HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Qui fait quoi, quand et à quel rythme ?

Analyse des facteurs influençant la comparaison sociale à l'école primaire

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Alicia Pirer**
Sous la direction de : **Mandy Amez-Droz**
Delémont, avril 2026

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Madame Mandy Amez-Droz, pour son accompagnement tout au long de ce travail, pour sa disponibilité et pour les échanges qui m’ont permis d’affiner ma réflexion à chaque étape de la recherche.

Je remercie les cinq élèves qui ont accepté de participer à cette étude et de partager leur vécu avec spontanéité et sincérité. Leurs témoignages ont été très enrichissants.

Je remercie également les directions des deux écoles ainsi que les enseignantes qui m’ont ouvert les portes de leurs classes et ont rendu ces rencontres possibles.

Et enfin, je remercie mon entourage pour son soutien et ses encouragements durant toute la rédaction de ce mémoire.

Résumé

La comparaison sociale est un mécanisme fréquemment utilisé par les individus pour évaluer leurs propres compétences par rapport à celles de leurs pairs. Dans le cadre de l'école primaire, ce phénomène occupe une place particulière. En effet, certaines pratiques scolaires exposent régulièrement les élèves à des situations susceptibles de donner lieu à des comparaisons. Il arrive, notamment, que les différences de rythme, de niveau et de résultats soient visibles. Ces situations créent un contexte particulièrement favorable à l'apparition de comparaison sociale. Ce travail de recherche s'intéresse donc à la manière dont ce phénomène se manifeste au sein de la classe en se penchant spécifiquement sur : les effets qu'il produit sur l'estime de soi, sur l'impact du contexte scolaire et celui de la différenciation. Il s'agit d'une recherche qualitative qui s'appuie sur cinq entretiens semi-directifs menés avec des élèves du cycle 2 scolarisé·e·s dans deux contextes scolaires différents ; deux classes à degré unique et une classe à degrés multiples.

Cinq mots-clés

Comparaison sociale
Structure de la classe
Interactions entre élèves
Estime de soi
Différenciation pédagogique

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de l'identification et de la différenciation selon Smith (2000)..... 7

Liste des tableaux

Tableau 1: Échantillonnage 19
Tableau 2 Code couleur de traitement des données.....20

Liste des annexes

Annexe 1 : Le guide d'entretien.....II
Annexe 2 : Demande envoyée pour le degré multiple..... IV
Annexe 3 : Demande envoyée pour le degré unique..... V
Annexe 4 : Autorisation parentale de participation à la recherche..... VI
Annexe 5 : Contrat de recherche..... VII

Sommaire

Remerciements i
Résumé ii
Liste des figures iii
Liste des tableaux iii
Liste des annexes iii
Introduction 1
1. Problématique 2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 2
1.2. État des connaissances théoriques 4
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche 12
2. Méthodologie 15
2.1. Fondements méthodologiques 15
2.2. Nature du corpus 17
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 19
3. Présentation et interprétation des résultats 21
3.1. Organisation du travail scolaire 21
3.2. Situations d'observation et interactions 24
3.3. Formes de la comparaison sociale 26
3.4. Les effets sur l'estime de soi 29
4. Conclusion 31
Références bibliographiques 35
Annexes II

Introduction

La comparaison sociale est un phénomène profondément humain. Dès l'enfance, les individus s'évaluent sur leurs comportements, leur apparence, leurs compétences et leurs productions en se référant à leurs pairs. L'école est un lieu d'apprentissage et de vie collective qui peut représenter un terrain particulièrement fertile pour les dynamiques comparatives. Les élèves passent de nombreuses heures à l'école à réaliser des tâches similaires et des évaluations. Certaines de ces situations les exposent parfois aux différences de rythme et de niveau de manière très visible ce qui peut conduire à des comparaisons qui ne sont pas sans conséquences. Selon les conditions dans lesquelles elles se produisent et la position que l'élève y occupe, elles peuvent soit renforcer l'estime de soi ou la fragiliser. C'est lors des observations que j'ai réalisées durant mes temps de pratique professionnelle que ces questionnements ont pris forme. En étant face à des élèves qui se dévalorisaient et se dévaluaient lorsqu'ils et elles constataient que leurs camarades avançaient plus vite qu'eux, la question des facteurs qui favorisent ou freinent ces dynamiques comparatives s'est imposée. La structure et l'organisation de classe sont rapidement apparues comme des facteurs particulièrement importants dans l'apparition de ce phénomène. La présente recherche s'intéresse à la manière dont se manifeste la comparaison sociale en classe, aux conditions favorisant son apparition ainsi qu'aux effets qu'elle peut produire sur l'estime de soi des élèves. Une attention particulière est accordée à la structure de la classe (classe à degré unique et classe à degrés multiples) et à la différenciation pédagogique. Le travail est divisé en trois grandes parties, Premièrement, la problématique qui représente la base théorique de la recherche et définit les notions clés en formulant la question et les objectifs de recherche. Seront ensuite développés, les aspects méthodologiques. Cette partie permet de justifier les choix nécessaires à la réalisation de cette recherche qualitative menée avec des élèves de cycle 2. Enfin, l'interprétation et la présentation des résultats permettent d'interpréter les données recueillies à la lumière du cadre théorique.

1. Problématique

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

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Lors de mes différentes expériences de pratique professionnelle, j'ai eu l'occasion d'observer un certain nombre de situations durant lesquelles les élèves se comparaient les uns aux autres. J'ai remarqué que certain·e·s élèves étaient fortement affecté·e·s, se dévaluaient, se dévalorisaient et se décourageaient en constatant que leur rythme de travail était différent ou que leurs résultats scolaires étaient inférieurs à ceux de leurs camarades. Ces dynamiques de comparaisons au sein de la classe m'ont particulièrement marquée, car elles apparaissent déjà très tôt chez les élèves. Constatant que ce phénomène de comparaison était très visible dès la troisième année, je me suis interrogée sur les facteurs qui conduisent à de la comparaison dans les classes primaires. C'est pourquoi, j'ai décidé d'approfondir ce sujet dans ce travail de recherche.

1.1.2. Présentation du problème

Qu'il s'agisse de comparaison à soi-même ou à autrui, la comparaison apparaît, aujourd'hui comme un phénomène social commun et les salles de classe n'y échappent pas. En effet, de nombreux chercheurs et chercheuses ont établi un lien important entre la comparaison et le milieu scolaire. D'après Maintier et Alaphilippe (2007), « l'école occupe une place prépondérante notamment parce qu'elle est l'occasion de comparaisons aux autres, d'exercices et d'évaluations récurrentes » (p.115). Ces comparaisons peuvent parfois paraître banales car elles se manifestent de manière discrète par des observations que les élèves font de leurs camarades ou d'eux-mêmes. Un·e élève qui saute de joie lors de la réception du résultat d'une évaluation ou un·e élève qui rencontre régulièrement des difficultés à terminer ses exercices sont des indicateurs exposés à la vue de tous et sur lesquels chacun peut s'appuyer pour effectuer des comparaisons. Ce phénomène appelé « comparaison sociale » a été étudié et décrit par Festinger (1954). Ce mécanisme intervient dans tout milieu social et répond au besoin humain de situer ses propres compétences par rapport à celles des autres. La comparaison sociale naît également des besoins fondamentaux de reconnaissance et d'appartenance à un groupe (Langlois Mayer, 2021). L'école étant un milieu social important et propice aux interactions entre pairs, il est donc logique d'y constater que les élèves sont fréquemment confronté·e·s à des situations de comparaison. Selon Maintier et Alaphilippe (2007), c'est au sein de cet environnement et notamment au moyen de la comparaison que la

représentation de soi se met en place entre l'âge de trois et onze ans. Mais c'est également ce même milieu social qui est parfois responsable de la « déformation » de la représentation de soi encore en construction chez les élèves (Maintier & Alaphilippe, 2007). Car au-delà des échanges entre élèves, l'organisation du travail scolaire tendrait également à favoriser la comparaison sociale (Maintier & Alaphilippe, 2007). En rendant les niveaux particulièrement visibles et en incitant à la comparaison de manière implicite, l'école expose parfois les élèves à la performance du groupe. D'après Butera et al. (2006), les systèmes de notes de classements et d'orientation favorisent l'apparition d'un climat compétitif et « rendent extrêmement saillante la comparaison sociale des compétences avec autrui » (p.15). Autrement dit, l'école confronte régulièrement les élèves au fait que leurs niveaux ne sont pas identiques. Dans de nombreuses classes, les apprentissages se font de manière uniformisée ; c'est-à-dire que les élèves réalisent une même tâche en même temps et dans les mêmes conditions. Il s'agit de la méthode simultanée décrite par Jouan (2015) comme l'héritage des écrits du XVII^{e} siècle de Jean-Baptiste de la Salle. Ce modèle s'est répandu dans le cours du XIX^{e} siècle et persiste encore aujourd'hui. On observe notamment les restes historiques de cette méthode dans le regroupement des élèves par âge dans les classes actuelles. Cette homogénéisation crée un environnement propice à la comparaison sociale, car il devient aisé de constater que, dans une situation identique, les élèves ne sont pas égaux : les efforts et le temps mobilisés pour terminer une même tâche sont très différents. Cela crée une forme de classement entre l'élève qui termine le plus rapidement et avec le moins de difficultés et celui ou celle qui termine en dernier en ayant dû fournir plus d'efforts. C'est ce que Delhomme et al. (2005) considèrent comme « [...] les prémices de la comparaison sociale ascendante et descendante » (p.143). Si ce phénomène peut paraître anodin au quotidien, il ne doit pas être banalisé. En effet, le fait de se comparer aux autres peut influencer la perception de soi (Maintier & Alaphilippe, 2007) et par conséquent les apprentissages. En somme, ce travail de recherche s'intéresse aux conditions qui favorisent la comparaison sociale en milieu scolaire, ainsi qu'aux effets qu'elle peut produire sur les élèves. Il s'agira plus particulièrement d'analyser différents facteurs comme : La structure de classe, la différenciation pédagogique et les interactions des élèves dans l'émergence et la régulation de ce phénomène.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'impact de la comparaison sociale sur les élèves ne semble pas être sans conséquences. D'après Alaphilippe et al. (2010), les enfants entrent à l'école primaire avec une très haute évaluation de soi. Or, cette évaluation positive tendrait à diminuer au fil des années en devenant plus objective et également en raison de la prise en compte de la comparaison avec

les pairs. Plusieurs recherches ont démontré que ce phénomène de diminution de l'évaluation de soi peut avoir des répercussions sur l'estime de soi des élèves ainsi que sur la perception de leurs compétences scolaires (Butera et al., 2006 ; Butera, 2011 ; Dumas & Huguet, 2011). Dans des environnements scolaires où l'évaluation et les interactions entre pairs occupent une place considérable, il semble intéressant de s'interroger sur la manière dont les facteurs comme la structure de classe pourraient favoriser l'émergence de la comparaison sociale et ainsi directement impacter positivement ou négativement l'estime de soi des élèves. Ce travail s'inscrit donc dans une démarche de compréhension du moment de bascule entre une comparaison sociale qui encourage et motive les élèves et une comparaison qui deviendrait menaçante pour leur estime de soi.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Comparaison sociale

La théorie de la comparaison sociale a été élaborée en 1954 par le psychologue américain Léon Festinger. Dans sa théorie, l'auteur cherche à expliquer un mécanisme fondamental du comportement humain ; la tendance à évaluer ses compétences en se comparant aux autres lorsque l'on se trouve dans un environnement social. Ces comparaisons permettent à l'individu de se juger et puis d'ajuster ses comportements en fonction du groupe social dans lequel il se trouve. Chazal (2015) ajoute que la comparaison sociale correspond au besoin d'autoévaluation, de protection de soi et d'amélioration de soi. Il s'agit en fait de répondre à la question « Où est-ce que je me situe ? » sur le plan des valeurs, de la réussite, des compétences et de l'appartenance. Pour préciser son propos, Festinger (1954) a défini trois types de comparaison. La comparaison ascendante, descendante puis latérale. La comparaison ascendante renvoie au fait de se comparer à des personnes que l'on juge supérieures à soi. La comparaison descendante quant à elle se réfère au fait de se comparer à une personne considérée comme inférieure à soi. Enfin, la comparaison latérale désigne le fait de se comparer à quelqu'un que l'on considère comme égal (Festinger,1954). Durant les décennies qui ont suivi, d'autres auteurs ont prolongé les travaux de Festinger, en s'intéressant plus précisément aux effets de la comparaison sociale en milieu scolaire notamment en établissant des liens avec la construction de soi. En postulant que la construction de soi se fait à partir de la comparaison à autrui, « l'école constitue (…) un contexte de comparaison quasi idéal » (Alaphilippe et al., 2010, p.170). En effet, dès l'âge de 3-4 ans, les enfants ont la capacité de se comparer, mais au fur et à mesure qu'ils grandissent, la manière de se comparer est modifiée (Bettayeb, 2017). Les études ont démontré que le type de comparaison n'est pas le même à 4 ans : âge auquel les enfants ont tendance à

chercher les similitudes et les différences sur l'apparence des autres sans véritable lien avec les tâches (par exemple un sac ou une veste qui seraient identiques) (Delhomme et al., 2005), ou à l'âge de 7-8 ans âge auquel « [...] l'enfant possède suffisamment d'aptitudes pour évaluer ses compétences en utilisant la comparaison sociale » (Alaphilippe et al., p.170). Il commence donc également à se comparer sur l'avancement de son travail. D'après Langlois Mayer (2021), ce besoin s'amplifie encore davantage à l'adolescence, car durant cette période, c'est en partie sur le regard des pairs que repose la perception de soi. Ainsi, la comparaison chez les élèves évolue en même temps que leur développement cognitif.

> [...] les enfants, dès la maternelle (à partir de l'âge de 3 ans), montrent un intérêt pour des comparaisons avec leurs camarades de classe. Ensuite et surtout, parce que, dès leur entrée dans l'enseignement primaire (vers 6-7 ans), ils se montrent capables sur cette base de faire des inférences à propos de leurs capacités propres. (Dumas & Huguet, 2011, p.95)

1.2.2. Construction de soi

« La « construction de soi » fait référence à l'ensemble des facteurs et processus (sociaux et individuels) permettant à un individu d'orienter son existence et, ainsi, de tenter de devenir (de se faire) ce qu'il est à ses yeux et aux yeux des autres à un moment donné » (Guichard, 2022, p.108). Autrement dit, la construction de soi est un processus continu durant lequel l'individu essaie d'articuler son identité et la manière dont il est perçu socialement. L'école a une place cruciale dans ce processus. Alaphilippe et al. (2010), affirment que l'on peut considérer l'école comme un lieu fondamental de la construction de soi. En raison des facteurs auxquels elle expose les élèves au niveau des évaluations, des interactions sociales et des attentes, l'école constitue selon les auteurs un environnement idéal pour la construction de soi. Comme le précisent Famose et Bertsch (2017), la littérature scientifique regorge de concepts se rapportant au « soi ». Dans le premier chapitre de leur ouvrage, les auteurs distinguent plusieurs termes qu'il convient de définir afin d'éviter les confusions. Premièrement, la perception de soi définie par Famose et Bertsch (2017) comme « une évaluation globale du soi » (p.16). Elle correspond à la connaissance descriptive que les individus ont d'eux-mêmes fondée sur l'observation de leurs propres comportements, caractéristiques et des rôles qu'ils occupent au sein du groupe. Elle se construit à partir des expériences et du regard d'autrui qui agit ici comme un véritable miroir social (Martinot, 2013). Selon Famose et Bertsch (2017) cette représentation répond à la question « Qui suis-je ? » et n'est pas nécessairement associée à des valeurs morales ou affectives. Ici, ce sont plutôt les caractéristiques dans lesquelles l'individu se reconnaît telles que « je suis un élève de 6H », « je suis timide » dont il s'agit (Famose & Bertsch, 2017). Deuxièmement, l'évaluation de soi, elle possède une dimension plus affective et normative. Elle correspond au jugement de valeur portant sur les

compétences ou les comportements que porte l'individu sur lui-même dans des domaines plus spécifiques (scolaire, social, physique…). Ce jugement peut être positif ou négatif (Famose & Bertsch, 2017). Et enfin, l'estime de soi renvoie à l'appréciation globale de sa propre valeur. Il s'agit de la manière dont l'individu se sent compétent dans les différents aspects de sa vie. Elle est le résultat d'un jugement affectif porté sur soi-même basé sur le regard social, mais également sur l'autoévaluation. Dans le cadre de l'école, Maintier et Alaphilippe (2007) relèvent que l'estime de soi se construit souvent grâce aux retours des enseignants ainsi que par le biais des comparaisons entre pairs et influence fortement la motivation et le sentiment de compétence des élèves. Ces trois composantes sont interdépendantes et évoluent. Comme le précise Martinot (2013), le soi ne se fige jamais : il se construit et s'adapte en permanence à travers les différentes interactions.

1.2.3. Impact de la comparaison sociale sur le soi

> L'évaluation de soi passe couramment par des processus de comparaison sociale selon lesquels nous nous comparons dans telle ou telle circonstance à ceux que nous estimons comme des inférieurs, des égaux, ou des supérieurs [...]. Les conséquences positives ou négatives de la comparaison sociale sont importantes en particulier dans des domaines comme [...] l'éducation. (Delhomme et al., 2005, p.119)

Cette citation de Patricia Delhomme et al. (2005) affirme qu'il y a un lien entre la comparaison sociale et la perception de soi. C'est un point sur lequel les différents auteurs se rejoignent.
Si la comparaison sociale est si importante, c'est parce qu'elle constitue l'un des mécanismes centraux de l'évaluation de sa propre valeur. Au terme de sa recherche Bettayeb (2017), a pu chiffrer l'influence de la comparaison sociale. En effet, « La comparaison sociale expliquerait 15 % de la variance de la confiance en soi » (Bettayeb, 2017, p.62). Il est tout de même important de mentionner que tous les types de comparaison ne sont pas problématiques. C'est ce que le modèle de Smith (2000) (cf. *figure 1*) illustre. Ce schéma adapté par Boissicat (2011) reprend l'idée que selon qu'elle soit ascendante ou descendante, la comparaison sociale peut déclencher des réactions opposées. D'après Buunk et Ybema (1997) cités par Boissicat (2011), « l'interprétation de l'information dépendrait de la position adoptée par la personne face à la comparaison : elle s'identifie à la cible de comparaison ou elle s'en différencie » (p.71). Ces notions de différenciation et d'identification apportent une nouvelle dimension à cette notion. En effet, comme le démontre le modèle de Smith (2000) (cf. *figure 1*), selon que l'individu se positionne comme inférieur ou supérieur, les conséquences ne sont pas les mêmes. Quand l'attention est centrée sur soi, la comparaison ascendante (avec une personne que l'on perçoit comme plus douée) peut créer de l'optimisme si l'on s'identifie à cette dernière

car l'on se met au même niveau que la personne que l'on admire. Si l'on s'en distingue, elle peut générer de la rancœur ce qui crée alors un sentiment de jalousie ou de tristesse parce que l'on ne se sent pas à la hauteur. D'après Muller (2011), « ces comparaisons ascendantes sont souvent menaçantes du fait qu'elles contredisent l'un des besoins de l'être humain : maintenir une image positive de lui-même » (p.17). Les comparaisons ascendantes représenteraient donc un risque élevé pour l'estime de soi des élèves. De la même manière, la comparaison descendante (avec une personne que l'on perçoit comme inférieure) génère soit de la fierté, lorsque l'on se sent supérieur à l'individu avec qui l'on se compare, soit de la peur si l'on s'aligne au niveau de la personne que l'on estime comme ayant un niveau bas. En contexte scolaire, cette baisse d'estime de soi peut avoir un impact significatif sur les apprentissages des élèves. En effet, le fait de se sentir inférieur aurait des répercussions importantes sur la capacité d'attention ce qui entraverait les capacités à effectuer une tâche (Butera et al., 2006).

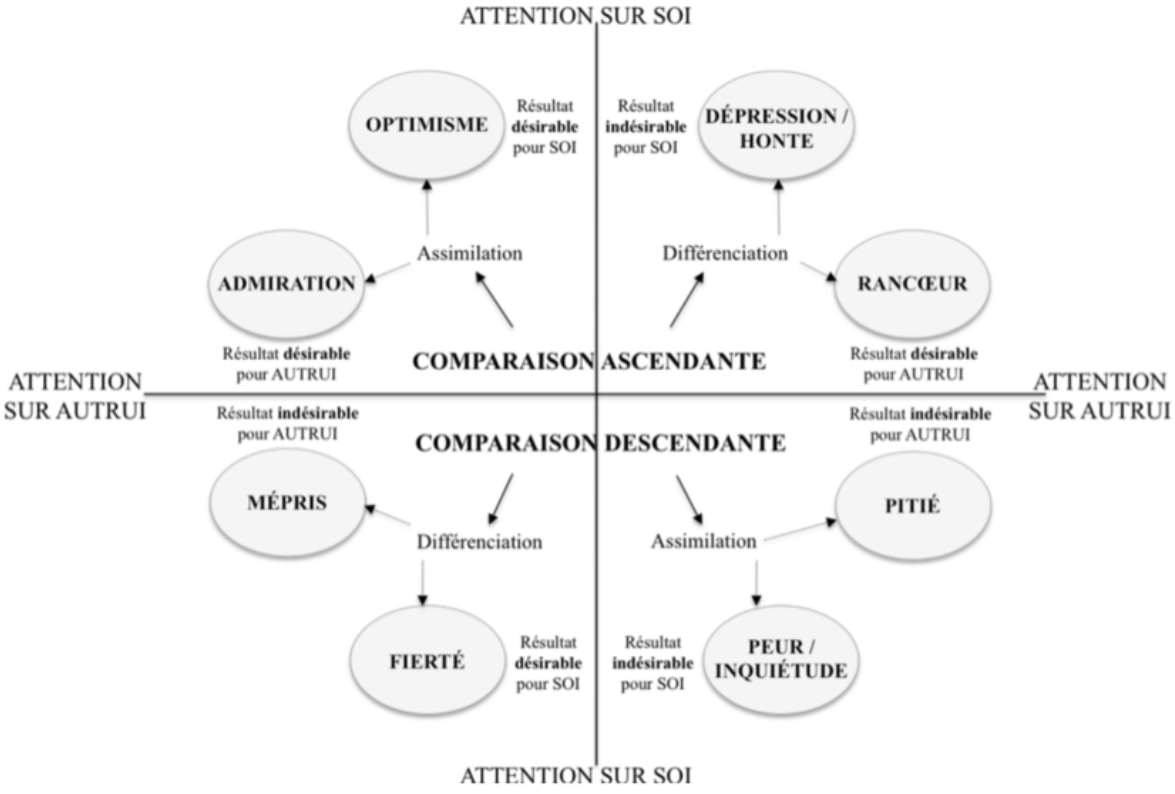


Figure 1 : *Modèle de l'identification et de la différenciation selon Smith (2000) adapté par Boissicat (2011)*

Cette constatation de Butera et al. (2006) est particulièrement intéressante, car elle permet d'établir un lien entre les difficultés à entrer dans des tâches et des résultats scolaires plus « faibles ». Ce qui signifierait que la probabilité que les élèves ayant une moins bonne estime de soi rencontrent des difficultés scolaires serait plus élevée. C'est ce qu'affirment Bouffard et

Vezeau (2011) qui mettent en évidence la réciprocité entre les performances et le sentiment de compétence.

> Un sentiment positif de sa compétence favorise un engagement actif et une attention élevée à la tâche, la recherche de solution et la persévérance, et le bon résultat en découlant a comme effet en retour de renforcer chez l'élève l'évaluation initialement positive de sa compétence. Inversement, la piètre performance résultant, d'une part, de la passivité de l'élève convaincu de son incompétence et, d'autre part, de ses ruminations sur ses incapacités, au détriment de l'attention vers la tâche et la recherche de solution, le renforce davantage dans son jugement négatif. (p.26)

Selon Delhomme et al. (2005), le caractère menaçant de la comparaison ascendante dépend de ce que Bandura (2007) désigne comme le sentiment d'autoefficacité, « c'est-à-dire la perception qu'a une personne de ses aptitudes personnelles et des actions qu'elle peut mettre en œuvre pour arriver à un but » (Bandura, 2007, cité dans Guimard et al., 2014, p. 63). « Ainsi, lorsque le sentiment d'auto-efficacité des individus est faible, ou bien quand il est altéré par la nature du dispositif dans lequel ils sont placés (e. g, contexte scolaire compétitif et sélectif), [...] l'activité de comparaison ascendante sera contre-productive (par exemple mauvaises performances scolaires) » (Delhomme et al., 2005, p.145). De plus, l'auteure ajoute que certains élèves, lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'échec à la suite d'une comparaison ascendante développent de l'anxiété et des angoisses ainsi que de la colère s'ils estiment ne pas être en mesure d'améliorer leurs résultats futurs. Dans cette situation, ils réduiront également le temps qu'ils allouent aux tâches à venir. En revanche, il y a de réels avantages à la comparaison ascendante. En effet, se comparer à quelqu'un qui réussit peut apporter des clés pour sa propre réussite. En reproduisant ce que l'on voit chez l'autre, nous avons la possibilité de nous améliorer. De plus, en s'identifiant à ces élèves, l'estime de soi est revue à la hausse ce qui permet d'élever le niveau de motivation. Malheureusement, plus les enfants grandissent plus les effets bénéfiques de la comparaison ascendante diminuent.

> La comparaison sociale étant de plus en plus facilement mobilisée, elle peut susciter une certaine prise de conscience des limites et entraîner une modification de l'auto-évaluation, dans le sens d'une diminution de l'estime de soi, entre 8 et 15 ans (Maintier & Alaphilippe, 2007, p. 115).

En effet, l'activation de certains mécanismes de comparaison peut avoir des répercussions négatives sur le jugement que les jeunes ont à leur égard (Vohs et Heatherton, 2004 cités par Langlois Mayer, 2021).

1.2.4. Rôle de l'évaluation dans la comparaison sociale

L'évaluation est régulièrement mentionnée par les auteurs comme un facteur impactant pour la comparaison sociale. Qu'elle soit formelle ou informelle l'évaluation constitue l'un des piliers de l'enseignement-apprentissage (Crahay et al., 2019). D'après Pasche Gossin et al. (2024) elle remplit trois fonctions : faire un diagnostic des connaissances des élèves, réguler les apprentissages et certifier des apprentissages effectués. Ce sont les deux dernières qui vont particulièrement nous intéresser dans la suite de ce travail.

- L'évaluation formative ou formatrice est une forme d'évaluation visant à soutenir les apprentissages des élèves. Elle permet de recueillir des informations pour l'enseignant·e et l'élève afin qu'ils·elles puissent mettre les différentes régulations et/remédiations nécessaires en place (Département de l'éducation et de la famille, Service de l'enseignement obligatoire, 2021). Elle peut être réalisée par l'enseignant·e, mais également par les élèves sous forme d'autoévaluation et « [...] a pour but principal de se dérouler dans le quotidien de la classe, de soutenir les apprentissages des élèves et de favoriser leur amélioration en cernant les difficultés et en donnant des feedbacks de développement » (Pasche Gossin et al., 2024, p. 4).
- L'évaluation sommative ou certificative sert à « établir un bilan certifiant les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'une étape intermédiaire (ex., semestre) ou d'une étape finale (ex., année ou cycle pluriannuel) d'un cycle de formation » (Allal, 2008, cité par Crahay et al., 2019, p. 360). Elle peut être critérielle (dans ce cas le résultat est comparé à un critère de réussite) ou normative (ce qui signifie que le résultat est comparé aux autres élèves) (Issaieva & Crahay, 2014).

Selon Issaieva et Crahay (2014), l'interprétation des résultats des évaluations sommatives serait le plus fréquemment normatif. Cela signifie que l'objectif qui se cache derrière les évaluations est de classer et de hiérarchiser les performances des élèves. Cet avis s'accorde avec celui de Mottier Lopez (2019) qui affirme que la présence d'évaluations normatives est encore très importante dans les classes. Bien que cette tendance semble petit à petit évoluer dans l'autre sens, d'après Inglada et Pasche Gossin (2024). Dans ce cadre-là, les productions des élèves sont majoritairement utilisées comme base pour comparer, classer ou orienter les élèves à l'aide de notes, de commentaires ou de jugements. C'est précisément ce type d'évaluation qui représente un danger pour les élèves car « […] les situations comparatives sont fortement imprégnées de connotations évaluatives qui, peu à peu, deviennent négatives et menaçantes plutôt que positives et rassurantes » (Delhomme et al., 2005, p.143). D'après Issaieva et Crahay (2014), de nombreuses études démontrent que selon les contextes

évaluatifs, les stratégies d'apprentissage et la motivation varient. Par conséquent, si dans l'évaluation, l'accent est mis sur le rendement et la comparaison entre les élèves afin de savoir qui obtient la meilleure note, il a été observé que les élèves se concentrent majoritairement sur les performances plutôt que sur l'apprentissage en lui-même. Dans le cas contraire, lorsque l'état des connaissances des élèves est évalué de manière diagnostique ou formative dans le but de soutenir leurs apprentissages, l'intérêt des élèves pour les apprentissages serait plus élevé, cela augmenterait l'engagement dans la tâche, mais cela leur donnerait également suffisamment de confiance pour oser essayer en craignant moins de commettre des erreurs. En résumé, l'évaluation en soi ne constitue pas une menace, cela dépend de la manière dont elle est pratiquée, analysée et transmise.

1.2.5. Différenciation

Nous avons vu plus tôt que la compétitivité induite par un système qui favoriserait une trop grande visibilité des différences, s'avérait nocive pour l'estime de soi des élèves et par conséquent aussi pour leurs apprentissages. « Quand l'identité sociale est saillante, le contexte de comparaison amène à des effets délétères sur le concept de soi » (Chazal, 2015, p.27). Il semble donc pertinent de s'intéresser de plus près à la différenciation pédagogique. Cette pratique qui a vu le jour au début du XX^{e} siècle (Forget, 2018) vise à permettre à chaque élève d'avoir accès aux apprentissages en fonction de ses caractéristiques et ses différences (Meia, 2022). Il s'agit de prendre en compte l'ensemble des élèves en intégrant les difficultés, les facilités, les rythmes et les méthodes d'apprentissage de chacun. « La différenciation de l'enseignement vise à nous permettre de toucher nos élèves dans leur diversité » (Meia, 2022, p.45). Globalement, cette pratique vise à soutenir le développement des compétences en tenant compte des besoins afin de permettre à chacun d'atteindre les objectifs. D'après plusieurs auteurs dont Leroux et Paré (2016), la différenciation peut se diviser en quatre axes : les structures, les contenus, les processus et les productions.

- Les structures (les conditions de travail) : il s'agit de l'aménagement de la classe, l'adaptation du temps, les formes de travail et les ressources employées.
- Les contenus (ce que les élèves doivent apprendre) : il s'agit de varier les sujets, la complexité, les compétences à travailler et le matériel didactique employé.
- Les processus (présentation et appropriation de la tâche) : la prise en compte des connaissances antérieures, des centres d'intérêts, du cadre de vie et du développement.
- Les productions (production finale) : il s'agit des modalités de restitution de la tâche finale (production orale ou production écrite, critères différents, travail de groupe…).

Meia (2022) ajoute qu'à partir de ces quatre axes, la différenciation peut être mise en œuvre de deux manières différentes. Tout d'abord, il évoque la différenciation successive qui est une méthode pensée sur le long terme. L'enseignant organise le travail de sorte qu'au fur et à mesure des activités, les élèves soient confrontés à une diversité de formes de travail. Ensuite, la différenciation simultanée qui, quant à elle propose plusieurs activités différentes en même temps. Cette différenciation donne à chaque élève la possibilité d'effectuer des tâches adaptées à son rythme d'apprentissage et à ses besoins. La mission de l'enseignant consiste donc à évaluer ses élèves de manière formelle et informelle afin d'être en mesure de différencier son enseignement en conséquence (Crahay et al., 2019). Dans l'espace BEJUNE, la différenciation pédagogique est un sujet qui est traité dès la formation initiale des futurs enseignants. En effet, le Référentiel de compétence (Haute école pédagogique BEJUNE, 2022) mentionne à de nombreuses reprises des termes qui vont dans le sens de la différenciation. On y trouve notamment les composantes suivantes :

- Choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées (C.1.5)
- Prendre en considération les acquis, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage (C.1.4)
- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. (C.5.1)
- Proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser. (C.5.2)

Cette démarche semble donc être une piste intéressante pour prendre en compte toutes les différences. Elle permet de ne pas stigmatiser les élèves et ainsi d'éviter les effets négatifs de la comparaison sociale. De plus, les enseignants sont formés à réguler les apprentissages des élèves selon leurs besoins.

1.2.6. Les classes à degrés multiples et à degré unique

En admettant que l'école soit un lieu fondamental de la construction de soi, comme l'indiquent Maintier et Alaphilippe, (2007) et Alaphilippe et al. (2010), on peut légitimement partir du principe que l'organisation de l'école, l'environnement social ainsi que le niveau scolaire peuvent influer sur les autoévaluations de l'élève et son estime de soi. En partant de ce postulat, et en sachant que la comparaison et l'estime de soi sont fortement liées (Bettayeb, 2017), il semble pertinent de s'intéresser aux différentes structures de classe que l'on peut trouver. De manière générale, nous connaissons en majorité des classes à degré unique ou

éventuellement à double degré (Pasche Gossin, 2019a, 2019b). La raison à cela serait historique. En effet, le mode d'enseignement à degré unique est apparu au XIX^{e} siècle et s'est démocratisé au fil des années (Pasche Gossin, 2019b). D'après Pasche Gossin (2019b), aujourd'hui l'école garde en héritage de nombreuses traces de cette époque. Premièrement le « mode individuel » ; il s'agit du fonctionnement dans lequel les élèves passent l'un après l'autre devant l'enseignant pour faire corriger leur exercice. Ensuite, le « mode simultané » qui se réfère au fait que les élèves travaillent en même temps sur une tâche identique tout cela sous la surveillance de l'enseignant. Puis enfin, le « mode mutuel » il s'agit ici de la combinaison de plusieurs choses ; tout d'abord, l'utilisation d'élève ressource pour effectuer du monitorat, un enseignement strict et un rythme soutenu dans les apprentissages (Pasche Gossin, 2019b). Si le degré unique est souvent préféré par les enseignants et les parents (Suchaut, 2010), les classes à degrés multiples malgré le fait qu'elles soient souvent marginales et cantonnées aux milieux ruraux, semblent répondre à d'autres besoins des élèves (Pasche Gossin, 2019a ; Pasche Gossin, 2019b ; Suchaut, 2010). Notamment l'obligation d'appliquer de la différenciation au sein de la classe. Par définition, en raison de sa structure, la classe à degrés multiples est constituée d'élèves ayant de grandes différences d'âge. Dans ce cadre, l'enseignant n'a pas d'autre choix que de suivre les élèves de manière plus individualisée et donc de différencier davantage sa pédagogie (Pasche Gossin 2019a). Ainsi, il est fréquent que dans ces classes-là, les élèves travaillent en même temps sur des activités différentes adaptées à leur besoin et à leur niveau. D'après plusieurs auteurs, d'ordinaire, pour que les élèves se comparent, il faut que les individus qui les entourent leur ressemblent. Par conséquent, un élève aura plutôt tendance à se comparer à des enfants de même âge et de même niveau que lui. Il ne serait donc pas pertinent pour un élève de 8H d'évaluer ses compétences en les comparant à celles d'un élève de 5H et vice versa. « Les rivalités n'ont pas lieu d'être dans une classe où tout le monde est différent » (Pasche Gossin, 2019b, p.28).

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

Durant la rédaction de ma problématique, il est apparu que plusieurs facteurs jouaient un rôle dans l'émergence de certaines comparaisons sociales en milieu scolaire : certaines pratiques évaluatives, la synchronisation du travail et certaines formes de travail. Ces facteurs créent parfois des situations dans lesquelles les élèves ont la possibilité de se mesurer les uns aux autres. La recherche a démontré que tous les élèves n'étaient pas égaux face à cette comparaison sociale. Selon le type de comparaison ou les caractéristiques individuelles des élèves, les effets ne seront pas les mêmes. La comparaison sera parfois considérée comme une véritable menace et d'autres fois comme une source de motivation (Delhomme et al., 2005

; Butera, 2011). Souvent critiqué dans la littérature scientifique pour ses logiques de hiérarchisation ou de classement, certaines fois, le système scolaire soutient la création d'un climat compétitif qui amplifie ce phénomène. C'est pourquoi ce travail s'intéresse également à la classe à degrés multiples, qui s'éloigne du système scolaire dit « classique ».

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les pratiques scolaires créent parfois des environnements qui favorisent la comparaison sociale : qu'il s'agisse d'évaluations normatives ou encore de situation d'enseignement-apprentissage identiques et simultanées. Un tel climat de classe n'est pas neutre et peut influencer la motivation, l'estime de soi ainsi que l'engagement dans les apprentissages des élèves. Toutefois, certains contextes semblent plus ou moins favorables à l'apparition de ces pratiques qui génèrent une dynamique comparative. Par exemple, dans les classes à degrés multiples, le travail simultané sur une même tâche est impossible en raison de l'écart d'âge. Dans cette situation-là le travail scolaire est naturellement différencié. En revanche dans les classes à degré unique cette méthode est plus facilement mise en place. Ainsi, les écarts de réussite ou de niveau sont susceptibles d'être moins mis en avant. Mon mémoire s'inscrit donc dans une perspective qui cherche à comprendre l'influence de la structure et de l'organisation de la classe sur la comparaison sociale, mais également sur l'estime de soi des élèves.

À partir de cette réflexion, j'ai pu formuler la question de recherche suivante :

De quelle manière la comparaison sociale vécue en classe influence-t-elle l'estime de soi des élèves selon qu'ils et elles évoluent dans une classe à degré unique ou à degrés multiples ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Trois objectifs ont été formulés pour explorer cette question de recherche afin d'affiner l'analyse des facteurs qui pourraient influencer la comparaison sociale ainsi que ses effets sur l'estime de soi des élèves :

Objectif 1 : Identifier les formes de comparaison sociale que les élèves mobilisent spontanément en classe.

En cherchant à décrire et à spécifier les différentes formes de comparaison sociale présentes dans le discours des élèves : comparaison sociale ascendante, descendante ou latérale. L'enjeu est d'identifier dans quelles situations ces comparaisons émergent (travail scolaire, évaluations, interactions).

Objectif 2 : Comprendre la manière dont la comparaison sociale influence l'estime de soi des élèves.

Cet objectif consiste à étudier les effets de la comparaison sociale sur le regard porté sur soi des élèves. Il s'agit ici d'identifier les conditions dans lesquelles la comparaison sociale devient un levier ou un frein.

Objectif 3 : Comprendre en quoi les expériences de comparaison sociale ainsi que leurs effets sur l'estime de soi diffèrent entre les classes à degré unique et les classes à degrés multiples.

Cet objectif vise à analyser les éventuelles différences dans la manière dont les élèves perçoivent et vivent les situations de comparaison sociale ainsi que leur propre position dans la classe, selon qu'ils évoluent dans une classe à degré unique ou dans une classe à degrés multiples. Il s'agit donc d'identifier comment l'organisation de la classe influence les situations de comparaison sociale entre les élèves et la manière dont celles-ci sont interprétées et vécues.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques qui constituent cette recherche. Il expose les orientations retenues pour la construction de cette méthodologie. Dans un premier temps, les principes méthodologiques sont détaillés afin de situer le type de recherche, la démarche adoptée, l'approche privilégiée, ainsi que les enjeux et objectifs visés. Dans un second temps, sont présentées les modalités concrètes de mise en œuvre : la méthode de récolte des données, le dispositif d'entretien, le protocole de recherche et les critères d'échantillonnage. Enfin, la stratégie d'analyse des données est exposée et justifiée au regard des objectifs de la recherche.

2.1. Fondements méthodologiques

Les fondements méthodologiques présentés ci-dessous précisent le type de recherche, la démarche choisie, l'approche adoptée, ainsi que les enjeux et les objectifs qui structurent la présente étude.

2.1.1. Recherche qualitative

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Cette démarche permet de se rendre sur le terrain afin d'interroger les différents acteurs. Elle vise à comprendre l'expérience que vivent les individus et non pas à établir des chiffres ou des mesures (Van der Maren, 1996). D'après Paillé et Mucchielli (2021), la recherche qualitative a pour but de saisir le sens des phénomènes humains en s'appuyant sur les discours et les contextes dans lesquels ils prennent forme. De plus, cette méthode de recherche permettrait également d'aborder la question de manière plus sensible, car le chercheur a accès en temps réel aux réactions des personnes interrogées (Anadón &Guillemette, 2007). L'objectif de ce travail de recherche est de comprendre la manière dont la comparaison sociale se manifeste et comment elle affecte les élèves en fonction de la structure de leur classe. Cette thématique a un caractère relativement subjectif et se manifeste souvent de manière implicite. C'est pourquoi j'ai choisi de l'appréhender en recueillant le témoignage des personnes concernées. Fortin (2016) relève l'efficacité de ce type de démarche pour accéder lors des entretiens aux sentiments des personnes interrogées. C'est véritablement ce qui est recherché dans ce travail, en choisissant de mener des entretiens avec des élèves, le but est de comprendre les enjeux de ce phénomène en m'adressant directement aux principaux concernés.

2.1.2. Démarche compréhensive

La démarche compréhensive a pour but de comprendre, d'expliquer et de décrire des faits (Van der Maren, 1996). Elle permet notamment « d'entrer dans le vécu et le ressenti d'un autre homme », Paillé et Mucchielli (2010, p.29). Elle demande une certaine empathie qui vise à comprendre le sens que les individus donnent à leurs expériences. La démarche compréhensive mène à une analyse permettant de formuler une vision d'ensemble de l'objet de recherche. Pour cette recherche, cette démarche permet de comprendre la manière dont les élèves perçoivent et vivent le phénomène de comparaison sociale au sein de leur classe.

2.1.3. Approche inductive

Cette recherche s'appuie sur une approche inductive. Dans ce type de recherche, la compréhension du phénomène étudié émerge progressivement à partir des données recueillies sur le terrain. Comme le relève Van der Maren (1996), une telle approche repose sur l'observation et l'interprétation de situations réelles afin de construire des connaissances empiriques. Ce type de démarche permet d'accorder une place centrale à la parole des participant·e·s et à l'importance qu'ils et elles donnent à leurs différentes expériences, sans chercher à confirmer une théorie préalable. Ici, le travail est fondé sur les propos recueillis lors des entretiens. Les éléments significatifs et les régularités sont dégagés du discours des élèves pour construire, pas à pas, une compréhension du phénomène de comparaison sociale dans les deux différents contextes scolaires. Les propos recueillis lors des entretiens constituent la base à partir de laquelle la réflexion se développe et permet de préciser les liens avec le cadre théorique. Cette démarche permet d'ancrer la réflexion dans la réalité vécue par les participant·e·s et d'accorder une place centrale à leurs perceptions.

2.1.4. Enjeux de recherche pragmatique et ontogénique

Ce travail de recherche s'inscrit dans une double perspective : pragmatique et ontogénique.
Du point de vue ontogénique, ce travail cherche à comprendre le phénomène de construction de soi des élèves à travers les interactions sociales vécues à l'école et plus précisément en classe. Selon Van der Maren (2003), l'enjeu ontogénique renvoie à la compréhension des processus de transformation et d'évolution d'un individu ou d'un système dans un contexte donné. En s'interrogeant sur la comparaison sociale comme facteur influençant l'estime de soi, la recherche s'inscrit véritablement dans cette perspective. D'un point de vue pragmatique, la recherche vise également à produire des connaissances utiles à la pratique enseignante. Comme le précise Astolfi (1993), une recherche pragmatique cherche à associer la théorie et

la pratique, afin de contribuer à l'amélioration des dispositifs pédagogiques et à la réflexion professionnelle. Dans cette idée, la présente étude cherche à mettre en lumière la manière dont certaines structures scolaires peuvent encourager, ou au contraire atténuer, les effets négatifs de la comparaison sociale sur les élèves. La recherche répond ainsi à un double enjeu : comprendre un phénomène (ontogénique) tout en nourrissant la réflexion sur les pratiques en classe (pragmatique).

2.2. Nature du corpus

Ce chapitre, présente la méthode de récolte de données retenue, à savoir l'entretien semi-directif. Sont ensuite détaillés le protocole de recherche mis en place et les modalités d'échantillonnage choisies pour la sélection des participant·e·s.

2.2.1. Récolte de données : entretien semi-directif

Dans le cadre de cette recherche, la méthode de récolte des données retenue est l'entretien semi-directif**.** Ce type d'entretien, situé à mi-chemin entre l'entretien directif et l'entretien non-directif, permet de combiner un cadre structuré tout en profitant d'une certaine souplesse durant l'échange. Comme le précisent Van Campenhoudt et Quivy (2011), « l'entretien semi-directif est certainement le plus utilisé en sciences sociales, car il permet d'obtenir un discours riche tout en gardant un fil conducteur thématique » (p. 171). Ce choix méthodologique est justifié par la nature compréhensive de cette étude, qui vise à cerner le vécu des élèves concernant leurs expériences de comparaison sociale en classe. Comme le rappellent Fortin (2016) et Boutin (2008), l'entretien semi-directif favorise une communication authentique et la possibilité pour le chercheur de reformuler, de relancer la discussion ou alors de demander des précisions lorsque c'est nécessaire, ce qui contribue à la richesse des données recueillies. Les entretiens seront menés auprès d'élèves de cycle 2 d'école primaire issu·e·s de classes à degré unique, mais également de classes à degrés multiples. Chaque entretien sera réalisé de manière individuelle, afin de permettre à chaque élève de s'exprimer librement et de limiter par exemple les effets d'influence entre pairs.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Le guide d'entretien a été élaboré à partir des objectifs de recherche. Il comporte donc des questions ouvertes en lien avec ces trois grands thèmes :

1. L'organisation de la classe et du travail scolaire ;
2. Les situations de comparaison ou d'observation des pairs ;

3. Le ressenti et les émotions associées à ces comparaisons (fierté, doute, motivation, etc.)

Le recours à l'entretien semi-directif s'avère particulièrement pertinent pour cette recherche, car il permet d'explorer en profondeur le vécu des élèves et de comprendre comment la structure de la classe influence les dynamiques de comparaison sociale et l'estime de soi au quotidien. Les entretiens seront enregistrés, avec l'accord écrit des élèves et des parents, afin de permettre une analyse précise et fidèle aux propos recueillis. Ensuite, les enregistrements seront retranscrits intégralement pour l'analyse qualitative. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle. Les prénoms des participant·e·s seront remplacés par des prénoms d'emprunt choisis par ces derniers afin de garantir l'anonymat et de respecter le code d'éthique des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande (2002).

2.2.3. Échantillonnage

L'échantillon de cette recherche est constitué de 5 élèves de l'école primaire, âgés de 8 à 11 ans, répartis entre des classes à degré unique et des classes à degrés multiples. L'objectif n'étant pas de généraliser les résultats, mais de comprendre au mieux les expériences vécues, le choix s'appuie sur un échantillonnage raisonné (Fortin, 2016) typique des recherches qualitatives. Les participant·e·s sont sélectionné·e·s avec l'aide des enseignantes selon plusieurs critères. Premièrement, être scolarisé·e au cycle 2 dans une classe à degré unique ou à degrés multiples ensuite, être volontaire et enfin, disposer de l'accord parental. Le choix de ces deux contextes vise à comparer les dynamiques de comparaison sociale selon la structure de la classe. Le cycle 2 représente un terrain particulièrement pertinent pour de nombreuses raisons. Dès l'âge de 7-8 ans, l'enfant a développé les compétences nécessaires pour évaluer ses capacités en mobilisant la comparaison sociale. Ainsi, à partir de cet âge-là, la comparaison aux pairs devient un repère important pour l'estime de soi (Alaphilippe et al., 2010). Le cycle 2 couvre donc précisément cette période, durant laquelle les élèves passent d'une évaluation de soi encore peu différenciée à une comparaison sociale de plus en plus consciente et fine (Bettayeb, 2017).

Tableau 1: Échantillonnage

Prénom d'emprunt de l'élève	Degré de scolarisation	Age	Contexte de scolarisation	Nombres d'élèves du même degré dans la classe
Mia	7H	11 ans	Degrés multiples	7
Lisa	5H	8 ans	Degrés multiples	7
Youssef	5H	9 ans	Degrés multiples	7
Simon	5H	8 ans	Degré unique	22
Micah	7H	11 ans	Degré unique	21

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens

Les entretiens menés sont enregistrés puis retranscrits en intégralité à l'aide du logiciel de transcription automatique TurboScribe. Les transcriptions sont ensuite relues puis corrigées manuellement afin de permettre une analyse précise du discours des élèves. Elles sont effectuées de manière littérale, en respectant les hésitations, le vocabulaire et les tournures propres aux élèves. Les éléments non verbaux significatifs (rire, silence, intonation) sont signalés lorsqu'ils seront utiles à la compréhension du propos. Cette fidélité du verbatim permet de préserver la richesse des données et de limiter les interprétations avant la phase d'analyse (Fortin, 2016 ; Van der Maren, 1996).

2.3.2. Traitement des données

Le traitement des données correspond à l'ensemble des opérations techniques qui permettent d'analyser les informations recueillies pour répondre aux objectifs de l'étude (Gaumont, 2023). Lorsqu'il s'agit d'entretiens, il consiste à organiser puis interpréter les informations recueillies afin d'en dégager des éléments significatifs liés au cadre théorique, à la question et aux objectifs de recherche. Selon Van der Maren (1996), le traitement des données qualitatives

doit permettre de transformer l'ensemble des entretiens en un matériau interprétable. Dans un premier temps, les verbatims sont relus de manière attentive afin de repérer les éléments liés à mes objectifs de recherche ; l'estime de soi, la comparaison sociale, les interactions entre élèves et la structure de la classe. Cette première lecture permet de relever les passages significatifs, de dégager les éléments récurrents et les différentes nuances entre les propos des élèves. Les extraits pertinents sont ensuite regroupés par catégorie selon les thématiques observées. Cette organisation progressive du contenu permet d'identifier des idées centrales et de mettre en lumière des tendances partagées par plusieurs élèves. Comme le souligne Bardin (2013), l'objectif de cette étape n'est pas de quantifier les propos, mais de comprendre leurs significations. Puis, les regroupements de thèmes sont comparés entre les différents entretiens afin de dégager d'éventuels points communs ou différences entre les deux contextes étudiés. Ce travail d'interprétation s'effectue dans une logique de va-et-vient entre les données brutes et le cadre théorique.

Tableau 2 Code couleur de traitement des données

Thématique	**Couleurs**
Organisation de la classe	
Observation/ des pairs et comparaison	
Interactions avec les pairs	
Ressentis et émotions associées	

2.3.3. Méthode d'analyse : analyse du contenu

La méthode d'analyse retenue pour ce travail de recherche est l'analyse de contenu. Cette approche fréquemment utilisée pour les recherches qualitatives (Fortin, 2016), permet d'analyser le contenu des entretiens de manière systématique dans le but d'en extraire les idées principales, les significations et les régularités. D'après Fortin (2016) « Elle permet une grande diversité d'application […] et consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (p. 364). Cette organisation méthodique permet selon Bardin (2013), de décrire le contenu des discours afin de pouvoir en extraire le sens. Cette méthode est donc particulièrement adaptée à

l'objectif de ma recherche, qui vise à comprendre comment les élèves expérimentent la comparaison sociale et la manière dont cette dernière influence leur rapport à eux-mêmes.
Mon processus d'analyse se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, une phase de lecture permet de s'imprégner du contenu des entretiens. Ensuite, les informations liées à la comparaison sociale, à l'estime de soi ou à l'organisation de la classe sont identifiées. Toutes ces données sont ensuite regroupées pour faire émerger des catégories. Enfin, une interprétation du contenu permet de mettre en évidence les régularités et les divergences entre les discours des élèves issu·e·s de la classe à degré unique et de la classe à degrés multiples. L'analyse de contenu permet véritablement de rendre compte de la richesse du discours des élèves tout en maintenant une rigueur méthodologique. Elle offre la possibilité de relever les éléments saillants qui émergent des entretiens et de dégager des tendances générales sur la manière dont les élèves vivent et interprètent les dynamiques de comparaison sociale dans leur environnement scolaire.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des entretiens réalisés auprès d'élèves issus de classe à degré unique (Micah et Simon) et d'élèves issu·e·s de classe à degrés multiples (Mia, Youssef et Lisa). Les données récoltées durant les cinq entretiens semi-directifs permettent de se rendre compte des dynamiques de comparaison sociale telles qu'elles sont perçues et vécues par des élèves de cycle 2. L'analyse thématique du contenu des entretiens a permis de dégager plusieurs catégories issues directement du discours des élèves. Premièrement, l'organisation du travail en classe, les situations d'observation et d'interaction, les formes de comparaisons puis les effets liés à cette dernière. Chaque axe sera analysé et illustré par des propos d'élèves au moyen d'extraits de verbatim.

3.1. Organisation du travail scolaire

L'organisation du travail scolaire est l'un des facteurs susceptibles d'influencer l'apparition de la comparaison sociale. Les entretiens montrent que des différences importantes apparaissent entre les deux contextes notamment sur la structure des tâches.

3.1.1. La classe à degrés multiples

Dans la classe à degrés multiples, les élèves travaillent en autonomie à l'aide d'un plan de travail. Ce dernier est organisé par objectif. Un certain nombre d'activités (fiches, ateliers, jeux…) est associé à chaque objectif. Les élèves ont la liberté d'effectuer les exercices qu'ils

veulent dans l'ordre souhaité et ne sont pas obligé·e·s de terminer toutes les activités du plan de travail avant de passer à l'objectif suivant ou à l'évaluation. Youssef explique :

« Je peux choisir de faire une ou deux fiches de chaque truc ou plus ».

Une fois que l'objectif est atteint pour lui, il peut passer au suivant ou alors à l'évaluation. Lisa ajoute

« Tu peux faire ce que t'as le plus besoin pour apprendre ».

Ainsi, il est possible de choisir les activités en fonction de ce qui selon eux et elles doit être travaillé. Ce type d'organisation permet aux élèves de prendre conscience de leur progression et d'adapter leurs apprentissages en fonction de leurs besoins, de leur niveau et de leurs envies.

« Des fois, j'ai pas envie de faire de fiches, du coup, je fais des ateliers » (Mia)

C'est à eux et elles d'évaluer et d'estimer s'ils sont suffisamment entrainé·e·s pour passer à la suite. Chaque degré travaille sur des matières différentes en simultané et hormis les moments théoriques avec l'enseignante, c'est également le cas pour les élèves du même degré. Cette organisation se rapproche de ce que Meia (2022) désigne comme une différenciation simultanée. En effet, qu'ils ou elles aient des facilités ou des difficultés, l'ensemble des élèves est pris en compte. Chaque élève a la possibilité de développer des compétences tout en avançant à son rythme et en utilisant les méthodes qui lui conviennent le mieux. Ce qui ressort aussi du discours de l'élève, c'est notamment une différenciation au niveau de la structure et des processus. Lorsque les élèves décrivent les différents moments d'apprentissage, on s'aperçoit qu'il y a une réelle différenciation au niveau de la structure. Les élèves ont des temps d'apprentissages individuels, en groupe mais également des moments durant lesquels ils peuvent travailler en ateliers. Cette variation des formes de travail correspond à l'axe de différenciation au niveau de la structure mentionné par Caron (2003). La différenciation au niveau du processus apparaît également dans le récit des élèves de cette classe notamment dans le choix qui leur est offert au niveau des stratégies d'apprentissage. En pratique, cet axe permet de « différencier les chemins proposés par l'enseignant·e et suivis par les élèves pour s'approprier les contenus » (Meia, 2022, p. 47). La différenciation au niveau des processus agit tant sur les formes de travail (ateliers, projet, enseignement explicite, etc.) que sur le rythme et les stratégies d'apprentissage (Meia, 2022). C'est ce que l'on retrouve dans les descriptions des élèves. En effet, pour atteindre l'objectif une grande diversité de moyens est proposée aux élèves et c'est à eux et elles de choisir les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent le mieux.

3.1.2. Les classes à degré unique :

Le fonctionnement des classes à degré unique décrit par les deux élèves de 5H et de 7H est relativement similaire. Le travail est principalement organisé autour d'un travail commun introduit par les consignes de l'enseignant·e. Il existe tout de même quelques nuances entre les deux classes. Dans la classe de 7H, les activités sont la plupart du temps précédées de consignes données en plénum, après quoi tous les élèves débutent simultanément une tâche commune.

> *Quand j'arrive en classe, je m'assis, je cherche mes affaires de la leçon qu'on a. (Micah)*
>
> *Et après, j'attends la prof, une fois ou deux, je discute. Et après, quand ça sonne, je me tais et j'attends que la prof commence à parler pour donner la consigne. (Micah)*

Dès qu'une fiche est terminée par une partie des élèves, l'enseignante peut demander à toute la classe de s'arrêter pour effectuer une correction commune, y compris pour les élèves qui n'ont pas terminé l'activité et pour celles et ceux qui seraient déjà passé·e·s à un autre travail. Les fiches qui restent inachevées sont placées dans une fourre prévue à cet effet. Les élèves disposent d'un temps en fin de semaine pour les terminer. Si le délai n'est pas suffisant, le travail restant est à finir en devoir. Ceux et celles qui terminent plus rapidement que le reste du groupe reçoivent du travail supplémentaire préparé par l'enseignante, ce travail est généralement à réaliser en autonomie pendant que celle-ci accompagne les élèves qui rencontrent des difficultés.

> *Après, moi et mes trois camarades, on les* (les fiches) *termine et après, elle doit mettre plus de travail. Et après, on doit se débrouiller parce qu'il y a encore les autres personnes qui sont en train de faire et il y a seulement nous trois qui doivent faire la nouvelle fiche et on doit faire tout seul, on doit lire les consignes, on doit bien comprendre, pour pouvoir bien faire. (Micah)*

Dans la classe de 5H, les consignes sont également données à tous les élèves en même temps. Mais il arrive parfois que les consignes soient notées au tableau.

> *Des fois, c'est écrit au tableau qu'est-ce qu'on doit faire pendant que la maîtresse ou le prof n'est pas là. (Simon)*

Il y a quelques différences dans les pratiques au sein de la classe de 5H et celle de 7H. Lorsqu'ils et elles terminent leur travail, les élèves de 5H de la classe à degré unique n'ont pas de travail supplémentaire à effectuer mais peuvent rattraper le travail qu'ils et elles ont à faire dans une autre matière ou s'occuper individuellement avec des *« jeux solo »* lorsqu'ils et elles

n’ont pas d’autres choses à terminer. Et puis les élèves qui ne terminent pas le travail demandé n’ont pas à le terminer en devoir.

> *On finit et après on peut faire les choses qu'on a commencées déjà dans les autres leçons et on n'a pas fini encore. (Simon)*

La méthode d’enseignement mise en place dans ces deux classes peut être qualifiée de simultanée car « elle consiste à faire faire la même chose à tous les élèves en même temps » (Jouan, 2024, p.13). Dans ce cadre-là, la différenciation décrite par les deux élèves s’apparente à une différenciation successive dans le temps ;

> c’est-à-dire en pensant son enseignement comme une suite de séquences où l’ensemble des élèves seront occupé·e·s en même temps sur une même tâche, mais d’une manière différente à chaque fois : par exemple, en leur demandant tantôt d’écouter et de prendre des notes, tantôt de s’engager pratiquement dans une activité, seul ou en groupe, tantôt de travailler sur des supports visuels, d’autres fois sur un support audio. (Meia, 2022, p.49)

3.2. Situations d’observation et interactions

En plus de l'organisation du travail, les interactions entre élèves représentent également un facteur d'influence sur la comparaison sociale. Les entretiens font émerger divers types d’échanges entre pairs qui ont chacun un rôle différent selon le contexte et la nature de l’échange.

3.2.1. Les interactions fonctionnelles

La première catégorie d'interaction est celle des échanges pratiques, ils ne visent pas directement la comparaison, mais s'inscrivent plutôt dans la vie de la classe. Lisa dit regarder le travail des autres principalement lorsqu’il lui manque du matériel et qu’elle doit en emprunter.

> *« Je demande plus le matériel et je regarde un petit peu les fiches, qu'est-ce qu'elle fait avec cette fiche parce que je vois qu'elle fait la même fiche que moi. Et si elle a fini je demande, Kara, tu peux me prêter ta règle ? »*

3.2.2. L'entraide comme forme d'interaction valorisante

Dans le discours des élèves, une autre forme d’interaction est particulièrement présente ; il s’agit de l'entraide. La plupart des élèves décrivent des situations dans lesquelles ils et elles viennent en aide à leurs pairs ou à l’inverse sollicitent un·e camarade pour obtenir de l'aide. De manière générale, ces situations sont décrites de manière positive. Dans ce cas de figure

la comparaison sociale est loin d'être menaçante. Au contraire, dans ces deux situations, les élèves semblent tirer un bilan positif voire valorisant pour les deux partis.
Les propos de Youssef illustrent bien cette logique de réciprocité :

> *« Et je suis assez content parce que je leur rends un service, et comme ça, eux aussi pourront m'aider pour le français. »*

Ce propos est significatif pour plusieurs raisons. Premièrement, il montre une forme de comparaison descendante dans laquelle Youssef se positionne comme plus compétent dans un domaine donné. Si l'on se réfère au modèle de l'identification et de la différenciation de Smith (2000) (cf. figure 1), dans cette situation, Youssef se différencie de ses camarades ce qui a pour effet de générer de la fierté. Ici, la comparaison n'est pas perçue comme une menace, mais plutôt comme une ressource. L'élève se sent valorisé par ce statut. Comme l'indique Bandura (2007), être en mesure d'aider renforce le sentiment d'efficacité personnelle et procure de la satisfaction. Ce qui est également intéressant dans ce propos, c'est le fait qu'il se réjouisse de pouvoir recevoir de l'aide à son tour lorsqu'il en aura besoin. Le fait de savoir qu'il pourra bénéficier du soutien de ces camarades dans un domaine dans lequel il est moins à l'aise n'est pas vécu comme une dévalorisation. Ici plutôt que de se différencier l'élève semble plutôt adopter une posture d'assimilation dans laquelle le fait de se faire aider crée l'espoir d'y arriver ce qui d'après Smith (2000) générerait de l'optimisme et donc l'idée qu'il est possible de réussir la tâche. Le discours de Simon témoigne de la même logique du point de vue de celui qui reçoit de l'aide. Il indique solliciter sa camarade Lara, lorsqu'il rencontre des difficultés, et se sentir heureux lorsqu'elle vient l'aider.

> *« Content, parce que après j'arrive mieux » (Simon à la question « Et quand elle vient t'aider tu te sens comment ? »*

Ainsi, se savoir moins avancé dans un domaine ne semble donc pas nécessairement négatif. Au contraire, cela peut donner lieu à des interactions constructives et contribuer à un sentiment d'appartenance au groupe. Ces interactions montrent une posture plutôt orientée vers la sociabilité que vers une surveillance des performances d'autrui. Ainsi, dans la classe à degrés multiples, mais également dans la classe de 5H à degré unique, la comparaison sociale, lorsqu'elle existe, semble principalement axée sur le lien social plutôt que la compétition.

3.2.3. La comparaison explicite dans les interactions

Cette troisième catégorie, plus directement liée à la comparaison sociale, est celle des échanges qui rendent plus explicites les différences de progression. Ce type d'interaction est principalement décrit par les élèves scolarisés dans un contexte de classe à degré unique. Simon évoque des commentaires de camarades sur l'avancement des tâches qu'il effectue :

« Quand ils disent que « t'es encore là » moi je reste fâchée. Mais quand ils disent « t'as déjà là », moi je ne reste pas fâchée. »

Dans ces situations, qui constituent des moments de comparaison sociale, l'élève semble contraint de se situer par rapport aux autres. Simon s'exprime clairement sur les conséquences émotionnelles qu'il ressent, qui sont différentes selon qu'il soit placé en position défavorable ou avantageuse. En effet, ses deux types de comparaison ne produisent pas le même effet sur Simon. Dans la première, il est mis à l'écart du groupe qui avance plus rapidement. Du point de vue de Simon, il s'agit de ce que Smith (2000) considérerait comme une comparaison ascendante par différenciation qui produit une forme d'énervement et de tristesse chez Simon. Dans la seconde situation, il s'agit plutôt d'une comparaison descendante par différenciation. Dans cette situation, Simon est admiré ce qui génère plutôt un sentiment de fierté chez lui. Ce type d'interaction auquel est soumis l'élève, c'est ce que Maintier et Alaphilippe (2007) décrivent comme la mise en lumière des différences de niveau. Cette dernière peut fragiliser la construction de l'estime de soi. Ce genre de situation n'est pas vraiment apparue dans le discours des élèves de classe à degrés multiples. En effet, l'individualisation du parcours de chaque élève rend les différences de niveau moins visibles. Comme l'indique (Pasche Gossin, 2019a), la diversité des élèves ne permet pas de faire la même chose en même temps. De ce fait, il devient plus compliqué pour les élèves de se comparer sur leur travail. Ce qui rend les occasions pour ce genre d'interaction plutôt rares. Toutefois, nous verrons dans la suite de ce travail que ces interactions ne sont pas totalement inexistantes dans les classes à degrés multiples.

3.3. Formes de la comparaison sociale

L'analyse des cinq entretiens montre que la comparaison sociale prend des formes variées selon le contexte. En effet, si elle existe dans les deux types de classes, la manière dont elle se manifeste varie.

3.3.1. Le rythme de travail comme repère

Le rythme de travail est le critère le plus souvent évoqué par les élèves pour se situer par rapport aux autres. Dans les classes à degré unique, Simon associe la rapidité à la compétence, en qualifiant deux camarades de « trop forts » parce qu'ils terminent leurs fiches rapidement :

« Oui, des fois je pense que ou Joël ou Lara, les deux aussi sont trop forts, je pense qu'ils sont meilleurs que moi des fois ».

« Je vois qu'ils sont mieux que moi parce qu'ils finissent toutes les fiches rapides. »

Dans la classe à degrés multiples, le rythme constitue également un repère. En revanche, il semble être mobilisé de façon plus ponctuelle. Youssef décrit le moment durant lequel il prend conscience de son avance sur les autres élèves du même degré :

> *« Oui, j'aime bien être premier. [...] Et des fois, quand j'ai fini l'évaluation, je regarde s'ils sont à la révision ou s'ils sont encore à la fiche. »*

Dans ce passage ce que Youssef explique, c'est qu'il ne surveille pas l'avancement de ses camarades en continu. Ce regard se produit dans un moment spécifique, celui où il vient de terminer son évaluation. La fonction de cette observation n'est a priori pas de contrôler les autres, mais de mesurer l'écart entre la progression du groupe et la sienne. C'est sa façon de mesurer son avance. Cette comparaison est faite de manière discrète. Youssef précise qu'il n'en parle pas aux autres, et qu'il garde cette satisfaction pour lui. La fonction de cette comparaison est de se situer par rapport à soi-même plutôt que de se valoriser aux yeux des autres. D'après Boissicat (2011), il s'agit d'une stratégie qui permet de protéger l'estime de soi. En effet, effectuer une comparaison descendante en se différenciant de ses camarades, permet à Youssef de se sentir valorisé et supérieur à sa « cible de comparaison » (p.21). Cela permet à l'élève de préserver une perception de lui-même positive. Ainsi, si Youssef se compare ce n'est pas par malveillance pour les autres, mais uniquement pour se rassurer sur ses propres compétences.

3.3.2. Les limites de la comparaison inter-degrés

Au sein de la classe à degrés multiples, la présence de plusieurs niveaux en simultané pourrait potentiellement créer des situations de comparaison entre élèves de degrés différents. Lisa décrit par exemple un moment où elle observe le travail d'une camarade de sixième année, qui juge comme facile un exercice que Lisa n'arrive pas à réaliser :

> *« Elle me montre des fiches et elle me dit, tu comprends ce truc ? Et j'ai dit, non, moi, je suis en cinquième, et elle dit, mais ça, c'est trop facile. »*

À première vue, cette situation pourrait sembler produire une comparaison défavorable pour Lisa. Mais celle-ci ne le prend pas comme une dévalorisation de ses propres compétences. Au contraire, cette dernière va immédiatement relativiser la remarque de sa camarade en la replaçant dans son contexte :

> *« Dans ma tête, je me dis, mais oui, pour toi, parce que toi, t'es en sixième, t'as appris mais en fait moi, je suis en cinquième. »*

Ce raisonnement montre une capacité de Lisa à contextualiser la comparaison. Elle sait que sa camarade travaille sur des tâches pour lesquels elle n'a pas encore reçu les

apprentissages. Ce qui à ses yeux ne rend pas la comparaison pertinente. Lisa ne remet pas en cause ses propres compétences. Ce propos est parlant et révélateur ; dans ce contexte, la comparaison avec les élèves de degrés différents est rapidement écartée, car elle n'est pas pertinente. Dans le même sens, lorsque Youssef est interrogé sur le fait d'observer ses camarades, il exprime clairement :

> *« De toute façon, ils sont pas de la même degré, alors ça me sert à rien de regarder. »*

Ce constat rejoint la théorie de Festinger (1954) qui affirme que les individus seraient principalement intéressés par des comparaisons avec des personnes proches de leurs propres compétences. C'est ce qu'il nomme l'hypothèse de « similarité », elle avance « [...] que si les seules sources de comparaison disponibles sont de nature très divergente, l'individu ne serait plus en capacité de réaliser une évaluation précise et stable de ses compétences » (Bettayeb, 2017, p.19). L'auteure postule même que si les différences s'avéraient trop importantes, l'individu pourrait arrêter de se comparer.

3.3.3. La comparaison à travers le comportement et l'engagement

Micah observe des différences entre ses camarades de manière précise, il évoque même des catégories d'élèves. Il distingue les élèves qui sont investi·e·s de ceux et celles qui le sont moins en s'excluant implicitement de cette dernière.

> *« Ceux qui ne se donnent pas à fond, ils sont toujours en train de discuter, en train de faire autre chose que du travail »*
>
> *« Et ceux qui sont en train de travailler, ils se donnent à fond, ils essayent tout le temps. Ils vont, ils corrigent et ils viennent avec le plus d'envie possible. »*

Ici, Micah se compare plutôt sur le comportement et l'attitude face au travail que sur les apprentissages. Par la suite, il dira que lui se considère comme un élève moyen précisant qu'il fait ce qui est attendu sans en faire plus ni moins. Il exprime également se sentir parfois agacé par le fait de devoir attendre les autres qui ont un rythme plus lent que le sien parce qu'ils bavardent ou ne comprennent pas.

3.3.4. La comparaison à soi-même

Pour terminer, dans les deux structures de classe, la comparaison à soi-même, à savoir, à sa propre progression antérieure est très présente dans le discours des élèves.

> *« Des fois, il y a des jours où j'avance bien plus vite et il y a des jours où je suis déconcentré et j'arrive pas trop à travailler comme le normal. » (Micah)*

Albert (1977) cité par De La Sablonnière et al. (2009) considère ce type de comparaison comme temporelle. D'après la théorie de l'auteur, elle permettrait à l'individu d'effectuer une évaluation de sa situation actuelle en la comparant à celles du passé. La comparaison temporelle est considérée comme moins menaçante pour l'estime de soi selon les chercheurs, car elle ne place pas l'élève en concurrence directe avec les autres (Boissicat, 2011). Ce type de comparaison semble tout de même plus présente dans la classe à degrés multiples, ce qui pourrait s'expliquer par l'individualisation des parcours. En effet, n'ayant pas la possibilité de se comparer aux autres, les élèves seraient contraint·e·s à s'évaluer par rapport à leur propre processus d'apprentissage.

3.4. Les effets sur l'estime de soi

3.4.1. Les comparaisons neutres ou valorisantes

Les données extraites des entretiens soulignent que la grande majorité des situations de comparaison décrites par les élèves ne produisent pas d'effets négatifs. Cette observation va à l'encontre d'une vision qui qualifierait la comparaison sociale de phénomène forcément néfaste pour l'estime de soi des élèves. Dans les deux contextes étudiés, les élèves présentent des situations dans lesquelles savoir qu'on est moins avancé qu'un·e camarade dans un domaine n'est pas forcément vécu comme une dévalorisation, mais plutôt comme une occasion de recevoir de l'aide. Il en va de même pour la situation inverse. Être en mesure d'aider un·e camarade est décrit comme une expérience valorisante, qui renforce le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007). Cette dynamique présente ce que Dumas et Huguet (2011) nomme le « double visage » de la comparaison sociale à l'école : elle peut autant alimenter l'estime de soi que la menacer, en fonction des conditions dans lesquelles elle se produit.

3.4.2. Les situations de comparaison vécues négativement

Dans la classe à degré unique de 5H, Simon rapporte quelques effets négatifs sur la comparaison. Il dit ressentir de la tristesse lorsque des camarades lui font remarquer qu'il n'a pas encore terminé un exercice ou une tâche qu'ils ont eux-mêmes déjà achevée. La tristesse et la colère ressenties par l'élève dans ce type de situation à également été observé par Delhomme et al. (2005). Ces remarques le placent en position de comparaison de manière publique et explicite. Dans ces moments, il est exposé à la performance du groupe décrite par Maintier et Alaphilippe (2007) comme potentiellement néfaste pour la construction de l'estime de soi. Simon montre toutefois également des compétences à la régulation de ces situations

en s'appuyant sur ses propres critères d'évaluation plutôt que sur le regard d'autrui. Il précise ainsi qu'il n'intègre les commentaires que s'il est lui-même en accord avec eux :

« Moi. » (Simon, répondant à la question de savoir s'il écoute les autres ou lui-même)

Pour Simon, la validation externe est donc bienvenue mais n'est pas indispensable. D'une certaine manière, son estime de soi reste stable peu importe les commentaires des autres.

3.4.3. L'influence du contexte sur la comparaison sociale

En croisant les données des classes à degrés multiples et des classes à degré unique, on constate que ce qui distingue les deux contextes, ce n'est pas l'absence ou la présence de comparaison sociale mais les conditions, les situations et la manière dont elle se manifeste. Dans la classe à degrés multiples, la comparaison est plutôt ponctuelle et auto-évaluative. Elle apparaît dans des moments précis par exemple lorsque Youssef termine son évaluation ou dans d'autres interactions comme lorsque Lisa observe le travail de son amie de sixième. Dans ces deux situations, les élèves utilisent des repères qui leur permettent d'intégrer positivement la comparaison et/ou de relativiser la comparaison. Dans les classes à degré unique, la comparaison est davantage structurelle et continue, ce qui est rendu inévitable étant donné la synchronisation des tâches et la visibilité des progressions de chacun. Micah en est l'illustration. Il interprète et perçoit régulièrement les comportements et les rythmes de ses camarades. Cette comparaison est probablement vécue positivement par cet élève de 7H, car il se trouve en position avantageuse. Pour Simon, dont le positionnement dans le groupe est parfois moins favorable, les mêmes conditions structurelles peuvent générer des expériences qui sont émotionnellement plus négatives. Ces observations coïncident avec les travaux de Maintier et Alaphilippe (2007), qui montrent que l'organisation scolaire peut jouer un rôle amplificateur des dynamiques de comparaison sociale.

4. Conclusion

Présentation des principaux résultats

Ma recherche s'intéressait aux différentes comparaisons sociales, à leur manière de se manifester en classe et à l'impact que ces dernières ont sur l'estime de soi des élèves. Les données récoltées dans des classes à degré unique et à degrés multiples m'ont permis de dégager de nombreux éléments de réponse à ma question de recherche. Au départ, trois objectifs de recherche avaient été formulés :

- **Objectif 1 : Identifier les formes de comparaison sociale que les élèves mobilisent spontanément en classe.**
- **Objectif 2 : Comprendre la manière dont la comparaison sociale influence l'estime de soi des élèves.**
- **Objectif 3 : Comprendre en quoi les expériences de comparaison sociale ainsi que leurs effets sur l'estime de soi diffèrent entre les classes à degré unique et les classes à degrés multiples.**

Mon premier objectif visait à identifier les formes de comparaison sociale spontanément mobilisées en classe par les élèves. L'analyse des entretiens permet de mettre en évidence que les comparaisons sont bien plus variées que ce que l'on pourrait penser. On retrouve à la fois des comparaisons ascendantes et descendantes, décrites par Festinger (1954), dans les discours des élèves. En croisant les données, il apparaît que la comparaison descendante par différenciation se manifeste à plusieurs reprises à la fois dans les classes à degré unique et dans les classes à degrés multiples. Il s'agit de la forme de comparaison la moins menaçante pour l'individu, c'est pour cette raison qu'elle n'est généralement pas mal vécue par les élèves. La comparaison ascendante par assimilation est également mobilisée par les élèves. La satisfaction et la joie exprimée par les élèves lorsqu'ils et elles reçoivent de l'aide de leurs camarades pour certaines tâches ressort souvent de leur discours. Ici, se sentir moins compétent·e n'est pas non plus vécu négativement par les élèves. La comparaison ascendante par différenciation n'apparaît quant à elle seulement dans le discours d'un élève scolarisé en classe à degré unique. C'est le seul type de comparaison qui semble avoir un effet clairement négatif sur l'élève. L'élève interrogé dit ressentir de l'énervement ainsi que de la tristesse. Cependant, il est important de mentionner que ce type de comparaison n'est mobilisé par le jeune garçon de 5H que lorsque les autres lui font remarquer l'état d'avancement de son travail. Il ne la mobilise donc pas spontanément. La comparaison descendante par assimilation n'apparaît pas dans les discours recueillis ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la crainte et la pitié ne sont pas des émotions évidentes à verbaliser,

mais également par le jeune âge des élèves interrogé·e·s. Le dernier type de comparaison observé est la comparaison temporelle dans laquelle ce ne sont pas les pairs mais la propre progression antérieure de l'élève qui est prise comme référence. Elles apparaissent dans les deux structures de classe : dans la classe à degré unique plutôt en ce qui concerne la motivation et l'énergie à mettre dans le travail et dans la classe à degrés multiples sur les compétences. Concernant les leviers de comparaison, les sujets évoqués durant les entretiens ne portent pas seulement sur les résultats scolaires mais également sur le rythme de travail, l'engagement et le comportement général en classe.

Mon second objectif visait à comprendre comment ces comparaisons influencent l'estime de soi des élèves. Le constat majeur qui se dégage est que la plupart des situations décrites par les élèves ne sont pas vécues négativement. La majorité d'entre elles s'avèrent valorisantes ou neutres, principalement dans les situations d'entraide, où se sentir moins performant qu'un·e camarade dans un domaine n'est pas perçu comme une dévalorisation, mais comme une occasion de s'améliorer. Les élèves qui viennent en aide à leurs camarades expriment quant à eux un sentiment de valorisation et de fierté. En revanche, les effets fragilisants apparaissent dans les moments où la comparaison est rendue publique par les remarques des autres et est donc subie, ce qui place certains élèves dans une position d'infériorité non choisie et visible. Ces résultats rejoignent l'idée de Dijkstra et al. (2008), cités par Bettayeb (2017) selon laquelle les effets de la comparaison sociale sur l'élève ne dépendent pas uniquement de sa direction, mais plutôt de la façon dont il·elle interprète les informations qui en découlent.

Mon troisième objectif visait à comprendre en quoi les expériences de comparaison sociale et leurs effets sur l'estime de soi varient entre les deux types de structure de classe étudiés. Les résultats montrent que la comparaison sociale existe dans les deux structures de classes, mais qu'elle s'y manifeste de manière différente. Dans la classe à degrés multiples, elle est davantage auto-évaluative et ponctuelle. Les comparaisons interviennent dans des moments précis et celles qui ne sont pas jugées pertinentes sont spontanément écartées.

Enfin, pour répondre à ma question de recherche qui était la suivante ;

De quelle manière la comparaison sociale vécue en classe influence-t-elle l'estime de soi des élèves selon qu'ils et elles évoluent dans une classe à degré unique ou à degrés multiples ?

Les résultats obtenus montrent que la comparaison sociale existe dans les deux structures de classe. Ce qui varie, ce sont les conditions dans lesquelles elle apparaît, et ce sont précisément ces conditions qui déterminent ses effets sur l'estime de soi. Dans les deux contextes, la plupart des situations de comparaison décrites par les élèves sont vécues de manière neutre ou valorisante, notamment dans les moments d'entraide. En revanche, les

effets fragilisants sur l'estime de soi apparaissent uniquement lorsque la comparaison est subie et rendue publique. Ce type de situation est davantage présente dans la classe à degré unique, où la synchronisation des tâches rend les écarts de niveau visibles en permanence. Dans la classe à degrés multiples, la différenciation naturelle des parcours semble au contraire limiter ces situations, préservant ainsi davantage l'estime de soi des élèves.

Apports personnels

Sur le plan personnel et professionnel, ce travail a représenté une expérience de formation particulièrement riche. Sa rédaction n'a pas toujours été simple. En effet, il a fallu apprendre à focaliser mon intérêt sur un nombre restreint de thématiques afin de ne pas me perdre dans ce sujet passionnant. La grande quantité de ressources disponibles sur ce sujet n'ayant pas aidé. Mener des entretiens avec des élèves a été extrêmement enrichissant. Il est rare d'avoir l'occasion d'avoir ce type d'interactions avec eux et elles. Ces entretiens ont représenté un grand défi en demandant notamment une constante adaptation de mon langage ainsi que de ma posture tout cela en essayant de maintenir au mieux le cadre de la recherche. Ce travail a également nourri ma pratique enseignante future en m'invitant à porter une attention particulière aux dynamiques comparatives qui se jouent dans la classe, et à réfléchir à mes choix organisationnels en fonction de ce qui peut atténuer ou amplifier ce phénomène.

Autoévaluation critique de la démarche

Concernant la taille de l'échantillon, cinq entretiens ne permettent pas de généraliser les résultats. Cet échantillon réduit fait que certaines différences observées entre les deux différents contextes pourraient être liées autant à la structure de leur classe qu'au profil individuel des élèves interrogés. Il aurait aussi été intéressant de croiser les entretiens avec des observations directes en classe. Cela aurait pu offrir un regard complémentaire sur les dynamiques de comparaison.

Perspectives d'avenir

Ce travail ouvre un certain nombre de pistes pour le futur. Premièrement, il serait intéressant d'élargir cette recherche à un échantillon plus important, en incluant également des élèves de cycles différents, afin de mieux comprendre l'évolution des dynamiques de comparaison avec l'âge. Ensuite, ce travail a mis en lumière une tout autre dimension, à savoir, la place de l'enseignant·e dans l'émergence des comparaisons entre élèves. Si la structure de la classe joue un rôle important, il est probable que certaines actions enseignantes contribuent à rendre les différences visibles. Il semble donc intéressant de se pencher sur la place et la responsabilité que l'enseignant·e a dans l'émergence de ces dynamiques. Enfin, la comparaison sociale en rapport avec la motivation et l'engagement des élèves pourrait également être explorée plus précisément. Les données recueillies mettent en avant que les élèves ne se comparent, en effet, pas seulement sur ce qu'ils savent faire, mais aussi sur la

manière dont ils s'investissent dans le travail et leur comportement. Le comportement des autres provocants parfois de l'énervement ou de l'agacement ce qui joue également parfois sur la dynamique de la classe.

Références bibliographiques

Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie, 507*(3), 169–174. https://doi.org/10.3917/bupsy.507.0169

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Actes du colloque – Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 26–37. http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf

Anthropic. (2025). *Claude* (version Sonnet 4.6, utilisée entre février et avril 2026) [« Reformulation, aide à la rédaction et correction orthographique dans le cadre d'un mémoire de Bachelor »]. https://claude.ai

Astolfi, J. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie, 103*(1), 5–18. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01

Bettayeb, N. (2017). *Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire : étude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. TEL Archives ouvertes. https://theses.hal.science/tel-01768763

Boissicat, N. (2011). *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire : ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780979

Bouffard, T., & Vezeau, C. (2011). L'évaluation, une menace ? Dans Presses Universitaires de France eBooks (pp. 25–34). https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0025

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'université du Québec.

Butera, F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Éds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45–53). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Bilans et perspectives en psychologie sociale. Dans Presses universitaires de Grenoble eBooks (pp. 15–44). https://doi.org/10.3917/pug.joule.2006.01.0015

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les Éditions de la Chenière.

Chazal, S. (2015). *Dynamiques identitaires liées aux comparaisons sociales intergroupes et intragroupes : quand l'auto-catégorisation explique les perceptions et conduites scolaires*. https://theses.hal.science/tel-02862484v1

Conférence des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin. (2002). *Code d'éthique de la recherche des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande*. Haute École Pédagogique.

Crahay, M., Lopez, L. M., & Marcoux, G. (2019). Chapitre 6. L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. Dans *Pédagogies en développement. Problématiques et recherches* (pp. 357–425). https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0357

De La Sablonnière, R., Hénault, A., & Huberdeau, M. (2009). Comparaisons sociales et comparaisons temporelles : vers une approche séquentielle et fonction de la situation unique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 83*(3), 3–24. https://doi.org/10.3917/cips.083.0003

Delhomme, P., Dru, V., Finkelstein, R., Mazé, C., Meyer, T., Ngbala, A., & Verlhiac, J.-F. (2005). Chapitre 4. Le soi et la comparaison sociale. Dans *Psychologie sociale* (pp. 119–154). Hachette Éducation. https://shs.cairn.info/psychologie-sociale--9782011167248-page-119?lang=fr

Département de l'éducation et de la famille, Service de l'enseignement obligatoire. (2021). *Lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages des élèves : Cycles 1-2-3 de la scolarité obligatoire*. République et canton de Neuchâtel.

Dumas, F., & Huguet, P. (2011). Chapitre 9 : Le double visage de la comparaison sociale à l'école. Dans Presses Universitaires de France eBooks (pp. 95–104). https://shs.cairn.info/article/PUF_DARNO_2011_01_0095/pdf?lang=fr

Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative* (2é éd.). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.berts.2017.01

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140.

Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.

Fortin, M.-F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenière Education.

Gaumont, J. (2023). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales* [Document de cours]. Haute École Pédagogique.

Guichard, J. (2022). Construction de soi (Self-construction). Dans J. Guichard & M. Huteau, *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 108–113). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0108

Guimard, P., Florin, A., & Bacro, F. (2014). Relation entre perception de soi et performances scolaires : Étude longitudinale du CP au CE2. *Revue française de pédagogie, 186*, 59–74. https://www.education.gouv.fr/media/116467/download

Haute école pédagogique BEJUNE. (2022). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire et son utilisation pour la conception du programme de formation* (P2.1.4-329 / 08.02.2022). HEP-BEJUNE.

Inglada, M., & Pasche Gossin, C. (2024). *L'évaluation scolaire dans le canton du Jura : Regards croisés sur les pratiques et les représentations*. Service de l'enseignement du canton du Jura.

Issaieva, E., & Crahay, M. (2014). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants. *Mesure et Évaluation en Éducation, 33*(1), 31–61. https://doi.org/10.7202/1024925ar

Jouan, S. (2024). La forme scolaire : analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française. *Recherches en Éducation, 56*. https://doi.org/10.4000/12qxw

Langlois Mayer, M.-P. (2021). *Développement de l'estime de soi et du sentiment d'affiliation sociale : trajectoires et transactions à l'adolescence* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Dépôt institutionnel de l'UQAM. https://archipel.uqam.ca/id/eprint/16538

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenière Éducation.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie, 488*(2), 115–120. https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0115

Martinot, D. (2013). Chapitre 4. Le soi est une construction sociale : il est malléable et dépendant du contexte. Dans *Le Soi, les autres et la société* (pp. 71–91). Presses universitaires de Grenoble. https://shs.cairn.info/le-soi-les-autres-et-la-societe--9782706114731-page-71?lang=fr

Meia, J.-S. (2022). Chapitre 3. Dans J. Meia, F. Gremion, D. Zappella, P. Carron, & K. Dominé (Éd.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (pp. 41–58). Éditions HEP-BEJUNE. https://doi.org/10.37027/hepbejune.47282

Mottier Lopez, L. (2019). L'école romande et l'évaluation. *Résonances, 8*, 6–7.

Mottier Lopez, L. (2022). Auto-évaluation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2é éd., pp. 73–76). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0073

Muller, D., Fayant, M., & Lastrego, S. (2011). Chapitre 1 : Évaluation et comparaison sociale. Dans Presses Universitaires de France eBooks (pp. 13–23). https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0013

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version utilisée entre octobre 2024 et avril 2026) [« Formulation de courriels, mise en page et rédaction de documents administratifs dans le cadre d'un mémoire de Bachelor »]. https://chat.openai.com

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5é éd.). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr

Pasche Gossin, F. (2019a). *Enseigner et apprendre dans des classes à degrés multiples : Mémoire du patrimoine pédagogique de l'arc jurassien à l'horizon 2020*. Éditions HEP-BEJUNE.

Pasche Gossin, F. (2019b). *Suivi scientifique du projet-pilote « classes à degrés multiples » dans le canton du Jura* [Rapport de recherche]. HEP-BEJUNE.

Pasche Gossin, F., Simon, E., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Pratiques évaluatives et dimension éthique au cœur d'une recherche action-formation*. HEP-BEJUNE.

TurboScribe. (2025). *TurboScribe* (version utilisée en mars 2026). https://turboscribe.ai

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2é éd.). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01.a

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2é éd.).