

CADRE THÉORIQUE

Introduction

Dans un premier temps, nous clarifierons les concepts d'*estime de soi* et de *concept de soi*. Nous examinerons la contribution des personnes significatives et celle du développement cognitif dans la construction du concept de soi et de l'estime de soi des jeunes enfants. Enfin, nous aborderons la question de l'adaptation de l'enfant à l'école, en examinant comment elle se traduit en termes de comportement et de sentiments de l'enfant envers l'école. Il sera également question de la relation entre l'estime de soi et l'adaptation scolaire. Finalement, nous préciserons le cadre de la présente recherche qui porte sur une période scolaire bien précise : la première année d'école et nous présenterons les objectifs poursuivis de même que les hypothèses qui en découlent.

1.1 L'estime de soi et le concept de soi : une question de définition

Le concept de soi et l'estime de soi ne sont pas des thématiques nouvelles en psychologie. Très populaire dès les premiers temps de la psychologie au moment où l'introspection et l'analyse philosophique dominaient la pensée, le concept de soi a connu un déclin au moment de l'apogée du behaviorisme qui niait, dans sa position la plus stricte, le rôle de la conscience. Il connaît un renouveau d'intérêt depuis le début des années 80, ralliant à lui des chercheurs d'allégeances diverses, tant développementalistes, cognitivistes, sociologues, que des cliniciens cognitivo-behavioraux (Harter, 1986). Quant à l'estime de soi, les publications sur ce sujet se sont multipliées ces dernières années..

Cependant, on peut avoir du mal à se retrouver dans ces nombreux écrits compte tenu que les termes "concept de soi", "estime de soi", "acceptation de soi",

"représentation de soi", "perception de soi", sont souvent utilisés indifféremment, sans égard à la définition et aux spécificités de chaque terme ou à la théorie sous-jacente (Paradis et Vitaro, 1992). Le concept de soi et l'estime de soi sont des construits souvent reliés. Pour plusieurs chercheurs, dont Combs (1981, cité dans Mayberry, 1990), « self-esteem » et « self-concept » sont synonymes. Dans cette perspective, le concept de soi impliquerait non seulement les pensées que la personne peut avoir à propos d'elle-même mais aussi l'affect qui accompagne ces pensées. Mayberry (1990) soutient qu'un tel raisonnement conduit à voir l'estime de soi comme étant simplement la somme des parties du concept de soi, toutes les parties ayant un même poids. Le modèle de Coopersmith (1967) entre autres, utilise une approche de ce type, l'instrument de mesure qu'il a développé permettant d'établir un score global de l'estime de soi. En fait, si tous les éléments du concept de soi avaient le même poids et étaient pris en compte dans l'estime de soi d'un individu, il suffirait d'améliorer un ou l'autre des éléments pour augmenter l'estime de soi. De même, un échec dans un domaine affecterait l'estime de soi négativement. Harter (1986) a démontré qu'une telle approche n'était pas réaliste et que les différentes parties du concept de soi sont hiérarchisées et pondérées. Certaines sont considérées comme plus importantes par l'individu et ont, par conséquent, davantage d'influence sur l'estime de soi de cette personne. Dans cette perspective, le concept de soi correspondrait à toutes les idées que nous avons à propos de nous-mêmes tandis que l'estime de soi serait une composante affective de ces idées (Mayberry, 1990).

Les théories contemporaines sur le concept de soi s'inscrivent dans la foulée des recherches de William James (1890,1892). Pour ce chercheur, le soi est constitué de deux parties : le soi comme *contenu* (Me-self) ou le "moi" réfère aux caractéristiques que nous croyons posséder en tant qu'individu (notre corps, notre personnalité, etc.) et le soi comme *processus* est le soi qui perçoit ou le "je" (I-self) et qui remplit plusieurs fonctions telles l'évaluation de soi, la représentation sociale, etc. Vallerand (1994) précise que le soi comme contenu comporte des renseignements sur nous-mêmes qui sont issus de nos évaluations et de nos prises de conscience et peut être considéré selon trois grandes composantes : le concept de soi, l'estime de soi, les soi possibles et les schémas sur le soi. Le "concept de soi" représenterait ainsi, un résumé subjectif des connaissances et des perceptions que l'individu possède de ses

qualités et de ses caractéristiques. L'"estime de soi" constituerait la partie évaluative qui renvoie aux jugements de valeur de la personne quant à ce qui la caractérise et l'identifie. Ces jugements impliquent une évaluation de type "bon-mauvais", "positif-négatif". Par exemple: "Je suis bon dans les sports", "J'ai beaucoup d'amis", "J'ai de la facilité à faire mes devoirs", "J'aimerais avoir une apparence différente". Cette évaluation reposerait sur l'importance accordée par l'enfant à ses différentes caractéristiques (Harter, 1985; Rosenberg, 1979; Shavelson, 1976). Ces auteurs identifient un certain nombre de caractéristiques qui entrent dans l'évaluation du concept de soi scolaire des enfants du primaire, soit le rendement scolaire, les relations avec les pairs ou avec les membres de sa famille, les capacités athlétiques, l'apparence physique, la conduite à l'école. De plus, il importe de distinguer les éléments spécifiques et globaux du concept de soi. Harter (1982) a développé une approche multidimensionnelle du concept de soi impliquant que le soi général n'est pas égal à la somme des différents éléments qui le composent. Harter (1986) insiste sur le fait que certains de ces éléments sont plus importants que d'autres dans l'évaluation globale de l'individu. Il est probable que les différents éléments du "self" sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon une équation extrêmement complexe dont les individus sont probablement inconscients (Rosenberg, 1979). Ainsi, l'instrument que Harter a développé pour mesurer l'estime de soi de l'enfant comprend des mesures relatives aux différents domaines de compétence ainsi qu'une mesure d'estime de soi globale qui implique un jugement de valeur général de la personne. Ainsi, une personne qui s'accepte, se respecte et s'évalue positivement, est reconnue avoir une estime de soi élevée ou positive. Une étude de Maltais et Herry (1997) réalisée auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage (7^e et 8^e année), à partir de l'instrument de Harter (1985), indique pour ce qui est de la compétence scolaire, que les élèves en difficulté faisaient une distinction très nette entre les matières scolaires. C'est la performance en français qui affecterait le plus la compétence académique mais également l'estime de soi globale et, dans une moindre mesure, la performance en mathématiques même s'ils n'éprouvent pas de difficultés dans les autres matières.

Le soi comme contenu regroupe également diverses représentations cognitives propres à l'individu telles les soi possibles (ce qu'on pourrait devenir) et les soi

idéaux (ce qu'on voudrait être). Enfin, les schémas sur le soi concernent les généralisations cognitives qui guident les processus perceptuels et cognitifs de la personne. Ils servent à organiser les différentes informations sur soi et à maintenir une certaine cohésion à l'intérieur des dimensions du soi (voir Vallerand, 1994).

Selon la formule de James (1890), l'estime de soi dépendrait des succès obtenus en fonction des attentes du sujet. Si les succès obtenus sont égaux ou supérieurs aux attentes, il en résulte une estime de soi élevée. Au contraire, si les résultats obtenus sont inférieurs aux attentes dans les domaines importants pour le sujet, celui-ci expérimentera une estime de soi plus basse.

1.2 Le rôle des personnes significatives dans la construction du concept de soi

Pour les chercheurs interactionnistes tels que Cooley (1902), Mead (1934), Baldwin (1895), la façon dont l'enfant se perçoit et s'estime repose fondamentalement sur des bases interpersonnelles. Pour Cooley (1902), les personnes significatives représentent un miroir social dans lequel un individu peut détecter comment il est perçu. Cette perception est progressivement intégrée au Soi. En fait, Cooley (cité dans Harter, 1999) précise qu'il s'agit de perceptions qu'on peut distinguer selon trois composantes : 1) la façon dont on imagine que l'autre personne nous perçoit; 2) les jugements que l'on croit que cette personne émet sur nous à partir de cette perception; et 3) le sentiment ou la réaction émotive à ces évaluations. "These components gradually become removed from their initial social sources through an implied internalization process." (Harter, 1999, p.18). La parole blessante ou constructive, le geste ou l'attitude, perçus comme aidants ou agressants, de la part d'une personne significative à l'égard de l'enfant et qui aura eu un impact positif ou négatif sur lui à un moment donné, seraient progressivement oubliés, seule pourra en rester l'impression qu'il en aura gardée. Compte tenu de ses limites cognitives, l'enfant ne peut prendre du recul pour juger ceux qui le jugent et accepte le jugement des adultes comme une vérité absolue (Phillips, 1983). Parfois l'enfant attribue à une attitude, un geste, une parole, un sens qui est tout autre que celui qui était voulu par l'adulte. Il peut également établir des relations de cause à effet qui sont fort peu réalistes.

Par exemple, l'enfant dont les parents viennent à se séparer pourra croire que c'est parce qu'il n'a pas été gentil ou encore l'enfant qui a été abusé peut en venir à croire qu'il l'a mérité. D'où l'importance de faire attention, comme adulte, aux doubles messages et de clarifier avec l'enfant, le sens qu'il attribue aux événements qui le touchent et de mettre en perspective ses performances. Pour Mead (1934), l'enfant en vient à adopter progressivement les attitudes des autres envers lui. Les jugements des personnes significatives sont pesés pour finalement être intégrés à l'évaluation de l'enfant. Par un processus d'imitation, l'enfant va progressivement intégrer les comportements et les attitudes qui sont encouragées par les personnes significatives en ajustant ses comportements aux différentes personnes et aux différents contextes sociaux de façon à gagner l'approbation de ces personnes significatives (Baldwin, 1895).

Le milieu familial étant le premier lieu de socialisation dans lequel se forment la personnalité de l'enfant et certains de ses modes de comportement, les parents constituent les premières personnes significatives pour l'enfant. Ainsi, les enfants dont les parents et les pairs ont une haute opinion, tendraient à développer une image de soi plus favorable (Baker et Entwisle, 1986; Entwisle et Baker, 1983; Parsons, Adler, et Kacsala, 1982).

Plusieurs recherches ont porté sur l'identification de ces "autres significatifs" (voir Rosenberg, 1979; Shrauger et Schoeneman, 1979; cités dans Oosterwegel et Oppenheimer, 1993). Ces recherches démontrent que pour définir le niveau de signification et d'influence des personnes sur l'individu, il faut considérer trois types de caractéristiques: des caractéristiques reliées à l'autre personne, à l'individu lui-même et à la situation particulière. Ainsi, une personne est considérée comme significative par un individu si cette personne est perçue comme ayant une opinion favorable de l'individu et si cette opinion est hautement crédible. Cette crédibilité serait elle-même affectée par le degré selon lequel cette autre personne est aimée, par le niveau d'expertise qui lui est attribué, par le degré de consensus de son opinion avec plusieurs autres et par le rôle qu'elle joue. Si on considère le rôle joué, la mère est celle qui est le plus susceptible d'être considérée comme la personne la plus significative, suivie, dans l'ordre, par le père, la fratrie, les enseignants, les amis et les

camarades de classe (Rosenberg, 1979 in Oosterwegel et Oppenheimer, 1993). Cependant, cet ordre se modifie avec l'âge. En général, les premières personnes significatives deviennent de moins en moins significatives au fur et à mesure que l'enfant grandit (McGuire et McGuire, 1982; Pekrun, 1990, in Oosterwegel et Oppenheimer, 1993) se déplaçant des membres de la famille et des amis, aux enseignants, aux amis, aux camarades de classe et à des personnes étrangères à la famille (McGuire et McGuire, 1982). L'enfant qui entre à l'école a déjà une certaine perception de lui-même. Cette perception est confrontée aux nouveaux apprentissages qu'il doit faire à l'école. Il est amené à développer une vision plus élaborée de lui-même. L'entrée de l'enfant dans l'environnement scolaire amène celui-ci à identifier de nouvelles personnes significatives pour lui (l'enseignant, les pairs). Pekrun (1990) a fait une étude portant sur l'influence des parents, des enseignants, des amis et des camarades de classe sur le concept de soi académique sur une population d'enfants de la 5e année à la 8e année scolaire. Dans cette étude, c'est le support des enseignants qui corrélait le plus avec le concept de soi scolaire même si le support offert par les parents et les pairs corrélait fortement avec ce concept de soi. Par contre, l'estime de soi générale était influencée d'abord par le support familial et par l'acceptation des parents au début et au milieu de l'adolescence. Ces influences seraient additives. Elles seraient également différenciées et, dans bien des cas, conditionnelles. Une étude de Harter, Marold, *et al.* (1992 ; citée dans Harter, 1999) auprès d'enfants et d'adolescents, a mis en évidence le fait que le support apporté par les personnes significatives peut être conditionnel au fait que l'enfant rencontre les attentes de ces personnes dans des domaines particuliers sans égard à ses habiletés. De plus, les parents et les pairs n'accorderaient pas la même importance aux différents domaines de compétence que Harter a étudiés. Les pairs accorderaient une plus grande importance à l'apparence physique, aux compétences athlétiques et à sa gentillesse alors que les parents accorderaient une importance plus grande à ses compétences académiques et à son comportement. Pour obtenir l'approbation de ses pairs et de ses parents, l'enfant devrait démontrer des compétences dans ces domaines.

1.3 Le rôle du développement cognitif de l'enfant dans la construction du concept de soi

L'attention des chercheurs a davantage porté sur le soi comme *contenu* (Me-self), comme objet de connaissance et d'évaluation tel qu'en témoignent les nombreuses publications sur le concept de soi et sur l'estime de soi. Cependant, de plus en plus de chercheurs, dont Suzan Harter, s'intéressent au soi comme *processus* (I-self) et considèrent que la structure et le contenu du moi (Me-self), tout au long du développement de la personne, dépendent des capacités ou des habiletés cognitives du sujet (Harter, 1999). En fait, le concept de soi tout comme l'estime de soi ne sont pas statiques mais évoluent dans le temps.

La construction du concept de soi serait dépendante du développement socio-cognitif de l'enfant. En fait, le développement du concept de soi et le développement cognitif seraient inter-reliés selon des processus ontogénétiques parallèles (Rosenberg, 1986; Damond et Hart, 1982). Harter (1983) soutient que les changements développementaux qui sont observés de l'enfance jusqu'à l'adolescence pourraient être interprétés à partir du modèle de développement cognitif de Piaget (1896-1980). Avant de se percevoir comme objet de connaissance et d'évaluation, l'enfant doit d'abord se voir comme sujet distinct d'autrui et potentiellement actif. Les enfants qui abordent la première année scolaire se situent à la frontière des stades pré-opératoire et opératoire concret (Piaget, 1896-1980). Harter (1999) identifie des stades correspondant au modèle de Piaget. Dans le stade correspondant à la période des 5-7 ans, les enfants ont tendance à surestimer leurs compétences. Ils ne peuvent pas faire la différence entre un concept de soi idéal et un concept de soi réaliste. À cette étape, l'enfant démontre une tendance, déjà présente au stade précédent, à tout évaluer dans une perspective de "tout-ou-rien". Par exemple, les enfants sont incapables de concevoir qu'ils puissent être heureux et malheureux en même temps ou bon et mauvais. Ils sont soit l'un, soit l'autre. En général, leurs descriptions du soi sont très positives à moins que leur contexte de vie ne soit très négatif (abus, abandon, négligence, etc.) auquel cas, leurs perceptions seraient le plus souvent négatives. À cette étape on remarque l'émergence du miroir social. Cependant, leurs limitations cognitives limitent l'internalisation des évaluations d'autrui, ce qui contribue au maintien de la surévaluation de leurs compétences. Dans le stade

suisant (8-11 ans), correspondant au stade opératoire concret, les enfants sont capables de coordonner des représentations qui étaient auparavant différenciées ou considérées comme contradictoires. Ils commencent à faire la distinction entre les différents domaines de compétence et réalisent qu'ils peuvent être bons dans certains domaines et moins bons dans certains autres. L'émergence de leur capacité à prendre la perspective d'autrui favoriserait l'intériorisation des jugements évaluatifs d'autrui et la capacité à effectuer des comparaisons sociales leur permettant d'assimiler l'information sociale et de s'auto-évaluer de façon de plus en plus différenciée (Boivin, Dion et Vitaro, 1990). Ils sont davantage capables de formuler une évaluation de leur estime de soi globale. On peut commencer à percevoir leur utilisation de l'équation de James "Même si je n'ai pas de bonnes notes en mathématiques ou en sciences, je m'apprécie quand même parce que ces sujets ne sont pas si importants que ça pour moi."

Avec l'avènement de ces nouvelles habiletés cognitives, les enfants développent également une nouvelle vulnérabilité (Harter, 1999). En effet, à ce stade, les enfants qui présentent des problèmes particuliers (difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, rejet des pairs) sont susceptibles de développer une estime de soi négative. Le fait que les enfants soient maintenant capables de prendre la perspective d'autrui, d'intégrer les comparaisons avec les pairs, de comparer leurs aspirations avec leurs performances, place les enfants en difficulté dans une situation qui menace leur estime d'eux-mêmes.

1.4 L'adaptation scolaire

Qu'est-ce qu'un enfant bien adapté à l'école? En fait, il semble que l'adaptation scolaire soit plus souvent définie par rapport à l'absence de difficultés majeures d'adaptation qu'en fonction de critères positifs. Les difficultés d'adaptation sont généralement regroupées selon les catégories suivantes: troubles de comportement et troubles d'apprentissage. À ces difficultés s'ajoutent les limitations engendrées par une déficience intellectuelle, visuelle, auditive ou physique ou par des déficiences multiples (par exemple une déficience intellectuelle accompagnée d'une déficience physique) (Goupil, 1990).

On classe généralement les troubles de comportement en deux catégories : les troubles intériorisés et les troubles extériorisés (Fortin et Bigras, 1996). Les troubles intériorisés se traduisent par des comportements sous-réactifs tels des peurs excessives des personnes et des situations nouvelles, de la passivité, de la dépendance et du retrait. Ils comprennent les manifestations d'anxiété telles que le retrait social, l'inhibition face à la nouveauté et le manque d'enthousiasme. Les troubles extériorisés, quant à eux, se manifestent par des comportements sur-réactifs tels que les paroles et les actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, de refus persistant d'un encadrement justifié, etc. Même si les désordres affectifs touchent également les filles et les garçons, ces derniers présentent jusqu'à quatre fois plus de troubles de comportement au préscolaire (Achenbach et Edelbrock, 1981; La Frenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992, cités dans Fortin et Bigras, 1996). La qualité de l'intégration de l'enfant à l'école pourrait s'expliquer à partir de l'histoire familiale surtout en considérant les échanges qui se développent entre les parents et les enfants. Les conditions environnementales adverses (manque de ressources, isolement social, conflits conjugaux, etc.) peuvent influencer les valeurs et les pratiques parentales et, en retour, le développement de l'enfant. (Fortin et Bigras, 1996). Les garçons seraient plus vulnérables aux stress familiaux et le deviendraient moins entre l'âge de 10 et 20 ans. (Forehand et al., 1991, cités dans Fortin et Bigras, 1996).

L'adaptation scolaire implique également une bonne intégration au groupe de pairs. Le statut social de l'enfant aurait une influence sur l'adaptation sociale de l'enfant et sur son estime de soi.

Les relations affiliatives avec les pairs servent des fonctions affectives en sécurisant l'enfant dans certaines situations nouvelles (Asher, Renshaw et Geraci, 1980) et en assurant un contexte favorable au développement d'une image de soi positive (Fine, 1981) ainsi que d'une perception de soi comme agent actif de sa réalité sociale (Dweck, 1981; Harter, 1983). À l'inverse, les expériences sociales associées au rejet des pairs pourraient susciter un sentiment d'incompétence et de solitude et en retour, contribuer à maintenir, accentuer ou généraliser les difficultés sociales de l'enfant et son malaise psychologique. (Boivin, Dion et Vitaro, 1990 p. 34)

Le rejet par les pairs n'aurait pas le même impact sur l'estime de soi de l'enfant, s'il se traduit par des comportements de retrait, l'estime de soi serait alors négatif, celui-ci serait marginalisé à cause de caractéristiques personnelles (timidité, faible compétence, tendance au retrait social). Dans le cas où le rejet s'accompagne de comportements agressifs, l'estime de soi exprimée pourrait cependant être aussi positive que celle des enfants non rejetés parce que certains enfants agressifs auraient tendance à se regrouper, renforçant ainsi leur image de soi (Boivin, Dion et Vitaro, 1990). Le rejet par les pairs serait également un facteur de prédiction du décrochage scolaire et des comportements de délinquance (Parker et Asher, 1987).

Plusieurs recherches ont tenté d'établir le lien entre les troubles de comportement et les difficultés d'apprentissage au primaire (voir la recension des écrits de Hinshaw, 1992). Il semble que le lien apparent qui existerait entre les problèmes de comportement et l'échec scolaire s'expliquerait surtout par la corrélation élevée entre les problèmes de comportement et le déficit de l'attention (Hinshaw, 1992, (cité dans Saint-Laurent, 2000). Certains chercheurs estiment que la présence de ces difficultés d'apprentissage lors de la première année est le facteur le plus puissant pour prédire la persistance des troubles de comportement des enfants (Pianta et Caldwell, 1990, cités dans Fortin et Bigras, 1996).

L'adaptation réussie à l'école devrait se traduire par une attitude positive envers l'école (Ladd et Price, 1987). Les enfants qui aiment l'école et se sentent sécurisés dans cet environnement seraient plus susceptibles de profiter de leurs expériences éducatives. (Bogat, Jones, et Jason, 1980). Ils persisteraient en face d'un échec, et demeureraient à l'école plus longtemps, alors que les enfants avec des attitudes négatives pourraient rejeter l'agenda scolaire de même que l'autorité (Entwisle, 1987). L'abandon scolaire serait, pour plusieurs chercheurs, lié à la faible estime de soi du décrocheur (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Leblanc et Jamosz, 1993; Leblanc et Jamosz, 1993 ; Pawlovich, 1985; Ruel, 1984; Welhage et Rutter, 1986, cités dans Entwisle, 1987). Donc, l'adaptation scolaire serait liée dans une certaine mesure à l'estime de soi de l'enfant.

La majorité des études présentent le concept de soi et l'estime de soi comme ayant un rôle de médiation: la façon dont l'enfant se perçoit ou s'évalue influencerait ses actes et en retour, ses gestes et leurs conséquences influenceraient sa façon de se voir et de s'évaluer (Shavelson *et al.*, 1976, in Paradis et Vitaro, 1992). L'adaptation réussie à l'école devrait se traduire par un concept de soi positif (Heymel *et al.*). Des recherches ont démontré qu'un concept de soi scolaire positif a une influence positive sur l'apprentissage (Brookover, Thomas, et Patterson, 1964 ; Calsyn et Kenny, 1977 ; Connel, 1981 ; Harter et Connel, 1982 ; Wattenberg et Clifford, 1964 ; cités dans Entwisle *et al.*, 1987). Ruel (1984) réfère à la notion de causalité circulaire. L'enfant réussit bien à l'école parce qu'il a une bonne estime de lui-même ou inversement, éprouve des difficultés parce qu'il a une piètre estime de lui.

En fait, il semble que ce soit la perception subjective phénoménologique de sa compétence qui importe davantage que la compétence réelle, dans l'estime de soi. En effet, plusieurs recherches démontrent, par exemple, que les garçons ont davantage tendance à surévaluer leurs compétences scolaires que les filles (Crandall, 1978 ; Fennema et Sherman 1977 ; cités dans Ladd et Price, 1986). Ladd et Price (1986) insistent tout de même sur le fait que lorsqu'il y a une différence entre les évaluations des garçons et des filles, elle prend plus souvent la forme d'une sur-évaluation de la part des garçons et d'une sous-évaluation de la part des filles (ces résultats ont été obtenus auprès d'élèves de 3^e à 5^e année (8-11ans)). Block (1983, cité dans Ladd et Price, 1986) relierait cet effet à une socialisation différenciée. Bouchard, St-Amant et Tondreau, (1997) abondent dans le même sens et invoquent l'adhésion des garçons et des filles aux stéréotypes sexuels. En fait, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, les statistiques le démontrent et cette situation n'est pas unique au Québec puisqu'elle touche tous les pays industrialisés (Baudelot et Estabel, 1992). Au Québec, les filles dépassent les garçons à tous les niveaux :

Au primaire, depuis le début de la décennie 80, les garçons sont 60% plus nombreux que leurs consœurs à subir des retards scolaires et le redoublage survient de façon plus précoce chez eux, ce qui quadruple les risques de ne pas terminer ses études secondaires (Blais 1991). A ce dernier ordre d'enseignement, au secteur régulier, le taux de probabilité d'abandon scolaire indique en 1992-1993 une prévalence de près de 50% chez les garçons par rapport aux filles (MEQ, 1994). Les filles accèdent au niveau collégial dans une proportion de 71% alors que les garçons le font à 55%, un écart qui ne cesse de croître. Les différences de performance selon le sexe se confirment de plusieurs façons : l'âge d'accès, les résultats scolaires, le taux de réussite des cours à la première session, la durée moyenne des études et le taux de diplomation (Baudoux et Noircent, 1995). Dans les universités la présence des femmes est passée de 20% de la population étudiante en 1960 à 57% en 1992. Les effectifs féminins sont maintenant supérieurs d'environ 12% au premier cycle, à peu près égaux au deuxième cycle et leur nombre atteint les 30% au troisième cycle. (Bouchard et St-Amant, 1996 p. 18)

Cependant cette réussite scolaire des filles, ne se traduit pas par une meilleure estime d'elles-mêmes. Au contraire, pour des résultats scolaires équivalents, elles auraient tendance à se sous-estimer. Elles expliqueraient leurs succès par l'effort consacré aux études alors que les garçons expliqueraient leurs réussites par leurs habiletés intellectuelles (Baudoux et Noircent, 1997). Par ailleurs, les garçons attribueraient une importance moindre à la réussite scolaire que les filles (Violette, 1991). Les attentes de celles-ci étant plus grandes, il est normal qu'elles soient moins satisfaites. Il importe de se rappeler que l'estime de soi est constituée d'éléments qui sont pondérés et hiérarchisés de façon différente pour chacun et que cette évaluation est influencée par l'identité sexuelle du sujet. Cette adhésion aux stéréotypes ne favoriserait ni les unes ni les autres. Il est intéressant de constater que les filles auraient tendance à se sous-estimer alors qu'elles réussissent bien à l'école alors que pour les garçons, ce serait le contraire, la sur-estimation de leurs compétences ne les conduirait pas nécessairement à la réussite scolaire. Une étude de Harter (1985) a mis en évidence le fait que les enfants qui sur-évaluaient leurs compétences cognitives présentaient une meilleure estime d'eux-mêmes que les enfants qui s'évaluaient plus justement ou qui sous-estimaient leurs compétences à l'école par rapport à l'évaluation de leur professeur. Une étude de Philips (1984) confirme des résultats similaires auprès d'enfants doués. Dans l'étude de Harter, les enfants qui se sur-estimaient avaient confiance en eux, étaient hautement motivés et valorisés. Dans les

études de Harter (1985) et de Philips (1984), les enfants qui se sous-estimaient se dévalorisaient, avaient une faible estime de soi et étaient non motivés. Cependant, dans les travaux de Connell et Hardy (1987), la sur-estimation n'était pas associée avec des sentiments positifs d'estime de soi. Dans cette étude, les enfants qui sur-estimaient leurs compétences cognitives par rapport à des critères externes (évaluation du professeur, tests standardisé) rapportaient par ailleurs, de hauts niveaux d'anxiété associés à la performance scolaire, étaient plus hautement motivés pour faire leurs travaux scolaires et étaient aussi plus actifs face aux échecs (aller chercher de l'aide, essayer de voir ce qui n'a pas fonctionné, etc.) que les enfants qui se sous-estimaient. Certains chercheurs suggèrent que la sur-estimation serait un mécanisme de défense employé par des enfants manifestant de l'anxiété liée à une faible estime de soi et à la peur de l'échec (Covington et Berry, 1979). La sous-estimation pourrait, quant à elle, refléter de la modestie ou une tentative de la part des enfants qui ont confiance en eux plutôt qu'un dénigrement et une perception d'incompétence de la part d'enfants insécures (Connell et Hardy, 1987). Plusieurs recherches ont démontré qu'une minorité significative d'enfants hautement compétents n'arrivent pas à acquérir une perception positive de leurs habiletés (Harter, 1983 ; Phillips, 1984 ; Stipek et Hoffman, 1980). Langer (1979) a qualifié ce phénomène d'incompétence illusoire.

Les programmes de prévention des problèmes d'adaptation visent souvent à augmenter l'estime de soi des sujets. Mais qu'est-ce qu'une bonne estime de soi? En fait, on a tendance à idéaliser le phénomène de l'estime de soi élevée (Heaterton et Ambady, 1993, cités dans Murk, 1994). L'estime de soi est composée, selon Murk, à la fois d'un sentiment de valeur et aussi d'un sentiment de compétence qui se combinent de façon particulière. L'estime de soi commence à se forger bien avant que l'enfant soit conscient de lui-même. On situe le début de cette conscience de soi vers l'âge de 2 ans. Le sentiment de sa valeur se développe bien avant son sentiment de compétence puisque lorsque l'enfant paraît il s'introduit dans un environnement social et culturel qui structure déjà ce qui est bien, désirable, beau et valable en fonction du genre, du statut socio-économique et des valeurs socioculturelles de la famille, etc. (Murk, 1994). Pour illustrer l'interaction entre ces deux composantes, Murk (1994) a imaginé une matrice présentant deux axes (voir la figure 1.1). Sur l'axe horizontal, on retrouve le sentiment de compétence qui représente l'efficacité

d'une action quelconque en termes de résultats, graduée de -10 (inefficace) à +10 (efficace) et sur l'axe vertical, on retrouve le sentiment de sa valeur également gradué de -10 à +10.

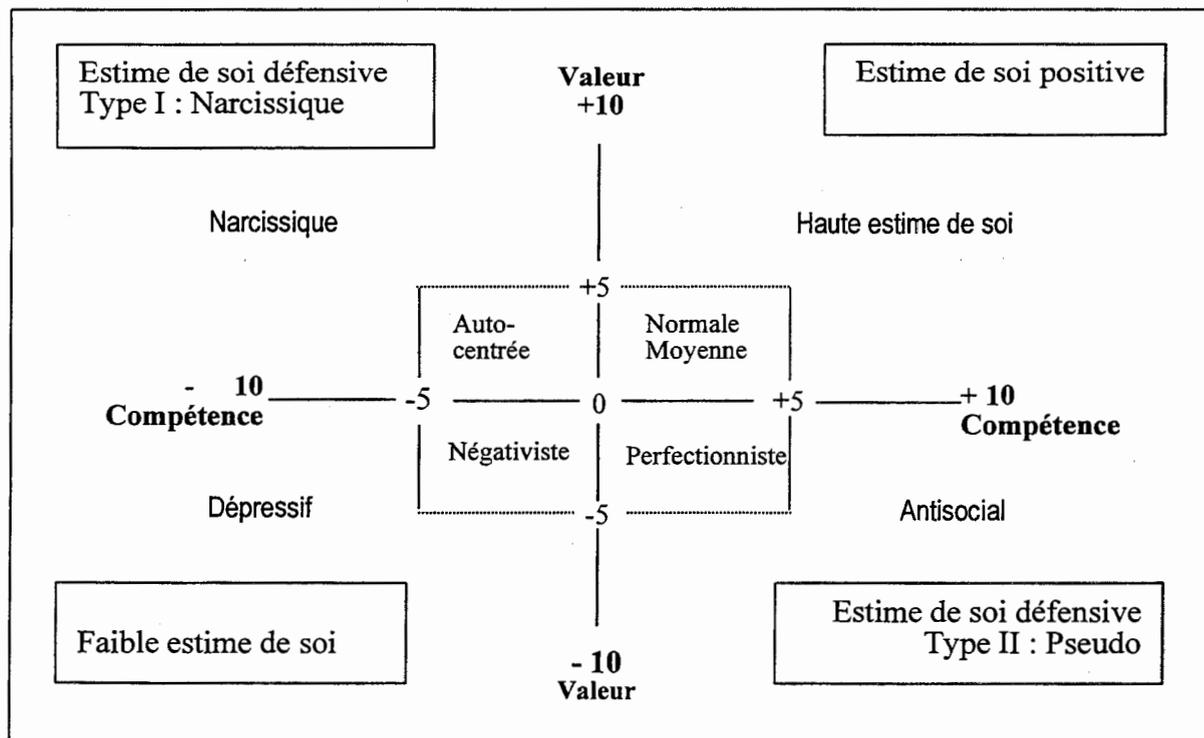


Fig. 1.1. Matrice de l'estime de soi, d'après Murk, (1994).

Murk a mis en évidence 4 types d'estime de soi qui résultent de la combinaison de certains degrés de compétence et de sentiment de valeur pouvant être expérimentés par les personnes dans leur façon de faire face aux défis de la vie. Les problèmes d'estime de soi varient en termes de degrés et d'intensité. Murk discrimine les problèmes mineurs de ceux qui sont plus sévères. Les premiers se situent dans les surfaces intérieures près du centre de la matrice tandis que les autres se situent en périphérie. Dans le cas des troubles mineurs, les personnes peuvent passer leur vie entière sans faire face à ces difficultés mais c'est au détriment de l'efficacité et de la satisfaction et au prix d'une certaine anxiété et d'une plus grande vulnérabilité.

Quant aux troubles plus sévères comme ceux qui sont à l'origine de la dépression et des comportements anti-sociaux, ils requièrent des interventions plus importantes.

Une estime de soi élevée résulte donc à la fois d'un sentiment de compétence et d'un sentiment de valeur élevés. Une estime de soi élevée protège les personnes contre les hauts et les bas de la vie. Elles sont davantage capables de soutenir la pression sociale et d'agir selon leurs propres croyances et leurs valeurs, moins sujettes à l'anxiété. De plus, l'expérience affective positive associée à une haute estime de soi a une influence considérable sur leur persévérance à la tâche et sur leur implication dans les situations nouvelles et les défis. A l'extrême, ces personnes peuvent présenter un manque d'insight et manifester une faible empathie pour les autres. Les personnes ayant une estime d'elles-mêmes plus moyenne seraient donc plus capables d'introspection et auraient des possibilités relationnelles plus riches.

A l'opposé, une faible estime de soi résulte d'un sentiment de compétence et d'un sentiment de valeur faibles. Cette combinaison les prédispose à l'échec. Une faible compétence les amène à porter leur attention sur les problèmes plutôt que sur les solutions potentielles. Elles sont moins tolérantes aux échecs et aux frustrations inhérentes aux apprentissages des habiletés nécessaires au succès. A l'extrême, elles ont des tendances à la victimisation, au négativisme et à la dépression.

D'autres personnes se perçoivent comme ayant une haute estime de soi mais sans que cela ne corresponde à la façon dont les autres les perçoivent. Ces personnes doivent, pour défendre leur estime d'elles-mêmes, filtrer l'information ou les rétroactions des autres et du monde entrant en conflit avec leur vision d'elles-mêmes. Elles peuvent le faire de deux façons.

D'une part elles peuvent éprouver le sentiment d'avoir de la valeur et avoir l'impression d'être compétentes malgré le fait qu'elles n'ont pas les habiletés qu'elles prétendent avoir. Murk a qualifié cette estime de soi défensive *d'estime de soi narcissique*. Ces personnes auront tendance à exagérer leurs talents et leur réussite. L'évitement et le déni sont les mécanismes de défense majeurs de ces personnes. En fait, ce type d'estime de soi semble poser davantage de problèmes aux autres qu'à la personne elle-même.

L'autre type d'estime de soi défensif est appelé *pseudo estime de soi*. Ces personnes ont un faible sentiment de valeur personnelle et ont tendance à l'anxiété de performance. Elles ont une préoccupation exagérée par rapport au succès et à l'échec. C'est le lieu des ultra-perfectionnistes. Dans les cas des désordres de personnalité majeurs, la combinaison entre un haut niveau de compétence et sentiment de valeur très faible peut amener à des comportements antisociaux plus sérieux tels que la délinquance; faute de lieux pour démontrer de la compétence et pour recevoir de la valorisation de la part des autres (Tennen et Affleck, 1993, cités dans Murk, 1994). Ces personnes ont tendance à augmenter leur valeur personnelle en diminuant celle des autres. La manipulation, l'abus de pouvoir, l'agression, le sadisme, sont les manifestations extrêmes de ces personnalité antisociales.

L'estime de soi d'un individu résulterait donc d'une combinaison particulière de ces deux dimensions qui est elle-même influencée par les caractéristiques individuelles de la personne (le tempérament, les prédispositions physiques et intellectuelles, etc.) et l'environnement social et culturel dans lequel il s'inscrit.

Dans le cas des enfants qui abordent le milieu scolaire, la dimension "compétence" a probablement moins de poids que la dimension du sentiment de sa valeur. La compétence plus "académique" en lien avec les matières scolaires ne s'installe que progressivement (Entwisle et al., 1987). Leur évaluation de leur concept de soi scolaire pourrait être davantage liée à leur compétence sociale, à leur acceptation par les pairs et par les personnes significatives. Avec la maturité cognitive et l'expérience acquises au cours des années, l'enfant sera davantage capable d'évaluer ses propres actions et ses habiletés en fonction de valeurs et de standards sociaux (familiaux, scolaires, sociétaux) propres à son environnement. Dès lors, le concept de soi étant plus solide, la relation entre le sentiment de sa valeur et son sentiment de compétence prendra davantage d'importance (Harter, 1993, citée dans Murk, 1994).

1.5 Les objectifs et les hypothèses de cette recherche

La première année est cruciale pour l'enfant. Cette période n'est cependant pas facile à étudier. En effet, les enfants se situent dans une période de transition entre le stade pré-opératoire et le stade opératoire concret (Piaget, 1896-1980). Comme il n'est déjà pas aisé d'utiliser des mesures d'auto-évaluation pour des enfants si jeunes, compte tenu de leurs limitations cognitives, le fait d'étudier une population qui se situe entre deux stades de développement ne facilite pas les choses. Cependant, nous estimons que les enfants sont en mesure, à la fin de cette première année scolaire, de nous fournir des informations précieuses sur leur vécu subjectif. Par ailleurs, compte tenu de ces limitations cognitives, les éléments qui entrent en compte dans l'évaluation que l'enfant peut faire de son estime de soi ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de l'adulte (comparaison avec les pairs, avec une norme, etc). Il sera donc opportun de vérifier la nature de cette divergence anticipée. La présente étude s'attardera donc à examiner les liens entre l'estime de soi, le sentiment de l'enfant envers l'école et le comportement de celui-ci à l'école.

Les objectifs de cette recherche sont de deux ordres. D'une part, nous nous attarderons à vérifier la valeur psychométrique des instruments appliqués à l'auto-évaluation de jeunes enfants. D'autre part, nous tenterons de préciser les liens entre l'estime de soi de l'enfant et son adaptation à l'environnement scolaire tout en examinant la convergence entre l'auto-évaluation des enfants et l'évaluation des adultes.

1. Nous estimons que les instruments utilisés (estime de soi et sentiment envers l'école) présentent de bonnes qualités psychométriques.
2. Nous prévoyons une divergence entre l'auto-évaluation de l'estime de soi de l'enfant et la perception de sa mère de son estime de soi du moins au niveau des domaines de compétence étudiés.
3. Nous présumons qu'il y a une convergence entre les évaluations du sentiment de l'enfant envers l'école par l'enfant et par la mère.
4. Nous anticipons une relation positive entre l'estime de soi de l'enfant et son sentiment envers l'école.
5. Nous anticipons une relation positive entre l'estime de soi de l'enfant et son comportement à l'école.