



HAL
open science

Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire : étude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social

Nahema Bettayeb

► **To cite this version:**

Nahema Bettayeb. Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire : étude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social. Psychologie. Université de Bordeaux, 2017. Français. NNT : 2017BORD0897 . tel-01768763

HAL Id: tel-01768763

<https://theses.hal.science/tel-01768763>

Submitted on 17 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

En vue de l'obtention du grade de

**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

Ecole Doctorale Sociétés, Politique, Santé Publique (SP2)

Psychologie

Présentée par Nahema Bettayeb

**Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire
Etude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social**

Sous la direction de Pr. Colette Sabatier

Présentée et soutenue le 15 Décembre 2017

Devant le Jury composé de :

Mme Sabatier Colette	Professeur Emérite en Psychologie Université de Bordeaux Directeur de thèse
Mme Lannegrand Lyda	Professeur en Psychologie Université de Bordeaux Président du Jury
Mme Blicharski Teresa	Maître de Conférence HDR en Psychologie Université de Toulouse II Rapporteur
Mme Roskam Isabelle	Professeur de Psychologie Université Catholique de Louvain Rapporteur
Mr Compagnone Phillipe	Maître de Conférence en Psychologie Université de Bordeaux Examineur
Mr Pierrehumbert Blaise	Directeur de Recherche Emérite Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Lausanne Examineur

Résumé

Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire

Etude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social

L'objectif de cette thèse est d'examiner comment les caractéristiques propres des enfants en milieu scolaire contribuent au lien entre le miroir social et l'élaboration du concept de soi. Cette recherche s'inscrit dans une approche psychosociale de la construction du concept de soi et s'appuie sur les ancrages théoriques de James (1890), Baldwin (1897), Wallon (1959) et plus particulièrement sur les travaux de Cooley (1902) concernant le miroir social. Les travaux de Nurra & Pansu (2009) ont permis d'améliorer l'opérationnalisation du miroir social en prenant en compte le rôle médiateur des perceptions que l'enfant prête aux autres significatifs verticaux (parents et enseignant). Pourtant des travaux montrent que les pairs (autres horizontaux) participent également au miroir social (Hue, 2006) et l'enfant évalue ses propres compétences en les comparant avec celles de ses pairs (Boissicat, et al., 2012). Ce travail propose de développer le modèle du miroir social en y intégrant les perceptions prêtées par l'enfant à ses enseignants et à ses pairs, la comparaison sociale de soi et le soutien social dans l'élaboration du concept de soi. Le recueil des données a été réalisé dans 6 écoles primaires auprès de 43 enseignants et de 1073 enfants du CE1 au CM2 (51,35% de filles). Globalement, les résultats montrent à la fois des effets médiateurs et des effets modérateurs. Le lien entre les évaluations de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant (33% de variance expliquée). Pour les évaluations de l'enfant par les pairs, les résultats se différencient en trois groupes selon les dimensions de nominations les plus saillantes. Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « compétent ajusté », le lien entre les évaluations de l'enfant par les pairs et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs (41% de variance expliquée). Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés scolaires », le lien entre les évaluations de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs (40,4% de variance expliquée). Les résultats indiquent également le rôle modérateur de la comparaison sociale, du soutien social et de l'importance accordée aux domaines dans les autoévaluations des enfants. Cette thèse souligne ainsi l'intérêt de considérer le lien complexe entre l'enfant et le milieu scolaire.

Mots- clés : Concept de soi, miroir social, comparaison sociale de soi, soutien social, enfants, milieu scolaire

Abstract

Self-Concept and looking-glass-self in the school context

Role of social comparison processes and social support

This dissertation focuses on children's contribution to the relationship between looking-glass-self and self-concept. This research has been inspired by James (1890), Baldwin (1897) and Wallon (1959) psychosocial work, especially Cooley's conception of the looking-glass-self theory (1902). Nurra & Pansu (2009) study has improved the looking-glass-self operationalization by taking into account the mediator role of vertical significant other' reflected appraisal (parents and teacher). However, study emphasized that peers may also contribute to the looking-glass-self (Hue, 2006) and that children's self-assessment may emerge from peer's comparison (Boissicat, et al., 2012). This research intends to develop the looking-glass-self model by integrating the role of horizontal significant other' reflected appraisal at elementary school (peers), social comparison and social support in the emergence of a sense of self. This study was conducted among 1073 elementary school children (51,35% girls; CE1 to CM2), their teacher's (N = 43) and has examined self-concept using Harter's psychometric scales (Harter, 1985; 2012). Results indicated mediating and moderating effects. Mediating analysis revealed that the relationship between teacher's actual appraisal and child's self-confidence could be partially mediated by teacher's reflected appraisal. The relationship between peer's assessment and child's self-confidence could be also partially mediated by peer's reflected appraisal. Results indicated that social comparison, social support and the importance given to domains of competence could be considered as moderators of the self-concept. This dissertation shows how significant other's appraisal operates in the class, their influence on the self-concept and children's contribution through the filter of significant other's reflected appraisal in school context.

Keywords : Self-concept, looking-glass-self, social comparison, social support, children, elementary school

Remerciements

La concrétisation de cette thèse est le fruit d'un travail qui n'aurait pas été possible sans la confiance et le soutien des personnes qui m'ont entourée, suivie pendant ces années. Le chemin a été parfois sinueux mais j'ai pris beaucoup de plaisir dans la réalisation de ce projet. Des moments de grandes joies et des grandes peines se sont succédé au fil de ce voyage doctoral. Je tiens à remercier les personnes significatives qui m'ont permis de développer la confiance indispensable pour réaliser cette thèse.

Mes premiers remerciements vont naturellement en direction de ma directrice de thèse Colette Sabatier pour m'avoir aidée à aboutir mon parcours doctoral en reprenant avec une grande générosité ma thèse dans le contexte difficile de la perte de mon directeur Fred Strayer. Au-delà de m'avoir admise, vous avez permis à ma pensée d'évoluer et de se structurer. Je vous remercie d'avoir profondément changé ma façon de travailler en stimulant ma zone proximale de développement avec une grande justesse et avec patience. Durant toutes les étapes d'élaboration de ce travail, vous m'avez soutenue, étayée et ouvert la porte de chez vous dès que nécessaire, c'est-à-dire très souvent. Vous avez eu la délicatesse de laisser votre empreinte sur cette thèse tout en travaillant dans la continuité de ce qui avait été insufflé par votre pair et ami.

Fred Strayer n'est plus présent physiquement mais il tient une place considérable dans la naissance de ce travail de recherche que l'on a débuté en Master 2. C'est grâce à la dynamique scientifique de Teresa et Fred que l'envie de faire de la recherche « autrement » a pris sens. Les séances de travail et les discussions collectives au bureau, au café ou à la maison sont des moments qui resteront inoubliables. Je souhaite exprimer ma plus grande gratitude à toute la famille Strayer et Blicharski pour votre accueil au sein de votre foyer.

Je remercie les membres du Jury d'avoir accepté de participer à la soutenance, Professeur Lyda Lannegrand, Professeur Isabelle Roskam, Teresa Blicharski comme rapporteurs et Philippe Compagnone et Blaise Pierrehumbert en tant qu'examineurs.

J'adresse aussi mes remerciements aux membres du Laboratoire de Psychologie de Bordeaux en particulier aux membres du Programme 3 « Développement de l'enfance à l'âge adulte en milieux écologiques », à l'équipe de l'Ecole Doctorale SP2, à Sylvie Brulé, Najat Mayet, Sandrine Cam et Denise Ben Raal du Département de Psychologie pour leurs encouragements. Je présente aussi mes plus sincères remerciements à Nathalie Savard,

Philippe Semenowicz et Dominique Argoud de l'Université Paris XII pour l'accueil chaleureux que m'avez réservé durant mes deux années d'ATER.

Ce travail n'aurait pu être concrétisé sans l'appui des directeurs d'écoles, la bienveillance des 43 enseignants qui m'ont ouvert en grand les portes de leur classe et la participation des enfants. Je vous exprime ma plus sincère gratitude et mille remerciements pour les mille enfants que j'ai pu rencontrer. Je profite de cette partie qui concerne le terrain pour préciser que cela a été rendu possible grâce aux pairs qui ont participé à la traduction des questionnaires, un grand merci à Justin Jonathan Strayer et Gaël Poli pour cet exercice rigoureux et fastidieux.

En termes de relations horizontales, je remercie mes camarades d'Université de longue date : Gaël, Judith, Sophie, Edith et Chloé et les plus récents : Alexia, Théodora pour les bons moments que l'on partage ensemble. Je pense aussi fortement à mes amis proches Caroline, Christophe, Alexandre, Tinoï et Gallus qui suivent et partagent mes aventures scolaires avec enthousiasme depuis maintenant deux décennies. J'adresse à vous cinq mes sentiments les plus affectueux et ma plus grande reconnaissance pour votre écoute et votre soutien. Je remercie aussi mes camarades, de classe et surtout de cours de récréation, qui sont toujours présents, Maxime, Mathieu, Pierre-Marie, Renald et Eva, qui je pense n'y sont pas tout à fait pour rien dans l'intérêt que je porte aux relations entre pairs à l'école primaire...

Merci infiniment à ma famille, je vous témoigne toute ma gratitude pour votre soutien dans toutes les dimensions possibles, votre disponibilité et aussi votre patience. Je vous adresse toute mon affection pour m'avoir épaulée durant tout ce parcours doctoral et scolaire. Merci à mes sœurs jumelles Soraya et Samira pour m'avoir encouragée, boostée et surtout avoir été des sources d'inspiration depuis l'enfance. Je remercie particulièrement mes parents pour le contexte de développement que vous nous avez proposé à mes sœurs et moi, ce contexte familial a largement contribué à la réalisation de ce qui me tenait le plus à cœur, étudier la Psychologie.

Sommaire

Résumé.....	i
Abstract	ii
Remerciements	iii
Sommaire.....	v
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux	ix
Liste des annexes	xi
Introduction.....	1
Contexte théorique	3
I. Le soi.....	3
1. Des modèles précurseurs aux perspectives actuelles	3
1.1. Les modèles et débats précurseurs.....	3
1.2. Les modèles et débats actuels.....	7
2. Développement des autoévaluations.....	11
II. Processus d'intériorisation des évaluations des partenaires	12
1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires	12
2. Soutien social.....	14
3. Comparaison sociale du soi	17
3.1. Précision du concept	17
3.2. Les fonctions de la comparaison sociale.....	17
3.3. La structure de la comparaison sociale	19
3.4. Les conséquences de la comparaison sociale	21
3.5. Caractéristiques développementales	22
4. Importance accordée aux domaines de compétences	23
III. L'influence du regard des autres.....	24
Questions de recherche	26
Méthode	29
I. Participants	29
II. Contexte	29
III. Procédure	29
IV. Instruments de mesure.....	30
1. Autoévaluations de l'enfant.....	31
1.1. Autoévaluations des compétences personnelles	31
1.1.1. Description des items	31
1.1.2. Procédure de validation trans-culturelle.....	32
2. Processus impliqués dans les autoévaluations	33
2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires	33
2.1.1. Description des items	33

2.1.2. Procédure de validation trans-culturelle.....	34
2.2. Soutien social.....	35
2.2.1. Description des items	35
2.2.2. Procédure de validation trans-culturelle.....	35
2.3. Comparaison sociale de soi	36
2.3.1. Description des items	36
2.3.2. Procédure de validation	37
2.4. Importance accordée aux domaines de compétences.....	38
2.4.1. Description des items	38
2.4.2. Procédure de validation trans-culturelle.....	38
3. Evaluations de l'enfant par les partenaires	40
3.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant.....	40
3.1.1. Description des items du TSR évalué par l'enseignant.....	40
3.1.2. Procédure de validation trans-culturelle du TSR.....	40
3.1.3. Description des items de l'APSE Scolaire	41
3.1.4. Procédure de validation de l'APSE.....	42
3.2. Evaluations de l'enfant par ses pairs.....	43
3.2.1. Description des items	43
3.2.2. Procédure de validation trans-culturelle.....	44
Résultats	46
I. Analyses descriptives	46
1. Stratégie d'analyse.....	46
2. Analyses descriptives des variables.....	46
2.1. Autoévaluations des compétences personnelles	46
2.2. Processus impliqués dans les autoévaluations.....	47
2.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires.....	47
2.2.2. Soutien social.....	48
2.2.3. Comparaison sociale de soi	48
2.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences.....	48
2.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires.....	49
2.3.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant	49
2.3.2. Evaluations de l'enfant par les pairs	50
II. Analyses différentielles selon et le sexe et le niveau de classe	51
1. Stratégie d'analyse.....	51
2. Analyses différentielles selon le sexe de l'enfant.....	51
2.1. Autoévaluations des compétences personnelles	51
2.2. Processus impliqués dans les autoévaluations.....	52
2.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires.....	52
2.2.2. Soutien social.....	53
2.2.3. Comparaison sociale de soi	53
2.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences.....	54
2.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires.....	54
2.3.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant	54

2.3.2 Evaluations de l'enfant par ses pairs.....	55
3. Analyses différentielles selon le niveau de classe de l'enfant.....	56
3.1. Autoévaluations des compétences personnelles.....	56
3.2. Processus impliqués dans les autoévaluations.....	56
3.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires.....	56
3.2.2. Soutien social.....	57
3.2.3. Comparaison sociale de soi.....	57
3.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences.....	58
3.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires.....	58
3.3.1 Evaluations de l'enfant par l'enseignant.....	58
3.3.2 Evaluations de l'enfant par ses pairs.....	59
III. Analyses inférentielles.....	60
1. Stratégie d'analyse.....	60
2. Variables prédictrices de la confiance en soi.....	61
2.1. Processus impliqués dans la confiance en soi.....	61
2.1.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires.....	61
2.1.2. Soutien social.....	61
2.1.3. Comparaison sociale de soi.....	62
2.1.4. Importance accordée aux domaines de compétences.....	62
2.2. Evaluations de l'enfant par les partenaires.....	63
2.2.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant.....	63
2.2.2. Evaluations de l'enfant par ses pairs.....	64
3. Prédicteurs multiples impliqués dans la confiance en soi.....	65
3.1. Processus d'intériorisation comme prédicteurs proximaux de la confiance en soi.....	65
3.2. Evaluations de l'enfant par ses partenaires significatifs comme prédicteurs distaux de la confiance en soi.....	66
4. Implications des processus d'intériorisation comme variables intermédiaires....	67
4.1. Analyses des médiations des processus d'intériorisation.....	67
4.1.1. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires.....	67
4.1.1.1. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant.....	67
4.1.1.2. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs.....	68
4.2. Analyses des modérations.....	70
4.2.1. Effet modérateur du soutien social.....	70
4.2.1.1. Effet modérateur du soutien social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi.....	70
4.2.1.2. Effet modérateur du soutien social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par les pairs et la confiance en soi.....	70
4.2.2. Effet modérateur de la comparaison sociale.....	71
4.2.2.1. Effet modérateur de la comparaison sociale de soi sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	71
4.2.3. Effet modérateur de l'importance accordée aux domaines.....	72
4.2.3.1. Effet modérateur de l'importance accordée aux domaines sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	72

4.2.3.2. Effet modérateur de l'importance accordé aux domaines sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi	73
Discussion	74
1. Autoévaluations de soi des enfants.....	74
2. Evaluations de l'enfant par l'enseignant et par les pairs et confiance en soi des enfants en milieu scolaire	75
2.1. Evaluations de l'enfant par les enseignants et par les pairs	75
2.2. Lien entre les évaluations de l'enfant par les autres significatifs et la confiance en soi des enfants	76
3. Perceptions prêtées par l'enfant à ses autres significatifs et confiance en soi.....	78
3.1. Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et aux pairs.....	78
3.2. Perceptions prêtées par l'enfant aux autres significatifs comme médiateur.....	79
4. Soutien social et confiance en soi.....	80
4.1. Soutien social.....	80
4.2. Soutien social comme modérateur.....	81
5. Comparaison sociale de soi et confiance en soi.....	82
5.1. Comparaison sociale de soi	82
5.2. Comparaison sociale de soi comme modérateur	83
6. Importance accordée aux domaines de compétences scolaire et confiance en soi....	84
6.1. Importance accordée aux domaines de compétences	84
6.2. Importance accordée aux domaines de compétences comme modérateur.....	84
7. Une vision plus intégrée des résultats	85
Limites	87
Conclusion	89
Références bibliographiques.....	91
Annexes.....	105

Liste des figures

Figure 1. Modèle d'analyse	26
---	----

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des enfants par niveau et par sexe	29
Tableau 2. Indices de la structure de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)	32
Tableau 3. Indices de fiabilité de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)	32
Tableau 4. Indices de la structure des échelles des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires	34
Tableau 5. Indices de fiabilité des échelles des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires	34
Tableau 6. Indices de la structure de l'échelle de soutien social (SSSC).....	35
Tableau 7. Indices de fiabilité de l'échelle de soutien social (SSSC).....	36
Tableau 8. Indices de la structure de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS)	37
Tableau 9. Indices de fiabilité de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS).....	37
Tableau 10. Indices de la structure de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC)	39
Tableau 11. Indices de corrélations inter-items de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC).....	39
Tableau 12. Indices de la structure de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (TSR par l'enseignant).....	40
Tableau 13. Indices de fiabilité de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (TSR par l'enseignant).....	41
Tableau 14. Indices de la structure de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (APSE).....	42
Tableau 15. Indices de corrélations inter-items de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (APSE)	43
Tableau 16. Indices de la structure des évaluations de l'enfant par les pairs	44
Tableau 17. Indices de fiabilité des évaluations de l'enfant par les pairs	45
Tableau 18. Caractéristiques générales de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)	46
Tableau 19. Caractéristiques générales des perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires	47
Tableau 20. Caractéristiques générales de l'échelle de soutien social (SSSC)	48
Tableau 21. Caractéristiques générales de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS)	48
Tableau 22. Caractéristiques générales de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC)	49
Tableau 23. Caractéristiques générales des évaluations de l'enfant par l'enseignant	50
Tableau 24. Caractéristiques générales des évaluations de l'enfant par les pairs.....	50

Tableau 25. Comparaisons des moyennes des autoévaluations de soi de l'enfant selon le sexe de l'enfant	51
Tableau 26. Comparaisons des moyennes des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires selon le sexe de l'enfant	52
Tableau 27. Comparaisons des moyennes du soutien social selon le sexe de l'enfant.....	53
Tableau 28. Comparaisons des moyennes de la comparaison sociale de soi selon le sexe de l'enfant.....	53
Tableau 29. Comparaisons des moyennes de l'importance accordée aux domaines de compétences selon le sexe de l'enfant.....	54
Tableau 30. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par l'enseignant selon le sexe de l'enfant.....	55
Tableau 31. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par ses pairs selon le sexe de l'enfant.....	55
Tableau 32. Comparaisons des moyennes des autoévaluations de soi de l'enfant selon le niveau de l'enfant	56
Tableau 33. Comparaisons des moyennes des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires selon le niveau de l'enfant.....	56
Tableau 34. Comparaisons des moyennes du soutien social selon le niveau de l'enfant	57
Tableau 35. Comparaisons des moyennes de la comparaison sociale de soi selon le niveau de l'enfant.....	57
Tableau 36. Comparaisons des moyennes de l'importance accordée aux domaines de compétences selon le niveau de l'enfant.....	58
Tableau 37. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par son enseignant selon le niveau de l'enfant	59
Tableau 38. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par ses pairs selon le niveau de l'enfant	59
Tableau 39. Coefficients de régressions des dimensions de perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires sur la confiance en soi	61
Tableau 40. Coefficients de régressions des dimensions du soutien social sur la confiance en soi	61
Tableau 41. Coefficients de régressions des dimensions de la comparaison sociale de soi sur la confiance en soi	62
Tableau 42. Coefficients de régressions des dimensions de l'importance accordée aux domaines de compétences sur la confiance en soi	62
Tableau 43. Coefficients de régressions des dimensions des évaluations de l'enfant par l'enseignant sur la confiance en soi.....	63
Tableau 44. Coefficients de régressions des dimensions des évaluations de l'enfant par les pairs sur la confiance en soi.....	64
Tableau 45. Régressions des processus d'intériorisation comme prédicteurs de la confiance en soi.....	65

Tableau 46. Régressions des évaluations de l'enfant par les partenaires comme prédicteurs de la confiance en soi	66
Tableau 47a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi	67
Tableau 48a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés scolaires) et la confiance en soi	68
Tableau 49a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par les pairs (compétent ajusté) et la confiance en soi.....	69
Tableau 50. Effet modérateur du soutien social global sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi.....	70
Tableau 51. Effet modérateur de la comparaison sociale (identification ascendante) sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	71
Tableau 52. Effet modérateur de la comparaison sociale (différenciation descendante) sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	71
Tableau 53. Effet modérateur de l'importance accordée au domaine social sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	72
Tableau 54. Effet modérateur de l'importance accordée à l'apparence sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.....	72
Tableau 55. Effet modérateur de l'importance accordé au domaine social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) et la confiance en soi	73
Tableau 56. Effet modérateur de l'importance accordé au domaine physique sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) et la confiance en soi	73

Liste des annexes

1. Exemples d'items	105
1.1. Autoévaluations des compétences personnelles	105
1.2. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires	106
1.3. Soutien social.....	107
1.4. Comparaison sociale de soi	107
1.5. Importance accordée aux domaines de compétences	108
1.6. Evaluations de l'enfant par l'enseignant.....	109
1.7. Evaluations de l'enfant par les pairs.....	111
2. Livret enfant	112

Introduction

« Connais-toi toi-même », cette maxime gravée sur le fronton du Temple de Delphes a connu une immense postérité depuis l'Antiquité. Ce succès témoigne de l'importance séculaire accordée au concept de soi. L'interprétation première de cette inscription était d'ordre religieux, car elle se poursuivait par « et tu connaîtras l'univers et les dieux ». Les multiples relectures l'ont restituée par la suite sur un plan plus philosophique. La préoccupation pour le concept de soi reste centrale encore aujourd'hui et a dépassé les aspects purement philosophiques par son expansion dans les autres domaines des Sciences Humaines et Sociales.

La question du concept de soi dans le développement des individus a une place fondamentale dans la recherche en psychologie et suscite encore aujourd'hui un grand intérêt pour les chercheurs. Des ancrages théoriques de James (1890), Baldwin (1897), Wallon (1959) et plus particulièrement sur les travaux de Cooley (1902) concernant le miroir social aux travaux plus actuels (Hue, 2006; Nurra, & Pansu, 2009), les recherches ont contribué à accorder une place centrale au milieu social dans la construction du concept de soi tant sur un plan conceptuel que sur les aspects plus opérationnels. Ces apports théoriques sur le concept de soi ont posé les premières pierres de ce champ de recherche et les questions posées restent particulièrement actives. Au-delà de l'influence du milieu sur la personne, ces modèles soulignent la contribution de l'individu dans son développement dans la façon dont il interprète le regard des autres significatifs avec la théorie du miroir social. L'enfant posséderait ses propres caractéristiques qui lui permettraient d'envisager le regard d'autrui. Les perceptions que l'enfant prête à son entourage, le soutien qu'il pense recevoir, la façon dont il se compare et l'importance qu'il accorde aux domaines de compétences modèleraient l'influence du regard de l'autre sur l'élaboration de soi.

L'être humain est dès sa naissance un être social en perpétuelle interaction avec son environnement de vie. Grâce à son action au sein de son milieu, l'individu va mettre en place des stratégies pour s'y adapter. Les enfants évoluent dans plusieurs milieux sociaux, ceux qu'ils fréquentent le plus régulièrement sont la famille et l'école. La famille constitue le premier milieu de socialisation, les parents et la fratrie constituent les partenaires privilégiés. L'école offre un nouveau milieu d'expérience pour l'enfant où il va interagir, créer des liens avec les enseignants et les camarades. Il est fondamental de comprendre ce qui se joue au sein de ce milieu afin d'éclairer comment l'enfant développe une certaine confiance en lui. Les expériences vécues de l'enfant en milieu scolaire laisseront leurs empreintes dans l'élaboration de soi.

Les recherches en psychologie de l'éducation se sont souvent centrées sur la notion de réussite scolaire, pourtant l'école est un lieu de vie à part entière où l'enfant développe ses compétences personnelles et sociales. L'école constitue un espace privilégié qui fonctionne avec des valeurs et des normes qui peuvent plus ou moins être différentes de celles de la famille. Dans le contexte de la classe, le lien entre l'enfant et l'enseignant a fait l'objet de nombreux travaux. Pourtant, les pairs tiennent aussi une place majeure dans la dynamique sociale de la classe et dans le développement des compétences psychosociales de l'enfant. Les enfants à travers le temps passé à l'école et les diverses activités qu'ils partagent s'approprient cet espace scolaire. En ce sens, l'école est un espace structuré par les adultes notamment les enseignants, mais aussi par les enfants. Les enfants possèdent leurs jeux, leurs codes de langage et créent ainsi leurs propres normes et valeurs, le groupe de pairs pourrait être considéré comme une microsociété. Certains auteurs parlent d'une « culture enfantine » à part entière (Delalande, 2001). Les pairs participent à la construction de soi de l'enfant, ils pourraient constituer une base de référence pour se comparer et s'évaluer à partir de leur regard, ils feraient partie intégrante du miroir social.

Notre préoccupation n'est pas de promouvoir la confiance en soi en tant que telle comme s'il s'agissait de l'augmenter pour résoudre les difficultés rencontrées par les individus. L'idée est plutôt de comprendre la confiance en soi comme une caractéristique humaine qui se développe à la lumière d'autres processus relatifs au fonctionnement propre de la personne et de facteurs sociaux.

Dans l'introduction théorique, on envisagera tout d'abord le contexte historique dans lequel le concept de soi a été étudié et on précisera où se situent les modèles et débats actuels. En s'inspirant plus particulièrement des travaux de Cooley sur le miroir social, on étudiera ensuite les processus impliqués dans l'élaboration du concept de soi à partir des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires en milieu scolaire, du soutien social, de la comparaison sociale de soi et de l'importance accordée aux domaines de compétences. On développera ensuite la question de l'influence du regard de l'autre dans l'élaboration du concept de soi des enfants. Au fur et à mesure de cette introduction, on verra se dessiner les éclairages qui nous ont amené à nous demander comment les caractéristiques des enfants en milieu scolaire contribuent au lien entre le miroir social et l'élaboration du concept de soi. Ce qui amènera à développer la thèse sur un plan classique avec la méthode, la présentation des résultats, la discussion sans oublier les limites.

Contexte théorique

I. Le soi

1. Des modèles précurseurs aux perspectives actuelles

1.1. Les modèles et débats précurseurs

La richesse de l'œuvre de William James notamment dans l'intérêt qu'il porte dans ses travaux aux sciences naturelles, à la psychologie et la philosophie ne saurait se réduire à son œuvre majeure « Principles of Psychology » (1890). Cependant, cet ouvrage tient une place centrale dans le paysage des sciences humaines car James y pose les bases de la psychologie moderne. Il propose de traiter les « phénomènes mentaux » de façon scientifique dans une perspective empirique radicale. Sa description du soi prend en compte les multiples expériences vécues par les individus ce qui marque une rupture radicale avec la pensée philosophique dominante à cette époque. Il conçoit le soi et la conscience de soi comme un flux entre l'individu et le monde. Selon lui, c'est l'expérience du monde qui formerait notre conscience de soi et notre conscience de soi construirait le monde. Malgré, une catégorisation de la pensée sur le soi de James par certains auteurs sur un plan purement intra-individuel, sa conception du soi est fondamentalement un phénomène en interdépendance avec le monde dans lequel l'individu vit, l'individu et le monde étant considéré en constante évolution.

Dans sa description du soi, James propose une distinction entre le Soi-agent qui exécute (Je comme sujet), et le Soi-objet (Moi comme objet de connaissance), c'est le Je qui aurait conscience du Moi. Le Moi se réfère aux expériences sociales de la personne (1890) et recouvre la notion d'identité personnelle. Un autre apport de ses idées réside dans sa proposition du caractère multidimensionnel du soi, il met en évidence des catégories de soi et amène une hiérarchisation des dimensions du soi. Le soi matériel qui renvoie aux attributs matériels comme le corps et les vêtements, le soi social qui correspond à la façon dont nous nous présentons à autrui et le soi spirituel qui renvoie à notre intériorité. Un caractère hiérarchique de ces trois dimensions est développé allant du niveau bas avec le soi matériel au niveau le plus élevé avec le soi spirituel. Cette hiérarchie comprend un niveau intermédiaire qui correspond au soi social.

Sa contribution se situe aussi dans une première tentative de définir l'estime de soi. Selon James l'estime de soi dépend entièrement du rapport entre ce que nous sommes actuellement et nos potentialités sous la forme mathématique d'une fraction avec au numérateur nos succès /réussites et au dénominateur nos prétentions.

Dans cette équation, il est possible d'augmenter l'estime de soi, soit en diminuant le dénominateur soit en augmentant le numérateur. Des études plus actuelles ont examiné ces notions de soi réel et soi idéal (Harter, 1999; Nurra, 2008).

Les apports des travaux de James sont donc multiples, les principales avancées résident dans sa tentative de proposer une première modélisation multidimensionnelle et hiérarchique du soi, par l'intégration du soi social comme composante intrinsèque, de discuter la distinction entre le moi et le je, mais aussi par sa volonté de mettre l'accent sur les principes d'interdépendance et d'évolution entre le soi et le monde. Néanmoins, sa théorie ne nous donne que peu d'informations sur la façon dont autrui contribue à l'évaluation que la personne fait d'elle-même et la façon dont la personne intériorise le regard d'autrui.

James Mark Baldwin, contemporain de James, œuvre dans une approche centrée sur la sociogenèse du soi. Baldwin (1897) propose une discussion de la théorie de l'évolution appliquée au développement social du soi. Il observe dans l'organisation de la société les mêmes patterns de développement que dans l'évolution du jeune enfant. Il soutient l'idée d'un lien d'interdépendance entre l'individu et la société. En ce sens, le soi est conçu comme le résultat du développement social et culturel de l'individu. Selon Baldwin, le soi devrait être appréhendé uniquement en termes sociaux et propose le concept de socius pour illustrer cette idée. Le socius correspond à la dialectique incessante entre les notions d'ego et d'alter, modélisée de façon bipolaire dans sa conception, mais qu'il décrit comme inextricablement reliées, car constitutifs du soi. L'ego correspond dans cette théorie aux pensées que nous avons sur nous-mêmes et l'alter renvoie aux pensées que nous avons sur les autres. Le concept de socius a posé des soucis d'opérationnalisation sur le plan empirique.

Le courant de l'interactionnisme symbolique initié par Baldwin propose une vision radicale sur la place d'autrui dans la conceptualisation du soi et clarifie les principes énoncés par James. Au-delà d'appréhender les aspects sociaux comme une « simple » composante du soi, Baldwin présente une modélisation du soi comme résultat de la sociogenèse.

Les idées de Baldwin trouveront un grand écho en France, en particulier dans la théorie du développement social de l'enfant de Wallon (1959). La question du rôle de l'autre dans le développement de la conscience de soi avec la relecture de la notion de « socius » et l'importance accordée à l'environnement (c.-à-d. au milieu pour Wallon) dans le processus de socialisation tiennent une place fondamentale et ont été largement inspirés par l'œuvre de Baldwin. Selon Wallon, le milieu est le complément indispensable de l'être vivant et l'enfant se construit en interaction étroite avec le milieu. Il défend même l'idée que l'individu est

biologiquement et génétiquement un être social. Selon lui, les rapports entre l'individu et le milieu sont basés sur des actions réciproques et des transformations mutuelles, qui mettent l'individu en présence de nouvelles nécessités, de nouveaux moyens et limitations qui accroissent ses possibilités de se développer vers un état d'équilibre transitoire. Plusieurs milieux coexistent chez un même individu, les milieux qu'il fréquente et ceux qu'il imagine constituent un moule qui laisse son empreinte sur la personne. Il ne s'agit pas d'une empreinte passivement subie, ces milieux sont transformés par les activités qui s'y déroulent et les perceptions développées par l'individu. Sa définition du milieu inclut la façon dont l'individu perçoit le milieu dans lequel il évolue. Le lien complexe individu/milieu est basé sur les caractéristiques objectivables et sur des aspects plus subjectifs par la prise en compte des perceptions de l'individu comme des forces en présence. Ainsi, l'étude de l'enfant nécessite celle du milieu ou des milieux dans lequel il évolue, mais exige aussi la prise en compte de la façon dont l'enfant entre en contact et perçoit ces milieux, capacités en évolution notamment avec l'âge. Dans la perspective de Wallon, tout progrès dans la conscience de soi entraîne un progrès dans la capacité à imaginer la société, les rapports entre le soi et le milieu sont appréhendés par Wallon en termes de transformations mutuelles.

Cooley et Mead reconnaissent avoir tous deux été largement inspirés par les travaux de James et Baldwin notamment dans la vision du soi comme produit social et culturel. Leurs apports résident dans la clarification du rôle de l'environnement social « externe » dans la construction de soi et dans la tentative de définir les caractéristiques de cet autre.

Dans cette perspective psychosociale du soi, Cooley (1902), à la même époque que James et Baldwin, développe la théorie du miroir social et avance que l'individu s'éprouverait à travers le prisme de la relation à autrui, par l'intégration des attitudes des autres significatifs à son égard. La contribution majeure de la théorie du « looking-glass-self » (c.-à-d. miroir social) réside dans sa tentative d'améliorer la compréhension du phénomène de construction de soi à travers la métaphore du miroir « un miroir dans lequel nous pouvons voir comment nous sommes » (Cooley, 1902). La valeur que l'individu s'accorde dans cette perspective est largement affectée par le processus d'intériorisation du regard d'autrui. Le regard positif de l'autre significatif amènerait une autoévaluation positive et le regard négatif d'autrui entraînerait une évaluation de soi négative. Ce processus d'intériorisation apparaîtrait très jeune à travers le regard des autres significatifs que représentent les parents puis s'élargirait avec l'âge et la diversité des expériences sociales selon les contextes fréquentés par l'enfant.

Plus tard, Mead (1934) en continuité des travaux sur le miroir social de Cooley (1902) défendra l'idée selon laquelle les individus se construisent une représentation d'eux même en référence à un autrui généralisé, incluant la culture, plutôt qu'aux autrui significatifs. Dans une vision élargie, Mead reprendra l'idée de l'interaction étroite et interdépendante entre l'individu et la société initiée par Baldwin (1897) et l'appliquera à la théorie du miroir social de Cooley (1902). L'individu ne se construirait pas à travers le regard d'un autrui isolé, mais à partir du regard intériorisé d'un groupe complexe qui fonctionne avec un ensemble de règles et de normes subjectives, néanmoins opérantes.

Dans une perspective plus clinique, Adler défend l'idée d'un sentiment d'infériorité qui serait présent dès le début de l'existence psychique (1927, 1933). Ce sentiment d'infériorité serait issu de l'immaturité organique du bébé humain et ce serait par un phénomène de comparaison avec les proches (p. ex. l'enfant face aux adultes) que ce sentiment se renforcerait avec le temps. Ce sentiment d'infériorité amènerait l'individu à développer une volonté de puissance comme phénomène de compensation qui lui permettrait d'avoir une emprise sur son environnement. L'objectif de la résolution de ce conflit entre sentiment d'infériorité et volonté de puissance serait de répondre au besoin de se sentir compétent et efficace dans son environnement. Il envisage le lien entre l'individu et le milieu comme ayant une influence réciproque et met l'accent sur le caractère actif de la personne dans son environnement. Selon Adler (1927, 1933) les perceptions se construiraient toujours sur la base de choix qui amèneraient l'individu à s'orienter dans le « chaos » de la vie.

Ces modèles précurseurs dans le champ de recherche sur le soi, même s'ils se situent sur un plan très théorique, ont constitué et constituent encore aujourd'hui des bases de références robustes. Les recherches plus actuelles ont pris appui sur ces propositions et tentent de les mettre à l'épreuve sur un plan plus empirique tout en poursuivant le travail de réflexion théorique à partir de ces travaux princeps. Les apports de ces modèles sont multiples et ont eu le mérite de mettre en lumière la place essentielle que l'on doit accorder au milieu notamment social dans la compréhension de la construction de la personne, ces propositions mettent l'accent sur le rôle de l'entourage et des autrui significatifs dans la façon dont la personne va s'estimer. Ces modèles soulignent la part active de l'individu dans son développement et discutent la façon dont il intériorise le regard de l'autre avec la théorie du miroir social et esquissent le phénomène de comparaison sociale. Ce contexte théorique a posé les premières pierres des avancées de ce champ de recherche et les questions posées restent particulièrement actives aujourd'hui.

1.2. Les modèles et débats actuels

Les perspectives des années 60 à 90 s'appuient sur les travaux précurseurs de l'approche psychosociale. Ces modèles élargissent le débat et s'interrogent sur les définitions et la mesure de l'estime de soi, ils cherchent à identifier les éléments constitutifs de l'estime de soi. Une discussion vive existe alors dans le champ des travaux sur le soi, dans laquelle s'opposent deux principaux modèles au sujet du caractère unidimensionnel ou multidimensionnel du concept de soi.

Ces discussions et préoccupations se sont concrétisées, à la différence de leurs précurseurs, dans l'élaboration d'instruments de mesure fiables afin de mesurer le concept. Ils ont mis à profit, les progrès réalisés en psychométrie. Rosenberg (1965) considère le soi comme une entité globale, une appréciation générale et décontextualisée que la personne a d'elle-même. Rosenberg propose la première opérationnalisation sous la forme d'une échelle qui souligne le caractère unidimensionnel de l'autoévaluation de soi (Rosenberg, 1965). Par contre, Coopersmith (1959) est plutôt partisan du caractère multidimensionnel de l'estime de soi. A la même époque que l'échelle de Rosenberg, il propose une échelle centrée sur les différents domaines de vie de l'individu (Coopersmith, 1959). Ces deux premières échelles s'adressaient en premier lieu à une population adolescente et adulte, les mesures adaptées à une population d'enfants ont été développées plus tardivement. L'échelle de Rosenberg est restée jusqu'à aujourd'hui l'échelle de référence dans le courant qui défend l'idée d'une estime de soi unidimensionnelle. Néanmoins, dans l'approche multidimensionnelle, de nombreuses échelles ont été développées depuis les travaux de Coopersmith.

Harter fait partie des auteurs contemporains les plus influents dans le domaine de l'estime de soi notamment chez les enfants. Dans une perspective développementale, elle est la première à avoir introduit une théorie centrée sur l'évolution de l'estime de soi tout au long de la vie et à proposer des outils de mesures selon l'âge de la personne. Les échelles concernent les différents âges de la vie et sont adaptés aux évaluations auprès de populations comme les très jeunes enfants, les enfants d'âge scolaire, les adolescents et les adultes. Selon Harter, l'estime de soi correspond à l'évaluation globale de la valeur que l'individu s'accorde en tant que personne (Harter, 1982). L'estime de soi est appréhendée comme les perceptions que le sujet a de lui-même. L'estime de soi serait le produit de l'adéquation entre les aspirations et les succès de l'individu. En ce sens, Harter conserve la définition de l'estime de soi initialement avancée par James (1890).

Selon Harter, les déterminants associés à l'estime de soi sont de deux ordres, d'une part l'estime de soi serait largement influencée par la qualité du soutien social perçu et par les autoévaluations de ses compétences selon les domaines. Dès 1982, tout en conservant le caractère global de l'estime de soi en tant qu'appréciation globale de sa valeur propre, Harter propose une évaluation différenciée dans divers domaines de compétences qui fonctionneraient de façon relativement indépendante. Elle présente dans sa première version trois domaines de compétences (c.-à-d. scolaire, social et sport) et une dimension relative à l'estime de soi (Harter, 1982). Dans une seconde opérationnalisation du concept de soi, elle ajoute les deux domaines de compétences relatifs à l'apparence et à la conduite (Harter, 1985). Une troisième version réajustée est proposée (Harter, 2012), les transformations portent principalement sur le contenu de la dimension « Social » (c.-à-d. le contenu antérieurement centré sur l'acceptation sociale devient la compétence sociale).

A l'instar de Harter, d'autres chercheurs ont permis une actualisation de la théorie de James (1890). Certains chercheurs ont mis l'accent sur la modélisation du concept de soi et renouent avec la notion de hiérarchie initialement exprimée dans les travaux de James. Dans une revue de littérature critique, Shavelson, Hubner et Stanton (1976) mettent en évidence une grande variabilité et un manque de clarté du concept dans les études. Leurs critiques principales résident sur les aspects définitoires du concept de soi et sur les aspects méthodologiques. Selon ces derniers, le concept de soi est « la perception qu'a une personne d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les autres significatifs ». Le concept de soi posséderait intrinsèquement une caractéristique évaluative qui correspond à l'estime de soi. Le concept de soi se structurerait en deux composantes : le « within construct » et le « between constructs » et possèderaient sept caractéristiques : le concept de soi serait organisé, multidimensionnel, hiérarchique, stable, développemental, évaluatif et différentiel.

Malgré ces tentatives de clarifications, certains auteurs (Byrne, 1996; Hattie, & Marsh, 1996) rappellent qu'aucune distinction n'a pu être établie entre estime de soi et concept de soi et plaident pour une certaine interchangeabilité de ces deux notions. Dans cette volonté de contribuer à ces débats toujours très actifs dans ce champ de recherche, les travaux de l'équipe bordelaise proposent d'engager une clarification tant sur le plan conceptuel que sur le plan de l'opérationnalisation. Trois niveaux d'analyse ont pu être dégagés : la confiance en soi, l'estime de soi, l'image de soi (Bettayeb, 2012; Hue, Rouse, Bon, & Strayer, 2009, Hue, 2006). La confiance en soi renvoie au sentiment général que l'on a de soi. La confiance en soi

correspond à ce qui est nommé concept de soi dans l'étude de Shavelson, Hubner et Stanton (1976), mais diffère dans sa structure. La confiance en soi se compose à la fois de l'estime de soi et des perceptions de compétences spécifiques. L'estime de soi renvoie à une approche dimensionnelle avec un caractère décontextualisé et évaluatif. L'image de soi se réfère à l'aspect multidimensionnel que l'individu a de lui-même et de ses compétences dans une situation donnée, c'est-à-dire pour les enfants dans les domaines académiques et plus psychosociaux. Ce modèle reste dans la perspective des principes théoriques de James (1890) et tient compte à la fois des apports de Rosenberg (1965), de Coopersmith (1959), de Harter (1982, 1985, 2012) et de Shavelson Hubner et Stanton (1976) qui au-delà des différences dans leur modélisation, ne semble pas a priori incompatibles. La spécificité des travaux de l'équipe bordelaise réside dans sa modélisation appliquée aux enfants en milieu scolaire.

Dans le contexte de recherche européen, l'intérêt pour l'estime de soi et le manque d'outils adaptés aux enfants en langue française a amené les chercheurs à accueillir les travaux de Harter de façon très favorable. Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Carretta (1987) proposent une revue comparative en langue française à partir de la synthèse de Wylie (1961) dans laquelle il dégage deux outils destinés aux enfants le PH (Piers, & Harris, 1964) et le SEI de Coopersmith (1959). Ces deux questionnaires constituaient alors les seuls questionnaires d'estime de soi des enfants en langue française. Le PH composé de 80 items dégageait alors plusieurs domaines compilés en une note totale qui renvoyait à un score d'estime de soi globale. Le SEI se composait quant à lui de 58 questions et proposait à la fois une note globale d'estime de soi et la prise en compte de notes par domaines. Ces deux questionnaires consistaient en une liste de questions à choix forcé (c.-à-d. choix de réponse dichotomique : oui ou non; me ressemble ou ne me ressemble pas).

A partir de cette synthèse et de façon postérieure à l'étude de Wylie (1961), le premier questionnaire PCSC (Harter, 1982) avec une présentation originale a fait son apparition dans ce champ de recherche. Harter tranche sur le caractère multidimensionnel de soi et centre son outil sur l'évaluation différenciée de l'enfant par domaines de compétences. Dans une reprise de la définition de James (1890), il aurait selon Harter autant de sentiment de satisfaction de soi que de domaines d'activités dans lequel l'individu est amené à élaborer une évaluation de lui-même. Le caractère original réside dans la formulation des questions en proposant par un style de formulation indirecte, l'identification à deux groupes d'enfants. Elle rompt avec le caractère à choix forcé en incluant quatre propositions de réponse ce qui aurait pour avantage de réduire la tendance à la désirabilité sociale. Ce format renouvelé propose une certaine

accessibilité et est attrayant pour les enfants. L'adaptation du SPP en contexte francophone suisse de Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Carretta (1987) a permis aux travaux de Harter de recevoir un écho considérable notamment en France.

A partir de ce moment, une attention a été apportée au développement de mesures adaptées aux enfants. Les recherches explorent la possibilité d'intégrer les débats actifs sur le caractère uni ou multidimensionnel de l'estime de soi et de créer un outil en langue française sans passer par le processus de traduction et de validation de questionnaire anglophone. Le questionnaire ETES issu des travaux d'une équipe de recherche toulousaine pose alors l'hypothèse de la possibilité de développer une échelle d'estime de soi qui prend en compte à la fois le caractère unidimensionnelle de l'estime de soi avec une note globale et le caractère multidimensionnel avec une note par domaine, en s'inspirant des qualités relatives des échelles existantes notamment celle de Rosenberg (1965), Coopersmith (1959) et Harter (1982), elle se compose de 60 items répartis dans cinq domaines (c.-à-d. soi physique, soi scolaire, soi social, soi émotionnel, soi futur) avec un format de réponse en choix forcé. La première version de l'ETES concerne néanmoins une population d'adolescents et a ensuite été adaptée à la population enfant (Oubrayrie, De Léonardis, & Safont, 1994).

D'autres études se sont intéressées à souligner les facteurs impliqués dans la construction des autoévaluations. Les répercussions de l'échec scolaire sur les autoévaluations de soi et l'impact des solutions pédagogiques proposées comme les effets du redoublement et l'orientation dans les classes dites spécialisées sur les autoévaluations, ont largement été mis en lumière dans la littérature (Pierrehumbert, Zazone, Kauer, Tchicaloff, & Plancherel, 1988; Pierrehumbert, 1991). Jusqu'alors, les études mettaient en évidence une corrélation forte entre échec scolaire et estime de soi faible (Coopersmith, 1959; Harter, 1982; Piers & Harris, 1964). Or, les travaux de Pierrehumbert (1988, 1991) montrent plutôt un effet de préservation de l'estime de soi des élèves bénéficiant des mesures pédagogiques. Une majeure partie des études s'est attachée à étudier d'une part, la relation entre estime de soi et réussite scolaire, d'autre part, la relation entre estime de soi et performance scolaire (Altmann, & Dupont, 1988; Hansford, & Hattie, 1982; Lyon, & MacDonald, 1990; Skaalvik, & Hagtvet, 1990). La difficulté résidait alors dans le sens de la relation entre estime de soi et réussite, ou performance scolaire. Il existerait une spirale positive entre estime de soi et réussite scolaire (Monteil, & Huguet, 2002). Cette hypothèse de bidirectionnalité permet un consensus dans les questions relatives au lien entre estime de soi et réussite en contexte scolaire.

2. Développement des autoévaluations

Harter met l'accent sur le caractère développemental du concept de soi et l'influence des capacités de décentration de soi qui permettraient à l'enfant d'avoir une vision plus nuancée avec l'âge. Le nombre de domaines de perceptions de soi augmenterait avec l'âge (Harter, 1982, 1999; Lamia, Blicharski, & Compagnone, 1995; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) et une perception de soi plus générale apparaîtrait au milieu de l'enfance. L'écart le plus important se situerait entre les perceptions dans le domaine de l'apparence et les compétences physiques (Lamia, Tap, & Sordes-Ader, 2011).

Cette décentration de soi grandissante amènerait à observer une diminution générale de l'autoévaluation avec l'âge, avec une évaluation plus critique de soi et de ses compétences (Harter, 1983, 1999; Hue, 2006; Lamia, Blicharski, & Compagnone, 1995; Lamia, Tap, & Sordes-Ader, 2011). Sur un plan différentiel selon le sexe, la littérature montre une plus forte valorisation de soi des garçons par rapport aux filles (Harter, 1983, 1999; Hue, 2006; Lamia, Blicharski, & Compagnone, 1995) et une plus forte valorisation des garçons dans le domaine sportif (Hue, Rousse, Bon, & Strayer, 2009). Les différences selon le sexe montrent plus faible valorisation chez les filles sur les dimensions relatives aux compétences physiques et apparence et une plus forte valorisation sur la dimension relative à la conduite chez les filles (Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987).

Ces tendances se retrouvent dans les travaux plus récents, des différences selon l'âge, le sexe et la version de l'outil PCSC (Strayer, Bettayeb, & Rousse, 2012, 2013) ont été mises en évidence. Ces travaux indiquent une baisse significative de l'image de soi « Compétente » des filles et des garçons en fonction de l'âge. La plupart des enfants de 6 et 7 ans sont classifiés comme ayant une image de soi « Compétente » ou « Inférieure ». Toutefois, avec l'âge, la fréquentation des profils plus nuancés d'image de soi « Académique, Sociale et Sportive » augmente. Ces tendances développementales apparaîtraient plus précocement chez les filles et un à deux ans plus tard chez les garçons (Strayer, Bettayeb, & Rousse, 2013). Les résultats relatifs aux effets du sexe sur la construction de l'image de soi de l'enfant rapportent une plus grande proportion de garçons dans les profils d'image de soi « Compétente » et « Sociale », les filles se retrouvent plutôt réparties dans les profils d'image de soi « Compétente » ou « Inférieure » (Strayer, Bettayeb, & Rousse 2012). Ces résultats corroborent et prolongent les travaux empiriques sur le concept de soi durant l'enfance.

II. Processus d'intériorisation des évaluations des partenaires

1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Dans la continuité de la théorie du miroir social, les études actuelles se sont efforcées de reprendre et revisiter les travaux de Cooley (1902). Ces études reprennent la métaphore du miroir à travers les concepts de « significant other's reflective appraisals » en référence aux perceptions prêtées par l'enfant aux autres significatifs et de « significant other's actual appraisals » qui renvoie aux perceptions qu'ont les autres significatifs à propos de l'enfant (Bouchey, & Harter, 2005; Nurra & Pansu, 2009; Wallace, & Tice, 2012).

Ces études mettent en évidence un lien élevé entre les perceptions prêtées par l'enfant aux autres significatifs et les évaluations de soi (Felson, 1985, 1989; Nurra, & Pansu, 2009) et un lien plus faible entre les évaluations directes des autres significatifs et les évaluations de soi (Cook, & Douglas, 1998; Felson, 1985). Ce modèle prend non seulement en compte l'influence dite « directe » de l'évaluation de l'enfant par ses partenaires sur les autoévaluations de soi comme opérationnalisation classique du miroir social et met l'accent sur la façon dont l'enfant intériorise les évaluations issues de ses partenaires. Ainsi, les perceptions prêtées par l'enfant à ses autres significatifs contribueraient significativement à la relation entre l'évaluation de l'enfant par les autres significatifs et l'évaluation qu'il a de lui-même.

La proposition théorique d'un effet des perceptions que l'on prête à autrui comme médiateur entre le regard de l'autre et les autoévaluations est présentée dans la littérature depuis les années 80 (Felson, 1989; Nurra, & Pansu, 2009; Shrauger, & Shoeneman, 1979), mais son opérationnalisation sur le plan empirique n'a été réalisée que très récemment (Nurra & Pansu, 2009). D'autres recherches remettent en question le caractère médiateur des perceptions prêtées aux autres significatifs, elles postulent plutôt en faveur d'un effet indépendant du processus sur les autoévaluations (Felson, 1989).

Durant l'âge scolaire, les autres significatifs les plus impliqués dans la construction des autoévaluations chez les enfants seraient les partenaires dits verticaux : les enseignants et les parents (Nurra, & Pansu, 2009; Sarason, Pierce, Bannerman, & Saranson, 1993).

Les travaux mettent en évidence pour les partenaires « parents », un effet médiateur significatif des perceptions prêtées par l'enfant à ses parents sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses parents et les autoévaluations de soi dans les domaines : académique, conduite, compétences sociales et physiques. Pour le partenaire « enseignant » l'effet

médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant est significatif sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et les autoévaluations de soi dans les domaines : école et conduite.

Cette perspective met en avant la part active que possède l'enfant sur son environnement. L'enfant en développement est en capacité de filtrer les informations pertinentes, il ne serait pas passif devant les situations qu'il rencontre, mais se les approprierait. Les liens entre l'enfant et l'environnement ne sont pas uniquement à prendre en compte dans un sens unidirectionnel de l'influence du milieu sur l'enfant, mais ce lien enfant-environnement serait plus de nature dynamique et interactive (Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1970; Wallon, 1959). Les perceptions de l'enfant modifient aussi l'environnement et modulent son influence, il s'agit d'un processus de co-construction, d'une construction mutuelle entre l'enfant et son environnement.

2. Soutien social

Pour le soutien social, comme dans le champ du concept de soi, il ne semble pas exister de consensus clair autour de la terminologie et de l'opérationnalisation (Beauregard, & Dumont, 1996; Bettschart, Bolognini, Plancherel, Nunez, & Leidi, 1992; Vaux, 1988). Le soutien social est généralement défini comme une interaction sociale qui implique l'action d'apporter ou de recevoir de l'aide au sein d'un même milieu (Barrera, 2000, Tousignant, 1987).

Les chercheurs s'accordent néanmoins sur le fait que le soutien social serait un concept multidimensionnel (Barrera, 1986; Beauregard, & Dumont, 1996; Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013; Streeter, & Franklin, 1992; Vaux, 1988). Plusieurs catégorisations sont présentes dans la littérature, pour l'ensemble des approches, le concept de soutien social serait composé de trois dimensions différentes (Barrera, 1986; Pierce, Sarason, & Sarason, 1996; Streeter, & Franklin, 1992; Vaux, 1988, 1992). La première catégorisation proposée dans ce champ de recherche se compose : du réseau social, du soutien social reçu et du soutien social perçu (Barrera, 1986; Streeter, & Franklin, 1992).

Le réseau social régulièrement appelé « intégration sociale » (Barrera, 1986) correspond aux personnes vers lequel l'individu se tourne pour trouver une réponse à ses besoins notamment biologiques et émotionnels (Sanders, & Barrera, 1984). Cette dimension fait à la fois référence au nombre de relations sociales présentes dans l'environnement social de la personne, à la diversité des partenaires, à l'étendue du réseau de relations et réfère aux activités partagées en termes de fréquence de contacts et d'intensité de la relation (Barrera, 1986; Streeter, & Franklin, 1992). Il s'agit ici de l'aspect dit structurel du soutien (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013).

Le soutien social reçu correspond à l'ensemble des actions et comportements d'aide effective apporté à la personne (Barrera, 1986; Vaux, 1988). Il s'agit des manifestations comportementales concrètes du soutien social. Ces manifestations comportementales ont classiquement été articulées autour de deux dimensions : le soutien instrumental (c.-à-d. l'aide matérielle, financière, les services) et le soutien affectif (c.-à-d. l'écoute, la présence, le soutien émotionnel). Il s'agit ici de l'aspect plutôt fonctionnel (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013).

Cette distinction bidimensionnelle du soutien social reçu a cependant laissé place à une catégorisation plus fine. Un consensus semble exister aujourd'hui autour d'une catégorisation en quatre dimensions : le soutien émotionnel, le soutien instrumental, le soutien

informationnel et le soutien évaluatif (Malecki, & Demaray, 2002; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Tardy, 1985).

Le soutien social perçu correspond à la dimension plus subjective du soutien social, il s'agit de la perception d'une personne à propos de l'aide qu'elle estime recevoir d'autrui (Beauregard, & Dumont, 1996; Bruchon-Schweitzer, 2002; Streeter, & Frankin, 1992; Vaux, 1988). Cette forme de soutien social peut être abordée en termes de disponibilité et de satisfaction (c.-à-d. perception de la qualité du soutien). La perception du soutien peut être abordée d'un point de vue global (c.-à-d. l'entourage en général) ou plus différencié (c.-à-d. la famille, les amis). Les recherches sur le soutien social perçu chez les enfants sont peu nombreuses dans la littérature scientifique, les études se sont surtout attachées à une population adolescente ou étudiante. Pourtant la perception de soutien social des enfants semble varier durant leur développement et selon les milieux considérés (Furman, & Buhrmester, 1992). Le soutien social perçu chez les enfants se distinguerait de celui des adultes.

Dans cette perspective plus développementale du concept de soutien social chez les enfants, Harter (1985) distingue quatre « familles » de partenaires comme sources de soutien social pour les enfants d'âge scolaire : les parents, les enseignants, les camarades et l'ami proche. Elle reprend l'idée de réseau d'intégration appliqué à l'environnement social des enfants et se centre sur la perception que les enfants se font de l'aide et du soutien apportés par ses différents partenaires significatifs.

Des études plus récentes mettent en évidence que les enfants seraient en capacité de percevoir les différentes sources de soutien social de façon différenciée (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010; Harter, 1999) notamment les sources provenant des partenaires dits verticaux : les parents et enseignants (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stephan, 2015; Wentzel, 1998). Dans la littérature, quelques études mettent en avant la relation positive entre le soutien perçu par l'enfant en provenance des parents et l'estime de soi (Hoffman, Ushpiz, & Levy-Shiff, 1988; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, & Rose-Krasnor, 2004; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010) et la relation entre le soutien perçu par l'enfant en provenance de l'enseignant et les autoévaluations (Rice, Barth, Guadagno, Smith, & McCallum, 2013). Ces études sont en accord sur le fait de percevoir du soutien de la part de ses parents et de l'enseignant aurait un effet positif sur l'enfant.

Même si les études sur le soutien social chez les enfants sont surtout centrées sur le soutien des sources dites verticales et que le soutien des parents tient une place centrale, il

semblerait que le soutien des pairs tiendrait un rôle plus important avec l'âge (Harter, 1985, 1999; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1993). Plus les enfants grandissent, plus leur environnement social devient indépendant et autonome de celui des parents. Néanmoins, il n'existerait pas de phénomène de détachement des parents pour développer des relations avec les pairs, mais plutôt une réorganisation de la forme de la relation entretenue avec les parents. D'autres études montrent une relation positive entre le soutien des parents, des enseignants et des pairs avec les perceptions de compétences en milieu scolaire (Rice, Barth, Guadagno, Smith, & McCallum, 2013). Le soutien social perçu par l'enfant posséderait un rôle important sur les autoévaluations de l'enfant notamment le soutien perçu par l'enfant en provenance des parents et des camarades (Harter, 1985, 1999), plus il reçoit de soutien de ses parents et ses pairs, plus son estime de soi serait élevée. Harter met ainsi l'accent sur les relations sociales plus horizontales et élargit ce champ de recherche du soutien social en incluant des partenaires comme les amis dans la mesure du soutien social chez l'enfant.

L'ensemble des études s'accordent sur le fait qu'une perception faible de soutien de la part de son entourage entraînerait un effet négatif sur les autoévaluations des enfants (Harter, 1999; Joët, Nurra, & Pansu, 2009; Nurra, Bressoux, & Pansu, 2007). Le soutien social pourrait avoir un rôle « tampon » entre l'évaluation de l'enseignant et les autoévaluations de l'enfant (Bressoux, & Pansu, 2003). Même si le rôle modérateur du soutien social a été traité dans le domaine de la psychologie de la santé, notamment dans les recherches relatives aux effets du stress et du coping (Barrera, 2000; Thoits, 1995), le rôle modérateur entre l'évaluation de l'enseignant et les autoévaluations de l'enfant, tel que souligné par Bressoux et Pansu (2003), n'a pas pour le moment été mis à l'épreuve sur un plan empirique.

D'un point de vue différentiel, certaines recherches montrent que les filles percevraient moins de soutien des parents et des enseignants que les garçons (Côté, & Bouffard, 2011; Hascoët, 2016). D'autres études mettent en évidence que les filles percevraient plus de soutien social en provenance des enseignants et des camarades que les garçons (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010). Actuellement, peu d'études dans la littérature permettent de saisir les différences selon le sexe dans le domaine du soutien social chez les enfants.

3. Comparaison sociale du soi

Avant l'âge de 7-8 ans, l'enfant ne serait que peu affecté par la comparaison sociale avec ses pairs (Aboud, 1985; Boggiano, & Ruble, 1979; Cremeens, Eiser, & Blades, 2007; Ruble, Eisenberg, & Higgins, 1994). Les auteurs s'accordent sur le fait qu'avec l'âge, l'expérience et le développement notamment cognitif, l'enfant aurait la possibilité d'analyser des informations issues de ces diverses sources de façon plus adaptée (Bandura, 1986; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998; Harter, 1999; Piaget, 1972), notamment les informations issues de la comparaison de ses propres caractéristiques avec celles qu'il observe chez ses pairs (Bandura, 1977, 1986; Bong, & Skaalvik, 2003; Buunk, Kuyper, & Van der Zee, 2005; Festinger, 1954; Marsh, 1987; Ruble, & Frey, 1987, Wood, 1996).

3.1. Précision du concept

La comparaison sociale et son rôle dans les autoévaluations de soi trouvent leur origine principalement dans les travaux de Festinger en 1954. L'hypothèse centrale est que les individus recherchent une évaluation précise/fidèle et stable de leurs opinions et de leurs compétences. Même si les individus avaient tendance à préférer la comparaison de soi issue des informations de nature « non sociales », ils engageraient le processus de comparaison aux autres, en l'absence d'informations « objectives » (Festinger, 1954).

Depuis les travaux de Festinger, la théorie de la comparaison sociale a considérablement évolué et a fait l'objet de nombreuses reformulations et clarifications (Suls, & Wheelers, 2000). L'apport principal de ces évolutions réside dans la prise en compte d'une complexité grandissante dans les analyses de la comparaison sociale. Les définitions plus récentes du concept incluent « n'importe quel processus par lequel l'individu associe ses propres caractéristiques à celle des autres » (Buunk, & Gibbons, 2000; Wood, 1996) et comporteraient des comparaisons dans différentes dimensions (Dijkstra, Kuyper, Van Der Werf, Buunk, & Van Der Zee, 2008; Dijkstra, Gibbons, & Buunk, 2010).

3.2. Les fonctions de la comparaison sociale

La comparaison sociale posséderait un caractère central et une valeur adaptative dans la vie sociale humaine, le besoin de se comparer aux autres serait un phénomène phylogénétiquement ancien, biologiquement puissant et serait reconnaissable dans de nombreuses espèces (Dijkstra, Gibbons, & Buunk, 2010; Gilbert, Price, & Allan, 1995). Les recherches sur les motivations à se comparer sont traditionnellement basées sur une

population adulte. Cependant, les motivations à se comparer des jeunes enfants seraient différentes des motivations à se comparer des adolescents et des adultes (Feldman, & Ruble, 1977; Stipek, & Mac Iver, 1989). Le besoin de se comparer renverrait à plusieurs types de motivations : la comparaison comme réponse au besoin d'autoévaluation, comme point de référence pour s'améliorer et dans l'objectif de rehausser son soi (Gibbons, & Buunk, 1999; Wayment, & Taylor, 1995; Wood, 1989).

La comparaison de soi comme réponse au besoin d'autoévaluation se situe au centre de la théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954). Dans sa théorie, il énonce en premier lieu que l'individu est guidé par le besoin d'évaluer ses compétences. Il existerait selon lui, dans l'organisme humain, une conduite d'évaluation de ses opinions et de ses compétences. Les opinions et les compétences agiraient ensemble dans leur façon d'affecter le comportement. Les opinions que l'individu adopte par rapport à une situation vécue et l'évaluation que l'individu réalise de ses compétences agiraient de concert et auraient un effet conjoint sur le comportement. Festinger précise qu'en l'absence de critères objectifs non sociaux pour évaluer ses compétences propres, l'individu aurait recours à la comparaison sociale. Or, les critères d'objectivité qui seraient issus de l'environnement physique (au sens non-social) sont quasiment impossibles à réunir. Même si ces critères dits objectifs sont présents dans l'environnement non-social, ils ne seraient que très rarement mis à profit comme références pour l'évaluation de soi. Les individus auraient recours très régulièrement à la comparaison sociale dans le but d'évaluer leurs compétences. Dans la perspective de Festinger, l'évaluation de soi dépendrait moins des évaluations et opinions des autres, mais serait plus influencée par la comparaison de ses propres compétences avec celle des autres.

Le processus de comparaison sociale ne s'inscrirait pas seulement en réponse au besoin d'évaluation de soi tel que présenté dans la théorie originale de Festinger (1954). Les recherches à partir des années 1980 se sont attachées à mettre en évidence d'autres types de motivations qui amèneraient l'individu à se comparer. Comme l'évaluation de soi relèverait d'un besoin, ces études proposent de considérer le mouvement qui tend vers l'amélioration, l'accroissement de soi comme un autre besoin essentiel de l'individu. Ils posent l'hypothèse qu'il existerait un mouvement unidirectionnel ascendant qui viserait l'amélioration de soi et de ses compétences (Buunk, & Ybema, 1997).

Le besoin de rehaussement de soi quant à lui prendrait sa source dans un contexte plus spécifique, il s'agirait d'observer l'expression de ce besoin de se rehausser dans les situations de menace de soi notamment dans les situations stressantes (Buunk, Cohen-Schotanus, & Van

Nek, 2007). Dans ce type de situation, on observerait une tendance plus forte à la comparaison de soi descendante que l'on pourrait considérer dans ce contexte comme une stratégie de protection et de préservation de soi (Wills, 1981). Il semble que le recours à la comparaison sociale quelle que soit sa direction soit un processus largement impliqué pour répondre à ce besoin de rehaussement.

3.3. La structure de la comparaison sociale

De nombreuses recherches ont contribué à préciser la théorie de Festinger (1954), notamment en ce qui concerne les différentes dimensions de la comparaison sociale. Ces études montrent que les enfants se comparent non seulement sur le plan scolaire, mais aussi dans la dimension sportive, l'apparence ainsi que des aspects plus sociaux (Bouffard, Pansu, Boissicat, Vezeau, & Cottin, 2014; Veenstra, & Kuyper, 2004).

Plusieurs directions de comparaison sociale sont mises en avant dans la littérature, la personne peut se comparer de façon ascendante, descendante ou latérale (cible similaire). La comparaison à une cible ascendante consiste à se comparer à des personnes qui réussissent mieux que soi, la comparaison à une cible descendante correspond au fait de se comparer à des personnes qui réussissent moins bien que soi. Dans la théorie de Festinger, l'individu aurait tendance à être plus attiré par des situations qui lui permettraient de se comparer à des personnes assez proches de ses propres opinions et compétences. Il s'agit de son hypothèse dite de « similarité » qui avance que si les seules sources de comparaison disponibles sont de nature très divergente, l'individu ne serait plus en capacité de réaliser une évaluation précise et stable de ses compétences. Il va plus loin en postulant que l'individu aurait même tendance à arrêter de se comparer à des personnes qui seraient trop différentes. Le fait de cesser le processus de comparaison sociale pourrait amener un sentiment de menace pour l'individu et pourrait conduire l'individu à adopter des comportements hostiles. Cette hypothèse de la similarité et plus globalement la question de la direction de la comparaison de la théorie de Festinger a fait l'objet de nombreuses discussions en particulier à partir du début des années 1980 et se poursuivent encore aujourd'hui.

La direction de comparaison sociale de soi serait largement influencée par la motivation à se comparer. La comparaison à une cible ascendante serait plutôt associée à l'amélioration, la progression de l'estime de soi (Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux 2001; Wood, 1996). Une tendance plus forte à la comparaison de soi descendante serait observée plus fréquemment au besoin de rehaussement de soi, de protection de l'estime de soi

(Wills, 1981). Cette tendance à la comparaison descendante à visée de rehaussement de soi est aujourd'hui mise en discussion (Boissicat, 2011), la comparaison ascendante pourrait aussi « remplir » ce besoin de rehaussement.

L'école correspond à un milieu propice à l'observation des processus de comparaison sociale de soi. La classe représente un micro-contexte privilégié pour étudier ces processus de comparaison sociale de par la nature sociale et évaluative d'une certaine partie des activités qui s'y déroulent (Levine, & Wang, 1983; Ruble, & Frey, 1991). Il s'agit d'un lieu où les progrès des enfants et les améliorations qu'ils réalisent notamment d'un point de vue des compétences sont fréquemment soulignés et encouragés par les partenaires scolaires. Cet intérêt des recherches pour ce contexte spécifique a amené certains auteurs à réaliser une recension des articles qui portent sur la comparaison sociale des enfants à l'école, cette synthèse illustre la richesse de cette thématique (Dijkstra, Kuyper, Van Der Werf, Buunk, Van Der Zee, 2008).

Des recherches en milieu scolaire ont été poursuivies dans la perspective de l'hypothèse de similarité de Festinger (France-Kaatrude, & Smith, 1985; Vrugt, Oort, & Zeeberg, 2002), d'autres études se sont plutôt centrées sur la mise en avant qu'une certaine proportion d'enfants se comparent plus fréquemment avec leurs pairs de même niveau scolaire et de même sexe (Suls, Gastorf, & Lawhon, 1978). Les travaux plus récents ont conservé l'idée initiale de Festinger de la tendance à se comparer à des personnes dont l'individu se sent assez proche en termes d'opinions et de compétences, mais il existe une évolution significative notamment sur la tendance des individus à se comparer à des personnes considérées comme meilleures que soi, c'est-à-dire de façon ascendante. Les travaux des années 80 qui traitent de la motivation à s'améliorer tendent à mettre en avant une tendance à se comparer à des personnes qui nous ressemblent, mais qui serait tout de même un peu meilleur que soi. Les résultats s'accordent aujourd'hui et montrent un certain consensus sur la tendance des enfants en contexte scolaire à se comparer à une « cible » ascendante plus qu'à une cible similaire (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999; Dijkstra, Kuyper, Van Der Werf, Buunk, & Van Der Zee, 2008). Cette tendance à se comparer de façon ascendante serait de plus en plus robuste avec l'âge des enfants (Dumas, Huguet, Monteil, Rastoul, & Nezlek, 2005).

Bouffard, Pansu, Boissicat, Vezeau, et Cottin (2014) proposent un approfondissement et une nouvelle opérationnalisation du concept appliqué au contexte d'évaluation en milieu scolaire. La comparaison sociale se distribuerait selon deux dimensions indépendantes : la

différenciation et l'identification (Van Der Zee, Buunk, Sanderman, Botke, & Van Der Bergh, 2000). La différenciation renverrait au fait de réaliser une distinction de soi avec autrui (c.-à-d. comparaison avec autrui, faire mieux ou moins bien que les autres). L'identification correspond au fait de prendre en compte un modèle de comparaison de soi sur un plan interne (c.-à-d. comparaison avec soi-même, faire mieux ou moins bien qu'avant). Cette opérationnalisation permet d'aborder le caractère ascendant et descendant de l'identification et de la différenciation des enfants en situation de comparaison sociale en classe.

La relation entre les processus de comparaison sociale et les autoévaluations de soi chez les enfants d'école élémentaire a pu être mise en évidence (Boissicat, Pansu, Bouffard & Cottin, 2012). La direction de comparaison sociale privilégiée par les enfants de CM1 et CM2 serait l'identification ascendante (c.-à-d. avoir espoir de faire des progrès quand on voit les autres s'améliorer), ce qui corrobore la prépondérance du caractère ascendant de la comparaison sociale de soi. Cependant, l'étude montre que les effets de l'identification ascendante sur les autoévaluations des compétences académiques sont assez faibles. En ce qui concerne les effets sur les autoévaluations des compétences académiques, il semble que ce soit l'identification descendante qui est l'influence la plus robuste sur les autoévaluations académiques, ceci malgré le fait qu'il soit plus rare que les enfants utilisent cette forme de comparaison. Les résultats indiquent que les enfants qui ont recours à l'identification ascendante et la différenciation descendante développeraient des autoévaluations de leurs compétences académiques plus élevées que les enfants qui auraient recours aux processus d'identification descendante et de différenciation ascendante. Certains écrits suggèrent que la comparaison sociale de soi aurait un rôle modérateur dans la construction de soi (Boissicat, 2011; Lockwood, & Kunda, 1997).

3.4. Les conséquences de la comparaison sociale

Les conséquences de la comparaison sociale se manifestent sur le plan affectif, cognitif et comportemental (Mussweiler, & Strack, 2000). Les effets de la comparaison sociale ne dépendraient pas seulement de la direction de la comparaison, mais de la façon dont l'individu interprète les informations issues de la comparaison sociale (Dijkstra, Kuyper, Van Der Werf, Buunk, & Van Der Zee, 2008). Sur le plan affectif, les comparaisons sociales ascendantes sont traditionnellement associées à des émotions positives comme l'optimisme, l'admiration, la fierté alors que les comparaisons sociales descendantes sont souvent associées à des émotions avec une valence négative comme la honte ou la colère (Buunk, & Ybema, 1997; Buunk, Collins, VanYperen, & Dakof, 1990; Collins, 1996).

3.5. Caractéristiques développementales

D'un point de vue développemental, les études montrent que les enfants dès l'âge préscolaire pourraient utiliser des informations pour se comparer avec leurs camarades de classe (Chafel, 1984, 1986; Master, 1969), mais il semblerait qu'avec l'âge les enfants soient plus réceptifs à la comparaison sociale dans le but de s'autoévaluer (Aboud, 1985; Frey, & Ruble, 1985; Keil, McClintock, Kramer, & Platow, 1980; Stipek, & Tannatt, 1984). Même si les enfants peuvent utiliser des informations pour se comparer dès le plus jeune âge, ils sembleraient que les autoévaluations ne soient que peu affectées par la comparaison avant l'âge de 7-8 ans (Boggiano, & Ruble, 1979; Creemens, Eiser, & Blades, 2007; Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980; Ruble, & Frey, 1991).

La comparaison sociale comme réponse au besoin d'autoévaluation serait un phénomène qui apparaîtrait assez tardivement notamment en raison des progrès cognitifs en termes de capacité de décentration autour de l'âge de 7 ans. Cependant, quelques études (Butler, 1998; Chafel, 1984) montrent que même les enfants d'âge préscolaire évalueraient leurs compétences sur une tâche de dessin de façon plus élevée lorsqu'ils se comparent à leurs pairs, mais cela relèverait plus de la procédure méthodologique où les enfants étaient invités à utiliser la comparaison sociale qu'à une motivation spontanée à recourir à la comparaison pour s'autoévaluer. Dans une autre étude, Butler (1998) réinterroge la question de l'effet de l'âge et conclut que les évaluations de soi des enfants sont affectées par la comparaison sociale, mais indépendamment de l'âge. Ces études (Butler, 1998; Chafel, 1984) sont les rares études présentes dans la littérature qui postulent du caractère indépendant de l'âge vis-à-vis de la relation entre la comparaison sociale de soi et les évaluations de soi chez les enfants.

Le sexe de l'enfant serait un facteur qui aurait une influence sur la comparaison sociale à visée d'autoévaluation, il semble que les filles aient plus recours à la comparaison que les garçons. Des différences sont présentées entre les filles et les garçons, mais avec des effets de faibles ampleurs (Bouffard, Pansu, Boissicat, Vezeau & Cottin, 2014) ou les effets concernent que certaines directions spécifiques de comparaisons : l'identification descendante et la différenciation ascendante (Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin, 2012). Les résultats montrent dans ces deux études en contexte francophone que les filles auraient plus tendance à utiliser le processus de comparaison sociale de soi que les garçons. Le constat actuel est que très peu d'études sont recensées dans la littérature sur l'effet du sexe des enfants sur les processus de comparaison sociale, les études présentes sont plutôt centrées sur les différences selon le sexe avec des populations d'adolescents et d'adultes.

4. Importance accordée aux domaines de compétences

Dans la continuité de la proposition de James (1980) sur le soi comme une structure organisée et hiérarchisée selon les aspirations de l'individu, les études se sont attachées à démontrer que les évaluations de soi seraient différentes selon l'importance accordée par le sujet au domaine considéré (Harter, 1999; Harter, & Whitesell, 2001). Elles défendent l'idée que plus le domaine est jugé important par l'enfant, plus l'autoévaluation de soi dans ce domaine serait élevée (Bressoux, & Pansu, 2003; Rosenberg, 1979).

L'individu afin de préserver son estime de soi aurait tendance à accorder une plus grande importance aux domaines dans lesquels il réussit et aurait tendance à dévaluer (c.-à-d. discounter) les domaines dans lesquels il réussit peu (Banaji, & Prentice, 1994; Blaine, & Crocker, 1993; Harter, 1983, 1986, 1999; Harter, & Whitesell, 2001). Ce phénomène de « discount » serait particulièrement observé chez les individus avec une estime de soi élevée (Harter, & Whitesell, 2001). Pour illustrer ce processus, un enfant pourrait s'évaluer comme peu compétent en sport, mais si le sport n'est pas important pour lui, l'estime de soi ne serait pas affectée. Pour reprendre l'hypothèse du « discount » de certains domaines de compétences, cet enfant accorderait alors une plus faible importance à ce domaine afin de préserver son estime de soi.

Or, quelques travaux remettent en question ce phénomène de dévaluation des domaines dans lesquels les individus réussissent peu. Ces recherches constatent plutôt l'effet inverse, les domaines pour lesquels l'individu s'autoévalue de façon faible seraient les domaines évalués comme les plus importants pour la personne. Dans cette perspective, certains auteurs proposent de considérer l'importance accordée aux domaines comme modérateur de l'estime de soi (Huguet, Dumas, Monteil, Genestoux, 2001; Marsh, & Sonstroem, 1995).

Certaines recherches développent l'idée que l'importance accordée aux domaines serait plus corrélée à l'estime de soi globale que dans l'autoévaluation dans le domaine de compétence considéré (Harter, & Whitesell, 2001).

III. L'influence du regard des autres

Les membres de l'entourage social de l'enfant auraient une influence sur les autoévaluations à travers le regard qu'ils portent notamment en termes de jugements et de feedback (Hart, Atkins & Tursi, 2006; Harter, 1999; Markus, & Wurf, 1987). De nombreuses études montrent que le regard porté sur l'enfant par les parents et les enseignants sont des facteurs essentiels dans le développement des processus d'autoévaluations de soi chez l'enfant (Nurra & Pansu, 2009; Sarason, Pierce, Bannerman, & Sarason, 1993). Néanmoins, la littérature néglige une dimension importante dans la vie de l'enfant, qui contribuerait significativement aux autoévaluations de soi : les relations entre pairs et les perceptions qui y sont associées (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002).

D'un point de vue développemental, les adultes apparaissent, jusqu'à l'âge de 7-8 ans, comme les plus opérants dans le processus de la construction de soi (Hue, 2006; Pekrun, 1990). A partir de 9-10 ans, les opinions des pairs semblent prendre une importance grandissante. Rosenberg (1979) et Harter (1999) parlent d'un mouvement qui va d'une centration sur un référentiel essentiellement vertical (adultes : parents, enseignants) à une prise en compte grandissante des informations issues du référentiel horizontal (pairs, camarades de classe, fratrie). Dans les interactions verticales, l'enfant intégrerait les attentes des adultes et évaluerait leurs propres performances par rapport à leurs standards. En contraste, l'enfant en groupe de pairs comparerait ses propres compétences à celles de ses camarades, et négocierait avec eux les standards qui sont les plus importants à respecter (Youniss, 1980). Cependant, certains travaux ne corroborent pas l'hypothèse de la prépondérance de partenaires verticaux chez les plus jeunes et mettent plutôt en évidence l'impact plus élevé des partenaires horizontaux sur les autoévaluations de soi (Hue, 2006).

En s'appuyant sur la perspective de Cooley qui traite de l'importance du regard de l'autre dans l'autoévaluation de soi, les études montrent que le regard des enseignants affecte significativement l'évaluation que les élèves se font de leur propre valeur scolaire (Bressoux, & Pansu, 2003). Dans ce contexte, plus le regard de l'enseignant sur l'enfant dans le domaine scolaire est élevé, meilleure est la perception de soi de l'élève. Le jugement de l'enseignant exercerait une influence directe sur la perception de compétence scolaire des élèves.

Au-delà d'un effet du regard de l'enseignant sur l'autoévaluation de l'enfant sur ses compétences scolaire, cette influence aurait un impact sur les domaines de perceptions plus larges (Joët, Nurra, Bressoux, & Pansu, 2007) notamment dans les domaines de la conduite, des relations sociales (Bressoux, & Pansu, 2016; Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006) et de

l'apparence (Cole, 1991; Cole, Maxwell, & Martin, 1997). D'autres études montrent que l'évaluation de l'enfant par l'enseignant aurait un impact sur le domaine académique, social et conduite (Gest, Domitrovich, & Welsh, 2005; Herbert, & Stipek, 2005). Cette influence est appelée effet de halo dans ces recherches (Balzer, & Sulsky, 1992; Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006).

Les études mettent en évidence qu'il n'y aurait pas que l'évaluation de l'enfant par l'enseignant qui influencerait les autoévaluations de l'enfant, les évaluations de l'enfant par ses pairs aurait une importance dans ses autoévaluations (Cole, 1991; Hue, 2006; Lapointe, Noël, & Strayer, 1993). Cet effet serait dépendant du domaine considéré, les évaluations de l'enfant par ses pairs influenceraient largement les autoévaluations de soi dans le domaine social et académique (Cole, 1991). D'autres auteurs avancent que cet effet varierait selon le sexe des enfants (Hue, 2006).

Les effets des évaluations des autres significatifs sur les autoévaluations bénéficient d'une robuste assise théorique, mais les effets semblent variables selon l'autrui significatif qui est considéré et selon le domaine (Nurra, & Pansu, 2009). D'autres études nuancent l'importance de ce lien entre les évaluations des autres et les autoévaluations de l'enfant et mettent en évidence que ce lien ne serait pas si clair (Shrauger, & Schoeneman, 1979).

Questions de recherche

L'objectif principal de la thèse est de comprendre la façon dont se construisent les autoévaluations de soi des enfants dans le contexte social de la classe et d'étudier les processus d'intériorisation en œuvre qui amèneraient les enfants à maintenir une vision positive d'eux-mêmes.

Dans la perspective des travaux sur le miroir social de Cooley (1902), nous cherchons à examiner le lien entre les évaluations de l'enfant par ses partenaires significatifs (c.-à-d. enseignant et pairs) et la confiance en soi et à préciser le rôle médiateur et modérateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires (c.-à-d. enseignant et pairs), du soutien social, de la comparaison sociale de soi, et de l'importance accordée aux domaines de compétences dans cette relation.

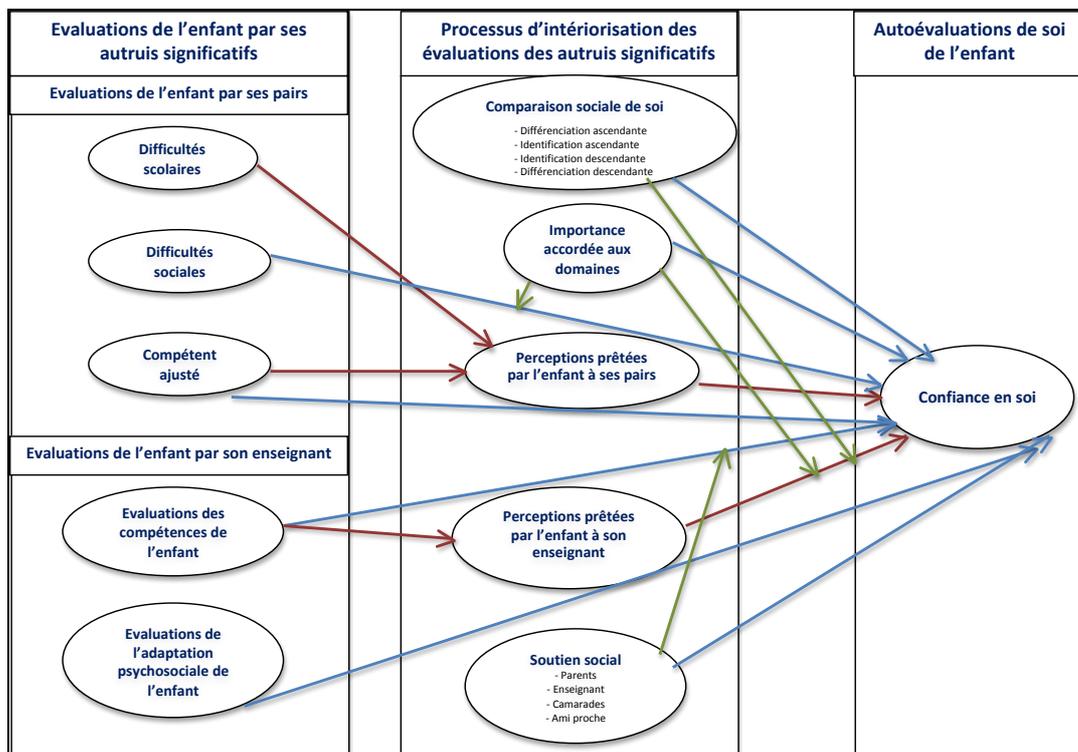


Figure 1. Modèle d'analyse

Dans le modèle d'analyse, les flèches bleues correspondent aux liens directs, les flèches rouges sont relatives aux liens indirects et les flèches vertes correspondent aux modérations.

Plus spécifiquement les questions de recherche concernent (a) le lien entre les évaluations de l'enfant par ses partenaires et la confiance en soi, (b) le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires et la confiance en soi, (c) le lien entre le soutien social perçu et la confiance en soi, (d) le lien entre la comparaison sociale de soi et la confiance en soi, (e) le lien entre l'importance que l'enfant accorde aux domaines de compétences scolaires et la confiance en soi. Les questions de recherche sont envisagées de façon différentielle selon le sexe et le niveau de classe des enfants.

(a) Le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses partenaires et la confiance en soi

1. Plus les enseignants ont une évaluation positive de l'enfant, plus l'enfant aurait une confiance en soi élevée
2. Plus les pairs ont une évaluation positive de l'enfant, plus l'enfant aurait une confiance en soi élevée
3. Il y aurait un lien positif entre la façon dont les enfants sont évalués par leur enseignant et leurs pairs et la confiance en soi

(b) Le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires et la confiance en soi

4. Plus les enfants prêteraient des perceptions positives à leur enseignant plus leur confiance en soi serait élevée
5. Plus les enfants prêteraient des perceptions positives à leurs pairs plus leur confiance en soi serait élevée
6. Le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses partenaires et la confiance en soi sera plus faible que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires et la confiance en soi
7. Les perceptions prêtées à son enseignant auraient un rôle médiateur dans la relation entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi
8. Les perceptions prêtées à ses pairs auraient un rôle médiateur dans la relation entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi

(c) Le lien entre le soutien social et la confiance en soi

9. Il y aurait un lien positif entre le soutien social perçu par l'enfant et la confiance en soi

10. Le soutien social aurait un rôle modérateur dans la relation entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi

11. Le soutien social aurait un rôle modérateur dans la relation entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi

(d) Le lien entre la comparaison sociale de soi et la confiance en soi

12. Il y aurait un lien entre la comparaison sociale de soi et la confiance en soi

13. Plus les enfants utiliseraient l'identification ascendante et la différenciation descendante, plus la confiance en soi serait élevée

14. Plus les enfants utiliseraient l'identification descendante et la différenciation ascendante, plus la confiance en soi serait faible

15. La comparaison sociale de soi aurait un rôle modérateur dans la relation entre l'évaluation de l'enfant par son enseignant et les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant

(e) Le lien entre l'importance accordée aux domaines de compétences et la confiance en soi

16. Il y aurait un lien positif entre l'importance accordée aux domaines de compétences par l'enfant et la confiance en soi

17. L'importance accordée aux domaines de compétences aurait un rôle modérateur dans la relation entre les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant et la confiance en soi

Méthode

I. Participants

L'échantillon de population de cette thèse se compose de 1073 enfants soit 551 filles et 522 garçons (51,35 % de filles; 48,65 % de garçons), âgés de 6 à 12 ans ($M = 8,49$; $e. t. = 1,29$), inscrits en écoles primaires françaises et de leurs enseignants ($N = 43$). Quarante-trois classes ont participé au recueil de données. La répartition est équilibrée selon le niveau et le sexe des enfants (cf. tableau 1).

Tableau 1. Répartition des enfants par niveau et par sexe

Niveau	N classes	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
CE1	11	132	137	269
CE2	11	154	122	276
CM1	10	121	136	257
CM2	11	144	127	271
Total	43	551	522	1073

II. Contexte

Les 6 établissements scolaires sélectionnés se situent dans la même commune de Seine et Marne en région parisienne. Les caractéristiques socio-économiques des familles ont été présentées comme faibles voire précaires par les directeurs d'école. Les données sociodémographiques de la ville ont été étudiées et comparées aux données régionales et nationales. Les indicateurs tels que le taux de familles monoparentales, le taux de chômage des 15-24 ans, le taux de chômage des 15-64 ans et le taux de salariés précaires se sont révélés représentatifs des statistiques observées au niveau de la région Ile-de-France et sur le plan national. Trois écoles sur 6 relèvent du dispositif Réseau d'Education Prioritaire, 644 enfants fréquentent une école identifiée en REP et 429 en non REP. Aucune école REP + ou REP ++ ne se situe dans cette commune.

III. Procédure

L'autorisation pour l'accès au terrain a été accordée en Mai 2016 par Mme L'Inspectrice d'Académie de la Circonscription rattachée à l'Académie de Créteil, les directeurs d'école ont été contactés par voie électronique, un dossier descriptif de la recherche a été envoyé, suivi d'une série d'entretiens de présentation de l'objet de la recherche, de la méthodologie et des procédures concrètes. D'autres entretiens ont été dédiés aux rencontres

avec les enseignants et pour la mise en place des plannings. Les passations ont débuté dans la première école fin Mai 2016 et se sont déroulées jusqu'aux vacances de Décembre 2016.

Les livrets individuels en formats A5 ont été préparés à l'attention des enfants à partir des listes et des effectifs pour chaque classe. Les questions n'apparaissaient pas sur le livret des enfants, chaque question a été lue à haute voix afin de s'assurer d'une bonne compréhension des questions. L'enfant devait cocher parmi des formes géométriques lors des séances supervisées. L'ensemble du vocabulaire a été expliqué aux enfants avec des mots adaptés à leur âge. Les enseignants ont complété les deux questionnaires durant le temps scolaire ou périscolaire.

IV. Instruments de mesure

Les questionnaires issus des échelles de Harter (2012) ont été traduits en langue française. La procédure méthodologique de validation trans-culturelle des questionnaires psychologiques développée par Vallerand (1989) a été suivie. Avec une approche de type consensus entre pairs, le comité de traduction a été composé de Pr. Sabatier qui a supervisé la procédure, de deux doctorants en psychologie francophones (Gaël Poli et moi-même) et d'un quatrième membre bilingue¹, étudiant en second cycle à l'ENS (Justin Jonathan Strayer). Les outils de mesure de la comparaison sociale de soi scolaire, de l'évaluation de l'enfant par ses pairs et l'évaluation de l'enseignant APSE ne sont pas concernés par la procédure de traduction. Cependant, ils ont été soumis à la même procédure d'analyse factorielle que les autres questionnaires, car ces trois outils ont été administrés à une population d'âge plus jeune que dans la version de validation initiale.

Les données psychométriques et sociométriques ont ensuite été analysées en trois étapes. La première étape visait à examiner par des analyses factorielles exploratoires si la structure factorielle des questionnaires originaux était retrouvée. Les matrices de corrélations inter-items, les résultats du test de Kaiser-Meyer-Olkin (c.-à-d. KMO) et les résultats du test de sphéricité de Bartlett ont été examinés afin de s'assurer que les données se prêtaient à la procédure de factorisation. Dans une seconde étape, les analyses en composantes principales en rotation Varimax ont été réalisées afin d'identifier la structure sous-tendant les données. Le choix du nombre de facteurs à extraire a été guidé par le test de Kaiser-Guttman et par la méthode d'interprétation graphique du test du coude Cattell. Le test de Kaiser-Guttman propose de conserver les facteurs avec un score de valeur propre initiale supérieur à 1 et le test

¹ Autoévalué selon la méthode recommandée par Vallerand et Halliwell (1983)

du coude de Cattell propose de conserver les facteurs qui se situent avant la rupture du coude aussi appelé point d'inflexion. Les analyses factorielles ont été complétées par des analyses hiérarchiques (c.-à-d. cluster analysis) avec une approche centrée sur les variables qui a permis d'observer de façon plus détaillée les covariations entre les items. Dans une troisième étape, les analyses de la fiabilité par des analyses de cohérences interne ont été réalisées au niveau global, pour chaque dimension et selon le sexe et le niveau de classe des enfants. Les indices alphas de Cronbach issus des analyses ont été mis en perspective avec les résultats initiaux de Harter (2012).

La partie suivante propose d'étudier plus en détail les caractéristiques des instruments de mesure choisis pour répondre à la problématique. Pour chaque outil, une description des items, l'analyse de la structure factorielle et les analyses de fiabilité sont présentées.

1. Autoévaluations de l'enfant

1.1. Autoévaluations des compétences personnelles

Le « Perceived Competence Scale for Children » (PCSC), est un questionnaire élaboré par Harter (1985), la version révisée de Harter (2012) a été choisie et traduite pour cette étude. Cet instrument se compose de 36 items de type Likert en quatre points (c.-à-d. 1 correspond à « pas du tout vrai pour moi » et 4 à « tout à fait vrai pour moi ») et comporte des cotations inversées qui ont été transformées pour les analyses.

1.1.1. Description des items

Les items sont répartis dans cinq domaines de compétences intitulés « Ecole » (p. ex. certains enfants oublient rapidement ce qu'ils ont appris, MAIS d'autres enfants arrivent à se rappeler facilement ce qu'ils ont appris), « Social » (p. ex. certains enfants trouvent qu'il est difficile de se faire des amis, MAIS d'autres enfants trouvent cela plutôt facile), « Physique » (p. ex. certains enfants ne se débrouillent pas très bien à de nouveaux jeux en plein air MAIS d'autres sont bons tout de suite à ces nouveaux jeux), « Apparence » (p. ex. certains enfants aimeraient que leur apparence soit différente, MAIS d'autres aiment leur apparence telle qu'elle est), « Conduite » (p. ex. certains enfants n'aiment pas leur façon de se comporter habituellement, MAIS d'autres sont satisfaits de leur comportement) et d'un domaine relatif à l'estime de soi appelé « Valeur propre » (p. ex. certains enfants sont souvent mécontents d'eux-mêmes, MAIS d'autres enfants sont assez contents d'eux-mêmes).

1.1.2. Procédure de validation trans-culturelle

Analyse de la structure du PCSC

Les indices KMO issus des analyses factorielles exploratoires en composantes principales sont strictement supérieurs à 0.65 (KMO = 0.91), le nombre de facteurs retenus après rotation Varimax et la part de variance expliquée sont très satisfaisants et cohérents à la configuration originale pour cette échelle. Il en est de même pour les dimensions extraites (cf. tableau 2).

Tableau 2. Indices de la structure de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)

	KMO	Nbre facteurs retenus	% variance expliquée	Nbre clusters
Autoévaluations de l'enfant				
Autoévaluations des compétences personnelles	0,91	6,00	49,99	6
Ecole	0,87	1,00	54,25	
Social	0,85	1,00	48,57	
Physique	0,81	1,00	42,83	
Apparence	0,81	1,00	48,90	
Conduite	0,85	1,00	48,48	
Valeur propre (Estime de soi)	0,84	1,00	47,41	

Analyses de la fiabilité du PCSC

Les indices de cohérence interne du PCSC montrent une fiabilité très satisfaisante au niveau global ($\alpha = 0.89$) et pour chacun des groupes de niveau (CE1, $\alpha = 0.90$; CE2, $\alpha = 0.89$; CM1, $\alpha = 0.89$; CM2, $\alpha = 0.90$). Les indices sont très acceptables selon le sexe des enfants (Filles, $\alpha = 0.90$; Garçons, $\alpha = 0.89$). Au niveau des dimensions, les cohérences internes sont satisfaisantes et correspondent à celles reportées dans la version révisée du PCSC (cf. tableau 3).

Tableau 3. Indices de fiabilité de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Autoévaluations de l'enfant							
Autoévaluations des compétences personnelles	0,89	0,90	0,89	0,89	0,90	0,90	0,89
Ecole	0,83	0,81	0,78	0,86	0,83	0,81	0,84
Social	0,78	0,71	0,81	0,78	0,83	0,77	0,80
Physique	0,70	0,65	0,65	0,76	0,74	0,70	0,66
Apparence	0,79	0,73	0,78	0,75	0,85	0,81	0,76
Conduite	0,79	0,82	0,80	0,74	0,76	0,76	0,79
Valeur propre (Estime de Soi)	0,78	0,75	0,78	0,75	0,82	0,76	0,79

2. Processus impliqués dans les autoévaluations

2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Afin d'opérationnaliser la façon dont l'enfant filtre et interprète les informations issues des partenaires sociaux en milieu scolaire (c.-à-d. le miroir social), la mesure de perceptions prêtées de Nurra & Pansu (2009) a été choisie. Cette mesure est inspirée du questionnaire « Teacher' Rating Scale » (TSR) de Harter (1985, 2012), transformée dans un style qui nous permet d'accéder aux perceptions que l'enfant prête à son enseignant (c.-à-d. ce que je pense que mon enseignant pense de moi).

En extension à cette mesure de perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant, nous avons transformé le TSR afin d'évaluer les perceptions prêtées par l'enfant à un autre type de partenaire en contexte scolaire : les pairs. L'enfant a répondu aux 15 items de perceptions prêtées pour les 2 types de partenaires ciblés : l'enseignant et les pairs. La passation de ces 2 versions « TSR enseignant » et « TSR pairs » a été répartie durant les différentes séances de rencontre avec les enfants soit une version du TSR par séance.

Les échelles métriques de perceptions prêtées « TSR Enseignant » et « TSR pairs », sont évaluées de 1 qui correspond à « pas du tout vrai pour moi » à 4 « tout à fait vrai pour moi ».

2.1.1. Description des items

Les dimensions sont similaires à celles évaluées par le PCSC : « Ecole » (p. ex. ton enseignant / tes camarades te voi(en)t comme un enfant qui oublie souvent ce qu'il (elle) apprend OU comme un enfant qui se rappelle facilement des choses, « Social » (p. ex. ton enseignant / tes camarades te voi(en)t comme un enfant pour qui il est difficile de se faire des amis OU comme un enfant pour qui c'est plutôt facile), « Physique » (p. ex. ton enseignant / tes camarades te voi(en)t comme un enfant qui ne se débrouille pas très bien dans les nouveaux jeux de plein air OU comme un enfant est tout de suite bon dans les nouveaux jeux), « Apparence » (p. ex. ton enseignant / tes camarades te voi(en)t comme enfant qui a une apparence physique agréable OU comme un enfant qui n'a pas une apparence physique si agréable, il s'agit ici d'un item inversé) et la « Conduite » (p. ex. ton enseignant / tes camarades te voi(en)t comme un enfant qui se comporte habituellement bien OU comme un enfant qui se comporte souvent mal, il s'agit ici d'un item inversé).

2.1.2. Procédure de validation trans-culturelle

Analyse de la structure du TSR enseignant et du TSR pairs

Les indices KMO des TSR sont très satisfaisants (TSR enseignant, KMO = 0.83; TSR pairs, KMO = 0.85), cinq facteurs ont été extraits après rotation Varimax pour chaque version et la part de variance expliquée est très satisfaisante pour les échelles et les dimensions extraites (cf. tableau 4).

Tableau 4. Indices de la structure des échelles des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires			
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant TSR Enseignant	0,83	5,00	71,62
Ecole	0,69	1,00	67,10
Social	0,67	1,00	61,62
Physique	0,65	1,00	68,41
Apparence	0,73	1,00	78,48
Conduite	0,74	1,00	79,34
Perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs TSR Pairs			
	0,85	5,00	71,23
Ecole	0,68	1,00	65,27
Social	0,70	1,00	67,71
Physique	0,69	1,00	68,44
Apparence	0,73	1,00	78,47
Conduite	0,71	1,00	73,39

Analyses de la fiabilité uni et multidimensionnelle

Les indices de cohérence interne pour les versions du TSR montrent une fiabilité très satisfaisante au niveau global (TSR enseignant, $\alpha = 0.85$; TSR pairs, $\alpha = 0.85$) et au niveau des groupes selon le niveau et le sexe des enfants. Les indices des dimensions sont satisfaisants pour les différentes versions du TSR (cf. tableau 5).

Tableau 5. Indices de fiabilité des échelles des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires

	Global	Par niveau				Par sexe	
Perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires	α	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant	0,85	0,87	0,86	0,80	0,85	0,87	0,85
Perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs	0,85	0,88	0,85	0,83	0,83	0,86	0,85

2.2. Soutien social

La mesure du soutien social est issue du « Social Support Scale for Children » (SSSC) de Harter (1985, 2012). Le questionnaire traduit se compose de 24 items de type Likert en 4 points allant de 1 « pas du tout vrai pour moi » à 4 « tout à fait vrai pour moi ».

2.2.1. Description des items

Cet instrument se réfère aux quatre sources de soutien considérées comme importantes pour l'enfant : les parents (p. ex. certains enfants ont des parents qui ne semblent pas vouloir entendre parler des problèmes de leurs enfants, MAIS d'autres enfants ont des parents qui sont réceptifs aux problèmes de leurs enfants), l'enseignant (p. ex. certains enfants ont un enseignant qui les aide quand ils sont inquiets ou ont un problème, MAIS d'autres enfants n'ont pas d'enseignant qui les aide quand ils sont inquiets ou ont un problème, item inversé) les camarades (p. ex. certains enfants ont des camarades de classe qui font attention à ce qu'ils disent, MAIS d'autres enfants n'ont pas des camarades de classe qui font attention à ce qu'ils disent, item inversé) et l'ami proche (p. ex. certains enfants n'ont pas un ami proche qui les écoute vraiment, MAIS d'autres enfants ont un ami proche qui les écoute vraiment).

2.2.2. Procédure de validation trans-culturelle

Analyse de la structure du SSSC

L'indice KMO du SSSC est très satisfaisant ($KMO = 0.89$), cinq facteurs ont été extraits après rotation Varimax et la part de variance expliquée est satisfaisante pour cette échelle et les dimensions extraites (cf. tableau 6). Néanmoins, quatre facteurs sont proposés dans la version originale, des analyses plus approfondies ont été menées. L'étude des covariations entre les items avec des analyses hiérarchiques nous amène à retenir une solution à quatre dimensions pour la suite des analyses.

Tableau 6. Indices de la structure de l'échelle de soutien social (SSSC)

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Processus impliqués dans les autoévaluations de l'enfant			
Soutien social SSSC	0,89	5,00	52,98
Parents	0,87	1,00	52,13
Enseignant	0,85	1,00	50,93
Camarades	0,77	1,00	39,22
Ami proche	0,83	1,00	47,96

Analyses de la fiabilité uni et multidimensionnelle

Nous observons des indices de fiabilité très satisfaisants pour le SSSC tant au niveau global ($\alpha = 0.85$), qu'au niveau des différents groupes (CE1, $\alpha = 0.85$; CE2, $\alpha = 0.86$; CM1, $\alpha = 0.84$; CM2, $\alpha = 0.86$; Filles, $\alpha = 0.88$; Garçons, $\alpha = 0.83$). Les indices pour la solution retenue à quatre dimensions sont acceptables malgré une certaine hétérogénéité entre l'indice de la dimension soutien social des camarades et les autres dimensions sur notre échantillon (cf. tableau 7). L'analyse des matrices statistiques d'items indique qu'aucun item supprimé n'améliorerait les indices de cohérence, les analyses se poursuivront avec l'ensemble des items de la dimension relative au soutien social des camarades.

Tableau 7. Indices de fiabilité de l'échelle de soutien social (SSSC)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Processus impliqués dans les autoévaluations							
Soutien social SSSC	0,85	0,85	0,86	0,84	0,86	0,88	0,83
Parents	0,81	0,75	0,79	0,81	0,87	0,83	0,79
Enseignant	0,80	0,76	0,82	0,77	0,85	0,81	0,79
Camarades	0,68	0,72	0,61	0,73	0,66	0,70	0,67
Ami proche	0,78	0,79	0,76	0,78	0,79	0,80	0,75

2.3. Comparaison sociale de soi

Le questionnaire « Comparaison Sociale du Soi Scolaire » (CSSS) de Bouffard, Pansu, Boissicat, Vezeau, & Cottin (2014) a retenu notre attention, car il intègre les différents aspects relatifs à la direction de la comparaison (c.-à-d. direction ascendante et descendante). Le CSSS se compose de 12 items qui se distribuent selon les 2 facteurs de « différenciation » et d'« identification » et selon la direction de la comparaison « ascendante » ou « descendante ». Il s'agit d'une échelle métrique en 4 points allant de 1 « pas du tout vrai pour moi » à 4 « tout à fait vrai pour moi ». Les items sont présentés avec un style indirect, l'enfant doit imaginer un élève « fictif » et évaluer son degré de ressemblance avec ce personnage.

2.3.1. Description des items

Quatre dimensions théoriques émergent : la « différenciation ascendante » (p. ex. cet élève s'inquiète de voir qu'il n'a pas vraiment bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui), l'« identification ascendante » (p. ex. cet élève réalise qu'il peut s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant), l'« identification descendante » (p. ex. cet élève a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien

qu'avant) et « différenciation descendante » (p. ex. cet élève se sent heureux de la façon dont il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui).

2.3.2. Procédure de validation

Analyse de la structure du CSSS

Les indices KMO du CSSS sont strictement supérieurs à 0.65 (KMO = 0.74), le nombre de facteurs retenus et la part de variance expliquée sont très satisfaisants pour cette échelle et les dimensions extraites sont fidèles à la configuration originale (cf. tableau 8).

Tableau 8. Indices de la structure de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS)

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Processus impliqués dans les autoévaluations de l'enfant			
Comparaison sociale CSSS	0,74	4,00	69,84
Différenciation Ascendante	0,70	1,00	68,77
Identification Ascendante	0,70	1,00	68,13
Identification Descendante	0,71	1,00	72,53
Différenciation Descendante	0,70	1,00	69,06

Analyses de la fiabilité uni et multidimensionnelle du CSSS

La cohérence globale est satisfaisante ($\alpha = 0.70$) et pour chacun des groupes (CE1, $\alpha = 0.72$; CE2, $\alpha = 0.70$; CM1, $\alpha = 0.70$; CM2, $\alpha = 0.69$; Filles, $\alpha = 0.68$; Garçons, $\alpha = 0.72$). Les dimensions montrent une fiabilité satisfaisante (cf. tableau 9).

Tableau 9. Indices de fiabilité de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Processus impliqués dans les autoévaluations							
Comparaison sociale CSSS	0,70	0,72	0,70	0,70	0,69	0,68	0,72
Différenciation Ascendante	0,77	0,81	0,78	0,68	0,78	0,75	0,79
Identification Ascendante	0,77	0,74	0,74	0,77	0,81	0,75	0,78
Identification Descendante	0,81	0,85	0,79	0,79	0,81	0,81	0,81
Différenciation Descendante	0,78	0,81	0,77	0,73	0,78	0,80	0,75

2.4. Importance accordée aux domaines de compétences

En référence aux travaux de Harter et Whitesell (2001), le questionnaire « How important are these things to how you feel about yourself as a person ? » (ICSC) de Harter (1985, 2012) a été traduit. Cet instrument se compose de 10 items de type Likert en 4 points allant de 1 « pas du tout vrai pour moi » à 4 « tout à fait vrai pour moi ».

2.4.1. Description des items

Les items sont répartis selon les cinq domaines d'autoévaluations de soi du PCSC : « Ecole » (p. ex. certains enfants ne pensent pas qu'avoir de bonnes notes est important pour se sentir bien à propos d'eux-mêmes, MAIS d'autres enfants pensent qu'avoir de bonnes notes est important), « Social » (p. ex. certains enfants ne pensent pas que se faire beaucoup d'amis est important, MAIS d'autres pensent que se faire beaucoup d'amis est important pour se sentir bien), « Physique » (p. ex. certains enfants ne pensent pas qu'être sportif est important pour se sentir bien en tant que personne, MAIS d'autres enfants pensent qu'être sportif est important), « Apparence » (p. ex. certains enfants ne pensent pas que leur apparence est importante pour se sentir bien en tant que personne, MAIS d'autres enfants pensent que leur apparence est importante) et « Conduite » (p. ex. certains enfants pensent que la façon dont ils agissent n'est pas le plus important MAIS d'autres enfants pensent qu'il est important d'agir comme il faut pour s'apprécier soi-même).

2.4.2. Procédure de validation trans-culturelle

Analyse de la structure de l'ICSC

L'indice KMO de l'ICSC est strictement supérieur à 0.65 (KMO = 0.70), quatre facteurs ont été extraits et la part de variance expliquée est très satisfaisante pour cette échelle et les dimensions extraites (cf. tableau 10). Néanmoins, cinq facteurs sont proposés dans la version originale, des analyses plus approfondies ont été menées. Elles ont consisté à étudier les covariations entre les items par des analyses hiérarchiques (c.-à-d. cluster) qui se sont montrées complémentaires aux analyses factorielles. Une configuration en cinq dimensions a été observée et retenue pour la suite des analyses.

Tableau 10. Indices de la structure de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC)

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Importance accordée aux domaines de compétences ICSC	0,70	4,00	65,62
Ecole	0,50*	1,00	71,28
Social	0,50*	1,00	68,99
Physique	0,50*	1,00	75,50
Apparence	0,50*	1,00	80,28
Conduite	0,50*	1,00	73,65

*KMO = 0,50, car la dimension se compose de 2 items

Analyses de la fiabilité uni et multidimensionnelle de l'ICSC

L'indice de cohérence interne global est satisfaisant pour cette échelle ($\alpha = 0.71$) et pour chacun des groupes (CE1, $\alpha = 0.69$; CE2, $\alpha = 0.71$; CM1, $\alpha = 0.69$; CM2, $\alpha = 0.74$; Filles, $\alpha = 0.73$; Garçons, $\alpha = 0.70$). Les sous-dimensions se composent de 2 items, les indices de corrélations inter-items des sous-dimensions ont été observés, les coefficients de corrélations inter-items pour la dimension sociale sont assez faibles ($r = 0.38$), les autres coefficients sont acceptables pour la suite des analyses (cf. tableau 11).

Tableau 11. Indices de corrélations inter-items de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α / r	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Evaluations des domaines de compétences							
Importance accordée aux domaines ICSC	0,71	0,69	0,71	0,69	0,74	0,73	0,70
Ecole*	0,43	0,46	0,47	0,36	0,43	0,49	0,38
Social*	0,38	0,47	0,31	0,36	0,39	0,34	0,42
Physique*	0,51	0,42	0,51	0,59	0,53	0,48	0,52
Apparence*	0,61	0,65	0,56	0,55	0,64	0,62	0,59
Conduite*	0,47	0,52	0,54	0,31	0,54	0,46	0,48

* corrélations inter-items $p \leq 0,005$

3. Evaluations de l'enfant par les partenaires

3.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant

Le « Teacher's Rating Scale of Child's Actual Behavior » (TSR) de Harter (1985, 2012) et l'instrument d'« Adaptation Psycho-Sociale de l'Enfant » (Bonnet & Strayer, 2000; Bonnet, 2003) ont été sélectionnés. Plusieurs études ont déjà établi la fiabilité de l'APSE (Bonnet, & Strayer, 2000) et la validité de ses échelles (Pagé, Strayer, & Reid, 2001).

3.1.1. Description des items du TSR évalué par l'enseignant

Le TSR Enseignant complété pour chaque élève par l'enseignant se compose des dimensions « Ecole » (p. ex. cet enfant oublie souvent ce qu'il(elle) apprend OU cet enfant se rappelle facilement des choses), « Social » (p. ex. pour cet enfant, il est difficile de se faire des amis OU pour cet enfant, c'est plutôt facile), « Physique » (p. ex. cet enfant ne se débrouille pas très bien dans les nouveaux jeux de plein air OU cet enfant est tout de suite bon dans les nouveaux jeux), « Apparence » (p. ex. cet enfant a une apparence physique agréable OU cet enfant n'a pas une apparence physique si agréable, il s'agit ici d'un item inversé) et la « Conduite » (p. ex. cet enfant se comporte habituellement bien OU cet enfant qui se comporte souvent mal, il s'agit ici d'un item inversé).

3.1.2. Procédure de validation trans-culturelle du TSR

Analyse de la structure du TSR évalué par l'enseignant

L'indice KMO du TSR évalué par l'enseignant est très satisfaisant (KMO = 0.85), cinq facteurs ont été extraits après rotation Varimax et la part de variance expliquée est très satisfaisante pour cette échelle et les dimensions extraites (cf. tableau 12).

Tableau 12. Indices de la structure de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (TSR par l'enseignant)

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Evaluations de l'enfant par les partenaires			
Evaluations de l'enfant par l'enseignant TSR	0,85	5,00	87,09
Ecole	0,78	1,00	92,40
Social	0,74	1,00	80,43
Physique	0,74	1,00	83,85
Apparence	0,78	1,00	93,33
Conduite	0,69	1,00	83,34

Analyses de la fiabilité uni et multidimensionnelle

L'indice global est très satisfaisant pour le questionnaire TSR évalué par l'enseignant tant au niveau global ($\alpha = 0.88$) que pour les différents groupes (CE1, $\alpha = 0.87$; CE2, $\alpha = 0.90$; CM1, $\alpha = 0.87$; CM2, $\alpha = 0.87$; Filles, $\alpha = 0.90$; Garçons, $\alpha = 0.86$). Les indices des dimensions sont très satisfaisants pour les différentes versions du TSR (cf. tableau 13).

Tableau 13. Indices de fiabilité de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (TSR par l'enseignant)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Evaluations de l'enfant par les partenaires							
Evaluations de l'enfant par l'enseignant TSR	0,88	0,87	0,90	0,87	0,87	0,90	0,86
Ecole	0,96	0,96	0,95	0,95	0,97	0,96	0,96
Social	0,88	0,87	0,88	0,86	0,90	0,87	0,89
Physique	0,90	0,90	0,91	0,89	0,93	0,90	0,90
Apparence	0,96	0,98	0,95	0,97	0,96	0,96	0,96
Conduite	0,90	0,90	0,87	0,93	0,90	0,88	0,90

3.1.3. Description des items de l'APSE Scolaire

La forme du questionnaire « APSE Scolaire » élaboré par Strayer & al. (2012) s'apparente à une échelle métrique (c.-à-d. 1 correspond à « atypique » à 7 « typique ») et se compose de 7 dimensions : « Conduites externalisées » (p. ex. « Dérangement » : un enfant qui embête les autres; qui ne suit pas les consignes, qui perturbe et dérange la vie de la classe), « Athlétique » (p. ex. « Aisance corporelle » : un enfant qui a de bonnes facilités au plan physique, qui participe de façon dynamique aux activités sportives), « Compétences sociales » (p. ex. « Coopération » : un enfant qui a un bon esprit d'équipe, qui participe de façon dynamique et constructive aux activités collectives), « Conduites internalisées » (p. ex. « Anxiété » : un enfant qui a peur facilement; aisément bouleversé; pleure souvent), « Compétences scolaires » (p. ex. « Habile en mathématiques » : un enfant qui a une bonne compréhension, qui participe de façon dynamique aux activités en mathématiques), « Affirmation de soi » (p. ex. « Dominant » : un enfant qui s'impose dans la plupart de ses disputes; qui est capable de faire soumettre les autres), et la dimension « Inhibition sociale » (p. ex. « Retrait social » : un enfant qui reste souvent isolé des autres; préfère jouer en solitaire).

3.1.4. Procédure de validation de l'APSE

Analyse de la structure de l'APSE Scolaire

L'indice KMO de l'APSE Scolaire est très satisfaisant ($KMO = 0.79$), quatre facteurs ont été extraits après rotation Varimax et la part de variance expliquée est très satisfaisante pour cette échelle et les dimensions extraites (cf. tableau 14). Néanmoins, sept dimensions sont proposées dans la version originale, des analyses plus approfondies ont été menées. Les covariations entre les items par des analyses hiérarchiques ont mis en évidence une configuration en sept dimensions. Cette solution a été sélectionnée pour la suite des analyses.

Tableau 14. Indices de la structure de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (APSE)

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Evaluations de l'enfant par les partenaires			
Evaluations de l'enfant par l'enseignant APSE Scolaire	0,79	4,00	71,53
Conduites externalisées	0,50	1,00	87,44
Compétences athlétiques	0,50	1,00	82,63
Compétences sociales	0,50	1,00	80,21
Conduites internalisées	0,50	1,00	82,14
Compétences scolaires	0,50	1,00	85,41
Affirmation de soi	0,50	1,00	82,41
Inhibition sociale	0,50	1,00	84,55

Analyses de la fiabilité multidimensionnelle

Les dimensions de l'APSE Scolaire se composent de 2 items, les indices de corrélations inter-items des sous-dimensions ont été observés, les coefficients de corrélation inter-items sont satisfaisants (Conduites externalisées, $r = 0.75$; Compétences athlétiques, $r = 0.65$; Compétences sociales, $r = 0.60$; Conduites internalisées, $r = 0.64$; Compétences scolaires, $r = 0.71$; Affirmation de soi, $r = 0.65$; Inhibition sociale, $r = 0.69$). Les coefficients de corrélations inter-items pour les différents groupes sont tous strictement supérieurs à .30, la solution à 7 dimensions est retenue pour la suite des analyses (cf. tableau 15).

Tableau 15. Indices de corrélations inter-items de l'échelle d'évaluation de l'enfant par l'enseignant (APSE)

	Global	Par niveau				Par sexe	
	r	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Evaluations de l'enfant par l'enseignant APSE *							
Conduites externalisées*	0,75	0,71	0,82	0,70	0,77	0,74	0,73
Compétences athlétiques*	0,65	0,64	0,59	0,79	0,69	0,67	0,62
Compétences sociales*	0,60	0,57	0,75	0,56	0,46	0,67	0,54
Conduites internalisées*	0,64	0,67	0,56	0,67	0,70	0,65	0,64
Compétences scolaires*	0,71	0,72	0,67	0,74	0,72	0,76	0,68
Affirmation de soi*	0,65	0,71	0,61	0,56	0,73	0,64	0,66
Inhibition sociale*	0,69	0,67	0,74	0,68	0,69	0,68	0,71

* corrélations inter-items $p \leq 0,005$

3.2. Evaluations de l'enfant par ses pairs

La procédure utilisée est inspirée de la sociométrie (Lapointe, Noël, & Strayer, 1993), on demande à chaque enfant d'identifier les camarades de classe, qui se distinguent selon certaines caractéristiques personnelles relatives aux compétences relationnelles et académiques.

Les analyses sont réalisées à partir des items relatifs aux nominations positives et négatives. Les données sont basées sur les matrices de nominations données compilées en nominations reçues, les analyses exploratoires présentent une configuration des descripteurs avec un traitement indépendant des nominations positives et négatives.

3.2.1. Description des items

L'instrument comporte 16 énoncés qui couvrent 8 aspects du fonctionnement social et scolaire des enfants : « Humeur » (p. ex. dans la classe il y a des enfants qui sont toujours souriants, qui aiment rire, qui ont toujours l'air contents et heureux. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui sont le plus de bonne humeur dans la classe), « Leadership » (p. ex. dans la classe, il y a des enfants qui ont beaucoup d'influence sur d'autres, ça veut dire qu'on cherche à les imiter, à faire ce qu'ils font ou qu'on obéit à ce qu'ils demandent. On dit d'eux qu'ils sont des chefs. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui ont le plus d'influence sur les autres dans la classe), « Coopération » (p. ex. dans la classe, il y a des enfants qui cherchent à aider ceux qui ont des problèmes, à consoler des amis qui ont de la peine et qui en général aiment rendre service. On dit souvent de ces enfants qu'ils sont gentils avec les autres. À ton avis, quels sont les 3 enfants que tu trouves les plus gentils dans la classe), « Agressivité » (p. ex. il y a des enfants qui ne se battent jamais, qui ne donnent jamais de coups aux autres, qui ne disent jamais de mots qui font de la peine ou qui ne font jamais de menaces pour faire peur

(ou à qui ça n'arrive pas souvent d'avoir des comportements comme ça). On dit de ces enfants qu'ils ne sont pas agressifs. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui sont les moins agressifs dans la classe).

Les énoncés relatifs au fonctionnement scolaire sont : les « Mathématiques » (p. ex. dans la classe, il y a des élèves qui réussissent très facilement en mathématiques. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en mathématiques), le « Français » (p. ex. dans la classe, il y a des élèves qui réussissent très facilement en français. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en français), les « Arts plastiques » (p. ex. dans la classe, il y a des élèves qui réussissent très facilement en arts plastiques. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en arts plastiques) et les « Activités physiques/sports » (p. ex. dans la classe, il y a des élèves qui réussissent très facilement dans les sports ou en éducation physique. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux dans les sports et en éducation physique).

3.2.2. Procédure de validation trans-culturelle

Analyse de la structure de l'échelle d'évaluation de l'enfant par ses pairs

L'indice KMO de cette échelle est très satisfaisant ($KMO = 0.84$), trois facteurs ont été extraits des analyses en composantes principales après rotation Varimax, la part de variance expliquée est très satisfaisante pour cette échelle et les dimensions extraites (cf. tableau 16).

Tableau 16. Indices de la structure des évaluations de l'enfant par les pairs

	KMO	Nombre facteurs retenus	% variance expliquée
Evaluations de l'enfant par les partenaires			
Evaluations de l'enfant par les pairs	0,84	3,00	63,54
Difficultés scolaires	0,78	1,00	69,13
Difficultés sociales	0,78	1,00	78,86
Compétent ajusté	0,81	1,00	67,79

Analyses de la fiabilité multidimensionnelle

Les indices de fiabilité des dimensions de l'échelle sont satisfaisants au niveau global (Difficultés scolaires, $\alpha = 0.85$; Difficultés sociales, $\alpha = 0.81$; Compétent ajusté, $\alpha = 0.83$). La fiabilité se retrouve au niveau des groupes (cf. tableau 17).

Tableau 17. Indices de fiabilité des évaluations de l'enfant par les pairs

	Global	Par niveau				Par sexe	
	α / r	CE1	CE2	CM1	CM2	Filles	Garçons
Evaluations de l'enfant par les partenaires							
Evaluations de l'enfant par les pairs							
Difficultés scolaires	0,85	0,87	0,85	0,85	0,84	0,86	0,86
Difficultés sociales	0,81	0,78	0,84	0,83	0,78	0,74	0,81
Compétent ajusté	0,83	0,88	0,86	0,86	0,73	0,84	0,80

* corrélations inter-items $p \leq 0,005$

Résultats

L'analyse des résultats se compose de trois grandes parties. Dans une première partie sont présentés les résultats des analyses descriptives des autoévaluations de l'enfant et des variables dites prédictives. Une seconde partie concerne les analyses différentielles en fonction du sexe et du niveau de classe des enfants. La troisième partie concerne les analyses inférentielles qui permettent de mettre à l'épreuve le modèle d'analyse. La stratégie d'analyse sera présentée à l'intérieur de chacune des quatre grandes parties.

I. Analyses descriptives

1. Stratégie d'analyse

Cette partie descriptive vise à étudier les caractéristiques générales relatives aux autoévaluations de l'enfant, aux perceptions prêtées par les enfants à leurs partenaires (c.-à-d. enseignants et camarades), au soutien social, à la comparaison sociale, et aux évaluations des partenaires significatifs en milieu scolaire. Les indices de tendances centrales (c.-à-d. moyenne et écart-type) des dimensions sont présentés pour chaque variable étudiée.

2. Analyses descriptives des variables

2.1. Autoévaluations des compétences personnelles

Les résultats indiquent une confiance en soi globale assez élevée ($M = 3,24$; e. t. = 0,44), les enfants évalueraient leurs compétences de façon assez positive notamment sur les dimensions valeur propre ($M = 3,42$; e. t. = 0,63), physique ($M = 3,29$; e. t. = 0,61), social ($M = 3,25$; e. t. = 0,69) et apparence ($M = 3,25$; e. t. = 0,72). Les moyennes pour les dimensions conduite ($M = 3,16$; e. t. = 0,66) et école ($M = 3,07$; e. t. = 0,67) seraient les dimensions évaluées de façon plus faible sur notre échantillon, mais les moyennes sont positives (cf. tableau 18).

Tableau 18. Caractéristiques générales de l'échelle d'autoévaluation des compétences personnelles de l'enfant (PCSC)

	M	e. t.
Autoévaluations de l'enfant		
Autoévaluations des compétences personnelles PCSC		
Ecole	3,07	0,67
Social	3,25	0,69
Physique	3,29	0,61
Apparence	3,25	0,72
Conduite	3,16	0,66
Valeur propre	3,42	0,63
Confiance	3,24	0,44

2.2. Processus impliqués dans les autoévaluations

2.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Pour les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant, les résultats indiquent une perception globale positive ($M = 3,24$; e. t. = 0,55) notamment sur les dimensions physique ($M = 3,36$; e. t. = 0,76), social ($M = 3,32$; e. t. = 0,73) et apparence ($M = 3,22$; e. t. = 0,84). Les moyennes pour les dimensions conduite ($M = 3,20$; e. t. = 0,91) et école ($M = 3,09$; e. t. = 0,82) seraient les dimensions évaluées de façon plus faible sur l'échantillon, mais les moyennes restent élevées (cf. tableau 19).

Pour les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs, les résultats indiquent une perception globale positive ($M = 3,15$; e. t. = 0,58) notamment sur les dimensions physique ($M = 3,24$; e. t. = 0,81), social ($M = 3,22$; e. t. = 0,81) et conduite ($M = 3,17$; e. t. = 0,87). Les moyennes pour les dimensions école ($M = 3,06$; e. t. = 0,83) et apparence ($M = 3,06$; e. t. = 0,91) seraient les dimensions évaluées de façon plus faible sur l'échantillon, mais les moyennes restent élevées (tableau 19).

Tableau 19. Caractéristiques générales des perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

	M	e. t.
Perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires		
TSR Enseignant		
Ecole	3,09	0,82
Social	3,32	0,73
Physique	3,36	0,76
Apparence	3,22	0,84
Conduite	3,20	0,91
Confiance	3,24	0,55
TSR PAIRS		
Ecole	3,06	0,83
Social	3,22	0,81
Physique	3,24	0,81
Apparence	3,06	0,91
Conduite	3,17	0,87
Confiance	3,15	0,58

2.2.2. Soutien social

Les résultats indiquent une perception de soutien social global élevée ($M = 3,34$; e. t. = 0,48), les enfants expriment une perception élevée de soutien social notamment pour l'ami proche ($M = 3,52$; e. t. = 0,63) et les parents ($M = 3,48$; e. t. = 0,69). Les moyennes pour les camarades ($M = 3,20$; e. t. = 0,64) et l'enseignant ($M = 3,14$; e. t. = 0,78) sont relativement plus faibles sur l'échantillon, mais restent positives (cf. tableau 20).

Tableau 20. Caractéristiques générales de l'échelle de soutien social (SSSC)

	M	e. t.
Processus impliqués dans les autoévaluations de l'enfant		
Soutien social		
Parents	3,48	0,69
Enseignant	3,14	0,78
Camarades	3,20	0,64
Ami proche	3,52	0,63
Soutien global	3,34	0,48

2.2.3. Comparaison sociale de soi

Les résultats indiquent que le type de comparaison privilégié serait l'identification ascendante ($M = 3,31$; e. t. = 0,89) et la différenciation descendante ($M = 3,23$; e. t. = 0,94). De façon plus relative, les enfants useraient de la différenciation ascendante ($M = 2,24$; e. t. = 1,03) et l'identification descendante ($M = 1,76$; e. t. = 0,97) (cf. tableau 21).

Tableau 21. Caractéristiques générales de l'échelle de comparaison sociale de soi (CSSS)

	M	e. t.
Processus impliqués dans les autoévaluations de l'enfant		
Comparaison sociale CSSS		
Différenciation Ascendante	2,24	1,03
Identification Ascendante	3,31	0,89
Identification Descendante	1,76	0,97
Différenciation Descendante	3,23	0,94
Comparaison sociale totale	2,63	0,56

2.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences

Les résultats indiquent que les enfants accorderaient de l'importance aux dimensions évaluées ($M = 3,42$; e. t. = 0,49), les moyennes sont élevées notamment sur les dimensions école ($M = 3,76$; e. t. = 0,57), conduite ($M = 3,67$; e. t. = 0,66), physique ($M = 3,41$; e. t. = 0,81) et social ($M = 3,25$; e. t. = 0,86). La moyenne pour la dimension apparence ($M = 3,04$; e. t. = 1,00) est la dimension à laquelle les enfants accorderaient une importance plus faible sur notre échantillon, mais la moyenne reste positive (cf. tableau 22).

Tableau 22. Caractéristiques générales de l'échelle d'importance accordée aux domaines de compétences (ICSC)

	M	e. t.
Evaluations des domaines de compétences		
Importance accordée aux domaines de compétences ICSC		
Ecole	3,76	0,57
Social	3,25	0,86
Physique	3,41	0,81
Apparence	3,04	1,00
Conduite	3,67	0,66
Importance totale	3,42	0,49

2.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires

2.3.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant

Les résultats indiquent une évaluation positive de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale de l'enfant notamment sur les dimensions athlétique ($M = 4,75$; e. t. = 1,64), le comportement social ($M = 4,70$; e. t. = 1,57), le comportement scolaire ($M = 4,51$; e. t. = 1,70) et l'affirmation de soi ($M = 3,59$; e. t. = 1,69). Les moyennes pour les dimensions conduites internalisées ($M = 3,09$; e. t. = 1,65), l'inhibition sociale ($M = 2,83$; e. t. = 1,72) et les conduites externalisées ($M = 2,70$; e. t. = 1,78) seraient les dimensions évaluées de façon plus nuancée (tableau 6).

En ce qui concerne l'évaluation de l'enfant par l'enseignant avec le TSR, on observe que les dimensions apparence ($M = 3,21$; e. t. = 0,66) et conduite ($M = 3,09$; e. t. = 0,90) sont les dimensions évaluées le plus positivement. Leurs perceptions sont plus nuancées pour les dimensions social ($M = 2,88$; e. t. = 0,78), école ($M = 2,83$; e. t. = 1,01) et physique ($M = 2,80$; e. t. = 0,76), avec une plus grande d'hétérogénéité dans l'évaluation pour la dimension école (cf. tableau 23).

Tableau 23. Caractéristiques générales des évaluations de l'enfant par l'enseignant

	M	e. t.
Evaluations de l'enfant par les partenaires		
TSR par enseignant		
Ecole	2,83	1,01
Social	2,88	0,78
Physique	2,80	0,76
Apparence	3,21	0,66
Conduite	3,09	0,90
Confiance	2,96	0,55
APSE		
Conduites externalisées	2,70	1,78
Athlétiques	4,75	1,64
Compétences sociales	4,70	1,57
Conduites internalisées	3,09	1,65
Compétences scolaires	4,51	1,70
Affirmation de soi	3,59	1,69
Inhibition sociale	2,83	1,72
Adaptation psychosociale	3,73	0,69

2.3.2. Evaluations de l'enfant par les pairs

Les résultats des évaluations de l'enfant par les pairs se différencient en trois groupes selon les dimensions de nominations les plus saillantes. Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés scolaires », les enfants ont reçu en moyenne 2,73 nominations et avec une grande hétérogénéité (e. t. = 2,49). On observe que certains enfants n'ont pas été nommés du tout dans cette dimension et d'autres ont été nommés très souvent par leurs pairs (Max = 17). Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », les enfants ont reçu en moyenne 2,75 nominations et avec une grande hétérogénéité (e. t. = 2,55). Les résultats indiquent que certains enfants n'ont pas été nommés du tout dans cette dimension et d'autres ont été nommés très souvent (Max = 14,60). Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « compétent ajusté », les enfants ont reçu en moyenne 2,76 nominations et avec une grande hétérogénéité (e. t. = 2,20). De façon similaire, certains enfants n'ont pas été nommés du tout et d'autres ont été nommés de nombreuses fois (cf. tableau 24).

Tableau 24. Caractéristiques générales des évaluations de l'enfant par les pairs

	Min	Max	M	e. t.
Evaluations de l'enfant par les partenaires				
Evaluations de l'enfant par les pairs				
Difficultés scolaires	0,00	17,00	2,73	2,49
Difficultés sociales	0,00	14,60	2,75	2,55
Compétent ajusté	0,00	13,86	2,76	2,20

II. Analyses différentielles selon et le sexe et le niveau de classe

1. Stratégie d'analyse

Comme l'échantillon de population se compose d'enfants de quatre niveaux de classe (c.-à-d. du CE1 au CM2), les différences liées au sexe et au niveau de classe des enfants sont traitées par des analyses de variances. Les comparaisons de moyennes selon le sexe de l'enfant sont traitées par des T-Tests pour échantillons indépendants. Les comparaisons des différences selon le niveau de classe sont traitées par des Anova univariées pour des échantillons indépendants. Des analyses complémentaires avec des tests post-hoc Tukey sont menées avec la méthode d'analyse des sous-ensembles homogènes. Les conditions d'application sont observées notamment l'homogénéité des variances avec une estimation du test de de Levene.

2. Analyses différentielles selon le sexe de l'enfant

2.1. Autoévaluations des compétences personnelles

Les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur les autoévaluations de soi particulièrement sur les dimensions social, physique et conduite pour lesquelles les filles et les garçons s'évalueraient significativement de façon différenciée. Les garçons s'évalueraient plus positivement que les filles sur les dimensions social et physique, les filles s'évalueraient de façon plus positive que les garçons sur la dimension conduite. Il n'y aurait pas de différence significative selon le sexe de l'enfant sur la confiance en soi globale et sur les dimensions école, apparence et valeur propre (cf. tableau 25).

Tableau 25. Comparaisons des moyennes des autoévaluations de soi de l'enfant selon le sexe de l'enfant

	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	T	df	Sig.	F	Sig.
Autoévaluations des compétences							
Ecole	3,04	3,10	-1,49	997,65	0,136	5,68	0,017
Social	3,20	3,29	-2,09	1023,00	0,037	0,64	0,423
Physique	3,15	3,45	-8,23	1021,89	0,000	6,28	0,012
Apparence	3,26	3,25	0,38	1023,00	0,706	0,07	0,795
Conduite	3,32	2,99	8,13	959,46	0,000	16,19	0,000
Valeur propre	3,42	3,42	-0,05	1023,00	0,960	0,00	0,948
Confiance	3,23	3,25	-0,68	1023,00	0,497	0,12	0,725

2.2. Processus impliqués dans les autoévaluations

2.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Pour les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant, il y aurait un effet significatif du sexe de l'enfant sur les dimensions physique, apparence et conduite. Les perceptions prêtées par les filles à leur enseignant seraient significativement plus positives pour les dimensions apparence, conduite et au niveau global. Les perceptions prêtées par les garçons à leur enseignant seraient significativement plus positives uniquement pour la dimension physique. Il n'y aurait pas de différence significative, selon le sexe de l'enfant, sur les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant sur les dimensions école et social (cf. tableau 26).

Pour les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs, les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur les dimensions social, physique et conduite pour lesquelles les filles et les garçons s'évalueraient de façon différenciée. Les perceptions prêtées par les garçons à leurs pairs seraient plus positives pour les dimensions social et physique. Les perceptions prêtées par les filles à leurs pairs seraient significativement plus positives uniquement pour la dimension conduite. Il n'y aurait pas de différence significative, selon le sexe de l'enfant, sur les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs au niveau global et sur les dimensions école, apparence (cf. tableau 26).

Tableau 26. Comparaisons des moyennes des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires selon le sexe de l'enfant

Perceptions prêtées par l'enfant	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	t	df	Sig.	F	Sig.
TSR Enseignant							
Ecole	3,11	3,07	0,88	1004	0,381	0,416	0,519
Social	3,34	3,29	1,15	984,411	0,252	7,328	0,007
Physique	3,26	3,46	-4,25	1004	0,000	2,870	0,091
Apparence	3,29	3,15	2,68	1003	0,007	0,233	0,630
Conduite	3,44	2,95	8,92	925,045	0,000	47,356	0,000
Confiance	3,29	3,18	3,03	1004	0,003	1,131	0,288
TSR Pairs							
Ecole	3,02	3,10	-1,54	1020,00	0,123	1,00	0,317
Social	3,16	3,29	-2,64	1019,00	0,008	0,02	0,880
Physique	3,10	3,38	-5,69	1014,84	0,000	7,19	0,007
Apparence	3,07	3,05	0,44	1018,00	0,662	1,59	0,207
Conduite	3,34	2,99	6,41	977,15	0,000	16,48	0,000
Confiance	3,14	3,16	-0,67	1020,00	0,500	0,27	0,602

2.2.2 Soutien social

Les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur la perception du soutien social des enfants au niveau global et plus particulièrement pour les partenaires dits « verticaux », les parents et les enseignants avec des différences significatives dans les évaluations des filles et des garçons. Les filles se sentiraient plus soutenues socialement que les garçons par les différentes familles de partenaires « verticaux » et au niveau du soutien global. On n'observe pas de différence selon le sexe de l'enfant pour les partenaires dits « horizontaux », les camarades et l'ami proche (cf. tableau 27).

Tableau 27. Comparaisons des moyennes du soutien social selon le sexe de l'enfant

	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	t	df	Sig.	F	Sig.
Soutien social							
Parents	3,52	3,43	2,15	1000	0,032	1,471	0,226
Enseignant	3,23	3,05	3,80	999	0,000	3,041	0,081
Camarades	3,21	3,20	0,09	999	0,925	0,599	0,439
Ami proche	3,55	3,49	1,32	999	0,188	0,003	0,958
Soutien global	3,38	3,29	2,79	1000	0,005	0,802	0,371

2.2.3. Comparaison sociale de soi

Les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur les processus de comparaison sociale de soi uniquement sur la dimension identification descendante pour laquelle les filles et les garçons s'évalueraient significativement de façon différenciée. Les filles se compareraient plus sur le plan de l'identification descendante que les garçons. On observe un effet marginal pour la dimension différenciation ascendante et sur la comparaison de soi globale. Les filles auraient tendance à plus se comparer globalement et sur le plan de la différenciation ascendante. Il n'y aurait pas de différence significative selon le sexe de l'enfant sur le type de comparaison identification ascendante et différenciation descendante (cf. tableau 28).

Tableau 28. Comparaisons des moyennes de la comparaison sociale de soi selon le sexe de l'enfant

	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	t	df	Sig.	F	Sig.
Comparaison sociale CSSS							
Différenciation ascendante	2,29	2,18	1,67	1004,64	0,095	10,80	0,001
Identification ascendante	3,34	3,26	1,43	997,68	0,153	9,08	0,003
Identification descendante	1,83	1,68	2,47	1027,00	0,014	3,73	0,054
Différenciation descendante	3,18	3,28	-1,60	1027,00	0,110	3,34	0,068
Comparaison sociale totale	2,66	2,60	1,74	1027,00	0,082	1,13	0,288

2.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences

On observe un effet significatif du sexe de l'enfant sur l'importance accordée aux domaines de compétences notamment sur les dimensions école, social et physique. Les filles accorderaient plus d'importance à la dimension école que les garçons et les garçons accorderaient plus d'importance aux dimensions social et physique que les filles. Il n'y aurait pas de différence significative selon le sexe de l'enfant pour les dimensions apparence et conduite (cf. tableau 29).

Tableau 29. Comparaisons des moyennes de l'importance accordée aux domaines de compétences selon le sexe de l'enfant

	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	t	df	Sig.	F	Sig.
Importance accordée aux domaines de compétences							
Ecole	3,80	3,71	2,69	954,89	0,007	20,90	0,000
Social	3,18	3,32	-2,44	1018,95	0,015	7,03	0,008
Physique	3,27	3,56	-5,85	1016,71	0,000	19,60	0,000
Apparence	3,05	3,03	0,39	1019,00	0,696	1,72	0,190
Conduite	3,70	3,64	1,57	976,40	0,117	6,60	0,010
Importance totale	3,40	3,45	-1,55	1019,00	0,120	0,34	0,561

2.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires

2.3.1 Evaluations de l'enfant par l'enseignant

En ce qui concerne les évaluations de l'enfant par l'enseignant avec le TSR, on observe un effet significatif selon le sexe de l'enfant pour les dimensions physique, conduite et pour les évaluations de compétences au niveau global. Les enseignants évalueraient les filles comme plus compétentes que les garçons sur la dimension conduite et au niveau global. Les enseignants évalueraient les garçons comme plus compétents sur la dimension physique. Les résultats indiquent un effet de tendance pour les dimensions école et apparence pour lesquelles les filles seraient évaluées avec une tendance plus positive que les garçons. Il n'y aurait pas de différence selon le sexe pour les évaluations de l'enfant par l'enseignant dans la dimension social.

Les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur l'évaluation de l'adaptation psychosociale réalisée par l'enseignant sur les dimensions relatives aux conduites externalisées, aux compétences athlétiques et aux conduites internalisées. Les enseignants percevraient plus de conduites internalisées chez les filles que chez les garçons. Les enseignants percevraient plus de conduites externalisées et de compétences athlétiques chez les garçons que chez les filles. Il n'y aurait pas de différence significative selon le sexe de

l'enfant sur les dimensions d'adaptation psychosociales qui concerne les compétences sociales, les compétences scolaires, l'affirmation de soi et l'inhibition sociale (cf. tableau 30).

Tableau 30. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par l'enseignant selon le sexe de l'enfant

Evaluations de l'enfant par les partenaires	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	T	df	Sig.	F	Sig.
TSR par l'enseignant							
Ecole	2,89	2,77	1,85	1024,00	0,065	3,39	0,066
Social	2,91	2,85	1,25	1007,56	0,211	3,97	0,046
Physique	2,64	2,97	-7,13	1023,00	0,000	0,32	0,569
Apparence	3,25	3,17	1,76	980,00	0,079	1,19	0,276
Conduite	3,32	2,84	8,79	968,97	0,000	21,86	0,000
Confiance	2,99	2,92	2,25	1024,00	0,025	0,48	0,489
APSE							
Conduites externalisées	2,25	3,17	-8,56	973,30	0,000	33,62	0,000
Athlétique	4,45	5,07	-6,19	1031,00	0,000	2,12	0,146
Compétences sociales	4,75	4,64	1,09	1030,00	0,276	0,42	0,516
Conduites internalisées	3,23	2,94	2,85	1030,00	0,004	0,22	0,636
Compétences scolaires	4,50	4,52	-0,24	1030,00	0,808	1,13	0,289
Affirmation de soi	3,55	3,63	-0,73	1030,00	0,467	0,10	0,751
Inhibition sociale	2,89	2,76	1,14	1030,00	0,253	2,13	0,145
Adaptation psychosociale	3,66	3,82	-3,79	1031,00	0,000	1,97	0,161

2.3.2 Evaluations de l'enfant par ses pairs

Les résultats indiquent un effet du sexe de l'enfant sur l'ensemble des dimensions relatives aux évaluations de l'enfant par ses pairs. Les filles et les garçons s'évalueraient entre eux de façon significativement de façon différenciée. Les enfants nommeraient plus souvent les garçons sur les dimensions « difficultés scolaires » et « difficultés sociales ». Les enfants nommeraient plus souvent les filles sur la dimension « compétent ajusté » (cf. tableau 31).

Tableau 31. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par ses pairs selon le sexe de l'enfant

Evaluations de l'enfant par les pairs	Sexe		T-test			Test Levene	
	Filles	Garçons	t	df	Sig.	F	Sig.
Difficultés scolaires	2,56	2,92	-2,33	1071,00	0,020	3,42	0,065
Difficultés sociales	1,96	3,58	-10,80	848,61	0,000	127,94	0,000
Compétent ajusté	3,28	2,21	8,36	1015,89	0,000	35,87	0,000

3. Analyses différentielles selon le niveau de classe de l'enfant

3.1. Autoévaluations des compétences personnelles

Les résultats indiquent un effet du niveau de classe sur les autoévaluations de soi particulièrement sur les dimensions école, conduite et sur la confiance globale pour lesquelles les enfants de CE1 s'évalueraient de façon plus élevée par rapport aux autres niveaux. Il n'y aurait pas de différence observée selon le niveau de classe de l'enfant pour les dimensions social, apparence et valeur propre (cf. tableau 32).

Tableau 32. Comparaisons des moyennes des autoévaluations de soi de l'enfant selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
Autoévaluations des compétences personnelles								
Ecole	3,21 ^b	3,13 ^b	2,96 ^a	2,97 ^a	3,07	3,10	9,19	0,000
Social	3,26	3,27	3,20	3,25	3,25	3,10	0,47	0,703
Physique	3,33	3,36	3,25	3,24	3,29	3,10	2,48	0,060
Apparence	3,33	3,30	3,22	3,17	3,25	3,10	2,57	0,053
Conduite	3,24 ^b	3,22 ^b	3,13 ^{ab}	3,06 ^a	3,16	3,10	4,09	0,007
Valeur propre	3,47	3,46	3,40	3,36	3,42	3,10	1,86	0,135
Confiance	3,31 ^c	3,29 ^{bc}	3,19 ^{ab}	3,17 ^a	3,24	3,10	5,99	0,000

3.2. Processus impliqués dans les autoévaluations

3.2.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Pour les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant et à ses pairs, les résultats indiquent un effet significatif du niveau de classe pour toutes les dimensions et pour les perceptions prêtées au niveau global. Les perceptions prêtées par l'enfant aux différents partenaires semblent très sensibles à l'effet du niveau de classe de l'enfant dans l'échantillon (cf. tableau 33).

Tableau 33. Comparaisons des moyennes des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
TSR Enseignant								
Ecole	3,17 ^b	3,17 ^b	3,03 ^a	2,99 ^a	3,09	3,10	3,56	0,014
Social	3,41 ^b	3,38 ^b	3,20 ^a	3,27 ^{ab}	3,32	3,10	4,04	0,007
Physique	3,44 ^b	3,50 ^b	3,21 ^a	3,26 ^a	3,36	3,10	8,52	0,000
Apparence	3,40 ^b	3,39 ^b	3,00 ^a	3,08 ^a	3,22	3,10	15,62	0,000
Conduite	3,33 ^b	3,15 ^{ab}	3,24 ^{ab}	3,09 ^a	3,20	3,10	3,42	0,017
Confiance	3,35 ^b	3,32 ^b	3,14 ^a	3,14 ^a	3,24	3,10	10,85	0,000
TSR Pairs								
Ecole	3,11 ^{ab}	3,18 ^b	2,94 ^a	2,99 ^{ab}	3,06	3,10	4,26	0,005
Social	3,28 ^{ab}	3,35 ^b	3,17 ^{ab}	3,10 ^a	3,22	3,10	4,99	0,002
Physique	3,39 ^b	3,40 ^b	3,05 ^a	3,10 ^a	3,24	3,10	14,07	0,000
Apparence	3,29 ^b	3,25 ^b	2,88 ^a	2,81 ^a	3,06	3,10	20,24	0,000
Conduite	3,21 ^{ab}	3,21 ^{ab}	3,24 ^b	3,02 ^a	3,17	3,10	3,42	0,017
Confiance	3,25 ^b	3,28 ^b	3,06 ^a	3,00 ^a	3,15	3,10	15,18	0,000

3.2.2. Soutien social

Il y aurait un effet du niveau de classe sur la perception du soutien social au niveau global et pour les camarades et l'enseignant. Les résultats indiquent un effet de tendance pour les parents. Il n'y aurait pas de différence observée selon le niveau de classe de l'enfant pour l'ami proche (cf. tableau 34).

Tableau 34. Comparaisons des moyennes du soutien social selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
Soutien social								
Parents	3,54	3,52	3,41	3,44	3,48	4,00	2,16	0,091
Enseignant	3,26 ^b	3,24 ^b	3,03 ^a	3,04 ^a	3,14	4,00	6,27	0,000
Camarades	3,28 ^{bc}	3,29 ^c	3,10 ^a	3,14 ^{ab}	3,20	4,00	5,66	0,001
Ami proche	3,52	3,55	3,46	3,54	3,52	4,00	0,89	0,447
Soutien global	3,40 ^b	3,40 ^b	3,25 ^a	3,29 ^a	3,34	4,00	6,46	0,000

3.2.3. Comparaison sociale de soi

On observe un effet significatif du niveau de classe sur les types de comparaisons de soi notamment sur les dimensions différenciation ascendante, l'identification ascendante et la différenciation descendante. Les enfants les plus âgés auraient plus recours à la différenciation ascendante que les plus jeunes. Il s'agit de l'unique dimension pour laquelle les plus âgés obtiennent des moyennes plus élevées que les plus jeunes. Les enfants les plus jeunes utiliseraient plus l'identification ascendante et la différenciation descendante que les plus âgés. Il n'y aurait pas de différence observée selon le niveau de classe de l'enfant pour la différenciation descendante. (cf. tableau 35).

Tableau 35. Comparaisons des moyennes de la comparaison sociale de soi selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
Comparaison sociale CSSS								
Différenciation ascendante	2,06 ^a	2,18 ^{ab}	2,33 ^b	2,37 ^b	2,24	3,10	4,86	0,002
Identification ascendante	3,44 ^b	3,33 ^{ab}	3,26 ^{ab}	3,20 ^a	3,31	3,10	3,62	0,013
Identification descendante	1,81	1,77	1,76	1,70	1,76	3,10	0,55	0,649
Différenciation descendante	3,37 ^b	3,34 ^b	3,12 ^a	3,08 ^a	3,23	3,10	6,64	0,000
Comparaison sociale totale	2,67	2,65	2,62	2,59	2,63	3,10	1,20	0,309

3.2.4. Importance accordée aux domaines de compétences

Les résultats indiquent un effet du niveau de classe sur l'importance accordée aux domaines de compétences pour les dimensions social, physique et apparence. Les enfants les plus jeunes accorderaient plus d'importance aux compétences sociales, aux compétences physiques à l'apparence que les enfants plus âgés. Il n'y aurait pas de différence observée selon le niveau de classe de l'enfant pour les dimensions école et conduite (cf. tableau 36).

Tableau 36. Comparaisons des moyennes de l'importance accordée aux domaines de compétences selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
Importance accordée aux domaines								
Ecole	3,75	3,75	3,76	3,77	3,76	3,10	0,15	0,932
Social	3,29 ^{ab}	3,40 ^b	3,14 ^a	3,15 ^a	3,25	3,10	5,55	0,001
Physique	3,46 ^{ab}	3,51 ^b	3,32 ^a	3,33 ^{ab}	3,41	3,10	3,33	0,019
Apparence	3,14 ^{bc}	3,23 ^c	2,84 ^a	2,94 ^{ab}	3,04	3,10	8,66	0,000
Conduite	3,72	3,70	3,66	3,61	3,67	3,10	1,44	0,230
Importance totale	3,47 ^b	3,52 ^b	3,34 ^a	3,36 ^a	3,42	3,10	8,05	0,000

3.3. Evaluations de l'enfant par les partenaires

3.3.1 Evaluations de l'enfant par l'enseignant

En ce qui concerne l'évaluation des compétences de l'enfant par le TSR enseignants, seule la dimension relative à la conduite montre un effet différencié selon le niveau de classe de l'enfant. Les enfants les plus âgés sont évalués plus positivement sur leurs conduites que les plus jeunes.

Les résultats indiquent un effet du niveau de classe sur les évaluations de l'enseignant relatives à l'adaptation psychosociale des enfants particulièrement sur les conduites externalisées, les compétences athlétiques, le comportement social et les conduites internalisées. Les enseignants évaluent les enfants plus âgés de façon plus positive pour les compétences sociales. On observe un effet de tendance pour l'affirmation de soi. Il n'y aurait pas de différence significative observée selon le niveau de classe de l'enfant pour les dimensions compétences scolaires et l'inhibition sociale (cf. tableau 37).

Tableau 37. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par son enseignant selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
TSR par l'enseignant								
Ecole	2,85	2,86	2,83	2,76	2,83	3,10	0,48	0,699
Social	2,83	2,90	2,92	2,87	2,88	3,10	0,64	0,592
Physique	2,76	2,78	2,82	2,83	2,80	3,10	0,48	0,697
Apparence	3,24	3,23	3,17	3,20	3,21	3,10	0,56	0,640
Conduite	2,99 ^a	3,06 ^{ab}	3,12 ^{ab}	3,20 ^b	3,09	3,10	2,61	0,050
Confiance	2,93	2,97	2,97	2,96	2,96	3,10	0,24	0,866
APSE								
Conduites externalisées	2,96 ^b	2,37 ^a	2,86 ^b	2,63 ^{ab}	2,70	3,10	5,91	0,001
Athlétiques	4,65 ^{ab}	4,53 ^a	4,93 ^b	4,93 ^b	4,75	3,10	4,05	0,007
Compétences sociales	4,61 ^{ab}	4,52 ^a	4,78 ^{ab}	4,91 ^b	4,70	3,10	3,18	0,023
Conduites internalisées	2,98 ^a	3,09 ^{ab}	2,93 ^a	3,37 ^b	3,09	3,10	3,48	0,016
Compétences scolaires	4,53	4,46	4,45	4,61	4,51	3,10	0,48	0,696
Affirmation de soi	3,71	3,69	3,56	3,37	3,59	3,10	2,24	0,082
Inhibition sociale	2,89	2,97	2,64	2,79	2,83	3,10	1,81	0,143
Adaptation psychosociale	3,76	3,66	3,73	3,80	3,73	3,10	2,05	0,106

3.3.2 Evaluations de l'enfant par ses pairs

Les résultats indiquent qu'il n'y aurait pas d'effet du niveau de classe sur les évaluations de l'enfant par ses pairs (cf. tableau 38).

Tableau 38. Comparaisons des moyennes des évaluations de l'enfant par ses pairs selon le niveau de l'enfant

	Niveau				Total	Anova		
	CE1	CE2	CM1	CM2		df	F	Sig.
Evaluations de l'enfant par les pairs								
Difficultés scolaires	2,75	2,72	2,69	2,78	2,73	3,11	0,06	0,979
Difficultés sociales	2,77	2,73	2,72	2,78	2,75	3,11	0,04	0,990
Compétent ajusté	2,77	2,74	2,72	2,80	2,76	3,11	0,07	0,977

III. Analyses inférentielles

Cette partie a pour objectif de mettre à l'épreuve le modèle d'analyse construit sur la base de la revue de littérature.

1. Stratégie d'analyse

Dans le but de répondre aux questions de recherche, des analyses corrélationnelles et de régressions multiples ont été conduites. Une première étape a consisté à tester les variables prédictrices une à une afin de nous assurer de la pertinence de leur intégration comme variables explicatives de la confiance en soi. Des analyses de régressions multiples avec une méthode entrée ont été menées lors de cette première étape.

Dans une seconde étape, afin de différencier les niveaux des prédicteurs dans le modèle, nous avons procédé à des régressions hiérarchiques. Nous avons tout d'abord testé chacun des blocs de variables prédictrices (c.-à-d. variables proximales et variables distales) de façon indépendante avec une méthode pas à pas. Pour rappel, dans le modèle d'analyse, les variables « proximales » sont les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et aux pairs, le soutien social, la comparaison sociale de soi et l'importance accordée au domaine scolaire, et les variables « distales » correspondent aux évaluations de l'enfant par les enseignants et les pairs.

Une troisième étape a consisté à tester les hypothèses relatives aux effets médiateurs et modérateurs des variables. Nous avons opté pour la macro PROCESS pour SPSS (Preacher, & Hayes, 2004) pour faciliter l'estimation des effets indirects. La méthode de Baron et Kenny (1986) avec une procédure de bootstrap (5000 échantillons) a été suivie pour l'estimation des effets des médiations et des modérations (Hayes, & Rockwood, 2017; Hayes, 2009).

2. Variables prédictrices de la confiance en soi

2.1. Processus impliqués dans la confiance en soi

2.1.1. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Les résultats indiquent que les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant et à ses pairs seraient impliquées de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Les résultats montrent que les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant expliqueraient 34% de la variance de la confiance en soi. Les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs expliqueraient 41% de la variance de la confiance en soi (cf. tableau 39).

Tableau 39. Coefficients de régressions des dimensions de perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
TSR ENS			102,01	0,000	0,34
(Constante)		0,000			
Ecole	0,21	0,000			
Social	0,26	0,000			
Physique	0,16	0,000			
Apparence	0,12	0,000			
Conduite	0,08	0,005			
TSR Pairs			137,32	0,000	0,41
(Constante)		0,000			
Ecole	0,25	0,000			
Social	0,19	0,000			
Physique	0,13	0,000			
Apparence	0,18	0,000			
Conduite	0,17	0,000			

2.1.2. Soutien social

Les résultats indiquent que le soutien social perçu par les enfants participerait de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Le soutien social perçu par l'enfant expliquerait 28 % de la variance de la confiance en soi. Cependant, on observe que le partenaire enseignant aurait seulement un effet de tendance (cf. tableau 40).

Tableau 40. Coefficients de régressions des dimensions du soutien social sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
SSSC			96,18	0,000	0,28
(Constante)		0,000			
Parents	0,19	0,000			
Enseignant	0,06	0,064			
Camarades	0,35	0,000			
Ami proche	0,11	0,001			

2.1.3. Comparaison sociale de soi

On observe que la prise en compte de la comparaison sociale de soi des enfants participerait de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. La comparaison sociale expliquerait 15 % de la variance de la confiance en soi. Le sens de la relation est positif entre l'identification ascendante et la confiance en soi ainsi qu'entre la différenciation descendante et la confiance en soi. Le sens de la relation est négatif pour la différenciation ascendante et la confiance en soi et entre l'identification descendante et la confiance en soi (cf. tableau 41).

Tableau 41. Coefficients de régressions des dimensions de la comparaison sociale de soi sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
CSSS			44,58	0,000	0,15
(Constante)		0,000			
Différenciation ascendante	-0,17	0,000			
Identification ascendante	0,17	0,000			
Identification descendante	-0,19	0,000			
Différenciation descendante	0,18	0,000			

2.1.4. Importance accordée aux domaines de compétences

Les résultats indiquent que l'importance accordée aux domaines de compétences par les enfants participerait de façon significative à expliquer la confiance en soi. L'importance accordée aux domaines de compétences expliquerait 14 % de la variance de la confiance en soi (cf. tableau 42).

Tableau 42. Coefficients de régressions des dimensions de l'importance accordée aux domaines de compétences sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
ISCS			32,51	0,000	0,14
(Constante)		0,000			
Ecole	0,06	0,050			
Social	0,16	0,000			
Physique	0,10	0,001			
Apparence	0,14	0,000			
Conduite	0,13	0,000			

2.2. Evaluations de l'enfant par les partenaires

2.2.1. Evaluations de l'enfant par l'enseignant

Les résultats montrent que l'évaluation de l'enfant par l'enseignant selon les dimensions de l'APSE explique 5 % de la variance de la confiance en soi. Les dimensions conduites externalisées, conduites internalisées et affirmation de soi participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Les dimensions relatives aux compétences athlétiques, au comportement social, au comportement scolaire et à l'inhibition sociale ne seraient pas significativement impliquées dans l'explication de la confiance en soi (cf. tableau 43).

Les résultats montrent que l'évaluation de l'enfant par l'enseignant selon les dimensions de Harter explique 5 % de la variance de la confiance en soi. Les dimensions relatives aux compétences sociales, physiques, apparence et conduites participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. La dimension scolaire ne serait pas significativement impliquée dans l'explication de la confiance en soi (cf. tableau 43).

Tableau 43. Coefficients de régressions des dimensions des évaluations de l'enfant par l'enseignant sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R² ajusté
TSR par l'enseignant			10,08	0,000	0,05
(Constante)		0,000			
Ecole	0,06	0,092			
Social	0,09	0,023			
Physique	0,13	0,002			
Apparence	-0,07	0,048			
Conduite	0,09	0,015			
APSE			8,37	0,000	0,06
(Constante)		0,000			
Conduites externalisées	-0,17	0,000			
Athlétiques	0,05	0,236			
Compétences sociales	0,03	0,475			
Conduites internalisées	-0,12	0,001			
Compétences scolaires	0,04	0,331			
Affirmation de soi	0,10	0,011			
Inhibition sociale	0,02	0,661			

2.2.2. Evaluations de l'enfant par ses pairs

On observe que l'évaluation de l'enfant par ses pairs et les dimensions associées participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Les résultats montrent que l'évaluation de l'enfant par ses pairs explique 6 % de la variance de la confiance en soi (cf. tableau 44).

Tableau 44. Coefficients de régressions des dimensions des évaluations de l'enfant par les pairs sur la confiance en soi

	Bêta	Sig.	F	Sig.	R² ajusté
Evaluations de l'enfant par les pairs			21,08	0,000	0,06
(Constante)		0,000			
Difficultés scolaires	-0,17	0,000			
Difficultés sociales	0,07	0,030			
Compétent ajusté	0,14	0,000			

3. Prédicteurs multiples impliqués dans la confiance en soi

Les analyses de régressions présentées précédemment ont visé à établir les dimensions pertinentes qui nous permettent d'analyser l'hypothèse générale qui pour rappel est d'étudier le lien entre les processus d'intériorisation et la confiance en soi et le lien entre les évaluations des partenaires et la confiance en soi.

3.1. Processus d'intériorisation comme prédicteurs proximaux de la confiance en soi

L'ensemble des variables prédictrices relatives aux processus d'intériorisation semble expliquer la confiance en soi des enfants. Les perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires (c.-à-d. l'enseignant et les pairs), le soutien social et la comparaison sociale de soi permettraient d'expliquer 52,8 % de la variance de la confiance en soi chez les enfants. Ces variables prédictrices seront conservées pour tester ultérieurement le modèle intégratif (cf. tableau 45).

Tableau 45. Régressions des processus d'intériorisation comme prédicteurs de la confiance en soi

Variables	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
			157,042	0,000	0,528
Niveau de classe	0,024	0,291			
Sexe de l'enfant	0,034	0,132			
Perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires :					
Enseignant	0,236	0,000			
Pairs	0,388	0,000			
Soutien social	0,183	0,000			
Comparaison sociale de soi	-0,088	0,000			
Importance accordée aux domaines de compétences	0,136	0,000			

3.2. Evaluations de l'enfant par ses partenaires significatifs comme prédicteurs distaux de la confiance en soi

Les variables prédictrices relatives aux évaluations des partenaires significatifs expliqueraient la confiance en soi des enfants. Les évaluations de l'enfant par ses pairs et par l'enseignant permettraient d'expliquer 7,6 % de la variance de la confiance en soi chez les enfants (cf. tableau 46).

Tableau 46. Régressions des évaluations de l'enfant par les partenaires comme prédicteurs de la confiance en soi

Variables	Bêta	Sig.	F	Sig.	R ² ajusté
			12,639	0,000	0,076
Niveau de classe	-0,108	0,000			
Sexe de l'enfant	0,056	0,093			
Evaluations de l'enfant par l'enseignant TSR	0,096	0,017			
Evaluations de l'enfant par l'enseignant APSE	-0,083	0,016			
Evaluations de l'enfant par ses pairs :					
Difficultés scolaires	-0,140	0,000			
Difficultés sociales	0,073	0,033			
Compétent ajusté	0,128	0,000			

4. Implications des processus d'intériorisation comme variables intermédiaires

4.1. Analyses des médiations des processus d'intériorisation

Les analyses de régressions présentées précédemment ont visé à établir le lien entre : les processus d'intériorisation et la confiance en soi (a) les perceptions des partenaires et la confiance en soi (b). Il s'agit maintenant d'analyser l'articulation des variables liées aux processus d'intériorisation dans le modèle. Nous observons ces processus comme variables intermédiaires médiatrices, les analyses de médiations sont réalisées avec le logiciel SPSS avec la macro PROCESS (Preacher, & Hayes, 2004).

4.1.1. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires

4.1.1.1. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant

Les résultats indiquent que le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant, la part de variance expliquée est de 33,37% (cf. tableau 47a). L'effet direct entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi reste significatif après l'introduction du médiateur (c'), le test de Sobel est significatif (cf. tableau 47b) et l'intervalle de confiance du bootstrap n'intègre pas le zéro (cf. tableau 47c). Il y aurait donc une plus forte contribution directe, mais la contribution indirecte est significative.

Tableau 47a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi

	Paths	Coeff.	Erreur stand.	T	p	F	Sig.	R ²
						241,121	0,000	0,3337
Evaluation de l'enfant par l'enseignant sur les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant	a	0,198	0,032	6,213	0,000			
Perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant sur la confiance en soi	b	0,445	0,022	20,671	0,000			
Effet direct avec M	c'	0,070	0,022	3,213	0,001			
Effet total sans M	c	0,158	0,026	6,173	0,000			

Tableau 47b. Résultats des effets indirects

	Effect	ES	Z	p
Test Sobel	0,088	0,015	5,944	0,000

Tableau 47c. Résultats du bootstrap pour les effets indirects

	Coeff	ES	LLCI	LLCI
Test bootstrap	0,088	0,015	0,061	0,119

4.1.1.2. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs

Pour les évaluations de l'enfant par les pairs, les résultats se différencient en 3 groupes qui se distinguent selon les dimensions de nominations les plus saillantes.

➤ Dimension difficultés scolaires

Pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés scolaires », le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est totalement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs, la part de variance expliquée est de 40,37% (cf. tableau 48a).

L'effet direct entre les perceptions de l'enfant par les pairs (difficultés scolaires) et la confiance en soi n'est plus significatif après l'introduction du médiateur (piste c'), le test de Sobel est significatif (cf. tableau 48b) et l'intervalle de confiance du bootstrap n'intègre pas le zéro (cf. tableau 48c).

Tableau 48a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés scolaires) et la confiance en soi

	Paths	Coeff.	Erreur stand.	t	P	F	Sig.	R ²
						340,894	0,000	0,4037
Evaluation de l'enfant par ses pairs sur les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs	A	-0,060	0,007	-8,482	0,000			
Perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur la confiance en soi	B	0,478	0,019	24,749	0,000			
Effet direct avec M	c'	-0,007	0,005	-1,655	0,098			
Effet total sans M	C	-0,036	0,006	-6,568	0,000			

Tableau 48b. Résultats des effets indirects

	Effect	ES	Z	P
Test Sobel	-0,0288	0,004	-8,018	0,000

Tableau 48c Résultats du bootstrap pour les effets indirects

	Coeff	ES	LLCI	LLCI
Test bootstrap	-0,0288	0,004	-0,0378	-0,021

➤ **Dimension « compétent ajusté »**

Pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « compétent ajusté », le lien entre l'évaluation de l'enfant par les pairs et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs, la part de variance expliquée est de 40,97% (cf. tableau 49a).

L'effet direct entre l'évaluation de l'enfant par les pairs (compétent ajusté) et la confiance en soi reste significatif après l'introduction du médiateur (piste c'), le test de Sobel est significatif (cf. tableau 49b) et l'intervalle de confiance du bootstrap (cf. tableau 49c) n'intègre pas le zéro. Il y aurait une plus forte contribution directe, mais la contribution indirecte est significative.

Tableau 49a. Effet médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par les pairs (compétent ajusté) et la confiance en soi

	Paths	Coeff.	Erreur standard	t	p	F	Sig.	R ²
						349,433	0,000	0,4097
Evaluation de l'enfant par les pairs sur les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs	a	0,038	0,008	4,573	0,000			
Perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs sur la confiance en soi	b	0,477	0,019	25,410	0,000			
Effet direct avec M	c'	0,018	0,005	3,599	0,000			
Effet total sans M	c	0,036	0,006	5,697	0,000			

Tableau 49b. Résultats des effets indirects

	Effect	ES	Z	P
Test Sobel	0,018	0,004	4,497	0,000

Tableau 49c. Résultats du bootstrap pour les effets indirects

	Coeff	ES	LLCI	LLCI
Test bootstrap	0,018	0,004	0,0106	0,025

4.2. Analyses des modérations

4.2.1. Effet modérateur du soutien social

4.2.1.1. Effet modérateur du soutien social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi

➤ **Soutien social global (parents, enseignant, pairs, ami proche)**

Les résultats indiquent que le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi est modéré par le soutien social global, la part de variance expliquée est de 26,37% (cf. tableau 50). L'effet direct entre le soutien social global et la confiance en soi, et l'effet direct entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 50. Effet modérateur du soutien social global sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R²
					114,343	0,000	0,2637
Soutien social sur la confiance en soi	0,771	0,142	5,436	0,000			
Evaluation de l'enfant par l'enseignant sur la confiance en soi	0,503	0,164	3,061	0,002			
Effet d'interaction	-0,117	0,048	-2,424	0,016			

4.2.1.2. Effet modérateur du soutien social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par les pairs et la confiance en soi

Les résultats indiquent que l'effet de modulation du soutien social n'est pas concluant pour le lien entre les évaluations de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi. L'évaluation de l'enfant par les pairs n'est pas modérée par le soutien social global, le soutien social des parents, des enseignants et des pairs.

4.2.2. Effet modérateur de la comparaison sociale

4.2.2.1. Effet modérateur de la comparaison sociale de soi sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

➤ Identification ascendante

Les résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par la comparaison sociale « identification ascendante », la part de variance expliquée est de 33,5% (cf. tableau 51). L'effet direct entre la comparaison sociale « identification ascendante » et la confiance en soi, et l'effet direct entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 51. Effet modérateur de la comparaison sociale (identification ascendante) sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R ²
					166,057	0,000	0,335
Comparaison sociale (identification ascendante) sur la confiance en soi	0,212	0,069	3,068	0,002			
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant sur la confiance en soi	0,622	0,073	8,484	0,000			
Effet d'interaction	-0,055	0,022	-2,537	0,011			

➤ Différenciation descendante

Les résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par la comparaison sociale « différenciation descendante », la part de variance expliquée est de 34% (cf. tableau 52). L'effet direct entre la comparaison sociale « différenciation descendante » et la confiance en soi, et l'effet direct entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 52. Effet modérateur de la comparaison sociale (différenciation descendante) sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R ²
					169,272	0,000	0,340
Comparaison sociale (différenciation descendante) sur la confiance en soi	0,188	0,067	2,825	0,004			
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant sur la confiance en soi	0,579	0,071	8,207	0,000			
Effet d'interaction	-0,043	0,021	-2,073	0,038			

4.2.3. Effet modérateur de l'importance accordée aux domaines

4.2.3.1. Effet modérateur de l'importance accordée aux domaines sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

➤ **Domaine social**

Les résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social, la part de variance expliquée est de 35,8% (cf. tableau 53). L'effet direct entre l'importance accordée au domaine social et la confiance en soi, et l'effet direct entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 53. Effet modérateur de l'importance accordée au domaine social sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R²
					183,322	0,000	0,3583
Importance accordée au domaine social sur la confiance en soi	0,298	0,075	3,990	0,001			
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant sur la confiance en soi	0,652	0,077	8,419	0,000			
Effet d'interaction	-0,066	0,023	-2,898	0,003			

➤ **Domaine de l'apparence**

Les résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée à l'apparence, la part de variance expliquée est de 35,4% (cf. tableau 54). L'effet direct entre l'importance accordée à l'apparence et la confiance en soi, et l'effet direct entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 54. Effet modérateur de l'importance accordée à l'apparence sur le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R²
					179,780	0,000	0,3538
Importance accordée à l'apparence sur la confiance en soi	0,257	0,069	3,741	0,000			
Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant sur la confiance en soi	0,614	0,068	9,011	0,000			
Effet d'interaction	-0,058	0,021	-2,800	0,005			

4.2.3.2. Effet modérateur de l'importance accordé aux domaines sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi

➤ Domaine social

Pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social, la part de variance expliquée est de 7,3% (cf. tableau 55). L'effet direct entre l'importance accordée aux domaines et la confiance en soi, et l'effet direct entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 55. Effet modérateur de l'importance accordé au domaine social sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	t	p	F	Sig.	R ²
					26,421	0,000	0,073
Importance accordée au domaine social sur la confiance en soi	0,082	0,024	3,483	0,001			
Evaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) sur la confiance en soi	-0,059	0,022	-2,7472	0,006			
Effet d'interaction	0,018	0,006	2,839	0,005			

➤ Domaine physique

Pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine physique, la part de variance expliquée est de 5,6% (cf. tableau 56). L'effet direct entre l'importance accordée aux domaines et la confiance en soi, et l'effet direct entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi sont significatifs. L'effet d'interaction l'est également.

Tableau 56. Effet modérateur de l'importance accordé au domaine physique sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) et la confiance en soi

	Coeff.	Erreur stand.	T	p	F	Sig.	R ²
					19,967	0,000	0,056
Importance accordée au domaine physique sur la confiance en soi	0,081	0,025	3,217	0,001			
Evaluation de l'enfant par ses pairs (difficultés sociales) sur la confiance en soi	-0,073	0,030	-2,442	0,014			
Effet d'interaction	0,019	0,008	2,348	0,019			

Discussion

L'objectif de cette thèse est d'examiner la contribution propre des enfants dans le lien entre le miroir social et l'élaboration de leur confiance en soi en milieu scolaire. Cette recherche vise à mieux comprendre comment la confiance en soi des enfants s'élabore en y intégrant d'une part les perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires en milieu scolaire et d'autre part en examinant le rôle de la comparaison sociale de soi, du soutien social et de l'importance accordée aux domaines de compétences. Dans cette partie, nous discuterons des variables impliquées et de leurs relations avec l'élaboration du concept de soi des enfants. Des éléments de discussion selon le sexe de l'enfant et le niveau de classe sont présentés, néanmoins ces caractéristiques n'ont malheureusement pas pu être prises en compte dans les analyses inférentielles.

1. Autoévaluations de soi des enfants

Au niveau global, les résultats montrent que les enfants ont une vision d'eux-mêmes assez positive, que ce soit pour la confiance en soi et pour les dimensions de compétences plus spécifiques. Pour les compétences scolaires et la conduite, la vision que les enfants ont d'eux-mêmes est élevée, mais moindre que pour les compétences physiques, sociales et l'apparence qui constituent les dimensions pour lesquelles ils s'évaluent le mieux (cf. tableau 18).

La plus forte valorisation de soi des garçons par rapport aux filles se vérifie que partiellement dans nos résultats (cf. tableau 25). Les filles et les garçons ne se différencient pas sur la confiance en soi et sur l'estime de soi. Les filles et les garçons ne s'évalueraient pas différemment sur la valeur générale qu'ils se portent, cette différence est pourtant assez saillante dans les travaux de Harter (1983, 1999). Néanmoins, lorsque l'on regarde plus en détail, nos résultats soulignent des différences dans la façon dont les filles et les garçons se valorisent selon certaines dimensions de la confiance en soi. Les filles ont une plus forte valorisation de leurs conduites et les garçons se valorisent plus sur leurs compétences sociales et physiques (c.-à-d. sportives). Ces différences entre les filles et les garçons sont cohérentes avec les recherches qui mettent en évidence une plus forte valorisation des filles sur le domaine relatif à la conduite et une plus forte valorisation des garçons dans le domaine sportif (Hue, Rouse, Bon, & Strayer, 2009; Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987). Nous ne retrouvons pas de plus faible valorisation des filles sur la dimension de l'apparence (Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987).

La diminution de la confiance en soi selon le niveau de classe est confirmée dans nos résultats, les enfants les plus jeunes ont une vision plus positive d'eux-mêmes que les enfants les plus âgés (cf. tableau 32). Ces différences selon le niveau de classe sont particulièrement présentes pour les autoévaluations des enfants au niveau des compétences scolaires et de la conduite. Ces résultats sont congruents à la littérature qui postule que le phénomène de décentration de soi apparaît autour de l'âge de 7-8 ans et amènerait les enfants à avoir une vision plus critique d'eux-mêmes (Harter, 1983, 1999; Hue, 2006).

2. Evaluations de l'enfant par l'enseignant et par les pairs et confiance en soi des enfants en milieu scolaire

2.1. Evaluations de l'enfant par les enseignants et par les pairs

Pour les évaluations des enfants par les enseignants avec le questionnaire APSE, nos résultats indiquent des évaluations positives des enfants par les enseignants sur la dimension athlétique, le comportement social, le comportement scolaire et l'affirmation de soi. Les moyennes pour les dimensions conduites internalisées, l'inhibition sociale et les conduites externalisées seraient les dimensions évaluées de façon plus nuancée, car la majorité des enfants ont été évalués par l'enseignant comme ne présentant pas de façon typique ces conduites (cf. tableau 23). Pour les différences selon le sexe de l'enfant, les évaluations de l'enfant par l'enseignant sur les dimensions relatives aux conduites externalisées, aux compétences athlétiques et aux conduites internalisées se distinguent. Les enseignants évaluent les conduites internalisées de façon plus élevée pour les filles que pour les garçons. Les conduites externalisées et les compétences athlétiques sont évaluées par l'enseignant de façon plus élevée pour les garçons que pour les filles. L'évaluation par l'enseignant des compétences sociales, des compétences scolaires, de l'affirmation de soi et de l'inhibition sociale de l'enfant ne diffère pas selon le sexe de l'enfant (cf. tableau 30). En ce qui concerne les différences selon le niveau de classe, les évaluations de l'enfant par l'enseignant diffèrent sur les conduites externalisées, les compétences athlétiques, le comportement social et les conduites internalisées. Les enseignants évaluent les enfants plus âgés de façon plus positive pour les compétences sociales (cf. tableau 37).

Pour les évaluations des enfants par les enseignants avec le questionnaire TSR, les résultats au niveau global montrent que l'apparence et la conduite sont les dimensions évaluées le plus positivement par les enseignants. Leurs évaluations sont moindres pour les dimensions relatives aux compétences sociales, scolaires et sportives (c.-à-d. physique) (cf. tableau 23). Plus spécifiquement, les résultats des évaluations de l'enfant par l'enseignant

diffèrent selon le sexe de l'enfant pour les dimensions physique, conduite et au niveau global. Les enseignants évaluent les filles comme plus compétentes que les garçons au niveau global et sur la dimension conduite. Les enseignants évaluent les garçons comme plus compétents sur la dimension physique (c.-à-d. sportive). Pour l'évaluation de l'enfant par l'enseignant des compétences scolaires et pour l'apparence, les filles sont évaluées de façon plus positive que les garçons (effet de tendance). L'évaluation par l'enseignant de la dimension social chez les enfants ne diffère pas selon le sexe de l'enfant (cf. tableau 30). Par ailleurs, seule la dimension relative à la conduite montre un effet différencié selon le niveau de classe de l'enfant. Les enfants les plus âgés sont évalués plus positivement par l'enseignant sur leurs conduites que les plus jeunes (cf. tableau 37).

Pour les évaluations de l'enfant par ses pairs, les résultats indiquent que les filles et les garçons s'évalueraient entre eux de façon différenciée. Les enfants nommeraient plus souvent les garçons sur les dimensions « difficultés scolaires » et « difficultés sociales ». Les enfants nommeraient les filles plus souvent sur la dimension « compétent ajusté » (cf. tableau 31). Toutefois, on n'observe pas de différence selon le niveau de classe sur les évaluations de l'enfant par ses pairs (cf. tableau 38).

2.2. Lien entre les évaluations de l'enfant par les autres significatifs et la confiance en soi des enfants

Les évaluations de l'enfant par l'enseignant et par ses pairs permettraient d'expliquer que très faiblement la confiance en soi des enfants, la variance expliquée est de 7,6 % (cf. tableau 46). Cette relation est significative et correspond à ce qui est exposé dans les recherches qui développent l'idée selon laquelle le regard des enseignants et des pairs affecterait significativement et de façon positive l'évaluation que les enfants se font de leur propre valeur scolaire (Bressoux, & Pansu, 2003; Hue, 2006), mais le lien s'avère plus faible que ce qui est rapporté dans ces études.

Plus spécifiquement, les résultats des évaluations de l'enfant par son enseignant recueillies avec l'échelle TSR de Harter (2012) montrent que les évaluations de l'enfant par l'enseignant expliquent 5 % de la variance de la confiance en soi. Malgré un lien faible, les dimensions relatives aux compétences sociales, physiques, apparence et conduites participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Pour ces dimensions, plus les enseignants ont une évaluation positive de l'enfant, plus l'enfant aurait une confiance en soi élevée. Ces résultats corroborent les résultats récents dans le champ de la théorie du miroir social (Nurra, & Pansu, 2009). Cependant, la dimension scolaire ne serait pas significativement impliquée dans l'explication de la confiance en soi (cf. tableau 43).

Les résultats relatifs aux évaluations de l'enfant par l'enseignant à l'aide du questionnaire APSE (Bonnet, & Strayer, 2000; Bonnet, 2003) montrent que les évaluations de l'enfant par l'enseignant expliquent aussi 5 % de la variance de la confiance en soi. Cette évaluation a permis de mettre en évidence que les dimensions conduites externalisées, conduites internalisées et affirmation de soi participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. Pour les dimensions relatives aux conduites aussi bien externalisées qu'internalisées, le lien avec la confiance en soi est négatif c'est-à-dire qu'une évaluation élevée des conduites externalisées et/ou internalisées par l'enseignant correspond à une confiance en soi faible. Pour la dimension affirmation de soi, le lien est positif avec la confiance en soi, plus l'enfant est évalué par son enseignant comme adoptant des conduites relatives à l'affirmation de soi, plus l'enfant obtient un score de confiance en soi élevé. Les dimensions relatives aux compétences athlétiques, aux comportements sociaux, aux comportements scolaires et à l'inhibition sociale ne seraient pas significativement impliquées dans l'explication de la confiance en soi (cf. tableau 43).

L'utilisation de deux outils d'évaluation de l'enfant par l'enseignant semble tout à fait complémentaire. L'APSE nous permet d'obtenir des informations vis-à-vis des conduites que l'enseignant observe au sein de sa classe notamment celles relatives aux conduites externalisées et internalisées. Ces deux aspects du fonctionnement de l'enfant tels qu'évalués par l'enseignant semblent significativement impliqués dans la confiance en soi. L'échelle de Harter comme outil d'évaluation de l'enfant par son enseignant est plus centrée sur les notions de compétences et nous informe que les dimensions social, physique et conduite semblent impliquées dans la confiance en soi. Le point commun des deux outils est que l'évaluation de l'enfant par son enseignant sur la dimension scolaire ne semble pas avoir d'influence sur la confiance en soi des enfants. Cet aspect des résultats a de quoi surprendre. En ce sens, l'utilisation de deux outils de mesure conjoints a permis de corroborer ce résultat assez inattendu quant à l'importance accordée dans la littérature aux effets de l'évaluation de l'enfant par l'enseignant dans le domaine académique et son effet sur les autoévaluations de soi. On a choisi comme mesure la confiance en soi comme critère, peut-être que les effets de l'évaluation de l'enfant par l'enseignant dans la dimension scolaire ne concernent que les autoévaluations de soi dans la dimension scolaire ? Dans ce cas, une autre question se pose vis-à-vis des études sur l'effet de halo, ces études avancent que c'est l'évaluation dans le domaine académique qui affecterait tous les autres domaines d'autoévaluations. On ne retrouverait pas de trace de cet effet de halo dans ce résultat.

Pour les évaluations de l'enfant par ses pairs, les résultats vont dans le même sens. Les évaluations de l'enfant par ses pairs expliqueraient une faible part de variance de la confiance en soi, la variance expliquée est de 6 %. Toutefois, les dimensions relatives aux évaluations de l'enfant par ses pairs participeraient de façon significative à expliquer la confiance en soi des enfants. La confiance en soi serait faible, pour les enfants évalués de façon élevée par les pairs sur la dimension « difficultés scolaires ». La confiance en soi serait élevée pour les enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « compétent ajusté » et « difficultés sociales » (cf. tableau 44). Les résultats relatifs aux enfants évalués comme étant en « difficultés sociales » peuvent apparaître comme étonnant. Le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés scolaires » mettrait-il en place une stratégie de protection de soi vis-à-vis du regard de ses pairs ?

3. Perceptions prêtées par l'enfant à ses autres significatifs et confiance en soi

3.1. Perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et aux pairs

Globalement, les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant et à ses pairs sont positives. Lorsque l'enfant est amené à envisager ce que son enseignant et ses pairs pensent de lui, l'enfant attribue des perceptions assez positives à ses autres significatifs (cf. tableau 19). Pour les différences selon le sexe de l'enfant, les perceptions prêtées par les filles à l'enseignant sont plus positives que celles des garçons au niveau global et pour les dimensions conduite et apparence. Les filles pensent que leur enseignant les voit comme ayant une bonne conduite et comme étant jolies. Les perceptions prêtées par les garçons à leur enseignant sont plus positives uniquement pour la dimension physique, les garçons pensent que leur enseignant les voit compétents en sport (c.-à-d. dimension physique). On observe qu'il n'y a pas de différence selon le sexe des enfants sur les dimensions école et social (cf. tableau 26). Les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant semblent très sensibles à l'effet du niveau de classe de l'enfant. Les enfants plus jeunes prêtent à l'enseignant des perceptions plus positives que les enfants plus âgés (cf. tableau 33).

Les perceptions prêtées par les garçons à leurs pairs sont plus positives que celles des filles pour les dimensions social et physique. Les perceptions prêtées par les filles à leurs pairs sont plus positives uniquement pour la dimension conduite. On observe qu'il n'y a pas de différence selon le sexe de l'enfant sur les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs au niveau global et sur les dimensions école, apparence (cf. tableau 26). Les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs être très sensibles à l'effet du niveau de classe de l'enfant. Les enfants

plus jeunes prêtent aux pairs des perceptions plus positives que les enfants les âgés (cf. tableau 33).

Les études des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires se sont centrées sur les enfants de CE2 qui semble être le niveau pivot en ce qui concerne les capacités de décentration (soit 8-9 ans), la littérature ne relève pas de travaux qui prennent en compte le développement des perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires selon le niveau de classe ou d'âge des enfants. Les différences observées dans notre échantillon selon le niveau de classe entre les enfants les plus jeunes (CE1-CE2) et les enfants plus âgés (CM1-CM2) pourraient être interprétées au regard des capacités de décentration grandissante des enfants, envisager ce que mon enseignant pense de moi ou ce que mes pairs pensent de moi pourrait se révéler difficile pour les enfants n'ayant pas encore la possibilité de se décentrer cognitivement.

3.2. Perceptions prêtées par l'enfant aux autres significatifs comme médiateur

En s'inspirant des travaux de Nurra & Pansu (2009), nous avons tenté de comprendre comment l'enfant à travers les perceptions qu'il prête à ses partenaires contribuait au lien entre les évaluations des autres significatifs et sa confiance en soi. La mise à l'épreuve du modèle de Nurra, & Pansu (2009) qui prend en compte le rôle médiateur des perceptions que l'enfant prête à ses autres significatifs s'avère prometteur pour examiner les effets du miroir social. Les recherches postulent d'un lien élevé entre les perceptions prêtées aux autres significatifs et les autoévaluations de soi (Felson, 1985, 1989; Nurra, & Pansu, 2009) et un lien plus faible entre les évaluations directes des autres significatifs et les évaluations de soi (Cook, & Douglas, 1998; Felson, 1985). Le modèle n'avait pas été testé pour les partenaires horizontaux en milieu scolaire, les résultats vont dans le même sens que pour les partenaires verticaux.

Plus précisément, les résultats indiquent que le lien direct entre les évaluations des partenaires et la confiance en soi est significatif, mais faible, la part de variance expliquée est respectivement de 5% pour les évaluations de l'enfant par l'enseignant et de 6% pour les évaluations de l'enfant par ses pairs (cf. tableau 43). La prise en compte des perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant et à ses pairs comme médiateur permet d'expliquer de façon plus robuste la question des autoévaluations des enfants. Les résultats montrent que le lien entre les évaluations de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à son enseignant (33% de variance

expliquée; cf. tableau 47). Pour les évaluations de l'enfant par les pairs, les résultats sont différenciés en trois groupes selon les dimensions de nominations les plus saillantes. Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « compétent ajusté », le lien entre les évaluations de l'enfant par les pairs et la confiance en soi est partiellement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs (41% de variance expliquée; cf. tableau 49a). Pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés scolaires », le lien entre les évaluations de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est totalement médiatisé par les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs (40,4% de variance expliquée; cf. tableau 48a). Toutefois pour le groupe évalué par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », le lien direct est significatif et l'effet de médiation n'est pas démontré.

Les médiations expliquent partiellement ce lien et pose la question des autres sources d'influences qui sont impliquées dans le lien entre les évaluations des partenaires et la confiance en soi. Dans cette perspective, la revue de littérature nous a amené à examiner d'autres facteurs internes comme la comparaison sociale, l'importance que l'enfant accorde aux domaines de compétences et des facteurs plus externes comme le soutien social.

4. Soutien social et confiance en soi

4.1. Soutien social

Globalement, nos résultats indiquent une perception de soutien social global élevée des enfants en provenance des quatre familles de partenaires qui seraient importantes dans la vie de l'enfant conformément à ce qui est rapporté dans la littérature (Harter, 1985, 1999). Les enfants expriment se sentir soutenus par les parents, l'enseignant, les camarades et l'ami proche de façon assez élevée (cf. tableau 20).

Des différences selon le sexe de l'enfant sont présentes dans nos résultats pour la perception du soutien social des enfants au niveau global et plus particulièrement pour les partenaires « verticaux », les parents et l'enseignant (cf. tableau 27). Les filles se sentiraient plus soutenues que les garçons au niveau global et pour les différentes familles de partenaires « verticaux » (c.-à-d. les parents et l'enseignant). On n'observe pas de différence selon le sexe de l'enfant pour les partenaires dits « horizontaux » (c.-à-d. les camarades et l'ami proche). Ces résultats ne corroborent pas les études sur le soutien social des filles et des garçons, les recherches montrent que les filles percevraient moins de soutien des parents et des enseignants que les garçons (Côté, & Bouffard, 2011; Hascoët, 2016). Or, nos résultats montrent un effet inverse. D'autres études mettent en évidence que les filles percevraient plus de soutien social en provenance des enseignants et des camarades que les garçons (Bokhorst,

Sumter, & Westenberg, 2010). Les résultats de cette étude se vérifient pour le soutien social en provenance de l'enseignant, mais pas pour le soutien social en provenance des camarades qui ne diffère pas selon que l'on soit une fille ou un garçon. Néanmoins, il n'existe pas de consensus dans la littérature sur les différences selon le sexe des enfants et peu de recherches ont développé cet aspect.

La perception du soutien social au niveau global (c.-à-d. pour les 4 familles de partenaires) ainsi que pour les camarades et l'enseignant semble sensible au niveau de classe de l'enfant (cf. tableau 34). Les enfants les plus jeunes expriment recevoir plus de soutien que les enfants plus âgés au niveau global et de la part des camarades et de l'enseignant. Pourtant, les études sur le soutien social chez les enfants indiquent que le soutien des camarades tiendrait un rôle plus important avec l'âge (Harter, 1985, 1999; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1993). Nos analyses ne confirment pas ces résultats, mais plaident plutôt pour une diminution de la perception de soutien en provenance des camarades. De façon similaire à la confiance en soi et aux perceptions prêtées de l'enfant à ses partenaires, il serait envisageable que les enfants plus jeunes évaluent le soutien social de façon très positive et qu'avec les capacités de se décentrer les enfants tendent vers une évaluation du soutien social plus nuancée. Toutefois, le soutien social en provenance des parents reste élevé quel que soit le niveau de classe. Le soutien social perçu par les enfants de la part des parents ne se différencie pas selon le niveau de classe malgré un effet de tendance. Ceci permet de corroborer l'idée selon laquelle cette forme de soutien par les parents ne semblerait pas diminuer de façon conséquente et aurait plutôt tendance à se maintenir de façon élevée durant le développement des enfants. Le soutien social perçu par l'enfant de la part de son ami proche reste élevé et ne se différencie pas selon le niveau de classe de l'enfant, dans ce contexte de passation en classe, l'ami proche semble être un partenaire dont les enfants perçoivent du soutien. Cette piste pourrait être intéressante à approfondir dans une future recherche.

4.2. Soutien social comme modérateur

En ce qui concerne le lien entre le soutien social et la confiance en soi, nos résultats sont congruents avec la littérature qui met en avant une relation positive entre le soutien des partenaires notamment les parents, les pairs, l'ami proche et les perceptions de compétences en milieu scolaire (Harter, 1990, 1993, 1999; Pansu, Bressoux, & Nurra, 2012; Rice, Barth, Guadagno, Smith, & McCallum, 2013). Cependant, le lien positif entre le soutien social perçu par les enfants en provenance de l'enseignant n'est que partiellement corroboré, nos résultats

montrent un effet de tendance (cf. tableau 40). Ces résultats semblent intéressants et pourraient trouver une explication dans la relation que les enfants en contexte français entretiennent avec leur enseignant.

Certaines recherches ont évoqué le rôle « tampon » entre l'évaluation de l'enseignant et les autoévaluations de l'enfant (Bressoux, & Pansu, 2003). Dans nos analyses, un effet de modération du soutien social perçu a pu être testé et se vérifie uniquement sur le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi. Pour le soutien social perçu global (c.-à-d. parents, enseignant, camarades et ami proche), le lien entre l'évaluation de l'enfant par l'enseignant et la confiance en soi est modéré par le soutien social global, la part de variance expliquée est de 26,37% (cf. tableau 50). Ces résultats corroborent en partie l'hypothèse du rôle « tampon » du soutien social entre l'évaluation de l'enseignant et les autoévaluations de l'enfant (Bressoux, & Pansu, 2003). Toutefois, l'effet de modération du soutien social n'est pas concluant pour le lien entre les évaluations de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi.

5. Comparaison sociale de soi et confiance en soi

5.1. Comparaison sociale de soi

La direction de comparaison sociale mise en avant par Boissicat, Pansu, Bouffard & Cottin (2012) privilégiée par les enfants de CM1 et CM2 est l'identification ascendante (p. ex. cet élève a espoir de faire des progrès quand on voit les autres s'améliorer). Nos analyses confirment ces résultats et montrent que cette direction de comparaison sociale est également privilégiée par les enfants du CE1 au CM2 (cf. tableau 21). L'autre direction de comparaison saillante dans notre échantillon est la différenciation descendante (p. ex. cet élève se sent heureux de la façon dont il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui).

Pour les différences selon le sexe des enfants, nos résultats indiquent une évaluation différenciée pour les filles et les garçons uniquement sur la dimension de comparaison identification descendante (p. ex. cet élève a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant). Les filles auraient plus recours à l'identification descendante que les garçons (cf. tableau 28). On observe un effet marginal pour la dimension différenciation ascendante et sur la comparaison de soi globale. Les filles auraient tendance à plus se comparer globalement et sur le plan de la différenciation ascendante (p. ex. cet élève s'inquiète de voir qu'il n'a pas vraiment bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui). Nos résultats sont en partie cohérents avec l'étude de

Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin (2012) qui met en avant que les filles auraient plus recours à l'identification descendante et la différenciation ascendante. Toutefois peu d'études étudient l'effet du sexe de l'enfant sur les processus de comparaison sociale de soi et l'étude de Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin (2012) concerne les enfants de CM1 et CM2.

Les dimensions de la comparaison sociale de soi diffèrent selon le niveau de classe (cf. tableau 35). Les enfants les plus âgés auraient plus recours à la différenciation ascendante (p. ex. cet élève s'inquiète de voir qu'il n'a pas vraiment bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui) que les plus jeunes. Il s'agit l'unique dimension pour laquelle les plus âgés obtiennent des moyennes plus élevées que les plus jeunes. Les enfants les plus jeunes utiliseraient plus l'identification ascendante (p. ex. cet élève a espoir de faire des progrès quand on voit les autres s'améliorer) et la différenciation descendante (p. ex. cet élève se sent heureux de la façon dont il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui) que les plus âgés.

5.2. Comparaison sociale de soi comme modérateur

Nous retrouvons dans nos résultats la relation entre les processus de comparaison sociale de soi et les autoévaluations de soi chez les enfants d'école élémentaire (Boissicat, Pansu, Bouffard & Cottin, 2012). La comparaison sociale expliquerait 15 % de la variance de la confiance en soi. Le sens de la relation est positif entre l'identification ascendante et la confiance en soi ainsi qu'entre la différenciation descendante et la confiance en soi. Le sens de la relation est négatif pour la différenciation ascendante et la confiance en soi et entre l'identification descendante et la confiance en soi (cf. tableau 41).

Certains écrits suggèrent que la comparaison sociale de soi aurait un rôle modérateur dans la construction de soi (Boissicat, 2011; Lockwood, & Kunda, 1997). D'une part, nos résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par la comparaison sociale « identification ascendante », la part de variance expliquée est de 33,5% (cf. tableau 51). D'autre part, les résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par la comparaison sociale « différenciation descendante », la part de variance expliquée est de 34% (cf. tableau 52). Néanmoins, l'effet de modération des dimensions de la comparaison sociale n'est pas concluant pour le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs et la confiance en soi. Pourtant nous attendions à ce que l'effet de modération de la comparaison sociale soit plus robuste sur le lien entre les évaluations des autres significatifs horizontaux (c.-à-d. les pairs) et la confiance en soi.

6. Importance accordée aux domaines de compétences scolaire et confiance en soi

6.1. Importance accordée aux domaines de compétences

Globalement, les enfants accordent de l'importance aux domaines de compétences évalués. Être bon à l'école, avoir un bon comportement en classe, être fort en sport, avoir des amis et se trouver beau semble important pour eux (cf. tableau 22).

L'importance que les enfants accordent aux domaines de compétences diffère selon le sexe de l'enfant. Les filles accorderaient plus d'importance à la dimension école que les garçons et les garçons accorderaient plus d'importance aux compétences sociales et sportives (c.-à-d. dimension physique) que les filles (cf. tableau 29). L'importance accordée aux domaines de compétences est sensible au niveau de classe pour les dimensions social, physique et apparence. Les enfants les plus jeunes accorderaient plus d'importance au fait d'avoir des amis, au fait d'être bon en sport (c.-à-d. dimension physique) et à l'apparence. Pour les dimensions école et conduite, nos résultats ne montrent pas de différence selon le niveau de classe de l'enfant (cf. tableau 36).

6.2. Importance accordée aux domaines de compétences comme modérateur

L'individu afin de préserver son estime de soi aurait tendance à accorder une plus grande importance aux domaines dans lesquels il réussit et aurait tendance à dévaluer (c.-à-d. disputer) les domaines dans lesquels il réussit peu (Harter, & Whitesell, 2001; Harter, 1983, 1986, 1999; Crocker, Major, & Steele, 1998; Bonaji, & Prentice, 1994; Blaine, & Crocker, 1993). Or, plusieurs travaux constatent plutôt l'effet inverse, les domaines pour lesquels l'individu s'autoévalue de façon faible seraient les domaines évalués comme les plus importants pour la personne. Dans cette perspective, certains auteurs proposent de considérer l'importance accordée aux domaines comme modérateur de l'estime de soi (Huguet, Dumas, Monteil, Genestoux, 2001; Marsh, 1995). D'une part, nos résultats indiquent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social et à l'apparence, la part de variance expliquée est respectivement de 35,8% (cf. tableau 53) et de 35,4% (cf. tableau 54). D'autre part, pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social et physique, la part de variance expliquée est respectivement de 7,3% (cf. tableau 55) et de 5,6% (cf. tableau 56).

7. Une vision plus intégrée des résultats

Dans cette thèse, nous avons pu mettre en évidence plusieurs caractéristiques relatives à l'élaboration de la confiance en soi des enfants. Certains résultats confirment les tendances issues de la littérature, les enfants ont une vision assez positive d'eux-mêmes particulièrement les enfants les plus jeunes. Toutefois, les filles et les garçons ne se différencient pas sur la confiance en soi et sur l'estime de soi comme postulé dans les recherches de Harter. Ces aspects différentiels ne constituent pas le cœur de notre travail, mais cela nous a semblé important de les souligner.

Notre préoccupation principale a consisté à mieux comprendre le lien entre le miroir social et la confiance en soi, en interrogeant la théorie de Cooley à travers le prisme des perceptions prêtées par l'enfant à ses autres significatifs. Sur la base de l'opérationnalisation de Nurra & Pansu (2009) qui ont ouvert la voie avec les perceptions prêtées par l'enfant aux parents et à l'enseignant, nous avons pris en compte les perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs. Les travaux de Hue (2006) ont mis en évidence que les pairs comme autres horizontaux participent également au miroir social. Les résultats montrent d'une part, que la relation directe entre les évaluations des autres significatifs et la confiance en soi est significative, mais faible. D'autre part, que l'enfant filtre les évaluations de l'enseignant et des pairs à travers les perceptions que l'enfant prête à son enseignant et à ses pairs. Cette perspective qui met en évidence la contribution de l'enfant dans l'élaboration de sa confiance en soi se révèle encourageante. Néanmoins, nous avons aussi observé que le rôle médiateur des perceptions prêtées par l'enfant à ses autres significatifs expliquait partiellement la variance.

D'autres facteurs semblent moduler la relation entre les évaluations de l'enfant par les autres significatifs et la confiance en soi. Les résultats sur le rôle modérateur du soutien social, de la comparaison sociale de soi et de l'importance accordée aux domaines de compétences viennent compléter cette démarche de compréhension du lien entre les évaluations de l'enfant par partenaires et la confiance en soi. Les travaux de Harter (1985, 1999) ont mis en évidence que soutien social perçu par l'enfant a un rôle important sur les autoévaluations de l'enfant. Certaines études postulent que le soutien social aurait un rôle tampon entre l'évaluation de l'enseignant et les autoévaluations de l'enfant (Bressoux, & Pansu, 2003). Les résultats corroborent en partie l'hypothèse du rôle modérateur du soutien social dans la relation entre les évaluations de l'enseignant et la confiance en soi.

Pour le rôle de la comparaison sociale, Festinger (1954) avance que l'évaluation de soi serait plus influencée par la comparaison de ses propres compétences avec celle des autres que des évaluations provenant des autres. Le rôle de la comparaison sociale de soi nous a semblé important à prendre en compte dans les analyses en particulier pour les enfants en milieu scolaire. Certaines recherches évoquaient le rôle tampon de la comparaison sociale (Boissicat, 2011; Lockwood, & Kunda, 1997), nos résultats ont mis en évidence que la comparaison sociale « identification ascendante » et la « différenciation descendante » modulaient le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi.

Le rôle modérateur de l'importance accordée aux domaines de compétences a été évoqué dans certaines études (Huguet, Dumas, Monteil, Genestoux, 2001). Les résultats montrent que le lien entre les perceptions prêtées par l'enfant à l'enseignant et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social et à l'apparence. Pour le groupe d'enfants évalués par les pairs de façon élevée sur la dimension « difficultés sociales », le lien entre l'évaluation de l'enfant par ses pairs et la confiance en soi est modéré par l'importance accordée au domaine social et physique. Bien que les effets médiateurs et les effets modérateurs n'aient pu être étudiés conjointement, ces résultats nous ont permis de reconsidérer le lien direct entre les évaluations de l'enfant par les autres significatifs et la confiance en soi.

Au terme de la rédaction de ce document, nous allons continuer les investigations par l'approfondissement des analyses non abouties d'un point de vue statistiques et poursuivre minutieusement nos recherches dans le champ d'étude de la confiance en soi et du miroir social. Au temps de passations réalisées en classe s'ajoute le temps passé dans les écoles avec les enfants et les enseignants. D'une école à l'autre, des similarités sont apparues en termes d'organisation de l'établissement et des différences dans le fonctionnement d'école, de configuration physique de l'école et dans l'organisation du temps scolaire. Notre échantillon de population comportait des écoles qui relevaient du dispositif REP et d'autres ne bénéficiaient pas de ce dispositif. La prise en compte de ces spécificités dans les analyses aurait pu nourrir la problématique générale. Ces différences REP/non REP pourraient-elles influencer la confiance en soi, les évaluations de l'enfant par les partenaires ou les autres variables impliquées dans ce lien ? La question reste posée et pour l'instant en suspens.

Limites

Les limites de cette thèse relèvent principalement de la méthode et des analyses statistiques. Les limites relatives à la méthode sont liées aux questionnaires et à la nature des questions. Répondre à des questions sur la valeur que l'on s'accorde en tant que personne, envisager ce que peut penser l'enseignant et les pairs à propos de soi est un exercice difficile en particulier pour les enfants assez jeunes. Les autoévaluations des enfants très positives notamment pour les plus jeunes ne pourraient être uniquement interprétées en termes de désirabilité sociale. D'autres facteurs semblent intervenir, comme les capacités de décentration de soi et les processus de rehaussement de soi.

Les limites en matière d'analyses statistiques des données sont liées principalement à leur caractère inachevé.

D'une part, les analyses séparées et successives des évaluations de l'enfant par l'enseignant et par les pairs donne une image fragmentée du miroir social. Afin de dépasser cette limite, des analyses qui permettraient d'examiner les évaluations de l'enfant par son enseignant et par ses pairs de façon conjointe avaient été envisagées. Cette modélisation était possible à l'aide d'analyses en équations structurales qui faisaient partie intégrante de la stratégie de recherche initiale. D'autre part, les travaux de Hue (2006) ont mis en évidence des effets médiateurs sur la confiance en soi de ce qu'elle appelle les « représentants sociaux » (c.-à-d. enseignant, camarades filles et camarades garçons). Dans son modèle, Hue (2006) montre que ces effets médiateurs sont différenciés en fonction du sexe et de l'âge des enfants. Une perspective qui pourrait se révéler intéressante serait de poursuivre les investigations en considérant dans un même modèle : les liens médiateurs entre les différentes sources d'évaluations de l'enfant (enseignant et pairs), les perceptions prêtées par l'enfant à ses partenaires, en y associant le niveau de classe et le sexe de l'enfant.

L'identification des processus impliqués dans la confiance en soi devra être complétée par une description plus fine des aspects multidimensionnels que recouvre cette notion de confiance en soi générale. Des analyses selon les profils d'images de soi des enfants étaient prévues, ces analyses plus centrées sur la personne auraient participé à considérer plus subtilement le concept de soi et auraient permis de nuancer le modèle de recherche en vérifiant sa plausibilité selon les profils d'images de soi des enfants.

Le temps de travail qui concerne la préparation des questionnaires et le recueil de terrain auprès des quarante-trois classes a été privilégié dans cette thèse, ce qui nous a malheureusement amené à avoir un temps plus serré pour mener les analyses statistiques.

Cette période de préparation a permis de sélectionner minutieusement les outils de mesure les plus adaptés et récents pour répondre à notre problématique. La méthode de traduction des questionnaires par la méthode du consensus entre pairs (Vallerand, 1989) a été privilégiée à la méthode de rétro-traduction trop largement utilisée dans la littérature, mais aussi amplement critiquée. Une démarche indispensable, mais chronophage.

Conclusion

Cette thèse s'insère dans la perspective psychosociale du soi dans le développement de l'enfant. Dans cette conception, l'élaboration du soi de l'enfant n'est pas considérée de façon isolée, mais est interprétée dans la relation entre les caractéristiques propres à l'enfant et ses liens avec autrui. La confiance en soi prend une valeur adaptative et son élaboration est analysée avec les processus qui la fondent. Cette thèse tente de repérer les processus impliqués dans l'élaboration de soi. La façon dont l'enfant filtre les évaluations d'autrui à travers sa capacité d'envisager ce que ses autrui significatifs pensent de lui, la façon dont il se compare, la perception qu'il a du soutien social et l'importance qu'il accorde aux domaines de compétences occupent une place centrale. Ce travail souligne aussi l'importance de prendre en compte les partenaires verticaux (l'enseignant) et horizontaux (les pairs) présents dans l'entourage des enfants en milieu scolaire. Ces aspects peuvent être vus comme une contribution aux travaux sur le miroir social. L'approche psychosociale largement développée dans cette thèse ne nous fait pas oublier que l'enfant est un être en évolution, que la confiance en soi et les relations sociales se développent tout au long de la vie.

La confiance en soi se situe à une intersection entre différents processus à la fois affectifs, cognitifs et sociaux. Cette tentative d'intégrer ces différents processus impliqués dans l'élaboration du soi en milieu scolaire a guidé notre travail. Mais cette intégration pose des difficultés statistiques complexes qui soulèvent des problèmes non résolus dans ce travail. Les méthodes centrées sur la personne sont à même d'enrichir ce travail dans la continuité des travaux de l'équipe bordelaise.

L'école constitue le milieu sur lequel nous nous sommes centrés, mais comme James (1890) l'a décrit « la personne a autant de soi que de personnes pour le reconnaître ». L'école tient une grande importance non seulement sur le plan de l'acquisition des compétences académiques, mais aussi sur les dimensions sociales et culturelles. Dans le milieu scolaire, avec les pairs et le contact avec des adultes autres que les parents, l'enfant va se confronter à des dynamiques relationnelles différentes de celle de la famille. Il va vivre ses propres expériences en dehors du regard direct de ses parents et développer une certaine vision de lui-même. En ce sens, le fait de s'être attaché à la confiance en soi globale est à la fois une limitation d'un point de vue des multiples facettes que cette confiance recouvre, mais constitue aussi un indice qui dépasse les seules dimensions de compétences développées en classe.

Les établissements scolaires fréquentés lors du recueil des données ont constitué des occasions de vivre des expériences *in situ* et nous ont permis de développer une compréhension plus fine du fonctionnement des enfants en groupe. L'organisation des relations sociales des enfants et les relations qui se déroulent en groupe de pairs nous paraissent être une piste intéressante pour mieux comprendre l'élaboration de soi des enfants en milieu scolaire. Des analyses du réseau social de l'enfant permettraient d'aborder avec un autre éclairage les liens entre les évaluations de l'enfant par les pairs, les perceptions que l'enfant prête à ses pairs et la confiance en soi. Les analyses du réseau social de l'enfant permettent de prendre en compte la configuration sociale de la classe et l'insertion sociale de l'enfant au sein de ce groupe. L'organisation des rapports sociaux et l'émergence de relations affiliatives au sein des groupes de pairs ont suscité notre curiosité durant ce temps de présence dans les écoles. Dans les activités que les enfants partagent, on peut parfois observer la naissance de relations d'amitié qui peuvent perdurer dans le temps.

L'expérience des enfants à l'école va au-delà d'un quotidien partagé et est à l'origine d'un processus humain, social et culturel complexe qui amène les enfants à se construire personnellement, à se sentir plus ou moins bien et à s'approprier des normes et valeurs co-construites. La construction de soi se situe dans un « entre-deux » monde, dans une dialectique qui se situe à la fois dans les rapports verticaux avec les adultes de nature asymétrique, inégalitaire et dans les rapports horizontaux avec les pairs plus basés sur la coopération. Au-delà de ce qui est enseigné en classe, on apprend surtout à l'école à vivre ensemble, à aller à la rencontre de l'autre et à développer une certaine confiance. Les enfants élaborent et s'apprennent entre eux des formes sociales et culturelles non enseignées par les adultes (p. ex. les blagues, les jeux, les chansons). A travers les activités ludiques par exemple les jeux de billes, les enfants seuls définissent leur propre système de règles et une jurisprudence qui se révèle souvent d'une certaine complexité aux yeux des adultes (Piaget, 1932). Ces codes co-construits se partagent entre camarades de génération en génération sans que les adultes n'initient cette transmission. Les relations horizontales entre pairs représentent des opportunités de co-constructions de normes qui leur sont propres. Dans cette optique, l'analyse des processus d'élaboration de soi, de la confiance implique de considérer tant la contribution propre de l'enfant dans son développement que le contexte de socialisation qui constitue le terrain propice dans lequel il va forger son identité.

Références bibliographiques

- About, F. E. (1985). Children's Application of Attribution Principles to Social Comparison. *Child Development*, 56(3), 682.
- Adler, A. (1933). *Le sens de la vie*. (H. Shaffer, Trans.). Paris: Payot
- Adler, A. (1927). *Connaissance de l'homme: étude de caractérologie individuelle*. (J. Marty, Trans.). Paris: Payot.
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, 38(6), 903–917.
- Altmann, H. A., & Dupont, S. F. (1988). The relationships between academic self-concept, global self-concept, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 22(3), 170–174.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. New York, NY, US: MacMillan Co.
- Balzer, W. K., & Sulsky, L. M. (1992). Halo and performance appraisal research: A critical examination. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 975–985.
- Banaji, M. R., & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297–332.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator - mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Barrera Jr, M. (2000). Social support research in community psychology. In *Handbook of community psychology* (pp. 215–245). Springer.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413–445.

- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service Social, 45*(3), 55–76.
- Bettayeb, N. (2012). *Concept de soi et adaptation psychosociale: Etude du rôle médiateur des représentations des pairs en milieu scolaire*. (Mémoire de Master Recherche en Psychologie). Université de Bordeaux, France.
- Bettschart, W., Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., & Leidi, C. (1992). Evénements de vie et santé psychique à la pré-adolescence: rôle du support social. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 40*(8–9), 421–430.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister & R. F. Baumeister (Ed) (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. (pp. 55–85). New York, NY, US: Plenum Press.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 420–430.
- Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1979). Competence and the Overjustification Effect: A Developmental Study. *Journal of Personality & Social Psychology, 37*(9), 1462–1468.
- Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., & Cottin, F. (2012). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education, 15*(4), 603–614.
- Boissicat, N. (2011). *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire: ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education). Université de Grenoble, France.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive ? *Social Development, 19*(2), 417–426.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really ? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1–40.

- Bonnet, J. (2003). *Adaptation psychosociale en milieu préscolaire: contributions d'une approche pragmatique, holistique et développementale au dépistage et à la prévention des difficultés d'ajustement*. (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université de Toulouse 2, France.
- Bonnet, J., & Strayer, F. F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26(1), 55–74.
- Bouchev, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected Appraisals, Academic Self-Perceptions, and Math/Science Performance during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673–686.
- Bouffard, T., Pansu, P., Boissicat, N., Vezeau, C., & Cottin, F. (2014). Questionnaire de la comparaison de soi scolaire pour enfants et adolescents. = Questionnaire of the comparison of academic self for children and adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(2), 84–94.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 321–330.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2016). Pupils' self-perceptions: The role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 341–357.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé: modèles, concepts et méthodes*. Dunod.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1054–1073.

- Buunk, A. P., Cohen-Schotanus, J., & Van Nek, R. H. (2007). Why and how people engage in social comparison while learning social skills in groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *11*(3), 140–152.
- Buunk, B. P., Kuyper, H., & Van Der Zee, Y. G. (2005). Affective Response to Social Comparison in the Classroom. *Basic & Applied Social Psychology*, *27*(3), 229–237.
- Buunk, B. P., & Gibbons, F. X. (2000). Toward an enlightenment in social comparison theory: Moving beyond classic and Renaissance approaches. In J. Suls, L. Wheeler, J. (Ed) Suls, & L. (Ed) Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research*. (pp. 487–499). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Buunk, B. P., & Ybema, J. F. (1997). Social comparisons and occupational stress: The identification-contrast model. In B. P. Buunk, F. X. Gibbons, B. P. Buunk (Ed), & F. X. Gibbons (Ed) (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory*. (pp. 359–388). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1238–1249.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken & B. A. Bracken (Ed) (Eds.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. (pp. 287–316). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Chafel, J. A. (1986). Social comparisons by young children: A structural analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *1*(2), 155–165.
- Chafel, J. A. (1984). Social comparisons by young children in classroom contexts. *Early Child Development and Care*, *14*(1–2), 109–124.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 55–70.
- Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, *27*(4), 682–688.

- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, *119*(1), 51–69.
- Cook, W. L., & Douglas, E. M. (1998). The looking-glass self in family context: A social relations analysis. *Journal of Family Psychology*, *12*(3), 299.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York, NY, US: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, *59*(1), 87–94.
- Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *61*(3), 137–145.
- Creameens, J., Eiser, C., & Blades, M. (2007). A qualitative investigation of school-aged children's answers to items from a generic quality of life measure. *Child: Care, Health & Development*, *33*(1), 83–89.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dijkstra, P., Gibbons, F. X., & Buunk, A. P. (2010). Social comparison theory. In J. E. Maddux, J. P. Tangney, J. E. (Ed) Maddux, J. P. (Ed) Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology*. (pp. 195–211). New York, NY, US: Guilford Press.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van Der Werf, G., Buunk, A. P., & Van Der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, *78*(4), 828–879.
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(2), 119–133.
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, *58*(2), 107–121.

- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J.-M., Rastoul, C., & Nezlek, J. B. (2005). Social Comparison in the Classroom: Is There a Tendency to Compare Upward in Elementary School? *Current Research in Social Psychology*, *10*(12).
- Feldman, N. S., & Ruble, D. N. (1977). Awareness of social comparison interest and motivations: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, *69*(5), 579–585.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(6), 965.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 71–78.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117–140.
- France-Kaatrude, A.-C., & Smith, W. P. (1985). Social comparison, task motivation, and the development of self-evaluative standards in children. *Developmental Psychology*, *21*(6), 1080.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(3), 550–562.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, *63*(1), 103–115.
- Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005). Peer Academic Reputation in Elementary School: Associations With Changes in Self-Concept and Academic Skills. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 337–346.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(1), 129–142.
- Gilbert, P., Price, J., & Allan, S. (1995). Social comparison, social attractiveness and evolution: How might they be related? *New Ideas in Psychology*, *13*(2), 149–165.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, *52*(1), 123–142.

- Hart, D., Atkins, R., & Tursi, N. (2006). Origins and Developmental Influences on Self-Esteem. In M. H. Kernis & M. H. Kernis (Ed) (Eds.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. (pp. 157–162). New York, NY, US: Psychology Press.
- Harter, S. (2012). *Manual for the self-perception profile for children*. Unpublished manual, University of Denver, Denver, USA.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2001). On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem: Beyond statistical parsimony. In R. J. Riding, S. G. Rayner, R. J. (Ed) Riding, & S. G. (Ed) Rayner (Eds.), *Self perception*. (pp. 3–23). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self concept in children. In Suls, J. M., Greenwald, A. G. (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: LEA.
- Harter, S. (1985a). *The Self-Perception Profile for Children*. Unpublished manual, University of Denver, Denver, USA.
- Harter, S. (1985b). *Social Support Scale for Children*. Unpublished manual, University of Denver, Denver, USA.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In Hetherington, E. M. (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. (Vol 4, pp. 275- 385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87–97.
- Hascoët, M. (2016). *La perception du soutien conditionnel parental et enseignant: évolution et liens avec la perception de compétence scolaire lors de la transition entre le primaire et le secondaire*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education). Université de Grenoble Alpes, France.

- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken & B. A. Bracken (Ed) (Eds.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. (pp. 421–462). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, *98*, 39–57.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, *76*(4), 408–420.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, *36*(4), 717–731.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(3), 276–295.
- Hue, S., Rouse, J., Bon, M. L., & Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. = Auto-evaluation of personal competence and self-image of the primary school child. *Bulletin de Psychologie*, *62*(1), 3–15.
- Hue, S. (2006). *Construction sociale du soi en milieu scolaire: contributions différentielles des enseignants et des camarades à la confiance et à l'image de soi des enfants d'âge scolaire*. (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université Bordeaux II Victor Segalen, France.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, *31*(5), 557–578.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *17*(4), 307–316.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, Vol I*. New York, NY, US: Henry Holt and Co.

- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire: un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Éducation*, (3), 23–40.
- Keil, L. J., McClintock, C. G., Kramer, R., & Platow, M. J. (1990). Children's use of social comparison standards in judging performance and their effects on self-evaluation. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 75–91.
- Lamia, A., Tap, P., & Sordes-Ader, F. (2011). Evolução da auto-estima e adaptação social das crianças. = Self-esteem evolution and social adaptation of children. (P. Tap, Trans.). *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação E Saúde*, 1. (<http://www.pierretap.com/pdfs/299.pdf>).
- Lamia, A., Blicharski, T., & Compagnone, P. (1995). Auto-évaluation et adaptation scolaire. *Les Cahiers Du Cerfee*, (11–12), 175–182.
- Lapointe, P., Noël, J.-M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. = The child's social reputation in school. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 25(4), 522–540.
- Levine, J. M., & Wang, M. C. (1983). *Teacher & Student Perceptions: Implications for Learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811.
- Lyon, M. A., & MacDonald, N. T. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students. *Psychological Reports*, 66(3, Pt 2), 1135–1142.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Marsh, H. W., & Sonstroem, R. J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 84–104.

- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280–295.
- Masters, J. C. (1969). Social comparison, self-reinforcement, and the value of a reinforcer. *Child Development, 40*(4), 1027–1038.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist* (Ed. with intro by C. W. Morris.). Oxford, England: Univ. Chicago Press.
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social: l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie Française, 60*(1), 1–15.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mussweiler, T., & Strack, F. (2000). Consequences of social comparison: Selective accessibility, assimilation, and contrast. In J. Suls, L. Wheeler, J. Suls (Ed), & L. Wheeler (Ed) (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research*. (pp. 253–270). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 247–262.
- Nurra, C. (2008). *La construction des évaluations de soi chez les enfants: rôle des perceptions d'autrui et de l'idéal de soi*. (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université Pierre Mendès France Grenoble 2.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: L'ETES. = A tool for assessing self-esteem in adolescents: The Toulouse Self-Esteem Scale (TSES). *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 44*(4), 309–318.
- Pagé, P., Strayer, F. F., & Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. = Social cognition: Sociogenesis and ontogenetic selection of social thoughts. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 42* (3), 185–199.

- Pekrun, R. (1990). Social Support, Achievement Evaluations, and Self-Concepts in Adolescence. In L. Oppenheimer (Ed.), *The Self-Concept* (pp. 107–119). Springer Berlin Heidelberg.
- Piaget, J. (1972). *Temps et développement. Problèmes de Psychologie Génétique*. Denoël. 143–171.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie* (Vol. 73). Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan.
- Pierrehumbert, B. (1991). *Elève cherche modèle: étude psychologique des désavantagés du système scolaire*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. [Self-image and scholastic failure.]. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 333–345.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant: Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. = Self-image and sense of competence in children: Presentation of a recent self-esteem questionnaire for children. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37(4), 359–377.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91–95.
- Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P., & McCallum, D. M. (2013). The role of social support in students' perceived abilities and attitudes toward math and science. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1028–1040.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self-image*. Princeton, NJ, US: Princeton University Press.
- Ruble, D. N., Eisenberg, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental Changes in Achievement Evaluation: Motivational Implications of Self-Other Differences. *Child Development*, 65(4), 1095–1110.

- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls, T. A. Wills, J. Suls (Ed), & T. A. Wills (Ed) (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*. (pp. 79–113). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In J. C. Masters, W. P. Smith, J. C. (Ed) Masters, & W. P. (Ed) Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives*. (pp. 81–104). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, *16*(2), 105–115.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(1), 47.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Bannerman, A., & Sarason, I. G. (1993). *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(5), 1071-1085.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*(3), 407–441.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, *86*(3), 549.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(2), 292–307.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, *60*(3), 521–538.
- Stipek, D. J., & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *76*(1), 75–84.

- Strayer, F. F., Bettayeb, N., & Rouse, J. (2013, Septembre). *Changes in self-image during Childhood*. 16th Conférence de l'European Association for Developmental Psychology (EADP). Lausanne, Suisse.
- Strayer, F. F., Bettayeb, N., & Rouse, J. (2012, Juin). *Gender effects in the social construction of self-image*. 42nd Annual Meeting of the Jean Piaget Society (JPS): Rethinking cognitive development. Toronto, Canada.
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support: Guidelines for social work practitioners. *Research on Social Work Practice*, 2(1), 81–98.
- Suls, J., & Wheeler, L. (2012). Social comparison theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, P. A. M. (Ed) Van Lange, A. W. (Ed) Kruglanski, & E. T. (Ed) Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 460–482). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Suls, J., Gastorf, J., & Lawhon, J. (1978). Social comparison choices for evaluating a sex and age-related ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(1), 102–105.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 53–79.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. = Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662–680.
- Van Der Zee, K., Buunk, B., Sanderman, R., Botke, G., & Van Der Bergh, F. (2000). Social comparison and coping with cancer treatment. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 17–34.
- Vaux, A. (1992). Assessment of social support. In *The meaning and measurement of social support*. (pp. 193–216). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. New York: Praeger.

- Veenstra, R., & Kuyper, H. (2004). Effective students and families: The importance of individual characteristics for achievement in high school. *Educational Research and Evaluation, 10*(1), 41–70.
- Vrugt, A., Oort, F. J., & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 385.
- Wallace, H. M., & Tice, D. M. (2012). Reflected appraisal through a 21st-century looking glass. In M. R. Leary, J. P. Tangney, M. R. (Ed) Leary, & J. P. (Ed) Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity (2nd ed.)*. (pp. 124–140). New York, NY, US: Guilford Press.
- Wallon, H. (1959a). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance, 287–296*.
- Wallon, H. (1959b). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance, 12*(3), 277–286.
- Wallon, H. (1959c). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Enfance, 12*(3), 297–308.
- Wayment, H. A., & Taylor, S. E. (1995). Self-Evaluation Processes: Motives, Information Use, and Self-Esteem. *Journal of Personality, 63*(4), 729–757.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*(2), 245–271.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(5), 520–537.
- Wylie, R. C. (1961). *The Self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. University of Nebraska Press.
- Youniss, J. E. (1980). Parents & Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective. *Parents & Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*.

Annexes

1. Exemples d'items

1.1. Autoévaluations des compétences personnelles

Mesures	Intitulé	Références	Items
Autoévaluations des compétences personnelles	Perceived Competence Scale for Children (PCSC)	Harter, 1985, version révisée 2012	
Ecole			Certains enfants pensent qu'ils sont très bons en classe MAIS d'autres s'inquiètent de leur capacité à faire le travail demandé
Social			Certains enfants trouvent qu'il est difficile de se faire des amis MAIS d'autres enfants trouvent cela plutôt facile
Physique			Certains enfants sont très à l'aise en sports MAIS d'autres ne se sentent pas à l'aise en sports
Apparence			Certains enfants sont satisfaits de leur apparence MAIS d'autres ne sont pas satisfaits de leur apparence
Conduite			Certains enfants n'aiment pas leur façon de se comporter MAIS d'autres sont satisfaits de leur comportement
Valeur Propre			Certains enfants sont souvent mécontents d'eux-mêmes MAIS d'autres enfants sont assez contents d'eux-mêmes

1.2. Perceptions prêtées par l'enfant aux partenaires

Mesures	Intitulé	Références	Items
Perceptions prêtées par l'enfant aux enseignants	Teacher' Rating Scale (TSR Enseignant)	Harter, 1985 version révisée 2012; transformée par Nurra & Pansu, 2009	Ecole Ton enseignant te voit comme un enfant qui se débrouille bien dans son travail scolaire OU ton enseignant te voit comme un enfant qui n'est pas capable de faire les exercices et devoirs demandés
			Social Ton enseignant te voit comme un enfant pour qui c'est difficile de se faire des amis OU ton enseignant te voit comme un enfant pour qui c'est plutôt facile
			Physique Ton enseignant te voit comme un enfant qui se débrouille très bien en sports OU ton enseignant te voit comme un enfant pas très bon en sports
			Apparence Ton enseignant te voit comme un enfant qui a une apparence physique agréable OU ton enseignant te voit comme un enfant qui n'a pas une apparence physique agréable
			Conduite Ton enseignant te voit comme un enfant qui se comporte bien OU ton enseignant te voit comme un enfant qui pourrait être meilleur si il agissait différemment
Perceptions prêtées par l'enfant à ses pairs	TSR Pairs	Harter, 2012; transformé par Bettayeb, 2016	Ecole Tes camarades te voient comme un enfant qui se débrouille bien dans son travail scolaire OU ils te voient comme un enfant qui n'est pas capable de faire les exercices et devoirs demandés
			Social Tes camarades te voient comme un enfant pour qui c'est difficile de se faire des amis OU tes camarades te voient comme un enfant pour qui c'est plutôt facile pour moi
			Physique Tes camarades te voient comme un enfant qui se débrouille très bien en sports OU tes camarades te voient comme un enfant qui n'est pas très bon en sports
			Apparence Tes camarades te voient comme un enfant qui a une apparence physique agréable OU tes camarades te voient comme un enfant qui n'a pas une apparence physique agréable
			Conduite Tes camarades te voient comme un enfant qui se comporte bien OU ils te voient comme un enfant qui pourrait être meilleur si il agissait différemment

1.3. Soutien social

Mesures	Intitulé	Références	Items
Soutien social	Social Support Scale for Children (SSSC)	Harter, 1985, version révisée 2012	
Parents			Certains enfants ont des parents soucieux [attentifs à] de ce que leur enfant ressent MAIS d'autres enfants ont des parents qui ne semblent pas vraiment à l'écoute de ses sentiments
Enseignant			Certains enfants ont un enseignant qui se soucie d'eux MAIS d'autres enfants n'ont pas d'enseignant qui se soucie d'eux
Camarades			Certains enfants ont des camarades de classes qui les apprécient tels qu'ils sont MAIS d'autres enfants ont des camarades de classes qui aimeraient qu'ils soient différents
Meilleur ami			Certains enfants ont un ami très proche qui s'intéresse à ce qu'ils ressentent MAIS d'autres enfants n'ont pas d'ami qui s'intéresse à ce qu'ils ressentent

1.4. Comparaison sociale de soi

Mesures	Intitulé	Références	Items
Comparaison sociale de soi	Comparaison Sociale du Soi Scolaire (CSSS)	Bouffard, Pansu, Boissicat, Vezeau, & Cottin (2014)	
Différenciation ascendante			Cet élève s'inquiète de voir qu'il n'a pas vraiment bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui
Identification ascendante			Cet élève réalise qu'il peut s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant
Identification descendante			Cet élève a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.
Différenciation descendante			Cet élève se sent heureux de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui

1.5. Importance accordée aux domaines de compétences

Mesures	Intitulé	Références	Items
Importance accordée aux domaines	How important are these things to how you feel about yourself as a person? (ICSC)	Harter, 1985; version révisée 2012	
Ecole			Certains enfants pensent qu'il est important de bien travailler à l'école pour se sentir bien MAIS d'autres enfants pensent que leur façon de travailler à l'école n'est pas importante
Social			Certains enfants ne pensent pas que se faire beaucoup d'amis soit important MAIS d'autres pensent que se faire beaucoup d'amis est important pour se sentir bien
Physique			Certains enfants pensent qu'il est important d'être bon en sport pour s'apprécier soi-même MAIS d'autres enfants pensent que le niveau en sport n'est pas important
Apparence			Certains enfants pensent qu'il est important d'être beau pour se sentir bien dans sa peau MAIS d'autres enfants pensent qu'être beau n'est pas important du tout
Conduite			Certains pensent qu'il est important de se comporter comme il le faut MAIS d'autres enfants pensent que le comportement n'est pas très important

1.6. Evaluations de l'enfant par l'enseignant

Mesures	Intitulé	Références	Items
Evaluations de l'enfant par l'enseignant	APSE Scolaire	Bonnet & Strayer, 2000; Bonnet, 2003; révisée 2012	
Conduites externalisées			
Agressivité			Un enfant qui est agressif physiquement et/ou verbalement, qui initie les conflits, qui se sent facilement provoqué.
Dérangement			Un enfant qui embête les autres; qui ne suit pas les consignes, qui perturbe et dérange la vie de la classe.
Compétences athlétiques			
Aisance corporelle			Un enfant qui a de bonnes facilités au plan physique, qui participe de façon dynamique aux activités sportives.
Sportif			Un enfant qui participe aux sports; choisi par les camarades comme coéquipier.
Compétences sociales			
Coopération			Un enfant qui a un bon esprit d'équipe, qui participe de façon dynamique et constructive aux activités collectives.
Popularité			Un enfant recherché par les autres, qui est aimé et estimé par les pairs, qui se fait facilement des amis.
Conduites internalisées			
Anxiété			Un enfant qui a peur facilement; aisément bouleversé; qui pleure souvent.
Inquiétude			Un enfant souvent soucieux; ou craintif.
Compétences scolaires			
Habile en mathématique			Un enfant qui a une bonne compréhension, qui participe de façon dynamique aux activités.
Habile en français			Un enfant qui a une bonne compréhension, qui participe de façon dynamique aux activités.
Affirmation de soi			
Dominant			Un enfant qui s'impose dans la plupart de ses disputes; qui est capable de faire soumettre les autres.
Leadership			Un enfant qui exerce une certaine influence sur les autres, qui est imité par les autres
Inhibition sociale			
Retrait Social			Un enfant qui reste souvent isolé des autres; qui préfère de jouer en solitaire.
Timidité			Un enfant qui a des difficultés à entrer en contact avec les pairs; réticent à participer aux activités collectives.

Mesures	Intitulé	Références	Items
Evaluations de l'enseignant	TSR Enseignant	Harter, 1985, version révisée 2012	
Ecole			Cet enfant se débrouille bien dans son travail scolaire OU cet enfant n'est pas capable de faire les exercices et devoirs qu'on lui demande
Social			Cet enfant trouve difficile de se faire des amis OU pour cet enfant c'est plutôt facile
Physique			Cet enfant se débrouille très bien en sports OU cet enfant n'est pas très bon en sports
Apparence			Cet enfant a une apparence physique agréable OU cet enfant n'a pas une apparence physique agréable
Conduite			Cet enfant se comporte habituellement bien OU Cet enfant pourrait être meilleur s'il agissait différemment

1.7. Evaluations de l'enfant par les pairs

Mesures	Intitulé	Références	Items
Evaluation de l'enfant par ses pairs	Evaluation de l'enfant par ses pairs	Lapointe, Noël, & Strayer, 1993	
	Bonne humeur		Dans la classe il y a des enfants qui sont toujours souriants, qui aiment rire, qui ont toujours l'air contents et heureux. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui sont le plus de bonne humeur dans la classe?
	Leadership		Dans la classe, il y a des enfants qui ont beaucoup d'influence sur les autres, ça veut dire qu'on cherche à les imiter, à faire ce qu'ils font ou qu'on obéit à ce qu'ils demandent. On dit d'eux qu'ils sont des chefs. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui ont le plus d'influence sur les autres dans la classe?
	Coopération		Dans la classe, il y a des enfants qui cherchent à aider ceux qui ont des problèmes, à consoler des amis qui ont de la peine et qui en général aiment rendre service. On dit souvent de ces enfants qu'ils sont gentils avec les autres. À ton avis, quels sont les 3 enfants que tu trouves les plus gentils dans la classe?
	Comportements agressifs		Dans la classe, il y a des enfants qui ont des comportements plus agressifs que d'autres. Ces enfants peuvent bousculer d'autres enfants, les pousser, les mordre, les griffer, les taper, les menacer, leur dire des mots grossiers qui font de la peine ou toutes sortes de choses comme ça. À ton avis, quels sont les 3 enfants que tu trouves les plus avec des comportements agressifs dans la classe.
	Mathématiques		Dans la classe, il y a des enfants qui réussissent très facilement en mathématiques. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en mathématiques?
	Français		Dans la classe, il y a des enfants qui réussissent très facilement en français. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en français?
	Arts Plastiques		Dans la classe, il y a des enfants qui réussissent très facilement en arts plastiques. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en arts plastiques.
	Education Physique/Sports		Dans la classe, il y a des enfants qui réussissent très facilement en sports ou en éducation physique. À ton avis, quels sont les 3 enfants qui réussissent le mieux en sports et en éducation physique?

2. Livret enfant

Ecole XXXX

Classe de

Nom de l'enseignant :

Prénom :

Fille

Garçon

Date de Naissance :/...../.....

Séance 1

Date :

PCSC

A.					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					

23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

TSR pairs classe

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Séance 2

Date :

Humeur

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Leadership

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Coopération

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Comportements Agr

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Mathématiques

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Français

Kérys
Mathilde
Sarelle
Elyaz Aly
Cherazad
Hugo
Malak
Gabrielle
Rohat
Yousra
Ethan
Siham
Lilienn
Pierre
Geoffrey
Pascal
Tom
Hugo
Victoria
Yassin
Clara
Amandine
Juliette

Arts plastiques

Kérys
 Mathilde
 Sarelle
 Elyaz Aly
 Cherazad
 Hugo
 Malak
 Gabrielle
 Rohat
 Yousra
 Ethan
 Siham
 Lilienn
 Pierre
 Geoffrey
 Pascal
 Tom
 Hugo
 Victoria
 Yassin
 Clara
 Amandine
 Juliette

Sports

Kérys
 Mathilde
 Sarelle
 Elyaz Aly
 Cherazad
 Hugo
 Malak
 Gabrielle
 Rohat
 Yousra
 Ethan
 Siham
 Lilienn
 Pierre
 Geoffrey
 Pascal
 Tom
 Hugo
 Victoria
 Yassin
 Clara
 Amandine
 Juliette

TSR enseignant

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

SSSC

A.					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					

23					
24					