	
	_____)	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Théâtre	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Trottinette	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Autre : _____	

Figure 32 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline du français, mais pratiquent des activités liées à celle-ci dans le cadre de leurs loisirs.

## Annexe 27 : Réponses données par des élèves en difficulté en français

Hobbies :	Hobbies :	Hobbies :
<input checked="" type="checkbox"/> Bricolage	<input checked="" type="checkbox"/> Bricolage	<input type="checkbox"/> Bricolage <span style="color:red">+2</span>
<input checked="" type="checkbox"/> Chant/ Chorale	<input checked="" type="checkbox"/> Chant/ Chorale	<input checked="" type="checkbox"/> Chant/ Chorale
<input checked="" type="checkbox"/> Couture	<input checked="" type="checkbox"/> Couture	<input checked="" type="checkbox"/> Couture
<input checked="" type="checkbox"/> Cuisine	<input checked="" type="checkbox"/> Cuisine	<input checked="" type="checkbox"/> Cuisine
<input checked="" type="checkbox"/> Dessin/ Peinture	<input checked="" type="checkbox"/> Dessin/ Peinture	<input checked="" type="checkbox"/> Dessin/ Peinture
<input checked="" type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)	<input checked="" type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)	<input checked="" type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)
<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux	<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux	<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux
<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements	<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements	<input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements
<input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : _____)	<input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : _____)	<input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : _____)
<input checked="" type="checkbox"/> Jardinage	<input checked="" type="checkbox"/> Jardinage	<input checked="" type="checkbox"/> Jardinage
<input checked="" type="checkbox"/> Jeux de société	<input checked="" type="checkbox"/> Jeux de société	<input checked="" type="checkbox"/> Jeux de société
<input checked="" type="checkbox"/> Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) : _____)	<input checked="" type="checkbox"/> Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) : _____)	<input checked="" type="checkbox"/> Jeux vidéo (je joue au(x) jeu(x) suivant(s) : _____)
<input checked="" type="checkbox"/> Lire des livres	<input checked="" type="checkbox"/> Lire des livres	<input checked="" type="checkbox"/> Lire des livres
<input checked="" type="checkbox"/> Mixer de la musique	<input checked="" type="checkbox"/> Mixer de la musique	<input checked="" type="checkbox"/> Mixer de la musique
<input checked="" type="checkbox"/> M'occuper d'animaux	<input checked="" type="checkbox"/> M'occuper d'animaux	<input checked="" type="checkbox"/> M'occuper d'animaux
<input checked="" type="checkbox"/> Mots croisés	<input checked="" type="checkbox"/> Mots croisés	<input checked="" type="checkbox"/> Mots croisés
<input checked="" type="checkbox"/> Photographie	<input checked="" type="checkbox"/> Photographie	<input checked="" type="checkbox"/> Photographie
<input checked="" type="checkbox"/> Rapper	<input checked="" type="checkbox"/> Rapper	<input checked="" type="checkbox"/> Rapper
<input checked="" type="checkbox"/> Skateboard	<input checked="" type="checkbox"/> Skateboard	<input checked="" type="checkbox"/> Skateboard
<input checked="" type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>foot</u> )	<input checked="" type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>danse classique / danse normale</u> )	<input checked="" type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : _____)
<input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	<input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	<input checked="" type="checkbox"/> Sudoku
<input checked="" type="checkbox"/> Théâtre	<input checked="" type="checkbox"/> Théâtre	<input checked="" type="checkbox"/> Théâtre
<input checked="" type="checkbox"/> Trotinette <span style="float:right">1</span>	<input checked="" type="checkbox"/> Trotinette <span style="float:right">2</span>	<input checked="" type="checkbox"/> Trotinette <span style="float:right">-21</span>
<input checked="" type="checkbox"/> Autre : _____	<input checked="" type="checkbox"/> Autre : _____	<input checked="" type="checkbox"/> Autre : _____

Figure 33 Ces trois élèves éprouvent des difficultés dans la discipline du français et ne pratiquent probablement pas des activités liées à celle-ci dans le cadre de leurs loisirs.

## Annexe 28 : Réponses données par des élèves en difficulté en maths

<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>gym</u> ) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>natation, ski, danse</u> ) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku
<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>Bmx race</u> ) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	<input type="checkbox"/> Doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> Pas doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : _____) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku
<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>foot</u> ) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	<input type="checkbox"/> Doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> Pas doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : _____) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku
<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : _____) <input checked="" type="checkbox"/> Sudoku	

Figure 34 Ces sept élèves éprouvent des difficultés dans la discipline des maths et ne pratiquent probablement pas des activités liées à ceux-ci dans le cadre de leurs loisirs.

## Annexe 29 : Réponses données par des élèves en difficulté en EPS

<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>danse classique / danse normal</u> )
<input checked="" type="checkbox"/> Doué (e) <input type="checkbox"/> Pas doué (e) <input type="checkbox"/> Sport (je pratique le(s) sport(s) suivant(s) : <u>Escrime</u> )

Figure 35 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline de l'EPS ; ils pratiquent respectivement la danse et l'escrime dans le cadre de leurs loisirs.

## Annexe 30 : Réponses données par l'élève en difficulté en arts visuels

**Hobbies :**

Bricolage +2 +2 -2

Chant/ Chorale

Couture

Doué (e)   Cuisine

Dessin/ Peinture

Pas doué (e)   Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)

Imaginer/créer des bijoux

Imaginer/créer des vêtements

Figure 36 Cet élève éprouve des difficultés dans la discipline des arts visuels.

## Annexe 31 : Réponses données par des élèves en difficulté en travaux manuels-couture

<p><b>Hobbies :</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bricolage</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Chant/ Chorale <span style="margin-left: 100px;">+2 -2</span></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Couture</p> <p>Doué (e) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Cuisine</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dessin/ Peinture</p> <p>Pas doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements</p>	<p><b>Hobbies :</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bricolage <span style="margin-left: 100px;">+2</span></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Chant/ Chorale</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Couture</p> <p>Doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Cuisine</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dessin/ Peinture</p> <p>Pas doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ecrire (un journal, une petite histoire, ...)</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des bijoux</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Imaginer/créer des vêtements</p>
<p><b>Personnalité :</b></p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Arriver à l'heure <span style="margin-left: 100px;">-2</span></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Avoir plein d'idées</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Bien gérer mon temps</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Complimenter les autres</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Donner des conseils</p> <p>Doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entreprendre plein de choses</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Être joyeux/se</p> <p>Pas doué (e) <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Être gentil(le)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Être drôle</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Être motivé(e)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ne pas se décourager</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Rendre service <span style="margin-left: 100px;">-2</span></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Autre : _____</p>	

Figure 37 Ces deux élèves éprouvent des difficultés dans la discipline des travaux manuels-couture ; ils semblent pourtant pratiquer certains aspects liés à cette branche scolaire dans le cadre de leurs loisirs.

## Annexe 32 : Réponses données par des élèves en difficulté en musique

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : <u>je n'en pratique pas</u> )	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : <u>avant la flûte</u> )
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : <u>ocarina</u> )	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instrument de musique (je pratique l'/les instrument(s) suivant(s) : <u>piano et harmonica</u> )

Figure 38 Ces quatre élèves éprouvent des difficultés dans la discipline de la musique ; certains d'entre eux semblent pourtant pratiquer certains aspects liés à cette branche scolaire dans le cadre de leurs loisirs.