

Le développement de l'estime de soi chez les élèves de 1^{re} et 2^e années

**De quelles manières les enseignants¹ peuvent-ils le
favoriser ?**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Yaëlle von Allmen

Sous la direction de : Marcelle Moor

La Chaux-de-Fonds, avril 2023

¹ Dans ce travail, le masculin générique est utilisé dans le seul but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée pour la réalisation de ce mémoire de Bachelor. En premier lieu, Madame Marcelle Moor, ma directrice de mémoire, qui m'a accompagnée tout au long de la rédaction de ce travail. Sa disponibilité et ses précieux conseils m'ont permis d'avancer dans mes recherches avec confiance.

J'adresse ensuite mes chaleureux remerciements aux trois enseignantes qui ont accepté avec enthousiasme de participer à mes recherches. Je leur suis très reconnaissante d'avoir pris le temps de m'accueillir dans leur classe pour répondre à mes questions.

Je remercie également mon beau-frère Loïc Deruelle, pour son aide précieuse lors de la relecture de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mon mari et mes enfants pour leur patience, leur soutien et leurs encouragements tout au long de mes études.

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse à la construction de l'estime de soi des élèves de 1^{re} et 2^e années dans le cadre scolaire. Les recherches théoriques effectuées à partir de la définition de l'estime de soi nous ont montré l'importance de favoriser le développement de l'estime de soi dès le plus jeune âge, car elle est le principal facteur de prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez l'enfant.

Pour de nombreux auteurs, il existe un lien entre l'estime de soi et la réussite ou l'échec scolaire. En effet, un élève ayant une bonne estime de lui-même aura plus de facilité à entrer dans les apprentissages et à tenter de nouvelles expériences qu'un élève souffrant d'un manque d'estime de soi. Les enseignants tout comme les parents jouent un rôle très important aux yeux des enfants dans la prise de conscience de leur valeur personnelle. La reconnaissance des signes visibles qui témoignent d'un manque d'estime de soi chez un élève constitue le point de départ de ce travail. Puis nous avons défini les moyens que les enseignantes que nous avons interviewées utilisent pour favoriser le développement de l'estime de soi chez leurs élèves.

Cinq mots-clés :

- Développement de l'estime de soi
- Posture enseignante
- Stratégies à adopter
- Vie de classe
- Bienveillance

Liste des figures

Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow.....	10
Figure 2 : Quatre sources de pression sur l'estime de soi selon André et Lelord.....	16
Figure 3 : Démarche qualitative d'après Paul Van Royen et al.....	24
Figure 4 : Schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances.....	28
Figure 5 : À quel moment les enseignantes favorisent-elles le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves ?.....	36

Liste des tableaux

Tableau 1 : Diverses définitions de l'estime de soi	7
Tableau 2 : Nourriture affective et éducative selon André et Lelord	12
Tableau 3 : Les trois piliers de l'estime de soi selon André et Lelord	14
Tableau 4 : Les quatre grands types d'estime de soi selon André et Lelord.....	15
Tableau 5 : Récapitulatif de chaque chapitre du livre de Duclos.	19
Tableau 6 : Conséquences en cas d'excès et de manque d'estime de soi selon Hourst.	21
Tableau 7 : Caractéristiques des trois types d'entretiens selon Imbert.....	26
Tableau 8 : Profil des enseignantes interviewées	29
Tableau 9 : Codage en couleurs utilisé pour le découpage du corpus de données.....	30
Tableau 10 : Schéma d'analyse	33
Tableau 11 : Moyens utilisés par les enseignantes pour favoriser l'estime de soi des élèves.....	38
Tableau 12 : Plan d'études romand : Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement.....	46

Liste des annexes

Annexe 1 : Message informatique envoyé sur le site internet d'un cercle scolaire	I
Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif	II
Annexe 3 : Contrat de recherche	VIII

Sommaire

Introduction	3
Chapitre 1. Problématique.....	6
1.1 Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	7
1.1.1 Raison d'être de l'étude	8
1.1.2 Présentation du problème	9
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	9
1.2 État des connaissances théoriques	10
1.2.1 Développement de l'estime de soi.....	11
1.2.2 Conceptualisations de l'estime de soi	13
1.2.3 Conscientisation de l'estime de soi et pensée critique	16
1.2.4 Autoévaluation de ses propres capacités.....	17
1.2.5 Estime de soi versus confiance en soi	17
1.2.6 Signes observables d'une bonne estime de soi chez l'enfant	19
1.2.7 Rôle de l'institution scolaire	20
1.3 Question de recherche et objectifs de recherche	21
1.3.1 Identification de la question de recherche	22
1.3.2 Objectifs de recherche.....	22
1.3.3 Hypothèses de recherche.....	22
Chapitre 2. Méthodologie	23
2.1 Fondements méthodologiques	23
2.1.1 Recherche qualitative	23
2.1.2 Démarche descriptive et compréhensive	24
2.1.3 Démarche inductive et déductive	25
2.2 Nature du corpus.....	25
2.2.1 Méthode de récolte des données	25
2.2.2 Guide d'entretien	27
2.2.3 Procédure et protocole de recherche	27
2.2.4 Échantillonnage.....	28

2.2.5 Recherche et contact des participants	28
2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données	29
2.3.1 Transcription.....	29
2.3.2 Traitement des données et codage.....	29
2.3.3 Méthode et analyse	30
Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats	32
3.1 Indications générales.....	32
3.2 Définition de l'estime de soi.....	33
3.2.1 Éléments révélateurs et causes possibles d'un manque d'estime de soi.	34
3.3 Vie scolaire.....	35
3.3.1 Identifier les moyens mis en place individuellement ou en groupe	36
3.3.2 Projet « enfant vedette »	40
3.3.3 Comment l'enseignant peut-il favoriser une bonne estime de soi ?	41
3.3.4 Jusqu'à quelles limites l'enseignant peut-il apporter son aide ?.....	43
3.4 Formation continue, ressources et expériences partagées.....	44
Conclusion.....	45
Références bibliographiques	50
Annexes	I

Introduction

« Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime »
Jean-Jacques Rousseau

(Duclos, 2004, p. 51).

Durant notre formation à la HEP et lors des nombreux remplacements que nous avons effectués avant de débiter nos études, nous avons eu l'occasion de travailler dans différents degrés et de rencontrer une multitude d'élèves aux profils très variés. Parmi cette population d'élèves allant de quatre à treize ans, nous avons constaté de grandes différences au niveau de la participation et de l'implication des élèves en classe : souvent, les mêmes élèves levaient la main pour prendre la parole et partager leurs idées ; parallèlement, dans chaque classe, des élèves s'exprimaient très peu et ne participaient pas volontiers aux moments collectifs ; enfin, certains élèves se manifestaient de façon négative, en attirant l'attention sur eux, en se dénigrant et se dévalorisant.

Dans une classe de formation spécialisée, une jeune fille de 8^e année nous disait continuellement que ça ne valait pas la peine que nous prenions du temps à lui enseigner les mathématiques ou le français car de toute manière, elle se sentait nulle et ne comprendrait jamais rien. Elle s'entêtait à croire qu'elle ne valait rien et que quoi qu'elle ferait, elle n'y arriverait pas. Lors d'un cours de gymnastique que nous avons préparé sur le thème du basket, elle est restée prostrée un long moment sur le sol nous disant que de toute manière elle n'avait jamais réussi à marquer un panier tellement elle était nulle, et que cela ne valait même plus la peine d'essayer.

En 7^e année, un élève a ressenti un blocage complet lorsqu'il a dû chanter un refrain en anglais lors d'une évaluation. Sa voix s'est mise à trembler, il a commencé à rougir et des larmes ont commencé à couler sur son visage. Il était tellement mal à l'aise qu'il nous a semblé qu'il aurait voulu disparaître. Pourtant, il connaissait les paroles de la chanson qu'il avait apprise depuis longtemps et qu'il chantait avec plaisir avec ses camarades. Néanmoins, lorsqu'il a dû chanter seul, rien ne s'est passé comme il l'aurait voulu. À la suite de cet épisode, il a quitté la classe et est allé pleurer dans les corridors ; il était très en colère contre lui-même et se dénigrait à un tel point que son attitude nous a bouleversée.

En 1^{re} année, nous avons rencontré une élève qui ne s'exprimait qu'en chuchotant. Elle parlait très peu et tellement doucement que nous avions du mal à la comprendre. Elle ne prenait que très rarement la parole devant ses camarades et rougissait et se bloquait dès qu'elle commençait à parler. En 1^{re} année également, un élève a refusé de se laisser prendre en photo pour le cadeau de la fête des mères tellement il se trouvait laid !

Ces quelques exemples nous ont profondément émue. Nous avons été attristée par le nombre croissant d'élèves qui se dévalorisent et se dénigrent régulièrement par rapport à leurs compétences scolaires, relationnelles ou leur apparence physique. Préoccupée par toutes ces situations durant lesquelles nous avons vu des enfants en souffrance, nous nous sommes demandé comment les aider, dans le cadre scolaire, à développer leur estime de soi, qui est fondamentale pour leur bien-être psychologique. À partir de cette réflexion, nous avons pris la

décision de nous intéresser à l'estime de soi des élèves de 1^{re} et 2^e années, pour comprendre comment favoriser son développement dès le début de la scolarité.

De nombreuses études montrent que l'estime de soi se construit depuis la plus tendre enfance et prend naissance dans une relation d'attachement. En effet, se sentir aimé, même si cela ne vient que d'une seule personne, donne le sentiment d'être aimable et de posséder une valeur propre. L'estime de soi est la conscience de sa valeur personnelle dans différents domaines, mais cela suppose au préalable une conscience et une connaissance de soi. L'estime de soi ne s'intéresse pas à la valeur d'une personne mais à la conscientisation que cette personne a de sa valeur. En effet, de nombreuses personnes talentueuses ont une piètre estime d'elles-mêmes car elles n'ont pas conscience de leurs compétences.

Chez les jeunes enfants, la connaissance de soi est encore limitée, et le jugement qu'ils posent sur eux-mêmes reste subjectif. Pour pouvoir s'évaluer d'une manière réaliste, l'enfant doit posséder une certaine maturité intellectuelle. Par conséquent, avant l'âge de sept ou huit ans, on ne peut pas parler d'une véritable estime de soi chez l'enfant. Néanmoins, le jeune enfant est capable de mémoriser les images que lui renvoie son entourage, et cette période de l'enfance prépare l'arrivée de l'estime de soi, qui surviendra dès l'apparition de la pensée logique. L'enfant sera alors capable d'évaluer sa valeur personnelle de manière globale et d'estimer - avec ses propres critères ou ceux transmis par des personnes importantes de son entourage - quelle est sa valeur dans les différents domaines de sa vie. La vision de sa valeur et de ses capacités lui permettra de s'ajuster aux événements et d'y faire face avec confiance.

Chaque personne devrait avoir le souvenir d'avoir reçu, à un moment donné dans sa vie, un encouragement ou une parole bienveillante qui lui a redonné du courage et lui a permis de continuer sa route en surmontant les difficultés présentes. Malheureusement, l'inverse est aussi valable. Qui n'a jamais entendu une remarque méprisante ou cinglante le faisant douter de ses capacités et l'enfermant dans des stéréotypes, lesquels perdurent souvent jusqu'à l'âge adulte ?

Soucieuse de comprendre comment nous pourrions aider nos futurs élèves, nous nous sommes approchée de trois enseignantes de 1^{re} et 2^e années qui ont pu nous décrire les moyens qu'elles appliquent dans leurs classes pour favoriser le développement de l'estime de soi de leurs élèves.

Plan de travail

La première partie de ce travail traite de la problématique. Nous définirons le problème étudié et décrirons l'intérêt de notre recherche. Les différentes ressources dans la littérature scientifique sur ce sujet nous permettront de mettre en lumière les nombreux aspects de l'estime de soi et de définir les différentes étapes de sa construction chez un individu. À l'issue de notre problématique, nous formulerons notre question de recherche et fixerons nos objectifs de recherche.

La deuxième partie de ce travail portera sur la méthodologie. Nous avons choisi de mener une recherche qualitative, avec une approche inductive et déductive ; la démarche choisie est descriptive et compréhensive. Nous nous intéressons en effet à l'expérience professionnelle

de trois enseignantes de 1^{re} et 2^e années. Les données, récoltées par le biais d'entretiens semi-directifs, seront analysées au moyen d'une grille qui reprendra tous les thèmes et permettra une analyse horizontale.

Enfin, la dernière partie de ce travail sera consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats de recherche, qui seront organisés en différents thèmes et sous-thèmes. En guise de conclusion, nous proposerons une synthèse de nos résultats en reprenant les hypothèses, puis nous présenterons les limites rencontrées. Nous terminerons par un bilan réflexif et proposerons quelques nouveaux points de départ en vue de réflexions ultérieures.

1. Problématique

« Le plus grand mal qui puisse échoir à l'homme serait qu'il ait
mauvaise opinion de lui-même. »
Goethe

(Duclos, 2004, p. 15).

D'après nos expériences professionnelles et quelques lectures préalables, nous avons constaté que l'on rencontre souvent, dans des classes de l'école primaire de tous les degrés, des élèves qui se mésestiment et se dévalorisent. Cependant, le manque d'estime de soi tend à être visible chez les élèves de plus en plus jeunes, et il est triste de constater que ce phénomène touche déjà des élèves en tout début de scolarité. Une revue de la littérature scientifique nous permettra d'explorer le sujet et d'approfondir notre vision personnelle et nos impressions.

En tant que future enseignante, ayant déjà une expérience d'une année d'enseignement de soutien langagier dans une classe de 1^{re} et 2^e années au moment de débiter nos études à la HEP-BEJUNE, nous nous intéressons à tous les moyens existants qui permettent aux jeunes élèves de développer et construire une saine estime d'eux-mêmes. Nous nous intéressons également aux attitudes à adopter pour aider les élèves qui manquent d'estime de soi. Comment aider chaque élève à adopter un jugement réaliste mais également positif envers lui-même et l'encourager à entretenir cette perception malgré les difficultés ou les situations d'échecs qu'il pourrait rencontrer ?

Nous remarquons dans la société en général que les personnes de tous âges qui n'ont pas une bonne estime d'elles-mêmes se sentent inférieures aux autres, moins capables, sont souvent tristes, anxieuses ou déprimées. La société dans laquelle nous vivons pousse les individus à devoir être constamment efficaces, rentables et compétitifs ; cette course à la réussite n'épargne pas les élèves. L'intimidation par leurs pairs et la dévalorisation peuvent affecter l'estime de soi des élèves qui rencontrent des difficultés au niveau scolaire.

Cette étude nous permettra d'approfondir nos connaissances sur l'estime de soi, qui est étroitement liée aux émotions ainsi qu'à la connaissance de soi et de l'autre. Elle nous apportera des pistes concrètes pour pouvoir appliquer des méthodes en classe afin que nos futurs élèves puissent s'engager à s'apprécier à leur juste valeur, à développer de l'empathie et à respecter leurs camarades. En effet, l'estime de soi est une réalité qui se construit dès la petite enfance, et favoriser son développement dès le début de la scolarité permet à l'élève d'avoir plus d'assurance et de confiance en ses capacités pour aller de l'avant et réussir dans ses apprentissages. Un enfant possédant une bonne estime de lui-même peut tenter de nouvelles expériences, enrichir son champ d'action et de compétences grâce à la conscientisation de sa valeur personnelle. Ayant une forte estime de lui-même, indépendamment de son apparence ou de ses réussites, il s'intéresse davantage aux nouveaux apprentissages, fait preuve d'une plus grande motivation et se montre prêt à relever de nombreux défis.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Étymologie de l'estime

Le verbe « estimer » vient du latin *æstimare* qui veut dire « évaluer », c'est-à-dire « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur ». Il s'agit de poser un jugement sur soi-même pour déterminer sa propre valeur (Duclos, 2004). Le dictionnaire Le Robert en ligne définit le mot « estime » de cette façon : « sentiment favorable né de la bonne opinion qu'on a du mérite, de la valeur (de qqn) ». Les synonymes de l'estime sont la considération et le respect.

Définition et caractéristiques de l'estime de soi :

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité qui participe à l'équilibre psychique. D'après Guerrin (2012), « l'utilisation de ce terme s'est développée à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle avec les débuts de la psychanalyse, période durant laquelle il est devenu courant de parler de soi » (p. 185). Selon les nombreuses définitions présentées dans le tableau récapitulatif ci-dessous, nous pouvons considérer que l'estime de soi est un terme désignant le jugement ou l'auto-évaluation qu'une personne a de sa propre valeur. Elle est cependant une valeur changeante. Elle peut augmenter ou diminuer selon le regard porté sur soi-même, selon nos actions et leurs résultats. Ainsi, il est possible qu'elle soit très haute ou très basse selon les périodes de la vie. Comme le démontre Duclos (2004), « chaque personne se fait une idée d'elle-même et au fil de ses expériences, se forge une image qui varie considérablement dans le temps ... cet autoportrait change tout au long de la vie et continue de se modifier même après 80 ans » (p. 20).

Tableau 1 : Diverses définitions de l'estime de soi

Auteur	Source	L'estime de soi
Josiane de Saint-Paul	de Saint-Paul, (1999), cité dans Duclos, (2004).	« 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 » (p. 21).
Philippe Meirieu	Préface du livre : Favoriser l'estime de soi à l'école, enjeux, démarches, outils de Meram et al. (2017)	« est un regard positif – une considération de soi-même comme sujet humain digne de respect – et une attitude de clairvoyance optimiste au regard de son propre avenir » (p. 13).
Jeremy Holmes	Psychanalyste et attachementiste cité dans Guédénéy (2011)	« repose sur deux fondations principales : le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'avoir de bonnes relations » (p.).
Germain Duclos	Duclos (2004). <i>L'estime de soi : un passeport pour la vie.</i>	« est la conscience de sa valeur personnelle dans différents domaines. La clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de conscientisation de notre propre valeur » (p. 22).

Une ou des estimes de soi ?

La notion d'estime de soi a une multiplicité de sources qui la rend particulièrement difficile à cerner clairement. Il est bien possible que l'estime de soi dépende de plusieurs composantes

et non d'une seule. André (2005) désigne au moins cinq dimensions qui recouvrent l'estime de soi chez l'enfant (p. 26) :

1. L'aspect physique (« est-ce que je plais aux autres ? »)
2. La réussite scolaire (« suis-je bon élève ? »)
3. Les compétences athlétiques (« est-ce que je suis fort, rapide, etc. ? »)
4. La conformité comportementale (« les adultes m'apprécient-ils ? »)
5. La popularité (« est-ce qu'on m'aime bien ? »)

Ces dimensions ne sont pas forcément homogènes : un enfant peut par exemple posséder une forte estime de lui-même dans le domaine de l'apparence physique et la réussite scolaire mais se dévaluer quant à ses performances athlétiques et à sa popularité. Un autre élément cognitif à relever est l'importance que l'enfant accorde à ces différents domaines. S'il se juge favorablement sur le plan scolaire malgré des compétences modestes, l'estime de soi n'en sera alors pas confortée pour autant. André (2005) ajoute que « dans tous les cas, se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi » (p. 27).

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'estime de soi se construit progressivement dès la naissance au travers des échanges, des regards, des interactions que le nourrisson entretient avec ses parents. Dès le plus jeune âge, la qualité de ces relations influence le degré d'estime de soi encore sous-jacente. Elle se développe au fil des expériences grâce aux réponses données à ses besoins, à l'amour et à la bienveillance de l'entourage direct de l'enfant, bien qu'il n'en ait pas encore conscience.

Germain Duclos (1997), un psychoéducateur et orthopédagogue canadien, auteur d'ouvrages sur le développement de l'enfant et l'estime de soi, a rédigé un guide théorique et un recueil d'activités pour favoriser une bonne estime de soi des enfants âgés de trois à six ans pour répondre à la demande d'éducatrices et enseignantes de la petite enfance. Vingt-cinq ans plus tard, il existe un nombre considérable d'ouvrages traitant de ce sujet. Cependant, quelle est la prise de conscience actuelle de la part des enseignants et quelles sont les améliorations apportées au quotidien pour soutenir les jeunes élèves dans le développement de leur estime personnelle ?

Nous nous interrogeons dans un premier temps sur l'émergence de l'estime de soi dans la conscience d'un enfant et les différentes phases de développement qui en découlent. À partir de quel âge un enfant est-il vraiment conscient de sa valeur personnelle, comment se perçoit-il ? À travers le regard des autres ? À travers ses propres perceptions ?

Dans un deuxième temps, nous cherchons à définir quel est le rôle apporté par les enseignants dans le développement de l'estime de soi de leurs jeunes élèves et quelles en sont les limites. Bien entendu, les enfants ne sont pas tous égaux par rapport à cela. Chacun débute sa scolarité avec sa propre histoire, et l'école ne peut pas influencer ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vivent encore dans la sphère familiale. Les enseignants doivent alors composer avec cette hétérogénéité.

1.1.2. Présentation du problème

Duclos (2004) rapporte que l'estime de soi est cyclique, instable, variable, à l'image de la vie. Il souligne qu'elle peut se développer à tout âge mais que les premières années revêtent une grande importance. Poirier (2001) déclare que l'estime de soi de l'enfant a un impact sur son sentiment envers l'école et sur ses comportements et, ultimement sur sa réussite scolaire. Ne sachant pas toujours dans quel contexte familial les enfants évoluent, les enseignants devraient permettre aux élèves de pouvoir développer leur estime de soi dans le cadre scolaire. L'enjeu est immense. Ferkany (2008) rapporte que l'estime de soi est un élément crucial de la confiance et de la motivation dont les enfants ont besoin pour s'engager dans des activités éducatives et y parvenir.

Dans le même sens, Eyraud, Fontaine, Meram et Oelsner (2017) expliquent qu'un enfant ayant une bonne estime de soi apprend plus vite, retient plus facilement et fait preuve d'un sens des responsabilités dans son comportement. Selon ces auteurs, l'enfant puise en lui des ressources internes qui lui permettent de faire face aux difficultés de la vie. À l'inverse, un enfant ayant une piètre estime de lui a moins de ressources internes et moins d'outils pour se contenter, ce qui entraînera un haut degré d'insatisfaction. Cet enfant émettra des signaux pour combler son besoin de reconnaissance soit par une timidité excessive, soit par des comportements hostiles, voire agressifs, qui nuisent à ses apprentissages. Plus tard, à l'adolescence, le manque d'estime de soi couplé à une dépendance affective aliénante peut être à l'origine de comportements et de conduites addictifs pour calmer des tensions internes.

Toutefois, selon Duclos (2004), une faible estime de soi ne se rencontre pas seulement chez les enfants en difficulté ; elle peut également se retrouver chez les enfants qui réussissent bien. Ce constat confirme l'intérêt de ne pas seulement se focaliser sur les élèves se trouvant en situation difficile, mais également sur les élèves qui semblent avoir de la facilité. En effet, toujours selon Duclos, une bonne estime de soi est un élément de santé mentale, « elle constitue une réserve consciente de forces qui aident l'enfant à surmonter et à gérer le stress » (p. 35).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Miser sur la prévention et permettre aux élèves dès leur entrée à l'école de s'engager à prendre conscience de leur propre valeur, indépendamment des circonstances, devrait être de la responsabilité de chaque enseignant. Comme le mentionnent Meram et al. (2017), « le fait de promouvoir l'estime de soi à l'école constitue à la fois une prévention des conduites à risques et favorise la mise en place d'une disposition essentielle au travail scolaire : le bien-être » (p. 41). Pour Duclos (2004) l'estime de soi est le principal facteur de prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez l'enfant. Il affirme qu'elle joue le rôle d'un passeport pour la vie. L'importance de favoriser le développement de l'estime de soi dès le plus jeune âge permet d'éviter de devoir prendre du temps par la suite pour reconstruire une estime brisée chez l'enfant. Bien que cela soit possible, nous pensons que le temps consacré à la reconstruction d'une saine estime de soi est assurément plus long que celui passé à la maintenir régulièrement à un niveau convenable. Favoriser l'estime de soi des jeunes préviendrait également la surcharge des consultations de psychiatrie chez l'enfant et l'adolescent.

La comparaison avec ses pairs et la peur de l'évaluation dans le milieu scolaire seraient-elles des sources de perte d'estime de soi ? Pour George (2007), l'école est une grande pourvoyeuse de performances. Mais elle déclare qu'un bulletin ou une note au temps T ne reflète que ce que l'enfant est au temps T et ne permet pas de prévoir ce qu'il deviendra plus tard. Pourtant, selon Meram et al. (2017), l'enfant ne distingue pas la valeur de sa note de sa propre valeur, il se confond avec la note et les appréciations. Si ses résultats sont régulièrement insuffisants, une mésestime de soi peut s'installer et aggraver les difficultés pouvant aller jusqu'à un dégoût et à un rejet de l'école (p. 40). Au vu de ce qui précède, nous trouvons pertinent de nous intéresser aux moyens qui permettent de favoriser le développement de l'estime de soi des élèves dès leur arrivée à l'école.

1.2. État des connaissances théoriques

La littérature scientifique traitant de l'estime de soi chez l'enfant est riche et variée. Les thèmes traitant de son développement seront classés en deux catégories dans ce travail : l'âge préscolaire et l'âge scolaire. En effet, cette recherche s'intéresse particulièrement à l'âge scolaire mais elle permet également d'analyser le développement de l'enfant avant son entrée à l'école.

Pyramide des besoins de Maslow

La figure ci-dessous permet de situer l'estime de soi d'un individu dans une perspective de développement pour en découvrir toutes les interdépendances. Abraham Maslow la place en quatrième position dans la hiérarchie des besoins après les besoins physiologiques, les besoins de sécurité et les besoins d'amour/appartenance.

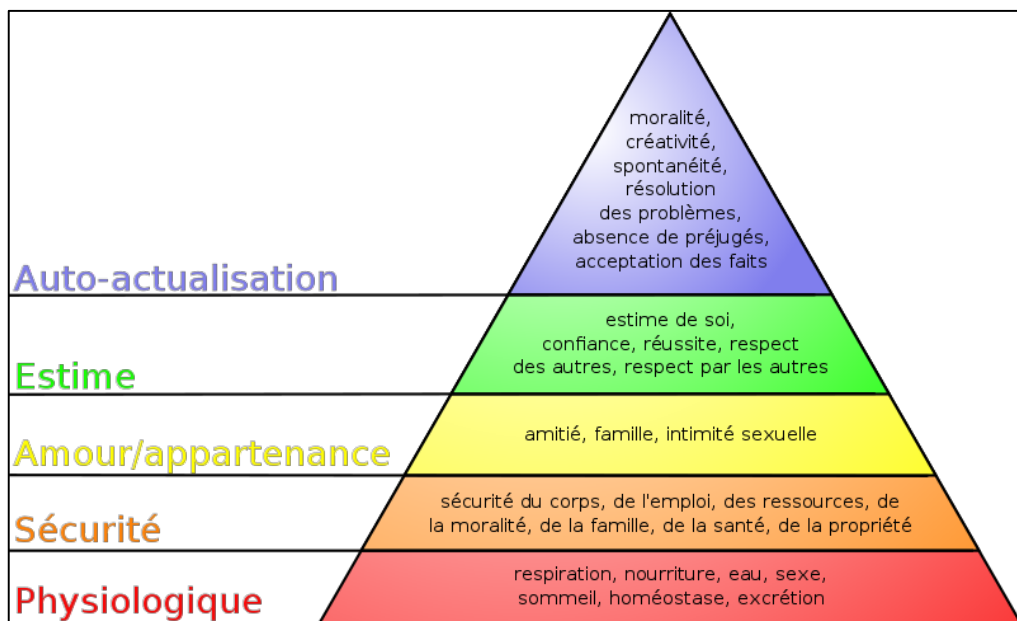


Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow, tirée de https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins

1.2.1. Développement de l'estime de soi

L'estime de soi est un processus complexe qui s'étend et peut se travailler durant toute la vie. D'après Meram et al. (2017), elle associe la vision de soi (l'identité), la confiance en soi (croyance en ses capacités), l'amour de soi transmis par l'amour parental inconditionnel et la valorisation du Moi. C'est un socle sur lequel l'individu s'appuiera toute sa vie pour se développer, s'affirmer, s'adapter à son environnement et se projeter dans l'avenir sans crainte excessive de l'échec ou du jugement d'autrui (ibid., p. 19).

Développement de l'estime de soi à l'âge pré-scolaire

L'estime de soi peut être travaillée à tout moment de l'existence, mais d'après Duclos (2004), les premières années de vie revêtent une grande importance (p. 33). Meram et al. (2017) expliquent le développement de l'estime de soi de cette manière :

Au cours de sa première année, le jeune enfant prend conscience de la différence entre le soi et le non-soi. Au cours de la deuxième année, il consolide la notion de la continuité de son identité personnelle, à travers les prémices du langage et de son affirmation identitaire. C'est au cours de la troisième année qu'il acquiert le sens de l'estime de soi, en mettant en place des défenses psychologiques pour lutter contre des sentiments d'infériorité (p. 24).

Winnicott (1975), cité dans Guédeney (2011), a affirmé qu'avant de se voir, l'enfant se voit dans les yeux de sa mère qui le regarde. Les bébés sont déjà sensibles aux sourires de leurs parents et cherchent sans cesse à attirer leur attention. André et Lelord (1999) expliquent qu'en grandissant, les enfants observent les réactions de leur entourage et leur estime dépend de celle que leurs parents leur portent. Puis les réussites enfantines peuvent être classifiées en fonction du public (parents, amis, spectateurs éventuels) et du lieu dans lequel elles se réalisent (à la maison, au parc, en public). En effet, la fierté qui en découle (bien que ce soit une notion tout à fait différente) ne sera pas la même dans chaque situation. Dès l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant commence à se préoccuper de son acceptation sociale. Il s'agit là des prémices de l'estime de soi. À cet âge, les enfants veulent sentir qu'ils sont aimés, acceptés et estimés.

Que se passe-t-il lorsque le bébé ou le jeune enfant ne reçoit pas de réponses à ses stimuli ? Guédeney (2011) explique que lorsque l'environnement interpersonnel ne répond pas de manière adéquate aux émotions négatives du bébé, celui-ci va créer avec ses seules ressources des stratégies protectrices qui lui permettent de s'adapter à l'inadéquation de son environnement. Un enfant qui ne ressent pas de sécurité dans ses attachements pense inévitablement que quelque chose ne va pas en lui. Son estime sera précaire, et il ne pourra compter que sur lui-même. Il commencera à se dévaloriser et à adopter des stratégies de contrôle pour éviter toute situation qui le fait souffrir.

Développement de l'estime de soi à l'âge scolaire

En entrant à l'école, l'enfant débute tout un processus de socialisation durant lequel il expérimentera les conflits, le rejet, la jalousie, les moqueries mais également la joie de se

sentir aimé, accepté, encouragé, aidé. Tous ces événements auront un fort impact sur son estime personnelle. À ce stade-là, la connaissance de soi doit être favorisée chez l'enfant comme préalable à l'estime de soi (Duclos, p. 32). En effet, le concept de soi décrit par cet auteur comprend trois composantes : premièrement, il mentionne l'image de soi, qui correspond aux connaissances de ses caractéristiques personnelles et qui se forme très tôt chez les enfants, dès l'apparition des représentations mentales ; deuxièmement, il mentionne le moi idéal, qui représente ce qu'un enfant veut devenir par rapport aux caractéristiques qui lui sont propres ; troisièmement, il évoque l'estime de soi, qui est influencée par la divergence entre la connaissance de soi et le moi idéal.

Duclos précise que l'enfant doit être capable de porter un jugement personnel en établissant une comparaison entre ce qu'il est et ce qu'il souhaite être. « Le concept de soi, qui englobe la connaissance de soi et le moi idéal, touche à l'aspect descriptif de la personne alors que l'estime de soi est la dimension évaluative de la personne » (p. 33).

Rôle de la famille, estime de soi et soutien parental

Historiquement, école et famille vivent une relation conflictuelle basée sur l'opposition éducation-instruction. Les parents sont d'ordinaire les premiers à prendre soin de leur enfant en lui transmettant des valeurs et un sentiment d'appartenance. L'enfant arrive à l'école avec son identité familiale, qu'il devra confronter avec l'identité scolaire. « L'attitude des parents influe considérablement sur l'adaptation de leurs enfants à l'école » (Meram et al., p. 37). Si l'on veut que l'enfant soit plus tard capable de susciter de la part des autres des attitudes pouvant nourrir son estime de soi, il va falloir le lui apprendre. En effet, comme le décrivent André et Lelord (1999), « apprendre à son enfant à être socialement compétent, c'est-à-dire à se sentir à l'aise dans les groupes et à y faire sa place sans agressivité ni forfanterie, est sans doute l'une des tâches éducatives majeures de tout parent » (p. 105). Parents et écoles ont donc des rôles éducatifs complémentaires. Une cohérence est nécessaire entre les deux. Pour comprendre le rôle des parents dans le développement de l'estime de soi, considérons le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Nourriture affective et éducative selon André et Lelord (1999, p. 106)

	Soutien inconditionnel à la personne (« je t'aime quoi qu'il arrive »)	Pas de soutien inconditionnel à la personne (« tu m'es indifférent »)
Soutien conditionnel au comportement (« je t'apprécie quand tu fais ce que je souhaite »)	Estime de soi haute et stable (enfant « épanoui »)	Estime de soi basse et instable (enfant « dressé »)
Pas de soutien conditionnel au comportement (« ce que tu peux faire m'est indifférent »)	Estime de soi haute et instable (enfant « gâté »)	Estime de soi basse et stable (enfant « abandonné »)

Dans le cas d'un amour et soutien inconditionnel à la personne, l'enfant intègre qu'il a de la valeur quoi qu'il fasse. S'il respecte le cadre fixé, il sera épanoui ; dans le cas contraire, ce sera un enfant gâté. Dans la deuxième colonne, le soutien dépend du comportement de l'enfant. S'il respecte le cadre, ce sera un enfant dressé ; en cas d'absence des deux composantes, l'enfant se sentira abandonné.

Théorie de l'attachement

Duclos (2004) rapporte que de nombreuses études et recherches affirment que l'estime de soi prend naissance dans une relation d'attachement. En effet, toute personne qui s'est sentie aimée ou qui se sent encore aimée peut se dire qu'elle est aimable et possède une valeur propre. Il explique que la période de l'attachement est fondamentale dans le développement psychique de l'être humain. Elle constitue le noyau de base de l'estime de soi.

John Bowlby, pédopsychiatre et psychanalyste anglais et fondateur de la théorie de l'attachement (1988, cité dans Barbey-Mintz, 2015) considère que « l'attachement est actif du berceau jusqu'à la tombe » (p. 34). En effet, dans une certaine mesure, nous sommes dépendants d'autrui du jour de notre naissance jusqu'à notre mort. Ce constat confirme cette célèbre citation du philosophe Aristote : « L'homme est un être sociable ; la nature l'a fait pour vivre avec ses semblables ». Bowlby (cité dans Guédénéy, 2011) explique les dimensions développementales de sa théorie de la manière suivante :

Si chaque fois que l'enfant a été dans la détresse, les personnes qui l'élèvent ont répondu de manière adéquate (c'est-à-dire rapidement et avec la volonté d'apporter de manière sensible, réconfort et consolation) à ses besoins d'attachement, l'enfant développe deux images mentales : d'une part, une image de l'autre comme digne de confiance, disponible, sur qui l'on peut compter pour être aidé, trouver des solutions et, d'autre part, une image de Soi, complémentaire ; un Soi digne d'intérêt ayant de la valeur et digne d'amour puisque même en situation de détresse ou d'alarme, on a toujours répondu à l'enfant, et qu'il s'est senti reconnu en tant que tel (p. 130).

1.2.2. Conceptualisations de l'estime de soi

Les trois piliers de l'estime de soi selon André et Lelord

D'après André et Lelord (1999), le bon dosage de chacune des trois composantes expliquées ci-dessous est indispensable à l'obtention d'une estime de soi harmonieuse. En effet, ce « regard-jugement » que l'on porte sur soi est vital à notre équilibre psychologique. Lorsqu'il est positif, il permet de relever de nombreuses difficultés et de se sentir bien dans sa peau. Mais lorsqu'il est négatif, il engendre un grand nombre de difficultés et de souffrance comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Les trois piliers de l'estime de soi selon André et Lelord (1999, p. 20).

	Amour de soi	Vision de soi	Confiance en soi
	(S'aimer) correspond aux sentiments que la personne vit par rapport à elle-même. C'est l'élément le plus important et il ne dépend pas des performances. Il est pour ainsi dire inconditionnel. L'amour de soi prend sa source dans l'amour et les soins qui ont été prodigués durant l'enfance.	(Se voir) correspond au regard que la personne pose sur elle-même (son être) et sur son agir (paraître). Elle est subjective et l'observation parfois difficile est délicate à interpréter. Il s'agit de conviction que l'on a d'avoir des qualités ou des défauts.	(S'entendre) correspond au dialogue intérieur qu'une personne entretient avec elle-même. Avoir confiance en soi, c'est avant tout se connaître, c'est croire en ses capacités à agir efficacement Elle dépend donc de nos actes, et découle de la vision de soi et de l'amour de soi.
Origines	Qualité et cohérence de nourritures affectives reçues par l'enfant	Attentes, projets et projections des parents sur l'enfant	Apprentissage des règles de l'action (oser, persévérer, accepter les échecs)
Bénéfices	Stabilité affective, relations épanouissantes avec les autres ; résistance aux critiques ou rejets	Ambitions et projets que l'on tente de réaliser ; résistance aux obstacles et aux contretemps	Action au quotidien facile et rapide ; résistance aux échecs
Conséquences en cas de manque	Doute sur ses capacités à être apprécié par autrui, conviction de ne pas être à la hauteur, image de soi médiocre, même en cas de réussite matérielle	Manque d'audace dans ses choix existentiels, conformisme, dépendance aux avis d'autrui, peu de persévérance dans ses choix personnels	Inhibitions, hésitations, abandons, manque de persévérance

Les trois piliers sont interdépendants. Présentés logiquement dans cet ordre-là, nous voyons que l'amour de soi facilite une vision de soi positive qui permet de favoriser la confiance en soi. Toutefois, il arrive que pour certaines personnes, la vision de soi soit plus fragile et l'individu aura de ce fait une confiance en lui plus faible.

La confiance en soi est souvent confondue avec l'estime de soi. Cependant, André et Lelord (1999) ont défini la confiance en soi comme étant une composante qui fait partie de l'estime de soi. Pour ces auteurs, « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (p. 18).

Les quatre grands types d'estime de soi selon André et Lelord

Tableau 4 : Les quatre grands types d'estime de soi selon André et Lelord (1999, p. 63).

Niveau de l'estime de soi ----- Stabilité de l'estime de soi	Haute	Basse
Stable	Haute estime de soi (résistantes)	Basse estime de soi (résignées)
Instable	Haute estime de soi (vulnérables)	Basse estime de soi (motivées à changer)

Pour André et Lelord (1999), avoir une haute estime de soi ne signifie pas forcément réussir dans toutes ses entreprises. A contrario, avoir une faible estime de soi n'est pas forcément synonyme d'échecs. En effet, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, une personne entrant dans la catégorie « estime basse et instable » peut se donner les moyens d'évoluer car elle est motivée par le changement. En tenant compte des quatre éléments présentés dans le tableau, il est plus facile de comprendre les différents profils susceptibles de réagir ou non aux différentes circonstances et événements de la vie. Ces auteurs les définissent ainsi :

- Estime haute et stable : Les circonstances extérieures ont peu d'influence sur le sujet, son estime est solide et résistante. Il prend en considération les critiques, est confiant.
- Estime haute et instable : L'estime de soi peut être malmenée si le sujet se retrouve dans un contexte compétitif ou déstabilisant (remise en question), il redoute les menaces.
- Estime basse et stable : L'estime de soi est peu mobilisée par le sujet, il subit et accepte le bas niveau, il ne donne pas son avis, est souvent négatif et se rallie à ce qu'il se passe autour de lui. Il ne fait pas d'effort pour augmenter son estime.
- Estime basse et instable : Les circonstances extérieures exercent une grande influence sur le sujet. Il peut être très réactif dans le positif comme dans le négatif. Il est prudent, modeste et vite déstabilisé. Il fournit des efforts pour augmenter son estime (pp. 63-68).

Notons que chaque individu peut adopter des comportements variables en fonction des circonstances. Ce tableau représente quatre types d'estime. Toutefois, il faut relativiser les différentes catégories dans lesquelles chacun peut se retrouver un jour, selon son état d'esprit, sa confiance, sa fatigue ou son humeur du jour.

Estime de soi et jugement des autres

Le jugement positif ou négatif des autres peut influencer grandement l'estime de soi de l'enfant, surtout de la part de personnes significatives dans sa vie. En effet, la pression peut s'exercer de quatre manières comme nous le voyons dans la figure ci-dessous :

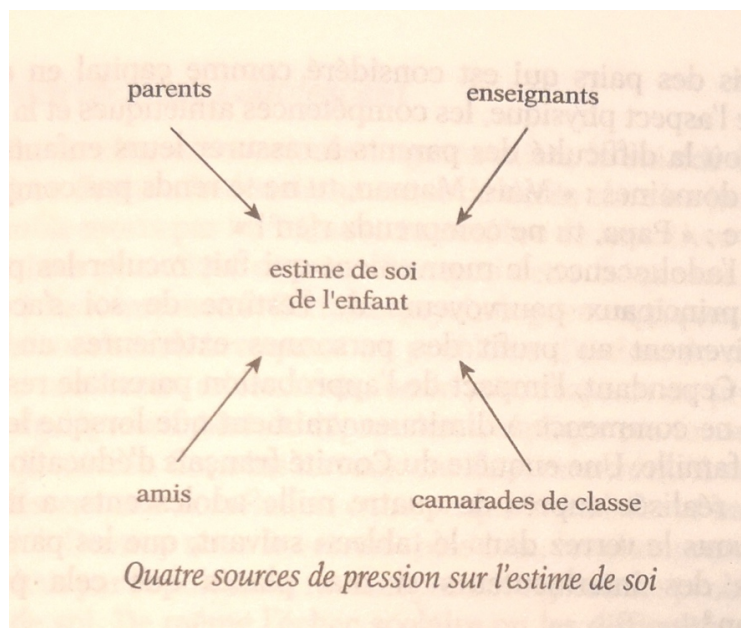


Figure 2 : Quatre sources de pression sur l'estime de soi selon André et Lelord, (1999, p. 89).

Lorsque les quatre sources d'approvisionnement ci-dessus fonctionnent bien, elles permettent à l'enfant de consolider son estime de soi. Si l'une ou l'autre est défaillante, les autres peuvent y suppléer. Par exemple, un élève supportera mieux un enseignant avec qui il est en désaccord s'il se sent aimé et accepté à la maison (André & Lelord, 1999).

Ces auteurs précisent que les quatre sources de pression varient selon l'âge et ne sont pas immuables. Chez les tout-petits, l'avis des parents ou des membres proches de la famille est le plus important. Puis, entre trois et six ans, le réseau relationnel de l'enfant augmente ; alors, ce sont les amis ou le maître ou la maîtresse qui auront le plus d'importance. L'enfant accordera tout de même de l'importance aux conseils de ses parents mais l'avis de ses pairs sera plus important en ce qui concerne l'aspect physique, les compétences athlétiques et la popularité.

1.2.3. Conscientisation de l'estime de soi et pensée critique

À partir de quel âge peut-on parler d'estime de soi chez un enfant ? Piaget, (cité dans Duclos, 2004) considère que les débuts de la conscientisation de l'estime de soi sont en fait tout simplement corrélés à ceux de la conscience de soi et se situent vers l'âge de huit ans, à l'aube de la pensée opératoire concrète, c'est à ce moment-là que les enfants accèdent à une représentation globale d'eux-mêmes qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement.

Duclos (2004) explique qu'avant sept ou huit ans, l'enfant a, en général, une pensée trop égocentrique pour être capable de s'évaluer de façon critique et réaliste. Vers six ans, l'enfant manque de jugement logique ou d'objectivité, raison pour laquelle il s'évalue selon ses propres critères de façon naïve et sincère. Ses capacités intellectuelles ne sont pas encore assez développées pour effectuer un regard critique sur lui-même. Les tout-petits ont une pensée égocentrique qui est limitée à leur passé très récent, ce qui ne leur permet pas non plus de leur donner une juste conscience d'eux-mêmes. Ainsi, avant sept ou huit ans, on ne peut pas

parler concrètement d'une véritable estime de soi chez l'enfant. Elle n'est en tout cas pas mesurable scientifiquement.

1.2.4. Autoévaluation de ses propres capacités

Duclos (2004) rapporte que s'estimer, c'est poser un jugement sur soi-même, ce qui présuppose une certaine maturité intellectuelle. L'auteur raconte l'histoire d'une petite fille de six ans qui éprouvait de sérieuses difficultés d'apprentissage en lecture. Elle était dyslexique, faisait des inversions, confondait des mots, ce qui rendait sa lecture syllabique, lente et laborieuse. Cependant, quand il lui a demandé comment la lecture se passait pour elle, elle a répondu spontanément : « Moi, je trouve que ça va très bien ! » (p. 26). Comme cet exemple le montre, Duclos explique que sa réponse n'est pas un moyen de se défendre contre un sentiment de dévalorisation mais plutôt une absence de jugement logique ou d'objectivité face à elle-même. Cet exemple vient corroborer les travaux de recherche de Piaget (s. d.) et de Harter (1983), qui déclarent que c'est seulement vers l'âge de sept ou huit ans que l'enfant pourra être influencé par ses propres évaluations exprimées verbalement ou dans son monologue intérieur.

Surestimation et narcissisme

Certains enfants peuvent souffrir d'une pathologie narcissique infantile, d'un excès ou d'un manque d'amour pour eux-mêmes qu'ils manifestent par un comportement perturbateur qui peut être agressif ou violent. Les enfants narcissiques recherchent la supériorité, ont une image fragile d'eux-mêmes et oscillent entre l'orgueil et la honte. Le narcissisme s'enracine dans le désir de se distinguer des autres et de les devancer (Brummelman & Sedikides, 2020). Ces auteurs rapportent que des études récentes indiquent que le narcissisme est cultivé en partie par la surévaluation parentale. En d'autres termes, les parents surestiment les qualités de leurs enfants, qu'ils considèrent comme des individus spéciaux ayant droit à des privilèges. Le fait de cultiver l'illusion favorise le narcissisme. À l'inverse, ils indiquent que les parents peuvent favoriser l'estime de soi en cultivant le réalisme. Ils peuvent le faire en donnant à leurs enfants des commentaires réalistes.

Boekholt et des Ligneris (2003) expliquent que cette pathologie (proche de celles des personnalités narcissiques de l'adulte), est faite d'une part d'omnipotence, d'idéalisation-disqualification et surtout d'une profonde conviction de non-dépendance à l'autre, ce qui est contraire à l'état naturel de l'enfant. D'autre part, « les enfants qui en souffrent éprouvent des sentiments de moindre valeur dus à des défauts dans la régulation de l'estime de soi » (p. 96).

1.2.5. Estime de soi versus confiance en soi

Selon André et Lelord (1999), la confiance en soi est la troisième composante de l'estime de soi (voir tableau 3 du chapitre 1.2.3, p. 11). Elle s'applique surtout à nos actes et nous permet d'agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui. Pour ces auteurs, « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (p. 18). Contrairement à l'amour de soi et à la vision de soi, la confiance en soi n'est pas très difficile à identifier. En effet, elle peut être décelée en observant comment se comporte une personne dans des situations nouvelles ou imprévues, lorsqu'il y a un enjeu, ou

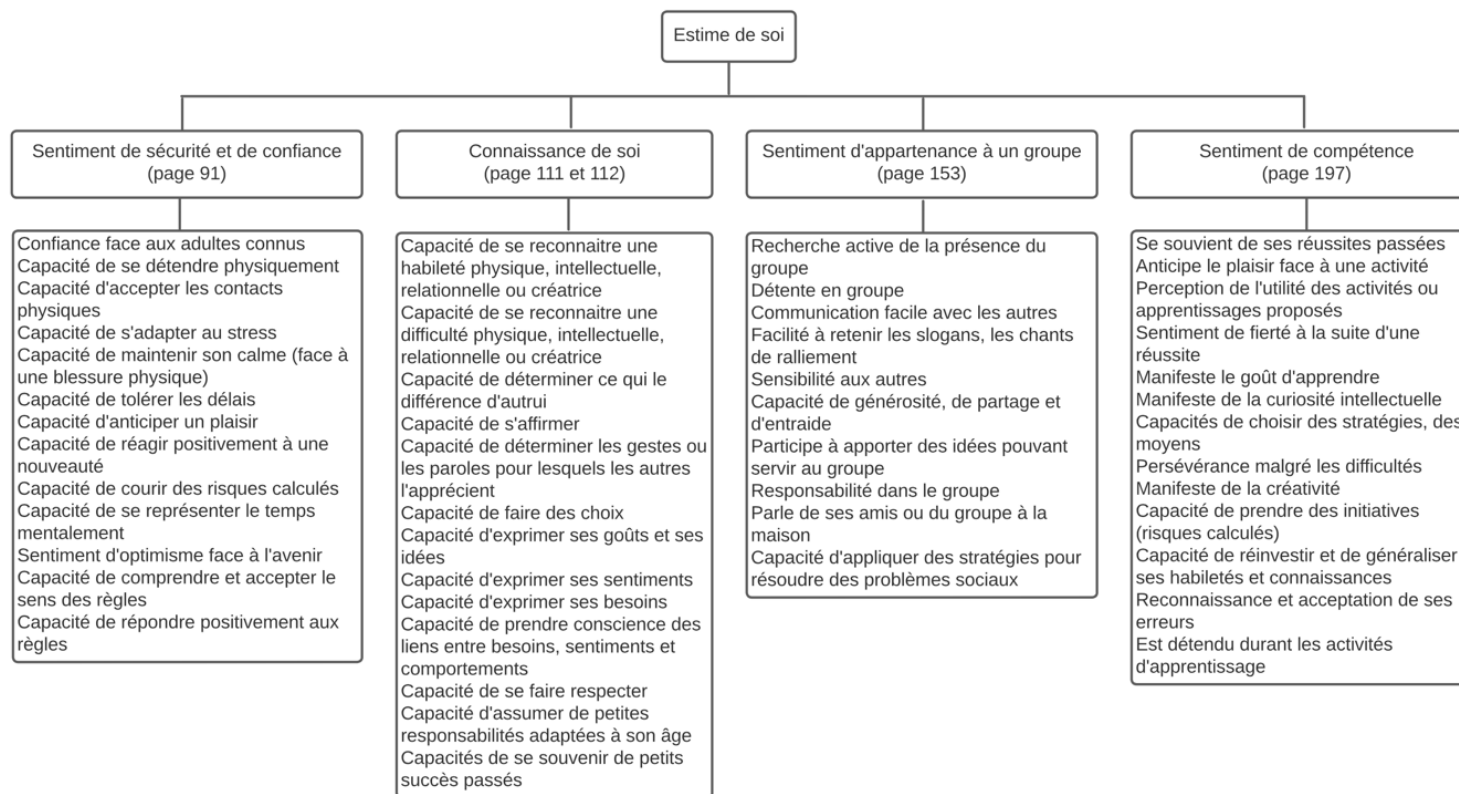
lorsque cette personne est soumise à des difficultés dans ses entreprises. André et Lelord estiment que le rôle de la confiance en soi est primordial dans la mesure où l'estime de soi a besoin d'actes pour se maintenir ou se développer. Ils ajoutent que « de petits succès quotidiens sont nécessaires à notre équilibre psychologique, tout comme la nourriture et l'oxygène le sont à notre équilibre corporel » (p. 18).

La confiance en soi trouve sa source dans le mode d'éducation qui nous a été prodigué, que ce soit au sein de la famille ou à l'école. La manière dont sont présentés les échecs à l'enfant (conséquences possibles mais non catastrophiques) et le fait d'encourager même si l'on n'a pas réussi favorise la confiance en soi. André et Lelord précisent que la confiance en soi se transmet par l'exemple comme par le discours. En effet, encourager un enfant à accepter l'échec quand on ne l'accepte pas soi-même ne sert pas à grand-chose. Pour ces auteurs, une confiance en soi insuffisante ne constitue pas un handicap insurmontable, mais les personnes qui en souffrent sont souvent victimes d'inhibition.

1.2.6. Signes observables d'une bonne estime de soi chez l'enfant

Le tableau ci-dessous a été créé en référence aux concepts théoriques de l'estime de soi du psychoéducateur Germain Duclos. Il démontre qu'une bonne estime de soi accroît la réussite dans de très nombreux domaines.

Tableau 5 : Récapitulatif de chaque chapitre du livre de Duclos (2004).



1.2.7. Rôle de l'institution scolaire

Lorsqu'un enfant commence sa scolarité, son enseignant devient une figure d'attachement, qui lui sert de base de sécurité lorsqu'il cherche à explorer le monde scolaire qui l'entoure (Barbey-Mintz, 2015). Pour cela, l'enseignant doit décoder les comportements de ses élèves afin de les rassurer et de les soutenir quand ils en ont besoin. Ce décodage lui demande d'être attentif aux différents signaux émotionnels que les élèves manifestent pour pouvoir y répondre.

André et Lelord (1999) affirment que le fait de ne pas prendre en compte les doutes et les inquiétudes d'un enfant peut engendrer chez lui ultérieurement une profonde vulnérabilité de l'estime de soi. D'après Gordon (1981), l'attitude de l'enseignant joue un rôle très important dans le développement de l'estime de soi d'un enfant. Ses célèbres méthodes visant à favoriser l'épanouissement des élèves (déjà enseignées à des milliers de maîtres dans plusieurs pays) sont fondées sur une relation gratifiante entre l'enseignant et ses élèves. Elles montrent comment éviter les messages dévalorisants et quelles sont les attitudes à privilégier en classe. Duclos (2004) ajoute « qu'en favorisant l'estime de soi chez les enfants, on investit dans la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et dans l'embellissement de leur vie » (p. 52).

Les enfants sont nés pour apprendre, c'est un fait, mais est-ce que la société et/ou les parents ne mettent pas trop de pression sur leurs épaules ? Pour George (2007), vouloir faire courir un marathon trop vite, c'est prendre le risque de voir l'athlète s'essouffler en cours de route. Par conséquent, comment faire baisser le niveau d'anxiété des élèves qui estiment que les attentes envers eux sont irréalisables ? Casbarro (2003), cité dans Lambert-Samson et Beaumont (2017), renchérit que l'anxiété est un facteur de risque d'une perception négative de soi. L'enseignant devrait régulièrement se poser les questions suivantes : est-ce que mon élève vit des difficultés à cause d'une pauvre estime de lui-même ou, au contraire, a-t-il une faible estime de lui-même à cause des difficultés ou des échecs qu'il a vécus ?

Duclos (2004) explique que de nombreuses recherches démontrent qu'une bonne estime de soi prévient de sérieux problèmes comme le décrochage scolaire, les difficultés d'apprentissage, le repli sur soi, un rendement inférieur à son potentiel, la dépression, etc. La promotion de l'estime de soi joue donc un rôle fondamental dans l'éducation.

Manque d'estime de soi et conséquences chez l'enfant

Selon Meirieu (cité dans Meram et al., 2017), la frustration qu'engendre le fait de ne pas être reconnu à sa juste valeur peut entraîner des comportements de dépréciation systématique, une surenchère dans la provocation et un renfermement sur soi.

Dans son livre « J'aide mon enfant à développer son estime de soi », Hourst (2014) alerte les lecteurs sur quelques symptômes à prendre en compte pour accompagner les enfants qui pourraient manquer d'estime de soi. Il s'agit de comportements excessifs (en excès ou en manque). Ils sont présentés ci-dessous :

Tableau 6 : Conséquences en cas d'excès et de manque d'estime de soi selon Hourst, (2014, p. 38).

Les excès :	Les manques :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Des comportements anti-sociaux, de l'agressivité permanente ➤ Un attachement compulsif à l'un ou l'autre des parents ➤ La vantardise, la vanité, les comportements de parade ➤ Les comparaisons avec les autres à son avantage ➤ Le refus de jouer à des jeux où l'on peut gagner ou perdre (il veut toujours gagner) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La passivité ➤ Le désintérêt pour tout ➤ Le sentiment d'être mal aimé, rejeté ➤ Les comparaisons avec les autres à son désavantage ➤ L'autodénigrement : « je ne sais rien faire », « je suis nul » ➤ Le découragement, le sentiment qu'il n'y arrivera jamais ➤ Le sentiment d'être incompetent, incapable ➤ Le refus de la nouveauté, la peur de quitter le milieu familial ➤ Des phrases récurrentes comme : « je déteste ça », « c'est stupide »

Afin de pouvoir aider rapidement un élève présentant ces signes, il est important de pouvoir les repérer et d'y répondre en apportant des clés nécessaires pour que l'enfant puisse retrouver un équilibre et prendre conscience de qui il est et de sa valeur quoi qu'il fasse.

Comment développer et/ou renforcer l'estime de soi de manière durable ?

Selon Duclos (2004), pour qu'un enfant rencontre du succès, il est très important de lui proposer des objectifs réalistes tout en ayant la certitude qu'il puisse les atteindre. Ces objectifs réalistes deviennent des facteurs de protection de l'estime de soi. Il ajoute que tout individu se sentira aimé s'il a une relation de qualité avec les personnes qui comptent pour lui, il appréciera ses propres qualités et ses caractéristiques personnelles, indépendamment de son apparence ou de ses résultats. Meram et al. (2017) affirment que « ce qui maintient une estime de soi solide est le caractère inconditionnel de l'acceptation de sa propre personne, indépendamment des réussites ou des échecs. C'est par les signaux émis par les autres que l'enfant va apprendre qu'il est digne d'estime ou non » (p. 24).

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Au vu de ces points théoriques, nous constatons que la famille joue un rôle primordial durant les premières années de vie de l'enfant. Par la suite, les enseignants ont pour tâche de continuer d'aider l'enfant à développer sa propre estime, tout en sachant que les moyens mis en place ne peuvent pas être applicables de façon homogène à tous les élèves, étant donné le vécu de chaque enfant dans son cadre familial.

Une estime de soi positive a un grand impact sur la motivation de l'élève, elle permet de mieux gérer les échecs et les frustrations. Un élève sûr de lui aura moins d'appréhension à se lancer

dans une tâche nouvelle car « la confiance en soi permet d'agir sans avoir peur de l'échec » (André & Lelord, 1999, p. 19).

1.3.1. Identification de la question de recherche

En prenant en considération les situations que nous avons rencontrées durant notre pratique professionnelle et compte tenu des éléments découverts dans la littérature scientifique, nous pouvons formuler la question de recherche suivante :

Dans quelles mesures les enseignants peuvent-ils favoriser le développement d'une bonne estime de soi de leurs élèves, dès le début de la scolarité ? Autrement dit, comment aider les élèves à reconnaître leur valeur pour ce qu'ils sont indépendamment de ce qu'ils font ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Le but principal du présent travail consiste à définir de quelles manières et à quel moment les enseignants peuvent apporter leur contribution au développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves. Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Définir ce qu'est l'estime de soi chez les enseignantes interviewées et décrire comment déceler un manque d'estime chez un élève selon elles.
- Définir à quels moments les enseignants peuvent favoriser ou soutenir le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves.
- Identifier les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe.
- Déterminer dans quelle mesure et jusqu'à quelles limites les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves.
- Proposer des pistes de formations continues ou de lectures afin d'approfondir ce sujet dans la pratique.

1.3.3. Hypothèses de recherche

L'estime de soi étant un sujet qui touche le cœur même de chaque individu, nous émettons comme première hypothèse, en lien avec la théorie de l'attachement, que plus l'enfant se sentira en confiance, aimé, encouragé et accepté tel qu'il est par l'adulte de référence dans sa classe, plus il se sentira renforcé dans son estime de lui-même.

Deuxièmement, nous émettons l'hypothèse que les enseignantes interviewées mettent en place dès l'arrivée à l'école le sentiment d'appartenance de leurs élèves au groupe classe. Elles favorisent l'intégration des élèves en retrait pour permettre des relations respectueuses et harmonieuses entre les élèves, afin qu'ils puissent se sentir à l'aise et libres d'exprimer leurs talents, leurs opinions et leurs goûts et ainsi favoriser une bonne estime d'eux-mêmes.

En effet, comme nous l'avons vu dans le tableau des quatre sources de pression, le degré d'estime de soi dépend fortement du lien tissé par l'enfant avec son entourage (Figure 2, p. 13).

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Le terme « méthodologie » représente l'ensemble des méthodes et techniques mises en place lors d'un travail de recherche. Dépelteau (2005) propose la définition suivante : « La méthodologie de la recherche désigne l'ensemble des règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour saisir les objets étudiés » (p. 6).

Le chapitre précédent nous a permis de poser les bases théoriques en vue de cerner la problématique. Le présent chapitre expose les fondements méthodologiques de cette étude. Cette recherche est qualitative, avec une approche inductive et déductive et la démarche choisie est descriptive et compréhensive. Les réflexions qui nous ont amenée à ces choix sont développées ci-dessous.

2.1.1. Recherche qualitative

Il existe principalement deux types de recherche : la recherche qualitative et la recherche quantitative. Kohn et Christiaens (2014) expliquent que la recherche qualitative englobe toutes les formes de recherche sur le terrain de nature non numérique, tels que les mots et les récits. Il existe différentes sources de données qualitatives telles que les observations, l'analyse de documents, les entretiens, les images, les vidéos, etc.

Ces auteures précisent que les avantages d'une collecte de données qualitatives bien menée résident dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié. D'après Pope et Mays (1995) cités dans Kohn et Christiaens (2014), les techniques de recherche qualitative sont principalement utilisées pour tracer le sens que les gens donnent à des phénomènes sociaux et processus d'interaction, y compris l'interprétation de ces interactions. Un autre point fort de ce type de recherche est qu'elle étudie les gens dans leur milieu naturel plutôt que dans des situations artificielles ou expérimentales. Aubin-Auger et al. (2008) précisent que cette méthode permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments, ainsi que les comportements et les expériences personnelles des personnes interrogées.

L'approche quantitative vise, quant à elle, une représentativité permettant une inférence statistique. Selon Coron (2020), cette approche correspond à la mobilisation de données généralement structurées sur un nombre important d'individus (supérieur à 100) et est utile pour mesurer des phénomènes et quantifier des liens entre différents facteurs. Kohn et Christiaens (2014) présentent ces deux approches comme étant complémentaires et non pas opposées. En effet, elles peuvent être intégrées dans un seul et même projet de recherche. La plupart des problèmes peuvent être étudiés à la fois par une approche quantitative ou de façon qualitative, en fonction de la question de recherche.

Pour Aubin-Auger et al. (2008), il est toutefois possible de rédiger une question de recherche de manière à ce que la seule approche méthodologique adaptée soit qualitative. Elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative et ne cherche pas à quantifier ou à mesurer. De façon plus générale, pour Aubin-Auger et al.

(2008), cette démarche permet de répondre aux questions de type «pourquoi?» ou «comment?». Ces auteurs soulignent que cette démarche peut être décrite comme une démarche pas à pas et rigoureuse comme le montre la figure ci-dessous (p. 144).

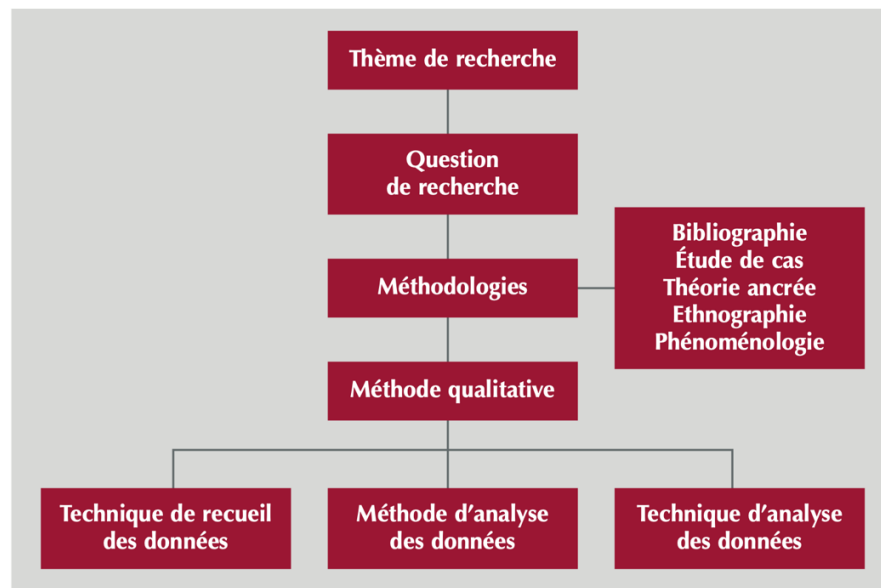


Figure 3 : Démarche qualitative d'après Paul Van Royen et al.²

La recherche qualitative est adaptée à ce travail, car il vise à recueillir les expériences vécues par un petit nombre d'enseignantes, basées sur une argumentation descriptive interprétable par des mots. Il s'agit de recenser les moyens utilisés par les enseignantes pour favoriser le développement de l'estime de soi de leurs élèves.

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

Selon de Ketele et Roegiers (2009), « une démarche descriptive vise à rendre compte de comportements, de performances, de procédures utilisées, de difficultés rencontrées, de la manière la plus systématique possible » (p. 45). La présente étude vise avant tout à découvrir comment les enseignantes interrogées définissent l'estime de soi et si elles parviennent à la déceler chez leurs élèves. Dans un deuxième temps, elle tente de déterminer à quoi elles attribuent un éventuel manque d'estime de soi. Enfin, elle entend lister les moyens qu'elles utilisent pour favoriser le développement de l'estime de soi chez les élèves mais également à quels moments elles les utilisent et quelles sont les limites des méthodes employées. Les auteurs précités expliquent que « ce qui est visé avant tout dans cette démarche, c'est la description la plus fine possible en vue d'un diagnostic précis » (p. 45).

La démarche est également compréhensive. Charmillot et Dayer (2007) indiquent que ce type de démarche se focalise sur le sens, en incluant les théories de l'action, de l'habitus et de l'incorporation du social ainsi que l'interactionnisme historico-social. Ces orientations théoriques permettent de comprendre les actions individuelles à la lumière de l'activité collective.

² Van Royen P. Cours d'introduction à la recherche qualitative. Institut médecine tropicale de Bruxelles, décembre 2007.

2.1.3. Démarche inductive et déductive

Dans la recherche, il existe trois grandes démarches scientifiques, que Dépelteau (2005) définit comme suit :

- L'induction (ou la démarche inductive)
- La déduction (ou la démarche déductive)
- La démarche hypothético-déductive

Pour cet auteur, la démarche inductive consiste à induire des énoncés généraux à partir d'expériences particulières, rigoureuses et systématiques. La démarche inductive est une méthode de travail qui part de données brutes, réelles et observables, pour pouvoir les comparer, les analyser et enfin les expliquer. À partir des phénomènes similaires et spécifiques observés sur le terrain, le chercheur peut comprendre un phénomène général.

La démarche déductive est une méthode qui part d'une ou de plusieurs hypothèses et qui tend vers l'explication de celles-ci. Cette démarche ne part pas de faits observables et permet de passer du général au spécifique. La démarche hypothético-déductive, quant à elle, est une méthode qui découle de la méthode expérimentale et qui consiste à formuler une hypothèse qui peut être considérée comme véridique ou purement hypothétique. Le chercheur se pose une question de départ, formule une réponse provisoire, puis en se confrontant à la réalité, il pourra confirmer ou infirmer ses hypothèses.

Ce travail implique une approche inductive car il est fondé sur des objectifs de recherche définis et se base sur des faits observés sur le terrain. Toutefois, il implique aussi une approche déductive car il vise également à confirmer des hypothèses.

2.2. Nature du corpus

Comme le définissent Van Campenhoudt et al. (2017), la démarche est construite autour de trois questions avant d'aller collecter les données : observer quoi ? observer qui ? observer comment ? Cette section renseigne la manière dont les données ont été recueillies ainsi que le choix effectué pour définir l'échantillon de la population qui a été interviewée.

2.2.1. Méthode de récolte des données

Après avoir sélectionné le type de recherche, il est nécessaire d'élaborer une stratégie de récolte des informations. De Ketele et Roegiers (2009) décrivent quatre méthodes principales : la pratique d'interviews, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude de documents. Nous avons retenu l'interview pour notre travail de recherche.

Selon ces auteurs, l'interview doit nécessairement présenter un caractère multilatéral : l'interview d'une seule personne à un moment donné n'a aucun sens dans le cadre d'un recueil d'informations. Il faudrait donc toujours parler d'interviews au pluriel quand on évoque la méthode. Ils précisent que l'interview est :

Une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le

degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations (p. 12).

Pour accomplir cette recherche, l'entretien semble en adéquation avec les objectifs fixés étant donné qu'il convient non seulement de décrire les signes visibles d'un manque d'estime de soi chez l'élève, mais également de comprendre comment y remédier et quelles solutions sont mises en place par les enseignantes. Par conséquent, l'entretien nous permettra de recueillir non seulement des informations descriptives et des témoignages, mais également des pistes concrètes qui ne pourraient pas être recueillies au moyen d'un questionnaire, tant les réponses sont vastes et inhérentes à la pratique professionnelle des personnes interviewées.

Selon Imbert (2010), le choix de la technique de l'entretien est déterminé en fonction du but et des objectifs poursuivis et du type de recherche dans lequel elle s'inscrit. L'entretien peut être individuel ou collectif et mené selon trois approches différentes :

- L'entretien dirigé, directif ou guidé
- L'entretien semi-dirigé ou semi-directif
- L'entretien libre ou non-directif

Le tableau ci-dessous illustre les trois types d'entretiens ainsi que leurs caractéristiques en fonction des objectifs poursuivis :

Tableau 7 : Caractéristiques des trois types d'entretiens selon Imbert (2010).

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

Sur le plan méthodologique, Imbert (2010) écrit que la recherche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes. Elle est inductive, au sens où l'on acquiert la compréhension du phénomène de manière progressive en raison de l'absence de rigidité de la démarche. La souplesse de cette méthode permet à la personne qui mène l'entretien de formuler de nouvelles questions ou de reformuler d'anciennes questions. Selon elle, l'objectif est de « saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens ». En d'autres termes, le chercheur, après avoir rédigé son guide d'entretien, doit établir une relation de confiance, en privilégiant l'écoute et l'empathie, en respectant les droits et la dignité des personnes interrogées, afin de partager un dialogue authentique.

2.2.2. Guide d'entretien

Pour récolter les données, nous avons créé un guide d'entretien (Annexe 2). Contrairement au questionnaire, le guide d'entretien, qui comporte les thèmes et les questions en lien avec la question de recherche, reste entre les mains du chercheur. Comme le décrivent Van Campenhoudt et al. (2017), il permet d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un grand degré de liberté sur les thèmes suggérés, afin de laisser le champ ouvert à d'autres réponses que celles que le chercheur aurait initialement prévues dans son modèle d'analyse. Ces auteurs précisent que « le rôle du chercheur est d'amener continuellement son interlocuteur à s'exprimer sur les éléments de la structure du guide d'entretien sans pour autant la lui révéler » (p. 232). Dans ce travail de recherche, les thèmes principaux sont les suivants :

- Thème 1 : Définition de l'estime de soi chez l'enfant
- Thème 2 : Éléments révélateurs et causes possibles d'un manque d'estime de soi
- Thème 3 : Travail en classe et projets
- Thème 4 : Évolution durant la scolarité
- Thème 5 : Collaboration famille-école
- Thème 6 : Formation continue, défis et expériences

Pour chacun des thèmes ci-dessus, nous avons prévu plusieurs questions afin de recueillir les opinions des enseignantes, leur vécu et leurs expériences. Tout d'abord, nous avons veillé à hiérarchiser la thématique abordée en traitant d'abord les aspects généraux puis en abordant des points toujours plus spécifiques. Ensuite, comme le préconise Boutin (2018), nos questions ne sont pas fermées et ne doivent pas non plus être posées dans un ordre prescrit, car « cela permet de laisser au répondant une plus grande liberté de parole » (p. 112).

Hormis le guide d'entretien, nous avons également utilisé un enregistreur audio pour récolter les données. Selon Boutin (2018), « cette façon de faire permet d'entendre et de réentendre à volonté les divers passages de l'entretien, ce qui permet une analyse approfondie du matériel recueilli » (p. 113). Gorden (2002) cité dans Boutin (2018) recommande également la prise de notes, sous forme sommaire et codée, en cours d'entretien. Cette démarche permet au chercheur de développer une manière plus interactive durant l'entretien et d'effectuer des synthèses à des moments opportuns.

Un contrat de recherche (Annexe 3) contenant des informations sur le travail effectué et les grandes lignes du code d'éthique de la HEP a également été signé par les deux parties.

2.2.3. Procédure et protocole de recherche

L'entretien semi-directif centré, comme l'intitule Romelaer (2005) est une des méthodes d'entretien les plus utilisées. Il le définit comme un mode d'entretien dans lequel :

Le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influçant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité (p. 102).

Dans la figure ci-dessous, l'entretien se déroule depuis la phrase d'entame (à gauche), jusqu'à la fin (à droite). Les traits en gras marquent le discours de l'interviewé, et les absences de traits marquent les interventions du chercheur (Romelaer 2005, p. 104).

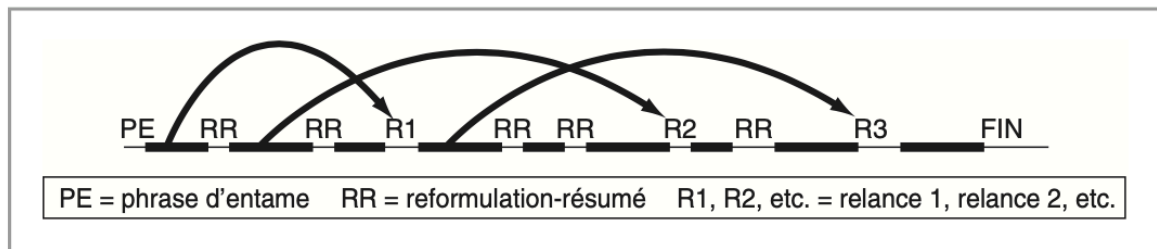


Figure 4 : Schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances.

Comme le mentionne cet auteur, le guide de l'interviewer doit comporter « les thèmes jugés pertinents par la littérature de recherche et/ou par les praticiens, les thèmes pertinents par rapport à la problématique du chercheur, et les thèmes venant de l'intuition et de l'observation » (p. 112). Ce guide doit lister les thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse et sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances. Cependant, il explique que l'ordre, la structure et la formulation des thèmes n'ont presque pas d'importance pour un entretien semi-directif centré. Les thèmes sont un aide-mémoire qui permettent au chercheur d'amener le répondant à s'exprimer de façon approfondie.

2.2.4. Échantillonnage

Pour la réalisation de cette étude, la population idéalement concernée serait l'ensemble des enseignants de 1^{re} et 2^e années. Cependant, comme il n'est pas raisonnable de vouloir s'entretenir avec la totalité des enseignants, nous avons procédé à un échantillonnage afin d'étudier une partie représentative de la population désignée. Giroux et Tremblay (2009) estiment que plus la population est homogène, moins l'échantillon aura besoin d'être de taille importante. Dans ce cas, l'échantillonnage est constitué de personnes qui se sont portées volontaires pour participer à cette recherche, et nous nous sommes limitée à trois entretiens.

2.2.5. Recherche et contact des participants

Nous avons contacté le secrétariat d'un cercle scolaire de la région afin d'obtenir les adresses électroniques des enseignants de 1^{re} et 2^e années travaillant dans ce même cercle. À cette fin, nous avons complété sur leur site internet une « demande pour étude » (Annexe 1), dans laquelle nous avons expliqué la nature de notre projet de recherche. La direction a ensuite transmis notre demande à tous les enseignants de 1^{re} et 2^e années. Deux enseignantes se sont montrées intéressées par cette étude, une troisième enseignante a été contactée parmi nos connaissances.

L'opinion des enseignants sur le sujet est un critère décisif afin de pouvoir interroger des personnes qui sont vraiment impliquées dans cette cause. En effet, si la conscientisation de l'importance de favoriser le développement de l'estime de soi est présente chez les personnes interrogées, les réponses seront plus pertinentes que dans le cas contraire. L'âge et les années d'expériences nous semblent également importants pour les personnes intéressées à

participer à cette étude. Comme l'objectif principal est de découvrir les moyens mis en œuvre par les enseignants pour favoriser le développement de l'estime de soi chez leurs élèves, nous avons rencontré deux enseignantes avec une grande expérience et une enseignante plus jeune afin d'avoir un éventail de réponses et pouvoir comparer si l'expérience professionnelle joue un rôle dans cette étude. Cette diversité, que l'on peut voir dans le tableau ci-dessous, est la source de la richesse des données. Dans un souci d'anonymat, les enseignantes interrogées sont nommées E1, E2 et E3.

Tableau 8 : Profil des enseignantes interviewées

Enseignants	Sexe	Âge	Années d'enseignement en 1 ^{re} et 2 ^e années
E1	F	30	7
E2	F	57	36
E3	F	51	28

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

La démarche de recherche étant explicitée, il convient à ce stade de déterminer la manière dont les données recueillies seront retranscrites et analysées.

2.3.1. Transcription

Les suggestions ne manquent pas en ce qui concerne l'enregistrement et la transcription des données. Cependant tous les auteurs s'accordent sur le fait qu'il convient de retranscrire l'entretien oral le plus fidèlement possible à l'écrit. Boutin (2018) suggère de recourir à un programme informatisé sans toutefois négliger l'analyse véritable des données recueillies. D'après lui, « une fois la collecte d'informations terminée, il est recommandé de réécouter les entretiens avant de commencer à les décortiquer » (p. 135).

2.3.2. Traitement des données et codage

Une fois les entretiens retranscrits, Barbillion et Le Roy (2012) conseillent de procéder à une lecture flottante afin de s'appropriier le corpus : « c'est lors de cette première lecture des entretiens un à un qu'émergent généralement les premières impressions, les premières pistes d'analyse ainsi que le choix du découpage » (p. 48). Ces derniers précisent que « la qualité de l'analyse sera d'ailleurs fortement dépendante de la qualité de la retranscription » (p. 47). Giroux et Tremblay définissent quatre moyens de trouver les thèmes des entrevues (p. 186) :

- Chercher des similarités et des différences
- Former des piles
- Chercher des expressions propres au groupe étudié
- Chercher les métaphores







Une fois les thèmes définis, ils seront organisés en catégories principales et en sous-catégories ou en thèmes et sous-thèmes et serviront de base au découpage du corpus.

2.3.3. Méthode et analyse

Pour le traitement des données recueillies, nous avons réalisé une première lecture flottante des transcriptions puis nous avons approfondi notre lecture en nous focalisant sur le contenu. Van Campenhoudt et al. (2017) expliquent que « l'analyse de contenu consiste à soumettre les informations recueillies à un traitement méthodique, en regroupant des thèmes pertinents, en comparant et mettant en relation les hypothèses ou encore en les organisant en une structure qui leur donne du sens » (p. 298). Barbillon et Le Roy (2012) approuvent cela en ajoutant que l'analyse du contenu permet, à partir du contenu global de tous les entretiens, de dégager plusieurs catégories qui permettront au chercheur de classer et d'ordonner l'ensemble du corpus. Les catégories ainsi créées doivent former « un résumé fidèle et organisé de l'ensemble des informations recueillies lors des entretiens » (p. 49).

L'analyse des données a été effectuée en utilisant un codage spécifique en couleurs pour faire ressortir dans les réponses obtenues les informations pertinentes correspondant aux six objectifs ci-dessous (Annexe 5) :

Tableau 9 : Codage en couleurs utilisé pour le découpage du corpus de données

Couleur de surlignage	Objectifs de recherche
	Définir ce qu'est l'estime de soi pour les enseignantes interviewées et décrire comment déceler un manque d'estime chez un élève selon elles.
	Définir à quels moments les enseignants peuvent favoriser ou soutenir le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves.
	Identifier les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe.
	Déterminer dans quelle mesure les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves.
	Déterminer jusqu'à quelles limites les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves.
	Proposer des pistes de formations continues ou de lectures afin d'approfondir ce sujet dans la pratique.

D'après Van Campenhoudt et al. (2017) :

L'analyse de contenu occupe une grande place dans la recherche en sciences sociales car elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un degré de profondeur et de complexité certain, comme les rapports d'entretiens semi-directifs (p. 299).

Cette méthode s'effectue en deux temps. La première consiste à analyser les entretiens retranscrits un à un et la deuxième permet une analyse transversale et comparative en appliquant une triangulation entre les constatations pour vérifier si celles-ci sont confirmées par plusieurs angles de vues, plusieurs propos, et plusieurs locuteurs dans des entretiens différents. Les questions posées seront analysées dans le même ordre pour chaque entretien. L'emploi d'une grille d'analyse qui reprend tous les thèmes permet une analyse horizontale. « Elle s'intéresse davantage aux thématiques soulevées inter-entretiens qu'aux réponses d'un seul participant » (Barbillon & Le Roy, p. 50).

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce dernier chapitre présente les résultats des données obtenues lors des entretiens avec les trois enseignantes de 1^{re} et 2^e années. Les thèmes abordés durant les entretiens ont été regroupés et ont permis de former une analyse horizontale. Cette méthode fait ressortir les interactions entre les différentes réponses obtenues et les objectifs poursuivis comme le préconisent Barbillon et Le Roy (2012). Nous avons choisi de partir de la question la plus centrale : « Qu'est-ce que l'estime de soi selon vous ? » Puis, nous nous sommes concentrée sur la vie scolaire et la collaboration avec les familles, pour finalement chercher à connaître quelles sont les ressources qui permettent aux enseignantes de favoriser le développement de l'estime de soi de leurs élèves.

3.1. Indications générales

En analysant les résultats, nous avons cherché à atteindre les cinq objectifs suivants :

- Définir ce qu'est l'estime de soi pour les enseignantes interviewées et décrire comment déceler un manque d'estime chez un élève selon elles.
- Définir à quels moments les enseignants peuvent favoriser ou soutenir le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves.
- Identifier les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe.
- Déterminer dans quelle mesure et jusqu'à quelles limites les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves.
- Proposer des pistes de formations continues ou de lectures afin d'approfondir ce sujet dans la pratique.

Nous avons mis en relation les six thèmes définis dans la partie « problématique » de ce mémoire avec les cinq objectifs de recherche ci-dessus. Parmi les six thèmes proposés, les deux premiers seront traités dans le chapitre 3.2 et peuvent être regroupés car ils traitent de la définition de l'estime de soi, des éléments révélateurs et des causes possibles d'un manque d'estime de soi. Le troisième thème, traité dans le chapitre 3.3, parle du moment opportun pour favoriser le développement de l'estime des élèves. Le quatrième et le cinquième thèmes (chapitre 3.4) abordent le travail en classe, les projets et l'évolution durant la scolarité ainsi que la collaboration famille-école. Enfin, le dernier thème se rapporte à la formation continue, aux ressources et aux expériences vécues et sera analysé dans le chapitre 3.5. Pour la présentation scientifique des verbatims des entretiens, nous avons utilisé le codage suivant : pour chacune des enseignantes, nous avons utilisé une abréviation (voir tableau 8, p. 30) qui correspond à E1, E2 ou E3. Nous avons également renseigné le numéro de ligne de chaque verbatim correspondant à la retranscription de l'entretien.

Tableau 10 : Schéma d'analyse

Chapitres :		Description des thèmes abordés durant les entretiens :	Objectifs de recherche :
Chapitre 3.2	Définition et caractéristiques d'un manque d'estime de soi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définition de l'estime de soi 2. Éléments révélateurs et causes possibles d'un manque d'estime de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir ce qu'est l'estime de soi et comment déceler un manque d'estime chez un élève.
Chapitre 3.3	Vie scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 3. Travail en classe et projets 4. Évolution durant la scolarité 5. Collaboration famille-école 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir à quels moments les enseignants peuvent favoriser ou soutenir le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves. - Identifier les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe. - Déterminer dans quelle mesure et jusqu'à quelles limites les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves.
Chapitre 3.4	Formation continue	<ol style="list-style-type: none"> 6. Formation continue, ressources et expériences 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des pistes de formations continues ou de lectures afin d'approfondir ce sujet dans la pratique.

La question de recherche sera finalement reprise à la fin de ce chapitre pour proposer une réponse à notre questionnement et pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

3.2. Définition de l'estime de soi

Durant les entretiens, la première question posée aux enseignantes était la suivante : « Qu'est-ce que l'estime de soi chez l'enfant selon vous ? ». Elle correspond au premier objectif de cette recherche, à savoir : définir ce qu'est l'estime de soi et comment déceler un manque d'estime chez un élève.

Il est intéressant de constater que les trois enseignantes formulent comme définition de l'estime de soi chez l'enfant un rapport à l'image que l'élève a de lui-même, de l'idée que l'enfant se fait de lui et de ses capacités. En revanche, il existe un élément sur lequel les enseignantes sont en désaccord : leurs réponses varient quant au fait que l'enfant est conscient ou pas de sa propre estime à l'âge de quatre ou cinq ans. L'une pense que l'enfant en est conscient et dirait même avant l'âge de quatre ans (E1), une autre pense que cela dépend de l'enfant (E2), quant à la troisième, elle ne pense pas que l'enfant ait déjà conscience de sa propre estime à cet âge-là (E3). Comme nous avons pu le constater dans la littérature scientifique, Piaget (cité dans Duclos 2004) affirme que la conscientisation de sa propre estime s'acquiert vers l'âge de huit ans, à l'aube de la pensée opératoire concrète. Avant cet âge, bien que l'enfant puisse s'auto-évaluer en fonction de ses propres critères, il n'est pas possible de mesurer scientifiquement l'estime de soi d'un enfant. En effet, comme le relate Duclos, « un

enfant de trois à six ans a encore une perception magique de lui-même, il ne peut évaluer ses actions de façon séquentielle, causale et logique » (p. 27). Nous relevons cependant que toutes trois s'accordent à dire qu'il est primordial de favoriser le développement de l'estime de soi chez un jeune élève.

3.2.1. Éléments révélateurs et causes possibles d'un manque d'estime de soi ?

En prenant l'ensemble des données recueillies relatives à cette question, nous constatons que certaines observations sont partagées par les enseignantes. Les signes révélateurs d'un manque d'estime de soi rapportés sont les suivants :

Les yeux qui fuient (E1, L. 21), des lèvres qui tremblent (E3, L. 18), la voix qui descend (E1, L. 21), un visage anxieux (E3, L. 22), un repli sur soi (E1, L. 21), parfois des petites larmes, (E3, L. 18). Ces différents signes se retrouvent fréquemment chez un enfant qui :

- Ne prend pas la parole (E2, L. 17)
- Ne sourit pas du tout (E3, L. 149)
- Se cache derrière les autres (E2, L. 17)
- A de la peine à s'exprimer parce qu'il a un problème de langage (E2, L. 20)
- A un handicap (E2, L. 22)
- A déjà été « cassé » avant de venir à l'école (E2, L. 22)
- A peur de faire des choses (E3, L. 16).

Il n'existe pas de type particulier d'élèves chez lesquels ces signes peuvent être perçus. Toutefois, E2 nous explique qu'un élève bousculé dans la vie en général serait plus susceptible de souffrir d'un manque d'estime de soi. Duclos (2004) précise qu'il ne suffit pas qu'un enfant connaisse des petites réussites pour acquérir, comme par magie, une bonne estime de soi. « L'adulte de référence doit souligner les gestes positifs de l'enfant pour qu'il en conserve le souvenir » (p. 44). Il ajoute que l'estime de soi est étroitement liée à la qualité de la relation avec soi et les autres et qu'il faut raviver régulièrement le souvenir des réussites car l'estime de soi fonctionne grâce à la mémoire. Il précise que « si l'enfant a reçu une éducation négative qui met en avant tout ce qu'il ne sait pas faire et s'il a régulièrement entendu des mots blessants, il aura le sentiment d'avoir moins de valeur que les autres » (p. 108).

D'après les trois enseignantes, les causes possibles d'un manque d'estime de soi sont les suivantes :

- Une grande timidité (E2, L. 20) (E3, L. 30)
- Un manque de confiance en soi (E3, L. 16)
- Une suite d'échecs scolaires ou relationnels (E1, L. 37) (E3, L. 31)
- Le vécu relationnel ou l'encadrement dans le cadre familial (E3, L. 31 à 33)
- Une insécurité qui crée un stress terrible (E2, L. 40)
- La compétitivité entre pairs (E2, L. 45)

Comme nous l'avons vu dans le tableau 5 de la p. 16 qui récapitule les différents chapitres du livre « L'estime de soi, un passeport pour la vie » de Duclos (2004), l'estime de soi est construite grâce à un sentiment d'appartenance et de confiance, à une bonne connaissance de soi, à un sentiment d'appartenance à un groupe et à un sentiment de compétence. Si

certaines de ces composantes sont manquantes, l'estime de soi en sera directement impactée.

La place dans la fratrie pourrait-elle influencer l'estime de soi chez certains enfants ?

E2 pense qu'un enfant aîné peut être un peu plus réservé que son cadet à qui il aura ouvert le chemin. E1 relève cependant qu'elle « ne pense pas forcément qu'il y a un lien entre un enfant, par exemple unique, qui se compare pas aux autres enfants de la fratrie, et puis un enfant qui a beaucoup de frères et sœurs » (E1, L. 44-47). En effet, comme nous l'avons souligné dans la partie « problématique » de cette recherche, le manque d'estime de soi peut se rencontrer chez n'importe quel enfant. Cela dépend surtout des expériences vécues par l'enfant, qui ne sont pas forcément en corrélation avec la place qu'il occupe dans sa fratrie.

André et Lelord (1999) rapportent que « la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur représente toujours un coup porté à l'estime de soi de l'aîné qui souvent, s'inquiète et souffre d'avoir perdu son statut d'objet d'amour unique » (p. 93). Selon ces auteurs, les aînés et les enfants uniques réussissent mieux que les autres dans leurs études. Est-ce parce qu'ils ont une plus haute estime d'eux-mêmes ? Ce n'est pas le cas. D'après eux, les aînés sont moins détendus en société et moins populaires que les cadets. Ils affirment que les aînés investissent leur estime de soi dans la réussite et la performance tandis que les cadets privilégient le relationnel. Toujours selon ces auteurs, l'estime de soi d'un aîné est très fortement nourrie par les parents mais lorsqu'ils doivent partager leur temps avec un enfant cadet, l'aîné peut ressentir une menace et prendre conscience qu'il est possible de perdre ce dont il a bénéficié. En revanche, pour le cadet, « la menace possible d'une perte d'affection reçue de la part de ses parents est moindre car elle est partagée depuis sa naissance » (p. 95).

Sellenet (2017) explique que ce n'est pas la place occupée dans la fratrie qui joue un rôle sur l'estime de soi mais bien le fait de ressentir ou non une préférence parentale. Elle ajoute que l'enfant préféré risque de devenir narcissique. Il porte le poids des espérances et n'ose pas décevoir. À l'inverse, pour celui qui n'est pas le préféré, son estime de soi peut être blessée. Elle explique que :

Pour certains enfants, la non-préférence parentale induira des sentiments de dépréciation, de rancune, un éloignement ; pour d'autres au contraire, elle sera le support d'un surpassement de soi : tout faire pour être remarqué et enfin briller dans le regard parental, quitte à en payer un prix exorbitant » (p. 8).

Elle conclut que toute préférence parentale met à mal l'estime de soi de chaque enfant, la partie narcissique de son être.

3.3. Vie scolaire

Dans cette section, nous allons commencer par définir à quel moment les enseignants favorisent ou soutiennent le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves, ce qui correspond à notre deuxième objectif de recherche. Lorsque nous avons demandé aux enseignantes à quel moment elles travaillent sur ce sujet durant l'année, leurs réponses furent unanimes.



Figure 5 : À quel moment les enseignantes favorisent-elles le développement d'une bonne estime de soi chez leurs élèves ?

Comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessus, il ressort des discussions avec les trois enseignantes que ce sujet est travaillé le plus souvent possible, au quotidien, dès que l'occasion se présente. En effet, comme le mentionne Duclos (2004), « en soulignant les réussites de l'enfant, on confirme sa valeur » (p. 45). Il est donc important de veiller à cela continuellement durant toute l'année scolaire. Duclos précise que dans le développement de l'estime de soi d'un enfant, le plus important n'est pas le fait qu'un enfant pose un geste positif, mais plutôt qu'il se le fasse dire. Autrement dit, il est important de souligner un comportement positif ou une réussite pour que l'élève en prenne conscience. Duclos rapporte encore que « les paroles conscientisent la valeur, elles la confirment, elles rassurent l'enfant et lui donnent de l'espoir » (p. 46).

3.3.1. Identifier les moyens mis en place individuellement ou en groupe

Élaboration des règles de vie

Dès la rentrée scolaire, un des premiers moyens mis en œuvre par les enseignantes consiste à élaborer les règles de vie à respecter en classe. Les enseignantes discutent et créent avec leurs élèves les différentes règles de vie afin que ceux-ci puissent s'en imprégner pleinement. Cette approche pose un cadre sécurisant et rassurant, particulièrement si les règles sont appliquées avec constance. Cette démarche vise à les impliquer dans le respect des autres et de soi-même. Elle permet également à chacun de se sentir à sa place à l'école, à l'aise avec ses pairs, respecté et accueilli tel qu'il est. E2 souligne que les règles de vie sont très

bien comprises par les élèves et qu'ils connaissent les conséquences en cas de non-respect. À ce propos, E1 indique que la règle la plus importante dans sa classe est le respect de l'autre. Elle le mentionne ainsi : « Nous, notre règle phare de la classe, c'est respecter les autres, ne pas se moquer » (L. 288-289).

E2 et E3 pensent qu'il est nécessaire de prendre le temps de revenir aux règles de vie surtout lorsque celles-ci ne sont pas respectées : E3 dit qu'elle « y revient quand il y a une situation justement d'un blocage d'un élève, ou alors au coin regroupement. Parce qu'il y a quelque chose qui s'est mal passé dans la classe » (L. 110-111). E2 procède de cette manière :

Alors je les ai réfléchies avant, mais après je les mets en place au fur et à mesure du groupe avec lequel on vit pour qu'ils voient quel sens ça a. C'est à dire que moi je les réfléchis avant, mais après, dans la, en fonction du groupe, on est obligé de temps en temps de rajuster aussi les choses ... Et puis j'aurais dit, il ne faut pas les oublier, il faut les entretenir (L. 157-162).

Les règles de vie sont donc primordiales pour garantir un climat d'apprentissages favorable. L'enseignant doit mettre en place un système de gestion des comportements juste et efficace. Par conséquent, la diminution des tensions dans la classe et le temps gagné sur la résolution des conflits favorise le développement de l'estime de soi. D'après Gordon (1981), l'attitude de l'enseignant joue un rôle très important dans le développement de l'estime de soi d'un enfant. En effet, lui permettre de se sentir accueilli dans un cadre sécurisant est nécessaire à son épanouissement.

Le tableau suivant, très riche mais néanmoins pas exhaustif, permet d'identifier les moyens mis en place par les enseignantes interviewées pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe. À ce propos, nous distinguerons dans un premier temps les moyens appliqués par les enseignantes puis à la fin de ce chapitre, les moyens pratiqués par les élèves.

Tableau 11 : Moyens utilisés en classe par les enseignantes pour favoriser l'estime de soi des élèves.



Travail individuel et travail en groupe

Le travail se fait de manière individuelle lorsque l'enseignante aide un élève qui rencontre une difficulté. Concrètement, elle peut l'encourager à franchir l'obstacle rencontré en faisant preuve de bienveillance à l'aide de reformulations et d'encouragements, en utilisant le langage non-verbal comme les sourires, les clins d'œil, les expressions du visage, et ainsi l'aider à trouver des solutions pour y parvenir. Une fois que l'élève a réussi, elle peut le féliciter, lui serrer la main ou l'encourager avec une main sur l'épaule par exemple. E1 prend également plaisir à créer des spectacles de groupe dans lesquels elle peut mettre en avant les talents de chacun. Elle pense que :

C'est important de retirer le positif de chacun pour le mettre en groupe, ou de faire des activités de collaboration où dans un groupe, il y a un élève pour créer une histoire, un qui sait bien raconter une histoire, il y en a un qui va avoir des bonnes idées, un autre qui va savoir bien la dessiner, et une autre qui va avoir une idée pour le décor, et un autre encore qui va vouloir parler devant les autres, etc. (L. 136-141).

Pour elle, il est aussi important de fixer des petits objectifs aux élèves qui soient réalisables à leur échelle, et de féliciter ses élèves par rapport à leur progression personnelle et non pas par rapport à ce que savent faire les autres. E2 relève plutôt les réussites que les échecs, elle l'explique ainsi :

Je suis dans le trend de, de sortir plutôt le positif donc les réussites que les échecs. J'essaye de, de retourner les choses pour pas qu'on enfonce les enfants qui font faux, mais de les encourager à refaire pour que la deuxième fois, ce soit gagné (L. 83-86).

Elle accompagne les enfants jusqu'à la réussite en leur rappelant très régulièrement que : « C'est en se plantant qu'on apprend » (L. 87). E2 encourage ses élèves à toujours essayer, par exemple à dire une poésie devant la classe. Au début, les élèves n'osent pas puis petit à petit, ce sont eux qui réclament de pouvoir le faire. Pour elle, « c'est dans la confiance en soi qu'on peut essayer. Et c'est là qu'on est hyper important » (L. 236-237). Elle encourage ses élèves à toujours essayer de développer le corps, l'âme et l'esprit et le service au prochain.

E3 positive verbalement en disant très souvent à ses élèves : « ah ben ça tombe bien parce que t'es là pour apprendre » (L. 103-104). Elle les met régulièrement en situation pour développer leur confiance en eux-mêmes. La plupart du temps, les élèves se lancent et osent une prestation devant le reste de la classe mais elle explique aussi que parfois, elle sent qu'un élève n'est pas prêt alors elle ne force pas.

D'abord ils ont pas envie, alors il faut aussi respecter et dire ok, c'est pas le moment, il osera plus tard mais il n'est pas prêt. Et c'est ça que je trouve magnifique moi, c'est quand il y a le déclic, quand tout d'un coup, ok ils font confiance, mais je trouve qu'il faut respecter ce laps de temps ou non, pour le moment, ils observent parce que d'être observateurs, ça rassure, ça construit quelques temps, ok, puis une fois, ils y vont (E3, L. 88-93).

Personne n'est infaillible

Afin de développer la bienveillance envers soi et envers les autres, les enseignantes montrent à leurs élèves qu'elles-mêmes ne sont pas infaillibles et que l'erreur est humaine. Il leur arrive aussi de se tromper, de ne pas savoir quelque chose ou de casser un jour un objet. E1 travaille souvent la bienveillance envers soi-même avec ses élèves : « Je travaille beaucoup, justement, ben juste le fait d'être bien avec soi en fait, d'être bien avec les autres, mais d'être bien avec soi, de, d'oser » (L. 65-67). Elle leur répète aussi qu'elle-même ne sait pas tout en disant à ses élèves : « Est-ce que ça vous choque que moi je, je ne sais pas, que je dois chercher ? ... C'est une bonne discussion en fait de dire que même la maîtresse, elle a le droit de ne pas savoir » (L. 74-75).

Moyens employés par les élèves

Les élèves peuvent également utiliser des moyens pour favoriser l'estime de soi de leurs camarades, sans l'aide de leur enseignante. Pour E1 : « du moment que tu travailles avec l'humain, que ce soit des enfants ou même des personnes âgées, l'estime de soi est la base de la vie. Enfin, est à la base de, de comment tu vas mener ta vie avec toi, avec les autres » (L. 290-293). Nous voyons qu'il est important pour chacune des enseignantes d'apprendre à ses élèves à se respecter et à s'entraider. E2 nous raconte cet exemple :

Là, par exemple, je vis quelque chose de très fort avec un élève qui est autiste et les autres enfants pour me libérer un peu de temps, c'est eux qui prennent mon rôle et qui vont avec bienveillance aider l'enfant à se déshabiller, à se préparer. C'est assez impressionnant » (L. 128-131).

E3 encourage également ses élèves à s'entraider et se réjouit lorsqu'elle observe de telles situations :

Et puis après, c'est aussi important de voir qu'eux-mêmes peuvent aider. Ça aussi, les mettre en situation d'aider un autre. Dis-moi, je vois que t'arrives à bien faire ça, alors tu vas, tu vas aider comme ça ? Donner un coup de main ? Oui. Ça renforce aussi d'aider les autres. (L. 136-139).

3.3.2. Projet « enfant vedette »

Une seule enseignante m'a décrit un projet, qui se déroule sur une année. Il mérite d'être mis en évidence car il permet de répondre à l'objectif : Identifier les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle et/ou avec le groupe classe.

E2 propose chaque année aux élèves de 2^e année de participer à un projet qui s'intitule : « L'enfant-vedette ». Elle informe les parents du projet en début d'année et leur transmet un cahier que l'enfant pourra remplir avec ses parents. Pour commencer, il est question du jour de sa naissance et de ses particularités, poids, taille, etc. L'enfant peut coller une photo de lui lorsqu'il était bébé, puis une photo actuelle en précisant son âge, son poids et sa taille. Il précise également la couleur de ses yeux et de ses cheveux. Puis le cahier aborde le thème des émotions avec les questions suivantes : Qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu n'aimes

pas ? Qu'est-ce qui te fait peur ? Qu'est-ce qui te fait rire ? Qu'est-ce qui te fait pleurer ? Quel est ton plat préféré, ton jeu préféré, ta musique préférée ? Etc. Ensuite, l'enfant présente les membres de sa famille, il peut soit faire un dessin, soit mettre une photo de sa famille. Il peut également dessiner la maison dans laquelle il habite ou coller une photo.

Les parents choisissent une période dans l'année pour la présentation de ce cahier et lorsque la semaine arrive, l'enfant le présente le premier jour à ses camarades avec l'aide de la maîtresse. Elle lui pose des questions auxquelles l'élève répond. Puis la maîtresse repose les mêmes questions aux camarades et ce sont eux qui répondent. L'élève qui a présenté son cahier peut ainsi vérifier qu'il a bien été entendu. Cette semaine de présentation est également ouverte à la famille, aux gens qui sont autour de l'élève. Ils peuvent préparer une petite activité pour toute la classe, un jeu, une recette de cuisine, ou venir présenter un métier. E3 décrit cela en ces termes :

C'est très ouvert. Un grand-papa peut venir faire la pizza. On a pu aller visiter un hangar de pompier parce qu'un papa était pompier. Et la famille peut utiliser cette semaine pour venir faire quelque chose. Ou je dis : pour pas qu'il y ait de stress, simplement passer un moment en classe. Juste être là. Parce que pour un élève qui a son parent qui est là, c'est ouah, c'est super déjà rien que ça (L. 325-330).

Tous les jours, l'élève peut amener quelque chose qu'il aime de la maison, il a sa table spéciale pour y déposer ses petits trésors. Les camarades doivent respecter cette table et demander à l'élève s'ils veulent regarder ou toucher quelque chose. E3 reconduit cette activité chaque année pour les raisons suivantes :

J'ai vraiment vu tout le monde avoir du plaisir. Et d'ailleurs, même en première année, ils se réjouissent d'être en deuxième parce qu'en première année ils sont spectateurs, ou ils participent aux activités qui sont proposées, mais ils se réjouissent d'être en deuxième année. Donc se réjouir et avoir du plaisir, oui. Et puis, ce que je trouve magique, c'est qu'il n'y a pas de comparaison entre les élèves (L. 340-347).

Elle explique cela aux parents qui ne savent pas quoi prévoir comme activité et qui auraient peur de ne pas être à la hauteur : « C'est vraiment un truc d'adulte d'être dans la comparaison. À cet âge-là, ils accueillent et ils ne font pas de comparaison » (L. 346-347). Elle ajoute au sujet des activités proposées par les parents : « Oui, il y a des différences, mais à cet âge-là, et ça, on devrait en prendre de la graine, il n'y a pas de comparaison » (L. 353-354).

3.3.3. Comment l'enseignant peut-il favoriser une bonne estime de soi ?

Dans quelle mesure la collaboration avec les parents est-elle importante ?

Les trois enseignantes indiquent qu'il est nécessaire de rencontrer tous les parents et de collaborer avec eux pour le bien de leur enfant. Il est important de leur partager ce qu'il vit en classe, d'autant plus quand elles sentent un manque d'estime de soi ou de confiance en soi chez un élève. Cependant E1 raconte que c'est à elle de sentir dans quel état d'esprit sont les parents. En effet, certains sont très investis, ont conscience de la situation et désirent aider

leur enfant. Partant, elle et les parents essaient de trouver ensemble des solutions en fonction de ce que l'école peut offrir. Toutefois, dans certains cas, si elle dévoile trop d'informations à des parents qui ont de grandes attentes envers leur enfant, le risque est que celui-ci se fasse gronder ou répéter toujours les mêmes choses à la maison, ce qui le mettrait encore davantage en difficulté. Elle pense que c'est à elle de se poser les questions suivantes : « Qu'est-ce que je mets en place ? Avec quels parents ? Qu'est-ce que je vais leur dire ? » (L. 432-433). Pour E1, l'analyse est vraiment individuelle, en fonction des parents.

E1 explique : « On peut aider un enfant mais on ne peut pas faire tout le chemin à sa place » (L. 256). Elle a rencontré un vrai challenge avec un élève qui ne supportait pas d'être valorisé : « le valoriser, eh ben ça faisait l'effet inverse, ça le faisait partir en prison ! » (L. 181). Cet élève ne voulait plus entrer en classe. Il savait qu'au bout d'un certain temps, sa maîtresse viendrait le chercher donc il restait à attendre dehors en attendant ce moment privilégié avec elle. Il recherchait un lien avec elle, que ce soit dans le positif ou dans le négatif. Mais le problème était que plus elle lui accordait ce temps, plus il en réclamait. Elle a donc cherché comment remédier à cela. En discutant avec cet élève, il s'est avéré qu'il voulait passer des moments de qualité avec ses parents. Elle a donc proposé aux parents de lister dans un petit cahier toutes les activités que l'enfant avait envie de faire avec eux. Ceux-ci n'avaient aucune idée de ce qu'ils pouvaient faire avec leur enfant. Elle leur a donc suggéré des activités toutes simples, comme danser ensemble, lire une histoire, aller courir dans les feuilles, etc. Elle a ainsi fixé trois objectifs à réaliser quotidiennement (en lien avec le travail en classe), et s'il pouvait les atteindre, il recevait un autocollant à la fin de la journée. À la fin de la semaine, si le nombre requis d'autocollants était atteint, il avait le droit de passer un moment privilégié avec ses parents. E1 termine ainsi : « Cet enfant a totalement changé parce que tous les jours, il avait son autocollant, parce qu'il se réjouissait d'avoir l'objectif de passer un moment valorisant avec ses parents en fait » (L. 218-220). Comme nous le voyons dans cet exemple, la reconnaissance et la bienveillance accordées à un enfant par ses parents ne sont pas systématiques mais ô combien précieuses pour son épanouissement.

E2 inclut les parents dans l'équipe pédagogique. Pour elle, « s'il n'y a pas cette bienveillance autour de l'enfant et cette sécurité, ben ça déstabilise le bateau » (L. 200-201). Quand elle retrouve ses élèves après les vacances d'été, elle observe parfois de grands changements. Des régressions de comportements par exemple, ou des attitudes qu'elle ne reconnaît pas. Elle s'exprime ainsi :

Alors ça, ça dépend aussi un petit peu ce qu'ils vivent à la maison parce que les vacances d'été sont longues, donc on sait jamais ce qui se passe vraiment entre la fin de la première et le début de la deuxième (année) » (L. 187-189).

Concernant les attentes des parents envers l'école, E3 s'exprime ainsi :

Les parents ont certainement des attentes, mais à nous d'expliquer le développement de l'enfant et puis à faire que les choses se passent à la vitesse de l'enfant. On ne peut pas aller plus vite que lui de toute façon. Et puis je pense que moins il y a de stress, mieux c'est. Donc il faut déstresser les parents pour que les enfants soient déstressés, pour que les maîtresses ne soient pas

stressées, pour que l'enfant oui, pour que le travail scolaire puisse être bénéfique (L. 283-288).

Lors des rencontres avec les parents, E3 leur demande toujours comment ils trouvent leur enfant depuis qu'il a commencé l'école. Elle les laisse parler, elle les écoute, puis s'il faut trouver des solutions, ils les cherchent ensemble. Elle communique quelles sont les aides proposées par l'école, mais il arrive parfois que dans des situations complexes, les parents doivent se tourner vers de l'aide extérieure à l'école. En général, la collaboration avec les parents se passe plutôt bien, et les parents avancent la plupart du temps dans la même direction qu'elle. Elle a cependant parfois vécu des situations où les parents dénigraient leur enfant ; dans ce cas-là, aider l'élève en question prend du temps, car les parents ne comprennent pas forcément les démarches proposées par l'enseignante.

Pour conclure ce sous-chapitre qui traite de la collaboration famille-école, E3 raconte qu'elle a rencontré un jour une maman à qui elle a annoncé que son fils rencontrait des difficultés à entrer dans les apprentissages. Elle lui a annoncé ce qu'elle comptait faire pour qu'il prenne confiance en lui et ait une meilleure estime de lui. La maman lui a alors répondu que son fils serait intéressé par l'école le jour où il y ferait des chouettes activités ! La maman a clairement fait comprendre à l'enseignante, de manière assez agressive, que si l'école ne lui convenait pas, c'était à cause des activités proposées. Dans certaines situations, la collaboration avec les parents est compliquée, mais E3 recommande de ne pas se laisser heurter dans une telle circonstance : « Je suis contente d'avoir des années d'expérience parce que, des jeunes enseignants, quand on vous dit ça, il y a, on se remet en question. Mais qu'est-ce qu'elle veut ? Voilà, il faut dire ok. Oui » (L. 290-292).

3.3.4. Jusqu'à quelles limites l'enseignant peut-il apporter son aide ?

Les trois enseignantes interrogées ont toutes rencontré des situations dans lesquelles elles n'ont pas pu intervenir ou aider un élève autant qu'elles l'auraient souhaité. Le sujet touchant au cadre familial, elles observent toutes trois qu'il n'est pas possible d'intervenir dans ce cadre-là. En effet, chaque famille a ses propres valeurs et fonctionne de manière différente. Il convient de le respecter.

E1 est parfois frustrée de ne pas pouvoir aider comme elle le voudrait. Mais elle relativise : « Ça m'est jamais arrivé qu'il y ait un complet blocage parce qu'il y a toujours une amélioration pour du positif ... c'est en cours de cheminement » (L. 410-412). C'est le cas, par exemple, lorsque l'élève termine sa deuxième année et se prépare à aller en troisième année. Elle transmettra le flambeau en expliquant la situation « en cours » au futur enseignant.

E2 constate que le développement de l'estime de soi chez l'enfant dépend de son vécu avant d'arriver à l'école. Elle relate cela en ces termes : « Il y a peut-être des angoisses qui sont ancrées dans l'ADN depuis très longtemps et qu'on peut, peut-être pas tout débloquent » (L. 237-239). En effet, elle accueille à la rentrée scolaire les élèves là où ils en sont dans leur histoire de vie, mais elle ajoute :

Avec mon expérience, je vois quand même que la maîtresse, elle est très importante parce que les enfants savent ce qu'ils viennent faire à l'école. Donc à

nous de prendre tout ce qui est bon. Et d'essayer avec ce qui cloche un peu, de faire du bon » (L. 239-242).

Une année, E3 a accueilli dans sa classe un élève autiste qu'elle aurait davantage voulu aider. Elle se sentait parfois démunie et trouvait dur de ne pas savoir comment l'aider. Elle raconte cet épisode :

J'avais l'impression de n'être pas adéquate, et de me dire mais en fait, comment l'aider ? Ouais de me dire : ok, il est dans ma classe, il passe peut-être des bons moments mais je ne lui apporte pas, il a pas l'encadrement qu'il faudrait pour le faire évoluer (L. 235-238).

Elle ajoute que dans certaines situations, il ne faut pas trop insister ; ce n'est simplement pas le moment, l'enfant n'est pas encore prêt pour cela.

3.4. Formation continue, ressources et expériences partagées

Cette dernière partie présente les ressources utilisées par les enseignantes, leurs expériences et les formations qu'elles ont suivies. Tout d'abord, E1 nous raconte qu'elle a suivi divers séminaires et conférences proposés dans le cadre de la HEP sur le thème de l'estime de soi et qu'elle applique les enseignements dans sa classe. Quant à E2, elle garde de très bons souvenirs de sa participation, quand elle était jeune, aux rencontres de l'Union cadette neuchâteloise. Cette association avait pour mission d'apprendre aux enfants à vivre ensemble et à se respecter, quels que soient leur sexe, leur religion et leur origine. Les organisateurs perpétuaient l'esprit unioniste de vie communautaire fondé sur les valeurs de partage et d'accueil des fondateurs. Elle se remémore avec plaisir cette école de vie qu'elle continue de partager encore aujourd'hui, et qui a posé pour elle les fondements d'une vie bienveillante et respectueuse envers son prochain. Enfin, E3 utilise très régulièrement les contes pour aider les élèves à grandir et à gérer leurs émotions. Elle apprécie également de pouvoir philosopher avec les enfants. Le livre qu'elle affectionne tout particulièrement s'intitule *Contes pour grandir de l'intérieur* (Salomé, 2014). Cet ouvrage propose des histoires « légères et profondes à la fois, émouvantes et stimulantes, elles ont, par leur contenu métaphorique, poétique et ludique, le pouvoir de "parler à l'inconscient" de celui qui les écoute, de déclencher une véritable alchimie apaisante et réparatrice »³. Elle apprécie également de travailler les émotions avec *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* (Steiner, 2018). Elle a également mentionné un livre, magnifique selon elle, qui parle du handicap et de l'acceptation de la différence. Ce livre s'intitule *La petite Casserole d'Anatole* (Carrier, 2009). C'est l'histoire d'un garçon qui traîne derrière lui une petite casserole, et les gens qui le croisent regardent en premier lieu sa casserole au lieu de s'intéresser à ses qualités. L'histoire se termine positivement car le petit garçon va pouvoir dépasser certaines difficultés et gagner en autonomie.

Finalement, les trois enseignantes ont évoqué des pistes différentes au sujet des ressources auxquelles elles se réfèrent, mais nous constatons que chacune développe diverses stratégies pour aborder l'estime de soi avec ses élèves, indépendamment du moyen utilisé.

³ Payot (2023), *Contes pour grandir de l'intérieur*, https://www.payot.ch/Detail/contes_pour_grandir_de_linterieur-jacques_salome-9782226255303

Conclusion

En premier lieu, nous tenons à souligner que la réalisation de ce mémoire de Bachelor portant sur l'estime de soi des élèves de 1^{re} et 2^e années a été très enrichissante et nous a permis de développer de la rigueur dans le traitement des informations. Les recherches effectuées dans la partie théorique ont été très instructives et nous ont permis de mieux cerner la notion d'estime de soi, ses origines, son développement, sa conscientisation ainsi que la différence pas toujours évidente entre l'estime de soi, qui n'est pas mesurable chez un jeune enfant, et la confiance en soi, plus facilement observable puisqu'elle s'applique à des actes. Sur la base de toutes ces informations, nous avons pu élaborer par la suite un guide d'entretien pertinent en vue de recueillir les données.

Pour débiter cette dernière partie, nous reviendrons sur les hypothèses que nous avons émises avant les entretiens. Nous verrons alors si celles-ci se sont révélées conformes à ce que nous attendions. Dans un second temps, nous reviendrons sur les résultats et expliquerons de quelle manière cette étude a permis de répondre à notre question de recherche. Nous présenterons les difficultés rencontrées mais également les limites atteintes durant ce travail de recherche. Pour terminer, nous proposerons quelques pistes d'approfondissement qui pourraient être étudiées par la suite pour enrichir ce sujet.

Retour sur les hypothèses

Premièrement, nous avons perçu que les enseignantes mettent un point d'honneur à accueillir les élèves tels qu'ils sont, à mettre en valeur leurs talents et à les encourager à développer leur potentiel dans les domaines qu'ils affectionnent particulièrement. Elles s'engagent toutes trois personnellement à accueillir leurs élèves pour qu'ils se sentent en confiance et acceptés tels qu'ils sont, dans le but de renforcer leur propre estime d'eux-mêmes.

Deuxièmement, nous remarquons que les trois enseignantes créent dès la rentrée scolaire un sentiment d'appartenance de leurs élèves au groupe classe. Elles favorisent l'intégration des élèves en retrait pour permettre des relations respectueuses et harmonieuses entre les élèves, afin qu'ils puissent se sentir à l'aise et libres d'exprimer leurs talents, leurs opinions et leurs goûts et ainsi développer une bonne estime d'eux-mêmes. Toutes les trois créent également des règles de vie avec leurs élèves et veillent à leur application avec constance. L'identification de solutions de remédiation en cas de débordement permet d'agir sur la motivation des élèves et les aide à s'impliquer personnellement pour garantir une bonne entente dans la classe et ainsi favoriser les apprentissages.

Cependant, dans le choix des personnes interviewées, nous n'avons pas constaté de différence fondamentale entre l'enseignante la plus jeune et les deux enseignantes plus âgées pour pouvoir comparer si l'expérience professionnelle joue un rôle dans cette étude. Ces résultats nous permettent de constater que l'âge ou les années d'expériences ne jouent aucun rôle, car les trois enseignantes ont vraiment à cœur le développement de l'estime de soi de leurs jeunes élèves et travaillent dans ce sens continuellement (voir chapitre 2.2.5 Tableau 8 : « Profil des enseignants interviewés » en p. 27). Les enseignantes nous ont fait part des nombreux moyens qu'elles utilisent au quotidien pour aider leurs élèves à développer une saine estime d'eux-mêmes. Elles nous ont décrit ce qu'elles mettent en place pour instaurer

un climat de confiance entre elles et les élèves ainsi qu'entre les élèves entre eux. Toutefois, une seule (E3) nous a parlé d'un grand projet qu'elle met en place chaque année avec ses élèves de 2^e année, qui est spécifiquement prévu pour renforcer l'estime de soi et qui s'intitule « l'enfant-vedette ».

Retour sur les résultats

Pour mener à bien nos recherches, nous nous sommes intéressée au vécu, à l'expérience et à la posture de trois enseignantes de 1^{re} et 2^e années par le biais d'observations indirectes. Pour recueillir les données, nous avons choisi de mener avec elles des entretiens individuels semi-directifs qui nous ont permis de comprendre leur point de vue et quelle place ce sujet occupe dans leur activité professionnelle. Nous avons relevé que chacune des enseignantes accorde une très grande importance au développement de l'estime de soi de ses élèves. Il apparaît clairement dans les résultats qu'elles considèrent l'encouragement d'une bonne estime de soi comme étant un point clé dans le développement de l'enfant. D'ailleurs, elles travaillent dans ce sens le plus souvent possible. Elles prônent avant tout le respect, la bienveillance, l'écoute et l'empathie (voir tableau 11, p. 39, qui définit les moyens utilisés en classe par les enseignantes pour favoriser l'estime de soi des élèves).

Toutefois, les trois enseignantes nous ont fait part de leur étonnement quant au fait que cette thématique ne figure qu'à un seul endroit dans le Plan d'études romand (dans les commentaires généraux du domaine Corps et mouvement). Aider les élèves à développer une bonne estime d'eux-mêmes devrait, selon elles, faire partie intégrante du travail des enseignants dans toutes les matières et durant toute la scolarité et pas seulement dans le domaine cité.

Tableau 12 : Plan d'études romand : Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement.

Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement	
Contribution à la Formation générale :	<i>Choix et projets personnels</i> , notamment par le renforcement de sa confiance et de son estime de soi dans le plaisir du jeu, de l'envie de se dépasser et de produire des efforts.

En effet, même si selon l'adage, il faut être bien dans son corps pour être bien dans sa tête, les obstacles ne se rencontrent pas seulement dans une salle de gymnastique. Par exemple, le fait pour un élève de ne pas savoir ce qui vient après le nombre 29 peut être apparenté à un obstacle aussi important que de devoir grimper sur un caisson et créer en lui une grosse source de stress. Être bienveillant et à l'écoute de l'élève à ce moment-là, pouvoir le rassurer, l'encourager, lui exprimer ses difficultés en lui donnant les moyens d'y faire face et souligner ses progrès et ses succès sont autant de façons de lui permettre de se dépasser. Néanmoins, il n'est nulle part mentionné dans le PER comment mettre l'accent sur ces notions et aider les élèves à renforcer leur confiance et leur estime de soi. Cet accompagnement dans la vie d'un élève nous semble pourtant essentiel.

Nous avons relevé que les enseignantes travaillent sur le développement de l'estime de soi dès l'arrivée de leurs élèves à l'école, et ceci autant dans le vestiaire pour leur apprendre à s'habiller ou à se déshabiller tout seul, que dans la classe de manière individuelle ou avec tous les élèves. Elles travaillent régulièrement la prise de parole devant la classe en proposant des activités d'expression orale, de même que la gestion des émotions avec leurs élèves au moyen de contes, de spectacles et de pièces de théâtre. Elles affirment en chœur que le développement de l'estime de soi devrait être un objectif fondamental à travailler avec chaque élève pour favoriser son bien-être, son épanouissement et ses apprentissages.

Retour sur la question et les objectifs de recherche

La question de recherche à l'origine de ce travail était la suivante : De quelles manières les enseignants peuvent-ils favoriser le développement de l'estime de soi chez les élèves de 1^{re} et 2^e années?

Au terme de cette étude, les réponses obtenues satisfont notre questionnement de départ car de nombreuses pistes d'actions ont été recueillies. Le premier objectif poursuivi traitait de la définition de l'estime de soi et des symptômes visibles d'un manque. Il a clairement et rapidement été atteint. L'objectif concernant les moyens mis en place pour favoriser une bonne estime de soi, de manière individuelle ou avec le groupe classe, répond au questionnement de la posture de l'enseignante, de la posture des élèves et des activités proposées en classe. Cet objectif aurait pu être développé davantage au niveau des activités proposées en définissant une liste d'activités précises qui permettent de favoriser l'estime de soi. L'objectif consistant à déterminer dans quelle mesure et jusqu'à quelles limites les enseignants peuvent favoriser une bonne estime de soi chez leurs élèves touche à la collaboration de l'élève avec son enseignant, qui est l'adulte de référence. Il ne peut pas être établi de généralités par rapport à la gestion d'un manque d'estime de soi chez un élève, car chaque élève peut réagir d'une manière différente en fonction de son propre vécu, de ses émotions, de ses doutes et de ses craintes du moment. Cet objectif traite également de la collaboration avec les parents. Or, nous avons vu durant cette étude que nous ne pouvons influencer que dans une moindre mesure les relations entre ceux-ci et l'enfant afin qu'elles soient harmonieuses, pour le bien de l'enfant. L'objectif concernant la proposition de pistes de formations continues ou de lectures afin d'approfondir ce sujet dans la pratique n'a pas été suffisamment traité et n'apporte pas un grand nombre de réponses.

Limites rencontrées durant cette étude

Malgré les limites auxquelles nous avons été confrontée, nous sommes convaincus des bénéfices qu'apporte cette étude. Il ne fait aucun doute que les connaissances acquises tout au long de cette recherche nous seront utiles et pourront être appliquées lorsque nous serons confrontée dans nos classes à un élève qui manque d'estime de soi.

Une difficulté rencontrée concerne la récolte des données, qui reflète la manière de travailler d'un tout petit échantillonnage d'enseignantes. Afin d'être plus objectifs et réunir davantage de moyens pour favoriser l'estime de soi, nous pourrions envisager de mener cette étude sur un plus large échantillon de la population. Une autre difficulté concerne les propositions de ressources proposées pour approfondir ce sujet dans la pratique : elles auraient pu être

davantage développées. Nous aurions pu demander aux enseignantes de se préparer à l'avance et de nous montrer les ouvrages qu'elles utilisent pour elles-mêmes et avec les élèves. Toutefois, cela n'a pas été fait en amont pour ne pas influencer le déroulement des entretiens.

D'autre part, le fait de réaliser des entretiens reflète la vision des enseignantes mais ne permet pas d'observer de quelle manière elles travaillent en classe et comment les élèves répondent à leurs enseignements et à leurs pratiques. Pour approfondir cette recherche, il pourrait être envisageable d'observer les enseignantes ainsi que leurs élèves durant une période déterminée. Cela pourrait consister à établir des repères dans l'évolution des enfants et à donner des pistes d'activité pour promouvoir l'estime de soi en tant qu'éducation à la santé positive qui soit efficiente et durable.

Bilan réflexif

Comme le mentionne Duclos (2004), il ne faut pas croire que l'estime de soi est la solution à tous les problèmes. Il n'est pas suffisant de penser qu'en augmentant l'estime de soi des gens, tous les problèmes seraient réglés. En revanche, il explique que croire à l'importance de l'estime de soi, c'est avoir confiance en l'humain et en ses capacités évolutives, même dans les pires conditions.

Une bonne estime de soi favorise la réussite et permet d'agir efficacement et de faire face aux difficultés de la vie alors qu'une estime de soi plus faible peut engendrer des doutes, des blocages et entraîner l'élève dans une spirale négative le conduisant jusqu'au découragement et à des problèmes d'ordre psychologique. Or, un enfant démotivé n'a plus confiance en ses capacités et se désintéressera de tout ce qu'il peut apprendre à l'école. Fort heureusement, l'estime de soi n'est pas figée dans le temps et évolue tout au long de notre vie. Néanmoins, favoriser une bonne estime de soi dès le plus jeune âge devrait être une priorité pour les enseignants afin de prévenir le décrochage scolaire et les troubles liés à une mauvaise estime de soi. En effet, l'estime de soi est un cercle vertueux : le fait qu'un élève se considère comme un bon élève aura un fort impact sur la réussite de ses tâches scolaires.

Finalement, il incombe aux enseignants, durant leur temps de travail, de savoir repérer la souffrance des enfants derrière un refus de participer, ou un échec scolaire, et de tenter de mettre en œuvre les moyens définis dans ce travail pour les aider à développer une bonne estime de soi. Pour les aider, il nous paraît important de connaître les domaines dans lesquels les élèves se sentent valorisés (au niveau scolaire, sportif, artistique) et de connaître également leurs stratégies d'apprentissage et leurs réactions face à l'erreur.

Étant donné le temps que les élèves passent à l'école durant leur vie, leurs enseignants font figure de référence et devraient s'appliquer à créer une relation de confiance et de respect mutuel avec chacun de leurs élèves pour favoriser leur épanouissement. Par conséquent, nous pensons que les enseignants qui ignorent l'estime de soi de leurs élèves négligent quelque chose d'important sur le plan éducatif. En effet, l'estime de soi a un impact sur la motivation, le bien-être et la réussite scolaire. Une image de soi positive est donc primordiale pour son développement personnel. Comme l'indique le titre du livre de Germain Duclos, l'estime de soi est un passeport pour la vie. Le parcours des enfants vers l'estime de soi est

lié aux relations qu'ils entretiennent avec leur entourage. Ainsi, la meilleure façon de les aider à développer une bonne image d'eux-mêmes est d'entretenir avec eux de bonnes relations.

Perspectives

Pour faire suite à ce travail de recherche, différents prolongements pourraient être envisagés. Dans un premier temps, il serait intéressant de conduire un travail de longue durée dans une classe qui permettrait d'analyser l'évolution de l'estime de soi chez les élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes à la suite de méthodes mises en place par l'enseignant. Ce travail d'observation devrait être conduit sur une période relativement longue afin de constater des améliorations significatives. Par la suite, il pourrait être intéressant de questionner l'ensemble des enseignants de 1^{re} et 2^e années de l'espace BEJUNE pour connaître leurs avis et leurs pratiques sur le sujet. Il pourrait également être intéressant de questionner le rôle de la formation continue à ce sujet et de rencontrer le service de l'enseignement obligatoire pour connaître leur avis et position. Les étudiants ainsi que les professionnels sont-ils sensibilisés à l'importance de favoriser le développement de l'estime de soi de leurs élèves dans leur pratique ? Quelles ressources ont-ils à leur disposition pour venir en aide à un élève manquant d'estime de soi ?

Références bibliographiques

Problématique :

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, N° 82(3), 26-30.
<https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>

André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Editions Odile Jacob.

Boekholt, M., & Ligneris, J. D. (2003). Le narcissisme chez l'enfant : modalités normales et pathologiques. *Psychologie clinique et projective*.
<https://doi.org/10.3917/pcp.009.0095>

Brummelman, E., & Sedikides, C. (2020). Raising Children With High Self-Esteem (But Not Narcissism). *Child Development Perspectives*, 14(2), 83-89. <https://doi.org/10.1111/cdep.12362>

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

Duclos, G., & Bertrand, D. (1997). *Quand les Tout-Petits Apprennent à S'estimer*. Hôpital Sainte-Justine

Estime - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.).
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/estime>

Ferkany, M. (2008). The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 119-132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00610.x>

File : *Pyramide des besoins de Maslow.svg* - *Wikimedia Commons*. (2020, 11 juin).
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pyramide_des_besoins_de_Maslow.svg

George, G. (2007). *La confiance en soi de votre enfant*. O. Jacob

Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même : une nouvelle approche de l'éducation*. [Montréal] : Le Jour.

Guedeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, Vol. 23(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>

Guerrin, B. (2012). Estime de soi. *Association de Recherche en Soins Infirmiers eBooks*, 185-186. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0185>

Hourst, B. (2014). *J'aide mon enfant à développer son estime de soi*. Editions Eyrolles.

Lambert-Samson, V., & Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>

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

Poirier, C. (2001). *L'estime de soi et l'adaptation scolaire d'élèves au début du primaire*.

Méthodologie :

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5

Barbillon, E., & Roy, J. L. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.

Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif, 2e édition : Théorie et pratique*. PUQ.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'Analyse de données*. Dunod.

De Ketele, J., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Supérieur.

Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action*. ERPI.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, N° 102(3), 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome LIII(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France - PUF.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans *De Boeck Supérieur eBooks* (p. 101-137). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Présentation et interprétation des résultats

Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement. (s. d.). plandetudes.ch.
<https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg>

Sellenet, C. (2017). Être soi dans la fratrie. *Les Grands dossiers des sciences humaines*.
<https://doi.org/10.3917/gdsh.047.0009>