

Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire
Université Pierre Mendès-France

Estime de soi
et
miroir social
en milieu scolaire

Travail d'Etude et de Recherche

Présenté par Luc-Laurent Salvador

Sous la direction de Pascal Bressoux & Pascal Pansu

2003

Table des matières :

1. INTRODUCTION.....	2
2. HYPOTHÈSES GÉNÉRALES	6
2.1. LES PROCESSUS DE RÉGULATION DE L'ESTIME DE SOI.....	6
2.2. MIROIR SOCIAL ET SUPPORT SOCIAL.....	7
3. MÉTHODE.....	9
3.1. ECHANTILLON.....	9
3.2. MESURES.....	9
3.2.1. Informations recueillies auprès de l'élève.....	9
3.2.1.1. Estime de soi propre & perçue.....	9
3.2.1.2. Avis sur le travail en classe.....	10
3.2.1.3. Importance relative des domaines.....	10
3.2.1.4. Support social perçu.....	11
3.2.2. Informations recueillies auprès de l'enseignant.....	11
3.2.3. Informations recueillies auprès de l'administration.....	11
3.3. PROCÉDURE.....	11
4. RÉSULTATS.....	12
4.1. VARIABLES RECUEILLIES AUPRÈS DE L'ENSEIGNANT OU DE L'ADMINISTRATION.....	12
4.2. IMPORTANCE RELATIVE ATTRIBUÉE AUX DOMAINES.....	13
4.3. DONNÉES RELATIVES AU SOUTIEN SOCIAL PERÇU.....	15
4.4. DONNÉES RELATIVES AUX AVIS ET ESTIMES DE SOI PERÇUES.....	19
5. DISCUSSION.....	20
6. BIBLIOGRAPHIE.....	23

1. Introduction

L'estime de soi — qui comme son nom l'indique, correspond à la valeur que les individus s'attribuent, et dont l'impact sur les comportements et les motivations est jugé extrêmement important (cf. Harter, 1990; Schunk, 1991; Pintrich & Schrauben, 1992; Helmke & Van Aken, 1995) — est un concept aussi ancien que la psychologie étant donné que, James (1890), un des pères fondateurs de la psychologie scientifique, proposait déjà en son temps de la conceptualiser comme le rapport entre les succès et les prétentions d'une personne. Bien que d'âge canonique, cette formule a gardé toute sa actualité, en particulier grâce aux travaux que Harter (1982, 1983, 1986, 1987, 1990, 1993, 1999) a consacré tant au concept de soi qu'à ce qui constitue un de ses aspects les plus fondamentaux, l'estime de soi.

Ces travaux se situaient dans le contexte de la révolution paradigmatique qui, à la fin des années 70, fut marquée par la consécration du cognitivisme et le déclin concomittant du behaviorisme. En ouvrant la « boîte noire » que les behavioristes avaient maintenue close un demi-siècle durant, en redonnant toute leur légitimité à la notion de *représentation*, en mettant l'accent sur un traitement (*interne*) de l'information, les psychologues cognitivistes prirent définitivement leurs distances avec l'*externalisme* behavioriste. Plutôt que de faire des sujets

animaux ou humains, les « jouets » des facteurs environnementaux, c'est-à-dire, des stimuli, ils se donnèrent des sujets dont les comportements étaient déterminés par leurs représentations *internes*. Dès lors, la question du *soi*, en tant qu'entité susceptible de déterminer les comportements, retrouva une pleine légitimité et un nouvel élan, auquel les travaux de Harter ont beaucoup contribué.

Durant les beaux jours du behaviorisme, des années 20 aux années 70, la question du *soi* était en effet restée dans l'ombre, ne gardant une certaine actualité que dans le champ de la psychologie sociale où quelques travaux de valeur avaient pris le relais des analyses de James. Inspirés par l'hypothèse clairement explicitée par James d'un « soi social » qui, pour un individu donné, ne serait autre que « la reconnaissance qu'il reçoit de ses semblables »¹, des auteurs aussi importants que Baldwin (1897), Cooley (1902) ou Mead (1934) en étaient venus à proposer des thèses relativement proches qui se virent rangées sous l'appellation bien connue dite du « miroir social ». L'essence de ces conceptions réside dans l'idée que les individus, enfants et adultes, se conçoivent sur la base de la représentation qu'ils se font du jugement que leur entourage porte sur eux :

« La contribution majeure Cooley fut la notion générale selon laquelle la conception que l'on se fait de soi naît de l'interaction sociale. Au fur et à mesure que les enfants se développent, ils acquièrent une capacité de réflexion sur la manière dont les autres personnes les voient. Ils imaginent la perception qu'ont les autres, et quoi que ces représentations imaginaires puissent ne pas être exactes, elles sont néanmoins importantes. Plus spécifiquement, Cooley suggéra que les enfants développent un « soi miroir », une *évaluation réfléchie* basée sur l'imagination de l'évaluation des autres. Ainsi, les gens qui s'imaginent que les autres ont une vision négative d'eux adopteront une vision négative d'eux-mêmes. (Strauss & Goethals 1991:3)²

Quand Harter s'y est intéressée, cette thèse était déjà relativement bien établie au plan théorique mais manquait de support empirique ainsi que l'ont fait apparaître les revues critiques de Shrauger & Shoeneman (1979) comme Marsh (1990). Une des visées de Harter (1982, 1983, 1986) a donc été de tester empiriquement tant l'hypothèse cognitivo-analytique de James, selon laquelle l'estime de soi découle du rapport succès / prétensions que l'hypothèse du miroir social, selon laquelle l'estime de soi résulte de la reproduction³ plus ou moins conforme du jugement de l'entourage à l'égard du sujet. De manière tout à fait

¹ « A man's *Social Self* is the recognition which he gets from his mates ». James (1890:293)

² « Cooley's major contribution was the general notion that self-conception grew out of social interaction. As children develop, they acquire the capacity to reflect on how other people view them. They would imagine other's views, and although their imaginings might not be accurate, they were nevertheless important. Specifically, Cooley proposed that children develop a « looking glass self, » a *reflected appraisal* based on other's imagined appraisal. Thus people who imagine that others view them negatively will adopt a negative view of themselves. »

³ Sur la dimension intrinsèquement mimétique de la métaphore du miroir social, cf. Salvador (1996)

intéressante, elle fera apparaître qu'il n'y a pas d'antithétisme entre ces deux mécanismes qui ont sensiblement le même niveau d'impact sur l'estime de soi. Harter (1986) rapporte en effet des corrélations de 0.55 à 0.72 entre son opérationnalisation de l'hypothèse de James et la mesure de l'estime de soi globale (*global self-worth*), et des corrélations de 0.5 à .65 entre cette même estime de soi et le soutien perçu (*perceived support*) des parents et des pairs ⁴.

Par ailleurs, Harter fera apparaître, avec d'autres auteurs, que l'estime de soi n'a pas à être mesurée seulement d'une manière globale comme cela a été longtemps soutenu (Coppersmith, 1967 ; Rosenberg, 1979) car, ainsi que le signalait déjà James en son temps, elle est avant tout multidimensionnelle, ce qui a maintenant été établi par de nombreuses études (cf. Harter, 1982 ; Marsh, 1986 ; Damon & Hart, 1988 ; pour une revue cf. Harter, 1983, 1999 ; Marsh, 1990 ; Vallerand, 1994 ; Bracken, 1996) qui ont mis en évidence le fait que le sujet opère une appréciation de son niveau de réalisation dans différents domaines tels que le scolaire, les relations sociales, le physique, l'émotionnel etc. Il a de plus été montré que le nombre de domaines pris en compte augmente de la petite enfance à l'âge adulte (Harter, 1990) et qu'avant l'âge de 8 ans, l'enfant n'est pas capable de coordonner ses évaluations « *locales* » de capacités intellectuelles ou physiques pour constituer une évaluation *globale* de lui-même (Harter 1990).

La question s'est posée, bien sûr, de savoir comment s'opère la coordination des évaluations spécifiques en une évaluation globale de soi et en particulier, quel poids le sujet attribue-t-il à chaque domaine de compétence ? On pouvait, en effet, supposer — avec James, 1890, mais aussi Kelly, 1955 ou Markus & Wurf, 1987 — qu'un domaine pour lequel la performance du sujet est médiocre mais qui n'a aucune importance à ses yeux, est peu susceptible d'affecter son estime de soi et qu'au contraire, un échec dans un domaine jugé important est susceptible de porter atteinte à l'estime de soi (Tesser, 1980, 1988 ; Tesser & Campbell, 1983). Il a de fait été montré que les sujets tendent à favoriser leur estime de soi en *discountant* les domaines où ils s'évaluent négativement (Harter 1986, 1988 ; Crocker, Major & Steele, 1998) ou en censurant les informations susceptibles de menacer leur estime de soi (Brown & Dutton, 1995).

La présente étude mobilisera cette problématique générale dans le contexte spécifique de la classe et, à cette fin, s'inscrira dans la continuité des travaux de Bressoux & Pansu (2001, 2003), Pansu & Bressoux (2000, 2002) qui, portant sur les déterminants de l'image de soi scolaire ont pu mettre en évidence le fait que celle-ci dépend entre autres :

(1) du jugement de l'enseignant

⁴ Et ce, sur une population englobant les 5^e, 6^e et 7^e niveaux du système éducatif étasunien.

- (2) des performances avérées des élèves
- (3) du niveau de performance de la classe
- (4) mais pas du retard scolaire qui, de manière quelque peu paradoxale, n'amointrit pas l'estime de soi
- (5) du sexe

A ces facteurs, considérés comme ayant une incidence directe sur l'estime de soi scolaire, Pansu & Bressoux (2002) ont adjoint le jugement *perçu* du maître et le jugement *perçu* des parents qui permettent d'investiguer les processus relatifs au « miroir social » puisqu'il est demandé aux sujets d'indiquer l'idée qu'ils se font du jugement que portent sur eux ces « autres significatifs » que sont le maître et ses parents. Ceci a permis de faire apparaître que le jugement *perçu* du maître est moins favorable que l'estime de soi scolaire propre et qu'au contraire, le jugement *perçu* des parents est plus favorable, de sorte que les sujets ont une estime de soi scolaire située dans l'entre-deux.

Nous avons cherché à prolonger ces analyses tant sur le versant cognitivo-analytique ou jamesien de l'estime de soi que sur le versant du miroir social. L'équation de James mentionnée plus haut offre, en effet, plusieurs possibilités pour rendre compte d'un phénomène qu'il nous a semblé intéressant d'investiguer, à savoir, le fait les élèves accusant un retard scolaire ne manifestent apparemment aucune répercussion sur leur estime de soi, et tendraient même à se surévaluer (cf. Perron, 1969 ; Pierrehumbert *et al.*, 1988 ; Pierrehumbert & Rankin, 1990 ; Pansu & Bressoux, 2000 ; Pansu & Bressoux, 2002). Par ailleurs, il nous a semblé intéressant de chercher à préciser le « miroir social » dans ses modalités de fonctionnement, et c'est pourquoi, outre une prise en compte plus large — débordant le seul domaine des compétences scolaires — du classique jugement *perçu* de l'entourage à l'égard du sujet, nous avons voulu appréhender le miroir sous l'angle du *soutien perçu* qui, renvoyant à des dimensions telles que amour, respect, attention, exprime, me semble-t-il, la part implicite et non pas explicite de jugement intersubjectif que véhiculent les interactions sociales de quelque forme que ce soit. Dans un cas comme dans l'autre, notre objectif a été de contribuer à l'amélioration de la connaissance des facteurs qui déterminent l'estime de soi chez l'élève.

2. Hypothèses générales

Comme cela vient d'être indiqué, cette étude, outre la visée élémentaire de répliquer et donc de corroborer un certain nombre de résultats antérieurs, répond (1) à l'objectif de mieux cerner les processus de régulation qui permettent à l'élève en retard de maintenir son estime de soi et (2) d'appréhender le miroir social de manière plus large et donc, en particulier sur le versant du *soutien* ou *support* social. Nous allons à présent préciser les hypothèses qui ont guidé notre démarche.

2.1. Les processus de régulation de l'estime de soi

La littérature ayant suffisamment mis en évidence la corrélation entre échec scolaire et faible estime de soi (Coppersmith, 1959 ; Piers & Harris, 1964 ; Harter, 1982), le fait que les élèves en retard scolaire (redoublants) n'aient pas, bien au contraire, une estime de soi affaiblie a de quoi surprendre. Pierrehumbert *et al.* (1988), Pierrehumbert & Rankin (1990) ont pu observer que « les enfants ayant subi un retard scolaire ne se montraient pas particulièrement affectés au niveau de l'image de soi » (p. 369) et ont avancés d'une part l'hypothèse d'un effet de désirabilité sociale, c'est-à-dire, de conformité à une image que l'on sait socialement valorisée, et d'autre part, celle d'un abaissement de l'idéal de soi qui permettrait, en quelque sorte, d'obtenir une satisfaction de soi à moindre coût. Seule l'hypothèse d'un effet de désirabilité a pu être retenue, et encore, seulement pour les sujets relevant de classes spéciales. Pour les élèves redoublants appartenant à des classes normales, il a surtout été observé une tendance à la valorisation sur les plans physique, social et apparence. Ce qui s'accorde assez bien avec l'hypothèse de James que Harter (1983, 1986, 1999) a largement explicitée et selon laquelle, un sujet tendra à accorder davantage d'importance aux domaines où il atteint un certain niveau de réussite et, parallèlement, dévaluera les domaines où sa réussite est faible. Nous avons donc voulu vérifier l'existence de ce mode de régulation de l'estime de soi en questionnant le sujet vis-à-vis du poids relatif accordé à chacun des domaines pris en compte dans l'évaluation de soi. L'effet attendu étant que les sujets en retard scolaire devraient, non seulement, présenter une estime de soi de même niveau que les sujets normaux, mais ils devraient aussi accorder un poids plus important aux domaines non scolaires, en particulier celui concernant les compétences physiques ou sportives, car leur âge plus avancé les avantage sous ce rapport. Si cela ne devait pas être observé, il faudrait probablement y voir une indication en faveur de l'hypothèse de *diffusion* de la dimension physique sur les autres dimensions (Pansu & Bressoux, 2000). Dans

la même perspective, il sera intéressant d'observer si des différences de profil d'estime de soi (Harter, 1999) se font jour entre garçon et filles. Sachant que les filles ont généralement tendance à se sous-évaluer, notamment sous le rapport de l'apparence et des compétences scolaires.

2.2. Miroir social et support social

Pour cerner quelque peu le miroir social, c'est-à-dire, évaluer l'impact qu'ont les jugements que le sujet perçoit de la part de son entourage sur son estime de soi, on peut considérer qu'il existe au moins deux approches possibles, que nous mobiliserons conjointement. L'une, directe, consiste à demander explicitement au sujet comment il pense que son entourage le juge dans tous les domaines où il s'est lui-même évalué. L'autre consiste à l'interroger sur sa perception des comportements et attitudes de son entourage qui, de manière indirecte ou implicite, véhiculent une forme d'évaluation à laquelle on peut supposer que le sujet est, consciemment ou non, sensible. Il s'agit donc de banals processus d'interaction sociale qui, appréhendés dans cette perspective, se sont trouvés rassemblés sous l'étiquette du *soutien* ou du *support* social. Malheureusement, cette notion de soutien social (*social support*) ressortit à des courants de recherche multiples qui ne se sont que faiblement recoupés (santé, psychiatrie, réseau sociaux, psychologie sociale etc.), ce qui pose des problèmes de définition et donc, d'opérationnalisation (Bettschart *et al.*, 1992). Ceci a amené des résultats souvent contradictoires qu'il n'y a pas lieu de commenter ici en raison de leur trop lointaine affinité avec l'hypothèse du miroir social. Nous ne nous arrêterons donc pas à l'idée qui résume la thématique du support social selon laquelle l'existence de rapports sociaux exercerait un effet bénéfique sur la santé mentale et physique des individus (pour une revue, cf. Bettschart *et al.*, 1992, Dubé, 1994). Nous saisissons au contraire cette thématique résolument sous l'angle du miroir social, c'est-à-dire, sous l'angle plus ou moins évaluatif que les comportements et attitudes de l'entourage véhiculent lors des interactions avec l'individu. Ce qui renvoie tant au *soutien évaluatif* mentionné par Dubé (1994), qu'aux *aspects fonctionnels* du support social évoqués par Bettschart *et al.* (1992), comme au *perceived* ou *social support* de Harter (1986) qui, chez cet auteur est complètement synonyme du miroir social.

En somme, concernant le miroir social, notre questionnement portera simplement sur l'*impact* que peuvent avoir *sur l'estime de soi des élèves* :

1. *La représentation qu'ils se font du jugement que porteraient sur eux leurs parents et leur enseignant* si ces derniers devaient les évaluer selon les mêmes items que ceux du questionnaire d'estime de soi préalablement rempli — inspiré de l'échelle *Self-Perception Profile* de Harter (cf. *infra*). On peut, a priori, s'attendre à retrouver les fortes corrélations mises en évidence par Pansu & Bressoux (2002) entre l'estime de soi scolaire et la perception — la représentation — de son « estimation » par le maître ($r = .79$) ou par les parents ($r = .68$). Il sera intéressant d'établir les niveaux de corrélations atteints par les autres sous-échelles et surtout, d'apprécier l'impact de chacun des jugements perçus sur les estimes de soi correspondantes.

2. *Les différentes modalités comme les différentes sources de support dont ils bénéficient.* Nous nous inspirerons pour ce faire de l'échelle conçue par Vaux (1988) à partir des travaux de Cobb (1976) qui définissait le support social perçu comme « le sentiment d'être aimé, respecté et estimé par sa famille, ses amis et les autres. » (cité in Bettschart *et al.*, 1992, p. 422). Les *modalités* de support retenues feront appel à trois registres : le premier englobe l'*amour* ou l'*attachement*, le second porte sur le *respect* ou l'*estime*, enfin, le troisième correspond à l'*attention* ou l'*assistance* dont le sujet pense être l'objet. Les *sources* de support pris en compte seront la *famille*, les *amis* et l'*enseignant*. La démarche est ici davantage exploratoire, toutefois, étant donné l'âge moyen des sujets (un peu plus de 8 ans), on devrait pouvoir s'attendre à ce que le miroir social fourni par le monde des adultes (famille, enseignant) ait un impact supérieur à celui fourni par les pairs (Dubet & Martuccelli, 1996).

3. *Les éventuelles interactions avec d'autres facteurs.* Notamment entre le jugement du maître et la qualité du soutien perçu étant donné qu'un soutien faible devrait rendre plus dépendant vis-à-vis du jugement de l'enseignant (cf. Deci & Ryan 2002) et donc, augmenter l'impact de ce dernier sur l'estime de soi scolaire.

3. Méthode

3.1. Echantillon

Il s'agit d'une population de 755 à 700 élèves provenant de 42 classes de CE2 d'écoles publiques de la région Rhône-Alpes. On compte 348 filles, 406 garçons et 1 non identifié. La répartition selon l'année de naissance est indiquée dans le tableau ci-dessous :

Année de naissance	Dénombrement	Pourcentage
1992	6	0.80
1993	98	13.01
1994	626	83.13
1995	23	23

Tableau 1.— Répartition de la population selon l'année de naissance

3.2. Mesures

3.2.1. Informations recueillies auprès de l'élève

3.2.1.1. Estime de soi propre & perçue

L'instrument retenu résulte d'une simplification de l'adaptation qu'avait faite Pierrehumbert *et al.* (1987) de l'échelle *Self-Perception Profile for Children* (SPP) de Harter (1985). Cette échelle originale est composée de 36 questions réparties en 6 sous-échelles correspondant aux domaines suivants : *Ecole* (compétences scolaires et cognitives), *Social* (compétences relationnelles), *Physique* (compétences sportives), *Apparence* (satisfaction vis-à-vis de son apparence corporelle), *Conduite* (self-control comportemental) et enfin, *Estime de soi globale*. En concevant cette échelle, la visée de Harter (1982) a été, d'une part, d'éviter le biais de désirabilité sociale qui affectait les précédentes échelles, et d'autre part, de fournir un outil d'évaluation multidimensionnel de l'estime de soi. Notons que la dernière sous-échelle renvoie, malgré tout, à une mesure globale de l'estime de soi, ce qui est heureux étant donné qu'il est à présent reconnu que les deux approches, globale et multidimensionnelle, sont non seulement légitimes, mais surtout compatibles (Harter, 1999). Le biais de désirabilité sociale a pu être amoindri par l'emploi d'une formulation indirecte qui décrit des catégories d'enfants auxquels le sujet pourra s'assimiler plus ou moins fortement. Deux simplifications sont toutefois à signaler : (1) dans la version française de Pierrehumbert *et al.* (1988), seuls 30 items ont été retenus, avec les 6 sous-échelles, (2) l'évolution à laquelle Pansu & Bressoux (2000) ont procédé a consisté à ne retenir qu'un format de réponse dichotomique simple qui

amène le sujet à s'identifier à l'une ou l'autre des catégories d'enfants décrites, sans avoir à marquer un degré plus ou moins fort d'identification (cf. figure 1). Le sujet doit simplement mettre une croix du côté de la catégorie d'enfants à laquelle il s'identifie.

Certains enfants ont un tas de copains	MAIS	D'autres enfants n'ont pas tellement de copains	
--	-------------	---	--

Figure 1.— Exemple d'un item du questionnaire sur l'estime de soi

Bien évidemment, l'ordre de présentation des réponses positives et négatives est équilibré et distribué aléatoirement. Suivant que la réponse retenue est négative ou positive, elle sera cotée 0 ou 1. De sorte que pour chacune des 6 sous-échelles, le score pourra aller de 0 à 5.

En raison de l'indépendance des 6 sous-échelles, ce questionnaire est adaptable en fonction des besoins d'investigations. Ainsi, lorsqu'il sera demandé aux sujets de répondre au questionnaire du point de vue de ses parents ou de l'enseignant, seules les trois sous-échelles Ecole, Social, Conduite seront employées.

3.2.1.2. Avis sur le travail en classe

Le sujet devra indiquer s'il est un élève qui travaille :

Très mal	Mal	Assez mal	Moyennement	Assez bien	Bien	Très bien
----------	-----	-----------	-------------	------------	------	-----------

Il s'agit donc d'une échelle de Lickert qui sera cotée de 1 (très mal) à 7 (très bien). Lorsque l'enfant aura à répondre du point de vue de ses parents et de l'enseignant, la question sera simplement reformulée de la manière correspondante. Il s'agit donc d'une évaluation très élémentaire mais néanmoins informative du soi scolaire qu'il sera intéressant de recouper avec l'échelle SPP.

3.2.1.3. Importance relative des domaines

Pour mesurer l'importance accordée à chacun des 5 domaines spécifiques de l'échelle SPP, nous n'avons pas retenu l'approche employée par Harter (1986) qui consistait à coter chaque domaine sur une échelle de 1 à 4 en employant le même format de question que pour l'échelle SPP. Nous avons opté pour un rangement par ordre d'importance consistant à placer successivement des étiquettes (à découper avec des ciseaux) portant les noms des domaines sur un tableau vertical, de la plus importante, placée en haut du tableau, à la moins importante, placée en bas du tableau (cf. Annexe 1). Le sujet est donc obligé d'attribuer un

rang unique à chacun des domaines. La cotation sera précisément fourni par le rang, qui pourra aller de 1 à 5

3.2.1.4. Support social perçu

L'échelle utilisée résulte d'une transformation de l'échelle *Social Support Appraisals* (SS-A) de Vaux (1988) que Bettschart *et al.* (1992) ont traduite en français et validée. En vue de l'adapter à une population de CE2, nous l'avons mise exactement au même format que questionnaire SPP précédemment utilisé (cf. Annexe 2). Réduite à 18 items, avec un ordre de présentation des formulations positives et négatives équilibré et aléatoire, cette échelle comporte 2×3 sous-échelles correspondant, d'une part, à la **source** du support social : *Famille* (items n° 1, 4, 7, 10, 13, 16), *Maître* (items n° 2, 5, 8, 11, 14, 17) , *Amis* (items n° 3, 6, 9, 12, 15, 18) et d'autre part, au **type** de support social considéré : *Attention-Soutien* (items n° 1, 2, 4, 9, 15, 17), *Amour-Attachement* (items n° 3, 5, 6, 7, 14, 16) et *Respect-Estime* (items n° 8, 10, 11, 12, 13, 18). Cette échelle n'a pas encore fait l'objet de validations psychométriques.

3.2.2. Informations recueillies auprès de l'enseignant

Outre les informations individuelles de la fiche signalétique (sexe, année de naissance, catégorie socio-professionnelle du père et la mère), l'enseignant fournit une évaluation de la conduite de l'élève comme de son niveau en français et en mathématiques en donnant, pour chaque appréciation, une note de 0 à 10.

3.2.3. Informations recueillies auprès de l'administration

Afin de ne pas influencer l'appréciation que porte l'enseignant sur les niveaux de performance des élèves en français et mathématiques, le recueil des scores aux évaluations nationales CE2 est fait de préférence auprès du directeur ou de l'administration ou, si nécessaire, auprès de l'enseignant, mais en toute fin de passation. Pour chaque élève, deux notes sont recueillies — l'une pour le français, l'autre pour les mathématiques — sous la forme d'un pourcentage de réussite qui se situera donc entre 0 à 100.

3.3. Procédure

L'expérimentation s'est déroulée en deux phases, de 1,5 heures puis de 1 heure environ, espacées de 3 à 4 semaines, durant le temps scolaire. Lors de la première phase, l'enseignant remplit la fiche d'identification et donne ses appréciations sur la conduite et le niveau en français et mathématiques de tous ses élèves, pendant que ces derniers (1) répondent au

questionnaire d'estime de soi complet, (2) donnent leur avis sur leur travail en classe, (3) répondent au questionnaire sur l'importance des domaines, et enfin, (4) répondent au questionnaire de support social. Lors de la deuxième phase, de manière contrebalancée, les élèves répondent au questionnaire SPP allégé (Ecole, Social, Conduite) du point de vue de leurs parents et du maître et, à la fin de chacun de ces questionnaires, donnent l'avis que leurs parents ou leur maître ont, croient-ils, sur leur travail en classe.

4. Résultats

4.1. Variables recueillies auprès de l'enseignant ou de l'administration

L'année de naissance et les catégories socio-professionnelles ont été sorties du cadre de l'analyse car sans impact significatif sur la variance de l'estime de soi. Les scores en français (moyenne = 70.65) et mathématiques (moyenne = 69.47) aux évaluations nationales CE2 étant fortement corrélés, ils ont été regroupés en un score unique qui présente une très bonne corrélation de .77 avec le jugement du maître. Ces deux variables ainsi que le sexe et la moyenne de la classe aux évaluations nationales CE2 ont été introduites dans un modèle d'analyse multivariée visant à mesurer leur impact sur la variance de l'estime de soi scolaire. Ce premier modèle qui constitue le modèle de base des précédentes études de Pansu & Bressoux (2000, 2002), Bressoux & Pansu (2001), a donné les résultats suivants :

Impact sur l'estime de soi scolaire		
Variables indépendantes	Coefficients standardisés	Significativité
Score global aux évaluations CE2	0.19004	0.0009
Score moyen de la classe aux éval. CE2	-0.13517	0.0004
Jugement du maître	0.34683	<.0001
Sexe (garçon)	0.08850	0.0079
<i>Variance expliquée : 23.7 %</i>		

Tableau 2.— Modèle 1

On constate que, comme attendu, le score aux évaluations nationales a un relativement bon impact sur l'estime de soi scolaire des élèves. Le score moyen de la classe a, lui aussi, un impact, mais il est beaucoup plus faible et, surtout, négatif. Ce qui confirme que plus le niveau de la classe est élevé, plus l'image de soi des élèves se trouve dévalorisée. Conformément à notre attente, le jugement de l'enseignant a l'impact le plus important. Ce qui laisse à penser que l'enseignant prend en compte plus d'information que n'en peuvent recueillir les évaluations nationales — dont par ailleurs il dispose. Le fait d'être un garçon a aussi un impact favorable sur l'estime de soi scolaire puisque cela ajoute à cette dernière 0.29

unité sur une échelle de 0 à 5 (soit 0.0885 écart-type en supplément). Malgré tout, ce modèle n'explique que 23,7 % de la variance de l'estime de soi scolaire. La grande majorité des facteurs reste encore à identifier.

4.2. Importance relative attribuée aux domaines

Le questionnaire révèle une très nette prépondérance du scolaire sur les autres domaines, étant donné que dans 63,52 % des cas, il se trouve classé au premier rang, contre seulement 17,71 % des cas pour les amis, 12,12 % pour la conduite, et aux environs de 3 % pour la beauté et le sport (cf. tableau 3, *infra*).

Domaine / Rang	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Ecole	63.52	23.44	8.26	3.86	0.93
Amis	17.71	15.71	29.29	29.96	7.32
Sport	3.06	13.18	29.56	33.42	20.77
Conduite	12.12	43.81	25.43	14.78	3.86
Beauté	3.6	3.73	7.86	17.31	67.61

Tableau 3.— Distribution des rangs attribués à chaque domaine (en pourcentage)

Les rangs moyens, disposés par ordre croissant (cf. tableau 4, *infra*), suggèrent un fort souci de « réussite » ou de « conformité » sociale étant donné que les domaines scolaire et conduite dominent largement. Il faut toutefois envisager que ce classement ait pu être biaisé par un souci de désirabilité sociale. Il serait donc intéressant, dans des expérimentations subséquentes, d'employer le format de questionnaire employé par Harter (1986) pour voir si les résultats se recourent. Et ce, d'autant plus que la comparaison avec les moyennes des estimations de soi relatives à chacun de ces domaines est tout à fait inattendue. En effet, selon l'hypothèse faite par Harter pour opérationnaliser la formule « succès / prétentions » de James qui conceptualise l'estime de soi sur le versant cognitivo-analytique, les sujets tendent à se protéger d'une mésestime de soi globale en opérant un « discount » des domaines où leurs performances sont médiocres et en attribuant une plus grande importance à ceux dans lesquels ils réussissent. Dans cette hypothèse, on devrait observer une forte corrélation entre l'importance accordée aux domaines et le niveau d'estime de soi dans chacun de ces domaines. Or, c'est loin d'être le cas, puisque l'estime de soi scolaire a une moyenne qui se situe au 4^e rang, alors que l'estime de soi de l'apparence physique, domaine jugé le moins important, a la moyenne la plus élevée.

Domaines	Rang moyen (ordre croissant)	Estime de soi moyenne et (rang)
<i>Ecole</i>	1.55	3.39 (4 ^e)

<i>Conduite</i>	2.54	3.44 (3 ^e)
<i>Amis</i>	2.93	3.71 (2 ^e)
<i>Sport</i>	3.55	3.24 (5 ^e)
<i>Beauté</i>	4.41	3.78 (1 ^e)

Tableau 4.— Rang moyen des domaines et estime de soi moyenne correspondante

Les corrélations confirment quelque peu cet état de fait, étant donné que l'importance accordée au scolaire ne présente pas de corrélation significative avec l'estime de soi scolaire — ni d'ailleurs avec aucune autre estime — et, fait plus étrange encore, l'importance accordée aux amis, à la conduite et au sport corrélient négativement avec l'estime de soi sociale, l'estime de soi conduite et l'estime de soi physique, respectivement (cf. tableau 5, *infra*).

Importance domaines	Estime de soi				
	Ecole	Social	Sport	Conduite	Apparence
Ecole	0.02154	0.01177	0.05472	-0.00437	0.03367
Amis	-0.04685	-0.11865**	0.00691	-0.04424	-0.10671**
Sport	0.08729*	0.011898	-0.11838**	0.09543**	0.03879
Conduite	-0.06644	-0.03827	0.05561	-0.07224*	-0.05079
Beauté	0.01840	0.15834	0.00651	0.04248	0.10526**

Fond tramé = non significatif ; * significatif à 0.05 ; ** significatif à 0.01

Tableau 5.— Corrélations entre l'importance des domaines et les estimés de soi correspondantes

Là où une certaine logique retrouve ses droits, c'est concernant la corrélation modérée mais néanmoins significative entre l'importance attribuée à l'école et les scores aux évaluations nationales d'une part ($r = 0.13545$, $p < .001$), le jugement du maître d'autre part ($r = 0.09108$, $p < 0.05$), alors que l'importance accordée au social corrèle négativement avec ces mêmes facteurs : $r = -0.19856$, $p < .0001$ et $r = -0.16107$, $p < .0001$, respectivement. Toutefois, lorsque l'on procède à une analyse multivariée, l'importance accordée au domaine scolaire n'a aucun impact sur l'estime de soi scolaire — ce qui corrobore l'analyse des corrélations — et surtout, elle ne manifeste aucun effet d'interaction avec le jugement de l'enseignant dont l'impact sur l'estime de soi scolaire ne varie pas selon que l'élève attribue ou non de l'importance à l'école.

4.3. Données relatives au soutien social perçu

Comme on peut le voir sur le tableau 6 ci-dessous, le soutien social perçu donne des valeurs moyennes assez fortes qui oblige à soulever la question d'une éventuelle sensibilité au biais de désirabilité sociale. Il faut à cet égard signaler le fait que, lors des passations, la lecture de certains items pouvait susciter des remous et des exclamations. Le fait que cette échelle ait pu sembler à certains éprouvante — un recueil d'impressions écrites a été réalisé par l'enseignante d'une des classes — est probablement dû pour bonne part à la simplification dont elle a fait l'objet. En effet, contrairement à l'original, notre version simplifiée — qui reproduit le format de la version simplifiée du SPP de Harter utilisée — n'offre pas de possibilité d'accord ou de désaccord modéré. Le choix est en tout ou rien, ce qui peut parfois être difficile à gérer pour des enfants de 8 ans lorsqu'il s'agit de prendre position par rapport à l'amour, au respect ou à l'attention qu'ils reçoivent ou ne reçoivent pas de leur famille. Il serait d'ailleurs intéressant de constater si garçons et filles se différencient sous ce rapport.

Source du soutien	Valeur moyenne du soutien	% du score maximum
-------------------	---------------------------	--------------------

<i>Soutien familial</i>	5,44	90,67
<i>Soutien maître</i>	5,06	84,33
<i>Soutien amis</i>	5,08	84,67
Type de soutien		
<i>Attention-Soutien</i>	5,31	88,5
<i>Amour-Attachement</i>	5,12	85,33
<i>Respect-Estime</i>	5,15	85,83

Tableau 6.— Valeurs moyennes du soutien social selon les sources et les types

Concernant les corrélations entre les sources du soutien perçu, elles sont relativement bonnes, mais pas suffisantes pour amener à penser que ces différentes sources de soutien puissent être tenues confondues (cf. tableau 7, *infra*)

Sources de soutien	Famille	Maître	Amis
Famille	1	0.26263	0.28950
Maître		1	0.28182
Amis			1

Tableau 7.— Corrélations entre les sources de soutien social

Entre les types de soutien, par contre, les corrélations sont beaucoup plus fortes, ce qui suggère une bonne homogénéité du construct, mais laisse augurer une possible confusion des effets (cf. tableau 8, *infra*).

	Attention-Soutien	Amour-Attachement	Respect-Estime
Attention-Soutien	1	0.60377	0.59397
Amour-Attachement		1	0.63762
Respect-Estime			1

Tableau 8.— Corrélations entre les types de soutien social

Enfin, une dernière corrélation est à mentionner, c'est celle qui relie le jugement du maître et le soutien perçu du maître : $r = 0.1899$ (significatif à $p = .0001$). Elle est positive, significative et quoi que modérée, elle laisse à penser que le jugement du maître contribue chez l'élève au sentiment d'être soutenu par son enseignant. Dans cette perspective, il serait intéressant de vérifier si estime de soi perçue du point de vue du maître et soutien perçu du maître sont plus ou moins fortement corrélés.

En introduisant successivement ces différentes variables dans notre précédent modèle d'analyse multivariée, il a été possible d'apprécier leur impact respectif sur l'estime de soi scolaire des élèves. On constate ainsi que lorsque la variable indépendante « soutien familial » est ajoutée aux paramètres du modèle de base, le pourcentage de variance expliquée passe à 26,65 %, au lieu de 23,7 %, d'où un gain explicatif de presque 3 points. Le soutien familial

perçu a donc un effet non négligeable sur l'estime de soi scolaire, juste inférieur à l'impact du score aux évaluations nationales CE2 (cf. tableau 8, *infra*)

	Impact sur l'estime de soi scolaire	
Variables indépendantes		significativité
Score global évaluations CE2	0.18489	0.001
Moyenne de la classe	-0.11461	0.0023
Jugement du maître	0.33733	<.0001
Sexe (garçon)	0.09433	0.0039
Soutien familial	0.17303	<.0001
<i>variance expliquée : 26.65 %</i>		

Tableau 9.— Modèle 2 : introduction du facteur « soutien familial »

Le tableau 10 ci-dessous résume les données obtenues après que l'opération ait été réitérée avec les autres dimensions du soutien, c'est-à-dire, les sources puis les types de soutien, toujours introduits isolément dans le modèle de base.

Modèles	Facteurs introduits	Coefficients standardisés	Significativité	% var. expl.	Gain	Gains cumulés
	Sources de soutien					
2	famille	0.17303	<.0001	26.65	2.95	2.95
3	maître	0.19498	<.0001	27.32	3.62	6.57
4	amis	0.20890	<.0001	27.95	4.25	10.82
	Types de soutien					
5	Attention-Soutien	0.22617	<.0001	28.73	5.03	5.03
6	Amour-Attachement	0.21887	<.0001	28.22	4.52	9.55
7	Respect-Estime	0.25067	<.0001	29.7	6	15.55

Tableau 10.— Impact sur l'estime de soi scolaire des différentes composantes du soutien

On peut constater que l'impact du soutien perçu du maître sur l'estime de soi scolaire des élèves, bien que sensiblement supérieur à l'impact du soutien perçu familial, est surpassé par celui du soutien perçu de la part des amis. Avec cette dernière composante, le gain de pouvoir explicatif par rapport au modèle de base est d'un peu plus 4 points. Il y a là quelque chose de surprenant car, si l'on se réfère aux travaux de Dubet & Martuccelli (1996), on s'attend à ce qu'au niveau de l'école élémentaire, ce soit le monde des adultes, des parents et du maître, qui ait l'impact le plus important sur l'enfant. On considère habituellement que c'est au niveau du collège et lycée que le monde des pairs prend véritablement de l'importance au point de pouvoir accéder à la prééminence. Peut-être conviendrait-il de réexaminer cette position de manière critique en s'inspirant des thèses de Harris (1998) qui a montré combien l'importance des parents dans l'éducation des enfants a pu être surévaluée au détriment de l'impact des pairs.

Par ailleurs, il apparaît que l'impact des *types* de soutien est plus important que celui des *sources*. Ainsi, avec la composante *respect-estime*, on atteint 6 points de gain dans

l'explication de la variance de l'estime de soi scolaire des élèves, soit le double du gain obtenu avec le soutien perçu de la famille.

Lorsque les deux fois trois composantes du soutien, respectivement source puis type, ont été introduites simultanément dans le même modèle, leurs effets se sont assez nettement superposés, de sorte que leur impact respectif s'en est trouvé amoindri, tout comme le gain de variance expliquée. En effet, pour les trois sources de soutien perçu, ce dernier n'est plus que de 7.04 points, à comparer avec les 10.82 que l'on obtient lorsque l'on totalise les gains mesurés isolément (cf. tableau 11).

Sources de soutien	Impact	significativité
famille	0.09769	0.0042
maître	0.12830	0.0002
pairs	0.14680	< 0.0001
<i>Variance expliquée = 30.74 % ;</i>		<i>gain = 7.04</i>

Tableau 11.— Modèle 8 : prise en compte simultanée des trois formes de soutien social

Ainsi, même si les effets de chaque source de soutien restent distincts, ils ont une contribution commune relativement importante qui interdit de les considérer comme totalement indépendants les uns des autres. Quoi qu'il en soit, il semble que pour avoir une bonne estime de soi, il y ait un intérêt, pour chaque enfant, à se sentir soutenu par sa famille, par son maître et par ses amis car, même si une partie de l'effet est conjoint, chaque source de soutien a une importance propre à laquelle les autres sources ne peuvent suppléer.

Concernant l'impact des types de soutien (cf. tableau 12, *infra*), on constate que le gain de variance expliquée par rapport au modèle de base n'est que de 7.16 lorsque les types sont introduits ensemble dans le modèle, alors que le gain total de variance expliquée lorsque les différents types de soutien sont pris en compte isolément est de 15.55.

Types de soutien	Impact	significativité
Attention-Soutien	0.10294	0.0150
Amour-Attachement	0.06138	0.1703 n.s.
Respect-Estime	0.15078	0.0007
<i>Variance expliquée = 30.86 % ;</i>		<i>gain = 7.16</i>

Tableau 12.— Modèle 9 : prise en compte simultanée des trois types de soutien social

Ce gain, de manière assez logique, est équivalent au gain obtenu lorsque le soutien est appréhendé du point de vue de ses sources. Mais ce résultat permet surtout de comprendre que l'impact respectif des types de soutien pris isolément soit supérieur à celui des sources de soutien : en effet, les premiers étant plus étroitement confondus, ce que confirme leur

corrélation nettement supérieure, la mesure de leur impact isolé recouvre en fait une bonne part de l'impact des autres composantes. Le cas du soutien perçu « amour-attachement » est, à cet égard, très illustratif, puisqu'il présente un impact respectable lorsque mesuré isolément (gain de variance expliquée de 4.52), mais n'a plus qu'un impact non significatif lorsqu'associé aux autres composantes. En somme, l' « amour perçu » dans le regard de l'autre a un impact beaucoup plus faible que l'attention ou le respect. Ce qui pourrait amener à conjecturer qu'en cette matière, l'enfant est peut-être plus comportementaliste que mentaliste et que, préscient du fait qu'« il n'y a pas d'amour, il n'y a que des preuves d'amour », il ne se laisse probablement pas abuser par des marques d'affections qui ne seraient pas accompagnées de marques d'attention et de respect.

Enfin, contrairement à ce qui pouvait être attendu, aucun effet d'interaction n'a pu être mis en évidence entre les sources de soutien et le jugement du maître. L'effet de ce dernier sur l'estime de soi scolaire ne dépend apparemment pas du soutien perçu alors qu'on aurait pu anticiper un impact d'autant plus fort que l'élève aurait le sentiment de ne pas bénéficier d'un vrai soutien, notamment de la part de sa famille. Peut-être faudrait-il regarder du côté de l'estime de soi perçue du point de vue du maître, dont on peut imaginer que l'impact sur l'estime de soi pourrait dépendre de la qualité du soutien perçu de la part de la famille et des pairs ?

4.4. Données relatives aux avis et estimes de soi perçues

Contrairement aux précédents constats de Pansu & Bressoux (2002) qui avaient observé que les élèves se situent en moyenne entre les évaluations perçues du maître (plus dures) et celles des parents (plus indulgentes), nos résultats montrent que les élèves se situent eux-mêmes en dessous des évaluations perçues de l'enseignant ou des parents, ces derniers restant toujours les plus indulgents (cf. tableau 13).

Source	Avis travail perçu	% du score max.	Estime de soi scolaire perçue	% du score max.
élèves	5,82	83,14	3,41	68,2
maître	5,85	83,57	3,48	69,6
parents	6,11	87,29	3,73	74,6

Tableau 13.— Moyennes des avis et estimes de soi perçus

Les différences entre ces moyennes n'ont pas été testées sous le rapport de la significativité. Par ailleurs, ces résultats ne sont que des... moyennes. Il serait intéressant de d'analyser ultérieurement la distribution et de suivre les répercussions sur l'estime de soi

scolaire selon que l'enfant se sent : (1) davantage apprécié par ses parents et/ou le maître qu'il ne s'apprécie lui-même, (2) autant apprécié ou (3) moins apprécié. En faisant ainsi passer ces variables du statut de VD au statut de VI, des effets d'interaction pourraient éventuellement être mis en évidence et faire apparaître de possibles stratégies de compensation entre source de miroir social. Il serait aussi intéressant de vérifier si le jugement du maître a un impact plus ou moins important sur l'estime de soi scolaire suivant que l'élève se sent estimé ou non. D'autre part, pour investiguer le fait que dans ses auto-évaluations, l'enfant se situe plus près des évaluations de l'enseignant que de celle de ses parents dont il perçoit peut-être le caractère indulgent, il serait sans doute intéressant d'établir l'impact des avis et estimations perçus de la part des parents et de l'enseignant sur l'estime de soi scolaire des élèves. Enfin, on observera que l'avis sur le travail se situe à plus de 80 % de la note maximum, alors que l'estime de soi scolaire reste bien inférieure à ce seuil, ce qui laisse à penser, d'une part, que cette note unique est bien davantage sujette au biais de désirabilité sociale que le questionnaire SPP et que, d'autre part, on tient là une possible mesure de ce biais.

5. Discussion

Outre la confirmation de résultats précédents, à savoir le fait que le score aux évaluations nationales, le jugement du maître, le contexte ou niveau moyen de la classe et le sexe ont un impact significatif sur l'estime de soi scolaire, divers constats, parfois inattendus ont pu être faits. Tout d'abord, il est apparu que l'importance attribuée aux domaines semblait difficilement compatible avec l'hypothèse de James et Harter selon laquelle les domaines peu réussis seraient discountés afin de préserver l'estime de soi globale. En effet, on constate que les domaines où l'estime de soi est relativement faible peuvent être ceux jugés les plus importants — c'est en particulier le cas du domaine scolaire — alors qu'à l'inverse, ceux pour lesquels l'estime de soi est forte peuvent avoir le dernier rang du point de vue de l'importance (le sport par exemple). Il est bien sûr possible que ce rangement par ordre d'importance ait été influencé par un biais de désirabilité sociale. Il conviendrait donc de recouper ces premiers résultats avec d'autres formats d'évaluations pour s'assurer de leur stabilité. Et dans l'hypothèse où ces données se verraient reproduites, il faudrait alors songer à la possibilité, non pas d'un effet de désirabilité sociale, mais tout simplement de validation sociale. Autrement dit, le rangement opéré par les élèves est-il sous la dépendance exclusive d'un mécanisme de régulation de l'estime de soi, un « *self-serving bias* » ? Ne serait-il pas

raisonnable d'envisager que ce rangement puisse être le résultat de l'intériorisation de normes sociales sur lesquelles l'enfant n'a peut-être que peu de prises ? Il se pourrait que les reflets du miroir social débordent les limites de la catégorisation proposée par Harter et viennent peser sur des processus supposés purement cognitivo-analytiques, c'est-à-dire, intra-individuels. De fait, lorsqu'à titre exploratoire, il a été demandé à une petite part de l'échantillon de population de répondre après la deuxième passation au questionnaire sur l'importance des domaines du point de vue des parents, la corrélation entre les deux questionnaires s'est avérée relativement forte ($r = 0.64$, avec $N = 66$, significativité non évaluée). Résultat préliminaire qui, venant à l'appui du fait que l'importance accordée au domaine scolaire ne présente pas de corrélation significative avec l'estime de soi scolaire et n'a pas, non plus, d'impact sur cette dernière, plaide pour l'investigation d'une éventuelle détermination sociale de l'importance des domaines. Harter (1999) reconnaît cette possibilité mais n'en tire pas, me semble-t-il, toutes les conséquences, au sens où elle ne thématise pas explicitement la question de la « *discountabilité* » des domaines, qui pourrait être très variable de l'un à l'autre. De sorte qu'à l'extrême, tel ou tel domaine pourrait ne pas être du tout discountable et pèserait donc de tout son poids sur l'estime de soi globale du sujet concerné. Pour dire les choses plus clairement, on devrait pouvoir objectiver le fait qu'en l'état actuel des choses, il est probablement plus facile de *discount* un domaine tel que la compétence physique — vu que nous n'appartenons plus à une société de chasseurs-cueilleurs — plutôt que le domaine relatif aux compétences scolaires, tellement valorisé dans le discours social. En conséquence de quoi, l'objectif de favoriser l'estime de soi des élèves ne pourra probablement pas passer par un *discounting* du domaine scolaire. Ce que Harter (1999), là encore, reconnaît. Au demeurant, même si c'était réalisable, il n'est pas sûr que ce soit souhaitable. Car, quel meilleur signe d'un désinvestissement scolaire qu'une relativisation de l'importance de ce domaine ? Probablement vaudrait-il mieux tenir compte des constats de Pierrehumbert *et al.* (1990) qui pointaient le remarquable effet de l'enseignement des classes spéciales : en levant la hantise de l'échec, cette forme d'enseignement suscite apparemment un niveau de l'estime de soi scolaire surélevé, irréaliste mais motivant — tant pour l'élève (Aspinwal & Taylor, 1992) que pour l'enseignant. Il resterait à vérifier sur ces populations quelle importance se trouve accordée au domaine scolaire. On peut faire l'hypothèse qu'elle ne diffèrera pas significativement de celle des cursus normaux.

Sur le versant du miroir social, nos résultats, quoiqu'encore préliminaires, sont tout aussi instructifs. Il apparaît en effet que le soutien social perçu, outre qu'il se situe à un niveau relativement élevé qui pourrait laisser soupçonner un possible biais de désirabilité sociale, se

caractérise, d'une part, par une relativement bonne discrimination et une certaine parité entre les sources de soutien, et d'autre part, une relative confusion et un certain déséquilibre entre les types de support. En effet, les différentes sources de soutien perçu présentent une corrélation somme toute modeste qui laisse une bonne place à l'indépendance des effets, ce qui se vérifie au niveau de l'impact constaté sur l'estime de soi scolaire : chacune des sources conserve une part propre. Ce qui n'est pas le cas pour les types de support perçu qui, largement plus corrélés, ont un impact plus ou moins confondu qui, de fait, laisse le type *amour-attachement* sans effet significatif sur l'estime de soi scolaire. Ces constats contredisent la première hypothèse que nous faisons concernant le support social, à savoir, celle d'une certaine prédominance du soutien perçu de la part des adultes par rapport à celui en provenance des pairs. C'est tout le contraire qui est observé, ce qui devrait nous alerter vis-à-vis des stéréotypes que Harris (1998) s'est efforcé de débusquer dans la psychologie développementale de ces dernières décennies et qui pourraient nous amener à surévaluer l'impact du milieu familial sur l'enfant et à dévaluer conséquemment l'impact du monde des pairs. Par ailleurs, on doit noter que le jugement du maître et le soutien perçu du maître présente une corrélation non négligeable qui laisse à penser que le premier pourrait influencer sur le second. Il conviendrait de confirmer cela par une analyse en pistes causales. Enfin, on ne constate aucun effet d'interaction entre le jugement du maître et le soutien familial perçu : l'impact du premier sur l'estime de soi scolaire ne dépend pas du fait que l'enfant se sente soutenu ou non par sa famille. Ce qui peut surprendre et laisser aussi à penser que nombre de variables doivent encore nous échapper. On peut espérer que l'analyse des estimes de soi perçues permette de relier plus étroitement les dynamiques psychologiques du triangle parents-enfant-maître pour donner du miroir social, notamment dans son volet « soutien social », une image un peu cohérente qu'elle ne l'est actuellement. Nos résultats préliminaires concernant les avis et estimes de soi perçues ne nous permettent cependant pas de nourrir une telle ambition. Ils font en effet apparaître une discordance avec les résultats antérieurs : les élèves situeraient leur valeur scolaire non pas entre le jugement perçu des parents et celui du maître, mais en-deçà de ce dernier. Résultat qui, s'il se vérifiait, constituerait une forme de contradiction pour l'hypothèse du miroir social dans la mesure où la représentation que l'enfant se forge de lui-même n'apparaît plus contrainte par l'« attracteur » que devraient constituer les jugements perçus des adultes. Autrement dit, pour ce qui concerne le soi, et en particulier, l'estime de soi, il semblerait que la part d'inconnu grandisse encore plus vite que la part de connu.

6. Bibliographie

- Aspinwall, L.G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York : MacMillan.
- Bettschart, W., Bolognini, M., Plancherel, B., Núñez, R., & Leidi, C. (1992). Evènements de vie et santé psychique à la préadolescence: le rôle du support social. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 40, 421-430.
- Bracken, B. (1996). Clinical applications of a context-dependent multi-dimensional model of self-concept. In Bracken, B. A. (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 463-505). New York : Wiley.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Comment les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France. Paris
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001) *Jugement scolaire de l'enseignant et perception de soi des élèves*. Communication présentée au colloque AECSE, Lille 5-8 septembre 2001
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). Truth and consequences: the costs and benefits of accurate self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1288-1296.
- Coates, D. L. (1985). Relationships between self-concept measures and social network characteristics for Black adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 5, 319-338.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cooley, C. H. (1902/1922). *Human nature and the social order*. New York : Transaction Publishers.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In Gilbert, D., Fiske, S. T., & Lindzey, G. (Eds.), *The handbook of social psychology (4th ed.)* (pp. 504-553). Boston, MA : McGraw Hill.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook on self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Dubé, L. (1994). Les relations interpersonnelles. In Vallerand, R. J. (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 457-508). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. New York : Touchstone Books.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In Hetherington, E. M. (Ed.), *Handbook of child psychology, vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 275-385). New York : Wiley.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO : Unpublished manual, University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In Suls, J. M., & Greenwald, A. G. (Ed.), *Psychological perspectives on the self vol.3* (pp. 137-181). Hillsdale, NJ. : LEA.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In Eisenberg, N. (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York : Wiley.
- Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In Lapsley, D. K., & Power, F. C. (Eds.), *Self, ego and identity* (pp. 43-70). New York : Springer Verlag.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth: a life-span perspective. In Kolligan, J., & Sternberg, R. (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence*

- across the life span (pp. 43-70). New York : Springer Verlag.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the Me in the Mirror. *Nebraska Symposium on Motivation*, 40, 99-144.
- Harter, S. (1999) *The construction of the self : a developmental perspective*. New York : Guilford.
- Helmke, A., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school : a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : Holt.
- Kelly, G. A. (1955/1963). *A theory of personality*. New York : Norton Library.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept : a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 124-1236.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 27, 483-502.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pansu, P. & Bressoux, P. (2000). *Jugement scolaire et image de soi*. Communication présentée au 3^{ème} Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, ADRIPS, Valencia 21-23 septembre 2000
- Pansu, P. & Bressoux, P (2002). *Jugement et perception du jugement : Effet sur l'image de soi scolaire*. Communication présentée au 4^e Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, Athènes 1-4 septembre 2002
- Perron, R. (1969). Déficience mentale et représentation de soi. In Zazzo, R. (Dir.), *Les déficiences mentales* Paris : Armand Colin.
- Pierrehumbert, B., & Rankin, K. (1990). Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du "Q-Sort". *Revue de Psychologie Appliquée*, 40, 357-377.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kaurer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 7-9, 333-345.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk, D. H., & Meece, J. L. *Student perception in the classroom* (pp. 149-184). Hillsdale, NJ : LEA.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Salvador, L. L. (1996). *Imitation et Attribution de causalité : la construction mimétique du soi, la construction mimétique de la réalité. Applications à la psychose naissante et à l'autisme*. Université Paris V : Thèse de doctorat non publiée.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and achievement motivation ?. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Strauss, J., & Goethals, G. R. (Eds.) (1991). *The self : interdisciplinary approaches*. New York : Springer Verlag.
- Tesser, A. (1980). Self-esteem maintenance in family dynamics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 77-91.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1983). In Suls, J. M. *Psychological perspectives on the self vol. 2* (pp. 1-32). Hillsdale, NJ : LEA.
- Vallerand, R. J. (Dir.) (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1994). Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et

- contemporaines. In Vallerand, R. J. (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 123-191). Montréal : Gaëtan Morin.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Gagné, F. (1991). On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: a test using the group-comparison approach. *Social Behavior and Personality, 19*, 121-132.
- Vaux, A. (1988). *Social support: theory, research and intervention*. New York : Praeger.