

# Chapitre 1

## CONNAISSANCE DE SOI ET ESTIME DE SOI EN EPS

<b>1. QU'EST-CE QUE LE SOI ? .....</b>	<b>3</b>
1.1. Le concept de soi : les idées sur soi-même.....	3
1.2. L'estime de soi : comment on s'apprécie soi-même.....	4
1.3. Estime de soi et concept de soi .....	4
<b>2. LE CONCEPT DE SOI .....</b>	<b>5</b>
2.1. Principales caractéristiques du concept de soi.....	5
2.2. Le concept de soi physique .....	7
2.3. Les éléments constitutifs du concept de soi.....	8
2.3.1. Les expériences de maîtrise .....	8
2.3.2. Les cadres de référence.....	8
2.3.3. L'interprétation des résultats antérieurs (attributions causales).....	11
2.3.4. Les évaluations renvoyées par les autres significatifs.....	13
<b>3. L'ESTIME DE SOI.....</b>	<b>14</b>
3.1. Définition .....	14
3.2. Comment se construit l'estime de soi ? .....	15
3.2.1. L'estime de soi est un jugement évaluatif : elle reflète la discrédance perçue entre le soi réel et un état de soi idéal .....	15
3.2.2. Estime de soi et affect.....	18
3.2.3. Estime de soi état estime de soi trait.....	18
3.3. Les éléments constitutifs de l'estime de soi : Au niveau du numérateur.....	19
3.3.1. Les succès réels .....	19
3.3.2. La tromperie de soi .....	20
3.3.3. Les sources des différences dans le niveau d'estime de soi trait au niveau du numérateur.....	22
3.3.4. Motivation et estime de soi : le motif de valorisation de soi .....	24
3.3.5. Niveau d'estime de soi et valorisation ou protection de soi.....	30
3.4. Les éléments constitutifs de l'estime de soi : Au niveau du dénominateur .....	32
3.4.1. L'importance de la valeur octroyée aux différents aspects du soi. ....	32
3.4.2. La préoccupation de l'apparence physique est presque universelle chez les jeunes	

adolescents.....	33
3.4.3. Différences garçons filles au niveau de l'estime de soi .....	34
3.4.4. La directionnalité du lien entre l'apparence et l'estime de soi.....	34
3.4.5. Estime de soi et compétence perçue .....	35
3.4.6. Les stratégies de maintien de l'estime de soi au niveau du dénominateur: rabaissement ou élévation de la valeur de la tache.....	35
<b>4. LA FONCTION DE L'ESTIME DE SOI .....</b>	<b>37</b>
<b>5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES PRATIQUES .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1. Au niveau du numérateur .....</b>	<b>39</b>
5.1.1. Faire expérimenter le succès.....	39
5.1.2. L'inciter à faire des attributions causales adaptatives.....	39
5.1.3. Développer des habiletés variées.....	39
5.1.4. Les évaluations reflétées par les autrui significatifs.....	40
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>41</b>

Les textes officiels établissant les priorités de l'EPS mettent l'accent à la fois sur l'importance de la connaissance de soi et sur celle de favoriser une image de soi positive. Les programmes 2000 des lycées soulignent, en effet, que «*chaque activité physique et sportive ou artistique offre des situations caractéristiques qui conduisent l'élève à produire une performance typique dans cette activité. Dans chacune de ces situations, l'enseignant favorise l'acquisition de connaissances : les informations sur l'activité, les savoir-faire techniques et tactiques significatifs de cette activité, les connaissances sur soi, les savoir-faire sociaux, conséquences du fonctionnement en groupe. Elles constituent toutes des acquisitions caractéristiques de l'éducation physique et sportive et sont définies dans les orientations générales de l'enseignement de l'EPS au Lycée*». Il s'agit d'aider l'élève à «*prendre conscience des possibilités de son corps*», à «*se connaître*», ou à «*favoriser l'élaboration d'une image de soi positive*».

Comment parvenir à de telles finalités ? Par quels moyens ? L'enseignant d'EPS peut-il espérer modifier les connaissances que les élèves ont d'eux-mêmes ? Et si oui, comment ? Est-il important de développer l'estime de soi chez les élèves ? En nous appuyant sur les théories scientifiques actuelles issues de la psychologie sociale, nous allons tenter d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions.

Commençons par proposer d'abord quelques définitions :

## 1. Qu'est-ce que le soi ?

Quand on pose cette question à des petits enfants ils répondent en indiquant leur corps. La notion de soi commence avec le corps, et son développement est d'abord basé sur le soi physique. Les enfants plus âgés et les adultes ont, cependant, des notions de soi qui vont au-delà du soi physique. Elles comprennent l'identité sociale, la réputation, les valeurs personnelles, et d'autres facteurs. Ils pensent le soi comme étant quelque chose qui existe «*à l'intérieur*», c'est-à-dire, une quelconque partie non visible à l'inspection physique et même quelque chose de séparé du corps physique, palpable. Défini par Rosenberg (1979) comme «*... la totalité des pensées et sentiments d'un individu sur lui-même*», le soi a été l'objet de nombreux travaux depuis plus d'un siècle, probablement en raison de son importance dans la vie de chacun. Il s'agit d'une structure cognitive qui permet aux personnes de penser consciemment sur elles-mêmes, de la même manière qu'elles peuvent penser à des objets et à des événements survenant dans le monde externe. Nous présentons brièvement quelques définitions du concept de soi et de l'estime de soi. Nous reviendrons plus longuement par la suite sur ces deux notions.

### 1.1. Le concept de soi : les idées sur soi-même.

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, 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 représente les croyances de la personne sur elle-même. Il peut inclure beaucoup d'attributs de la personnalité. 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, équipements, etc.). Par exemple, quelqu'un peut se considérer lui-même comme intelligent, aimable, paresseux, bavard, généreux, dépendant, sympathique, et sensible.

Le concept de soi 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?

## 1.2. L'estime de soi : comment on s'apprécie soi-même.

Une importante partie du concept de soi est l'estime de soi. Un concept de soi n'est pas simplement un résumé de croyances sur soi, mais est rempli de jugements, c'est-à-dire de perception de soi comme bon, mauvais, ou médiocre. L'estime de soi signifie penser du bien de soi-même. Elle fait référence «*au degré selon lequel un individu s'aime, se valorise et s'accepte lui-même*» (Rogers, 1951). 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 personnes éprouvent à la suite des évaluations d'elles-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, l'estime de soi fait référence au jugement qualitatif et au sentiment attaché à la description qu'on assigne au soi. Elle fait référence aux évaluations plus affectives de la personne sur elle-même. Bien sûr, les individus ont aussi des niveaux d'estime de soi spécifiques pour des domaines spécifiques. Quelqu'un peut se considérer lui-même, par exemple, comme un excellent tennisman, un étudiant médiocre, et un bon camarade.

## 1.3. Estime de soi et concept de soi

La question de la distinction conceptuelle entre les notions 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 deux construits. Le concept de soi – dont les perceptions de compétence font partie – renferme 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). L'estime de soi possède 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 (qui concernent davantage l'estime de soi). 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 dans certaines circonstances 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 que revêt pour la personne chacun des composants descriptifs du concept de soi dans différents domaines (Rosenberg, 1979).

Le concept de soi repose en effet sur des évaluations cognitives de la 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* »). L'estime de soi est essentiellement la dimension évaluative et affective du concept de soi. Tout élément d'informations sur le soi peut être incorporé dans le concept de soi. Il affecte seulement l'estime de soi une fois qu'il prend un jugement de valeur : est-ce bon ou mauvais ? Si une haute estime de soi signifie penser du bien de soi-même, ceci peut inclure une confiance en soi saine et une appréciation appropriée de ses propres accomplissements et habiletés authentiques. Elle peut aussi exagérer ou distordre largement la vérité. Une haute estime de soi peut signifier être vaniteux, et caustique, arrogant, et narcissique. Le trait commun est de penser du bien de soi-même - indépendamment que ceci soit justifié ou non.

## 2. Le concept de soi

Cette partie traite uniquement de la connaissance scientifique actuelle sur le concept de soi. L'estime de soi sera abordée plus loin dans une autre section. Bien que cette dernière soit l'aspect du soi qui ait reçu la plus grande quantité d'attention et d'intérêt de la part des chercheurs et de la culture populaire, elle n'est cependant qu'une partie du concept de soi. C'est la raison pour laquelle nous commençons par traiter les questions plus larges concernant le concept de soi et de la connaissance de soi. Shavelson et Bolus (1982) ont identifié plusieurs caractéristiques essentielles dans leur définition du concept de soi ; nous allons développer les plus importantes.

### 2.1. Principales caractéristiques du concept de soi

Il possède en premier lieu à la fois une dimension descriptive et évaluative de telle sorte que les personnes peuvent se décrire elles-mêmes (e.g., je suis un sportif) et s'évaluer elles-mêmes (e.g., je suis bon au tennis).

Deuxièmement, le concept de soi est multidimensionnel. Les visions que la personne a d'elle-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 1 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 & Guérin, 2002, pour une revue). Guérin, Marsh et Famose (2001) ont validé en Français un questionnaire permettant de mesurer le concept de soi dans toutes ses dimensions

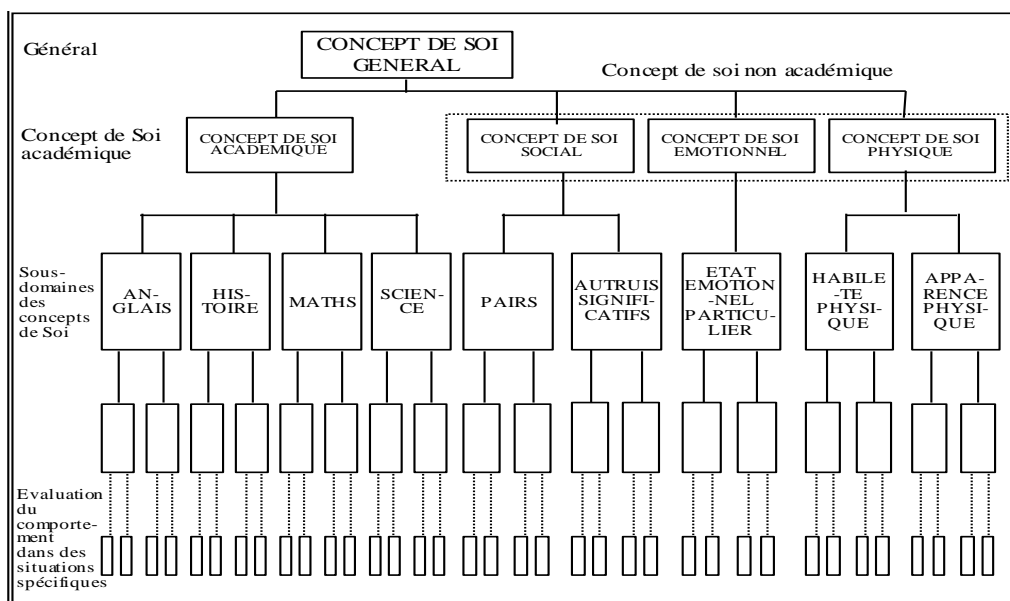


Figure 1. Le modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de Soi selon Shavelson et al. (1976)

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.

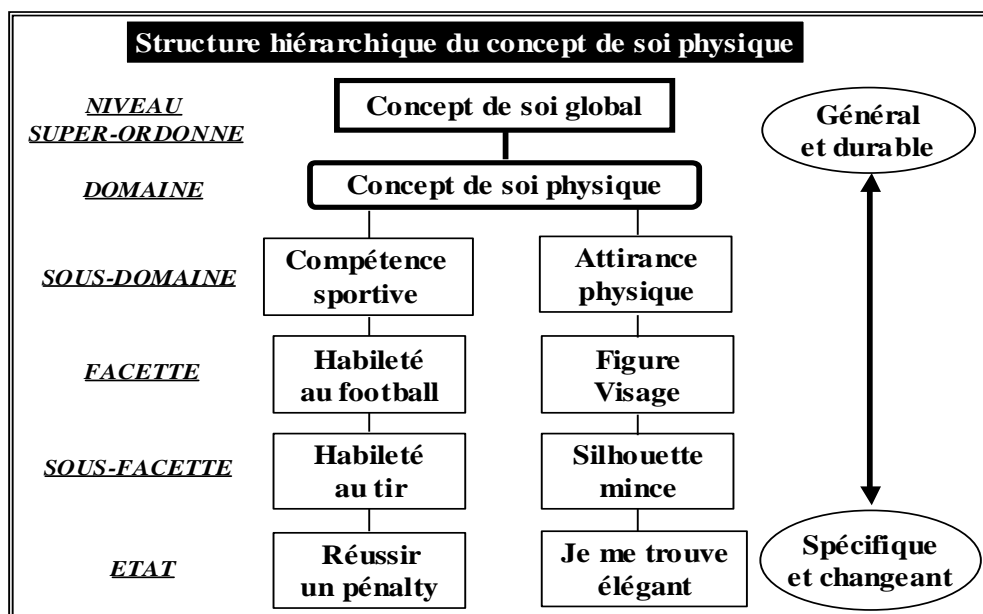


Figure 2. Représentation de la structure hiérarchique du concept de soi physique selon Fox (1990)

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.

## 2.2. Le concept de soi physique

Le concept de soi physique qui constitue l'une des dimensions du concept de soi global 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 Famose, 2001 ; Famose et Guérin, 2002, pour des revues).

La figure 3 présente les différentes dimensions du concept de soi physique. Guérin, Marsh et Famose (2004) ont validé en Français le questionnaire de description de soi physique qui permet d'évaluer comment chacun se situe sur l'ensemble de ces dimensions.

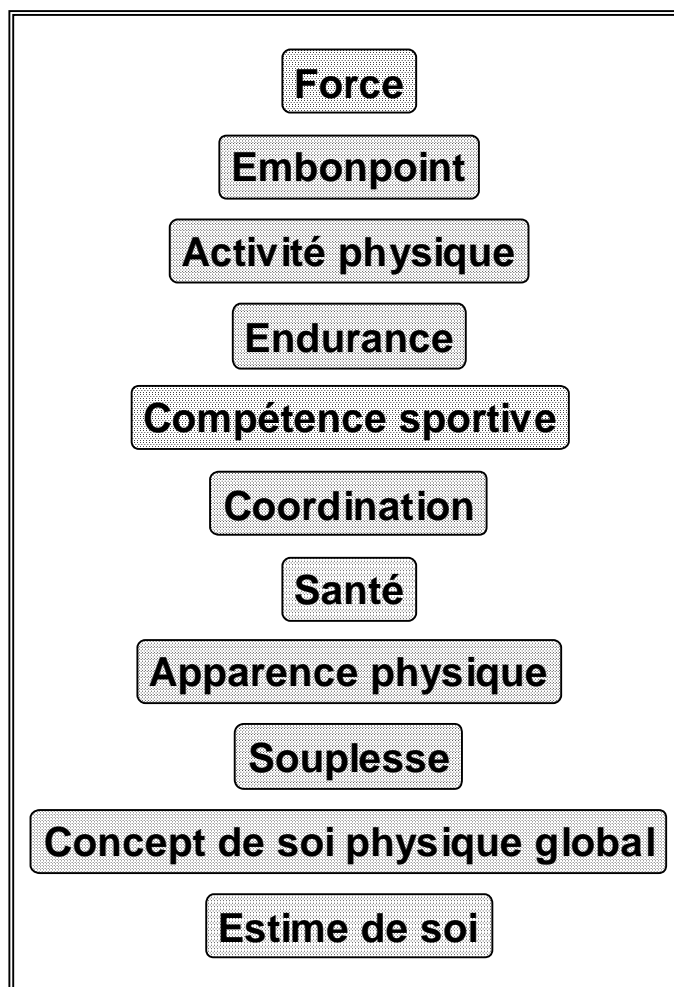


Figure 3: Les différentes dimensions du concept de soi Physique

## 2.3. 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. Ces principes peuvent servir de base à des interventions en EPS (voir ci-dessous).

### 2.3.1. Les expériences de maîtrise

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, indépendant des comparaisons sociales et des évaluations des enseignants/entraîneurs, peut influencer positivement la manière dont la personne s'évalue dans ce domaine.

### 2.3.2. Les cadres de référence

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. Il y a deux cadres de référence : les comparaisons sociales (appelées aussi «comparaisons externes») et les comparaisons internes.

#### 1°) Les cadres de références externes : la comparaison sociale

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 ».

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. Plusieurs recherches ont eu pour objectif de vérifier expérimentalement la portée de ces idées dans le domaine de l'EPS. Etant donné leur importance vis-à-vis de l'intervention en EPS, nous leur consacrons ci-dessous un large développement.

#### a) Expérience sur l'intervention en EPS de Marsh et Peart (1988)

Marsh et Peart (1988) ont mené une recherche en vue d'étudier les effets différentiels de deux programmes d'éducation physique sur le développement de la condition physique réelle des élèves et sur leur connaissance de soi générale et physique. Chaque programme avait un contexte de présentation de la tâche différent (climat motivationnel) : l'un avec une orientation compétitive et l'autre avec une orientation coopérative. Dire que le contexte de présentation de la tâche spécifique à chaque programme est soit compétitif soit coopératif signifie que l'on veut induire une structure de but motivationnel différente dans les deux programmes. La structure de but est compétitive lorsque les élèves ne peuvent atteindre leurs propres buts qu'en faisant en sorte que les autres échouent à atteindre les leurs (c'est-à-dire qu'il y a des vainqueurs et des perdants), tandis qu'elle est coopérative lorsque les élèves peuvent atteindre leurs propres buts individuels seulement en travaillant en coopération avec d'autres qui doivent aussi atteindre leur propres buts. Les interventions ont été réalisées sur des filles réparties en binôme et placées en compétition inter-groupes. Dans le programme coopératif, les tâches sélectionnées exigeaient la coopération de deux filles, tandis que les tâches du programme compétitif pouvaient être accomplies individuellement. Ces deux groupes différaient surtout par les consignes verbales fournies par les enseignants, ce qui entraînait un contexte de présentation de la tâche (ou climat motivationnel) nettement différent pour les deux groupes. Dans le programme coopératif, tous les élèves étaient encouragés à travers des commentaires tels que *«vous avez très bien abordés cet exercice»* ou *«rappelez-vous que l'objectif est de progresser dans le temps»*. L'accent était ainsi placé sur le progrès et la coopération pour parvenir à celui-ci. Dans le programme compétitif, vaincre et être le meilleur du groupe était souligné à travers des commentaires tels que, *«regardez comme Marie fait bien. Elle est un mile devant vous, allez»* ou *«quel groupe est en train de gagner aujourd'hui?»* ou *«regardez si vous pouvez battre le groupe 4 aujourd'hui»*.

De nombreuses recherches ainsi que des méta-analyses ont montré que, dans beaucoup de matières scolaires, la coopération seule et la coopération avec compétition inter-groupe sont plus efficaces que la compétition inter-personnelle ou les structures de but individualistes pour faciliter l'apprentissage et la performance. Les effets ne s'arrêtent pas là. Ils produisent aussi des attitudes scolaires, des affects, et un concept de soi plus positifs. Le programme coopératif, réalisé sur des filles, était d'autant plus indiqué qu'elles préfèrent en général les modes coopératifs d'apprentissage dans les domaines scolaires, et ceci particulièrement aux âges de 8 et 9 ans. Ainsi, un environnement d'apprentissage coopératif peut être à la fois plus efficace et préféré par les participantes.

Les résultats de cette recherche ont montré que les deux programmes d'enseignement (indépendamment de leur caractéristique coopérative ou compétitive) ont augmenté objectivement la condition physique réelle des filles, c'est-à-dire qu'ils ont affecté substantiellement la condition réelle. Aucune différence n'a été constatée entre les deux groupes coopératif et compétitif ce qui signifie que leur effet est identique vis-à-vis de la performance objective. Il n'en est pas de même concernant le concept de soi. Malgré des progrès objectifs similaires pour les deux groupes seul le groupe coopératif a augmenté de manière sensible son concept de soi. Le groupe compétitif enregistre une diminution importante de celui-ci. Par ailleurs, seul le concept de soi d'habileté physique progresse ce qui signifie que l'intervention a eu plus d'effet sur le concept de soi d'habileté physique que sur les autres échelles du concept de soi. L'intervention a eu un effet dans une moindre mesure, sur les concepts de soi d'apparence physique.

Ces résultats ont des implications importantes vis-à-vis de la recherche sur le concept de soi et surtout vis-à-vis de l'intervention en EPS. Ils permettent d'une part de valider empiriquement le caractère multidimensionnel des réponses au concept de soi et d'autre part de vérifier que la valeur physique est fortement corrélée avec le concept de soi d'habileté physique et non avec les autres domaines du concept de soi. Par ailleurs, un programme d'intervention conçu pour influencer le concept de soi d'habileté physique, via une augmentation de la valeur physique réelle des élèves, a un effet important sur le concept de soi d'habileté physique et non sur les autres domaines du concept de soi. Mais la découverte majeure est que les programmes d'éducation physique orientés coopérativement semblent être, comme prédit, plus bénéfiques pour les filles de cet âge que les programmes orientés compétitivement (vers la comparaison sociale). Bien que les deux programmes augmentent la valeur physique, le programme coopératif a un effet beaucoup plus positif sur le concept de soi d'habileté physique. L'explication donnée par Marsh et Peart a été que la nature compétitive du programme forçait les participantes à comparer, à un plus grand degré que le groupe coopératif ou que le groupe contrôle, leurs propres aptitudes physiques avec celles des participantes physiquement les plus capables. Dans une telle situation avec peu de gagnantes et une grande majorité de perdantes, le niveau moyen de concept de soi doit probablement décliner. Nous retrouvons ici l'effet « *gros poisson petit bassin* » décrit par Marsh et Parker (1984). En d'autres termes, cette expérience souligne l'importance du processus de comparaison externe vis-à-vis de la formation du concept de soi et le rôle fondamental joué par le contexte de présentation des tâches ou des exercices dans le développement d'un concept de soi positif. A cet égard, la majorité des écrits dans la littérature anglo-saxonne sur l'éducation physique à l'école élémentaire et sur le sport des jeunes déclarent que les progrès dans les habiletés physiques ainsi que les encouragements pour les tentatives de maîtrise produisent, de manière indubitable, une augmentation du concept de soi et de l'estime de soi chez la plupart des enfants. Et inversement, ils soutiennent que le désir de pratique est lié au développement de l'estime de soi.

L'aspect fondamental de l'étude de Marsh et Peart est que, même si les sujets reconnaissent que leurs performances ont augmenté, leurs concepts de soi peuvent réellement être diminués si les gains de performance sont plus contrebalancés par les changements dans les standards que les sujets utilisent pour s'évaluer eux-mêmes. Si le but de l'intervention est d'augmenter les niveaux de performance, d'affects et de motivation, alors cette situation peut sérieusement détériorer la valeur de l'intervention.

#### b) Expérience sur l'intervention en EPS de Boleda (2004)

Boleda (2004 ; Famose, Boleda, & Peres, 2005) s'est efforcée de concevoir des moyens d'intervention susceptibles d'améliorer la connaissance de soi chez les élèves. Pour ce faire, elle a comparé, lors de deux cycles en EPS - l'un de course de longue durée sollicitant l'endurance, l'autre de musculation sollicitant la force - les effets de deux programmes d'intervention (l'un reposant davantage sur la comparaison temporelle, l'autre sur la comparaison sociale), sur deux domaines du concept de soi physique : l'endurance et la force. Dans un cas, l'enseignant insistait sur la comparaison sociale des élèves entre eux, mettait en évidence les meilleurs, classait les élèves selon leurs performances réalisées, annonçait publiquement les résultats, etc. (climat compétitif). Dans l'autre, l'enseignant insistait sur les progrès de chacun (climat de maîtrise). Le deuxième objectif de sa recherche a consisté à vérifier que le concept de soi n'évoluait que sur les domaines spécifiques. D'où le choix d'activités physiques et sportives fortement saturées dans les domaines de la force et l'endurance : d'un côté la musculation et de l'autre la course de longue durée.

Les principaux résultats de son étude ont permis de montrer qu'à l'intérieur des cours d'EPS on peut très bien obtenir une amélioration significative de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes (par exemple, l'image qu'ils ont de leur capacité à courir longtemps) grâce à une intervention pédagogique. Pour cela il est nécessaire de réunir plusieurs conditions : (1) proposer

une APS fortement saturée sur la dimension du soi mesurée (pour le dernier exemple : la course longue), (2) d'améliorer significativement les performances des élèves dans l'APS pratiquée, et (3) de mettre en place un climat centré sur la maîtrise dont l'un des principes est d'inciter l'élève à comparer ses propres performances dans le temps, plutôt que de se comparer avec les autres. Ce développement du concept de soi est cependant spécifique au domaine travaillé pendant le cours (ici, en l'occurrence, il s'agit du concept de soi d'endurance et celui de force) et non pas global, c'est-à-dire non pas sur tous les autres domaines simultanément. Ce développement de sous-domaines du concept de Soi n'est réellement possible que si l'enseignant n'utilise pas des processus de comparaison externe qui soulignent les déficits plutôt que les progrès. C'est pourquoi, du fait de l'importance du processus de comparaison externe vis-à-vis de la formation du concept de soi, le contexte de présentation des tâches joue un rôle fondamental dans le développement d'un concept de soi positif. Une comparaison sociale poussée à l'extrême peut avoir des effets négatifs sur la formation de celui-ci.

## 2°) Les cadres de références internes : la comparaison entre activités

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. »*

Dans une autre expérience, Boleda (2004) a essayé de vérifier si le fait d'inciter les élèves à comparer leurs performances et leurs notes dans deux APS (à savoir la course de longue durée et la musculation) était susceptible d'affecter l'évolution de leur concept de soi dans ces deux activités. Selon Marsh, l'image que l'élève a de lui-même dans une activité dépend non seulement des performances qu'il réalise dans celle-ci, mais également de celles qu'il réalise dans d'autres. Dans le cas présent, il était attendu qu'un élève très bon en course longue et assez bon en musculation ait tendance à se sentir plus faible dans cette dernière activité qu'un autre élève qui réaliserait des performances similaires en musculation mais qui serait très faible en course longue. Malgré des performances identiques en musculation, le premier élève a tendance à se dévaluer dans cette activité parce que ce n'est pas celle où il excelle contrairement au second qui lui aura tendance à se surévaluer dans l'activité où il est le meilleur. Les résultats tendent à corroborer cette hypothèse. Il est donc possible de faire évoluer positivement certaines dimensions du CDS physique des élèves en EPS, en jouant sur les cadres de référence à la fois externe et interne des élèves, et en respectant un certain nombre de conditions.

### 2.3.3. L'interprétation des résultats antérieurs (attributions causales).

Les résultats obtenus lors de compétitions antérieures ou lors de tentatives antérieures sur la tâche, affectent aussi le concept de soi. À première vue, on pourrait penser que les succès répétés augmentent celui-ci dans les domaines concernés et qu'inversement il diminue en fonction des échecs successifs. Mais, contrairement à cette idée, ce sont moins les résultats en

tant que tels qui agissent sur le concept de soi que la manière dont l'élève les interprète, les analyse et les explique. A ce propos, il est nécessaire d'insister sur ce qui constitue l'orientation centrale de la psychologie cognitive actuelle, à savoir l'importance qu'elle accorde à l'interprétation des événements et non aux événements eux-mêmes. Dans cette perspective, c'est l'interprétation de la réalité plutôt que la réalité elle-même (c'est-à-dire les succès ou les échecs) qui influence le plus directement le concept de soi et comme nous le verrons par la suite pour l'estime de soi. La recherche sur les attributions causales fournit le meilleur exemple de cette orientation. Il s'agit là d'un type particulier de croyance concernant la manière dont les élèves perçoivent et interprètent leurs résultats. Cette analyse les amène à rechercher les causes de ceux-ci afin de satisfaire fondamentalement leur besoin de comprendre. Selon Weiner (1986), les causes évoquées peuvent être nombreuses et variées. Les attributions les plus communes faites dans ce genre de situation sont, par exemple, «*J'ai réussi parce que je suis habile*», «*J'ai réalisé une mauvaise performance parce que je ne suis vraiment pas doué pour ce sport*», «*Je ne me suis pas suffisamment entraîné*». D'autres causes peuvent être aussi évoquées: «*J'ai eu de la chance*», «*La tâche était facile*», «*L'entraîneur nous a mal préparés*», «*Mon ami ou mes parents m'ont bien aidé à me préparer*», «*Je ne me sentais pas bien*», «*J'étais fatigué*», «*J'étais mort de faim*», etc. Parfois, les attributions pour les mauvaises performances sont souvent présentées comme des excuses: «*J'étais fatigué*», «*J'étais préoccupé par l'examen que je devais passer le lendemain*», «*J'avais des problèmes de santé*».

Il est important de signaler que ces attributions sont les causes perçues par l'individu. Elles peuvent être ou ne pas être les causes réelles. Quand un jeune gymnaste conclut qu'il n'a pas bien réussi lors d'une compétition parce qu'il manque d'aptitude pour ce sport, alors c'est cette attribution perçue qui produira une conséquence psychologique (baisse de la confiance en soi) et une conséquence comportementale (moins d'investissement à l'avenir dans ce sport), indépendamment du fait que celle-ci soit la cause réelle ou non de l'événement (il pouvait ne pas s'être suffisamment entraîné, l'exercice à réaliser était très difficile, etc.). De cette façon, la théorie de l'attribution est une théorie qui donne la préséance à la construction de la réalité de l'individu, et non à la réalité en elle-même, ce qui la situe dans la même perspective que les autres théories constructivistes de la cognition et de l'apprentissage (par exemple, celles de Bruner, Piaget et Vygotsky). Par conséquent, bien que l'on puisse se poser la question de la précision des attributions faites par les élèves, dans une perspective motivationnelle, la précision d'une attribution n'est pas déterminante pour qu'elle ait des conséquences psychologiques et comportementales.

Comment les attributions agissent-elles sur le concept de soi ? En réalité, ce ne sont pas les attributions elles-mêmes, dans leur expression concrète, qui contribuent à la dynamique de construction du concept de soi. Leur action découle, selon Weiner (1986), de leur classification sur différentes dimensions. Ce sont ces dernières qui fournissent leur signification psychologique vis-à-vis du concept de soi. Les principales dimensions que nous allons décrire brièvement sont les suivantes:

- le locus de causalité;
- la stabilité;
- la contrôlabilité.

### 1°) La dimension locus de causalité

Elle considère les causes selon qu'elles sont perçues comme étant internes ou externes à l'individu. Par exemple, l'habileté et l'effort peuvent être, tous les deux, classifiés comme étant des causes internes, tandis que la difficulté de la tâche et la chance peuvent être classifiées comme étant des causes externes.

## 2°) La dimension stabilité

Elle considère les causes perçues selon qu'elles sont fixes et stables ou selon qu'elles sont variables et instables à travers les situations et le temps. L'effort est habituellement considéré comme instable et l'habileté comme stable. En revanche, la difficulté de la tâche et la chance diffèrent aussi en termes de stabilité: la chance est habituellement perçue comme instable et la difficulté de la tâche comme stable.

## 3°) La dimension contrôlabilité

Elle fait référence au degré de contrôle qu'un individu peut exercer sur une cause. Prenons par exemple l'aptitude et l'effort. La plupart des individus considèrent l'effort comme une cause sur laquelle ils ont un contrôle volontaire, tandis que l'aptitude (la souplesse ou la coordination globale du corps) est généralement perçue comme étant une cause sur laquelle ils n'ont quasiment aucun contrôle (Weiner, 1986).

La théorie de l'attribution suppose donc que, même s'il peut y avoir un nombre infini d'attributions concrètes, celles-ci peuvent être catégorisées en fonction de ces trois dimensions. Par conséquent, dans le cas d'un jeune sportif évoquant en gymnastique de faibles aptitudes pour expliquer sa mauvaise performance («*Je ne suis pas doué pour ce sport*»), la catégorisation normative que l'on doit faire de cette attribution est la suivante: elle est stable (cette basse aptitude reste la même dans le temps), elle est interne à l'élève et elle n'est pas contrôlable par lui (il ne peut pas faire grand chose pour changer ses aptitudes en gymnastique). Cette attribution à un manque d'aptitude aura pour conséquence une baisse sensible de son concept de soi car, l'aptitude étant stable, c'est-à-dire ne pouvant changer dans le temps, elle entraînera dans le futur les mêmes résultats, d'autant plus que le sportif ne peut rien faire pour y remédier (aspect non contrôlable).

On décèle immédiatement ici un certain nombre de possibilités d'interventions de la part de l'enseignant. Il peut faire en sorte de convaincre l'élève d'attribuer toujours l'échec à des causes externes, par exemple à la difficulté de la tâche, ou à des causes internes, mais dans ce cas passagères et contrôlables, par exemple le manque d'effort. Il doit toujours insister sur des causes transitoires, non personnelles et particulières, et inversement pour les succès.

Les attributions causales consécutives à un succès ou à un échec ont des implications importantes vis-à-vis du concept de soi. 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, 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). 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.

### 2.3.4. Les évaluations renvoyées par les autres significatifs

Comment font les personnes pour savoir si elles ont réussi et dans quelle mesure, si elles ont les qualités qu'elles désirent ? Une réponse très influente à cette question a été donnée par le sociologue Cooley en 1902. Pour lui, les autres significatifs constituent un miroir social que l'individu regarde et dans lequel il détecte leurs opinions sur lui-même. Notre sentiment de valeur générale en tant que personne représente l'incorporation des attitudes que nous croyons que les autres adoptent vis-à-vis de nous. Sa métaphore du soi miroir fait référence à cette conception que le soi constitue les évaluations reflétées des autres significatifs qui représentent le miroir dans lequel nous nous regardons pour une information concernant nous-mêmes.

L'auteur prétend donc que nous sommes ce que les autres pensent de notre apparence, de notre caractère, de nos faits et gestes. L'individu finit par intégrer et s'approprier ces jugements. Nos évaluations de notre propre valeur sont basées sur les jugements que nous imaginons que les autres font de nous. De plus, nos conjectures sur ces jugements dépendent des qualités que nous considérons chez ces autres personnes. Nous anticipons que les personnes vertueuses ou pleines de succès nous jugeront plus âprement que celles qui manquent de ses attributs. En d'autres termes, ce qui façonne notre concept de soi ce ne sont pas nos réussites objectives, objectivement et directement évaluées, mais le jugement anticipé de ces réussites par les autres personnes. Et selon si ces autres personnes sont elles-mêmes très compétentes, nos propres succès seront moins impressionnants.

Cooley, cela doit être rappelé, a mis l'accent en particulier sur ce que nous imaginons que les autres pensent de nous : *« nous imaginons, et en imaginant nous partageons, les jugements de l'autre esprit »* et (p. 152). En d'autres termes, nos suppositions sur ce que les autres personnes pensent de nous sont dérivées de la manière dont ils nous traitent réellement. Néanmoins, ces deux choses ne sont pas nécessairement les mêmes.

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 personnes en viennent souvent à se considérer elles-mêmes telles qu'elles sont vues par les autres. Il fait état de nombreuses recherches appuyant cette hypothèse. Harter (1985) identifie de son côté 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.

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 (Wigfield, Eccles, Mc Iver, Reuman & Midgley, 1993) trouvent que les mères ont un impact plus fort que les pères sur les comportements, les croyances et les attitudes des enfants.

### 3. L'estime de soi

#### 3.1. Définition

Dans l'usage commun, l'estime de soi signifie avoir une opinion favorable de soi-même. Nombreux sont les auteurs qui ont donné des définitions allant toutes dans ce sens. Par exemple, pour Rogers, 1951, ce terme fait référence : *« au degré selon lequel un individu s'aime, se valorise et s'accepte lui-même »* (Rogers, 1951). De même Rosenberg (1965) a proposé une définition de l'estime de soi qui la considère comme étant une sorte d'attitude. Le concept d'attitude, un concept clé dans les sciences sociales, est défini principalement en termes de réaction émotionnelle ou évaluative ; elle constitue notre réaction d'approbation ou de désapprobation, d'amour ou de désamour, pour des pratiques sociales, des habitudes de

comportement, des catégories de personnes, des politiques, des figures publiques etc. Et c'est dans ce sens que Rosenberg a considéré l'estime de soi comme une attitude évaluative envers le soi :

*«L'estime de soi, comme nous l'avons noté, est une attitude positive ou négative envers un objet particulier, à savoir, le soi... Une haute estime de soi, telle qu'elle est reflétée dans les items de notre échelle, exprime le sentiment qu'on est «suffisamment bien». L'individu sent simplement qu'il est une personne de valeur ; il se respecte lui-même pour ce qu'il est, mais il ne reste pas en stupéfaction vis-à-vis de lui-même ni n'attend pas des autres qu'ils restent stupéfaits par lui. Il ne se considère pas nécessairement lui-même comme supérieur aux autres.»* (Rosenberg, pp. 30-31).

Une définition de l'estime de soi proposée par Campbell (1984) résume bien toutes ces idées:

*«L'estime de soi est la conscience d'être quelqu'un de bien»* Campbell (1984, p.9).

«Bien» dans ce cas, est phénoménologiquement défini par l'individu et peut faire référence par exemple aux habiletés, à l'esprit ou même aux biens matériels. Noter que «bien» dans cet exemple n'implique pas nécessairement un code moral quelconque et en fait peut être basé sur des caractéristiques sociales négatives. Par exemple, l'habileté à être volontairement brutal dans des sports comme le hockey, le rugby, etc. peut être considéré comme nécessaire pour une acceptation à l'intérieur de l'équipe et peut fournir une source principale d'estime de soi pour un membre aspirant en faire partie. Posséder une estime de soi, alors, est simplement le sentiment que «je suis une personne OK» dépendant des termes de référence utilisés pour définir le «OK». Bref l'estime de soi est une évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne ou encore l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction de lui-même.

## 3.2. Comment se construit l'estime de soi ?

Si l'objectif éducatif est d'augmenter l'estime de soi des élèves, une compréhension claire des processus qui la détermine est indispensable. D'où l'importance capitale d'avoir une théorie qui identifie clairement ses déterminants et ces implications potentielles.

### 3.2.1. L'estime de soi est un jugement évaluatif : elle reflète la discrédance perçue entre le soi réel et un état de soi idéal

Une des réponses les plus fondamentales à tout objet est l'évaluation. Les jugements évaluatifs reflètent le degré selon lequel nous répondons aux choses comme étant bonne ou mauvaise, aimable ou détestable, positive ou négative, etc. De tels jugements sont extrêmement importants pour distinguer les objets, les personnes, les idées, les choses, où les endroits. Lorsque les réponses évaluatives sont associées à son propre soi, on parle d'estime de soi. L'estime de soi est une réponse évaluative envers le soi. Cette réponse évaluative implique des jugements de bon - mauvais. Comment peut concevoir la nature de cette réponse évaluative?

#### 1°) Une tradition théorique qui remonte à Williams James

La tradition théorique concernant la nature de l'estime de soi, remonte à plus d'un siècle. C'est d'ailleurs dans le prolongement de cette tradition que nous allons situer notre analyse. William James, dès les années 1890, fut le premier à suggérer que l'estime de soi est le résultat d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi actuel (le concept de soi dont nous avons parlé précédemment) et une valeur de référence interne (un standard auto-évaluatif : le soi idéal).

*«Ainsi nous nous estimons dans ce monde exactement d'après ce que nous prétendons être et prétendons faire; nous prenons ici pour mesure de notre valeur le rapport qu'il y a entre les*

*résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir. Cela nous donne une fraction dont nos prétentions fournissent le dénominateur et nos succès le numérateur, soit,*

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

*On peut augmenter cette fraction en diminuant le dénominateur tout aussi bien qu'en augmentant le numérateur.» (James, 1890, p. 296)*

L'estime de soi est ainsi une évaluation résumée qui reflète le degré selon lequel la 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 contribuera à posséder une basse 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 - la manière dont une personne s'évalue généralement elle-même - découle directement de la somme totale de ces comparaisons succès/aspirations. En d'autres termes, l'estime de soi reflète la discrédance perçue entre le soi réel et un état de soi idéal

La simplicité élégante de cette notion contient quelques implications intéressantes. L'estime de soi peut être augmentée en atteignant de plus grands succès et être maintenue en évitant les échecs, mais elle peut aussi être accrue en adoptant des buts moins ambitieux ou changeant l'importance que l'on accorde à ces buts. Cette notion fait aussi la prédiction importante que l'estime de soi ne peut pas être prédite purement et simplement à partir des niveaux objectifs de succès qu'une personne atteint. Ce qui est important ce sont si ces succès sont pertinents aux aspirations. Ainsi, pour l'observateur extérieur, des personnes particulières peuvent indiscutablement fortement réussir, être largement admirées pour leurs réussites, et cependant ces mêmes personnes peuvent avoir une opinion très négative d'elles-mêmes parce que ces réussites sont soit non pertinentes à leurs prétentions soit s'en écartent fortement.

Les personnes peuvent croire fermement qu'elles sont très bonnes ou très mauvaises dans certaines activités, et cependant n'expérimenter aucune augmentation ou diminution correspondante dans leur estime de soi. Il ne suffit pas, par exemple, 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 basse 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 image de soi. Quelques personnes peuvent même être fières d'être des mauvais musiciens. Cette perception devient intégrée à leur image de soi, et ils peuvent prendre plaisir à découvrir des opportunités pour prouver qu'ils sont déficients dans les habiletés musicales. En revanche, si l'enseignant lui suggère qu'il est un mauvais joueur de football, il répondra probablement de façon parfaitement négative. Être un joueur efficace est probablement quelque chose d'important pour son image de soi et il réagira probablement de manière défensive à toute menace sur celle-ci.

Un autre point à noter dans la définition de William James est que l'estime de soi est considérée comme un phénomène affectif : c'est-à-dire, qu'elle est vécue comme un sentiment ou une émotion. Ceci signifie que, comme tous les états affectifs, elle a une qualité d'expérience positive ou négative. Autrement dit, elle est quelque chose que la personne aime et désire avoir en plus (de la fierté) ou quelque chose que la personne n'aime pas et veut être débarrassée (de la honte).

Le fait que l'estime de soi soit décrite comme ayant le caractère d'un ratio suggère deux points importants. La première est qu'un ratio implique une série de composants identifiables. Le dénominateur de cette formule existentielle représente nos valeurs, nos buts, et nos aspirations (prétentions). Nos comportements (succès) constituent le numérateur, indiquant que ce que nous faisons dans différents domaines a des conséquences sérieuses sur la manière dont nous nous connaissons et nous expérimentons nous-mêmes.

## 2°) Une tradition toujours actuelle

Des conceptions similaires ont été proposées par Rosenberg (1979) et Coopersmith (1967). Selon Rosenberg, l'estime de soi reflète la discrédance perçue entre un état de soi actuel d'un individu et un état de soi idéal ou désiré : *«ce n'est pas simplement si une personne pense qu'elle est bonne par rapport à une qualité quelconque qui compte, mais combien elle veut être bonne»* (Rosenberg, 1979, p. 342). Il a aussi suggéré que l'auto-évaluation survient par rapports à des standards évaluatifs. Les individus peuvent être fortement sélectifs dans leur choix des standards auto-évaluatifs ; cependant, Rosenberg a fait l'hypothèse d'une motivation universelle pour sélectionner les standards qui assureront un niveau adéquat d'estime de soi. Une position similaire a été avancée par Coopersmith (1967) : il a suggéré que l'estime de soi reflète l'évaluation de plusieurs aspects du soi, chacun mesuré contre l'environnement des aspirations personnelles de l'individu.

Nous pouvons résumer ce qui précède par une formule de Campbell : *«L'estime de soi peut être définie comme le degré de correspondance entre l'idéal de l'individu et le concept actuel de lui-même»* (Campbell, 1984, p. 3).

Rappelons que la notion de concept de soi fait traditionnellement référence aux descriptions, aux dénominations et surtout aux représentations qu'un individu se fait de lui-même, telles que ses attributs physiques, ses caractéristiques comportementales, ou ses qualités émotionnelles. C'est une connaissance de l'individu sur le soi (par exemple, *«Je suis bon en gym»*), tandis que l'estime de soi est la manière dont l'individu se sent sur les différents attributs du soi (par exemple *«Je suis heureux de la manière dont je suis»*).

Cette distinction a des implications importantes pour la compréhension de la manière dont les concepts de soi des personnes motivent leur comportement. Nous verrons par la suite que les personnes cherchent à maximiser leur estime de soi générale en poursuivant des activités qui font qu'ils se perçoivent comme étant bons et évitent celles qui les font se percevoir comme mauvais. Cette formule indique aussi que l'estime de soi peut être améliorée soit par l'élévation de son concept de soi actuel soit en réduisant son concept de soi idéal.

Pour Harter (1986, 1987) l'estime de soi générale (ou valeur de soi globale) résulte de la relation entre sa propre compétence et ses propres aspirations à être compétent. Si l'on réussit dans des domaines jugés importants pour le soi une haute estime de soi s'en suivra. Si on ne réussit pas dans des domaines jugés importants, une basse estime de soi en résultera.

Une autre approche récente de l'estime de soi perpétue la tradition instaurée par William James. Il s'agit de la théorie de la discrédance de soi de Higgins (1989). Cette théorie fait une distinction à l'intérieur du système de soi entre le soi réel (représentation des attributs que les personnes croient qu'ils possèdent actuellement; autrement dit l'ensemble des ressources actuelles de l'élève p.ex. le type, la qualité, et la quantité des relations avec ses pairs) et le soi idéal (représentation des attributs qui peuvent être idéalement possédés c'est-à-dire, les espoirs et les désirs qu'ils adoptent pour eux-mêmes ou qu'ils croient que les autres adoptent pour eux).

Les études menées avec les adultes ont montré que les discrédances entre le soi réel et le soi idéal était fortement associées à des émotions négatives telles que les sentiments de tristesse, de désappointement et de découragement, émotions négatives qui sont généralement associées au sentiment de rejet. Par exemple, le fait de ne pas avoir de meilleur ami, d'être mal accepté par les pairs et d'avoir une mauvaise qualité d'amitié est associé à des sentiments de solitude,

d'isolement. Ces émotions découlent de la discrédance entre le désir d'avoir de meilleures relations avec les pairs et le manque de relations désirées avec ceux-ci.

### 3°) Validation expérimentale

Pour appuyer l'affirmation que l'estime de soi reflète le ratio des succès aux aspirations, il y a les découvertes de la recherche suivantes. Dans la perspective de James, il est critique que les mesures de l'estime de soi évaluent à la fois le degré selon lequel chaque attribut du soi actuel est perçu comme s'écartant d'une valeur de référence (par exemple, le soi idéal) et l'importance que revêtent les attributs du soi actuel. Ainsi lorsqu'on demande à des sujets de lister les attributs qu'ils pensent posséder actuellement (le soi actuel) et les attributs qu'ils aimeraient idéalement posséder (soi idéal), plus il y a d'écart entre les deux listes, plus les sentiments négatifs vis-à-vis de soi sont grands. Ensuite, les enfants et les adultes qui placent une haute importance sur ces aspects du soi dans lesquels ils brillent et une basse importance sur les aspects du soi sur lesquels ils réussissent pauvrement ont plus de sentiments favorables vis-à-vis d'eux-mêmes que ceux qui font l'inverse. Troisièmement, les fluctuations d'un jour à l'autre des auto jugements de compétence correspondent à de plus grandes fluctuations dans les sentiments globaux d'estime de soi chez les individus qui placent une importance considérable sur être compétents que ceux qui ne le font pas.

#### 3.2.2. Estime de soi et affect

Nous avons défini l'estime de soi comme étant une réponse évaluative envers le soi. Une réponse évaluative implique comme nous l'avons dit des jugements de bon - mauvais. De tels jugements peuvent être de nature émotionnelle dès qu'il s'agit du soi. L'émotion semble être un élément que l'on rencontre partout lorsque l'évaluation de soi est en question. Les mesures de l'estime de soi corréleront fortement avec des variables affectives. L'estime de soi montre une association positive avec la satisfaction de la vie, avec l'affect positif, et une association négative avec l'anxiété, l'impuissance et la dépression. Néanmoins, nous devons prendre garde de ne pas égaliser l'estime de soi avec l'affect. Rappelons que les corrélations révèlent peu sur la nature d'une association. Les corrélations peuvent indiquer que l'estime de soi et l'affect sont des facettes du même construit sous-jacent. Elles peuvent refléter un état des choses dans lequel l'affect cause l'estime de soi ou dans lequel les changements dans l'estime de soi cause des changements dans l'affect. De plus, l'estime de soi et les variables affectives comme l'humeur sont conceptuellement distinctes. Notre propre humeur peut changer avec les circonstances bien en que notre propre évaluation de soi reste constante.

L'affect est clairement associé à l'évaluation de soi. Les changements dans l'estime de soi paraissent être inévitablement associés à l'affect et l'émotion. De plus, comme nous le verrons ci-dessous ces changements affectifs peuvent être cruciaux dans l'instigation des comportements protecteurs de l'estime. Ainsi, bien que l'estime de soi et l'émotion ne soient pas identique, l'émotion tend à jouer un rôle crucial dans l'expérience phénoménologique de l'estime de soi aussi bien que dans sa régulation.

Leary et Downs (1995) argumente que l'affect est une partie de l'estime de soi : *«précisément parlant, les individus ne souffrent pas d'émotions négatives parce que leur estime de soi est endommagé. Plutôt, une estime de soi diminuée et l'affect négatif sont des co-effets d'un même système »* (ibid., p. 134). Nous verrons par la suite, lorsque nous aborderons la question de la fonction de l'estime de soi, quel est son rôle précis ?

#### 3.2.3. Estime de soi état estime de soi trait

Un autre aspect intéressant de la description de James est qu'un ratio exprime une relation dynamique plutôt que statique : si chaque composant change, alors l'expression où le résultat change, aussi. Dans cette logique, l'estime de soi peut être altérée par des changements de ce qui

survient à chaque niveau (modifier ses aspirations personnelles ou la fréquence de ses succès). Ce dernier aspect soulève une autre question importante relative à l'estime de soi. Elle 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 particulièrement insisté sur les 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.

### **3.3. Les éléments constitutifs de l'estime de soi : Au niveau du numérateur**

Pour résumer la tradition de James concernant l'estime de soi, nous pouvons dire que c'est quelque chose qui est affectif (soulignant les sentiments), orientée vers la compétence (elle dépend de l'efficacité de ses propres actions), et est dynamique (ouverte aux changements). Dans la logique de la conception de l'estime de soi comme un ratio, son niveau dépend de ce qui se passe aussi bien au niveau du numérateur qu'à celui du dénominateur. Nous décrivons maintenant les influences qui agissent sur chacun des éléments de la fraction.

En principe, il y a deux façons d'élever l'estime de soi au niveau du numérateur. La première est d'augmenter les succès réels. Mais les choses sont loin d'être aussi faciles car il n'est pas aisé de définir ce qu'est le succès notamment lorsqu'il s'agit d'apprécier non pas des scores mais des qualités compétence, responsabilité, amabilité, etc. La seconde est de se mentir à soi-même, à se flatter, à se tromper pour maintenir une conception flatteuse de soi. Examinons tour à tour ces deux voies.

#### **3.3.1. Les succès réels**

La première est de réussir dans les domaines jugés importants pour soi. Quand un élève réussit à l'école et que sa vie sociale se déroule bien, il n'y a pas beaucoup de danger pour son estime de soi. Bien qu'il faille encore définir ce qu'est le succès et surtout comment il contribue à l'estime de soi. Les choses sont loin d'être simples dans ce domaine comme en témoigne les différentes manières dont se forme le concept de soi que nous avons passées en revue dans la première partie de ce document. Ainsi, il est possible que quelques élèves puissent soutenir une estime de soi supérieure à celle des autres en obtenant plus de succès, même sans forcément avoir des talents supérieurs.

### 3.3.2. La tromperie de soi

Malheureusement la vie scolaire et sociale ne coopère pas toujours et chacun fait l'expérience de reculs périodiques, d'échecs, de rejets, de conflits interpersonnels, et autres événements qui portent des coûts pénibles à son sentiment de valeur de soi. C'est là qu'intervient un autre moyen de maintenir l'estime de soi au niveau du numérateur : celui qu'on appelle «*la tromperie de soi*». Cette expression signifie que les personnes se dupent elles-mêmes de façon systématique pour maintenir des illusions confortables, flatteuses sur soi. Lorsque cette déformation se traduit systématiquement par une perception plus positive que la réalité, on parle de «*biais d'autocomplaisance*» ou encore «*d'illusions positives*». Autrement dit, les illusions positives désignent la tendance chez les personnes à expliquer et surtout à interpréter leurs résultats, jugements et perceptions d'elles-mêmes ou des autres d'une manière très favorable du point de vue du soi et ce, indépendamment de critères objectifs. Dans un article fameux, Anthony Greenwald (1980), un psychologue social, a caractérisé les êtres humains comme étant de manière inhérente «*totalitaires*». De la même manière qu'un gouvernement totalitaire contrôle l'information qu'il donne à ses citoyens pour qu'ils le perçoivent d'une façon désirée particulière, l'ego fabrique et révisé l'information de façon à préserver l'image désirée de lui-même. Au lieu de faire un contrôle des «*dégâts*» pour mettre les échecs et les indiscretions du gouvernement dans la meilleure lumière possible, l'ego totalitaire fabrique, et révisé la vérité pour cacher l'effet regrettable vis-à-vis de lui-même.

Nous allons présenter brièvement les travaux sur ce type de distorsion auquel la recherche scientifique s'est particulièrement intéressée ces dernières années, à savoir ce qu'on appelle les «*biais d'autocomplaisance*» ou encore «*illusions positives*». Que doit-on entendre par là? Les croyances prennent l'appellation de «*biais*» dès lors que la déviation par rapport à la réalité est quasi systématique, et que cette dernière peut être démontrée par rapport à des standards objectifs. Prenons l'exemple de ce que l'on appelle le «*biais autocentré*». Si l'on demande à deux joueurs de double en tennis quelle a été leur contribution respective pour la victoire de leur équipe, la plupart d'entre eux n'hésiteront pas à considérer leur part de responsabilité comme étant plus importante que celle de leur partenaire.

Lors d'une revue de la littérature sur les biais ou «*d'illusions positives*», Taylor et Brown (1988) ont défendu l'idée qu'ils correspondent à une mise en valeur du soi. Ils sont, selon eux, adaptatifs parce qu'ils paraissent promouvoir des critères associés à la santé mentale. Ils correspondent au besoin de se percevoir favorablement, au désir d'obtenir des feed-back positifs sur soi. Les individus cherchent ainsi à maintenir la conception de soi la plus favorable possible. Ils veulent se protéger des événements négatifs susceptibles d'altérer ou affecter leur estime de soi et, occasionnellement, essayer d'élever leur estime de soi au-dessus de son niveau actuel. En bref, les individus paraissent posséder un motif de valorisation de soi - une pulsion psychologique pour maintenir, protéger, et rehausser leur estime de soi.

Les données scientifiques actuelles, dont nous présenterons certaines ci-dessous, précisent que ces biais d'autocomplaisance ou illusions positives sont fortement répandus et ce, dans des domaines très différents. Ils peuvent, par ailleurs, revêtir des formes très diverses. C'est donc précisément à cette diversité que nous allons nous intéresser maintenant en passant brièvement en revue les différents domaines dans lesquels a pu être constatée la présence de tels biais. Il s'agit de la perception de soi, de la comparaison avec les autres, de la perception du futur, de la perception de contrôle et de l'interprétation des résultats. Dans ce dernier cas, on parlera de biais attributionnel d'autocomplaisance.

#### 1°) Biais d'autocomplaisance et description de soi.

La recherche suggère que les perceptions que les personnes entretiennent vis-à-vis d'elles-mêmes sont souvent exagérément positives par rapport à leurs talents et habiletés sociales réels. Si on leur demande, par exemple, de décrire les attributs positifs et négatifs qui les caractérisent personnellement, elles ont tendance à juger, de manière quasi systématique, les traits positifs

comme étant plus caractéristiques de leur personne, comparativement aux attributs négatifs (Taylor & Brown, 1988). Elles ont tendance ensuite à percevoir leurs attributs négatifs comme étant des défauts tout à fait communs et peu significatifs tandis que leurs attributs positifs sont, eux, considérés comme étant rares et donc fortement distinctifs socialement. Cette idée d'une distorsion dans la perception de soi a été mise en évidence dans un certain nombre d'études qui ont effectivement pu démontrer la qualité illusoire des perceptions du soi en les comparant avec les jugements faits par des observateurs extérieurs. Par exemple, des chercheurs ont observé des élèves de collège qui accomplissaient un travail d'interaction de groupe. Le but des chercheurs était d'évaluer objectivement chaque sujet selon un certain nombre de dimensions de la personnalité (e.g., camaraderie, compétence, assurance). Dans le même temps, les sujets devaient s'évaluer eux-mêmes sur chacun de ces attributs. Les résultats ont montré que les évaluations faites par les élèves étaient significativement plus positives que celles des observateurs, ce qui corrobore l'idée d'un biais d'autocomplaisance dans les appréciations de soi. De plus, il semblerait que les élèves aient tendance à faire beaucoup plus état à un auditoire de leurs attributs positifs comparativement aux attributs négatifs.

#### 2°) Biais d'autocomplaisance et mémoire.

La plupart des personnes se remémorent plus difficilement les informations en rapport avec l'échec que celles qui ont traités au succès. De même, elles tendent à se rappeler la performance sur la tâche comme étant plus positive qu'elle ne le fut réellement. Par ailleurs, elles évincent plus aisément les résultats ou événements négatifs de leur mémoire. Il semblerait qu'elles aient également tendance, lorsque de tels souvenirs sont malgré tout ravivés, à en parler, avec le recul, de manière beaucoup plus positive et, surtout, à en amoindrir les conséquences affectives.

#### 3°) Biais d'autocomplaisance et habileté.

Les sportifs ont tendance à considérer que tous les résultats positifs qu'ils rencontrent sont de bons révélateurs de leur habileté ou compétence tandis que ceux où ils échouent sont perçus comme peu indicatifs de leur habileté réelle. C'est l'exemple, au basket-ball, de l'élève qui s'estime très compétent dans cette activité alors qu'il dribble systématiquement sans jamais prendre la moindre information sur le placement de ses partenaires à qui l'on va interdire d'utiliser momentanément le dribble afin qu'il règle ses soucis de prise d'information. Il est probable que cet élève se retrouve subitement en situation d'échec et que, de ce fait, il déclare que cette situation d'apprentissage n'est en rien comparable à l'activité basket-ball telle qu'il se la représente et que, par conséquent, cet exercice ne remet en aucun cas en cause la croyance qu'il peut entretenir sur le fait qu'il s'estime bon basketteur. De plus, les domaines dans lesquels les individus ne se sentent pas compétents sont perçus comme étant moins importants que ceux dans lesquelles ils se perçoivent comme compétents (Campbell, 1986). Nous reviendrons sur ce dernier point plus longuement par la suite.

#### 4°) Biais d'autocomplaisance et comparaison sociale.

Les croyances positives que les personnes entretiennent vis-à-vis d'elles-mêmes sont aussi parfois quelque peu irréalistes ou illusoire lorsqu'il s'agit de comparaisons avec autrui (Taylor & Brown, 1988). En effet, elles tendent souvent à se considérer comme étant «*meilleures*» que les autres. En premier lieu, ces personnes estiment que leurs attributs positifs sont plus descriptifs de leur personnalité que pour la personne moyenne et, inversement, que leurs attributs négatifs sont moins descriptifs de leur personnalité que pour la personne moyenne. C'est bien parce qu'il est impossible pour la plupart des personnes d'être meilleures ou moins vulnérables que la moyenne des autres personnes que ces perceptions positives fortement biaisées peuvent être considérées comme étant de nature irréaliste et illusoire. Ensuite, elles ont tendance, non seulement à sélectionner stratégiquement leur cible, mais également et surtout à

sélectionner la dimension de comparaison sur laquelle elles sont convaincues de pouvoir faire la démonstration de leur supériorité par rapport à autrui (Tesser, 1988). Prenons l'exemple d'un élève qui, au tennis de table, choisit d'affronter un camarade qu'il sait nettement plus faible que lui (i.e., le choix de la cible), ce qui lui garantit l'opportunité de pouvoir se valoriser. Quant au choix de la dimension de comparaison, il s'agirait, en natation par exemple, de l'élève bon nageur qui choisit d'affronter un autre bon nageur mais dans une nage particulière, par exemple le dos crawlé, parce qu'il sait que cette nage constitue précisément le point faible de son adversaire. Cet exemple illustre le fait que les individus tendent aussi à utiliser leurs propres qualités positives comme standard pour évaluer les autres, s'assurant ainsi virtuellement une comparaison favorable par rapport à eux. Enfin, toujours par rapport aux autres, lorsque que ces derniers réussissent ou échouent, ils leur donnent moins de crédits pour leur succès et plus de blâmes pour l'échec qu'ils ne le font pour eux-mêmes.

#### 5°) Biais d'autocomplaisance et évaluation du futur.

Les personnes ont aussi tendance à évaluer le futur de manière biaisée. Elles croient souvent qu'elles feront, davantage que leurs pairs, l'expérience d'événements positifs dans le futur et ce dans divers domaines qui dépassent très largement le cadre de la pratique sportive : réussir un examen, obtenir un poste particulier, gagner de l'argent, etc. Inversement, elles pensent qu'elles seront beaucoup moins sujettes aux événements négatifs toujours en comparaison avec leurs pairs : accident de voitures, blessure, maladie, etc. Sur une variété de tâches, les prédictions des sujets sur les événements futurs ont ainsi tendance à correspondre étroitement avec ce qu'ils aimeraient leur voir arriver ou à ce qui est socialement désirable, plutôt qu'à ce qui est objectivement probable.

#### 6°) Biais d'autocomplaisance et perception de contrôle.

Enfin, les distorsions relatives à leurs traits de personnalité et le recours à des comparaisons sociales favorables ne sont pas les seuls facteurs utilisés par les personnes pour se valoriser. Elles peuvent également surestimer leur degré de contrôle sur des événements pourtant fortement déterminés par la chance, ce qui génère chez eux ce que l'on appelle une «*illusion de contrôle*».

Indubitablement, alors, l'autre moyen de maintenir une haute estime de soi implique l'utilisation de différents modes de pensées qui favorisent une évaluation positive de soi. Bien que ces illusions et distorsions puissent se démarquer de la vérité, elles semblent aider les personnes à se sentir bien, à rebondir après un malheur, et avoir confiance pour entreprendre des projets ambitieux. En réalité, la recherche suggère que les personnes qui montrent toutes ces biais sont en général un groupe de personnes exceptionnellement heureuses. Par ailleurs, les personnes déprimées semblent manquer de ces biais et considérer le monde d'une façon beaucoup plus précise, non biaisée, qui est plutôt un avertissement triste d'être en contact avec la réalité! Le caractère adaptatif de ces illusions positives semble néanmoins sérieusement remis en cause aujourd'hui.

### 3.3.3. Les sources des différences dans le niveau d'estime de soi trait au niveau du numérateur

Logiquement on pourrait penser qu'une basse estime de soi est l'opposé d'une haute estime de soi, et pourrait signifier ainsi avoir une conception négative, non flatteuse de soi. En pratique, cependant, relativement peu de personnes sont fermement convaincues qu'elles sont mauvaises. La plupart des chercheurs définissent la basse estime de soi comme quiconque a un score dans la moitié basse ou dans le tiers bas d'un échantillon de scores sur l'échelle d'estime de soi. Un examen de ces scores montre que habituellement ils sont au milieu de la rangée des scores possibles, parce que presque personne ne score sur l'extrémité du bas. En d'autres termes, en

réponse à une question de l'échelle d'estime de soi telle que «*est-ce que vous vous sentez souvent inférieur à la plupart des autres personnes ?*» Une personne à haute estime de soi répondra «*jamais*» tandis qu'une personne typique à basse estime de soi dira «*quelquefois* » plutôt que «*fréquemment*». En fait, réellement personne dit «*fréquemment* » en réponse à de telles questions.

### 1°) Les croyances sur soi accompagnant une haute estime de soi.

La littérature scientifique est assez unanime lorsqu'il s'agit de décrire des personnes à haute estime de soi. Les psychologues s'accordent en effet sur le fait que ces personnes entretiennent généralement un grand nombre de croyances positives vis-à-vis d'elles-mêmes : elles s'accordent un grand nombre d'attributs positifs et ce, dans divers domaines qui peuvent largement dépasser le strict cadre de leur activité sportive de prédilection. Elles sont en effet souvent convaincues d'être des personnes de valeur et tout à fait compétentes. Par ailleurs, si les personnes à haute estime de soi parviennent à garder un tel niveau d'estime, c'est qu'elles n'accordent pas la même importance aux différents attributs qu'elles possèdent. Seuls ceux qui les caractérisent positivement sont considérés comme importants, les autres étant, dans leur esprit, considérés comme négligeables. C'est donc cette attitude de valorisation ou de dévalorisation de certains attributs par rapport à d'autres qui leur permet ainsi de maintenir un concept de soi globalement élevé (cf plus loin, la partie sur la centralité psychologique). Qui plus est, le nombre d'attributs négatifs reste tout à fait minime ce qui fait qu'en terme de moyenne sur l'ensemble des attributs, les personnes ayant une haute estime de soi sont des sujets qui ont théoriquement une moyenne élevée.

En résumé, les personnes à haute estime de soi ont des idées claires sur ce qu'elles sont, elles n'hésitent d'ailleurs pas à parler d'elles de manière tranchée et à s'évaluer de manière extrême tant elles sont convaincues de posséder des attributs positifs. Elles se présentent, généralement aussi, de manière positive et n'hésitent pas à s'engager dans une logique de valorisation de soi dès que la situation semble le leur permettre. Ce sont des personnes qui, par ailleurs, ont clairement envie de réussir et surtout qui s'attendent concrètement à réussir. Les jugements qu'elles portent sur elles-mêmes sont également assez stables, ce qui les rend logiquement peu sensibles aux différentes critiques dont elles peuvent être l'objet. De même, les circonstances et événements défavorables qu'elles sont amenées à rencontrer sur leur parcours ne semblent pas non plus altérer la perception positive qu'ils peuvent avoir d'elles-mêmes. En d'autres termes, même si elles font l'objet de critiques, elles semblent filtrer positivement les informations, c'est-à-dire qu'elles semblent rejeter les feed-back négatifs qui, selon elles, ne leur correspondent pas pour ne retenir et ne conserver que les feed-back positifs qui, en revanche, leur semblent en parfaite adéquation avec ce qu'elles pensent d'elles-mêmes. Enfin, il semblerait que les personnes à haute estime de soi aient davantage recours à des comparaisons sociales descendantes – c'est-à-dire à des comparaisons avec des personnes qui leur sont inférieurs – surtout en cas d'échec, ce qui leur permet ainsi de dédramatiser cet échec en affirmant que, s'ils ont échoué, beaucoup d'autres auraient probablement également échoué.

### 2°) Les croyances sur soi accompagnant une faible estime de soi.

De nombreuses spéculations ont été avancées à propos des sujets à faible estime de soi, mais la tendance générale a longtemps été d'assimiler les sujets à faible estime de soi au portrait radicalement opposé de ceux à haute estime de soi – c'est-à-dire, à des personnes dépressives qui se blâment régulièrement, ne se trouvent que des défauts et quasiment pas ou très peu d'attributs réellement positifs. Or, ces dernières années, les résultats des différentes recherches menées sur le thème de l'estime de soi ont quelque peu remis en question ce clivage sans doute trop manichéen entre ces deux profils de personnes. Certes, il existe une part de personnes réellement dépressives, qui effectivement se déprécient systématiquement, se blâment à chaque nouvel échec et à terme s'autodétruisent, mais ils ne constituent que la partie la plus extrême des

personnes ayant une faible estime de soi. Les autres, qui constituent donc la grande majorité, correspondent plutôt à des gens assez incertains sur les qualités qu'ils possèdent.

Elles savent globalement moins de choses sur elles-mêmes que les personnes à haute estime de soi. Elles ont le sentiment de mal se connaître, ce qui fait qu'elles ont peu de certitudes réelles sur ce qu'elles sont. Ainsi, une basse estime de soi est l'absence de croyances positives plutôt que la présence de croyances négatives sur le soi. Les personnes avec une haute estime de soi adoptent des croyances fermes fortement favorables sur elles-mêmes que celles-ci soient justifiées ou non. Celles qui ont une basse estime de soi manquent de ces croyances, mais elles n'adoptent généralement pas de croyances fermement défavorables sur elles-mêmes. La basse estime de soi est marquée par la confusion du concept de soi. Autrement dit, à la différence des personnes à haute estime de soi qui ont des idées claires, consistantes et définitives sur eux-mêmes, celles qui ont une basse estime de soi ne les ont pas. Lorsqu'elles répondent à des questions sur elles-mêmes, elles tendent à donner des réponses incertaines ou disent qu'elles ne savent pas. Elles donnent des réponses contradictoires ou inconsistantes à des questions similaires. Elles donnent des réponses différentes à la même question dans des occasions différentes. Tout ceci suggère que la basse estime de soi est marquée par une absence de connaissance de soi ferme. Bref, la basse estime de soi n'est pas une question d'être convaincu que l'on est mauvais. Plus communément, c'est simplement le manque de conviction ferme que l'on est bon.

Les croyances et conceptions qu'elles ont d'elles-mêmes conservent donc un caractère assez flou, ce qui peut les rendre sensibles et vulnérables aux perceptions et aux jugements d'autrui. Mais, plus encore, certains travaux scientifiques envisagent le fait que les sujets à faible estime de soi aient tendance à opérer une véritable sélection des informations, ne retenant que la part critique des informations véhiculées et non les éventuels compliments qui ne leur semblent pas en adéquation avec ce qu'ils pensent être. Enfin, les personnes à faible estime de soi tendent à s'évaluer de manière moins extrême que les personnes à haute estime de soi, c'est-à-dire que, même lorsqu'elles croient posséder certains attributs positifs, ils ont tendance à rester généralement modérés dans leur appréciation.

En résumé, une faible estime de soi n'est pas un synonyme de mépris de soi. Même si elle génère des souffrances, ces personnes ne se considèrent pas pour autant comme des personnes indignes. Il s'agit plutôt de personnes qui se décrivent de manière modérée, neutre, ne s'attribuant des traits ni fortement positifs, ni fortement négatifs. Les perceptions et jugements qu'elles portent sur elles-mêmes sont variables en fonction des critiques reçues mais également en fonction des circonstances dans lesquelles elles évoluent ou encore des situations qu'elles traversent au cours de leur vie. Elles témoignent d'une forte anxiété à l'idée de subir une évaluation de la part d'autrui mais elles ont malgré tout tendance à la rechercher.

### **3.3.4. Motivation et estime de soi : le motif de valorisation de soi**

La recherche la plus récente sur le soi a mis en évidence quatre catégories générales de motifs qui sont : 1) la connaissance du soi, 2) la valorisation de soi, 3) la vérification de soi, et 4) le perfectionnement de soi.

Très schématiquement, la connaissance de soi fait référence au désir d'avoir des preuves certaines et précises sur ses propres traits et habiletés, et en particulier, des preuves qui confirment ses propres évaluations de soi. La valorisation de soi fait référence au désir d'obtenir des feedbacks positifs sur soi et inclue à la fois des impulsions autoprotectrices déclenchées par des expériences négatives ou menaçantes et la pulsion d'avoir un sens positif du soi. Le motif de vérification de soi correspond à un besoin de consistance de soi. Swann (1987) a étudié comment les personnes avec des vues très négatives d'elles-mêmes répondent à des feedbacks positifs et flatteurs. Normalement, si la consistance est le moteur primordial, elles devraient réagir négativement à d'aussi bonnes nouvelles parce qu'elles supposent un changement de leurs conceptions de soi dans une direction positive. C'est ce que cet auteur a observé : les personnes

préfèrent voir leurs vues de soi peu flatteuses confirmées plutôt que de recevoir une gratification ou une approbation sociale qui les déstabilise. Enfin, le motif de perfectionnement du soi fait référence au désir de s'approcher au plus près de ce qu'on aimerait idéalement être. Les biais d'autocomplaisance dont nous avons parlé jusqu'ici correspondent essentiellement au motif de valorisation de soi. Régulièrement exposés au regard et au jugement d'autrui mais surtout régulièrement confrontés à l'échec, les élèves se doivent de préserver leur estime de soi. C'est même là une condition sine qua non s'ils veulent espérer évoluer et progresser sereinement. Dans cette logique, les stratégies autocomplaisance en tant que moyen permettant de maximiser les affects positifs - soit par une manœuvre de valorisation de soi soit par une manœuvre de protection du soi - vont donc constituer, pour eux, un atout précieux. En conséquence, c'est uniquement dans le cadre de ce motif unique que nous traiterons des biais attributionnels d'autocomplaisance.

Comme cela a été souligné précédemment, le motif de valorisation de soi peut se subdiviser en deux sous-catégories. Dans la première, les personnes pensent, agissent et se perçoivent de telle sorte que l'estime de soi soit maximisée. Dans la seconde catégorie, les stratégies consistent à penser, à agir et à se percevoir de telle sorte que des menaces négatives sur l'estime de soi soient minimisées. Il s'agit là de tendances autoprotectrices qui sont déclenchées lorsque des expériences négatives ou potentiellement menaçantes pour l'estime de soi sont présentes. La première tendance a été appelée valorisation de soi et la seconde protection de soi. Bien que, sur certains aspects, les stratégies au service de la valorisation de soi et celles au service de la protection de soi semblent être similaires, elles diffèrent néanmoins selon un certain nombre de points importants. La valorisation de soi fait référence à la tendance à penser et à agir de telle sorte que des événements favorables (i.e., se sentir bien vis-à-vis de soi-même) soient capables de survenir, tandis que la protection de soi fait référence à la tendance à penser et agir selon des modalités qui minimisent la possibilité que des mauvaises choses puissent arriver (i.e., éviter les mauvais sentiments vis-à-vis de soi-même). Par ailleurs, la valorisation de soi est aussi psychologiquement plus «risquée» que la protection de soi. Dans certaines circonstances, une personne peut choisir de mettre en œuvre une stratégie relativement risquée, ce qui lui offre la possibilité d'augmenter son image de soi publique. Un pratiquant orienté vers la valorisation de soi, recherchera souvent les opportunités lui permettant de se produire en public. Il recherchera la compétition lorsqu'il pense avoir des chances de la gagner et donc des chances d'accroître son image publique et, par suite, son estime de soi. Une personne orientée vers la protection de soi évitera de telles opportunités du fait du risque d'humiliation ou de gêne publique. Il évitera probablement la compétition du fait des possibilités d'échec compétitif qu'elle renferme. Il peut, à l'inverse, mettre en œuvre une stratégie plus sécurisante qui consiste à moins attirer l'attention, ce qui lui évite la possibilité d'embarras ou d'humiliation publique.

Malgré un fréquent recouvrement, les stratégies au service de la protection de soi et celles au service de la valorisation de soi sont des stratégies conceptuellement et empiriquement distinctes. Nous nous efforcerons de montrer par la suite que les personnes à haute estime de soi manifestent généralement la première de ces deux tendances, tandis que celles à basse estime de soi manifestent généralement la seconde.

### 1°) La réparation des dommages sur l'estime de soi au niveau du numérateur : Les stratégies attributionnelles autocomplaisance réactives.

Les événements et les résultats qui affectent et détériorent l'estime de soi sont inévitables dans la vie de tous les jours et les élèves n'y échappent bien évidemment pas. En effet, les mauvais résultats font partie de leur vie scolaire, tout comme les obstacles dans l'atteinte de leurs objectifs, ou les vives critiques des parents et des enseignants. Tous ces événements contribuent à dégrader l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, même si ce n'est parfois que de manière temporaire. L'objectif pour ces élèves est donc, lorsque ces événements négatifs surviennent, de

tenter de minimiser les dégradations que ces derniers occasionnent vis-à-vis de leur estime de soi afin qu'ils puissent poursuivre leur progression sans trop de heurts et de difficultés.

La recherche sur les attributions causales a montré que les personnes étaient animées d'un fort besoin de comprendre, d'où la tendance systématique à essayer de rechercher les causes aux événements qui surviennent dans leur vie et notamment lors de résultats sportifs ou d'examens, qu'il s'agisse de succès ou d'échecs. Ces attributions causales évoquées à la suite d'un résultat sont multiples et il est entendu que, pour un même événement, il peut y avoir non pas une cause possible mais une pluralité de causes. Prenons un exemple en cours d'Education Physique et Sportive. Imaginons un élève qui vient de réussir un élément gymnique difficile. Plusieurs scénarii sont possibles. L'élève peut justifier son succès par sa compétence «*J'ai réussi parce que je suis particulièrement compétent dans cette activité*», par ses efforts «*Je me suis entraîné très durement pour réussir cet élément*», par l'aide efficace de son enseignant «*Mon professeur me l'a très bien enseigné*» ou encore grâce à une parade efficace de la part de ses camarades. Cette liste n'est bien évidemment pas exhaustive mais le fait est que l'élève va souvent en privilégier une parmi l'ensemble des possibles et que cette cause ne sera pas nécessairement conforme à la réalité. La question est maintenant de comprendre pourquoi certaines causes invoquées peuvent paraître infondées ou incohérentes pour une personne extérieure et surtout quels bénéfices peut alors en retirer une personne qui formule de telles attributions.

Les biais attributionnels d'autocomplaisance font référence à la tendance des individus à prendre crédit des succès et à rejeter une grande partie de la responsabilité personnelle en cas d'échecs. C'est l'exemple du joueur de tennis qui attribue systématiquement ses victoires à son habileté et ses défaites à des paramètres qui lui sont tout à fait extérieurs : soleil, vent, spectateurs, arbitre ou autre. Prenons un exemple dans le monde sportif. Considérons pour ce faire un joueur de tennis qui vient de s'incliner sur un score du type 6/1 – 6/0 face à un joueur nettement mieux classé que lui. Imaginons ensuite que ce sportif explique ainsi sa défaite : «*J'ai eu une douleur au dos qui m'a empêché de bien servir*». Même si on ne peut exclure totalement la possibilité que cette cause soit justifiée, il est vrai que, pour une personne extérieure, la cause serait plutôt due au fait que ce joueur était nettement inférieur à son adversaire et que le problème de service auquel il fait référence, si tant est qu'il soit exact, n'aurait sans doute rien changé au résultat final. Carron (1980, p.76) a résumé cette idée de la manière suivante: «*Il y a une tendance à attribuer les bons résultats à des facteurs personnels (internes), tandis que les mauvais résultats sont attribués à des facteurs environnementaux (externes). En bref, je suis responsable et accepte le crédit pour le succès, tandis que, d'un autre côté, la défaite a été en dehors de mon contrôle*».

Une série d'études récentes a justement montré l'existence de ces stratégies attributionnelles d'autocomplaisance chez des joueurs de tennis (Troade, 2002). Menée en situation sportive naturelle, la première étude a consisté à analyser les attributions causales de joueurs de tennis en simple, de tout âge et de tout niveau, à l'issue d'un match de tennis. Les résultats ont montré l'existence d'un fort biais d'autocomplaisance. Quel que soit l'âge, le sexe, le niveau et le rapport de force (i.e., jouer contre un adversaire mieux ou moins bien classé), un effet principal du résultat de la rencontre est apparu. En cas de succès face à un adversaire mieux ou moins bien classé, les sujets ont tendance à s'attribuer le crédit des succès, c'est-à-dire à faire davantage d'attributions internes, stables et contrôlables qu'en cas de défaite. En cas de défaite face à un adversaire mieux ou moins bien classé, les sujets ont tendance à rejeter leur part de responsabilité vis-à-vis des échecs, c'est-à-dire à faire davantage d'attributions externes, instables et incontrôlables qu'en cas de succès.

Une deuxième étude s'est centrée sur les attributions causales de joueurs de tennis à la suite d'une saison de tournois. Il a été envisagé, en effet, que s'il était assez aisé pour des sportifs d'évoquer une cause externe pour un événement isolé, il ne serait sans doute pas possible, dans un souci de crédibilité, qu'ils en fassent autant pour une succession de résultats. Les attributions causales de 132 joueurs et joueuses de tennis de tout âge et de tout niveau ont été mesurées à la

fin de leur saison sportive. Pourtant, les résultats ont aussi démontré l'existence d'un biais attributionnel d'autocomplaisance.

Les résultats confirment la présence d'un biais autocomplaisance au terme d'une succession de résultats, c'est-à-dire au terme d'une saison sportive complète :

- En cas de réussite de leur saison sportive (par exemple, une montée au classement), les sujets attribuent principalement leur réussite à une cause interne, stable et contrôlable : l'habileté ;

- En cas d'échec de leur saison sportive (par exemple une descente au classement), les sujets attribuent également leur échec à une cause interne mais préconisent majoritairement, dans un souci de protection du soi, une cause instable : le manque d'effort. Dans un souci de crédibilité, les sujets n'ont pas d'autre possibilité que de s'accorder une part de responsabilité dans cette situation d'échec, en faisant des attributions de type interne. Néanmoins, dans un souci de protection du soi, ils préfèrent invoquer un manque d'effort plutôt que de reconnaître un niveau de jeu insuffisant (i.e., un manque d'habileté).

Si la recherche de Tenenbaum et Furst (1986) a révélé que les sportifs de sports individuels utilisent des attributions internes dans une plus grande mesure que les athlètes des sports d'équipe, ce biais n'est pas uniquement l'apanage des sports individuels. Au niveau du groupe pris comme un tout, ce biais a été appelé «*ethnocentrisme*» ou encore «*biais de complaisance de groupe*». Il fait référence à la tendance des membres à l'intérieur d'un groupe à attribuer à des causes internes les comportements positifs au groupe et à attribuer à des causes externes les comportements négatifs du groupe. Le biais attributionnel de complaisance de groupe a été particulièrement examiné dans le contexte des événements sportifs. Dans une méta analyse examinant 91 tests de l'hypothèse, Mullen et Riordan (1988) ont conclu que l'habileté est la cause la plus utilisée en situation de succès. En d'autres termes, les athlètes considèrent que les succès de leur équipe sont dus au niveau élevé d'habileté du groupe (i.e., cause stable et interne) plutôt qu'à l'effort, à la difficulté du jeu, ou la chance. En revanche, la tendance correspondante d'attribuer les propres échecs de l'équipe à un manque d'effort, à la difficulté du jeu ou à la chance n'est que rarement vérifiée.

Dans étude menée auprès d'équipes de double en tennis, Troadec (2002) a confirmé l'existence de ces stratégies attributionnelles d'autocomplaisance dans une pratique sportive collective. Par exemple, à l'issue d'un match de double en tennis 27 paires de double, soit 54 joueurs et joueuses de troisième et seconde séries, ont émis des attributions immédiatement après leur sortie du court mais de manière séparée afin d'éviter qu'une communication entre les deux coéquipiers ne vienne pas biaiser les résultats.

Les résultats ont confirmé la présence d'un biais attributionnel d'autocomplaisance dans la situation du match de double :

- En cas de succès face à des adversaires mieux ou moins bien classés, les sujets ont tendance à s'attribuer le crédit des succès, c'est-à-dire à faire davantage d'attributions internes et stables qu'en cas de défaite ;

- En cas de défaite face à des adversaires mieux ou moins bien classés les sujets ont tendance à rejeter leur part de responsabilité vis-à-vis des échecs, c'est-à-dire à faire davantage d'attributions externes, instables et incontrôlables qu'en cas de succès.

Néanmoins, au sein même du groupe, l'individu a également tendance à prendre personnellement crédit des succès de son équipe en y trouvant, de plus, une contribution personnelle décisive tandis qu'il invoquera, en cas de défaite, non seulement des facteurs extérieurs mais également sa faible part de responsabilité personnelle. Autrement dit, les individus travaillant ensemble dans des groupes tendent à croire qu'ils ont eu plus d'influence que la plupart des autres membres du groupe quand leur groupe a réussi. En revanche, si le groupe échoue, chaque membre se sentira moins responsable que la plupart des autres membres de cette contre-performance (i.e., le «*biais autocentré*» ; cf. Leary & Forsyth, 1987). Attribuer le

succès du groupe à soi-même tandis qu'on nie sa responsabilité en cas d'échec de celui-ci sert, pour chaque membre, le besoin d'estime de soi.

Ce mode de fonctionnement, consistant à utiliser des biais attributionnels d'autocomplaisance, agit ensuite directement sur le type d'émotions ressenties par les élèves. En cas de bon résultat, évoquer une cause interne suscite des sentiments de joie, de fierté, bref de satisfaction personnelle, comparativement à une cause externe pour ce même événement comme, par exemple, la facilité de la tâche. En cas de mauvais résultat, évoquer une cause externe réduit l'occurrence d'affects négatifs alors qu'évoquer une cause interne engendrerait des affects négatifs comme la honte, la déception, ou la tristesse (Weiner, 1986). En cela, le biais attributionnel autocomplaisance constitue une stratégie dite «*motivationnelle*», dans le sens où il permet de maximiser les affects positifs – soit par une manœuvre de valorisation de soi, soit par une manœuvre de protection du soi – en fonction des succès ou échec rencontrés ; sa fonction essentielle étant de «*réparer*» les dégâts sur l'estime de soi occasionnés par les événements malheureux ou négatifs (Zuckerman, 1979).

C'est ainsi que, par exemple, un joueur de tennis préférera évoquer une cause externe et incontrôlable (e.g., arbitrage, vent ou manque de réussite) pour justifier de sa défaite plutôt qu'une cause interne car on comprend aisément que si, pour ce même cette même défaite, il avait fourni une explication du type «*Je suis vraiment nul*», les conséquences psychologiques et comportementales auraient été toutes autres, non seulement vis-à-vis de l'estime de soi mais également vis-à-vis de la confiance en soi. En effet, développer et surtout entretenir une croyance du type «*Je suis nul*» a toutes les chances d'affecter profondément la confiance en soi du sportif et de générer, d'un point de vue comportemental, une attitude défaitiste pour ses matchs ou compétitions futures.

## 2°) La prévention des dommages sur l'estime de soi au niveau du numérateur

Les élèves n'attendent pas toujours que leur estime de soi ait été endommagée pour entreprendre une action défensive vis-à-vis d'elle. Lorsqu'ils sont préoccupés par un échec prévisible, ils se créent parfois des obstacles à leur performance - un handicap auto créé qui leur fournira une excuse plausible en cas d'échec et qui minimisera l'impact de cet échec futur sur leur estime de soi (cf. Famose, 2001; Salomon, Famose et Cury, 2005) - ou déclarent à l'avance que des facteurs en dehors de leur contrôle empêcheront probablement une bonne performance (attribution d'autocomplaisance préventive). Ces stratégies sont parfaitement communes et répandues. Ceci ne veut pas dire que tous les élèves les utilisent toujours toutes, mais la plupart en utilisent quelques-unes. De plus, les élèves avec une haute estime de soi les utilisent plus souvent que les autres. Nous passons en revue, ci-dessous, les plus communes.

### a) Les stratégies d'auto-handicap déclaré.

Les personnes se créent parfois des excuses anticipées pour des événements qui ne se sont pas encore produits. Il s'agit dans ce cas de ce que l'on appelle l'auto-handicap rapporté. Leary et Shepperd, (1986) ont conceptualisé ce type d'auto-handicap comme une forme spéciale de biais autocomplaisance à savoir des attributions autocomplaisance préventives. Ainsi, avant même de savoir s'ils vont réussir ou échouer lors d'une compétition, il n'est pas rare d'entendre des sportifs évoquer toute une série d'événements défavorables dont ils ont pu faire l'objet : blessure, manque d'entraînement, fatigue, mauvaise entente avec l'entraîneur, etc. Ici encore, il est important de préciser que si, parmi l'ensemble de ces causes, certaines – voire toutes – peuvent contenir une part de vérité, ce n'est pas nécessairement le cas. Elles peuvent également être quelque peu exagérées, voire totalement erronées. Pourquoi les individus ont-ils recours à un tel fonctionnement ? Il semblerait qu'ils soient particulièrement enclins à créer ce type d'excuses anticipées dans des situations où ils sentent que leur estime de soi est potentiellement menacée. Cette attitude leur permet dans le cas où l'échec surviendrait, de disposer de tout un

arsenal d'explications possibles. Il est intéressant de remarquer que, si ces explications préventives sont parfois exagérées ou erronées, elles impliquent souvent une caractéristique personnelle de l'individu. Il s'agit, la plupart du temps, d'une faille, d'un défaut ou d'un déficit particulier susceptible de justifier une mauvaise performance. Les individus choisissent, en général, des défauts socialement admis tels que l'anxiété ou la timidité, ceci dans l'espoir de susciter davantage de compréhension voire de compassion de la part de leur entourage. A titre d'exemple, un élève peut tout à fait admettre qu'il se sent très anxieux avant une évaluation, ce qui lui permettra aisément de se justifier s'il venait à échouer. De plus, il est fort probable que cette excuse lui attire la sympathie d'un entourage qui aura certainement tendance à se montrer compréhensif car tout le monde, un jour ou l'autre, avant une évaluation, a été inhibé par l'anxiété ou le stress. De plus, l'anxiété étant souvent considérée comme quelque chose qui échappe au contrôle de l'individu, invoquer cette cause est nécessairement moins «*nocif*» du point de vue du soi. De même, un individu peut justifier sa gêne dans une interaction sociale par une trop grande timidité. Ici encore, les conséquences seront probablement similaires. Les individus préfèrent souvent sacrifier volontairement une petite part de leur estime de soi – en soulignant par exemple, leur anxiété ou timidité - afin de protéger leur estime de soi dans des domaines plus importants. Ainsi, bien qu'ils admettent un problème ou une faiblesse personnelle, «*ce qui est perdu dans une telle admission n'est jamais aussi valorisé que ce qui est protégé*» (Snyder & Smith, 1982, p. 107). Ce type d'attribution autocomplaisance préventive est parfois dénommée «*stratégies de la jambe de bois*» (Snyder & Smith, 1982) car elle consiste à révéler volontairement une dimension négative de son schéma de soi afin de pouvoir l'utiliser comme prétexte pour préserver son estime de soi globale. Pour reprendre notre exemple précédent, c'est le cas du sportif qui admet publiquement une faiblesse, son anxiété, pour justifier de sa contre-performance. Dans l'esprit du sportif, le raisonnement est clair : mieux vaut paraître anxieux que de paraître incompetent. En d'autres termes, le sportif préfère amplement qu'un entourage s'apitoie sur son anxiété inhibitrice plutôt que sur son incompetence qui, elle, aurait des conséquences traumatisantes sur son estime de soi, surtout dans un contexte (i.e., le sport) qui ne jure souvent que par la réussite et la compétence.

L'efficacité des attributions préventives (ou auto-handicap rapporté) dans la protection de l'estime de soi dépend de leur plausibilité. En effet, des attributions non plausibles ne sont pas efficaces dans la protection de l'estime de soi.

#### b) Les stratégies d'auto-handicap comportemental.

Cette stratégie attributionnelle autocomplaisance préventive n'est cependant pas la seule dont disposent les sportifs. Les données suggèrent que sous certaines circonstances, les personnes peuvent se créer des obstacles réels à leur propre performance. Cet auto-handicap comportemental leur fournit ainsi une explication objective, parfaitement plausible, protégeant l'estime de soi s'ils échouent. En effet, avec un tel auto-handicap réel, la probabilité de succès est certes réduite mais elle permet, en revanche, aux personnes d'évoquer une cause plausible pour justifier de leur échec. Ainsi, lorsque celui-ci survient, il est dû aux circonstances défavorables plutôt qu'à leur manque d'habileté, ce qui a pour conséquence de protéger leur estime de soi. De plus, si la personne parvenait à réussir malgré l'auto-handicap auto créé, il ne pourrait se sentir - et n'apparaître aux yeux des autres - que plus compétent. Parmi les stratégies d'auto-handicap comportemental les plus fréquentes on trouve la diminution volontaire de l'effort, la fixation de buts trop difficiles ou trop faciles, l'absence en cours ou lors d'une compétition, la prise de risque, etc. (pour une revue, voir Famose, 2001).

#### c) Le pessimisme défensif.

Même un pessimisme anticipateur vis-à-vis de sa propre performance future peut servir une fonction de protection/valorisation de soi. En conduisant le soi à s'attendre à de mauvais résultats ou à de mauvaises performances, le sujet prépare le terrain soit pour une défense contre

une perte de l'estime de soi dans l'éventualité de l'échec soit pour faire l'expérience de fierté dans le cas d'un succès, même modéré. De plus, la stratégie de pessimisme défensif peut permettre à une personne de contrôler son anxiété lors d'une tâche risquée, ce qui a généralement pour conséquence d'augmenter la performance.

Il existe d'autres stratégies attributionnelles autocomplaisance dont on dira qu'elles sont, cette fois, réactives puisque formulées à la suite d'un résultat. Il s'agit alors de stratégies attributionnelles autocomplaisance réactives.

#### d) L'imposture.

Une autre stratégie appelée «*imposture*» consiste pour certaines personnes à essayer de se prémunir contre des dommages possibles à leur estime de soi en proclamant tout simplement qu'elles ne sont pas aussi bonnes que ce qu'elles peuvent paraître. C'est une tactique de présentation de soi conçue pour influencer la perception des autres. Deux études récentes ont montré que les élèves de collège qui avaient des scores hauts dans l'utilisation de cette stratégie proclamaient une confiance en soi plus basse pour une performance à venir que ceux qui avaient des scores bas dans l'utilisation de cette stratégie. Mais il le faisait uniquement lorsqu'ils exprimaient ces attentes de résultat à d'autres personnes. Lorsqu'ils exprimaient leurs attentes de manière privée et anonyme, elles ne différaient pas de celles des autres. Ces résultats suggèrent que les déclarations des imposteurs comme quoi ils ne sont pas aussi bons que les autres le pensent et qu'ils sont certains d'échouer sont des stratégies interpersonnelles véhiculées vers les autres personnes plutôt que des croyances adoptées de manière privée. Les personnes qui sont ont peur d'être évaluées de manière négative peuvent évoquer une sous estimation des accomplissements antérieurs et l'utiliser pour diminuer leurs attentes. Il y a quatre raisons à cette stratégie.

D'abord, proclamer que sa propre habileté est plus basse qu'elle ne paraît peut provoquer chez les autres une diminution de leurs attentes. Si elles y parviennent, elles auront moins de risque de les décevoir et les autres seront probablement moins désappointés. Ensuite, déclarer qu'on n'est pas aussi bon que ses propres performances antérieures semblent l'indiquer peut véhiculer un sentiment de modestie. Tant que ce comportement modeste reste crédible, on sera plus aimé que ceux qui proclament précisément leurs performances. Troisièmement, diminuer ses propres habiletés peut protéger sa propre image en face d'un échec potentiel. Si on échoue, on aura au moins le crédit d'avoir eu la bonne idée de reconnaître ses limitations. Quatrièmement, le comportement d'effacement de soi des imposteurs peut servir à déclencher les encouragements, les appuis et les soins de la part des autres. Lorsqu'on exprime des doutes sur ses propres habiletés, les autres doivent probablement répondre avec des encouragements dans le but d'augmenter la confiance individuelle. Enfin, lorsque des personnes compétentes minimisent leurs responsabilités pour leur succès, elles peuvent s'attendre à ce que les autres les disputent pour leurs énoncés d'effacement de soi.

### 3.3.5. Niveau d'estime de soi et valorisation ou protection de soi

L'augmentation ou la protection de l'estime de soi semblent être les buts ultimes au service desquels sont mis en œuvre les biais attributionnels autocomplaisance Tice et Baumeister (1990) ont montré que les personnes ayant une faible estime de soi sont plus concernées par l'utilisation de stratégies de protection du soi, tandis que celles ayant une haute estime de soi sont plus concernées par l'utilisation de stratégies de valorisation de soi et par l'augmentation de leur estime de soi. Plus précisément, Baumeister, Tice et Hutton (1989) ont suggéré que les élèves à haute et à faible estime de soi ont des orientations motivationnelles différentes. Ceux qui ont une faible estime de soi seraient principalement motivés pour éviter l'échec tandis que ceux ayant une haute estime de soi rechercheraient avant tout le succès. Autrement dit, les différences individuelles dans l'estime de soi affecteraient la tendance vers l'une ou l'autre de ces deux options. Ceci s'expliquerait par le fait que les personnes à haute estime de soi sont

certaines d'être caractérisées par des attributs positifs et de ne pas posséder des attributs négatifs. En revanche, les pratiquants à basse estime de soi ne sont pas du tout certains d'avoir des attributs positifs et de ne pas avoir d'attributs négatifs. Cette incertitude fait qu'en général, ils sont plus enclins à éviter l'échec à tout prix.

Même si leurs conceptions et croyances sur le soi divergent, les personnes hautes et basses en estime de soi partagent le même désir de paraître compétents. De même, toutes deux se sentent heureuses lorsqu'elles obtiennent des résultats positifs. La question est alors de savoir si le niveau d'estime de soi influe sur l'utilisation des biais d'autocomplaisance en situation de succès et/ou d'échec.

### 1°) Haute estime de soi et stratégies attributionnelles d'autocomplaisance

Comme il a été expliqué précédemment, les personnes à haute estime de soi sont certaines des qualités qu'elles possèdent. Aussi, lorsqu'elles réussissent, attribuent-elles logiquement leurs succès à leur compétence personnelle. Cette attitude leur permet ainsi d'aborder les événements avec une parfaite sérénité et une haute confiance en soi. En d'autres termes, elles ne redoutent absolument pas les situations évaluatives et les considèrent, au contraire, comme des opportunités de mettre en valeur le soi. Par contre, lorsque l'échec survient, celui-ci constitue une surprise pour elles puisque, somme toute, il n'est pas en adéquation avec les croyances qu'elles ont développées sur elles-mêmes, ce qui a pour conséquence, l'attribution de cet échec à une cause externe. L'étude menée par Troadec (2002,) auprès de jeunes joueurs de tennis a permis de confirmer cette tendance dans le domaine du sport. Cette étude avait pour objectif d'examiner le lien entre le niveau d'estime de soi des joueurs et leurs attributions au terme d'un match de tennis. Elle a montré que :

- Le niveau d'estime de soi influence la nature des attributions causales, que ce soit en cas de victoire ou en cas de défaite.

- Par rapport à ceux à faible estime de soi, les joueurs à haute estime de soi ont davantage cherché à se valoriser après un succès, et à protéger leur soi après un échec, en invoquant par exemple l'habileté dans le premier cas, et la malchance, dans le second. En d'autres termes, les sujets hauts en estime de soi ont davantage eu recours à des biais d'autocomplaisance que les joueurs à faible estime de soi.

En ce qui concerne l'autocomplaisance préventive, les sportifs à haute estime de soi y ont également recours mais dans une optique bien particulière. Ils rapportent des handicaps uniquement lorsque la situation évaluative est susceptible de leur permettre une valorisation supplémentaire ou une survalorisation. A titre d'illustration, un joueur de tennis ayant une haute estime de soi peut délibérément choisir, avant son entrée sur le court, de faire part à son entourage d'un manque d'entraînement, ce qui lui permet, en cas de victoire, de se valoriser encore davantage. En effet, gagner en n'étant pas suffisamment entraîné n'en aura alors que plus de valeur aux yeux des autres.

### 2°) Faible estime de soi et stratégies attributionnelles d'autocomplaisance

Contrairement aux personnes à haute estime de soi, celles témoignant d'une faible estime de soi n'ont que peu de certitudes quant aux qualités qu'elles possèdent. Cette incertitude fait que, pour elles, le succès n'est pas plus «*crédible*» que l'échec. Aussi ont-elles tendance à davantage accepter leur part de responsabilité dans l'échec par rapport aux personnes à haute estime de soi car ce piètre résultat n'est pas véritablement incohérent avec les conceptions et croyances qu'elles entretiennent vis-à-vis d'elles-mêmes. En revanche, en cas de succès, les personnes ayant une faible estime de soi ont tendance à rester prudentes. Le succès les effraie car il signifie dans leur esprit qu'elles devront faire face à de nouvelles attentes dans le futur ce qui n'est pas éloigné de l'idée de peur de décevoir. De plus, elles ont tendance à envisager quasi systématiquement le risque d'échouer dans le futur. Les situations évaluatives, bien que recherchées, sont redoutées puisqu'elles présentent toujours le risque de paraître incompétentes.

aux yeux d'autrui. Elles les abordent donc avec crainte et anxiété. Enfin, tout comme les personnes à haute estime de soi, elles ont également recours à l'auto-handicap mais dans une logique tout à fait différente. En effet, si les personnes à haute estime de soi s'auto-handicapent dans une logique de valorisation du soi, les sportifs à basse estime de soi s'auto-handicapent, quant à elles, dans une logique de protection du soi. Elles disposent ainsi d'une explication opérationnelle lorsque l'échec survient.

### 3.4. Les éléments constitutifs de l'estime de soi : Au niveau du dénominateur

Ici aussi il existe deux moyens qui influencent le niveau d'estime de soi au niveau du dénominateur. Il s'agit d'une part de l'importance que la personne accorde à différents domaines du soi et d'autre part les stratégies qu'elle utilise pour augmenter ou diminuer la valeur accordée à ces domaines autrement dit le rabaissement ou l'élévation de la valeur de la tâche

#### 3.4.1. L'importance de la valeur octroyée aux différents aspects du soi.

L'importance qu'une personne 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 dénommée par Rosenberg (1979) : «*la centralité psychologique*». La question à laquelle il s'est efforcé de répondre est de savoir si les aspirations sont les mêmes pour tout le monde ou bien si elles diffèrent d'une personne à une autre? 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 ayant tous une estime de soi globale favorable (ou positive et élevée) mais chacune venant de critères de jugement séparés - scolaire, sportif, apparence physique, et musique. Les élèves diffèrent donc dans l'importance qu'ils placent sur les attributs du soi réel et donc dans le type de standard du soi idéal qu'ils adoptent.

Si la plupart des personnes aspirent à atteindre les mêmes choses - ce qui revient à dire qu'il y a peu de variance chez les personnes dans leur prétentions - alors la principale cause de différence dans l'estime de soi sera les différences dans le degré de succès, et l'on devra s'attendre à ce que ces deux choses soient fortement reliées. D'un autre côté, s'il y a une grande quantité de variance dans les prétentions - les personnes diffèrent considérablement dans ce à quoi ils aspirent et /ou dans les standards auxquels ils aspirent- les différences objectives dans les succès deviennent des sources moins importantes de différence dans l'estime de soi.

Il y a des données selon lesquelles les jeunes personnes, quels que soient leurs circonstances, veulent ou aspirent à beaucoup des mêmes choses, au moins dans un sens matériel. Ainsi, par exemple, les jeunes personnes de quartiers défavorisés partagent les aspirations conventionnelles pour leur vie adulte - «*une belle maison, un bon travail, une telle voiture, une bonne famille*». Mais l'estime de soi est plus étroitement reliée aux aspirations pour les qualités personnelles, et ici les aspirations sont plus variables. Ainsi, Rosenberg (1979) a trouvé que les adolescents ne se préoccupent pas tous également d'être aimables. Pour mieux comprendre cette distinction entre les auto-évaluations spécifiques et l'estime de soi globale, ou sentiments de valeur de soi, on doit imaginer une personne qui selon toutes les apparences est hautement compétente et efficace dans beaucoup de domaines et qui malgré tout est pleine de désamour vis-à-vis d'elle-même. De telles personnes ne sont malheureusement pas complètement rares. Heureusement, il y a aussi des personnes qui sont contentes et satisfaites d'elles-mêmes malgré le fait qu'elles ne sont compétentes en rien. En revanche, la préoccupation de l'apparence est, selon Harter (1993), presque universelle.

L'importance d'un domaine particulier du concept de soi (analogue à la notion de soi idéal) 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 reliées 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 personnes 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.»*

### **3.4.2. La préoccupation de l'apparence physique est presque universelle chez les jeunes adolescents**

De nombreuses recherches concernant les causes d'une haute ou d'une basse estime de soi ont été menées ces dernières années dans les pays anglo-saxon notamment par la psychologue Susan Harter. Elles ont porté sur un grand nombre de sujets, appartenant à tous les niveaux du développement, (à savoir enfants, adolescents, étudiants et adultes). Ces études ont montré, de manière répétée, que l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes. Généralement, elles avoisinent entre .70 et .80.

Les chercheurs anglo-saxon ont en outre trouvé que cette relation entre l'estime de soi et l'apparence physique perçue reste très élevée de manière égale chez deux populations spécifiques qui diffèrent entre elles en fonction de leur réussite scolaire (des élèves intellectuellement doués et chez ceux qui accusent un retard scolaire). Il s'agit là de populations dont on aurait pu penser que la performance en classe apporterait une corrélation plus forte à l'estime de soi. Il n'en n'est rien. L'apparence physique est plus importante que la réussite scolaire. Dans la même veine, les corrélations entre apparence physique et estime de soi sont également hautes chez les adolescents identifiés comme perturbés comportementalement, excédant de loin la corrélation entre conduite comportementale et estime de soi. Bref parmi tous ces groupes, l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi.

Pourquoi l'estime de soi est-elle ainsi reliée aussi fortement à l'apparence physique? Une première réponse est que le domaine de l'apparence physique est qualitativement différent des autres domaines, en ce sens qu'elle est une caractéristique omniprésente du soi, toujours sous le regard des autres. En revanche, le fait d'être bon dans des domaines tels que la compétence scolaire ou sportive, l'acceptation sociale avec les pairs, la conduite, où la moralité est plus spécifique au contexte.

A cela s'ajoute une autre réponse. Il y a un facteur critique qui contribue fortement à cette importance du soi physique. Il s'agit de l'accent que la société contemporaine place sur l'apparence physique à tous les âges de la vie. Les films, la télévision, les magazines, les clips vidéo, et la publicité reposent tous sur l'importance de l'apparence physique. Ils valorisent des modèles physiques de garçons et filles qu'on doit imiter. Les études révèlent que les autres

réagissent à la présentation du soi physique lorsqu'on est un enfant et quand on est plus âgé. Ceux qui sont les plus attirants, du fait des standards sociaux, reçoivent plus d'attention positive que ceux qui sont jugés comme l'étant moins. Ainsi, dès les plus jeunes âges, le soi physique paraît être une dimension fortement saillante qui provoque des réactions psychologiques évaluatives qui peuvent très bien être incorporées dans le sens émergent de son propre soi interne.

### **3.4.3. Différences garçons filles au niveau de l'estime de soi**

Depuis ces dernières décennies, les standards concernant les caractéristiques corporelles désirables telles que la minceur sont devenus incroyablement irréalistes et exigeant pour les femmes. Si l'on considère la plupart des magazines féminins contemporains, on s'aperçoit que les standards sont pour elles à la fois paradoxal et contraignant. Tous ces magazines insistent de manière répétée sur le fait:

(a) qu'elles doivent très fortement faire attention à leur apparence (cheveux, visage silhouette et particulièrement à leur poids)

(b) mais en même temps elles doivent cuisiner une grande variété de nourriture riche pour elle-même et leurs familles !

De plus, ces articles insistent de manière constante sur le fait qu'elles peuvent modifier leur propre apparence afin d'approcher les stéréotypes culturels de beauté, souvent en utilisant des crèmes amaigrissantes, des cosmétiques invasifs, etc.

Bien que les médias soulignent aussi de manière croissante l'importance de l'apparence pour les hommes, il semble qu'ils aient plus de latitude dans leurs standards d'apparence. De plus, pour eux, il n'y a pas la centration singulière sur l'apparence comme étant la voie pour l'acceptation et l'estime de soi que l'on trouve pour les femmes. Pour les hommes, l'intelligence, la compétence au travail, l'habileté sportive, la richesse et le pouvoir sont d'autres voies pour une évaluation positive aux yeux des autres aussi bien qu'à ses propres yeux.

Il existe une diminution forte dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons. De tels résultats ont été trouvés chez les jeunes des pays anglo-saxons. Les différences garçon filles dans l'estime de soi s'accroissent en effet fortement en fonction de l'âge. Débutant au collège, puis au lycée et finissant à l'université, l'estime de soi est constamment inférieure pour les filles lorsqu'on la compare à celle des garçons. Ce qui est intéressant c'est que cette diminution de l'estime de soi avec le développement, est parallèle à la trajectoire de diminution de l'apparence physique perçue. Les données scientifiques révèlent en effet que pour les filles, les perceptions d'apparence physique déclinent pratiquement avec le niveau de classe, tandis qu'il n'y a pas une telle chute pour les garçons. Dans l'enfance moyenne, les filles et les garçons se perçoivent à peu près également sur la dimension apparence physique, mais à la fin du lycée, les scores des filles sont très inférieurs à ceux des garçons. Les perceptions décroissantes de l'apparence physique chez les filles paraissent ainsi contribuer à la diminution de leur estime de soi. Une telle évolution vers le bas de l'estime de soi chez les filles s'explique par la difficulté de plus en plus grande pour elle de coïncider avec les stéréotypes culturels d'apparence physique dont les contraintes paraissent augmenter pendant le cours du développement.

### **3.4.4. La directionnalité du lien entre l'apparence et l'estime de soi**

Dire qu'il existe une corrélation forte entre estime de soi et l'apparence physique ne nous dit rien sur le sens de cette relation. Laquelle vient en premier ? Est-ce que c'est apparence perçue qui influence le sentiment d'estime de soi ? Autrement dit, est-ce que son évaluation précède, c'est-à-dire, détermine son propre sentiment de valeur en tant que personne ? Ou, inversement, est-ce que sa propre estime de soi influence l'évaluation de sa propre apparence, de telle sorte que si on se sent valorisé comme personne, on évaluera favorablement son apparence?

Les chercheurs ont tenté de répondre à cette question en posant directement la question à des jeunes adolescents. Ils les ont questionné pour savoir laquelle de ces deux options décrivait le mieux la nature du lien entre leur apparence physique et leur estime de soi. Les résultats ont révélé qu'un groupe d'adolescent reconnaissait que l'évaluation de leur apparence précédait ou déterminait leur sentiment d'estime de soi, tandis qu'un nombre égal endossait l'orientation opposée, rapportant que leur sentiment d'estime de soi déterminait combien ils aimaient la façon dont ils paraissent physiquement. Les élèves du premier groupe, ceux qui pensent que l'apparence détermine l'estime de soi, diffèrent des élèves de l'autre groupe dont l'estime de soi précède les jugements de leur apparence par l'importance plus grande qu'ils accordent à l'apparence. Ils sont sans cesse plus préoccupés par celle-ci, et ils se préoccupent le plus de la manière dont ils se présentent aux autres.

Il y a en outre chez eux des sentiments pleins de détresse et plus particulièrement chez ceux qui ont une basse estime de soi une configuration qui est plus prononcée chez les filles. Les adolescentes qui rapportent que l'apparence physique détermine leur sentiment de valeur en tant que personne la perçoivent très négativement, ont une estime de soi plus basse, et rapportent aussi des sentiments plus affectivement déprimés, si on les compare aux filles dont l'estime de soi précède les jugements d'apparence. Ainsi, ces adolescentes pour lesquelles les autoévaluations dans des domaines d'importance déterminent la propre estime de soi, sont plus à risque pour une basse estime de soi et associé à des résultats non adaptatifs. Malheureusement, c'est l'orientation qui est soulignée par notre société, spécialement par les médias. L'ironie, donc, est que l'endossement d'une perspective de James par rapport au domaine de l'apparence physique représente une fragilité psychologique pour les filles en particulier, détériorant leur évaluation à la fois de leurs soi externe et interne.

### 3.4.5. Estime de soi et compétence perçue

Si l'apparence physique semble être une des causes principales de l'estime de soi, la compétence perçue n'en joue pas moins un rôle important. La compétence perçue contribue certes à l'estime de soi mais nettement moins que l'apparence. D'autant plus que la relation est médiatisée par l'importance perçue du domaine dans lequel on se sent compétent. En effet les élèves se centrent principalement sur les domaines qui sont importants pour eux, c'est-à-dire ceux où ils désirent réussir. Ainsi, si on se perçoit comme compétent dans les domaines où l'on aspire à exceller on aura une haute estime de soi. Inversement si l'on est loin de son idéal en ne réussissant pas dans les domaines où l'on aspire à être compétent, il en résultera une basse estime de soi.

### 3.4.6. Les stratégies de maintien de l'estime de soi au niveau du dénominateur: rabaissement ou élévation de la valeur de la tâche

Ce qui est important selon Harter (1993), ce n'est pas simplement comment on réussit, mais quel type de succès on veut (les prétentions de James). Harter rapporte que la relation entre l'estime de soi et la compétence dans des domaines qu'une personne considère comme important est de loin plus forte que la relation dans des domaines jugés non importants.

Comme nous l'avons noté plus haut, James (1890) a observé que notre estime de soi dépend non seulement de combien nous sommes bons dans certains domaines mais aussi de combien nous aspirons à être bon. *«Avec aucune tentative, il ne peut y avoir d'échec; avec aucun échec, aucune humiliation. Ainsi notre sentiment de soi dans ce monde dépend entièrement de ce nous nous appliquons nous même à faire ou être.»* (p. 168). Si nous nous convainquons nous même que le résultat que nous avons échoué à atteindre n'est pas réellement important ou désirable pour nous, alors nous ne nous sentirons pas aussi mauvais d'avoir échoué de l'obtenir. Si nous ne prenons pas soin de bien jouer au football ou d'obtenir un A pour un élève ou d'échouer dans une promotion, alors perdre des jeux au football, obtenir de mauvaises notes et rester à la même promotion ne doit avoir aucun effet sur l'estime de soi.

Pour élaborer de manière supplémentaire sur cette idée, nous considérons une fois encore l'équation de James (1890) sur l'estime de soi: Estime de soi = Succès / prétentions

Cette équation suggère que l'estime de soi est la plus haute lorsque les succès dépassent les prétentions ou aspirations. James a noté *«qu'une telle fraction peut être augmenté aussi bien en diminuant le dénominateur qu'en accroissant le numérateur. Abandonner les prétentions est comme bénir un relief...»* En d'autres termes, les personnes peuvent maintenir leur estime de soi soit en réussissant soit en n'aspirant pas au succès.

Bien qu'il y ait un sens que les personnes place une plus grande importance sur les domaines de leur vie dans lesquels ils réussissent, la chose intéressante est qu'il révisent leur jugement sur l'importance ou la désirabilité de l'activité après qu'il ait réussi ou échoué. Comme le renard de la fable le renard et les raisins, ils décident souvent qu'ils ne désirent pas les choses qu'ils échouent à atteindre. Dans la fable, un renard affamé aperçoit sur un long treillis quelques grappes de raisins murs. Bien qu'il ait essayé toutes les choses imaginables, il ne peut atteindre les raisins. Après avoir renoncé à essayer de les obtenir, il s'éloigne en disant *«Ces raisins sont de toutes façons trop verts et pas aussi murs que je le croyais»*. De la même manière que le renard réduit son sentiment d'échec et de désappointement en concluant qu'il ne voulait en aucune façon les raisins, les personnes diminuent l'importance des événements qui menacent leur estime de soi.

Dans les études des réactions des personnes au succès ou à l'échec, on a demandé aux participants d'évaluer l'importance pour eux de bien faire sur un test ou autre tâche après avoir appris leur niveau de performance sur lui. Comme vous pouvez vous y attendre, les participants qui réalisaient pauvrement dans de telles études indiquaient que la tâche était moins importante pour eux que les participants qui réalisaient bien. Non seulement ceci, mais comme le renard d'Esopé, ils diminuait réellement la qualité du test, disant par exemple, que le test ne leur semblait pas valide pour eux....

Plusieurs études ont montré que les pratiquants peuvent «cuisiner» la structure interne et les contenus de leur estime de soi en attachant des poids d'importance variable aux différents aspects de celle-ci. Ils peuvent, par exemple, attacher une importance différente aux principaux domaines de la compétence physique. Ces derniers sont au nombre de quatre: la compétence sportive, l'apparence physique, la force physique et la condition physique. Chaque domaine peut constituer une, ou plusieurs, des dimensions valorisées du soi. Ce sont par rapport à ces dernières que les pratiquants désirent obtenir une évaluation positive. Ceci découle logiquement de l'idée que, seuls les aspects du soi considérés importants par l'individu, peuvent avoir un impact significatif sur son estime de soi globale. Les sportifs qui s'auto-évaluent comme très compétents dans une activité physique et sportive d'expression doivent plus probablement élever leur estime personnelle s'ils considèrent l'apparence physique comme un aspect important de celle-ci. Inversement, si la compétence en sport est considérée par un élève comme n'ayant aucune importance pour lui, alors une basse compétence perçue dans ce domaine n'aura très probablement aucun impact négatif sur son estime de soi physique.

C'est en se situant à l'intérieur de ce cadre théorique que Harter (1985) a décrit la stratégie d'autopromotion 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 faible 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'autopromotion devaient probablement souffrir d'une basse estime de soi.

*«Ainsi, l'individu s'efforce d'exceller sur ce qu'il valorise et il valorise ce sur quoi il excelle».* (Rosenberg, 1979, p.75)

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.

## 4. La fonction de l'estime de soi

Selon les théories actuelles, l'estime de soi est une mesure, ou une jauge psychologique, qui aide les personnes à enregistrer la qualité de leurs relations avec les autres. Les sentiments d'estime de soi d'une personne sont un indicateur, ou un marqueur subjectif interne, du degré selon lequel elle se sent qu'il incluse versus exclus par les autres personnes (le statut d'inclusion d'une personne).

Cette approche théorique est basée sur la supposition que les êtres humains possèdent un besoin puissant de former et de maintenir au moins à un minimum une quantité de relations interpersonnelles durables, positives, et significatives.

Selon cette théorie les sentiments d'estime de soi fluctuent vers le haut ou vers le bas en fonction de la manière dont la personne ressent qu'elle est acceptée ou rejetée. Les indices qui connotent l'acceptation induisent une haute estime de soi ; ceux qui indiquent un rejet la diminuent. Lorsque de tels indices ne sont pas présents, la personne n'éprouvera aucun sentiment de valeur de soi (bien que de tels sentiments puissent survenir en privé si la personne se rappelle où imagine des événements d'acceptation et de rejet). Ainsi l'estime de soi peut être considéré comme un résumé des événements survenant dans l'environnement social. Ceux qui affectent l'estime de soi sont précisément ceux qui influencent l'acceptation de la personne par les autres personnes. L'estime de soi est blessée plus souvent par l'échec, la critique, le rejet, etc. - des événements qui ont des implications pour l'acceptation des autres vis-à-vis de nous. Elle s'élève lorsque nous réussissons, nous sommes louangés, où nous expérimentons l'amour d'un autre - tous des événements qui sont associés avec une acceptation élevée. Ce mécanisme psychologique fait trois choses. D'abord, il enregistre continuellement dans l'environnement social les indices qui indiquent la possibilité d'exclusion sociale. Les personnes sont très sensibles aux indications que les autres ne les aiment pas, les désapprouvent, où les rejettent. Ensuite, il alerte la personne lorsque de tels indices sont détectés. Comme beaucoup d'autres «*systèmes d'alerte*», il s'appuie sur les émotions pour faire ceci, attirant l'attention de la personne grâce aux émotions négatives qui sont associés aux menaces sur l'estime de soi. Troisièmement, il motive les comportements qui diminuent la probabilité d'exclusion.

Ce besoin remonte loin dans l'évolution de l'espèce. Les psychologues suggèrent que les premiers êtres humains qui appartenaient à des groupes sociaux étaient ceux qui avaient le plus de chances de survivre et de se reproduire par rapport à ceux qui ne ressentaient aucune pression interne de vivre avec les autres personnes. Du fait que les êtres humains solitaires à l'état primitif avaient peu de chances de pouvoir survivre et se reproduire, les personnes ont du développer et maintenir un niveau minimum quelconque d'inclusion dans les relations sociales et les groupes. La conséquence en est que les êtres humains normaux ont développé un fort besoin d'appartenance. Les êtres humains possèdent un motif fondamental pour rechercher l'inclusion et pour éviter l'exclusion des groupes sociaux importants et qu'un tel motif de promouvoir un lien grégaire et social peut être évoqué du fait de sa valeur de survie. En effet, étant donné les implications désastreuses d'être rejeté ou de subir un ostracisme quelconque, les premiers êtres humains auront développé un mécanisme pour enregistrer, sur une base actuelle, le degré selon lequel les autres personnes les acceptaient ou les rejetaient.

Ainsi le but de ce que nous appelons traditionnellement le motif de valorisation de soi n'est pas de maintenir l'estime de soi en tant que telle mais d'accroître la probabilité d'être accepté et de diminuer la probabilité de rejet. Lorsque les personnes entreprennent des actions pour protéger leur estime de soi, ils agissent souvent de façon à augmenter leurs chances

d'acceptation sociale. Par exemple, ils peuvent faire des attributions d'auto complaisance pour s'absoudre eux-mêmes, aux yeux des autres, de la responsabilité de l'échec afin de prévenir les critiques et le rejet. De manière similaire, les personnes peuvent compenser les comportements susceptibles de diminuer l'estime de soi en ce comportant de façon particulièrement plaisante, pro sociale, pas simplement pour se sentir bien vis-à-vis d'eux-mêmes mais pour convaincre les autres qu'ils ne sont pas aussi mauvais qu'ils le paraissent.

Maintenir avec succès ses propres connexions avec les autres personnes requiert un système pour enregistrer les réactions des autres, spécifiquement les degrés selon lequel les autres personnes doivent probablement rejeter ou exclure l'individu. Un tel système doit enregistrer le propre statut d'inclusion plus ou moins continuellement par des indices qui connotent la désapprobation, le rejet, ou l'exclusion (c'est-à-dire, il doit être capable de fonctionner de manière préconsciente), il doit alerter les personnes de changer dans ce statut d'inclusion (particulièrement les diminutions dans l'acceptation sociale) et il doit motiver les comportements pour restaurer ce statut lorsqu'il est menacé. Dans notre perspective, le système d'estime de soi sert précisément de telles fonctions.

A partir de cette perspective, ce que nous considérerons comme des menaces sur l'estime de soi sont à un niveau plus fondamental, des événements qui rendent plus saillante la possibilité d'exclusion sociale. Les événements qui diminuent l'estime de soi paraissent être ceux que la personne croit pouvoir mettre en danger ses liens sociaux. Les événements menaçant l'ego sont aversifs parce qu'ils signalent une possible détérioration dans ses propres relations sociales.

Les sentiments que les personnes ont sur eux-mêmes sont fortement sensibles à la manière dont ils pensent qu'ils sont regardés par les autres personnes. Plus ils reçoivent de l'approbation reçoivent, plus leur estime de soi sera haute. De tels sentiments sont un reflet direct de leur propre statut d'inclusion, les déflations de l'estime de soi alertant l'individu de la possibilité que leur standing dans des groupes ou des relations importantes sont mis en danger.

Ceci explique aussi pourquoi les personnes placent des degrés variables en importance sur différents domaines du soi (par exemple intellectuel, athlétique, social) aussi bien pourquoi l'importance que les personnes placent sur ces domaines corrèle fortement avec l'importance qu'ils pensent que les autres placent sur eux. Il explique aussi pourquoi l'estime de soi corrèle fortement avec la performance des personnes dans des domaines jugés importants aux autres. Les personnes s'efforcent à exceller dans les domaines qui augmenteront leur inclusion par certaines autres personnes. Comme résultat, ils adoptent les standards des autres, et leur estime de soi est affectée par la performance dans des domaines que les autres valorisent. Les autoévaluations des personnes sont aussi affectées de manière différentielle lorsqu'ils visualisent différents autrui significatifs, de manière présumée parce que le sociomètre est sensible au standard idiosyncratique de personnes particuliers. Ce qui peut ne pas mettre en danger sa propre image aux yeux d'une autre personne peut conduire au rejet par une autre.

Cette perspective nous aide aussi à comprendre pourquoi les personnes avec une estime de soi plus basse sont plus sensibles aux indices socialement pertinents que ceux qui ont une haute estime de soi. Les personnes qui se sentent déjà inclus, acceptés et socialement intégrés n'ont pas besoin d'être aussi concernés avec l'ajustement autant que les personnes qui se sentent moins aussi.

L'hypothèse du sociomètre répond aussi à la question sensiblement paradoxale de pourquoi, si des personnes possèdent un système pour maintenir l'estime de soi, quelques personnes ont une basse estime de soi. La réponse est que les personnes n'ont pas un système pour maintenir l'estime de soi en tant que telle mais un système pour éviter l'exclusion sociale. Pour fonctionner de manière appropriée, le système doit conduire la personne qui fait face à une exclusion potentielle ou un ostracisme à se sentir mauvais sur lui. Dans le temps, les personnes qui expérimentent un rejet réel ou imaginé auront de manière répétée un trait d'estime de soi inférieur que les personnes qui se sentent fortement inclus.

## 5. Conclusion et 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. Il en 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 de l'estime de soi, ils peuvent jouer sur plusieurs déterminants inclus dans la formule de James succès/prétention. Elle contient deux implications claires pour un tel développement selon que l'on considère le numérateur ou le dénominateur.

### 5.1. Au niveau du numérateur

L'implication principale qui découle de la formule est d'augmenter le niveau de succès qu'un élève obtient. Ceci peut ne pas être toujours facile compte tenu du fait que la notion de succès ne coïncide pas forcément avec l'augmentation des résultats. Il y a quatre principes fondamentaux d'intervention :

#### 5.1.1. 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.

#### 5.1.2. 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). Un élève ayant une faible estime de soi a besoin d'être revalorisé. L'aider à réinterpréter les événements d'une manière plus favorable au soi peut lui permettre de gagner un peu de cette estime de soi qui lui fait défaut. C'est ainsi qu'un enseignant doit veiller, en cas de succès, à privilégier des causes internes du type habileté et, en cas d'échec, des causes qui peuvent certes être internes mais instables, contrôlables et, si possible, spécifiques. A l'inverse, en présence d'un élève à haute estime de soi, si l'enseignant doit faire l'effort de comprendre ses motivations, il doit peut-être malgré tout chercher à orienter ce type d'élève vers une démarche plus constructive notamment en cas d'échec où il ne doit pas cautionner systématiquement son rejet de sa part de responsabilité. En effet, pour progresser, un élève doit parfois accepter de se remettre quelque peu en question pour mieux évoluer au sein d'un processus d'apprentissage.

#### 5.1.3. Développer des habiletés variées.

Les programmes d'enseignement qui se concentrent sur le développement des habiletés de différentes sortes peuvent, à travers leur impact sur la performance, produire des progrès dans l'estime de soi. Ce principe fait référence au modèle hiérarchique du concept de soi. Ce modèle interprète l'estime de soi comme la somme des évaluations spécifiques de soi-même dans différents domaines. C'est le modèle sous-jacent des mesures agrégats de l'estime de soi. Son

implication est que l'estime de soi doit plus probablement être changée en altérant chacun des éléments qui contribuent à elle. Par exemple, un enseignement peut chercher à changer chez les élèves leurs perceptions et les évaluations de leur apparence, de leur niveau de compétence et de succès dans différents domaines, de leur standing vis-à-vis des camarades, pairs, enseignants, familles, etc.. Une implication supplémentaire de ce principe est que étant donné que les élèves diffèrent dans les domaines où ils ont des faiblesses, l'impact d'une seule intervention variera d'un individu à l'autre. Son efficacité variera comme une fonction de sa «rencontre» avec la faiblesse particulière de chaque individu qui participe.

#### 5.1.4. Les évaluations reflétées par les autrui significatifs.

Rappelons que :

*“Ce qui fait naître la honte ou la fierté chez nous, n’est pas tant le simple reflet mécanique de nous-mêmes que le sentiment imputé, l’effet imaginé de ce reflet sur l’esprit de quelqu’un d’autre”* (Cooley, 1902, p. 153).

Les élèves découvrent qui ils sont et ce qu'ils sont à travers leurs interactions avec les autres personnes et à travers l'accès que ces interactions donnent à leurs opinions sur eux. La plupart de la recherche dans ce domaine et la théorisation sur l'estime de soi ont affirmé que les élèves sont fortement affectés par les réactions des autres vis-à-vis d'eux-mêmes. Si le feedback qu'ils reçoivent venant des autres personnes est uniformément négatif, ceci sera absorbé dans leurs évaluations de soi. Si les autres personnes réagissent de manière prépondérante par des approbations alors leur estime de soi sera inévitablement bénéfique. Harter (1987, 1993) affirme 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 personnes 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 feedback négatifs venant de ces autrui significatifs que les personnes ayant une estime de soi élevée.

##### **Au niveau du dénominateur**

Néanmoins, la seconde grande implication paraît plus prometteuse : modifier les aspirations. Deux options peuvent être distinguées ici. Une est d'altérer l'importance relative des différents buts (centralité psychologique). Cela peut être atteint de deux manières :

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) ne pas privilégier une forme de succès - étroitement définie scolairement - sur tous les autres.

L'autre option est de changer le niveau particulier des buts, afin de les mouvoir vers des niveaux plus réalistes et plus atteignables. En principe au moins, il doit être plus facile de modifier les buts des élèves que les habiletés dont ils ont besoin pour atteindre ses buts.

## Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Baumeister, R.F., Tice, D., et Hutton, D.G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, p.547-579.
- Boleda, S. (2004). Formation du concept de soi physique: intervention en EPS sur les cadres de référence. Thèse de Doctorat en STAPS. Université Paris-sud 11.
- Campbell, J.D. (1984). *The new science*. University New York : Press of America. Lanham.
- Campbell, J.D. (1986). Similarity and uniqueness: the effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, p.281-294.
- Carron, A.V. (1980). *Social psychology of sport*. Ithaca, NY, Mouvement.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA, Freeman.
- 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.
- Famose, J.P., Boleda, S. & Peres, C. (2005). Influence du climat motivationnel sur trois sous-domaines du concept de soi physique. In N. Benguigui, P. Fontayne, M. Desbordes & B. Bardy (Eds.). *Recherches actuelles en sciences du sport*. Paris : EDP Sciences.
- Greenwald, A.G. (1980). *The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history*. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Guérin, F., Marsh, H.W., & Famose, J-P. (Octobre 2001). Concept de soi physique: Validation française du PSDQ de Marsh. *Actes du congrès de l'ACAPS*, Valence.
- 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. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement to the self-concept in children. In J. Suls & A.G.Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. vol. 3 (p.137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Higgins, E.T. (1989). Self-discrepancy theory : What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 22, New York: Academic Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- 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.
- Le Ny, J.F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: PUF.
- Leary, M.R., & Forsyth, D.R. (1987). Attributions of responsibility for collective endeavors. In C. Hendrick (Ed.), *Group processes* (pp. 167-188), Newbury Park, CA: Sage.
- Leary, M.R., & Shepperd, J.A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: a conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1265-1268.

- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmation factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-19.
- 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 in Physical Self-Concepts for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H.W and Peart, N.D, (1988), Competitive and Cooperative Physical Fitness Training Programs for Girls : Effects on Physical Fitness and Multidimensionnal Self-Concepts, *Journal of Sport and exercise psychology* 10, 390 – 407.
- Marsh, H.W. and Parker, J.W., (1984), Determinants of students 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.
- Mullen, B., & Riordan, C.A. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic setting: a meta-analytic review. *Journal of applied Social Psychology*, 18, 3-22.
- Murphy, G. (1947). *Personality : a bio-social approach*. New York: Harper & Row
- Rogers, C.R. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton, Mifflin Co.
- Rosenberg, M., (1965), *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Salomon, J.F., Famose, J.P. et Cury, F. (2005). Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement. *Bulletin de Psychologie*. Tome 58(1). P. 47.
- Shavelson, R., Hubner, J.J. and Stanton, G.C., (1976), Self – Concept : Validation of construct interprétations, *Review of Educational Research* 46, 407 – 441.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Snyder, C.R., & Smith, T.W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: the virtues of old wine in a new bottle. In C. Weary, & H. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology* (pp. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Swann, W.B. (1987). Identity negotiation: where two roads meet. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53, 1038-1051.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and Well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Tenenbaum, G., & Furst, D.M. (1986). Consistency of attributionnal responses by individuals and groups differing in gender, perceived ability and expectations for success. *British Journal of Social Psychology*, 25, 315-321.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 181-227), New York: Academic Press.
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: the strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Troadec, K. (2002). Stratégies attributionnelles autocomplaisance chez les joueurs de tennis. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris-XI, Orsay.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D.A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: change in children's domain-specific self-perceptions and

general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.

Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: the motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245-287.