**BROCCOLICHI Sylvain, BEN AYED Choukri
& TRANCART Danièle. *École : les pièges de la
concurrence. Comprendre le déclin de l'école française***

Paris : La Découverte, 2010, 312 p.

Jean-Claude Émin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2762>

DOI : 10.4000/rfp.2762

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2011

Pagination : 140-144

ISBN : 978-2-7342-1203-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Claude Émin, « BROCCOLICHI Sylvain, BEN AYED Choukri & TRANCART Danièle. *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2762> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2762>

tieuse d'ethnographie de l'activité professionnelle, qui fait tout l'intérêt de l'ouvrage. L'évaluation pédagogique est appréhendée avant tout comme un travail structuré en une série de phases (planification, déroulement, rédaction du rapport) et de séquences (on distingue dans le déroulement la rencontre avec le chef d'établissement, la visite d'observation proprement dite, l'entretien individuel et la réunion d'équipe) et en même temps un travail peu formalisé, car les inspecteurs bénéficient d'une large autonomie dans les contours qu'ils entendent donner au contenu de leur tâche. Au final l'assemblage de données relève largement d'attentes assez différenciées, en fonction du rôle que chacun d'eux entend donner aux « visites » dans la conception de sa pratique professionnelle. Xavier Albanel met ainsi au jour une dynamique d'évaluation qui s'adosse à plusieurs outils. Elle réfère d'abord à un « pré-jugé », puisque l'inspecteur regroupe des éléments de cadrage à l'issue de son entretien avec le chef d'établissement ; elle repose ensuite sur une série d'indicateurs préconstruits ou élaborés au cours de la visite, intégrés à des micro-dispositifs de traçabilité comme « le petit cahier d'observations » ; elle renvoie enfin aux caractéristiques de l'entretien de face-à-face qui succède à l'observation en classe, et qui vient valider ou au contraire amender le premier diagnostic, en fonction des déplacements cognitifs dont l'enseignant aura su faire preuve.

Cette démarche empruntée à la sociologie cognitive permet d'approcher l'évaluation comme une dynamique d'activité « en entonnoir », visant la co-construction d'une posture réflexive sur la mise en apprentissage des élèves et la transmission des connaissances. Lui succède un chapitre portant, avec tout autant de minutie, sur les rapports d'inspection comme mises en forme du jugement, au regard desquels « celui qui était contrôleur devient en quelque sorte potentiellement contrôlé » : Xavier Albanel dépie alors l'entrelacs du descriptif (codage de la situation d'apprentissage, requalification de l'enseignant en professionnel de la cognition) et du normatif (prescription des pratiques pédagogiques et didactiques, parfois positionnement personnel de l'inspecteur en conclusion), dans une rhétorique largement contrainte par les attentes institutionnelles. À la fois témoin, expert, avocat et juge, l'inspecteur-rédacteur déploie plusieurs registres de justification pour consolider son jugement ; ces registres permettent de dessiner une hiérarchie professionnelle des enseignants qui participe à la fois à normaliser la performance pédagogique et à véhiculer un idéal de perfectionnement didactique.

La réception de l'évaluation pédagogique fait l'objet du dernier chapitre au cœur de l'ouvrage. Une trentaine d'entretiens semi-directifs permettent à l'auteur d'en des-

siner les contours, à la fois dans la représentation que s'en font les professeurs et le type de séquence « surprise » qui s'en trouve issu, dans le sentiment *ex post* que les enseignants produisent sur cette épreuve de légitimité, enfin à une plus large échelle dans les prises de position des organisations professionnelles à l'égard des visites d'inspection.

Au final, on retiendra de cet ouvrage la valeur heuristique d'une perspective sociologique centrée sur l'activité, et capable de déplier avec beaucoup de finesse les ambivalences du travail d'évaluation. L'auteur aurait pu cependant forcer encore davantage le trait, en situant son approche dans une perspective sociocognitive affirmée – pourquoi, notamment, ne pas avoir d'emblée inscrit l'étude dans une littérature sociologique désormais bien établie sur l'activité de jugement, plutôt que de n'y faire que ponctuellement allusion ? Un tel positionnement, certes plus ciblé, aurait nécessité de redessiner la place des chapitres de contextualisation du sujet, qui apparaissent en l'état comme des moments faibles de la lecture. Il aurait aussi ouvert la possibilité d'une recherche comparée sur les dynamiques d'évaluation chez les professionnels de l'action publique : peut-on par exemple différencier l'activité de jugement d'un IPR de celle d'un inspecteur du travail ? Et à l'heure où ce paradigme traverse les politiques publiques, à quelles conditions l'évaluation de contrôle des personnels peut-elle participer aux évolutions de la gestion des ressources humaines ?

Hélène Buisson-Fenet

UMR Triangle, École normale supérieure de Lyon

BIBLIOGRAPHIE

- DELEAU M., NIOCHE J.-P., PENZ P. & POINSARD R. (1986). *Évaluer les politiques publiques. Méthodes, déontologie, organisation. Rapport du Commissariat général du plan*. Paris : La Documentation française.
- VIVERET P. (1989). *L'évaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue de l'évaluation du Revenu minimum d'insertion. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.

BROCCOLICHI Sylvain, BEN AYED Choukri & TRANCART Danièle. *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte, 2010, 312 p.

Est-ce réellement du choix de l'école que peut venir le salut pour notre système éducatif ? C'est ce que suggère, dès 2007, la demande de suppression de la carte scolaire

par le président de la République, mesure qui serait censée égaliser les conditions de scolarisation, principe majeur de la méritocratie scolaire¹. Telle est la question qu'aborde cet ouvrage qui prend appui sur une recherche effectuée à la demande du ministère de l'Éducation nationale et de la délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale, dans le cadre de l'appel à projets « Éducation et formation : disparités territoriales et régionales ». Conduite entre 2000 et 2006, cette recherche a fait l'objet d'actualisations jusqu'en 2010.

Au-delà du constat, maintenant bien connu, des disparités entre établissements scolaires, en particulier entre collèges, cet ouvrage s'efforce de décrire les processus qui renforcent ces disparités et dégradent les conditions de scolarisation dans nombre d'espaces scolaires urbains. Combinant approche historique, analyse statistique et enquêtes de terrain – ce qui n'est pas le moindre mérite d'une recherche qui a associé dix-sept chercheurs de diverses disciplines –, il se propose de comprendre les situations et les facteurs favorables aux apprentissages et d'en dégager des pistes à explorer pour sortir notre système éducatif de la voie du déclin et de l'inégalité. Il permet ainsi d'aller au-delà du débat, trop souvent réduit à l'opposition des « pour » et des « contre », que provoque la perspective d'une suppression de la carte scolaire. Il est organisé en une démarche progressive conduite en cinq parties. La première, historique, pointe le décalage entre les idéaux de justice et d'égalité de l'école et la réalité d'une institution scolaire, qui est longtemps restée marquée par d'importantes ségrégations, et constate que ses transformations récentes ont plus massifié que démocratisé l'école. Le maintien dans un collège unique des élèves qui en étaient auparavant exclus dès la fin de 5^e a été réalisé sans aménagement des conditions d'apprentissage tenant compte des facteurs sociaux d'échec, et la persistance de l'« idéologie des dons » a conforté une politique consistant à offrir une égalité formelle des cursus, au détriment d'une égalisation réelle des chances d'acquérir savoirs et diplômes. Les inégalités de résultats entre les collèges de milieu populaire et les autres s'en sont trouvées renforcées et sont devenues particulièrement visibles. La politique d'éducation prioritaire, qui avait pour objectif affiché de corriger l'inégalité sociale et de lutter contre les effets de la ségrégation, n'a pas rempli son objectif. Relancée à quatre reprises (ce qui témoigne de ce qu'elle n'a pas toujours été prioritaire), elle n'a surtout jamais « assuré le renforcement sélectif de l'action pédagogique » dans les zones qui en avaient le plus besoin, en n'envisageant pas, au nom de la « liberté pédagogique », d'agir directement sur la gestion scolaire des apprentissages. La ségrégation sociale et scolaire des établissements a incité les parents les plus informés à

déroger à la carte scolaire, d'autant qu'au fil des dernières décennies, la sectorisation a été de plus en plus allégée sans la moindre régulation nationale.

La deuxième partie de cet ouvrage, essentiellement statistique, fait le constat d'une France scolaire morcelée, après avoir souligné les faiblesses et les dangers des analyses comparatives entre établissements. La critique des analyses comparatives et des indicateurs qui les étayaient est double : elle est d'abord technique, car la concentration des « bons » élèves dans les établissements les plus recherchés induit le risque de prendre pour de l'efficacité la sélectivité dont ils font preuve dans le choix des meilleurs élèves ; elle est ensuite politique, car les évaluations opérées à l'échelle des établissements peuvent avoir des fonctions et des effets très différents selon qu'elles permettent d'organiser des politiques d'aide aux établissements les plus en difficulté ou que, comme en France, elles apparaissent comme des classements qui confortent la mise en concurrence d'établissements que leur localisation et leur recrutement confrontent à d'inégales difficultés. C'est pourquoi, pour apprécier l'ampleur des disparités entre établissements et leurs conséquences sur les acquis scolaires des élèves, les auteurs procèdent à « un changement de focale » en effectuant des comparaisons à une échelle où la sélectivité intervient peu, l'échelle des départements, dans la mesure où la quasi-totalité des élèves y restent scolarisés.

Dans plus de la moitié des départements, la réussite² est conforme à ce que permet de « prédire » leur profil social. Les autres sont, relativement à leur profil, en « sous-réussite » ou en « sur-réussite ». Ceux en « sous-réussite » sont tous situés dans le bassin parisien ou à proximité et sur la côte méditerranéenne. Ceux en « sur-réussite » correspondent aux régions peu urbanisées du Massif central et du Sud-Ouest. La Loire est le seul département urbanisé en nette « sur-réussite ». Les départements les plus en « sous-réussite », qui s'écartent deux à trois fois plus de la moyenne nationale que ceux en « sur-réussite », sont ceux dont les collèges sont les plus ségrégués et surtout les plus hiérarchisés. Ces collèges, dans une forte proportion, sont situés dans une agglomération urbaine. Il n'en va pas de même dans les départements en « sur-réussite ». Une analyse plus poussée, qui s'intéresse aux acquis scolaires selon les groupes sociaux dans les deux types de départements, confirme que les moins favorisés socialement sont les plus sensibles aux conditions de scolarisation. Elle révèle surtout que les écarts de réussite entre groupes sociaux sont plus marqués dans les départements en « sous-réussite », et que tous les groupes sociaux, même les plus favorisés, pâtissent d'une scolarisation dans un département en « sous-réussite ». La concurrence et la hiérarchisation des éta-

blissements sont ainsi associées, non seulement à une moins bonne réussite globale, mais aussi à de plus fortes inégalités.

La troisième partie, constituée d'enquêtes de terrain, se propose de montrer que la concurrence produit plus d'échec en suivant l'évolution des collèges de trois départements en « sous-réussite ». La description de l'évolution des collèges ZEP des Yvelines, de Seine-Saint-Denis et de Loire-Atlantique illustre la « spirale » des fuites (d'élèves mais aussi d'enseignants), de la « ghettoïsation » et de la dégradation des résultats qui se développent lorsque les contrastes entre collèges proches sont particulièrement visibles et stigmatisants pour les plus défavorisés.

Mais, au-delà des situations les plus extrêmes que connaissent les établissements « ghettoisés », c'est une hiérarchisation sociale et scolaire des collèges que l'on constate dans les départements les plus en « sous-réussite ». L'effet de contagion des collèges les plus « ghettoisés » vers ceux qui le sont moins entraîne chez ceux-ci une fuite en cascade, que les responsables locaux s'efforcent de freiner en créant des « classes protégées » faites d'élèves sélectionnés en fonction de leurs dossiers scolaires. Les soupçons de discrimination, voire d'« ethnicisation », créent des tensions entre élèves et enseignants des classes hiérarchisées et entre enseignants et administration. De plus, dans ces collèges, le développement d'évaluations et de classements qui visent à légitimer les ségrégations renforce les inégalités et génère dévalorisation et perte de confiance chez des élèves initialement en réussite, qui « chutent » en arrivant dans les « bonnes classes » du collège où ils ont été admis après avoir réussi à déroger à leur secteur d'origine. Les enfants des groupes sociaux intermédiaires sont les plus touchés. C'est ainsi un cercle vicieux de concurrence et de hiérarchisation des espaces scolaires qui se développe dans les territoires les plus ségrégués sur le plan socio-résidentiel.

La quatrième partie, également fondée sur les enquêtes de terrain, montre comment et dans quelles conditions, le processus cumulatif qui vient d'être décrit peut parfois s'inverser. L'histoire longue, puisqu'elle remonte au début des années quatre-vingt, de trois collèges permet de mettre en évidence des conditions favorables aux apprentissages, et ceci même dans des situations particulièrement difficiles. Deux collèges ZEP, l'un dans les Yvelines, l'autre dans la zone urbaine sensible de l'agglomération nantaise ont ainsi connu un « âge d'or » autour des années quatre-vingt.

Le premier a été créé en 1977 dans une ville nouvelle où une grande cité d'habitat social a été implantée dans une petite commune rurale. Seul collège de la commune,

il a été un puissant vecteur de brassage social sur un territoire. Collège expérimental, il a été, sous l'impulsion d'un principal et d'une large majorité d'enseignants qui participaient collectivement à la mise en pratique d'actions innovantes, un lieu de dynamisme pédagogique particulièrement actif. Il a eu pendant treize ans des résultats tout à fait honorables comparativement aux moyennes départementales, alors qu'il accueillait une population beaucoup plus défavorisée. La création d'un second collège dans la commune, malgré l'opposition du principal et de l'équipe éducative, qui craignaient à juste titre qu'elle se traduise par un « clivage social pernicieux », a entraîné un processus de déstabilisation dans cet environnement scolaire fragile : départ du principal, tensions et violences, fuites d'élèves vers le nouveau collège qui correspondait à un secteur un peu moins défavorisé socialement, découragement et *turn over* croissant des enseignants. Dans une telle situation, l'absence de soutien hiérarchique de l'inspection académique, qui se contentait de rappeler les objectifs nationaux en renvoyant aux « acteurs locaux » la responsabilité de trouver et mettre en place des solutions adaptées au contexte, n'a pu qu'accroître le découragement.

À Nantes, un long partenariat entre enseignants et travailleurs sociaux a prouvé que familles et enseignants ne veulent pas systématiquement fuir un collège dont la population est fortement dévalorisée, lorsque la qualité des apprentissages et du climat scolaire ainsi que l'intérêt du travail sont maintenus. L'implication des responsables de l'Éducation nationale (y compris l'inspecteur d'académie et le recteur), de la ville et du conseil général a permis des actions visant notamment la restauration de la « puissance parentale » et la réintégration au collège des élèves décrocheurs. Le travail collectif dans un dispositif de centration sur les apprentissages a même permis que des élèves de milieu plus favorisé reviennent au collège, ce qui prouve que la « spirale » des fuites peut s'inverser. Mais là non plus, l'expérience n'a pas résisté à la rupture du lien entre la mobilisation des acteurs et le soutien des hiérarchies institutionnelles, lien qui lui avait assuré auparavant une certaine pérennité. Ces deux situations montrent la fragilité des constructions collectives et l'influence décisive des contextes urbains et des soutiens institutionnels sur le caractère pérenne des actions menées localement.

Quant à la Loire, c'est le seul département urbanisé dont les collèges présentent jusqu'ici des situations de « sur-réussite » stables dans la durée. L'explication est à rechercher dans le contexte de mixité sociale et de solidarité qui caractérise ce département de tradition industrielle où les immigrations ont été intégrées dans un « brassage » avec les populations provenant de l'arrière-

pays rural, et où le paternalisme a produit des effets positifs en matière d'éducation. Une solide continuité éducative entre l'école et le champ associatif y existe, d'autant plus que les enseignants sont attachés à leur territoire. Dès le début des années quatre-vingt, ce département a été l'objet des premières expériences d'assouplissement de la carte scolaire, mais une régulation et un réaménagement des secteurs et des offres scolaires, organisés en accord avec les chefs d'établissement, l'inspection académique et le conseil général, ont permis de limiter l'effet du libre choix des établissements, alors qu'une forte baisse démographique touchait tous les établissements. Cette régulation a sans doute profité du fait que, contrairement à la région parisienne, l'agglomération stéphanoise n'a pas d'espace résidentiel « privilégié » de taille suffisante pour constituer un secteur scolaire : tous les collèges y présentent une mixité scolaire effective et leur petite taille incite à une prise en charge pédagogique adaptée de chaque élève dans les structures « normales » de scolarisation. Mais cette situation, largement due à la conjonction de facteurs extérieurs, apparaît fragile et la politique actuelle d'assouplissement de la carte scolaire fait craindre, là aussi, une hiérarchisation des collèges.

La dernière partie ouvre le débat en proposant quelques pistes de compréhension des évolutions qui viennent d'être retracées. Les fonctionnements positifs observés sur le terrain renvoient à une multitude de facteurs imbriqués, en lien avec les situations locales mais, « dans la plupart des cas, c'est la stabilité des équipes qui fait la différence, la continuité du travail enseignant, la durée pour tisser des liens entre l'établissement et son contexte » (p. 248). Un vrai partenariat local doit plus à l'action des hommes qu'à l'institution ; il est possible, mais il n'est pas reproductible. Fuite des élèves et *turn over* des professionnels constituent le second point des observations ; ces phénomènes ne sont pas nouveaux, mais sont manifestement en voie d'accélération. Ils le sont d'autant plus que la « ghettoïsation » et la hiérarchisation des établissements s'inscrivent dans une spirale qu'il est difficile d'arrêter. À défaut d'actions significatives pour rétablir la mixité sociale, tout repose sur le travail enseignant. Or, dans les situations les plus difficiles, la rupture est parfois profonde entre élèves et enseignants, écartelés entre leur formation, leurs tâches et leur public.

Par ailleurs, les régulations à la disposition des décideurs sont faibles, voire incohérentes. L'autonomie de fait des acteurs est considérable et ils doivent opérer des choix décisifs, sans garde-fous organisationnels. C'est une logique de marché interne qui prévaut pour les postes, les élèves et même les classes. Pour les postes, les dispositifs correctifs qui ont pu être mis en place (postes

à profil) disparaissent les uns après les autres. Pour les élèves, le « démarchage » des élèves de catégories supérieures ou moyennes par les établissements est rarement combattu, quand il n'est pas encouragé. Pour les classes, des options, des spécialités particulières créent une ségrégation scolaire et sociale au sein des établissements. Quant à l'éducation prioritaire, le dispositif ne s'est pas traduit par un véritable étayage des pratiques pédagogiques en situation.

Alors que depuis les années quatre-vingt, le recours au local (au territoire) s'est imposé comme une nouvelle donne, les limites d'une action éducative locale sont manifestes. En effet les politiques territorialisées se contentent de renvoyer les acteurs de terrain à des injonctions contradictoires : comment adapter leur action à la réalité locale tout en étant soucieux d'agir au nom de l'égalité des usagers ? Comment concilier les pratiques réelles et l'idéal professionnel ? Les rares dispositifs destinés à soutenir les enseignants en souffrance ont tendance à individualiser et à « psychologiser » cette souffrance, à les faire culpabiliser, ce qui évite de poser la question politique de la professionnalisation. Pourtant le *turn over* dans les établissements difficiles ne relève pas du fatalisme, pas plus qu'il n'est un problème moral. Dans d'autres institutions, tout aussi confrontées à l'accueil de publics difficiles, la collégialité des pratiques professionnelles, la supervision des équipes par un personnel tiers, des temps encadrés d'analyse de pratique professionnelle contrastent avec l'isolement de l'enseignant de l'Éducation nationale. Dans ces conditions, des sursauts locaux peuvent se produire, comme l'ont montré les enquêtes de terrain, mais ils sont dus à la conjonction – hasardeuse – de facteurs humains et de données de contexte favorables, et non aux régulations du système. Ils sont donc fragiles et rarement durables.

À l'issue de cette lecture, faut-il conclure à une « aggravation inexorable » (p. 284) de notre système éducatif ? Il est clair que le libre choix des établissements ne constitue en rien une solution. En revanche, il faut construire des régulations ne s'intéressant pas uniquement aux modalités de répartition des élèves entre les établissements, mais visant surtout à agir sur les sources des fuites en donnant aux équipes les moyens d'aménager partout des conditions d'apprentissage adaptées aux contextes. Les expériences évoquées ont montré que c'était possible, à condition de mieux former et de mieux soutenir les professionnels confrontés aux situations les plus difficiles. C'est un « réengagement de l'État » ou, mieux, du service public que les auteurs appellent de leurs vœux, en souhaitant que « soient revisités les relations et les modes de coopération entre politique nationale et politique locale », mais aussi que les politiques

publiques prennent appui sur les connaissances scientifiques, ce qui est loin d'être le cas en éducation. Cette dernière remarque est d'autant plus justifiée que l'ouvrage est issu d'une recherche qui a répondu à un appel d'offres du ministère de l'Éducation nationale : les ministres s'inspirent manifestement peu des travaux que commande leur administration.

Jean-Claude Émin

NOTES

- 1 « Nous vous demandons de faire preuve d'audace et conviction en vous inspirant notamment de l'exemple de nombreux pays étrangers qui ont supprimé avec succès leur carte scolaire. Notre objectif est de rendre la carte scolaire superflue par une égalisation du niveau des établissements qui permettra aux parents de choisir l'école de leurs enfants. » (lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, le 5 juillet 2007)
- 2 Les indicateurs de réussite utilisés sont les résultats aux évaluations d'entrée au collège (en 6^e) en français et en mathématiques et les notes aux épreuves écrites du brevet (en 3^e). Pour chaque département, des résultats « prédits » sont calculés en utilisant les résultats constatés au niveau national pour les différentes catégories sociales.

FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF, 2009, 192 p.

L'ouvrage porte sur l'estime de soi, sujet très prisé dans la sphère sociale en général et dans le monde éducatif en particulier. Plus précisément, il pose la question de l'augmentation de l'estime de soi en tant qu'objectif éducatif prioritaire, sujet controversé dans le monde scientifique. En effet l'augmentation de l'estime de soi est souvent mise en avant comme un objectif à atteindre lorsqu'il s'agit de bien-être ou encore de la réussite scolaire, mais ce point de vue est contesté par différents chercheurs. Jean-Pierre Famose et Jean Bertsch proposent une analyse critique de cette abondante littérature et questionnent le bien-fondé de la promotion de l'estime de soi comme solution à certains problèmes personnels et sociaux, tâche qui n'est pas aisée. L'ouvrage est organisé en deux grandes parties.

Dans une première partie, les auteurs proposent de clarifier les définitions et théories qui sont liées au concept d'estime de soi. Dans le chapitre 1, ils soulignent le nombre important de concepts satellites qui ne facilitent pas la compréhension de ce champ et présentent rapidement les liens existants entre certains de ces concepts, ce qui leur permet de mieux définir l'estime de soi. Dans les chapitres suivants, ils proposent plusieurs théories expliquant la

construction et le niveau de l'estime de soi. Dans le chapitre 2, les auteurs exposent l'approche intrapersonnelle. Dans cette approche, l'idée développée est celle de James (1950 [1890]) qui propose que l'estime de soi est le résultat d'un rapport entre les perceptions de soi réelles (ce que la personne pense être) et les perceptions de soi idéales (ce que la personne voudrait être), dans les domaines importants. Si cet écart est grand, une faible estime de soi en résultera. Ce chapitre expose différents facteurs qui influencent le niveau du soi réel et différents points de vue concernant le rapport entre le soi réel et l'idéal de soi. On peut ici souligner que les auteurs adoptent la vision de Harter (1999), qui revient à assimiler l'importance accordée aux domaines de perception de soi à l'idéal de soi, ce qui n'est pas toujours le cas dans la littérature (voir à ce propos Marsh, 1993, 1995 ; Pelham, 1995). Cette assimilation entre ces deux concepts, souvent distincts, peut prêter à confusion pour les lecteurs non avertis et limiter les possibilités d'interventions dans le cadre de l'approche interpersonnelle. À la fin du chapitre, des moyens d'interventions pédagogiques sont présentés. S'ils sont clairement expliqués, ils ne sont parfois pas assez référencés pour qu'un lecteur intéressé puisse avoir accès à ces manières de procéder, pour les mettre en œuvre ou pour poursuivre le chemin de l'analyse critique des auteurs.

Dans le chapitre suivant, les auteurs exposent l'approche interpersonnelle du soi qui prend naissance dans le courant des interactionnistes symboliques et la théorie du soi miroir (Cooley, 1964 [1902]). Dans le cadre de cette approche, l'estime de soi est le résultat de la perception de la personne quant à l'évaluation d'elle-même effectuée par les personnes importantes de son entourage. La théorie du soi miroir suggère donc que les personnes importantes seraient un « miroir » dans lequel la personne perçoit le « reflet » de sa propre image et que c'est ce reflet qui influencerait l'estime de soi. À la fin du chapitre, les auteurs présentent également quelques pistes pour des interventions pédagogiques. Enfin, dans le chapitre 4, qui constitue le dernier chapitre de cette première partie, les auteurs exposent une approche évolutionniste de l'estime de soi : la théorie du sociomètre (cf. Leary & Baumeister, 2000). Plus qu'une théorie exposant comment l'estime de soi est construite et se forme donc à un certain niveau, cette approche propose une explication à l'existence et à l'utilité de l'estime de soi et donne donc une explication aux phénomènes décrits dans les théories exposées jusqu'alors (pour une autre théorie explicative de l'existence de l'estime de soi et du besoin d'évaluation positive de soi, voir également la théorie du management de la terreur, avec par exemple Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986). Dans le cadre de cette théorie du sociomètre, l'estime de soi serait un mètre qui servirait à donner une indication de l'acceptation sociale