



HAL
open science

Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS)

Emilie Chevallier, Amélie Courtinat-Camps, M. de Léonardis

► To cite this version:

Emilie Chevallier, Amélie Courtinat-Camps, M. de Léonardis. Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2015, 63 (2), pp.76 - 83. 10.1016/j.neurenf.2014.12.002 . hal-04190632

HAL Id: hal-04190632

<https://hal.science/hal-04190632>

Submitted on 29 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ELSEVIER
MASSON



Disponible en ligne sur
ScienceDirect
www.sciencedirect.com

Elsevier Masson France
EM|consulte
www.em-consulte.com

*neuropsychiatrie
de l'enfance
et de l'adolescence*

Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 63 (2015) 76–83

Article original

Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS)

Self-esteem of pupils schooled in CLIS

E. Chevallier*, A. Courtinat-Camps, M. de Léonardis

Laboratoire psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS, EA 1697), Axe « psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels », université de Toulouse, maison de la recherche, 5, allée Antonio-Machado, 31058 Toulouse cedex 09, France

Résumé

But de l'étude. – L'objectif de cette recherche est d'analyser les modalités de développement de l'estime de soi d'élèves en situation de handicap scolarisés en classes d'inclusion scolaire (CLIS), en appréhendant les effets du type d'inclusion pratiquée (individuelle et/ou collective) du genre et de l'âge.

Population et méthode. – Quarante élèves scolarisés dans 6 CLIS et présentant une déficience intellectuelle légère (20 filles ; 20 garçons), âgés de 7 à 12 ans ($M = 10,15$; $ET = 2,08$) ont renseigné la version française de l'échelle auto-évaluative *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985) traduite par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Parmi ces élèves, 45 % étaient inclus individuellement, 37,5 % collectivement et 17,5 % inclus individuellement et collectivement.

Résultats. – Les élèves bénéficiant d'inclusion individuelle mais aussi d'inclusions individuelle et collective ont un niveau d'estime de soi « Sociale » plus élevé que les élèves bénéficiant uniquement d'inclusion collective. Le niveau d'estime de soi « Sociale » est modulé par un effet d'interaction entre le genre et l'âge des élèves. Ce dernier influence également le niveau d'estime de soi « Valeur propre ».

Conclusion. – Les résultats soulignent l'importance des processus de comparaison sociale dans la construction de l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS. Ces derniers cherchent à maintenir une position d'exception, possible par la pratique d'inclusion individuelle, qui contribuerait à les valoriser.

© 2014 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Classe d'inclusion scolaire ; Comparaisons sociales ; Estime de soi ; Situation de handicap ; Type d'inclusion

Abstract

Objective. – The aim of this study is to analyze self-esteem development of disabled pupils schooled in an inclusive classrooms (CLIS). Recent laws emphasize the importance of disabled people's inclusion in ordinary places. Concerning primary school, this is materialized by CLIS which are classes hosting disabled children in an ordinary school. In this configuration, disabled pupils must have inclusion time in another classroom of the school, in an individual way (a pupil joins another classroom) and/or in a collective way (the CLIS joins another classroom). Those inclusions would deliver pedagogic, educational and personal benefits. Specifically, concerning personal benefits, CLIS would give to these pupils possibility to feel appreciated. To our knowledge, no study has focused on the impact of type of inclusion applied in CLIS on self-esteem levels of disabled children; while this seems to be a substantial factor in self-esteem modulation. The inclusion applied even individual and/or collective, the age and gender of pupils are they factors suspected to guide self-esteem? We focus on the Harter model (1986) related to multidimensional and hierarchic self-esteem. We also refer to Martinot (2002) who develops different self-esteem protection strategies and to the Marsh model (1987) concerning the "Big fish little pond effect".

Methods and population. – Forty pupils with cognitive troubles schooled into six CLIS (20 girls and 20 boys), aged 7 to 12 years old ($A = 10.15$; $SD = 2.08$), filled the French version of the Harter questionnaire (1985): *Self Perception Profile for Children* translated by Pierrehumbert, Plancherel and Jankech-Caretta (1987). Forty-five percent of the pupils are individually included, 37.5 % are collectively included and 17.5 % are both included individually and collectively.

* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : echevall@univ-tlse2.fr (E. Chevallier), amelie.courtinat@inshea.fr (A. Courtinat-Camps), leonard@univ-tlse2.fr (M. de Léonardis).

Results. – Our results reveal that pupils individually included and with both inclusions have a social self-esteem higher than those who are only collectively included. Social self-esteem is modulated by the effect of interaction between age and gender. The age of the pupils is influencing the global self-esteem.

Conclusion. – Results underline the weight of social comparison in self-esteem structure of pupils schooled in CLIS. Those who seek to maintain favored status in order to valorize themselves, which seems to be feasible by individual inclusion. Considering these results would directly influence the daily practice of professionals close to these pupils.

© 2014 Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Keywords: School mainstreaming class/inclusive classrooms (CLIS); Disabled; Way of inclusion; Self-esteem; Social comparison

1. Introduction théorique et objectif de la recherche

Les droits des personnes en situation de handicap ont considérablement évolué au cours des dernières décennies permettant notamment à tous les enfants de bénéficier d'une scolarisation en milieu ordinaire [1]. En effet, la loi sur le handicap n° 2005-102 du 11 février 2005 et les circulaires n° 2009-88 et 2009-087 du 17 juillet 2009 prévoient que les enfants en situation de handicap doivent en priorité fréquenter l'école la plus proche de leur domicile.

1.1. Les classes d'inclusion scolaire

Ces dispositions législatives soulignent l'évolution des conceptions de la notion de handicap qui s'envisage non plus comme un désavantage sur le plan médical mais comme une situation dans laquelle le sujet est placé à un moment et à un temps donné. Ainsi, en résultent des applications concrètes comme l'inclusion de ces personnes dans les milieux dits ordinaires. Concernant l'école primaire, l'inclusion est mise en place au moyen des classes d'inclusion scolaire (CLIS).

La CLIS a pour mission de permettre à des élèves en situation de handicap de se mobiliser et d'acquérir des connaissances et compétences nécessaires à leur développement. Par une pédagogie différenciée, par une souplesse des enseignements, par une référence moindre à l'erreur, par un groupe classe partageant des caractéristiques communes liées au handicap, les CLIS ont un objectif pédagogique et éducatif qui permet de valoriser l'estime de soi globale et scolaire des élèves, facilitant par là même une mobilisation dans les apprentissages.

Les élèves des CLIS doivent bénéficier de temps d'enseignements avec des élèves ordinaires, les amenant alors à être inclus dans d'autres classes de l'école. Ces inclusions peuvent être individuelles (un élève est inclus seul dans une autre classe de l'école pour une séquence d'enseignement) et/ou collectives (tous les élèves de la CLIS rejoignent une autre classe pour une séquence d'enseignement).

1.2. L'estime de soi : éléments terminologiques

Composante essentielle de la construction identitaire, l'estime de soi d'un individu se définit comme : « son degré de satisfaction de lui-même en rapport avec ses relations interpersonnelles et ses milieux de vie » [2]. Elle « constitue un des

fondements de l'image de soi et donne à l'identité personnelle sa tonalité affective » [3]. L'estime de soi est une construction psychosociale qui prend son origine dans un système d'interactions complexes entre le sujet et des autres significatifs mettant en jeu une dynamique de comparaison sociale.

Longtemps négligé dans la littérature au profit d'une perspective unidimensionnelle, le caractère multidimensionnel et hiérarchique de l'estime de soi s'est peu à peu imposé [4], permettant d'analyser la relation entre les dimensions spécifiques du soi et le soi global [2–5]. Dans le modèle multidimensionnel, dynamique et développemental proposé par Harter [6], l'évaluation de soi, possible dès l'âge de 8 ans, diffère selon les domaines considérés qui se diversifient et évoluent avec l'âge. Toutefois, des travaux plus récents [7] montrent que les enfants peuvent s'évaluer plus tôt (dès le cours préparatoire) et constatent des variations sur le plan des composantes sportive ou cognitive mais aussi du soi global en fonction du niveau de classe fréquenté [7].

La littérature existante fait état d'un effet de l'âge sur l'estime de soi et notamment d'une baisse particulièrement sensible au moment de la puberté entre 12 et 13 ans [8]. Un effet de genre sur le soi social est également mis en exergue, au profit des garçons [9,10]. Ces différences d'évaluation entre les garçons et les filles s'expliquent par les différences de valeurs qu'ils accordent aux domaines de vie mais aussi par les changements biologiques, sociaux, psychologiques et scolaires qui opèrent chez les enfants de manière différenciée selon l'âge et le genre [11,12].

1.3. Estime de soi, handicap et scolarisation en CLIS

Au cours de leur scolarisation, les enfants se trouvent confrontés à la comparaison sociale et l'acquisition d'un statut assujéti aux performances scolaires [8]. Des recherches qui ont étudié les variations de l'estime de soi des élèves en fonction du système scolaire dans lequel ils sont insérés, ont montré que les systèmes scolaires non compétitifs, tels qu'envisagés dans l'éducation spécialisée, semblent protéger les élèves d'une trop forte dévalorisation personnelle [4].

Pierrehumbert et al. [13] ont comparé les niveaux d'estime de soi de trois groupes d'élèves suisses francophones âgés de 9 à 13 ans (groupe ordinaire : sans difficultés scolarisés en milieu ordinaire ; groupe retard : en retard scolaire scolarisé dans le cursus ordinaire ; groupe spécial : élèves en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé). Leur estime de soi est

appréhendée par le biais du *Self Perception Profile for Children* (SPPC) de Harter [14], dans la version traduite par Pierrehumbert et al. [15]. Les élèves scolarisés en milieu spécialisé ont une estime de soi plus élevée que les élèves en milieu ordinaire, notamment sur la dimension « Scolaire ». Placés hors du contexte de comparaison avec des pairs plus « performants », les élèves fréquentant ces classes spécialisées ont tendance à présenter des niveaux d'estime de soi « Scolaire » supérieurs et parfois même largement supérieurs à ceux des élèves des classes ordinaires. Des recherches plus récentes corroborent ces résultats. Ninot et al. [10] ont étudié l'estime de soi d'adolescents français âgés de 11 à 14 ans présentant une déficience intellectuelle. Ils ont comparé des élèves bénéficiant d'une éducation spécialisée en Institut médico-éducatif (groupe « spécial »), des élèves en retard scolaire (groupe « retard ») et des élèves sans retard scolaire dans le secteur ordinaire (groupe « normal »). L'évaluation de l'estime de soi a également été réalisée au moyen du SPPC de Harter. Les élèves du domaine « spécial » évaluent leurs compétences plus favorablement que les autres. De plus, ces élèves ont des niveaux d'estime de soi supérieurs aux élèves du cursus « normal » sur les dimensions « Cognitive », « Physique » et « Apparence ». Comparés au groupe « retard », leur estime de soi n'est alors supérieure que sur les composantes « Cognitive » et « Apparence ». Ces résultats peuvent être éclairés par le fait que « ces classes ont un effectif réduit ; l'importance de l'évaluation y est généralement atténuée et l'accent est mis sur une pédagogie compensatoire » [16]. En effet, une image irréaliste peut être renvoyée par l'enseignant qui diminue les exigences et accentue les réussites plutôt que les échecs souhaitant voir les élèves progresser plus que réussir. Après avoir vécu, pour certains, une série d'échecs dans le milieu ordinaire, les élèves se retrouvent dans une classe avec des élèves ayant des caractéristiques similaires, ce qui peut favoriser la réassurance et la revalorisation de soi. Ninot et al. [10] montrent également que les garçons ont des niveaux d'estime de soi « Physique » et « Sociale » plus élevés que les filles.

Lemétayer et Kraemer [4] ont observé des niveaux d'estime de soi, « Physique », « Scolaire » et « Globale », plus élevés chez des adolescents en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé comparativement à des pairs tout-venant en milieu ordinaire. Ils ne remarquent pas de différences significatives en fonction du genre. Le milieu scolaire spécialisé fonctionnerait comme un contexte où les exigences en termes de compétition scolaire seraient moindres. Concernant le groupe d'élèves en situation de handicap, les garçons ont un niveau d'estime de soi « Émotionnel » plus élevé que les filles. L'entourage des élèves encouragerait davantage les conduites d'autonomie auprès de garçons, les conduisant à un degré d'incertitude moindre contrairement aux filles qui auraient plus de difficultés à gérer leurs émotions. Quant au groupe d'élèves n'étant pas en situation de handicap, les garçons ont un niveau d'estime de soi « Physique » plus élevé que celui des filles, ce qui va dans le sens des résultats déjà mis à jour dans la littérature.

À l'inverse, d'autres travaux concluent que les élèves scolarisés en milieu spécialisé témoignent de niveaux d'estime de soi moins élevés ou équivalents à ceux des élèves scolarisés en milieu ordinaire [17,18]. Les adolescents ayant des niveaux

d'estime de soi moins élevés que leurs pairs sans handicap ne se sentiraient pas « moins bons » mais meilleurs dans d'autres domaines [17]. Ils semblent donc se protéger en se désidentifiant d'un domaine et en accentuant l'importance d'un autre domaine où ils se trouvent plus compétents.

Peu d'études se sont spécifiquement intéressées aux effets du dispositif scolaire « CLIS » sur l'estime de soi des élèves. À notre connaissance, seulement deux études ont été réalisées. Thomazet et Blanc [19] ont étudié en France, au moyen du *Self-Esteem Inventory* de Coopersmith, l'influence du mode de scolarisation chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren¹. Ils ont comparé huit enfants en situation de handicap, quatre scolarisés en CLIS et quatre en CE2 avec huit élèves tout-venant scolarisés en milieu ordinaire. Les enfants, porteurs de ce syndrome, ont des niveaux d'estime de soi moins élevés que ceux des élèves tout-venant. Aucune différence significative n'est observée selon le mode de scolarisation. Ce dernier constat va à l'encontre des études stipulant que les enseignements spécialisés permettraient aux élèves concernés de s'évaluer de manière plus positive que les autres élèves scolarisés en milieu ordinaire. Le contexte de la CLIS, censé favoriser une meilleure estime de soi par le biais d'une qualité de travail et de règles plus souples, ne semble pas ici jouer ce rôle. Ces résultats sont à relativiser en raison du faible effectif de sujets étudiés mais aussi de l'impact de la réussite scolaire sur le niveau d'estime de soi au regard de trois dimensions : « l'intérêt des parents pour le domaine scolaire de leur enfant, l'importance que l'enfant accorde à sa propre réussite et le niveau de compétitivité instauré par l'enseignant » [19].

Lee-Nowacki [20], à l'aide de l'échelle toulousaine d'estime de soi (ETES) [3], a conduit une étude sur l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS et des élèves en milieu ordinaire tous âgés en moyenne de dix ans et six mois. Il n'en ressort aucune différence significative concernant leur estime de soi globale.

Les élèves scolarisés en CLIS ne sur-évalueraient pas leur estime de soi contrairement à ce que les études pionnières suggéraient [13]. L'hétérogénéité des échantillons d'études (âge, troubles et déficiences, pays de référence) et des dispositifs pédagogiques considérés dans les recherches susmentionnées pourraient expliquer, en partie, ces résultats controversés.

1.4. Objectif de la recherche

Plutôt que de réitérer une étude comparant les effets de différents modes de scolarisation sur l'estime de soi des élèves concernés, notre étude propose d'appréhender l'influence du type d'inclusion pratiqué en CLIS, en lien avec l'âge et le genre des élèves, sur leurs niveaux d'estime de soi. Nous mettons l'accent sur l'importance que revêtent la situation de l'élève

¹ Le syndrome de Williams-Beuren est une maladie génétique rare qui correspond à l'association d'un retard mental, d'une cardiopathie congénitale, d'un retard psychomoteur et d'une dysmorphie du visage.

Tableau 1
Caractéristiques des élèves de notre étude.

	Type d'inclusion			Total
	Inclusion individuelle	Inclusion individuelle et collective	Inclusion collective	
<i>Âge</i>				
10 ans et moins	8	10	3	21
11 ans et plus	10	5	4	19
<i>Genre</i>				
Filles	10	3	7	20
Garçons	8	4	8	20

dans son groupe classe, et la confrontation avec des autrui significatifs sur le développement de l'estime de soi. Il s'agit alors de s'interroger sur les effets des pratiques d'inclusion au sein des CLIS, dans le but de favoriser, entre autres, des compétences affectives en permettant aux élèves de se valoriser. Comment la pratique d'inclusion (individuelle et/ou collective), en lien avec l'âge et le genre, influence-t-elle les niveaux d'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS ?

2. Dispositif méthodologique

2.1. Population et procédure

L'étude a été menée auprès de 40 élèves français (20 filles et 20 garçons), scolarisés en CLIS dans la région Auvergne, âgés de 7 à 12 ans ($M=10,15$; $ET=2,08$). Quarante-cinq pour cent sont inclus individuellement, 37,5 % sont inclus collectivement et 17,5 % sont inclus à la fois individuellement et collectivement (cf. [Tableau 1](#)). Aucune différence significative n'est remarquée entre les groupes d'élèves ($\text{Chi}^2 > 05$).

Afin de limiter les effets liés à une trop grande variabilité interindividuelle, notre population est uniquement constituée d'élèves orientés en CLIS pour déficience intellectuelle légère.

La passation a été menée par nos soins, après obtention des accords de l'Inspection académique, des inspecteurs ASH de circonscription, des directeurs des écoles primaires sollicitées, des enseignants des CLIS concernées et des représentants légaux des enfants. Elle a eu lieu individuellement au sein des établissements scolaires dans des salles annexes aux salles de classe. Les informations socio-biographiques et contextuelles (telles que le type d'inclusion) ont été recueillies auprès des enseignants référents des CLIS.

2.2. Instrument utilisé

En cohérence avec la conception multidimensionnelle de l'estime de soi, l'instrument utilisé est la version française, traduite par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta [15] du questionnaire d'estime de soi de Harter [14], le *Self Perception Profile for Children* (SPPC). Ce dernier a été utilisé et validé auprès d'élèves en situation de handicap scolarisés en classes de perfectionnement. Ce questionnaire, dans

sa version française présente une cohérence interne satisfaisante (α compris entre 0,64 et 0,77)². Il comprend 30 questions composant 6 dimensions de l'estime de soi : « École » (représentations des compétences dans le domaine scolaire en général), « Sociale » (relations personnelles dans la sphère sociale), « Physique » (activités physiques et sportives), « Apparence » (corps et apparence physique), « Conduite » (comportements et respect des différentes règles et lois qui sont imposées au cours de la vie) et « Valeur propre » (estime de soi de manière globale, sur la vie en générale). Chaque sous-échelle comprend 5 questions. Quatre réponses sont possibles pour chaque proposition amenant à un score de 1 à 4. La somme des scores obtenus pour chaque sous-échelle est comprise entre 5 et 20.

3. Résultats

Suite à des analyses descriptives (cf. [Tableau 2](#)), nous avons souhaité vérifier l'effet de nos variables explicatives (type d'inclusion, âge et genre) sur les niveaux d'estime de soi des élèves. Des analyses de corrélations entre les dimensions de l'estime de soi ont également été réalisées³ (cf. [Tableau 3](#)). Ainsi, nous avons utilisé, lorsque les variables à expliquer n'étaient pas corrélées entre elles, des analyses de la variance univariées (Anova). Nous avons utilisé, pour les variables corrélées entre elles, des analyses de covariances (Ancova) qui permettent de traiter toutes les informations en une seule analyse [21] mais aussi de vérifier l'effet réel des variables

² L'analyse de cohérence interne que nous avons réalisée révèle des alphas de Cronbach compris entre 0,643 et 0,735, soit sensiblement ceux obtenus par Pierrehumbert et al. (1987).

³ Les analyses de corrélation réalisées sur les différentes dimensions de l'estime de soi évaluées par les élèves de CLIS révèlent que les dimensions « École » et « Physique » ne sont pas corrélées aux autres dimensions d'estime de soi (cf. [Tableau 2](#)). La dimension « École » semble être une dimension particulière chez les élèves scolarisés en CLIS, de par leur scolarisation différenciant des élèves tout-venant. Par les diverses pratiques d'inclusion collective rencontrées dans ce type de scolarisation, les comparaisons relevant de la dimension « Physique » peuvent s'effectuer soit dans le cadre d'apprentissage (un module d'Enseignement Physique et Sportif) ou encore dans les temps informels lors de récréations. Les élèves vont ainsi être amenés à se comparer aux élèves tout-venant sur diverses compétences telles que leur vitesse de course, leur dynamisme dans les jeux proposés découlant souvent de leur compréhension des règles du jeu. Ces deux dimensions semblent donc relever d'une logique de comparaison différente et variant des autres dimensions.

Tableau 2
Analyse descriptive des réponses fournies par les élèves de notre étude.

Dimensions de l'estime de soi	Type d'inclusion			Genre		Âge	
	Individuelle	Collective	Individuelle et collective	Filles	Garçons	Dix ans et moins	Onze ans et plus
École	M = 13,89 ; ET = 2,40	M = 15 ; ET = 1,77	M = 15,86 ; ET = 2,54	M = 14,3 ; ET = 1,62	M = 15 ; ET = 2,79	M = 14,81 ; ET = 2,46	M = 14,47 ; ET = 2,12
Social	M = 15,61 ; ET = 2,68	M = 13,33 ; ET = 2,89	M = 15,86 ; ET = 3,08	M = 13,9 ; ET = 2,99	M = 15,7 ; ET = 2,77	M = 13,86 ; ET = 2,95	M = 15,84 ; ET = 2,73
Physique	M = 14,28 ; ET = 2,91	M = 14,4 ; ET = 2,13	M = 13,86 ; ET = 2,27	M = 13,5 ; ET = 2,21	M = 15 ; ET = 2,55	M = 14,19 ; ET = 2,66	M = 14,31 ; ET = 2,33
Apparence	M = 14,94 ; ET = 3,37	M = 15,87 ; ET = 3,48	M = 15,71 ; ET = 3,25	M = 15,7 ; ET = 3,39	M = 15,15 ; ET = 3,34	M = 14,76 ; ET = 3	M = 16,16 ; ET = 3,61
Conduite	M = 14,89 ; ET = 2,56	M = 15,07 ; ET = 3,19	M = 15,35 ; ET = 2,83	M = 15,35 ; ET = 2,83	M = 14,6 ; ET = 2,89	M = 15,14 ; ET = 2,63	M = 14,79 ; ET = 3,14
Valeur propre	M = 15,72 ; ET = 2,72	M = 16,67 ; ET = 2,19	M = 16 ; ET = 4,08	M = 15,95 ; ET = 2,64	M = 16,3 ; ET = 2,96	M = 15,43 ; ET = 2,82	M = 16,89 ; ET = 2,58

Tableau 3
Corrélations des dimensions de l'estime de soi.

	Corrélations					
	Dimension « École »	Dimension « Sociale »	Dimension « Physique »	Dimension « Apparence »	Dimension « Conduite »	Dimension « Valeur Propre »
<i>Dimension « École »</i>						
Corrélation de Pearson	1	0,098	-0,126	-0,015	0,176	0,043
Sig.		0,538	0,425	0,924	0,265	0,789
<i>Dimension « Sociale »</i>						
Corrélation de Pearson	0,098	1	0,198	0,506**	0,308*	0,403**
Sig.	0,538		0,21	0,001	0,047	0,008
<i>Dimension « Physique »</i>						
Corrélation de Pearson	-0,126	0,198	1	0,194	-0,085	0,107
Sig.	0,425	0,21		0,218	0,593	0,501
<i>Dimension « Apparence »</i>						
Corrélation de Pearson	-0,015	0,506**	0,194	1	0,192	0,573**
Sig.	0,924	0,001	0,218		0,223	0
<i>Dimension « Conduite »</i>						
Corrélation de Pearson	0,176	0,308*	-0,085	0,192	1	0,409**
Sig.	0,265	0,047	0,593	0,223		0,007
<i>Dimension « Valeur propre »</i>						
Corrélation de Pearson	0,043	0,403**	0,107	0,573**	0,409**	1
Sig.	0,789	0,008	0,501	0	0,007	

* La corrélation est significative au niveau 0,05 ; ** La corrélation est significative au niveau 0,01.

explicatives sur une variable à expliquer en isolant les autres variables à expliquer [22]. Ces analyses ont été effectuées avec le logiciel SPSS Statistics 19.

Concernant l'Ancova relative à la dimension « Sociale » (cf. Tableau 4), nous relevons un effet principal du type d'inclusion pratiqué [$F(2,34) = 8,863, p < 0,001; \eta^2 = 0,415$], les élèves inclus individuellement ont un niveau d'estime de soi plus élevé ($M = 16,17; ET = 2,68$) que les élèves inclus collectivement ($M = 13,47; ET = 2,89$) (cf. Fig. 1). Les effets observés sur les niveaux d'estime de soi sont considérés comme grands lorsqu'ils sont supérieurs à 0,25 et comme moyens lorsqu'ils sont compris entre 0,09 et 0,24 [23].

Aussi, les élèves inclus collectivement ont un niveau d'estime de soi plus faible ($M = 13,47; ET = 2,89$) que les élèves inclus individuellement et collectivement ($M = 15,86; ET = 3,08$) (cf. Fig. 1).

Un effet d'interaction est remarqué entre l'âge et le genre des élèves [$F(1,35) = 6,232, p < 0,020; \eta^2 = 0,200$] où l'âge influence les résultats sur la dimension « Sociale » en fonction du genre des élèves [$F(1,35) = 16,884, p < 0,000; \eta^2 = 0,403$].

Tableau 4
Sommaire de l'ANCOVA pour les effets inclusion, genre, et âge sur la dimension « Sociale » de l'estime de soi.

	F	Eta ² partiel
Inclusion	8,863***	0,415
Genre	9,559**	0,277
Age	0,135	0,005
Inclusion × genre	2,663	0,176
Inclusion × âge	1,939	0,134
Genre × âge	6,232*	0,200
Inclusion × genre × âge	0,308	0,024

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

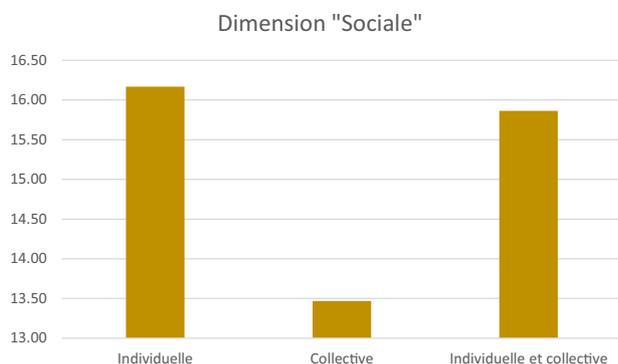


Fig. 1. Effet principal du type d'inclusion sur la dimension « Sociale ».

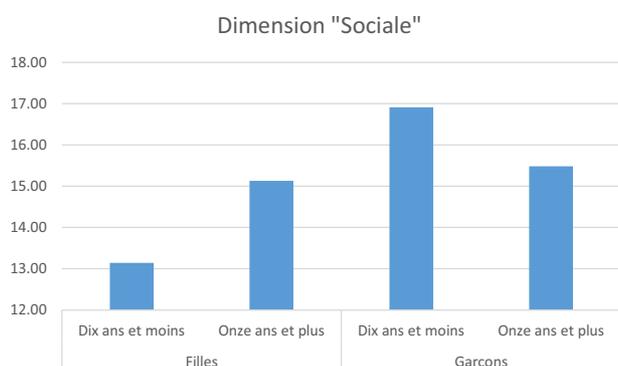


Fig. 2. Effet d'interaction entre le genre et l'âge des élèves sur la dimension « Sociale ».

Chez les élèves âgés de dix ans et moins, les filles ont un niveau d'estime de soi plus faible ($M = 13,14$; $ET = 2,43$) que les garçons [$M = 16,91$; $ET = 2,69$] (cf. Fig. 2).

La seconde Ancova (cf. Tableau 5), concernant les effets observés sur la dimension « Valeur propre », met en exergue un effet principal de l'âge des élèves [$F(1,34) = 5,071$, $p < 0,033$; $\eta^2 = 0,169$], les élèves les plus âgés ont un niveau d'estime de soi « Valeur propre » plus élevé ($M = 16,80$; $ET = 2,58$) que celui des élèves les plus jeunes ($M = 14,89$; $ET = 2,82$) (cf. Fig. 3).

Les ANCOVA suivantes ne permettent pas de souligner des effets principaux ou d'interaction.

Des analyses réalisées avec les dimensions « Physique » et « École » non corrélées aux autres ne révèlent aucun effet principal ni d'interaction.

Tableau 5

Sommaire de l'ANCOVA pour les effets inclusion, genre, et âge sur la dimension « Valeur propre » de l'estime de soi.

	F	Eta ² partiel
Inclusion	1,117	0,082
Genre	0,184	0,077
Age	5,071*	0,169
Inclusion × genre	0,913	0,068
Inclusion × âge	3,036	0,195
Genre × âge	1,788	0,067
Inclusion × genre × âge	0,505	0,039

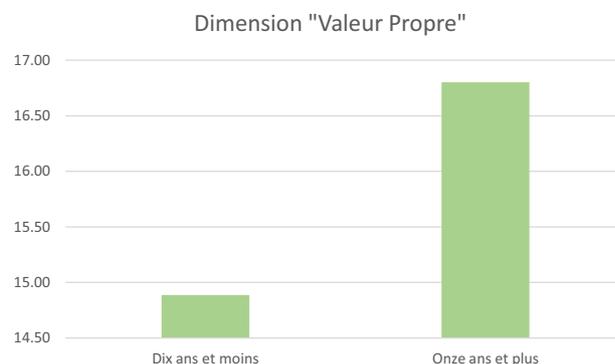
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fig. 3. Effet principal de l'âge des élèves sur la dimension « Valeur propre ».

4. Discussion et conclusion

L'objectif de notre étude était d'explorer l'estime de soi d'élèves scolarisés en CLIS, dans le contexte scolaire français. Nous souhaitions appréhender l'influence du type d'inclusion, mis en lien avec des variables développementales, telles que l'âge et le genre des élèves, sur les différentes dimensions d'estime de soi.

L'Ancova testant les effets principaux et d'interaction de l'inclusion, du genre et de l'âge des élèves sur la dimension « Sociale » révèle un effet principal de l'inclusion scolaire, les élèves inclus individuellement ont un niveau d'estime de soi « Sociale » plus élevé que les élèves inclus collectivement. La valorisation observée pour les élèves pratiquant des inclusions individuelles peut être expliquée par des comparaisons descendantes envers le groupe d'appartenance et par des comparaisons ascendantes motivantes envers le groupe d'accueil [24]. Lors de comparaisons descendantes, les élèves inclus individuellement se sentent plus compétents que les autres élèves de la CLIS puisqu'ils sont inclus dans d'autres classes de l'école où les élèves ont moins de difficultés. De ce fait, ils s'en sentent valorisés. Ces résultats s'expliquent par la théorie du « Big fish little pond effect » développée par Marsh [25] où « un élève scolarisé avec des individus autant, voire plus compétents que lui, aura une plus mauvaise représentation de ses performances scolaires (petit poisson dans grand bassin) par rapport à un élève scolarisé avec des individus moins compétents (grand poisson dans petit bassin) » [26]. Lors de comparaisons ascendantes, les élèves inclus individuellement se comparent aux élèves du groupe d'accueil et ces derniers leurs servent de modèles favorisant l'estime de soi des élèves accueillis. Lors d'inclusions collectives, seules des comparaisons ascendantes rendant inaccessibles le groupe d'accueil sont effectuées. Ainsi, les élèves inclus individuellement, par les différentes comparaisons ascendantes et descendantes qu'ils utilisent, se trouvent en position d'exception dans leur groupe d'appartenance et sont ainsi à la place du « grand poisson dans un petit bassin ». Nous observons également un niveau d'estime de soi plus élevé lors d'inclusions individuelle et collective en comparaison à la pratique d'inclusion collective isolée. De même ces élèves, qui ponctuellement sont inclus individuellement dans d'autres classes, se sentent valorisés et se trouvent dans une position

d'exception comparativement aux élèves qui ne sont inclus que collectivement. Lors de l'inclusion collective, toute la classe est présente avec les élèves du groupe d'accueil ; il n'y a donc pas de place d'exception à tenir. Ces résultats sont remarquables sur la dimension « Sociale » de l'estime de soi puisque les pratiques d'inclusion, centrées sur la nécessité d'une socialisation avec des pairs tout-venant, amènent à s'évaluer préférentiellement sur cette dimension.

De plus, un effet d'interaction entre l'âge et le genre des élèves est relevé. Ainsi, chez les élèves les plus jeunes, les filles ont un niveau d'estime de soi plus élevé que les garçons. Comme pour les enfants tout-venant, d'une part, et les enfants scolarisés en milieu spécialisé, d'autre part, les garçons en situation de handicap scolarisés en CLIS ont un niveau d'estime de soi « Sociale » plus élevé que les filles [7,9,27] et ce uniquement lorsqu'ils sont âgés de dix ans et moins. Ce résultat souligne ainsi que c'est pendant l'enfance que les différences de genre sont les plus influentes.

Le seconde Ancova montre un effet principal de l'âge des élèves sur la dimension « Valeur propre » pour laquelle les élèves les plus âgés ont un niveau d'estime de soi plus élevé que les élèves les plus jeunes. Ce résultat relatif à la dimension « Valeur propre » corrobore ceux obtenus dans la littérature s'intéressant aux caractéristiques développementales de l'estime de soi d'élèves en « situation de handicap » ou non [5,28,29]. Aussi, les attentes pédagogiques que les enseignants se fixent en fonction des besoins et des capacités des élèves à l'instant *t* et non en fonction de leur âge académique expliquent l'effet observé sur cette dimension. Ces choix pédagogiques, en permettant aux élèves d'acquérir à leur rythme de nouvelles connaissances et compétences, contribueraient à une valorisation de soi.

Les tailles d'effet observées soulignent l'impact des variables retenues pour expliquer les variations des niveaux d'estime de soi des élèves. Toutefois, il convient d'appréhender ces résultats avec prudence, compte tenu de l'effectif relativement réduit sur lequel porte notre étude.

Suite à l'identification de certaines variables réalisée dans cette étude, il est possible de préciser les recherches sur les CLIS afin d'appréhender plus finement les caractéristiques des élèves qui y sont scolarisés. S'intéresser aux représentations de soi et au rapport à l'école qu'ont les élèves en situation de handicap permettrait d'appréhender comment ces élèves s'évaluent et se définissent mais aussi comment ils signifient le contexte scolaire dans lequel ils sont insérés. Ce retour sur le sens que les élèves accordent à l'école permettrait de compléter les informations déjà recensées dans la littérature auprès des personnels enseignants et éducatifs.

La prise en considération de ces résultats, par les enseignants des classes concernées, dans la mise en place pédagogique des objectifs d'apprentissage, permettrait de favoriser des niveaux d'estime de soi plus élevés chez les élèves de CLIS. Privilégier des pratiques d'inclusion individuelle semblerait pertinent pour permettre aux élèves de se valoriser et d'être valorisés. En appréciant ces résultats de recherches et en approfondissant la connaissance des caractéristiques des élèves en situation de handicap, les conditions de scolarisation de ces élèves pourraient alors être plus adaptées à leurs besoins.

Déclaration d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

Références

- [1] Bastide F. La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST* 2011;111:34–41.
- [2] Harter S. Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In: Bolognini M, Prêteur Y, editors. *Estime de soi : perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé; 1998. p. 57–81.
- [3] Oubrayrie N, de Léonardis M, Safont C. Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Rev Eur Psychol Appl* 1994;44(4):309–17.
- [4] Lemétayer F, Kraemer D. Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Rev Psychoeduc* 2005;34(1):57–70.
- [5] Oubrayrie N, Lescarret O, de Léonardis M. Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance* 1996;3:383–403.
- [6] Harter S. Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In: Suls J, Greenwald J, editors. *Psychological perspective on the self*. Hillsdale: Erlbaum; 1986. p. 137–81.
- [7] Hue S, Rousse J, BonMarie L, Strayer F. Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bull Psychol* 2009;62(1):3–14.
- [8] Cläes M. La psychologie de l'adolescence. In: Gaonac'h D, Golder C, editors. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette; 1995. p. 196–222.
- [9] Bariaud F, Bourcet C. Le sentiment de valeur de soi. *Orient Scol Prof* 1994;23:271–90.
- [10] Ninot G, Bilard J, Delignieres D, Sokołowski M. La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Rev Eur Handicap Mental* 2000;50(1):165–73.
- [11] Dupras G, Bouffard T. Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones-EMCESA. *Rev Eur Psychol Appl* 2011;61(2):89–100.
- [12] Vouillot F. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. Paris: Autrement dit; 2000.
- [13] Pierrehumbert B, Zanone F, Kauer-Tchicaloff C, Plancherel B. Image de soi et échec scolaire. *Bull Psychol* 1988;384:333–45.
- [14] Harter S. *Manual for self-perception profile for children*. Denver: University of Denver; 1985.
- [15] Pierrehumbert B, Plancherel B, Jankech-Caretta C. Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Rev Psychol Appl* 1987;37(4):359–77.
- [16] Pierrehumbert B, Tamagni Bernasconi K, Geldof S. Estime de soi et alternatives pédagogiques. In: Bolognini M, Prêteur Y, editors. *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé; 1998. p. 183–95.
- [17] Conley TD, Ghavami N, VonOhlen J, Foulkes P. General and domain-specific self-esteem among regular education and special education students. *J Appl Social Psychol* 2007;37(4):775–89.
- [18] Leonova T, Grilo G. La faible estime de soi des enfants dyslexiques : mythe ou réalité ? L'année Psychol 2009;103(3):431–62.
- [19] Thomazet M, Blanc R. L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc* 2008;56(3):165–72.
- [20] Lee-Noowacki S. L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. *Psychol Educ* 2002;48:79–90.
- [21] Dancy CP, Reidy J (traduit de l'anglais par N. Gauvrit) *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows*. Bruxelles: De Boeck Université; 2007.

- [22] Tabachnick BG, Fidell LS. *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Pearson; 2007.
- [23] Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2^e éd. New York: Academic Press; 1988.
- [24] Martinot C. *Le soi : les approches psychosociales*. Grenoble: Universitaires de Grenoble; 2002.
- [25] Marsh HW. The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *J Educ Psychol* 1987;79:280–95.
- [26] Courtinat A. Estime de soi et contextes de scolarisation chez des élèves à haut potentiel. *Rev Quebec Psychol* 2009;30:173–96.
- [27] Fize M. *Les pièges de la mixité à l'école primaire*. Paris: Presses de la renaissance; 2003.
- [28] Bégarie J, Mañano C, Ninot G. Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *Can J Psychiatry* 2011;56(3): 179–86.
- [29] Harter S. The perceived competence scale for children. *Child Dev* 1982;53:87–97.