

**Marc Lebraud**

# **Unicité et Pluralité des systèmes du SOI**

**Janvier 2010**

## Sommaire

1-Introduction .....	3
2-Estime de Soi en contexte scolaire.....	4
2.1- Sentiment d'Efficacité Personnelle .....	4
2.2-Analyse d'une pratique s'inspirant de la Théorie Sociale Cognitive.....	6
3- Unicité des Systèmes du Soi .....	9
4- Pluralité des Systèmes du Soi.....	11
5- Pluralité des Mesures du Soi .....	12
5.1-ES d'état .....	12
5.2-ES personnelle .....	13
5.3-ES collective .....	13
5.4-ES dispositionnelle .....	13
5.5-EES .....	14
5.5.1-Moi Réel .....	14
5.5.2-Moi Idéal .....	15
5.5.3-Calcul de l'ES .....	15
5.5.4-Centralité et Besoins .....	16
5.5.5-Motivation .....	19
6- Estime de Soi en contexte social . .....	19
6.1- Test de Responsabilité (Condition 1) .....	19
6.2-Justifications à caractère publique.....	20
6.3- Test de Responsabilité (Condition 2) .....	20
6.4-Résultats .....	20
6.5-Analyse .....	21
7-Conclusion .....	23
8-Bibliographie .....	24
9-Annexes .....	26
Annexe 1 : Questionnaire d'Intensité d'Efficacité Perçue .....	26
Annexe 2 : Une autre mesure de l'ES.....	27

## 1-Introduction

"Dans un jardin de Shrewsbury, en Angleterre, au début du XIXème, un petit garçon chasse les papillons. Il n'est pas bon élève, les mathématiques l'ennuient, il ne comprend rien aux langues étrangères, et il n'a pas du tout confiance en lui.

Son père est déçu : il voudrait tant que son fils devienne médecin, comme tous les hommes de la famille... et lui, il chasse les papillons. Mais pas pour la joie de leur courir après, pas pour jouer : il les chasse pour les étudier, pour comprendre comment ils fonctionnent. Il n'y a que ça qui l'intéresse : les plantes, les insectes, les poissons, tous les êtres vivants."<sup>1</sup>

L'exemple de Charles Darwin qui en 1859, publie *De l'origine des espèces* et révolutionne la théorie sur l'évolution des espèces, montre que les individus réussissent selon leur motivation et selon la représentation qu'ils donnent aux choses, selon leurs croyances en leur efficacité à maîtriser les éléments qui les entourent, c'est-à-dire à la confiance qu'ils ont en eux. Ce qui renvoie à la Théorie Sociale Cognitive que nous aborderons au travers d'une étude faite à l'Université de Poitiers suivie d'une expérience se déroulant en école primaire. Celles-ci montreront que la difficulté à l'école trouve une de ses origines dans le manque de confiance en Soi. Nous verrons qu'une condition nécessaire mais non suffisante à la réussite scolaire, à une bonne adaptation sociale, est la confiance en Soi,

Les théories du Soi, la perception de l'individu par lui-même, étant la variable la plus étudiée en psychologie sociale (ne parle-t-on pas également de Concept de Soi, d'Image de Soi, d'Estime de Soi, de Présentation de Soi, de Définition de soi, de Satisfaction de soi, de Sentiment d'Efficacité Personnelle... ?), nous utiliserons le terme générique d'Estime de Soi.

Nous verrons qu'il existe plusieurs systèmes du Soi, le concept de Soi étant une entité complexe et multidimensionnelle. Les diverses facettes du Soi s'illustrent d'ailleurs dans les différentes mesures du Soi.

Mais ce qui relie tous ces concepts est que l'Estime de Soi est non seulement une attitude (et non un comportement), mais également une réalité, la nôtre : notre identité.

Quel est le lien que l'individu a entre l'image qu'il a de lui et ses conduites ? Quels sont les facteurs qui peuvent influencer, déterminer l'image, la perception que l'individu a de lui-même ? À partir d'un test de responsabilité, nous montrerons que l'influence dans un groupe peut amener à modifier son jugement. Que ce changement peut trouver plusieurs explications dont l'Estime de Soi.

---

<sup>1</sup> Strosberg, S. (1999), *Au royaume des dragons*, l'école des loisirs, Paris, inspiré du *Voyage d'un naturaliste autour du monde* (1839) de Charles Darwin.

## 2-Estime de Soi en contexte scolaire.

### 2.1- Sentiment d'Efficacité Personnelle *(tous les numéros de pages renvoient à l'ouvrage d'Albert Bandura<sup>2</sup>).*

Certaines études (Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1984, 1992) ont montré qu'à l'école, les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires influe sur le développement des compétences cognitives.

La Théorie Sociale Cognitive a donné lieu à de nombreuses applications aussi variées que le traitement des phobies et de l'anxiété, l'inhibition des conduites agressives, la facilitation des conduites d'aide et de coopération, et la remotivation des élèves en échec scolaire. Pour cette théorie, la performance réussie est souvent autant une question d'efficacité perçue que d'aptitude. "Les échecs de performance intellectuelle proviennent souvent du non-usage ou de l'usage déficient des compétences cognitives et métacognitives plutôt que d'un manque de connaissances. Les individus ont besoin d'un sentiment d'efficacité pour utiliser ce qu'ils savent, avec cohérence, persévérance et compétence, particulièrement quand les choses ne tournent pas bien et que des performances insuffisantes entraînent des conséquences négatives (p. 338) ."

Selon la Théorie Sociale Cognitive, l'individu se met en position d'apprentissage :

1-selon ses processus motivationnels, selon son Standard Personnel, norme qui a une fonction individuelle, norme que l'élève a en tête et qui lui permet d'évaluer ce qu'il obtient. Cela sous-tend les processus d'auto-évaluation et entraîne la construction d'objectifs proximaux, intermédiaires ou distaux. *Quelle récompense me satisfait ?*

2- selon la valence, valeur représentationnelle de la conséquence de la performance. *Pourquoi faire des efforts à l'école ?*

3- s'il pense qu'il se sent capable d'atteindre certains objectifs. Ce qui renvoie aux notions d'estime de soi (valeur que l'on s'accorde) et de sentiment d'efficacité personnelle. *Est-ce que je peux faire ce qu'on me demande ?*

En s'inspirant des travaux de Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, une étude a été faite en 2006 dans le cadre d'un Master de Psychologie Sociale à l'Université de Poitiers dans le but de vérifier la théorie selon laquelle les enfants ayant des compétences cognitives faibles ont également un score d'intensité d'efficacité faible, en s'attachant particulièrement à la notion d'estime de soi. Cette étude a été menée auprès d'élèves de cycle III (CM1 et CM2)

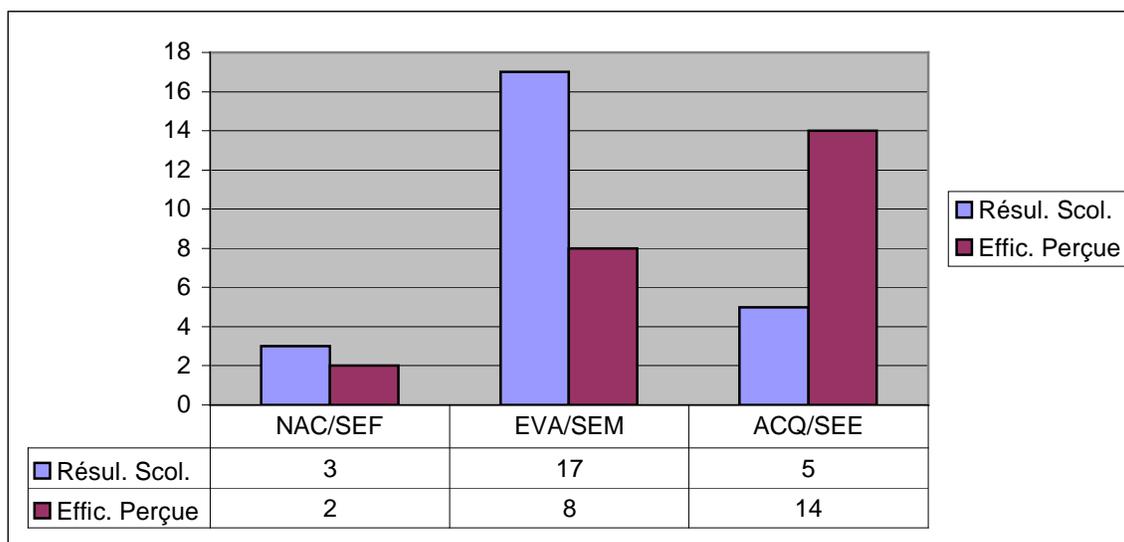
---

<sup>2</sup> Bandura, A. (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, traduit de l'anglais par Jacques Lecomte, préface de Philippe Carré (Paris X Nanterre), De Boeck.

car, avant 9-10 ans, les enfants n'ont pas assez de maturité de réflexion suffisante à cette recherche. La confidentialité et l'anonymat étaient assurés. Ce travail s'effectuait à partir d'un Questionnaire d'Intensité d'Efficacité Perçue<sup>3</sup>. Les items étaient créés à partir des rubriques des Programmes Officiels de l'Education Nationale et en collaboration avec les enseignants volontaires des classes où se passaient notre recherche. Une comparaison résultats scolaires/sentiment d'efficacité personnelle permettrait alors de valider ou d'invalider la théorie selon laquelle les enfants ayant des compétences cognitives faibles ont également un score d'estime de soi faible.

Au niveau résultats scolaires (Série 1, voir graphique page suivante), les élèves étaient répartis en trois groupes : un groupe NAC (non acquis), EVA (en voie d'acquisition) et le groupe ACQ (acquis) en référence à leur livret scolaire.

Au niveau efficacité perçue (Série 2), également trois groupes : SEF (sentiment d'efficacité faible), SEM (sentiment d'efficacité moyenne) et SEE (sentiment d'efficacité élevée) en référence aux réponses dans leur Questionnaire d'Intensité d'Efficacité Perçue.



Nous émettions l'hypothèse que plus les performances scolaires étaient importantes, plus le sentiment d'efficacité était fort. Et inversement, plus les performances scolaires étaient faibles, plus le sentiment d'efficacité était faible.

Comme le montre le graphique ce-dessous, les résultats ont validé l'hypothèse et confirmé la théorie.

De plus, l'analyse a été complétée par :

<sup>3</sup> Annexe 1 p. 26.

- les résultats scolaires antérieurs,
- les buts parentaux pour le parcours scolaire de leur enfant,
- les buts scolaires que l'élève se fixe ( p. 351).

## **2.2-Analyse d'une pratique s'inspirant de la Théorie Sociale Cognitive.**

Les parents de Mickaël ne croient pas leur fils capable de réussir. Ils le comparent à Laurine, sa sœur jumelle qui « *est en avance.* »

Je lui demande pourquoi il vient me voir.

-Car on est sœur et frère, répond-il.

Si l'enfant ne demande rien, n'attend rien, c'est que ce sont les adultes qui souffrent de la situation et qui demandent qu'on leur vienne en aide mais Mickaël est volontaire pour une aide. " Les croyances d'efficacité agissent comme importants contributeurs au développement des compétences cognitives gouvernant la réussite scolaire ... (p. 325)".

Comme on peut générer un sentiment d'efficacité personnelle par l'intermédiaire du sentiment d'auto-satisfaction, chaque fois que nous nous voyions, je demandais à Mickaël de me montrer quelque chose qu'il avait bien fait en classe.

-Je n'ai rien fait de bien cette semaine, me disait-il lors des premières séances, " ce qui permet à l'enfant de valider, en lui, progressivement l'élève car cette phase n'est pas seulement une phase de transfert des acquis mais également celle de la confiance en soi<sup>4</sup> ".

-Si, relève son enseignant, sa poésie, son histoire, bien que sa mère trouve que ce n'est pas bien. Par cette " verbalisation personnelle de compétence (p.336), l'enseignant passe d'une logique de signalement à une logique de reconnaissance. Moins les individus croient en eux-mêmes, plus ils ont besoin d'un feed-back de progrès qui soit explicite, proximal et fréquent, ce qui leur fournit des affirmations répétées de développement de leurs capacités (p. 330)."

Lors de nos rencontres, j'essayais de diriger nos échanges vers des *thèmes* pertinents avec ma démarche et la Théorie Sociale Cognitive:

*1/Est-ce que je peux faire ce qu'on me demande ?*

-Voudrais-tu être meilleur ?

-Oui, mais le problème, c'est que je n'y arrive pas. En géographie, en grammaire. Je voudrais être meilleur en tout.

-Penses-tu pouvoir y arriver ?

---

<sup>4</sup> Guillarmé J.J., & Ericksen F. , (2004), *Ecouter l'enfant, aider l'élève, Les métamorphoses de l'échec*, Collection Enfance Plurielle, EAP, p. 105

-C'est que j'ai déjà essayé mais je n'y arrive pas.

*2/Quelle récompense me satisfait ?*

-Un B ou un TB représente quoi pour toi ?

-Le maître donne des notes quand il y a un bilan. 8 c'est mal, je ne suis pas content ; 13, c'est bien, je suis très content ; 14, c'est très bien, je dis excellent.

-Si tu avais à donner une récompense à quelqu'un, ce serait quoi ?

-Des cartes Pokémon.

Bien que les études montrent la complexité de leur effet, les récompenses "consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et de l'efficacité perçue, et favorisent les performances. L'acquisition des connaissances et de compétences permettant à l'individu d'atteindre les standards personnels de mérite tendent à élever les croyances d'efficacité personnelle (p. 335) ".

*3/Pourquoi faire des efforts à l'école ?*

-Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ?

-Maman dit que je vais redoubler. Mais moi, je ne crois pas que je vais redoubler. J'aimerais faire mécanicien, sur les voitures.

" Les critères favorisent également le développement de l'efficacité personnelle en fournissant des marqueurs permettant de vérifier le niveau et le progrès des aptitudes. Sans critères, l'auto-évaluation des capacités demeure dans une ambiguïté brumeuse (p. 333)". Des enfants démoralisés par des échecs parce qu'ils ont considéré ces derniers comme des indicateurs d'insuffisance, obtiennent de meilleures performances si on encourage leur " responsabilité personnelle pour les réussites et en fournissant un feed-back de progrès (p. 337)".

Après la dixième séance, Mickaël exprime le souhait de changer d'école. Le père est d'accord car « la comparaison avec sa sœur n'est peut-être pas bonne », mais pas la mère car « elle serait en retard au travail. Il ne nous parle pas. Il a des pensées qu'il veut garder pour lui. »

La fois suivante où nous nous sommes retrouvés avec Mickaël, je lui ai posé la question :

-Pourquoi veux-tu changer d'école ?

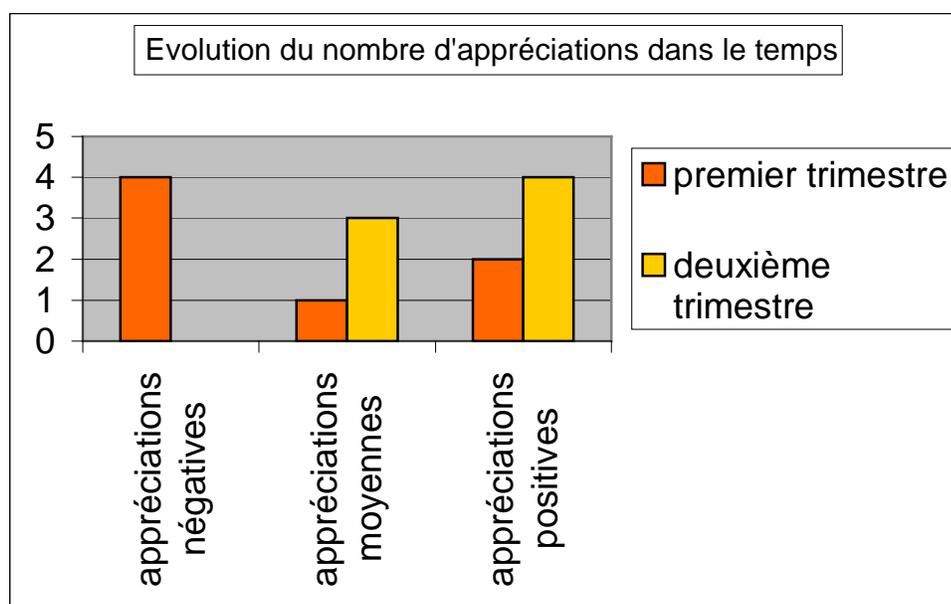
-Laurine ne sera sûre de rien. Je me croirai(s) mieux que là.

A partir du moment où Mickaël a pris la responsabilité de dire que la situation ne le satisfaisait pas et qu'il voulait en changer, son comportement a été différent. Cela s'est exprimé dans ses dessins : au lieu de dessiner les poissons qu'il pêchait avec son grand-père

comme il le faisait à chaque fois, il se dessine « *comme je serai grand* ». Il se projette dans l'avenir. Se sent-il libéré d'une pression qui l'empêchait de grandir ?

En demandant de changer d'école pour se séparer de sa sœur, Mickaël prend des initiatives et prend en mains sa situation.

Si on en juge par les appréciations aux premier et second trimestres, aussi bien en mathématiques qu'en français, l'évolution est positive, « *tout en restant moyenne* », me dit son enseignant. Ce dernier émet une certaine retenue, car, au niveau comportement, « *il a maintenant trop confiance. Il est capable de détourner la règle pour que son équipe gagne. Il a même trouvé une place de pitre.* »



Mickaël est devenu un enfant capable de défier le pouvoir et cet enfant qui dérangeait de par son manque d'assurance, gêne maintenant de par son excès. Nous pouvons donc avancer que le Sentiment d'Efficacité Personnelle peut augmenter par agentivité, par responsabilité personnelle, à condition que l'on offre à l'enfant les conditions pour adopter des stratégies de responsabilisation et d'auto-affirmation de soi<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P.(2004), *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Armand colin, p. 286.

### 3- Unicité des Systèmes du Soi.

L'estime de Soi est un trait de personnalité qui concerne la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne. C'est une approbation ou une désapprobation portée sur soi-même, une auto-évaluation sur une dimension négative ou positive<sup>6</sup>.

Elle découle d'une part de la Théorie de l'Équilibre de Heider<sup>7</sup> : l'estime de soi est considérée comme un prédicteur des performances de l'individu. C'est un état d'équilibre entre les représentations normatives d'un individu et la perception qu'il a de sa situation sociale et des événements qui y prennent place, c'est-à-dire la perception des relations causales (en attribuant réussite ou échec) entre ses dispositions personnelles, son comportement observé et les facteurs extérieurs. On retrouve la notion d'ambiguïté attributionnelle qui montre que nos réactions sont influencées par nos attributions, par nos propres interprétations et explications des événements. Les événements négatifs vont avoir des conséquences sur l'Estime de Soi si l'individu pense que c'est dû à des causes internes qui relèvent de sa responsabilité. Par contre, si les événements sont attribués à des causes externes, il n'y aura pas de conséquences sur l'Estime de Soi.

Elle découle d'autre part des Théories de la Comparaison Sociale de Festinger<sup>8</sup> : l'estime de soi est la résultante des expériences passées de l'individu et des comparaisons avec les autres. Le modèle du sujet de Festinger est celui d'une personne rationnelle qui utilise plusieurs stratégies de comparaison : latérale (avec des individus semblables à soi), ascendante (avec des individus supérieurs à soi), descendante (avec des individus inférieurs à soi). En se comparant aux autres, en règle générale, l'individu abandonne son opinion pour s'ajuster à l'opinion du groupe. Il y a ajustement de l'individu au groupe. On parlera alors de conformisme, phénomène intra-groupe<sup>9</sup> qui relève d'une pression implicite où il n'existe pas de rapport hiérarchique entre la source et la cible d'influence. En se conformant, l'individu évite la désapprobation sociale et recherche le consensus. Plus l'opinion du groupe est pertinente et plus le groupe est considéré comme fondamental, plus l'individu cherchera à s'ajuster à celui-ci.

---

<sup>6</sup> Rimé, B. & Leyens, J. Ph. (1975), *Quelques données à propos d'une échelle d'estime de soi*, Bulletin de Psychologie, 28, 784-787.

<sup>7</sup> Heider, F. (1958), *The psychology of interpersonal Relations*, New York, Wiley.

<sup>8</sup> Girandola, F. (1997), Controverses et enjeux théoriques autour d'une situation de soumission forcée : Festinger et Carlsmith (1959), *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 34, pp. 46-58.

<sup>9</sup> Doise, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF.

L'estime de Soi est une attitude envers soi-même, "un indicateur d'acceptation et de satisfaction à l'égard de soi-même"<sup>10</sup>. L'estime de Soi indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important, c'est une expérience subjective qui ne se traduit pas seulement par des comportements significatifs, mais également par des attitudes.

En quoi l'attitude diffère-t-elle du comportement ? Doise<sup>11</sup> distingue quatre niveaux d'analyse en psychologie sociale :

- le niveau 1 dit intra-individuel où l'on trouve les attitudes,
- le niveau 2 dit inter-individuel où l'on retrouve les comportements,
- le niveau 3 dit intra-groupe où l'on peut observer et constater certains phénomènes d'influence comme le conformisme,
- et le niveau 4 dit inter-groupes que l'on retrouve dans la Théorie de l'Identité Sociale.<sup>12</sup>

La réalité subjective qui est construite par l'individu occupe une place plus importante, sur le plan psychologique, que la réalité objective. Mais peut-on alors avancer qu'il existe une réalité objective ? Pour le courant de l'interactionnisme symbolique, la "réalité est une construction symbolique qui résulte de l'interaction entre l'individu (ses connaissances, ses désirs, ses croyances et ses valeurs, etc.) et les situations auxquelles il est confronté. En ce sens, l'individu est à la fois le créateur et le produit de la réalité"<sup>13</sup>. C'est donc dans la situation subjective qu'intervient le concept d'attitude, orientation évaluative à l'égard d'un objet donné, orientation ayant une valeur prédictive. La connaissance de l'attitude (ce qui est latent) d'un individu à l'égard d'un objet doit contribuer à prédire son comportement futur (ce qui est observable) envers cet objet.

Une recherche en 1959 de Festinger et Carlsmith illustrent bien cette dichotomie attitude/comportement. Les sujets sont des étudiants à qui on demande une première tâche : pendant une demi-heure, placer 12 bobines sur un plateau, de vider ce plateau et de le remplir à nouveau en utilisant qu'une seule main. La deuxième tâche consiste à, pendant à nouveau une demi-heure, faire pivoter dans le sens des aiguilles d'une montre 48 chevilles carrées d'un quart de tour, puis d'un autre quart de tour, toujours d'une seule main. Ensuite l'expérimentateur demande aux étudiants de présenter à leurs camarades leurs tâches en leur disant que cela avait été très plaisant. Une partie des sujets recevra 1\$ et l'autre partie 20\$.

---

<sup>10</sup> Alaphilippe, D., Bernard, C., & Otton, S. (1997), Estime de soi, locus de contrôle et exclusion, *Bulletin de Psychologie*, Tome L – N° 429, pp. 331-338.

<sup>11</sup> *ibid.*

<sup>12</sup> Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), *the social psychology of intergroup relations*. Chicago, IL : Nelson Hall.

<sup>13</sup> Alaphilippe, D., Camilleri, C., Demailly, A., Drozda-Senkowska, E., Fontaine, R., & Karnas, G. (1996), sous la direction de Claude Tapia, *Introduction à la psychologie sociale*, Les Editions d'Organisations, pp. 30-41.

Pour terminer, tous les étudiants doivent remplir un questionnaire qui permet de savoir s'ils ont trouvé la tâche expérimentale intéressante ou non. Une échelle en 11 points allant de -5 (extrêmement ennuyeux) à +5 (extrêmement plaisant) permettait de mesurer l'attitude des sujets, la façon dont l'individu se situe par rapport à un objet. L'attitude est donc une sorte de position qui traduit la valeur que l'on accorde, position associée à des croyances, des convictions, des opinions concernant un objet.

Le Soi fait partie des éléments stables de l'individu, c'est son identité. Le Soi est déterminé par son statut, son rôle social, ses normes et ses valeurs, par les catégories et les groupes sociaux auxquels il appartient ou auxquels il se réfère. Par contre, il existe plusieurs systèmes du Soi et plusieurs moyens de l'évaluer.

#### **4- Pluralité des Systèmes du Soi.**

"...ce sentiment à l'égard d'Anne est bête et pauvre, comme ce désir de la séparer de mon père est féroce. Mais, après tout, pourquoi me juger ainsi ? Etant simplement moi, n'étais-je pas libre d'éprouver ce qui arrivait. Pour la première fois de ma vie, ce « moi » semblait se partager et la découverte d'une telle dualité m'étonnait prodigieusement. Je trouvais de bonnes excuses, je me les murmurais à moi-même, me jugeant sincère, et brusquement un autre « moi » surgissait, qui s'inscrivait en faux contre mes propres arguments, me criant que je m'abusais de moi-même, bien qu'ils eussent toutes les apparences de la vérité. Mais n'était-ce pas, en fait, cet autre qui me trompait ?"<sup>14</sup>

Ce passage nous montre que la structure de la personnalité comprend trois parties : l'extéropsyché, la néopsyché et l'archéopsyché. "L'extéropsyché se modèle de façon dogmatique sur une autre personne et s'efforce d'imposer un ensemble de critères de jugements empruntés. La néopsyché s'attache avant tout à transformer les stimuli en éléments d'information, et à élaborer et à classer ces éléments en s'appuyant sur ses expériences précédentes. L'archéopsyché a tendance à avoir une réaction plus impulsive fondée sur la pensée pré-logique et sur des perceptions peu nuancées ou déformées. En réalité, chacun de ces aspects de la personnalité perçoit le monde qui l'entoure d'une manière qui varie selon sa fonction et sa réaction est par conséquent la réponse à un ensemble de stimuli différents ... et s'influencent mutuellement"<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Sagan F. (1954), *Bonjour tristesse*, Pocket 3564.

<sup>15</sup> Berne, E. (2005), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Petite Bibliothèque Payot, pp.43-46

Autrement dit, un individu est constitué de trois types d'états du Moi : le Parent qui renvoie à un Moi dogmatique et protecteur, l'Adulte qui renvoie à un Moi rationnel et l'Enfant qui renvoie à un Moi émotionnel. Les frontières entre ces trois aspects sont perméables et s'influencent mutuellement dans "une réplique du rapport originel enfant-parent tel que l'individu l'a vécu autrefois<sup>16</sup>", conséquence de la construction du Soi véritable, qui peut s'inscrire dans la non-conformité au Moi normatif. Par exemple, un comportement d'immaturité peut être incompatible avec un moi Adulte et conforme à un moi Enfant. Il peut y avoir contamination de l'Adulte par l'Enfant, mais par rapport à qui, à quoi ? Rien n'est vrai, chacun a sa propre réalité. "Toute idée qui nous est absolue, autrement dit adéquate et parfaite, est vraie."<sup>17</sup>

### 5-Pluralité des Mesures du Soi (source Vallerand)<sup>18</sup>

Comme nous venons de le voir, l'estime de soi n'est pas généralisable. Pour cette raison, , il existe de nombreuses échelles de Mesure du Soi dont voici quelques exemples.

**5.1-Estime de soi d'état** de Heatherton & Polivy (1991) : comment on se sent sur le moment.

*Voici une liste d'adjectifs. Pour chaque adjectif, cochez la case correspondante à votre opinion, pour vous décrire, tel que vous vous voyez actuellement.*

	Le plus différent de moi	Différent de moi	Proche de moi	Le plus proche de moi
1-satisfait				
2-apprécié				
3-déprimé				
4-sympathique				
5-impatient				
6-ambitieux				
7-énergique				
8-pessimiste				
9-sûr de moi				
10-désagréable				

<sup>16</sup> *ibid.*, p. 46

<sup>17</sup> Spinoza, Ethique II, prop. 34.

<sup>18</sup> Vallerand, R.J. (1994), *Les fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin, pp. 128-134.

**5.2-Estime de soi personnelle** : évaluation subjective d'attributs qui nous sont propres, technique du *Qui suis-je ?* de Gordon (1968) qui s'inspire de William James (1890), évaluation du type *bon-mauvais* de Wylie (1979), de Zajonc (1980).

	Pas du tout	Un peu	Tout à fait
1-Je suis satisfait de mon apparence.			
2-Je suis confiant dans mes habiletés.			
3-J'ai l'impression que les autres me respectent et m'admirent.			
4-Je me sens inférieur aux autres.			
5-J'ai le sentiment de ne pas bien faire.			
6-Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			
7-Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			
8-Parfois, je me sens vraiment inutile.			
9-J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.			
10-Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			

**5.3-Estime de soi collective** : jugement de valeur par rapport au groupe auquel l'individu appartient, de Luthanen & Crocker (1992) qui s'inspirent de la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel & Turner, 1979, 1986).

	Pas du tout	Un peu	Tout à fait
J'ai de bonnes relations.			
Je pratique un sport collectif.			
Je suis généralement de bonne humeur.			
Je parais bien.			
Je suis quelqu'un qui décide lui-même de ses activités.			
Je me respecte personnellement.			
Je suis populaire.			

**5.4-Estime de soi dispositionnelle** : évaluation habituelle.

L'échelle de Janis & Field (1959) est composée de 23 items du style :

*Combien de fois vous arrive-t-il de vous sentir inférieur à ... ? (échelle de 0 à 4).*

L'échelle de Rosenberg (1965) validée en français par Vallières & Vallerand (1990) comporte 10 items du genre :

*Je sens que je ne peux rien faire de bien, Je suis une personne aussi bonne que les autres.*

L'échelle de Cooper Smith (1967) appelée SEI (Self Esteem Inventory) est composée de 25 items où l'on présente deux propositions au sujet, par exemple :

*Je serais content d'être comme moi, Je serais très content d'être différent de moi.*

L'échelle de Hartley (1982) est basée sur des adjectifs et a inspiré l'Echelle d'Estime de Soi ci-dessous (source Cours de Psychologie Sociale de Martine Roques<sup>19</sup>, Université de Poitiers, 2004).

## 5.5-Echelle d'Estime de Soi

### 5.5.1-Test du Moi Réel.

Voici une liste d'adjectifs. Pour chaque adjectif, cochez la case correspondante à votre opinion, pour vous décrire, tel que vous vous voyez *réellement*.

	Le plus différent de moi (valeur1)	Différent de moi (valeur2)	Proche de moi (valeur3)	Le plus proche de moi (valeur 4)
1-satisfait				
2-apprécié				
3-déprimé				
4-sympathique				
5-impatient				
6-ambitieux				
7-énergique				
8-pessimiste				
9-sûr de moi				
10-désagréable				
11-coléreux				
12-travailleur				
13-sociable				
14-persévérant				
15-intelligent				
16-solitaire				
17-ennuyeux				
18-anxieux				
19-rejeté				
20-perturbé				

<sup>19</sup> Roques, M. (2004), pour une analyse psycho-sociale du chômage : synthèse et perspective, in : P. Pansu et Cl. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse de problèmes sociaux* (pp. 129-156), Paris : Presses Universitaires de France.

### 5.5.2-Test du Moi Idéal.

Voici une liste d'adjectifs. Pour chaque adjectif, cochez la case correspondante à votre opinion, pour vous décrire, tel que vous aimeriez être **idéalement**.

	Le plus différent de moi (valeur1)	Différent de moi (valeur2)	Proche de moi (valeur3)	Le plus proche de moi (valeur 4)
1-énergique				
2-intelligent				
3-sûr de moi				
4-coléreux				
5-pessimiste				
6-sociable				
7-déprimé				
8-satisfait				
9-sympathique				
10-ennuyeux				
11-travailleur				
12-perturbé				
13-solitaire				
14-ambitieux				
15-anxieux				
16-rejeté				
17-apprécié				
18-persévérant				
19-désagréable				
20-impatient				

### 5.5.3-Calcul de l'Estime de Soi.

ES=MR-MI. (ES : estime de soi, MR : moi réel, comme la personne se voit, MI : moi idéal, comme la personne souhaiterait être.)

Plus le MI est important par rapport au MR, plus l'ES est faible.

Par exemple, en prenant les cas extrêmes :

1/si MR = 80, tout est "Le plus proche de moi", et MI = 20, tout est "Le plus différent de moi", ES = +60 (ES positive).

2/ si MR = 20, tout est "Le plus différent de moi", et MI = 80, tout est "Le plus proche de moi", ES = -60 (ES négative).

En règle générale, il est reconnu que :

- 1/les personnes qui possèdent une ES positive:
  - vont s'attribuer la responsabilité de leur succès,
  - refusent ou sous-estiment les évènements négatifs où ils dévalorisent la dimension d'échec,

- sous-estiment le nombre de personnes pouvant réussir ce qu'ils ont échoué,
- surestiment le nombre de personnes ayant échoué de la même manière,
- après un feed-back négatif, cherchent à se sur-valoriser par rapport à autrui,
- déplacent leur évaluation d'eux-mêmes sur un terrain qui leur est le plus favorable.

2/les personnes qui possèdent une ES négative:

- sont affectés négativement par les événements négatifs et positivement par ceux qui leur sont favorables,
- sont moins motivés pour poursuivre une tâche après un échec.

Le MI renvoie aux notions de centralité, de besoins et de motivation.

#### **5.5.4-Centralité et besoins.**

Où est notre intérêt ? A quoi nous identifions-nous ? Lorsque nous nous identifions à un certain domaine, notre estime de Soi est tributaire des résultats obtenus dans ce domaine. Et certains, selon chacun, ont une valence, une importance plus grande que les autres. On parlera d'une plus ou moins grande centralité pour le Soi<sup>20</sup>.

Pour certains<sup>21</sup> le besoin central d'un individu est la recherche du pouvoir sur les choses ou les personnes, ce qui renvoie au désir d'influencer son entourage.

Pour d'autres<sup>22</sup>, la plus grande importance accordée est le besoin d'affiliation, c'est-à-dire la tendance à rechercher et à valoriser la compagnie des autres, à avoir des contacts sociaux. Selon la théorie de l'identité sociale<sup>23</sup> et de l'autocatégorisation<sup>24</sup>, nous sommes tous à la recherche d'une identité sociale positive. Une bonne estime de soi est associée à un bien être physique, psychologique et considérée comme un indicateur de bonne adaptation à l'environnement social<sup>25</sup>.

---

<sup>20</sup> Croizet, J.-C., Leyens, J.-P; (2004), *mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Armand Colin.

<sup>21</sup> Dolan, S-L, Gosselin, E., Carrière, L., & Lamoureux, G. (2002), *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, Gaëtan Morin Editeur, pp. 34-35, 73-11, 433.

<sup>22</sup> Mc Clelland, D.C. (1982), The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, pp. 6, 31-41.

<sup>23</sup> Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), *the social psychology of intergroup realations*. Chicago, IL : Nelson Hall.

<sup>24</sup> Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, J.D. & Wetherell, M.S. (1987), *Rediscovering the social group : A self-categorization theory*. Oxford : Basil Blackwell.

<sup>25</sup> Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Mardaga, Psychologie et Sciences Humaines, p. 96.

Pour l'approche humaniste, l'individu répond en premier lieu au besoin intrinsèque d'apprendre, de s'épanouir<sup>26</sup>. Cette théorie s'oppose à la conception béhavioriste de Skinner<sup>27</sup> pour qui la motivation réside dans les renforcements externes, c'est-à-dire les récompenses et les punitions.

Une dernière théorie est celle de l'approche existentielle<sup>28</sup> (cf p.18), chaque individu est seul dans l'existence, aucune relation avec les autres ne peut éliminer cette solitude, et sa principale recherche est l'accomplissement des besoins humains fondamentaux.

---

<sup>26</sup> Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université.

<sup>27</sup> Skinner, B.F. (1969), « Why Teachers Fail ? », R.C. & N.A. Sprinthall, *Educational psychology : Selected Reading*, van Nostrand-Reinhold.

<sup>28</sup> Maslow, A. (1943), A theory of Human Motivation, in *Psychological Review*, vol. 50, pp. 370-396.

## Théorie des besoins de l'homme selon Maslow

**Abraham Maslow**, psychologue américain, définit l'homme comme un tout présentant des aspects physiologiques (organisation du corps physiologique et biologique), psychologiques et sociologiques (sécurité, appartenance, reconnaissance) et spirituels (dépassement).

Maslow détermine aussi **une hiérarchie des besoins** : la satisfaction des besoins physiologiques doit précéder toute tentative de satisfaction des besoins de protection (sécurité) ; lesquels doivent être satisfaits avant les besoins d'amour (appartenance), qui précèdent les besoins d'estime de soi (reconnaissance) ; au sommet de la pyramide se trouvent les besoins spirituels (dépassement).



### 5.5.5-Motivation.

La confiance en soi est synonyme de motivation, phénomène intériorisé qui amène l'individu à agir de manière particulière selon des facteurs particuliers à chacun.

Du fait que l'individu a un Soi, il est motivé:

-pour le maintenir, le rehausser, motivation d'estime de soi qui consiste à se considérer de façon favorable et à agir en conséquence<sup>29</sup>,

-pour le concevoir comme efficace, motivation d'efficacité personnelle, sentiment de compétences (*self-efficacy*), qui consiste à se percevoir comme l'agent causal de la gestion de soi (*agency*)<sup>30</sup>,

-pour se sentir authentique, motivation d'authenticité qui renvoie à l'individu, à la recherche de sens et de consistance, par un comportement en cohérence avec la situation en cause, à d'autres moments dans le temps et dans d'autres circonstances<sup>31</sup>. Il y a sentiment d'adéquation entre les ambitions personnelles et les réalisations<sup>32</sup>.

### 6- Estime de Soi en contexte social.

Une jeune femme mariée, délaissée par son mari trop pris par son métier, se laisse séduire et va passer la nuit chez son séducteur dans une maison située de l'autre côté de la rivière. Pour rentrer chez elle, le lendemain au petit jour, avant le retour de son mari qui va rentrer de voyage, elle doit retraverser le pont. Mais un fou menaçant lui interdit le passage. Elle court alors chercher un passeur qui lui demande le prix du passage. Elle n'a pas d'argent, explique, supplie. Mais il refuse de travailler sans être payé d'avance. Elle va alors trouver son amant et lui demande de l'argent. Il refuse sans explication. Elle va alors trouver un ami célibataire qui habite du même côté et qui lui voue depuis toujours un amour idéal mais à qui elle n'a jamais cédé. Elle lui raconte tout et lui demande de l'argent. Il refuse car elle l'a déçu en agissant de la sorte. Elle décide enfin, après une nouvelle tentative mais vaine, auprès du passeur, de passer le pont. Le fou la tue<sup>33</sup>.

#### 6.1-Condition 1 : Donne une note de responsabilité à chacun des personnages de 1 à 6.

Les sujets de cette expérience étaient des adultes (80% de genre féminin) en relation d'aide aux enfants/élèves en difficulté scolaire. Ils étaient réunis dans un contexte de formation continue. Après avoir lu silencieusement le texte de Mucchielli lors du diaporama leur présentant cette recherche sur les Systèmes du Soi, ils répondaient par écrit, de manière privée et confidentielle.

<sup>29</sup> Gecas, V. (1982), The self-concept, Annual Review of sociology, pp.1-33, in W.R. Burr et al. (eds.), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, New York, Free Press.

<sup>30</sup> Bandura, A. (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit.

<sup>31</sup> Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, pp. 28, 107-128.

<sup>32</sup> Rutter, M., Lebovici, S., Eisenberg, L., Snezhnevsky, A.-B., Sadoun, R., Brook, E; & Lin, T (1969), A triaxial classification of mental disorders in childhood, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 10, 41-61.

<sup>33</sup> Mucchielli, R. (1999), *Observation Psychologie et Psychosociologique*, ESF.

Personnage par ordre d'apparition dans l'histoire.	Femme	Mari	Amant	Fou	Passeur	Ami
	49	41	43	9	40	29

Ce qui revient à ce classement par ordre de responsabilité décroissante :

Femme	Amant	Mari	Passeur	Ami	Fou
49	43	41	40	29	9

### 6.2-Justifications à caractère public.

Comme les sujets de cette expérience étaient des adultes en majorité de genre féminin, on peut se demander si la variable genre amènerait une différence significative avec un groupe à majorité masculine, ou un groupe à mixité égale.

Les sujets exprimaient alors leur jugement de façon publique, à haute voix. Le contrat tacite de ne pas couper la parole à l'autre était imposé. Pour l'ensemble du groupe, le fou n'est pas responsable puisqu'il est fou. La question de la culpabilité n'a pas été soulevée.

Pour les autres personnages, les justifications sont variées et pertinentes.

### 6.3- Condition 2 : Donne une note de responsabilité à chacun des personnages de 1 à 6.

Dans cette condition, les sujets répondaient une seconde fois, par écrit, de manière privée et confidentielle.

Personnage par ordre d'apparition dans l'histoire.	Femme	Mari	Amant	Fou	Passeur	Ami
	53	35	44	9	38	30

Ce qui revient à ce classement par ordre de responsabilité décroissante :

Femme	Amant	Passeur	Mari	Ami	Fou
53	44	38	35	30	9

**6.4-Les résultats** entre la Condition 1 et la Condition 2 confirment-ils ou infirment-ils l'hypothèse suivante : La responsabilité sera plus centrée sur une seule personne ou aura changé de personne après les justifications publiques ? Ce qui, ainsi, mettrait en évidence le phénomène d'influence majoritaire : le conformisme.

Nous constatons que :

- 1/la responsabilité de la Femme a été renforcée après justification publique (49 → 53),
- 2/l'Amant et l'Ami restent sensiblement identiques,
- 3/le Mari et le Passeur prennent la place de l'un et de l'autre dans la quantité de responsabilité,
- 4/le Fou reste stable.

## 6.5-Analyse.

Cette passation a mis en évidence une forme d'influence : le Conformisme. Le conformisme a été mis en évidence dans l'expérience de Asch<sup>34</sup>. Celle-ci consistait en une tâche évidente : parmi trois lignes verticales, juger de la longueur de l'une d'elle par rapport à un modèle. Les sujets de cette expérience étaient des personnes dites "compères" et une seule personne dite "naïve". Les réponses à caractère publique, se faisaient à tour de rôle et à haute voix. Le sujet naïf donnait sa réponse en dernière position, les compères ayant donné une réponse fautive de manière unanime. Les résultats ont montré que dans 37% des cas, le sujet naïf donne une réponse conforme (et fautive) aux sujets compères. Le conformisme a lieu lorsqu'un individu modifie son comportement ou son attitude afin de le mettre mieux en harmonie avec le comportement ou l'attitude d'un groupe. Les gens croient que leur conformité a des chances de les faire mieux accepter. Il est indéniable que dans notre société, on estime plus ceux qui se conforment que ceux qui dévient. Un point important dans la définition de la conformité est la dichotomie entre accord public ou soumission et accord privé ou acceptation. Par accord public, on entend le changement de comportement manifeste de l'individu qui se rapproche de la position du groupe. Par accord privé le changement d'attitude latent, qui reste caché, de l'individu qui se rapproche de la position du groupe. La fonction de la conformité, que Moscovici<sup>35</sup> appelle normalisation, est de réduire le conflit par l'élimination de la déviance. La conformité reflète ainsi la soumission en public plutôt que l'acceptation en privé. Ce qui veut dire que les individus font des compromis en se rapprochant des positions des autres pour éviter le conflit. C'est une réaction rationnelle d'adaptation, une stratégie utile pour se faire accepter.

Le conformisme peut également s'expliquer par le fait que l'unanimité signifie l'exactitude.

Une autre explication est que le sujet naïf va redouter la désapprobation sociale. C'est l'influence normative qui amène l'individu à se conformer au groupe pour éviter certaines conséquences négatives pour lui, bien qu'il soit convaincu qu'il ait raison. C'est la Théorie de l'Identité Sociale<sup>36</sup> selon laquelle notre identité se définit à travers nos appartenances à certains groupes sociaux, en se différenciant d'autrui. On construit et préserve cette identité de façon positive en valorisant son groupe. On valorise son groupe pour se valoriser soi-même. On parle de suivisme, de biais-endogroupe. Mais cette influence a le risque de n'entraîner

---

<sup>34</sup> Asch, S.E. (1951), Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments, in H.Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*, Pittsburg, PA : Carnegie Press.

<sup>35</sup> Moscovici, S. (1994), *Psychologie Sociale*, PUF.

<sup>36</sup> Tajfel & Turner, *op. cit.*

qu'un changement temporaire si les attitudes sont en contradiction avec les comportements. Le sujet est alors en état de malaise, de dissonance cognitive, puisqu'on assiste à un changement de comportement mais pas d'attitude.

Enfin, le conformisme dépend des caractéristiques de la cible d'influence, de son degré d'estime de Soi.

## 7-Conclusion

L'Estime de Soi comporte deux aspects :

- un aspect inconditionnel stable indépendant des circonstances événementielles,
- un aspect conditionnel qui varie en fonction du rapport entre les standards normatifs de la personne et leur accomplissement à un moment donné.

Est-ce qu'une Estime de Soi positive est gage d'une bonne intégration ?

L'estime de soi est liée à l'adaptation sociale car une bonne estime de Soi renvoie à une norme de la société. Se faire bien voir est une norme sociale qui repose toujours sur une attribution de valeur, indépendante de tout critère de vérité et imputable à des utilités sociales<sup>37</sup>. On peut donc avancer, inversement, qu'une bonne adaptation sociale amènerait une estime de soi positive.

Mais certaines études<sup>38</sup> ont montré que ce n'est pas parce qu'on est exclus qu'on a une mauvaise image de soi. Et ce n'est pas parce qu'on a une bonne image de soi qu'on est bien intégré socialement.

La conception de soi "contribue parmi d'autres à la régulation entre le Moi et son environnement. Elle intègre en particulier l'information en retour que produit le milieu en réponse aux actions et comportements du sujet. Dans le même temps, l'estime de soi peut jouer un rôle adaptatif en facilitant ou inhibant l'engagement du sujet dans certaines stratégies comportementales, selon la valeur qu'il s'attribue."<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Petit, F. & Dubois, M (1998), *Introduction à la psychologie sociale des organisations*, Dunod, pp. 27-29.

<sup>38</sup> Winefield, A.H., Tiggemann, M. (1994), *Affective reactions to employment and unemployment as a function of prior expectations and motivation*, *Psychological Reports*, 75, 1, 243-247.

<sup>39</sup> Gergen, K.J., & Gergen, M.M. (1987), *The self in temporal perspective*, in : R.P. Abeles (Ed.), *Lifespan perspective and social psychology*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 121-137.

## 8-Bibliographie

Alaphilippe, D., Camilleri, C., Demailly, A., Drozda-Senkowska, E., Fontaine, R., & Karnas, G. (1996), sous la direction de Claude Tapia, *Introduction à la psychologie sociale*, Les Editions d'Organisations, pp. 30-41.

Alaphilippe, D., Bernard, C., & Otton, S. (1997), Estime de soi, locus de contrôle et exclusion, *Bulletin de Psychologie*, Tome L – N° 429, pp. 331-338.

Asch, S.E. (1951), Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments, in H.Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*, Pittsburg, PA : Carnegie Press.

Bandura, A. (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, traduit de l'anglais par Jacques Lecomte, préface de Philippe Carré (Paris X Nanterre), De Boeck.

Berne, E. (2005), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Petite Bibliothèque Payot, pp.43-46.

Croizet, J.,-C, & Leyens, J., -P. (2004), *Mauvaises réputations: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, A. Colin.

Doise, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF.

Fischer, G.-N. (1990), *Les domaines de la psychologie sociale : Le champ du Social*, Dunod.

Dolan, S-L, Gosselin, E., Carrière, L., & Lamoureux, G. (2002), *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, Gaëtan Morin Editeur, pp. 34-35, 73-11, 433.

Gecas, V. (1982), The self-concept, Annual Review of sociology, pp.1-33, in W.R. Burr et al. (eds.), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, new York, Free Press.

Gergen, K.J., & Gergen, M.M. (1987), The self in temporal perspective, in : R.P. Abeles (Ed.), *Lifespan perspective and social psychology*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 121-137.

Girandola, F. (1997), Controverses et enjeux théoriques autour d'une situation de soumission forcée : Festinger et Carlsmith (1959), *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 34, pp. 46-58.

Guillarmé J.J., & Ericksen F. , (2004), *Ecouter l'enfant, aider l'élève, Les métamorphoses de l'échec*, Collection Enfance Plurielle, EAP, p. 105

Heider, F. (1958), *The psychology of interpersonal Relations*, New York, Wiley.

Joule, R.V., (1994), sous la direction de Serge Moscovici, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, pp. 232-253.

Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, pp. 28, 107-128.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Mardaga, Psychologie et Sciences Humaines, p. 96.

Mc Clelland, D.C. (1982), The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, pp. 6, 31-41.

Maslow, A. (1943), A theory of Human Motivation, in *Psychological Review*, vol. 50, pp. 370-396.

Mucchielli, R. (1999), *Observation Psychologie et Psychosociologique*, ESF.

Petit, F. & Dubois, M (1998), *Introduction à la psychologie sociale des organisations*, Dunod, pp. 27-29.

Moscovici, S. (1994), *Psychologie Sociale*, PUF.

Petit, F. & Dubois, M (1998), Introduction à la psychologie sociale des organisations, Dunod, pp. 27-29.

Rimé, B. & Leyens, J. Ph. (1975), *Quelques données à propos d'une échelle d'estime de soi*, Bulletin de Psychologie, 28, 784-787.

Roques, M. (2004), pour une analyse psycho-sociale du chômage : synthèse et perspective, in : P. Pansu et Cl. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse de problèmes sociaux* (pp. 129-156), Paris : Presses Universitaires de France.

Rutter, M., Lebovici, S., Eisenberg, L., Snezhnevsky, A.-B., Sadoun, R., Brook, E; & Lin, T (1969), A triaxial classification of mental disorders in childhood, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 10, 41-61.

Sagan F. (1954), *Bonjour tristesse*, Pocket 3564.

Skinner, B.F. (1969), « Why Teachers Fail ? », R.C. & N.A. Sprinthall, *Educational psychology : Selected Reading*, van Nostrand-Reinhold.

Spinoza, Ethique II, prop. 34.

Strosberg, S. (1999), *Au royaume des dragons*, l'école des loisirs, Paris, inspiré du *Voyage d'un naturaliste autour du monde* (1839) de Charles Darwin.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), *the social psychology of intergroup realations*. Chicago, IL : Nelson Hall.

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, J.D. & Wetherell, M.S. (1987), *Rediscovering the social group : A self-categorization theory*. Oxford : Basil Blackwell.

Vallerand, R.J. (1994), *Les fondements des la psychologie sociale*, Gaëtan Morin, pp. 128-134.

Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université.

Winefield, A.H., Tiggemann, M. (1994), *Affective reactions to employment and unemployment as a function of prior expectations and motivation*, *Psychological Reports*, 75, 1, 243-247.

## 9-Annexes

### Annexe 1 :

<b>Questionnaire d'Intensité d'Efficacité Perçue</b>			
Te sens-tu capable de	Pas du tout	Un peu	Tout à fait
<b>Compétence 1 : maîtrise de la langue française</b>			
<i>prendre la parole</i>			
<i>lire un texte</i>			
<i>répondre à une question de compréhension</i>			
<i>écrire un texte</i>			
<i>utiliser un dictionnaire</i>			
<b>Compétence 2 : pratique d'une langue étrangère</b>			
<i>te présenter</i>			
<i>comprendre</i>			
<b>Compétence 3 : mathématiques, sciences, technologie</b>			
<i>utiliser les quatre opérations</i>			
<i>utiliser une calculatrice</i>			
<i>utiliser la règle et le compas</i>			
<i>résoudre des problèmes</i>			
<i>réaliser des activités manuelles</i>			
<i>rechercher des connaissances</i>			
<b>Compétence 4 : information et communication</b>			
<i>utiliser l'informatique</i>			
<b>Compétence 5 : culture humaniste</b>			
<i>dire un poème</i>			
<i>chanter</i>			
<i>repérer différentes périodes de l'histoire</i>			
<i>utiliser une carte géographique</i>			
<i>dessiner</i>			
<b>Compétence 6 : compétences sociales et civiques</b>			
<i>respecter les autres</i>			
<i>respecter les règles de vie collective</i>			
<b>Compétence 7 : autonomie et initiative</b>			
<i>travailler tout seul</i>			
<i>être attentif longtemps</i>			

## Annexe 2 : Une autre mesure de l'ES.

<b>Ceci me ressemble</b> (mets une croix dans la case correspondante)													<b>pas du tout.</b>	<b>un peu.</b>	<b>tout à fait.</b>
J'ai eu de bons résultats dans mon travail car j'ai des capacités.															
J'ai eu de bons résultats dans mon travail et ça me fait plaisir.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais ce n'est pas grave.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail car c'est difficile pour moi et je crois que je vais abandonner.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais il n'y en a pas beaucoup qui ont réussi.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail et ça m'attriste fortement.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais je suis une bête ailleurs.															
J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais de toute façon, je ne réussis pas grand chose dans la vie.															
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>

### Correction

<b>Ceci me ressemble</b> (mets une croix dans la case correspondante)													<b>pas du tout.</b>	<b>un peu.</b>	<b>tout à fait.</b>
1-J'ai eu de bons résultats dans mon travail car j'ai des capacités.													0	1	2
2-J'ai eu de bons résultats dans mon travail et ça me fait plaisir.													2	1	0
3-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais ce n'est pas grave.													0	1	2
4-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail car c'est difficile pour moi et je crois que je vais abandonner.													2	1	0
5-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais il n'y en a pas beaucoup qui ont réussi.													0	1	2
6-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail et ça m'a fortement attristé.													2	1	0
7-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais je suis une bête au foot.													0	1	2
8-J'ai eu de mauvais résultats dans mon travail mais de toute façon, je ne réussis pas grand chose dans la vie.													2	1	0

### Score :

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
←ES faible													ES importante→		