

# Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans

Emilie Chevallier, Myriam De Léonardis, Amélie Courtinat-Camps

## ► To cite this version:

Emilie Chevallier, Myriam De Léonardis, Amélie Courtinat-Camps. Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans. 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation, May 2013, France. pp.340-347, 2014. <hal-01019630>

**HAL Id: hal-01019630**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01019630>**

Submitted on 7 Jul 2014

**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.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Emilie Chevallier**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697)  
- Université Toulouse II

**Myriam de Léonardis**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697) - Université Toulouse II

**Amélie Courtinat-Camps**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697) - Université Toulouse II

## Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans

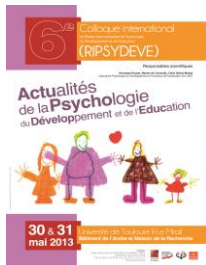
### Résumé

Quels sont les caractéristiques et les facteurs influençant l'estime de soi des élèves en situation de handicap scolarisés dans des Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS) ? Différentes lois et circulaires (30/06/1975 ; 18/11/1991 ; 11/02/2005 ; 17/07/2009) ont permis l'évolution de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Au travers des CLIS ces élèves peuvent être inclus dans l'école la plus proche de leur domicile. Ainsi, ils sont en lien avec des élèves en situation de handicap ou non et bénéficient de pratiques pédagogiques adaptées à leurs besoins spécifiques, telles que des pratiques d'inclusions individuelles et/ou collectives privilégiées par l'Éducation Nationale. Ce milieu particulier de scolarisation contribue à leur personnalisation. L'estime de soi, dimension affective de l'image de soi, se construit en lien avec le contexte (L'Écuyer, 1979 ; Martinot, 2002) ; les interactions sociales et les milieux de vie de l'enfant jouent un rôle essentiel dans son développement. Au cours de l'enfance, l'estime de soi est modulée en fonction de l'âge, du sexe et en fonction des contextes de scolarisation (Alaphilippe, 2010 ; Hue, 2009 ; Pierrehumbert, 1988).

Les résultats d'études sont controversés quant à l'évaluation de l'estime de soi faite par des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé (Conley, 2010 ; Ninot, 2007). Les différentes pratiques d'intégrations qui peuvent être proposées aux élèves en situation de handicap n'influencent pas l'estime de soi de la même manière (Poussin et Sordes-Ader, 2005). Qu'en est-il dans un contexte législatif qui affirme l'importance des pratiques d'inclusion en CLIS ? Nous supposons que l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS est influencée par différents facteurs tels que la durée de la scolarité au sein de la CLIS (1an/2ans/3ans), le type de pratique d'inclusion dans d'autres classes (individuelle/collective), le niveau en lecture (lecteur/non lecteur), l'âge des élèves (10 ans et moins/11 ans et plus) et leur sexe.

Nous avons rencontré 42 élèves scolarisés dans six CLIS. Les groupes obtenus pour chacune des modalités de nos variables sont relativement homogènes. Afin de mesurer l'estime de soi des élèves, nous avons utilisé une échelle auto-évaluative : le *Self Perception Profile for Children* (Pierrehumbert, 1987) qui s'inscrit dans une conception multidimensionnelle de l'estime de soi et qui comporte ainsi six sous-échelles. Les résultats obtenus ont été analysés statistiquement par le biais du logiciel SPSS. Nous les présenterons lors du colloque.

Mots-clés : CLIS – Élèves - Estime de soi – Handicap - Scolarisation



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Emilie Chevallier**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697)  
- Université Toulouse II

**Myriam de Léonardis**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697) - Université Toulouse II

**Amélie Courtinat-Camps**, Laboratoire Psychologie du développement et Processus de Socialisation (EA 1697) - Université Toulouse II

## Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans

### Introduction

L'objectif général de cette contribution est d'apporter des éléments de compréhension relatifs au développement de l'estime de soi chez des élèves en situation de handicap : quels sont les effets d'un dispositif pédagogique particulier, tel que la scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS), sur l'estime de soi des élèves concernés ? La durée de scolarisation dans cette classe, le statut de lecteur *versus* non lecteur des élèves, le type d'inclusion pratiqué (individuelle *vs* collective), l'âge et le genre des élèves sont-ils des facteurs susceptibles d'infléchir l'estime de soi ?

Depuis quatre décennies, plusieurs lois et circulaires (30/06/1975 ; 18/11/1991 ; 11/02/2005 ; 17/07/2009) ont permis de faire évoluer les dispositifs pédagogiques accueillant les élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire. Aujourd'hui la scolarisation de ces élèves est devenue une des priorités du système éducatif dans une perspective d'égalité des chances. Pour cela, les élèves scolarisés en CLIS bénéficient d'enseignements en commun avec les élèves tout-venant par le biais des inclusions individuelle et/ou collective. À travers la scolarisation en CLIS, la volonté affichée du MEN est de ne pas distinguer les élèves de CLIS des autres élèves, pour favoriser leur socialisation et leur valorisation, mais aussi les intéresser et les faire participer à la vie de l'école pour qu'ils soient des acteurs à part entière de cette vie scolaire.

Ces élèves, en étant inclus en milieu ordinaire sont en contact permanent avec les élèves tout-venant. En ayant la possibilité de se comparer à leurs pairs, comment se perçoivent ces élèves scolarisés en CLIS ? Se survalorisent-ils ou, au contraire, se dévaluent-ils ? Nous souhaitons interroger les effets de cette scolarisation sur le développement identitaire des élèves et spécifiquement sur l'estime de soi.

Ainsi, l'estime de soi, dimension évaluative de l'image de soi, résulte de la construction identitaire que chaque individu élabore et construit en lien avec son environnement et avec autrui (Cooley, 1902 ; James, 1890 ; Wallon, 1946). Les interactions sociales et les milieux de vie de l'enfant jouent un rôle essentiel dans sa construction identitaire et dans sa personnalisation (Malrieu, 1973). La modélisation de l'estime de soi a soulevé de nombreux débats quant à son caractère unidimensionnel, multidimensionnel, et hiérarchique. Nous considérons l'estime de soi comme multidimensionnelle et hiérarchisée (Harter, 1982 ; Marsh, 1986) en ce sens qu'elle est composée de plusieurs dimensions se rapportant aux domaines de vie des individus. Les enfants seraient capables vers l'âge de cinq ans de s'auto évaluer (Marsh, Craven & Debus, 1991). Leurs auto-évaluations sont alimentées par les comparaisons qu'ils peuvent effectuer avec différents pairs et adultes qu'ils côtoient à l'école par exemple. En ce sens, cette dernière est un lieu privilégié pour la construction de l'estime de soi.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Nous cherchons donc à savoir comment un contexte scolaire particulier, tel que les CLIS, influence l'estime de soi des élèves concernés.

## Problématique

Quels sont les caractéristiques de l'estime de soi et les facteurs influençant son développement chez des élèves en situation de handicap, scolarisés dans des Classes d'Inclusion Scolaire ?

Les recherches pionnières ont montré que le contexte de scolarisation influence l'estime de soi des élèves en situation de handicap. Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel (1988) ont comparé trois groupes d'élèves suisses francophones, âgés de 9 à 13 ans, en évaluant leur estime de soi par le biais du *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1982, version traduite par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta, 1987). Cet outil est composé de six dimensions : Ecole, Social, Physique, Apparence, Conduite et Valeur Propre. Les groupes sont composés d'élèves en retard scolaire dans le cursus ordinaire, d'élèves scolarisés en milieu spécialisé et d'élèves sans difficultés dans le cursus ordinaire. Les élèves scolarisés en milieu spécialisé (classe de perfectionnement) ont une estime de soi plus élevée que les élèves scolarisés dans le milieu ordinaire (dans le domaine scolaire) et qui semble augmenter au fil des années au sein du milieu spécialisé. Cette survalorisation des élèves en milieu spécialisé pourrait être expliquée par une image irréaliste renvoyée par l'enseignant qui diminue les exigences et accentue les réussites plutôt que les échecs souhaitant voir les élèves progresser plus que réussir. Les niveaux d'estime de soi des élèves varient également selon leur âge puisque les élèves plus âgés ont des niveaux d'estime de soi plus élevés que les plus jeunes comme le soulignent les résultats obtenus dans la littérature sur le développement de l'estime de soi (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Oubrayrie, Lescarret & de Léonardis, 1996).

Des recherches plus récentes amènent les mêmes constats. Ninot, Bilard, Delignières et Sotkolowski (2000) étudient l'estime de soi d'adolescents français présentant une déficience intellectuelle, âgés de 11 à 14 ans. Ils comparent ainsi des élèves d'éducation spécialisée en Institut Médico-Educatif (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 est faite au moyen du SPPC. Leurs résultats corroborent ceux obtenus par Pierrehumbert et al. (1988) : les élèves du domaine « spécial » évaluent leurs compétences plus favorablement que les autres. De plus, ces élèves montrent 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 ». Ils montrent également que les garçons s'évaluent globalement plus positivement que les filles et spécifiquement sur les dimensions relatives aux compétences sportives et sociales.

A l'inverse, d'autres recherches concluent que les élèves scolarisés en milieu spécialisé témoignent de niveaux d'estime de soi moins élevés que ceux des élèves scolarisés en milieu ordinaire (Conley, Ghavami, VonOhlen & Foulkes, 2009 ; Leonova & Grilo, 2000).

Si nous examinons plus particulièrement les dispositifs scolaires en eux-mêmes et les pratiques pédagogiques sous-jacentes, nous remarquons que ces dernières influencent l'estime de soi des élèves. En effet, Poussin et Sordes-Ader (2005) constatent que les modalités d'inclusion pratiquées influencent l'estime de soi des élèves : les élèves inclus partiellement dans d'autres classes ont des niveaux d'estime de soi moins élevés que les élèves pratiquant d'autres types d'inclusion. Les



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

inclusions partielles évoquées ici sont similaires à celles que les élèves scolarisés en CLIS pratiquent, laissant supposer que ces derniers ont des niveaux d'estime de soi moins élevés que ceux des élèves tout-venant. Toutefois, les rares études portant sur les CLIS (Lee-Nowacki, 2002 ; Thomazet & Blanc, 2008) ne rapportent pas de différences au niveau de l'estime de soi entre les élèves qui y sont scolarisés et les élèves tout-venant.

L'hétérogénéité des échantillons d'études (âges, pathologies, pays de référence) et des dispositifs pédagogiques considérés dans les recherches susmentionnées pourraient expliquer, en partie, ces résultats controversés.

Dans ce cadre, nous proposons d'évaluer les effets différenciés de facteurs inhérents à la scolarisation en CLIS sur les niveaux d'estime de soi des élèves, tels que la durée de scolarisation, le type d'inclusion mais aussi en considérant les effets de caractéristiques socio-biographiques et scolaires comme l'âge, le genre des élèves et le niveau de lecture ; l'acquisition de la lecture et de l'écriture est un des objectifs fondamentaux à l'école primaire (Socle Commun de Connaissances et de Compétences). Cette acquisition est valorisée et est valorisante pour les personnes alphabétisées au sein de nos sociétés occidentales puisqu'elle permet un degré d'autonomie et d'indépendance plus important (Rambaud, 2009). Nous pouvons nous questionner quant à la perception de l'analphabétisation par les personnes concernées notamment lorsqu'elles sont en situation de handicap en CLIS.

## Méthodologie

Nous supposons que l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS est influencée par la durée de la scolarité au sein de la CLIS (1an/2ans/3ans), le type d'inclusion pratiquée dans d'autres classes (individuelle/collective/double/aucune), le niveau en lecture (lecteur/non lecteur), l'âge des élèves (10 ans et moins/11 ans et plus) et le genre (fille/garçon).

Tableau 1 : Description de la population d'étude

		Effectifs	%
Durée de la scolarisation en CLIS	1 an	18	42,9%
	2 ans	9	21,4%
	3 ans et +	15	35,7%
Pratique d'inclusion	Indiv	18	42,9%
	Collective	15	35,7%
	Indiv & collective	7	16,7%
	Aucune	2	4,8%
Niveau en lecture	Lecteur	31	73,8%
	Non lecteur	11	26,2%
Âge des élèves	10 ans et -	23	54,8%
	11 ans et +	19	45,2%
Genre	Filles	22	54,5%
	Garçons	20	47,6%



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Nous avons rencontré 42 élèves, présentant tous des difficultés sociales et des troubles cognitifs, scolarisés dans six CLIS. Notre échantillon est composé de 22 filles et de 20 garçons, âgés de 7 à 12 ans ( $M = 10,09$  ;  $ET = 1,43$ ), les élèves sont majoritairement lecteurs (73,8%), inclus pour une grande partie individuellement et en CLIS depuis un an (42,9%).

Afin d'évaluer les niveaux d'estime de soi des élèves, nous avons utilisé une échelle auto-évaluative supportant un modèle multidimensionnel de l'estime de soi : le *SPPC* (Harter, 1982, version traduite par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta, 1987). Cette échelle comporte ainsi 6 dimensions : Ecole, Social, Physique, Apparence, Conduite et Valeur Propre.

## Résultats

### *La durée de la scolarisation en CLIS*

Les résultats révèlent que les élèves scolarisés en CLIS depuis deux ans ont une estime de soi « Valeur Propre » plus élevée que les élèves qui sont scolarisés en CLIS depuis un an. Nos analyses soulignent également un effet d'interaction entre la durée de la scolarisation en CLIS et l'âge des élèves. Les élèves scolarisés en CLIS depuis un an ont une estime de soi « Apparence » plus élevée lorsqu'ils sont plus âgés (11 ans et plus) que lorsqu'ils sont plus jeunes (10 ans et moins).

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ces résultats. Les élèves les plus âgés scolarisés en CLIS depuis un an sont les élèves qui sont restés le plus longtemps dans le système ordinaire, où ils ont pu être stigmatisés. Ils sont, au sein de la CLIS, scolarisés avec des élèves en situation de handicap, qui leur ressemblent. Des caractéristiques communes avec l'endogroupe peuvent permettre une réassurance et une valorisation. Aussi des stratégies défensives ont pu être mises en place en raison des années scolaires passées en milieu ordinaire (Martinot, 2002). Ces résultats peuvent également s'expliquer par la théorie du « *Big fish little pond effect* » (Marsh, 1987) : les élèves les plus âgés scolarisés en CLIS depuis un an seraient peu nombreux et se retrouveraient ainsi en position d'exception. Cette position d'exception pourrait faciliter cette valorisation de soi.

Aussi, les élèves les plus âgés ont une estime de soi moins élevée lorsqu'ils sont en CLIS depuis trois ans et plus plutôt que depuis un an. La majorité des élèves en CLIS depuis trois ans et plus sont âgés d'onze ans et plus (11 élèves sur 15). En ce sens, il n'y a plus de place d'exception à tenir lorsqu'on est en CLIS depuis trois ans et plus et âgé d'onze ans et plus. Aussi, on peut supposer, qu'après avoir passé plusieurs années au sein d'un même dispositif, les élèves appréhendent plus précisément son fonctionnement. Ils perçoivent peut-être la souplesse appliquée par certains enseignants quant aux objectifs à atteindre, peut-être perçoivent-ils aussi la différenciation qui est faite au sein de la classe.

Les élèves les plus jeunes, quant à eux, ont un niveau d'estime de soi qui augmente avec la durée de la scolarisation en CLIS. Ainsi, la théorie de Marsh (1987) peut également expliquer ce constat. En étant les plus jeunes dans ces CLIS où les autres élèves sont majoritairement plus âgés, ils se retrouvent en position d'exception. Aussi les élèves les plus jeunes scolarisés en CLIS depuis deux ans ont quitté le système scolaire ordinaire plus tôt que les autres élèves. Observons-nous les effets d'une prise en charge en CLIS plus précoce ?

### *Le type d'inclusion pratiqué*

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 en inclusions individuelles pourrait être



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

expliquée par comparaisons ascendantes motivantes<sup>1</sup> envers le groupe d'accueil et par des comparaisons descendantes<sup>2</sup> envers le groupe d'appartenance (Martinot, 2002). Lors de simples inclusions collectives, nous pouvons supposer que seules des comparaisons ascendantes rendant inaccessible le groupe d'accueil sont effectuées. Nous pouvons supposer que les élèves inclus individuellement, par les différentes comparaisons ascendantes et descendantes qu'ils utilisent, se trouvent en position d'exception dans ce groupe d'accueil et dans leur groupe d'appartenance (Marsh, 1987) ce qui n'est pas le cas dans une pratique d'inclusion collective où toute la classe est présente.

L'effet de genre sur l'estime de soi sociale révèle que les garçons s'évaluent plus positivement dans ce domaine que les filles. De la même manière que pour les enfants tout-venant, les garçons en situation de handicap ont une estime de soi plus élevée que les filles (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Fize, 2003; Hue et *al.*, 2009).

Nos analyses mettent en exergue un effet d'interaction entre le type d'inclusion pratiqué et l'âge de l'élève sur la dimension « Valeur-Propre ». Les élèves les plus âgés ont une estime de soi « Valeur Propre » plus élevée lorsqu'ils sont inclus individuellement et collectivement que lorsqu'ils ne sont inclus qu'individuellement et comparativement aux élèves les plus jeunes. La pratique d'inclusion individuelle et collective permettrait donc d'obtenir une estime de soi générale plus élevée seulement pour les élèves les plus âgés. Les élèves les plus âgés scolarisés en CLIS n'auraient pas autant besoin d'être en position d'exception que les élèves les plus jeunes scolarisés en CLIS depuis deux ans ou un an. La pratique seule d'inclusion individuelle les place peut être dans une position d'exception stigmatisante qui est limitée lorsque la pratique d'inclusion collective vient doubler l'effet de l'inclusion individuelle. Cette place stigmatisante peut être expliquée par le fait que ces élèves en étant les plus âgés sont souvent, lors d'inclusions individuelles, inclus dans des classes où, à niveaux scolaires équivalents, les élèves sont plus jeunes.

Les analyses d'interaction avec le genre révèlent que les garçons pratiquant des inclusions individuelle et collective ont une estime de soi scolaire plus élevée que les filles pratiquant ces inclusions. Nous savons que les filles ont généralement un soi moins déterminé par l'extraversion que les garçons, ceci se rapportant à l'intégration des stéréotypes de genre. Ainsi, la pratique d'inclusion, étant tournée vers l'extérieur et autrui, peut ne pas être autant investie par les filles que par les garçons notamment sur la dimension scolaire où, dans ce domaine, les filles sont généralement reconnues pour être moins extraverties que les garçons (Fize, 2003).

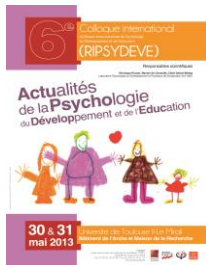
#### *Le niveau en lecture*

Nous ne constatons pas d'effet principal du niveau en lecture.

Néanmoins nous relevons un effet principal du genre des élèves sur les dimensions sociale et physique où les garçons ont des niveaux d'estime de soi plus élevés. Il s'agit de dimensions sur lesquelles les garçons s'évaluent souvent plus favorablement que les filles (Ninot et *al.*, 2000). Les études sur les stéréotypes de genre permettent d'apprécier ces résultats (Fize, 2003 ; Vouillot, 2000).

<sup>1</sup> Les élèves de la CLIS accueillis en classe ordinaire prennent les élèves du groupe d'accueil comme modèles à suivre.

<sup>2</sup> Les élèves de la CLIS inclus dans une classe ordinaire se comparent aux autres élèves de la CLIS qui ne sont pas inclus dans d'autres classes et s'en sentent valorisés.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Conclusion

Ces résultats permettent d'apporter des éléments de compréhension et de définir certaines caractéristiques de l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS en montrant dans quelle mesure l'estime de soi de ces élèves est influencée par la durée de la scolarisation en CLIS, le type d'inclusion pratiqué, l'âge des élèves et leur genre. Les explications fournies au moyen des théories de comparaisons sociales (Martinot, 2002), de la théorie du « *Big fish little pond effect* » (Marsh, 1987) et des théories correspondant aux caractéristiques développementales de l'estime de soi et des différences de genre permettent de mettre en lumière ces résultats.

Cette recherche, ambitieuse et novatrice, en se proposant de se centrer uniquement sur les CLIS, a permis de souligner les facteurs influençant les niveaux d'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS. Il semble dès lors possible d'évaluer les niveaux d'estime de soi d'élèves en situation de handicap scolarisés dans différents dispositifs pédagogiques.

## Références bibliographiques

- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 271-290.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New-York : C. Scribner's sons.
- Conley, T-D., Ghavami, N., VonOhlen, J., & Foulkes, P. (2007). General and Domain-Specific Self-Esteem Among Regular Education and Special Education Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 37 (4), 775-789.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité à l'école primaire*. Paris, France : Presse de la renaissance.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.
- Hue, S., Rousse, J., BonMarie, L., & Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 62 (1), 3-14.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New-York: Henry Holt.
- Lee-Nowacki, S. (2002). L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. *Psychologie et éducation*, 48, 79-90.
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des enfants dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'année psychologique*, 103 (3), 431-462.
- Malrieu, P. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alpahnadéry & R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant*, 5. Paris : PUF.
- Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Martinot, D. (2002). *Le soi, les approches psychosociales*. Grenoble : PUG.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D., & Sotkolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50 (1), 165-173.





### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & de Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49 (3), 383-403.
- Poussin, M. et Sordes-Ader, M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteint de surdité congénitale. *Psychologie et éducation*, 2, 37-51.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant, *Revue de Psychologie Appliquée*, 37 (4), 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire, *Bulletin de Psychologie*, 384, 333-345.
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. (Thèse de doctorat, Université de Nantes, France).
- Thomazet, M., & Blanc, R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56 (3), 165-172.
- Vouillot, F. (2000). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris, France : Autrement dit.
- Wallon, H. (1946). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». Dans *Journal égyptien de psychologie*, 2 (1), reproduit dans *Enfance* (1959), n°spécial, 3-4, 279-286.

### Lois et circulaires

- Loi d'orientation n° 75-534 sur le handicap du 30 juin 1975.
- Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991.
- Loi sur le handicap n°2005-102 du 11 février 2005.
- Circulaires n°2009-88 et 2009-087 du 17 juillet 2009.

### Pour citer ce document :

Chevallier, E., de Léonardis, M., & Courtinat-Camps, A. (2014). Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 340-347). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>