

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention du master MEEF : Encadrement Educatif ou Enseignant du
Second Degré

Mémoire

Comment l'autoévaluation permet
d'appréhender l'estime de soi des élèves ?

*Etude de l'influence du genre et de la maturité
sur l'estime de soi*

Tiphanie GOBERT

Christine DUCAMP, Maitresse de conférences en chimie et didactique de chimie
EFTS, Université de Toulouse, ENSFEA : directrice de mémoire

Nathalie Gouzi, Proviseure adjointe au lycée agricole Campus Terre et Avenir,
Sées : Examinatrice

Denis Baron, Chargé d'ingénierie co-responsable de la formation des CPE, ENSFA,
Toulouse : Examineur



Mai 2024

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Ducamp, ma directrice de mémoire, qui m'a accompagné avec bienveillance tout au long de l'année. Je tiens à la remercier pour l'encadrement qu'elle m'a accordé vis-à-vis de la construction du mémoire sachant que je suis arrivée en deuxième année de master MEEF et que le début du mémoire se faisait la première année. Elle a su me rassurer et me donner les conseils adéquats pour m'orienter dans les bonnes directions.

Je remercie ensuite mes camarades Juliette Dorin, Benjamin Mazeaud et Louis Servranckx qui étaient dans le même module que moi, pour leur bonne humeur, leur soutien et pour les partages que l'on a pu avoir.

Je tiens à remercier mes tuteurs, Pierre Lemoine et Lise Maraval, pour leur accompagnement tout au long de cette année, pour leur bienveillance, et pour tout ce qu'ils m'ont apporté dans mon cheminement professionnel. Je les remercie également de m'avoir laissé mener ma récolte de données au sein de leurs classes.

Je remercie également les élèves que j'ai interrogé pour ce mémoire et qui ont fait l'effort de répondre aux questionnaires et de se s'autoévaluer.

Je remercie mes parents, qui m'ont toujours encouragé et soutenu dans mes démarches, pour leur bonne humeur, leurs conseils, leur appui et leur présence.

Enfin, je remercie, mon compagnon, Joseph De Nicolo, lui-même enseignant en lycée agricole et ancien élève de l'ENSFEA, qui m'a soutenu et aidé dans ma reconversion, donné de précieux conseils et qui a été présent pour moi quand j'en avais besoin.

Table des matières :

I.	Introduction	1
II.	Etat de l'art.....	2
1.	Historique de l'évaluation.....	2
a.	L'évolution du système éducatif et de l'évaluation.....	2
b.	Définition de l'évaluation.....	3
c.	Les différents types d'évaluations.....	4
2.	L'autoévaluation.....	5
a.	Définition de l'autoévaluation.....	5
b.	L'autoévaluation et le rapport à soi-même.....	5
c.	Les avantages et les désavantages de l'autoévaluation.....	6
3.	L'estime de soi.....	7
a.	Définition de l'estime de soi.....	7
b.	Les composantes de l'estime de soi.....	8
c.	Les différents facteurs qui influencent l'estime de soi.....	9
d.	L'école et l'estime de soi.....	11
III.	Problématique.....	11
IV.	Méthodologie	12
1.	Lieu d'étude et échantillon	12
2.	Outils utilisés pour la récolte des données.....	13
a.	Pré questionnaire	13
b.	Les grilles d'autoévaluations	14
c.	Le post questionnaire	15
d.	Chronologie des questionnaires et des autoévaluations	15
3.	Méthodes d'analyse des résultats.....	15
a.	Analyses du pré questionnaire et du post questionnaire	15
b.	Analyse des autoévaluations.....	18
V.	Résultats	18
1.	Résultats au pré questionnaire et au post questionnaire	19
a.	Résultats des définitions de l'autoévaluation au pré questionnaire et au post questionnaire (question 1).....	19
b.	Résultats de l'échelle de Rosenberg	22
2.	Résultats des autoévaluations	31
a.	Par genre.....	31
b.	Par âges	34

c. Par genre et par classe	37
3. Synthèse des résultats	40
VI. Analyse des résultats et discussion	41
1. Influence du genre sur l'estime de soi	41
2. Influence de la maturité	43
3. Influence du genre et de la maturité	46
4. Les autres biais à prendre en compte.....	47
VII. Conclusion.....	48
VIII. Bibliographie.....	50
IX. Annexes.....	53

Liste des figures :

Figure 1 : schéma récapitulatif des boucles de la haute estime de soi et de la basse estime de soi (André et Lelord, 2008, p.231).....	9
Figure 2 : chronologie des questionnaires et des autoévaluations pour la classe de seconde générale et de terminale générale.....	15
Figure 3 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au pré questionnaire (H : chez les garçons, F : chez les femmes, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences).....	19
Figure 4 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au post questionnaire (H : chez les garçons, F : chez les femmes, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences).....	20
Figure 5 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au post questionnaire (les points noirs représentent les données du post questionnaire et les barres sans point noir sont les données du pré questionnaire, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences ; bleu : 14 ans, jaune : 15 ans, violet : 16 ans, rouge : 17 ans).....	21
Figure 6 : graphique du nombre d'élèves en fonction de l'estime de soi et du genre (H = genre masculin, F = genre féminin) au pré questionnaire.....	22
Figure 7 : distribution des scores à l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi pour les filles (bleu) et les garçons (vert) au pré questionnaire	23
Figure 8 : graphique du nombre d'élèves en fonction de l'estime de soi et du genre (H = genre masculin, F = genre féminin) au post questionnaire	24
Figure 9 : distribution des scores à l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi pour les filles (bleu) et les garçons (vert) au post questionnaire	25
Figure 10 : graphique montrant la distribution des scores de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg pour les filles au pré questionnaire (bleu) et au post questionnaire (jaune)	26
Figure 11 : graphique montrant la distribution des scores de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg pour les garçons au pré questionnaire (vert) et au post questionnaire (jaune).....	27
Figure 12 : graphique montrant la répartition des scores obtenus au pré questionnaire et au post questionnaire en fonction des classes d'âges (âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge) ; P1 : pré questionnaire, P2 : post questionnaire).....	28
Figure 13 : graphique montrant le nombre d'élèves pour chaque classe d'estime de soi en fonction de leur âge au pré questionnaire (classes d'estime de soi : très faible, faible, moyenne, forte, très forte ; âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge))	29

Figure 14 : graphique de l'occurrence des codes de la justesse des autoévaluations (cumul des trois autoévaluations) (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime) des filles et des garçons (AE = autoévaluations)	31
Figure 15 : graphique et présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les filles aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation).....	32
Figure 16 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les garçons aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation).....	33
Figure 17 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les différents âges aux trois autoévaluations cumulées (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; « 14 », « 15 », « 16 », « 17 » : âges)	35
Figure 18 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation des élèves de différents âges aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation).....	36
Figure 19 : graphique de l'occurrence des codes d'autoévaluations pour les trois autoévaluations cumulées chez les filles pour les deux classes différentes (code de justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime).....	38
Figure 20 : graphique de l'occurrence des codes d'autoévaluations pour les trois autoévaluations cumulées chez les garçons pour les deux classes différentes (code de justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime).....	38

Liste des tableaux :

Tableau 1 : nombre d'élèves par classe et âge.....	13
Tableau 2 : scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes au pré questionnaire	28
Tableau 3 : scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes au post questionnaire	30
Tableau 4 : estimation de la réussite des filles et des garçons aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)	34
Tableau 5 : estimation de la réussite des élèves de chaque âge aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)	37
Tableau 6 : estimation de la réussite des filles et des garçons par classe (terminale et seconde) aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)	39

I. Introduction

Au cours de leur scolarité, les apprenants sont évalués selon des compétences déterminées dans les programmes de leur formation. Au sein de ces derniers, une compétence est définie comme telle : « *une capacité ou une compétence exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements* ». Ces compétences, générales ou professionnelles, une fois acquises en lycée agricole, vont pouvoir être mises en œuvre dans différentes situations professionnelles. Les enseignants ont donc pour rôle d'accompagner les apprenants, au fil de leurs cours et de leurs évaluations, dans l'acquisition de ces compétences.

Afin d'acquérir ces compétences, il est essentiel que les apprenants prennent connaissance de ce qui est attendu d'eux et qu'ils puissent situer leur niveau d'acquisition par rapport aux diverses compétences afin de cibler leurs efforts d'apprentissage.

Il n'est pas toujours facile pour un apprenant d'estimer ses compétences. L'autoévaluation peut être un outil qui permet aux apprenants de faire eux-mêmes un point sur des compétences ciblées. Ainsi, ils vont estimer quelles compétences ils pensent avoir atteint et quelles sont celles qu'ils pensent devoir améliorer. Accompagnés de l'évaluation de l'enseignant, les apprenants vont pouvoir comparer leur estimation par rapport à celle de l'enseignant. Cela leur permettra de cibler les compétences sur lesquelles ils vont devoir travailler.

Il est souvent difficile pour chacun de s'autoévaluer de manière juste (à hauteur de ses réelles compétences) sans se sous-estimer ou se surestimer. C'est cet aspect de l'autoévaluation qui m'a intéressé. En effet, il est selon moi important de s'exercer à s'autoévaluer afin d'améliorer son propre jugement sur soi mais aussi d'être en mesure de se situer sur l'acquisition de ses compétences et de ses connaissances. C'est un exercice que l'on devra être en mesure de faire toute notre vie, que ce soit dans notre vie professionnelle ou sociale. Il me semble donc important que les apprenants aient l'occasion de s'autoévaluer afin d'être acteurs de leur apprentissage et d'acquérir de l'assurance. Nous allons donc, grâce à l'autoévaluation, voir comment les apprenants arrivent à estimer leurs compétences et quelle estime de soi cela reflète.

Dans un premier temps, un historique de l'évaluation, sa définition et les différents types qui existent seront présentés. Ensuite, l'autoévaluation sera définie, ainsi que l'estime de soi et les avantages et les désavantages d'avoir recours à l'autoévaluation. Enfin, les différentes composantes et dimensions de l'estime de soi, les facteurs qui l'influencent et notamment le rôle de l'école seront passés en revue. Dans un second temps, la problématique étudiée dans ce mémoire sera présentée avec les hypothèses qui lui sont associés. Une méthodologie sera proposée afin d'y répondre. Enfin, les résultats et leur analyse seront présentés et discutés.

II. Etat de l'art

1. Historique de l'évaluation

a. L'évolution du système éducatif et de l'évaluation

L'éducation faite par les Jésuites est à la base de nos systèmes éducatifs. Les Jésuites sont la Compagnie de Jésus qui a été fondée en 1534 par un espagnol venu en France, St Ignace de Loyola et regroupant un ensemble de croyants qui ont dédié leur vie à la religion. Afin d'améliorer la culture générale des Jésuites, St Ignace a fondé des Collèges en premier lieu pour les Jésuites, puis finalement ouverts à d'autres jeunes gens sans vocation religieuse. Un réseau de collèges jésuites a ainsi été créé dans toute l'Europe (Cantat, 2009). La pédagogie des écoles Jésuites était fondée sur le classement afin de former une élite intellectuelle et religieuse. Au XIX^{ème} siècle, de nouvelles écoles ont été fondées par le système éducatif français devant un nombre croissant d'élèves. Les écoles Jésuites ont commencé à fermer à partir de 1763. Les nouvelles écoles se sont d'abord inspirées du système éducatif des Jésuites en privilégiant le classement et la formation d'élites. En 1680, Jean Baptiste de La Salle a fondé l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Au sein de ces écoles, les élèves ne sont plus classés selon leurs résultats mais par ordres (commençants, médiocres, avancés). Leur progression est évaluée selon des compétences. Depuis la Révolution française en 1789, de nouveaux établissements (écoles, grandes écoles) ont été fondés sans dimension religieuse. En 1881, les lois laïques de Jules Ferry provoquent de nouvelles modifications dans le système français telles que la construction de nouvelles écoles et l'école obligatoire. La France a vite développé des outils d'évaluations des élèves. Dans les années 1980, l'évaluation des connaissances

des élèves au cours de leurs cursus scolaire se développait davantage avec des évaluations nationales. C'est à partir de 1989 que l'évaluation par compétences à l'aide de grilles de compétences a commencé à vraiment émerger. Cet outil devait permettre aux enseignants de mieux adapter leur enseignement et de mettre en place une différenciation pédagogique adaptée. Cependant, ces pratiques d'évaluation ont été très peu utilisées par les enseignants (Bardi & Mégard, 2009).

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école a instauré un socle de compétences commun dans les référentiels. Les enseignants sont encouragés, encore plus de nos jours, à évaluer les apprenants par compétences et/ou capacités. L'évaluation ne devrait plus seulement reposer sur les savoirs des apprenants, mais aussi sur les savoir-être et savoir-faire (Journal Officiel, 2005).

Selon Houchot & Robine (2007), la tradition du classement des élèves qui avait été instaurée par les Jésuites et le système de notation qui servait plus à modifier des comportements dans le but d'avoir de meilleures notes plutôt qu'à attester des acquis, est resté dans les esprits. Les rapports d'inspections générales de juin 2007 mentionne que les enseignants, les chefs d'établissements, les parents et les élèves sont plus soucieux des notes que de l'évaluation des compétences.

b. Définition de l'évaluation

L'évaluation est un processus qui permet de récolter des informations utiles et pertinentes afin d'ajuster son enseignement pour le professeur et le travail effectué pour les élèves. Ces informations vont concerner les performances, les comportements et les connaissances que les élèves ont en fonction de critères définis. Elle permet donc de déterminer une valeur à un moment donné des savoirs, savoir-faire et des savoir-être d'un apprenant et donc d'évaluer ses compétences (Bastie, 2016 ; Catinot & Le Poec, 2023). Une évaluation n'est pas obligatoirement notée. Depuis plusieurs années, les enseignants sont encouragés à faire des évaluations par compétences qui ne portent plus seulement sur une restitution des connaissances mais qui reposent sur l'utilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en lien avec des contextes professionnalisant. L'acquisition de ces compétences pourront être développées en tant que futurs professionnels dans un métier (Lukjanenko, 2023). Selon St-Pierre (2004), « une compétence est généralement définie comme un savoir-agir complexe qui consiste en la

mobilisation d'un ensemble de ressources intégrées (internes et externes) pour identifier et résoudre efficacement une famille de situations, de façon autonome ».

c. Les différents types d'évaluations

Il existe trois grands types d'évaluation. La première est l'évaluation diagnostique. Elle est en général réalisée en début de séquence. Elle n'est pas forcément notée et ne participe normalement pas à la moyenne de l'apprenant. C'est un outil qui permet à l'enseignant de faire un point sur les connaissances pré requises des apprenants en début de séquence. Grâce à ce type d'évaluation, l'enseignant peut situer les apprenants dans leur apprentissage, définir des points de vigilance et adapter son enseignement. L'enseignant peut mesurer le niveau des élèves sur des notions ciblées (Frayssé, 2023).

Un second type est l'évaluation sommative. Elle a lieu en fin de séquence ou de formation. Elle permet de faire le bilan sur les niveaux de maîtrise des compétences ou des capacités des apprenants. C'est une évaluation qui est notée. Elle peut être certificative si elle mène à l'obtention d'un diplôme. C'est une reconnaissance institutionnelle des acquis. Selon Hadji (2012), c'est une « évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue ».

La dernière est l'évaluation formative. Elle est réalisée pendant la formation ou l'apprentissage des apprenants. Elle permet aux apprenants de se situer, c'est-à-dire à percevoir ses difficultés et ses acquis. Elle doit ainsi aider l'apprenant à orienter son apprentissage. Elle n'est pas forcément notée (Frayssé, 2023). Selon Hadji (2012), elle facilite l'apprentissage des apprenants, « c'est une évaluation au service des apprentissages ». Ce type d'évaluation est un bon exercice pour que les apprenants s'approprient les critères d'évaluation et les compétences qu'ils doivent être en mesure d'acquérir. L'évaluation formatrice fait partie de l'évaluation formative, elles ont des objectifs communs. La différence résulte dans le fait que l'apprenant doit évaluer lui-même son travail. Il doit comprendre ses erreurs, être capable de situer son niveau d'acquisition des capacités et des compétences. Elle peut être coconstruite par l'enseignant et les apprenants. L'autoévaluation est un exemple d'évaluation formatrice (Frayssé, 2023).

2. L'autoévaluation

a. Définition de l'autoévaluation

L'autoévaluation est une évaluation formative et formatrice. Selon Lafortune et St-Pierre (1996, 1998), l'autoévaluation est « un jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage ». Cette définition peut être complétée par celle de Legendre (2005) qui estime que l'autoévaluation est « une comparaison des caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères explicites ». Ces deux définitions soulignent ensemble l'importance de la mesure selon des critères afin de pouvoir situer l'apprenant dans son apprentissage mais aussi et surtout afin qu'il puisse lui-même se positionner sur l'état de sa progression (St-Pierre, 2004).

Une troisième définition, de Klenowski 1995, est que l'autoévaluation est « l'évaluation ou le jugement de la valeur de ses performances et l'identification de ses forces et de ses faiblesses en vue d'améliorer son apprentissage ». Cette dernière définition est intéressante dans le sens où les mots « forces » et « faiblesses » sont employés. Ces deux dimensions seront importantes dans la suite de ce mémoire lorsque le sujet de l'estime de soi sera abordé.

L'autoévaluation est donc souvent qualitative et permet aux élèves de comprendre le sens des évaluations. Elle demande aux élèves d'avoir un regard critique sur son travail, ce qui peut refléter et influencer l'estime de soi d'un apprenant (St-Pierre, 2004).

b. L'autoévaluation et le rapport à soi-même

L'autoévaluation est une démarche réflexive qui demande un jugement argumenté de son travail. Elle permet le développement personnel des apprenants, leur autonomie intellectuelle, leur responsabilisation et leur développement progressif. Ainsi, les apprenants doivent pouvoir situer leur progression, identifier leurs points forts, leurs points faibles et chercher des pistes et des moyens d'amélioration. Ils doivent être capables d'identifier ce qu'ils doivent améliorer dans leur apprentissage afin de progresser. Cela demande une habileté métacognitive (St-Pierre, 2004). La métacognition est selon Delvolvé (2006) « une représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser ». Il faut entraîner les apprenants à comprendre leur processus de pensée. Cela augmenterait leurs performances scolaires. L'autoévaluation est une

activité métacognitive. En effet, les apprenants doivent évaluer leur travail dans le but de progresser dans leur apprentissage (Barde, 2020).

Cet exercice demande un effort de la part des apprenants. Juger son propre travail et ses compétences n'est pas facile pour eux. Cela demande une certaine maturité afin de prendre du recul sur soi. Les apprenants doivent porter un regard critique sur soi et ses manières de faire (Boullais et Michel, 2021).

c. Les avantages et les désavantages de l'autoévaluation

Selon De Vecchi (2004), l'autoévaluation permet de mieux apprendre et de se construire en tant que personne. Les élèves donnent en général une plus grande importance aux notes qu'aux compétences. L'autoévaluation permet de recentrer la priorité sur la compétence. Ainsi, les élèves sont plus en mesure de comprendre ce qui leur est demandé et ainsi d'adapter de stratégies de révisions adaptées (Frayse, 2023).

Elle permet de renforcer l'autonomie et la motivation des élèves en les rendant acteurs de leur évaluation et de leur jugement sur leur progression scolaire (Lukjanenko, 2023).

Les élèves qui n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes peuvent avoir tendance à se sous-estimer et certains peuvent au contraire se surestimer. En général, les jeunes enfants surestiment leur travail car ils manquent de compétences cognitives qui leur permettent d'intégrer l'information sur leurs compétences et ils ont tendance à avoir du mal à séparer leur désir de réussir avec leur réussite réelle (Ross, 2006). En revanche, plus le niveau de classe des élèves augmente, mieux les élèves s'évaluent (Bastie, 2016). Hadji (2012), a également perçu une corrélation entre les résultats de l'élève et sa compétence à s'autoévaluer de manière juste. Plus un élève sera en mesure de s'autoévaluer justement, plus ses résultats seront meilleurs. Mais de manière générale, les élèves se surestiment par rapport à l'estimation de l'enseignant. Enfin, les garçons auraient un jugement externe plus juste que les filles et arriveraient mieux à s'autoévaluer (Ross, 2006).

L'autoévaluation permet de voir si les élèves se surestiment ou se sous-estiment et ainsi de mieux se positionner sur leur niveau réel. En ciblant mieux les compétences qu'ils doivent développer grâce à l'autoévaluation, ils pourront mieux se préparer à la prochaine évaluation. En revanche, cela peut conforter la

surestimation d'une personne qui se surestime et l'inciter à moins bien se préparer aux évaluations suivantes (Frayssé, 2023).

L'autoévaluation peut être un exercice difficile car les élèves trouvent souvent que c'est dur d'être objectif sur ses compétences. Des élèves peuvent se sentir mal à l'aise et cela pourrait baisser leur confiance en eux. En effet, ils doivent se remettre en question et faire face à leurs erreurs (Bastie, 2016). Suivant l'écart qui existe entre ce que l'élève pensait avoir réussi et sa réussite réelle, l'élève peut avoir une déception ou une motivation (André et Lelord, 2008). Mais majoritairement, l'autoévaluation aurait tendance à renforcer la confiance en soi des élèves (Lukjanenko, 2023).

Pour que les élèves s'autoévaluent de manière juste, il faut que l'enseignant les entraîne à s'autoévaluer et les accompagne (Bastie, 2016).

L'autoévaluation pourrait majoritairement renforcer l'estime de soi (Verguet, 2022). Il y a des aspects émotionnels et métacognitifs liés à l'estime de soi qui sont donc à prendre en compte lorsque les élèves s'autoévaluent. C'est donc un outil intéressant pour les enseignants afin d'aider les élèves dans leur apprentissage (Bastie, 2016).

3. L'estime de soi

a. Définition de l'estime de soi

Le verbe « estimer » vient du latin *aestimare* qui signifie « évaluer » dans le sens de « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur » (André et Lelord, 2008). L'estime de soi est le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même, de sa valeur personnelle. L'estime de soi est souvent liée à l'affirmation de soi. En plus d'être un jugement de soi-même, l'estime de soi est souvent liée à des attentes que l'on se crée. Selon William James cité par André et Lelord (2008), l'estime de soi est la différence qu'il y a entre les prétentions que l'on a et ses réussites. Nos prétentions reflètent nos désirs, un idéal que l'on se fixe. Nos réussites reflètent la réalité. Ainsi, il peut y avoir un écart entre l'objectif que l'on voulait atteindre et l'objectif vraiment atteint (Verguet, 2022).

b. Les composantes de l'estime de soi

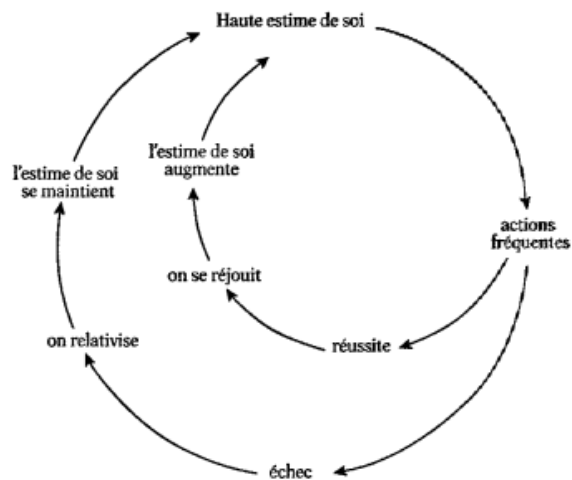
Pour André et Lelord (2008) l'estime de soi est l'une des dimensions les plus fondamentales de notre personnalité dont nous n'avons pas toujours conscience. L'estime de soi repose sur 3 composantes : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. L'amour de soi est l'amour que l'on a pour soi-même malgré nos échecs et nos défauts. C'est la capacité de s'accepter tel que nous sommes et le sentiment de mériter de l'amour. La vision de soi est la perception que l'on a de soi-même sur le plan physique, mental ou de la personnalité. La vision de soi montre comment nous nous percevons avec conviction. Le jugement des autres peut altérer la vision de soi. Enfin, la confiance en soi reflète notre capacité à agir dans des situations importantes. Elle se développe par le biais de notre environnement familial, social et scolaire. Les personnes qui ont une grande confiance en eux vont réussir à agir de manière rapide avec assurance face à des situations importantes alors que des personnes qui ont peu confiance en eux vont avoir peur d'agir car ils auront peur de l'échec.

Ces trois composantes sont interdépendantes : l'amour de soi permet d'avoir une vision positive de soi, ce qui influence la confiance en soi.

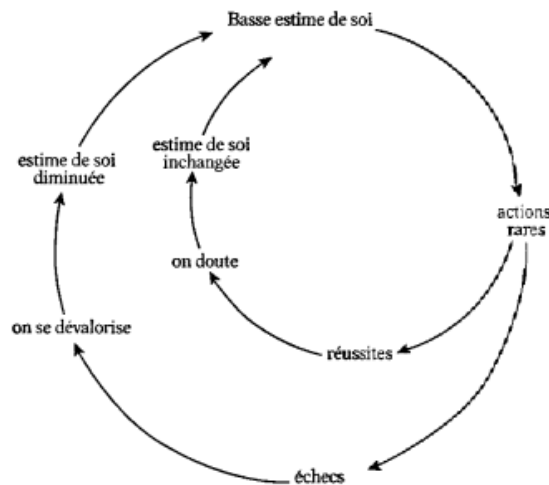
Les personnes qui ont une basse estime de soi se dévalorisent, présentent une image floue d'elle-même, sont plus facilement dans l'embarras lorsqu'on leur pose des questions sur eux-mêmes, ne sont pas très convaincantes dans leurs réponses et manquent de cohérence. Ces personnes ont tendance à se sous-estimer.

Les personnes qui ont une haute estime de soi ont les idées claires sur eux-mêmes, parlent d'eux de manière confiante et de façon positive et ont beaucoup de certitudes. Ces personnes peuvent avoir tendance à se surestimer.

Ces deux facettes de l'estime de soi ont tendance à être entretenues en fonction de notre vécu et de nos actions. Les personnes avec une haute estime de soi vont agir fréquemment et s'ils réussissent, vont augmenter leur estime de soi. S'ils échouent, ils vont relativiser et le niveau de leur estime de soi se maintiendra. En revanche, les personnes avec une basse estime de soi vont agir plus rarement. S'ils réussissent, ils vont rester dans le doute et maintenir leur niveau d'estime de soi. En revanche, s'ils échouent, ils vont se dévaloriser et diminuer leur estime de soi (Figure 1) (André et Lelord, 2008).



Les boucles de la haute estime de soi



Les boucles de la basse estime de soi

Figure 1 : schéma récapitulatif des boucles de la haute estime de soi et de la basse estime de soi (André et Lelord, 2008, p.231)

c. Les différents facteurs qui influencent l'estime de soi

L'estime de soi est essentiel à notre équilibre psychologique. Lorsque l'estime de soi est positive, elle nous permet d'avancer et de faire face aux difficultés. En revanche, lorsqu'elle est négative, elle peut engendrer des souffrances.

Un des premiers facteurs est culturel. Les personnes élevées dans tel ou tel pays n'auraient, de base, pas le même niveau d'estime de soi. Les chercheurs américains par exemple ont tendance à avoir beaucoup d'assurance, de présenter

leurs recherches avec humour et légèreté. Ils sont généralement vus par les anglais comme des « vantards ». En France, il existe une « forme de « bonne éducation » où l'on est censé parler le moins possible de soi, encore moins de ses réussites et où la finalité consiste à faire assaut de « (fausse ?) modestie avec votre interlocuteur » (André et Lelord, 2008).

L'estime de soi dépend également du domaine de compétences dans lequel elle est exercée. Par exemple, une même personne peut avoir une haute estime de soi en ce qui concerne le domaine affectif et une basse estime de soi en ce qui concerne le domaine de l'apprentissage scolaire. L'estime de soi est donc multidimensionnelle, les différents domaines pouvant s'influencer entre eux sur l'image de soi et influencer l'estime de soi globale (Verguet, 2022).

Ensuite, le jugement des personnes sur soi dépendamment des circonstances et des interlocuteurs, peut porter atteinte à l'estime de soi. L'entourage et les expériences personnelles et professionnelles influencent l'estime de soi, surtout chez les personnes qui ont une basse estime de soi. Le jugement des autres va avoir une importance significative chez l'enfant et l'adulte. Quatre sources principales de jugements significatifs qui peuvent porter sur les compétences de l'enfant ont été identifiées : ses parents, ses enseignants, ses pairs et ses amis proches. Cela demande à l'enfant de fournir des efforts dans quatre de ses rôles sociaux : une bonne fille ou un bon fils, un(-e) bon(-ne) élève, un(-e) bon(-ne) camarade et une bonne copine ou un bon copain. L'enfant va alors être influencé par ces personnes dans le jugement de ses compétences en fonction des retours positifs ou négatifs qu'il aura eu sur lui-même de la part de ces personnes et en fonction des relations qu'il aura avec (André et Lelord, 2008).

En plus de ces quatre rôles sociaux qui influencent l'estime de soi, Harter (1999) a identifiée quatre domaines de compétences qui constituent majoritairement l'estime de soi : la compétence scolaire, la compétence sportive, les relations avec les pairs et l'apparence physique. L'estime de soi apparaît vers l'âge de 8 ans après quelques années d'école. Il est lié au développement cognitif et évolue avec l'âge. Les événements sociaux et physiologiques vont participer à l'évolution de notre estime de soi.

Rosenberg (1979) a établi une échelle de l'estime de soi. Elle est basée sur 10 questions sur soi et donné lieu à un score qui permet de donner une indication de l'estime de soi. C'est un outil de référence qui permet d'objectiver l'estime de soi de la personne qui répond (André et Lelord, 2008).

d. L'école et l'estime de soi

Comme nous avons vu dans le paragraphe précédent, l'enseignant et la compétence scolaire ont un rôle majeur dans l'estime de soi des apprenants. De plus, c'est le lieu où un enfant a des relations sociales en tant que copain ou copine et en tant que camarade. Cela constitue la relation avec les pairs et peut jouer sur le domaine de l'apparence physique. L'école englobe donc une majorité des domaines de compétences de l'estime de soi et des principales sources de jugements significatifs.

L'école est un milieu compétitif avec des interlocuteurs inconnus au début ce qui peut déstabiliser certains élèves. Les systèmes scolaires améliorent en général l'estime de soi de ceux qui ont déjà une haute estime de soi et altère celle de ceux qui ont une basse estime de soi. D'après plusieurs spécialistes, plus un enfant aura une haute estime de soi, meilleurs seront ses résultats. En effet, lorsque les élèves qui ont une haute estime de soi rencontrent des difficultés scolaires, ils ont plus de ressources pour élaborer des stratégies afin d'améliorer leur apprentissage.

L'estime de soi se nourrit du sentiment d'être aimé et du sentiment d'être compétent. L'école va jouer un rôle fondamental dans le sentiment d'être compétent notamment par les évaluations et par le rôle de l'enseignant dans son accompagnement scolaire (André et Lelord, 2008).

En effet, un des rôles de l'enseignant, défini dans le Référentiel de Compétences professionnelles de l'enseignant est de veiller à la construction de l'estime de soi des élèves.

III. Problématique

Nous avons donc vu que l'autoévaluation est un outil qui peut être utilisé dans l'enseignement afin d'aider les élèves à mieux situer leur apprentissage. Ainsi, ils seront plus à même de cibler leurs difficultés et de mettre en place des stratégies pour

s'améliorer. En effet, il est difficile pour les apprenants d'estimer leurs compétences de la manière la plus juste possible car cela leur demande de prendre du recul sur soi et d'avoir un avis critique sur son travail. Cela reflète souvent l'estime de soi que peuvent avoir les apprenants d'eux-mêmes. Nous avons vu également que plusieurs facteurs peuvent influencer l'estime de soi et la manière de s'autoévaluer.

Notre question de recherche est donc la suivante : **Comment l'autoévaluation permet d'appréhender l'estime de soi des élèves par rapport à leurs compétences ?**

Nous avons décidé de nous intéresser à deux facteurs : la maturité et le genre.

La maturité est définie comme l'autonomie d'une personne, le détachement par rapport aux images parentales. Il y a l'idée d'un développement accompli qui progresse avec l'âge (Marc, 2010). Nous considérerons donc que la maturité augmente avec l'âge.

Deux hypothèses ont été formulées et testées :

Hypothèse 1 : la maturité joue sur l'estime de soi donc sur l'autoévaluation : les élèves les plus âgés s'autoévaluent de manière plus juste que les élèves moins âgés du fait d'une plus grande maturité, ce qui pourrait traduire une meilleure estime de soi de manière générale (Boullais et Michel, 2021).

Hypothèse 2 : le genre influence la perception de l'estime de soi et donc de l'autoévaluation (Ross, 2006).

IV. Méthodologie

1. Lieu d'étude et échantillon

L'étude de cas s'est déroulée au lycée agricole de Pixérécourt à Nancy en Lorraine au sein de 2 classes différentes de 2 niveaux différents : une classe de seconde générale et une classe de terminale générale. Les données ont été relevées pendant le cours de Biologie-Ecologie de chaque filière au cours de l'année scolaire 2023-2024.

Le tableau ci-dessous (tableau 1), présente le nombre d'élèves par classe ainsi que leur âge.

Tableau 1 : nombre d'élèves par classe et âge

	2nd Générale	Terminale Générale
Nombre d'élèves	26	17
Nombre de filles	15	10
Nombre de garçons	11	7
Ages	14, 15, 16	17

Nous avons choisi trois niveaux de classe différents afin de pouvoir comparer les réponses des élèves de différents âges et donc d'évaluer la maturité. En revanche, les données n'ont pu être récoltées seulement sur deux niveaux de classes. Nous devons récolter des données sur une classe de 3^{ème}, mais cela n'a pas été possible à cause de problèmes d'emploi du temps.

Nous avons différencié les filles des garçons afin d'évaluer si le genre influence les résultats.

2. Outils utilisés pour la récolte des données

Les données ont été récoltées en trois étapes : un premier questionnaire nommé « pré questionnaire » sur l'autoévaluation et l'estime de soi a été proposé aux élèves, des grilles d'autoévaluations ont été remplies par les élèves et un dernier questionnaire, nommé « post questionnaire » similaire au pré questionnaire a été complété par les élèves.

Ces trois étapes sont détaillées ci-dessous.

L'âge et le sexe des élèves ont été précisés grâce à la liste des élèves disponibles par les enseignants.

a. Pré questionnaire

Un premier questionnaire a été donné aux élèves de seconde générale et de terminale générale. La première partie du pré questionnaire avait pour but de voir si les élèves savaient ce qu'était une autoévaluation, s'ils en avaient déjà fait, s'ils trouvaient ou pensaient que faire des autoévaluations est utile et compliqué et s'ils pensaient se surestimer, se sous-estimer ou s'évaluer de manière juste lorsqu'ils s'autoévaluent. Ainsi, quatre questions ont été posées (annexe 1). La deuxième partie de ce

questionnaire visait à évaluer l'estime de soi des élèves. Cette estimation a été faite grâce à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg présentée par Vallières E. F. et Vallerand R. J. (1990) (annexe 2). Cette échelle permet d'évaluer l'estime de soi.

Ce questionnaire était nominatif afin de pouvoir faire un suivi longitudinal de l'évolution de la perception des élèves. Il a été donné sous format papier.

b. Les grilles d'autoévaluations

Des grilles d'autoévaluation ont été données aux élèves de chaque classe. Au total trois autoévaluations ont été faites par classe soit après une évaluation de l'enseignant soit lors d'une séance de travaux pratiques (TP). Les élèves de la classe de seconde se sont autoévalués sur trois TP dont un qui était noté. Les élèves de terminale se sont autoévalués sur un TP type bac blanc noté et deux devoirs surveillés notés.

Les grilles d'autoévaluation ont été construites en s'appuyant sur les compétences des programmes de seconde générale et de terminale générale en lycée agricole. Chaque compétence a ensuite été déclinée en critères et en indicateurs. Les élèves avaient ensuite le choix de situer leur résultat entre 3 catégories : « Je n'ai pas du tout réussi », « Je pense être en train de réussir » et « J'ai réussi » (annexe 3). Les compétences, les critères et les indicateurs ont été choisis en fonction des objectifs des évaluations et des TP. Les grilles d'autoévaluation portaient donc sur des compétences différentes dans l'ensemble. Certaines compétences ont tout de même été plusieurs fois évaluées mais avec des critères ou des indicateurs différents.

Les grilles d'autoévaluations ont été données en même temps que le sujet d'évaluation afin que les élèves puissent en prendre connaissance. Les élèves l'ont ensuite complété une fois l'évaluation terminée. Une fois les copies corrigées par l'enseignant, celles-ci ont été analysées afin que je puisse moi-même donner pour chaque élève mon estimation de leur réussite en se basant sur les mêmes éléments de la grille d'autoévaluation qui avait été donnée aux élèves. Concernant les TP, les grilles d'évaluation ont été distribuées au début du TP et les élèves les ont complétées à la fin de la séance. Une fois les grilles remplies par les élèves, et à l'aide de mon tuteur, nous avons estimé leur réussite en se basant sur les mêmes éléments de la grille d'autoévaluation que les élèves ont complétée.

Les grilles d'autoévaluation ont été données sous format papier.

c. Le post questionnaire

Une fois toutes les autoévaluations faites, les élèves ont de nouveau rempli un questionnaire, semblable au pré questionnaire. Les mêmes questions et la même échelle de l'estime de soi que dans le pré questionnaire ont été proposées aux élèves afin de pouvoir estimer si la définition qu'ils ont de l'autoévaluation a évolué ainsi que leur estime de soi. Ce questionnaire a été donné sous format papier.

d. Chronologie des questionnaires et des autoévaluations

Les questionnaires ainsi que les autoévaluations ont été donnés un peu près en même temps dans toutes les classes.

La figure 2 présente les périodes auxquelles les questionnaires et les autoévaluations ont été données aux 2nd générale et à la classe de terminale générale. Le pré questionnaire é été donné à la mi-octobre et les autoévaluations ainsi que les post questionnaire ont été donné fin novembre.

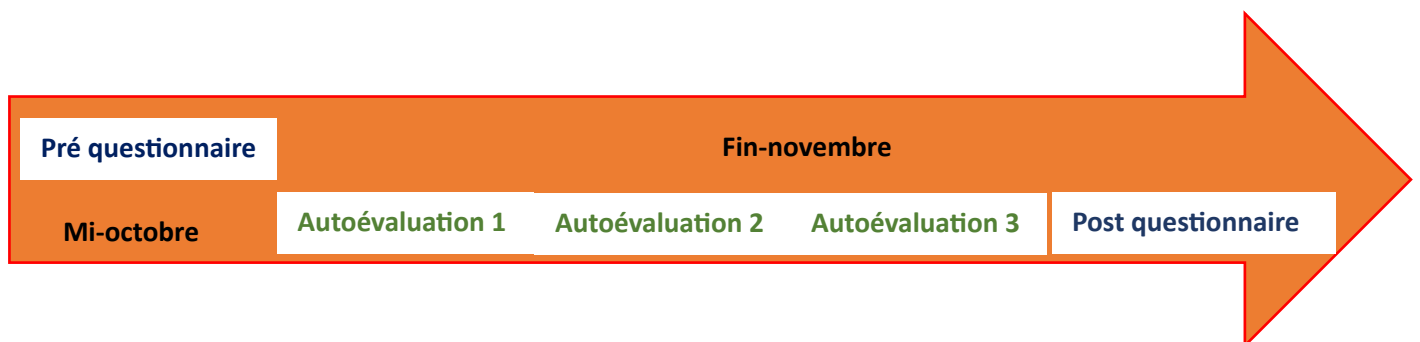


Figure 2 : chronologie des questionnaires et des autoévaluations pour la classe de seconde générale et de terminale générale

3. Méthodes d'analyse des résultats

a. Analyses du pré questionnaire et du post questionnaire

L'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (Vallières & Vallerand, 1990) permet d'avoir un score final qui reflète l'estime de soi de la personne qui l'a rempli. Pour obtenir le score, il faut additionner les notes entourées aux questions 1, 2, 4, 6 et 7 et faire de même avec les questions 3, 5, 8, 9 et 10 mais avec une cotation inversée (compter 4 si 1 est entouré). Avec le total, un score entre 10 et 40 est obtenu. Si le score est inférieur à 25, l'estime de soi est très faible. Si le score est entre 25 et 31, l'estime de soi est faible. Si le score est entre 31 et 34, l'estime de soi est dans la moyenne. Si le score est entre 34 et 39, l'estime de soi est forte. Et enfin, si le score est supérieur à

39, l'estime de soi est très forte. Ce score a été calculé pour chaque élève au pré questionnaire et au post questionnaire.

Les définitions de l'autoévaluation données par les élèves aux deux questionnaires ont été codifiées de 1 à 4, 1 reflétant une définition incorrecte, 2 reflétant une définition très peu correcte, ne reflétant pas assez une bonne compréhension de la définition par l'élève, 3 étant une définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences ou aux capacités et 4 reflétant une définition correcte relative aux compétences ou aux capacités tels que décrit dans les programmes-référentiels. La définition attendue de l'autoévaluation, inspirée de celle de Klenoswki 1995 est le fait de juger ses capacités ou ses compétences par rapport à des critères dans le but d'améliorer son apprentissage.

Les réponses aux autres questions du pré questionnaire et du post questionnaire, soit les questions n°2, 3, 4, 5 seront utilisées pour appuyer les résultats aux analyses suivantes ou pour émettre des suggestions quant aux résultats.

⇒ Pour le genre

Dans un premier temps, afin de voir s'il y a une différence d'estime de soi entre les filles et les garçons, la moyenne des scores obtenus à cette échelle sera comparée entre les deux genres pour le pré questionnaire et pour le post questionnaire. Un test statistique de comparaison de moyenne sera utilisé afin de voir s'il y a une différence significative entre les scores des filles et ceux des garçons. Le test du Khi^2 sera utilisé avec comme hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative d'estime de soi entre les genres.

Des graphiques seront également élaborés afin d'avoir une première vue d'ensemble des résultats sur l'évolution de l'estime de soi chez les filles et chez les garçons séparément.

Dans un second temps, afin de voir s'il y a une différence significative entre la justesse de la définition de l'autoévaluation entre les filles et les garçons, l'occurrence entre les codes reflétant la justesse de la définition sera comparée entre les genres.

L'occurrence des codes reflétant la justesse de la définition de l'autoévaluation entre le pré questionnaire et le post questionnaire pour chacun des genres sera comparée

afin de voir s'il y avait une évolution de la justesse de la définition par genre entre les deux questionnaires. Cela permettra de voir s'il y a une meilleure compréhension de ce qu'est l'autoévaluation avant et après l'expérimentation selon les genres.

Ces analyses permettraient de vérifier notre deuxième hypothèse.

⇒ Par âge

Il y a quatre âges différents sur toutes les classes : 14 ans, 15 ans, 16 ans et 17 ans.

Dans un premier temps, afin de voir s'il y a une différence d'estime de soi entre les élèves d'âge différent, la moyenne du score obtenu à l'échelle de l'estime de soi sera comparée entre les différents âges sans tenir compte de la classe. Cette comparaison sera faite pour le pré questionnaire et pour le post questionnaire. Le test du χ^2 sera utilisé avec comme hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative d'estime de soi entre les âges pour chacun des questionnaires.

Afin de voir s'il y a eu une évolution de l'estime de soi pour chaque âge, les moyennes obtenues entre le pré questionnaire et le post questionnaire seront comparées graphiquement.

Dans un second temps, afin de voir s'il y a une différence entre la justesse de la définition de l'autoévaluation entre les âges, l'occurrence entre les codes (évaluant la justesse de la définition) sera comparée entre les âges.

L'occurrence des codes reflétant la justesse de la définition de l'autoévaluation entre le pré questionnaire et le post questionnaire pour chacun des âges sera comparée afin de voir s'il y avait une évolution de la justesse de la définition par âge entre les deux questionnaires. Cela permettra de voir s'il y a une meilleure compréhension de ce qu'est l'autoévaluation avant et après l'expérimentation selon les âges.

Ces analyses permettraient de vérifier notre première hypothèse.

Si une tendance se dessine entre les âges, d'autres analyses pourraient être faites permettant de voir si la maturité influence les résultats en faisant les mêmes comparaisons que ci-dessus pour chaque classe (plusieurs âges sont représentés dans certaines classes).

Une analyse par classe et par genre pourra également être faite afin d'étayer les résultats.

b. Analyse des autoévaluations

Ces analyses nous permettront de voir si les tendances observées dans les analyses des pré questionnaires et post questionnaires sont confirmées.

L'autoévaluation des élèves sera comparée avec l'évaluation de l'enseignant pour les 3 autoévaluations de chaque classe afin de voir si les élèves se sous-estimaient, se sur estimaient ou estimaient l'acquisition de leur compétence de manière juste. Une codification, de 1 à 3 où 1 représente un élève qui a tendance à se sous-estimer, 2 représente un élève qui a tendance à s'estimer de manière juste et 3 représente un élève qui a tendance à se sur estimer a été mise en place.

⇒ Par genre

Afin de voir s'il y a une évolution de l'estime de soi par genre au fil des autoévaluations, l'occurrence des codes entre les trois autoévaluations seront comparés pour les deux genres.

Cela permettrait de vérifier notre deuxième hypothèse.

⇒ Par âge

Afin de voir s'il y a une évolution de l'estime de soi selon l'âge au fil des autoévaluations, l'occurrence des codes entre les trois autoévaluations sera comparée pour chacun des âges. Des graphiques seront faits afin d'avoir une vue d'ensemble des données.

Si une tendance se dessine en fonction des âges, d'autres analyses seront faites afin de comparer les résultats entre les classes et de voir si la maturité influence l'estime de soi.

V. Résultats

A cause de l'absence de quatre élèves à la dernière autoévaluation et au post questionnaire, dont deux élèves en classe de terminale générale (une fille et un garçon) et deux élèves en classe de seconde générale (une fille et un garçon), les données concernant ces quatre élèves n'ont pas été prises en compte pour toutes les analyses.

1. Résultats au pré questionnaire et au post questionnaire

a. Résultats des définitions de l'autoévaluation au pré questionnaire et au post questionnaire (question 1)

⇒ Par genre

Les filles ont eu tendance à mieux définir ce qu'est une autoévaluation que les garçons au pré questionnaire (figure 3).

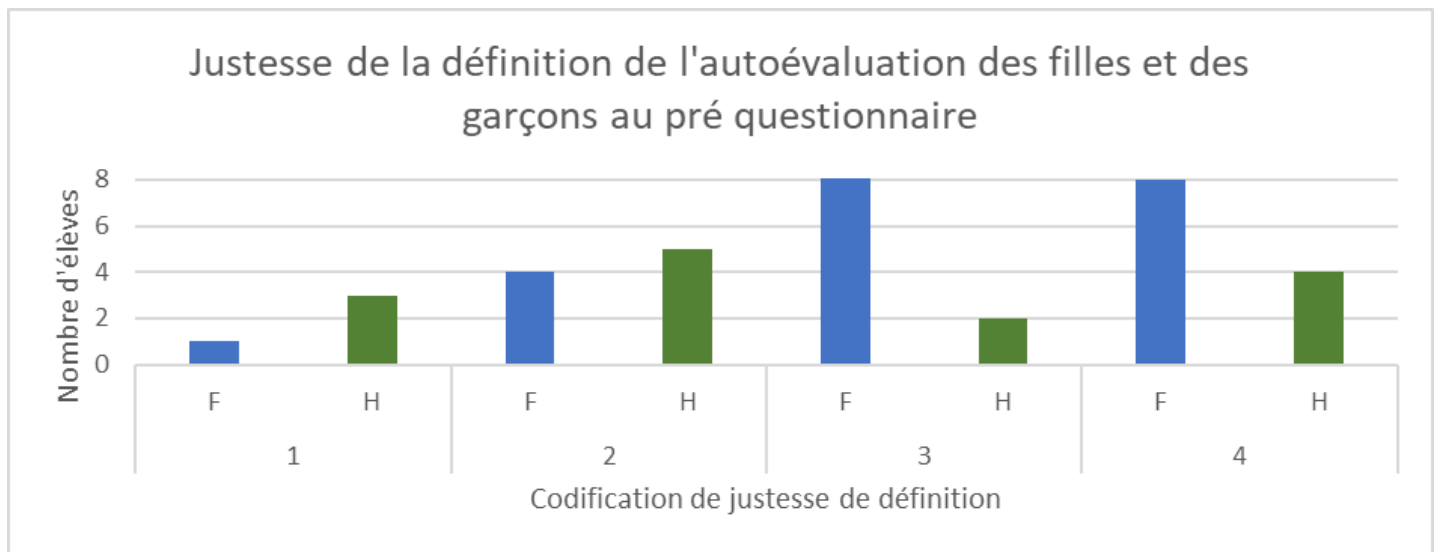


Figure 3 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au pré questionnaire (H : chez les garçons, F : chez les femmes, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences)

Au post questionnaire, les garçons ont eu une définition plus juste qu'au pré questionnaire, avec beaucoup plus d'élèves avec une bonne définition de ce qu'est l'autoévaluation. Concernant les filles, leur justesse de définition est globalement moins bonne (figure 4).

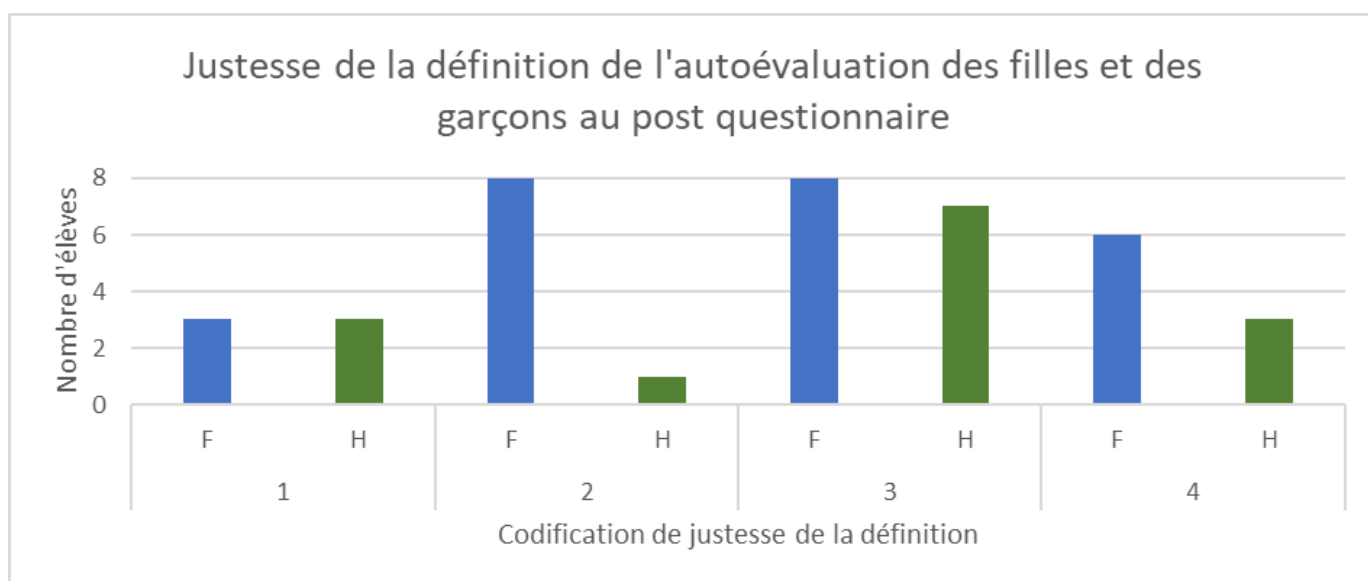


Figure 4 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au post questionnaire (H : chez les garçons, F : chez les femmes, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences)

⇒ Par âge

De manière globale, la définition de l'autoévaluation semble moins juste au post questionnaire qu'au pré questionnaire pour les classes d'âge de 15 et 17 ans. Les élèves de 15 ans ont l'air d'avoir une définition plus juste de l'autoévaluation (figure 5).

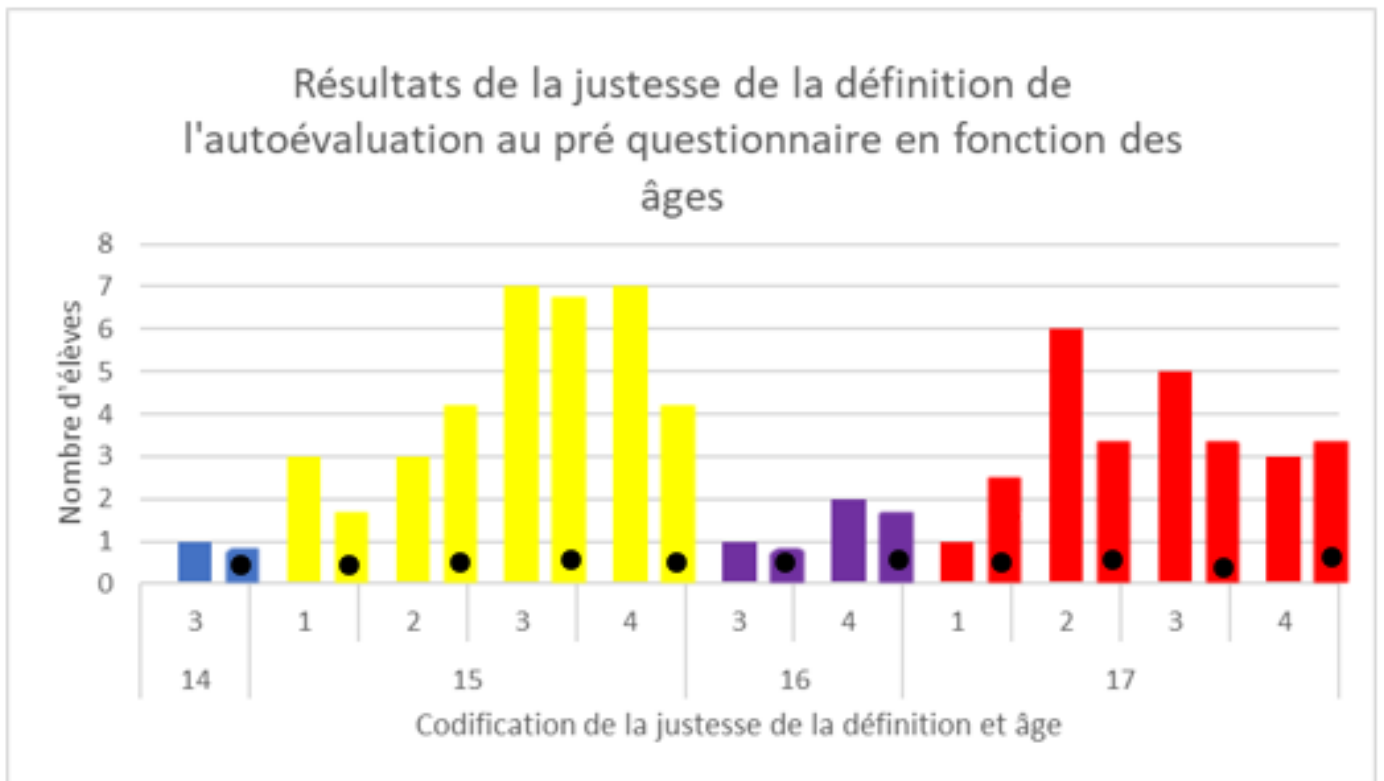


Figure 5 : nombre d'élèves en fonction de la justesse de la définition de l'autoévaluation au post questionnaire (les points noirs représentent les données du post questionnaire et les barres sans point noir sont les données du pré questionnaire, 1 : définition incorrecte, 2 : définition très peu correcte, 3 : définition proche de la définition correcte mais qui n'est pas relative aux compétences, 4 : définition correcte relative aux compétences ; bleu : 14 ans, jaune : 15 ans, violet : 16 ans, rouge : 17 ans)

L'annexe 4 montre des exemples de réponses apportées par les élèves ainsi que la codification donnée.

b. Résultats de l'échelle de Rosenberg

⇒ Par genre

Pour le pré questionnaire :

Les filles ont eu un score moyen de 29, ce qui traduit une estime de soi faible selon l'échelle de Rosenberg. Les garçons ont eu un score moyen de 30, ce qui traduit une estime de soi faible selon l'échelle de Rosenberg. Les filles et les garçons ont donc une estime de soi qui est globalement faible.

La figure 6 ci-dessous montre la répartition des résultats. La figure montre le nombre d'élèves, par genre, qui ont une estime faible, forte, moyenne, très faible ou très forte selon l'échelle de Rosenberg. Le graphique montre que globalement, les filles ont majoritairement une estime de soi faible ou très faible et peu de filles ont une estime de soi forte. Chez les garçons, la majorité à une estime de soi faible ou moyenne.

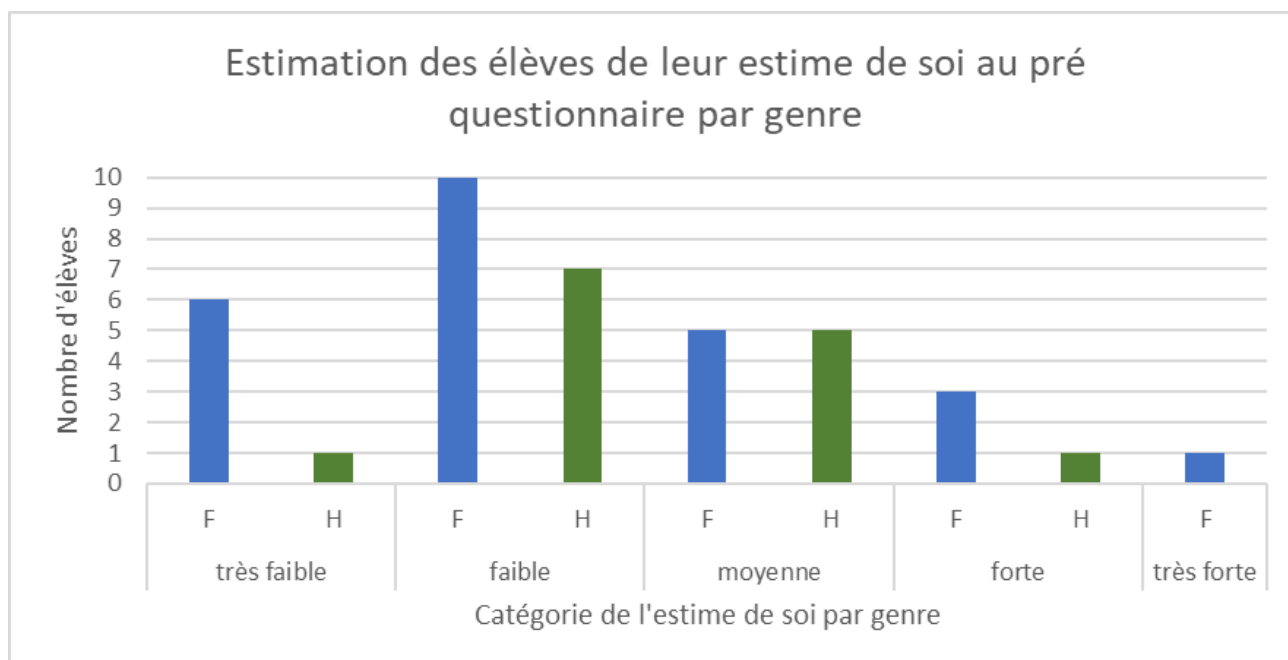


Figure 6 : graphique du nombre d'élèves en fonction de l'estime de soi et du genre (H = genre masculin, F = genre féminin) au pré questionnaire

La figure 7 permet de voir qu'il y a une distribution plus large des réponses des filles, signifiant que les résultats des filles sont plus disparates que ceux des garçons. En revanche, on voit qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores des filles et ceux des garçons concernant l'estime de soi.

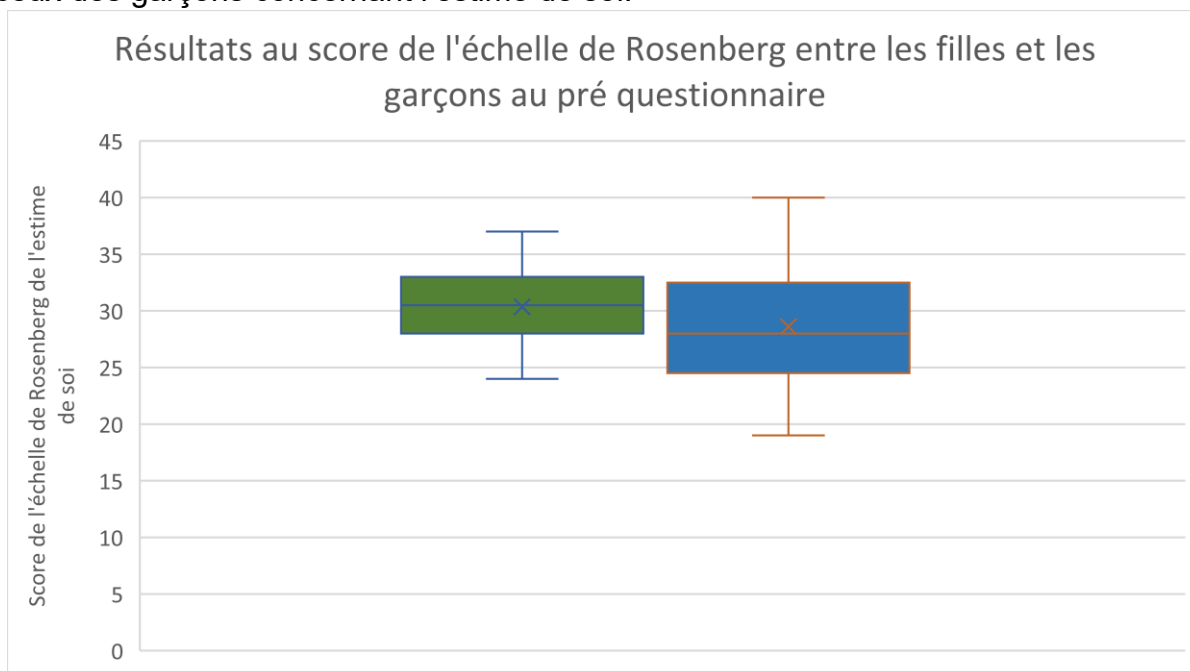


Figure 7 : distribution des scores à l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi pour les filles (bleu) et les garçons (vert) au pré questionnaire

Les résultats du test du Khi^2 confirme qu'il n'y a pas de différence significative d'estime de soi au pré questionnaire entre les filles et les garçons (Khi^2 calculé < valeur critique Khi^2) (annexe 5).

Pour le post questionnaire :

Les filles ont eu un score moyen de 29, ce qui traduit une estime de soi faible selon l'échelle de Rosenberg. Les garçons ont eu un score moyen de 31, ce qui traduit une estime de soi faible selon l'échelle de Rosenberg. Les filles et les garçons ont donc une estime de soi qui est globalement faible.

La figure 8 ci-dessous montre la répartition des résultats. Elle montre le nombre d'élèves, par genre, qui ont une estime faible, forte, moyenne, très faible ou très forte selon l'échelle de Rosenberg. Le graphique montre que globalement, les filles ont majoritairement une estime de soi faible ou moyenne et peu de filles ont une estime de soi forte ou très forte. Chez les garçons, la majorité à une estime de soi moyenne.

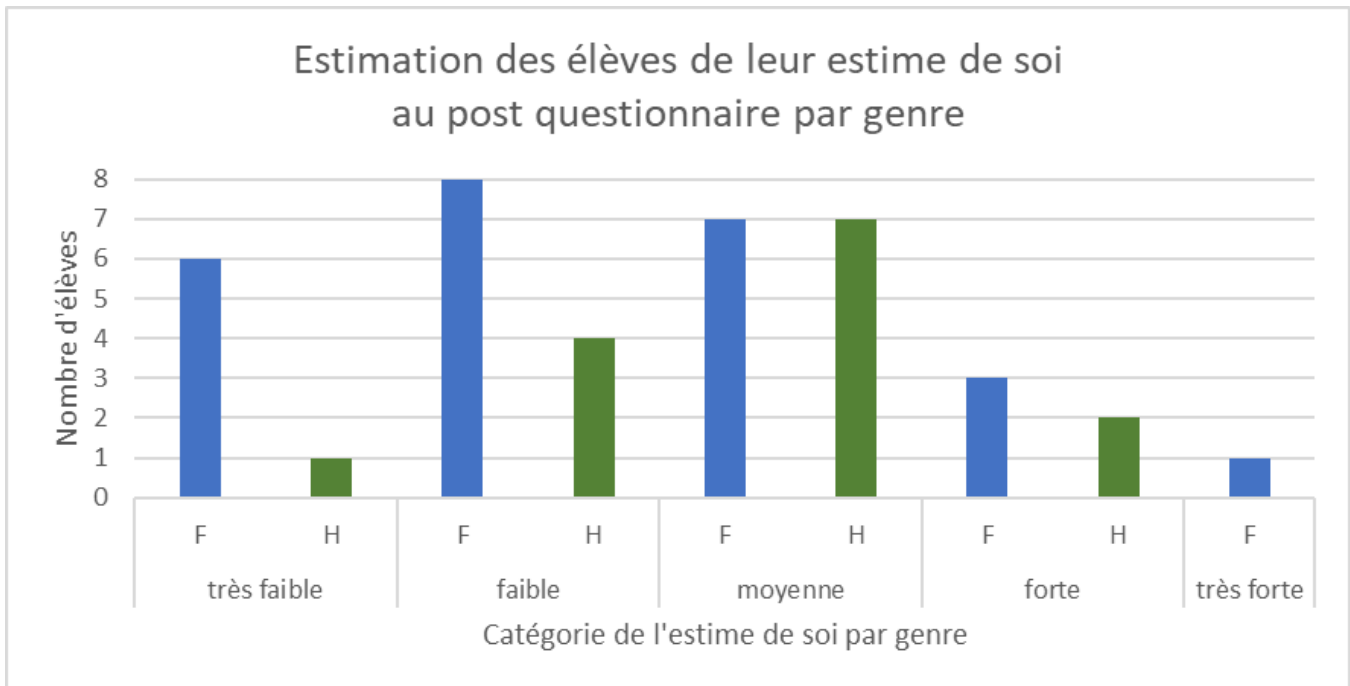


Figure 8 : graphique du nombre d'élèves en fonction de l'estime de soi et du genre (H = genre masculin, F = genre féminin) au post questionnaire

La figure 9 permet de voir qu'il y a une distribution plus large des réponses des filles, signifiant que les résultats des filles sont plus disparates que ceux des garçons. En revanche, on voit qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores des filles et ceux des garçons concernant l'estime de soi.

Résultats au score de l'échelle de Rosenberg entre les filles et les garçons au post questionnaire

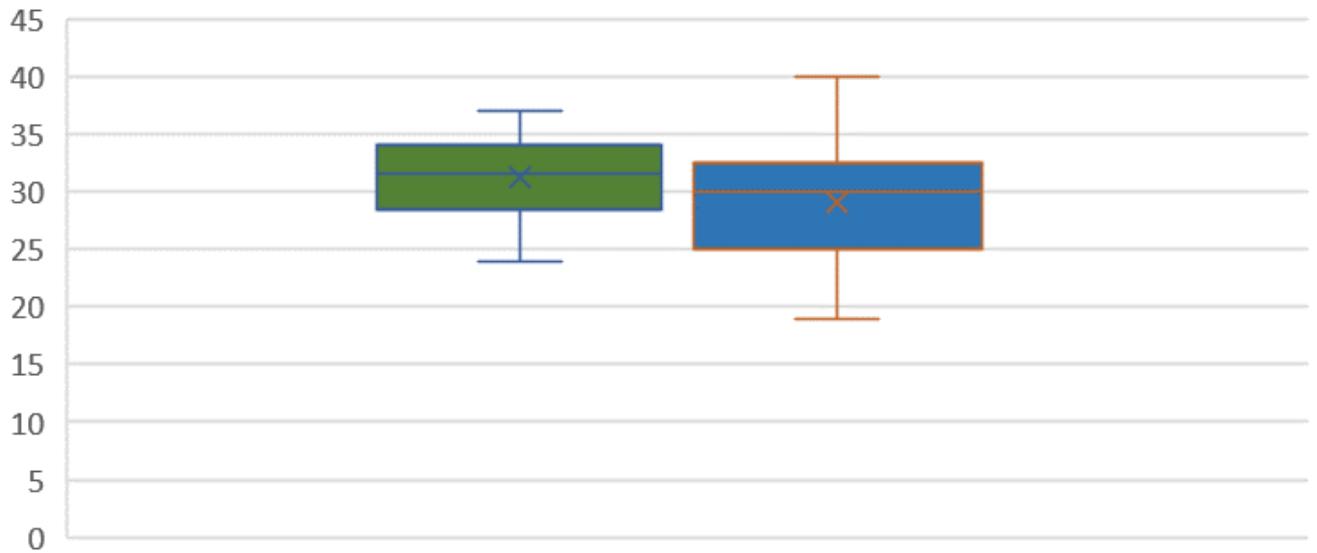


Figure 9 : distribution des scores à l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi pour les filles (bleu) et les garçons (vert) au post questionnaire

Les résultats du test du Khi^2 confirme qu'il n'y a pas de différence significative d'estime de soi au post questionnaire entre les filles et les garçons (Khi^2 calculé < valeur critique Khi^2) (annexe 6).

Différence entre le pré questionnaire et le post questionnaire :

La moyenne pour le score de l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi est de 29 pour le pré questionnaire et le post questionnaire pour les filles. Cela traduit une estime de soi faible. Le graphique de la figure 10 montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores du pré questionnaire et ceux du post questionnaire. Il n'y a donc pas eu d'évolution entre l'estime de soi des filles entre le pré questionnaire et le post questionnaire.

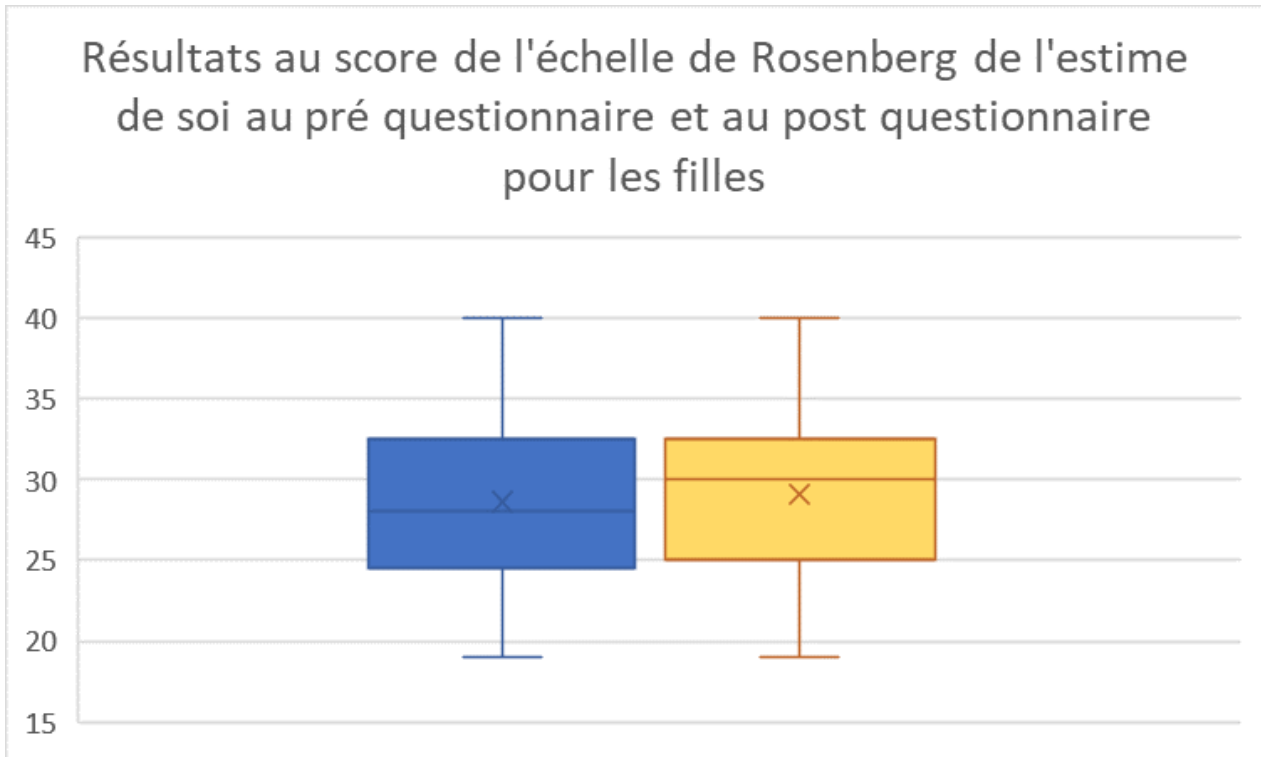


Figure 10 : graphique montrant la distribution des scores de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg pour les filles au pré questionnaire (bleu) et au post questionnaire (jaune)

La moyenne pour le score de l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi est de 30 pour le pré questionnaire et de 31 pour le post questionnaire pour les garçons. Cela traduit une estime de soi faible. Le graphique de la figure 11 montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores du pré questionnaire et ceux du post questionnaire. Il n'y a donc pas eu d'évolution entre l'estime de soi des garçons entre le pré questionnaire et le post questionnaire.

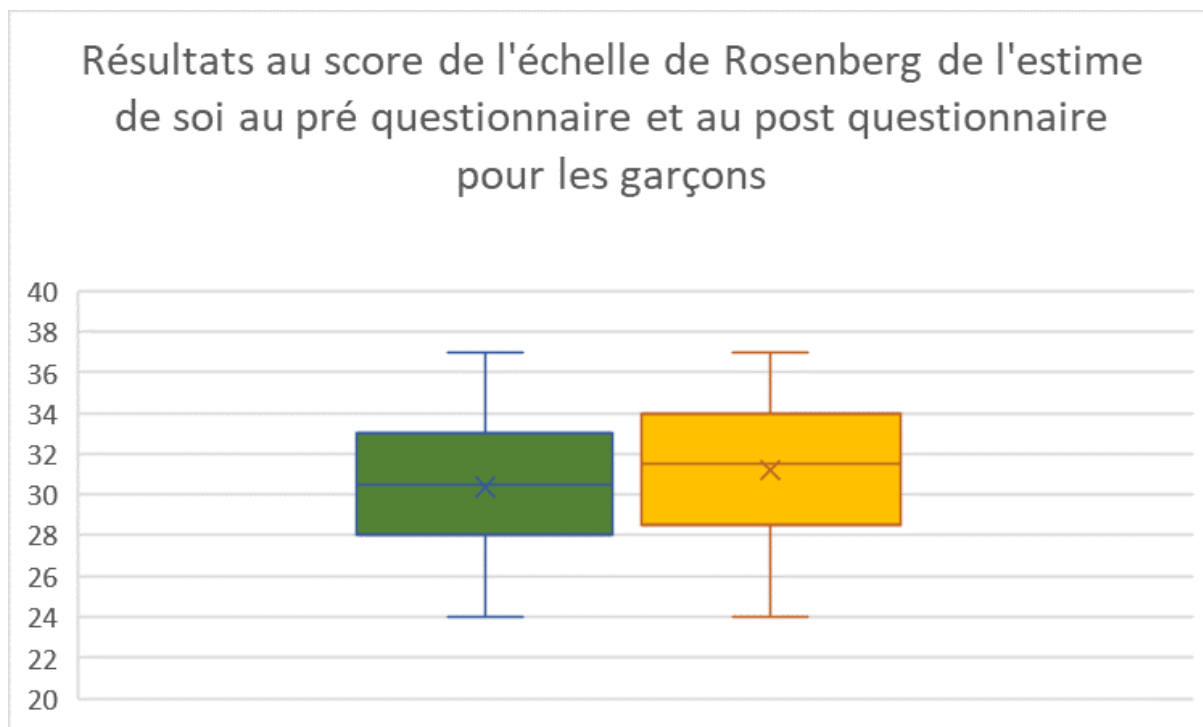


Figure 11 : graphique montrant la distribution des scores de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg pour les garçons au pré questionnaire (vert) et au post questionnaire (jaune)

⇒ Par âge

Pour le pré questionnaire :

Le tableau suivant (tableau 2) montre les scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes. Le plus grand score moyen est obtenu par l'âge de 14 ans avec une moyenne de 40 ce qui traduit une estime de soi très forte. En revanche, l'échantillon ne contient qu'une seule donnée et n'est donc pas représentatif. C'est ensuite les élèves de 17 ans qui ont un score moyen plus élevé avec un score de 31 qui reflète une estime de soi faible. Ce sont ensuite les élèves de 15 ans qui ont une estime de soi la plus haute avec un score moyen de 27 qui traduit une estime de soi faible et enfin les élèves de 16 ans qui ont un score moyen de 23 qui traduit une estime de soi très faible. Là encore, l'échantillon des élèves de 16 ans est très petit et donc peu

représentatif. Il sera peut-être donc plus intéressant de comparer les résultats seulement entre les élèves de 15 ans et de 17 ans.

Tableau 2 : scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes au pré questionnaire

Age (années)	14	15	16	17
Score moyen	40	27	23	31
Nombre de données	1	20	3	15

On voit que selon la répartition des données de la figure 12, les élèves de 17 ans ont une répartition des données plus larges que les autres groupes d'âges. Il n'y a pas l'air d'avoir de différence significative entre les classes d'âge au niveau de l'estime de soi (annexe 7).

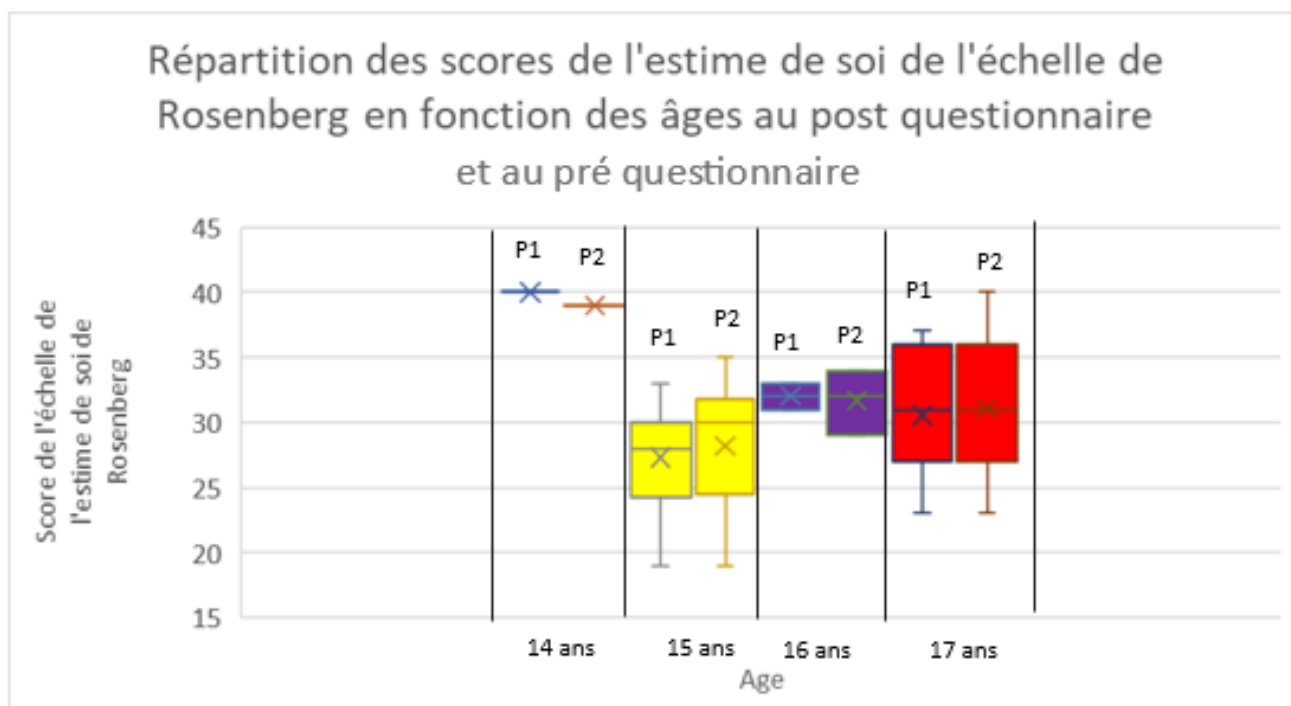


Figure 12 : graphique montrant la répartition des scores obtenus au pré questionnaire et au post questionnaire en fonction des classes d'âges (âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge) ; P1 : pré questionnaire, P2 : post questionnaire)

En revanche, le test du Khi^2 a montré qu'il y avait une différence significative d'estime de soi entre les différents âges au pré questionnaire (Khi^2 calculé > valeur critique du Khi^2). Seulement, les échantillons pour le test étaient trop petits, et nous n'avons pas pu prendre en compte les résultats de ce test.

C'est l'élève le plus jeune qui a une estime de soi la plus forte. En revanche, il n'y a qu'un seul élève qui a 14 ans, l'échantillon est donc très petit et non représentatif. Concernant les élèves de 15 ans, la majorité a une estime de soi faible. Les élèves de 16 ans ont une estime de soi moyenne. Enfin, les élèves de 17 ans ont une estime de soi plutôt faible (figure 13).

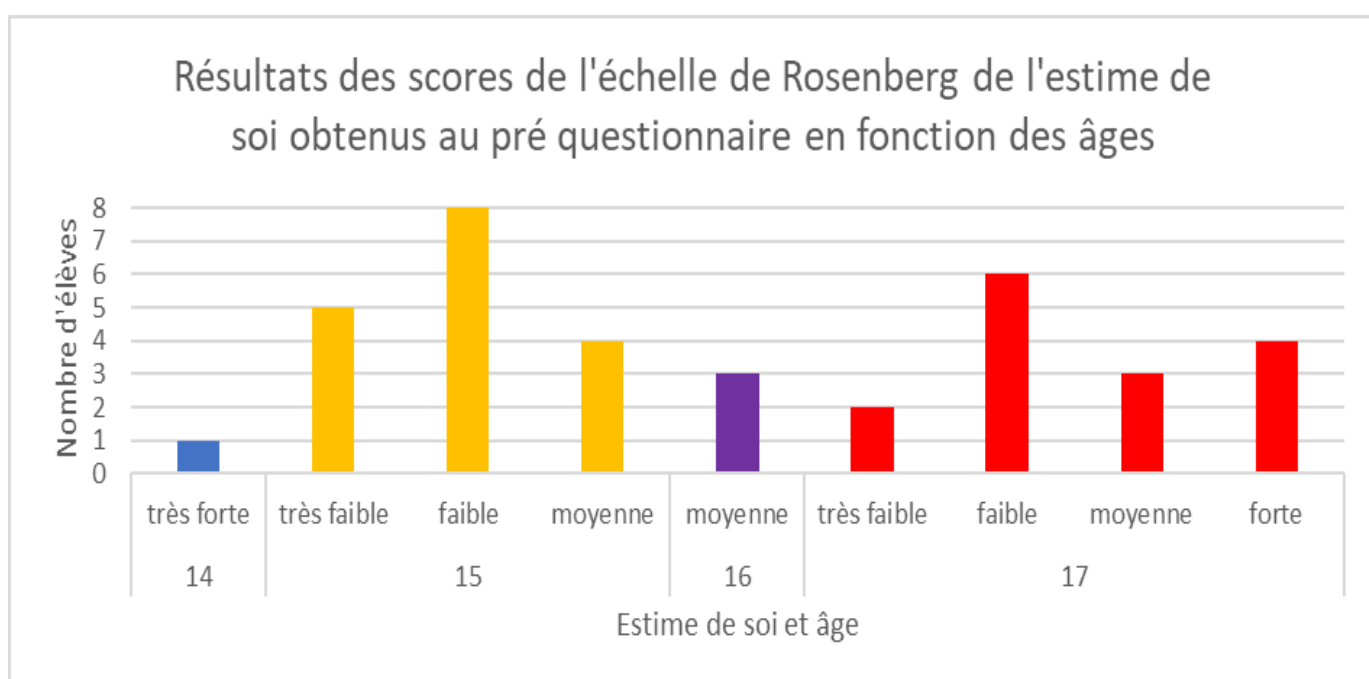


Figure 13 : graphique montrant le nombre d'élèves pour chaque classe d'estime de soi en fonction de leur âge au pré questionnaire (classes d'estime de soi : très faible, faible, moyenne, forte, très forte ; âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge))

Pour le post questionnaire :

Le tableau suivant (tableau 3) montre les scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes. Le plus grand score moyen est obtenu par l'âge de 14 ans avec une moyenne de 39 ce qui traduit une estime de soi très forte. En revanche, l'échantillon ne contient qu'une seule donnée et n'est donc pas représentatif. C'est ensuite les

élèves de 16 ans qui ont un score moyen plus élevé avec un score de 32 qui reflète une estime de soi moyenne. Ce sont ensuite les élèves de 17 ans qui ont une estime de soi la plus haute avec un score moyen de 31 qui traduit une estime de soi faible et enfin les élèves de 15 ans qui ont un score moyen de 28 qui traduit une estime de soi faible. Là encore, l'échantillon des élèves de 16 ans est très petit et donc peu représentatif.

Tableau 3 : scores moyens obtenus à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg par âge et le nombre de données utilisées pour calculer les moyennes au post questionnaire

Age (années)	14	15	16	17
Score moyen	39	28	32	31
Nombre de données	1	20	3	15

On voit que selon la répartition des données de la figure 9, les élèves de 17 ans ont une répartition des données plus larges que les autres groupes d'âges. Il y a l'air d'avoir une différence significative entre les classes d'âge de 15 ans et de 17 ans au niveau de l'estime de soi (annexe 7).

En revanche, le test du χ^2 a montré qu'il n'y avait pas différence significative d'estime de soi entre les différents âges au post questionnaire (χ^2 calculé > valeur critique du χ^2). Seulement, les échantillons pour le test étaient trop petits, et nous n'avons pas pu prendre en compte les résultats de ce test.

Différence entre le pré questionnaire et le post questionnaire :

Le graphique de la figure 12 montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores obtenus pour l'échelle de l'estime de soi entre le pré et le post questionnaire pour chaque classe d'âge.

Le test du χ^2 avait démontré une différence significative d'estime de soi entre les différents âges au pré questionnaire mais pas au post questionnaire. En revanche, si l'on refait le test du χ^2 en regroupant les élèves par classe (14 ans, 15 ans et 16 ans ensemble), il n'y a pas de différence significative d'estime de soi que ce soit pour le

pré questionnaire ou le post questionnaire (résultats respectifs du χ^2 calculé : 7,29 et 5,26 pour une valeur du χ^2 critique de 9,49) (annexes 8 et 9).

Les résultats des questions 2,3,4 et 5 sont en annexe (annexe 10).

2. Résultats des autoévaluations

a. Par genre

Sur les trois autoévaluations, de manière générale, les filles et les garçons ont tendance à s'autoévaluer de manière juste (respectivement 60% et 69%). Il y a moins de filles et de garçons qui se sont sous-estimés et très peu de filles et de garçons se sont surestimés. En revanche, il y a plus de filles que de garçons qui se sous estiment (respectivement 33% et 18%) et plus de garçons que de filles qui se sur estiment (respectivement 13% et 7%) (figure 14).

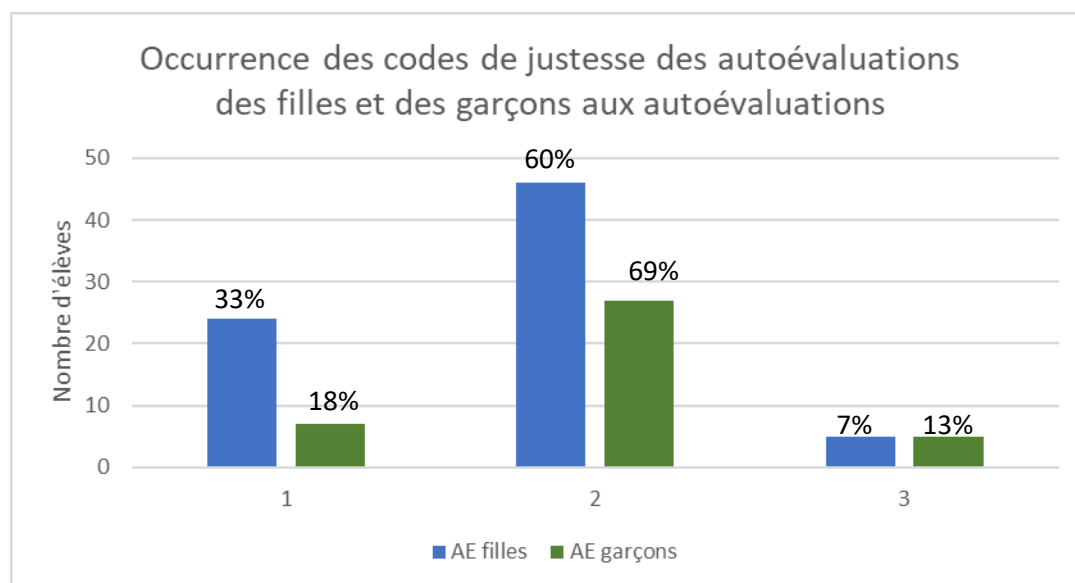


Figure 14 : graphique de l'occurrence des codes de la justesse des autoévaluations (cumul des trois autoévaluations) (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime) des filles et des garçons (AE = autoévaluations)

A la première autoévaluation, les filles se sont majoritairement évaluées de manière juste ainsi qu'à la troisième autoévaluation (68%). A la seconde autoévaluation, il y a autant de filles qui se sont sous estimées et estimées de manière juste (48%). Très

peu de filles se sont surestimées à chaque autoévaluation. Les mêmes résultats ont été observés pour la première et la dernière autoévaluation (mais pas chez les mêmes élèves). De manière globale, les filles ont estimé leur réussite de la même manière à la première et à la dernière autoévaluation (figure 15).

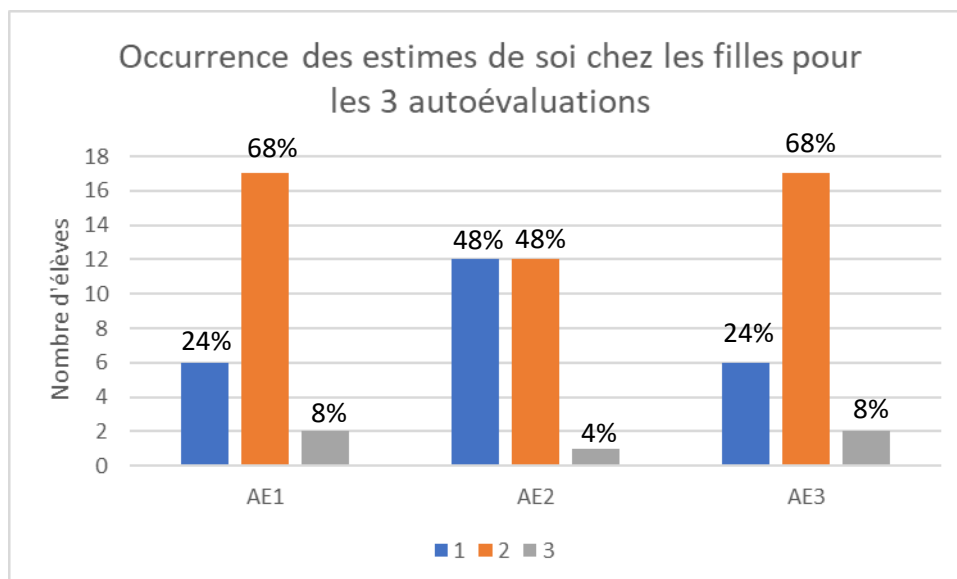


Figure 15 : graphique et présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les filles aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation)

De manière générale, les garçons ont eu tendance à s'autoévaluer de manière juste. Aucun garçon ne s'est sous-estimé à la première autoévaluation et un élève s'est surestimé. Concernant la deuxième et la troisième autoévaluation, quelques garçons se sont sous-estimés (respectivement 23% et 31%) et quelques-uns se sont surestimés (respectivement 8% et 23%). Cependant, plus de garçons se sont sous-estimés que surestimés. En revanche, au cours des trois autoévaluations, il y a eu de plus en plus de garçons qui se sont surestimés et sous-estimés et de moins en moins qui se sont estimés de manière juste (figure 16).

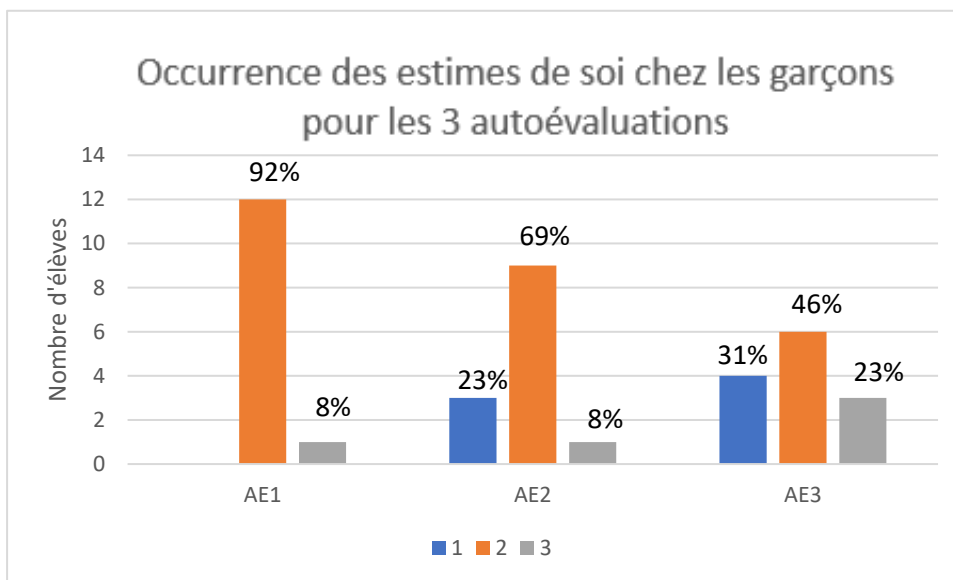


Figure 16 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les garçons aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation)

De manière globale, il n'y pas eu d'évolution de justesse d'estime de soi dans les autoévaluations pour les filles et pour les garçons. Il y a tout de même eu un changement à la seconde autoévaluation chez les filles. Les filles ont donc été moins constantes que les garçons dans la manière de percevoir leur réussite (tableau 4).

Tableau 4 : estimation de la réussite des filles et des garçons aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)

	AE1	AE2	AE3
Codes de l'estimation majoritaire des filles	2	2 - 1	2
Code de l'estimation majoritaire des garçons	2	2	2

	AE1 – AE3	AE1 - AE2	AE2 - AE3
Différence des codes de l'estimation majoritaire des filles	==	= ↓	==
Différence des codes de l'estimation majoritaire des garçons	==	==	==

b. Par âges

Majoritairement, les différents âges ont tendance à s'autoévaluer de manière juste. Très peu d'élèves se surestiment et la majorité de ceux qui se surestiment sont les élèves les plus âgés, ceux de 17 ans. Mais dans cette tranche d'âge, plus d'élèves se sous-estiment que ne se surestiment (figure 17).

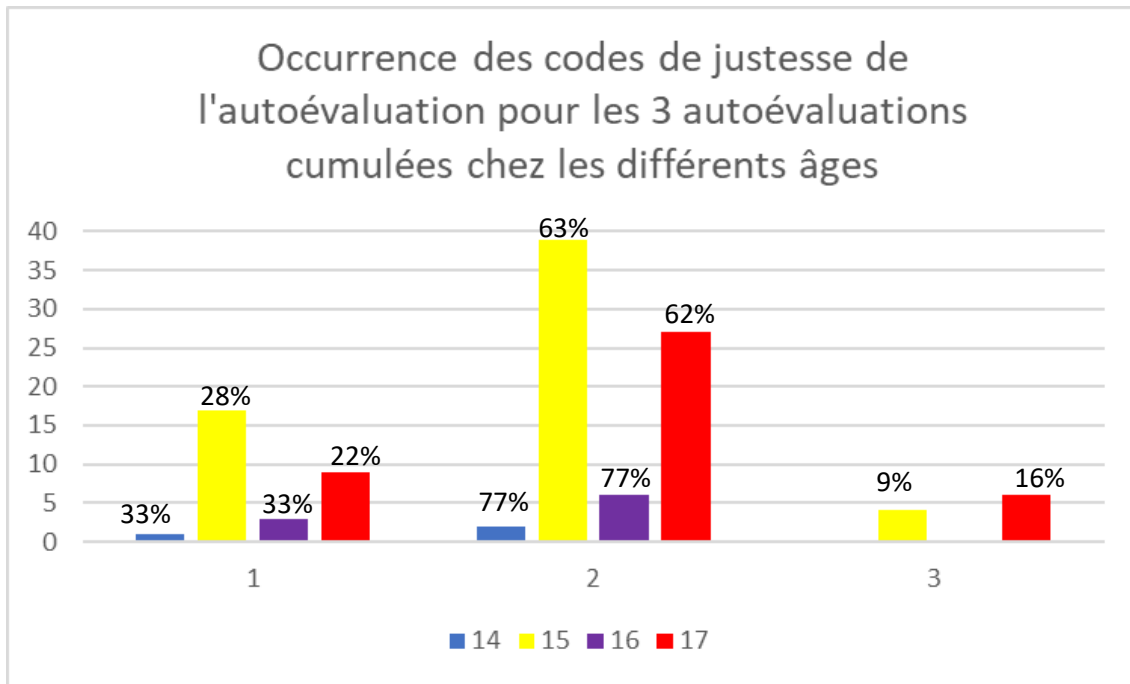


Figure 17 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation chez les différents âges aux trois autoévaluations cumulées (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; « 14 », « 15 », « 16 », « 17 » : âges)

L'élève de 14 ans s'est évalué de manière juste aux autoévaluations 1 et 3 et s'est sous-estimé à la seconde autoévaluation. Les élèves de 15 ans ont eu tendance à s'autoévaluer de manière juste à la première et dernière autoévaluation et à se sous-estimer à la deuxième autoévaluation. Peu d'élèves se sont surestimés. Les élèves de 16 ans ont eu tendance à s'autoévaluer de manière juste à la première autoévaluation ainsi qu'à la seconde, mais se sont sous-estimés à la dernière autoévaluation. Enfin, les élèves de 17 ans ont eu tendance à s'autoévaluer de manière juste aux trois autoévaluations. Plus d'élèves se sont surestimés à la dernière autoévaluation alors que plus d'élèves s'étaient sous-estimés à la première et deuxième autoévaluation (figure 18).

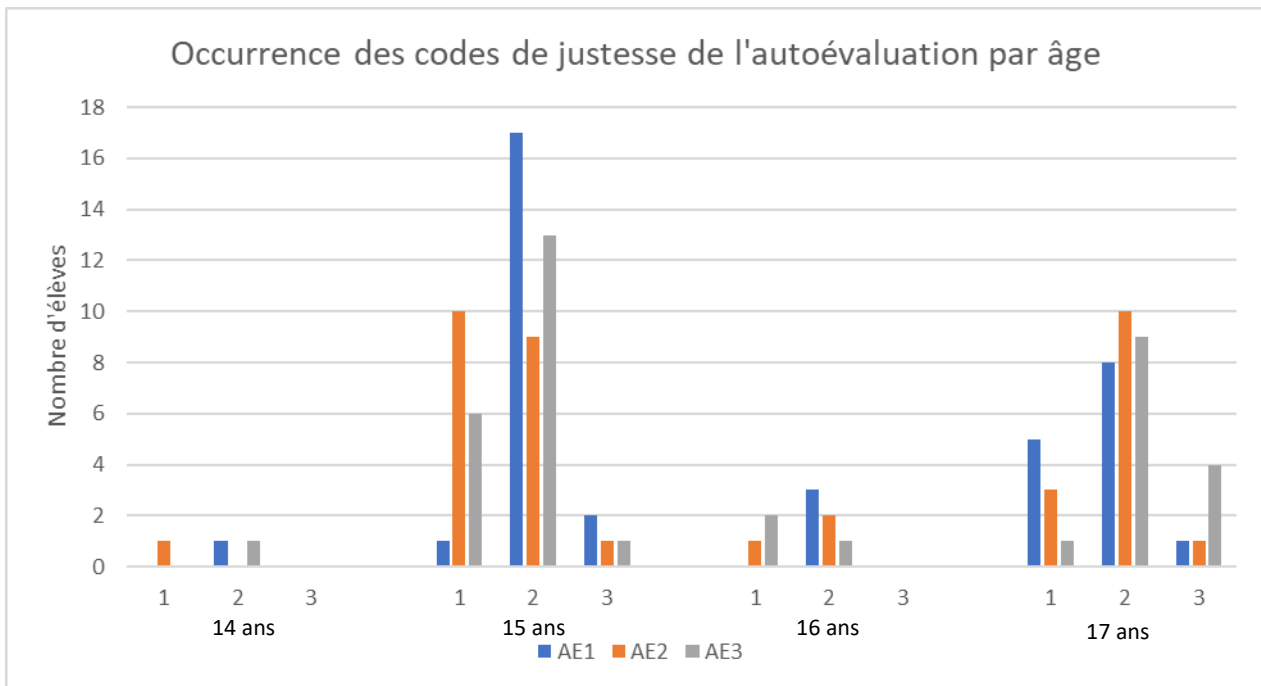


Figure 18 : graphique présentant les occurrences de justesse d'autoévaluation des élèves de différents âges aux trois autoévaluations (1 : se sous-estime ; 2 : s'autoévalue de manière juste ; 3 : se sur estime ; AE = autoévaluation)

De manière globale, ce sont les élèves de 17 ans qui se sont autoévalués de manière constante. De plus, ils se sont majoritairement autoévalués de manière juste. Les élèves de 14 ans et de 15 ans ont eu la même tendance : ils se sont autoévalués de manière juste à la première et à la dernière autoévaluation mais se sont sous-estimés à la seconde. Quant aux élèves de 16 ans, ils se sont moins bien autoévalués à la dernière autoévaluation en se sous-estimant. Les élèves de 14, 15 et 16 ans sont dans la même classe de seconde. Il y a donc une disparité au sein de la classe entre les élèves les plus âgés (16 ans) et les élèves les plus jeunes (14 et 15 ans) (tableau 5).

Tableau 5 : estimation de la réussite des élèves de chaque âge aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)

	AE1	AE2	AE3
Codes de l'estimation majoritaire des 14 ans	2	1	2
Codes de l'estimation majoritaire des 15 ans	2	1	2
Codes de l'estimation majoritaire des 16 ans	2	2	1
Codes de l'estimation majoritaire des 17 ans	2	2	2

	AE1-AE3	AE1-AE2	AE2-AE3
Différence des codes de l'estimation majoritaire des 14 ans	=	↘	↗
Différence des codes de l'estimation majoritaire des 15 ans	=	↘	↗
Différence des codes de l'estimation majoritaire des 16 ans	↘	=	↘
Différence des codes de l'estimation majoritaire des 17 ans	=	=	=

c. Par genre et par classe

Les filles de terminale ont eu tendance à mieux s'autoévaluer que les filles de seconde. Il y a également un peu moins de filles en terminale qui se sont sous-estimées que les filles en seconde (figure 19).

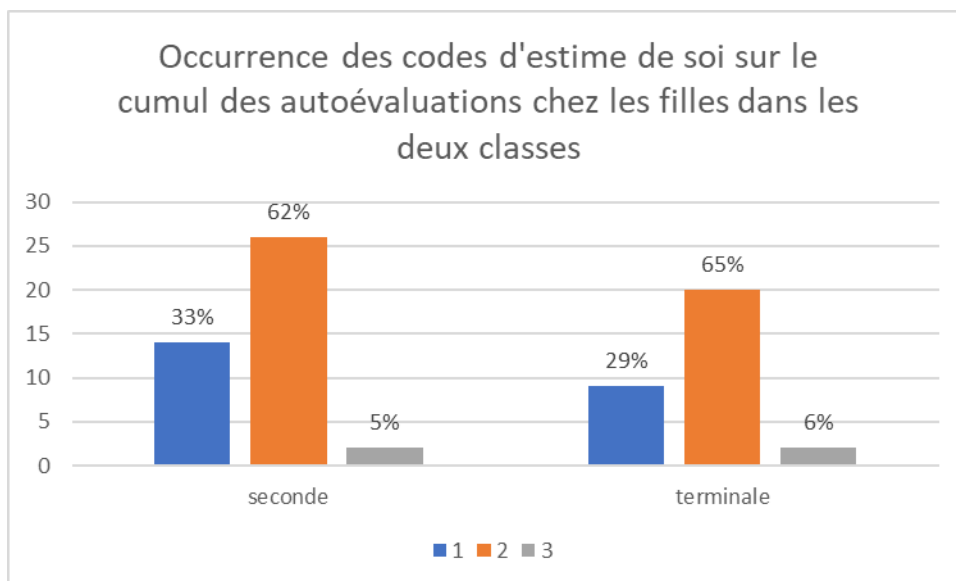


Figure 19 : graphique de l'occurrence des codes d'autoévaluations pour les trois autoévaluations cumulées chez les filles pour les deux classes différentes (code de justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime)

Chez les garçons, ce sont les élèves de seconde qui se sont mieux autoévalués que les élèves de terminale. En revanche, il y a plus de garçons qui se sur estiment dans la classe de terminale que dans la classe de seconde. En terminale, aucun garçon ne s'est sous-estimé alors que 20% des garçons se sont sous-estimés dans la classe de seconde (figure 20).

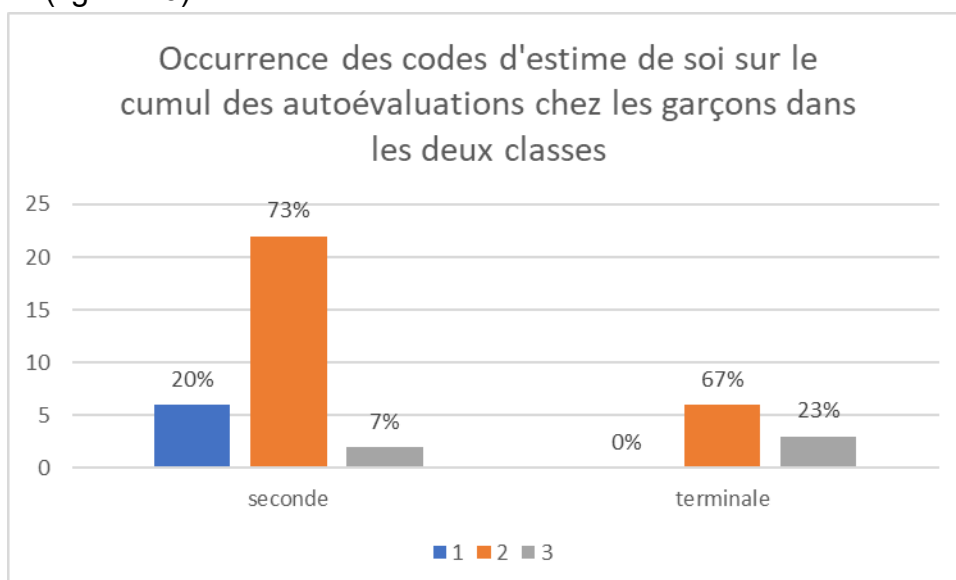


Figure 20 : graphique de l'occurrence des codes d'autoévaluations pour les trois autoévaluations cumulées chez les garçons pour les deux classes différentes (code de justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime)

Il n'y a eu que les garçons de seconde qui ont se sont autoévalués de manière constante entre toutes les autoévaluations. Les filles de terminale avaient tendance à se sous-estimer à la première autoévaluation puis elles se sont autoévaluées de manière juste aux autoévaluations suivantes. Quant aux filles de seconde, elles se sont sous-estimées à la seconde autoévaluation. Il y a eu une évolution dans la manière de s'autoévaluer chez les filles de terminale mais pas forcément chez les secondes. Les garçons de seconde se sont autoévalués de manière juste à toutes les autoévaluations alors que les garçons de terminale se sont autoévalués de manière juste à la première et à la deuxième autoévaluation mais se sont surestimés à la dernière (tableau 6).

	AE1	AE2	AE3
Codes de l'estimation majoritaire des filles de seconde	2	1	2
Codes de l'estimation majoritaire des filles de terminale	1	2	2
Code de l'estimation majoritaire des garçons de seconde	2	2	2
Code de l'estimation majoritaire des garçons de terminale	2	2	3













	AE1 – AE3	AE1 - AE2	AE2 - AE3
Différence des codes de l'estimation majoritaire des filles de seconde			
Différence des codes de l'estimation majoritaire des filles de terminale			
Différence des codes de l'estimation majoritaire des garçons de seconde			
Différence des codes de l'estimation majoritaire des garçons de terminale			

Tableau 6 : estimation de la réussite des filles et des garçons par classe (terminale et seconde) aux trois autoévaluations (premier tableau) et évolution de cette estimation entre les trois autoévaluations (second tableau) (justesse d'autoévaluation : 2 = s'autoévalue de manière juste, 1 = se sous-estime, 3 = se sur estime ; le symbole '=' représente une estimation de réussite égale entre les deux autoévaluations, une flèche vers le bas signifie une baisse d'estime de soi dans son autoévaluation ; AE = autoévaluation)

3. Synthèse des résultats

Les filles ont une définition plus juste de l'autoévaluation que les garçons. En revanche, leur définition est moins bonne après qu'elles aient fait des autoévaluations contrairement à celle des garçons qui s'améliore.

Les filles ont une estime de soi faible ou très faible au pré questionnaire et au post questionnaire selon l'échelle de Rosenberg. Les garçons ont une estime de soi faible ou moyenne au pré questionnaire et au post questionnaire selon l'échelle de Rosenberg.

En revanche, il n'y a pas de différence significative entre l'estime de soi des filles et des garçons selon l'échelle de Rosenberg. Il y a tout de même une tendance où les filles se sous-estiment plus que les garçons.

Tout au long des autoévaluations, les deux sexes s'autoévaluent de manière juste majoritairement. En revanche, les filles sont moins constantes dans leur manière de s'autoévaluer entre les autoévaluations (tendance à se sous-estimer à la deuxième autoévaluation) que les garçons. Il y a plus de filles que de garçons qui se sous-estiment par rapport à leurs résultats réels, ce qui rejoint les résultats de l'échelle de Rosenberg.

Malgré cette tendance, nous ne pouvons pas statistiquement valider notre deuxième hypothèse.

Les élèves de 14 ans ont une très forte estime de soi au pré questionnaire et au post questionnaire. Les élèves de 15 ans ont une estime de soi faible aux deux questionnaires. Les élèves de 16 ans ont une estime de soi très faible au pré questionnaire et moyenne au post questionnaire. Les élèves de 17 ans ont une estime de soi faible aux deux questionnaires.

Il y avait une différence significative d'estime de soi entre les différents âges au pré questionnaire mais pas au post questionnaire. En revanche, en faisant le même test statistique en regroupant les élèves par classe, il n'y a plus de différence significative.

De manière générale, tous les âges s'autoévaluent de manière juste. Si l'on regarde le reste des élèves (ceux qui ne s'autoévaluent pas de manière juste), nous observons que les élèves de 17 ans ont plus tendance à se surestimer et les élèves de 16 ans à

se sous-estimer. Il y a des élèves qui se sous-estiment à tous les âges mais moins chez les élèves de 17 ans.

En revanche, nous ne pouvons pas valider statistiquement notre hypothèse 1.

Au niveau de l'évolution au fur et à mesure des autoévaluations, les élèves de 17 ans (et donc la classe de terminale) sont plus constants dans la manière de s'autoévaluer et s'autoévaluent de manière juste pour la majorité des élèves de cet âge.

Dans la classe de seconde, il y a plus de fluctuations dans les autoévaluations, surtout chez les élèves de 16 ans ou il y a tendance à la sous-estimation à la fin des trois autoévaluations.

Que ce soit en classe de seconde ou de terminale, les filles ont plus tendance à se sous-estimer que les garçons.

Les filles de terminale s'autoévaluent légèrement mieux et se sous estiment légèrement moins que les filles de la classe de seconde, mais il y a très peu de différences, alors que les garçons de seconde s'autoévaluent mieux que les élèves de terminale qui se surestiment plus.

Dans les autoévaluations, les filles et garçons de seconde sont plus constants que ceux de terminale.

VI. Analyse des résultats et discussion

1. Influence du genre sur l'estime de soi

Il n'y a pas de différence significative selon les tests statistiques entre l'estime de soi des filles et des garçons. Notre hypothèse sur le fait que le genre influence l'estime de soi et donc les autoévaluations ne peut pas être retenue. Cependant, nos résultats, regardés en détails, permettent de dégager quelques tendances.

Selon l'échelle de Rosenberg, les filles et les garçons ont une estime de soi faible avant et après avoir fait des autoévaluations. Les autoévaluations n'ont donc globalement pas eu d'influence sur l'estime de soi des deux genres.

Le fait que l'estime de soi des filles et des garçons n'ait pas évolué peut-être expliqué par les boucles de la basse estime de soi (figure 1). En effet, il se peut que les élèves

avec une estime de soi faible aient entretenus ce sentiment qu'ils aient réussi ou non les évaluations. Ainsi, malgré leur réussite, ils continuent d'avoir une faible estime de soi. Il en est de même pour les personnes avec une haute estime de soi (André et Lelord, 2008, p.231).

En revanche, si l'on regarde les résultats dans le détail, on voit que les filles ont une estime de soi faible et très faible majoritairement au pré questionnaire, alors que les garçons ont une estime de soi faible et moyenne. Au post questionnaire, les filles ont une estime de soi majoritairement faible et moyenne alors que les garçons ont une estime de soi majoritairement moyenne et faible. Il y a eu donc une faible évolution de l'estime de soi au niveau du genre. De même, la répartition des résultats plus étendues chez les filles, pourrait signifier qu'il y a plus de disparité dans l'estime de soi des filles.

Concernant la manière de s'autoévaluer, les filles et les garçons se sont majoritairement autoévalués de manière juste. Mais il y a plus de filles que de garçons qui se sous estiment et plus de garçons qui se surestiment que de filles.

Nous observons donc une tendance où les filles se sous estimeraient plus que les garçons. Dans l'étude de l'art précédemment exposée, c'est la tendance qui est majoritairement observée : les filles auraient plutôt tendance à se sous-estimer plus que les garçons (Gouzi, 2020 ; Ross, 2006). Même si nous ne pouvons pas valider notre hypothèse, nous observons tout de même cette tendance. Selon Ross (2006), les garçons auraient un jugement externe meilleur que celui des filles et arriveraient mieux à s'autoévaluer.

Les filles ont eu une baisse d'estime de soi à l'autoévaluation 2 mais sont restées globalement constantes dans leur manière de s'autoévaluer au cours des trois autoévaluations. Les filles de seconde et de terminale n'ont pas eu la même évaluation, il est donc compliqué de trouver une explication commune à ce résultat. En revanche, les garçons se sont majoritairement autoévalués de manière juste sur les trois autoévaluations, mais il y a eu plus d'hétérogénéité sur les résultats, avec au cours des autoévaluations, une baisse du pourcentage de garçons qui s'autoévaluent de manière juste et avec une augmentation du pourcentage de garçons qui se sous estiment ou se surestiment. En revanche, il ne semble pas que ce soit les élèves avec de meilleurs notes qui se soient autoévalués de manière juste. Mis à part cette hétérogénéité chez les garçons, nous ne pouvons pas dire qu'il y a eu une évolution

de justesse d'autoévaluation chez les deux genres. Donc le fait d'avoir fait des autoévaluations ne semble pas avoir amélioré la capacité des filles et des garçons à s'autoévaluer.

Cela peut être dû au fait que les trois autoévaluations ont été faites sur cinq semaines, donc dans un laps de temps très court. En effet, pour que les autoévaluations soient bénéfiques aux élèves, il faut que les élèves pratiquent l'autoévaluation sur un laps de temps plus long. L'autoévaluation est un apprentissage et elle doit être encadrée et accompagnée par les enseignants (Bastie, 2016 ; Boullais et Michel, 2021). Or, étant donné le peu de temps de présence sur le lieu de stage et le peu de temps que l'on a avec les élèves sur les heures de cours, les élèves ont été très peu accompagnés dans leurs autoévaluations. Ils n'ont donc ni eu assez de temps ni eu l'accompagnement nécessaire pour progresser dans leur manière de s'autoévaluer. De plus, nous pouvons considérer que la majorité des élèves n'ont jamais été initiés à l'exercice de l'autoévaluation, ou très peu. En effet, la majorité des élèves ont répondu dans le questionnaire qu'ils avaient déjà fait des autoévaluations (15 « non », 24 « oui ») (annexe 10) mais en regardant la définition de l'autoévaluation que les élèves ont donné, il semblerait que la majorité ne savaient pas ce que c'était (figure 4) et donc qu'ils n'en avaient sûrement pas déjà faits. Cela s'est surtout observé chez les garçons. Seulement 35% des garçons avaient déjà fait des autoévaluations selon eux contre 76% des filles (annexe 10) et ce sont les filles qui savaient le mieux ce qu'étaient les autoévaluations (figure 4). Malgré une meilleure compréhension des filles de l'autoévaluation et une pratique qui semble plus présente, leur estime de soi n'était pas meilleure que celle des garçons. Nous ne pouvons donc pas considérer que les élèves aient été entraînés à faire des autoévaluations.

2. Influence de la maturité

Il n'y a pas de différence significative selon les tests statistiques entre l'estime de soi des différents élèves des différents âges. Notre hypothèse sur le fait que la maturité influence l'estime de soi et donc les autoévaluations ne peut pas être retenue. Cependant, nos résultats, regardés en détails comme pour le genre, permettent de dégager quelques tendances.

C'est l'élève le plus jeune qui a eu l'estime de soi la plus forte avec une estime de soi très forte selon l'échelle de Rosenberg au pré et au post questionnaire. Les élèves de 17 ans ont une estime de soi faible ainsi que les élèves de 15 ans au pré questionnaire

et au post questionnaire. Quant aux élèves de 16 ans, ils ont une estime de soi très faible au pré questionnaire et une estime de soi moyenne au post questionnaire. En revanche, l'échantillon étant très petit pour ces derniers (élèves de 16 ans) tout comme pour les élèves de 14 ans, nous pourrions analyser les résultats en comparant les élèves de 17 ans avec ceux de 15 ans, voire les comparer avec les élèves de 14 ans, 15 ans et 16 ans regroupés car ils sont tous dans la classe de seconde. Les élèves de 17 ans sont tous dans la classe de terminale. Lorsque l'on regroupe les élèves par classe, il n'y a plus de différence significative d'estime de soi. Cela est sûrement dû au fait que l'échantillon des 14 ans et des 16 ans, là où il y a une différence d'estime de soi par rapport aux 17 ans et aux 15 ans, est très petit. Si l'on regroupe les 14 ans, les 15 ans et les 16 ans ensemble, ils ont une estime de soi faible au pré et au post questionnaire tout comme les 17 ans.

Il n'y a donc pas eu de différence d'estime de soi avant et après les autoévaluations. Tout comme pour le genre, cela peut s'expliquer par la boucle d'estime de soi (figure 1) : une faible ou forte estime de soi va se renforcer malgré une réussite ou une défaite (André et Lelord, 2008, p.231).

Nous avons regroupé les données par classe pour voir si le niveau de classe influençait sur l'estime de soi. Nous considérons que les élèves de terminale sont plus matures que les élèves de seconde, même si certains élèves de seconde n'ont qu'un an d'écart avec les élèves de terminale.

Concernant la justesse de la manière de s'autoévaluer, tous les âges s'autoévaluent de manière juste dans la majorité si l'on prend le cumul des résultats des trois autoévaluations. Ce sont les élèves les plus âgés, de 17 ans, qui se surestiment le plus et les élèves les plus jeunes qui se sous-estiment le plus (14 ans, 15 ans et 16 ans). Il est en effet reporté dans la bibliographie que les élèves les plus âgés peuvent surestimer leur autoévaluation, surtout si l'évaluation concernée est notée (Bastie, 2016). Si l'on regarde l'évolution au fil des trois autoévaluations (tableau 5), pour les plus jeunes (<17 ans), il y a eu une baisse d'estime de soi à l'une des autoévaluations : à la deuxième autoévaluation pour les élèves de 14 et 15 ans et à la première et dernière autoévaluation pour les élèves de 16 ans.

La confiance en soi et la capacité à s'autoévaluer est différente selon les niveaux de classe : seconde, première et terminale et augmente avec le niveau (Bastie, 2016 ;

Hadji, 2012). Même si nous avons observé peu de différence sur la manière de s'autoévaluer entre les plus âgés et les plus jeunes (14 ans, 15 ans et 16 ans) si l'on prend le cumul des résultats des trois autoévaluations, si l'on regarde l'évolution au fil des trois autoévaluations nous observons que les élèves de 17 ans s'autoévaluent de manière plus homogène et plus juste que les élèves d'un âge inférieur à 17 ans.

Selon Boullais et Michel (2021), les autoévaluations nécessitent une certaine maturité des élèves car ils doivent porter un jugement sur soi. La maturité étant définie dans ce mémoire comme augmentant avec l'âge, nous pouvons imaginer que c'est pour cela que nous observons cette tendance à mieux s'autoévaluer chez les plus âgés. De plus, l'autoévaluation nécessite de développer un esprit critique. Cette dernière est une compétence développée dans les lycées agricoles et fait partie des programmes. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les élèves de terminale ont un meilleur esprit critique que les secondes car ils ont été plus entraînés à cet exercice depuis plus longtemps que les élèves de seconde.

Que ce soit pour l'estime de soi générale ou pour la manière de s'autoévaluer, il n'y a peut-être pas assez de différence d'âge entre les élèves pour qu'il y ait une réelle tendance qui se dessine. Peut-être que cette estime de soi évolue également avec le monde professionnel ou après le lycée dans les études supérieures. Or, les élèves interrogés sont en filière générale, et ont donc été très peu confrontés au milieu professionnel car ils n'ont pas de stage à faire contrairement aux filières professionnelles. Selon Boullais et Michel (2021), l'expérience professionnelle influence en effet la maturité et la confiance en soi.

Tout comme nous l'avons mentionné pour le genre, l'élève doit être accompagné dans le processus des autoévaluations (Boullais et Michel, 2021). Nous avons notifié dans le paragraphe précédent qu'il semblerait que la majorité des élèves ne savaient pas ce qu'était l'autoévaluation et donc qu'ils n'en avaient sûrement pas déjà fait. Cela s'est surtout observé chez les élèves les plus âgés, ceux de 17 ans. 60% des élèves de 17 ans avaient déjà fait des autoévaluations selon eux contre 70% des élèves de 15 ans et ce sont les élèves de 15 ans qui savaient le mieux ce qu'étaient les autoévaluations (annexe 10). Malgré une meilleure connaissance des élèves de 15 ans de l'autoévaluation et une pratique qui semble plus présente, leur estime de soi n'était pas meilleure que celle des élèves de 17 ans. Il semblerait tout de même que

chez tous les âges, il manquait de la pratique et de l'accompagnement concernant les autoévaluations.

3. Influence du genre et de la maturité

Selon l'échelle de Rosenberg, les filles de terminale ont une estime de soi qui passe de faible à moyenne entre le pré et le post questionnaire et les filles de seconde ont une estime de soi faible aux deux questionnaires (figure 19). Il semblerait que les filles les plus âgées ont eu une évolution de leur estime de soi avant et après les autoévaluations : elles se sont mieux autoévaluées à la seconde et dernière autoévaluation qu'à la première (tableau 5). Quant aux garçons, ceux de terminale ont une estime de soi moyenne pour les deux questionnaires et ceux de seconde ont une estime de soi qui passe de faible à moyenne (figure 20). Il semblerait que les garçons les plus jeunes ont eu une évolution de leur estime de soi avant et après les autoévaluations.

Il y a très peu de différence entre les filles de terminale et les filles de seconde dans la manière de s'autoévaluer. Elles s'autoévaluent de manière juste dans la globalité, et un tiers d'entre elles à tendance à se sous-estimer pour les deux niveaux (seconde et terminale). En revanche, il y a une petite différence entre les deux niveaux : il y a un peu plus de filles de terminale qui s'estiment de manière juste que de filles de seconde et un peu moins de filles de terminale qui se sous-estiment que de seconde. Selon Boullais et Michel (2021), les plus âgées seraient plus en mesure de mieux s'autoévaluer car elles auraient atteint une maturité et un développement qui leur permette d'avoir plus de retour critique sur soi.

Au fil des autoévaluations, les filles de terminale ont eu tendance à mieux s'autoévaluer alors que les filles de seconde ont eu une tendance à moins bien s'autoévaluer à l'une des autoévaluations (la deuxième).

Les filles le plus âgées et donc les plus matures sembleraient donc mieux s'autoévaluer. Cela irait dans le sens de notre hypothèse sur la maturité pour les filles et rejoint les études mentionnées par Boullais et Michel (2021).

Concernant les garçons, les deux classes s'estiment globalement de manière juste mais il y a un peu plus de garçons de seconde qui s'autoévaluent de manière juste que de garçons de terminale. Alors que les garçons de seconde sont restés constants et justes dans leur autoévaluation, les garçons de terminale ont eu tendance à se

surestimer au fil des autoévaluations. En revanche, il y a plus de garçons de seconde qui se sous-estiment que de garçons de terminale. Cela ne confirme donc pas notre hypothèse sur la maturité pour les garçons.

Cette différence entre les filles et les garçons pourrait s'expliquer par le fait que les filles, de manière générale, développent une maturité plus tôt que les garçons. En effet, à l'adolescence, la maturité cérébrale commence plus tôt chez filles et engendre des différences de maturité et de régulation émotionnelle (Bezivin, 2018). La maturité entre les garçons de seconde et ceux de 17 ans n'est donc peut-être pas encore assez prononcée.

4. Les autres biais à prendre en compte

Lorsque les élèves ont fait les autoévaluations et ont répondu aux questionnaires, nous n'avons pas eu d'informations sur leur environnement social, familial et scolaire. Or, la confiance en soi, qui est l'une des composantes de l'estime de soi, se développe par le biais de ces environnements. L'entourage joue un rôle important sur l'estime de soi (pairs, amis proches, parents et enseignants) (André et Lelord, 2008). Les réponses des élèves ont donc peut-être été influencées par ces environnements. Un questionnaire supplémentaire aurait pu être donné afin de récolter quelques informations sur ces environnements.

L'estime de soi peut être affectée par une multitude de facteurs différents (domaine de compétence jugé, vie personnelle...) qu'il faudrait prendre en compte pour limiter les biais (Verguet, 2022). En effet, selon le sujet et le type d'évaluation, les élèves peuvent avoir une estime de soi différente également. La classe de seconde s'est autoévaluée sur trois TP dont un seul était noté. Les élèves de terminale se sont autoévalués sur un TP type bac blanc et deux devoirs surveillés, tous notés. Le fait que le devoir soit noté ou non peut déjà avoir une influence sur l'estime de soi. En effet, d'après Gouzi (2020), il y a une différence d'estime de soi entre les filles et les garçons lorsque les devoirs sont notés mais il n'y en a pas lorsque ce n'est pas noté. Pour empêcher ce biais, il aurait fallu que les élèves s'autoévaluent tous soit sur des devoirs notés soit sur des devoirs non notés et sur le même type d'évaluation avec les mêmes modalités. Les élèves de terminale avaient donc plus de pression que les élèves de seconde ce qui pourrait parfois expliquer le fait que les élèves de 15 ans s'autoévaluent aussi de manière juste. En effet, la note aurait une influence sur l'estime de soi des élèves et leur manière de s'autoévaluer (Gouzi, 2020).

Il y a eu peu de temps d'écart entre le pré questionnaire et le post questionnaire qui avaient les mêmes questions. Les élèves ont eu du mal à comprendre l'intérêt de remplir deux fois le même questionnaire en si peu de temps. Ils ont rempli le post questionnaire avec moins de précision. De même pour les autoévaluations, nous avons pu noter moins de sérieux de la part des élèves lorsqu'ils ont rempli les dernières autoévaluations, surtout dans la classe de terminale. En discutant avec eux, nous avons pu nous rendre compte que ces autoévaluations n'avaient pas de sens pour eux.

Les élèves ont majoritairement eu le même score à l'échelle de l'estime de soi entre le pré et le post questionnaire (64%). 36% des élèves n'ont pas eu le même résultat à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg entre le pré et le post questionnaire avec 64% qui ont eu un meilleur score au post questionnaire et 36% qui ont eu un score inférieur au post questionnaire par rapport au pré questionnaire. La question 5 (annexe 1) demandait aux élèves de se positionner quant au fait de se sous-estimer, de surestimer ou de s'estimer de manière juste. 62% des élèves n'ont pas eu une réponse cohérente avec le score qu'ils ont obtenus à l'échelle de Rosenberg : l'estime de soi qualitative qu'ils donnaient d'eux-mêmes n'était pas la même qu'ils obtenaient avec l'échelle de Rosenberg. En revanche, il semble y avoir plus de cohérence entre le score des élèves à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg et leurs résultats quant à la manière de s'autoévaluer (sur le cumul des trois autoévaluations). Il semblerait que les élèves ont du mal à avoir une estime de soi constante. Cela peut venir du sérieux des élèves à remplir les questionnaires et les autoévaluations, mais pourrait aussi montrer la difficulté qu'ont les élèves à faire des autoévaluations.

Un dernier biais à prendre en compte est celui de la discipline. En effet, il se peut que les élèves arrivent à mieux s'autoévaluer dans certaines disciplines que dans d'autres. Les élèves peuvent en effet donner plus d'importance aux disciplines dans lesquelles ils réussissent (Gouzi, 2020).

VII. Conclusion

Nous sommes tous confrontés à s'autoévaluer et à être confronté à l'estime que l'on a de soi dans notre vie, que ce soit dans le milieu scolaire, social, professionnel ou personnel. Le milieu scolaire participe énormément à l'image que l'on a de soi. Il me semblait donc important de s'intéresser à l'estime de soi en milieu scolaire. D'après la

bibliographie présentée, la pratique de l'autoévaluation permet d'améliorer l'estime de soi et permet d'avoir un jugement plus juste de ses compétences (St-Pierre, 2004). Je trouvais donc important de s'intéresser en tant que future enseignante à l'estime de soi qu'ont les élèves d'eux-mêmes et d'approfondir mes connaissances sur les autoévaluations. En effet, si cet outil permet aux élèves d'avoir plus de recul sur eux-mêmes et un regard critique sur leurs compétences, tout en leur permettant d'améliorer l'estime qu'ils ont d'eux même, il me semblait important de le mettre en valeur. Il ressort de la bibliographie que les filles ont tendance à plus se sous-estimer que les garçons et à avoir une moins bonne estime de soi tout comme les plus jeunes. Ce sont donc ces deux variables qui ont retenu mon intention dans cette étude et qui ont fondé nos deux hypothèses.

En revanche, l'étude sur les deux classes expérimentées de seconde et de terminale de cycle général d'un lycée agricole n'a pas permis de conclure que le genre et la maturité influencent l'estime de soi des élèves. Nous n'avons pas pu conclure non plus que les autoévaluations ont permis aux élèves d'améliorer leur estime de soi et leur manière de s'autoévaluer. En effet, les résultats globaux montrent que les filles et les garçons s'autoévaluent de manière juste et qu'il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi après les autoévaluations. De même, les élèves les plus jeunes tout comme les plus âgés s'autoévaluent de manière juste si l'on prend le cumul des trois autoévaluations et il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi après avoir fait des autoévaluations. En revanche, l'analyse du détail des résultats permet de voir une tendance concernant les deux variables de nos hypothèses. En effet, il semblerait que les résultats de notre étude montrent la tendance suivante : les filles auraient tendance à plus se sous-estimer que les garçons et à avoir une estime de soi plus faible, et que les élèves les plus matures s'autoévalueraient mieux à chaque autoévaluation que les plus jeunes surtout chez les filles. Il semblerait également que les élèves les plus âgés aient plus tendance à se surestimer et à avoir une estime de soi plus forte que les plus jeunes, surtout chez les garçons. Cette tendance rejoint les résultats d'autres études sur le même sujet (Boullais et Michel, 2021). Afin d'aller plus loin dans les analyses, il aurait fallu avoir des informations sur les environnements social, familial et scolaire des élèves et faire l'étude sur un laps de temps plus grand. Il aurait été intéressant de pouvoir inclure la classe de 3^{ème} prévue initialement dans l'étude et ainsi avoir plus de données à traiter. Des élèves de cycle professionnel pourraient compléter cette étude

qui permettraient peut-être de vérifier l'hypothèse 1. Un ratio filles-garçons et élèves jeunes-élèves plus âgés plus équilibré aurait également permis d'avoir des résultats plus fiables. Si l'étude avait pu se faire sur un laps de temps plus grand, cela aurait permis d'encadrer les élèves dans leur autoévaluation et de mieux les accompagner. L'évolution de l'estime de soi au fil des autoévaluations aurait pu être mieux étudiée et de manière plus fiable. Le sérieux des élèves aurait pu également être meilleur dans ces circonstances. Le type des évaluations peut être discutable ainsi que le fait d'avoir une note.

D'un point de vue personnel, j'ai trouvé ce sujet très intéressant et les réponses des élèves assez surprenantes. J'ai en effet été surprise du nombre d'élèves qui peut avoir une mauvaise image d'eux-mêmes. Cela renforce mon intérêt pour les autoévaluations dans le sens où en tant que future enseignante, elles peuvent être un outil pour aider les élèves à améliorer leur confiance en eux tout comme l'analyse critique qu'ils ont d'eux-mêmes. C'est une modalité d'évaluation que je compte mettre en œuvre dès la rentrée prochaine.

VIII. Bibliographie

André, C & F. Lelord (2008). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Editions Odile Jacob.

Barde, M. (2020). *L'autoévaluation des élèves*. IA-IPR de Physique-Chimie. Académie d'Aix-Marseille.

Bardi, A-M. & M., Mégard (2009). *L'évaluation des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire ?* Mesure et évaluation en éducation : vol. 32 n°3, 125-152. <https://doi.org/10.7202/1024934ar>.

Bastie, C. (2016). *Motivation et progrès des élèves grâce à l'autoévaluation. Comment inscrire l'autoévaluation dans la motivation et l'apprentissage des élèves ?* Education. Dumas-01437381.

Bezivin. P. (2018) Effets du sexe sur la maturation cérébrale et impacts sur la régulation émotionnelle à l'adolescence. Imagerie. Université Paris Saclay (COmUE).

Boullais, F. & G. Michel (2021). Autoévaluation, L'autoévaluation dans les travaux pratiques techniques et professionnels. Mémoire de Master Métiers de

l'Enseignement, de l'Education et de la Formation non publié, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse.

Cantat, A. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des jésuites à l'approche par compétences*. Mémoire de maîtrise en Administration et évaluation en éducation, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.

Catinot, N. & F. Le Poec (2023). *L'autoévaluation diagnostique dans un contexte de pratique en Génie Alimentaire*. Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation non publié, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse.

De Vecchi, G. (2014) ? Evaluer dans dévaluer, pour une pédagogie positive. Vanves : Editions Hachette Education coll. Profession Enseignant.

Devolvé, N. (2006). *Métacognition et réussite des élèves*. CRAP Les Cahiers Pédagogiques.

Fraysse, A. (2023). *Comment faire de l'autoévaluation un outil favorisant l'apprentissage de l'élève : Etude de cas en biologie-écologie en classe de seconde professionnelle*. Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation non publié, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse.

Gouzi, N. (2020). L'évaluation sans note propice à l'estime de soi. Etude de cas en BTS GPN. Mémoire Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Enseignant du Second Degré. ENSFEA.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.

Harter, S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New york : Guilford Press.

Houchot, A. & F. Robine (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport n°2007-048. Consulté le 18 octobre 2023 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outilspour-l-evaluation-des-acquis.html>].

Journal Officiel (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Loi n° 2005-380. Consulté le 18 octobre 2023 à partir de [<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787>].

Klenowski, V. (1995). *Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England*. *Essessment in Education*, Vol. 2 n°2, p.145-163.

Lafortune, L. & L. St-Pierre (1996, 1998). *L'affectivité et la métacognition dans une classe*. Montréal, Les Editions Logiques, 1996, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lukjanenko, J. (2023). *En quoi l'auto-évaluation par les élèves sert-elle leurs apprentissages ?* Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation non publié, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse.

Marc E., « Le mythe de la maturité », *Gestalt*, 2010/2 (n° 38), p. 33-46. DOI : 10.3917/gest.038.0033. URL : <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2010-2-page-33.htm>

Ross, J. (2006). *The reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* : Vol. 11 ; Article 10.

St-Pierre, L. (2004). *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?* *Pédagogie collégiale* : Vol.18 n°1.

Vallières E.F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology*, 25(2), 305-2016.

Verguet, E. (2022). *Effets de l'auto-évaluation sur l'estime de soi lors d'une prise de parole en anglais*. 2022. Dumas-03712756.

IX. Annexes

Annexe 1 : questions du pré questionnaire

Nom et prénom :

Classe et filière :

Question 1 : avec vos mots, décrire ce qu'est l'autoévaluation selon vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 2 : avez-vous déjà fait une autoévaluation dans votre cursus scolaire ?

Oui Non

Si vous répondez oui poursuivre questions 3, 5, 6.

Si vous répondez non, poursuivre questions 4, 5, 6.

Question 3 : si vous avez déjà fait une autoévaluation,

- pensez-vous que celle-ci a été utile pour vous-même ?

Oui

Non

Justifier votre réponse

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- avez-vous trouvé cela compliqué à faire ?

Justifier votre réponse

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4 : si vous n'avez jamais fait d'autoévaluation,

- pourquoi vous semblerait-elle utile pour vous-même ou inutile pour vous-même ?

.....
.....
.....
.....
.....

- cela vous semblerait-il compliqué à faire ?

Oui

Non

Justifier votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Question 5: pensez-vous avoir une estimation de vos capacités face à une évaluation qui est juste ?

Oui, je pense avoir une estimation de mes capacités qui est juste

Non, je pense me sous-estimer

Non, je pense me surestimer

Annexe 2 : échelle de l'estime de soi de Rosenberg (Vallières & Vallerand, 1990)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

Annexe 3 : exemple de grille d'autoévaluation

Grille d'autoévaluation 2G TP L1

Nom Prénom :

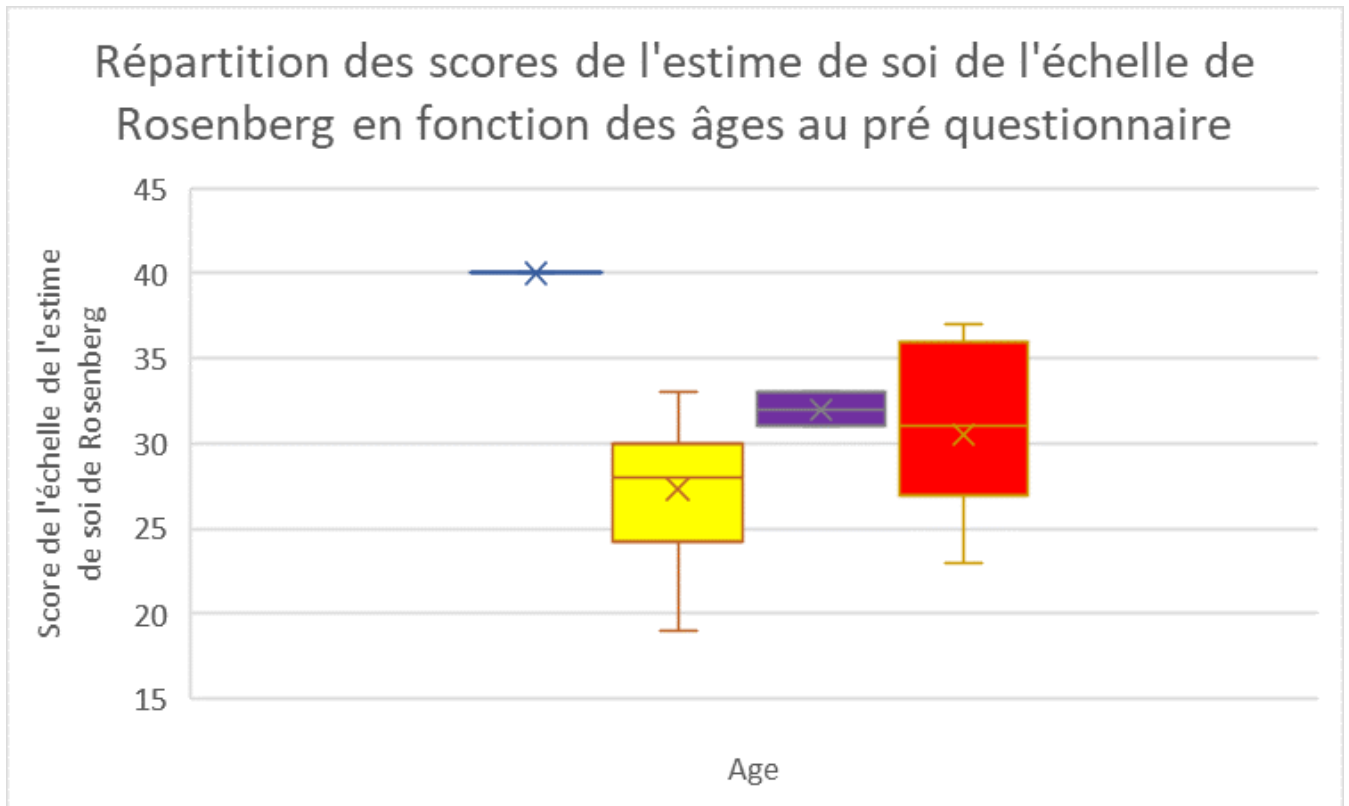
Compétences	Critères	Indicateurs	Autoévaluation			Commentaire
			Je n'ai pas du tout réussi	Je pense être en train de réussir	J'ai réussi	
Concevoir, créer, réaliser	Concevoir et mettre un œuvre un protocole	J'ai réalisé l'observation au microscope optique et j'ai représenté mon observation par un schéma suivant les règles données				

Annexe 4 : exemple de codification donnée pour la justesse de la définition de l'autoévaluation (codification de 1 à 4, avec 4 une définition correcte et 1 une définition non correcte)

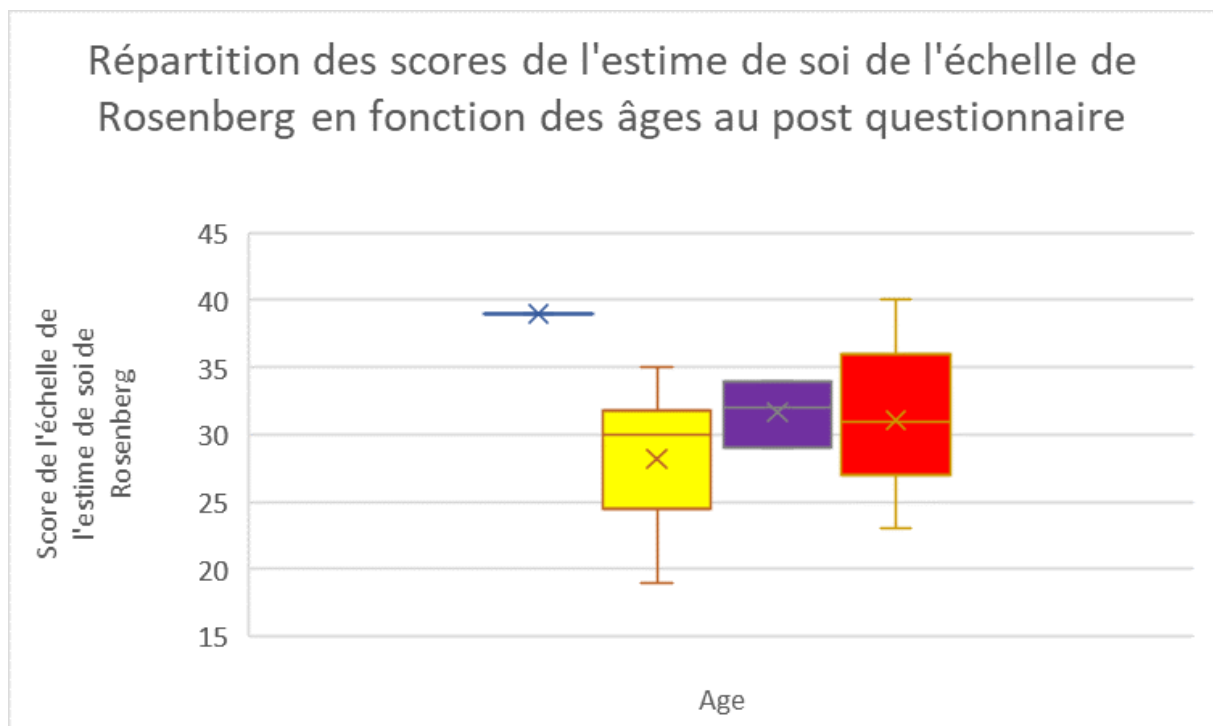
sexe	age	filiere	mots_cles_def_autoevaluation	Justesse_def_F1
F	17	TG	s'évaluer soi même	2
F	17	TG	évaluation soi-même de nos capacités-déterminer son niveau	4
H	17	TG	contrôle de ses connaissances par nous-même	1
H	17	TG	évaluer la qualité de son travail	2
F	17	TG	se noter avec une grille-se corriger	3
F	17	TG	s'évaluer soi-même	2
F	17	TG	évaluer soi-même ses compétence et capacités	4
F	17	TG	s'autoévaluer	2
H	17	TG	s'attribuer une note	2
F	17	TG	mesurer son travail-évaluer ses compétences	4
F	17	TG	se mettre une note sur des critères	3

Annexe 7 :

Graphique montrant la répartition des scores obtenus au pré questionnaire en fonction des classes d'âges (âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge))



Graphique montrant la répartition des scores obtenus au post questionnaire en fonction des classes d'âges (âges : 14 (bleu), 15 (jaune), 16 (violet), 17 (rouge))



Annexe 8 : Test du χ^2 avec l'hypothèse suivante : il n'y a pas de différence significative de l'estime de soi entre les âges au pré questionnaire lorsque les élèves sont regroupés par classe

Répartition observée				Répartition théorique en supposant			
	14-15-16		17		14-15-16		17
très faible	5	2	7	très faible	4,31	2,69	7,00
faible	11	6	17	faible	10,46	6,54	17,00
moyenne	7	3	10	moyenne	6,15	3,85	10,00
forte	0	4	4	forte	2,46	1,54	4,00
très forte	1	0	1	très forte	0,62	0,38	1,00
	24	15	39		24,00	15,00	39
Calculs des distances du χ^2							
	14-15-16		17		14-15-16		17
très faible	0,11	0,18					
faible	0,03	0,04					
moyenne	0,12	0,19					
forte	2,46	3,94					
très forte	0,24	0,38					
Calcul du χ^2 : 7,69							
Valeur critique du χ^2 : 9,49							

ddl=4

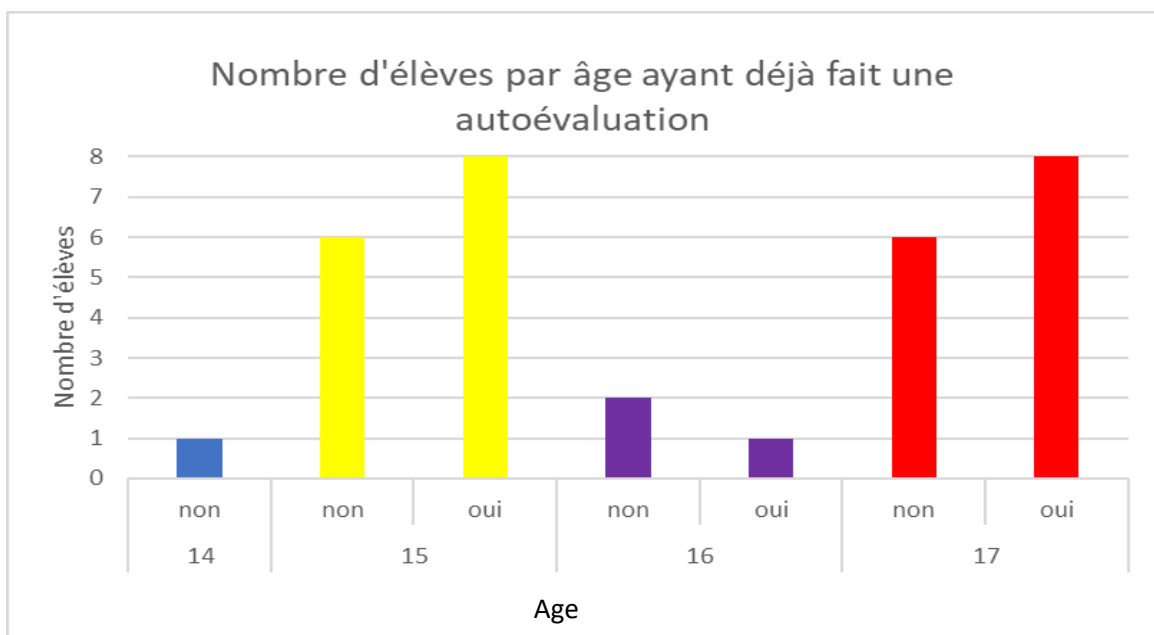
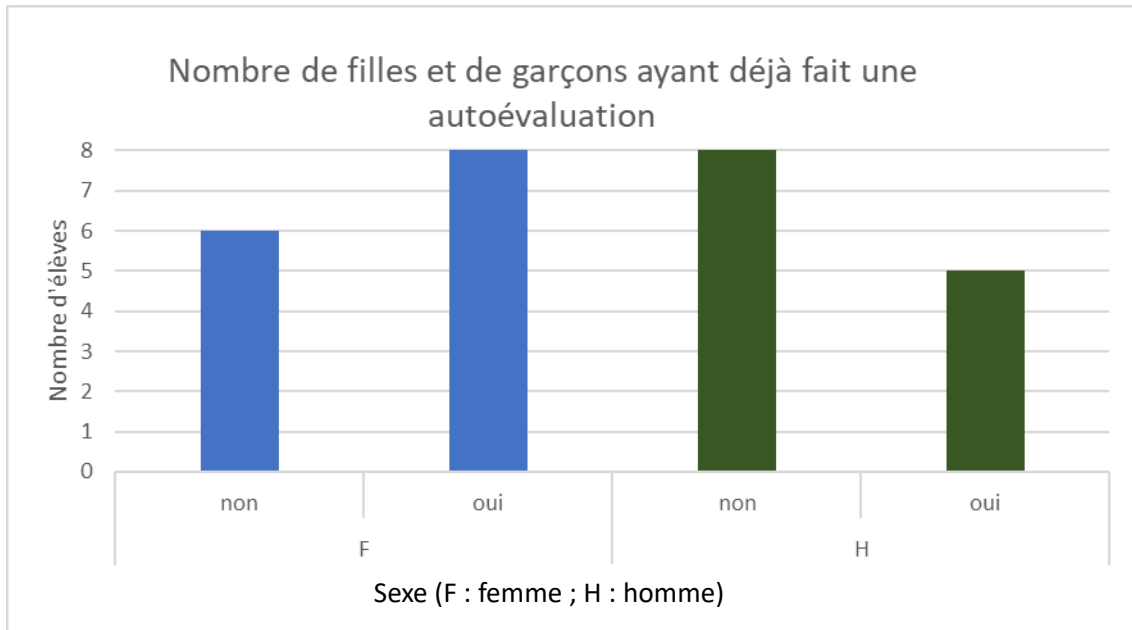
Annexe 9 : Test du χ^2 avec l'hypothèse suivante : il n'y a pas de différence significative de l'estime de soi entre les âges au post questionnaire lorsque les élèves sont regroupés par classe

Répartition observée				Répartition théorique en supposant			
	14-15-16		17		14-15-16		17
très faible	5	2	7	très faible	4,31	2,69	7,00
faible	6	6	12	faible	7,38	4,62	12,00
moyenne	11	3	14	moyenne	8,62	5,38	14,00
forte	2	3	5	forte	3,08	1,92	5,00
très forte	0	1	1	très forte	0,62	0,38	1,00
	24	15	39		24,00	15,00	39,00
Calculs des distances du χ^2							
	14-15-16		17		14-15-16		17
très faible	0,11	0,18					
faible	0,26	0,42					
moyenne	0,66	1,06					
forte	0,38	0,60					
très forte	0,62	0,98					
Calcul du χ^2 : 5,26							
Valeur critique du χ^2 : 9,49							

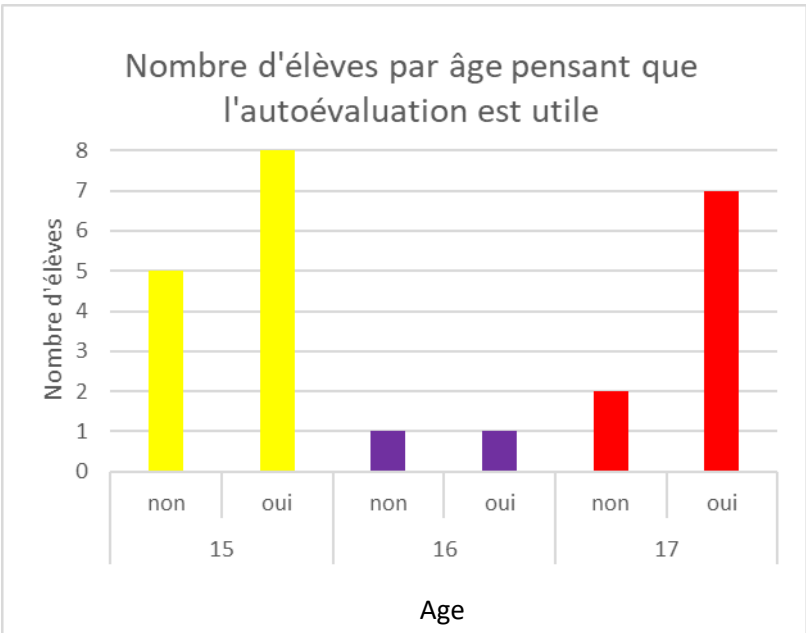
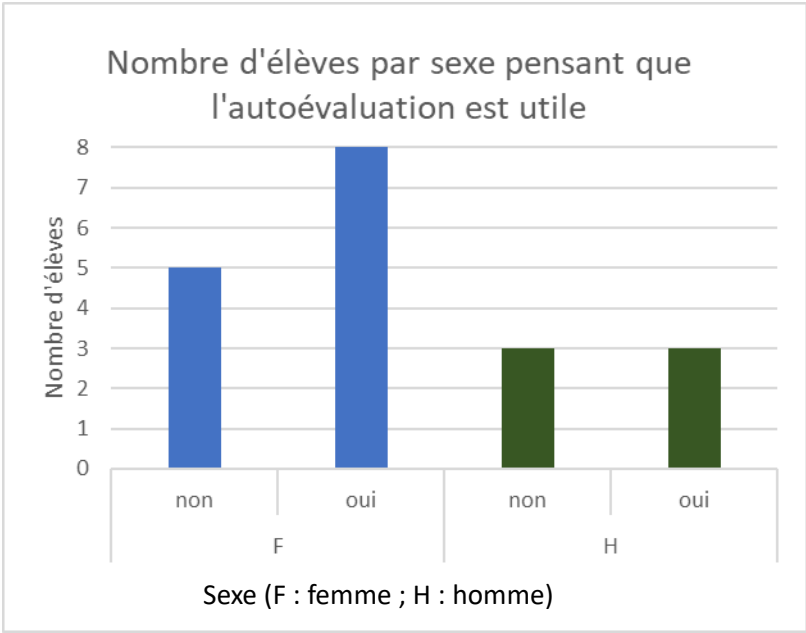
ddl=4

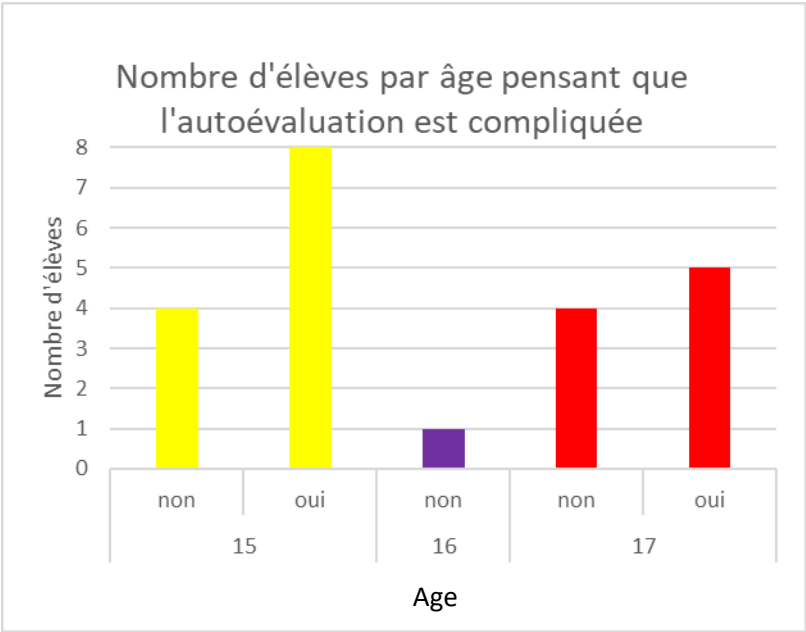
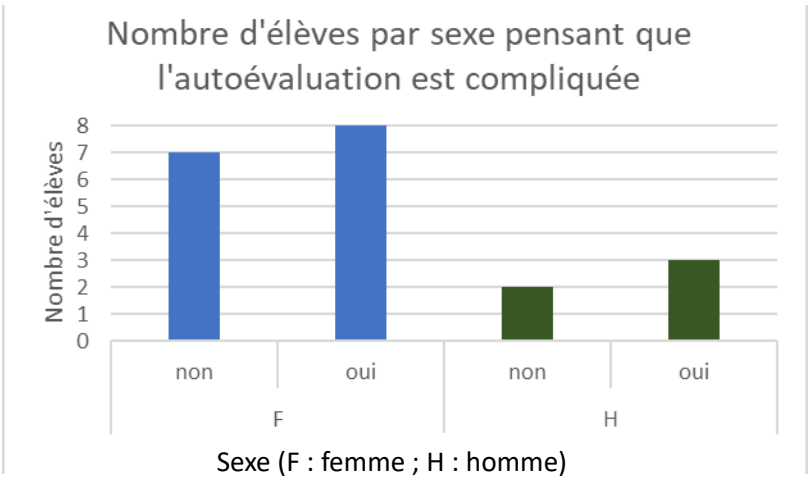
Annexe 10 : résultats aux questions 2, 3, 4 et 5 du pré questionnaire et du post questionnaire

Question 2 du pré questionnaire par sexe puis par âge:

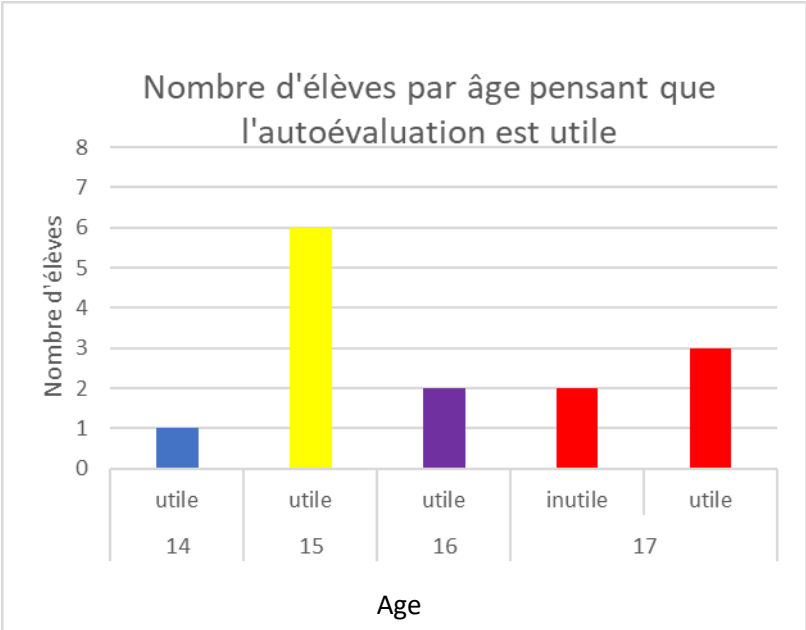
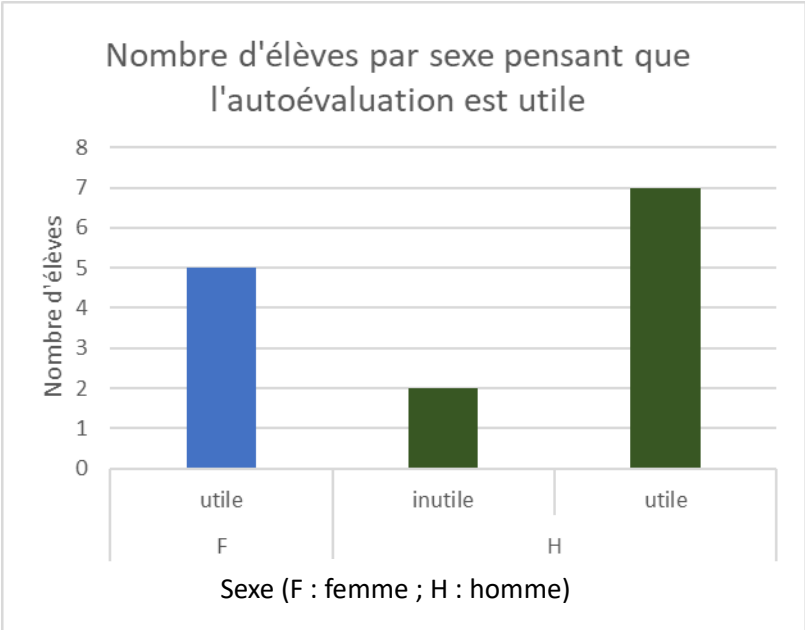


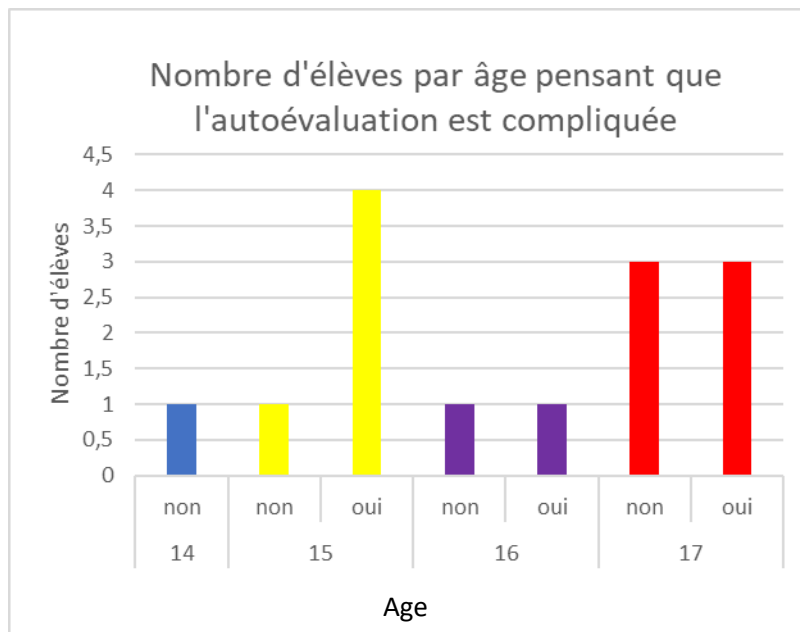
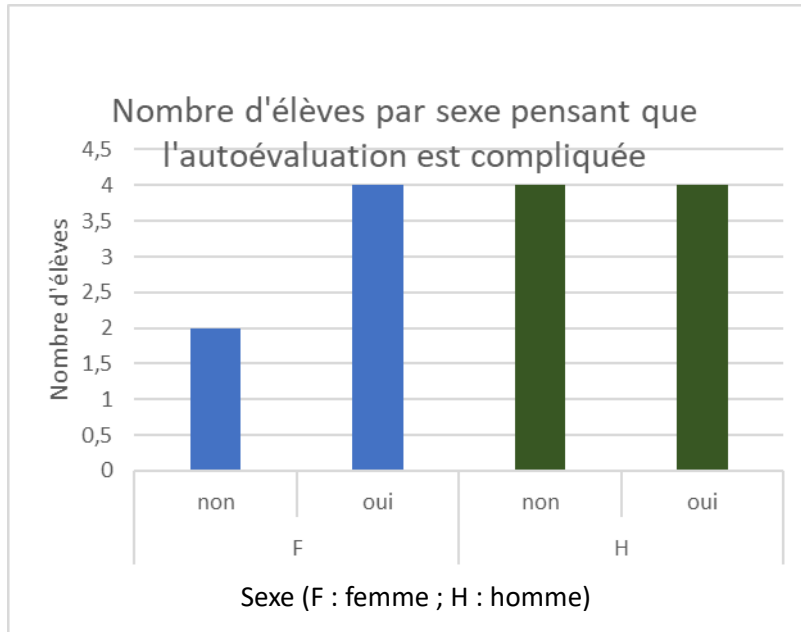
Réponses à la question 3 au pré questionnaire par sexe puis par âge :



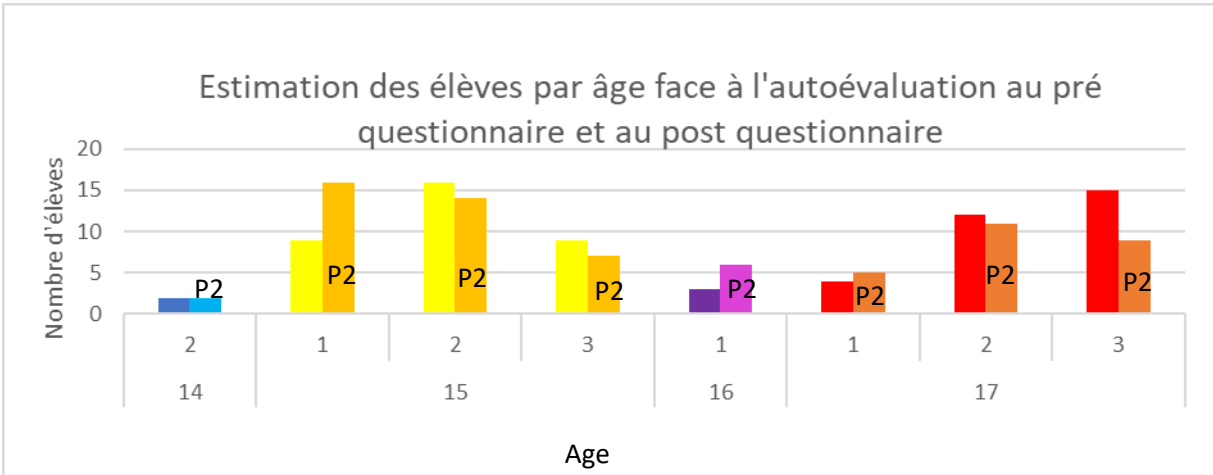
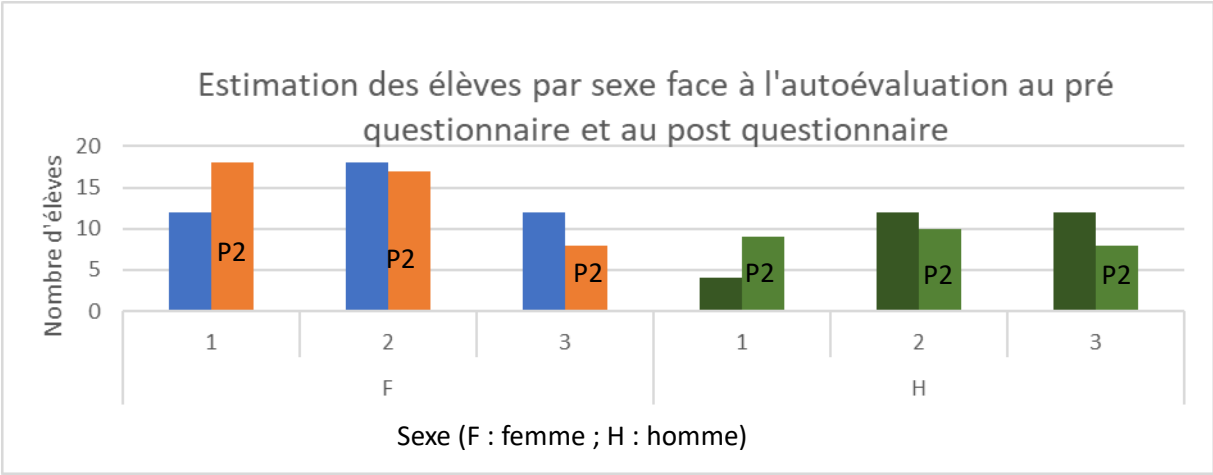


Réponses à la question 4 au post questionnaire par sexe puis par âge :

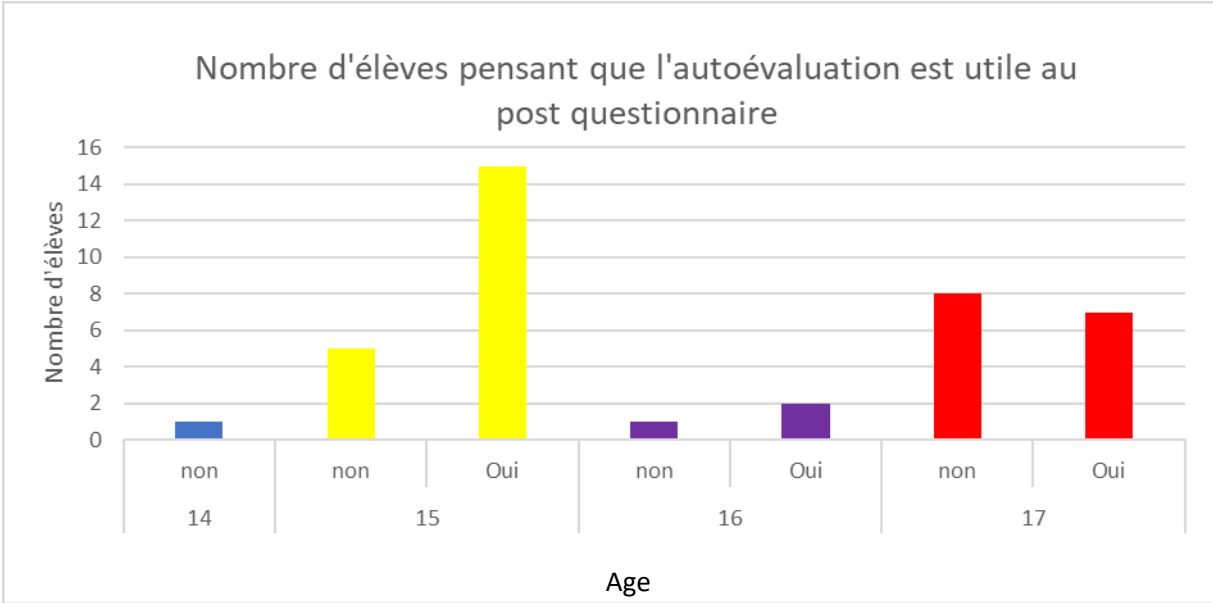
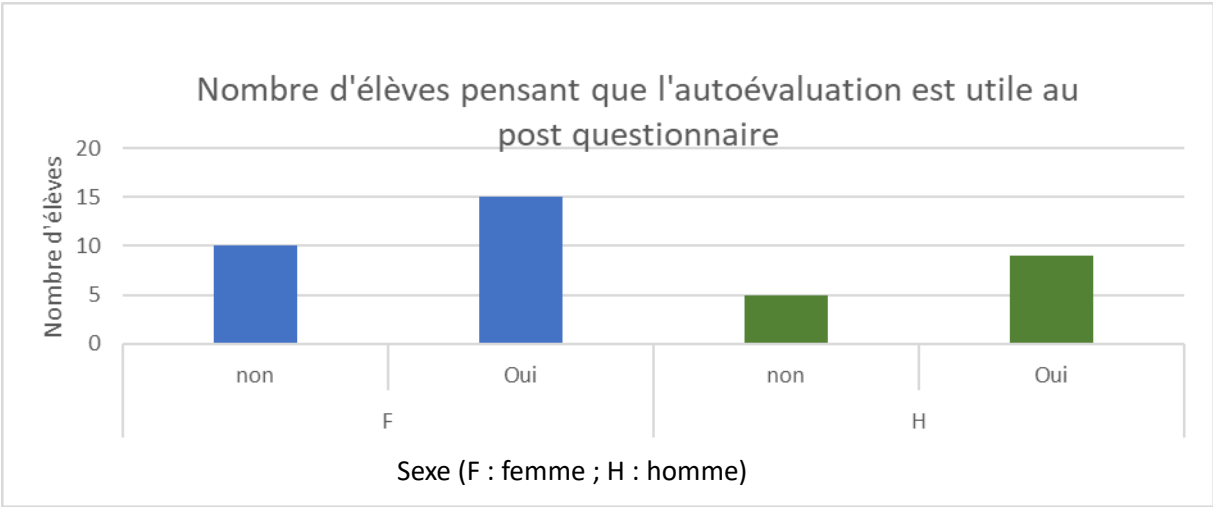


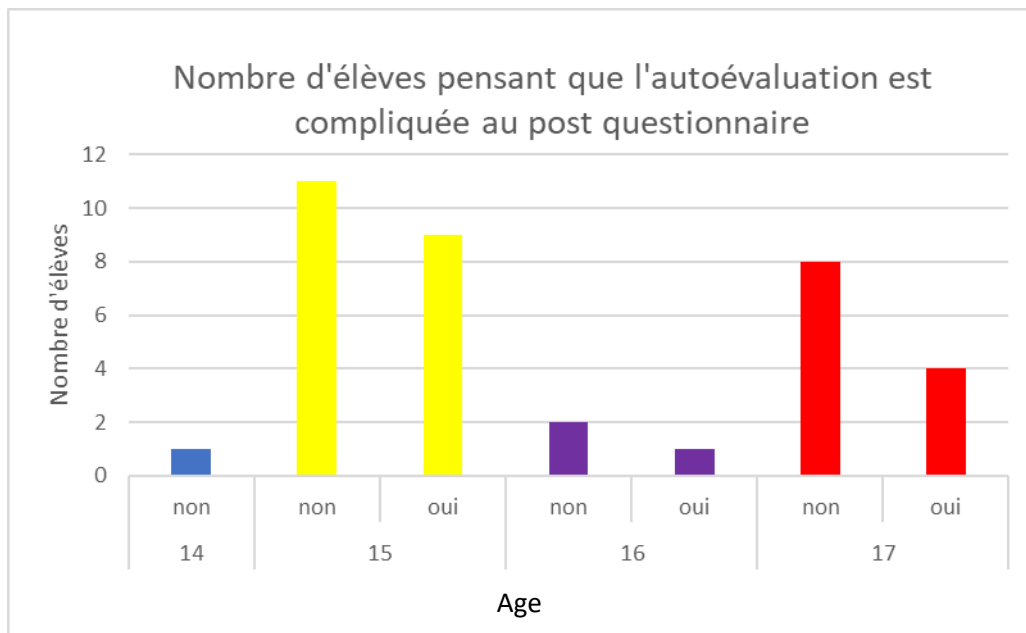
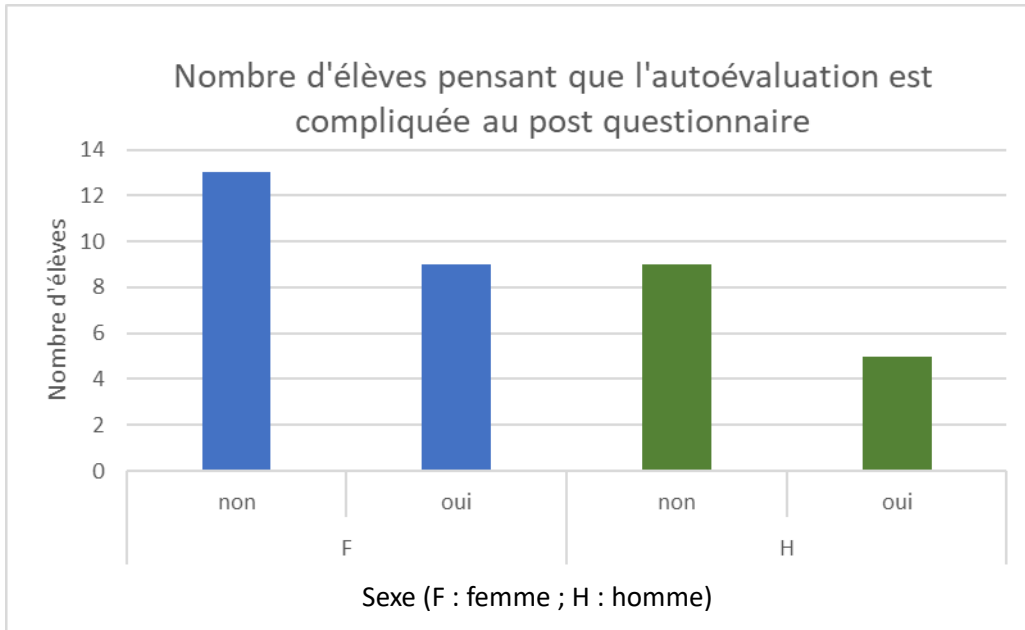


Réponses à la question 5 au pré questionnaire et a post questionnaire par sexe puis par âge (P2 = post questionnaire, 1 : se sous-estime, 2 : s'estime de manière juste, 3 : se sur estime)



Réponses à la question 3 au post questionnaire par sexe puis par âge :





Comment l'autoévaluation permet d'appréhender l'estime de soi des élèves ?

Etude de l'influence du genre et de la maturité sur l'estime de soi

Auteur : Tiphonie GOBERT

Directrice de mémoire : Christine Ducamp

Année : 2024

Nombre de pages : 72

Résumé :

L'autoévaluation est une évaluation formative et formatrice qui permet aux apprenants de se situer et de renforcer leur estime de soi. Pour cela, il faut que les apprenants pratiquent l'autoévaluation et soient accompagnés par l'enseignant. Nous avons fait une étude de cas sur une classe de seconde générale et une classe de terminale générale dans un lycée agricole afin de voir si le genre et la maturité influençaient l'estime de soi (ce sont nos deux hypothèses) et si la pratique de l'autoévaluation permettait d'améliorer l'estime de soi. Pour cela, nous avons utilisé des questionnaires et des grilles d'autoévaluations. Nous n'avons pas pu valider nos deux hypothèses. En revanche, des tendances dans les résultats sont tout de même apparus. Il semblerait que les filles aient plus tendance à se sous-estimer que les garçons, que les filles plus âgées s'autoévalueraient mieux que les filles plus jeunes et que les garçons de terminale aient plus tendance à se surestimer. D'autres variables seraient à prendre en compte afin de réduire certains biais.

Mots-clés :

Estime de soi - genre - maturité - autoévaluation

Abstract :

Self-assessment is a formative assessment which permits to the students to know their level and to reinforce self-worth. Students need to practice self-assessment and need to be support by their teacher. We made a case study on a general second class and on a general terminal class in an agriculture highschool in the main to see if gender and maturity could influence self-worth (those are our two hypothesis) and if practice of self-assessment permits to improve self-worth. To do that, we used questionnaires and self-assessment grids. Our two hypothesis were not validated. However, trends in our results appeared. It seems that girls tend more to under estimate themselves than boys, that older girls do self-assessment better than younger girls and that older boys tend to over estimate

themselves. Others variables would be to take into account in the goal of reduce some bias.

Keywords :

Self-worth - gender - maturity - self-assessment