

11 JUGEMENT DE L'ENSEIGNANT ET PERCEPTION DE SOI DES ÉLÈVES¹

RÉSUMÉ

Nombre de psychologues sociaux s'accordent à dire que la perception de soi est l'un des déterminants fondamentaux du comportement des individus. Dans ce chapitre, nous tentons de montrer en quoi, et dans quelle mesure, le jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves peut affecter la perception de soi de ces derniers. Dans un premier temps, nous présentons comment la notion de soi a été conceptualisée, quels sont les processus à l'œuvre dans sa formation et comment le soi évolue et se différencie avec l'âge. Dans un second temps, nous présentons trois études originales qui précisent les liens entre jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Nous montrons que l'influence du jugement de l'enseignant ne se limite pas à la seule perception de soi scolaire mais qu'il influence aussi d'autres dimensions de la perception de soi telles que la conduite et les relations avec les pairs.

Introduction

« J'ai beaucoup d'amis à l'école, je travaille bien en classe. Je connais mon alphabet et je sais compter jusqu'à 100. Mes parents sont très fiers de moi quand je réussis à bien faire les choses et ma maîtresse dit que je suis bon en calcul. Je ne suis pas très bon à la course, mais je cours quand même plus

vite que Lisa. » Voilà ce qu'a répondu Léo à la question « Qui es-tu ? » Derrière ces mots enfantins, qui peuvent paraître anodins et par lesquels tout un chacun peut voir que, manifestement, Léo semble plutôt content de lui à l'école, nombre de psychologues voient la manifestation de certains ressorts fondamentaux susceptibles de régir, au moins en partie, les comportements. Il en est ainsi de la capacité à avoir une bonne évaluation de soi, de manière à maintenir une bonne estime de soi. Même si l'évaluation de soi peut s'exercer dans différents domaines de la vie (Léo évoque aussi ses relations avec ses pairs, sa compétence sportive, etc.), le domaine scolaire peut apparaître comme particulièrement marquant du fait de l'importance sociale considérable qui est attachée à l'institution scolaire.

L'idée que les gens ont un besoin fondamental de maintenir une estime d'eux-mêmes acceptable, pour ne pas dire élevée, est tenue comme un postulat de base dans de nombreux travaux en psychologie de la personnalité, sociale, développementale et clinique et dans les pratiques de nombreux « psy » et pédagogues (psychothérapeutes, psychologues scolaires, conseillers d'orientation psychologues, éducateurs, enseignants, etc.). Cette idée est quasi indissociable d'une autre qui postule qu'agir de manière à préserver un sentiment favorable à l'égard de soi aiderait en retour la personne à maximiser le plaisir et minimiser la souffrance, à développer et maintenir une image cohérente du monde et à entretenir des relations avec autrui [1]. En cela, posséder des représentations positives de soi est donc important. Pour certains auteurs, avoir une bonne estime de soi serait même un objectif impérieux auquel les gens aspirent et qui leur permettrait d'éviter l'exclusion sociale et de limiter l'anxiété. Nombreux sont d'ailleurs les travaux qui ont mis en évidence que les états de forte angoisse, de désespoir ou de dépression sont associés à une faible estime de soi, en particulier chez les jeunes. Une bonne estime de soi constituerait alors une sorte de « tampon » contre l'anxiété, le stress et les émotions négatives. Sans doute est-ce là une raison déjà suffisante pour que les gens s'efforcent de maintenir des sentiments et impressions favorables à leur endroit. Pourtant, il est encore difficile aujourd'hui de conclure assurément sur le sens de cette relation, tant les processus à l'œuvre dans la construction de soi sont complexes et multiples : cause ou conséquence de ces états, la question demeure ouverte. Quoi qu'il en soit, les chercheurs sont généralement d'accord sur un point : l'estime de soi est fortement reliée avec certains états émotionnels qui jouent un rôle déterminant dans la vie des individus.

Notre objectif n'est pas ici de nous livrer à une revue de question exhaustive de l'abondante littérature sur l'estime de soi. Il est beaucoup plus modeste mais non moins facile. Il est de définir aux divers professionnels de l'enfance, qu'ils soient ou non psychologues (pédagogues, etc.), quelques apports de la recherche en psychologie sur les déterminants et les mécanismes sous-jacents à la formation des évaluations sur soi et de l'estime de soi plus généralement. Notre intérêt se portera ensuite tout spécifiquement sur la

question des effets que le jugement de l'enseignant exerce sur l'évaluation de la valeur de soi scolaire de l'enfant, ainsi que sur d'autres dimensions non scolaires.

1 Deux apports théoriques sur la dimension affective du soi

Lorsque les psychologues abordent la question de l'estime de soi, ils se réfèrent souvent aux formalisations énoncées par deux grands précurseurs. Bien que datant de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, leurs théorisations sont loin d'être obsolètes. L'une d'elles a été énoncée par William James en 1890 dans son célèbre ouvrage intitulé *The Principles of Psychology* [2], où l'auteur définit l'estime de soi comme le rapport entre les résultats obtenus par une personne et ses aspirations à réussir (*i.e.*, ses prétentions). Notre estime de soi ne se restreindrait donc pas à une perception moyenne de nos échecs et réussites. Elle serait le produit d'une fraction où « nos prétentions sont le dénominateur et nos succès le numérateur ; estime de soi = succès/prétentions » [2, p. 310]. Posée de la sorte, on peut alors augmenter cette fraction en diminuant le dénominateur ou en augmentant le numérateur. Ainsi, Léo aura une forte estime de soi dans la mesure où son niveau de réussite est aussi – voire plus – haut que le niveau de ses aspirations. En revanche, si ses aspirations surpassent ses réussites, son estime de soi sera faible. Contrairement à quelques idées largement partagées, savoir qu'Untel est compétent pour réussir dans la vie ne permet en rien de déterminer son sentiment de satisfaction à l'égard de lui-même. Pour cela, encore nous faut-il connaître les raisons que peut avoir cette personne d'être satisfaite ou non. Une personne disposant de moyens limités peut, tout aussi bien qu'une autre plus douée, avoir un fort sentiment de satisfaction à l'égard de soi et, inversement, une autre particulièrement brillante peut manquer d'assurance, être inquiète de ses moyens personnels et avoir un sentiment de satisfaction ébranlé (mais peut-être est-ce, comme l'a énoncé Descartes, précisément dans le doute, qu'elle puise les ressources nécessaires à sa réussite !). Nous avons tous en tête, à ce propos, l'exemple de quelques sommités. Quoi qu'il en soit, pour James, réaliser ses prétentions ou renoncer à celles-ci produirait des effets similaires et conduirait à un même bénéfice : c'est-à-dire à une forte estime de soi. À le suivre, le renoncement serait salutaire, puisque, en réduisant à zéro nos ambitions, il permettrait de décharger notre soi de nos prétentions qui ont la particularité d'être aussi bien un fardeau – lorsqu'elles sont difficiles à atteindre ou irréalisables – qu'une source de fierté et de supériorité – lorsqu'on peut y accéder. Pensons, à l'instar de cet auteur, combien pourrait être agréable le jour où nous renoncerions à nous efforcer d'être jeunes ou sveltes, etc. Nous pourrions alors conclure avec quelques raisons que « c'est seulement avec le renoncement qu'on peut dire que la vie commence vraiment » [2, p. 311].

Mais revenons plutôt avec James aux caractéristiques qu'on possède ou croit posséder sur nous-mêmes et qu'on désigne généralement comme étant, le *soi contenu* (opposé généralement par les spécialistes au *soi processus* qui renvoie à la manière dont la personne traite l'information sur elle-même, l'enregistre et l'organise en mémoire). On dénomme ainsi le *soi contenu*, car il englobe diverses informations sur soi issues des évaluations et prises de conscience personnelles. C'est une sorte de résumé des perceptions que les gens ont d'eux-mêmes. Ainsi, Léo se présentera comme un jeune garçon plutôt beau gosse, doué aux échecs, d'un naturel joyeux, qui a de bonnes relations avec les autres mais qui n'a pas la langue dans sa poche, etc. Notre connaissance de soi est donc composée de plusieurs types d'informations. Aussi, dirons-nous pour simplifier les pensées de James que, selon lui, le *soi contenu* peut se scinder en trois grandes catégories : le *soi social* (mes caractéristiques telles qu'elles sont reconnues par les autres, par exemple, je suis populaire, j'ai de bons amis, etc. ; il peut donc y avoir autant de *soi sociaux* qu'il y a d'individus pour les reconnaître), le *soi spirituel* (je peux me décrire par mes croyances, mes pensées, mes jugements moraux, par exemple, je suis quelqu'un qui décide seul ce qu'il entreprend, je me respecte, etc.) et le *soi matériel* (je peux me décrire par ce que je possède, y compris mon corps, par exemple, j'ai une maison de campagne, je présente bien, etc.). Aussi pouvons-nous retenir de ce bref aperçu jamesien qu'en pointant l'idée qu'une personne peut se référer à plusieurs domaines lorsqu'elle s'autodécrit, James pointe aussi l'idée que cette personne peut accorder plus ou moins de crédit à ces divers domaines, donc avoir des prétentions variables d'un domaine à l'autre. Si une personne n'a pas de succès dans un domaine qui, de toute évidence, est peu important pour elle, l'estime de soi de cette personne n'en sera pas affectée. C'est précisément le cas de Léo ; le fait qu'il ait de piètres performances en sport n'affecte en rien son estime de lui-même, car il s'agit là d'un domaine où il reconnaît volontiers n'avoir aucune aspiration à réussir (cf. figure 11.1).

La deuxième théorie devenue, au moins depuis Cooley [3], une référence classique dans les sciences psychologiques, est assez différente de la précédente. Elle postule que le sentiment de valeur de soi s'élabore dans les interactions sociales. Il serait en ce sens le produit d'une construction sociale. Les évaluations que l'on porterait sur soi-même se formeraient par intériorisation du regard d'autrui, à condition toutefois qu'autrui soit une personne qui compte pour nous, c'est-à-dire signifiante à nos yeux. La métaphore, aujourd'hui célèbre de Cooley, du *looking glass self* (miroir pour soi) traduit bien la pensée de l'auteur. Notre estime de soi serait le produit des évaluations réfléchies des autres à notre égard ou, plus exactement, de notre perception des évaluations réfléchies des autres. Plus les opinions des parents et de la maîtresse de Léo (autrui signifiant) lui sont favorables, plus son estime de soi sera haute et, inversement, plus ces opinions lui sont désavantageuses, plus son estime de soi sera faible. Le sentiment de valeur de soi correspondrait à

ce que nous imaginons que les autres pensent de nous. Nous imaginons ainsi comment nous apparaissions à autrui, nous imaginons qu'autrui juge cette apparence, et tout cet *assemblage* psychique produit en nous des réactions affectives multiples. Au fil du temps, ces images et affects seront intériorisés en même temps que sera effacée leur source externe de production. Pour Cooley, le soi social va être pour chacun d'entre nous un objet majeur d'intérêt et d'effort. Nous allons ainsi tenter d'influencer l'image que les autres se font de nous. Cela se fait souvent de manière ostensible chez les enfants, avec des formes assez naïves. Chez l'adulte cela peut prendre des formes plus subtiles comme par exemple dénier la volonté d'agir de la sorte (simulation d'indifférence, d'affectation, etc.), la recherche trop évidente de l'approbation d'autrui étant souvent mal perçue. Toutefois, même si cette idée n'est pas présente dans la théorie initiale de Cooley, il nous faut signaler que l'individu n'est pas le simple réceptacle des regards d'autrui. Il est aussi actif en ce sens qu'il va percevoir, intégrer, traiter les informations du monde extérieur le concernant, mais également dans le fait qu'il va s'efforcer de peser sur le jugement d'autrui à son endroit, s'engageant ainsi dans une « lutte » pour imposer à autrui la meilleure définition possible de soi. Ainsi, Léo reprend-il à son compte l'image que sa maîtresse lui renvoie de lui-même, contre laquelle il n'a guère à lutter étant donné que cette image est valorisante – celle d'un bon élève –, et il exerce aussi sans doute une activité visant à entretenir, voire améliorer cette image. Mais Luc, qui voit dans le regard de la maîtresse son image de mauvais élève, peut lutter contre cette image. Cette capacité à lutter, salvatrice pour son estime de soi et sa santé émotionnelle, est toutefois fort variable d'un individu à l'autre. Pour une grande part, cette capacité peut provenir de la discordance apportée par d'autres regards portés sur soi (e.g., les parents de Luc pensent qu'il a de bonnes capacités). Cette discordance permet la mise à distance du regard d'autrui par rapport à soi et, par là même, peut en dévoiler l'aspect arbitraire ou inacceptable (« de toute façon, il ne m'aime pas »). Cette capacité à résister à l'intériorisation du regard de l'enseignant peut aussi provenir du soutien apporté par autrui (e.g., les parents de Luc lui font confiance, lui donnent beaucoup d'amour, l'aident dans son travail).

Une trentaine d'années plus tard, George Herbert Mead [4] emboîte le pas de Charles Cooley et poursuit dans cette voie, pointant encore davantage le rôle de l'interaction sociale dans la construction du soi. Pour celui-ci, le soi « se développe à partir d'un processus social qui implique d'abord l'interaction des individus dans le groupe, ainsi que la préexistence de ce groupe » [4, p. 139]. L'influence du groupe sur soi est alors mise en avant ; la constitution du soi est vue comme un processus de structuration qui naît dans l'expérience sociale éprouvée au sein d'un groupe social déterminé, et qui s'exprime à travers l'usage du langage. Mead apporte également une idée nouvelle, celle de « l'autre généralisé [...] L'individu s'éprouve lui-même comme tel, non pas directement, mais seulement indirectement, en se plaçant aux divers points

de vue des autres membres du même groupe social, ou au point de vue généralisé de tout le groupe social auquel il appartient » [4, p. 118]. Dit autrement, nous adoptons l'attitude qu'un groupe d'autres *signifiants* partage envers nous. En cela, Mead avance l'idée que nos représentations de soi sont le résultat d'une sorte de pondération des jugements portés sur soi par de nombreux autres *signifiants* (plus précisément des perceptions que nous avons de ces jugements). L'image de soi scolaire intériorisée d'un enfant peut ainsi être le résultat d'une combinaison de perceptions d'images de soi renvoyées par des personnes singulières (parents, maîtresse, pairs, etc.) et dont le poids varie en fonction de l'importance accordée à la personne.

Les travaux de psychologie de ces trente dernières années, comme nous le verrons dans la section qui suit, ont apporté un soutien empirique à ces deux formulations théoriques. En effet, l'idée générale de James selon laquelle une forte discordance entre nos succès et nos prétentions aux dépens des premiers mène à la déception et *in fine* à une faible estime de soi a été retenue par de nombreux chercheurs. C'est, par exemple, le cas de Harter [1, 5] qui propose d'appréhender l'estime de soi à partir de l'écart entre l'importance qu'une personne accorde à différents domaines et sa propre évaluation de ses capacités dans chacun de ces domaines. L'amplitude de l'écart entre les deux donne une mesure du degré d'estime de soi : plus l'amplitude est grande, plus l'estime de soi sera faible (notons d'ores et déjà que son modèle ne se limite pas à cette seule mesure). C'est aussi le cas d'autres chercheurs qui, dans le droit fil des principes théoriques posés par James, ont proposé d'autres distinctions. Ainsi, Higgins [6] distingue le *soi idéal* (ce qu'on voudrait être), le *soi réel* (la façon dont on se perçoit) et le *soi obligé* (ce qu'on se sent devoir posséder). Un important écart à la baisse entre soi réel et soi idéal indique un fort sentiment de mécontentement à l'égard de soi et une tendance à la dépression alors que le même écart entre soi réel et soi obligé marque une tendance à l'anxiété sociale : sentiment de peur, de menace, etc. Des idées du courant dont sont issus des auteurs comme Cooley et Mead, il a été retenu très globalement que le soi se forme par intériorisation du regard d'autrui. Le jugement de valeur de soi serait une construction sociale qui naît et s'élabore dans l'interaction sociale, où autrui, individuel ou généralisé, joue le rôle de miroir pour soi, et où les multiples représentations de soi tendent progressivement à s'autonomiser par rapport aux influences externes pour devenir un soi profondément intériorisé.

2 L'estime de soi : une conception globale vs spécifique ?

Bien que l'on ait déjà posé les jalons de ce que nous tenons pour important dans la construction du sentiment de valeur de soi, la question d'une entité globale ou à multiples facettes mérite quelques éclaircissements. Cela renvoie à une discussion entre deux courants largement présents dans la littérature en

psychologie : d'un côté les tenants d'une conception unidimensionnelle (ou globale) de l'estime de soi, de l'autre les tenants d'une conception multidimensionnelle qui conduit à séparer les aspects globaux des éléments plus spécifiques. Même si l'on peut avancer, à juste titre d'ailleurs, que les tenants de la perspective unidimensionnelle ont aussi développé des instruments permettant d'évaluer les représentations de soi dans différents domaines (relations avec les pairs, la famille, le travail, etc.), il reste que le modèle additif sur lequel ils s'appuient les invite à prendre en compte la moyenne des jugements dans un seul score et suggère de se référer à un concept d'estime de soi globale [1]. C'est, par exemple, le cas de Coopersmith [7] avec sa célèbre échelle, le *Self Esteem Inventory*. Par la suite, une telle perspective a été fortement contestée par plusieurs auteurs [1, 5, 8-10] à la faveur d'une conception multidimensionnelle du soi. Aujourd'hui, sans rejeter pour autant l'idée d'une estime de soi globale, la plupart des chercheurs s'accordent à reconnaître que les personnes sont capables de faire des évaluations d'elles-mêmes qui varient en fonction des différents domaines de leur vie. Mais il importe de ne pas considérer nos multiples facettes, ces éléments spécifiques, comme les pièces d'un jeu de construction qu'on assemblerait pour reconstituer un tout. L'évaluation de soi globale ne peut se réduire à la somme des évaluations de soi dans les différents domaines de notre concept de soi. Bien que liées, évaluation globale et évaluations de soi spécifiques ne sont pas synonymes. Léo peut avoir une forte estime de lui tout en reconnaissant son incompetence dans le domaine sportif, c'est-à-dire tout en disposant de perceptions de soi négatives en sport [1]. De même, deux enfants peuvent avoir un score d'estime de soi identique tout en ayant un profil de perceptions de soi tout à fait différent ou, à l'inverse, avoir comme Léo et Lisa un profil de perceptions de soi identiques dans les différents domaines mais un score d'estime de soi largement différent (cf. figure 11.1).

Pour Léo et Lisa, la différence réside dans l'écart entre l'importance que l'un et l'autre accordent aux différents domaines et leurs propres évaluations de compétences dans chacun de ces domaines. On rejoint là les propositions de James. Notons toutefois que, pour Harter [1], un second facteur est impliqué dans l'estime de soi. Il s'agit de la qualité du soutien qu'on pense recevoir de notre entourage proche : amour, aide, approbation, etc. La perception de soutien social agirait comme un remède efficace contre toutes les sources stressantes et participerait à préserver notre bien-être. Les résultats de nombreuses recherches permettent d'ailleurs d'avancer que les personnes qui disposent d'un soutien social approprié ont souvent moins de risques de maladies, de détresse psychologique (donc de dépression) et de décès que celles peu soutenues par leur entourage. Pour notre propos, retenons qu'un enfant qui perçoit du soutien de la part de son entourage signifiant (parents, pairs, enseignant) a plus de chances de se voir comme quelqu'un de valeur, digne d'être aimé et compétent. À l'inverse, un enfant qui perçoit son entourage signifiant comme peu disponible, lui apportant peu de soutien, voire pis

encore le rejetant, tendra davantage à avoir une image dépréciée de lui-même et se percevra plutôt incompetent et peu digne d'être aimé. On rejoint là les propositions de Cooley et de Mead.

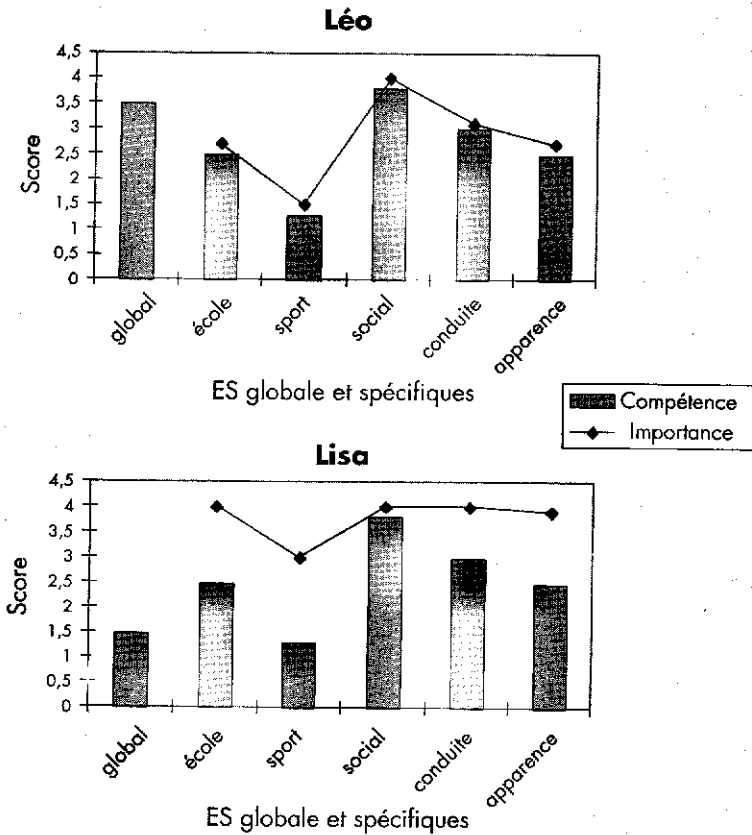


Figure 11.1

Profil de deux enfants ayant un profil de perceptions de soi identique, mais une importance accordée aux domaines et une estime globale de soi différentes

On l'aura compris, ce type de modèle à la Harter combine les apports de James et ceux de Cooley sous forme de deux facteurs qui exercent une influence sur l'estime de soi de la personne : l'écart entre l'importance accordée aux différents domaines et l'évaluation de ses capacités dans chacun de ces domaines, d'une part, et la qualité du soutien social reçu de son entourage proche, d'autre part (cf. figure 11.2). Aussi, un faible écart ne suffit pas à garantir une estime de soi acceptable ; encore faut-il que l'enfant dispose d'un soutien social approprié ; et inversement, un support social aussi fort soit-il ne suffit pas à garantir une forte estime de soi, si les réalisations de l'enfant (ses succès) sont en dessous de ses aspirations.

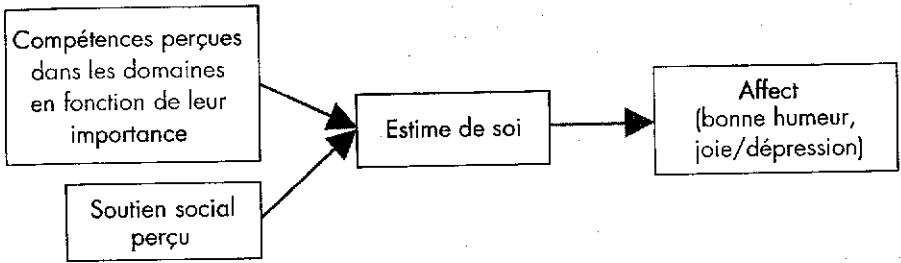


Figure 11.2

Modèle original des déterminants et conséquences de l'estime de soi de Harter [1, p. 198, figure 8.1]

Notons que ces deux facteurs peuvent aussi « se combiner de manière particulièrement destructrice si l'enfant perçoit que le soutien de ses parents dépend de son succès dans certains domaines : obtenir des bonnes notes, être admis dans l'équipe de football... » [11, p. 223]. Ainsi, si Lisa ne se montre pas à la hauteur des attentes de ses parents, elle risquera fort de subir une augmentation de l'écart entre ses aspirations et ses réalisations et perdra également l'appui de ses parents. Ne nous inquiétons pas trop pour elle toutefois ! Léo, fin psychologue pour son âge, saura peut-être lui accorder l'importance qu'elle mérite et lui montrer à quel point il l'aime telle qu'elle est – le soutien que l'enfant pense recevoir des pairs étant à cet âge également très important.

3 Les perceptions de soi en fonction de l'âge

Selon Harter [1, 12], la capacité à distinguer nos compétences en fonction des domaines d'activité ne serait pas la même en fonction de l'âge. L'évaluation de soi obéit, comme beaucoup d'autres facteurs psychologiques, à une différenciation croissante au fur et à mesure des étapes du développement des individus. Le nombre de domaines qui peuvent être différenciés augmente alors avec l'âge.

Les descriptions cognitives de soi (*i.e.*, l'idée de soi) n'apparaîtraient guère avant 2 ans et demi. Vers 3-4 ans, la description de soi s'effectue sur la base d'éléments concrets, sur des caractéristiques observables (*e.g.*, « je cours vite ») et s'exprime sous la forme d'habiletés, d'activités, de possessions (*e.g.*, « j'ai une poupée »), de préférences (*e.g.*, « j'aime le chocolat »). Ces différentes descriptions de soi sont hautement différenciées et isolées les unes des autres : l'enfant est incapable d'agencer ces différents « aspects » pour qu'ils participent à leur tour et selon leur importance à la formation d'une perception plus globale de sa valeur personnelle. À cet âge, les représentations de soi sont souvent positives mais irréalistes. Les enfants sont

incapables de distinguer leur soi réel, qui renvoie à leurs jugements sur eux-mêmes (*i.e.*, « comme il/elle est »), de leur soi idéal, qui renvoie à leurs aspirations (*i.e.*, « comme il/elle voudrait être »). Vers 5-7 ans, bien que les enfants soient capables de s'évaluer dans des domaines différents, ces domaines se ramènent à deux dimensions du soi : l'évaluation de compétence (activité physique ou scolaire) *versus* l'évaluation de soi en tant que personne (apparence physique, acceptation par les pairs, conduite). À cet âge, les descriptions de soi sont encore positives et les inexactitudes persistent. Vers 8-11 ans, on peut distinguer davantage de dimensions du soi. Harter en distingue cinq : compétence scolaire, compétence athlétique, compétence relationnelle, apparence physique et comportement. À noter que c'est également à cet âge (vers 8-9 ans), que les enfants sont prêts à donner une évaluation globale d'eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils sont capables de dire ce qu'ils pensent d'eux-mêmes en tant que personne. Ils savent alors s'évaluer comparativement à leurs pairs. Les évaluations de soi peuvent être positives et négatives, et elles sont plus exactes qu'au cours de la période précédente. Chez les adolescents, les dimensions du soi sont encore en plus grand nombre. Harter en isole huit (les cinq précédentes auxquelles s'ajoutent les dimensions suivantes : amis proches, relations sentimentales et compétences professionnelles). À cet âge, l'apparence physique est perçue comme le domaine le plus important. Chez les adultes, la différenciation continue. Harter [1] repère ainsi entre 10 et 13 dimensions, qui peuvent d'ailleurs varier en partie selon qu'on considère de jeunes adultes ou des personnes âgées : habileté intellectuelle, créativité, moralité, sens de l'humour, santé... Cela ne signifie pas que ce nombre soit absolu et immuable, ou qu'on ne puisse pas distinguer de sous-dimensions. Il s'agit ici du nombre de dimensions captées par les instruments de Harter, en particulier par le *Self Perceived Profile* (SPP). L'intérêt consiste à bien montrer la différenciation croissante des représentations de soi au fil du temps.

Nous pouvons donc, au moins à partir d'un certain âge, éprouver différents sentiments de compétence en fonction de nos divers domaines d'activité. Il est à noter que cette multiplicité des sentiments de compétence est première et que ce n'est qu'à partir d'un certain niveau de développement, vers 8 ans environ, que nous devenons capables de réaliser des généralisations de haut niveau qui rassemblent dans une fonction (non simplement additive) plusieurs comportements, perçus jusque-là de manière isolée. Nous sommes alors capables d'une évaluation globale de nous-mêmes. Toutefois, l'estime de soi globale n'est pas le simple résumé de l'ensemble des différents sentiments de compétence. Elle représente une sorte d'entité qui peut être plus ou moins fortement influencée par ces différents sentiments de compétence. En particulier, elle est d'autant plus influencée que le domaine concerné apparaît plus important à nos yeux. Les deux aspects, global et multidimensionnel, existent en chacun de nous, et il y a donc un grand intérêt à les explorer chacun en eux-mêmes. Dans les études qui suivent, nous traiterons surtout de l'aspect multidimensionnel des représentations de soi.

4 Les effets du jugement scolaire sur les perceptions de compétence

Parmi les personnes significatives pour l'enfant, il en est une *obligée* qui a le pouvoir de le juger et de le sanctionner : l'enseignant. Il s'agit là d'une personne hautement significative, souvent omniprésente, voire toute-puissante, dans un domaine qui est lui-même socialement important, pour ne pas dire sacralisé : le domaine scolaire. Se pose donc de manière évidente la question du regard de ces évaluateurs dotés de pouvoir, de leurs jugements sur la construction de soi des enfants. Quels effets ce jugement produit-il sur les élèves qui en sont l'objet ? Affecte-t-il leur sentiment de valeur scolaire ? Se diffuse-t-il sur d'autres dimensions ? Comment l'enfant pense-t-il que l'enseignant le perçoit ? Autant de questions auxquelles nous nous sommes proposés d'apporter quelques réponses en conduisant trois études auprès d'élèves de classe de CE2 (âgés de 8-9 ans) et de leurs enseignants. Rappelons que cette tranche d'âge correspond au moment où les enfants sont capables de différencier leurs niveaux de compétences en fonction de cinq grands domaines, dont le domaine scolaire.

4.1 Les effets du jugement scolaire sur les perceptions de soi

Une première étude, conduite pour étudier les liens entre le jugement de l'enseignant et la perception de soi des élèves, a été réalisée auprès de 30 classes de CE2, soit 585 élèves et 30 enseignants. Le protocole était le suivant. L'expérimentateur recueillait des informations sociodémographiques et scolaires à propos des élèves (sexe, année de naissance, profession des parents, éventuel retard scolaire, niveau d'acquisitions scolaires mesuré à l'aide d'épreuves standardisées de CE2 en français et en mathématiques) et invitait les enseignants à porter un jugement sur la valeur de chacun d'eux en lui attribuant une note qui allait de 0 (un élève très faible) à 10 (un élève très fort). De leur côté, les élèves étaient invités à répondre à une échelle de perception de compétence scolaire. Il s'agit là d'une version française [13] de la sous-échelle du *Self Perceived Profile* (SPP) de Harter [5]. Chaque item était présenté sous la forme de deux propositions opposées, l'une de tonalité positive, l'autre de tonalité négative entre lesquelles l'élève devait choisir celle qui le décrivait le mieux. Par exemple, « certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école » mais « d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment ».

La deuxième étude a été conduite pour voir si les effets du jugement scolaire étaient susceptibles de se diffuser sur d'autres domaines de la perception de soi. Elle a porté sur 39 classes de CE2 : soit 683 élèves et 39 enseignants. Le protocole était le même que celui de l'étude 1 à ceci près que les élèves étaient, cette fois, invités à répondre non seulement à l'échelle de perception

de compétence scolaire mais également aux autres domaines de l'échelle de perception de soi : perception de compétence sociale, physique, conduite et perception de l'apparence physique. L'échelle de perception de compétence sociale est composée d'items se rapportant aux relations avec les pairs et à la popularité (« certains enfants sont bien appréciés par leurs copains » mais « d'autres ne sont pas tellement appréciés »). L'échelle de perception de compétence physique est composée d'items correspondant aux activités et aux performances sportives (« certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains » mais « d'autres se sentent moins bons qu'eux »). L'échelle de perception de conduite est composée d'items se rapportant au degré de satisfaction de l'élève face à son propre comportement (« certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire » mais « d'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire »). L'échelle de perception d'apparence physique est composée d'items se rapportant au degré de satisfaction de l'élève face à son apparence physique : taille, poids, corps, etc. (« des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent » mais « d'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont »).

Notons d'emblée et de manière très globale que les résultats de ces deux recherches vont tout à fait dans le sens des conclusions que tiraient Cooley [3] et Mead [4], lorsqu'ils avançaient que le soi se forme, *au moins en partie*, par intériorisation du regard d'un autrui *signifiant*. Plus précisément, cinq points méritent d'être soulignés pour notre propos (pour plus de détails, cf. [4]).

4.2 *Des performances qui affectent la perception de compétence scolaire*

Les résultats montrent que la *perception de compétence scolaire* des élèves est liée aux performances scolaires effectives des élèves mesurées à partir des scores aux épreuves standardisées. Mais la relation n'est pas linéaire : elle est curvilinéaire. La figure 11.3 reproduit l'aspect particulier de cette relation que l'on observe dans les deux études. Cet aspect curvilinéaire rend parfaitement compte du fait que la perception de compétence scolaire s'affaiblit au fur et à mesure que le niveau scolaire baisse mais ce, jusqu'à un certain seuil (élèves moyens/faibles) à partir duquel la relation s'inverse. La perception de compétence scolaire devient alors plus élevée pour les élèves les plus faibles. Ce ne sont donc pas les élèves qui réussissent le moins bien qui ont la plus mauvaise perception de compétence scolaire. Tout semble indiquer qu'au-delà de ce seuil un mécanisme de défense s'enclenche pour faire face à une perception de soi quelque peu ébranlée : ne pas se percevoir trop négativement sur la dimension scolaire serait alors un moyen de parer des états émotionnels insupportables, susceptibles de nuire au bien-être psychologique de la personne. On rejoint ici l'idée avancée dans l'introduction de l'estime de soi comme un « tampon » contre les émotions négatives. Aussi séduisante soit-elle, une telle explication ne doit pas nous faire perdre de vue que cet

effet n'est peut-être que la manifestation d'une forme de désirabilité social qui se manifesterait surtout chez les enfants les plus faibles, les conduisant ainsi à présenter une image positive d'eux-mêmes. Ajoutons aussi qu'à ces mécanismes peut s'ajouter celui d'un traitement biaisé de l'information : les attributs désirables étant souvent considérés sur le plan cognitif comme les plus accessibles [15, 16]. Les élèves faibles pourraient ainsi récupérer en mémoire particulièrement peu d'expériences négatives (avoir une mauvaise note, être blâmé, etc.) en comparaison avec leurs expériences positives (avoir une bonne note, être félicité, etc.). Bien entendu, ces explications ne sont pas exclusives, elles peuvent être complémentaires (pour une discussion plus détaillée, cf. [14]).

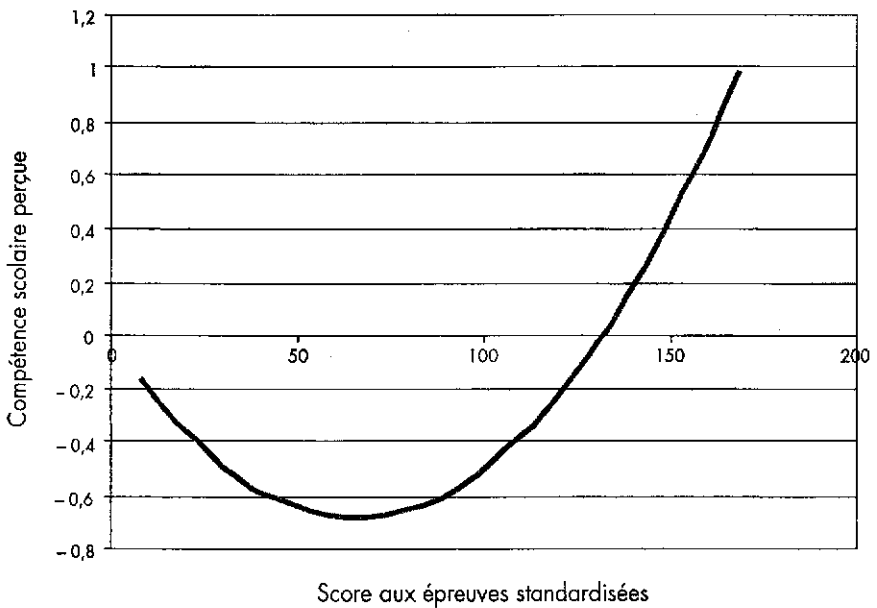


Figure 11.3

Relation entre le score aux épreuves standardisées et la compétence scolaire perçue (élèves de CE2)

4.3 Un niveau de classe qui influe sur la perception de compétence scolaire

Les résultats des deux études révèlent que le score moyen par classe aux épreuves standardisées est lié négativement à la perception de compétence scolaire : plus la classe est forte, plus la perception de compétence scolaire est faible (effet de contexte). Il apparaît donc que l'élève se perçoit relativement au groupe classe, qui est son groupe de référence [17, 18]. On rejoint là une

littérature qui a largement souligné le fait que le soi ne peut s'élaborer en dehors des groupes sociaux avec lesquels, ou dans lesquels, l'individu interagit. Ces travaux, le lecteur l'aura sans doute remarqué, ne sont pas sans lien avec les réflexions théoriques de George Herbert Mead que nous avons vues préalablement. Ils ont été, en effet, fortement marqués par celles-là. Dans cette perspective, deux fonctions du groupe de référence peuvent être avancées [14], l'une normative et l'autre comparative. La première fonction désigne une motivation à la conformité dans le groupe classe. Dans les classes fortes, la pression à réussir étant plus élevée et les objectifs plus difficiles à atteindre, il serait de ce fait plus difficile pour les élèves d'être satisfaits de leurs performances. La seconde fonction pointe une comparaison aux membres du groupe (ascendante, descendante ou latérale) ou au groupe dans son ensemble. On rejoint là l'idée subordonnée à la célèbre expression du *big-fish-little-pond effect* : comme un poisson se sentira petit dans une grande mare, un élève se sentira moins bon dans une classe forte. Notons, là aussi, que ces deux fonctions peuvent être non exclusives.

4.4 *Des caractéristiques individuelles qui agissent sur la perception de compétence scolaire*

À ce niveau, deux points retiennent notre attention. Le premier concerne le fait que dans l'ensemble les garçons ont une perception de compétence scolaire supérieure à celle des filles. On peut voir là un effet classique de l'asymétrie des positions hommes-femmes dans notre société : les garçons feraient très tôt, plus que les filles, l'objet d'une attention particulière de la part des adultes. On attendrait ainsi plus des garçons que des filles. Plus exactement, on attendrait des uns et des unes des choses différentes, des rôles distincts en accord avec leurs stéréotypes de genre : l'homme figure d'autorité, autonome, protecteur, travailleur, ambitieux, gagnant, constructeur, bâtisseur, inventeur et la femme souple, dépendante, maternelle, dévouée, affectueuse, appliquée, passionnée, sensible... C'est ainsi, par exemple, que Dweck [19] a observé que lorsque les filles sont félicitées en classe, elles le sont souvent pour des questions de forme (une belle écriture, conduite agréable, etc.), alors que, lorsque des blâmes leur sont adressés, ils portent surtout sur des questions de fond (la qualité des performances). L'inverse étant observé pour les garçons : davantage blâmés pour des questions de forme, ils sont, en revanche, souvent félicités pour des questions de fond. N'est-ce pas là une façon de dire ce que l'on peut ou ce que l'on doit faire avec les uns et les unes ? On comprend alors mieux pourquoi les garçons développent un meilleur sentiment de compétence scolaire que leurs copines.

Le second point concerne les résultats qui touchent le retard scolaire. Sur cette question où, il faut le reconnaître, les prises de position vont bon train, nos résultats révèlent qu'être en retard à l'école ne déprécie pas nécessairement

le sentiment de valeur de soi scolaire des élèves, bien au contraire. Ils ont, en effet, souvent une meilleure perception de soi scolaire que leurs pairs « à l'heure ». Loin d'être isolé, cet effet est récurrent dans la littérature en psychologie [1, 20]. Une explication privilégiée à ce jour tient dans le fait que le retard scolaire est assimilable à un marquage négatif. Une telle stigmatisation pousserait donc ces enfants à adopter des stratégies palliatives leur permettant de préserver un sentiment de valeur de soi que ces stigmates fragilisent. On rejoint d'ailleurs par là les résultats maintes fois observés par les chercheurs qui ont abordé la question du statut de stigmatisé : les personnes stigmatisées – issues des minorités ethniques, sociales, les personnes retardées ou ayant des difficultés d'apprentissage – n'ont pas une estime de soi plus basse que les personnes appartenant à des groupes non stigmatisés, l'inverse étant même souvent observé [21]. Pour autant, comme le notent ces auteurs, cela ne prouve en rien que le stigmate pour ces personnes n'est pas un véritable fardeau. Des travaux récents permettent, en effet, de le penser.

4.5 *Un jugement scolaire qui affecte la perception de compétence à l'école*

Les résultats des deux études révèlent clairement que le jugement de l'enseignant exerce un effet positif sur la perception de compétence scolaire des élèves. Celle-ci est d'autant plus élevée que le jugement est favorable. On peut voir là un effet de prophétie autoréalisatrice. Tout semble suggérer ici que les jugements, et plus généralement les croyances que l'enseignant entretient à l'égard d'un élève, affectent la perception de soi scolaire, de sorte que l'élève se trouve « enfermé » dans les attentes du maître au point de finir par adopter l'image qu'il lui renvoie. Ainsi, Léo peut se sentir le bon élève – ou Luc le mauvais élève – que l'enseignant juge qu'il est, faisant alors sien le regard porté sur lui par l'enseignant. Les jugements et croyances à propos des qualités des uns et des autres peuvent donc avoir des conséquences considérables pour ceux qui en sont l'objet (cf. encadré 11.1).

4.6 *Un jugement scolaire qui s'étend à d'autres domaines de perception de compétence*

On a vu jusqu'à présent que si le jugement de l'enseignant n'est pas le seul facteur qui influe sur la perception de soi scolaire des élèves, il se révèle pourtant comme l'un des plus importants, d'autant que son influence ne se limite pas à la stricte dimension scolaire (ou cognitive) mais s'étend bien au-delà pour toucher d'autres dimensions de soi. C'est particulièrement vrai pour les dimensions de conduite et de compétence sociale. Ainsi, lorsque le jugement scolaire porté à son endroit est positif, l'élève aura plutôt tendance à se percevoir comme quelqu'un qui se conduit bien, à l'aise dans ses relations

et apprécié par autrui. On pourrait alors avancer qu'au-delà de l'élève, c'est l'enfant dans certaines de ces autres facettes qui est touché par le jugement de l'enseignant ; ce qui ne veut d'ailleurs pas dire pour autant que l'enfant soit touché dans toute sa globalité (la figure 11.2 exprime bien que l'estime de soi globale n'est pas réductible à la somme des évaluations de soi spécifiques à des domaines). Il s'agit là encore de bien distinguer les évaluations spécifiques, du jugement de sa valeur globale en tant que personne.

ENCADRÉ 11.1

L'effet Pygmalion

Mis en évidence dans le milieu scolaire par Rosenthal et Jacobson [22], l'effet Pygmalion illustre le fait que les attentes des enseignants vis-à-vis des performances des élèves peuvent effectivement affecter ces performances. Ces attentes pourraient donc fonctionner comme des *prophéties autoréalisatrices*, selon l'expression célèbre du sociologue Merton [14, 23, 24]. Rappelons que, dans leur étude, Rosenthal et Jacobson avaient induit de fausses attentes chez les enseignants d'une école élémentaire, en leur indiquant des élèves qui avaient bien réussi à un test censé repérer ceux qui allaient « démarrer » prochainement (faire beaucoup de progrès au cours de la période à venir). Ce test était en fait un leurre et il n'y avait aucune raison que les élèves, aléatoirement désignés dans les faits, progressent plus que les autres. Et pourtant, au terme de l'année scolaire, ces élèves avaient fait plus de progrès que les autres (toutefois, la relation n'était significative que pour les élèves de CP et CE1, et non pour les élèves plus grands). L'étude de Rosenthal et Jacobson a donné lieu à un flot de discussions et de recherches qui ont tenté d'infirmer ou de confirmer leurs résultats. Retenons pour notre propos qu'une critique qui leur a été adressée concernait le fait que de fausses attentes avaient été induites et que, dans la réalité, rien n'indiquait que les enseignants puissent se tromper autant sur la valeur de leurs élèves. Or, il ne peut y avoir d'effet Pygmalion que si les attentes initiales sont erronées (c'est dans le décalage entre la perception de la réalité et la réalité elle-même qu'il peut y avoir « création » d'une nouvelle réalité). Dans le cas où les attentes correspondent bien aux capacités effectives de l'élève, on ne peut pas conclure que les attentes ont influencé les performances ultérieures, mais seulement qu'elles étaient des prédicteurs « exacts ». Les travaux de Jussim [25] ont justement pris en compte cet aspect. Il a montré que la corrélation forte que l'on enregistre entre les attentes des enseignants et les performances ultérieures des élèves est surtout l'expression de l'exactitude de ces attentes. En d'autres termes, les enseignants verraient bien davantage les élèves tels qu'ils sont, que les élèves ne seraient comme les enseignants les voient. Toutefois, il existe bel et bien un effet Pygmalion qui, bien que n'étant pas aussi puissant qu'on a pu le croire naguère, montre bien que les attentes initiales des enseignants ne sont pas toujours « exactes », d'une part, et peuvent influencer les performances ultérieures des élèves, d'autre part.

4.7 *Comment l'enfant traite l'information sur lui : les effets des évaluations qu'il perçoit des personnes qui l'entourent*

Dans la lignée de ces premiers travaux, nous avons conduit une troisième étude auprès de 19 classes et 352 élèves, destinée à appréhender, au-delà du seul sentiment de compétence scolaire perçu, la qualité des évaluations que l'enfant pense recevoir des personnes qui l'entourent [26]. Dans les faits, le protocole utilisé était similaire à celui décrit précédemment, à ceci près que les élèves devaient en ce cas répondre à l'échelle de perception de compétence scolaire selon trois consignes. La première consigne, dite consigne d'« image de soi », renvoyait aux jugements de la valeur scolaire de la personne sur elle-même (*i.e.*, « comme elle est »). Les deux autres, dites consignes « de perception du jugement d'autrui sur soi », renvoyaient pour l'une au regard de l'enseignant sur soi (« ton/ta maître/sse te voit plutôt comment ») et, pour l'autre, au regard des parents sur soi (« tes parents te voient plutôt comment »). Les résultats de cette étude sont particulièrement intéressants, puisque, en plus d'entériner nos précédentes conclusions, ils apportent de nouveaux éléments concernant les évaluations que l'enfant pense recevoir des personnes significantes qui l'entourent (*i.e.*, le regard d'autrui signifiant). Ils montrent, comme on pouvait s'y attendre, que les perceptions du regard de l'enseignant et de celui des parents sont corrélées positivement avec l'image que l'individu a de lui-même ($r = .79$ et $.68$). On peut voir là des éléments qui confirment les idées de Cooley : les enfants entre 8 et 10 ans intériorisent surtout les opinions des personnes significantes pour eux, les parents et l'enseignant. Mais notons surtout que le calcul d'un indice de différence entre la perception que l'élève a du regard de l'enseignant et la propre perception que l'élève a de lui-même révèle que les enfants considèrent que l'enseignant les évalue moins bien qu'eux-mêmes ne se voient, l'inverse étant observé à partir de l'indice de différence calculé à partir de l'avis perçu des parents (la perception qu'a l'enfant du regard des parents sur lui-même moins l'image qu'il a de lui-même). Dans ce dernier cas, les élèves s'imaginent que leurs parents les évaluent mieux qu'eux-mêmes ne se voient. Si l'on s'en tient à ces seuls résultats, on serait tenté d'affirmer que la perception que les élèves ont de leur compétence scolaire se situe dans une situation médiane, légèrement inférieure à la perception du jugement des parents sur soi et légèrement supérieure à la perception du jugement de l'enseignant sur soi, mais cela mérite d'être confirmé. Quoi qu'il en soit, ces quelques données que nous venons de rapporter montrent que la perception de compétence scolaire s'élabore, au moins en partie, sur la base d'interactions avec des personnes significantes dans l'entourage de l'enfant.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, retenons que la place à laquelle est assigné un enfant à l'école et la manière dont il est jugé par son enseignant affectent autant, sinon plus, que d'autres regards et jugements, sa construction de soi. Aussi, plutôt que d'énoncer quelques recettes attrayantes, mais à coup sûr spéculatives, préférons-nous conclure en recommandant aux enseignants d'évaluer leurs élèves de manière à leur garantir, autant que faire se peut, la construction d'un soi socialement acceptable. Sinon, le risque est grand de les voir se dévaluer. Cela peut accroître l'état d'anxiété, de désespoir, voire de dépression de certains, ou conduire d'autres à rechercher des stratégies susceptibles de les rendre incomparables à autrui, au risque de les voir sortir des normes scolaires et adopter des comportements déviants mais susceptibles de leur garantir quelque reconnaissance (par exemple des comportements violents). Ne voyons pas là quelconque discours démagogique mais bel et bien une réalité psychosociale avec laquelle il nous faut compter si nous voulons arriver à amorcer une évolution. L'École et les acteurs qui la composent doivent véritablement intégrer l'idée que chaque élève est une personne singulière qui a besoin qu'on la reconnaisse comme telle et veiller ainsi à lui donner des jugements et des comparaisons [15] dignes de lui assurer une image de soi socialement satisfaisante.

Pour en savoir plus

- HARTER S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*, New York, London, The Guilford Press. (Un ouvrage incontournable pour qui souhaite avoir une vision développementale approfondie de la construction de l'image de soi, argumentée sur un plan théorique et étayée sur un plan empirique.)
- BRESSOUX P., PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF. (Un ouvrage qui présente à la fois les processus de construction du jugement de l'enseignant et les conséquences de ce jugement sur l'image de soi des élèves.)
- MEAD G.H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1^{re} éd. 1934. (Un ouvrage qui reste une référence pour envisager comment le soi se construit dans l'interaction avec autrui et qui, de plus, est un ouvrage majeur du courant de l'interactionnisme symbolique.)

Références citées

- [1] HARTER S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*, New York, London, The Guilford Press.
- [2] JAMES W. (1950). *The Principles of Psychology*, New York, Dover Publications, 1^{re} éd. 1890.

- [3] COOLEY C.H. (1964). *Human Nature and the Social Order*, New York, Schocken Books, 1^{re} éd. 1902.
- [4] MEAD G.H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1^{re} éd. 1934.
- [5] HARTER S. (1982). « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53, 87-97.
- [6] HIGGINS E.T. (1987). « Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect », *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- [7] COOPERSMITH S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, Freeman.
- [8] HARTER S. (1985). « The Self-Perception Profile for Children », Denver, université de Denver, manuel non publié.
- [9] MARSH H.W. (1986). « Global Self-Esteem : Its Relation to Specific Facets of Self-Concept and their Importance », *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- [10] SHAVELSON R.J., MARSH H.W. (1986). « On the Structure of Self-Concept », in R. Schwarzer (éd.), *Anxiety and Cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 305-330.
- [11] BEE H. (1997). *Psychologie du développement : les âges de la vie*, Bruxelles, De Boeck.
- [12] HARTER S. (1987). « The Determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children », in N. Eisenberg (éd.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology*, New York, Wiley, 219-242.
- [13] PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., JANKECH-CARETTA C. (1987). « Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant », *Revue de psychologie appliquée*, 37 (4), 359-377.
- [14] BRESSOUX P., PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- [15] MONTEIL J.-M., HUGUET P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Grenoble, PUG.
- [16] MARTINOT D., MONTEIL J.-M. (1996). « Insertions scolaires et représentation de soi : étude expérimentale », in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 5, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 49-65.
- [17] KELLEY H.H. (1952). « Two Functions of Reference Groups », in G.E. Swanson, T.M. Newcomb et E.L. Hartley (éds.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, 410-414.
- [18] MERTON R.K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 3^e éd.
- [19] BROPHY J.E. (1981). « Teacher Praise : a Functional Analysis », *Review of Educational Research*, 51 (1), 5-32.
- [20] PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C., PLANCHEREL B. (1987). « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, 41 (384), 333-345.

- [21] CROIZET J.-C., MARTINOT D. (2003). « Stigmatisation et estime de soi », in J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (éds.), *Mauvaises Réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin, 25-59.
- [22] ROSENTHAL R.A., JACOBSON L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 1^{re} éd. 1968.
- [23] BRESSOUX P. (2003). « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 45-58.
- [24] TROUILLOUD D., SARRAZIN P. (2003). « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- [25] JUSSIM L. (1989). « Teacher Expectations : Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy », *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3), 469-480.
- [26] PANSU P., BRESSOUX P. (2002). « Jugement et perception du jugement : Essai sur l'image de soi scolaire », *Actes du 4^e Congrès international de psychologie sociale en langue française*, Athènes, p. 262.