FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. *L'estime de soi : une controverse éducative*

Paris : PUF, 2009, 192 p.

Cécile Nurra

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2768>

DOI : 10.4000/rfp.2768

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2011

Pagination : 144-145

ISBN : 978-2-7342-1203-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Cécile Nurra, « FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. *L'estime de soi : une controverse éducative* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2768> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2768>

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

de la personne, inclusion sociale nécessaire à sa survie. Si la personne ne possède pas les caractéristiques valorisées par le groupe, elle aura une faible estime de soi. Le groupe rejetant les individus ne possédant pas les caractéristiques qu'il valorise, celles qui vont être utiles à sa survie, cette faible estime de soi renseignera alors la personne sur un possible rejet social. Certaines des motivations et certains phénomènes du soi initialement développés hors de cette approche sont alors relus et expliqués à la lumière de cette théorie.

Dans une seconde partie, les auteurs proposent une analyse de certains présupposés qui sous-tendent la visée de l'augmentation de l'estime de soi en tant qu'objectif éducatif et donc des bénéfices d'une haute estime de soi. Dans le chapitre 5, les auteurs exposent alors les recherches qui tendent à montrer que l'estime de soi n'est pas une variable homogène variant d'une basse à une haute estime de soi, mais qu'elle peut varier qualitativement : une haute estime de soi n'est pas toujours signe d'une estime de soi adaptative. Dans le chapitre 6, les auteurs discutent le besoin d'estime de soi positive et exposent l'idée selon laquelle ce ne serait pas un besoin d'évaluation positive de soi en lui-même qui guiderait l'individu mais, à la lumière de la théorie du sociomètre exposé dans le chapitre 4, un besoin d'évaluation positive de soi pour s'assurer de son inclusion sociale. Enfin, dans le chapitre suivant, les auteurs remettent en cause le caractère désirable d'une haute estime de soi en exposant plus particulièrement des recherches qui traitent du lien entre l'estime de soi et deux sujets d'intérêt dans le contexte éducatif : l'agressivité et la réussite scolaire. À propos de la réussite scolaire, si les auteurs et d'autres concluent que l'estime de soi prise comme une évaluation globale de soi ne peut être considérée comme un élément prédictif important (cf. Baumeister, Campbell, Krueger *et al.*, 2003 ; Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007), il aurait pu être intéressant de nuancer le propos et de mettre en avant que ce résultat pourrait être dû au fait que le niveau de mesure de l'évaluation de soi est simplement trop global. En effet, ainsi que Swann et ses collègues (2007) le soulignent, si on applique le principe selon lequel il faut mesurer le concept et le comportement au même niveau de spécificité, ce n'est pas l'estime de soi – l'évaluation de soi globale – qui devrait nous intéresser dans la prédiction de la réussite scolaire, mais bien l'évaluation de soi au niveau des compétences scolaires. Et effectivement, il a été montré que l'évaluation de soi spécifique au domaine scolaire est plus prédictive des comportements scolaires que l'évaluation de soi globale. Par ailleurs, la question de la relation causale que les auteurs soulèvent est importante. En effet sans une relation causale avérée, il paraît difficile de prévoir une intervention. Si la relation causale est remise en cause dans

cet ouvrage, il convient de noter que certains auteurs comme Marsh et O'Mara (2008) proposent de dépasser le débat sur le sens causal entre évaluation de soi et réussite scolaire en envisageant et testant empiriquement un effet réciproque, effet qui peut s'avérer pertinent dans le cadre d'une intervention éducative. Enfin, globalement, afin d'aller un peu plus loin sur la question du bénéfice d'une haute estime de soi, question qui permet d'avancer sur le questionnement des auteurs quant à « la pertinence de l'augmentation de l'estime de soi en tant qu'objectif prioritaire de l'éducation » (p. 173), il aurait été intéressant de citer et d'utiliser la synthèse de Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003), très complète et critique sur cette question.

Dans la dernière section et conclusion de l'ouvrage, les auteurs reviennent sur les raisons qui remettent en cause la pertinence de l'augmentation de l'estime de soi comme un objectif prioritaire et proposent, toujours à la lumière de la théorie du sociomètre, que si l'estime de soi est un indicateur de notre inclusion sociale, nous pouvons directement influencer cette inclusion sociale. Les programmes visant à augmenter l'estime de soi provoquent alors certains effets positifs car ils favorisent le sentiment d'inclusion sociale.

Face à la diversité des écrits sur l'estime de soi, cet ouvrage complet présente ce concept de manière accessible aux professionnels et chercheurs, entre autres en éducation, s'intéressant à ce thème. La connaissance et la compréhension des théories traitant de l'estime de soi sont en effet indispensables dans le cadre d'un questionnement sur la promotion de l'estime de soi car, comme l'a souligné Harter (1999), une intervention ayant cette cible et étant menée sans une bonne connaissance de ses déterminants peut conduire à des interventions qui se révèlent inefficaces, voire délétères. Si l'ouvrage ne donne pas de pistes concrètes d'intervention (car ce n'est pas son but premier), il suscite l'envie de mieux connaître ce qui existe et surtout, point important dans ce champ de recherche, amène à remettre en question les idées reçues sur l'estime de soi. Que l'on soit d'accord ou non avec la lecture que les auteurs font de la littérature et que l'on s'accorde ou non avec eux quant à l'importance qu'il faut accorder à la théorie du sociomètre, leur questionnement argumenté concernant le bénéfice parfois mitigé d'une augmentation de l'estime de soi et la complexité de ce concept qui peut paraître simple constitue un apport dans le champ de la recherche en éducation.

Cécile Nurra

Laboratoire des sciences de l'éducation,
université Pierre-Mendès-France-Grenoble 1
et université Joseph-Fourier-Grenoble 2

BIBLIOGRAPHIE

- BAUMEISTER R., CAMPBELL J., KRUEGER J. & VOHS K. (2003). « Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? » *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 4, n° 1, p. 1-44.
- COOLEY C. (1964). *Human nature and the social order* [1^{re} éd. : 1902]. New York : Schocken Books.
- GREENBERG J., PYSZCZYNSKI T. & SOLOMON S. (1986). « The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory ». In R. Baumeister (dir.), *Public self and private self*. New York : Springer-Verlag, p. 189-212.
- HARTER S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : Guilford Press.
- JAMES W. (1950). *The principles of psychology* [1^{re} éd. : 1890]. New York : Dover.
- LEARY M. & BAUMEISTER R. (2000). « The nature and function of self-esteem: Sociometer theory ». In M. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 32. San Diego : Academic Press, p. 1-62.
- MARSH H. (1993). « Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, n° 5, p. 975-992.
- MARSH H. (1995). « A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham (1995) ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, n° 6, p. 1151-1160.
- MARSH H. & O'MARA A. (2008). « Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 34, n° 4, p. 542-552.
- PELHAM B. (1995). « Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, n° 6, p. 1141-1150.
- SWANN W., CHANG-SCHNEIDER C. & McCLARTY K. (2007). « Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life ». *American Psychologist*, vol. 62, n° 2, p. 84-94.

HARLÉ Isabelle. *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute, 2010, 157 p.

Alors que la définition des contenus scolaires constitue un enjeu social puissant du fait de la place occupée par l'institution scolaire dans le processus de socialisation, les travaux sur la genèse des savoirs scolaires restent relativement rares. L'ouvrage d'Isabelle Harlé se propose de synthétiser et de cumuler les acquis de travaux éclatés (dans le chapitre 1) puis de les prolonger par l'étude comparative de moments de réforme curriculaire, à des

périodes distinctes et concernant des enseignements aux statuts variés (de mathématiques dans le chapitre 2, de sciences économiques et sociales ou SES dans le chapitre 3, ou de technologie dans le chapitre 4) ou relevant de la définition plus globale des contenus scolaires d'une époque (le socle commun des connaissances, abordé en conclusion). L'ouvrage synthétise utilement un certain nombre de travaux de référence théoriques et d'autres portant sur des disciplines diverses. Il propose par ailleurs, pour la technologie, un travail empirique de première main (dernier chapitre).

En France, la recherche sur les contenus scolaires est essentiellement le fait de trois champs disciplinaires : celui des historiens qui, selon le résumé lapidaire proposé en introduction, étudieraient la fabrication et la diffusion des savoirs scolaires par l'institution scolaire elle-même, ou encore la « culture scolaire » (résumé qui semble réduire le travail des historiens aux orientations récentes d'une partie du service d'histoire de l'éducation de l'INRP) ; celui des didacticiens, qui s'intéressent à la transposition des savoirs savants en objets d'apprentissage scolaire (« transposition didactique ») ; celui de la sociologie des savoirs scolaires, enfin, qui met au jour les processus sociaux de sélection des savoirs que transmet l'institution scolaire. Au lieu de consacrer un chapitre à chacune de ces trois approches, Isabelle Harlé prend le parti de les faire dialoguer en structurant l'ouvrage autour de disciplines contrastées et en privilégiant l'approche chronologique.

Quoique les travaux de l'auteure s'inscrivent plus nettement dans une perspective sociologique, elle souligne le caractère nécessairement historique de l'étude des processus par lesquels des savoirs en viennent à être scolarisés ou à voir leur forme se modifier. C'est le cas par exemple du dessin, qui est passé du statut d'art industriel à celui d'art d'agrément, et des mathématiques modernes, qui ont remplacé le calcul mental. Une sociologie des « savoirs scolaires » ne peut, de ce fait, être qu'historique et rejoindre ainsi l'entreprise fondatrice, quoique longtemps isolée, de Durkheim (1938), formulée en 1904-1905 dans le sillage des longs débats curriculaires de la fin du XIX^e siècle et de la réforme du baccalauréat de 1902. La place minime que l'ouvrage accorde à cette œuvre fondatrice s'explique sans doute par le fait que l'auteure privilégie les travaux qui éclairent les mécanismes précis aboutissant aux changements des contenus d'enseignement, en étudiant la « chaîne de traduction pédagogique », soit l'ensemble des acteurs investis dans la réforme pédagogique, les conditions sociales de leur succès, autrement dit le rapport de force qui préside à la sélection des savoirs et à la définition des méthodes pédagogiques.