

ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE

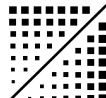
Verena JENDOUBI

Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire

Document de travail

Avril 2002

République et Canton de Genève



Département
de l'instruction publique



Service
de la recherche
en éducation

Compléments d'information : Verena JENDOUBI
Tél. (41) 022 327 74 29
verena.jendoubi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://agora.unige.ch/sred/>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (41) 022 327 57 11
Fax (41) 022 327 57 18
& (41) 022 327 52 66

Genève, avril 2002

AVANT-PROPOS

Ce document doit être placé dans le contexte de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, pour laquelle un mandat a été passé en septembre 2001 entre la Direction de l'enseignement primaire et le Service de la recherche en éducation pour en assurer le suivi.

Un des axes de ce mandat concerne les compétences transversales, telles qu'elles sont envisagées dans les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise sous la mention *Projet global de formation de l'élève*.

Le texte présenté ici a pour fonction de fournir l'assise théorique d'une des compétences mentionnées dans ce projet de formation de l'élève : *l'estime de soi*. Il s'agit de situer ce concept par rapport au champ de connaissance où il a émergé et au lien qu'il peut entretenir avec d'autres concepts apparentés.

Cette étude n'a pas vocation encyclopédique. Elle est strictement limitée aux quelques éléments essentiels qu'il nous semble nécessaire de maîtriser pour envisager l'utilisation de ce concept dans l'univers éducatif scolaire.

S'agissant d'une base de travail, il pourra être ultérieurement enrichi mais surtout, il sera complété dans les documents suivants par les aspects opérationnels liés à la prise en compte de l'estime de soi au niveau des modalités pratiques de l'intervention institutionnelle et en particulier enseignante. Ainsi, le repérage et l'appréciation des composantes de l'estime de soi dans les situations scolaires, l'impact des variables sociales, personnelles et interpersonnelles seront traités dans la prochaine phase du travail.

SOMMAIRE

Avant-propos	3
Résumé	5
1. Introduction	6
2. Cadrage conceptuel	8
2.1 A propos de la terminologie	8
2.2 L'estime de soi et son développement.....	9
2.3 Le berceau de l'estime de soi	10
3. Estime de soi et scolarité.....	13
3.1 L'estime de soi et l'école.....	13
3.2 La place de l'estime de soi dans la rénovation	15
<i>Différencier les actions pédagogiques</i>	<i>15</i>
<i>Reconnaître les erreurs</i>	<i>16</i>
<i>Développer la communication et la socialisation</i>	<i>16</i>
<i>Prendre en charge ses apprentissages</i>	<i>17</i>
4. Conclusion.....	18
Références bibliographiques	20

RESUME

L'*estime de soi* est généralement définie comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même. Or, l'école constitue une des principales sources d'évaluation de l'individu, tant au niveau des compétences cognitives qu'au niveau des comportements, et cela pendant une très longue période de sa vie qui, en outre, se trouve être une période cruciale pour le développement de la personnalité. Par conséquent, l'école a une influence considérable dans l'image que l'individu se construit de lui-même et l'estime qu'il se porte.

On s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale. Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement (on ne naît pas avec) et que son développement est un processus dynamique et continu. Si l'estime de soi semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s'opère à travers les processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation.

A partir de 8-9 ans, les enfants peuvent s'évaluer globalement en tant que personne tout en étant capables d'estimer leurs compétences dans différents domaines. Cette estime de soi globale correspondrait à différentes combinaisons de l'évaluation de soi dans des domaines spécifiques. Toutefois, ces évaluations dépendraient également de l'importance que l'enfant accorde à ces domaines ou qu'il pense être accordée par l'entourage.

Différentes recherches ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le style éducatif mais aussi entre l'estime de soi et la réussite ou l'échec à l'école. Or, ces derniers dépendent en grande partie d'une évaluation des acquis qui positionne l'élève par rapport aux objectifs scolaires. Cela signifie qu'il faudrait une certaine adéquation entre ce qu'un enfant est potentiellement capable de faire et les exigences fixées par l'enseignant. Toutefois, cette adaptation « technique » entre les attentes de l'institution et les capacités de l'élève n'est pas suffisante du point de vue de l'estime de soi. Il faut aussi envisager les conditions relationnelles les plus favorables qui permettent à l'enfant d'aborder des notions nouvelles, en particulier le rôle de l'enseignant, son attitude et ses attentes vis-à-vis de l'élève et la façon dont il est perçu par ce dernier. C'est l'expérience de toute réussite d'une activité proposée par l'enseignant qui permet de renforcer la confiance que l'élève peut développer à l'égard de ses propres capacités d'apprentissage, mais aussi dans l'enseignant qui le guide sur ce chemin vers de nouvelles découvertes, ce qui, par conséquent, aboutit à un renforcement de l'estime de soi.

Un ensemble de transformations pédagogiques et la formulation de nouveaux objectifs d'apprentissage introduits ces dernières années dans les systèmes éducatifs, en particulier dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, offrent une réelle opportunité de mieux prendre en compte la dimension *estime de soi* dans les apprentissages scolaires. Tant la différenciation des actions pédagogiques, le changement de statut de l'erreur et le renforcement de l'autonomie que le développement de la communication et de la socialisation, constituent des terrains privilégiés pour favoriser la construction ou le renforcement d'une estime de soi positive qui ne pourra que bénéficier à l'individu et aux apprentissages scolaires. Reste à saisir pleinement cette opportunité et développer les instruments d'action qui permettent de la concrétiser.

1. INTRODUCTION

L'estime de soi est une dimension fondamentale de notre personnalité. Pour nous sentir bien dans notre peau, nous avons besoin d'être aimés et appréciés et de nous sentir compétent. Ce besoin de valorisation aux yeux des autres guide toutes nos activités. Porter un regard positif sur nous-mêmes est donc vital pour notre équilibre psychologique, car il nous donne le sentiment de sécurité interne nécessaire pour faire face aux difficultés de la vie. Un jugement négatif, par contre, entraîne des souffrances pouvant avoir des conséquences désastreuses sur l'épanouissement d'une personne et sur l'efficacité de ses actions.

Depuis quelques années, notre société a tendance à accorder une importance croissante à l'épanouissement de chacun, que cela soit dans le cadre familial, scolaire ou professionnel. Le développement harmonieux d'un enfant devient alors une préoccupation essentielle qui concerne non seulement les parents, mais également tous les professionnels de l'éducation. L'estime de soi en tant que concept participant à la construction du sujet a de ce fait commencé à prendre une certaine place dans notre conception du bien-être, ce qui se reflète dans les nombreux travaux scientifiques qui s'y rapportent.

L'école cherche à intégrer ce processus d'individualisation et a adapter progressivement ses objectifs pédagogiques à ces nouvelles préoccupations. On constate que l'école remplit aujourd'hui une mission très diversifiée qui dépasse largement ses fonctions traditionnelles concernant les apprentissages de base (lire, écrire, calculer). Scolariser un enfant ne signifie plus seulement lui transmettre des connaissances, mais aussi lui offrir un cadre favorisant *le développement des échanges entre enfants, le respect mutuel, la coopération* et qui encourage également *le désir d'apprendre, l'affirmation en tant que sujet, l'expression des émotions, la confiance en soi et l'estime de soi* (voir *Les nouveaux objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, 2000). Dans le nouveau contexte pédagogique que représente la rénovation de l'enseignement primaire genevois, on mentionne une dimension dont l'importance avait déjà été soulignée au début du siècle par Claparède et qui consiste à mettre l'élève au centre de l'action pédagogique. Concrétisée à travers la différenciation et l'individualisation du parcours, cette conception reconnaît le statut d'enfant et de sujet à chaque élève et déplace du même coup l'attention du normatif vers la production de l'individu. Il va sans dire qu'un tel contexte favorise les dimensions qui concernent le développement de la personnalité et le comportement de l'enfant. La socialisation en tant que processus de construction interactive, auquel on accorde déjà depuis longtemps une place centrale à l'école primaire, se présentera alors moins comme un processus normatif que comme *l'acquisition de compétences et d'attitudes mentales permettant à la personne de s'orienter dans la vie et de s'adapter aux changements d'environnement auxquels elle est confrontée, de s'autoréguler en quelque sorte* (Kellerhals & al., 1992).

Ce processus de socialisation aura pour objectif de développer des compétences sociales qui se présentent comme un répertoire de comportements verbaux et non-verbaux *rendant des individus socialement compétents, c'est-à-dire capables de produire les effets désirés sur d'autres individus* (Argyle, 1994). Les différentes dimensions de ces compétences sociales impliquent la communication verbale et non-verbale, l'assurance, l'empathie, la coopération, la capacité d'anticipation, ainsi que l'estime de soi.

Introduire la notion des compétences sociales, et donc également celle de l'estime de soi dans le cadre scolaire, revient à leur reconnaître un rôle stratégique dans le développement de l'enfant et à concevoir qu'elles puissent avoir des répercussions considérables sur les acquisitions scolaires. En effet, différentes recherches, essentiellement américaines, ont révélé une relation étroite entre des difficultés dans le domaine des compétences sociales et une mauvaise intégration scolaire, l'abandon de l'école, une délinquance ultérieure et des problèmes mentaux (dépression) à l'âge adulte (Cowen & al., 1973 ; Dorman, 1973 ; Gottman & al., 1975 ; Greenwood & al., 1977 ; Hartup, 1970 ; Kohn & al., 1972 ; Waldrop & al., 1975). Une faible estime de soi serait, quant à elle, souvent à l'origine de manifestations de dépression, d'anxiété, de symptômes somatiques, de vulnérabilité, etc.

Tenir compte de la notion de l'estime de soi dans le contexte scolaire et l'introduire dans les objectifs d'apprentissage signifie que l'école lui accorde une certaine importance dans le processus de socialisation et qu'elle peut concevoir jouer un rôle dans le développement de l'estime de soi de chaque élève. Mais comment l'école définit-elle ce rôle ? Comment s' imagine-t-elle influencer l'estime de soi d'un enfant et comment pense-t-elle favoriser l'acquisition d'une estime de soi positive ? Comment est articulé le rapport entre estime de soi et apprentissages ?

Afin de nourrir la réflexion en lien avec ces interrogations, nous allons apporter quelques éléments à propos du développement de l'estime de soi chez l'enfant avant d'aborder les liens avec les apprentissages scolaires à travers quelques résultats de recherche.

2. CADRAGE CONCEPTUEL

2.1 A propos de la terminologie

Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes. Ainsi, on parle de *conscience de soi*, de *perception de soi*, de *concept de soi*, de *représentation de soi*, d'*image de soi*, voire d'*identité* pour n'en citer que les plus courants. A priori, l'ensemble de ces termes a pour intérêt principal de définir le soi en tant que construction psychique complexe, mettant toutefois différemment en valeur certains mécanismes sous-jacents.

La *conscience de soi* décrit les processus psychologiques permettant à un ensemble de phénomènes – sensations, désirs, craintes, etc. – de s'organiser en un ensemble nommé le Moi.

Le terme de *perception de soi* met l'accent sur les mécanismes en jeu lorsqu'on perçoit un objet : perception visuelle, tactile, kinesthésique, etc.

Le *concept de soi*, essentiellement utilisé par les auteurs anglophones (*self concept*) est issu du courant cognitiviste tendant à faire du Moi un objet de connaissance comme d'autres, c'est-à-dire un objet construit, avec le risque de sous-estimer son originalité en tant qu'univers d'affects, de sentiments et d'angoisses animé par toute une dynamique inconsciente.

La *représentation de soi*, terme retenu par Perron (1991) pour son aspect polysémique, appartient au langage courant. *La représentation, c'est ce que l'évocation donne à revoir de la perception, dans l'espace psychique interne, en l'absence actuelle de l'objet évoqué.* Elle désigne donc à la fois une opération et son résultat. A cela s'ajoute un deuxième sens en lien avec le monde du spectacle : donner une représentation, jouer un personnage. Toute représentation de soi peut être *la perception de sa propre personne qu'en jouant un ensemble de rôles on donne, souhaite ou croit donner à autrui... et à soi-même.*

L'*identité personnelle* en tant que phénomène complexe et multidimensionnel est un système de représentations et de sentiments de soi. Elle renvoie au sentiment d'individualité, de singularité du sujet et de continuité de soi. Ce système n'est ni donné, ni statique car l'identité évolue et se transforme durant toute la vie¹.

L'*image de soi*, selon Argyle (1994), est *l'ensemble des idées qu'un individu a sur lui-même, y compris son rôle (métier, classe sociale, etc.), ses traits de caractères et son corps.* Ces images propres sont alors composées des caractéristiques que les sujets s'attribuent de façon plus ou moins consciente et qu'il intègre progressivement comme partie constituante de son Moi.

¹ Parallèlement, les sciences sociales et notamment la sociologie ont considérablement enrichi le concept d'identité au cours des deux dernières décennies. Cela s'inscrit dans un contexte culturel, économique et social où l'on accorde de plus en plus d'importance à des notions telles que *acteur, sujet, expérience individuelle, individualisation*, etc. On parle alors de *construction sociale de l'identité*, dans la mesure où celle-ci se construit en interagissant avec autrui dans le cadre de diverses interactions sociales et cela, dans un contexte culturel et sociétal donné. A propos des récents développements de ce concept en sociologie, voir l'ouvrage de Claude Dubar *La crise de identités* (2000).

Quant à l'*estime de soi*, elle est généralement définie comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même. Ainsi elle donne une tonalité affective à l'identité personnelle et à ce titre, elle est l'un des fondements de l'image de soi. Elle oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même. Cette évaluation de soi ne se fait pas uniquement par l'intermédiaire de la connaissance de soi, car *l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations* (André & Lelord, 1999). La subjectivité est un élément important de l'estime de soi, ce qui rend ce concept d'autant plus complexe et son observation et sa mesure plus délicates.

Retenir le terme d'estime de soi plutôt que celui de l'image de soi signifierait donc simplement accorder un certain intérêt à cet aspect d'évaluation en tant que jugement de valeur, ce qui semble être d'autant plus pertinent si l'on considère que l'évaluation et la transmission de certaines valeurs est une des tâches essentielles de l'école. Reste à savoir comment cette dernière entend gérer cet aspect d'évaluation non seulement des compétences scolaires d'un élève, mais aussi de son comportement, de sa personne et donc de l'image qu'il est en train de construire de lui-même.

2.2 L'estime de soi et son développement

Dans notre culture judéo-chrétienne, la notion de l'estime de soi, souvent confondue avec l'amour-propre et le narcissisme, avait pris une connotation négative du fait qu'elle était constamment associée à l'égoïsme et à la culpabilité. Du côté de la recherche, on constate que la question de l'estime de soi surgit très souvent en lien avec des troubles pathologiques associés à une faible estime de soi tels que la dépression, le suicide, la délinquance, les problèmes scolaires, etc. C'est en quelque sorte d'abord le dysfonctionnement de l'estime de soi qui a intéressé les chercheurs.

L'intérêt des scientifiques pour ce concept de l'estime de soi ne date pas d'aujourd'hui. Un des premiers auteurs à avoir influencé les travaux dans ce domaine était William James (1892). Considérant l'estime de soi comme *conscience de la valeur du moi*, cet auteur met l'accent essentiellement sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique. Dans cette optique, l'articulation entre le moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie.

En 1902, Charles H. Cooley apporte une nouvelle perspective en avançant l'hypothèse comme quoi le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Cooley parle alors de l'effet de miroir social (*looking glass self*) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'ils ont de lui. Cette opinion serait par la suite incorporée à la perception de soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu par les autres. Certains parlent alors d'identité pour soi et d'identité pour autrui (Dubar, 2000).

Les deux approches théoriques mettent l'accent sur deux aspects importants qui interviennent dans le développement de l'estime de soi, tout en leur attribuant un statut différent. Si James valorise les processus internes au sujet, Cooley et Dubar s'intéressent davantage aux aspects inter-sujets, aux interactions sociales. Par la suite, on retrouve cette différenciation intra- et

interindividuelle dans les travaux d'autres chercheurs en fonction du courant théorique auquel ils se réfèrent. Au lieu d'opposer ces différentes approches, il paraît actuellement plus utile d'étudier l'articulation de ces deux dimensions qui déterminent la construction de l'estime de soi, à savoir le développement d'une personne et de son psychisme en situation et donc en interaction.

C'est ainsi qu'on s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale. Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement (on ne naît pas avec) et que son développement est un processus dynamique et continu. Si l'estime de soi semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s'opère à travers les processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation.

2.3 Le berceau de l'estime de soi

L'histoire de l'estime de soi commence bien avant la naissance d'un enfant. Avant de venir au monde, cet enfant prend corps dans l'imaginaire de ses parents où il est fantasmé, imaginé. On lui attribue un certain nombre de qualités et on lui accorde une place dans les projets familiaux. Les premiers liens tissés avec cet enfant sont déterminés par cette image qui le précède, une image issue du désir parental. Les attentes ainsi projetées sur le nouveau-né, auxquelles cet enfant devra répondre s'il ne veut pas trop décevoir ses parents, constituent les premiers enjeux interactionnels, intervenant à leur tour dans la constitution de l'estime de soi.

On comprendra donc aisément que, pour ce qui est du développement de l'estime de soi, l'enfant dépend pendant les premières années entièrement du jugement des adultes les plus significatifs de son entourage. Toutes les recherches montrent que les premières relations que le bébé, puis le petit enfant entretient avec son entourage influencent cette construction de l'estime de soi. Mais au départ, *il faut un acte gratuit, une ration d'estime accordée à l'enfant avant même qu'il ait fait quoi que ce soit pour le mériter* (Goumaz, 1991). Cet amour inconditionnel expérimenté par le bébé au début de sa vie pose les bases de sa future estime de soi. A son tour, Winnicott (1969) insiste sur l'impact de la qualité des interactions mère-enfant sur ce développement. C'est une « mère suffisamment bonne » qui répond rapidement et de façon appropriée aux demandes de l'enfant qui favoriserait un développement sain.

De son côté, Harter (1978) souligne l'aspect vital de l'approbation dont l'enfant a besoin, à la fois pour encourager certains comportements et comme source d'informations sur l'adéquation de ses performances. Ces renforcements positifs remplissent donc deux fonctions : ils apportent de la stimulation et de l'affection, de même qu'ils favorisent le processus d'indépendance et de recherche de maîtrise.

La théorie de l'attachement de Bowlby (1982) suppose la construction d'un modèle interne dans le contexte des premiers liens sociaux que le nourrisson établit avec sa mère, son père ou toute personne qui s'occupe régulièrement de lui. Le nourrisson s'imprègne des traits saillants de son milieu et les incorpore. Le début de sa vie psychique est désormais organisé par ce modèle interne qui lui permet de traiter les informations et d'y répondre. La recherche de Cassidy (1988) confirme cette relation étroite entre la qualité de l'attachement précoce à la mère et l'estime de soi à 5-6 ans en montrant que cet attachement continue à influencer pendant longtemps encore l'estime de soi de l'enfant.

Pendant les premières années, l'enfant dépend entièrement du jugement de ses parents. Il se sent comme il pense que ses parents le voient. Le regard des parents comme premier miroir

dans lequel un enfant se voit, lui reflète une image qu'il va progressivement intérioriser en constituant ainsi une image plus ou moins favorable. Il commence à prendre conscience de sa propre valeur. Un enfant qui a des parents disponibles, aimants et qui encouragent ses efforts, a de fortes chances de construire un modèle interne de soi aimant et compétent. Par contre, un manque de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes et donc un comportement dépendant.

Pendant toute la petite enfance, mais avec une accélération vers 3 ou 4 ans, l'enfant est de plus en plus confronté à un monde social plus élargi (garderie, jardin d'enfants), dans lequel des adultes émergent et prennent le relais des parents, influençant à leur tour le développement de l'estime de soi. C'est à partir de ce moment-là que l'enfant commence à se préoccuper de son acceptation sociale. Certaines recherches montrent que les enfants identifient très rapidement les opinions des personnes à qui ils veulent plaire et qu'ils essaient d'adapter leur comportement en conséquence. En élargissant le champ social dans lequel l'enfant expérimente des interactions nouvelles et variées, on peut s'imaginer que progressivement les pairs influencent à leur tour l'évolution de l'estime de soi. Toutefois, selon une étude de Harter (1990), chez les jeunes enfants, l'approbation des parents a plus de poids quant à l'estime de soi que l'approbation des pairs. Cet impact de l'approbation parentale sur l'estime de soi restera très longtemps fondamental et cela plus particulièrement dans les domaines de la conformité comportementale et de la réussite scolaire. L'impact de cette approbation parentale ne diminue vraiment qu'à partir du moment où le jeune quitte le foyer familial. Par contre, en ce qui concerne l'apparence physique, les compétences athlétiques et la popularité, l'avis des pairs devient progressivement primordial.

Pour juger de ce qu'il vaut, l'enfant apprend progressivement à s'appuyer sur les résultats de ses propres actions, qu'ils soient vécus comme des succès ou des échecs. Cela suppose que l'enfant commence à prendre conscience de soi en devenant capable de comprendre le lien entre ses propres actions et les résultats obtenus. Cette capacité de « réfléchir sur », issue de la métacognition, amène l'enfant petit à petit à intérioriser son propre système d'autoévaluation qui lui permet de juger ses réussites et ses échecs. Ce processus d'intériorisation s'accompagne de l'intériorisation d'un système de normes ou de buts à atteindre. Au fur et à mesure que l'enfant s'approprie ces normes, la dépendance d'un système externe va en diminuant, ce qui ne veut pas dire que l'enfant n'a plus besoin de renforcements externes positifs, mais ceux-ci ne jouent plus un rôle développemental.

Donc, à partir de 8 ans, l'enfant devient capable de conceptualiser une représentation de soi au plan cognitif. C'est ainsi qu'il peut accéder à une représentation psychologique globale de lui-même (Harter, 1998) qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement. Dès lors, il arrive à mettre en relation l'importance accordée à certains domaines et l'évaluation de soi. L'estime de soi est dorénavant influencée par la manière dont l'enfant puis l'adolescent perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme primordiale.

Se pose alors la question s'il existe plusieurs facettes de l'estime de soi, comme l'avait déjà suggéré James, en distinguant le soi matériel, le soi social et le soi spirituel. Cela suppose l'existence de plusieurs estimes de soi spécifiques à des domaines différents et qui fonctionneraient de façon plus ou moins indépendante. D'autres chercheurs, par contre, considèrent que l'estime de soi ne peut se concevoir que comme un regard global sur soi-même et qui, par conséquent, ne peut être compartimenté en secteurs indépendants. Au fil des recherches, la perspective multidimensionnelle selon laquelle un sujet s'évalue différemment en fonction des différents domaines, s'est avérée être la plus adéquate. Cette distinction de domaines dans lesquels un enfant évalue ses compétences évolue parallèlement au développement cognitif. Une capacité de différenciation croissante permet une augmentation

progressive du nombre de domaines qui peuvent être distingués, et cela à partir de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Des données recueillies par Harter auprès d'enfants de 4 à 7 ans montrent que les jeunes enfants peuvent s'évaluer différemment selon cinq domaines – les compétences cognitives, les compétences athlétiques, l'acceptation sociale, l'apparence physique et la conformité comportementale – *mais ils les réduisent néanmoins à deux dimensions, une évaluation de la compétence versus une évaluation de l'adéquation personnelle* (1998). Par la suite se profile une différenciation plus grande, puisque la perception de soi se fait en fonction de ces cinq domaines. A l'adolescence s'ajoutent trois autres domaines : les amis proches, les relations sentimentales et les compétences professionnelles. Plus tard, cette perception s'affine encore davantage.

A partir de 8-9 ans, les enfants peuvent s'évaluer globalement en tant que personnes, tout en étant capables d'estimer leurs compétences dans les différents domaines. Cette estime de soi globale correspondrait à différentes combinaisons de l'évaluation de soi dans des domaines spécifiques. Toutefois, ces évaluations dépendraient également de l'importance que l'enfant accorde à ces domaines ou qu'il pense être accordée par l'entourage. Différentes observations révèlent que les enfants avec une haute estime de soi se trouvent compétents dans les domaines où ils estiment important de réussir et se contentent de résultats moins bons dans les autres. A ce sujet, reprenons l'exemple significatif de deux garçons issu d'une étude de Harter (cité par André & Lelord, 1999). A profils identiques – enfants très populaires, mais pas très performants à l'école ni en sport, plutôt satisfaits de leur apparence physique – ils présentent néanmoins des scores d'estime de soi très différents. Jacques qui considère que les domaines dans lesquels il n'est pas très fort ne sont pas essentiels, a une bien meilleure estime de soi que Jean pour qui la réussite dans le domaine scolaire et athlétique est indispensable à une bonne estime de soi. Pour Jacques, il existe une certaine adéquation entre ses compétences et l'importance accordée au succès. Ainsi, le « Moi perçu » (« ce que je suis ») de cet enfant est assez en accord avec son « Moi idéal » (« ce que je voudrais être »), alors qu'on remarque une discordance de ces deux types de jugements chez les enfants comme Jean qui ont une estime de soi faible. Plus la discordance entre ces deux représentations est grande, plus l'estime de soi est faible.

3. ESTIME DE SOI ET SCOLARITE

3.1 L'estime de soi et l'école

Lorsqu'un enfant arrive à l'école muni d'une estime de soi qui reflète l'intériorisation des attentes parentales, on pourrait penser qu'il possède une certaine prédisposition à la réussite ou à l'échec. Il ne faut toutefois pas oublier que le développement de l'estime de soi, dont l'origine remonte au berceau de son enfance, est loin d'être achevé au moment de l'entrée à l'école ; bien au contraire, puisque l'école représente un lieu d'expériences et d'interactions nouvelles et constitue de ce fait une source développementale supplémentaire. Pour les enfants n'ayant pas pu se forger une image de soi optimale, on pourrait même s'imaginer que l'école pourra remplir une fonction de remédiation en lui offrant d'autres possibilités de se socialiser et de développer de nouvelles capacités. Cependant, l'inverse existe aussi, dans le sens où le vécu scolaire de certains enfants entraîne des blessures narcissiques ayant des retombées sur leur estime de soi.

Différentes recherches ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le style éducatif et plus particulièrement la qualité de communication entre parents et enfant (Kellerhals & al., 1992). Cependant, les variables qui sont associées à l'école – réussite ou échec, style pédagogique, attitude de l'enseignant, relation au groupe, pour n'en citer que quelques exemples – peuvent aussi avoir un impact sur l'estime de soi. Cet impact est d'autant plus fort que notre société accorde une grande importance aux connaissances intellectuelles. De plus, « être un bon élève » ou « réussir sa scolarité » correspond implicitement à « réussir dans la vie », voire « réussir sa vie » et de ce fait, reflète les attentes parentales et le projet familial en lien avec le devenir de l'enfant.

Réussir ou échouer à l'école peut avoir une incidence sur l'estime de soi, telle est la conclusion de différentes recherches. Cependant, leurs résultats parfois contradictoires ne permettent pas de déterminer la direction de leur relation. Certains auteurs (Meyer, 1986-87 ; Pierrhumbert & coll., 1998) tirent la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages. Un autre élément intéressant de relever concerne le rôle de l'estime de soi par rapport aux stratégies mises en place face aux difficultés scolaires. Selon des observations de Bariaud & Bourcet (1998), l'estime de soi est un bon prédicteur du type de stratégie utilisée par l'enfant : une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien social, la confrontation active à la difficulté, etc. En revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, passivité et déni.

Pour tenter d'évaluer le poids du contexte scolaire sur l'estime de soi, Pierrhumbert & coll. (1988) ont effectué une étude comparative de trois groupes d'élèves : « bons » élèves intégrés dans un cursus normal, « mauvais » élèves dans un cursus normal, élèves en difficulté intégrés dans une filière spécialisée. Leurs résultats sont plutôt inattendus : les élèves suivant

un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les « mauvais » élèves de la filière normale. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que l'évaluation dans une classe spécialisée est atténuée par une pédagogie plus valorisante et insistant plus sur le renforcement des succès que celui des échecs. Mais ils soulignent également l'importance, pour l'estime de soi, de la situation d'un sujet dans un groupe et de la confrontation aux autres. Ainsi, la situation dans le groupe serait plus influente que l'image du groupe dans la société : en tant qu'élève ayant des difficultés scolaires, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les « bons » élèves, ce qui le met régulièrement dans une position dévalorisante. Contrairement à la réputation négative de ces classes spécialisées, ces observations montrent que du point de vue du vécu de l'échec, elles permettent au moins à l'élève de revaloriser son image et donc de réaménager sa personnalité : un effet à ne pas sous-estimer. On peut toutefois se poser la question concernant leur évolution à long terme, notamment après la sortie de cette filière lorsque ces élèves se retrouvent dans un milieu plus compétitif.

Et qu'en est-il des élèves qui redoublent ? Alors qu'on aurait pu craindre des incidences sur l'estime de soi de ces élèves, il se trouve que ces craintes ne sont pas fondées. On peut penser qu'en répétant le programme, ces élèves se retrouvent probablement moins souvent en difficulté. Globalement, on pourrait donc dire que les systèmes scolaires compétitifs renforcent une estime de soi déjà élevée au préalable et ternissent celle des autres. A l'inverse, un système moins compétitif permet avant tout d'améliorer l'estime de soi des élèves en difficulté.

Une autre étude (Perron, 1991), qui reprend l'idée de l'incidence des exigences sur l'estime de soi a révélé des résultats similaires. Elle montre que l'assouplissement des exigences en fonction des difficultés des élèves permet d'améliorer l'estime de soi, du fait que la fréquence des réussites augmente. Cela signifie qu'il faudrait une certaine adéquation entre ce qu'un enfant est potentiellement capable de faire et les exigences fixées par l'enseignant. Dans l'idéal, ces objectifs devraient constituer un défi stimulant l'élève dans sa recherche à dépasser certains obstacles inhérents à la situation d'apprentissage, sans toutefois lui donner l'impression d'être submergé par les difficultés qui risquent de provoquer par la suite un sentiment d'impuissance, de démotivation voire de résignation et du même coup une dévalorisation de soi.

C'est dans ce sens que Goumaz (1991) insiste sur les conditions nécessaires qui permettent à l'enfant d'aborder des notions nouvelles dans de bonnes conditions. *Pour aborder dans de bonnes conditions une notion nouvelle, pour avoir envie de l'assimiler, il faut un minimum d'estime de soi. Il faut s'estimer capable de cet apprentissage, se dire que s'il nous a été proposé, c'est que certainement, on en a les moyens. Il faut aussi avoir gagné une certaine confiance dans ceux qui nous font cette proposition et avoir déjà fait l'expérience que ce qu'ils nous proposent a de fortes chances, en règle générale, de réussir, donc d'aboutir à un renforcement bienvenu de l'estime de soi.* Ainsi, l'estime de soi serait un prérequis à tout apprentissage. L'auteur souligne l'importance de cette dimension affective et subjective qu'on a tendance à oublier ou à sous-estimer, alors qu'elle peut compromettre les efforts de l'enseignant et empêcher l'apprentissage. Dès lors, il paraît important de bien cerner les capacités d'un enfant afin de lui offrir des situations d'apprentissage qui lui permettent d'acquérir une certaine confiance, quitte à lui faire faire quelque chose qu'il maîtrise déjà.

Pour maintenir ou susciter l'émergence d'une estime de soi positive, l'attitude de l'enseignant est également un paramètre important. Pour le jeune enfant, son enseignant est un interlocuteur privilégié sur lequel il reporte des affects liés à son vécu. En prenant le relais de

la mère, l'enseignant va créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance. L'école devient en quelque sorte un espace transitionnel qui ouvre sur de nouvelles expériences. Un enfant qui, face à des obstacles, a tendance à se dévaloriser, a sans doute besoin d'être soutenu et encouragé dans ses efforts par des feed-back positifs. A ce sujet, Purkey (1988) précise que l'enseignant doit croire à la réussite de ses élèves. En leur communiquant cette attitude, les chances de succès augmentent. Ce n'est toutefois pas en les couvrant de félicitations, qui, bien qu'elles partent d'une bonne intention, manquent parfois d'authenticité, qu'on renvoie une image valorisante à l'enfant. A force d'être répétées, ces éloges se vident de leur sens et risquent de faire naître chez l'enfant des doutes sur la crédibilité du message ou de son interlocuteur. L'estime de soi est davantage nourrie lorsqu'un enfant est écouté, pris au sérieux et traité avec respect.

Ce que l'on peut retenir des résultats des diverses recherches concerne l'impact évident des différentes variables liées à l'école sur l'estime de soi. Cependant, leurs relations semblent être plus complexes que ce que l'on avait pu imaginer. *L'estime de soi scolaire n'est pas une simple évaluation par l'enfant de ses compétences ou de sa popularité à l'école. Elle n'est pas non plus le simple reflet du regard d'autrui sur sa vie scolaire, pas plus qu'elle n'est le simple signe de son investissement à l'école. Inscrite dans un projet éducatif parental et dans l'expérience scolaire familiale, elle traduit, selon des expressions différentes, les contraintes, toujours présentes du métier d'élève* (Prêteur & Vial, 1998).

3.2 La place de l'estime de soi dans la rénovation

Si différentes études ont démontré l'impact de l'école sur l'évolution de l'estime de soi, elles ont aussi montré que son influence va dans les deux sens, positif et négatif. Ainsi l'école peut être source de gratification, mais aussi de dépréciation. C'est un lieu où la compétition et la comparaison sociale sont très présentes et où l'échec entraîne des souffrances qui ternissent l'estime de soi. Suite à l'introduction de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, on peut se demander en quoi cette dernière favorisera le développement de l'estime de soi des élèves.

Le cadre conceptuel des nouveaux objectifs semble offrir des conditions d'enseignement propices au développement de l'estime de soi des élèves en tant que variable du processus d'apprentissage, même si l'on n'y se réfère à aucun moment de façon explicite. Cette nouvelle conception de l'enseignement et sa transposition dans les objectifs d'apprentissage pourront constituer les leviers d'une valorisation de l'estime de soi. A ce titre, reprenons quelques-unes des priorités qui constituent le cadre général de la rénovation et cela du point de vue d'une valorisation de l'estime de soi des élèves.

- ***Différencier les actions pédagogiques***

La différenciation de l'enseignement en tant qu'ajustements des interventions exige de la part des enseignants un travail d'identification des différentes stratégies d'apprentissage des élèves avant de choisir les mesures pédagogiques adéquates. En d'autres termes, il s'agit d'adapter l'enseignement aux caractéristiques individuelles des élèves. Sans entrer dans une réflexion critique sur le concept de la différenciation et les limites de sa mise en pratique, on peut penser que cette démarche pourrait permettre d'adapter les exigences aux compétences des élèves. Mettre en avant les acquis des élèves, c'est aussi éviter à certains d'entre eux de se retrouver systématiquement en situation d'échec, ce qui a souvent pour conséquence une

mobilisation de fortes résistances face à toute situation d'apprentissage. Aborder la difficulté de manière progressive permet de réconcilier l'enfant avec certaines matières. Par ailleurs, moduler les situations d'apprentissage, soit à l'aide d'un plan de travail différencié, soit par des regroupements d'élèves diversifiés en fonction d'un but précis, valorise moins l'esprit de compétition où seul les meilleurs sortiraient gagnants que le principe selon lequel chaque enfant peut briller dans un domaine. Se sentir compétent renforce la confiance en soi, nécessaire pour aborder de nouvelles connaissances avec plus de sérénité.

- ***Reconnaître les erreurs***

Un des moyens pédagogiques mis en avant consiste à donner une valeur à l'erreur en s'intéressant au cheminement intellectuel sous-jacent. *L'erreur est porteuse de signification, elle renvoie à l'élève – en tant qu'une personne dans le cadre de l'école – à ses capacités, à ses difficultés, à sa façon de raisonner et d'utiliser ses connaissances* (Guignard, 1988). Essayer de comprendre la démarche de l'enfant peut lui éviter de se sentir simplement jugé et incompris. Cette démarche est d'autant plus importante que les nouveaux objectifs mettent particulièrement l'accent sur des stratégies telles que l'exploration et le tâtonnement intellectuel, propres à la démarche de recherche, et qui aboutissent à la capacité d'anticipation, de formulation d'hypothèses et de vérification. La psychologie cognitive a montré que l'erreur, lorsqu'il y a prise de conscience, est génératrice de progrès. L'élève doit donc se sentir autorisé de s'aventurer dans des découvertes, tout en sachant que le risque de se tromper est considéré comme partie intégrante de ce processus et non comme un accident aberrant.

Il va sans dire que la reconnaissance de l'erreur, tout comme la différenciation de l'enseignement, sont étroitement liés au concept de l'évaluation, composante fondamentale de toute didactique. Pour que l'évaluation puisse servir un enseignement adapté aux différentes caractéristiques des élèves, elle ne doit pas se limiter à faire ressortir l'état de connaissance de chaque enfant (évaluation certificative), mais doit également représenter un outil qui renseigne sur le fonctionnement de sa pensée (évaluation formative). En vue d'une remédiation plus adaptée, il est essentiel de déterminer ce que l'élève est capable de faire – et non pas seulement ce qu'il ne sait pas – et ce sur quoi l'enseignant peut s'appuyer pour aller de l'avant. Un tel concept d'évaluation ne peut évidemment se réaliser qu'en étant intégré dans un ensemble de stratégies didactiques au même titre que d'autres processus.

- ***Développer la communication et la socialisation***

La socialisation, de même que la communication, sont des concepts fondamentaux de l'enseignement primaire. Aujourd'hui, un bon élève ne doit pas seulement réussir dans les matières scolaires, mais également dans le domaine social en étant sociable, bien intégré dans sa classe et sachant gérer ses conflits avec les pairs. Encourager les échanges entre les élèves et les activités en groupe devient une priorité au même titre que l'apprentissage de la lecture et du nombre. Mettre les élèves en situation leur permettant de préciser leurs pensées, leurs questions et leur point de vue, les amène tout naturellement à se confronter à l'autre, différent de soi. Apprendre à travailler en groupe c'est tout d'abord se forger son identité personnelle et sociale, tout en développant le sens des valeurs telles que le respect mutuel, la tolérance, l'esprit de solidarité et la collaboration. Transmettre ces valeurs aux élèves, cela passe tout d'abord par leur mise en pratique dans le quotidien de l'école. Respecter l'autre en acceptant sa différence prend une place particulière dans le cadre de l'école genevoise, connue pour sa

composition multi-culturelle. Valoriser les différentes identités culturelles des élèves signifie reconnaître leur langue maternelle ainsi que leur culture. Se sentir reconnu dans son identité ne peut qu'augmenter la confiance en soi de ces enfants qui auraient plutôt tendance à se sentir humiliés et exclus à cause de leur différence.

Favoriser la coopération par le biais d'activités en groupe permet de créer des liens entre les enfants où les camarades de classe peuvent aussi être conçus comme une éventuelle source d'aide. C'est un aspect d'autant plus important quand on sait que les enfants avec une estime de soi basse manquent souvent de stratégies adéquates face aux difficultés. Se sentant incompetents et démunis de moyens, ils ne pensent pas rechercher de l'aide auprès de leurs pairs.

- ***Prendre en charge ses apprentissages***

L'apprentissage de l'autonomie est un autre aspect fondamental de la nouvelle conception de l'enseignement. Développer l'autonomie, c'est pouvoir intérioriser son identité personnelle à travers un processus d'individuation. Devenir autonome signifie prendre conscience des conséquences de ses actes, les assumer progressivement en prenant des responsabilités. Dans le cadre scolaire, cette autonomie se traduit entre autres par le fait de prendre en charge ses apprentissages en assumant un rôle actif dans ce processus. De la part de l'enfant, cela suppose évidemment une bonne dose de confiance en soi, de même qu'en l'adulte qui l'accompagne dans cette démarche. Mais lorsque cette confiance fait défaut, comment l'enfant peut-il s'imaginer prendre en charge ses apprentissages ? Se considérant non seulement comme incompetent face à une telle demande, il manque également de stratégies de remédiation adéquates, n'arrivant pas à faire appel à un réseau social pour chercher du soutien. Pour les enfants qui disposent déjà d'une bonne estime de soi et qui arrivent à se débrouiller seuls, leur réussite ne peut que renforcer cette estime. Cependant, comment les enfants en échec peuvent-ils vivre leur situation ? Comment éviter qu'ils ne se sentent responsables de leur échec ?

4. CONCLUSION

Les quelques éléments qui viennent d'être présentés montrent combien l'école peut être importante, voire déterminante dans la construction de l'individu au-delà de l'atteinte d'objectifs d'apprentissages cognitifs. C'est toute la dynamique de la construction de la personne qui est impliquée dans la possibilité offerte par l'école d'augmenter ou d'affirmer son estime de soi en acquérant conjointement savoirs, savoir-faire et reconnaissance d'autrui. L'enfant qui sait n'est pas seulement un individu qui a acquis un certain pouvoir d'action dans le domaine concerné, mais aussi celui qui est reconnu par ses pairs et les adultes comme possédant une certaine valeur. De plus, du fait de son statut, l'école possède cette faculté unique d'institutionnaliser cette reconnaissance en contrôlant le contexte social d'apprentissage. En effet, c'est l'école qui constitue et gère les groupes d'apprenants et qui possède la maîtrise des normes par rapport auxquelles le comportement individuel est jugé, en l'occurrence les objectifs d'apprentissage. La valeur acquise sur le plan individuel est par conséquent légitimée et validée sur un plan plus général, voire universel. Il s'agit d'un pouvoir exceptionnel, mais aussi d'une très grande responsabilité qui doivent être clairement affirmés mais surtout maîtrisés et intégrés dans les pratiques de l'institution.

Mais si l'école doit être consciente qu'elle *fabrique* de l'estime de soi, elle doit aussi être attentive au fait qu'elle fabrique mésestime et dévalorisation. L'institution scolaire est confrontée actuellement à des enjeux majeurs de société, tels que l'adaptation à un environnement en rapide évolution et la désocialisation d'une partie grandissante de la population. Or, les solutions telles qu'*apprendre à apprendre* ou *acquérir un comportement citoyen* ne peuvent être envisagées sans tenir compte du sens que cela peut avoir pour la personne et donc de la valeur que celle-ci peut leur attribuer. Apprendre à apprendre ne peut être envisagé que si l'individu se sent valorisé pour lui-même et au regard d'autrui quand il est *en train d'apprendre* et qu'il y gagne par conséquent quelque estime. C'est sur cette valeur attachée à l'acte d'apprendre que l'école peut agir. Les transformations actuelles au niveau de l'adaptation des conditions d'apprentissage par la différenciation et la généralisation d'une évaluation formative plus centrée sur les réalisations individuelles constituent deux moyens pour favoriser la constitution d'une estime de soi scolaire positive.

Ces conditions d'apprentissage, qui constituent un cadre indispensable, sont toutefois insuffisantes si elles ne sont pas accompagnées de conditions relationnelles favorables. Cela signifie que l'enseignant, en tant qu'interlocuteur privilégié de l'enfant, détient toujours un rôle stratégique. C'est à lui qu'incombe la transposition des objectifs scolaires au niveau des activités quotidiennes et sa gestion sur le plan des interactions enseignant-enseigné. En repérant et en s'intéressant à la problématique individuelle des élèves, il peut se faire une vision personnelle de son mode de fonctionnement pour ensuite adapter son attitude et ses interventions. A lui de créer une ambiance sécurisante où l'enfant, grâce à une confiance mutuelle, peut se sentir valorisé dans ses démarches d'expérimentation. Il va sans dire que le développement de l'estime de soi des élèves ne peut se concevoir de façon indépendante du regard que l'enseignant porte sur lui-même. Pour porter un regard bienveillant et valorisant sur l'autre, il faut tout d'abord se sentir en confiance avec soi-même afin d'être disponible psychologiquement dans la relation. Porter de l'attention à l'individualité de chacun des élèves implique donc l'acceptation de sa propre individualité. Des aspects à ne pas négliger dans la relation pédagogique.

La volonté de l'autorité scolaire de prendre en compte explicitement la dimension *estime de soi* dans les objectifs d'apprentissage nécessite de porter une attention soutenue vis-à-vis des enseignants et des situations d'apprentissage. En particulier, cela implique de repérer et d'apprécier les éléments de l'estime de soi dans les situations scolaires, d'être attentif aux différentes variables sociales, personnelles et interpersonnelles et d'évaluer l'impact des modalités d'évaluation sur l'estime de soi.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHKAR DE GOTTRAU L., DUPONT BUONOMO N. (1992), *L'image de soi : miroir de la réalité scolaire ?*, Genève, Service de la Recherche Pédagogique, cahier n° 42.
- ANDRE C., LELORD F. (1999), *L'estime de soi ; s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Ed. Odile Jacob, Paris.
- ARGYLE M. (1994), Les compétences sociales, in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan Université.
- BARIAUD F., BOURCET C. (1998), L'estime de soi à l'adolescence, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.) (1998), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- CASSIDY J. (1988), Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds, *Child Development*, 58, (1), 121-134.
- COOLEY C.H., Nature humaine et ordre social, La signification du « Je », in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (1998), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- COWEN E.L. & al. (1973), Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- DORMAN L. (1973), Assertive behavior and cognitive performance in preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 123, 155-162.
- DUBAR C. (2000) *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- GOTTMAN J. & al. (1975), Social interaction, social competence and friendship in children, *Child Development*, 46, 709-718.
- GOUMAZ G. (1991), *Enseignant-Enseigné : une estime réciproque*, Genève, Editions des Sables.
- GREENWOOD C.R. & al. (1977), Some issues in social interaction/withdrawal assessment. *Exceptional Children*, 43, 490-499.
- GUIGNARD N. (1988), *Si l'erreur m'était contée...* Service de la recherche pédagogique, rapport n° 36.
- HARTER S. (1978), Effectance motivation reconsidered. Toward a Developmental Model, *Human Development, Contents*, vol. 21, n° 1.
- HARTER S. (1982), The perceived competence scale for children, *Child Development*, no 53, 87-97.
- HARTER S. (1998), Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

- HARTUP W.W. & al. (1970), Peer interaction and social organization. In P.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology* (vol. 2), New-York, Wiley.
- JAMES W., Prétentions et réussites, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), (1998), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé
- KELLERHALS J., MONTANDON C., RITSCHARD G., SARDI M. (1992), Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, *Revue française de sociologie*, XXXIII, 313-333.
- KOHN M., Rosenman B. (1972), Relationship of pre-school social-emotional functioning to later intellectual achievement, *Developmental Psychology*, 11, 445-452.
- MEYER R. (1986-87), Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen, *Bulletin de Psychologie*, Tome XL, no 382.
- MICHELSON L., SUAGAI D.P., WOOD R.P., KAZDIN A.E. (1983), *Social Skills Assessment and Training with Children ; en empirical based handbook*, New York, Plenum Press.
- PERRON R.(dir.), (1991), *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*. Toulouse, Privat.
- PERREARD VITE A. (1992), *Paco, Justine, Eric et Moi ou en quoi un environnement pédagogique particulier peut-il être propice au développement d'une bonne image de soi ?*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, cahier n° 66.
- PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C., PLANCHEREL B. (1988), Image de soi et échec scolaire, *Bulletin de Psychologie*, Tome XLI no 384.
- PRETEUR Y., DE LEONARDIS M. (eds.)(1995), *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- PRETEUR Y., VIAL B. (1998), Estime de soi scolaire et métier d'élève, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- PURKEY W.W.(1988), *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*, ERIC Digest ED 304630.
- ROUSOVAL J. (1987), Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 79, 15-34.
- STREIN W. (1995), *Assessment of Self-Concept*. ERIC Digest ED 389962.
- WINNICOTT D.W. (1969) : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris.
- WALDROP M.F., HALVERSON C.F. (1975), Intensive and extensive peer behaviors. Longitudinal and cross sectional analyses, *Child Development*, 46, 19-26.
- Distinctions between Self-Esteem and Narcissism : Implications for Practice*. ERIC.