

Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire

Delphine Martinot

Volume 27, Number 3, 2001

URI: id.erudit.org/iderudit/009961ar

DOI: [10.7202/009961ar](https://doi.org/10.7202/009961ar)

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire . *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502. doi:10.7202/009961ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2001

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. <https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org

Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire

Delphine Martinot
Maître de conférences

Université Blaise-Pascal

Résumé – L'autrice discute des vertus supposées de la connaissance de soi et de l'estime de soi dans le domaine scolaire à partir d'une réflexion théorique empiriquement étayée par des travaux de psychologie sociale. Elle montre que les conceptions de soi des élèves, qui permettent d'appréhender leur connaissance de soi, sont principalement reliées à la réussite scolaire, contribuant ainsi au maintien d'une bonne estime de soi. La réflexion principale porte sur le rôle de l'organisation en mémoire de ces conceptions de soi et sur le coût des stratégies visant à les protéger lors de situations menaçantes.

Introduction

Parmi les nombreuses croyances que nous partageons socialement, l'une d'elles concerne l'effet bénéfique de la connaissance de soi et de l'estime de soi sur la réussite de notre vie. Bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables. Avoir une bonne estime de soi est censé favoriser notre succès personnel, notre santé, notre réussite sociale. Cette valorisation de la connaissance de soi et de l'estime de soi se manifeste, en France, à travers la volonté de créer dans le domaine de l'éducation des programmes favorisant la connaissance de soi et l'estime de soi. Aux États-Unis, ces programmes existent depuis le début des années 1990. Que ce soit en France ou aux États-Unis, cette volonté de favoriser la connaissance de soi et l'estime de soi est basée sur une forte croyance en leurs vertus présumées. L'exemple du rapport du comité de la *California Task Force*¹ est parfaitement illustratif de cette croyance. Il y est en effet stipulé que l'estime de soi fonctionnerait comme un « vaccin social » qu'il serait utile d'inoculer aux individus et à la société pour lutter « contre les crimes, la violence, l'abus de drogues, les grossesses chez les adolescentes, les enfants maltraités, et l'échec scolaire » (1990, p.4).

Les croyances naïves, sur lesquelles s'enracine la volonté de mettre en place ces programmes, peuvent toutefois être étayées par un discours scientifique. Certaines théories sur la personnalité valorisent en effet la connaissance de soi en considérant que les individus sont motivés à atteindre leurs idéaux et à devenir la personne qu'ils ont envisagée (Wicklund et Gollwitzer, 1982). De même, de nombreux travaux attestent que se voir comme quelqu'un de bien favorise la santé aussi bien physique que mentale et est un indicateur d'une bonne adaptation (Taylor et Brown, 1988).

La connaissance de soi et l'estime de soi pourraient donc être prises comme un moteur fondamental de l'existence. Toutefois, étant donné l'ampleur que semble prendre cette croyance sur leurs effets bénéfiques, notamment dans le domaine scolaire, il nous paraît important de nous interroger plus avant sur ces vertus supposées. Le but de cet article est de mener ce questionnement à partir d'une réflexion théorique empiriquement étayée par des travaux de psychologie sociale.

Concept de soi et estime de soi: quelques précisions

Avant toute chose, il convient de préciser comment la connaissance de soi et l'estime de soi sont définies en psychologie sociale. Tout individu possède de très nombreuses connaissances sur lui-même, ou, plus précisément, de très nombreuses conceptions de soi (ce qui ne signifie pas une idée d'exactitude), c'est-à-dire qu'il peut se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles ou comme ayant des attributs différents. Les individus sont ainsi guidés et influencés par ces diverses conceptions de soi à la fois actuelles mais aussi futures (ce qu'ils pourraient devenir) (Ruvolo et Markus, 1992). Ces conceptions de soi sont emmagasinées en mémoire de façon plus ou moins organisée. Les rôles, les traits, les valeurs, les relations, et les expériences passées sont mélangés ensemble sans nécessairement être reliés les uns aux autres. Toutefois, il est important de considérer qu'à l'origine de ces multiples conceptions, il n'y a qu'un seul et même concept de soi. Ainsi, la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître un caractère multidimensionnel au concept de soi, c'est-à-dire que tout individu possède un concept de soi global constitué de multiples conceptions de soi différentes (Markus et Wurf, 1987).

Ce concept de soi, considéré comme la composante cognitive du soi (Martinot, 1995), ne permet toutefois pas de rendre compte de la dimension évaluative du soi, c'est-à-dire l'estime de soi. L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979). Les psychologues sociaux s'accordent pour reconnaître sa grande importance pour le bien-être psychologique et physique de tout individu. Même si elles sont liées, l'estime de soi globale et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes (Rosenberg, 1979). Ainsi, une personne peut tout à fait présenter

une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompétente dans le domaine du sport, c'est-à-dire tout en possédant des conceptions de soi négatives concernant le sport (Harter, 1986). Cette distinction se retrouve aussi dans les travaux effectués, car rares sont les recherches qui s'intéressent conjointement à la composante cognitive du soi, le concept de soi et ses multiples conceptions de soi, et à sa composante affective, l'estime de soi globale. Notre réflexion sur les effets bénéfiques de la connaissance de soi et de l'estime de soi dans le domaine scolaire va donc s'articuler autour de cette distinction en s'appuyant dans une première partie sur des travaux menés sur la composante cognitive du soi et, dans une seconde partie, sur des travaux conduits sur la composante évaluative du soi, avant d'aboutir à une synthèse possible des arguments issus de ces deux courants.

Les conceptions de soi dans le domaine scolaire

Conceptions de soi et performance

Comme nous l'avons déjà précisé, les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi (Brown et Dutton, 1995). Les conceptions de soi qui vont résulter de ce traitement sélectif de l'information sur soi ont même été considérées par certains auteurs comme des illusions positives sur soi (Taylor et Brown, 1988). Illusoires ou réelles², ces conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès. Pintrich et Schrauben (1992) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Les travaux de Bandura (1982; 1997) confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans ce domaine. Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992). Pour Calsyn et Kenny (1977), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une précondition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke et Van Aken, 1995). Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Ruvolo et Markus (1992) vont encore plus loin en considérant que les soi possibles – ce que les indi-

vidus pourraient devenir, aimeraient devenir ou ont peur de devenir – agissent aussi sur la motivation. Ainsi, les soi possibles scolaires du début de l'adolescence servent à organiser et à focaliser l'attention des adolescents sur les futurs soi plausibles et sur la façon optimale de les atteindre. Bandura (1982) décrit une étude de Dowrick (1977) dans laquelle des enfants avec des capacités sociales et psychomotrices déficientes étaient aidés par des adultes à réaliser une tâche pour dépasser leur niveau habituel. Plus tard, ces enfants regardaient la vidéo qui avait été tournée lorsqu'ils réalisaient la tâche. Après avoir vu leur réussite à la tâche sur la vidéo, la performance de ces enfants handicapés s'améliorait par rapport à leurs niveaux de base. La vidéo créait et fortifiait des soi possibles positifs spécifiques qui fonctionnaient dès lors comme de puissants objectifs et standards pour les enfants lors de leurs performances subséquentes à cette tâche. La recherche de Ruvolo et Markus (1992) démontre également l'effet des soi possibles sur les performances. Des personnes qui avaient activé des soi possibles positifs en s'imaginant réussir dans l'avenir, avaient de meilleures performances que celles qui avaient activé des soi possibles négatifs en s'imaginant échouer dans l'avenir.

Ainsi, de nombreux résultats issus de recherches différentes suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance. À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire. En conséquence, il paraît intéressant d'étudier et de connaître les conceptions de soi que les élèves peuvent avoir développées dans le domaine scolaire.

L'organisation en mémoire des conceptions de soi en fonction du niveau scolaire

Dans une série de recherches menées sur des élèves issus de classes de quatrième et troisième de plusieurs collèges de l'enseignement public français, nous avons tenté de mettre en évidence certaines caractéristiques relatives à l'organisation en mémoire des conceptions de soi scolaires des élèves (Martinot, 1995; Martinot et Monteil, 1995, 1996; Monteil, 1993). Ainsi que nous l'avons déjà évoqué, les conceptions de soi sont plus ou moins bien organisées en mémoire. L'organisation en schéma est la forme la plus optimale d'organisation en mémoire des conceptions de soi (Markus, 1977). Un schéma de soi intègre, en effet, dans un réseau systématique utilisé durant le traitement de l'information, toutes les informations connues sur soi dans un domaine comportemental particulier. Toutefois, les informations contenues dans le schéma de soi doivent être suffisamment homogènes pour pouvoir être intégrées dans celui-ci (Markus, Smith et Moreland, 1985). En général, les schémas sont à la base de la sélection qui s'opère durant le traitement de l'information et sont également à la base de la perception de notre propre comportement (Markus, 1977). Un schéma de soi est automatiquement activé lorsque les informations présentes dans l'environnement sont reliées au domaine sur lequel ce schéma a été élaboré. Par exemple, un

individu qui a un schéma d'indépendance, c'est-à-dire qui s'estime indépendant et accorde de l'importance à cette dimension, va intégrer dans son schéma toutes les informations qu'il possède sur lui et reliées à l'indépendance. Lorsqu'il sera dans une situation en rapport avec l'indépendance, il traitera l'information et expliquera son comportement à partir de son schéma d'indépendance. Cependant, les schémas de soi sont le fruit d'une longue élaboration et ne se développent qu'à partir d'expériences personnelles éprouvées dans des situations fortement familières et récurrentes. Aussi des élèves insérés dans le système scolaire depuis presque dix ans sont-ils susceptibles de posséder des conceptions de soi scolaires organisées sous forme de schéma de soi.

Cette hypothèse a été testée chez 73 élèves de quatrième (35 garçons et 38 filles) et 79 élèves de troisième (41 garçons et 38 filles) présélectionnés sur la base de leur niveau scolaire. La moyenne d'âge était pour les élèves de quatrième de 13 ans et 9 mois, et pour les élèves de troisième de 14 ans et 7 mois. Les 51 élèves considérés comme ayant un bon niveau scolaire avaient tous une moyenne supérieure à 14 (sur une échelle d'évaluation allant de 0 à 20 dans le système scolaire français) dans les cinq principales disciplines d'enseignement (français, première langue étrangère, mathématiques, sciences physiques et biologie). Les 101 élèves considérés comme ayant un niveau scolaire faible avaient tous une moyenne inférieure à 10 dans ces 5 disciplines principales. Chaque élève participant à cette recherche était convoqué individuellement dans une des salles de son collège pour effectuer deux tâches d'autodescription. Dans la première tâche, il/elle devait estimer le caractère autodéscriptif ou non de 60 adjectifs (15 adjectifs liés à la réussite scolaire, 15 reliés à l'échec scolaire, 30 non pertinents sur la dimension scolaire dont 15 positifs et 15 négatifs) présentés les uns après les autres sur un écran d'ordinateur équipé d'un logiciel permettant d'enregistrer la latence de chaque jugement autodéscriptif. Une fois cette activité d'autodescription terminée, l'élève devait effectuer une tâche de rappel de souvenirs scolaires. Pour cela, on lui présentait un petit livret contenant 16 adjectifs (7 reliés à la réussite scolaire, 7 reliés à l'échec scolaire, et 2 non pertinents sur la dimension scolaire). Chaque page du livret ne contenait qu'un seul adjectif et l'élève devait l'entourer s'il le jugeait autodéscriptif. Lorsque c'était le cas, l'élève devait raconter par écrit des souvenirs scolaires illustrant le caractère autodéscriptif de cet adjectif. Sur la base de ces deux tâches (autodescription et rappel de souvenirs comportementaux), nous avons pu dégager l'existence d'un schéma de soi de réussite scolaire chez les bons élèves (Martinot et Monteil, 1995). Les données enregistrées chez les élèves de bon niveau montrent en effet que ces derniers estiment autodéscriptifs un plus grand nombre d'adjectifs³ représentatifs de la réussite scolaire (attentif, appliqué) ($\bar{x} = 11,76$) que d'adjectifs relatifs à l'échec scolaire (inattentif, paresseux) ($\bar{x} = 3,2$). De plus, ils sont plus rapides pour juger autodéscriptifs les adjectifs liés à la réussite scolaire ($\bar{x} = 1200$ ms) que les adjectifs reliés à l'échec scolaire ($\bar{x} = 1555$ ms). Enfin, les bons élèves se souviennent de plus de souvenirs comportementaux illustratifs de la réussite scolaire ($\bar{x} = 5,1$) que de souvenirs corroborant l'échec ($\bar{x} = 0,7$).

Parce que l'ensemble des données provenant des bons élèves montre une facilité dans le traitement de l'information reliée à la réussite et dans la récupération de souvenirs comportementaux de réussite, et au regard des travaux de Markus (1977) sur le schéma de soi, il est possible de considérer que les conceptions de soi scolaires des bons élèves sont organisées en mémoire sous la forme de schéma de soi de réussite scolaire. En revanche, on serait tenté de dire que les résultats enregistrés chez les élèves de faible niveau scolaire n'indiquent pas heureusement la présence d'un schéma de soi d'échec scolaire. Ces élèves de niveau faible se décrivent plus rapidement et en plus grande quantité avec des adjectifs reliés à la réussite scolaire (respectivement $\bar{x} = 1408$ ms et $\bar{x} = 10,15$) qu'avec des adjectifs relatifs à l'échec (respectivement $\bar{x} = 1642$ ms et $\bar{x} = 4,02$). De la même façon, ils évoquent davantage de souvenirs scolaires illustratifs de la réussite ($\bar{x} = 3,27$) que de souvenirs scolaires illustratifs de l'échec ($\bar{x} = 1,16$). Enfin, les élèves faibles ne se distinguent pas des bons élèves pour les adjectifs reliés à l'échec. Ils n'utilisent en effet pas plus ces adjectifs pour s'autodécrire que ne le font les bons élèves, et ils ne vont pas plus vite que ces derniers pour émettre leur jugement d'autodescription. Toutefois, et toujours en référence à Markus (1977), on ne peut pas conclure à la présence d'un schéma de soi de réussite scolaire chez les élèves faibles. Les élèves faibles se qualifient en effet avec moins d'adjectifs reliés à la réussite que les élèves de bon niveau et ils sont également moins rapides que ces derniers pour porter ce jugement. Les élèves faibles rapportent également moins de souvenirs reliés à la réussite que les bons élèves.

L'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite et ses conséquences

Cet ensemble de résultats, reproduit plusieurs fois, montre que, quel que soit le niveau scolaire, les élèves possèdent tous plus de conceptions de soi de réussite que d'échec (Chambres et Martinot, 1999; Martinot et Monteil, 1995, 1996). La différence de réussite scolaire entre les bons élèves et les élèves faibles trouve en fait sa traduction dans l'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire. Comme le montrent les résultats précédents, seuls les élèves de bon niveau scolaire possèdent un schéma de soi de réussite scolaire, garant de l'excellente organisation en mémoire des conceptions de réussite. Parce que les élèves de niveau faible ne possèdent pas de schéma de soi de réussite scolaire, leurs conceptions de soi de réussite sont plus difficilement accessibles. Ainsi, ils devraient, par exemple, être incapables d'utiliser leurs conceptions de soi de réussite pour faire un choix, c'est-à-dire d'utiliser une stratégie de comparaison de soi aux prototypes (Martinot et Monteil, 2000). Cette stratégie, utilisée lors de choix, s'appuie sur une règle visant à maximiser la similarité entre soi et des prototypes de personnes correspondant aux choix proposés (Setterlund et Niedenthal, 1993). Elle suppose ainsi une comparaison de ses propres attributs à ceux de la personne (proto)typique associée à chacune des situations proposées afin de choisir la situation dans laquelle la similarité entre soi et la personne prototypique est la plus forte. Par exemple, pour choisir entre

différentes voitures, l'individu se ferait une représentation des conducteurs (proto) typiques correspondant à chacune de ces voitures, puis se comparerait à chacun de ces prototypes, pour choisir la voiture dont le conducteur typique lui ressemble le plus. L'utilisation d'une telle stratégie implique de posséder des conceptions de soi assez claires et aisément accessibles (Setterlund et Niedenthal, 1993). Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir développé des conceptions de soi de réussite pour qu'elles puissent être utilisées dans une stratégie de comparaison de soi aux prototypes. Encore faut-il qu'elles soient suffisamment organisées et accessibles en mémoire pour être chroniquement utilisables lors d'un choix. Disposant d'un schéma de soi de réussite scolaire, donc de conceptions de soi automatiquement accessibles, les bons élèves devraient utiliser la stratégie de comparaison du soi aux prototypes pour réaliser leurs choix. En revanche, dépourvus de schéma de soi de réussite scolaire, les conceptions de soi de réussite des élèves faibles ne sont pas automatiquement accessibles et ces derniers ne devraient dès lors pas être capables d'utiliser ces conceptions de soi dans une stratégie de comparaison soi-prototype. Rappelons en effet qu'un schéma de soi est à la base de la sélection qui s'opère durant le traitement de l'information et qu'il est automatiquement activable et activé.

Nous avons testé cette hypothèse dans une première recherche menée auprès de 18 élèves en classe de quatrième (11 filles et 7 garçons) dont la moyenne d'âge était de 13 ans et 11 mois (Martinot et Monteil, 2000, 1^{re} expérience). Comme dans l'expérience présentée précédemment (Martinot et Monteil, 1995), les élèves étaient présélectionnés sur la base de leur niveau scolaire (9 avec un bon niveau scolaire et 9 avec un niveau faible) à partir de leurs notes dans les cinq principales disciplines d'enseignement (français, première langue étrangère, mathématiques, sciences physiques et biologie). Cette recherche se déroulait en deux phases. Dans la première, les élèves remplissaient un questionnaire d'autodescription composé de 21 adjectifs (7 reliés à la réussite scolaire, 7 reliés à l'échec scolaire, et 7 positifs non pertinents sur la dimension scolaire). L'élève devait estimer à quel point chaque adjectif était autodescriptif sur une échelle en 7 points de type Likert allant de 1 «pas du tout autodescriptif» à 7 «tout à fait autodescriptif». Lors de la deuxième phase qui se déroulait une semaine plus tard, l'élève devait évaluer des prototypes d'élèves. Pour cela, il/elle devait classer par ordre de préférence cinq portraits d'élèves. Un portrait correspondait au prototype du bon élève, un deuxième au prototype du mauvais élève, et les trois autres décrivaient des élèves moyens. Chaque portrait d'élève était constitué d'adjectifs également présents dans le questionnaire d'autodescription. Ainsi, nous pouvions calculer la distance euclidienne entre chaque élève et chacun des cinq portraits, qui correspondait au score de similarité entre l'élève et chaque portrait. Plus cette distance était grande entre un élève et un portrait, moins l'élève était similaire à ce portrait. Ensuite, nous étions en mesure d'évaluer si l'élève avait ou non utilisé une stratégie de comparaison soi-prototype en calculant une corrélation. Pour chaque élève, cette corrélation était calculée entre ses cinq scores de similarité (distances entre l'élève et chaque portrait) et le classement

qu'il avait attribué à chacun des portraits. Lorsque cette corrélation entre la similarité et le classement était positive et significative, elle indiquait que l'élève avait utilisé une stratégie de comparaison soi-prototype pour faire son classement des portraits par ordre de préférence. Ainsi, les portraits associés à la plus grande similarité avec l'élève étaient classés en tête (1^{er} ou 2^e rang) alors que les portraits les moins similaires de l'élève étaient mal classés (4^e ou 5^e rang). Conformément à nos attentes, en raison de leur schéma de soi de réussite scolaire, seuls les bons élèves avaient utilisé la stratégie de comparaison du soi aux prototypes pour réaliser leur classement des portraits d'élèves ($r=0,63$)⁴. En revanche, dépourvus de schéma de soi de réussite scolaire, les conceptions de soi de réussite des élèves faibles n'étaient pas automatiquement accessibles et ceux-ci n'avaient pas pu utiliser ces conceptions de soi dans une stratégie de comparaison soi-prototype ($r=0,12$)⁵ (Martinot et Monteil, 2000, 1^{re} expérience).

Toutefois, les élèves de niveau faible deviennent capables d'utiliser une telle stratégie si on favorise l'activation de leurs conceptions de soi de réussite (Martinot et Monteil, 2000, 2^e expérience). En effet, dans une seconde recherche, 36 élèves en classe de quatrième (19 filles et 17 garçons) d'une moyenne d'âge de 13 ans et 10 mois ont été présélectionnés sur la base de leur niveau scolaire (18 de bon niveau et 18 de faible niveau) selon la même procédure que dans l'expérience 1. Lors de la première phase identique à celle de la première expérience, ces élèves complétaient le questionnaire d'autodescription. Lors d'une deuxième phase, une semaine plus tard, la moitié des élèves qui formait le groupe expérimental commençait par rappeler des souvenirs personnels pour prouver le caractère autodéscriptif de 3 adjectifs. Cette activité de rappel était destinée à entraîner une activation des conceptions de soi correspondantes (Setterlund et Niedenthal, 1993). Les adjectifs étaient tous reliés à la réussite scolaire et avaient été sélectionnés par nos soins parmi les adjectifs jugés autodéscriptifs par l'élève la semaine précédente. L'autre moitié des élèves constituait le groupe de contrôle et effectuait une tâche de dessin sans lien avec un rappel de souvenirs scolaires. Ensuite, tous les élèves effectuaient la tâche de classement par ordre de préférence des cinq portraits d'élèves, comme dans la première expérience. Nous procédions aux mêmes calculs de similarité entre les portraits et le soi de l'élève, puis aux calculs de corrélation entre ces scores de similarité et les classements pour déterminer si les élèves avaient utilisé la stratégie de comparaison soi-prototype pour faire leur classement. Comme dans la première expérience, tous les bons élèves (groupe de contrôle: $r=0,68$ et groupe expérimental: $r=0,79$) avaient utilisé cette stratégie. En revanche, les élèves faibles qui avaient effectué le rappel de souvenirs de réussite scolaire utilisaient la stratégie de comparaison soi-prototype ($r=0,59$) alors que leurs homologues du groupe de contrôle ne l'utilisaient toujours pas ($r=0,18$). Ainsi, les élèves de niveau faible deviennent capables d'utiliser la stratégie de comparaison soi-prototype si on favorise l'activation de leurs conceptions de soi de réussite en leur demandant de rappeler des souvenirs illustratifs du caractère autodéscriptif de certains traits de réussite scolaire. Évidemment, les vertus de cette activation contextuelle

sont limitées dans le temps, car elle ne remplace pas la présence d'un véritable schéma de soi de réussite et ses propriétés de traitement de l'information.

Selon cet ensemble de résultats (Martinot et Monteil, 2000), les conceptions de soi de réussite scolaire des élèves faibles ne sont pas optimalement organisées, et dès lors, ne semblent aisément utilisables que lors de tâches autodescriptives, c'est-à-dire de tâches saturées de désirabilité sociale et pour lesquelles une volonté consciente de préserver une bonne estime de soi s'exerce (Martinot, 1995).

La suprématie des conceptions de soi de réussite scolaire est-elle une bonne chose?

Les travaux présentés dans cette première partie montrent une prédominance très nette des conceptions de soi de réussite scolaire dans le concept de soi des collégiens. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ces conceptions de soi de réussite scolaire peuvent se révéler presque aussi importantes pour réussir que la capacité elle-même: elles semblent en effet promouvoir l'effort, la persévérance, l'utilisation efficace de ses talents (Bandura, 1997; Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992). En conséquence, posséder des conceptions de soi de réussite scolaire, qui vont contribuer au développement et au maintien d'une bonne estime de soi, pourrait se révéler propice à la réussite de l'élève. Malheureusement, il ne suffit pas d'avoir développé des conceptions de soi de réussite scolaire pour qu'elles puissent avoir des retombées bénéfiques sur les performances de l'élève. Il faut que ces croyances soient suffisamment bien organisées pour pouvoir être facilement accessibles. Ce n'est qu'à cette condition que les conceptions de soi de réussite pourront être activables et activées pour l'amélioration de la performance lors de la réalisation d'une tâche, comme Ruvolo et Markus (1992) ont pu le montrer. Or, nous savons que seuls les bons élèves présentent une organisation optimale de leurs conceptions de soi de réussite (présence d'un schéma de soi de réussite scolaire, Martinot et Monteil, 1995). Ils sont d'ailleurs les seuls à utiliser automatiquement ces conceptions de soi lorsqu'ils ont des choix à faire. Les élèves faibles ne peuvent y parvenir que si l'on favorise contextuellement l'activation de leurs conceptions de soi de réussite scolaire, par exemple, lors d'un rappel de souvenirs de réussite scolaire (Martinot et Monteil, 2000).

On est donc face à un cercle particulièrement vicieux. L'organisation sous forme schématique des conceptions de soi qui permettrait de les utiliser automatiquement pour favoriser, par exemple, l'effort et la persévérance, est liée aux expériences scolaires quotidiennes. Parce que les élèves faibles vivent plutôt des expériences scolaires en rapport avec l'échec, il est très difficile pour eux d'organiser avec efficacité, au sein de leur concept de soi, leurs conceptions de soi de réussite. Ces conceptions de soi ne seront pas, dès lors, aisément activables et activées et donc peu susceptibles d'améliorer la perception d'autoefficacité. Or, comme nous l'avons précisé, l'autoefficacité perçue détermine les efforts que les élèves accompliront et combien de temps

ils persisteront face à des obstacles ou des expériences aversives (Bandura, 1982, 1997). Face à des difficultés, les élèves qui n'accèdent pas spontanément à des conceptions de soi de réussite pourront développer de sérieux doutes sur leurs capacités, réduire leurs efforts ou abandonner complètement alors que ceux qui ont un fort sentiment d'efficacité entretenu par des conceptions de soi de réussite chroniquement accessibles exerceront un effort plus important. Si l'élève réduit son effort ou abandonne, ses performances scolaires diminueront et seront dès lors peu susceptibles de contribuer à une amélioration de l'organisation de ces conceptions de soi de réussite scolaire.

La présence de ces expériences scolaires d'échec chez les élèves faibles conduit à aborder le deuxième aspect de notre réflexion, concernant l'estime de soi. En effet, la question qui émerge spontanément de cette première partie d'analyse est de savoir comment les élèves en échec scolaire procèdent pour protéger leur estime de soi et préserver des conceptions de soi de réussite scolaire face à des expériences récurrentes d'échec. Nous verrons que les éléments de réponse à cette question remettront largement en cause les vertus possibles de ces conceptions de soi de réussite.

Protéger les conceptions de soi de réussite et l'estime de soi dans des situations menaçantes

Nous savons, sur la base de ce qui a été présenté, que la plupart des élèves, même de faible niveau scolaire, développent plus de conceptions de soi positives que négatives (Chambres et Martinot, 1999; Martinot et Monteil, 1995, 1996). Mais, les expériences scolaires quotidiennes, notamment chez l'élève en difficulté, peuvent se révéler menaçantes pour le maintien de ces conceptions de soi positives et de l'estime de soi qui leur est reliée. L'élève sera conduit à préserver ses conceptions de soi de réussite et son estime de soi. Protéger et entretenir des conceptions de soi de réussite pour garder une bonne estime de soi n'est certes pas sans effet négatif, ainsi que nous le constaterons en présentant les principales stratégies d'autoprotection.

Ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec

Les élèves peuvent protéger leurs conceptions de soi de réussite en s'attribuant la responsabilité de leurs réussites, mais en rejetant la responsabilité de leurs échecs; il s'agit ici de moyen d'autocomplaisance (pour plus de détails, voir Greenwald, 1992). En mettant à son crédit ses bonnes performances et en niant la responsabilité de ses mauvais résultats, un élève sera capable d'augmenter ou de protéger ses conceptions de soi de réussite et son estime de soi. Mais ne s'attribuer (si possible) que la responsabilité de ses succès et non de ses échecs ne permet pas à l'élève de tirer profit de ses erreurs. Reconnaître un échec, c'est aussi essayer d'envisager des stratégies pour progresser. Le moyen d'autocomplaisance ne favorise donc pas l'amélioration de soi.

Si l'autocomplaisance protège les conceptions de soi de réussite quand elles sont menacées, il existe une autre stratégie qui permet d'anticiper la menace. Les élèves peuvent ainsi recourir à l'autohandicap. Cela correspond à la création d'obstacles sur le chemin de sa performance; le résultat est que l'échec anticipé sera reporté sur l'obstacle plutôt que sur un manque de capacités, et le succès sera reçu comme une reconnaissance supérieure. Autrement dit, il s'agit de créer des conditions permettant d'attribuer la responsabilité de son éventuel futur échec à des facteurs sans lien direct avec l'estime de soi, c'est-à-dire à des facteurs n'impliquant surtout pas les capacités intellectuelles. Ainsi, les élèves qui ont des doutes sur leurs capacités paraissent utiliser une forme d'autohandicap qui consiste à diminuer leur effort afin de justifier un échec potentiel sans faire appel au manque de capacité (Midgley, Arunkumar et Urdan, 1996). L'autohandicap basé sur une diminution de l'effort peut rapidement mener à une diminution de la performance. Toutefois, il suppose une claire différenciation entre capacité et effort. Pour utiliser cette forme d'autohandicap, les élèves doivent avoir atteint un âge leur permettant d'avoir la capacité cognitive de faire cette distinction. Certains travaux montrent que dès le début de l'adolescence, les enfants deviennent capables de saisir que capacité et effort covarient, et que réussir sans effort est interprété comme un signe de capacité élevée alors qu'un échec consécutif à un effort important est perçu comme un manque de capacité (Nicholls et Miller, 1984). L'élève qui opte pour cette forme d'autohandicap ne se met pas en position de progresser et favorise au contraire un déclin de ses performances en diminuant ses efforts. Midgley *et al.* (1996) ont montré que les élèves de faible niveau scolaire utilisent plus que les bons élèves cette stratégie. Il n'est pas surprenant que les élèves qui ne réussissent pas très bien à l'école tentent d'expliquer leurs faibles performances autrement que par un manque de capacité. De fait, en cherchant à se protéger de l'échec, l'élève en difficulté adopte des conduites qui sont de nature à en accroître la probabilité.

Choisir des points de comparaison favorables pour soi

Les gens définissent et pondèrent leurs conceptions de soi en grande partie par rapport à autrui. Ainsi, les interactions avec autrui sont, au moins partiellement, constitutives des conceptions de soi de réussite (Harter, 1998). Lors de ces interactions, l'individu peut avoir pour objectif d'améliorer ses conceptions de soi de réussite ou de les protéger. Il va alors choisir des partenaires d'interaction en fonction de son but. Quand ce but est la protection des conceptions de soi, l'individu choisit plutôt de se comparer à des personnes plus mauvaises que lui (Wills, 1987). Ainsi, lorsqu'un élève reçoit une évaluation négative, il aura tendance à protéger ses conceptions de soi de réussite scolaire en choisissant de se comparer à des élèves plus mal lotis que lui. Cette comparaison préserve les conceptions de soi et permet de se sentir bien. Mais le corollaire pour l'élève adoptant cette stratégie est qu'il peut se sentir autorisé à faire moins bien que sa performance actuelle. Ce phé-

nomène est vrai pour tout individu, mais plus fréquent pour l'élève en échec qui se trouve presque perpétuellement contraint de protéger ses conceptions de soi de réussite. Une stratégie qui consiste à se comparer à des individus inférieurs à soi est donc peu propice à l'amélioration de soi.

Par ailleurs, dans le contexte scolaire, les comparaisons entre bons élèves et élèves en difficulté sont presque inévitables. Ces comparaisons seront évidemment bien plus menaçantes pour les conceptions de soi de réussite des élèves en difficulté, car ils se trouveront en position d'infériorité. Pour annihiler les effets potentiellement délétères d'une telle comparaison sur leurs conceptions de soi, les élèves en difficulté pourraient juger la comparaison non pertinente. Autrement dit, parce qu'ils peuvent considérer que les bons élèves n'appartiennent pas à leur groupe – à la même catégorie d'élèves – les élèves faibles ne jugeraient pas pertinent de se comparer aux premiers. Ils protégeraient ainsi leurs conceptions de soi. À cet égard, Harter (1986) observe le résultat paradoxal suivant: les évaluations que portent des enfants retardés mentaux sur leur compétence scolaire sont égales à celles d'enfants avec un QI normal. Pour expliquer ce paradoxe, elle examine les groupes de référence que les enfants disent utiliser lorsqu'ils se comparent. Les enfants retardés mentaux affirment se comparer généralement avec leurs pairs retardés et les enfants avec un QI normal rapportent se comparer également entre eux. Ainsi, bien que tous ces enfants soient associés au sein d'une même classe, les enfants retardés paraissent regarder les enfants à QI normal comme des membres d'un autre groupe et donc comme des points de comparaison inappropriés, protégeant ainsi leur estime de soi. Cette recherche illustre clairement la tendance des individus à préférer se comparer avec des membres de leur groupe, souvent parce qu'ils les considèrent comme plus semblables à eux. Une étude plus récente de Guay, Boivin et Hodges (1999) conforte cette interprétation. En effet, ces auteurs montrent que de jeunes élèves (école élémentaire) ne considèrent pas pertinent de se comparer avec des pairs non appréciés (probablement estimés peu semblables au soi) pour s'autoévaluer. Certains élèves en échec scolaire pourraient ainsi préférer se comparer aux autres élèves en difficulté. Ces comparaisons entre personnes ou élèves qui se ressemblent permettraient d'éviter les comparaisons défavorables avec des élèves qui réussissent mieux – comparaisons néfastes pour l'estime de soi. Mais, en privilégiant les comparaisons entre élèves de même niveau ou en rejetant la pertinence des comparaisons avec les élèves supérieurs, les élèves en difficulté éliminent de leur champ de comparaison bon nombre de standards parmi lesquels se trouvent ceux de la réussite scolaire. Ils minimisent dès lors la possibilité de s'améliorer et contribuent ainsi au maintien de leur échec.

Le rejet des bons élèves comme standards de comparaison et la préférence pour des comparaisons entre élèves en difficulté peuvent parfois être accompagnés d'une valorisation de l'échec. En effet, conformément à l'une des prédictions de la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986), les élèves de faible niveau scolaire peu-

vent choisir de redéfinir positivement les caractéristiques de leur groupe: l'échec devient ce qui est désirable, autrement dit, la norme. Avoir la plus mauvaise note devient le critère de la réussite. Cette volonté de redéfinir les critères de comparaison et de réussite s'accompagne généralement d'une autre stratégie qui protège l'estime de soi de façon durable: la désidentification.

Se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi

L'estime de soi n'est pas simplement la somme de nos conceptions de soi dans divers domaines. Certaines conceptions de soi ont plus de poids que d'autres dans la contribution à l'estime de soi des élèves. Par exemple, un élève peut accorder plus d'importance aux mathématiques qu'au français, ainsi cela l'ennuiera moins d'admettre avoir de la peine à faire une rédaction que d'avouer ne pas être capable de résoudre une équation à une inconnue. Les élèves peuvent donc jouer sur l'importance qu'ils accordent à leurs différentes conceptions de soi pour maintenir une bonne estime de soi. Autrement dit, ils attribuent peu de valeur aux domaines pour lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent (Harter, 1986; 1998).

Cette stratégie qui consiste à minimiser l'importance des dimensions où nous échouons est dénommée «désengagement psychologique de l'estime de soi dans un domaine ou contexte particulier» (Crocker, Major et Steele, 1998). Le terme «désengagement» fait référence à l'absence momentanée de liens entre notre estime de soi et des performances potentiellement menaçantes. Crocker *et al.* (1998) utilisent aussi le terme «désidentification» pour désigner l'adaptation plus chronique qui consiste à déconsidérer à plus long terme les domaines menaçants pour l'estime de soi, c'est-à-dire ne plus juger ces dimensions pertinentes pour l'identité personnelle. Un désavantage potentiellement sérieux de cette forme de retrait psychologique est qu'elle empêche les individus de s'engager dans des stratégies de correction susceptibles d'améliorer leurs défauts. Aussi, la protection de l'estime de soi à travers la désidentification contribue-t-elle négativement à l'amélioration de soi. Les théories de la motivation soutiennent l'idée que la motivation dans un domaine dépend de la valeur qu'on lui attribue et de la réussite estimée dans ce domaine (voir le modèle de Eccles, 1994). Ainsi, pour l'élève en difficulté qui commence à se désidentifier de la dimension scolaire, cette désidentification s'accompagne d'une baisse de la motivation intrinsèque: il travaille de moins en moins. Dès lors, ses difficultés scolaires augmentent, ce qui le conduit à se désidentifier de plus en plus pour protéger son estime de soi.

Comme lors de comparaisons défavorables où les élèves peuvent choisir de se comparer sur d'autres dimensions plus favorables, la désidentification par rapport à une dimension s'accompagne souvent d'une valorisation de nouvelles dimensions. De nouvelles dimensions deviennent fortement pertinentes pour le concept de soi

des élèves (ils leur accordent beaucoup d'importance), alors que dans le même temps, ils se désidentifient de l'école. Certains travaux ont montré que les valorisations des différents domaines varient avec les ethnies (Harter, 1998). Par exemple, il y a un lien plus fort entre le niveau scolaire et l'estime de soi chez les adolescents américains blancs que chez les adolescents américains noirs, suggérant que dans ces deux groupes, l'estime de soi n'est pas fondée sur les mêmes qualités. On peut supposer que les jeunes Américains noirs dévalorisent les expériences scolaires négatives et valorisent les domaines non scolaires dans lesquels ils excellent, ou se perçoivent plus compétents, ou pour lesquels la société américaine leur renvoie une image positive. De fait, les compétences athlétiques, le talent musical, la sexualité, soit des capacités reliées au contenu du stéréotype de l'individu noir, peuvent être beaucoup plus valorisés par les jeunes Américains noirs que les performances scolaires (Harter, 1990).

La recherche du respect sur des dimensions antiscolaires

L'élève en difficulté peut s'orienter sur un plan personnel vers une stratégie de désidentification vis-à-vis de l'école. En conséquence, son estime de soi ne sera plus affectée par les expériences scolaires d'échec. Il peut aussi adopter une stratégie centrée sur le groupe qui le conduira aussi à se désidentifier de l'école. L'élève en difficulté peut en effet, comme précédemment évoqué, choisir de se comparer aux autres élèves en échec. Dès lors, conformément aux travaux de Lemaine (1979) et à l'une des prédictions de la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986), les élèves de faible niveau scolaire peuvent choisir de se comparer avec de nouvelles dimensions moins désavantageuses pour leur groupe. Chaque membre du groupe chercherait à être respecté au sein de celui-ci sur ces nouvelles dimensions. Le sentiment de respect correspond aux évaluations que font les individus de leur position au sein d'un groupe et contribue très fortement à l'estime de soi. Smith et Tyler (1997) ont montré que lorsque des individus se sentent respectés par leur groupe, la valeur accordée par la société à ce dernier leur importe moins. Autrement dit, les élèves de niveau faible pourraient former un groupe ou une catégorie au sein de la classe dont la valeur bien que dépréciée par l'institution scolaire n'aurait que peu d'importance pour les élèves membres de ce groupe. L'important pour eux serait en effet d'être respectés par les autres membres du groupe. Plus concrètement, un élève faible pourrait préférer être meneur d'un petit groupe de « cancras » plutôt qu'anonyme en échec scolaire dans le groupe plus général des élèves.

Cette recherche du respect par des comparaisons dans un petit groupe permet, en partie, de comprendre pourquoi les élèves en échec scolaire ne souhaitent pas nécessairement s'engager dans des stratégies pour améliorer leurs résultats scolaires. Il leur faudrait dès lors choisir de se comparer à des élèves qui réussissent, soit quitter leur groupe pour aller vers les élèves de bon niveau scolaire alors que cette comparaison ne leur permettrait pas, du moins, pas immédiatement, d'occuper une

place privilégiée au sein du groupe. Être respecté est en effet une reconnaissance sociale: cela représente les évaluations d'un groupe entier et pas seulement l'opinion d'une personne unique (Smith et Tyler, 1997). Selon Anderson (1994), de nombreux jeunes hommes, des quartiers déshérités en particulier, valorisent le respect à un point tel qu'ils risqueront leur vie pour l'atteindre. On peut envisager ici un parallèle avec les «cancres» d'une classe, prêts à risquer le renvoi pour continuer d'être respectés sur les dimensions antiscolaires alors devenues référence.

La recherche de Kaplan, Peck, et Kaplan (1994) auprès d'élèves en échec met en évidence le cercle infernal dans lequel ces élèves se trouvent engagés. Ces auteurs montrent que lorsque l'échec affecte trop durement l'estime de soi des élèves, ceux-ci peuvent être conduits à développer des attitudes défensives, comme être démotivés, indifférents, voire s'opposer franchement aux normes scolaires en vigueur. Leurs résultats confirment la chaîne causale circulaire envisagée: l'échec initial explique une baisse de l'estime de soi, qui, à son tour, conduit l'élève à être moins motivé pour réussir et à adopter des conduites de refus scolaire, ce qui se traduit par un nouvel échec de l'élève, etc.

Ainsi, dans des cas extrêmes d'échecs répétés, le besoin de préserver son estime de soi peut amener l'élève à renoncer aux valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales. S'opposer activement aux normes de réussite en vigueur, et plus largement au système même de l'école, plutôt que de subir passivement l'échec et ses conséquences en termes d'estime de soi, permet de se remettre en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs: c'est le cas des «leaders négatifs» en milieu scolaire et de certains jeunes délinquants (Bourcet, 1997; Malewska-Peyre, 1990).

*Vers une synthèse possible: l'estime de soi doit être basée
sur des conceptions de soi de réussite bien organisées en mémoire*

Nous avons essayé d'apporter un éclairage théorique psychosocial non exhaustif, mais empiriquement étayé permettant de s'interroger sur l'intérêt de proposer dans le domaine de l'éducation des programmes scolaires destinés à améliorer la connaissance de soi et l'estime de soi. Les travaux présentés dans la première partie semblent alimenter l'idée que la connaissance de soi n'est pas à négliger si l'on désire lutter contre l'échec scolaire. Les conceptions de soi scolaires d'un élève peuvent être en effet déterminantes de sa motivation dans le domaine scolaire. Favoriser le développement de conceptions de soi de réussite peut par conséquent se révéler bénéfique pour l'élève. Mais si ces conceptions de soi aident à se sentir mieux, à maintenir des états affectifs positifs associés à une bonne adaptation et à accroître le sentiment d'autoefficacité, elles peuvent se révéler inopérantes dans des situations de menace. En fait, la clé du problème pourrait résider dans l'organisation en mémoire des

conceptions de soi de réussite. Nous savons en effet que des conceptions de soi de réussite bien organisées, notamment sous forme de schéma, sont accessibles aisément et facilement utilisables et utilisées (Martinot et Monteil, 1995; 2000). Dès lors, elles pourront fournir à l'élève un sentiment d'autoefficacité élevé qui accentuera les efforts accomplis et la persistance de ce dernier face à des obstacles ou des expériences aversives (Bandura, 1982; 1997). Il conviendrait donc de s'assurer que les programmes destinés à améliorer la connaissance de soi ne conduisent pas à développer des conceptions de soi trop superficielles, qui seraient difficiles à relier à d'autres conceptions de soi déjà bien définies. Cette organisation inefficace en mémoire rendrait ces conceptions de soi nouvellement acquises peu opérantes lors de situations difficiles, comme l'échec. En revanche, elles pourraient être plus aisément mobilisées dans des circonstances favorables, ou à forte désirabilité sociale, où l'élève n'aura aucun mal à les utiliser (Martinot et Monteil, 2000). Penser en bien de soi quand tout va bien n'est certainement pas le plus difficile; en revanche, continuer de croire en soi quand tout va mal peut se révéler d'une vraie utilité. C'est donc en situation de menace qu'il convient de tester l'efficacité des conceptions de soi développées ou améliorées dans le cadre de programmes favorisant la connaissance de soi.

L'atout majeur de ces conceptions de soi de réussite réside dans le fait que, quel que soit leur niveau d'organisation en mémoire, elles alimentent une estime de soi globale satisfaisante et contribuent au bien-être psychologique et physique (Taylor et Brown, 1988). Il convient cependant de s'attarder aux stratégies utilisées pour préserver les conceptions de soi de réussite et l'estime de soi de situations menaçantes. En principe, il est possible d'améliorer l'estime de soi d'un élève, en lui fournissant une rétroaction la plus objective possible à propos de ses comportements et de ses performances, mais en prenant soin d'associer à cette rétroaction une attitude optimiste d'acceptation et de confiance dans la personne de l'élève (Purkey et Novak, 1996). Toutefois, les interventions destinées à améliorer l'estime de soi doivent prêter la plus grande attention à chaque profil d'élève, et plus précisément à la relation entre ses conceptions de soi et l'importance qu'il leur accorde (Harter, Whitesell et Junkin, 1998). Cette précaution indispensable n'est malheureusement pas suffisante. En effet, il sera presque certainement impossible d'isoler un élève des situations menaçantes pour son estime de soi, donc de s'assurer qu'il n'aura pas à la protéger. Or, comme les travaux présentés en deuxième partie le montrent, les stratégies de protection de l'estime de soi sont un frein à l'amélioration de soi. Rejeter la responsabilité de ses échecs ou s'autohandicaper, choisir des points de comparaison inférieurs, se désidentifier des dimensions pour lesquelles on est peu performant, toutes ces stratégies ne favorisent guère le progrès personnel. Pour l'élève en difficulté, elles sont même susceptibles d'accroître l'échec scolaire.

Une acceptation non critique de la valeur culturelle d'une estime de soi élevée, ancrée dans des conceptions de soi de réussite insuffisamment organisées en mémoire, pourrait dès lors s'avérer contreproductive pour l'évolution du système scolaire.

Autrement dit, plutôt que de chercher à améliorer plus ou moins artificiellement et superficiellement la connaissance de soi ou l'estime de soi des élèves, il serait plus efficace de contribuer à une bonne organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire. Une nouvelle conception de soi de réussite qui se développerait dans un réseau déjà bien organisé de conceptions de soi pourrait plus facilement être reliée aux autres et deviendrait beaucoup plus efficace. Par analogie, un joueur de basket, même de très bon niveau, ne pourrait pas faire gagner son équipe à lui seul, si cette équipe n'avait pas d'existence préalable et que les joueurs n'avaient pas l'habitude de jouer ensemble. Une piste possible pour améliorer l'organisation des conceptions de soi en mémoire pourrait alors passer, non par des programmes de connaissance de soi, mais peut-être davantage par l'amélioration des compétences des élèves. Certains travaux montrent en effet que, durant l'école primaire, le concept de soi est principalement une conséquence du cumul des succès et échecs scolaires (Chapman et Tunmer, 1997; Helmke et Van Aken, 1995). Ainsi, des recherches récentes ont montré que les premières expériences dans l'apprentissage de la lecture sont très fortement prédictives de la nature positive ou négative des conceptions de soi (Chapman, Tunmer, et Prochnow, 2000). Ensuite, l'organisation en mémoire des conceptions de soi scolaires pourrait être facilitée par une association étroite de la part de l'enseignant d'évaluations objectives des performances de l'élève et de renforcements optimistes montrant sa confiance en l'élève.

NOTES

1. Comité créé en Californie dans le but de promouvoir toutes les actions et tous les programmes visant à accroître l'estime de soi de la population américaine. (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1990).
2. Question qu'il est toujours difficile de trancher, même expérimentalement, en raison des biais de désirabilité sociale toujours présents dans les tâches d'autoprésentation ou d'autodescription classiquement utilisées pour appréhender les conceptions de soi des individus (Martinot, 1995).
3. Les élèves pouvaient juger autodescriptifs au maximum 15 adjectifs de réussite et 15 d'échec.
4. Corrélation moyenne entre les scores de similarité et les classements chez les bons élèves.
5. Corrélation moyenne entre les scores de similarité et les classements chez les élèves faibles.

Abstract – The author uses a theoretical frame based on empirical studies in social psychology to discuss the supposed virtues related self-knowledge and self-esteem in the school environment. She shows that students' self conceptions, which provide an understanding of their self-knowledge, are mostly related to school success and contribute to maintaining good self-esteem. The main discussion examines the role of how these self conceptions are organized in memory and the cost of strategies used to protect them in menacing situations.

Resumen – La autora discute las supuestas virtudes del conocimiento de sí mismo y de la autoestima en el campo escolar a partir de una reflexión teórica apoyada empíricamente por trabajos de psicología social. Ella muestra que las concepciones de sí mismo de alum-

nos, que permiten aprehender el conocimiento sobre ellos mismos, están relacionadas principalmente con los logros escolares, contribuyendo así al mantenimiento de una buena autoestima. La reflexión principal del trabajo está centrada sobre el rol de la organización en la memoria de estas concepciones de sí mismo y sobre el costo de las estrategias desarrolladas para protegerlas en situaciones de peligro.

Zusammenfassung – Die Autorin diskutiert auf der Grundlage einer theoretischen Reflexion, die mit Erkenntnissen aus dem Bereich der Sozialpsychologie untermauert wird, die möglichen Vorteile einer besseren Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung im Schulumilieu. Sie zeigt, dass die Auffassung, die Schüler von sich selber haben (und die ihre Selbsterkenntnis beeinflusst) in engem Zusammenhang zum Schulerfolg steht und zur Aufrechterhaltung einer gesunden Selbsteinschätzung beiträgt. Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die Art und Weise, wie die Auffassung von sich selber in der Erinnerung abgelegt wird und welche Strategien eingesetzt werden, um dieses Ich-Konzept in einer bedrohlichen Situation zu schützen.

RÉFÉRENCES

- Anderson, E. (1994). The code of the streets. *The Atlantic Monthly*, 273, 80-94.
- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency; In J. Suls (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, p.3-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 315-333.
- Brown, J.D. et Dutton, K.A. (1995). Truth and consequences: The costs and benefits of accurate self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1288-1296.
- California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility (1990). *Toward a state of self-esteem*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Calsyn, R.J. et Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievements? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chambres, P. et Martinot, D. (1999). Contextual influences in the relationships between academic standing and academic self-beliefs. *European Psychologist*, 4, 19-32.
- Chapman, J.W. et Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E. et Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 4, 703-708.
- Crocker, J., Major, B. et Steele, C. (1998). Social Stigma. In D. Gilbert, S.T. Fiske, et G. Lindzey (dir.), *The handbook of social psychology* (4^e éd.) (p. 504-553). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Dowrick, P.W. (1977). *Videotype replay as observational learning from oneself*. Unpublished manuscript, University of Auckland.
- Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Greenwald, A.G. (1992). L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique et révise sa propre histoire, In M. Piolat, M.C. Hurlig et M.F. Pichevin (dir.), *Le Soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (p.37-76). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Guay, F., Boivin, M. et Hodges, E.V.E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology, 91*, 564-568.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls et A.G. Greenwald (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, p. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman et G.R. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi: perspectives développementales* (p. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S., Whitesell, N.R. et Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal, 35*, 653-680.
- Helmke, A. et 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.
- Kaplan, D.S., Peck, B.M. et Kaplan, H.B. (1994). Structural model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *Journal of Educational Research, 87*(3), 166-173.
- Lemaine, G. (1979). Différenciation sociale et originalité sociale. In W. Doise (dir.), *Expériences entre groupes* (p 185-219). Paris: Mouton.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires? In Camillieri, C. (dir.), *Stratégies identitaires* (p 111-141). Paris: Presses universitaires de France.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63-78.
- Markus, H.R., Smith, J. et Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1494-1512.
- Markus, H.R. et Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 42*, 38-50.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. et Monteil, J.M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction, 5*, 63-76.
- Martinot, D. et Monteil, J.M. (1996). Insertions scolaires et représentations de soi: étude expérimentale. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, et J.M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 5, p. 49-65). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Martinot, D. et Monteil, J.M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology, 140*, 119-131.
- Midgley, C., Arunkumar, R. et Urdan, T.C. (1996). «If I don't do well tomorrow, there's a reason»: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423-434.
- Monteil, J.M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris: Armand Colin.
- Nicholls, J.G. et Miller, A.T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child development, 55*, 1990-1999.

- Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom* (p. 149-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Purkey, W.W. et Novak, J.M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning and democratic practice*. New York, NY: Wadsworth.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Ruvolo, A.P. et Markus, H.R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social cognition*, 10, 95-124.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and achievement motivation? *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Setterlund, M.B. et Niedenthal, P.M. (1993). Who am I? Why am I here? Self-esteem, self-clarity, and prototype matching. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 769-780.
- Smith, H.J. et Tyler, T.R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 146-170.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel et W.G. Austin (dir.), *The psychology of intergroup relations* (2^e éd.) (p. 7-24). Chicago, IL: Nelson Hall.
- Taylor, S.E. et Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Wicklund, R.A. et Gollwitzer, P.M. (1982). *Symbolic self-completion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wills, T.A. (1987). Downward comparison as a coping mechanism. In C.R. Snyder et C.E. Ford (dir.), *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives* (p. 243-267). New York, NY: Plenum.