

Promouvoir l'estime de soi : un des rôles de l'école ?

Sélectionné au Forum des enseignants innovants 2012 Orléans

PROBLEMATIQUE : Les nouveaux programmes 2008 engagent à « *promouvoir l'estime de soi et le respect des autres* » car « *Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi* ». Mais que nous apprennent les comparaisons internationales¹ ? Que la France détient le record du mal-être à l'école avec 45 % des élèves qui se sentent à leur place en classe contre 81 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En tête, la Finlande, qui a compris que l'estime de soi était la pierre angulaire de tout bon apprentissage². Ce que confirme le neuropsychiatre Boris CYRULNIK dans une interview³ accordée à la revue ***Famille et Education***. Un enfant sur trois n'a pas acquis une sécurité affective suffisante pour réussir à l'école : « *Pour eux, la connaissance n'a pas de sens, ils ont peur de l'école.* ». Il poursuit « *Dans les études de population, on constate que deux enfants sur trois, quels que soient leur culture ou leur milieu, ont acquis inconsciemment une sécurité affective, une confiance primitive, une manière d'aimer, leur permettant de se sentir aimables à leur tour. Quand ils arrivent à l'école, ils peuvent se faire accepter par les autres et vivre l'école comme un lieu leur apportant des connaissances et leur permettant d'explorer l'inconnu.* ». L'École ne peut ignorer ces faits et doit donc, comme il est précisé dans les Nouveaux Programmes, « *promouvoir l'estime de soi* ». Pour cela, elle doit répondre à deux défis :

- Comment éviter que l'École ne produise une sous-estime de soi chez certains enfants ?
- L'École peut-elle aider durablement un enfant à développer une estime de soi alors qu'elle n'a pas la capacité d'intervenir sur les facteurs extrascolaires qui sont à l'origine de cette estime de soi insuffisante ?

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT CE1 (transférable CP et C3).

COMPETENCES MISES EN ŒUVRE Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

LIEN UTILE Bibliographie d'articles, d'ouvrages, de dossiers de presse et d'outils pédagogiques :

http://www.cirddalsace.fr/dossiers/07-2009-estime-soi/Estime_Soi_juillet2009.pdf

DES DOCUMENTS : *Des supports pédagogiques pour favoriser la promotion de l'estime de soi - Des évaluations « objectivées » de questionnaires et de programmes concernant l'estime de soi*

¹ Sources : <http://www.Pisa.oecd.org>

² L'école en questions .- ***Sciences humaines*** Hors-série spécial n°5, oct-nov 2006 .- p.15-17

³ CYRULNIK Boris .- Les blessures de l'enfance se réparent .- ***Famille et Education*** N° 442. Article consultable sur apel.asso.fr

DES PROPOSITIONS POUR LA CLASSE

Une activité : Permettre à chaque enfant d'aider les autres

- Mettre en place le « parrainage ». Il s'agit ici d'inverser les rôles : c'est l'élève d'habitude en difficulté et qui a donc besoin du soutien du maître ou des élèves les « plus forts », qui va être mis en valeur en devenant personne-ressource pour les autres élèves.

Un projet : Promouvoir l'estime de soi à l'école

- Les questions qui se posent
 - La promotion de l'estime de soi peut-elle être un acte éducatif efficace compte tenu des moyens dont dispose l'école ?
 - Quelles sont les relations entre violence et estime de soi ?
 - Quelles sont les relations entre réussite scolaire et estime de soi ?
 - Comment « diagnostiquer » une estime de soi insuffisante chez un enfant ?
 - Comment l'enfant réagit-il quand son estime de soi est menacée ?
- Quatre priorités pour agir
 - Mettre en place le « parrainage ».
 - A la recherche d'un équilibre entre mettre en valeur les progrès de l'enfant et le situer par rapport à ce qui est attendu.
 - L'enseignant pour aider à se construire une estime de soi.
 - Le groupe classe pour asseoir l'estime de soi.
- Promouvoir et évaluer les pédagogies de l'estime de soi
 - Un centre de ressources
 - De la difficulté à évaluer les effets d'une pédagogie de l'estime de soi
 - Une évaluation « sensible » des effets d'une pédagogie de l'estime de soi
 - Une évaluation « objectivée » de questionnaires et de programmes concernant l'estime de soi à l'école primaire

Une activité : Permettre à chaque enfant d'aider les autres

Lors d'une activité, le maître va désigner un élève (ou un groupe d'élèves) qui va se mettre au service des autres élèves de la classe pour les aider à réussir. Le « parrain » n'est pas là pour expliquer (c'est le rôle du maître...) ; il est là pour valider ou non une réponse. Cette aide, qui peut sembler à première vue très modeste, se révèle à l'usage très efficace, le rôle de « parrain » étant suffisamment valorisant et suffisamment accessible pour que tous les élèves y adhèrent (les élèves d'habitude en difficulté se sentent tout-à-fait capables de dire si les réponses des autres élèves sont justes ou fausses).

La démarche en résumé :

- Le maître corrige le travail de certains enfants pour désigner ceux qui pourront être « parrains ».
- Les autres élèves lèvent le doigt quand ils veulent savoir si leur travail est juste: le « parrain » qui est disponible se déplace.
- Les élèves vont pouvoir en cas d'erreur signalée par un « parrain », corriger leur travail avant de le rendre au maître.

Indications de mise en œuvre

1. **Tous les enfants doivent pouvoir être « parrains »** sur une période donnée. Pour cela, le maître pourra par exemple
 - o répartir les enfants en quatre groupes : le lundi, seuls les enfants du premier groupe pourront être « parrains » ; le mardi, les enfants du deuxième groupe ; etc.
 - o désigner des « parrains » pour diverses activités (correction du travail en cours, collage des documents, vérification du cahier de textes, etc.).
 - o désigner comme « parrains » les enfants qui, au cours des APE, auront réalisé en avance un ou deux exercices, préparé des aides pour la classe, inventé un ou deux exercices pour les activités de découverte, formulé des stratégies pour ensuite les proposer à la classe.
2. **Le choix des « parrains ».** Les enfants susceptibles d'être parrains viennent faire corriger leur travail par le maître qui désigne au fur et à mesure les parrains pour la tâche en cours. Les autres élèves devront attendre d'avoir été vus par un parrain. Ils pourront ainsi être sûrs que leur travail sera juste car, en cas d'erreur signalée par un « parrain », ils pourront rechercher par eux-mêmes ou demander de l'aide au maître pour pouvoir corriger avant que leur travail ne soit rendu et évalué.

3. **Quelques difficultés possibles** : Les « parrains » donnent la réponse - Les « parrains » chahutent - Les « parrains » font du bruit - Les « parrains » se trompent - Un élève n'est pas d'accord avec le « parrain ». Toutes ces difficultés nécessitent une mise en place qui va permettre au bout de quelques semaines un fonctionnement satisfaisant pour tous.

4. Des règles de fonctionnement débattues puis affichées en classe

- 1^{ère} règle : **Les « parrains » ne doivent pas donner les réponses.** Le maître engage un débat avec la classe : si les « parrains » donnent les réponses, l'élève aura juste mais il n'aura pas compris. Il vaut mieux qu'il trouve la réponse lui-même. S'il n'y arrive pas, le maître est là pour l'aider.
- 2^{ème} règle : **Les « parrains » ne doivent pas chahuter.** Les « parrains » sont là pour aider, pas pour distraire ou déranger ceux qui travaillent. Ils doivent donc se déplacer dans le calme. Si un « parrain » dérange les autres, le maître peut décider de lui retirer tout parrainage pour la journée.
- 3^{ème} règle : **Les « parrains » ne font pas de bruit.** Suivant la consigne donnée par le maître, les « parrains » peuvent indiquer soit avec leurs doigts le nombre de réponses inexactes, soit ils vont montrer du doigt la réponse fautive, ils peuvent encore indiquer d'un geste que l'exercice est réussi, etc. Si un élève ne réussit pas à faire l'exercice ou à corriger ses erreurs, il vient voir le maître qui va l'aider.
- 4^{ème} règle : **Les « parrains » doivent être très attentifs** lorsqu'ils vérifient les réponses des autres élèves. Ils ne doivent pas oublier ou indiquer comme juste une réponse pourtant erronée.
- 5^{ème} règle : Si un élève n'est pas d'accord avec le « parrain », il vient voir le maître qui tiendra lieu d'arbitre.

Bénéfices

- Une ambiance de coopération et d'entraide qui se développe au sein de la classe.
- Une valorisation de tous et en particulier des élèves les plus en difficulté qui se voient offrir la possibilité d'aider même les élèves « les plus forts ».
- Une motivation pour les élèves les plus lents à entrer et à terminer la tâche : pour être « parrains », ils terminent plus rapidement.

Un exemple mis en place dans le cadre du fonctionnement habituel de la classe : aider à calculer des opérations

1. Dès qu'il a fini, le « parrain » fait corriger ses opérations par le maître.
2. Il peut ensuite vérifier le travail des élèves qui le demandent.
3. S'il y a une erreur, il montre du doigt l'opération qui est inexacte.

Si l'élève n'est pas d'accord, il vient voir le maître qui tiendra lieu d'arbitre.

Si l'élève ne comprend pas ou n'y arrive pas, il vient voir le maître qui va l'aider.

Des exemples mis en place dans le cadre des APE : les enfants préparent une séance qui va être vue ensuite en classe

Support	Activités lors des APE	Parrainage
Fichier photocopiable « Animalier CE1 ».	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture/compréhension du texte. • On écrit au tableau les mots difficiles et on en cherche le sens. • Pour chaque question, recherche du paragraphe où se trouve la réponse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ayant bénéficié de l'APE expliquent à l'oral de manière collective le sens des mots difficiles écrits au tableau • Les élèves ayant bénéficié de l'APE vont pouvoir aider ceux qui le demandent en leur disant dans quel paragraphe se trouve la réponse à une question.
Un choix de 3 ou 4 poèmes sur un même thème	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à haute voix par le maître. • Activités de compréhension globale et fine. • Chacun choisit puis lit un des poèmes devant les autres enfants. • Débat : ce qui est bien – comment améliorer ce qui pêche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves APE vont lire chacun leur poème devant la classe. • Chaque élève de la classe choisit ensuite le poème qu'il va apprendre. • Il pourra dans la semaine réciter son poème à l'élève APE avant la récitation devant le maître en fin de semaine.
Les manuels, fichiers, photocopies qui seront utilisés dans la journée.	Repérage des mots-consignes et/ou lecture/compréhension des consignes et/ou réalisation d'un exercice	<p>Ce sont les élèves APE qui vont gérer la lecture des consignes suivant les objectifs du maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valider ou non le mot- consigne trouvé par les élèves. • Faire reformuler la consigne par un élève. • Lister le matériel dont on aura besoin. • Vérifier si l'exercice est juste ou non. etc.

Un projet : Promouvoir l'estime de soi à l'école

Quand un enfant adopte des stratégies d'autoprotection (certainement efficaces pour protéger une estime de soi en danger mais non sans effets pervers), c'est aux adultes d'agir pour sortir l'enfant d'une spirale qui peut les maintenir de plus en plus fermement dans un statu quo aux conséquences lourdes pour sa future vie d'adulte.

La démarche en résumé

Quatre actions sont possibles à l'école :

- Permettre à l'enfant d'aider les autres.
- Rechercher un équilibre entre mettre en valeur les progrès de l'enfant et le situer par rapport à ce qui est attendu.
- L'enseignant aide à se construire une estime de soi.
- Le groupe classe aide à asseoir l'estime de soi.

L'estime de soi : définition et enjeux

Qu'est-ce que l'estime de soi ? Selon Morris ROSENBERG ⁴, *l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection.*

Les nouveaux programmes 2008 nous engagent à « *promouvoir l'estime de soi et le respect des autres* » car « *Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi* ». L'estime de soi est par ailleurs sans doute une des clés de l'acquisition de la compétence 7 du socle commun des connaissances et des compétences (décret de juillet 2006) : la compétence d'autonomie et d'initiative – et notamment la conduite dans un groupe, la justification de son point de vue et l'engagement dans un projet.

Enjeu essentiel car selon André CHRISTOPHE et Christian LELORD, médecins psychiatres, c'est à l'école primaire, entre 5 et 11 ans, que s'installe l'estime de soi. *Il semble que ce soit vers l'âge de huit ans que les enfants accèdent à une représentation psychologique d'eux-mêmes qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement. Ils sont alors capables de dire qui ils sont au travers de différentes caractéristiques – aspect physique, traits de caractère – et de décrire leurs états émotionnels... ... Le*

⁴ ROSENBERG, professeur de sociologie à l'université du Maryland, a développé une échelle de mesure de l'estime de soi qui est largement utilisée dans les recherches en sciences sociales http://en.wikipedia.org/wiki/Rosenberg_self_esteem_scale

*regard qu'ils commencent à porter sur cette personne dont ils prennent peu à peu conscience constitue la base de leur future estime de soi. Pour autant, l'observation montre que les choses se mettent en place avant cette huitième année, même si elles sont difficiles à évaluer scientifiquement.*⁵

Or une estime de soi insuffisante peut être un facteur d'échec scolaire par le manque de confiance à réussir qu'elle engendre. Elle peut aussi se manifester par un perfectionnisme source d'anxiété quand la tâche scolaire est vécue comme source potentielle d'échecs intimes. Elle peut parfois engendrer un « vivre ensemble » problématique quand elle se traduit par un sentiment de supériorité ou par des relations basées sur la violence et la domination.

LES QUESTIONS QUI SE POSENT

La promotion de l'estime de soi peut-elle être un acte éducatif efficace compte tenu des moyens dont dispose l'école ?

Si l'école ne peut résoudre les facteurs extrascolaires qui ont entraîné une estime de soi insuffisante chez un enfant, elle peut par contre aider l'enfant à changer de regard sur lui-même. C'est là une action essentielle, légitime et l'école en a les moyens car elle peut agir en profondeur et sur le temps. La dévalorisation de soi est parfois si ancrée dans l'inconscient de l'enfant qu'il peut lui être difficile d'y renoncer. Le cadre spécifique de l'école va pouvoir aider l'enfant à se construire une image positive de lui-même dans ce contexte précis. Ce qui, dans un premier temps, n'entrera pas en conflit avec ses certitudes et ne le mettra pas dans l'obligation de renoncer à cette image dévalorisante qu'il peut avoir de lui-même. Or ce changement intime ne sera pas remis en cause par les facteurs à l'origine du manque d'estime de soi chez l'enfant. Car même dans le cas où cette revalorisation de soi n'est pas vécue, voire même contrariée en dehors de l'école, l'enfant gardera toujours cette vision positive au fond de lui-même qui lui permettra de se construire. Dans un texte « *Les enseignants, tuteurs potentiel de résilience* »⁶, Jacques LECOMTE, Docteur en psychologie, Chargé de cours à l'Université Paris X, Membre du "Comité scientifique sur la résilience" au sein de la Fondation pour l'Enfance présente un ouvrage "*Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*", qui rassemble de nombreuses lettres d'anciens élèves qui content leur vécu à l'école. Il en conclut : « *Il semble que dans la majorité des cas, l'étincelle allumée poursuit sa course durant de longues années. En effet, par le lien qu'il établit avec l'élève, l'enseignant permet à l'enfant de créer du sens, il permet à celui-ci de se projeter dans l'avenir, de donner une direction et une signification à son travail scolaire, voire à son existence.*⁷ ». Il y a fort à parier que cette « étincelle » sera d'autant plus durable qu'elle sera non seulement allumée par un enseignant mais aussi ensuite entretenue tout au long de la scolarité de l'enfant.

⁵ ANDRE, Christophe, LELORD, François .- *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres* .- Editions Odile Jacob, avril 1999 .- p.78

⁶ LECOMTE Jacques. Article consultable sur <http://www.interactions-tpts.net/spip.php?article59>

⁷ *Ibid.*

Quelles sont les relations entre violence et estime de soi ?

Des études présentées par Caroline CINQ-MARS, psychologue, dans le cadre de l'évaluation de l'action « Prévention de la violence et philosophie pour enfant »⁸ concluent que :

- Les enfants victimes d'intimidation par les pairs et ceux qui intimident les autres ont des niveaux d'estime de soi plus faibles⁹.
- Une estime de soi faible est un prédicteur important des comportements violents à l'adolescence¹⁰.
- Une estime de soi élevée est un facteur de protection contre la participation à des actes de violence par les pairs¹¹.

Quelles sont les relations entre réussite scolaire et estime de soi ?

- Est-ce une bonne estime de soi qui provoque la réussite scolaire ? « Des élèves ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir peu confiance en eux, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées. A l'inverse, des élèves ayant de faibles acquis de départ mais qui croient en leurs capacités à les utiliser efficacement peuvent développer largement leurs compétences. »¹²
- Est-ce la réussite scolaire qui construit une bonne estime de soi ? « L'estime de soi est l'un des facteurs importants dans l'acquisition des divers savoirs et compétences. Mais elle ne s'acquiert ni par décret, ni par démagogie. Elle est le fruit de la réussite scolaire. »¹³
« ... Or, la réalisation de recherches de niveau 2¹⁴ a permis de démontrer l'effet contraire : c'est par l'augmentation de ses résultats à l'école qu'un élève rehausse son estime de lui-même. »¹⁵
- Une troisième perspective ? « L'estime de soi influence-t-elle les résultats scolaires? Ou bien à l'inverse, les performances scolaires orientent-elles l'estime de soi ? Une troisième perspective, plus intégrative, souligne la dynamique et les interrelations réciproques entre ces deux dimensions. »¹⁶

⁸ Etudes présentées par Caroline CINQ-MARS .- Étude sur l'impact du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfant » .- 27 avril 2005

⁹ O'MOORE, M., & KIRKHAM, C. (2001). Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

¹⁰ SUTHERLAND, I., SHEPHERD, J.P. (2002). A personality-based model of adolescent violence. *British Journal of Criminology*, 42, 433-441.

¹¹ O'MOORE & KIRKHAM, 2001 .- *Op. cit.*

¹² GALAND, Benoît .- Réussite scolaire et estime de soi .- *Sciences humaines Numéro spécial 5 : L'école en questions* .- Oct-nov 2006 .- p. 64-68 Article consultable sur www.scienceshumaines.com

¹³ APPY, Françoise Animatrice de l'association "La 3e voie..." Contribution consultable sur www.inrp.fr

¹⁴ Mise à l'épreuve en salle de classe à l'aide de groupes expérimentaux et témoins. Les recherches de niveau 2 offrent un degré de validité scientifique plus élevé que celles de niveau 1.

¹⁵ www.fqrcs.gouv.qc.ca p. 13

¹⁶ Yves Prêteur UFR de Psychologie, Université de Toulouse 2 Article consultable sur www.ordp.vsnnet.ch

Comment « diagnostiquer » une estime de soi insuffisante chez un enfant ?

- Un enfant qui serait en souffrance... [Cette souffrance] *peut se traduire par différents signes : une agressivité importante... des attitudes de repli excessif ... une tendance fréquente à l'autodépréciation globale... des pleurs fréquents... des refus ou blocages.... Et tout ce qui vous paraît bizarre, gênant, causant du tort à l'enfant ou à son entourage de manière répétée et intense*
¹⁷ Une symptomatologie très large donc et qui n'est pas toujours pertinente, car la plupart des élèves adoptent des stratégies d'autoprotection qui pour certaines masquent tout symptôme de souffrance.
- Mesurer l'estime de soi par des tests... Des instruments de mesures, validés, existent (voir sur CD-rom *Evaluation de questionnaires et de programmes concernant l'estime de soi à l'école primaire*). Ils peuvent être utiles pour détecter chez un enfant un manque d'estime de soi qui aurait échappé à l'enseignant. Sont-ils pour autant indispensables ?
 - Non, si l'on souhaite simplement mettre en place les « priorités pour agir » qui sont proposées plus loin : chaque élève en tirera son propre bénéfice.
 - Oui, si l'on cherche à évaluer les effets des actions mises en place par le maître. Ces outils seront alors utilisés pour une évaluation en début d'année qui sera ensuite comparée à une évaluation en fin d'année. Il sera ainsi possible de mesurer les éventuelles évolutions et d'identifier les élèves qui en ont tiré le plus grand bénéfice afin de veiller à consolider les acquis l'année suivante.

Comment l'enfant réagit-il quand son estime de soi est menacée ?

Les principales stratégies d'autoprotection¹⁸

- Ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec : *Les élèves peuvent protéger leurs conceptions de soi de réussite en s'attribuant la responsabilité de leurs réussites, mais en rejetant la responsabilité de leurs échecs ; il s'agit ici de moyen d'autocomplaisance... Mais reconnaître un échec, c'est aussi essayer d'envisager des stratégies pour progresser. **Le moyen d'autocomplaisance ne favorise donc pas l'amélioration de soi.***
- Choisir des points de comparaison favorables pour soi : *Ainsi, lorsqu'un élève reçoit une évaluation négative, il aura tendance à protéger ses conceptions de soi de réussite scolaire en choisissant de se comparer à des élèves plus mal lotis que lui. Mais le corollaire pour l'élève adoptant cette stratégie est qu'il peut se sentir autorisé à faire moins bien que sa performance actuelle. **Une stratégie qui consiste à se comparer à des individus inférieurs à soi est donc peu propice à l'amélioration de soi.***
- Se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi : *Autrement dit, ils attribuent peu de valeur aux domaines pour lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent (Harter, 1986; 1998)... .. Crocker et al. (1998) utilisent aussi le terme « désidentification » pour*

¹⁷ RIGON, Emmanuelle .- *Papa, Maman, j'y arriverai jamais ! Comment l'estime de soi vient à l'enfant* .- Albin Michel, 2001 .- p 177-178

¹⁸ MARTINOT, Delphine .- Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire .- *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001.- p. 492-502. Consultable sur <http://id.erudit.org/iderudit/009961ar>

désigner l'adaptation plus chronique qui consiste à déconsidérer à plus long terme les domaines menaçants pour l'estime de soi, c'est-à-dire ne plus juger ces dimensions pertinentes pour l'identité personnelle. **Un désavantage potentiellement sérieux de cette forme de retrait psychologique est qu'elle empêche les individus de s'engager dans des stratégies de correction susceptibles d'améliorer leurs défauts.**

- La recherche du respect sur des dimensions antiscolaires : les élèves de niveau faible pourraient former un groupe ou une catégorie au sein de la classe dont la valeur bien que dépréciée par l'institution scolaire n'aurait que peu d'importance pour les élèves membres de ce groupe. L'important pour eux serait en effet d'être respectés par les autres membres du groupe. **Cette recherche du respect par des comparaisons dans un petit groupe permet, en partie, de comprendre pourquoi les élèves en échec scolaire ne souhaitent pas nécessairement s'engager dans des stratégies pour améliorer leurs résultats scolaires.** Il leur faudrait dès lors choisir de se comparer à des élèves qui réussissent, soit quitter leur groupe pour aller vers les élèves de bon niveau scolaire alors que cette comparaison ne leur permettrait pas, du moins, pas immédiatement, d'occuper une place privilégiée au sein du groupe.

QUATRE PRIORITÉS POUR AGIR

I. Mettre en place le parrainage.

Voir la première partie « Une activité : Permettre à chaque enfant d'aider les autres ».

II. A la recherche d'un équilibre entre mettre en valeur les progrès de l'enfant et le situer par rapport à ce qui est attendu.

« C'est en se trompant qu'on apprend » claironne Roxanne, sept ans et demi. Ce qui est vrai pour un enfant bien dans sa peau et relativement confiant en lui-même ne fonctionne pas du tout chez les enfants qui ont une faible estime d'eux-mêmes. Là, au contraire, l'erreur fige, bloque et empêche de continuer à réfléchir ou à agir... ... L'apprentissage scolaire, dans notre pays en particulier, est essentiellement axé sur la réussite à des épreuves, à des contrôles, à des examens. Apprendre en se trompant n'est pas valorisé.¹⁹

1. **Pour une pédagogie de l'erreur.** Cette pédagogie implique une nouvelle représentation de l'erreur. L'erreur n'est pas un échec, encore moins une faute. Si l'enfant apprend à ne pas considérer ses erreurs comme des échecs dès son plus jeune âge, il va pouvoir se laisser expérimenter sans craindre de rater.²⁰ Mais l'erreur ne doit jamais être présentée comme anodine, car il ne s'agit pas de cacher, d'éviter ou de minimiser l'erreur : ce serait tricher avec l'enfant et ses parents. Il s'agit d'aider l'enfant et ses parents à distinguer :

- D'une part l'erreur en situation d'apprentissage (je me trompe parce que je suis en train d'apprendre). Pour favoriser le développement de l'estime de soi tout en installant une

¹⁹ RIGON, Emmanuelle .- Op. cit. .- p 61-70

²⁰ Ibid. p.146

pédagogie du progrès, l'adulte dédramatise mais ne nie pas la valeur de l'erreur (*tu t'es trompé, mais ce qui compte ce que tu aies compris pourquoi, pour ne plus te tromper la prochaine fois*). L'erreur comprise est clairement identifiée comme source de progrès.

- D'autre part, l'erreur en situation d'évaluation. Cette erreur montre qu'une notion n'est pas suffisamment acquise et implique de savoir l'accepter pour ne pas tomber dans un déni ou une surestimation de soi.

2. **Mettre en place une pédagogie du progrès.** Nous souhaitons tous la réussite des élèves qui nous sont confiés et cette éthique sous-tend et parfois conditionne nos pratiques pédagogiques. Ce contrat pédagogique que nous installons plus ou moins consciemment (Je vais faire tout ce que je peux pour que tu réussisses), comment est-il vécu par l'élève ? En particulier, comment est-il vécu par l'élève en grande difficulté ? A-t-il une vision de lui-même suffisamment positive pour croire qu'il puisse réussir ? Ne crée-t-on pas une relation pédagogique angoissante pour lui s'il pense ne pas être capable de remplir sa partie du contrat (Je dois réussir) ? Il s'agit donc ici de mettre en place une relation pédagogique crédible du point de vue de l'enfant et non angoissante car basée non sur la réussite mais sur la notion de progrès. La différenciation se fait naturellement puisque chacun est évalué en fonction de ses propres progrès. Un contrat clairement établi entre le maître et ses élèves pourrait s'articuler autour de trois points essentiels :

- On a le droit de ne pas réussir. Il y a des choses qu'on réussit bien et d'autres pas, pour tout le monde c'est pareil ;
- On a le droit de ne pas comprendre tout de suite. Il y en a qui comprennent tout de suite, d'autres qui ont besoin de plus travailler, et c'est normal ;
- Mais chacun est capable et doit faire des progrès. Le maître donnera à l'élève non seulement les moyens de faire des progrès mais aussi de les visualiser.

3. **Les limites d'une pédagogie du progrès.** Mettre en valeur les progrès est un moteur essentiel pour aider l'élève en difficulté. Mais peut-on et doit-on éluder les exigences imposées par la norme scolaire ? En fin de cycle (en CE1 par exemple), l'enfant doit avoir acquis un certain nombre de compétences qui vont lui permettre de poursuivre une scolarité satisfaisante dans le cycle suivant (en CE2 donc). Lors de la remise trimestrielle des livrets d'évaluation, comment va-t-il percevoir les couleurs rouges ou les croix dans la colonne « Non acquis » ? C'est ici qu'il s'agit de trouver un équilibre entre deux contraintes : mettre en valeur les progrès de l'enfant - le situer par rapport à ce qui est attendu.

- Respecter l'enfant, c'est lui faire prendre conscience de ces deux contraintes, de l'aider à se situer clairement dans les dimensions dynamiques (je progresse) et normatives (l'école me dit que je ne maîtrise pas encore cette compétence) de ses apprentissages.

- Eduquer l'enfant, c'est lui faire accepter que l'on puisse faire des efforts sans que cela mène à une réussite évidente lors des évaluations. Tout l'enjeu est que le décalage qu'il peut y avoir parfois ne devienne pas un frein, une source de découragement, un processus de dévalorisation. Pour cela, le maître doit mettre en place un rappel des réussites pour mener l'enfant à une croyance stable en ses propres compétences à réussir. Ceci pour affronter la norme scolaire sans qu'elle puisse être destructrice et mener à des stratégies d'autoprotection dont on a précédemment exposé les effets pervers. Pour être suffisamment efficace, ce rappel des réussites doit s'appuyer sur une reconnaissance par le maître mais aussi sur une reconnaissance par le groupe-classe.

III. L'enseignant pour aider à se construire une estime de soi

1. **Des témoignages d'anciens élèves sur un maître qui a marqué leur vie.** Jacques LECOMTE, docteur en psychologie, membre du "Comité scientifique sur la résilience" au sein de la Fondation pour l'Enfance présente les récits d'anciens élèves qui témoignent des qualités de ces enseignants qui ont été pour eux tuteurs de résilience²¹. Des enseignants qui avaient l'art de valoriser les réussites ; qui avaient donné sens à leurs efforts ; qui savaient aussi regarder les erreurs avec humour.

Certains disent qu'ils n'ont jamais aussi bien travaillé que l'année passée avec cet instituteur, et que c'était avant tout pour lui faire plaisir qu'ils s'investissaient autant.

« ... J'étais seul, et vous, vous êtes arrivé, vous avez demandé mon nom, et vous n'avez pas ri. (...) vous m'avez pris par les épaules et vous avez lancé la phrase magique : « On t'a toujours dit que tu étais nul. C'est faux ! Personne n'est nul, et si tu le veux, tu peux réussir; cela ne tient qu'à toi : il faut que tu apprennes tes leçons ; je t'aiderai, je sais que tu le peux ! Je sais que tu le peux ! Comment se faisait-il que quelqu'un s'intéresse à moi tout à coup ? Et voici que je voulais vous plaire, vous faire plaisir, vous prouver que vous n'aviez pas tort de me faire confiance. Personne encore ne m'avait parlé ainsi. A partir de cet instant, cher maître, et grâce à vous, ma vie a changé, j'ai compris que seule la volonté pouvait nous faire avancer. Bien sûr, j'ai eu des moments de doute, mais je me suis aperçu que, si je les apprenais, ces leçons, eh bien, je les savais ! Les élèves de ma classe n'en revenaient pas, je commençais à avoir de bonnes notes, mais ce qu'ils ne savaient pas, c'est que dans l'ombre, vous veilliez. Vous m'aidiez, et vous m'encouragez. Les enfants commençaient à me regarder différemment, ils n'osaient plus m'insulter et, petit à petit, me laissaient jouer avec eux. Je me sentais plus à l'aise et c'est ainsi que, grâce à votre soutien, j'ai pu poursuivre mes études, ayant toujours en tête vos paroles d'encouragement. Aujourd'hui, je peux me targuer d'avoir une bonne situation que j'estime vous devoir. Merci. »

« Moi, j'étais la petite Portugaise, l'immigrée parlant mal le français, l'étrangère au cœur à vif, la rage au ventre. (...) Pourtant, lentement, jour après jour, vous m'avez apprivoisée. Des petits riens ont tout changé. (...) Et surtout votre regard, ce regard positif que vous avez su porter sur moi. Un regard qui m'a

²¹ LECOMTE, Jacques .- Op. cit.

insufflé la confiance qui me manquait. Un regard qui savait si bien dire : « Vas-y, tu peux ! Vas-y, tu vas y arriver ! ». Grâce à vous, tout devenait possible et ma révolte a trouvé son chemin : les livres et le savoir. A la fin du CM2, je savais déjà quel serait mon métier : institutrice. J'ai grandi, mon choix n'a pas varié. Depuis presque vingt ans, j'enseigne à mon tour, en région parisienne ; et à mon tour, je porte sur mes élèves ce même regard. Ce trésor que vous m'avez transmis, je le distribue sans compter, et ce n'est pas grave, car il est inépuisable. Merci d'avoir apporté tant de pierres à ma construction. Merci d'avoir cru en cette petite fille qui ne croyait pas en elle. »

Deux ouvrages à consulter :

Mémoires de maîtres, paroles d'élèves .- Collectif .- [Librio](#) 10/2001. (2,85 €) *Après Paroles de Poilus et Paroles de détenus, Radio France a invité ses auditeurs à prendre la plume pour tracer le souvenir d'un élève ou d'un professeur qui a marqué leur vie. Plus de deux mille personnes ont répondu à l'appel. Ce recueil n'a pas la prétention de résumer l'univers de l'école, mais les lettres qui le composent, souvent drôles, parfois poignantes, brossent un étonnant portrait de famille dans lequel chacun saura se reconnaître.*

Chère école... , Mémoires de maîtres, paroles d'élèves .- [Jean-Pierre GUENO, Jérôme PECNARD](#) .- [Les Arènes Editions](#) 10/2001. (28,49 €) *Cet album est un concentré d'émotion pure. Parfois grave et à fleur de peau, toujours nourrie de sentiments vrais, cette anthologie populaire mêle les lettres d'auditeurs de Radio France et les souvenirs d'écrivains. A travers leurs témoignages sur le maître ou l'élève qui a marqué leur vie, un monde enfoui ressurgit, intact et bouleversant. C'est l'album d'enfance de la génération du baby boom, entre fin de l'école rurale - le poêle, la classe unique, les derniers hussards de la République - et début de l'école actuelle. A côté des images universelles de Doisneau ou de Boubat, plus de la moitié des cinq cents documents que comporte cet album sont inédits. Ils proviennent des " souvenirs de cartable " des auditeurs, des archives non encore catalogués de plusieurs musées de l'éducation, des trésors du musée du bonbon ou de quelques collections privées.*

2. Dépasser le tabou de l'affectivité à l'école. *« Mais j'entends déjà certains esprits chagrins se récrier, à double titre :*

- ▶ *d'une part, laisser entrer l'affectivité dans la salle de classe, c'est courir le risque de tous les débordements imaginables, le moindre étant le phénomène du « chouchou » ; quant au pire...*
- ▶ *d'autre part, si l'enfant n'apprend pas à travailler pour lui-même mais seulement pour son enseignant, il risque fort de ne plus s'investir l'année suivante si une telle relation ne s'instaure pas avec l'enseignant suivant.*

De fait, le thème de l'affectivité est un sujet tabou dans l'Education Nationale. Comme le souligne Allen Larès : « Ce déni de l'affectivité se comprend à la lumière de la peur qui l'origine : la peur des « débordements » de l'affectivité. Autant cette peur est légitime, compréhensible, autant ses effets peuvent être destructeurs en ce sens que le déni de la part affective (tant dans l'acte d'apprendre que dans l'obéissance aux lois et règles) peut fermer la porte à la résilience. » Mais cette crainte du pire doit elle interdire toute manifestation d'affection ? Ce serait certainement un effet pervers bien regrettable.

Quant au risque d'un désinvestissement de l'élève lorsqu'il changera d'enseignant, il est certes réel, mais probablement minoritaire. »²²

²² LECOMTE, Jacques .- Op. cit.

Mais peut-on se contenter de ce « *probablement minoritaire* » ? La formation des enseignants et la cohérence pédagogique au sein de l'équipe enseignante prennent là toute leur importance. Une équipe pédagogique consciente de l'importance de la relation affective entre l'enseignant et chaque élève, formée pour la mettre en place sans prendre le risque de débordements, pourra construire et conforter cette relation dans le cadre privilégié de l'aide personnalisée bien sûr mais aussi dans le cadre habituel de la classe.

IV. Le groupe classe pour asseoir l'estime de soi

Mais comme il l'a été dit plus haut, l'enseignant, tuteur potentiel de résilience, peut légitimement craindre des « débordements » de l'affectivité. Car chacun peut sans doute citer une parole, une phrase qui lui ont été dites par un enseignant (ou par une relation), et qui l'ont marqué pour très longtemps. Sans que cet enseignant ou cette relation en ait eu conscience...

Il faut donc aussi prendre en compte la pression et la culpabilité possible que peuvent entraîner la crainte d'une parole (ou d'un refus momentané d'écoute), d'une attitude (ou d'une absence de réaction) qui sans être déplacés, peuvent provoquer chez l'enfant qui surinvestit affectivement chez son maître une réaction de déception, d'incompréhension, de rejet ...

Ce risque doit être assumé par l'enseignant. Mais il peut être minimisé si la fonction de tuteur de résilience est assumée par l'ensemble de l'équipe enseignante et si elle se conforte par les interactions avec le groupe-classe (en s'appuyant sur la reconnaissance par l'ensemble du groupe-classe de sa propre valeur et de ses compétences) et les parents.

Pour aider l'enfant à ne pas trop se fragiliser en se construisant dans une relation exclusive avec le maître (autrement dit pour qu'il ne mette pas tous ses œufs dans le même panier...), le maître peut créer une « diversion » en s'appuyant sur le groupe-classe : **Quand un enfant réalise un progrès remarquable, la validation par la classe est essentielle.**

V. est un enfant qui termine rarement son travail dans le cahier du jour et qui de plus ne soigne absolument pas la présentation. Après plusieurs semaines de soutien d'un « parrain » (qu'il a lui-même choisi), des progrès visibles commencent à apparaître : V. termine dans les temps, parfois même avant d'autres élèves, et la présentation de son travail devient tout-à-fait correcte. Son « parrain » ayant pour consigne de lui dire à chaque fois qu'il fait des progrès, V. commence à manifester de l'intérêt pour ce qu'il fait. Il vient voir le maître plusieurs fois dans la séance pour lui montrer comme « c'est bien ». Pour faire évoluer la situation, le maître propose d'abord à V. de passer dans la classe et de montrer aux élèves qui veulent voir comment était son cahier avant et comment il est maintenant. Les séances suivantes, V. a toujours besoin de venir plusieurs fois pour montrer son travail au maître. Le maître demande alors à tous les élèves de la classe de lever le doigt s'ils pensent que V. a fait de gros progrès. **Il suffit de voir se transformer l'expression du visage de V. lorsqu'il dévisage un à un tous les élèves qui ont levé le doigt pour comprendre que la reconnaissance par les autres élèves est d'une autre nature que celle accordée par le maître.** Dans des circonstances similaires, mais concernant une autre élève, il est même arrivé de voir une larme couler sur la joue d'un enfant particulièrement en manque de confiance en soi et peu soutenue à la maison.

PROMOUVOIR ET ÉVALUER LES PÉDAGOGIES DE L'ESTIME DE SOI

I. Un centre de ressources

Une première action pourrait prendre la forme d'un site de ressources sur l'estime de soi à l'école. Y seraient proposés :

- Des comptes rendus d'expérimentations sur le terrain.
- Des comptes rendus d'évaluations des effets d'actions menées sur le terrain.
- Des outils (mallettes, supports pédagogiques, etc.)
- Des réflexions et contributions
- Des lieux d'échanges et de soutien aux enseignants qui souhaitent mettre en œuvre des pédagogies de l'estime de soi
- Des bibliographies commentées

II. De la difficulté à évaluer les effets d'une pédagogie de l'estime de soi

Une seconde action consisterait à systématiser auprès de la hiérarchie la demande d'évaluation des effets des pédagogies mises en œuvre par des enseignants. Cela permettrait de développer des outils d'évaluations objectivés (évaluations avant-après et comparaison avec un groupe témoin) et transférables. En demandant à être évaluées, les pédagogies de l'estime de soi pourraient ainsi participer à « la création progressive d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes, qui permettrait à tous les professionnels et à tous les chercheurs de parler le même langage et de présenter leurs observations et leurs résultats de recherche de façon homogène afin d'en permettre la confrontation et la synthèse ».²³

Je fouille le fatras de mes vieux papiers à la recherche de mes bulletins scolaires et de mes diplômes, et je tombe sur une lettre conservée par ma mère. Elle est datée de février 1959. J'avais quatorze ans depuis trois mois. J'étais en quatrième. Je lui écrivais de ma première pension.

Ma chère Maman,

Moi aussi j'ai vu mes notes, je suis écœuré, j'en ai plein le dot [sic], quand on en est venu au point de travailler 2 h sans arrêt pendant une étude pour récolter un 1 à un devoir d'algèbre que l'on croillait [sic] bon il- y a de quoi être découragé, aussi ais-je [sic] tout laché [sic] pour réviser mes examens et mon 4 en application explique sûrement la révision de mon examen de géologie pendant mon cour [sic] de math. Je ne suis pas assez intelligent et travailleur pour continuer mes études. Ça ne m'intéresse pas, j'attrape mal au crane [sic] à rester enfermer [sic] dans la paperasse, je ne comprend [sic] rien à l'anglais, à l'algèbre, je suis nule [sic] en orthographe, que reste-t-il ?

Toujours dans la même lettre, j'écrivais: «*Vous avez eu trois fils intelligents et travailleurs ... un autre un cancre, un féniant*» [sic] ... Suivait une étude comparée des performances de mes frères et des miennes et une vigoureuse supplique pour qu'on arrête le massacre, qu'on me retire de l'école... »²⁴

A quoi tient la métamorphose du cancre en professeur? Et, accessoirement, celle de l'analphabète en romancier? Comment suis-je devenu?

[Puis vint mon premier sauveur] ...qui me repéra pour ce que j'étais: un affabulateur sincère et joyeusement suicidaire. ...Je ne crois pas avoir fait de progrès substantiel en quoi que ce soit cette année-là mais, pour la première fois de ma scolarité, un professeur me donnait un statut; j'existais scolairement aux yeux de quelqu'un, comme un individu qui avait une ligne à suivre, et qui tenait le coup dans la durée. Reconnaissance éperdue pour mon bienfaiteur, évidemment, et quoi qu'il fût assez distant, le vieux monsieur devint le confident de mes lectures secrètes.²⁵

²³ avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école 2003 <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html#link6>

²⁴ PENNAC, Daniel .- *Chagrin d'école* .- Editions Gallimard, 2007 .- p.43-44

²⁵ *Ibid*, p.97

« **Pas de progrès substantiel en quoi que ce soit cette année-là ...** ». Une pédagogie par objectifs pourrait ici conclure à un échec. Rappelons qu'un « *objectif pédagogique exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il objective l'effet attendu, le rend concret, observable. C'est pourquoi il est libellé avec un verbe d'action et qu'il privilégie les faits* ». ²⁶ Une pédagogie par objectif va donc se révéler inadaptée surtout si :

- Les objectifs sont définis à court terme ;
- Les objectifs cognitifs sont privilégiés au détriment des objectifs socio-affectifs.

Pourtant la réussite est bien là pour l'enfant Daniel Pennachionni qui vouera une « **Reconnaissance éperdue pour mon bienfaiteur ...** ». Ce constat implique un changement radical de point de vue si l'on ne veut pas que « *l'illusion de la transparence, de la clarification des intentions, élimine les valeurs humaines* ²⁷ ». Il s'agit donc d'un pari sur l'avenir, une conviction pédagogique dont les effets ne peuvent pas toujours être mesurés ni même perceptibles à court terme. Pourtant cette conviction ne peut se contenter d'être un acte de foi, même si elle semble reposer sur des arguments sincères et convaincants.

Paroles d'experts

Une intéressante étude sur des élèves en difficulté montre l'importance de la comparaison à autrui. *Ceux en situation de mauvais élèves (placés dans une classe normale) se dévalorisent nettement. Par contre, les redoublants ont le même niveau d'estime de soi que leurs pairs, probablement parce qu'ils se sentent relativement à l'aise face à un programme qu'ils connaissent déjà. Ceux placés dans une filière spécialisée - effectif réduit, pédagogie compensatoire - sont plus satisfaits d'eux-mêmes que les élèves suivant un cursus normal. Évalués différemment, ils estiment « bien travailler à l'école », alors même que leurs productions sont d'un faible niveau.*

Jacques Leconte à propos de l'ouvrage *Estime de soi. Perspectives développementales* Monique Bolognini et Yves Prteur (dir.), Delachaux et Niestlé, 1998, 310 p. Article consultable sur http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=10455

Que nous apprennent les comparaisons internationales ? *La France détient le record du mal-être à l'école avec 45 % des élèves qui se sentent à leur place en classe contre 81 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.* ²⁸

La Finlande, première de la classe. En Finlande, on a compris comme ailleurs que l'estime de soi était la pierre angulaire de tout bon apprentissage mais, là-bas, le concept n'est pas resté lettre morte... ...Une façon détendue d'aborder les enseignements qui porte ses fruits quand on sait que l'OCDE attribue les mauvais résultats de la France en maths à une trop forte anxiété chez les élèves. ²⁹ Sources : <http://www.Pisa.oecd.org>

²⁶ http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm

²⁷ PENNAC, Daniel .- Op. cit.

²⁸ L'école en questions .- *Sciences humaines* Hors-série spécial n° 5, oct-nov 2006 .- p.17

²⁹ Ibid. p.15

L'enseignant « ingénieur ès relation pédagogiques et humaines »

Si on tenait compte de l'ensemble des résultats mis en avant par les recherches précédentes qui traitent de l'image de soi, on arriverait peut-être à mettre en place ce que J. Lévine appelait déjà en 1980 une **pédagogie de l'échange et de l'identité** où les enseignants, avant d'être de bons didacticiens devraient être « des ingénieurs ès relations pédagogiques et humaines », ce qui permettrait de glisser du concept de **compétition** (vouloir devenir meilleur que le meilleur) à celui d'**émulation** (A. de Perretti, 2001), notion plus propice à celle d'**épanouissement personnel** et de **développement collectif dans l'effort**. Dans une société où le développement personnel est sans cesse remis au goût du jour pour les adultes avec la montée en puissance du pouvoir du Soi, l'école, plus qu'un lieu de transmission, devrait aussi permettre **l'épanouissement de l'altérité enfantine**.³⁰

III. Une évaluation « sensible » des effets d'une pédagogie de l'estime de soi

Pour se construire, une pédagogie de l'estime de soi peut s'appuyer sur des témoignages d'anciens élèves devenus adultes et sur une mutualisation des actions mises en place par des collègues. L'évaluation de l'effet de ces actions pourra se faire de manière subjective à partir de l'observation de l'évolution des enfants grâce à une grille d'observation pour l'enseignant, par exemple la **G.E.P.E.** (*Grille d'Evaluation Par les Enseignants*) qui a été mise au point par la Régie Régionale de Santé publique de Montréal centre. Elle comporte 30 questions couvrant 5 champs : Comportements prosociaux - Estime de soi - Résolution de problèmes - Comportements agressifs - Comportements d'isolement.

IV. Une évaluation « objectivée » de questionnaires et de programmes concernant l'estime de soi à l'école primaire³¹

1. Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants
2. Promouvoir l'estime de soi à l'école. Evaluation d'une recherche-action sur la prévention des conduites à risque chez les enfants de 5 à 7 ans à Vénissieux
3. L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants
4. Étude sur l'impact du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfant »

³⁰ MALLET, Marie-Anne .- *Contribution N° 118 à la 8e Biennale de l'éducation et de la formation* .- p. 3-4 Consultable sur <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/118.pdf>

³¹ Voir documents sur CD-rom