

L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

Un lien avec l'estime de soi des élèves

Comment l'établissement scolaire peut-il lutter contre l'absentéisme scolaire ?

Frédérique CHEVASSON

2^e année de Master MEEF 2nd degré Encadrement Éducatif

Référent mémoire : Amélie DUGUET

UE 3 EC 2

2022-2023

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Leur soutien, leurs encouragements et leurs précieux conseils ont été essentiels dans cette aventure intellectuelle.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma référente de mémoire Amélie Duguet, pour sa guidance experte et son investissement sans faille. Sa passion pour la recherche et sa disponibilité ont été une source d'inspiration tout au long de ce processus.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes proches et ma famille pour leur soutien inconditionnel. Leur présence bienveillante, leurs encouragements constants et leurs précieux conseils m'ont permis de surmonter les moments de doute et de maintenir ma motivation jusqu'au bout.

Mes amis méritent également une mention spéciale pour leur soutien moral et leur compréhension tout au long de cette période intense. Leurs encouragements, leurs discussions stimulantes et leur amitié ont été des piliers sur lesquels je me suis appuyée.

Je voudrais également remercier Nadège Tixier, CPE au collège Félix Tisserand à Nuits-Saint-Georges, et tutrice de stage, pour sa disponibilité à m'écouter et à m'accompagner au jour le jour dans mon travail, ainsi que dans la réalisation de ce mémoire. Je n'oublie pas Virginie Renaut, CPE au collège Félix Tisserand et collègue de Madame Tixier, qui a été un soutien dans la construction de mon mémoire

J'adresse mes remerciements à Madame Béatrice Labadie et Monsieur Zakaria Elmiyoui, Principale et Principal adjoint au collège Félix Tisserand, pour m'avoir accordé la confiance nécessaire pour élaborer mon projet de mémoire au sein de l'établissement.

Enfin, je remercie l'INSPE de Dijon, plus précisément Madame Dominique Pasteur, Christelle Jouffroy ainsi qu'Amélie Duguet. Durant ces deux années de Master, elles ont su me donner les clés pour réussir grâce à leurs enseignements mais aussi grâce à leur écoute et leur engagement.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
REVUE DE LA LITTÉRATURE	6
I. L'ABSENTÉISME SCOLAIRE	6
1. Définition	6
2. Les différents facteurs de l'absentéisme scolaire	7
3. Les conséquences de l'absentéisme scolaire	8
II. L'ESTIME DE SOI	9
1. Définition	9
2. Le sentiment d'appartenance	10
3. Le sentiment de confiance en soi	12
III. LE CPE FACE À LA PROBLÉMATIQUE DE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE	14
1. Les droits et obligations des élèves	14
2. La pratique du CPE	15
PROBLÉMATIQUE	17
PROTOCOLE DE RECHERCHE	19
I. OBSERVATIONS ET STRATÉGIES	19
II. PRÉSENTATION DU PROTOCOLE	22
1. Le questionnaire pré-test	23
3. Organisation des séances	26
RÉSULTATS	28
I. ÉTUDE APPROFONDIE DES DYNAMIQUES COMPORTEMENTALES CHEZ LES ÉLÈVES DE 4^{ÈME}	28
1. Le taux d'absentéisme chez les élèves de 4 ^{ème}	28
2. Dynamiques scolaires : retard, motivation et punitions	30
II. ANALYSE DES SÉANCES SUR L'ESTIME DE SOI	33
1. Le sentiment d'appartenance	33
III. ÉVALUATION DES SÉANCES	38
DISCUSSION	40
I. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE ET LES RÉSULTATS DU PROTOCOLE	40
II. ANALYSE DES HYPOTHÈSES	41
III. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DU CPE	43
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	52
I. ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES	52
II. ANNEXE 2 : SÉANCES MISES EN PLACE	57

INTRODUCTION

Durant les années 1960, le terme de décrochage scolaire était directement lié au chômage. Il était synonyme de « *maladie sociale* ». L'expression « décrochage scolaire » est en réalité récente et n'apparaît qu'à la fin des années 2000 (Bernard, 2019) dans la problématique des politiques éducatives. Ainsi, « *les décrocheurs sont ces élèves qui arrêtent leurs études avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement dans lequel ils s'étaient engagés* ». (Afsa, 2013, p. 9). Le décrochage scolaire est un défi majeur pour notre système éducatif, d'autant plus complexe à résoudre car il implique une lutte sur plusieurs fronts en raison de ses nombreuses causes. (Afsa, 2013). En effet, ce phénomène touche aujourd'hui une proportion non négligeable des jeunes. Le Conseil National d'Évaluation du système Scolaire (CNESCO) a effectué une enquête concernant le décrochage scolaire et montre qu'« *en 2016, environ 450 000 jeunes, entre 18 et 24 ans ne sont pas diplômés ou ont au plus le diplôme national du brevet* ». (CNESCO, 2017, p.5). De tels chiffres conduisent à s'interroger notamment concernant les causes et les facteurs du décrochage.

Parmi les facteurs du décrochage, Janosz (2000) identifie l'absentéisme comme un des indicateurs précoces du décrochage scolaire. Tanner-Smith & Wilson (2013) vont dans ce même sens en considérant que l'absentéisme est l'un des premiers pas d'un élève décrocheur. Or, c'est à cette thématique de l'absentéisme que nous choisissons de consacrer ce mémoire, s'agissant d'un phénomène ayant pris encore d'avantage d'ampleur depuis la crise du Covid-19. En effet, l'absentéisme scolaire est considéré comme un désengagement progressif de la part de l'élève sur sa scolarité. C'est comme un signal d'alerte pour que les personnels de l'éducation interviennent avant que l'élève décroche complètement.

Selon une étude de l'UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) effectuée en 2021, un enfant scolarisé sur sept, en France, a manqué plus des trois quarts de sa scolarité en présentiel. D'autres données sont fournies par le ministère : « *De septembre 2020 à mai 2021, dans les établissements publics du second degré, 4,8 % des élèves ont été absents de façon non justifiée quatre demi-journées ou plus par mois, en moyenne. Ce taux d'absentéisme moyen annuel est de 3,5 % dans les collèges, de 4,7 % dans les lycées d'enseignement général et technologique et de 15,6 % dans les lycées professionnels* » (Ministère de l'Éducation, 2022, p.1). En moyenne, les élèves perdent 6,3% de leur temps d'enseignement en s'absentant. Or, les conséquences peuvent se percevoir à long terme, notamment sur l'exclusion sociale en vertu du fait que l'individu aura du mal à s'intégrer dans

la société car ce dernier aura interrompu sa socialisation. Ces conséquences peuvent avoir des effets néfastes sur la santé mentale et physique de l'élève.

La lutte contre l'absentéisme des élèves fait partie intégrante des missions du CPE inscrit dans la circulaire de 2015. Comment l'établissement scolaire peut-il lutter contre l'absentéisme scolaire ? Pour répondre à cette large question, nous rédigerons d'abord une revue de la littérature produite en lien avec le sujet. Dans cette dernière, nous nous attarderons sur les facteurs psychologiques de l'absentéisme scolaire, notamment l'estime de soi avec le sentiment d'appartenance et la confiance en soi, qui sont deux composantes cette dernière. Ensuite, nous poursuivrons notre pré-mémoire en évoquant notre problématique détaillée, notamment avec une problématique qui nous conduira à nous pencher sur une ébauche de protocole destinée à vérifier nos hypothèses.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

I. L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

1. Définition

L'absentéisme scolaire se définit par le non-respect de l'assiduité et de l'obligation scolaire. Cela représente donc un éloignement de l'éducation scolaire. Selon Dubet et Martuccelli (1996, p.146), tous deux sociologues, l'absentéisme scolaire est un « *indicateur qui permet de révéler l'inadéquation entre les exigences de l'institution scolaire et les conditions réelles de vie et de socialisation des élèves* ». La définition de ces deux auteurs est le prolongement de celle de Baudelot et Establet (2009, p.171), sociologues et spécialistes de l'éducation, qui considèrent que « *l'absentéisme scolaire ne saurait être réduit à une simple question de taux de présence* ». C'est, selon eux, « *un symptôme* » d'une désaffiliation de certains élèves due à une accumulation de « *difficultés scolaires, familiales, sociales et psychologiques* ». L'absence non justifiée des élèves peut donc avoir différentes causes. Baudelot et Establet (2009) évoquent plusieurs facteurs expliquant l'absentéisme. En effet, chaque élève, ayant une éducation, une socialisation et une culture plus ou moins différente, peut s'absenter à l'école pour des raisons qui sont diverses. L'absentéisme est un phénomène multifactoriel qui peut avoir des causes individuelles ou collectives.

Ces définitions montrent une complexité de cet égarement scolaire régulier. De cette manière, l'absentéisme peut résulter de différents facteurs, notamment familiaux, sociaux, environnementaux, culturels ou même psychologiques. Il est important de préciser que la définition de l'absentéisme scolaire varie selon les époques, les acteurs et les contextes. L'absentéisme reste néanmoins un phénomène négatif qui a des répercussions prépondérantes sur la réussite et le bien-être de l'élève.

2. Les différents facteurs de l'absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire est un des indicateurs du décrochage scolaire et comporte différents facteurs qui causent la démotivation et la non-assiduité à l'école. Le CNESCO (2017) évoque les facteurs principaux qui peuvent causer l'absence des élèves.

Premièrement, il y a « *l'effet de pairs* ». Ce dernier s'explique par le fait que plus l'établissement scolaire a un absentéisme élevé et plus les élèves auront tendance à s'absenter. Le facteur environnemental tel que le fonctionnement de l'école a son rôle à jouer sur l'assiduité de l'élève (qualité de l'enseignement et des relations avec les personnels de l'éducation) car plus un établissement a de bonnes ressources éducatives, et plus l'élève n'aura de raisons de décrocher (Bernard, 2019). Ces élèves sont « *prêts à sacrifier leur scolarité pour « plaire » et se fondre dans le groupe. [...] Cette identification groupale leur octroie une reconnaissance et une assurance au sein de la société.* » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012).

Le deuxième facteur évoqué par le CNESCO (2017) est le rapport des enseignants avec les élèves. En effet, « *un élève qui s'estime victime d'injustice de la part de ses enseignants a 1,5 fois plus de risque de s'absenter. Par ailleurs, ce sentiment d'injustice est particulièrement plus élevé en France que dans les autres pays de l'OCDE* » (CNESCO, 2017). Ce facteur peut alors conduire à un sentiment de frustration de la part de l'élève. Ainsi, ce dernier peut alors se sentir démotivé et dévalorisé, ce qui va donc entraîner progressivement son décrochage de son apprentissage car l'élève va plutôt préférer éviter les situations négatives à son égard. Cette cause met en évidence divers facteurs tels que la baisse de motivation, le désintérêt pour l'école, les difficultés scolaires et comportementales, mais également des problèmes d'estime de soi.

Le troisième facteur évoqué par le CNESCO (2017) est le sentiment d'appartenance à l'établissement : plus un élève se sent appartenir à un groupe et plus il sera motivé. En effet, durant l'adolescence, l'élève se recherche et interroge son identité régulièrement. Les adolescents sont dans un âge où l'image de soi est très importante. De ce fait, leur identité personnelle et sociale est remise en question (Galland, 2022). Il y a même un conformisme qui s'opère face à cela : « *pour être soi, il faut d'abord être comme les autres* » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.261). Les adolescents vivent une période où tout est source de jugement entre eux. En effet, pour se sentir acceptés, les élèves doivent appliquer les normes du groupe dans lequel ils souhaitent être représentés afin de ne pas se sentir exclus. À l'école, les élèves adoptent un certain type de comportement et d'attitude pour être acceptés par leurs pairs et les enseignants.

Ces causes du décrochage sont les mêmes que pour l'absentéisme scolaire. Rumberger (2001), chercheur renommé dans le domaine du décrochage scolaire, a souligné que l'absentéisme est un signe précoce du décrochage scolaire. Les facteurs tels que les difficultés scolaires sont des causes communes. Le lien entre le décrochage et l'absentéisme est assez étroit. En effet, les facteurs liés au décrochage scolaire et à l'absentéisme scolaire s'influencent réciproquement. L'absentéisme scolaire se compose de plusieurs facteurs identiques à ceux du décrochage scolaire. Cependant, l'absentéisme en découlent des conséquences pour les élèves. En effet, quel que soit le facteur qui est à l'origine de l'absentéisme scolaire, il en résulte souvent des conséquences plus ou moins durables. De tels constats amènent à s'interroger quant aux liens existants entre l'absentéisme et l'estime de soi des élèves.

3. Les conséquences de l'absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire peut alors causer de nombreuses conséquences dans l'avenir des élèves non-assidus. Tout d'abord, le fait de s'absenter régulièrement n'aide pas à avoir de bons résultats scolaires. En effet, plus l'individu déserte scolairement et plus il aura du mal à suivre le rythme des cours et à comprendre les concepts enseignés. Cela conduit donc à une chute des notes et un niveau académique assez médiocre (Rubi & Blaya, 2016). La deuxième conséquence est liée à la première, c'est le redoublement. En effet, l'absentéisme scolaire peut entraîner un retard dans la progression de l'élève et cela peut engendrer une complication quant au passage à un niveau supérieur.

La conséquence de l'absentéisme peut également être sociale, notamment quand l'élève commence à s'isoler de ses pairs. En effet, les élèves qui manquent souvent l'école prennent le risque de s'isoler socialement et de manquer des occasions pour développer leur sociabilité.

En outre, l'absentéisme scolaire peut conduire à des conséquences également psychologiques. Selon les différents profils des élèves, certains deviennent anxieux, déprimés, tandis que d'autres vont développer un manque de confiance en soi qui va nuire à leur motivation à être assidus. L'absentéisme scolaire est souvent synonyme d'un mal-être profond, tel que le manque d'estime de soi. Ce dernier facteur est d'ailleurs un élément majeur et important dans la réussite scolaire de l'élève. Nous pouvons en effet supposer que si un élève se sent respecté et valorisé, il aura plus de chance d'être motivé et assidu plutôt qu'un élève qui éprouve une frustration et des difficultés.

Il est alors intéressant de comprendre l'estime de soi pour mieux saisir le fondement des causes de l'absentéisme scolaire et ainsi y remédier.

II. L'ESTIME DE SOI

1. Définition

L'estime de soi comporte plusieurs définitions qui diffèrent selon les auteurs et les époques. Dans les années 1960, l'estime de soi a pour définition la valeur et la considération que l'individu a de lui-même. Ainsi, Rosenberg (1965) définit l'estime de soi comme étant la façon dont la personne se perçoit. Selon lui, l'estime de soi reflète l'identité de l'individu et sa valeur de lui-même à travers ses interactions avec les autres. Selon cet auteur, l'estime de soi se réfère à la perception qu'une personne a de sa propre valeur et de sa propre satisfaction.

Branden (2003) partage la même vision et conclut que l'estime de soi désigne l'acceptation de soi et la conscience de sa valeur. L'estime de soi est donc plus ou moins négative en fonction des expériences de l'individu. C'est comme une évaluation de soi-même basée sur les croyances et les expériences de la personne. L'estime de soi est un sentiment d'acceptation et d'appréciation de soi. En effet, plus la personne a une estime de soi élevée et plus son bien-être psychologique et physique seront élevés et positifs (André & Lelord, 1999). Ces propos rejoignent les travaux de Duclos, Laporte et Ross (2004, p. 8-9) qui décrivent l'estime de soi comme étant « *la valeur qu'on s'attribue dans les différents aspects de la vie. [...] Chaque personne se forge une opinion d'elle-même sur le plan physique (apparence, habiletés, endurance), sur le plan intellectuel (capacités, mémoire, raisonnement) et sur le plan social (capacité à se faire des amis, charisme, sympathie). Il en va de même en amour, au travail et en ce qui concerne la créativité* ». L'estime de soi reflète alors le sentiment de satisfaction que l'individu a de lui-même en fonction des expériences vécues. Il se compose par ailleurs de plusieurs dimensions.

Ainsi, pour Duclos (2000), ce concept est constitué de quatre composantes : la connaissance de soi, le sentiment de compétence, la confiance en soi et le sentiment d'appartenance. Nous faisons le choix dans cet écrit de placer plus spécifiquement la focale sur les deux derniers facteurs, à savoir la confiance en soi et le sentiment d'appartenance. L'estime de soi est un sentiment important dans le développement de l'enfant car cela comprend sa

construction de lui-même et de son caractère. Il est alors important de s'intéresser à ce dernier pour garantir un bien-être et une bonne motivation de leur part.

2. Le sentiment d'appartenance

2.1. *Définition du concept*

L'individu est composé d'une identité plurielle à l'intersection de multiples cercles sociaux d'appartenance. Dans le rapport au monde post-moderne, l'individu a le désir d'être reconnu comme étant une personne unique mais comme c'est un monde assez perturbateur et angoissant, cela veut dire que de temps en temps, l'individu éprouve le besoin de manifester son appartenance collective. En fonction des circonstances, l'individu va donc se présenter en tant qu'un membre de sa famille, d'un groupe professionnel, ou d'une classe d'âge, etc. L'individu construit un bricolage identitaire, c'est-à-dire que ce dernier n'a pas la même identité selon son groupe d'appartenance. Autrement dit, en se mettant en scène dans tel ou tel groupe, il façonne son identité en mettant en évidence tel lien social plutôt que tel autre. Les individus sont demandeurs de liens collectifs avec leur groupe d'appartenance. En ce sens, quand une personne s'affilie à un groupe, elle a tendance à s'appuyer sur ce qu'elle a en commun avec les autres. De ce fait, le sentiment d'appartenance est basé sur des manières de penser et d'agir,

Duru-Bellat (2002, p.59) propose une définition détaillée du sentiment d'appartenance. Ce dernier « *se définit comme le degré d'intégration de l'élève dans l'ensemble de l'institution scolaire, la manière dont il se perçoit lui-même et est perçu par les autres comme faisant partie de l'école, et l'investissement affectif qu'il met dans la poursuite de ses études et dans la vie de l'établissement* ». Dans son approche sociologique, le sentiment d'appartenance consiste à la manifestation de ses valeurs envers les autres qui conduit à son utilité dans sa vie en général. Duru-Bellat (2002) envisage par ailleurs le sentiment d'appartenance comme un prolongement de la réussite scolaire. En effet, plus les élèves sont intégrés et respectés, plus ils seront motivés et assidus. Pilote (2003) partage ce constat. Selon elle, le sentiment d'appartenance consiste à dire que l'individu appartient à un groupe qui joint des intérêts similaires aux siens. L'identité est alors construite par rapport au sentiment d'appartenance que l'individu possède. Les travaux de Pilote (2003) ont également démontré que l'individu possédait cinq catégories d'appartenance : la famille, les pairs, l'école, les loisirs et la culture. Ces cinq catégories d'appartenance permettent de mettre un point d'honneur sur chaque groupe existentiel dans la vie d'un individu. Ainsi, les jeunes développent des identités différentes selon le groupe

d'appartenance, chacun jouant des rôles distincts et différents (Pilote, 2003). Le sentiment d'appartenance joue un rôle majeur dans l'assiduité de l'élève. En effet, les élèves souvent absents développent un sentiment d'exclusion avec les autres. Si le contact est rompu parce que l'élève est régulièrement absent, alors ce dernier ne peut que s'isoler. Le sentiment d'appartenance n'est pas que la simple présence physique de l'élève mais cela comprend aussi la relation sociale dans sa globalité, qu'elle soit virtuelle ou réelle.

2.2. Les sources et enjeux du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance à un groupe peut jouer un rôle important dans la réussite des élèves. En effet, de nombreux indicateurs entrent en jeu de telle sorte à expliquer le sentiment d'appartenance de l'élève. Les études de Battistich et al. (1997) ont montré que les élèves qui se sentent intégrés dans leur socialisation scolaire ont tendance à mieux réussir. Plus le sentiment d'appartenance est élevé et plus la motivation de l'élève est aussi élevée. Le sentiment d'appartenance se développe de façon progressive chez les élèves. En effet, lors de sa socialisation et au cours de son adolescence, ils construisent des relations sociales avec des pairs qui ont des points d'intérêt commun. Osterman (2000, 2010) évoque plusieurs indicateurs qui influencent la jauge du sentiment d'appartenance de l'élève, notamment les relations sociales qui prônent sur ce sentiment. En effet, la socialisation est une action de la société sur l'individu pour que celui-ci devienne un individu indépendant, autonome et intégré dans la société. L'enfant est un être influençable dans le sens où il a besoin des autres pour se construire. Cela explique donc pourquoi l'individu a besoin d'avoir un sentiment d'appartenance positif pour assurer une réussite scolaire. L'interaction avec les autres produit chez l'élève un sentiment d'être intégré et accepté. Le sentiment d'appartenance, s'il engendre un isolement social, peut avoir un impact sur l'avenir d'une personne, y compris sa réussite tant sur le plan scolaire que professionnel. Il est donc important de « *susciter de bons liens entre les acteurs de l'environnement scolaire* » (St-Amand, J. et al., 2017, p.12) pour favoriser la réussite scolaire et ainsi diminuer l'absentéisme chez les élèves.

En termes de conséquences, le sentiment d'appartenance peut être positif pour l'élève à partir du moment où il est intégré mais il peut être également négatif, ce qui peut nuire à sa scolarité. De ce fait, cela peut le conduire à se désengager progressivement pour ensuite s'absenter et décrocher (St-Amand, J. et al., 2017). Ces conséquences peuvent donc causer une baisse ou une hausse d'estime de soi et cela peut conduire à une (dé)motivation de la part de l'élève.

Les élèves qui s'absentent ont plus de risque de rompre les relations établies avec les pairs. De ce fait, cela peut donc engendrer un isolement social et un sentiment d'exclusion de la société. La qualité des liens avec les pairs et l'établissement scolaire a un lien étroit avec la confiance en soi. Selon Langevin (1999, p.116) « *l'appartenance est réussie quand l'élève [...] a confiance en cet établissement* ». De ce fait, « *l'appartenance est réussie quand les élèves sont attachés, impliqués dans les activités de l'institution* ».

Le sentiment d'appartenance est l'une des composantes de l'estime de soi qui représente un rôle crucial dans l'assiduité de l'élève, ce qui en fait un enjeu majeur. Cependant, une autre composante a également son rôle à jouer dans l'absentéisme scolaire, c'est le sentiment de confiance en soi.

3. Le sentiment de confiance en soi

Le sentiment de confiance en soi est l'une des composantes de l'estime de soi décrites par Duclos (2000). Le comportement face à une situation varie selon l'influence de l'identité et de la personnalité de l'individu. La confiance en soi joue un rôle important dans le développement de l'élève. En effet, l'individu ne réagit pas de la même manière sur une situation selon la confiance qu'il a en lui-même.

La confiance relève des compétences non-académiques car celle-ci s'apprend hors des cours disciplinaires. En effet, la confiance en soi s'apprend au cours de l'expérience de l'individu ainsi que son vécu sur certaines situations. Les compétences sociales non-académiques relèvent de la gestion de soi et d'autrui.

Dweck (2017), psychologue américaine, a effectué des travaux sur la confiance en soi et sur la croyance des individus sur leurs capacités. Dans ces derniers, elle explique comment les croyances que la personne a d'elle-même sont fortement corrélées avec la réussite scolaire. Elle définit la confiance en soi comme étant une croyance que l'individu a de ses capacités. En effet, plus l'individu a confiance en lui et plus il croit en ses capacités. Pour cette raison, Dweck (2017) a théorisé deux croyances de soi. La première est « *la mentalité de croissance* » qui se définit par le fait que les croyances de l'individu sur ses capacités ont un impact sur sa réussite scolaire et sociale. Cette croyance repose sur le fait que les capacités d'un individu se développent au fur et à mesure de sa socialisation, et s'améliorent grâce à sa persévérance. La deuxième est « *la mentalité fixe* » qui correspond aux capacités innées de l'individu. Dans ce sens, selon l'auteur, les individus qui ont une mentalité de croissance sont des individus qui persévéreront plus facilement sur leurs erreurs en les définissant comme des obstacles. La

mentalité de croissance permet aux individus de se dire que les échecs sont le fruit d'un apprentissage solide et mérité. La psychologue a travaillé sur ces deux mentalités dans l'éducation et a démontré que les élèves qui ont une mentalité de croissance ont plus de réussite et de motivation scolaire que ceux qui ont une mentalité fixe. La théorie de Dweck (2017) met un point d'honneur sur l'importance de la confiance en soi chez les élèves car selon elle, cela favorise la réussite scolaire. De plus, cette autrice démontre que la confiance en soi peut jouer un rôle majeur dans l'absentéisme scolaire, les élèves absentéistes auraient en ce sens une mentalité « fixe ».

Certains auteurs ont évoqué différentes formes de confiance en soi, notamment Urdan et Pajares, F. (2006) qui identifient quatre dimensions de la confiance en soi. Ainsi, il repère la confiance en ses compétences académiques, la confiance en ses compétences sociales, la confiance en ses compétences physiques et la confiance en ses compétences de communication et de relation telles que faire face aux situations stressantes. Selon cet auteur, la confiance en soi est « *multidimensionnelle* ». La perception de soi peut jouer également sur la jauge émotionnelle de la confiance en soi. En effet, selon Seligman (2006, p.24), « *les personnes qui ont une image positive d'elles-mêmes et qui ont une grande confiance en elles ont tendance à être plus heureuses et à avoir une meilleure qualité de vie. La confiance en soi est un élément clé de la résilience et de la réussite* ». Il est ainsi indiqué que plus la personne a confiance en elle et plus celle-ci réussira. En d'autres termes, si la personnalité et l'identité de l'individu sont fragiles, alors sa confiance en lui et son estime de lui-même risquent de baisser. Les personnes ayant une faible estime d'eux-mêmes ont tendance à se sous-estimer et à douter de leurs capacités. De ce fait, ils craindront le jugement d'autrui. Cela installera un inconfort émotionnel qui peut affecter leur bien-être et leur motivation scolaire.

Les éléments présentés jusqu'alors dans cette revue de la littérature conduisent à montrer toute l'importance de bien comprendre ces phénomènes (absentéisme et estime de soi) et le rôle que les membres de l'EPLÉ peuvent être amenés à jouer par rapport à ces deux dimensions. En effet, l'absentéisme doit être pris en compte par tous les personnels de l'éducation afin de garantir un sentiment de bien-être chez les élèves et ainsi, garantir une bonne scolarité et une bonne assiduité de tous. Le CPE a pour rôle majeur de veiller au bien-être des élèves et cela passe par une analyse fine des absences quotidiennes pour ainsi déceler les potentiels absentéistes afin d'éviter le décrochage scolaire.

III. LE CPE FACE À LA PROBLÉMATIQUE DE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

1. Les droits et obligations des élèves

Les élèves ont pour obligation d'être assidus dans l'enceinte de l'établissement dans lequel ils sont inscrits. S'ils s'absentent régulièrement, la communauté éducative a la possibilité de sanctionner l'élève car ce dernier aura enfreint la règle de l'obligation d'instruction instituée par la loi de Jules Ferry en 1882. Dans cette loi, il est inscrit que l'obligation scolaire débute à l'âge de 6 ans jusqu'à 16 ans. « *Tout le monde a droit à l'enseignement secondaire. Non, seuls y ont droit qui sont capables de le recevoir, et qui, en le recevant, peuvent rendre service à la société* ». (Jules Ferry, 1882). Cette obligation d'instruction a reculé à l'âge de 3 ans avec la loi Blanquer en 2019.

Des textes de lois font état des mesures à prendre en cas d'absentéisme chez l'élève. Premièrement, il y a l'article R131-5 du code de l'éducation qui parle de la mise au courant du responsable légal dès la première heure d'absence. Ensuite, la circulaire « Vaincre l'absentéisme », publiée en 2011, explique que le chef d'établissement doit recevoir les parents de l'élève qui s'est absenté plus de trois demi-journées sans justification valable sur un mois. En outre, l'article L131-8 du code de l'éducation stipule qu'à partir de quatre demi-journées sans motifs justifiés sur un mois, le chef d'établissement peut mettre en place un signalement qui sera envoyé par l'inspection académique. Dès la première demi-journée d'absence non justifiée de l'élève, le CPE convoque ce dernier pour discuter de cette situation et ainsi comprendre pour limiter le décrochage scolaire.

Le contrôle des absences est proprement décrit par le ministère de l'Éducation en 2014. Tout d'abord, chaque enseignant doit faire l'appel avant de débiter le cours. L'appel est envoyé par la vie scolaire qui se doit de contacter toutes les familles des élèves absents sans justification reçue en amont. Chaque absence est archivée. Dans cette circulaire (2014) qui relève de la prévention de l'absentéisme, il est évoqué qu'en plus d'envoyer un signalement à l'inspection académique, le chef d'établissement réunit l'équipe éducative pour trouver les causes et les conséquences de cet absentéisme à l'égard de l'élève. « *Si les absences se poursuivent au-delà de 10 demi-journées dans le mois, le chef d'établissement vous convoque pour participer à une réunion avec l'équipe éducative. Un dispositif d'aide et d'accompagnement adapté doit y être mis en place. Le chef d'établissement nomme un référent chargé d'assurer le suivi de ce dispositif. Il informe le DASEN : Directeur académique des services de l'éducation nationale de*

la situation » (ministère de l'Éducation, 2014). L'absentéisme scolaire est un enjeu majeur pour les politiques éducatives et doit être pris au sérieux par les acteurs de l'établissement.

2. La pratique du CPE

Le contrôle des absences constitue une des tâches majeures de la pratique du CPE. Cette dernière a pour but de veiller à un bon suivi et une bonne sécurité de chaque élève. *« Il s'agit de s'assurer de la présence de l'élève dans l'établissement. L'élève doit profiter des enseignements qui contribuent à sa réussite scolaire »* (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010, p.172). Les personnels de l'éducation ont pour obligation *« d'effectuer le contrôle des présences et de signaler les absences dans les formes prévues par l'établissement. Leur responsabilité peut être engagée si le contrôle n'est pas effectué ou est mal effectué ou si l'information n'est pas transmise »* (circulaire n°96-247 du 25 octobre 1996). Par ailleurs, une circulaire publiée en 2013 évoque les missions principales du CPE. En effet, il est inscrit que le CPE a pour responsabilité d'assurer une équipe éducative compétente afin de garantir la bonne sécurité de tous. Le CPE a également pour objectif de limiter l'absentéisme et donc à travers des outils disponibles, il doit surveiller et analyser toutes les absences régulières qui peuvent désigner un problème de l'élève. De façon générale, le CPE doit identifier les raisons des absences, qu'elles soient régulières ou non. En effet, il doit veiller à connaître la fréquence des absences pour agir. Les absences répétées doivent être analysées sérieusement pour pouvoir détecter les facteurs et les conséquences de cela. Cette circulaire comporte une liste de compétences à avoir pour chaque personnel de l'éducation. En effet, en parallèle des compétences communes à chacun, d'autres sont spécifiques selon la profession que l'individu a dans l'établissement. Concernant le CPE, il a pour but majeur de contrôler l'assiduité des élèves. Cela peut faire référence à la compétence commune n°4 à tous les personnels de l'éducation inscrite dans le référentiel de compétences publié en 2013. En effet, celui-ci donne l'ordre à ces derniers de savoir *« déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles »*. Le CPE a pour objectif de *« recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme »*.

Le CPE doit être vigilant quant aux retards répétés ainsi que les absences régulières. En effet, il doit analyser les absences pour savoir s'il ne cache pas un problème chez l'élève. En utilisant Pronote, le CPE peut filtrer les motifs d'absences et ainsi voir lesquelles sont légitimes et justifiables. Ce dernier est un outil qui permet aux personnels de l'éducation de gérer les

absences et être au courant des informations liées à l'école. Pronote peut aider le CPE à identifier les absences fréquentes ou injustifiées et ainsi prendre des mesures pour y remédier. Il permet de filtrer les absences des élèves et voir s'il y a une régularité dans les comportements de ces derniers.

Le CPE peut alors se référer à des instances pour lutter contre l'absentéisme. En effet, le Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) est un dispositif qui permet de suivre les élèves absentéistes afin de lutter contre le décrochage scolaire. Le GPDS est constitué principalement d'une équipe pluridisciplinaires telle que les psychologues de l'Éducation Nationale, les infirmiers, les assistants sociaux et bien sûr, le CPE. Les actions du GPDS sont premièrement de proposer des entretiens individuels avec les élèves pour comprendre les raisons et les causes de leur absentéisme et ainsi leur apporter un soutien. Deuxièmement, la communauté éducative doit alors mettre en place des actions pour aider les élèves en difficultés à rattraper leur retard. Il peut également être mis en œuvre des actions de sensibilisation et d'information quant au sujet de l'absentéisme auprès des élèves et des parents également. Pour finir, le CPE et son équipe peuvent proposer des actions avec différents partenaires internes (assistant social, infirmier, psychologue de l'Éducation Nationale) ou externes (associations).

Une autre instance peut permettre de travailler sur la réduction de l'absentéisme, c'est la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). À la différence de la précédente, ce groupe se demande si l'élève doit posséder un dispositif PPRE (Projet Personnalité de Réussite Scolaire) ou alors de savoir si ce dernier doit se réorienter. En effet, ce dispositif comprend un moment de réflexion avant de mettre des actions en place.

En somme, l'absentéisme scolaire constitue un problème majeur et complexe qui peuvent engendrer des conséquences négatives quant à l'avenir de l'élève. Les professionnels de l'éducation, tels que le CPE, ont un rôle important à jouer sur le développement de l'adolescent à travers les compétences sociales telles que l'estime de soi.

Nous venons, par cette revue, de faire un état des lieux des travaux de recherches sur la thématique de l'absentéisme des élèves en montrant l'importance de l'estime de soi dans ce phénomène-là. Nous exposons enfin la problématique et l'hypothèse de travail que nous ont induit ces apports théoriques.

PROBLÉMATIQUE

L'objectif de ce mémoire est de s'intéresser à l'absentéisme chez les élèves de l'enseignement secondaire. En effet, s'agissant d'une variable fortement corrélée au décrochage scolaire, nous avons pu constater que différents travaux de recherche avaient été produits sur la question, à la fois concernant la façon de définir l'absentéisme, les facteurs susceptibles d'influer sur l'assiduité des élèves et les conséquences de l'absentéisme sur la scolarité de ces derniers. Par ailleurs, nos lectures nous ont amenée à constater qu'un lien pouvait sans doute être établi entre l'absentéisme et l'estime de soi des élèves. Plus précisément, il semble que la confiance en soi et le sentiment d'appartenance, composantes de l'estime de soi, entretiennent des liens étroits avec le décrochage. Se pose dès lors la question des effets de l'estime de soi sur l'absentéisme.

Les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) sont connues pour leurs résultats d'analyse pointilleux et scientifiques. En effet, grâce à ces dernières, nous pouvons connaître la satisfaction des élèves sur leurs relations, leur scolarité, leur vie en général. PISA a travaillé sur le sentiment d'appartenance des élèves en 2017 qui se base sur 540 000 élèves de 15 ans dans 72 pays différents. L'enquête a démontré que ceux qui ont le sentiment d'appartenir à un groupe élevé sont plus sujets à avoir de meilleurs résultats et une bonne motivation. En effet, les élèves qui ont une estime de soi élevée ont plus de chance de rester motivés et de réussir leur année scolaire. De ce fait, les élèves motivés et qui ont de bons résultats scolaires ne sont pas disposés à adopter des comportements à risque. De manière générale, les adolescents cherchent des relations sociales solides et fiables et considèrent le soutien des autres comme étant un élément important. Dans cette enquête, une échelle de type Likert a été proposée pour leur demander comment les individus se sentaient à l'école pour ainsi mesurer le bien-être et le sentiment d'appartenance. Il a été montré que 73% des élèves disaient être d'accord sur le fait qu'ils se sentaient chez eux à l'école. Cependant, un quart des personnes interrogées ne partage pas le même avis. Par exemple, sur l'affirmation « *Je me sens seul à l'école* », 85% des élèves ont répondu « *en désaccord* » ou « *en total désaccord* ». L'école constitue un lieu important qui peut être propice à développer une estime de soi plus ou moins élevée selon l'expérience et le ressenti de l'individu.

La gestion de l'absentéisme est un phénomène prégnant qui est à prendre au sérieux au sein des établissements scolaires. Si les élèves et leurs familles ont des devoirs en la matière, le CPE a également des responsabilités pour gérer l'absentéisme. Cela implique alors de mettre en

place des stratégies et des mesures pour prévenir et réduire l'absentéisme, telles que des campagnes de sensibilisation et d'information pour les élèves et leurs familles, des programmes d'accompagnement et de soutien pour les élèves en difficulté, ainsi que des systèmes de suivi et d'évaluation pour détecter les cas d'absentéismes précoces afin d'y remédier rapidement.

L'estime de soi, notion étudiée principalement en psychologie et en sociologie, démontre son incidence sur la réussite scolaire. Dans les établissements scolaires, différents acteurs sont impliqués dans l'éducation et l'orientation des élèves ainsi que le développement de leurs connaissances. Dans ce contexte, le CPE constitue un véritable pilier par sa vision globale de l'établissement et grâce au travail qu'il effectue avec son équipe d'assistants d'éducation avec laquelle il peut mettre en place des actions.

Ces divers constats nous amènent à nous interroger quant au rôle que peut jouer le CPE dans l'estime de soi des élèves et l'absentéisme scolaire : En quoi la mise en place de séances de remédiation par le CPE peut-elle influencer sur les différentes dimensions de l'estime de soi des élèves en risque d'être absentéistes ?

- **H1** : Les séances de remédiation permettent d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves en risque d'être absentéistes
- **H2** : Les séances de remédiation permettent d'augmenter la confiance en soi des élèves en risque d'être absentéistes
- H3** : Les séances de remédiation permettent d'accroître l'estime de soi globale des élèves en risque d'être absentéistes

Précisions que notre travail est élaboré au sein d'un collège composant de 654 élèves âgés entre onze et quinze ans. L'établissement scolaire, récemment rénové, accueille des élèves de catégorie socio-professionnelle diversifiée. En effet, il y a une variété de niveaux socio-économiques parmi les élèves qui peut s'expliquer par le fait que les villes voisines ont comme établissement de secteur, ce collège rural. L'objectif de ce travail est donc d'apporter des éléments de compréhension concernant les mécanismes influant sur l'absentéisme des élèves. En effet, en réduisant l'absentéisme scolaire, les élèves auront plus de chances de s'orienter vers un avenir professionnel plus favorable. Il s'agit aussi d'éclairer la façon dont le CPE peut mettre en place une séance d'accompagnement afin de favoriser l'estime de soi pour ainsi diminuer l'absentéisme scolaire. Afin d'apporter des éléments de réponses aux questions posées, nous avons mis en œuvre un protocole que nous décrivons dans la partie suivante.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

I. OBSERVATIONS ET STRATÉGIES

Le protocole a pour but de répondre à notre problématique de recherche. Nous allons en ce sens décrire en détails les étapes de notre méthodologie de recherche. Dans le cadre d'une démarche exploratoire, nous avons tout d'abord souhaité réaliser un état des lieux des absences des élèves au sein de l'établissement au cours des cinq dernières années.

Dans les archives de ce collège rural, nous avons pu recueillir les résultats des absences sur les cinq dernières années par demi-journées. Durant l'année scolaire 2018-2019, le collège comptabilise 12 272 absences, tous trimestres et classes confondus. Il a baissé de 50,4%, atteignant 6 186 absences durant l'année 2019-2020. Cela peut s'expliquer par la période la Covid-19 au troisième trimestre dans lequel il y a eu un confinement et où l'enseignement à distance a été largement adopté. La reprise progressive de l'enseignement en présentiel a été accompagnée d'une augmentation du nombre d'absences au cours de l'année 2020-2021, passant de 6 186 à 11 394 absences par demi-journées. Cette augmentation pourrait refléter l'adaptation des élèves à la transition entre l'enseignement à distance et en présentiel. En 2021-2022, une augmentation significative de 50,3% a été enregistrée par rapport à l'année précédente, atteignant un total de 17 123 absences par demi-journées. Cependant, l'année 2022-2023 a montré une légère diminution de 10,2%, atteignant un total de 15 272 absences. Il est essentiel de surveiller cette tendance pour déterminer si elle se maintiendra. En résumé, ces données révèlent des variations significatives dans le nombre d'absences au fil des années, avec une forte influence de la pandémie de la Covid-19. Pour mieux comprendre ces variations, une analyse plus approfondie des facteurs spécifiques est nécessaire, afin de mettre en place des stratégies efficaces de gestion des absences, en particulier lors d'événements exceptionnels tels que la pandémie. Les données fournies sur les absences dans le collège rural peuvent être liées à la description des élèves absentéistes par Berlioz (2012). Il décrit les élèves absentéistes comme « *ceux qui ne font pas* », c'est-à-dire ceux qui refusent de travailler ou de suivre les cours. Il est pertinent d'observer le comportement des élèves à caractère décrocheur, notamment par le biais de Pronote et des dires des professeurs, afin de comprendre les motifs derrière les absences. Cette compréhension approfondie peut guider les actions visant à réduire l'absentéisme et à promouvoir l'estime de soi.

En résumé, les variations dans le nombre d'absences au fil des années, influencées par des facteurs tels que la pandémie, peuvent être étroitement liées au comportement des élèves en risque d'être absentéistes. Une approche intégrée, basée sur l'analyse des données d'absentéisme et la compréhension des élèves à risque, est essentielle pour mettre en place des stratégies efficaces afin de diminuer l'absentéisme.

De ce fait, nous avons choisi différents indicateurs pour définir les caractéristiques de l'élève considéré comme " en risque d'être absentéiste". Ces critères sont déterminés en se référant aux paramètres établis par Berlioz, ainsi qu'à l'utilisation de l'outil Pronote au sein de notre collège :

- L'élève refuse de travailler
- L'élève a reçu des remarques ou des punitions concernant son manque de motivation et de travail
- L'élève est isolé de la classe et des interours (se replie sur lui-même)
- L'élève est souvent en retard
- L'élève est souvent absent

Il est toutefois complexe de cibler les élèves absentéistes pour nos interventions car ils sont déjà absents des cours et présentent donc un risque majeur d'être absents à nos séances. Pour parer à cette difficulté, nous avons fait le choix de nous intéresser aux élèves à risques de devenir absentéistes, et non aux absentéistes à proprement parler. Un travail de « filtrage » a été effectué via le logiciel de Pronote, qui permet de gérer différentes informations telles que les emplois du temps, les notes, les absences, les devoirs, les communications entre les enseignants, les élèves et les parents, ainsi que d'autres aspects liés à la vie scolaire. Le tableau (ci-dessous) représente des données sur l'absentéisme, les retards, les punitions et les sanctions au sein du collège Félix Tisserand, classées par niveau scolaire (6e, 5e, 4e, 3e) durant la période du 4 septembre 2023 au 15 novembre 2023.

Tableau 1 - Analyse et filtrage des indicateurs d'absence chez les élèves

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Nombre de ½ journées d'absences injustifiées	8,50	7,17	9,86	16,50
Nombre d'élèves ayant des absences injustifiées	4,83	3,33	4,57	4,17
Pourcentage d'élèves ayant des absences injustifiées	17,15%	13,25%	17,11%	16,74%
Nombre d'élèves en retard	9,17	6,50	10,71	10,00
Pourcentage d'élèves en retard	32,88%	24,91%	40,18%	40,03%
Nombre de retard total	13,17	8,17	18,57	23,67
Nombre d'élèves ayant une punition	10,00	7,83	6,00	7,83
Pourcentage d'élèves ayant une punition	35,75%	30,18%	22,49%	31,62%
Nombre de punition total	15,67	15,17	18,00	15,50
Nombre d'élèves ayant une sanction	0,00	0,33	0,43	1,00
Pourcentage d'élèves ayant une sanction	0,00%	1,21%	1,53%	4,01%
Nombre de sanction total	0,00	0,13	0,57	1,00

Nous pouvons observer que le nombre de demi-journées d'absences injustifiées augmente progressivement à mesure que les niveaux scolaires augmentent, avec une pointe notable en 3^{ème}. Le pourcentage d'élèves ayant des absences injustifiées varie légèrement mais reste relativement stable, bien que légèrement plus élevé en 6^{ème}. Le nombre d'élèves en retard et le nombre total de retards augmentent également avec le niveau scolaire, avec une augmentation importante en 3^{ème} et 4^{ème}, tandis que le nombre d'élèves ayant une punition diminue globalement à mesure que les niveaux augmentent. Les sanctions sont absentes en 6^{ème}, mais augmentent légèrement dans les niveaux supérieurs, atteignant un pic en 3^{ème}. Globalement, on peut noter une tendance à l'augmentation des comportements disciplinaires négatifs (absences injustifiées, retards, punitions et sanctions) avec le niveau scolaire. Cela pourrait suggérer un besoin potentiel de mesures préventives ou de soutien supplémentaire pour les élèves à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité.

De ce fait, en observant les résultats et en prenant en compte les critères d'un élève en risque d'être absentéiste, nous aurions eu tendance à vouloir mettre en œuvre nos séances chez les 3^{èmes}. Cependant, en discutant avec la cheffe d'établissement et en vue des résultats observables concernant les divers comportements observés chez certains d'entre eux depuis le début de l'année, il serait judicieux de se préoccuper des 4^{èmes}. En effet, nous aurions pu effectuer notre recherche sur ces deux niveaux mais cela représenterait un travail assez lourd pour le peu de temps que nous avons. Nous aurions pu sélectionner quelques 4^{èmes} et quelques 3^{èmes} mais cela présenterait une discrimination pour les élèves sélectionnés et une incompréhension pour les élèves non sélectionnés. La principale du collège a alors préféré que nous restions sur un seul niveau, notamment les 4^e. Son choix s'explique par le fait que le niveau

4^e présente des profils d'élèves dont les comportements et les résultats scolaires suscitent des préoccupations notables. De plus, l'année précédente, la CPE a effectué une séance dédiée à l'estime de soi à tous les élèves de 5^{ème}. Cette initiative a permis à ces mêmes élèves, désormais en 4^{ème}, d'acquérir des connaissances importantes sur la valorisation de soi. A cette occasion, la CPE a pris soin de recenser individuellement les idées et les pensées de chaque élève sur chaque activité de cette session, données auxquelles nous avons pu accéder et qui nous ont permis de constater, à travers ce recensement, que les élèves ayant présenté une faible estime d'eux-mêmes l'année précédente semblaient toujours rencontrer cette difficulté cette année.

II. PRÉSENTATION DU PROTOCOLE

Le protocole de recherche se présente en trois temps :

- Temps 1 : passation d'un questionnaire pré-test. Le but était d'avoir un niveau de classe prédéfini par le « filtrage » effectué en amont qui avait pour but de relever les élèves les plus en risque de devenir absentéistes. Cette passation a débuté le 22 novembre 2023, c'est-à-dire sur la troisième semaine de la rentrée de la Toussaint.
- Temps 2 : séances d'activités et travaux pratiques pour le groupe d'élèves en risque d'être absentéistes. Celles-ci avaient comme but premier d'augmenter leur estime de soi, et plus particulièrement leur sentiment d'appartenance et de confiance en soi. Ces séances se sont déroulées une semaine après le questionnaire pré-test.
- Temps 3 : passation d'un questionnaire, cette fois-ci post-test seulement pour les élèves qui ont effectué les séances, c'est-à-dire les élèves en risque d'être d'absentéistes. Le but est d'examiner si les séances que nous avons mises en place ont été bénéfiques pour augmenter le sentiment d'appartenance et la confiance en soi des élèves présentant des risques de devenir absentéistes. Cette passation s'est déroulée à la première semaine de décembre, donc deux semaines après les séances proposées.

L'objectif de ce protocole était de montrer que le score de l'estime de soi (sentiment d'appartenance et sentiment de confiance en soi évalués par une échelle d'affirmations de type Likert) évoluait positivement entre le questionnaire pré-test et le questionnaire post-test grâce aux séances mises en place pour ces élèves en risque d'être absentéistes. Le but dans ce protocole a été de vérifier que les séances permettaient une augmentation de leur sentiment d'appartenance et leur confiance en eux.

1. Le questionnaire pré-test

L'enquête par questionnaire (annexe 1) est un bon outil pour mesurer et interroger la population concernant une question précise. Il permet de collecter des données concernant les représentations des élèves sur leur estime d'eux-mêmes, plus particulièrement sur leur sentiment d'appartenance et leur sentiment de confiance en eux.

Le questionnaire pré-test, sous format papier auprès des 4^{ème}, a duré une trentaine de minutes sur un temps d'étude ou de vie de classe. Le questionnaire était composé de plusieurs rubriques afin de collecter des données concernant :

- Leurs caractéristiques personnelles (genre, âge, ...),
- Des éléments tels que leur sentiment d'intégration au sein de l'établissement et au sein de groupes de pairs, ainsi que leur niveau de confiance à l'école et enfin leur estime de soi global qui ont été évalués à l'aide d'une échelle de type Lickert

Chaque domaine évalué était décomposé en un certain nombre d'items : le sentiment d'appartenance comprenait dix-huit items, le sentiment de confiance en comportait trois, et l'évaluation de l'estime de soi était basée sur dix items. Les éléments choisis ont été inspirés par les recherches de Rosenberg sur l'échelle de l'estime de soi qu'il a développée. Cette référence nous a été utile pour formuler nos questions en s'appuyant sur nos concepts, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance et à la confiance en soi. Il est également important de noter qu'afin de limiter un certain nombre de biais, nous avons souhaité anonymiser les questionnaires. Par conséquent, ce questionnaire a été pré-codé à l'avance pour permettre la comparaison des résultats avec le questionnaire post-test plus tard.

En raison de la contrainte de disponibilité des élèves, dont l'emploi du temps est assez restreint, ce questionnaire a été proposé à l'intégralité des élèves des classes de 4^{ème} du collège entre le 23 et le 28 novembre 2023. Ainsi, nous avons dû planifier stratégiquement des moments propices pour leur permettre de remplir le questionnaire, de préférence pendant l'heure de vie de classe ou durant les heures d'étude avec leur professeur principal. Notre objectif principal était d'assurer que cette activité se déroule pendant l'heure de vie de classe afin de ne pas

perturber le déroulement des programmes scolaires ou interrompre un cours. Cette démarche a été cruciale pour minimiser toute interruption et garantir la continuité des enseignements. Étant donné que notre stage se déroule exclusivement les lundis et mardis, nous avons dû obtenir l'approbation des professeurs pour conduire les questionnaires pendant la fin de semaine car certaines sessions d'heure de vie de classe étaient prévues en fin de semaine.

Au total, 184 élèves de 4^{ème} ont répondu à ce questionnaire (de la 4^{ème} 1 à 4^{ème} 7). Dans cet échantillon, nous avons reçu tous les questionnaires sauf ceux de la 4^{ème} 5 en raison des contraintes d'ordre temporelles quant au rendu des questionnaires de la part des professeurs. Nous avons examiné de manière approfondie les 157 questionnaires, parmi lesquels 13 n'ont pas été complétés en raison de l'absence lors de la journée de passation, laissant ainsi 144 questionnaires remplis et non biaisés.

À la suite de ce questionnaire pré-test, nous avons eu pour objectif de mettre en place des séances afin de réduire l'absentéisme scolaire et de favoriser la confiance en soi et le sentiment d'appartenance des élèves dits « en risque d'être absentéistes ».

2. Planification et réalisation des séances

Il est important de rappeler que les séances étaient accessibles seulement pour les élèves sélectionnés ci-dessus et ayant eu un score élevé (score élevé = faible estime de soi global). Nous avons pour objectif d'organiser deux séances d'une heure afin d'évoquer dans la première, le sentiment d'appartenance, et la seconde, le sentiment de confiance en soi. Ces deux séances ont été bénéfiques pour consolider la valorisation de ces deux sentiments. Pour que les élèves soient disponibles et au courant de cette mise en place d'actions, nous avons préparé une lettre d'information aux élèves rendant obligatoire leur participation à ces séances avec l'heure, la date et le numéro de la salle dans laquelle se déroulaient les différentes séances.

Parmi les 4e, un échantillon de seize élèves a été sélectionné après ce questionnaire pré-test. Ces derniers avaient un score compris entre 65 et 126 (126 étant le score maximal que peut atteindre l'élève dans ce questionnaire). Ils auront, dans ce mémoire, les noms suivants : 1J, 1Z, 2G, 2K, 3B, 3S, 4K, 4O, 4T, 6A, 6N, 6U, 6Y, 7A, 7H, 7Q. Pour la première séance, nous avons convoqué chacun de ces élèves en précisant la date, l'heure et la salle : cela avait lieu le 12

décembre 2023 de 12h30 à 13h30 au 3C (Centre de Connaissances et de Culture), nouveau terme du CDI (Centre de Documentation et d'Information). Les horaires ont été planifiés stratégiquement pour permettre à chaque élève sélectionné de participer sans créer d'absence dans un cours. Cependant, en raison de certaines problématiques rencontrées, notre échantillon a dû être restreint. Ainsi, 7Q n'a finalement pas été convoqué en raison de contraintes liées à son emploi du temps (il avait des rendez-vous hebdomadaires avec une psychologue extérieure durant les pauses méridiennes). 2K n'a également pas été invité, la CPE ayant jugé que, en raison du profil de l'élève et des parents rencontrant des difficultés avec l'éducation, sa présence aurait été plus préjudiciable que bénéfique à nos séances. Pour finir, 2G, 4T, 6N et 6Y ne se sont jamais présentés aux séances. 6A et 6U ont, quant à eux, été présents seulement à la première séance. Nous nous sommes attardée alors sur les élèves suivants : 1J, 1Z, 3B, 3S, 4K, 4O, 7A, 7H. Il serait intéressant d'observer les résultats de 6A et 6U, qui n'ont fait qu'une séance, afin d'observer les tendances entre les élèves ayant effectué deux séances et les élèves ayant participé à une seule séance. Au total, dix élèves ont participé à la première séance. La deuxième séance s'est déroulée trois jours après la première, c'est-à-dire le 15 décembre 2023 à midi, toujours au 3C. Cette fois-ci, nous n'avons eu que huit élèves ; 6A et 6U ne sont pas présentés.

Après cela, un questionnaire semblable au premier a été distribué aux élèves choisis pour les séances. En effet, nous avons repris les mêmes échelles de mesure de sentiment d'appartenance, de sentiment de confiance en soi ainsi que la mesure de l'estime de soi global. Cela nous a permis de mesurer l'évolution entre les questionnaires pré-test et post-test afin de savoir si nos séances ont permis de vérifier nos hypothèses élaborées dans la problématique. En plus de cela, nous avons rajouté d'autres questions pour savoir ce que les élèves avaient pensé des séances et si cela avait joué sur leur estime d'eux-mêmes. L'objectif était alors d'évaluer comment leur sentiment d'appartenance et leur confiance en eux avaient évolué à l'issue des séances. Nous tenons quand même à préciser que 6A et 6U ont rempli le questionnaire post-test.

3. Organisation des séances

La première séance (annexe 2) d'une heure avait comme thème le sentiment d'appartenance. Elle se présentait sous forme de plusieurs exercices afin de développer le sentiment d'appartenance des élèves. Dans cette séance, nous proposons l'exercice du « jeu de l'interview ». L'objectif de ce jeu était de favoriser la connaissance mutuelle et la reconnaissance de soi à travers les réponses des autres participants. Ce jeu consistait à poser des questions aux élèves et à associer leurs réponses à des caractéristiques, des traits de personnalité ou des préférences. Il s'effectuait en binôme afin que chacun puisse, après un temps ensemble, présenter son camarade devant le groupe. Nous avons poursuivi avec l'exercice des « deux vérités et un mensonge » afin que les élèves apprennent à se connaître, puissent tisser des liens et ainsi, développer un sentiment d'appartenance. Enfin, pour finir la première séance d'une heure, nous avons mis en place le jeu du « domino ». Ce jeu ludique consistait à se connaître mieux en énumérant des qualités visibles et invisibles de son voisin de gauche. Le fait d'évoquer des qualités visibles obligeaient les élèves à se regarder et à s'observer, tandis que d'évoquer des qualités invisibles conduisait les élèves à communiquer entre eux et à enregistrer les informations des autres. Cette séance permettait de renforcer le sentiment d'appartenance en encourageant la coopération et la communication.

La deuxième séance (annexe 3) d'une heure a consisté à mettre en valeur le sentiment de confiance en soi. Cette séance avait pour objectif d'approfondir la perception et l'évaluation que l'individu a de lui-même, de ses valeurs et de ses compétences. Cette dernière a été divisée en deux parties avec premièrement un exercice individuel afin d'augmenter la confiance de l'élève et deuxièmement un exercice collectif afin de promouvoir une confiance en soi à travers un groupe. La première partie impliquait un exercice individuel de dix minutes où les élèves avaient une autonomie dans leur réflexion. Pendant ce laps de temps, une feuille leur était distribuée, mettant en avant leurs « étoiles intérieures ». Chaque étoile représentait une caractéristique positive permettant aux élèves d'identifier différentes qualités ou attributs positifs à leur sujet (exemple : « *je suis fier/fière de...* », « *mes qualités sont...* »). L'objectif était que les élèves puissent retenir des aspects positifs à propos d'eux-mêmes. Ensuite, la deuxième partie de la séance était un exercice collectif qui invitait les élèves à présenter les qualités retenues avec une anecdote appuyant le choix de l'élève. De plus, à la fin de cette séance, nous avons effectué l'exercice du « compliment ». Cette dernière avait pour finalité d'identifier et d'exprimer la valeur des autres, savoir nommer une qualité ou exprimer un compliment mais aussi accepter l'expression d'un compliment à son encontre. L'exercice consistait à distribuer

à tous les élèves des petits papiers où le prénom des autres était noté. De ce fait, au verso du papier, les élèves devaient écrire un compliment concernant la personne en question. Ensuite, chaque papier a retrouvé son propriétaire qui prenait le temps de les lire et de ressentir les bénéfices de cet exercice. Ce dernier avait pour but de reconnaître ses propres valeurs et ainsi de prendre confiance en ses qualités évoquées par les autres.

En combinant ces deux approches, individuelles et collectives, cette séance visait à renforcer la perception positive de soi des élèves, à les encourager à reconnaître et à valoriser leurs compétences et leurs qualités, et à créer un environnement propice au développement de la confiance en soi individuelle et collective.

4. Méthode d'analyse des données

Afin d'analyser les données, nous avons saisi les réponses de chaque élève du premier questionnaire ainsi que du deuxième questionnaire sur Excel. Cela nous a permis d'évaluer le sentiment d'appartenance et le sentiment de confiance en soi avant et après les séances. Il a été également intéressant de mesurer ces indicateurs entre le groupe d'élèves choisis pour les séances ainsi que le reste des 4^e. Nous avons dit ci-dessus que les questionnaires étaient anonymes, c'est pour cela qu'en amont, nous avons pré-codé chaque questionnaire afin de retrouver les réponses des élèves en risque d'être absentéistes en particulier. Pour l'analyse des résultats, nous avons procédé à une analyse statistique, notamment avec l'échelle du sentiment d'appartenance et de la confiance en soi que nous avons mise en place dans ce questionnaire. Ces analyses descriptives et statistiques avaient pour objectif de mesurer l'efficacité du dispositif mis en place et ainsi, valider nos hypothèses de départ.

Nous attendions donc de ces analyses une évolution du sentiment d'appartenance et de la confiance en soi (deux composantes de l'estime de soi) des élèves en risque d'être absentéistes après les activités proposées. Nous souhaitons préciser que l'estime de soi est mesuré en score. En effet, nous avons créé un score d'estime de soi procédant à l'addition des items. De ce fait, si le score de l'élève augmente, alors son estime de lui-même baisse et inversement, si le score de l'élève diminue, alors son estime de lui-même augmente. Le but est d'examiner comment ont évolué ces scores entre le questionnaire pré-test et le questionnaire post-test.

RÉSULTATS

Pour rappeler le contexte de l'établissement, nous sommes dans un collège rural. Les élèves viennent principalement de familles moyennes à populaires. Les élèves de 4^e que nous avons choisis pour mettre en place notre protocole avaient déjà eu des séances d'estime de soi l'an passé, lorsqu'ils étaient en 5^e. L'analyse des résultats de notre protocole va nous permettre de démontrer si nos hypothèses peuvent être confirmées ou non.

Pour présenter nos résultats, nous allons, dans cette partie, évoquer premièrement les dynamiques comportementales chez les élèves de 4^{ème}. Puis, en seconde partie, nous parlerons de l'analyse des séances ainsi que l'évaluation de ces dernières proposées par les 4^{èmes} sélectionnés pour le protocole en troisième partie. De ce fait, nous avons réalisé une analyse descriptive des réponses des élèves aux deux questionnaires, et plus précisément des écarts qui pourraient être imputables aux séances auxquelles les élèves ont participé.

I. ÉTUDE APPROFONDIE DES DYNAMIQUES COMPORTEMENTALES CHEZ LES ÉLÈVES DE 4^{ÈME}

1. Le taux d'absentéisme chez les élèves de 4^{ème}

Nous souhaitons rappeler que notre sujet porte sur l'absentéisme. L'objectif est de montrer en quoi ce concept est lié à l'estime de soi des élèves, notamment par l'intermédiaire de leur sentiment d'appartenance et leur sentiment de confiance en eux. À cet effet, il est intéressant d'observer ce qu'il se passe du côté des absences chez les élèves de 4^{ème}. Ce

diagramme circulaire représente le niveau d'absentéisme déclaré par l'intégralité des élèves de 4^{ème} ayant répondu au premier questionnaire (144 élèves). Les données révèlent que la majorité des élèves, soit 87%, a un niveau d'absentéisme

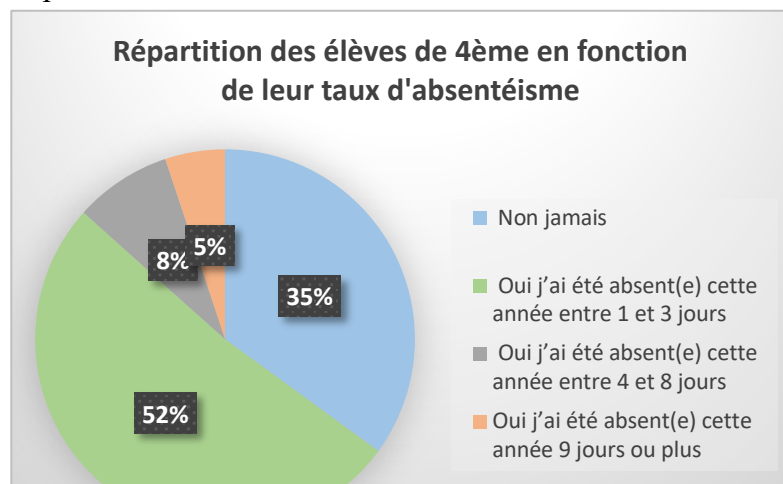


Figure 1

relativement faible : 35% déclarent n'avoir jamais été absents et 52% admettent l'avoir été entre 1 et 3 jours cette année. Cela suggère une assiduité régulière pour la plupart des élèves. Néanmoins, il est important de noter qu'un faible pourcentage (8%) a été absent entre 3 et 8 jours, tandis que 5% ont manqué 9 jours ou plus. Bien que ces chiffres soient relativement bas, ils pointent vers une minorité d'élèves ayant connu un absentéisme plus prolongé. Cela pourrait nécessiter une investigation approfondie pour comprendre les raisons sous-jacentes de ces absences prolongées et offrir un soutien adapté à ces élèves pour favoriser leur présence régulière à l'école.

Ce deuxième graphique décrit le taux d'absentéisme déclaré par les dix élèves qui ont été sélectionnés pour participer au protocole de recherche. Ces derniers ont été sélectionnés en raison de leur estime de soi globalement faible par rapport aux élèves de 4^{ème}. En effet, ce sont ceux qui ont obtenu un score d'au moins 65 sur un maximum de 126 dans le questionnaire pré-test (plus le score est élevé et plus leur estime de soi est donc faible).

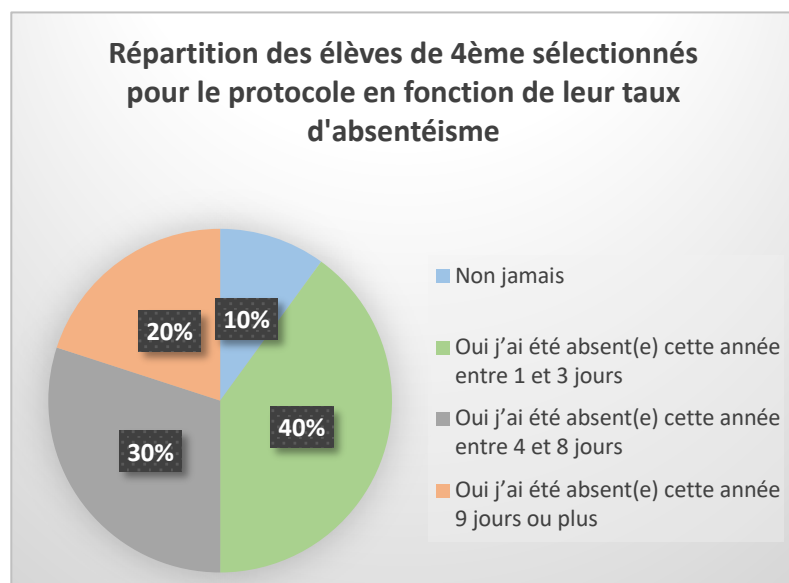


Figure 2

Les données révèlent des similarités mais aussi des différences notables par rapport au premier groupe étudié. Seulement 10% des élèves sélectionnés n'ont jamais été absents, ce qui suggère une présence moins constante parmi ces participants par rapport aux données précédentes où 35% des élèves n'avaient jamais été absents. Une similitude se trouve dans la proportion de ceux ayant été absents entre 1 et 3 jours (40%), mais des différences importantes apparaissent concernant les absences prolongées. Ici, 30% des élèves ont été absents entre 3 et 8 jours, comparativement à 8% dans le premier groupe, et 20% ont été absents 9 jours ou plus, alors que ce pourcentage était de seulement 5% dans le premier groupe (c'est-à-dire chez les 144 élèves de 4^{ème}). Ces différences suggèrent que les élèves sélectionnés pour le protocole de recherche ont eu tendance à être absents pour des durées légèrement plus longues que la moyenne générale des autres élèves de 4^{ème}. Ces variations vont influencer les résultats de notre étude puisque cela peut potentiellement confirmer que les élèves ayant une faible estime de soi (dont le sentiment

d'appartenance et le sentiment de confiance en soi) sont les plus en risque d'être absentéistes. Cela reste encore à vérifier.

2. Dynamiques scolaires : retard, motivation et punitions

L'histogramme représentant le pourcentage d'élèves motivés à se rendre au collège offre des observations intéressantes entre les élèves de 4^e en général et ceux sélectionnés pour le protocole de recherche. On constate notamment que 50% des élèves choisis ont répondu "non jamais", signalant un manque important de motivation pour se rendre à l'école, alors que

seulement 10,2% des élèves de 4^e ont exprimé une motivation aussi faible. Cette disparité souligne une divergence marquée dans les attitudes envers l'école entre les deux groupes. Cette observation met en évidence la pertinence de notre choix d'échantillon, car nous avons délibérément sélectionné des élèves susceptibles de

présenter des risques d'absentéisme et ayant une faible estime de soi. L'inclusion de ces élèves dans notre étude prend tout son sens, car les variations significatives dans leur niveau de motivation pourraient influencer la réussite de notre recherche.

Après avoir examiné attentivement les observations sur la motivation des élèves, il est maintenant pertinent d'explorer le taux de retard chez les élèves de 4^{ème}. Cette analyse approfondie nous permettra de mieux comprendre leur engagement scolaire sous un angle plus complet.

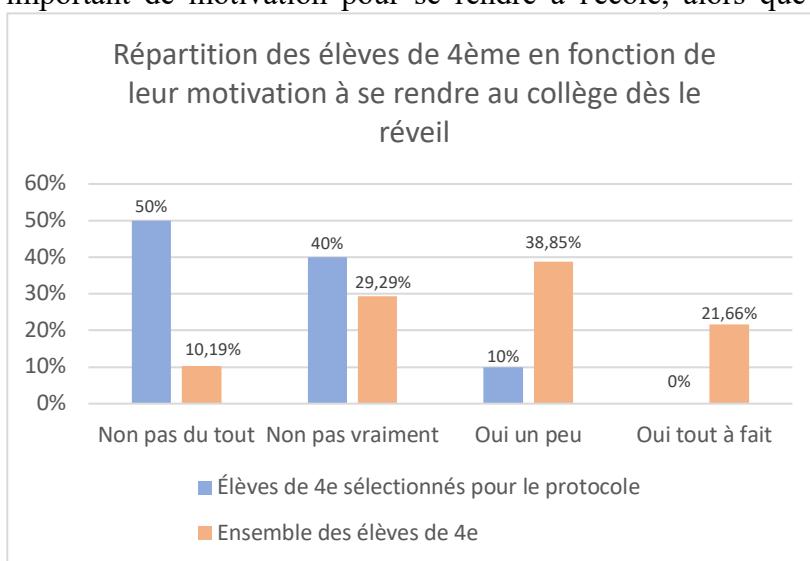


Figure 3

La proportion d'élèves en retard en cours depuis le début de l'année révèle des tendances intéressantes, notamment entre les élèves de 4^{ème} en général et ceux sélectionnés pour le protocole de recherche. Les données démontrent une similitude notable entre les statistiques des 4^{èmes} choisis pour le protocole et l'ensemble des élèves de 4^{ème} en ce qui

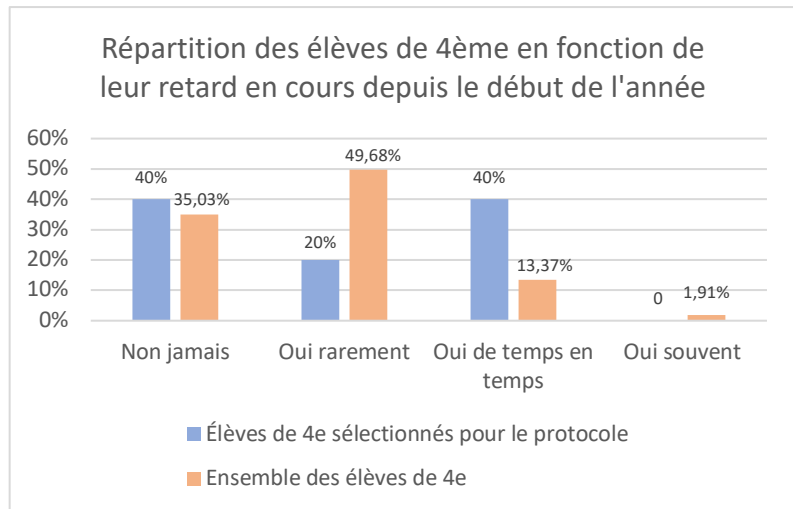
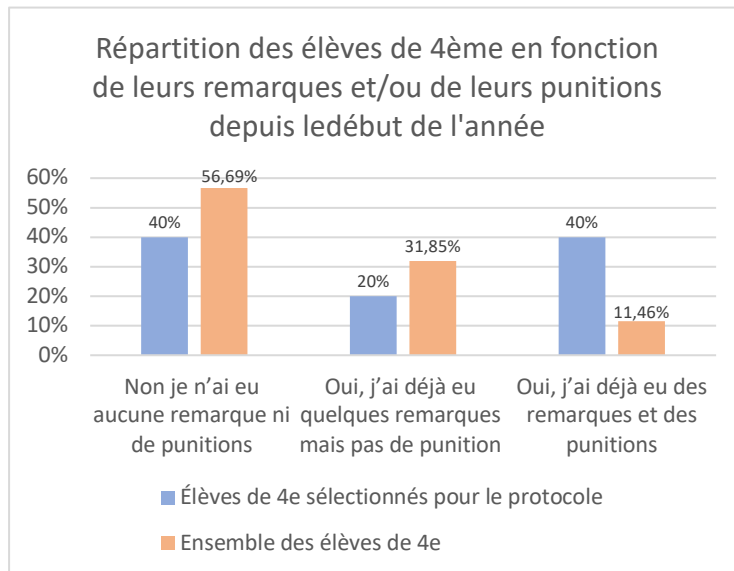


Figure 4

concerne leur retard, avec des pourcentages totaux respectifs de 60% et 64,96%. Cependant, il est également intéressant de constater que les élèves de notre protocole sont plus nombreux à répondre « de temps en temps » que les autres. L'observation de statistiques similaires entre les 4^{èmes} sélectionnés pour le protocole et l'ensemble des élèves de 4^{ème} en ce qui concerne leur retard peut être attribuée à divers facteurs. Tout d'abord, la représentativité de l'échantillon des 4^{èmes} choisis pour le protocole joue un rôle crucial. Si cet échantillon est sélectionné de manière aléatoire et reflète fidèlement la démographie de l'ensemble des élèves de 4^{ème}, la similarité des statistiques pourrait découler de cette représentativité. Cependant, ce n'est pas le cas, il se pourrait que ces élèves partagent des facteurs tels que la charge de travail, la complexité des cours, ou d'autres circonstances propres à cette classe, les rendant tous plus susceptibles d'être en retard. Une autre perspective à considérer est la possibilité de problèmes systémiques au sein de l'établissement scolaire. Si les deux groupes présentent des taux de retard similaires, cela pourrait indiquer des défis plus larges tels que des problèmes d'organisation, de gestion du temps, ou des facteurs externes qui influent sur la ponctualité des élèves.

Si nous regardons à présent les punitions et les remarques des élèves depuis le début de l'année, nous pouvons mettre en lumière des tendances intéressantes entre les élèves de 4^{ème} en général et ceux sélectionnés pour le protocole de recherche. 80% des élèves sélectionnés pour le protocole (contre 43,30% pour l'ensemble des 4^{èmes}) ont déjà reçu des remarques et/ou des



punitions depuis le début de l'année concernant leur motivation en cours. Cette divergence peut être interprétée à travers une perspective sociologique en considérant que les élèves participant au protocole sont susceptibles de présenter des caractéristiques ou des situations de vie qui les rendent plus sensibles à des interventions disciplinaires.

Figure 5 Des aspects tels que des circonstances familiales ou des

pressions extérieures pourraient influencer cette dynamique. Ces écarts soulignent l'importance de comprendre les dynamiques sociales qui façonnent le comportement des élèves à l'école. Des inégalités dans l'accès aux ressources, des pressions socio-économiques ou des contextes familiaux peuvent contribuer à la variation des expériences scolaires et des comportements disciplinaires. Les résultats indiquent que les élèves du protocole ont davantage tendance à recevoir des remarques ou des punitions par rapport à l'ensemble des élèves de 4^{ème}. Ces observations suggèrent des possibles liens avec des problèmes d'estime de soi et d'absentéisme, où des difficultés comportementales ou de motivation peuvent influencer négativement l'expérience scolaire.

Les résultats démontrent bien que les élèves sélectionnés par le protocole présentent plus de facteurs d'absentéisme que sur l'ensemble des élèves. Si nous poursuivons dans notre analyse, ces élèves sélectionnés par le protocole, étant à risque d'être absentéistes, sont des élèves qui ont potentiellement un sentiment d'appartenance et un sentiment de confiance en soi assez faible. C'est que nous allons analyser prochainement.

II. ANALYSE DES SÉANCES SUR L'ESTIME DE SOI

Après avoir expliqué les résultats des questionnaires pré-test chez l'ensemble des 4^{èmes}, nous pouvons passer à l'analyse des séances concernant le sentiment d'appartenance et le sentiment de confiance en soi des élèves (deux composantes de l'estime de soi) et leur évolution. L'estime de soi est un facteur crucial dans le développement personnel et scolaire des élèves. Un faible sentiment d'appartenance et de confiance en soi peut conduire à une augmentation de l'absentéisme. Dans cette partie, nous allons présenter les résultats du score du sentiment d'appartenance, du sentiment de confiance en soi ainsi que l'estime de soi sous forme de tableau. Ces résultats sont présentés sous la forme d'un score. Le score maximal du sentiment d'appartenance est de 54. Le score maximal du sentiment de confiance en soi est de 24. Et le score maximal de l'estime de soi est de 30. Pour rappel, plus le score est élevé et plus les élèves ont un sentiment d'appartenance/de confiance en soi/d'estime de soi faible. Chaque élève est identifié par une combinaison de lettres et de chiffres, préservant ainsi leur anonymat tout en permettant un suivi individualisé de leurs progrès.

1. Le sentiment d'appartenance

Tableau 1 – Analyse du sentiment d'appartenance des élèves de 4^{ème} avant et après les séances

Identités	Avant les séances (score min : 0 ; score max : 54)	Après les séances (score min : 0 ; score max : 54)	Différence entre les deux séances
1J	31	26	5
1Z	42	37	5
3B	40	28	12
3S	40	42	-2
4K	31	23	8
4O	26	12	14
6A	33	20	13
6U	31	23	8
7A	34	32	2
7H	40	30	10

L'examen du tableau révélant les scores du sentiment d'appartenance des élèves avant et après les séances met en évidence des tendances (le score maximal étant de 54). Les scores varient considérablement entre les élèves, ainsi qu'entre les mesures avant et après les séances. Nous observons tout de même une tendance générale à l'augmentation du sentiment d'appartenance à l'issue des séances pour 9 élèves sur 10. Cette augmentation n'est toutefois

pas uniforme pour tous les élèves, nous pouvons considérer qu'elle est de forte ampleur surtout pour 4 élèves, dont le score a augmenté de 10 points ou plus.

La moyenne des scores après les séances se situe autour de 27,30 (elle était de 34,80 avant les séances). Cela suggère que certains élèves ont réagi de manière plus marquée aux séances que d'autres en termes de sentiment d'appartenance. Cette analyse met en lumière la diversité des réponses des élèves quant au sentiment d'appartenance, soulignant ainsi l'importance de considérer cette variabilité dans la planification et la mise en œuvre des interventions visant à renforcer le lien affectif des élèves avec leur environnement scolaire.

En favorisant un environnement scolaire positif et soutenant le développement socio-émotionnel des élèves, nous pouvons contribuer à améliorer leur estime de soi et à prévenir l'absentéisme.

2. Le sentiment de confiance en soi

Le sentiment de confiance chez les élèves de 4^{ème} en risque d'être absentéistes (ceux sélectionnés pour le protocole) est plutôt faible.

Tableau 2 – Analyse du sentiment de confiance en soi des élèves de 4^{ème} avant et après les séances

Identités	Avant les séances (score min : 0 ; score max : 24)	Après les séances (score min : 0 ; score max : 24)	Différence entre les deux séances
1J	14	13	1
1Z	18	18	0
3B	13	6	7
3S	19	16	3
4K	13	16	-3
4O	15	13	2
6A	13	7	6
6U	14	13	1
7A	7	4	3
7H	18	16	2

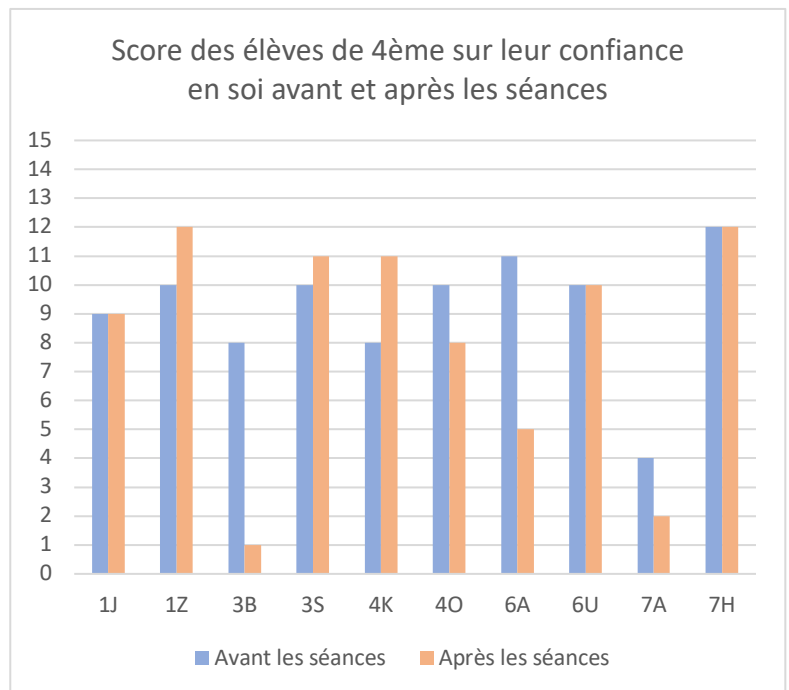
L'analyse du tableau présentant les scores de la confiance en soi des élèves avant et après les séances offre un aperçu pertinent des variations individuelles et des tendances générales. Les scores de confiance en soi avant les séances varient de 7 à 19 (sur un score maximal de 24), reflétant la diversité des niveaux initiaux de confiance en soi parmi les élèves.

Après les séances, les scores de confiance en soi varient de 4 à 18. Ainsi, le score de confiance en soi a augmenté pour 8 élèves, tandis qu'il est resté stable pour 1 élève et a diminué

pour 1 élève.. Certaines variations sont notables, par exemple pour l'élève 3B qui a enregistré une diminution de 7 points dans sa confiance en soi. Ce résultat explique que sa confiance en soi a augmenté après les séances. En revanche, l'élève 4K a un score qui a augmenté de 3 points, ce qui montre que les séances n'ont pas été bénéfiques quant à sa perception de soi. L'examen des différences entre les scores avant et après les séances révèle des évolutions contrastées.

La moyenne des scores après les séances se situe autour de 12,2, (elle était de 13,20 avant les séances), ce qui met en évidence la diversité des réponses des élèves au protocole et souligne l'importance de comprendre les facteurs individuels qui influent sur la confiance en soi. En résumé, l'analyse de ce tableau met en lumière la complexité des réactions des élèves à l'égard de leur confiance en soi.

La confiance en soi, une des composantes de l'estime de soi, a augmenté (= diminution du score) chez certain et a été limitée chez d'autres élèves. Cela peut alors s'expliquer par le fait que les séances n'ont pas forcément été effectués de manière à remplir toutes les attentes des élèves. De plus, chaque individu est unique et donc chaque individu appréhende la séance à sa façon. Effectivement, la variation de la confiance en soi parmi les élèves peut



être due à plusieurs facteurs, y compris la manière dont les séances ont été menées et la diversité des réactions individuelles face à celles-ci. Il est essentiel de reconnaître que chaque individu a ses propres besoins, préférences et réactions face aux situations d'apprentissage.

La conception et la mise en œuvre des séances doivent tenir compte de cette diversité en adoptant des approches pédagogiques variées et flexibles. Cela peut inclure l'adaptation des activités, la prise en compte des retours des élèves et la création d'un environnement propice à l'expression et à la prise de risques.

En outre, il est important de fournir un soutien individualisé aux élèves qui ont des besoins spécifiques en matière de confiance en soi et d'estime de soi. Pour maximiser l'impact des séances sur la confiance en soi des élèves, il est crucial de les adapter aux besoins

individuels, de favoriser un environnement inclusif et d'offrir un soutien personnalisé tout au long du processus d'apprentissage.

3. L'estime de soi

Il est essentiel de reconnaître que le sentiment d'appartenance et le sentiment de confiance en soi sont des composantes fondamentales de l'estime de soi globale. Ensemble, le sentiment d'appartenance et la confiance en soi contribuent à façonner l'estime de soi globale en fournissant un sentiment de sécurité, d'acceptation et de compétence de l'élève dans ses interactions avec le monde qui l'entoure. Mesurer l'estime de soi globale revêt une importance capitale pour évaluer le bien-être émotionnel et mental d'un individu. Cette mesure permet de prédire les comportements, d'évaluer les progrès lors d'interventions visant à améliorer l'estime de soi, et d'orienter les programmes de développement personnel. En comprenant les niveaux d'estime de soi, il est possible d'adapter les interventions et les programmes pour répondre aux besoins spécifiques des individus, favorisant ainsi un bien-être émotionnel et psychologique optimal. Dans notre analyse, si le score de l'estime de soi d'un élève est élevé, alors ce dernier sera considéré comme ayant une faible estime de lui-même. Par exemple, si son score diminue après les séances, alors son estime de lui-même est valorisée.

Tableau 3 – Analyse de l'estime de soi des élèves de 4^{ème} avant et après les séances

Identités	Avant les séances (score min : 0 ; score max : 30)	Après les séances (score min : 0 ; score max : 30)	Différence entre les deux séances
1J	21	23	2
1Z	27	27	0
3B	26	14	12
3S	22	25	-3
4K	20	20	0
4O	17	11	6
6A	22	14	8
6U	17	11	6
7A	17	19	-2
7H	19	16	3

Ce tableau démontre la mesure de l'estime de soi des élèves avant et après les séances mettant en évidence des variations intéressantes pour notre analyse. On constate que l'estime de soi a augmenté pour 6 élèves, qu'elle est restée stable pour 2 élèves, et qu'elle a diminué pour 2 élèves. Certaines variations sont ainsi remarquables, c'est notamment le cas pour l'élève

3B, qui a enregistré une diminution importante de 12 points dans son score d'estime de soi. Ces résultats peuvent être attribués au bénéfice des séances, démontrant ainsi une augmentation de l'estime de soi après les séances par rapport à avant. En revanche, l'élève 3S a vu son score augmenter de 3 points, son estime de soi a donc diminué après les séances.

L'estime de soi peut fluctuer d'un jour à l'autre, d'un moment à l'autre, voire d'une minute à l'autre, en fonction des sentiments et des de l'individu. L'estime de soi est un concept complexe qui se réfère à la perception et à l'évaluation que l'individu a de lui-même. Cette perception peut être influencée par de nombreux facteurs, tels que ses expériences passées, ses réussites et ses échecs, ses interactions sociales, ses pensées et ses émotions du moment. La fluctuation de l'estime de soi peut être due à plusieurs raisons. Par exemple, si un individu reçoit des éloges ou des encouragements, son estime de lui peut augmenter temporairement. De même, s'il fait face à des critiques ou à des échecs, son estime de lui peut alors diminuer. De plus, ses émotions du moment, comme la tristesse, la colère, la joie ou l'anxiété, peuvent également influencer sa perception de lui-même. L'estime de soi n'est pas statique et peut varier en fonction de nombreux facteurs internes et externes. Cette variation est normale et fait partie de l'expérience humaine. Il est important de reconnaître que l'estime de soi peut être influencée par les pensées et les émotions de l'individu, et qu'elle peut changer au fil du temps en réponse aux différentes situations que l'élève rencontre dans sa vie.

Tous ces résultats suggèrent que les séances ont un impact variable sur l'estime de soi des élèves. Les augmentations peuvent refléter l'efficacité des séances à renforcer la confiance en soi et le sentiment d'appartenance, ce qui peut positivement influencer l'engagement et la participation des élèves, et par conséquent réduire l'absentéisme. Les variations initiales pourraient être dues à des événements particuliers ou à l'état psychologique des élèves avant le début du protocole. Les améliorations après les séances suggèrent que les interventions étaient efficaces pour ces élèves. Cela dit, d'autres facteurs externes, tels que des changements dans l'environnement familial ou scolaire, pourraient également influencer ces résultats.

Les résultats variés observés dans les graphiques pourraient être dus à plusieurs facteurs. Certains élèves peuvent être plus réceptifs aux exercices que d'autres en raison de leur personnalité ou de leur situation personnelle. La dynamique de chaque personne peut aussi influencer l'efficacité des séances. Par exemple, si des élèves se sentent moins intégrés dans leur classe, ils pourraient avoir plus de mal à exprimer et à recevoir de la reconnaissance, ce qui pourrait avoir une incidence sur l'efficacité des exercices destinés à renforcer le sentiment d'appartenance et la confiance en soi.

III. ÉVALUATION DES SÉANCES

Pour rappel, nous avons demandé aux élèves lors du post-test d'indiquer si depuis les séances, ils se sentaient mieux intégrés au collège, plus motivés qu'avant pour aller en cours, et s'ils estimaient avoir davantage confiance en eux.

Tableau 4 – Répartition des élèves en fonction de leur sentiment d'intégration, de motivation et de confiance à l'issue des séances

Item	Proportion d'élèves
Intégration	40%
Motivation	43,33%
Confiance	43,33%

À l'issue des séances, 40 % d'élèves indiquent se sentir mieux intégrés au collège, ce qui suggère un impact positif des activités proposées sur leur sentiment d'appartenance. Cependant, malgré ces avancées positives, une réalité persiste : 60% d'entre eux ne ressentent pas d'amélioration quant à leur intégration au collège. De plus, 43,3% se sentent plus motivés pour aller au collège. On constate également que 43,3% déclarent avoir davantage confiance en eux.

Ces résultats mettent en lumière les réussites des séances en matière d'intégration et de motivation, tout en soulignant la nécessité d'améliorations spécifiques pour renforcer la confiance en soi des élèves. Cela souligne la diversité des réactions face aux interventions proposées et met en lumière la nécessité d'approfondir l'analyse des raisons derrière ces résultats contrastés. Il pourrait être pertinent d'explorer davantage les différences individuelles, les attentes des élèves, ainsi que les contextes socio-culturels pour mieux adapter les interventions à la diversité des besoins et des perceptions au sein de la communauté scolaire. Ces données constituent donc une base importante pour réfléchir à de nouvelles stratégies visant à promouvoir un sentiment d'intégration, de motivation et de confiance en soi plus large et plus inclusif parmi les élèves du collège.

À l'issue des séances, nous avons également demandé aux élèves ce qu'ils avaient aimé ou non durant les séances, et comment elles pourraient être améliorées selon eux.

Globalement, la plupart des élèves ont exprimé des réactions positives envers les activités proposées, soulignant notamment l'ambiance positive, la possibilité de s'exprimer sans crainte, et l'opportunité d'apprendre à se connaître et à connaître les autres. Cela indique un climat propice à l'interaction sociale et au développement personnel. Cependant, certains élèves ne se sentent pas à l'aise à l'idée de parler de leur vie privée ou de recevoir des compliments venant des autres. Cela souligne la nécessité de respecter les limites individuelles et de créer un environnement où chacun se sent en sécurité pour s'exprimer. En ce qui concerne les suggestions d'amélioration, les réponses sont variées. Certains élèves mentionnent le souhait de mélanger les groupes avec d'autres niveaux, ce qui pourrait favoriser de nouvelles interactions mais cette démarche n'a pas pu aboutir étant donné que la passation de questionnaire est un moment assez long et studieux et que le temps à disposition ne nous a pas permis de mettre cela en place.

Ensuite, si nous continuons sur d'autres améliorations à faire, certains suggèrent de parler davantage de leurs problèmes ou de réduire la durée des séances. Ces commentaires mettent en lumière l'importance de la flexibilité et de l'adaptabilité dans la conception des activités, ainsi que la nécessité de prendre en compte les préférences individuelles et les besoins des élèves. Il est difficile de tirer des conclusions définitives sur la base des réponses fournies. Cependant, il est possible que certains élèves réagissent différemment en fonction de l'heure de la journée, de leur niveau d'énergie ou d'autres facteurs contextuels. Il est plausible que certains moments de la journée soient plus propices à la réceptivité des élèves, tandis que d'autres peuvent être moins favorables, impactant ainsi leur perception des activités proposées. Il pourrait être utile d'explorer davantage cette dimension et d'adapter les horaires en conséquence, si cela est possible. En somme, l'analyse des réponses des élèves offre des indications précieuses pour optimiser nos séances à l'avenir, en veillant à maintenir un équilibre entre les aspects appréciés et ceux à améliorer, tout en tenant compte des préférences individuelles et des contextes sociaux.

DISCUSSION

L'absentéisme scolaire est multifactoriel et peut découler de diverses causes individuelles et collectives, notamment le manque de sentiment d'appartenance, la faible confiance en soi et les difficultés sociales et émotionnelles. L'estime de soi est un élément crucial dans le développement des élèves, influençant leur engagement et leur réussite scolaire. Les élèves qui se sentent intégrés et confiants sont moins susceptibles de devenir des absentéistes.

I. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE ET LES RÉSULTATS DU PROTOCOLE

La revue de la littérature sur l'absentéisme scolaire met en lumière divers facteurs explicatifs, parmi lesquels l'effet de pairs, le rapport enseignant-élève, et le sentiment d'appartenance à l'établissement jouent des rôles prépondérants. Les études mentionnent que les élèves ont tendance à s'absenter davantage lorsqu'ils ne se sentent pas intégrés à la communauté scolaire ou lorsqu'ils n'ont pas confiance en eux. Une estime de soi positive est cruciale pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves, tandis qu'une estime de soi négative peut contribuer à l'absentéisme et au décrochage.

Dans cet établissement, nous avons mis en place des initiatives visant à renforcer le sentiment d'appartenance et la confiance en soi des élèves, qui sont deux composantes de l'estime de soi. Les séances axées sur le sentiment d'appartenance et la confiance en soi constituent une réponse directe à ce besoin. Elles visent à renforcer ces composantes de l'estime de soi. En offrant aux élèves un espace où ils se sentent acceptés, respectés et valorisés, nous favorisons le développement d'une estime de soi positive. De plus, en abordant des thématiques liées à la confiance en soi et au sentiment d'appartenance, nous aidons les élèves à développer des compétences sociales et émotionnelles essentielles à leur épanouissement personnel et scolaire.

Notre étude a cherché à explorer les dynamiques de confiance en soi, de sentiment d'appartenance et de motivation chez les adolescents sujets à l'absentéisme. Les résultats obtenus ont corroboré les observations antérieures qui suggéraient une corrélation entre

l'absentéisme scolaire et des niveaux plus faibles de confiance en soi et de sentiment d'appartenance chez les élèves. Ces conclusions sont en accord avec plusieurs études préalables.

Par exemple, Finn (1989) a avancé le modèle « *participation-identification* », qui explique que la manière dont les élèves s'adaptent à l'école dépend de leur attachement, de leur engagement, de leur implication et de leurs convictions envers l'école. Selon cette théorie, tant que les élèves trouvent un sens à leur expérience scolaire, ils maintiendront un niveau de motivation suffisant pour développer un sentiment d'appartenance et une confiance en eux. Cette cohérence entre nos résultats et ceux de Finn renforce la validité de nos observations. Cependant, il est important de noter que toutes les interventions ne produisent pas nécessairement les mêmes effets. Des études, notamment celle menée par Martinot (2006), ont suggéré que la « *protection de l'estime de soi* » peut avoir un impact contraire sur la réussite scolaire. En effet, les obstacles et les échecs peuvent mettre en péril l'estime de soi des individus. Cette nuance souligne la complexité des facteurs sous-jacents à l'absentéisme et met en évidence la nécessité d'approches personnalisées et adaptatives.

II. ANALYSE DES HYPOTHÈSES

1. Hypothèse 1 (H1) : les séances de remédiation permettent d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves en risque d'être absentéistes

Cette hypothèse est étayée par la revue de la littérature qui met en évidence l'importance du sentiment d'appartenance dans la motivation et l'engagement des élèves vis-à-vis de l'école (Duclos, 2000). Les actions mises en place dans notre établissement visent à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves, nous l'avons vu grâce à nos résultats. En encourageant les interactions sociales positives, en favorisant l'implication des élèves dans la vie de l'établissement et en développant un sentiment de communauté, ces actions cherchent à répondre aux besoins des élèves en termes d'appartenance et d'attachement à l'école. En mesurant le niveau de sentiment d'appartenance des élèves avant et après la mise en place des séances, ces interventions ont globalement eu un impact significatif sur le sentiment d'appartenance des élèves en risque d'être d'absentéistes.

Une mesure tangible de l'efficacité de ces initiatives réside dans la comparaison du niveau de sentiment d'appartenance des élèves avant et après la mise en place des différentes

séances et interventions. Nous avons observé qu'après la mise en œuvre de ces programmes, le sentiment d'appartenance des élèves, notamment ceux qui étaient à risque d'être absentéistes, a connu une augmentation significative.

En d'autres termes, en créant un environnement où les élèves se sentent valorisés, inclus et connectés à leur communauté éducative, nous contribuons non seulement à leur bien-être psychologique, mais également à leur réussite scolaire. Cela souligne l'importance de continuer à développer et à soutenir des initiatives qui favorisent le sentiment d'appartenance des élèves au sein de notre école.

2. Hypothèse 2 (H2) : les séances de remédiation permettent d'augmenter la confiance en soi des élèves en risque d'être absentéistes

Cette deuxième hypothèse trouve des appuis dans la revue de la littérature, notamment à travers les travaux de Dweck (2017) qui mettent en évidence l'importance de la confiance en soi dans la réussite scolaire. Selon Dweck, les élèves qui ont une faible confiance en eux peuvent rencontrer des difficultés dans leur parcours scolaire.

En évaluant les progrès des élèves en termes de confiance en soi avant et après la mise en place des séances, nous pouvons déterminer que ces interventions ont eu un impact limité sur la confiance en soi des élèves en risque d'être absentéistes.

Renforcer la confiance en soi des élèves peut être plus complexe et nécessite des approches plus ciblées ou des interventions complémentaires. Il est possible que les séances mises en place dans notre établissement n'aient pas ciblé efficacement les aspects spécifiques liés au développement de la confiance en soi chez les élèves en risque d'absentéisme. Par conséquent, il est essentiel d'explorer de nouvelles stratégies ou d'adapter nos interventions pour mieux répondre aux besoins des élèves en matière de confiance en soi. Cela pourrait impliquer des programmes spécifiques, des séances de coaching individuel ou des activités visant à renforcer l'estime de soi et à encourager la prise de risques positifs chez les élèves.

Bien que la confiance en soi ait augmenté grâce à nos séances, les résultats restent néanmoins limités. Cette composante est un élément crucial pour la réussite scolaire, il est alors nécessaire de revoir et d'ajuster nos approches pour mieux soutenir le développement de ce trait chez les élèves en risque d'être absentéistes.

3. Hypothèse 3 (H3) : les séances de remédiation permettent d'accroître l'estime de soi global des élèves en risque d'être absentéistes

En vue des hypothèses validées dernièrement, il va de soi que celle-ci l'est aussi car elles sont liées. En effet, elle s'ancre dans des considérations sociologiques et des données empiriques, notamment celles évoquées par Rosenberg (1965), Duclos (2000) et les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Pour rappel, l'estime de soi est composée de quatre dimensions distinctes, parmi lesquelles figurent le sentiment d'appartenance et la confiance en soi. L'estime de soi représente la perception individuelle de sa propre valeur et satisfaction dans les interactions sociales (Rosenberg, 1965). Ainsi, les séances de remédiation ont été envisagées comme des contextes d'interaction sociale où les élèves en risque d'être absentéistes ont eu l'opportunité de reconstruire leur perception d'eux-mêmes à travers des activités et des interactions positives avec leurs pairs.

Avec les données recueillies par les enquêtes PISA et à notre propre protocole d'étude, nous avons constaté une évolution de l'estime de soi. L'analyse des résultats a démontré une augmentation des deux composantes spécifiques que nous avons étudiées, à savoir le sentiment d'appartenance et la confiance en soi, suite aux séances de remédiation. D'un point de vue analytique, l'hypothèse 3 peut être perçue comme une stratégie visant à répondre aux besoins psychosociaux des élèves à risque d'absentéisme. Les séances de remédiation que nous avons proposé ne se limitent pas à fournir un soutien académique, mais offrent également un environnement où les élèves peuvent reconstruire une image positive d'eux-mêmes.

III. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DU CPE

La mise en place de séances visant à prévenir l'absentéisme chez les adolescents et à renforcer leur confiance en soi, leur sentiment d'appartenance et leur estime de soi est une démarche fondamentale pour le Conseiller Principal d'Éducation (CPE). Les résultats de cette étude ont des implications directes sur la pratique professionnelle des CPE et sur la manière dont ils abordent le soutien aux élèves dans leur parcours éducatif.

Premièrement, les résultats mettent en lumière l'importance de mettre en œuvre des interventions personnalisées et adaptées aux besoins spécifiques des élèves. En identifiant les facteurs liés à l'absentéisme et en comprenant les liens avec la confiance en soi, le sentiment

d'appartenance et la motivation, les CPE peuvent mieux cibler leurs actions et offrir un soutien plus efficace aux élèves en difficulté. Deuxièmement, cette étude souligne l'importance du lien entre l'école et la communauté dans la promotion du bien-être des élèves. En renforçant les partenariats avec les familles, les organisations communautaires et d'autres acteurs locaux, les CPE peuvent créer un environnement scolaire plus inclusif et soutenant, favorisant ainsi la réussite et l'épanouissement des élèves. Troisièmement, les résultats de cette recherche peuvent également informer la formation et le développement professionnel des CPE. En intégrant les connaissances et les meilleures pratiques identifiées dans cette étude dans les programmes de formation continue, les CPE peuvent renforcer leurs compétences et leur capacité à répondre aux besoins diversifiés des élèves. Enfin, il est essentiel de reconnaître que la mise en place de séances et d'interventions n'est qu'une partie du rôle du CPE. Il est tout aussi important de créer un environnement scolaire sécurisant et inclusif où tous les élèves se sentent valorisés et soutenus dans leur parcours éducatif.

Les résultats de cette étude offrent une perspective précieuse sur les défis auxquels sont confrontés les adolescents sujets à l'absentéisme et les stratégies pour les soutenir efficacement.

Afin de renforcer davantage le sentiment d'appartenance et le sentiment de confiance en soi, nous devons nous appuyer sur les réponses des élèves au questionnaire afin de trouver des pistes.

Premièrement, pour enrichir davantage nos séances et renforcer l'estime de soi global des élèves, une approche aurait pu consister à inclure des discussions sur des sujets pertinents visant à promouvoir le sentiment d'appartenance et la confiance en soi. Par exemple, aborder des thèmes tels que la diversité, le respect mutuel, la tolérance et l'acceptation de la différence aurait offert aux élèves sélectionnés pour le protocole l'occasion de s'exprimer librement et d'explorer leurs sentiments. En outre, cela aurait favorisé le développement de l'esprit critique, encouragé l'écoute active des points de vue divergents, et cultivé l'empathie, tous des éléments clés des compétences psycho-sociales.

Deuxièmement, en tant que CPE, nous pourrions collaborer avec les Assistants d'Éducation (AED) et d'autres membres du personnel pour diversifier les perspectives et les approches pendant les séances. L'implication de différents acteurs peut enrichir les discussions et offrir un soutien supplémentaire aux élèves. Le CPE et les AED pourraient co-animer les séances, en apportant chacun leur expertise et leur point de vue. Par exemple, un AED peut avoir une approche plus informelle et relationnelle avec les élèves, ce qui peut aider à créer un climat de confiance propice à l'expression des sentiments et des besoins. De plus, les AED, en

travaillant au quotidien avec les élèves, peuvent partager des témoignages et des expériences pertinentes lors des séances. Ces derniers peuvent également offrir un soutien individualisé aux élèves pendant ou après les séances. La collaboration entre le CPE, les AED et les autres membres du personnel permet d'enrichir les séances de remédiation en offrant une variété de perspectives, d'approches et de ressources pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cette approche collective renforce l'impact des interventions et favorise un environnement scolaire plus inclusif et soutenant.

Troisièmement, en vue des remarques laissées par les élèves sélectionnés par le protocole après les séances, il serait utile d'adapter la planification des séances en fonction des retours des élèves et de leur niveau de confort. Nous pourrions envisager des horaires flexibles, des durées de séances variables et des formats adaptés pour répondre aux besoins individuels et favoriser une participation active. Tout d'abord, nous pourrions proposer des horaires flexibles pour les séances de remédiation, en les planifiant par exemple en début de journée, lorsque les élèves sont plus frais et disposés à participer activement. Ensuite, plutôt que de maintenir des séances de longueur uniforme, nous pourrions moduler la durée des séances en fonction des besoins et des capacités des élèves. Il pourrait s'agir de séances plus courtes, mais plus fréquentes, pour maintenir l'engagement et l'attention des élèves. En mettant en œuvre ces ajustements, nous démontrons notre volonté d'écouter et de répondre aux besoins des élèves, tout en favorisant un environnement propice à l'apprentissage et à la participation active. De ce fait, nous nous devons de maintenir une communication ouverte avec les élèves pour recueillir leurs feedbacks réguliers et ajuster les séances en conséquence. Un suivi attentif permettra de s'assurer que les besoins des élèves sont pris en compte et que les séances sont efficaces pour renforcer le sentiment d'appartenance.

En conclusion, en intégrant ces suggestions pratiques dans la conception et la mise en œuvre des séances de remédiation, le CPE peut jouer un rôle essentiel dans le renforcement du sentiment d'appartenance et de la confiance en soi des élèves pour promouvoir un environnement scolaire favorable à l'épanouissement de chacun.

CONCLUSION

I. RÉSUMÉ GLOBAL DU MÉMOIRE

L'objectif de ce mémoire était de s'intéresser à l'absentéisme scolaire et aux moyens de prévenir ce phénomène. Les travaux menés par les chercheurs nous ont permis de constater que l'absentéisme était étroitement lié à l'estime de soi des adolescents. Ce concept s'articule lui-même, selon différents travaux de recherche (Janosz, 2000 ; Langevin, 1999 ; Dweck, 2017), autour du sentiment d'appartenance et de la confiance en soi des élèves. Il nous a alors paru intéressant de nous demander comment le CPE pouvait intervenir pour renforcer le sentiment d'appartenance, la confiance en soi et l'estime de soi globale des élèves à risque de devenir absentéistes. Le choix de se pencher spécifiquement sur cette catégorie d'élèves repose sur une réalité de terrain : en plaçant la focale sur les élèves absentéistes en tant que tels, il y aurait eu de grands risques que nous ne puissions collecter des données tangibles.

Après avoir rigoureusement sélectionné notre échantillon d'élèves, nous avons fait le choix de mettre en œuvre 2 séances de remédiation auprès de ces derniers. Un questionnaire pré-test et un questionnaire post-test sont venus compléter notre enquête. Il en ressort que nos séances semblent dans l'ensemble, pour une majorité d'élèves, avoir permis d'augmenter le sentiment d'appartenance et le sentiment de confiance en soi (deux composantes de l'estime de soi). Même si en l'absence de comparaison avec des données issues d'un groupe témoin, nos résultats doivent être considérés avec précaution, nos hypothèses semblent être confirmées... suggérant ainsi l'efficacité de nos interventions pour renforcer l'estime de soi chez les élèves en question. Précisons toutefois que ce travail se heurte à certaines limites.

II. LES LIMITES RECONTRÉES À LA MISE EN PLACE DU PROTOCOLE

Nous nous sommes heurtés à certaines limites qui ont freiné la mise en place du protocole et ainsi biaisé sans doute certains de nos résultats.

Tout d'abord, notre établissement, où le protocole a été déployé, ne comptait pas un nombre significatif d'élèves considérés comme étant purement absentéistes. Pour surmonter cette limite, nous avons dû revoir les caractéristiques des élèves absents et nous concentrer sur ceux présentant un risque d'être absentéistes.

Ensuite, des retards ont été observés dans la distribution des questionnaires. Il a été nécessaire d'organiser les sessions de questionnaires de manière à ne pas perturber les cours, ce qui a prolongé le processus sur environ trois semaines. Malgré les efforts des enseignants qui ont été bienveillants et coopératifs, certains questionnaires des élèves de quatrième n'ont pas été retournés (les questionnaires des 4^{ème}5). Nous avons eu tout de même une réactivité de la part des enseignants quant à la transmission des questionnaires et au rendu de ceux-ci.

Une autre contrainte majeure qui a influencé nos résultats est la perte de motivation chez certains élèves sélectionnés pour le protocole. Leur engagement a été affecté par le placement des sessions pendant la pause méridienne, ce qui a entraîné des retards ou même des absences à certaines séances.

Il est essentiel de distinguer entre la confiance en soi, un attribut individuel, et le sentiment d'appartenance, qui a une dimension collective. La confiance en soi se développe souvent à travers des interventions individuelles où l'individu est encouragé à reconnaître ses forces et à surmonter ses faiblesses. À l'inverse, le sentiment d'appartenance découle souvent d'expériences collectives où les individus se sentent intégrés et valorisés au sein d'un groupe ou d'une communauté. Les programmes centrés sur le développement personnel et menés de manière individuelle peuvent conduire à des améliorations significatives de la confiance en soi chez les participants. Ces résultats soulignent l'importance de personnaliser les interventions pour renforcer la confiance en soi, en reconnaissant les besoins uniques de chaque individu. Cependant, dans le cadre de notre étude, les séances étaient principalement collectives, axées sur le renforcement du sentiment d'appartenance et de la confiance en soi. Cette approche collective peut expliquer en partie pourquoi les résultats sur la confiance en soi étaient moins marqués. Ainsi, l'absence d'une approche individuelle pour travailler la confiance en soi peut constituer une limite de cette étude.

Il ne faut également pas oublier la désirabilité sociale qui a toute son importance dans la mise en place du protocole, notamment du questionnaire. En effet, elle peut également être perceptible au travers des questionnaires pré-test et post-test. Cette dernière fait référence au fait que l'individu aura tendance à donner des réponses acceptables et souhaitables afin de cacher la vérité. Dans le contexte de l'absentéisme scolaire, les élèves peuvent être réticents à fournir des informations précises par peur du jugement ou des sanctions. Les élèves peuvent craindre d'être jugés et d'avoir des représailles telles que les sanctions, et ils peuvent aussi ressentir une pression sociale en vertu du fait qu'ils se démarquent des autres par cet absentéisme. En résumé, ces divers défis ont entravé la mise en œuvre du protocole et ont eu un impact sur la qualité de nos résultats, nécessitant une réévaluation des méthodes utilisées. Ce phénomène a pu freiner et biaiser les réponses des questionnaires et ainsi sélectionner certains élèves qui ne devraient pas être dans le protocole et inversement, des élèves « passés à la trappe » pour participer à cette dernière.

Pour finir, la temporalité et le nombre limité de séances peut aussi impacter et biaiser les résultats. Il ne faut pas oublier que ce n'est pas qu'avec deux séances que nous arriverons à faire augmenter l'estime de soi des élèves, mais c'est en proposant des séances, des activités ou mêmes des entretiens individuels que l'estime de soi peut augmenter et durer dans le temps. Certes, nos hypothèses sont vérifiées mais il ne faut pas se limiter qu'à ce protocole et plutôt élargir les idées possibles pour favoriser leur estime de soi et également veiller à leur absence tout au long de l'année scolaire.

III. PERSPECTIVES

Face aux contraintes rencontrées lors de la passation des questionnaires, il serait bénéfique d'explorer des méthodes alternatives de collecte de données, telles que des questionnaires en ligne ou des entretiens individuels, afin de maximiser la participation des élèves et d'obtenir des données plus complètes. De plus, cela nous permettrait de prendre en compte d'autres niveaux de classes. Par-là, la désirabilité sociale sera peut-être moins forte. Il est essentiel de prendre en compte les résultats du protocole pour ainsi travailler avec eux, ainsi que d'autres élèves, sur la favorisation de l'estime de soi à long terme pour limiter les absences.

De plus, en plus de sensibiliser les élèves à l'estime de soi, qui comporte un lien étroit avec l'absentéisme, nous pourrions également former les AED concernant ce champ-là. Offrir une formation régulière au personnel éducatif sur la détection précoce des signes d'absentéisme,

les techniques pour favoriser l'estime de soi des élèves ou encore les approches pédagogiques adaptées peut renforcer leur capacité à soutenir les élèves, favoriser un environnement propice à la réussite et ainsi vaincre à la diminution de l'absentéisme. Cela vise alors à aller vers un climat scolaire serein. Organiser des campagnes de sensibilisation à l'importance de la présence régulière à l'école, ainsi que des initiatives de prévention visant à identifier et à traiter les facteurs de risque d'absentéisme, peut contribuer à changer les attitudes et les comportements des élèves, des familles et de la communauté éducative.

Par ailleurs, il est crucial d'approfondir la relation entre l'école et les familles en matière de prévention de l'absentéisme et de promotion de l'estime de soi chez les élèves (Elkins et Schurer, 2018). Mener une enquête auprès des familles et initier un travail collaboratif avec elles autour de ces questions constitue une étape fondamentale dans le cadre de la co-éducation. Impliquer les parents dans ce processus permet non seulement de mieux comprendre les circonstances familiales et les défis auxquels les élèves peuvent être confrontés, mais également de développer une collaboration significative pour trouver des solutions adaptées. En travaillant ensemble, l'école et les familles peuvent créer un environnement de soutien et d'encouragement qui favorise la réussite scolaire et le bien-être des élèves. L'importance de travailler sur l'absentéisme ne peut être sous-estimée. Les absences répétées peuvent avoir un impact négatif sur la réussite scolaire, la motivation des élèves et leur développement socio-émotionnel. En identifiant les causes sous-jacentes de l'absentéisme et en collaborant avec les familles pour y remédier, l'école peut jouer un rôle essentiel dans la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et soutenant.

Malgré les défis rencontrés, ces obstacles offrent également des opportunités d'amélioration et d'innovation dans la conception et la mise en œuvre du protocole. En tenant compte des leçons apprises et en adoptant une approche flexible et collaborative, nous pouvons surmonter ces difficultés et avancer vers des solutions plus efficaces pour prévenir et gérer l'absentéisme scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Afsa, C. (2013). Le décrochage scolaire, un défi à relever plutôt qu'une fatalité. *Éducatives et formations*, 84.
- André, C., & Lelord, F. (1999). L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres.
- Battistich, V., Solomon, D. H., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3)(137-151).
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.
- Berlioz, A. (2012). Voir et comprendre les premiers signes. *Les Cahiers Pédagogiques*, 496. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/voir-et-comprendre-les-premiers/>
- Bernard, P. (2019). *Le décrochage scolaire*.
- Branden, N. (2003). *Les six clés de la confiance en soi*.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de Soi, un Passeport Pour la Vie*.
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2004). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Dweck, C. (2017). *Mindset - Updated Edition : Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Hachette UK.
- Elkins R. et S. Schurer (2018) : « Exploring the Role of Fathers in Non-Cognitive Skill Development Over the Lifecourse », *IZA Discussion Paper*, n° 11451.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse - 7e éd.* Armand Colin.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Formes de relations aux pairs et démobilitation scolaire chez des adolescents français de milieux scolaires défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 178(1), 7-24.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *Veille Enjeux*, 122.

- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur !* Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans : Benoît Galand éd., (Se) motiver à apprendre (pp. 27-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367
- Osterman, K. F. (2010). Teacher Practice and Students' Sense of Belonging. Dans *Springer eBooks* (p. 239-260).
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité. Dans M. Lavoie et D. Marcotte (dir.), *Sentiment d'appartenance, identité et construction de soi* (pp. 15-38). *Presses de l'Université Laval*.
- Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2010). Chapitre II. Le rôle pédagogique du cpe. *Education et formation*, 165-203.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image. Dans *Princeton University Press eBooks*.
- Rubi, S., & Blaya, C. (2016). L'absentéisme scolaire. *Insee Références*, Édition 2016.
- Rumberger, R. W. (2001). Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it. *Choice Reviews Online*, 49(08), 49-4595.
- St-Amand, J., Bowen, F., & Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-32.
- Seligman, M.E.P., Rashid, T. & Parks, A.C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61(774-788).
- Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. B. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prevention Science*, 14(5), 468-478.
- Urduan, T., & Pajares, F. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. IAP.

ANNEXES

I. ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES

1. Questionnaire pré-test

Je mène actuellement une enquête sur le ressenti des élèves au collège. C'est pourquoi je te sollicite pour compléter ce questionnaire. Ce n'est pas un contrôle ou une évaluation, ce n'est pas noté et tes enseignants ne verront pas tes réponses, qui resteront confidentielles et anonymes. C'est pourquoi il est vraiment important que tu sois honnête sincère dans tes réponses. Je te remercie pour ta participation.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Quelle est ta date de naissance (JJ/MM/AAAA) ?

2. Tu es :

- Une fille
- Un garçon

3. Quelle est ta classe exacte (par exemple 6^A, 5^D, ...) ?

.....

4. Est-ce qu'il t'arrive d'être absent(e) à l'école ?

- Non jamais
- Oui j'ai été absent(e) cette année entre 1 et 3 jours
- Oui j'ai été absent(e) cette année entre 4 et 8 jours
- Oui j'ai été absent(e) cette année 9 jours ou plus

5. Pour quelle(s) raison(s) est-ce que tu es absent(e) ?

- J'étais malade
- Je n'aime pas aller au collège
- J'étais parti(e) en vacances
- J'étais absent(e) pour des raisons familiales (enterrement d'un proche, ...)
- Je ne me sens pas en sécurité au collège
- Je n'aime pas aller en cours
- Je ne m'entends pas avec mes camarades
- Je n'apprécie pas mes enseignants
- Non concerné(e) par cette question

6. Quand tu as été absent(e), est-ce que tes parents étaient au courant ?

- Oui, mes parents le savaient
- Non, j'ai séché les cours sans que mes parents le sachent

7. Le matin quand tu te lèves, as-tu envie d'aller au collège ?

- Non pas du tout
- Non pas vraiment
- Oui un peu
- Oui tout à fait

8. Est-ce qu'il t'arrive d'être en retard en cours ?

- Non jamais
- Oui rarement
- Oui de temps en temps
- Oui souvent

9. Depuis le début de l'année, as-tu déjà reçu des remarques ou des punitions concernant ta motivation pendant le cours ?

- Non je n'ai eu aucune remarque ni de punitions
- Oui, j'ai déjà eu quelques remarques mais pas de punition
- Oui, j'ai déjà eu des remarques et des punitions

CONCERNANT TON RESENTI À L'ÉCOLE

10. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Je sens que je fais vraiment partie du collège.				
2. Lorsque je fais quelque chose de bien, les personnes (mes enseignants, mes camarades, ...) le remarquent.				
3. C'est difficile pour les personnes comme moi d'être accepté ici.				
4. Les autres élèves du collège prennent mes opinions au sérieux.				
5. La plupart des professeurs de cette école s'intéresse à moi.				
6. Quelque fois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place dans ce collège.				
7. Dans ce collège, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème.				
8. Dans ce collège, les gens sont sympathiques avec moi.				
9. Dans ce collège, les professeurs ne sont pas intéressés par les personnes comme moi.				
10. Je participe à plusieurs activités au collège.				
11. Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves.				
12. Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans ce collège.				
13. Je peux être réellement moi-même dans ce collège.				
14. Dans ce collège, les gens me respectent.				
15. Les gens ici savent que je peux faire un bon travail.				
16. J'aimerais pouvoir être dans un autre collège.				
17. Je me sens fier(ère) d'être élève dans ce collège.				
18. Les autres élèves de ce collège m'aiment comme je suis.				

CONCERNANT TA CONFIANCE EN TOI

11. À quel point te sens-tu en confiance lorsque tu es à l'école ?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Énormément

12. Sur une échelle de 1 (pas du tout confiance) à 10 (tout à fait confiance), pourrais-tu indiquer à quel point tu as confiance en toi pour réussir à l'école ?

.....

13. Concernant tes résultats à l'évaluation/contrôle, tu dirais qu'ils :

- Augmentent ta confiance en toi
- Ne changent rien à ta confiance en toi
- Diminuent ta confiance en toi

14. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Les encouragements de mes enseignants ont un impact positif sur ma confiance en moi à l'école.				
2. Ma confiance en moi augmente lorsque mes camarades m'encouragent.				
4. J'ai confiance en ma capacité à rattraper le retard quand je rate des cours				

CONCERNANT L'ESTIME DE TOI-MÊME

15. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.				
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.				
3. Je pense que je suis un(e) raté(e).				
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.				
5. Je sens peu de raisons d'être fier(ère) de moi.				
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.				
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.				
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				
9. Parfois, je me sens vraiment inutile.				
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.				

2. Questionnaire pos-test

Je mène actuellement une enquête sur le ressenti des élèves au collège. C'est pourquoi je te sollicite pour compléter ce questionnaire. Ce n'est pas un contrôle ou une évaluation, ce n'est pas noté et tes enseignants ne verront pas tes réponses, qui resteront confidentielles et anonymes. C'est pourquoi il est vraiment important que tu sois honnête sincère dans tes réponses. Je te remercie pour ta participation.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Quelle est ta classe exacte (par exemple 6^A, 5^D, ...) ?

.....

CONCERNANT TON RESENTI À L'ÉCOLE

2. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Je sens que je fais vraiment partie du collège.				
2. Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens (mes enseignants, mes camarades, ...) le remarquent.				
3. C'est difficile pour les gens comme moi d'être accepté ici.				
4. Les autres élèves du collège prennent mes opinions au sérieux.				
5. La plupart des professeurs de cette école s'intéresse à moi.				
6. Quelque fois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place dans ce collège.				
7. Dans ce collège, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème.				
8. Dans ce collège, les gens sont sympas avec moi.				
9. Dans ce collège, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi.				
10. Je participe à plusieurs activités au collège.				
11. Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves.				
12. Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans ce collège.				
13. Je peux être réellement moi-même dans ce collège.				
14. Dans ce collège, les gens me respectent.				
15. Les gens ici savent que je peux faire un bon travail.				
16. J'aimerais pouvoir être dans un autre collège.				
17. Je me sens fier(ère) d'être élève dans ce collège.				
18. Les autres élèves de ce collège m'aiment comme je suis.				

CONCERNANT TA CONFIANCE EN TOI

3. À quel point te sens-tu en confiance lorsque tu es à l'école ?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Énormément

4. Sur une échelle de 1 (pas du tout confiance) à 10 (tout à fait confiance), pourrais-tu indiquer à quel point tu as confiance en toi pour réussir à l'école ?

.....

5. Concernant tes résultats à l'évaluation/contrôle, tu dirais qu'ils :

- Augmentent ta confiance en toi
- Ne changent rien à ta confiance en toi
- Diminuent ta confiance en toi

6. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Les encouragements de mes enseignants ont un impact positif sur ma confiance en moi à l'école.				
2. Ma confiance en moi augmente lorsque mes camarades m'encouragent.				
4. J'ai confiance en ma capacité à rattraper le retard quand je rate des cours				

CONCERNANT L'ESTIME DE TOI-MÊME

7. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.				
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.				
3. Je pense que je suis un(e) raté(e).				
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.				
5. Je sens peu de raisons d'être fier(ère) de moi.				
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.				
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.				
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				
9. Parfois, je me sens vraiment inutile.				
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.				

CONCERNANT LES SÉANCES AVEC LA CPE

8. Sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), indique pour chaque phrase suivante à quel point elle te correspond.

	1. Pas du tout d'accord	2. Pas vraiment d'accord	3. Plutôt d'accord	4. Tout à fait d'accord
1. Depuis ces séances, je me sens mieux intégré(e) au collège.				
2. Depuis ces séances, je me sens plus motivé(e) qu'avant pour aller en cours.				
3. Depuis ces séances, je sens que j'ai davantage confiance en moi.				

9. Qu'est-ce que tu as aimé pendant ces séances ?

.....
.....

10. Qu'est-ce que tu as moins aimé ou posé des difficultés pendant ces séances ?

.....
.....

11. D'après toi, comment ces séances pourraient-elles être améliorées ?

.....
.....

II. ANNEXE 2 : SÉANCES MISES EN PLACE

SÉANCE 1 : FAVORISER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

OBJECTIFS

Favoriser la communication et l'apprentissage mutuel des personnes

Apprendre à connaître les camarades présents

Reconnaissance de soi à travers les réponses des autres participants

Favoriser la communication et la coopération

TEMPORALITÉ

Exercice 1 : **20 MINUTES**

Exercice 2 : **20 MINUTES**

Exercice 3 : **10 MINUTES**

EXERCICE N°1

JEU DE L'INTERVIEW

- Par binôme, une personne commence à poser des questions à son binôme et vice versa
- Présenter son camarade devant la classe à l'aide des informations obtenues lors de l'interview

EXERCICE N°2

DEUX VÉRITÉS UN MENSONGE

- Réfléchir individuellement à ses anecdotes puis les évoquer devant tous es camarades
- Les autres élèves doivent trouver quelle anecdote est fausse

EXERCICE N°3

DOMINO

- Debout, en forme de ronde
- Un élève commence à évoquer une qualité visible et une qualité invisible de son voisin de gauche et ainsi de suite

SÉANCE 2 : FAVORISER LE SENTIMENT DE CONFIANCE EN SOI

OBJECTIFS

Approfondir la perception et l'évaluation que l'individu a de lui-même

Prendre conscience de ses valeurs et de ses compétences

Apprendre à se connaître

Identifier et exprimer les valeurs des autres

Accepter l'expression d'un compliment

TEMPORALITÉ

Exercice 1 : **30 MINUTES**

Exercice 2 : **20 MINUTES**

EXERCICE N°1

"MES ÉTOILES INTÉRIEURES"

- Individuellement, remplir les étoiles qui comportent chacun une caractéristique positives
- Le présenter, s'ils le souhaitent devant tout le monde



EXERCICE N°2

LE COMPLIMENT

- Réfléchir et écrire individuellement une qualité selon le nom de la personne inscrite sur le papier
- L'animateur récupère tous les papiers et les redistribue à son propriétaire
- Chaque élève prend le temps por lire et d'accepter les compliments