

## QUELLE ESTIME DE SOI CHEZ LES ÉLÈVES *BONS, MOYENS ET EN DIFFICULTÉ* ?

### Quelle conscience de leur niveau scolaire ont les élèves de CM2 ?

Le travail présenté s'inscrit dans le courant mouvant de tous les travaux existant sur le Soi en se focalisant, d'un point de vue général, sur les *représentations de soi* et d'un point de vue particulier, sur les *images de soi* des élèves en fin de primaire.

L'image de soi est un **système de sentiments sur soi ou à propos de soi**<sup>1</sup>. Elle n'est pas singulière mais plurielle, c'est-à-dire composée d'une **image propre** (conscience subjective que le sujet a de ce qu'il est dans la vie de tous les jours), d'une **image sociale** (c'est la façon dont le sujet pense être perçu par autrui), d'une **image idéale** (c'est celle qui oriente le sujet dans ses choix et ses désirs) et d'une **image virtuelle** (c'est une rêverie gratuite dans l'ailleurs de la vie présente). On voit dès lors l'imbrication possible entre ces différentes images. L'ensemble de ces images constitue *l'aspect descriptif* de la personnalité, alors que l'estime de soi en constitue *l'aspect évaluatif*.

Théoriquement, en fin de primaire, les enfants ont appris à se décentrer (capacité de prendre en compte le point de vue d'autrui<sup>2</sup>) et à avoir une image objective de leur niveau dans la classe<sup>3</sup>. Pourtant, ma pratique professionnelle m'a démontré que ce n'était pas toujours le cas. D'ailleurs, qui n'a pas souvenir d'un camarade de classe qui se plaignait régulièrement d'avoir échoué à ses examens et qui, au final, obtenait systématiquement d'excellents résultats (outre une stratégie de renforcement du soi scolaire, certains élèves n'ont réellement pas conscience de leur excellence, comme d'autres n'ont pas conscience de leurs difficultés) !

Je me suis donc intéressée à ce décalage existant entre le statut défini par l'enseignant et celui que l'élève s'attribue, chez des élèves de CM2. Ces décalages pouvant être plus ou moins importants, les plus couramment repérés sont ceux qui ne s'effectuent que d'un cran (un *bon* élève qui se juge *moyen*), les plus rares sont ceux à deux crans (un élève *faible* qui s'estime *bon* ou à l'inverse un *bon* qui s'estime *mauvais*). En utilisant une méthodologie complète et diversifiée<sup>4</sup>, je me suis rendu compte que ce sont surtout les élèves faibles (80%), mais aussi les bons élèves (50%) qui ont une perception décalée de leur niveau scolaire. On peut donc se demander si certains élèves échapperaient au regard de leur maître pendant leur scolarité et/ou s'il s'agit d'une stratégie d'auto-protection du soi scolaire.

---

<sup>1</sup> P. Tap (Eds.) (1998). *Estime de soi*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

<sup>2</sup> J. Piaget, (1966). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : PUF.

<sup>3</sup> D.-J. Stipeck, (1981). Children's perception of their own and their classmate's ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 404-410.

<sup>4</sup> Démarche quantitative (questionnaires auprès d'une centaine) d'élèves de CM2, démarche clinique (3 entretiens annuels auprès d'une dizaine d'élèves en décalage, soit un total de 30 entretiens) et démarche analytique (quelques 150 dessins d'élèves).

Les résultats obtenus permettent de dégager certains constants. Les **décalages extrêmes sont peu répandus** (un *bon* élève qui se juge *mauvais* ou un élève *faible* qui se juge *bon*) et le décalage chez les élèves *moyens* est quasi systématiquement associé à un phénomène de surestimation. De même, le décalage n'apparaît pas être dépendant du sexe de l'enfant (il y a autant de filles que de garçon à être « décalés »), mais les **stratégies de décalage** le sont. Les garçons ont tendance à se surestimer (déjà repéré par A. Lamia, 1998<sup>5</sup>, entre autres), mais aucune tendance analogue n'est repérable pour les filles. Les élèves « en décalage » ont également **un niveau de maturité décalé**<sup>6</sup> par rapport à leur âge réel. Toutefois, le sens du décalage dans les auto-perceptions des élèves n'est pas corrélé au sens du décalage de leur niveau de maturité : ceux qui manifestent un retard de maturité seraient-ils donc les plus susceptibles d'avoir une auto-perception de soi décalée ? Les résultats permettent aussi de dire que si au fil de l'année scolaire, le décalage s'estompe, ce dont on se rend compte **c'est que c'est le regard de l'élève sur lui-même qui bouge** plus que celui de l'enseignant sur l'élève. On serait donc tenter de dire que **le système marche bien** puisque les élèves deviennent très majoritairement conformes à ce qu'on attend d'eux. Ce qui interpelle alors, c'est que si on reconnaît depuis les travaux sur **l'effet Pygmalion**<sup>7</sup> **qu'à force d'être regardé d'une certaine façon**, on peut finir par devenir comme les autres nous voient, on peut se demander si l'inverse n'est pas possible et que si à force de regarder quelqu'un (un élève/enfant) d'une certaine façon, on (l'adulte/l'enseignant) ne devient pas hermétique ou fermé, tout du moins très **sceptique**, à tout changement éventuel de sa part ? Et ainsi, quoi que l'enfant fasse (progresse ou régresse), l'adulte ne changerait pas si facilement que cela d'opinion sur le jeune.

De plus, certains événements scolaires apparaissent déterminants dans l'élaboration de l'image de soi chez les élèves, ce qui pourrait expliquer, en partie, le décalage chez certains d'entre eux. En effet, des événements comme le **doublement** ou le fait **d'avoir été premier de la classe** fixent une image chez l'enfant qui lui sert de référentiel. Si fixer une image de soi est indispensable pour lancer le corps<sup>8</sup>, cette fixité peut aussi avoir comme corollaire d'empêcher l'image de soi des élèves d'évoluer au gré de leurs expériences ultérieures. Ainsi, les histoires de ces enfants permettent d'affirmer qu'être « en décalage », c'est coller (ou rester fixé) à une des différentes images qui sont en jeu dans l'élaboration de l'image de soi du sujet. Certains s'y retrouvent puisqu'ils adhèrent à une image virtuelle qui les amène à se sentir mieux sur le moment, mais ne leur donne pas vraiment les moyens d'évoluer dans la réalité. D'autres vont adhérer à l'image sociale de leurs pairs (ce qui préserve leur Soi d'avoir à assumer les particularités de leur statut en se voilant la face), à celle de leur maître ou à celle de leurs parents. On remarque alors que **l'adhésion aux images parentales** semble liée à une **surestimation** (les enfants qui se surestiment vont s'évaluer comme ils pensent que les évaluent leurs parents), alors que celle associée aux **images professorales** semble liée à une **sous-estimation** des élèves (les élèves qui se sous-évaluent se focalisent surtout sur ce qu'ils croient que pensent leurs enseignants d'eux).

---

<sup>5</sup> L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différences d'appréciation selon le sexe et l'âge in M., Bolognini & Y., Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 107-123). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

<sup>6</sup> Mesuré par le test du bonhomme de J. Royer (1977), *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, Bruxelles : Editest.

<sup>7</sup> R. Rosenthal & L. Jacobson, (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

<sup>8</sup> J.-C. Kaufmann, (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin.

Par conséquent, être « en décalage » serait une stratégie existentielle et d'auto-protection du soi qui permettrait à l'élève de **faire face** ou de **sauver la face** (pour reprendre une expression d'E. Goffman, 1975<sup>9</sup>) dans le monde scolaire.

En me « réappropriant » une formule de P. Tran (2002<sup>10</sup>) je dirai que les enseignants ne sont pas toujours conscients de ce qu'ils laissent « transpirer », puisque dans un contexte de catégorisation explicite ou implicite à l'école, il existe une image de soi des enfants qui peut être indépendante des autres jugements sociaux et le maître n'est plus tout-puissant dans sa classe. Certains enfants prennent ainsi le droit de « résister » à l'image que leur enseignant leur donne ou selon un autre point de vue à l'étiquette que l'adulte leur colle quelques fois un peu trop précipitamment sur le dos. Et tenir compte de ces opinions divergentes, c'est tenir compte de l'être-humain-sujet<sup>11</sup> qui est en chaque élève. Ceci semble important dans le sens où prendre conscience de son statut permettra à l'élève *faible* de pouvoir progresser (car on ne peut s'améliorer que si on en ressent le besoin) et au *bon* élève de jouir de son bon statut scolaire et de ses prérogatives sans tomber dans le cercle vicieux de l'usure scolaire<sup>12</sup> qui va de pair avec une *compétition de l'extrême*. Dans tous les cas, peut-être est-il temps d'arrêter de penser que des résultats médiocres ou mauvais sont interprétés par les jeunes en termes d'images de soi insuffisantes et/ou dévalorisantes et qu'affecté, l'élève décidera de s'améliorer. En effet, ce travail démontre que ce n'est pas du tout ce qui se passe dans l'esprit des élèves et met ainsi fin au mythe de la notation négative qui affecterait l'élève de façon positive.

En reprenant l'idée du MRM (minimum de reconnaissance du moi de J. Lévine) en tant que besoin fondamental de l'image de soi, on s'aperçoit que les élèves sont ainsi écartelés entre leur sensibilité aux conditions que représentent leurs résultats réels et leur souci d'un moi heureux. Pour autant, il ne faudrait pas, à mon sens, renoncer à l'objectivité dans la transmission des résultats. En revanche, l'institution devrait être plus ouverte aux différences individuelles, en tenant compte des stratégies existentielles de chaque élève.

De plus, les adultes pourraient faciliter un mieux-être dans la classe (à défaut d'un bien-être), en adoptant ce que M. Garner<sup>13</sup> appelle une **attitude authentiquement pédagogique**, c'est-à-dire ne pas oublier de souligner ce qui va bien sans jamais considérer que cela va de soi, au lieu de toujours souligner ce qui va mal. 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<sup>14</sup> 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<sup>15</sup>), notion plus propice à celle d'**épanouissement personnel** et de **développement collectif dans l'effort**.

---

<sup>9</sup> *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de Minuit.

<sup>10</sup> Ce qu'il faut transmettre in *La sexualité à l'adolescence*, (pp.77-82), Acte du colloque 29/06/01, Ramonville Saint-Agne : Erès.

<sup>11</sup> Y. de La Monneraye, (1991). *La parole rééducatrice : la relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Dunod.

<sup>12</sup> G. George, (2002). *Ces enfants malades du stress*, Paris : A. Carrère.

<sup>13</sup> L'estime de soi dans le milieu scolaire. *Revue de psychologie de la motivation*, 36, 52-59, 2003.

<sup>14</sup> *Les difficultés scolaires*. Paris : Ed. Doin, 1980.

<sup>15</sup> *Pertinences en éducation*. T.1. Issy Les Moulineaux : ESF Editeurs.

### **Pour conclure...temporairement.**

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**. Plus que d'accroître l'efficacité pédagogique, elle devrait aussi **améliorer le bien-être des élèves**. Se montrer en décalage renvoie ainsi à la liberté de chacun de « résister » au jugement professoral c'est-à-dire de construire ou de reconstruire une perception de son vécu singulier, de commencer peut-être à prendre en main son parcours scolaire plutôt que de simplement le subir : devenir acteur de sa scolarité !

Je terminerai par deux citations qui résument bien l'ambition de ce travail de recherche et qui sont continuellement à méditer :

« Mettre la valeur humaine au centre de l'évaluation et la réalisation de soi au centre de l'école<sup>16</sup> ».

Est-il possible à tout individu de se dégager de ses marques « qui le suivent et le précèdent, de se dégager de son histoire (qui tend à décider pour lui, à l'avance, de ce qu'il devrait être), pour se présenter aux autres enfin libre de s'inventer<sup>17</sup> ».

---

<sup>16</sup> M. Lani-Bayle.

<sup>17</sup> J.-C. Kaufmann.