

**Jean-Michel MEYRE**  
**jeanmichel.meyre@sfr.fr**

**Professeur agrégé d'EPS collègue Vincent Badie (34570)**

**Doctorant**  
**LIRDEF EA3749**  
**ED 58**  
**MONTPELLIER**

# **L'amélioration du sentiment d'estime de soi social pour des collégiens impliqués dans un projet européen Erasmus+**

## **Résumé :**

L'objet de cette recherche est d'évaluer les répercussions de l'engagement d'élèves de collège dans un projet européen de type Erasmus. L'estime de soi est mesurée d'une part, par le test de ROSENBERG (1965)<sup>1</sup>, d'autre part par celui de Nathalie OUBRAYRIE (ETES - Echelle Toulousaine d'Estime de Soi, 2005). 202 adolescents de 5 nationalités différentes, dont 152 impliqués dans la mise en œuvre et la réalisation de ce projet ont participé à cette étude. Les résultats montrent que si le soi scolaire est en définitive faiblement impacté, les élèves impliqués ont tendance à connaître une modification favorable de leur soi social.

La raison probable de cette amélioration trouverait sa justification dans la nature même du projet, ce dernier valorisant les échanges et les rencontres avec autrui dans un cadre ressenti comme particulier.

## **Abstract :**

The aim of this research was to evaluate the effects of the involvement of school children in a European Erasmus+ project. Self-esteem is measured, on the one hand, by the ROSENBERG test (1965) and by Nathalie OUBRAYRIE (ETES – self-esteem, 2005). 202 teen agers from 5 different nationalities, 152 of whom were involved in the implementation and the realization of this project participated in this study. The results show that if the school self is ultimately weakly impacted, the students involved tend to experience a favorable change in their social self.

The likely reason for this improvement may be justified in the nature of the project, which increased exchanges and meetings with others in a framework perceived as particular.

**Mots clés :** estime de soi, soi social, projet européen

**Key words :** self-esteem, social self, european project

---

<sup>1</sup> « Rosenberg's Self-Esteem Scale » : Rosenberg, Morris (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*. Traduction française : Évelyne F. Vallières et Robert J. Vallerand, publiée en 1990 dans l'*International Journal of Psychology*.

Issue du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013, BO du 18 juillet 2013-pour les compétences communes), la mission des professeurs et des personnels d'éducation revient à mettre « en œuvre les missions que la Nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale ».

Dans cette optique, la notion d'estime de soi revêt une place centrale dans les stratégies éducatives mises en place, entraînant *de facto*, la production de nombreuses recherches scientifiques relatives à ce thème comme l'expliquent PIERREHUMBERT et RANKIN en 1990. Selon NINOT et al. (2000), il existait en 1998 « plus de 13000 articles utilisant ce mot clé dans les banques de données internationales ». Ce nombre n'a fait que s'accroître depuis. Cependant, à travers cette pervasivité scientifique, nous retiendrons que s'il est avéré qu'un haut niveau d'estime de soi n'est pas obligatoirement de nature à favoriser la réussite scolaire, *a contrario*, un faible niveau est synonyme d'échec et de difficultés récurrentes (PIERREHUMBERT et al., 1998).

Fort de ce constat ainsi que de la prévalence de l'aspect humain dans le processus d'apprentissage, il n'est pas surprenant de constater que les nouveaux programmes de collège de 2015 mettent l'accent sur la construction de la personne, de l'élève, futur citoyen et individu émotif et réflexif.

Dès lors, la transmission des savoirs ainsi que les missions afférentes à l'enseignant passent par la prise en compte de la personne, réel point d'appui de toute éducation sociale, culturelle et humaine. Aussi, sur le plan pédagogique, il semble naturel de s'appuyer sur une approche de type conative qui conduise au respect des principes préalablement abordés, ce modèle ayant comme support théorique la nature intégrative de l'ensemble des caractéristiques et ressentis de l'individu (à l'image de la philosophie prônée dans les nouveaux programmes de collège qui admet l'élève comme une totalité en interaction agissante et non plus seulement apprenante). Véritable modèle d'analyse des conduites, les travaux de Spinoza sont à l'origine de ce concept. Dans l'Éthique, le conatus est défini comme étant la puissance propre et singulière de tout ce qui est à persévérer dans son être pour conserver, et même augmenter, sa puissance. Si Michel PERRAUDEAU (2006, p.59) voit dans ce terme « ce qui est du domaine de la motivation, de la confiance, de l'estime de soi, du stress, des affects » « de nos jours, la conation se traduirait par la force qui pousse à agir, celle-ci étant liée aux valeurs intégrées. Ce modèle conatif développé et repris depuis quelques années (BUI-XUAN 1993, BOVE 1996, TURPIN 1997, JOING 2010...) n'est toutefois pas à confondre avec la cognition qui fait davantage référence à l'acquisition de connaissances, à leur conservation et à leur utilisation. La conation étant le moteur qui pousse de façon consciente ou inconsciente à agir, elle est une notion englobante et non excluante de la cognition » (MEYRE, 2013).

Dans le cadre du système éducatif, selon BANDURA (2003), « l'entrée au collège implique un important changement environnemental qui met à l'épreuve le SEP<sup>2</sup>(...) Les élèves perdent un certain sentiment de contrôle, ont moins confiance en eux, et souffrent d'une baisse de motivation. (...) Les élèves à bas SEP doutent encore plus de leurs capacités, cela affecte leur

---

<sup>2</sup> SEP : Sentiment d'Efficacité Perçue

bien être émotionnel et leur développement... Créer des conditions environnementales protectrices, dépourvues de menaces... Enseigner aux élèves comment gérer leur temps, les ressources scolaires, structurer leur environnement... donner du sens... un but ».

Par conséquent, proposer aux élèves une action d'ampleur de type « projet européen Erasmus+ » à travers lequel des objectifs de socialisation, d'émancipation personnelle, de rapport au savoir construit conjointement avec l'autre ou encore d'ouverture semble à même de répondre aux difficultés inhérentes à tout cheminement scolaire à travers le curriculum existant à l'heure actuelle.

C'est donc à travers cette action que nous avons choisi d'étudier l'évolution de l'estime de soi, conscient qu'une amélioration dans un ou plusieurs champs, profiterait à la scolarité des élèves impliqués, mais au delà, contribuerait également à légitimer et pourquoi pas, développer ce type de projet au profit de la réussite de tous.

### **Pour une caractérisation de l'estime de soi**

Pour de nombreux auteurs, le soi est une structure cognitive qui autorise chaque individu à un retour réflexif conscient sur soi-même (FAMOSE, GUERIN ET SARRAZIN, 2005). Il permet ainsi une organisation structurelle des informations à traiter. Selon VERRIER (2004), le concept de soi est « une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même, qui englobe toutes les connaissances descriptives sur soi appelé également représentation de soi ou image de soi qui se développent dans le temps et sont organisées en mémoire ». En ce sens, il n'attache pas de valeur à l'affect, se contentant d'éléments quantifiables, d'informations et de données relatives à soi.

En revanche, l'estime de soi renvoie à une estimation affective, un jugement qualitatif, une forme d'autoévaluation appréciative. Ainsi pour BEAUREGARD et al. (2000), elle est « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît. Elle se manifeste par un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde et aux difficultés de la vie. L'estime de soi est une représentation affective qu'on se fait de soi-même. C'est un jugement positif à son propre égard en ce qui a trait à ses qualités et à ses habiletés. C'est aussi la capacité de conserver dans sa mémoire ses représentations positives, de manière à les utiliser pour relever des défis et surmonter des difficultés », HARTER en 1982, ou encore TOCZEK & MARTINOT en 2004 s'accordant également à y trouver un jugement de sa propre valeur.

Ce concept ayant commencé à être étudié il y a plus de 100 ans, il nous a paru pertinent de dresser un tableau non exhaustif des différentes approches, ces dernières contribuant à affiner la caractérisation de ce qu'est l'estime de soi. Nous reprendrons pour cela le tableau Christine JOLY (2011).

<b>Appellations</b>	<b>Dates</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Définitions des différentes appellations de l'estime de soi</b>
Conscience de la valeur de soi	1890	James	L'estime de soi est le rapport entre les aspirations et les réussites effectives.
Miroir social	1902	Cooley	L'estime de soi est définie comme une construction sociale, façonnée par l'ensemble des interactions avec les autres.
Pyramide des besoins de Maslow	1943	A. Maslow	Théorie selon laquelle les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Ces besoins sont classés par ordre d'importance : besoins physiologiques, de sécurité, sociaux, d'estime et de réalisation de soi. L'estime de soi résulte du sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur, c'est un besoin.
Locus de contrôle	1966	Rotter	Elle est définie comme la croyance qu'un individu est acteur des événements de sa vie.
Concept de soi	1976	Shavelson Hubner& Stanton	L'estime de soi n'est pas une réalité psychologique une et indivisible, c'est un système multidimensionnel et hiérarchisé, qui correspond à une multitude d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien.
Estime de soi	1978	L'Ecuyer	Ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consciente.
Valeur personnelle	1982	Harter	Evaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire sa satisfaction en lui-même. L'estime de soi se renforce dans les situations de réussite. Elle exprime la façon dont chacun s'accepte, se respecte en tant que personne.
Autodétermination	1985	Deci&Ryan	La théorie de l'autodétermination maintient que la personne tend à satisfaire trois besoins fondamentaux: le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à l'autre. Les situations qui sont à même de satisfaire ces trois besoins sont celles qui engendrent le plus de motivation.
Estime personnelle	1984	Coopersmith	Renvoie à l'évaluation qu'une personne fait d'elle-même, elle est le reflet d'une attitude d'approbation ou de désapprobation.
Valeur de soi	1995	Martinot	Ensemble des éléments qui nous définissent composé des attitudes, des croyances et des sentiments que les personnes ont d'elles-mêmes. C'est un système multidimensionnel défini par trois composantes: cognitives, affectives et relationnelles.
Sentiment d'auto-efficacité	1997	Bandura	Croyance d'une personne en sa capacité à réaliser une tâche dans une activité précise. C'est l'évaluation de ses aptitudes dans des domaines particuliers qui peuvent favoriser ou défavoriser l'estime de soi.
Estime de soi	1999	André&Lelord	L'estime de soi repose sur trois ingrédients : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. Le bon dosage de ces trois dimensions est indispensable pour une bonne estime de soi.

## **Estime de soi et performance scolaire**

Processus dynamique et continu, la construction et le développement de l'estime de soi sont liés au contexte d'évolution qu'il soit familial ou scolaire, au nombre ainsi qu'à la nature des interactions sociales, ainsi qu'à l'auto-évaluation qui fera suite aux réussites ou aux échecs. Marqué par la relation entretenue avec ses parents, l'enfant arrive à l'école muni d'un certain degré d'estime de soi, reflet de l'intériorisation des valeurs et attentes parentales. Selon CHAPMAN (1988), dans le cadre scolaire, une perception négative de soi serait à l'origine de comportements d'évitement et autres attitudes négatives. LAMIA (1998), quant à lui, a établi qu'une bonne estime de soi facilite l'adaptation sociale de l'enfant à l'environnement scolaire ceci contribuant à sa réussite scolaire. De nombreuses recherches ont permis de corroborer cette thèse en mettant en évidence l'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires (BLOOM, 1979 ; CROHN, 1983 ; GERARDI, 1990 ; MCGUIRE, FURJIOKA ET MCGUIRE, 1979 ; RICHARD, FORGETTE-GIROUX et PIERRE MICHAUD, 1989). Il a ainsi été démontré qu'un élève possédant une estime de lui-même élevée sera a priori en réussite scolaire contrairement à un élève ayant une faible estime de lui-même, qui, pour sa part sera en échec.

D'autre part, dans le cadre de ses recherches, HARTER (1982) mesurant le sentiment de compétence de jeunes adolescents a mis en évidence que le domaine « cognitif », pour des élèves en retard scolaire, est significativement inférieur comparativement à des individus d'âge égal sans retard. Il semble, au regard de ces résultats, que des sujets en retard aient une propension à la dévalorisation personnelle, couplée à une surgénéralisation de ce phénomène (HARTER, 1986). En d'autres termes, une dévalorisation cognitive sera accompagnée d'une dévalorisation dans les autres domaines de l'estime de soi, ceci entraînant des stratégies d'évitement quel que soit le domaine sollicité et ce, sans prise en compte de l'éventuelle faisabilité de la tâche proposée (SEIFFGE-KRENKE, 1990).

Pourtant, ces résultats ont été contredits lors d'une recherche menée par PIERREHUMBERT et coll. (1988), ces derniers montrant que les élèves des classes spécialisées avaient une inclination à une survalorisation dans le domaine « cognitif » du sentiment de compétence. Il convient toutefois de relativiser la portée de ces résultats, ces derniers n'ayant été obtenus que dans le cadre d'instituts spécialisés, le caractère et la représentation par les élèves de ces derniers ayant un impact sur le constat effectué.

Ainsi, au regard des propos préalablement tenus, accompagnés d'une revue de travaux relatifs à l'estime de soi, il nous semble pertinent de nous attacher à procéder à une réflexion quant à l'importance que revêt la participation d'élèves à un projet international de type Erasmus+ dans la modification de l'estime de soi, principe contributif à l'amélioration des résultats scolaires.

## **Hypothèses**

En regard des éléments évoqués, nous formulons trois hypothèses en lien à la nature du projet support à cette recherche. Les élèves participant à un projet fédérateur impliquant l'administration, l'équipe pédagogique, les élèves à travers des rencontres et des travaux communs connaissent une amélioration de leur estime des soi social (H1). D'autre part, compte tenu de la *surgénéralisation* existant dans le cas d'élèves en difficulté, nous tenterons de vérifier si ce phénomène est également présent pour des sujets sollicités dans le cadre de

projets du type Erasmus+, comme ceci est le cas dans le cadre de cette recherche (H2). Enfin il existe un écart de l'estime de soi entre les filles et les garçons (H3).

## **Matériel**

Contrairement à de nombreuses recherches qui tendent à utiliser de façon préférentielle les tests de HARPER (1985), le questionnaire de COOPERSMITH (1984) ou encore l'approche de PIERREHUMBERT et al. (1988), nous nous appuierons sur deux outils : le questionnaire E.T.E.S. élaboré par Nathalie OUBRAYRIE couplé à un test plus ancien, celui de ROSENBERG.

Nous avons pris soin de traduire ces deux questionnaires dans les langues de chaque pays participant à ce projet afin d'en faciliter la compréhension et permettre ainsi un recueil plus précis et plus fin de l'état émotionnel et de l'appréciation de l'estime de soi par les jeunes adolescents.

De façon pratique, chaque élève a rempli ces tests en début, milieu et fin du projet (soit à trois reprises), ceci afin de pouvoir constater d'éventuelles évolutions. Parallèlement à cela, nous avons également fait passer ces questionnaires auprès d'une population témoin.

### **□ *L'échelle toulousaine d'estime de soi***

Ce test est composé de 60 assertions correspondant à 5 domaines de l'estime de soi: le soi scolaire (3, 5, 10, 13, 20, 24, 26, 29, 38, 42, 48, 60), le soi physique (4, 9, 14, 19, 23, 27, 30, 33, 41, 47, 52, 57), le soi émotionnel (1, 6, 11, 16, 18, 21, 31, 35, 40, 44, 49, 54), le soi social (2, 7, 12, 22, 28, 32, 36, 45, 50, 53, 56, 58), et le soi futur ou projectif (5, 8, 15, 17, 25, 34, 37, 39, 43, 46, 55, 59). Chacune est soumise au jugement ou à l'appréciation des adolescents qui ont pour mission de les valider ou de les invalider par le biais d'une échelle allant de 1 à 5 (1= « pas du tout d'accord » ; 5 = « tout à fait d'accord »). Chaque item est constitué de 12 affirmations, celles-ci étant positionnées dans un ordre aléatoire afin de ne pas influencer le jugement des élèves testés.

Le score global sur 300 points s'obtient par la somme des scores recueillis pour chaque question, chacune renvoyant à un item constitutif de l'estime de soi (60 points pour chacun). Dès lors, l'analyse de chaque composante se trouve facilitée, permettant en outre, une lecture affinée des indices d'appréciation ou de dépréciation individuelle.

Enfin, au delà de l'aspect aléatoire du classement des questions, ces dernières possèdent pour principale caractéristique de ne pas connaître une formulation unique, mais au contraire, de proposer l'affirmative ou la négative. Dès lors, quand l'item est positif, si le sujet répond 1, le nombre 1 sera comptabilisé alors que pour un item négatif, la réponse 1 correspondra à une comptabilisation de valeur 5.

### **□ *Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg***

Composé de 10 items, ce test présente des propositions formulées de façon positives et négatives auxquelles les sujets sont amenés à répondre par un code chiffré allant de 1 à 4, du parfait désaccord au parfait accord. Ainsi, comme pour le précédent questionnaire, il suffit

d'additionner les scores aux questions 1, 2, 4, 6 et 7 et d'utiliser une cotation inversée pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10.

Le total établi sur 40 points permet d'établir un profil type d'estime de soi. L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

Score inférieur à 25 : très faible estime de soi

Score compris entre 25 et 31 : estime de soi faible

Score compris entre 31 et 34 : estime de soi dans la moyenne

Score compris entre 34 et 39 : estime de soi forte

Score supérieur à 39 : estime de soi très forte

**FIGURE 1:** Mode de présentation du questionnaire E.T.E.S.

Pas du tout					Tout à fait d'accord
d'accord					
<b>Items</b>					
1. Je me mets facilement en colère.	1	2	3	4	5
2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.	1	2	3	4	5

La présentation de ce questionnaire est claire, laissant une appropriation facile de la part des sujets. Initialement prévu pour ces adolescents, ce test a été retravaillé par son auteur afin d'en faciliter l'utilisation auprès de publics plus jeunes. C'est ce modèle que nous avons utilisé pour la passation des questionnaires.

**FIGURE 2 :** Mode de présentation du test de Rosenberg

<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Plutôt en accord</b>	<b>Tout à fait en accord</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
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



D'accès encore plus facile que le précédent, ce test possède l'avantage d'être rapide, moins intrusif et plus facile d'accès.

La gestion du recueil de ces tests peut être individuelle ou collective. A l'origine, notre volonté résidait dans un double traitement, ceci permettant d'allier le quantitatif au qualitatif. Toutefois, confronté à des réticences d'ordre individuelles, familiales ou institutionnelles, il n'a pas été possible de suivre chaque élève du début à la fin. Même s'il est possible dans certains cas de figure de procéder de la sorte, le faible échantillon disponible ne contribuerait pas à valider nos résultats. Pas conséquent, nous opterons pour une l'administration collective en appliquant l'application de l'écart type.

## RESULTATS

### *Analyse de données*

Pour l'hypothèse H1, nous avons confronté les résultats initiaux avec les résultats finaux. Dans un souci de validation nous avons procédé de la sorte avec les deux tests.

**Tableau 1** : Comparaison des scores obtenus au test de Rosenberg auprès de la population d'élèves impliquée dans le projet (âge compris entre 11 et 14 ans)

	initial	final
tous	30,12	32,38
garçons	33,71	34,96
filles	28,56	31,43

Ecart type : 4,31

### Hypothèse 1

Le tableau I met en évidence l'évolution positive de l'estime de soi pour les élèves adolescents impliqués dans le projet et ce à une hauteur relativement significative puisque l'ensemble du public cible est passé dans une *estime de soi moyenne voire forte* (groupe des garçons). Ces résultats permettent de conforter les propos d'ALSAKER et OLWEUS, 1993; BLOCK et ROBIN, 1993 qui ont également mis en évidence la supériorité du sentiment d'estime globale de soi des garçons par rapport à celle des filles.

**Tableau 2** : Comparaison des scores obtenus au test E.T.E.S. (estime de soi social) auprès de la population d'élèves impliquée dans le projet

	Initial	final
tous	43,61	44,23
filles	44,27	44,69
garçons	41,77	42,72

Ecart type tous relevé initial : 4,7  
Ecart type tous relevé final : 4,74  
Ecart type filles relevé initial : 4  
Ecart type filles relevé final : 4,48  
Ecart type garçons relevé initial : 5,83  
Ecart type garçons relevé final : 5,12

### Hypothèse 2

Le tableau 2 présente les résultats obtenus par les élèves au test E.T.E.S. dans le cadre de l'estime de soi social et mettent en évidence une élévation de celle-ci pour les élèves impliqués dans ce projet.

Une projection différentielle entre les filles et les garçons permet de rendre compte des différences initiales ainsi que de leurs évolutions. Celles-ci vont dans le sens des résultats obtenus par RODRIGUEZ-TOME et coll. (1993) qui mettent en évidence que les domaines "social" et "cognitif" du sentiment de compétence connaissent une prévalence chez filles en rapport à celle des garçons.

### Hypothèse 3

Même si le protocole d'évaluation de l'estime de soi initial n'est pas identique, nous pouvons constater une amélioration de l'estime de soi social corrélée avec une augmentation de l'estime de soi générale.

Sur un autre plan, l'analyse des écarts type nous renseigne sur les écarts et les évolutions interindividuelles. Nous constatons en premier lieu une différence importante entre la population féminine et celle masculine. D'autre part, si une réduction de l'écart s'observe chez les garçons, il est intéressant de constater que les différences interindividuelles chez les filles se creusent ceci attestant d'une différence d'apport et d'évolution chez ces dernières, ces différences allant dans le sens d'une augmentation des écarts.

## DISCUSSION

L'objet de cette recherche était d'étudier l'impact de projet fédérateur inter-culturel type Erasmus + sur le sentiment d'estime de soi auprès des élèves participant à cette action. A l'issue des deux ans et demi d'expérimentations, les adolescents impliqués font état d'une amélioration de leur estime de soi générale, ceci corroborant notre hypothèse de départ H1. Ainsi, penser un projet (rôle des enseignants) à destination d'un public caractéristique (élèves adolescents) contribue à l'amélioration de l'estime de soi chez ces derniers. Envisagé dans une perspective piagésienne, l'adolescent se situe au stade des opérations formelles, c'est à dire qu'il se trouve en capacité de verbaliser et d'apprécier des données intériorisées, provenant de différents contextes ou domaines. Par conséquent, l'estime de soi appréciée lors des tests « n'est pas une réalité psychologique une et indivisible. Elle correspondrait au contraire à une multiplicité d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien, dans lesquels on peut être confronté à ses propres compétences et se trouver plus

ou moins satisfait de soi-même » (PIERREHUMBERT, 1992, P. 1984). COOPERSMITH (1967) a mis en évidence l'importance des interactions avec les enseignants, les parents et les pairs dans la prise de conscience identitaire et dans la valeur que chacun s'accorde. « L'estime de soi est dorénavant influencée par la manière dont l'enfant puis l'adolescent perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme primordiale... (JENDOUBI, 2002). Ainsi, se construire, se penser, s'apprécier passe par une perception individuelle basée sur le rapport à autrui et le sentiment de réussite ressenti au cours de ce rapport. Penser un projet Erasmus+, c'est faire rentrer l'élève dans un cadre positif valorisant ses réussites et l'appréciation ressentie entraînant par voie de conséquence une amélioration de l'estime de soi, comme en atteste les résultats obtenus.

Complémentaire à ce constat, l'approche qualitative élaborée à partir du questionnaire de Nathalie OUBRAYRIE est venue confirmer notre deuxième hypothèse (H 2), à savoir l'évolution positive de l'estime de soi social. Investis dans un projet à dominante essentiellement sociale, les adolescents déclarent un sentiment de compétence générale accru, permettant d'envisager un phénomène de *surcompensation* (PIERREHUMBERT et coll., 1988) aux autres domaines (hypothèse H3). HARTER (1986) parle dans ce cas de figure de surgénéralisation positive. Les travaux de KERNIS et al. (1989) peuvent également nous servir de support et de confirmation à l'élaboration de cette théorie, l'inversion des principes qu'il a élaborée laissant à penser qu'un sentiment de compétence élevé dans un domaine aurait tendance à s'étendre aux autres domaines.

Proposé à des adolescents, il semble naturel de s'appuyer sur l'aspect des relations sociales afin de jouer sur le phénomène de surcompensation. L'adolescence est une période capitale dans le cadre du développement et la consolidation de l'estime de soi. En quête d'une recherche identitaire propre, ces jeunes gens se mettent en rupture avec le milieu familial (parents) et à travers le groupe, l'autre, cherchent à affirmer un statut personnel singulier. Réelle adaptation au contexte social (BAUMEISTER & MURAVEN, 1996) l'identité, se construit en relation à l'environnement. Cette approche a trouvé un large écho induisant des recherches axées sur l'interaction individu-environnement dans le développement identitaire (ADAMS & FITCH, 1983 ; ADAMS & MARSHALL, 1996 ; GOOSSENS & PHINNEY, 1996 ; MARKSTROM-ADAMS, 1992 ; SCHWARTZ, 2001). Selon MARCIA (1966 ; MARCIA, WATERMAN, MATTESON, ARCHER & ORLOFSKY, 1993), l'engagement individuel dans un ou des domaines particuliers, significatifs, serait à l'origine de la construction identitaire. Ainsi, se mettre en jeu (je), s'expérimenter, se jauger, et en définitive faire corps avec son double renforce la construction identitaire adolescente et par conséquent l'estime de soi social, cette évolution connaissant un transfert aux autres domaines, même s'il est important également de ne pas négliger les différences interindividuelles, attestant d'une différence d'évolution donc de ressenti vis à vis du programme mis en place (Cf. écarts type tableau 2).

Même s'il est avéré que les résultats recueillis viennent conforter nos hypothèses de départ, certaines limites existent qu'il semble utile de poser tant leur levée contribuerait à enrichir encore davantage ce travail de recherche. En effet, si l'échantillon initial est large, il s'avère être constitué d'élèves de 5 nationalités différentes (France, Italie, Pays Bas, Espagne et Grande Bretagne). Il aurait ainsi pu être établi un constat initial national contribuant à évaluer

l'impact en lien à l'approche culturelle individuelle. Toutefois, des écarts importants sur le nombre de retours n'ont pas permis de nous amener jusqu'à ce niveau d'analyse. D'autre part, à la fois chercheur et acteur du projet, il ne nous a pas été non plus possible d'établir un suivi individualisé (alors que notre souhait allait dans ce sens), certains élèves ayant peur de se sentir jugés. Enfin, compte tenu de la nature de ce projet, du nombre d'intervenants, un suivi sur les différentes approches pédagogiques utilisées aurait également contribué à vérifier l'influence du style éducatif, ce thème développé par KELLERHALLS et al. (1992) ayant mis en évidence l'influence de celui-ci sur le sentiment d'estime de soi des adolescents.

### **Conclusion et perspectives**

L'objectif de notre recherche était d'évaluer l'influence d'un projet européen fédérateur multi-culturel de type Erasmus+ auprès d'élèves de collège. Pour cela nous avons utilisé deux tests (test de Rosenberg et test E.T.E.S.). Le retour statistique a permis de valider les hypothèses préalablement émises, l'appui de ces chiffres conforté par les positions et recherches effectuées dans ces différents domaines de l'estime de soi contribuant à valider nos justifications. Ainsi, les adolescents qui ont participé aux différentes des actions entreprises ont chacun, à leur niveau, développé leur estime de soi sociale et par effet de surgénéralisation positive, l'ensemble des domaines constitutifs de l'estime de soi globale. Par ailleurs, un questionnaire à destination des parents a permis de mettre en évidence l'établissement de relations entre les correspondants. Ainsi, lors du recueil des données, nous avons pu relever que 69,8% des jeunes élèves impliqués continuent d'entretenir des relations avec leur binôme européen. De leur côté, les adultes ont échangé avec leurs pairs pour 56,8%. Enfin 81,8% d'entre eux déclarent avoir envie de visiter le pays de l'élève qu'ils ont reçu. (souhait réalisé par 26,7% d'entre eux). Ainsi, si participer à un projet de type Erasmus+ est de nature à aider l'adolescent à sa construction identitaire et dans l'image qu'il a de lui-même, sa portée est, en définitive, bien plus grande puisque les conséquences se font ressentir sur la famille toute entière. Les rapports entretenus, les liens créés et leur persistance sont de parfaites illustrations de nos propos. A ce titre, la dernière question posée à l'attention des parents finalise à elle seule notre point de vue. En effet, pour eux, ce projet a permis de développer une ouverture d'esprit (42,6%), favoriser les rencontres (24,2%), ces deux facteurs arrivant devant l'aspect linguistique à portée scolaire (21,3%). En définitive, l'aspect humain semble primer, ce qui, comme nous l'avons vu, n'est pas sans conséquence sur l'évolution identitaire des différents protagonistes impliqués.

Cependant, malgré ce recueil de données favorables à l'existence et la poursuite de telles actions, un paradoxe existe. Pourquoi les projets fédérateurs européens de type ERASMUS + mis en place depuis plusieurs années rencontrent un engouement et un intérêt particulier dans de nombreux établissements scolaires et dans un même temps sont entourés d'une certaine confidentialité à caractère quasi intimiste ?

Répondre à cette interrogation renvoie, à notre avis, au statut du savoir et de l'élève dans l'école, à la prise en compte de l'individu en tant qu'individualité singulière et par conséquent, au modèle pédagogique à adopter, comme abordé en introduction.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1983). Psychological environments at university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1266-1275. DOI : 10.1037/0022-3514.44.6.1266
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology identity. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442.
- Alsaker, F.D. et Olweus, D. (1993) Stability of global self-evaluations in early adolescence : A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence* 2, 2 : 123-145.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 2 : 191-215.
- Bandura, A. (2003). Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416. DOI : 10.1006/jado.1996.0039
- Beauregard, L.A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2000). *Estime de soi et compétences sociales chez les 8 à 12 ans*. Montréal : Hôpital Saint Justice.
- Block, J. and Robin, R.W. (1993) A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to adulthood. *Child Development* 64 : 909-923.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (V. De Lansheere, Trad.). Paris: Fernand Nathan. (Oeuvre originale publiée en 1966)
- Bove, L. (1996). *La stratégie du conatus. Affirmation et résistance chez Spinoza*. Paris, Vrin.
- Bui-Xuan, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. Gilles Bui-Xuan et Jacques Gleyse, (Eds), *Enseigner l'Education Physique et Sportive*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 77-90.
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Coopersmith, S. (1959) A Method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59 : 87-94.
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Crohn, L. (1983). *Toward excellence: student and teacher behaviours as predictors of school success*. Washington, DC: National Institute of education.
- Famose, J.P., Guerin, F., & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation et relation à la performance sportive. In O. Rascle et P. Sarrazin (Eds). *Croyances et performances sportives. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*. Paris, Revue EPS, 19-52.
- Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socio-economic status students. *Journal of College Student Development*, 31, 402-407.
- Goossens, L., & Phinney, J. S. (1996). Identity, context and development. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Harter, S. (1982) The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 : 87-97.

- Harter, S. (1985) *The Self-Perception Profile for Children*. Denver : University of Denver.
- Harter, S. (1986) Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J.Suls and A.G.Greenwald (Eds) *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 3 : 137-181.
- Harter, S. (1988) Causes, correlate and functional role of global self-worth : a lifespan perspective. In J. Kolligian and R. Strenberg (Eds.) *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. New Haven : Yale University Press.
- Harter, S. (1990) Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams and T.P. Gullota (Eds.) *From childhood to adolescence : A transitional period?* Newbury Park CA : Sage : 205-239.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation*. Document de travail n°3, Genève : Service de la recherche en éducation.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*. 33, 313-333
- Kernis, M.H., Brockner, J. & Frankel, B.S. (1989) Self-esteem and reactions to failure : The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 4 : 707-714.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bolognini, & Y. Preteur, (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New-York: Springer.
- Mc Guire, W. J., Furjioka, T. ET Mc Guire, C. W. (1979). The place of school in the child's self concept. *Impact on Instructional Improvement*, 15, 3-10.
- Ninot, G., Bilard J., Delignieres, D. & Sokolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, 165-173.
- Oubrayrie, N., De Leonardis, M. & Safont-Mottay, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 44, n°4, 309-318.
- Oubrayrie, N. (1997). L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : L'échelle toulousaine de l'estime de soi (ETES) comme technique d'évaluation. *Pratiques Psychologiques*, 2, 39-53.
- Perraudeau, M., (2006), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Colin.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987) Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée* 4 : 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988) Image de Soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie* 7-9 : 333-345.
- Pierrehumbert, B. et Rankin, K. (1990) Image de Soi et cursus scolaire : Une investigation basée sur la technique du Q-SORT. *Revue de Psychologie Appliquée* 40, 3 : 357-377
- Pierrehumbert, B. (1992) *L'échec à l'école : Echec de l'école ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Richard, M., Forgette-Giroux, R., ET Michaud, P. (1989). Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*. 15, 1, p. 23-41. DOI 10.7202/900616ar.
- Rodriguez-Tome, H., Bariaud, F., Cohen-Zardi, M.F., Delmas, C., Jeanvoine, B. & Szylagyi, P. (1994) The effects of pubertal change on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of Adolescence* 16 : 421-438.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. New Jersey : Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. New-York : Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986) Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls and A.G. Grennwald (Eds), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum 3 : 107-136.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 7-58.
- Seiffge-Krenke, I. (1990) Developmental processes in self-concept and coping behavior. In H. Bosma and S. Jackson (Eds), *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin : Springer Verlag : 49-68.
- Spinoza. (1677). *L'Ethique*. Réédition 1994, Paris, Folio essais.
- Turpin, P. (1997). Réhabiliter le conatif. *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*. Colloque international de Montpellier.
- Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perceptions de soi des jeunes enfants : étude longitudinale. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 15-39.
- Wells, M., et Marwell, J. (1976) *Self-esteem : Its conceptualization and measurement*. London, Sage.
- Wylie, R.C. (1974) *The self-concept. A review of methodological consideration and measuring instruments*. Lincoln : University of Nebraska Press, Vol.1.