

La perception de soi

Comment des élèves de 5^e/6^e primaire
voient leurs compétences et ce qu'en
pensent leurs enseignant-e-s



Claude A. Kaiser et Verena Jendoubi

Janvier 2009

Remerciements

Nous remercions tout particulièrement Mme Clairette Davaud pour sa relecture critique du document.

Avertissement

Le terme « enseignants » désigne les enseignantes et les enseignants. L'usage générique du terme masculin est une simplification formelle dans ce texte.

Compléments d'information : Claude KAISER
Tél. +41/0 22 546 71 35
claud.kaiser@etat.ge.ch

Verena JENDOUBI
Tél. +41/0 22 546 71 18
verena.jendoubi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.ge.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 09.004

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

Résumé	5
Introduction	5
L'estime de soi, un jugement de valeur de soi	5
L'estime de soi, une construction sociale	6
L'estime de soi, une construction à multiples facettes.....	6
L'estime de soi comme processus dynamique	7
L'estime de soi et l'école	8
Objectifs de la recherche	9
Méthode.....	10
Population	10
Le questionnaire de l'estime de soi.....	10
Le questionnaire d'évaluation de la part des enseignants	11
Résultats	12
Jugements des élèves à propos de leurs compétences.....	12
La complexité des liens entre compétences pour expliquer l'estime de soi.....	13
Le rapport entre compétences et importance et son incidence sur la valeur propre.....	14
Les différences et les similitudes des jugements entre enseignants et élèves	15
Discussion.....	18
L'évaluation de soi : un jugement dans un contexte donné	18
La popularité comme élément descriptif.....	18
L'apparence physique comme élément évaluatif.....	18
Les enjeux des différences entre le descriptif et l'évaluatif.....	19
Les stéréotypes du genre dans le jugement	19
Des utilités différentes entre élèves et enseignants	20
Repenser le Soi comme une simple évaluation interne de la personne.....	20
Références	22

Résumé

Pour explorer la perception de soi d'enfants âgés de 10 à 11 ans, le Service de la recherche en éducation (SRED) a administré, en mai 2003, un questionnaire d'auto-évaluation à 350 élèves de 5^e et 6^e primaire. Parallèlement, leurs enseignants ont été amenés à les évaluer sur les mêmes dimensions descriptives. Ces données, récoltées dans le cadre des évaluations de la rénovation de l'enseignement primaire, font l'objet du présent document. Alors que l'apparence physique joue un rôle central dans l'estime de soi positive ou négative des individus, les compétences sociales et scolaires sont les référents premiers dans la construction identitaire des élèves. L'avis des enseignants corrobore partiellement celui des élèves, mais tend à se focaliser sur des dimensions facilitant un bon fonctionnement scolaire, dimensions par ailleurs plus proches des définitions données par les filles.

Introduction

Depuis quelques années, on constate un certain engouement pour tout ce qui concerne l'épanouissement personnel, plus particulièrement la connaissance et l'estime de soi. En effet, de nombreuses études, issues de la psychologie sociale, ont mis en évidence un rôle fondamental des représentations de soi sur la santé mentale et physique de chacun ainsi que sur la réussite scolaire, professionnelle et sociale. Depuis, le facteur psychologique, dans la compréhension de l'élève, est aussi devenu un sujet de préoccupation pour l'école.

L'intégration des dimensions psychologiques et affectives dans les processus d'apprentissage et, partant, dans la réussite scolaire de l'enfant implique de ne pas se focaliser uniquement sur les seules compétences cognitives, mais aussi sur les compétences sociales, relationnelles et émotionnelles. Participant étroitement à la conception du Soi, la façon de définir et d'évaluer ses compétences influence motivation et performance : « A compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire » (Martinot, 2001, p. 486). Mais ce que l'on ressent pour soi-même est aussi tributaire de ce qui est construit en interaction avec les autres; on parle alors dans ce cas d'identité sociale lorsque, dans la construction du concept de soi, l'accent est mis sur les caractéristiques sociales des groupes auxquels l'individu s'identifie et se compare (Tajfel et Turner, 1986). Dès lors, il n'est pas étonnant que l'on s'intéresse au rôle de l'école dans l'influence qu'elle exerce, d'une manière ou d'une autre, sur la connaissance de soi (en termes de contenus) et sur l'estime de soi (en termes d'évaluation).

L'estime de soi, un jugement de valeur de soi

L'estime de soi représente le versant évaluatif du concept de soi, l'image de soi en étant plutôt son versant descriptif. L'estime de soi correspond à la valeur que chaque individu s'attribue en tant que personne et nous renseigne sur le degré de satisfaction de soi-même : comment je m'apprécie tel que je me perçois. L'estime de soi apporte une dimension affective à la représentation de soi et reflète ainsi son côté subjectif. Il s'agit moins des qualités réelles

d'une personne que la façon dont elle investit émotionnellement des compétences ou des qualités. Sur le plan conceptuel, on distingue souvent l'estime de soi mesurée au niveau strictement individuel et l'estime de soi qui reflète l'évaluation de l'individu à l'égard des caractéristiques des groupes sociaux auxquels il s'identifie (Luhtanen et Crocker, 1991). C'est cette deuxième forme de l'estime de soi qui sera opérationnalisée ici.

Selon W. James (cité par Bolognini et Prêteur, 1998, pp. 47-55), cette évaluation des compétences se ferait en comparaison avec nos ambitions, c'est-à-dire avec ce que nous aspirons être. La valeur globale de soi dépend alors de la distance qui existerait entre l'image de soi et l'idéal de soi : plus le fossé entre ce que l'on pense être et ce que l'on voudrait être est grand, plus l'estime de soi aurait tendance à se ternir, par l'émergence d'émotions négatives ou une démobilitation motivationnelle.

L'estime de soi, une construction sociale

Selon de nombreux scientifiques, à commencer par C. H. Cooley (cité par Bolognini et Prêteur, 1998, pp. 33-45), le développement de l'identité de chaque enfant fait partie d'un processus de construction interactif dans lequel l'environnement familial, social et scolaire joue un rôle important. Cooley considère que le Soi est façonné par les interactions sociales et linguistiques et cela dès le début de la vie. En faisant référence à l'effet de miroir social (*looking-glass self*), il suggère que c'est dans le regard d'autrui que tout individu puise ses informations lui permettant de connaître l'opinion qu'on se fait de lui, de son caractère, de son apparence, de ses compétences. L'intériorisation de ces jugements de valeur donne naissance à l'estime de soi, une estime qui serait étroitement liée aux interprétations faites à propos de son propre comportement et aussi de la façon dont la personne pense être perçue par les autres. Un rôle primordial dans ce processus revient aux adultes les plus signifiants pour l'enfant, à commencer par les parents, puis les éducateurs et les enseignants.

Les premières relations avec les pairs commencent également à prendre place dès la deuxième année, notamment du fait de la prise en compte du camarade de jeu (Espinoza et Le Camus, 1991). Des données provenant de nombreux travaux (Winnicott, 1958 ; Harter, 1978, 1986) insistent sur le fait que la qualité des interactions parents-enfant a un impact sur le développement de soi et par conséquent sur l'estime de soi. Ce n'est qu'un regard bienveillant, aimant et encourageant qui peut favoriser l'intériorisation d'une perception de soi positive. À l'inverse, se sentir dévalorisé et rejeté affecte négativement, à long terme, la valeur que l'enfant associe à son image de soi.

L'estime de soi, une construction à multiples facettes

La plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour concevoir l'estime de soi comme un concept multidimensionnel, une entité à multiples facettes (Harter, 1982). Ainsi, l'estime de soi est envisagée à la fois comme une évaluation globale de la personne tout en intégrant des perceptions différenciées selon les domaines. Cela signifie qu'une personne s'évalue différemment dans les divers secteurs de la vie et peut avoir une forte estime de soi globale, tout en se sentant relativement peu compétente dans un domaine ou un autre. Par exemple, se percevoir comme peu performant dans le domaine du sport n'entraîne pas forcément une faible estime de soi, ce qui est d'autant plus vrai lorsqu'on n'accorde que peu d'importance à ce domaine.

A l'inverse, se sentir compétent dans un domaine particulier n'entraîne pas automatiquement une bonne estime de soi globale. Vu sous cet angle, on peut relever que l'estime de soi globale ne se résume pas à la simple somme de ses différentes appréciations de compétences ou de qualités particulières, car leurs poids respectifs dépendent, entre autres, de l'importance attribuée à chacune d'entre elles.

L'estime de soi comme processus dynamique

Envisager l'estime de soi comme un processus dynamique et continu signifie concevoir que cette perception de soi évolue tout au long de la vie. Bien que les premiers liens privilégiés que l'enfant instaure dans son cadre familial dès son plus jeune âge contribuent à définir la base de l'estime de soi, d'autres points de repères interviennent progressivement, influençant à leur tour cette perception. Dès son plus jeune âge (vers 3-4 ans), l'enfant commence à prendre conscience de l'image renvoyée par son entourage et cherche généralement à s'adapter aux attentes sous-jacentes. Toutefois, si entre 4 et 8 ans, les enfants ont une notion assez claire de leurs aptitudes à effectuer des tâches telles que compter, reconnaître des lettres, dessiner, sauter, avoir des amis, etc., Harter (1998) constate que ce n'est que vers l'âge de 7-8 ans que les enfants accèdent à une représentation globale d'eux-mêmes qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement. C'est à ce moment-là que l'enfant dispose de certaines compétences cognitives qui lui permettent de représenter des catégories conceptuelles plus larges : il arrive à distinguer différents domaines de compétences tout en pouvant les intégrer dans une représentation de soi plus globale, sa valeur propre en tant que personne.

Dès lors, il peut distinguer cinq facettes de l'estime de soi : les compétences cognitives, les compétences sociales et les compétences sportives, auxquelles s'ajoutent le sentiment de satisfaction lié à l'apparence physique et la capacité d'autocontrôle. Les aptitudes cognitives acquises à cet âge-là lui permettent également une comparaison sociale (Festinger, 1954) qui participe à la détermination des évaluations de soi. L'enfant commence à se comparer à ses camarades qui lui servent de groupe de référence. Ces derniers prennent une place de plus en plus prépondérante avec un apogée au moment de l'adolescence où le jeune est en quête de confirmation de sa valeur.

Comme l'ont montré les différents travaux de Harter, le développement de l'estime de soi est fortement corrélé au développement mental qui détermine la capacité d'accéder à une appréciation globale et stable de soi. Si l'on constate que le jugement des jeunes enfants, fortement lié aux situations, se caractérise par une certaine instabilité, l'estime de soi des enfants plus âgés reste, malgré tout, encore soumise à d'importantes variations. Ceci est particulièrement vrai au moment de l'entrée dans la puberté vers 11-12 ans, un passage caractérisé par d'importants changements d'ordre physiologique, psychologique et social. Par la suite, même si l'estime de soi ne sera jamais complètement figée, elle se caractérisera néanmoins par une certaine constance.

Weinstein (1992), dans un test d'exploration du système de valeurs personnel administré à 805 sujets allant de 8 ans à l'âge adulte, dégage des domaines de la personnalité similaires à ceux de Harter, notamment les aptitudes physiques, la sociabilité et, dans un registre plus comportemental, la discipline et la gentillesse. Elle montre surtout que l'autoévaluation est sensible à l'âge, tout particulièrement à la préadolescence où une phase de différenciation sexuée donne une connotation affective différente de l'autoévaluation, plus narcissique chez les garçons et plus surmoïque chez les filles.

L'estime de soi et l'école

Lorsque l'enfant arrive à l'école, il est muni d'une estime de soi plus ou moins favorable. Toutefois, de nouveaux horizons s'ouvrent à lui qui lui offrent des expériences essentielles pour la constitution de son identité. Étant donné la grande importance attribuée à la réussite scolaire, on conçoit aisément la portée du vécu dans le contexte scolaire pour l'estime de soi.

De nombreuses études ont montré que les liens entre estime de soi et réussite scolaire sont complexes. Si l'école, et plus particulièrement le jugement des enseignants, influence l'estime de soi, la manière dont les élèves se perçoivent agit également sur leur attitude face aux apprentissages. Pour agir de manière efficace à l'école, l'enfant doit croire en sa compétence de pouvoir contrôler des actions menant à une réussite (Bandura, 2000). La façon dont il perçoit ses compétences génère des sentiments positifs (enthousiasme, fierté) ou négatifs (anxiété, honte) qui déterminent, à leur tour, l'attitude que l'enfant adopte face aux nouvelles situations d'apprentissage : il peut se sentir plus ou moins capable d'affronter des défis, de surmonter des obstacles et faire preuve de plus ou moins de persévérance pour aller jusqu'au bout d'une activité.

Malgré le fait que l'enfant ne doit pas être considéré comme un simple réceptacle des appréciations d'autrui du fait qu'il joue un rôle actif dans le tri des informations sur soi, l'enseignant détient statutairement une position importante. Certains travaux (Bressoux et Pansu, 2003) révèlent que la manière dont un élève est jugé par son enseignant exerce un effet significatif non seulement sur sa perception dans le domaine des compétences scolaires, mais aussi sur les autres dimensions (sociales, comportementales). Cela traduit l'importance que l'enseignant revêt aux yeux des enfants, car « (...) au travers du jugement que l'enseignant porte sur la valeur scolaire de l'élève, c'est l'enfant qui est touché » (Bressoux et Pansu, 2003, p. 153).

Objectifs de la recherche

Les compétences des élèves ont été abordées non pas tant au niveau de l'organisation de composantes de l'estime de soi que de la dynamique relationnelle qui s'installe en classe compte tenu des centrations différentes qui ont lieu entre enseignants et élèves.

Comme on l'a dit, l'estime de soi est une construction fondamentalement relationnelle qui doit être analysée et comprise dans le rapport de l'individu à son contexte, contexte constitué à la fois par d'autres personnes ou groupes de personnes, mais aussi situé d'une façon sociétale ou institutionnelle. Dans les idéaux qui peuvent être visés par l'individu se nichent certes des aspirations d'origine individuelle, mais aussi des aspects normatifs, socialement déterminés. Ainsi, le questionnaire utilisé ici est organisé de façon à mettre l'accent sur des degrés d'identifications possibles avec des groupes d'enfants dotés ou non de compétences ou de qualités. Il est aussi administré dans un contexte scolaire où s'exercent habituellement des pratiques évaluatives, contexte dont il faut tenir compte surtout lorsqu'il s'agit d'interpréter l'avis qui a été donné par les enseignants.

Dans une première approche, il s'agira de décrire les différents niveaux d'identifications de compétences choisis par les élèves, leur valeur, ainsi que leurs rapports avec un concept général d'estime de soi. Une deuxième approche sera organisée autour d'une comparaison des compétences relativement au genre (filles/garçons) des élèves et également en relation aux enjeux que peuvent avoir des différences de compétences pour les élèves d'une part, et d'après leurs enseignants d'autre part. En d'autres mots, dans quelle mesure peut-on dégager ou non des régularités entre filles et garçons et ces régularités sont-elles partagées ou infirmées par les enseignants ?

Méthode

Population

L'échantillon comprend 350 élèves (176 garçons, 174 filles, âgés de 11 et 12 ans), dont 146 élèves de 5P et 204 de 6P. Ces élèves proviennent de six écoles du canton de Genève qui ont été choisies pour la représentativité des élèves qui les fréquentaient du point de vue socio-économique par rapport à l'ensemble des élèves inscrits à l'école primaire.

Le questionnaire de l'estime de soi

Pour explorer le degré de satisfaction de soi des élèves ainsi que l'effet du regard des enseignants sur cette estime de soi, nous avons retenu la version francophone du questionnaire dit SPPC (« *Self Perception Profile for Children* ») de S. Harter (1982, révisé en 1985), traduit et validé par B. Pierrehumbert et al. (1987).

Le questionnaire adapté par Pierrehumbert comporte 30 questions portant sur des compétences auxquelles nous avons rajouté 5 questions portant sur l'importance que revêtent ces compétences (voir ci-après). Celles-ci sont formulées de façon à ne pas induire une trop grande désirabilité sociale des réponses qui serait surtout révélatrice d'une conformité sociale ou d'un idéal de moi, ce qui est généralement le cas lorsqu'il est demandé de se positionner directement face à des valeurs. C'est la raison pour laquelle les élèves ont dû ici non pas se décrire directement, mais plutôt indiquer le degré de proximité perçue avec différents groupes d'enfants, ce que l'on peut alors considérer comme une mesure d'ajustement à l'environnement social. Plus particulièrement, l'enfant a été invité à se positionner face à une double demande : d'abord choisir entre deux types d'enfants, ceux auxquels il s'estime le plus semblable (par exemple : « certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école *mais* d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment ») ; puis pondérer ce choix en le faisant correspondre à ce qu'il est ou pense être (vraiment comme moi *ou* à peu près comme moi). En leur expliquant que certains enfants se perçoivent d'une certaine manière alors que d'autres se voient tout à fait différemment, on ouvre davantage la possibilité du choix, peu importe lequel, que si l'enfant doit simplement répondre par « oui » ou « non ». Le pôle affirmant une compétence est aléatoirement placé en premier terme ou en second terme dans le questionnaire. Pour le codage cependant, à chaque item est attribué un score allant de 1 à 4 (1 indiquant une faible compétence perçue, 4 indiquant le plus de compétence perçue).

Exemple :

vraiment comme moi	à peu près comme moi			à peu près comme moi	vraiment comme moi	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	MAIS	d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Au-delà d'une évaluation globale de soi, tout individu se perçoit de façon multiple selon les domaines considérés. Une telle conception a amené Harter à concevoir un instrument de mesure qui comporte six échelles. Ces échelles reposent sur l'idée que l'estime de soi est influencée par

la manière dont un sujet perçoit ses compétences dans différents domaines et l'importance qu'il y accorde. Six indices sont ainsi calculés qui correspondent à la moyenne des items de chaque échelle. On obtient finalement une échelle de **valeur globale de soi** ou de **valeur propre** (*global self-worth*), et cinq échelles d'évaluations spécifiques en termes de compétences ou de qualités : compétences **scolaires** (*scholastic competence*) ; compétences **athlétiques** (*athletic competence*) ; compétences **comportementales** (*behavioral conduct*) ; acceptation sociale ou compétences **sociales** (*social acceptance*) ; **apparence physique** (*physical appearance*). Il n'y a pas de note globale, puisque Harter conteste le fait que l'estime de soi puisse correspondre à la somme de toutes les réponses relevant de domaines très différents.

A chaque compétence ou qualité correspond également une appréciation de son importance calculée à partir d'un principe de questionnement similaire. En l'occurrence, sur des échelles en 4 points, les élèves ont indiqué leur degré de correspondance perçu avec des groupes d'enfants jugeant important ou non le fait de disposer de chacune des compétences (une seule question d'importance par compétence). Nous avons rajouté ces questions dans l'idée de faire ressortir le lien déjà évoqué par James (1892, traduit par Bolognini et Prêteur, 1998) et confirmé par Harter (1993) entre l'estime de soi et l'importance qu'un individu ou son entourage accorde à certaines compétences. Harter a constaté que, malgré un profil de compétences semblable, certains enfants peuvent faire preuve de niveaux d'estime de soi très différents.

Exemple :

vraiment comme moi	à peu près comme moi			à peu près comme moi	vraiment comme moi	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour certains enfants il est important d'être un bon élève	MAIS	pour d'autres ce n'est pas important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le questionnaire d'évaluation de la part des enseignants

Le questionnaire sur l'estime de soi destiné aux élèves s'accompagne d'un autre questionnaire – également conçu par Harter (1983) – qui s'adresse aux enseignants. Au moyen d'items similaires, on leur demande de donner leur appréciation des compétences ou qualités de leurs élèves. Ce questionnaire qui reprend le même format des questions et les mêmes domaines que celui des enfants, à l'exception de l'échelle *valeur propre*, comporte 15 questions. Une correspondance terme à terme est donc rendue possible : aux réponses de chaque élève portant sur son sentiment de compétence dans différents domaines correspondent les réponses de son enseignant le décrivant sur la même compétence.

Exemple :

correspond vraiment	correspond à peu près			correspond à peu près	correspond vraiment	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cet élève travaille généralement bien	OU	cet élève ne s'applique pas suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

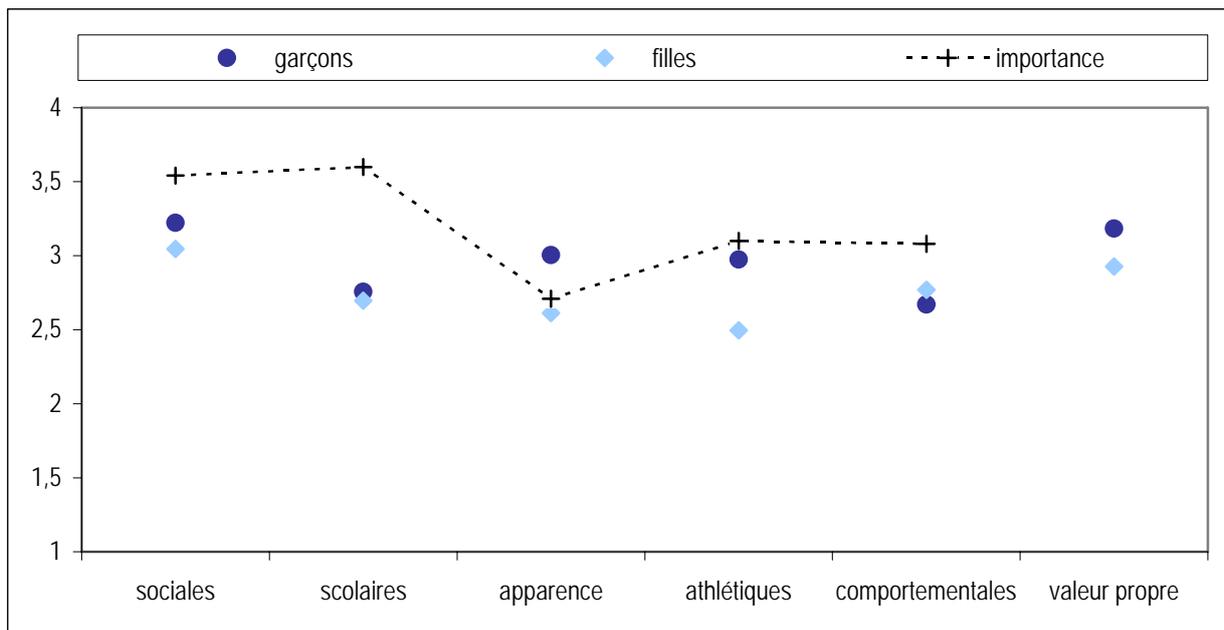
Au cours du mois de mai 2003, chaque élève a répondu à un questionnaire. Chacun des 21 enseignants concernés a rempli un questionnaire équivalent au sujet de leurs élèves.

Résultats

Jugements des élèves à propos de leurs compétences

Une première analyse vise à déterminer quelles ont été les compétences préférées par les élèves pour se définir et quelle importance ils leur ont accordées.

Figure 1. Moyennes selon le genre aux échelles d'estime de soi et aux échelles d'importance



- Échelles de compétence : degré de correspondance perçu à l'égard de catégories d'enfants ayant la compétence (échelles de 1 à 4 où 4 = avoir la compétence) ; échelles d'importance : degré de correspondance perçu à l'égard de catégories d'enfants jugeant important d'avoir la compétence (échelles de 1 à 4 où 4 = importance maximum)

- Garçons N = 176 ; filles N = 174

Significations statistiques :

- différences filles/garçons concernant les compétences : sociales $F(1,347) = 6,0$ $p < .01$; scolaires $F(1,347) = 0,8$ ns ; apparence $F(1,347) = 18,6$ $p < .01$; athlétiques $F(1,347) = 47,4$ $p < .01$; comportementales $F(1,347) = 4,7$ $p < .05$; valeur propre $F(1,347) = 14,6$ $p < .01$.

- différences filles/garçons concernant l'importance : différences non significatives sauf athlétique $F(1,347) = 29,9$ $p < .01$.

Lorsqu'il s'agit de se définir par rapport à des catégories d'élèves dotés de différents types de compétences, les élèves mettent en exergue les caractéristiques sociales, à la fois par les compétences qu'ils s'auto-attribuent et par le niveau d'importance accordé qui se situe parmi les plus élevés. Une identification en termes de compétences procède ainsi avant tout du mode relationnel en faisant appel à une logique de popularité entre « pairs », plusieurs items faisant explicitement référence à des situations entre « amis » ou entre « copains ». Exceptées les compétences scolaires et comportementales, les garçons s'attribuent généralement davantage de compétences que les filles.

Il y a une certaine communauté de valeurs entre filles et garçons quant au degré d'importance accordé aux différentes compétences. La seule différence significative sur le plan statistique concerne l'importance attribuée aux compétences athlétiques, plus grande chez les garçons. L'importance attribuée aux compétences, relativement homogène entre garçons et filles, alors que les garçons s'octroient davantage de compétences, aboutit à une plus grande distance entre compétences et importance chez les filles, donc potentiellement à une plus grande dévalorisation chez ces dernières. Cette différence d'estime de soi entre filles et garçons, en particulier relativement à l'apparence, est déjà documentée dans la littérature. Comme on va le voir par la suite, l'apparence étant fortement liée à la valeur propre, cette différence se retrouve par conséquent dans cette dimension plus générale.

La complexité des liens entre compétences pour expliquer l'estime de soi

Ces premiers résultats indiquent quelles sont les dimensions, en termes de tendances générales, qui structurent le champ de la compétence chez les élèves. Sur le plan des variations entre individus, comment comprendre ce qui va constituer une estime de soi plutôt positive ou plutôt négative ? Une analyse des corrélations indique que lorsque la question est posée uniquement en termes évaluatifs, sans référence à une compétence particulière (échelle de valeur propre), l'estime de soi s'apparente fortement à l'apparence physique (cf. tableau 1). Indépendamment de la dimension que l'élève privilégie pour se décrire (en l'occurrence le social), c'est la dimension axée sur l'apparence physique qui est la plus étroitement liée à la valeur propre en termes évaluatifs. Autrement dit, l'apparence physique est la dimension la plus évaluative (même si elle est considérée comme d'importance moindre), et le social est la dimension la plus descriptive (en étant par ailleurs considérée comme importante).

La valeur propre ne se réduit cependant pas à l'apparence. Bien que de façon moindre, elle est liée également aux autres compétences mesurées car leurs corrélations sont toutes significatives. En vue de déterminer l'effet spécifique de chacune des compétences sur la valeur propre, nous avons vérifié si leurs corrélations étaient ou non affectées lorsque l'on neutralise l'effet des autres compétences, ce qui permet d'avoir une idée à propos d'un effet direct ou indirect d'une compétence sur la valeur propre. L'apparence peut avoir un fort lien avec la valeur propre également parce que les compétences athlétiques sont liées à l'apparence par exemple.

Pour chaque compétence, lorsque l'on tient compte de l'effet d'une variable sur la valeur propre en contrôlant l'effet des autres variables, on remarque que deux compétences voient leurs corrélations fortement chuter : les compétences athlétiques et les compétences comportementales. Cela indique que ces deux types de compétences ont certes un lien direct avec la valeur propre, mais aussi un lien par l'intermédiaire d'autres compétences. La comparaison des corrélations entre compétences, prises deux par deux en contrôlant l'effet des autres compétences, montre que le lien fort qu'entretient l'apparence avec la valeur propre serait aussi en partie dû aux liens entre apparence et compétences athlétiques d'une part, et aussi, de façon moindre, entre apparence et compétences comportementales, ces dernières ayant quant à elles en plus un lien avec les compétences scolaires.

Tableau 1. Corrélations des compétences avec la valeur propre et corrélations partielles en contrôlant l'effet des autres variables

Compétences	Corrélations avec la valeur propre	Corrélations partielles du croisement deux à deux des compétences en neutralisant à chaque fois l'effet des autres compétences				
		valeur propre	apparence	sociales	scolaires	comportementales
apparence	0,61	0,50				
sociales	0,37	0,25	ns			
scolaires	0,36	0,29	ns	ns		
comportementales	0,37	0,16	0,16	ns	0,22	
athlétiques	0,34	ns	0,22	0,17	ns	ns

Corrélations mentionnées significatives à $p < .01$; « ns » pour corrélations non significatives.

Le rapport entre compétences et importance et son incidence sur la valeur propre

Dans l'ensemble et comme d'autres recherches l'ont déjà montré (Harter, 1993), le rapport entre compétences et importance est lié à la valeur propre. En l'occurrence, une plus grande concordance entre compétences et importance s'accompagne généralement d'une valeur propre plus élevée. C'est ce qu'indiquent en effet nos résultats puisque, pour l'apparence, le social et le scolaire, les distances entre importance et compétences sont inversement liées à la valeur propre (cf. tableau 2, corrélations significatives distance-compétences avec la valeur propre : une distance moindre correspondant à une valeur propre plus élevée).

En regardant les dispersions des réponses à ces échelles, on constate que cette dynamique entre importance et compétences eu égard à la valeur propre procède de raisons différentes. En effet, pour les dimensions sociales et scolaires, la dispersion des réponses aux échelles d'importance est comparativement nettement plus faible, une large majorité considérant ces dimensions comme très importantes (sur des échelles en 4 points, le pôle d'importance maximum est choisi par 67% des élèves pour le scolaire, par 63% pour le social, mais par 39% pour l'athlétique, par 37% pour le comportement, par 21% pour l'apparence) ; pour le social et le scolaire, les différences obtenues entre importance et compétences résultent donc surtout des variations aux échelles de compétences.

Pour l'apparence, les différences entre importance et compétences proviennent cette fois des fortes variations sur les deux échelles respectives. On pourrait donc considérer que cette dynamique de pondération entre compétences et importance dans la construction de la valeur propre et, partant, dans la construction d'une identité positive, se jouerait sur deux registres : en un ajustement à l'égard d'une norme pour les dimensions sociales et scolaires dont le degré d'importance rencontre un fort consensus; et dans une logique plus individuelle, voire intra-individuelle, pour ce qui concerne une covariation entre importance et compétences pour l'apparence.

Tableau 2. Distances entre les compétences et leur importance, corrélations avec la valeur propre et dispersion des échelles de compétences et d'importance

Compétences	Distances <i>importance-compétences</i> (moyennes)	Corrélations <i>distance-compétences</i> avec la valeur propre	Dispersion échelles d'importance (entropie)	Dispersion échelles de compétences (écart-type)
apparence	-.09	-.48 *	.93	.86
sociales	.40	-.27 *	.64	.64
scolaires	.87	-.21 *	.59	.64
comportementales	.33	-.14	.86	.57
athlétiques	.36	-.08	.87	.69

Signification statistique des corrélations : * p<.01

Note : l'indice de dispersion choisi pour les échelles d'importance est de type nominal (entropie : nulle lorsque toutes les réponses sont sur une seule modalité de l'échelle, donc unanimité ; 1 lorsqu'il y a une proportion identique de réponses à chaque modalité de l'échelle) car la mesure ne porte à chaque fois que sur un seul item à 4 modalités (et donc seules quatre valeurs sont possibles) alors que les échelles de compétences sont des moyennes de plusieurs items (et donc une multitude de valeurs sont possibles).

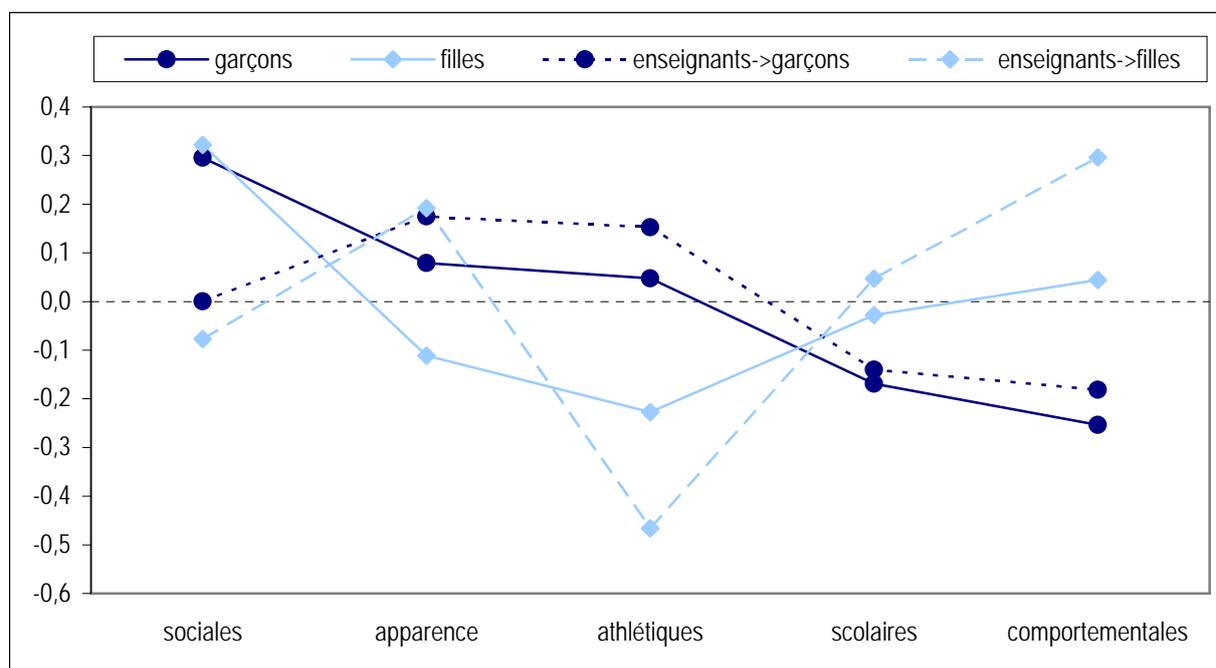
Les différences et les similitudes des jugements entre enseignants et élèves

La question que nous avons posée initialement postulait que l'estime de soi était tributaire de l'entourage, notamment par l'intermédiaire du jugement qu'il pouvait porter. Il convient alors de regarder comment les différents niveaux de compétences se conjuguent ou non entre élèves et enseignants. Nous avons donc comparé les réponses des élèves à celles qui leur ont été attribuées par leurs enseignants.

Pour rendre les réponses vraiment comparables et par rapport aux résultats présentés à la figure 1, nous avons pondéré les résultats de chacun des groupes de façon à neutraliser les différences de niveaux des réponses. La première raison a trait au fait que les élèves et les enseignants ne répondent pas sur le même type de questions : les élèves doivent indiquer un degré de correspondance à des catégories d'enfants dotés de compétences, tandis que les enseignants doivent indiquer le degré de correspondance perçu entre l'élève et des catégories de compétences. La deuxième raison est que l'on peut considérer que les réponses des élèves et celles des enseignants ne reflètent pas les mêmes enjeux. La désirabilité sociale des réponses des enseignants est notamment plus élevée car ils répondent non seulement en jugeant un élève, mais aussi en donnant une image d'eux-mêmes quant à leur façon d'évaluer.

Sur un plan général et comme la figure 2 ci-après le montre, élèves et enseignants ont des ressemblances, mais aussi des divergences quant à l'attribution de compétences.

Figure 2. Dimensions pondérées d'estime de soi des élèves selon le genre et jugements des enseignants



Note : Les élèves et les enseignants ne répondent pas sur le même type de questions. Les élèves doivent indiquer un degré de correspondance à des catégories d'enfants dotés de compétences, tandis que les enseignants doivent indiquer le degré de correspondance perçu entre l'élève et des catégories de compétences. Afin de neutraliser les effets de niveaux entre les réponses, les données ont été centrées à leurs moyennes en soustrayant la valeur moyenne de chaque groupe aux valeurs individuelles de ses membres.

Les dimensions pondérées de l'estime de soi visant à mettre en exergue la dynamique des réponses plutôt que leur niveau compensent le fait que les garçons s'attribuent généralement davantage de compétences que les filles. Dans cette logique et par rapport à la figure 1, cette perspective comparative exacerbe le poids accordé aux compétences sociales pour se définir, et ceci aussi bien chez les garçons que chez les filles. Plus marquées sont également les différences entre filles et garçons à propos de l'apparence et des compétences athlétiques que les garçons s'auto-attribuent davantage, et les compétences scolaires et comportementales que les filles s'auto-attribuent davantage.

L'attribution de compétences procède différemment chez les enseignants. Filles et garçons sont indifféremment perçus comme moins « sociaux » que les élèves eux-mêmes ne se voient. Les enseignants ne jugent pas non plus les filles et les garçons différemment sur le plan de l'apparence (dimension pour laquelle leur estimation est cette fois dans l'ensemble plus favorable que celle des élèves) alors que les filles ont une moindre appréciation d'elles-mêmes à cet égard.

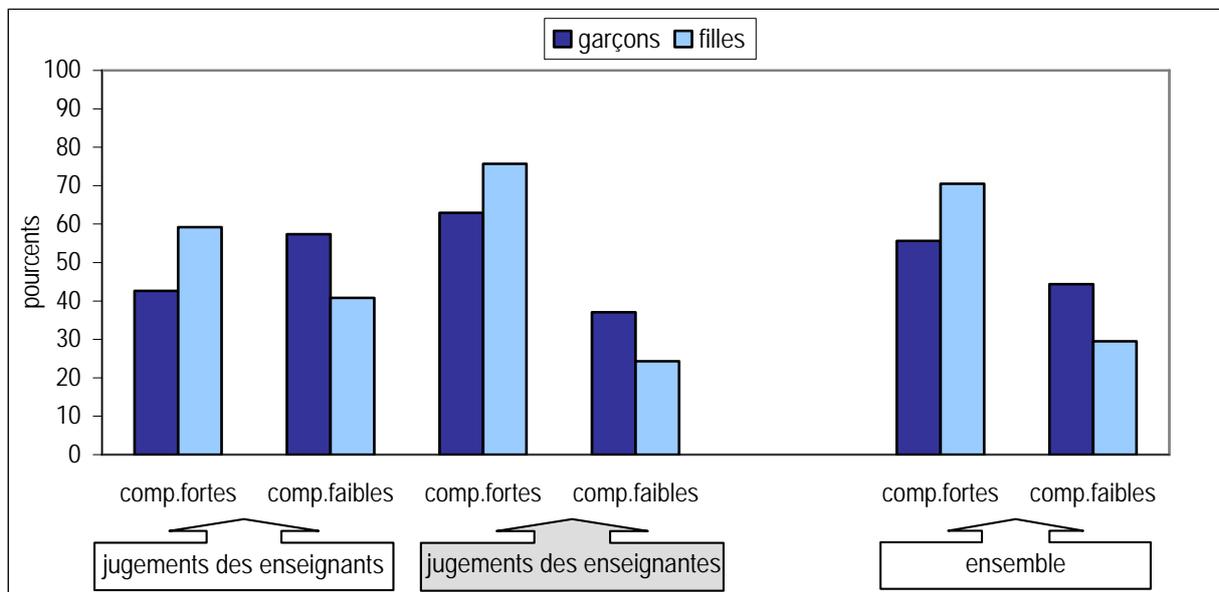
L'appréciation des compétences athlétiques, scolaires et comportementales effectuée par les enseignants procède de la même logique que celle des élèves : les garçons ont nettement plus de compétences athlétiques que les filles, ces dernières ayant davantage de compétences scolaires et comportementales. La reconnaissance des compétences comportementales chez les filles est particulièrement exacerbée chez les enseignants.

Pour analyser la distinction entre les compétences des filles et des garçons, laissons d'abord de côté le domaine de la composante athlétique, qui distingue tout particulièrement les garçons, mais dont le statut est peut-être un peu différent puisqu'il peut s'agir plus d'une qualité que d'un comportement. Comme on peut le voir sur la figure 2, la distinction entre compétences des filles et garçons faite par les enseignants porte surtout sur les compétences scolaires et, plus encore, sur les compétences comportementales, alors que le social et l'apparence sont plus homogènes. D'ailleurs et selon l'évaluation des enseignants, le pourcentage de la variation expliquée par le genre (eta carré) est de 15% pour les compétences comportementales et de 3% pour le scolaire (des caractéristiques plus souvent revendiquées par les filles), mais seulement de 1% pour l'apparence physique et de moins de 1% pour le social (des caractéristiques plus souvent revendiquées par les garçons, du moins pour l'apparence physique).

Cette plus grande proximité des profils aboutit à une reconnaissance accrue de compétences globales des filles. En effet, si on effectue une classification des élèves selon les compétences que les enseignants leur attribuent (selon la méthode des K-Moyennes ; le nombre de classes a été ici prédéterminé à partir d'une analyse factorielle en composantes principales), deux groupes d'élèves se dégagent : des élèves à compétences fortes et des élèves à compétences faibles (moyennes des 5 compétences : élèves jugés « forts » = 3,43 ; élèves jugés « faibles » = 2,53 ; différence statistique significative $F(1,305) = 572,1$; $p < .01$).

La répartition filles/garçons selon le degré de compétences attribué par les enseignants montre que les filles sont généralement jugées davantage compétentes. De plus, cette différence d'appréciation est surtout le cas des enseignantes, moins des enseignants.

Figure 3. Répartition des filles et des garçons selon les degrés de compétences attribués par les enseignants et les enseignantes



Signification statistique : Ensemble : $\chi^2(1) = 7,3$ $p < .01$; Enseignants $\chi^2(1) = 2,8$ non significatif ; Enseignantes $\chi^2(1) = 3,9$ $p < .05$.
 Constitution des classes : 7 classes avec des enseignants ; 13 classes avec des enseignantes ; 1 classe mixte (2 enseignants) non comptabilisée.

Discussion

L'évaluation de soi : un jugement dans un contexte donné

A travers l'analyse des données issues de cette enquête par questionnaire adressé à la fois à un échantillon d'élèves de 5^e et 6^e primaire et à leurs enseignants, nous nous sommes penchés plus particulièrement sur la dynamique relationnelle entre élèves et enseignants autour de leurs perceptions respectives en matière d'attribution de compétences. Le jugement sur soi qu'implique l'évaluation de soi s'élabore certes par une observation de son propre comportement, mais aussi par sa mise en relation avec le jugement des autres, ceci dans un contexte social et culturel donné, en l'occurrence dans notre cas un contexte scolaire, qui rend plus ou moins pertinents ou adéquats certains attributs.

La popularité comme élément descriptif

Les élèves interrogés mettent en exergue deux versants du concept du Soi. En termes descriptifs, les compétences sociales tiennent une place prépondérante dans leur perception non seulement du fait que c'est dans ce domaine qu'ils se sentent le plus compétent, mais également par l'importance qu'ils y attribuent. Cette forme de valorisation de la popularité reflète certainement le poids attribué au jugement des pairs au moment de l'adolescence. En effet, lorsque les jeunes commencent à prendre une certaine indépendance par rapport à leur famille, être reconnu et apprécié des camarades, notamment à l'école, constituera dorénavant un élément essentiel dans la construction de l'identité personnelle et sociale. Harris (1995; 1999) montre d'ailleurs que, en ce qui concerne la socialisation de la personnalité, l'influence du milieu familial devient graduellement plus faible que celle du groupe des pairs.

L'apparence physique comme élément évaluatif

En termes évaluatifs, c'est-à-dire en ce qui concerne la mesure de l'estime de soi, c'est l'apparence physique qui est la plus liée à la valeur propre, même si d'autres dimensions interviennent, certaines de façon médiate. Ce résultat, maintes fois retrouvé, est sans doute proche d'une psychologie du sens commun, appliquée au quotidien par tout un chacun (Leyens, 1983), qui permet facilement et surtout rapidement d'interpréter des conduites. Finalement, la phrénologie, en utilisant des indices physiques pour prédire l'intelligence, ou la morphopsychologie, en mettant en corrélation l'apparence avec le caractère, font ou ont fait également de même.

Sur le plan scolaire, la fameuse « bosse des maths » illustre parfaitement ces croyances. Les élèves n'ont d'ailleurs pas tous les torts de se centrer sur l'apparence physique. Elle reste en effet prédictive de bien des réussites. Par exemple, Clifford (1975) montre que les enseignants surestiment le QI des enfants plaisants physiquement et Berkowitz et Frodi (1979) montrent en plus que les enfants « laids » sont davantage punis (pour une revue : Ritts, Patterson, et Tubbs, 1992). Relevons néanmoins que les avis des enseignants de notre enquête sont nettement moins sévères à ce propos que ne sont les avis des élèves pour

eux-mêmes. D'une certaine façon, on pourrait même considérer qu'un mécanisme compensatoire est activé dans ce cas.

Les enjeux des différences entre le descriptif et l'évaluatif

Cette différence entre dimensions prépondérantes selon que l'accent est mis sur l'évaluation ou la description souligne l'importance de considérer le Soi et sa mesure dans une perspective dynamique. Appréhendé dans un contexte social et culturel donné, le jugement sur soi, ici en termes de traits de personnalité dans les échelles de compétences utilisées, reflète également des valeurs et des enjeux. A ce propos, Beauvois (1995) montre que ces valeurs peuvent être structurées en deux dimensions : une dimension liée à la désirabilité sociale lorsqu'il s'agit notamment des affects, et une dimension liée à l'utilité sociale lorsque les appréciations font référence à un fonctionnement social. Dans le contexte scolaire dans lequel ces jugements ont eu lieu, nos résultats mettent en exergue des cadres de référence différents dans le jugement.

En termes de désirabilité sociale, l'apparence serait prépondérante et, en termes d'utilité sociale, le jeu se ferait davantage autour des compétences sociales, scolaires, voire comportementales, que l'on peut considérer comme des normes sociales tant il existe une unanimité du jugement concernant leur importance, du moins pour le social et le scolaire. D'ailleurs, le mécanisme cognitif, qui postule qu'une caractéristique négative peut perdre de son impact si la personne réduit la valeur qui lui est associée, ne semble pas pouvoir s'effectuer indépendamment de la compétence. Alors que cette dynamique semble opératoire pour l'apparence, cela semble nettement moins le cas pour le scolaire et le social où l'importance est pour ainsi dire « fixée » comme une norme. Ne reste alors à l'individu plus que de tenter de s'y ajuster au mieux.

Les stéréotypes du genre dans le jugement

Toujours sur le plan des valeurs, les jugements sont dans l'ensemble influencés par les stéréotypes du genre. A l'instar de la grande majorité des recherches portant sur l'estime de soi (par exemple Boivin, 1992; Bressoux et Pansu, 2003; Caille et O'Prey, 2005; Pierrehumbert et al., 1987), nous constatons des différences significatives entre filles et garçons. Si les filles tendent à se percevoir comme ayant une meilleure conduite, les garçons se perçoivent globalement de façon plus valorisante et ceci notamment pour ce qui est de l'apparence, des compétences athlétiques et de la valeur propre, puis, dans une moindre mesure également, sur le plan des compétences sociales.

Quant aux compétences scolaires, les perceptions des deux sexes se rejoignent. Exceptées la dimension sociale et celle de l'apparence physique, les différences entre filles et garçons se retrouvent globalement dans l'appréciation des élèves, mais de la part des enseignants cette fois, qui catégorisent plus souvent les filles comme dotées de compétences fortes que les garçons. Quand on connaît le caractère fortement confirmatoire du jugement à partir des premières impressions (par exemple : Rosenthal et Jacobson, 1968), qu'elles émanent de soi ou qu'elles soient inspirées ou confirmées par autrui, il ne sera dès lors pas étonnant de trouver à différents niveaux d'analyse du parcours scolaire d'importantes différences entre les filles et les garçons dans la façon de concevoir l'école.

Des utilités différentes entre élèves et enseignants

Sur le plan de l'utilité sociale du jugement, on a vu que les élèves mettent plutôt l'accent sur leur degré de popularité auprès de leurs camarades. Quant aux enseignants, on pourrait aussi considérer que leur centration accrue sur le scolaire et le comportement, de par leur perception discriminante de ces deux dimensions, aurait surtout comme utilité première de permettre l'évaluation des élèves en classe et donc l'exercice de leur profession.

C'est d'ailleurs ce que remarque Gilly (1980; 1984) à propos de la plupart des travaux où les enseignants ont été amenés à porter un jugement sur leurs élèves. Le rôle institutionnel, en termes d'attentes normatives concernant les objectifs et les modalités de fonctionnement de l'école, joue un rôle premier chez les enseignants dans la façon de percevoir leurs élèves. Ressortent en effet surtout des perceptions relatives à la motivation et à la participation des élèves, moins des qualités plus personnelles d'ordre intellectuel, « (...) les qualités du versant assimilation l'emportant sur celles du versant créatif » (Gilly, 1980, op.cit. p.482). Toujours en référence à ces recherches comparant des réponses d'élèves à celles d'enseignants, Gilly mentionne que le sexe des enseignants, comme celui des élèves, a également une influence sur l'évaluation plus ou moins positive de l'élève. Le sexe féminin, à la fois du sujet percevant et du sujet perçu, tend à accentuer le caractère favorable des représentations des élèves. L'interprétation donnée porte le plus souvent sur l'adéquation entre le comportement et le modèle de rôle d'écolier attendu.

Repenser le Soi comme une simple évaluation interne de la personne

Les similitudes et différences de perceptions entre élèves et enseignants amènent à ne pas considérer l'analyse de nos résultats au niveau d'une simple évaluation interne de la personne, étant donné le nombre de facteurs externes devant être articulés (normes, stéréotypes, utilités, contextes, etc.). A cet égard, les concepts élaborés à partir de la notion d'identité sociale semblent tout particulièrement pertinents, car ils mettent en interface des dynamiques individuelles et sociales, de plus situées dans des contextes. Qu'on définisse l'identité en termes de contenus et de structures (Marcia, 1966), ou plutôt en termes de dynamiques entre groupes (Tajfel et Turner, 1986), on retrouve toujours une logique d'interaction entre l'individu et le contexte.

Marcia décline la construction de l'identité par rapport aux pôles de préoccupations et d'engagements de l'individu (que l'on peut comprendre en termes d'importance : par exemple, dans l'école, dans les relations avec les parents ou avec les pairs, etc.) et aussi par rapport aux modalités de ces engagements, selon qu'ils sont personnellement choisis ou déterminés par autrui ou les circonstances. Ce que l'on peut alors considérer comme étant finalement une négociation de la personne avec son contexte sur des identifications pertinentes peut être source de conflits, conflits dont la résolution peut prendre différentes voies.

Breakwell (1986) met en exergue des processus d'assimilation et d'accommodation que l'on peut interpréter comme une simple adhésion par l'individu à la définition qui est donnée par les autres, dont le point de vue peut être statutairement plus important lorsqu'il s'agit d'adultes que s'il s'agit de pairs, voire d'une élaboration cognitive plus originale et personnelle dans le cas de l'accommodation. Dans le premier cas, il s'agira alors plutôt d'une mise en conformité face aux attentes faites par autrui à son égard, voire d'une acceptation d'une information provenant d'un autre comme preuve de vérité (Deutsch et Gerard, 1971), dans le second cas, d'une distanciation, voire d'une réélaboration de son jugement, compte

tenu de celui émanant des pairs (Pérez et Mugny, 1993). Tap (1991) parle quant à lui de double intégration, sociale et psychique, le pôle social ayant trait aux processus d'intégration dans des groupes, le pôle psychique faisant référence à l'intériorisation des valeurs et des normes qui définissent les groupes auxquels l'individu s'identifie.

Le contexte socioculturel dans lequel s'élaborent ou se résolvent ces conflits d'identification a alors certainement aussi son impact, notamment eu égard aux styles éducatifs dont les enfants ont fait l'expérience. On peut penser que les enfants qui ont appris à faire face à la divergence aborderont différemment ces conflits que ceux pour lesquels le choix n'est jamais négocié. Berzonsky (1990) parle par exemple de style d'identité orienté vers l'information par opposition à un style d'identité orienté vers la norme, distinction assez proche de celle établie par Mead (1934; 1963) entre le Moi conformiste, qui intériorise les rôles sociaux, et le Je créatif, composante plus personnelle et active.

Dans une recherche récente sur les styles d'autorité dans les familles portant sur des enfants des 6^e et 9^e degrés en Suisse, Clémence et al. (2006) montrent un fort impact du style éducatif familial sur l'estime de soi : plus les parents utilisent un style participatif, qui met l'accent sur la consultation de l'enfant dans les prises de décision le concernant, plus l'estime de soi est élevée. A l'école, les attentes des enfants restent cependant ambiguës. En comparant deux groupes d'enfants en fin de scolarité primaire et en fin de scolarité obligatoire à propos de l'importance des exigences et du contrôle à l'école, on constate des différences entre les élèves selon le degré scolaire et l'âge. Les plus âgés mettent davantage l'accent sur la composante participative que les plus jeunes. Et si les filles ont plus tendance que les garçons à valoriser l'aspect participatif dans la famille, dans le cadre scolaire elles donnent une importance plus grande à l'aspect directif.

Références

- Bandura, A. (2000). Self-Efficacy : The Foundation of Agency. In W.J. Perrig, & A. Grob (Eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness* (pp. 17-33). Mahwah, NJ, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauvois, J.L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, 40, 375-387.
- Berkowitz, L., & Frodi, A. (1979). Reactions to a child's mistakes as affected by her/his looks and speech. *Social Psychology Quarterly*, 42, 420-425.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life span : A process perspective on identity formation. In G.J. Neimeyer, & R.A. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology*, vol.1 (pp.155-186). Greenwich, CT : JAI Press. Cité par : Kunnen, S.E., & Bosma, H.A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 2, 183-203.
- Boivin, M. (1992). Reassessment of the Self-Perception Profile for Children : Factor Structure, Reliability, and Convergent Validity of as French Version among Second through Sixth Grade Children. *International Journal of behavioral development*, 15 (2), 275-290.
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998) (Eds.). *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Breakwell, G. (1986) Coping with threatened identities. London : Methuen. Cité par : Kunnen, S.E., & Bosma, H.A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 2, 183-203.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caille, J.P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education & formations*, 72, 25-52.
- Clifford, M.M. (1975). Physical attractiveness and academic performance. *Child Study Journal*, 5, 201-209.
- Clémence, A., Biétry, V., Gex-Collet, D., Sénac, N., & Zittoun, T. (2006). *Exercer l'autorité dans la famille et à l'école*. Lausanne : Institut des sciences sociales et pédagogiques, Université de Lausanne.
- Deutsch, M., & Gerard, H.B. (1971). Étude des influences normative et informationnelle sur le jugement individuel. In C. Faucheux, & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (pp.269-284). Paris, La Haye : Mouton.
- Espinoza, O., & Le Camus, J. (1991). Les relations interpersonnelles précoces. In H. Malewska-Peyre, & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp.75-100). Paris : Presses Universitaires de France.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp.473-494). Paris : Presses Universitaires de France.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment ? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.

- Harris, J.R. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*. Paris : Laffont.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a Developmental Model. *Human Development, Contents, vol. 21, no 1*.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1985). *The perceived competence scale for children*. Denver, CO : University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self concept in children. In J. Suls, & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, vol.3*, (pp.137-181). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques et méthodologiques. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Dir.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Leyens, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité*. Bruxelles : Mardaga.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1991). Self-esteem and intergroup comparisons : Toward a theory of collective self-esteem. In J. Subis, & T.A. Wills (Eds.), *Social Comparison : Contemporary theory and research* (pp.211-234). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3, 5*, 551-558.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, no 3*, 483-502.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mead, G.H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pérez, J.A., & Mugny, G. (1993). *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Carette, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée, 37 (4)*, 359-377.
- Ritts, V., Patterson, M.L., & Tubbs, M.E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students : A review. *Review of Educational Research, 62, no 4*, 413-426.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago, IL : Nelson Hall.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre, & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp.49-74). Paris : Presses Universitaires de France.
- Weinstein, G. (1992). Un test d'autoévaluation à base projective. *Bulletin de psychologie, 45*, 406, 558-565.
- Winnicott, D.W. (1958). *From paediatrics to psychoanalysis*. London : Hogarth Press.

