

# Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive

*Jean-Pierre FAMOSE, Florence GUERIN & Philippe SARRAZIN*

*In O. Rasle et P. Sarrazin (Eds), Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs (pp. 19-52). Paris : Editions Revue EPS.*

« Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une **image positive de soi** »  
*Programme d'EPS de la classe de 6<sup>ème</sup>, BO n°29 du 18 juillet 1996, p. 1965*

L'enseignement de l'EPS « fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent au travers de la réussite, donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le **développement personnel, la réalisation de soi** ».  
*Programme d'EPS de la classe de 1<sup>ère</sup>, BO HS n°7 du 31 août 2000, p. 2*

Un grand nombre de recherches ont été conduites sur le thème de l'estime de soi et des perceptions de soi, à un point tel qu'il est difficile de trouver un construit psychologique qui ait suscité autant d'attention. On peut même considérer que le concept d'« estime de soi » est tombé dans le domaine public, tant il est utilisé. Il surgit régulièrement dans les conversations informelles, souvent pour expliquer un comportement ou un état mental particulier. L'importance de l'estime de soi ou des concepts qui lui sont reliées comme l'image de soi, l'efficacité personnelle ou le sentiment de compétence est souvent mise en avant dans des contextes variés comme l'éducation, le développement de l'enfant, la santé mentale et physique, le monde de l'entreprise et celui du sport. L'amélioration de l'estime de soi constitue même un des objectifs principaux de beaucoup de programmes éducatifs à travers le monde. Les programmes d'éducation physique et sportive (EPS) en France ne font pas exception, comme en témoignent les extraits ci-dessus. Aux yeux du législateur, la promotion d'une image de soi positive ou la réalisation de soi semblent suffisamment importantes pour justifier une place dans les programmes scolaires.

Il y a de bonnes raisons à cet engouement suscité par l'estime de soi et les concepts qui lui sont liés. Elle est considérée depuis longtemps comme un indicateur clé de santé mentale, associée par exemple à la stabilité émotionnelle, la capacité à faire face aux situations stressantes, le bien-être (*well-being*) et la satisfaction. A l'inverse, une faible estime de soi est souvent accompagnée de troubles mentaux tels que la dépression, l'anxiété, la névrose et les tendances suicidaires. L'estime de soi et les perceptions de soi plus spécifiques à un domaine particulier ont également des propriétés motivationnelles. Elles sont intimement liées aux choix réalisés, aux efforts fournis, au désir de s'engager ou au contraire de se retirer de différents contextes de vie. Elles influencent, par exemple, nos choix en matière de pratique sportive, notre niveau d'engagement et les performances que nous réalisons dans ce domaine.

Compte tenu des résultats de ces recherches, il n'est pas étonnant que praticiens et chercheurs soient intéressés par l'identification de stratégies et de programmes d'intervention destinés à améliorer les perceptions et l'estime que les individus ont d'eux-mêmes. Néanmoins, avant de pouvoir faire cela, il est nécessaire de bien connaître la structuration du « soi », à savoir, comment l'individu évalue ses compétences et habiletés, et comment il estime sa valeur personnelle. De plus, il semble important de bien connaître les facteurs personnels et environnementaux qui affectent ces processus auto-évaluatifs.

Il s'agit précisément de l'objectif dominant de ce chapitre. Dans un premier temps, nous passerons en revue quelques uns des principaux construits associés aux croyances sur le soi, afin de bien circonscrire ce que ces concepts abondamment utilisés dans la littérature

recouvrent, et comment ils s'organisent les uns par rapport aux autres dans la « nébuleuse » des croyances sur soi. Nous verrons ensuite comment ces dernières s'élaborent, avant de présenter la manière dont elles influencent la participation et la performance sportive.

### 1. Différents concepts associés aux croyances sur le soi

Dans la littérature spécialisée, le soi est un concept large et abstrait qui fait référence à une variété de cognitions et d'affects. Il se retrouve exprimé sous différentes formes de constructions hypothétiques telles le *concept de soi*, le *schéma de soi*, *l'estime de soi*, la *confiance en soi*, *l'image de soi*, *l'évaluation de soi*, la *valeur de soi*, *l'actualisation de soi* ainsi que dans tout le reste de l'alphabet associé au soi qui utilise le préfixe « auto », à savoir, *l'auto-handicap*, *l'auto-efficacité*, *l'auto-détermination*, *l'auto-régulation*, *l'auto-évaluation*, etc. Outre cette profusion de termes, la confusion est entretenue par l'utilisation de manière interchangeable de construits pourtant différents (e.g., concept de soi et estime de soi), par l'existence de concepts aux appellations différentes qui se recouvrent pourtant largement (e.g., estime de soi et valeur de soi), ou par l'utilisation de construits à appellation identique mais faisant allusion à des réalités différentes.

L'encadré 1 présente les principaux construits que l'on peut trouver dans la littérature, classifiés au regard de trois dimensions : (1) la réalité qu'ils recouvrent (*i.e.*, est-ce une variable plutôt d'ordre « cognitive/ descriptive » ou au contraire « affective/ évaluative » ?), (2) leur temporalité (*i.e.*, est-ce une variable tournée vers le présent – ce que l'on est maintenant – ou au contraire tournée vers le futur – ce que l'on s'attend à faire ou ce que l'on voudrait être ?) et enfin (3) leur stabilité (*i.e.*, est-ce une variable instable, fortement dépendante du contexte ou au contraire stable et endurante). L'objectif de ce chapitre est de tenter de démêler l'enchevêtrement des construits associés aux croyances sur le soi, en développant les caractéristiques de cinq variables principales : le concept de soi (*self-concept*), l'estime de soi (*self-esteem*), la confiance en soi (*self-confidence*), l'auto-efficacité (*self-efficacy*), et le schéma de soi (*self-schema*).

**Encadré 1. Différents construits théoriques liés au soi, classés au regard de la réalité qu'ils recouvrent (cognitive vs. affective), de leur temporalité (actuel vs. futur), et de leur stabilité (stable/ endurante vs. instable/ labile)**

		DIMENSION COGNITIVE AFFECTIVE			
		COGNITIF		AFFECTIF	
		ACTUEL	FUTUR	ACTUEL	FUTUR
S T A B I L I T E	S T A B L E	Concept de soi global Niveaux Supérieurs du concept de soi	Soi guide	Estime de soi trait	Soi possibles Soi idéal Soi devoir
	I N S T A B L E	Factettes du concept de soi	Confiance en soi Sentiment d'auto-efficacité	Estime de soi état Estime de soi instable Valeur de soi	Concept de soi de travail

## 1.1. Le concept de soi

Le soi est décrit par beaucoup de théoriciens comme un système complexe. Il s'agit d'une structure cognitive qui permet aux individus de penser consciemment sur eux-mêmes, de la même manière qu'ils peuvent penser à des objets et à des événements survenant dans le monde externe. Le soi a une fonction d'organisation des informations que le système humain a à traiter. L'information pertinente pour le soi est collectée et organisée de manière à former une description de soi, dénommée *concept de soi* ou *identité*, en fonction des aptitudes, qualités, traits et rôles possédés et réalisés par l'individu. Murphy (1947, p. 996) décrit le concept de soi comme « l'individu tel qu'il est connu par l'individu ». Il s'agit généralement d'une évaluation ou description relativement stable de soi, en terme de croyances sur notre corps physique (*e.g.*, apparence, santé, niveau de condition physique), sur nos caractéristiques personnelles (*e.g.*, personnalité, intelligence, aptitudes, habiletés), nos relations sociales (*e.g.*, avec les membres de la famille, les amis, les collègues, et même les ennemis), les rôles que nous jouons (*e.g.*, étudiant, élève, comptable, enseignant, vendeur), les croyances que nous adoptons consciemment (*e.g.*, convictions religieuses, attitudes, philosophie de vie) nos histoires personnelles et même nos possessions (*e.g.*, nous reconnaissons posséder certains livres, voitures, vêtements, équipement, etc.). Il correspond globalement aux réponses apportées aux questions du type : Qui suis-je ? Que suis-je ? Quel type de personne suis-je ? Quelles sont mes forces et mes faiblesses ? Shavelson, et Bolus (1982) ont identifié plusieurs caractéristiques essentielles dans leur définition du concept de soi ; nous allons développer les plus importantes.

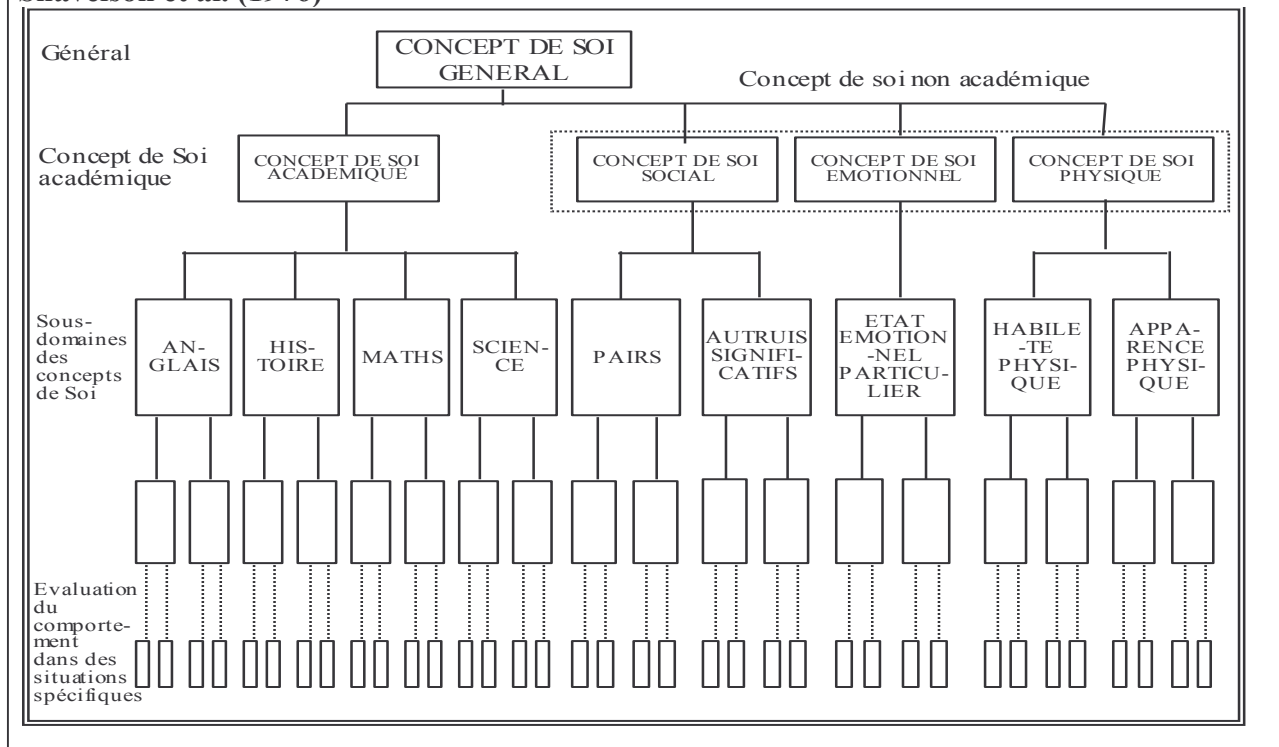
Il possède en premier lieu à la fois **une dimension descriptive et évaluative** de telle sorte que les individus peuvent se décrire eux-mêmes (*e.g.*, je suis un sportif) et s'évaluer eux-mêmes (*e.g.*, je suis bon au tennis). Il possède aussi mais dans une moindre mesure **une dimension affective** (*e.g.*, je suis fier de mes habiletés), du fait que les perceptions de soi peuvent donner lieu à des réactions émotionnelles ou affectives telles que la fierté ou la honte. Avoir une belle apparence physique et avoir un haut niveau en sport sont des caractéristiques qui sont généralement fortement valorisées. Ainsi, se concevoir soi-même comme étant habile et attirant n'est pas seulement descriptif, cela entraîne aussi des réponses affectives positives. Ces réponses affectives peuvent aussi être généralisées. Le sentiment individuel de valeur personnelle ou d'estime de soi dont nous parlerons plus loin est dans une certaine mesure dépendant de l'importance des composants descriptifs du concept de Soi de l'individu dans différents domaines (Rosenberg, 1979).

Deuxièmement, le concept de soi est **multidimensionnel**. Les visions que l'individu a de lui-même sont organisées ou structurées en différentes catégories, afin de faciliter le traitement de ces informations. L'individu différencie par exemple, les aspects du soi « physique », de ceux du soi « social » et « scolaire ». Ces différentes catégories ne sont pas hermétiques, mais en rapport les unes avec les autres. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) ont été les premiers à développer un modèle multidimensionnel du concept de soi. La figure 2 montre la représentation graphique de ce modèle.

Troisièmement, outre sa multidimensionnalité, le concept de soi est organisé hiérarchiquement. Les perceptions relatives à un comportement particulier se situent à la base de la hiérarchie, les inférences sur soi dans un domaine plus large (*e.g.*, sentiments de compétences sociales, scolaires, sportives) au milieu de la hiérarchie, et on trouve au sommet, un concept de soi global/ général. Le modèle de Shavelson et al. (1976, cf. Figure 1) est l'illustration de ce postulat. En allant du sommet vers le bas de la hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. Le concept de soi global se diversifie d'abord en deux branches : le concept de soi académique et le concept de soi non académique. La branche académique comprend quatre facettes : les concepts de soi en français, histoire, maths et sciences. Chacun de ces quatre sous-domaines se ramifie en des concepts de soi séparés et

plus spécifiques. La branche non académique comprend trois sous-domaines : les concepts de soi social, physique et émotionnel. D'autres organisations de ce construit ont été proposées (voir Famose & Guerin, 2002, pour une revue). Le concept de soi physique se différencie lui aussi en plusieurs sous-domaines. La version la plus actuelle des différentes facettes du concept de soi physique est celle de Marsh (1998). Elle distingue neuf dimensions spécifiques : Santé, Coordination, Activité physique, Adiposité, Compétence sportive, Apparence physique, Force, Souplesse, Endurance, et deux composants évaluatifs/ affectifs globaux: Satisfaction physique globale et Estime de soi globale (voir également dans cet ouvrage le chapitre de Guérin, Marsh et Famose sur la mesure du soi physique).

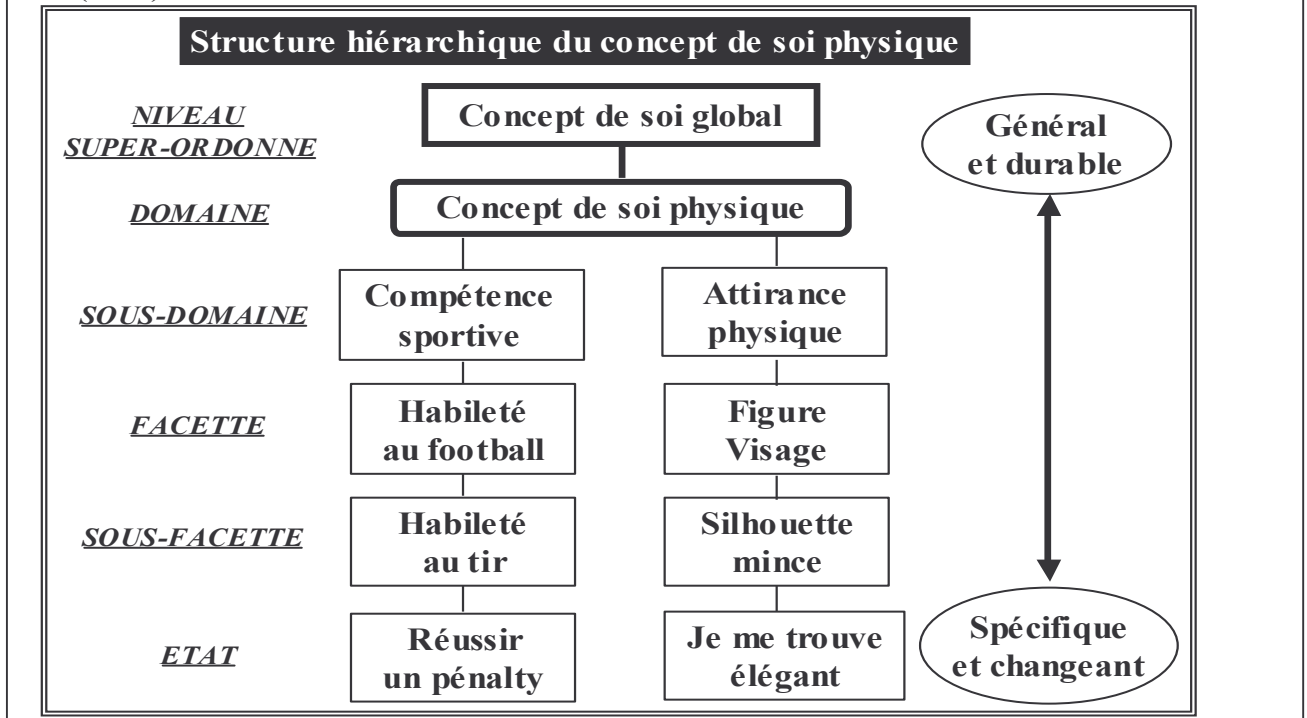
**Figure 1. Le modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de Soi selon Shavelson et al. (1976)**



Quatrièmement les croyances sur soi sont **plus ou moins stables en fonction de leur niveau dans la hiérarchie**. Le concept de soi général - au sommet de la hiérarchie - est stable, mais lorsqu'on descend dans la hiérarchie, il devient progressivement spécifique à la situation et est par conséquent moins stable. Les changements dans les perceptions de soi à la base de la hiérarchie peuvent être atténués par les conceptualisations aux niveaux supérieurs, au même titre que des changements dans le concept de soi général peuvent requérir des changements dans beaucoup de situations spécifiques. La figure 2 montre une représentation de cette série à l'intérieur simplement des deux aspects du domaine physique : l'habileté sportive et l'apparence physique.

Cinquièmement, le concept de soi **devient progressivement multidimensionnel avec l'âge**. Lorsque l'individu se développe de l'enfance à l'âge adulte, le concept de soi se différencie progressivement en de multiples composantes. Les jeunes enfants ont des concepts de soi qui sont globaux, indifférenciés et spécifiques aux situations, et c'est seulement avec l'âge et l'acquisition des dénominations verbales que le concept de soi devient progressivement différencié et intégré dans un soi à multiples facettes et hiérarchiquement organisé.

Figure 2. Représentation de la structure hiérarchique du concept de soi physique selon Fox (1990)



## 1.2. L'estime de soi

Si le concept de soi est avant tout « descriptif », l'estime de soi est principalement « affective ». Elle est en rapport avec les sentiments ou les émotions que les individus éprouvent à la suite des évaluations d'eux-mêmes. La définition de Coopersmith (1967) est l'une des plus populaires et des plus pertinentes pour l'application au domaine physique. Selon lui, l'estime de soi est « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs (p. 4-5) ». Cela signifie être plus ou moins fier de soi et de son comportement, et avoir **une image générale** de soi-même plus ou moins positive. Autrement dit, elle fait référence au jugement qualitatif et au sentiment attaché à la description qu'on assigne au soi.

La question de la distinction conceptuelle entre les construits de concept de soi et d'estime de soi a généré un grand débat. Shavelson et al. (1976) ont souligné les confusions qui entouraient ces deux termes, résultats d'un manque de clarification conceptuelle et empirique. Il semble qu'il y ait maintenant un accord assez large entre les chercheurs sur les différences qui existent entre ces construits. Les croyances sur soi – dont les perceptions de compétence font partie – sont considérées comme des jugements de nature plus cognitive et évaluative sur les habiletés et les aptitudes personnelles que l'on possède dans des domaines particuliers (e.g., la croyance que l'on est capable d'apprendre à faire de l'équitation, que l'on peut bien jouer au football ou encore que l'on peut se faire des amis). En revanche, l'estime de soi est une évaluation de soi-même plus globale qui provoque des réactions de nature plus affective (e.g., un élève se sent honteux vis-à-vis de lui-même parce qu'en cafouillant dans une partie de football, il est apparu comme incompetent. Tel autre se sentira au contraire très fier parce qu'il a brillé ce jour là lors d'une partie importante). Les croyances sur soi sont des évaluations cognitives de leur compétence dans certains domaines (e.g., « je suis bon en ski »), et non une mesure générale de l'estime de soi qui concerne la manière dont les

individus peuvent se sentir vis-à-vis d'eux-mêmes (e.g., « *je suis heureux de la façon dont je suis* »).

Par ailleurs, d'autres auteurs (e.g., Harter, 1996) font la distinction entre le concept de soi et l'estime de soi en intégrant la notion d'**importance du domaine** aux yeux du sujet. Un élève en EPS peut par exemple se décrire lui-même comme n'étant pas très bon en sport et donc avoir un concept de soi physique bas. Cependant, s'il considère le domaine de la compétence en sport comme ayant peu d'importance pour lui, son estime de soi n'en sera que très peu affectée.

Une autre question importante relative à l'estime de soi porte sur sa stabilité. Si dans le continuum des perceptions de soi, l'estime de soi est considérée comme un concept relativement stable (estime de soi trait) - en comparaison aux perceptions spécifiques à une tâche ou une situation -, il s'agit néanmoins d'une stabilité relative, susceptible de fluctuer sur du long terme, à la suite d'un changement important dans sa vie comme la perte d'un emploi ou une déception sentimentale. Des auteurs ont également constaté des fluctuations à plus court terme. Dans la même journée, le sentiment immédiat de valeur de soi (estime de soi état) des individus peut passer de très positif à très négatif (e.g., Kernis & Waschull, 1995). Cette variabilité à court terme dans les sentiments immédiats d'estime de soi est indépendante de son niveau (élevé vs faible). Un individu peut rapporter une estime de soi élevée et montrer des fluctuations considérables d'un instant à l'autre. Kernis et ses collègues ont défendu l'idée selon laquelle une estime de soi instable (i.e., qui fluctue rapidement sur une courte période de temps) reflète des sentiments fragiles et vulnérables de valeur de soi. Ces sentiments varient en fonction des influences extérieures (e.g., être insulté par son entraîneur) ou des informations évaluatives générées intérieurement (e.g., feed-back concernant ses progrès vers des buts importants). Si cette information est positive, les sentiments immédiats de valeur de soi de l'individu sont favorables ; si l'information est négative, ses sentiments de valeur de soi sont négatifs. En revanche, les individus avec une estime de soi stable ont des sentiments de valeur de soi qui sont plus séparables de ces expériences évaluatives spécifiques. Ceci ne signifie toutefois pas nécessairement qu'ils ont des sentiments hautement favorables de valeur de soi. En fait, ces sentiments peuvent être parfaitement négatifs. Cependant, ils sont stables dans le sens où ils ne sont pas affectés (positivement) par des événements ou expériences positives.

### 1.3. La confiance en soi

Une expression fréquemment utilisée dans les milieux sportifs pour faire référence au sentiment d'espoir ou de crainte vis-à-vis des résultats futurs est celle de confiance en soi. Il s'agit d'une croyance quant à ses capacités à réussir une tâche ou à obtenir un résultat spécifique (Vealey, 1986). Ce concept est omniprésent dans la littérature sportive. Il n'est pas rare par exemple, d'entendre ce type de commentaires : « *j'ai repris confiance* » ; « *ce joueur est actuellement en pleine confiance* » ; « *j'ai réussi à faire douter mon adversaire* » ; « *vous pourriez réussir si vous aviez un peu plus confiance en vous* » ; « *cette victoire va lui permettre de reprendre confiance en lui* ».

Ces différentes déclarations ne signifient rien de plus que les chances que se donne un pratiquant de parvenir à un résultat souhaité sans qu'aucune référence explicite ne soit faite quant aux moyens utilisés. La dernière partie de cette définition concernant les moyens utilisés est importante parce qu'elle nous permettra par la suite de différencier le concept de confiance en soi de celui d'auto-efficacité. Quant à la première partie de cette définition, elle correspond aux probabilités subjectives de succès que se donne un pratiquant face à une tâche. Confiance en soi, probabilité subjective de succès ou espérance de réussite (attentes de succès) sont des notions dont la signification est équivalente. Prise dans le sens de probabilités subjectives, la confiance en soi se résume à la réponse à des questions telles que : « *Quelles sont mes chances de gagner ce match ?* » ; « *Suis-je capable d'accomplir cette tâche ?* ». Il faut insister ici sur le fait que la confiance en soi est **spécifique à une tâche** ou à un

événement sportif particulier (e.g., « *Demain je vais tenter cette ascension dans les Alpes, je pense que cela ne devrait me poser aucun problème* »).

Mais comme pour tous les concepts utilisés dans le jargon sportif, il convient de s'interroger sur la réalité psychologique qu'ils recouvrent. Les probabilités subjectives de réussir correspondent à la différence qui résulte de la comparaison entre un résultat désiré et le résultat anticipé par le pratiquant. Nous situons la confiance en soi dans le cadre théorique de la théorie du contrôle (voir Carver & Scheier, 1998). Par conséquent, les probabilités subjectives de succès constituent des pensées évaluatives qui résultent d'une comparaison entre un résultat désiré (le but spécifique de la tâche) et un résultat anticipé (autrement dit, le résultat auquel la personne s'attend avant de s'engager dans la réalisation de celle-ci). Plus le résultat de cette comparaison est faible, plus le sujet a confiance en lui pour atteindre le résultat désiré. L'absence de confiance en soi entraîne le doute sachant toutefois que la confiance en soi présente deux facettes importantes : la stabilité versus l'instabilité ou la **confiance en soi état versus confiance en soi trait**.

Il y a en effet aujourd'hui, dans le domaine de la psychologie, un relatif consensus autour de la nécessité de tenir compte à la fois des traits et des états pour comprendre et prédire le comportement. En est-il de même pour ce qui concerne la confiance en soi ? Au travers des différentes expressions citées plus haut on peut avancer l'idée que la confiance en soi semble être un état psychologique susceptible de varier voire de basculer d'un moment à l'autre. Certaines stratégies mises en place par les équipes consistent d'ailleurs à faire douter les joueurs adverses en leur mettant la pression dès le début de la rencontre afin d'entamer leur confiance en soi. D'un autre côté, la confiance en soi fait penser à une prédisposition durable chez les sportifs, autrement dit un trait de leur personnalité. En effet, ceux qui sont au-dessus du lot sont véritablement sûrs d'eux-mêmes. Leur confiance a été développée sur de nombreuses années et est souvent le résultat de pensées positives et d'expériences fréquentes dans lesquelles ils ont rencontré le succès ou dans lesquelles ils ont fait face à l'adversité. Ce sont des gens qui n'abandonnent jamais même lorsqu'ils ont perdu le premier set dans un match de tennis, même s'ils sont distancés dans une course, même s'ils ont été pénalisés dans une compétition, même s'ils ont été sérieusement blessés. Dans tous ces cas, leur confiance en soi semble insensible aux circonstances.

Les sportifs sûrs d'eux-mêmes pensent qu'ils peuvent réussir et ils y arrivent. Ils se distinguent généralement par la capacité de produire un dialogue interne, des images, et des rêves positifs. Ils s'imaginent eux-mêmes comme étant en train de gagner et de réussir. Ils se disent des choses positives et maximisent toujours leurs aptitudes. Ils se centrent sur leur maîtrise d'une tâche au lieu de s'inquiéter des conséquences négatives d'un échec. Cette prédisposition à centrer leur attention sur les aspects positifs de leur propre vie et de leurs performances en sport, même face aux revers et aux déceptions, est la marque des sportifs qui réussissent, un trait que Seligman (1994) appelle un « optimisme appris » (voir sur ce point le chapitre 3). Ayant appris à avoir une vision optimiste des événements, ces sportifs sûrs d'eux-mêmes obtiennent le maximum de leur potentiel. Leur confiance les programme pour la haute performance. La confiance en soi semble donc être aussi bien un trait de personnalité (e.g., optimisme) qu'un état se manifestant par rapport à un événement particulier, influençable donc par la nature de la situation.

#### **1.4. Le sentiment d'auto-efficacité**

On doit ce concept essentiellement aux travaux de Bandura (1986, 2003). Selon cet auteur, les pratiquants confrontés à une tâche savent, en général, exactement quelles sont les actions nécessaires pour atteindre leur but. Cependant, savoir quoi faire n'est pas suffisant. Ils doivent aussi être confiant dans leur capacité à mettre en oeuvre ce comportement. L'auto-efficacité représente « les jugements des individus sur leurs capacités à organiser et exécuter le déroulement d'une action requise pour atteindre les performances désirées » (Bandura,

1986, p. 391). Les construits d'auto-efficacité, de confiance en soi et de concept de soi se distinguent sur plusieurs aspects qui méritent d'être soulignés.

En premier lieu, si la confiance en soi repose sur une estimation des capacités de l'individu à mener à bien les actions requises pour réussir – à savoir, le sentiment d'auto-efficacité – elle dépend également d'une appréciation de l'impact potentiel des facteurs extérieurs sur le résultat (les croyances de contexte). Autrement dit, **la confiance en soi découle de l'évaluation de deux types de facteurs : les croyances d'auto-efficacité et les croyances de contexte**. Dans certains cas, la croyance concernant la capacité à mettre en oeuvre une action désirée est souveraine (*e.g.*, en athlétisme indoor, la performance résulte en grande partie de la mise en oeuvre parfaite de la technique gestuelle). Dans ce cas, les croyances d'auto-efficacité ont tendance à se confondre avec la confiance en soi, tant la seconde dépend des premières. Dans d'autres cas, une deuxième catégorie de facteurs – extérieurs au sujet – a aussi une influence importante sur la confiance en soi. Prenons l'exemple d'un joueur de tennis qui rencontre un joueur mieux classé. Il se considère lui-même comme assez faible dans le jeu offensif, bon en fond de court et très moyen d'un point de vue tactique. A partir de ces évaluations, il a une vision particulière de ses capacités et de ses compétences dans ce sport (*i.e.*, les croyances d'auto-efficacité). Face à un adversaire dont il connaît la très grande valeur, et par conséquent la difficulté de le battre (croyance de contexte), il en déduit un jugement sur ses faibles chances de réussite. Imaginons maintenant que lors de l'échauffement, son adversaire se fasse une légère entorse à une cheville et que celui-ci éprouve de grandes difficultés à se déplacer. Cette information rehaussera la confiance en soi du premier joueur. Est-ce parce que son sentiment d'auto-efficacité a augmenté ? Certainement pas. La connaissance de son niveau d'habileté n'a pas changé. Sa confiance en soi a évolué parce qu'elle repose également sur une évaluation des contraintes extérieures qui peuvent – particulièrement dans le domaine du sport – fluctuer.

Deuxièmement, **l'auto-efficacité et la confiance en soi sont toutes deux différentes du concept de soi**. La confiance en soi et l'auto-efficacité semblent davantage correspondre à des construits « situationnels » ou des « états » (*i.e.*, ce que je peux faire ici et maintenant), alors que le concept de soi renvoie davantage à une évaluation plus globale et stable de ses aptitudes et de ses habiletés dans un contexte particulier (*e.g.*, en football, à l'école). Par exemple, selon Bandura (1986), les probabilités que l'on se donne de sauter une certaine hauteur constituent un jugement d'auto-efficacité. Il ne s'agit pas d'un jugement sur sa propre compétence en « saut en hauteur », mais simplement sur la possibilité qu'on a ou non de sauter une hauteur particulière à un moment donné. Le jugement d'auto-efficacité se caractérise ainsi par son aspect ponctuel, dans une situation précise et dans des circonstances particulières. Il ne préjuge pas nécessairement du sentiment de compétence (Harter, 1983) qu'entretient la personne dans le domaine plus général auquel appartient la situation problème. Ainsi, on peut se sentir confiant ou efficace quant à sa capacité à marquer un but dans une situation particulière, sans pour autant se sentir compétent en football.

Enfin, une autre différence tient à l'aspect temporel sous-jacent à ces deux types de croyances. Comme nous l'avons déjà signalé au début de cette partie (cf. figure 1), le concept de soi est une croyance orientée sur le présent (*i.e.*, « *je suis bon en sport* ») alors que la confiance en soi est orientée vers le futur (*i.e.*, « *j'ai de bonnes chances de gagner ce match* »).

### 1.5. Le schéma de soi

Le construit de schéma de soi vient de la littérature en psychologie sociale et est le produit de la fusion réalisée par Markus (1977) entre la théorie du concept de soi et la théorie du traitement de l'information. Selon Markus (1977), la quantité et la variété des informations qui se présentent à un moment donné à un individu excèdent de beaucoup ce qu'il peut capter et *a fortiori* traiter cognitivement. Ainsi, ce à quoi il fait attention et ce qu'il apprend dans une situation donnée est nécessairement le fruit d'une sélection. Cette dernière ne se fait pas au

hasard : elle dépendrait de structures cognitives internes qui lui permettraient de traiter avec une certaine efficacité l'information qui lui parvient. Ces structures cognitives ont été appelées des *schémas*. Un schéma organise et guide la perception individuelle. Il influence ce à quoi un individu va prêter attention, ce qu'il en pense, et ce dont il se rappelle. Il fonctionne comme une structure anticipatrice, facilitant la recherche et l'assimilation d'informations.

Parmi ces schémas, certains sont plus particulièrement destinés à organiser les informations sur soi, et ont été dénommés *schéma de soi*. Par exemple, un individu qui a un schéma de soi « de pratiquant sportif », autrement dit qui s'estime sportif et qui accorde de l'importance à cette dimension, va intégrer dans son schéma toutes les informations qu'il possède sur lui et qui ont un lien avec le sport. Lorsqu'il sera dans une situation en rapport avec le sport, il traitera l'information et expliquera son comportement à partir de son schéma sportif.

Au cours de leur vie les individus peuvent ainsi développer un nombre considérable de schémas de soi. Ils peuvent se penser comme étant sportifs ou non sportifs, masculins ou féminins, indépendants ou dépendants, libéraux ou conservateurs, introvertis ou extravertis, compétents ou incompétents, gros ou maigres, créatifs ou non créatifs, etc. Tout attribut spécifique, qu'il soit physique, psychologique ou social, peut ainsi correspondre aux schémas de soi de certaines personnes mais pas à ceux d'autres personnes. Le schéma de soi « du poids du corps » (une dimension mise en évidence à l'intérieur du concept de soi physique) en est un bon exemple. Les individus qui se considèrent comme extrêmement gros ou maigre, et pour lesquels cet attribut est un aspect important du concept de soi, sont considérés comme « schématiques » sur la dimension du poids du corps. Au contraire, ceux dont le poids n'affecte guère l'image qu'ils ont d'eux-mêmes sont « a-schématiques » sur cette dimension (ou attribut).

Ces structures cognitives fournissent ainsi les catégories par lesquelles l'expérience est rendue signifiante. Selon Markus et Smith (1981, p. 240), « les schémas de soi sont des généralisations ou des théories sur soi, développées à partir de catégorisations et d'évaluations de nos comportements répétées par soi et par autrui, qui aboutissent à une idée clairement différenciée du type de personne que l'on est dans un domaine particulier de comportements. Ces types de structures rendent les individus capables de comprendre leurs propres expériences et d'intégrer une large gamme d'informations sur soi dans des ensembles signifiants. Ils dirigent aussi l'attention sur le comportement qui est susceptible d'informer sur ces aspects de soi ». Les schémas sur le soi sont donc des structures de représentations cognitives et affectives qui concernent nos caractéristiques physiques, nos attitudes et préférences, ainsi que nos comportements typiques.

Bien que Markus, dans son écrit fondateur sur les schémas de soi (1977), situe ce concept dans la théorie du concept de soi, deux différences importantes entre ces deux construits méritent d'être soulignées. La théorie du schéma de soi rejette la notion que chaque personne possède un seul concept de soi intégré. Elle défend plutôt l'idée que les individus ont une collection de conceptions de soi indépendantes. Une personne peut, par exemple, se considérer comme intelligente, amicale, paresseuse, bavarde, serviable, bonne en sport, indépendante, et sensible. La théorie du schéma de soi ne se centre pas sur la manière dont tous ces attributs s'ajustent pour composer un « seul concept de soi ». Elle se centre sur les traits particuliers : « être intelligent », « amical », etc. chacun pouvant constituer un schéma de soi. Ensuite, l'approche du schéma de soi, à la différence de celle du concept de soi, présume que sur quelques dimensions, beaucoup de personnes n'ont tout simplement pas de schéma de soi. Certains peuvent penser qu'ils sont des pratiquants sportifs, d'autres qu'ils sont gros, mais beaucoup d'autres peuvent penser qu'ils ne sont ni l'un ni l'autre. Ils n'ont jamais pensé sur eux mêmes en termes d'exercice physique ou de poids. Ainsi tous les concepts de soi ne sont pas constitués des mêmes ingrédients. Des dimensions ou des traits qui peuvent être extrêmement importants pour quelques concepts de soi peuvent être non

pertinents pour d'autres. Chaque concept de soi individuel peut être constitué de plusieurs schéma de soi sur certaines dimensions, mais d'autres dimensions sont exclues.

## 2. Formation des croyances sur soi

Dans les pages qui suivent, nous nous intéresserons plus spécialement à la formation du concept de soi, de l'estime de soi, de la confiance en soi. Bien que la recherche dans ces domaines ait encore beaucoup à apprendre sur la manière dont ces construits se forment chez les individus, il existe d'ores et déjà une grande quantité d'informations disponibles.

### 2.1. Les éléments constitutifs du concept de soi

Dans la littérature concernant cette question, quatre principes susceptibles d'affecter le concept de soi ont été mis en évidence : les expériences de maîtrise, les cadres de référence, les attributions causales, et les évaluations renvoyées par les autres significatifs.

Les **expériences de maîtrise** reposent essentiellement sur un processus de comparaison temporelle se déroulant à l'intérieur de l'individu. Différents résultats ou états sont ainsi comparés à différents moments du temps. Un individu peut par exemple comparer ses résultats actuels sur un problème moteur difficile à ceux qu'il a obtenu dans le passé sur ce même problème. Par exemple, en gymnastique, une personne peut être capable de franchir un cheval en long alors qu'il y a peu de temps elle n'y parvenait pas. Si le résultat de la comparaison temporelle indique un progrès, il peut créer un sentiment de maîtrise. Ce sentiment est indépendant des comparaisons sociales et des évaluations des enseignants/entraîneurs.

Deux cadres de référence utilisés dans la formation du concept de soi ont reçu une attention particulière dans la recherche (en particulier celle de Marsh) sur les concepts de soi académique et physique : les comparaisons sociales (appelées aussi « comparaisons externes ») et les comparaisons internes.

Marsh et Parker (1984) ont proposé le modèle du « **cadre de référence** » (ou **comparaison externe**). L'idée principale est que les élèves ou les jeunes sportifs, à l'intérieur de leur école, de leur club ou de leur groupe de référence, comparent leurs habiletés scolaires ou sportives avec celle des autres élèves, et qu'ils utilisent cette information relative comme une base pour former leur propre concept de soi. En s'appuyant sur ces suppositions, Marsh (1987) a défini ce qu'il a appelé l'**effet « gros poisson-petit bassin »** (GPPB ; *Big-Fish-Little-Pond Effect*). Cet effet signifie que « ... lorsque des élèves, également capables, se comparent d'eux-mêmes avec des élèves plus capables, ils ont des habiletés scolaires perçues plus faibles et des concepts de Soi scolaires plus bas ; et ils ont des habiletés scolaires perçues supérieures et un concept de Soi académique supérieur lorsqu'ils se comparent avec des élèves moins capables » (voir encadré 2).

Le processus de comparaison sociale est très complexe étant donné que, dans les situations scolaires, les comparaisons sociales comprennent à la fois des comparaisons au groupe classe, à des sous-groupes particuliers (par exemple, les garçons ou les filles) et des comparaisons avec un individu particulier. Par conséquent, un élève peut se percevoir lui-même comme étant un des plus mauvais élèves de sa classe (comparaison de groupe), très loin du meilleur élève qui pratique en club (comparaison individuelle ascendante), mais se penser plus performant que son meilleur ami en classe, avec lequel il préfère se comparer (comparaison individuelle descendante). Dans cet exemple particulier, les comparaisons au groupe et à un individu particulier peuvent avoir des effets opposés au niveau du concept de soi scolaire ou physique. Cependant les effets ne sont pas obligés d'aller toujours en sens contraire. Ils peuvent s'additionner pour augmenter ou diminuer le concept de soi. Pour avoir une meilleure compréhension de la manière dont le processus de comparaison sociale affecte le concept de soi des élèves, il est important de considérer à la fois les comparaisons de groupe et les comparaisons individuelles dans les situations de la vie réelle. Ce n'est pas en examinant seulement l'effet de la position relative des élèves entre eux à l'intérieur de la

classe, ni en étudiant exclusivement l'effet de comparaison individuelle ascendante ou descendante, que l'on peut comprendre la complexité des comparaisons sociales.

**Les comparaisons internes** signifient que les pratiquants comparent leurs habiletés perçues, ou leurs résultats, dans un domaine (*e.g.*, le tennis) avec leurs habiletés perçues, ou leurs résultats, dans d'autres domaines (*e.g.*, le golf), et cela indépendamment de la manière dont leurs propres habiletés perçues se comparent avec celles d'autres pratiquants (Marsh, Smith, & Barnes, 1985). Le processus de comparaison interne est relativement indépendant des résultats objectifs dans la mesure où il est fondé sur un principe relativiste et non absolu. Marsh (1993) a offert un scénario hypothétique dans des situations sportives afin d'expliquer ce processus de comparaison interne et sa relativité : « Imaginons Wayne, un "sportif du dimanche" qui est à la fois assez bon en tennis et en golf mais néanmoins meilleur en golf (avec un handicap de 8). Imaginons aussi un professionnel de tennis, Pete, qui est meilleur en tennis qu'en golf, mais néanmoins bon golfeur (avec un handicap de 4). Lorsqu'on leur demande de remplir des échelles de concept de soi en tennis et en golf, Wayne a un concept de soi de golf supérieur à celui de Pete, même si Pete est objectivement meilleur golfeur. La différence apparente est due aux opérations de processus de comparaison interne. Wayne a un concept de soi de golf supérieur parce que le golf est son meilleur sport, tandis que le golf n'est pas le meilleur sport de Pete. »

**L'interprétation des résultats antérieurs (attributions causales).** Les attributions causales consécutives à un succès ou à un échec ont des implications importantes. Le développement du concept de soi a été relié à la tendance à intérioriser la responsabilité comme par exemple le fait d'attribuer les résultats à son propre effort ou à son habileté (*e.g.*, Burns, 1979), mais cette suggestion est plus raisonnable pour les succès que pour les échecs. Attribuer le succès à sa propre habileté ou à son effort est cohérent avec un concept de soi élevé. Les chercheurs, concernés à la fois par le concept de soi et par l'auto-efficacité, ont souligné l'impact que les attributions causales avaient sur le développement et le changement des perceptions de soi (*e.g.*, Bandura, 1986 ; voir également le chapitre 5 dans cet ouvrage). Ils ont supposé que la dimension stabilité influençait non seulement la confiance en soi mais aussi les aspects descriptifs/évaluatifs du concept de soi, tandis que la dimension « locus de causalité » influençait les réactions affectives du concept de soi.

## **Encadré 2. L'effet « Gros poisson petit bassin » durant un cycle de gymnastique en EPS : Chanal, Marsh, Sarrazin & Bois (in press)**

### ***Objectifs de l'étude***

Tester le rôle du cadre de référence dans les perceptions d'habileté des élèves durant un cycle de gymnastique. Plus précisément, deux hypothèses ont été testées : (1) le niveau atteint en gymnastique affecte positivement les perceptions de soi de l'élève, (2) à niveau équivalent de performance, les élèves qui appartiennent à une classe dont le niveau moyen est élevé auront un concept de soi plus faible que ceux appartenant à une classe dont le niveau moyen est plus bas.

### ***Participants et procédure***

- 430 élèves âgés en moyenne de 13,5 ans, provenant de 20 classes de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup>.
- A la première leçon d'un cycle de gymnastique (T1), l'habileté perçue des élèves (mesurée par questionnaire) et leur niveau véritable dans cette activité (évalué par trois juges experts à partir d'une prestation filmée de chaque élève exécutant 6 éléments gymniques « clés ») ont été mesurés.
- Un indice du niveau moyen de chaque classe a été calculé en faisant la moyenne des scores de chaque élève de la classe.
- A la fin du cycle de 10 semaines (T2), l'habileté perçue des élèves a été mesurée à nouveau.

### ***Principaux résultats***

Des analyses multi-niveaux (HLM) ont fait ressortir plusieurs conclusions :

- A âge et sexe identiques, le niveau de l'élève prédit leurs perceptions d'habileté à T1 et T2 (respectivement  $\beta = .59$  et  $.61$ ). Autrement dit, plus le niveau véritable de l'élève est élevé, plus il se sent compétent.
- Le niveau moyen de la classe prédit négativement les perceptions de soi de l'élève à T1 et T2 (respectivement  $\beta = -.46$  et  $-.68$ ). Autrement dit, à niveau objectif, sexe et âge identiques, plus le niveau moyen de la classe est élevé, moins l'élève se sent bon.
- Le niveau moyen de la classe prédit négativement les changements dans les perceptions de soi de l'élève au cours du cycle ( $\beta = -.35$ ). Autrement dit, plus l'élève évoluait dans une classe dont le niveau moyen était élevé, plus son sentiment de compétence en gymnastique a diminué au cours du cycle (après avoir contrôlé son sexe, son âge, son niveau initial et ses perceptions d'habileté à T1).

**Les évaluations renvoyées par les autrui significatifs** (ou évaluation miroir, reflected appraisal). Dans son ouvrage classique sur le concept de soi, Rosenberg (1979) a souligné l'importance des évaluations effectuées par les autrui significatifs sur la formation du concept de soi. Selon lui, les individus en viennent souvent à se considérer eux-mêmes tels qu'ils sont vus par les autres. Il fait état de nombreuses recherches appuyant cette hypothèse. Harter (1987, 1993) affirme de son côté que l'approbation ou la désapprobation des parents est cruciale pour la formation de l'estime de soi chez les jeunes enfants. De plus, les évaluations renvoyées par les autrui significatifs peuvent être particulièrement importantes pour les individus ayant une faible estime de soi. Du fait que leur concept de soi est plus vague et plus incertain, ils semblent être plus sensibles aux feed-back négatifs venant de ces autrui significatifs que les individus ayant une estime de soi élevée (e.g., Campbell & Lavallee, 1993).

Les évaluations effectuées par les enseignants peuvent aussi influencer à la fois directement et indirectement le concept de soi « d'habileté » des élèves. Les perceptions de l'approbation de l'enseignant et les attentes positives de celui-ci peuvent augmenter directement les perceptions de soi des élèves. Ils peuvent agir en fonction de ces évaluations : « *Je dois être capable parce que l'enseignant pense que je le suis* ». L'approbation de l'enseignant est particulièrement importante pour les élèves dont l'estime de soi est basse du fait que leurs concepts de soi sont plus vagues et incertains et qu'ils sont plus fortement sensibles aux indices sociaux. Les évaluations renvoyées par les enseignants peuvent aussi servir de base pour les comparaisons sociales. En l'absence de critères objectifs pour celles-ci, les élèves peuvent comparer entre eux louanges et approbations qui leur sont données par l'enseignant.

Quelques chercheurs affirment que les évaluations venant de sources différentes ont des impacts différents sur le concept de Soi. Par exemple, Eccles et ses associés (1993) trouvent que les mères ont un impact plus fort que les pères sur les comportements, les croyances et les attitudes des enfants (voir l'encadré 3, et le chapitre de Trouilloud, Bois et Sarrazin). Harter (1985) identifie quatre autrui significatifs : les parents, les enseignants, les camarades de classe et les amis proches. Quelques études font ressortir un impact différent de ces sources en fonction du domaine de perception de soi, mais beaucoup reste encore à faire pour identifier précisément les domaines où chacune de ces sources a une influence particulière.

### **Encadré 3. Perceptions des parents, perceptions miroirs (*reflected appraisal*) et perceptions de compétence sportive de l'enfant : Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Chanal (2004)**

#### ***Objectifs de l'étude***

- Étudier le développement des perceptions de compétence sportive de l'enfant à la lumière de l'hypothèse de l'interactionnisme symbolique. Plus précisément, cette étude teste l'hypothèse selon laquelle les perceptions de l'enfant relatives aux estimations parentales de sa compétence sportive (perceptions miroirs), sont des médiateurs entre les perceptions des parents de la compétence de l'enfant et le propre sentiment de compétence de ce dernier.

#### ***Participants et procédure***

- 147 enfants (73 garçons, 74 filles) âgés en moyenne de 11,7 ans et leurs 2 parents.
- En début d'année les perceptions initiales de l'enfant, sa note en éducation physique du premier trimestre et les perceptions des parents ont été mesurées.
- En milieu d'année, les perceptions miroirs ont été évaluées.
- En fin d'année, les perceptions de compétence sportive de l'enfant ont été mesurées à nouveau.

#### ***Principaux résultats***

- Les perceptions miroirs semblent relativement précises car significativement influencées par les perceptions des parents.
- Les perceptions miroirs affectent le développement des perceptions de l'enfant, indépendamment du niveau initial de cette variable et de la note en éducation physique. Autrement dit, l'influence des parents sur les perceptions de compétence sportive de l'enfant se produit via l'intériorisation de ce qu'il perçoit de ce que ses parents pensent de lui, confirmant ainsi le rôle médiateur des perceptions miroirs.

## **2.2. Les éléments constitutifs de l'estime de soi**

**L'importance de la valeur octroyée aux différents aspects du soi.** Les nombreuses croyances qu'un individu a sur lui-même, mêmes les plus négatives, n'ont pas toutes des répercussions sur l'estime de soi. Par exemple, il peut croire fermement en sa compétence ou à son incompetence dans certaines activités, et n'éprouver cependant aucune augmentation ou diminution correspondante dans son estime de soi. Il ne suffit pas de savoir que l'on est compétent pour ressentir une émotion de joie et de fierté, encore faut-il valoriser la compétence dans le domaine concerné. Un joueur peut croire qu'il n'est pas très bon au tennis (une faible perception de compétence en tennis), mais ceci n'influencera pas nécessairement son sentiment global positif ou négatif envers lui-même, tant que le tennis n'est pas important pour lui. Il est facile, par exemple, pour un élève d'être d'accord avec ses proches si ceux-ci lui suggèrent qu'il est un mauvais chanteur si être un bon chanteur ou un bon musicien n'est pas une partie importante de son concept de soi. Quelques individus peuvent même être fiers d'être des mauvais musiciens. Cette perception devient intégrée à leur concept de soi, et ils peuvent même prendre plaisir à prouver qu'ils sont déficients dans les habiletés musicales. En revanche, si l'enseignant leur suggère qu'ils sont mauvais joueurs de football, et qu'ils considèrent cette activité sportive comme un aspect de leur soi particulièrement important, il est probable qu'ils soient tout spécialement affectés par cette remarque. Si être un joueur de football efficace est quelque chose d'important pour leur image de soi, ils réagiront probablement de manière défensive à toute menace sur celle-ci.

Les notions d'évaluation de l'importance des aspects du soi, et du décalage entre l'importance octroyée à un domaine, et ses perceptions de compétence dans celui-ci, trouvent leur origine dans l'affirmation de James (1890/1963) selon laquelle l'estime de soi reflète le rapport entre ses propres succès et ses propres « prétentions » ou aspirations. Autrement dit, l'estime de soi est une évaluation résumée qui reflète le degré selon lequel une personne croit qu'elle réussit bien dans les domaines où elle aspire à bien faire. Par exemple, si un jeune sportif désire fortement être footballeur professionnel, ne pas être sélectionné dans l'équipe de

France junior aura tendance à affaiblir son estime de soi. D'un autre côté, s'il veut réussir dans ses études et qu'il joue au football seulement parce qu'il veut rester avec ses camarades, ne pas être sélectionné aura peu ou aucune influence sur son estime de soi. L'estime de soi globale découle directement de la somme totale de ces évaluations « succès/aspirations ». C'est la raison pour laquelle lorsque la compétence en sport est très importante pour les jeunes sportifs, il n'est pas surprenant de voir que l'anxiété est dans ce cas fortement reliée à l'auto-évaluation et aux résultats sportifs.

L'importance qu'un individu attache à un domaine particulier ou à une activité particulière et qui déterminera le degré selon lequel le succès et l'échec affecteront sa propre estime de soi, a été dénommé « **centralité psychologique** » par Rosenberg (1979). Cet auteur a noté que les différentes composantes du concept de soi sont d'une centralité inégale pour les préoccupations de l'individu. Comme illustration, Rosenberg décrit 4 garçons tous ayant une estime de soi globale favorable (ou positive et élevée) mais chacune venant de critères de jugement séparés - scolaire, sportif, apparence physique, et musique. « Ainsi, l'individu s'efforce d'exceller sur ce qu'il valorise et il valorise ce sur quoi il excelle » (Rosenberg, 1979, p.75, cf. également l'encadré 4).

C'est en se situant à l'intérieur de ce cadre théorique que Harter (1985) a décrit la stratégie d'auto-promotion de l'estime de Soi. Il s'agit d'une stratégie motivationnelle par laquelle certains domaines de l'estime de Soi sont valorisés ou dévalorisés selon que les pratiquants y évaluent positivement ou négativement leur compétence. La stratégie consiste alors à accorder une basse importance au domaine où l'on se sent déficient, autrement dit à le dévaloriser, et à accorder une haute importance à ceux susceptibles de produire une évaluation positive élevée. Harter a montré que les jeunes qui n'adoptaient pas ces stratégies d'auto-promotion devaient plus probablement souffrir d'une basse estime de Soi.

Les attributs négatifs dont l'existence ne peut être niée ou cachée peuvent être maintenus dans le concept de Soi d'une façon aussi bénigne que possible par la reconnaissance de domaines d'incompétence. Par exemple, une personne peut facilement reconnaître un manque de talent en sport mais consacrer au sport une si petite partie de sa vie que le manque de compétence aura peu d'effet sur l'estime de Soi (voir le chapitre de Famose et Troadec pour d'autres stratégies de valorisation ou de protection de soi).

L'importance d'un domaine particulier du concept de soi est ainsi fondamentale pour la compréhension de l'estime de soi des élèves dans les situations d'activités physiques. Si les jeunes enfants peuvent attacher une importance différente aux principaux domaines du concept de Soi, il n'en demeure pas moins que certains domaines ont, en général, une importance plus déterminante que d'autres pour l'estime de soi.

Harter (1987) a évalué en plus de l'estime de soi, les évaluations de soi spécifiques dans cinq domaines : compétence scolaire, compétence sportive, acceptation sociale, apparence physique et conduite comportementale. L'un des intérêts de cette étude est qu'elle permet d'examiner laquelle des évaluations de soi est la plus fortement reliée à l'estime de soi. Des cinq domaines mesurés, quel est celui qui est le plus fortement relié à l'estime de soi globale chez les enfants de l'école élémentaire ? La réponse est « l'apparence physique ». Harter (1993) a résumé ces sentiments comme suit :

« Les auto-évaluations dans le domaine de l'apparence physique sont reliés de manière inextricable à l'estime de soi globale. On doit noter cependant que d'autres domaines auto-évaluatifs sont aussi reliés à l'estime de soi globale. Par exemple, juste en dessous de l'apparence physique, la manière dont les individus se sentent valorisés et soutenus par les autres significatifs dans leur vie est fortement corrélée à l'estime de soi. En plus, d'autres recherches et théories indiquent que le degré selon lequel une personne fait l'expérience d'un sens général de maîtrise (*i.e.*, l'habileté à traiter efficacement avec son propre environnement ou la compétence) est fortement relié à l'estime de soi globale ».

#### **Encadré 4. Centralité psychologique, estime de soi, et abandon de la pratique chez de jeunes footballeurs : Ommundsen & Vaglum (1997)**

##### ***Objectifs de l'étude***

- Examiner deux hypothèses avancées par Rosenberg et Harter dans le contexte du football : celle de la centralité psychologique et celle d'une valorisation vs. dévalorisation de l'activité sportive en fonction de l'évolution du sentiment de compétence au cours de la saison.

##### ***Participants et procédure***

- 223 jeunes joueurs de football âgés de 12 à 16 ans.

- Les sujets ont complété 2 fois sur une période de 16 mois des questionnaires mesurant leur sentiment de compétence en football, l'importance qu'ils accordaient à cette activité, et leur estime de soi dans le contexte du football. Par ailleurs, l'habileté initiale véritable des joueurs (évaluée par l'entraîneur), et leur désengagement vs. continuation à la fin de la période, étaient également mesurés.

##### ***Principaux résultats***

- L'hypothèse de la centralité psychologique a été confirmée. Les résultats ont montré que l'influence de la compétence perçue en football sur l'estime de soi dans ce sport dépendait de l'importance que revêtait pour les sujets le fait d'être compétent en football : plus les joueurs estimaient que le football était une activité importante dans leur vie, plus leur perception de compétence prédisait leur estime de soi. A l'inverse, le sentiment de compétence des joueurs qui ne considéraient pas cette activité comme importante était faiblement reliée à leur estime de soi.

- Des liens entre le sentiment de compétence et les perceptions de valeur du football ont également été trouvés, en particulier chez les enfants les plus âgés ( $r = .40$ ). Autrement dit, plus les joueurs se sentent bons en foot, plus ils ont tendance à trouver ce sport important, et réciproquement. L'importance accordée à l'activité a évolué au cours du temps au gré de l'évolution du sentiment de compétence : les joueurs qui se sont sentis plus compétents entre le début et la fin de l'étude ont augmenté l'importance qu'ils ont accordé à l'activité durant cette période. Symétriquement, ceux dont la compétence perçue est devenue plus négative ont clairement dévalorisé l'importance qu'ils accordaient à ce sport.

- Par ailleurs, les résultats ont montré que le sentiment de compétence prédisait l'abandon de l'activité : ceux à faible compétence perçue avaient tendance à se dégager de ce sport, quelle que soit l'importance qu'ils accordaient à ce dernier.

### **2.3. Les éléments constitutifs de la confiance en soi**

Le caractère fondamental de la confiance en soi dans la dynamique motivationnelle invite à s'intéresser à la manière dont les pratiquants construisent cette croyance et aux facteurs qui influencent son développement. L'évaluation consciente de la probabilité d'atteinte du résultat désiré dépend de différentes sources d'informations. Certaines viennent des variations dans la situation, notamment de la difficulté de la tâche (c'est l'exemple de notre joueur de tennis dont l'adversaire se blesse à la cheville), d'autres viennent du pratiquant lui-même (*i.e.*, les « croyances d'auto-efficacité »). Les sources d'influence de la confiance en soi sont nombreuses, nous allons énumérer les principales (pour une analyse plus approfondie voir Famose, 2001).

**La mémoire des résultats antérieurs.** La confiance en soi dépend d'abord fortement de la mémoire des résultats antérieurs obtenus dans des situations similaires (*e.g.*, « *En général, je suis très bon lorsque je suis mon service à la volée* »; « *En général, le public semble bien m'aimer* »). Lorsque les pratiquants retrouvent, dans leur mémoire, sous des formes résumées, des probabilités de succès « chroniques », cette information constitue un déterminant de la confiance en soi. Lorsqu'elle est récupérée en mémoire, elle contribue directement à un sentiment ultérieur de confiance ou de doute.

**L'interprétation des résultats antérieurs (*i.e.*, les attributions causales).** La remémoration des résultats antérieurs n'influence pas directement la confiance en soi. En fait,

tout dépend de la manière avec laquelle le sportif explique ou attribue ses succès et échecs passés. Ces attributions causales, selon leurs propriétés sous-jacentes, influent fortement sur les attentes de succès ultérieures des pratiquants (voir dans cet ouvrage le chapitre de Gernigon).

**La simulation mentale des actions susceptibles de conduire au résultat.** Les résultats antérieurs ne fournissent cependant pas toujours l'information nécessaire surtout lorsque les pratiquants sont confrontés à des situations nouvelles pour eux. Dans ce cas, ils peuvent simuler dans leur esprit des scénarii concernant la situation. La simulation mentale des actions permet d'évaluer leurs conséquences probables, ce qui en retour est susceptible d'influencer la confiance en soi (e.g., « *Si j'essaie d'approcher cette tâche de cette façon plutôt que de celle-ci, ma performance sera meilleure* »), ou le doute (e.g., « *Si je fais ceci, je risque de tomber* »). Ce processus peut aussi bien précéder l'action, que survenir au milieu de celle-ci. Ainsi une personne peut aussi se sentir pleine d'espoir – ou de désespoir – sur les progrès anticipés d'un événement qu'il n'a pas encore rencontré.

**Les croyances d'efficacité personnelle.** Il s'agit ici des jugements effectués par les pratiquants sur les ressources personnelles qu'ils pensent posséder ou que l'environnement peut leur offrir et qui peuvent leur permettre d'accomplir la tâche avec succès (cf. 1.4.).

**Les croyances de contexte et la difficulté perçue de la tâche.** Les pratiquants peuvent aussi considérer d'autres types d'informations comme les ressources supplémentaires (e.g., l'aide des autres) auxquelles ils peuvent faire appel pour résoudre le problème. Ils mesurent le caractère favorable ou non de l'environnement pour la réalisation de la performance. L'environnement offre-t-il les ressources cognitives, matérielles et sociales nécessaires à l'obtention d'un bon résultat ?

**L'observation par les individus de la manière dont les autres se comportent** sur la tâche ou sur des tâches similaires est un moyen d'augmenter les croyances d'auto-efficacité (e.g., Bandura, 1986 ; Schunk, 1991), et en retour la confiance en soi. Les études de Schunk ont, par exemple, montré que l'observation d'un camarade ayant des habiletés identiques, réussissant une tâche académique, augmente l'auto-efficacité des élèves observateurs, par rapport à celle des élèves qui n'observent pas un modèle ou qui observent un modèle dissemblable.

La **persuasion verbale** est également susceptible d'augmenter l'auto-efficacité et en retour la confiance en soi (e.g., Bandura, 1986 ; Schunk, 1991). Selon ces auteurs, les feedbacks délivrés par les autres significatifs (parents, enseignants, pairs) peuvent influencer le sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, les exhortations de l'enseignant tels que « *vous pouvez être capable de réussir cette tâche* », peuvent accroître le niveau d'auto-efficacité des élèves.

Enfin, selon Bandura (1986) et Schunk (1991), le **feed-back physiologique** que les élèves perçoivent tandis qu'ils accomplissent une tâche peuvent influencer leur auto-efficacité, et en retour leur confiance en eux-mêmes. Mains moites, accélération du rythme cardiaque et bouche sèche relèvent de ce type de feed-back. Ceux-ci peuvent être perçus comme des signaux pouvant décroître leur sentiment d'auto-efficacité.

### **3. Liens entre les croyances sur soi et la performance sportive**

Un grand nombre de recherches ont mis en évidence des relations positives entre les différentes croyances sur soi et la performance. Les principales croyances sur soi pour lesquelles des corrélations ont été observées sont le concept de soi (général et/ou physique), l'estime de soi, les schémas de soi physique, la compétence perçue et la confiance en soi (notamment l'auto-efficacité). Les différents critères externes utilisés pour observer ces relations sont nombreux avec entre autres, des résultats de performance sportive (voir par exemple l'encadré 5), des mesures objectives de force, d'endurance, ou provenant d'une batterie plus complète de tests de condition physique, et des durées de pratique physique. Concernant le concept de soi, l'étendue des corrélations entre ce construit et les performances

varie en fonction du niveau de globalité/spécificité du concept de soi et de sa nature. Par exemple, certaines études ont mis en relation la performance avec le concept de soi global (Walters & Martin, 2000), le concept de soi physique (Daley & Buchanan, 1999), ou les deux (Hayes, Crocker, & Kowalski, 1999). D'autres ont analysé cette relation avec des sous-domaines du concept de soi physique comme la force, l'endurance ou l'apparence (Guérin, Marsh, & Famose, 2004). De l'ensemble de ces travaux, nous ne retiendrons dans les pages qui suivent que deux thèmes principaux qui sont au centre des recherches actuelles : 1) l'ordre causal entre le concept de soi et la performance, autrement dit qui des perceptions de soi ou de la performance influence l'autre ? 2) les relations complexes entre la confiance en soi et la performance.

### **Encadré 5. Relations causales entre différentes perceptions de soi et des performances en natation : Sonstroem, Harlow & Salisbury (1993)**

#### ***Objectifs de l'étude***

Tester un modèle de relations entre l'estime de soi globale, la compétence physique perçue, l'auto-efficacité dans cinq habiletés spécifiques et des scores de performances en natation.

#### ***Participants et procédure***

93 nageurs masculins (âge moyen = 18 ans) de niveau inter-universitaire ont participé à l'étude.

Il s'agit d'une étude longitudinale sur une saison de natation avec trois points de mesure allant de Novembre à Mars (Novembre = pré-saison ; Janvier = mi-saison ; Mars = post-saison) des quatre construits suivants : l'estime de soi globale, la compétence physique perçue générale, l'auto-efficacité en natation (sur cinq habiletés) et des temps de nage (performance).

#### ***Principaux résultats***

Globalement, il a été démontré une prédominance de l'influence des perceptions de soi sur la performance, bien que l'influence inverse soit présente. De manière détaillée, les résultats indiquent que :

- les scores de compétence perçue de Novembre prédisaient significativement les temps de nage de Janvier. De même, les scores de compétence perçue de Janvier ont également prédit les temps de nage de Mars.
- les temps de nage préalables pouvaient affecter les scores d'auto-efficacité dans les habiletés en natation et ceux de compétence physique perçue ultérieurs.
- l'estime de soi globale pouvait influencer la compétence perçue ultérieure.
- En outre, la compétence perçue pouvait influencer les performances futures.

### **3.1. La réciprocité causale entre le concept de soi et la performance**

Les changements dans le concept de soi physique mènent-ils à des modifications dans les résultats physiques ou les performances sportives ? De la même manière, les comportements moteurs induisent-ils des variations des conceptions de soi physique ? L'ordre causal entre le concept de soi et les performances est une question extrêmement débattue dans la recherche actuelle sur le concept de soi, aussi bien dans une perspective éducative que dans le champs des activités physiques et sportives. Il a des implications théoriques et pratiques importantes comme en témoignent les nombreuses recherches. Deux modèles sur la direction de l'influence entre le concept de soi et la performance ont été proposés : le modèle du « développement de l'habileté », et le modèle de la « promotion du soi ». Selon le modèle de « promotion du soi », le concept de soi est le premier déterminant de la performance. Autrement dit, pour améliorer la performance il faut d'abord améliorer les perceptions de soi (e.g., le sentiment de compétence dans une activité ou la confiance en soi à réaliser une tâche), ce qui justifie toutes les interventions destinées à promouvoir le concept de soi, afin d'en espérer des répercussions sur la performance. Des études corrélationnelles ont ainsi montré que certaines échelles du *Physical Self-Perception Profile* (Fox, 1990) étaient

d'excellents prédicteurs de niveaux d'activité physique chez de jeunes étudiantes. D'autres études utilisant l'échelle de compétence perçue de Ryckman et al. (1982) ont établi que les scores de compétence perçue prédisaient des temps de course de fond (voir également l'encadré 5).

Le modèle du « développement de l'habileté » prévoit une relation inverse, à savoir, le concept de soi est une conséquence de la performance. Autrement dit, il dépend – comme nous l'avons souligné dans le point 2.1. – des expériences antérieures, et des expériences de maîtrise. En conséquence, si l'objectif est d'améliorer l'image et l'estime que l'individu a de lui-même, alors il faut qu'il vive des expériences positives. Les études tentant de valider ce modèle adoptent pour la plupart le format d'un programme de condition physique étalé dans le temps qui s'intègre entre deux évaluations de la variable psychologique dépendante (pré- et post-test). Ainsi, des études expérimentales ont mesuré les effets de l'exercice physique sur le concept de soi et ont confirmé la présence d'effets positifs (Alfermann & Stoll, 2000) : le concept de soi physique tend à changer à la suite d'une intervention en vue d'améliorer la force (e.g., Van Vorst et al., 2002) et/ou la capacité aérobie.

Il semble néanmoins y avoir un fort effet de spécificité. La facette du concept de soi qui change est étroitement dépendante de la spécificité des tâches réalisées durant le programme d'entraînement. Ainsi, Walters et Martin (2000) ont trouvé que le succès ou l'échec dans une tâche athlétique changeait le concept de soi de compétence physique spécifique à l'athlétisme mais n'avait pas d'effet sur le concept de soi général. Une analyse des relations entre l'éducation physique scolaire, le sport scolaire et le développement du concept de soi a confirmé les effets positifs d'un programme expérimental dont l'objectif était d'améliorer le concept de soi physique (Goñi & Zulaika, 2001).

Aujourd'hui, la recherche s'éloigne du thème de la prédominance d'un modèle sur un autre pour envisager la relation de manière réciproque et dynamique (Guérin, 2003, cf. encadré 6).

#### **Encadré 6. Rapports causaux entre les concepts de soi physique spécifiques, des tests de condition physique et des notes en E.P.S : Guérin (2003)**

##### ***Objectifs de l'étude***

Tester la directionnalité causale entre le concept de soi physique, les résultats obtenus par des élèves lors de tests de condition physique, ainsi que leurs résultats en EPS sur une année scolaire.

##### ***Participants et procédure***

- 604 élèves (325 garçons et 279 filles) âgés de 11 à 18 ans, issus de 29 classes ont été volontaires pour réaliser cette étude.
- Il s'agit d'une étude longitudinale sur une année scolaire avec trois points de mesure du concept de soi (voir le chapitre de Guérin et Famose dans cet ouvrage), de différents tests de condition physique issus de la batterie Eurofit (force, endurance cardiorespiratoire), de la pratique physique hebdomadaire auto-rapportée et des notes trimestrielles d'EPS.

##### ***Principaux résultats***

La directionnalité causale entre le concept de soi physique, les résultats obtenus par les élèves lors des tests de condition physique, ainsi que leurs résultats en EPS dépendent de la nature des variables mises en jeu.

- Une relation réciproque entre la perception de leur compétence sportive en EPS et les notes obtenues dans cette matière a été trouvée. Autrement dit, les croyances que les élèves ont de leur compétence sportive en début de trimestre ont influencé leurs notes d'EPS de fin de trimestre qui, à leur tour, ont eu un impact sur les perceptions de compétence sportive ultérieures.
- Une priorité du modèle de développement de l'habileté a été constatée entre le concept de soi de force et les tests de force ainsi qu'entre le concept de soi d'endurance et la course navette

de 20 mètres c'est-à-dire que les résultats aux tests de condition physique ont eu un impact direct sur le concept de soi spécifique correspondant.

- Une priorité du modèle de promotion du soi a été rapportée entre le concept de soi d'activité physique et la pratique physique hebdomadaire c'est-à-dire que la durée de pratique physique réelle hebdomadaire (intra et extra-scolaire) a influencé prioritairement la conception que les élèves ont de leur activité physique.

### 3.2. Les relations entre la confiance en soi et la performance

Concernant la confiance en soi, l'idée généralement admise est que plus les croyances de succès sont élevées, meilleure est la performance. Cette idée soulève néanmoins un certain nombre de questions. Tout d'abord, et si elle est justifiée, pourquoi et comment affecte-t-elle la performance ? Nous verrons qu'elle y parvient en favorisant un ensemble de processus cognitifs. Ensuite, doit-on toujours penser qu'elle est bénéfique à la performance ? Un excès de confiance en soi ne peut-il pas être néfaste ? Dans ce cas, n'est-il pas préférable de parler d'une confiance en soi optimale ? Enfin, dans certaines situations risquées du point de vue de l'estime de soi, n'est-il pas avantageux de diminuer volontairement sa confiance en soi afin d'augmenter les efforts à fournir ? Nous allons nous efforcer dans les lignes qui suivent d'apporter des éléments de réponse à l'ensemble de ces questions.

**Comment la confiance en soi affecte-t-elle la performance ?** La confiance en soi présente plusieurs conséquences positives sur la performance (voir Weinberg et Gould, 1995, pour une revue de littérature). Elle provoque tout d'abord des **émotions positives** (calme, détente relative malgré la pression). Inversement, un manque de confiance déclenche des émotions négatives (anxiété, peur). La confiance favorise la **concentration** (points importants à réaliser vs. pensées non pertinentes : peur de perdre, image que l'on donne de soi aux autres, etc.). La confiance augmente l'**effort** et la **persévérance**. A aptitude égale, les athlètes qui remportent la victoire en compétition sont généralement ceux qui croient en eux-mêmes et en leurs possibilités. La confiance affecte les stratégies de jeu (*i.e.*, les buts : jouer pour gagner vs. jouer pour éviter de perdre ; ou facilite la poursuite d'un défi). La confiance favorise la **fixation de buts** difficiles. En tentant des buts qui posent plus de défi, ceux qui ont confiance en soi obtiennent des performances plus hautes. A l'inverse, ceux qui ont une confiance en soi négative s'attendent à réaliser moins bien, ce qui et de ce fait se posent des buts qui comportent moins de défi.

Bref, concernant la performance, la confiance en soi détermine non seulement le choix des activités que l'on va entreprendre, la difficulté du but que l'on poursuit mais également la quantité d'effort dépensé et la persévérance dans l'activité. Quand le pratiquant pense avoir des chances de réussir, il se comporte avec assurance, garde son attention centrée sur la tâche, et réagit positivement aux obstacles rencontrés en les considérant comme des défis et en cherchant à les surmonter. D'autant au contraire de ses probabilités de succès, le pratiquant détourne souvent son attention des aspects importants pour réussir la tâche, se livre à des considérations répétitives sur ses limites personnelles, conçoit les obstacles comme autant de preuves de son incapacité. Il trouve alors inutile la recherche des solutions et ressent progressivement de l'irritation, du stress, de l'impatience, jusqu'à se désengager complètement de la tâche (Weinberg & Gould, 1995).

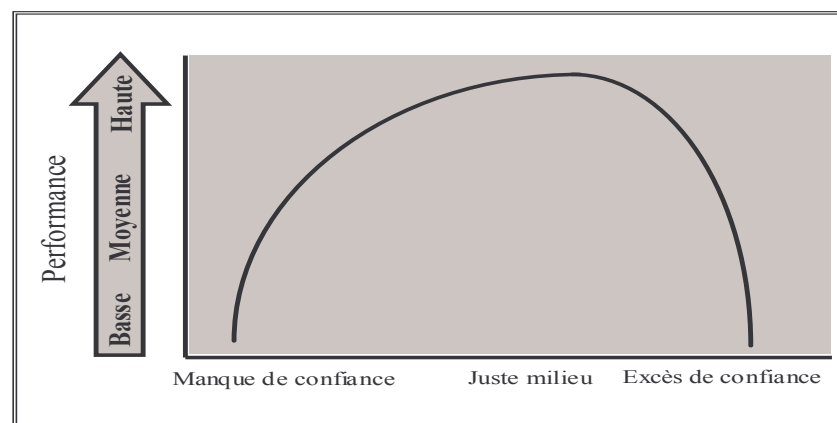
**Un excès de confiance en soi peut être préjudiciable à la performance : vers une confiance en soi « optimale ».** Dans certaines situations, une trop grande confiance en soi peut entraîner des comportements motivationnels non adaptatifs et par la suite une mauvaise performance. Ce cas est illustré, dans une expérience de Yukelson *et al.* (1981). Ces auteurs, ont utilisé une tâche de lancer de fléchette, afin de vérifier la conception de Kukla (1972) concernant l'effet de l'interaction entre la perception de la difficulté de la tâche et le sentiment de compétence sur le choix du niveau d'effort projeté. Selon cette conception, les sujets à

habileté perçue élevée devraient faire plus d'effort (et obtenir une meilleure performance) que les sujets à faible habileté perçue lorsque la tâche présente une difficulté importante. En effet, quand la tâche apparaît difficile, les premiers fourniront plus d'effort que les seconds, car le défi leur apparaît davantage surmontable (*i.e.*, ils auront une confiance en eux-mêmes plus élevée). A l'inverse, si la tâche est perçue comme étant très facile, les sujets à faible habileté perçue penseront que le succès est dans le champ de leurs possibilités, et ils fourniront les efforts requis pour réussir. Par contraste, les sujets à habileté perçue élevée décideront que peu d'effort est nécessaire pour assurer le succès sur un tel niveau de difficulté (les conséquences d'un excès de confiance en soi). Le faible niveau d'effort et de concentration qui découlent d'un tel choix est susceptible d'affecter négativement la performance, en particulier sur les tâches brèves à motricité fine (*e.g.*, tir divers). On peut donc prédire que dans ce cas les sujets à faible habileté perçue auront de meilleures performances que les autres. Les résultats ont effectivement montré que les sujets à habileté perçue élevée obtenaient de meilleurs résultats quand la tâche était difficile. A l'inverse, les sujets à faible habileté perçue ont obtenu leurs meilleurs résultats quand la tâche était facile. Ils obtenaient même des résultats supérieurs à ceux haut en confiance en soi.

Les sportifs ou les élèves trop confiants en eux sont en vérité confiants de manière irréaliste. Autrement dit, leur confiance est supérieure à ce que leur habileté le permet. Leur performance décline parce qu'ils croient qu'ils ne doivent pas se préparer consciencieusement ou exercer l'effort nécessaire pour accomplir la tâche. Un excès de confiance, lorsqu'il se produit, entraîne souvent des résultats désastreux. Une situation très fréquente est celle dans laquelle deux joueurs (ou deux équipes), de niveaux différents jouent l'un contre l'autre. Le meilleur joueur (ou la meilleure équipe), aborde souvent la compétition avec trop de confiance. Cet excès de confiance a généralement pour conséquences une diminution de la préparation, un manque de concentration et d'investissement pendant le jeu, ce qui entraîne l'individu ou l'équipe à jouer en dessous de son niveau habituel. L'adversaire, pendant ce temps, commence à prendre confiance, rendant ainsi plus difficile la possibilité du joueur trop confiant de revenir et de gagner la compétition. Ce scénario peut parfois causer bien des surprises. C'est ce que l'on observe par exemple, tous les ans pendant la coupe de France de Football.

L'existence d'une diminution de la performance concomitante à un excès de confiance en soi, a amené certains auteurs (*e.g.*, Weinberg et Gould, 1995) à parler de **confiance en soi « optimale »**. Ainsi, la relation entre la confiance en soi et la performance est représentée sous la forme d'une courbe en U inversée. Comme on peut le voir sur la figure 3 la performance augmente lorsque le niveau de confiance en soi augmente jusqu'à un point optimal au-delà duquel des augmentations supplémentaires dans la confiance produisent des diminutions correspondantes dans la performance.

**Figure 3. La relation confiance en soi – performance (D'après Weinberg & Gould, 1995)**



**Une faible confiance en soi permet dans certaines circonstances une performance élevée : le pessimisme défensif.** Pour éviter les aspects néfastes d'un excès de confiance, certains athlètes peuvent se donner, de manière non réaliste, de faibles chances de succès afin de se préparer soi-même à un échec potentiel ; c'est le pessimisme défensif (voir Famose, 2001, pour un développement plus approfondi). Il a pour première conséquence de faire prendre conscience des risques de démonstration d'aspects négatifs du soi. Cette prise de conscience provoque à son tour une augmentation de l'anxiété qui a elle-même pour conséquence une élévation du niveau d'effort afin d'éviter ce résultat négatif. Ainsi, en diminuant sa confiance en soi, en émettant des doutes sur son propre niveau de préparation (ou sur celui de son équipe), (e.g., « *je vais certainement perdre ce match parce que je ne me suis pas suffisamment préparé* »), ou en exagérant la difficulté de la tâche qui l'attend (e.g., « *nous avons très peu de chances de gagner ce soir* »), le sportif se motive lui-même en s'efforçant d'éviter les conséquences catastrophiques d'un tel échec. Une faible confiance en soi exprimée et l'anxiété ressentie sont dans ce cas utilisées pour augmenter l'effort susceptible d'améliorer ses performances. Ce point est très important. Si l'on considère l'effet de cette stratégie sur la performance et sur l'apprentissage, les pessimistes défensifs font preuve de niveaux d'effort et d'une utilisation de stratégies d'apprentissage qui sont au moins équivalentes à celles des pratiquants ayant des croyances d'efficacité personnelles très positives. Dans ce cas, il est intéressant de noter que des niveaux élevés d'apprentissage et de performance n'ont pas toujours besoin d'être conduits par des perceptions élevées de confiance en soi et de compétence, comme cela a été généralement décrit. De bonnes performances peuvent aussi provenir de préoccupations sur un manque d'efficacité et un manque de compétence. Le sportif ou l'entraîneur qui a recours au pessimisme défensif est facilement reconnaissable par le décalage qui existe entre l'ampleur des doutes qu'il formule quant à sa performance à venir (il se déclare généralement pas préparé, mécontent de la qualité de son entraînement) et la performance très élevée qu'il obtient. On doit néanmoins signaler le coût affectif élevé de cette stratégie, en particulier le niveau d'anxiété élevé qui l'accompagne.

### **Perspectives pratiques**

Les programmes d'éducation physique et sportive (EPS) en France, dans leurs objectifs éducatifs, donnent une place importante à la promotion chez les élèves d'une image de soi positive ou à la réalisation de soi. Il ressort **d'un point de vue pratique**, que pour atteindre ces objectifs, l'enseignant d'EPS doit prendre en compte l'ensemble des facteurs qui influencent les différentes croyances sur soi.

Concernant le développement du concept de soi et de la confiance en soi, les enseignants peuvent jouer sur plusieurs déterminants :

**1) Envoyer aux élèves des messages les persuadant qu'ils peuvent réussir.** C'est ce qu'on appelle la persuasion sociale. Il s'agit de convaincre un élève qu'il possède les ressources pour accomplir la tâche avec succès. Les enseignants peuvent dire, par exemple, aux élèves que des enfants d'habiletés similaires aux leurs sont parvenus à maîtriser la tâche.

**2) Faire en sorte qu'ils regardent les autres réussir.** D'où la nécessité du travail en groupe afin que chacun puisse observer la manière dont les camarades ayant des habiletés similaires accomplissent les tâches. Il peut être particulièrement bénéfique pour eux de voir un élève avoir au départ des difficultés avec une tâche, qu'ils devront eux même réaliser par la suite, et le voir ensuite parvenir à la maîtriser

**3) Faire expérimenter le succès.** Pour cela le succès doit être défini et valorisé en termes de progrès. Inciter les élèves à comparer leurs résultats actuels à leurs résultats antérieurs. La meilleure façon de procéder est de jouer sur la difficulté du but de la tâche. Un but plus difficile (mais réaliste) entraîne une meilleure performance. Faire en sorte que les progrès soient repérables par les élèves. Jouer aussi sur le contexte de présentation de la tâche en insistant sur l'importance de la tâche pour les progrès ultérieurs. L'enseignant peut aussi

associer la comparaison temporelle et la comparaison sociale. Dans ce cas : privilégier la comparaison sociale ascendante. L'élève doit choisir un autre élève cible légèrement meilleur que lui qui constituera alors la valeur de référence. Il doit essayer alors de rapprocher ses propres performances de celles de l'élève cible.

**4) L'inciter à faire des attributions causales adaptatives.** C'est ce qu'on appelle le ré-entraînement des attributions causales. Faire en sorte que les élèves attribuent leur succès à une cause interne, stable et contrôlable (l'habileté) et leurs échecs à des causes instables soit externes (difficulté de la tâche) soit interne et contrôlables (absence d'effort ou mauvaise stratégie)

Concernant la promotion de l'estime de soi l'enseignant doit tout d'abord :

**1) Protéger les élèves des menaces contre l'estime de soi.** Dédramatiser l'importance des échecs, éviter les humiliations les moqueries des autres, éviter les comparaisons sociales de groupe, etc.

**2) Faire en sorte que la tâche ne soit pas menaçante pour l'estime de soi.** Une situation menaçante est une situation dans laquelle les élèves croient qu'ils n'ont aucune chance de réussir et dont l'échec est synonyme d'incompétence.

#### EN RESUME

- Le terme de « soi » a été utilisé de façons variées par les théoriciens, engendrant ainsi de nombreuses confusions. L'objectif de ce chapitre a été de proposer des définitions et des précisions sur la réalité des principaux construits en rapport avec le soi : le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi, l'auto-efficacité et le schéma de soi.
- Le concept de soi fait référence à ce qu'une personne pense d'elle-même, c'est-à-dire à ses croyances et à ses idées sur soi. Il comprend beaucoup d'attributs de la personnalité tels qu'être intelligent, sportif, etc.
- L'estime de soi fait référence à la dimension affective du concept de soi c'est-à-dire à ses perceptions de soi comme bon, mauvais ou médiocre. C'est une évaluation globale de soi-même, bien qu'on puisse avoir des niveaux d'estime de soi pour des domaines spécifiques. Quelqu'un peut, par exemple, se considérer lui-même comme étant un excellent joueur de tennis, un mauvais chanteur, etc. Les différentes conceptions de soi ne semblent pas être intégrées dans une structure unique. Les individus ont plutôt de nombreuses connaissances sur le soi qui sont faiblement inter-reliées. Plutôt que de parler d'un seul concept de soi, il semble plus approprié de parler d'une collection de schémas de soi. Ceux-ci comprennent non seulement les idées sur quel type de personne on est mais aussi les idées sur ce qu'on peut probablement devenir (soi possible) ou éviter d'être.
- La confiance en soi correspond aux chances que l'on se donne de réussir dans une tâche ou activité quelconque.
- Le sentiment d'auto-efficacité est un élément de la confiance en soi laquelle dépend aussi de facteurs extérieurs.

#### QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Quelles différences faites-vous entre le concept de soi et la confiance en soi ?
2. La confiance en soi dépend-elle uniquement de la croyance que l'on peut accomplir avec succès le mouvement requis par la tâche?
3. L'estime de soi dépend-elle uniquement de l'évaluation que l'on fait de soi dans différents domaines ?
4. Quels sont les différents éléments constitutifs du concept de soi ?
5. Comment l'individu parvient-il à valoriser ou à protéger son estime de soi ?
6. La performance sportive dépend-t-elle davantage de l'estime de soi générale du sportif que des concepts de soi spécifiques à la tâche réalisée ?

7. Comment nomme-t-on les deux modèles explicatifs des influences causales entre croyances sur soi et performance ?
8. Lequel de ces construits est théoriquement présenté comme le plus stable : le concept de soi ou l'auto-efficacité ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Alfermann, D., & Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 47-65.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, D., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2004). *Perceptions des parents, perceptions miroirs et perceptions de compétence sportive de l'enfant*. Manuscrit en révision dans *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Burns, R.B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behavior*. New York: Longman.
- Campbell, J.D., & Lavalley, L.F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Chanal, J., Marsh, H., Sarrazin, P., & Bois, J. (2004). *The Big-Fish-Little-Pond Effect on gymnastics self-concept: Generalizability of Social Comparison Effects to a Physical Setting*. Manuscrit en révision dans *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Daley, A.J., & Buchanan, J. (1999). Aerobic dance and physical self-perceptions in female adolescents: Some implications for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 196-200.
- Eccles, J.S., Jacobs, J.E., & Harold, R.D., Yoon K.S., Arbreton A., & Freedman-Doan C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent year. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society* (pp. 59-83). Newbury Park, CA: Sage.
- Famose, J-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris: Armand Colin.
- Famose, J-P., & Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris: Armand Colin.
- Fox, K.R. (1990). *The physical self-perception profile manual*. DeKalb: Northern Illinois University, Office for Health Promotion.
- Goñi, A., & Zulaika, L.M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *STAPS*, 56, 75-92.
- Guérin, F. (2003). *Le concept de soi physique: Nature, validité et directionnalité causale avec des tests de condition physique et des résultats en EPS*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris-XI, Orsay.
- Guérin, F., Marsh, H.W., & Famose, J-P. (2004). Generalizability of the PSDQ and its relations to physical fitness: The European French connection. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 19-38.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley.

- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp.87-116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Hayes, S.D., Crocker, P.R., & Kowalski, K.C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global esteem and physical activity: Evaluation of the physical self-perception profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22, 1-14.
- Kernis, M.H., & Waschull, S.B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 93-141). San Diego, Calif.: Academic.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., & Smith, J. (1981). The influence of self-schemata on the perception of others. In N. Cantor & J. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition, and social interaction* (pp. 233-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. In J. Suls and A. Greenwald (Eds), *Psychological Perspective on the self* (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1998). Age and gender effects on physical self-concepts for adolescents elite-athletes and non-athletes: A multi-cohort-multi-occasion design. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 3, 237-259.
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H.W., Smith, I.D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with age and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- Ommundsen, Y., & Vaglum, P. (1997). Competence, perceived importance of competence and drop-out from soccer: A study of young players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 7, 373-383.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryckman, R.M, Robbins, M.A, Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill/Macmillan.
- Seligman, M.E.P. (1994). *Apprendre l'Optimisme*. Paris: InterEditions.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., & Salisbury, K.S. (1993). Path analysis of a self-esteem model across a competitive swim season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 335-342.

- Van Vorst, J. G, Buckworth, J., & Mattern, C. (2002). Physical self-concept and strength changes in college weight-training classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 113-117.
- Vealey, R.S. (1986). Sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Walters, S.T., & Martin, J.E. (2000). Does aerobic really enhance self-esteem in children? A prospective evaluation in 3rd-5th graders. *Journal of sport Behavior*, 23, 1, 51-60.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Yukelson, O., Weinberg, R.S., & Jackson, A. (1981). Attribution and performance: an empirical test of Kukla's theory. *Journal of Sport Psychology*, 3, 46-57.