

UNIVERSITE DE NANTES  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661)

**Ecole doctorale Cognition, Education, Interactions (ED : 504)**

Année 2012

N° attribué par la bibliothèque



**Les « sois possibles »**  
Développement des espoirs et des peurs chez les élèves de 8 à 10 ans,  
liens avec le soi scolaire et les performances académiques

**THÈSE DE DOCTORAT**

Discipline : Psychologie  
Spécialité : Psychologie du développement

*Présentée  
et soutenue publiquement par*

**Gaëlle LEFER**

*Le 21 novembre 2012, devant le jury ci-dessous*

**Jury :**

Rapporteur : M<sup>me</sup> Delphine MARTINOT, Professeur, Université de Clermont-Ferrand

Rapporteur : M. Daniel ALAPHILIPPE, Professeur, Université de Tours

Examineur : M. Pascal MALLET, Professeur, Université de Paris Ouest Nanterre

Invitée : M<sup>me</sup> Sophie BRUNOT, Maître de conférences, Université de Rennes 2

Directeur de thèse : Mme Agnès FLORIN,  
Professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes  
Co-directeur : M. Philippe GUIMARD,  
Professeur de psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Nantes

*« Il y a des changements qui ne sont que source de la permanence.  
Dire « plus ça change, plus c'est la même chose » équivaut,  
si l'on prend les choses par l'autre bout,  
à affirmer que ça change quand on s'y attend le moins »*

Watzlawick P., Weakland. J., Fisch. R. (1975, dernière de couverture)

# Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier mes deux directeurs, Agnès Florin et Philippe Guimard, pour la patience dont ils ont su faire preuve et la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de ce travail. Au-delà de leurs remarques constructives qui ont nourri ma réflexion, ils ont fait preuve de la ténacité et de la rigueur nécessaires à mon esprit opiniâtre et ma syntaxe rebelle.

Je remercie ensuite les membres du jury, Delphine Martinot, Pascal Mallet, Daniel Alaphilippe et Sophie Brunot. Qu'ils trouvent en ces quelques mots toute ma reconnaissance de leur participation et de leur expertise.

Dire en quelques lignes ce que je dois à mes collègues, devenus amis, est une tâche sensible... Je les remercie du fond du cœur. J'adresserai des remerciements particuliers à Angélique Rambaud qui a pris le temps de lire l'intégralité des chapitres, en ayant toujours un regard positif sur ma thèse. Elle fut une source d'énergie, de soutien et d'aide à la construction de ce cheminement intellectuel. Merci à Fabien Bacro, pour son aide en statistiques, qui a aussi su trouver les bons mots aux bons moments. Merci à Blandine Hubert qui a accompli une relecture assidue de la thèse, des chapitres à la bibliographie, et m'a encouragée jusqu'au bout. Merci à Tiphaine Robin, Malak Jalloul, Tatiana Balkowski et Caroline Levy, des amies de longue date. Merci aussi à Aurélia Mahé, Marianne Bourdon et Linda Simon pour leur soutien et leurs aides.

Parce que la thèse n'est pas qu'un travail universitaire mais aussi un parcours personnel, je remercie Christian, Bernadette, Yann, Evan et Nadia, qui m'ont suivi sans relâche dans cette aventure.

Merci à Leslie Frazier, Cécile Nurra, Nadège Verrier, Fabienne Colombel, Abdel-Halim Boudoukha, Bernard Saint Bonnet, et Prosper et Brigitte Bambara, pour leurs aides singulières et pertinentes et leur soutien.

Merci aux enseignantes de l'Université de Bordeaux, Mesdames Martine Alcorta, Linda Lannegrand-Willems et Colette Sabatier, qui m'ont donné le goût de la recherche et encouragée dans ma thèse.

Je remercie tout particulièrement la Région Pays de la Loire qui m'a accordé une allocation de recherche me permettant de me consacrer à ma thèse, mais aussi l'Université de Nantes, le PRES UNAM, la Faculté de Psychologie et l'Ecole Doctorale CEI pour leur soutien financier à mes activités de recherche.

Et enfin, merci aux inspecteurs, enseignants, directeurs d'écoles, enfants et parents qui ont accueilli chaleureusement mon intervention. Ce fut un immense plaisir de travailler avec eux et une réelle bouffée d'oxygène !

---

**Résumé en français**

Les sois possibles sont des représentations de soi dans le futur et sont évalués, dans cette thèse, en tant qu'importance accordée aux espoirs et aux peurs pour l'avenir. Peu d'études longitudinales, chez les enfants en particulier, ont été conduites sur cette thématique, alors même qu'elle présente un intérêt majeur dans les domaines de l'orientation scolaire et professionnelle et en éducation. Après avoir caractérisé le concept des sois possibles et décrit son développement tout au long de la vie, un questionnaire des sois possibles a été construit et utilisé dans une étude longitudinale réalisée auprès de 124 élèves âgés de 8 à 10 ans. Les résultats de cette étude se déclinent en trois chapitres. Le premier décrit le développement des sois possibles au cours du cycle 3. Les résultats indiquent que les enfants accordent plus d'importance aux espoirs qu'aux peurs de l'avenir, et ont de plus en plus d'espoirs et de peurs envers l'école. Le second examine les rapports entre les sois possibles et le soi scolaire (attitudes et perception de compétences) et les résultats montrent que seuls les espoirs scolaires sont liés aux attitudes envers l'école. Enfin, le dernier, consacré aux relations entre les sois possibles et les performances, présente des liens partiellement médiateurs entre les performances en CM1, celles en CM2 et les sois possibles, notamment chez les garçons. En conclusion, cette thèse montre tout l'intérêt d'étudier le développement précoce des sois possibles et suggère d'envisager de nouvelles modélisations pour rendre compte de leur genèse.

**Mots-clés** : sois possibles/ soi/ soi scolaire/ performances scolaires/ développement identitaire

---

**Titre en anglais**

**“Possible Selves”: Student’s Hopes and Fears Development from 8 to 10 years old, links with Academic Self and School Achievement**

---

**Résumé en anglais**

Possible selves are representations of the self in the future and are measured, in this thesis, by the importance given to hopes and fears for the future. Few longitudinal studies, moreover with children, are carried out, despite possible selves are highly relevant to school and professional orientation. Current definitions, features, and the development of possible selves are first presented in a life span perspective. Then, a new scale designed to assess children's possible selves is elaborated and a longitudinal study is conducted with 124 students, from 8-to-10-years-old. Three chapters are proposed. The development of possible selves from 8-to-10-years-old is examined in the first study. Results are supported that children are chosen more hoped-for selves than feared selves, and that, with age they developed more and more possible selves in the academic domain. In the second chapter, the links between academic self-concept (attitudes toward school and perceived competence scale) and possible selves are tested. The results indicated that only attitudes toward school are related to the hoped-for academic selves. In the last one, we are interested in the impact of possible selves on school achievement. The results revealed that the relation between some academic achievement on 4<sup>th</sup> grade and on 5<sup>th</sup> grade is partially mediated by possible selves, for boys mainly. In the conclusion, the relevance of possible selves' development with children is discussed and other pattern of development is suggested.

**Keywords** : possible selves/ self-concept/ academic self/ academic outcomes/ identity development

---

**Discipline** : Psychologie

---

## Table des Matières

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1 – DEVELOPPEMENT DES SOIS POSSIBLES .....</b>	<b>19</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>19</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>19</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>20</b>
<b>1 Spécificité des sois possibles .....</b>	<b>22</b>
1.1 Définition des sois possibles .....	22
1.1.1 Approche cognitive.....	23
1.1.2 Approche sociale .....	25
1.1.3 Approche cognitivo-sociale .....	25
1.2 Différentes dimensions des sois possibles .....	26
1.2.1 Sois espérés .....	26
1.2.2 Sois à éviter .....	27
1.2.3 Sois attendus.....	27
1.2.4 Conclusion sur les dimensions des sois possibles.....	28
1.3 Une dimension spéciale : les « sois équilibrés ».....	29
1.4 Rôles et fonctions des sois possibles pour la personne.....	30
1.4.1 Donner du sens à l'action : favoriser la motivation .....	30
1.4.2 Réguler et autoréguler le comportement.....	31
1.4.3 Evaluer le soi présent.....	32
<b>2 Evaluation des sois possibles .....</b>	<b>33</b>
2.1 Démarche méthodologique générale : des schémas de soi aux sois possibles.....	33
2.2 Aspects méthodologiques de l'évaluation des sois possibles chez les adultes .....	35
2.2.1 Questions posées.....	35
2.2.2 Analyse des réponses.....	36
2.3 Des difficultés méthodologiques supplémentaires chez les enfants .....	37
2.4 Conclusion sur l'évaluation des sois possibles .....	38
<b>3 Influence de divers facteurs sur les sois possibles et aspects différentiels .....</b>	<b>39</b>
3.1 L'expérience personnelle : réelle ou imaginée .....	39
3.2 La famille et l'environnement .....	40
3.3 La culture et l'origine culturelle .....	43
3.4 Des différences selon le sexe.....	44
3.5 Des différences selon l'âge.....	45
3.6 Conclusion.....	46
<b>4 Développement des sois possibles .....</b>	<b>46</b>
4.1 Développement du nombre de sois possibles : importance des espoirs et des peurs .....	47
4.1.1 Chez les adultes .....	47
4.1.2 Chez les adolescents .....	48
4.1.3 Effets du nombre de sois possibles sur les comportements .....	48
4.2 Développement des domaines des sois possibles .....	50

## Table des matières

4.2.1	Effets des domaines des sois possibles sur les comportements .....	50
4.2.2	Inventaire des domaines présents dans la littérature scientifique .....	51
4.2.3	Emergence ou disparition des domaines tout au long de la vie .....	53
4.3	Conclusion sur les aspects développementaux .....	55
<b>5</b>	<b>Problématique et hypothèses générales.....</b>	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>Elaboration d'une première version du questionnaire des sois possibles (QSP) .....</b>	<b>61</b>
6.1	Pré-enquête par questions ouvertes .....	61
6.1.1	Participants et procédure de passation .....	61
6.1.2	Conception des questions ouvertes .....	61
6.1.3	Procédure d'analyse des réponses des enfants et indices inter-juges .....	63
6.1.4	Analyse des réponses de la pré-enquête par questions ouvertes .....	64
6.1.5	Conclusion de la pré-enquête.....	67
6.2	Elaboration d'une première version du Questionnaire des Sois Possibles (QSP) .....	68
6.2.1	Participants .....	69
6.2.2	Procédure de passation .....	69
6.2.3	Outil : conception du questionnaire .....	70
6.2.4	Variables de l'étude .....	72
6.2.5	Présentation des analyses statistiques effectuées .....	73
6.2.6	Description préliminaire des résultats des analyses descriptives .....	74
6.2.7	Qualités métriques des sois possibles (espérés et à éviter) .....	77
6.2.8	Qualités métriques des sois possibles (espérés et à éviter) scolaires .....	77
6.3	Conclusion et discussion sur le QSP .....	79
<b>7</b>	<b>Méthodologie de l'étude longitudinale .....</b>	<b>82</b>
7.1	Participants .....	82
7.2	Matériel .....	82
7.3	Procédure.....	83
7.4	Variables de l'étude .....	84
<b>8</b>	<b>Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale .....</b>	<b>84</b>
8.1	Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique .....	84
8.2	Normalisation des sois possibles : distribution centrée réduite .....	85
8.3	Analyses descriptives des nombres des sois possibles .....	86
8.4	Analyses descriptives des items des sois possibles relatifs au domaine scolaire.....	88
<b>9</b>	<b>Résultats de l'étude longitudinale.....</b>	<b>89</b>
9.1	Evolution du nombre de sois possibles.....	89
9.2	Evolution des nombres des sois possibles scolaires .....	90
9.3	Comparaisons entre les dimensions des sois possibles.....	90
<b>10</b>	<b>Conclusion et discussion .....</b>	<b>91</b>

<b>CHAPITRE 2 – RAPPORTS ENTRE SOIS POSSIBLES ET SOI SCOLAIRE.....</b>	<b>97</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>97</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>97</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>98</b>
<b>1 Le concept de soi .....</b>	<b>102</b>
1.1 Définition du soi.....	102
1.2 Modélisations du soi et développement entre l'enfance et la préadolescence.....	103
<b>2 Le concept de soi scolaire .....</b>	<b>106</b>
2.1 Composante cognitive : la perception de compétences .....	106
2.1.1 Définition de la perception de compétences .....	106
2.1.2 Evaluation des effets de la perception de compétences .....	107
2.2 Composante affective : les attitudes envers l'école .....	110
2.2.1 Les attitudes envers l'école.....	110
2.2.2 Effet des attitudes sur le domaine scolaire.....	111
<b>3 Liens entre sois possibles et soi scolaire .....</b>	<b>113</b>
3.1 Liens entre sois possibles et estime de soi.....	114
3.2 Effet des sois possibles sur la structure identitaire .....	115
<b>4 Problématique et hypothèse générale.....</b>	<b>117</b>
<b>5 Méthodologie de l'étude longitudinale .....</b>	<b>119</b>
5.1 Participants .....	119
5.2 Matériel .....	120
5.2.1 Questionnaire des Sois Possibles, QSP (Lefer, Florin, & Guimard, 2009-2010).....	120
5.2.2 Questionnaire de perception de compétences .....	120
5.2.3 Questionnaire d'attitude envers l'école (Bennacer, 2003, 2008). .....	121
5.3 Procédure.....	122
5.4 Variables de l'étude .....	123
<b>6 Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale .....</b>	<b>124</b>
6.1 Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique .....	124
6.2 Analyses descriptives du questionnaire de perception de compétences .....	125
6.2.1 Asymétrie, moyennes et écart-types pour chaque niveau scolaire et effets des variables contrôlées.....	125
6.2.2 Corrélations entre les niveaux scolaires.....	127
6.3 Analyses descriptives du questionnaire des attitudes envers l'école .....	128
6.3.1 Asymétrie, moyennes et écart-types pour chaque niveau scolaire et effets des variables contrôlées.....	128
6.3.2 Corrélations entre les niveaux scolaires.....	129
<b>7 Résultats de l'étude longitudinale.....</b>	<b>130</b>
7.1 Liens entre sois possibles et perception de compétences .....	130
7.2 Liens entre sois possibles et attitudes envers l'école.....	131
7.3 Analyses complémentaires différentielles : effets des sois espérés scolaires sur les attitudes ultérieures .....	133
<b>8 Conclusion et discussion .....</b>	<b>134</b>

<b>CHAPITRE 3 – NATURE DES RELATIONS ENTRE SOIS POSSIBLES ET PERFORMANCES SCOLAIRES .....</b>	<b>141</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>141</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>141</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>142</b>
<b>1 Relations entre le soi et les performances scolaires.....</b>	<b>145</b>
1.1 Facteurs d'influence du soi.....	145
1.1.1 Facteurs sociaux et contextuels .....	145
1.1.2 Facteurs idiosyncrasiques .....	147
1.2 Conclusion : relations entre l'estime de soi et les performances scolaires .....	150
<b>2 Les sois possibles et les performances scolaires.....</b>	<b>151</b>
2.1 Liens entre sois futurs et performances scolaires générales .....	152
2.2 Liens entre aspirations scolaires et moyenne scolaire .....	153
2.3 Les variables psychologiques médiatisant les liens entre les sois possibles et les performances scolaires .....	154
2.3.1 Attribution causale.....	154
2.3.2 Schémas de soi .....	156
2.3.3 Attribution causale et schémas de soi : les composantes affectives et cognitives des sois possibles.....	158
<b>3 Problématique et hypothèse générale.....</b>	<b>160</b>
<b>4 Méthodologie de l'étude longitudinale .....</b>	<b>164</b>
4.1 Participants .....	164
4.2 Matériel .....	164
4.2.1 Questionnaire des Sois Possibles, QSP (Lefer, Florin, & Guimard, 2009-2010).....	164
4.2.2 Evaluation des Compétences Scolaires au cycle III (ECS III) de Khomsi (1997).....	165
4.3 Procédure.....	168
4.4 Variables de l'étude .....	168
<b>5 Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale .....</b>	<b>169</b>
5.1 Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique .....	169
5.2 Analyses descriptives de l'ECS III.....	171
5.2.1 Normalisation des scores et indices d'asymétrie .....	171
5.2.2 Effet de l'âge sur l'évolution de l'ECS III.....	171
<b>6 Résultats de l'étude longitudinale.....</b>	<b>172</b>
6.1 Corrélations entre les sois possibles et les performances scolaires à chaque niveau scolaire ....	172
6.1.1 Liens entre sois possibles et performances scolaires .....	172
6.1.2 Liens entre sois possibles et performances scolaires : effet des variables contrôlées .....	173
6.2 Corrélations entre les sois possibles et les performances scolaires : données longitudinales.....	174
6.2.1 Liens entre sois possibles et performances scolaires ultérieures .....	174
6.2.2 Liens entre sois possibles et performances scolaires ultérieures : effets des variables contrôlées .....	176
6.3 Nature du lien entre sois possibles et performances scolaires : une relation de médiation.....	177
<b>7 Conclusion et discussion.....</b>	<b>184</b>

<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>191</b>
1 Rappel des objectifs de la thèse et de la démarche.....	191
2 Principaux résultats : caractéristiques des sois possibles chez les enfants et théorie du soi.....	194
3 Les sois possibles : à la recherche d'une définition et d'une évaluation .....	198
4 Perspectives.....	201
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>203</b>
<b>TABLE DES MATIERES DES ANNEXES .....</b>	<b>233</b>
1 Extraits du questionnaire des sois possibles.....	234
2 Protocole expérimental de passation destiné aux expérimentateurs.....	238
3 Autorisations destinées aux parents et aux Inspecteurs de l'Education Nationale .....	247
4 Analyses statistiques descriptives (ECS III, perception de compétences, attitudes envers l'école) 249	
4.1 Analyse du pré-test : effectifs des élèves quant à leurs choix d'items relatifs aux sois possibles scolaires .....	249
4.2 Ensemble des résultats des tests des élèves de cycle 3 .....	249
4.3 Analyses relatives au second chapitre .....	249
4.3.1 Analyses descriptives des scores de perception de compétences aux trois niveaux scolaires. ....	249
4.3.2 Analyses descriptives des scores d'attitudes aux trois niveaux scolaires.....	250
4.4 Analyses relatives au troisième chapitre.....	251
4.4.1 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests selon le niveau scolaire.....	251
4.4.2 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CE2 selon le sexe.....	251
4.4.3 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM1 selon le sexe.....	252
4.4.4 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM2 selon le sexe.....	253
5 Deux communications affichées réalisées au cours de la thèse.....	254
6 Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT).....	256
7 Exemple d'entretiens semi-directifs sur les sois possibles avec deux enfants .....	270
7.1 Entretiens avec Adrien.....	270
7.2 Entretiens avec Paul.....	286
8 Dessins d'enfants spontanés ! .....	300
9 Sigles.....	303
10 Table des tableaux et des figures.....	304



## Introduction générale

---

Ancrée dans une conception selon laquelle l'enfant est acteur de son développement, et nourrie de connaissances scientifiques issues de différentes branches de la psychologie (notamment sociale, cognitive, développementale), cette thèse prend appui sur une riche histoire scientifique traitant du concept de « soi », pour comprendre, expliquer et développer le concept des « sois possibles ».

Les « sois possibles » sont issus d'un cadre théorique plus général, lié à l'étude du « soi ». Ce dernier est un terme générique et un concept, préférentiellement usité par les chercheurs pour faire référence à la conscience de son propre être, à l'expérience personnelle de son existence. Les travaux sur le « soi » s'incèrent directement dans les fondements de la Psychologie, qui est, étymologiquement, l'étude et la connaissance (« *logos* ») de l'âme (« *psychè* »), mais probablement aussi, plus largement, des Sciences Humaines et Sociales. En effet, travailler sur le soi renvoie à une multitude de concepts (personnalité, identité, existentialisme, ego, conscience, etc.), qui ont tous pour objet, la connaissance de l'Humain, la manière dont il fonctionne, se décrit, s'adapte ou se conduit. Etre, se connaître, s'aimer, sont des fondamentaux de l'existence humaine, au sens de Maslow (1954/2008), et permettent de donner un sens à la vie des personnes, les poussent à agir, à réaliser les succès ou à éviter les échecs. On comprend alors pourquoi le concept de soi est si présent dans les publications scientifiques, notamment en psychologie : il constitue un enjeu sociétal et il « *est devenu un domaine populaire se traduisant par la profusion de livres à destination des parents, des enseignants, des éducateurs, voire des enfants eux-mêmes* » (Famose & Bertsch, 2009, p.1).

En psychologie du développement, l'étude du soi, tel qu'on le conçoit désormais, émerge probablement des travaux de James (1890/1984, 1998) qui n'a pas uniquement traité la question du soi, mais a décrit plus largement divers objets d'études de la psychologie (la mémoire, l'attention, etc.) en lien avec d'autres domaines (la neurologie ou la biologie, par exemple). En l'occurrence, James (1890/1984, 1998) définit le soi comme un ensemble d'éléments qui renvoient à la manière dont la personne se décrit et qui peuvent s'évaluer comme un rapport entre ses réussites ou ses succès et ses prétentions ou ses aspirations. Le soi est donc un contenu (des éléments descriptifs) et un processus (un rapport d'évaluations). Partis du postulat selon lequel la manière dont la personne s'évalue dépend principalement de

l'importance qu'elle accorde aux domaines ou aux thèmes d'évaluation, les chercheurs s'attèlent alors à étudier ce rapport. Cet intérêt a amené à conceptualiser différents modèles et à concevoir des outils variés (Famose & Guérin, 2002), dans le but d'approcher, d'un côté, la structure, et de l'autre, les processus.

Selon Famose et Bertsch (2009), il semble qu'à partir des années 1980, les études sur le soi s'intéressent à la spécificité *versus* la globalité des évaluations. Dans ce cadre, de notre point de vue, les travaux de Harter (1982, 1998, 1999) demeurent les plus essentiels en psychologie du développement car elle a conçu des outils (des questionnaires) destinés aux enfants et aux adolescents, grâce auxquels elle mesure l'importance accordée à différents domaines comme moyen d'approcher le rapport succès/prétentions de James (1890/1984, 1998). D'autres chercheurs se sont penchés spécialement sur certaines dominantes dans le concept de soi et développent très finement des outils et des modèles basés sur un certain aspect du soi. Par exemple, Marsh (1990) différencie un concept de soi non scolaire et un concept de soi scolaire, ce dernier regroupant des sous-domaines tels que les lettres, les mathématiques, etc. Les aboutissants de ces modèles sont des conceptions hiérarchiques du soi, au sommet duquel apparaît un soi général et qui se subdivise en divers sois spécifiques.

A peu près à la même période (années 70-90), d'autres chercheurs mettent en valeur deux phénomènes importants, qui peuvent constituer des limites aux modèles précédents.

D'abord, Markus (1977, 1992) précise que les conceptions hiérarchiques empêchent d'approcher le dynamisme impliqué dans l'étude du soi. Elle a alors conçu une autre structure, nommée les « schémas de soi », qui constituent un ensemble d'éléments activés dès lors que la personne traite une information en rapport avec elle-même. Pour Markus, la personne se construit à partir des éléments qu'elle sélectionne comme étant centraux et importants pour elle-même, cette sélection étant traitée par une structure cognitive implicite, nommée les schémas de soi. Dans cette perspective, le soi n'a plus de structure hiérarchique, mais est conçu comme un réseau de représentations activées dès lors que l'information est pertinente pour la personne. D'ailleurs, la notion de réseau fait référence à des travaux en psychologie sociale sur les représentations sociales, au sens d'Abric (1994), mais aussi à des travaux en psychologie cognitive, sur le traitement de l'information et la mémoire, au sens de Collins et Loftus (1975). Ceci explique que les travaux de Markus (1977, 1992) soient considérés comme relevant de la cognition sociale.

Puis, Markus (1977, 1992), rejointe en cela par d'autres chercheurs (De Leonardis &

Prêteur, 2007 ; Oyserman & Markus, 1990a, 1990b), réproouve le fait que le concept de soi a été trop souvent pensé comme une structure évaluant le « présent », au point d'omettre les aspects temporels internes à la personne, et notamment, la prise en compte du futur. Dans ce cadre, Markus et Nurius développent en 1986 le concept des sois possibles, qui est une manière d'évaluer les représentations de soi dans le futur et l'importance que la personne accorde aux éléments positifs ou négatifs de soi dans le futur. Les sois possibles sont soutenus par un processus déjà mis en valeur par Erikson (1972/2011) dans sa définition de l'identité, par ce qu'il nomme la « synthèse », c'est-à-dire « *l'inscription dans son présent de son futur anticipé* » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p.324).

Ce second point, relatif aux sois possibles, est particulièrement intéressant par rapport à la théorie de James (1890/1984, 1998) puisqu'il renvoie aux « aspirations » que ce dernier avait identifiées comme un élément essentiel de l'évaluation du soi. En ce sens, étudier les sois possibles au sein de la structure du soi permet d'adopter une perspective dynamique dans la mesure où les premiers renvoient principalement aux espoirs et aux peurs de la personne envers son futur et qu'ils permettent de saisir ce qui motive la personne à agir. En effet, la prise en compte du futur, de l'avenir, des projets ou du potentiel, par la personne elle-même, agit comme un motivateur vers lequel elle va tendre, si les sois possibles concernent les espoirs, ou un « inhibiteur du comportement », si les sois possibles renvoient aux peurs (Augustinova, Collange, Bo Sanitioso, & Musca, 2011 ; Hock, Deshler, & Schumaker, 2006 ; Hooker & Kaus, 1994 ; Norman & Aron, 2003 ; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman & Markus, 1986 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002 ; Vignoles, Manzi, Regalia, Jemmolo, & Scabini, 2008 ; Vignoles, Regalia, Manzi, & Scabini, 2006). Dès lors, les sois possibles permettent de donner du sens à l'action de la personne, mais aussi, de trouver un élément de sa personnalité qu'elle considère comme essentiel pour son avenir, et sur lequel on peut s'appuyer pour l'aider à se connaître et à développer un sentiment de mieux-être (King & Raspin, 2004 ; Ryff, 1991 ; Strauss & Goldberg, 1999).

La plupart des études sur les sois possibles ont été réalisées aux États-Unis. Une majeure partie a été mise en place avec des adultes et des personnes âgées, sur le domaine de la santé physique et psychologique notamment (Cotrell & Hooker, 2005 ; Dunkel, Kelts, & Coon, 2006 ; Frazier, Cotrell, & Hooker, 2003 ; Frazier & Hooker, 2006 ; Frazier, Hooker, Johnson, & Kaus, 2000 ; Frazier, Johnson, Gonzalez, & Kafka, 2002 ; Hellstrom, 2001 ; Hooker & Kaus, 1994 ; Keough, Zimbarbo, & Boyd, 1999), mais d'autres ont été menées

chez des adolescents, notamment parce que les sois possibles trouvent une application directe dans le champ de l'orientation scolaire et/ou professionnelle (Curry & Trew, 1994 ; Day, Borkowski, Punzo, & Howsepian, 1994 ; Kerpelman, Shoffner, & Ross-Griffin, 2002 ; Marshall, Aloise-Young, & Domene, 2006 ; Neblett & Cortina, 2006 ; Plimmer & Englert, 1997 ; Plimmer & Schimdt, 2007 ; Stake & Nickens, 2005 ; Yowell, 2002).

En effet, la mise en application des sois possibles dans le cadre d'une orientation scolaire et/ou professionnelle peut s'entendre sous les termes de projets ou de projection. Dans les sciences de l'éducation et en pédagogie, la notion de projet a été très étudiée et a donné lieu à une méthode pédagogique spécifique : la pédagogie du projet. Née en 1940 environ dans les sociétés occidentales, elle est basée sur la formalisation d'un raisonnement de type scientifique et sur l'apprentissage de l'autonomie (Boutinet, 1993 ; Vassillef, 1997). Young et Valach (2006), traduits par Dumora et Guichard, expliquent que la définition même du terme « projet » renvoie à des notions variées : *« En anglais, le terme project se définit en tant que substantif comme un plan, une proposition, une entreprise demandant un effort. En tant que verbe, c'est pousser en avant, se jeter en avant, s'élancer. Le projet inclut à la fois l'action et la direction. La notion forward (en avant) signifie implicitement les notions de temps et d'espace (...) en français, le mot projet signifie l'intention de faire quelque chose »* (Young & Valach, 2006, p.496). Le projet permet de donner du sens aux comportements des personnes en anticipant les actions (Boutinet, 1993). Il est donc un processus (le projet se conçoit) et un état (le projet se réalise). Il permette d'envisager le futur de manière cohérente, d'y répondre par un « plan d'action », c'est-à-dire une organisation des comportements dans le temps, et de matérialiser intentionnellement des actions possibles (Bonvalot, 1997 ; Boutinet, 1993 ; Young & Valach, 2006).

D'ailleurs, du point de vue de leur structure, les sois possibles articulent une composante affective, cognitive et comportementale. Cette conception rejoint la théorie de Markus (1977) qui imbrique ces trois composantes au sein des schémas de soi : les chercheurs évaluent une représentation de soi dans le futur, mais favorisent aussi l'identification des démarches comportementales ou des actions nécessaires à la réalisation ou la réussite d'un soi possible. Or, en psychologie de l'orientation scolaire, ces processus se retrouvent dans la formulation des intentions d'avenir et sont pertinents pour améliorer la connaissance de soi en action vers un objectif. Dumora (1990, citée par Guichard et Huteau, 2006) explique que lorsqu'un adolescent formule ses intentions d'avenir, il met en place un ensemble de

compétences, et fait naître un projet à partir duquel il pourra expliquer ses actes. La formulation des intentions d'avenir nécessite notamment, de la part du jeune, de calculer les différences entre ce qui lui est possible de faire et ce qu'il est probable qu'il fasse, mais aussi de mettre en relation son identité (le soi) avec le monde professionnel. Dumora (1990, citée par Guichard et Huteau, 2006) explique que ces deux processus sont mis en lien par la personne (on parle d'identification à un idéal) pour finalement être distanciés et favoriser l'identité personnelle.

Ainsi, à la lumière des diverses notions précédemment développées, cette thèse propose une approche développementale des sois possibles. Ils sont envisagés comme une variable psychologique, trouvent une application dans le domaine de l'orientation scolaire et/ou professionnelle pour répondre indirectement à la question posée par Palheta en 2011 : « *les choix d'orientation : sortir de l'école ou en sortir par l'école ?* » (p.60). Le cadre scolaire sera donc privilégié, considéré comme un lieu dans lequel l'enfant peut prendre une place en tant qu'acteur. Non seulement, les travaux sur les sois possibles sont, à notre connaissance, quasiment inexistant en France<sup>1</sup>, mais très peu d'entre eux concernent les enfants de moins de onze ans (on a recensé trois études : Cook, Church, Kim, & Cohen, 1996 ; Day *et al.*, 1994 ; Nurra, 2010<sup>2</sup>), et peu les adolescents ; de plus, le suivi de cohortes est rare (on a recensé sept études au total, dont quatre réalisées avec des adolescents<sup>2</sup> : Anthis, 2006 ; Beal & Crockett, 2010 ; Dunkel & Anthis, 2001 ; Frazier *et al.*, 2000 ; Hill *et al.*, 2004 ; Manzi, Vignoles, & Regalia, 2010 ; Nurius, Casey, Lindhorst, & Macy, 2006).

Pourtant, on sait qu'autour de huit ans, l'enfant commence à envisager les aspirations vis-à-vis de l'avenir comme faisant partie du soi. Certes, le futur et l'avenir sont conçus, développés ou vécus, bien avant l'âge de huit ans (Piaget, 1977 ; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987), mais c'est à cet âge qu'ils prennent de l'importance dans la définition de soi (L'Ecuyer, 1990, 1994). En outre, c'est une période exempte de profonds changements identitaires, dans la mesure où l'enfant approfondit ses expériences et sa connaissance de soi, ce qui laisse place à une possible incorporation de nouveaux éléments (basés sur le futur) au sein du soi. La prise en compte du futur dans le soi pourrait alors fournir des ressources motivationnelles à l'enfant, en entraînant un changement de comportement, par exemple dans le cadre scolaire,

---

<sup>1</sup> A notre connaissance, seules Sophie Brunot, de l'Université de Rennes, et Cécile Nurra, de l'Université de Grenoble, se sont intéressées à ces questions (Nurra, 2010 ; Nurra & Oyserman, 2011)

<sup>2</sup> Ces analyses quantitatives sont effectuées à partir d'articles scientifiques répertoriés par les moteurs de recherche classiques en psychologie et en sciences de l'éducation (PsycArticles, PsycInfo, Eric, Francis, SocIndex)

comme l'ont testé de nombreux chercheurs avec des adolescents (Brown & Dieckman, 2010 ; Beal & Crockett, 2010 ; Cook *et al.*, 1996 ; Curry & Trew, 1994 ; Day *et al.*, 1994 ; Destin & Oyserman, 2009 ; Hill *et al.*, 2004 ; Norman & Aron, 2003 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2006 ; Oyserman, Johnson, & James, 2011 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Stake & Nickens, 2005).

Compte tenu du nombre réduit de travaux scientifiques publiés sur le développement des sois possibles chez les enfants et sur leurs effets à l'école, cette thèse doit être considérée comme une recherche exploratoire sur ces questions. Deux objectifs principaux sous-tendent ce travail :

-1) comprendre le développement des sois possibles, en termes d'importance accordée aux espoirs et aux peurs envers l'avenir, chez des enfants âgés de huit à dix ans, en adoptant une perspective longitudinale ;

-2) examiner leurs effets sur certains aspects des parcours scolaires des enfants (soi scolaire et performances scolaires).

Le **premier chapitre** présente les principaux travaux publiés sur les sois possibles et leur développement. Une revue de littérature considère leurs définitions, leurs facteurs d'influence, leur développement auprès des adolescents et des adultes, avant d'exposer la problématique concernant les enfants. La méthodologie spécifique d'évaluation des sois possibles a conduit à créer une première version d'un questionnaire pour les enfants de huit à dix ans. Cette version a fait l'objet d'analyses par rapport aux premiers indices psychométriques (fidélité temporelle, validité convergente, validité inter-items), mais est appelée à être développée ultérieurement en vue d'obtenir de meilleures qualités métriques, notamment en ce qui concerne la structuration factorielle. En conclusion de ce travail, une application clinique en situation scolaire est présentée.

Le **second chapitre** se centre sur les liens entre les sois possibles et le soi scolaire, compris dans sa composante affective (relative aux attitudes envers l'école) et cognitive (relative à la perception de compétences). La revue de littérature retrace les principaux modèles de la structuration du soi pour ensuite se consacrer aux effets des attitudes et de la perception de compétences sur les performances scolaires. Elle précède la problématique basée sur les liens que peuvent entretenir ces deux concepts et surtout sur l'impact de l'un par rapport à l'autre dans le temps. L'objectif général est de comprendre la place des sois

possibles par rapport au soi scolaire et d'en déduire, dans une certaine mesure, des changements dans la structuration du soi.

Dans le **troisième chapitre**, on s'intéresse aux effets des sois possibles sur les performances scolaires, sous l'angle de la nature de leurs liens. La revue de littérature présente les principaux effets du soi sur les performances scolaires et permet de donner un cadre de référence aux effets plausibles des sois possibles sur les performances académiques. Cette étude a pour objectif sous-jacent de vérifier l'appartenance des sois possibles aux « variables conatives », de justifier des impacts de ce concept et *a fortiori*, de rendre compte de sa pertinence.

Pour finir, les **conclusions** des trois études menées chez les enfants, ouvrent la voie sur des **perspectives** de recherche interrogeant la pertinence de ce concept. En effet, la manière dont les sois possibles ont été définis est revisitée, notamment à travers l'articulation entre la théorie du soi avec celle de la perspective temporelle. Le regard développemental qui est apporté ici permet de concevoir la genèse de leur construction et de leur élaboration, mais aussi la prise en compte de cette notion au sein d'une chaîne complexe de variables intra et inter personnelles, afin d'envisager des modélisations plus générales de ce concept.

*Premier Chapitre*  
*Développement des sois possibles*

## **Chapitre 1 – Développement des sois possibles**

---

### **Résumé**

Ce chapitre est consacré à une revue de questions sur le développement des sois possibles, et leur spécificité est développée à l'aune de nos connaissances antérieures dans le champ de la psychologie générale, notamment par rapport au concept de soi. L'objectif de cette étude est d'explorer l'évolution des sois possibles auprès des enfants, population peu prise en considération jusque là. Une première version d'un questionnaire des sois possibles auto-évaluatif (QSP) a été construite à partir d'une pré-enquête par questions ouvertes, pour ensuite être proposée à 288 élèves de cycle 3 afin de vérifier les premiers indices métriques. Puis, une recherche est menée auprès de 124 élèves suivis longitudinalement pendant trois ans (enfants âgés de 8 à 10 ans). Les résultats de cette étude montrent que les élèves sont capables de se projeter dans le futur, qu'ils ont de moins en moins d'espoirs envers l'avenir, que le domaine scolaire devient de plus en plus important mais aussi inquiétant, au fur et à mesure de l'avancée en âge. Des applications pratiques dans le champ de l'orientation scolaire et de la psychologie clinique sont envisagées.

Mots-clés : développement, sois possibles, élèves, questionnaire des sois possibles.

### **Abstract**

After a brief review on possible selves' development, their specificity in comparison with other self theories is examined. Then a research is conducted to explore children's possible selves' development, which is not study to date. A first version of the self-report Possible Selves Questionnaire (PSQ) is developed and proposed to 288 students, from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade, to examine psychometric properties. In this study, 124 students are longitudinally followed over three years (from 8-to-10-years-old). Results support that pupils develop representations of the self in the future, that they have less and less hoped-for selves and more and more hoped-for and feared selves related to school. Implications for counseling and psychology practice are discussed.

Key-words : Development, Possible Selves, Student, Possible Selves Questionnaire.

## **Introduction**

Le concept des sois possibles est apparu aux Etats-Unis en 1986 sous l'impulsion de Markus et Nurius. Il représente les espoirs des personnes, leurs peurs, leurs attentes, pour leur futur, et sert « d'objectif » ou de but, que l'on souhaite atteindre ou éviter. En effet, lorsqu'un adolescent mentionne qu'il aimerait « avoir des copains » ou qu'il aimerait « passer plus de temps avec sa mère » (Oyserman & Markus, 1990b), les chercheurs expliquent que cela lui permet de se fixer un but personnel vers lequel il veut tendre.

Les sois possibles sont des représentations de soi dans le futur et s'élaborent à partir des expériences individuelles. Ils constituent, en ce sens, une composante du concept de soi, ce dernier étant entendu comme l'ensemble des éléments qui constituent l'identité de la personne (Bandura, 1986/2007 ; Lafortune, Mongeau, Daniel, & Pallascio, 2002). Les travaux sur les sois possibles ont suscité un grand intérêt pour les chercheurs en psychologie, américains pour la plupart. VanDellen et Hoyle (2008) mentionnent que près de 250 articles ont été consacrés à l'étude des sois possibles et Dunkel et Kerpelman (2006) précisent dans la préface de leur ouvrage, qu'à partir de la base de recherche « Psycinfo », 40 thèses traitent directement des sois possibles entre 1986 et 2006. Ce vif intérêt a pour corollaire des définitions variées des sois possibles. Cela peut se comprendre dans la mesure où ce concept émerge à une période charnière dans l'histoire des travaux sur le soi en psychologie, qui attise des recherches selon diverses approches théoriques, l'une plutôt cognitive, l'autre plutôt sociale.

Le premier courant d'orientation cognitive examine le soi sous l'angle de son organisation en mémoire. Il est considéré comme une structure de connaissances, formée lorsque la personne « traite » l'information sur soi. Les représentations de soi sont stockées en mémoire à long terme (Fortin & Rousseau, 2004), organisées sous forme de schéma de soi (Markus, 1977, 1992 ; Martinot & Monteil, 1995 ; Wurf & Markus, 1991) et permettent de réguler le comportement (Martinot, 2008 ; Oyserman, 2007, 2009). Cette approche permet donc d'aborder la manière dont les connaissances sur soi sont organisées en mémoire.

Parallèlement, la perspective sociale étudie le soi à partir de deux approches principales. L'approche interactionniste, développée notamment par Zavalloni (1975), étudie le soi dans ses relations complexes avec l'environnement. L'analyse qui en résulte met en valeur la part de l'appartenance sociale dans les descriptions de soi. Quelques années plus

tard, l'approche sociocognitiviste, menée notamment par Albert Bandura et issue du béhaviorisme, défend la thèse selon laquelle le comportement de la personne peut être expliqué à partir de facteurs environnementaux et personnels interagissant mutuellement (Bandura, 1986/2007). En ce sens, le concept de soi est perçu comme un ensemble d'éléments personnels et sociaux, à partir duquel la personne est un acteur et un objet de connaissances.

Finalement, une conception plus intégrative semble émerger dans les recherches, celle de la cognition sociale. « *La recherche en cognition sociale étudie comment les sujets sociaux donnent une signification cohérente d'eux-mêmes et des autres. Elle s'intéresse explicitement à la façon dont les sujets percevant traitent l'information sociale* » (Moscovici, 1994/2004, p.181). Le courant de la cognition sociale appréhende la personne dans son ensemble, en examinant la manière dont elle traite l'information sur soi et dans ses rapports aux autres, en mettant l'accent sur l'influence sociale dans les réponses sur soi (Martinot, 2008). Dans ce cadre, les sois possibles sont considérés comme des représentations de soi personnelles et sociales. Autrement dit, ils prennent naissance au sein du sujet (il organise ses propres pensées) mais intègrent également le fait que les environnements sociaux (tels que la culture ou le contexte familial) permettent de construire le soi (Cross & Markus, 1991 ; Curry & Trew, 1994 ; Erikson, 2007 ; Knox, 2006 ; Oyserman & Harrison, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002).

Cette diversité théorique pourrait expliquer la diversité des outils d'évaluation utilisés pour rendre compte des sois possibles. En effet, Packard et Conway (2006) répertorient quatre méthodes principales d'évaluation des sois possibles : l'entretien structuré, l'entretien non structuré (proche de la narration), les observations (mises en action ou jeux de rôles) et les méthodes projectives à partir de supports visuels. La plupart des chercheurs utilisent les questionnaires pour appréhender les sois possibles, notamment parce qu'ils sont faciles d'accès pour les sujets et permettent aux expérimentateurs une économie de temps (64% des études selon Packard & Conway, 2006). De plus, plusieurs recherches sont réalisées à partir de l'adolescence, dans la mesure où il s'agit d'une période cruciale dans la « quête identitaire » (paraphrase du titre de l'ouvrage d'Erikson, 1972/2011) et que les sois possibles agissent dans l'exploration de cette identité (Dunkel, 2000 ; Dunkel *et al.*, 2006). Cette carence est-elle alors le signe que les sois possibles n'existent pas chez les enfants et se développeraient plus tard, à partir de l'adolescence ? C'est ce qui est étudié dans ce chapitre.

L'objectif est de faire le point sur les connaissances actuelles concernant les sois

possibles. Leur définition, leurs liens avec d'autres concepts, leurs méthodologies d'évaluation et leurs applications, notamment à l'école, sont étudiés. Fort de ces premières analyses, un constat apparaît : les recherches auprès des enfants sont ténues. Dès lors, les connaissances issues de la psychologie du développement surtout, permettront d'articuler la problématique de l'étude sur l'émergence et l'évolution des sois possibles chez les enfants.

## **1 Spécificité des sois possibles**

### ***1.1 Définition des sois possibles***

Les sois possibles sont considérés comme des représentations de soi dans le futur, c'est-à-dire des connaissances de ce que la personne imagine de son futur, se manifestant sous formes de buts, d'espoirs, de peurs, d'aspiration ou d'attentes pour l'avenir (Markus & Nurius, 1986).

Les sois possibles ne se rapportent pas seulement à des intentions ou à de simples objectifs. Ils sont aussi des représentations cognitives de soi dans le futur « *interdépendantes aux autres structures du concept de soi [tels les schémas de soi ou encore l'estime de soi]* » (Erikson, 2007, p.353). Ils peuvent inclure des éléments de l'expérience passée que la personne souhaite conserver dans son futur (Raynor & McFarlin, 1986). En ce sens, ils prennent source dans les représentations de soi passées et présentes et comprennent les représentations de soi dans l'avenir (Cross & Markus, 1991 ; Markus & Nurius, 1986 ; Oyserman & Fryberg, 2006 ; Wurf & Markus, 1991). Les sois possibles peuvent être symbolisés par un « *pont entre les représentations de soi passées, présentes et futures* » (Markus & Nurius, 1986, p.1), mais semblent indépendants du soi actuel (Freeman, Hennessy, & Marzullo, 2001 ; Horstmanshof & Zimitat, 2007 ; Niedenthal, Setterlund, & Wherry, 1992) et font ainsi référence à la théorie de la perspective temporelle.

La perspective temporelle, jusque là peu prise en compte dans l'étude du concept de soi, constitue l'originalité du concept des sois possibles par rapport à ce dernier. En effet, les sois possibles sont intégrés au concept de soi dans la mesure où ils se réfèrent aux perceptions de la personne sur elle-même au présent (Kunnen & Bosma, 2006), mais ils supposent aussi une « *conscience du lien temporel* » (Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010, p.1355). La perspective temporelle établit les relations temporelles entre le passé, le présent et le futur, ce qui permettrait de rendre cohérents les différents éléments de soi (Packard & Conway,

2006). Envisager le futur va aider la personne à tenir compte de son présent et, à l'inverse, les expériences présentes et passées vont orienter la façon dont elle se projette dans le futur (Cosnefroy, 2004 ; Hellstrom, 2001 ; Plimmer & Schmidt, 2007). Les sois possibles « *servent de base à l'évaluation du soi actuel* » (Cross & Markus, 1991, p.595) et motivent la personne à réaliser un comportement pour atteindre ses objectifs futurs. Envisager des objectifs futurs a un « pouvoir motivationnel » sur le comportement actuel et permet d'anticiper les conséquences des actions de la personne (Shell & Husman, 2008). Par exemple, Nurra (2010) prend appui sur les travaux de Destin et Oyserman (2009) et réalise une recherche au sein de laquelle elle étudie si le fait que la personne ait la sensation que le soi actuel est lié ou au futur modifie le comportement. Elle travaille auprès d'enfants âgés de neuf à onze ans et constitue deux groupes. Dans le premier groupe, elle propose une situation future considérée en continuité avec celle des enfants. Dans le second groupe, elle propose une situation future comme distincte et sans rapport avec le présent de l'enfant. Pour appuyer cette distinction présente/futur, l'auteur dessine deux cercles. Dans la première condition expérimentale, les deux cercles sont imbriqués, alors que dans la seconde, ils sont séparés. L'auteur mesure les comportements dirigés vers le but en proposant aux enfants des items à partir desquels ils s'évaluent sur une échelle de Likert. Elle montre que dans la première condition (lien temporel établi), les enfants envisagent plus de comportements dirigés vers des buts que dans la seconde.

### ***1.1.1 Approche cognitive***

Pour certains chercheurs en psychologie cognitive, les sois possibles forment une structure cognitive des connaissances acquises sur soi permettant de se projeter dans le futur (Norman & Aron, 2003). Plus spécifiquement, ils peuvent être analysés sous l'angle des théories de la mémoire et du traitement de l'information, c'est-à-dire considérés comme des prototypes (Ouellette, Hessling, Gibbons, Reis-Bergan, & Gerrard, 2005), des scripts (Shepard & Quessette, 2010), ou encore des schémas (Markus & Wurf, 1987).

Certains auteurs considèrent les sois possibles comme des « prototypes » (Ouellette *et al.*, 2005). Les prototypes sont « *un élément [typique] d'une catégorie qui la représente le mieux* » (Gosling, 1996, p.13). Autrement dit, les prototypes forment une représentation abstraite ou une moyenne des caractéristiques des objets appartenant à une catégorie (Fortin & Rousseau, 2004). Dans ce cadre, les sois possibles sont expérimentés à partir d'une question générale à sein de laquelle les auteurs cherchent à obtenir une description « typique » et plutôt

abstraite (Ouellette *et al.*, 2005).

Les « scripts » renvoient à des structures en mémoire liées à l'action ou à un événement spécifique, qui prend en compte la mise en ordre du temps. Les scripts sont intégrés dans la mémoire à long terme et permettent de développer des connaissances sur des événements et leurs conséquences (Eysenck & Keane, 2005). Les chercheurs qui considèrent les sois possibles comme des scripts évaluent alors des contenus spécifiques, liés à un objet particulier (par exemple, le fait de devenir parent) et les actions imaginées par les personnes pour réaliser leurs sois possibles. Ces informations peuvent alors s'organiser sous forme de schémas.

Les sois possibles peuvent aussi être perçus comme des « schémas de soi », c'est-à-dire des représentations mentales abstraites des structures organisées de connaissances qui combinent différents attributs. Les schémas s'organisent sous formes de réseaux au sein desquels les informations sémantiques sont activées de manière diffuse ou non hiérarchisée. Cela signifie que les concepts stimulés entraînent l'activation de concepts voisins liés sémantiquement (Collins & Loftus, 1975). Les schémas de soi s'élaborent par répétition d'expériences et sont des structures stables. Ils influencent la façon dont la personne traite les informations, les conserve en mémoire et les récupère. Ils permettent d'organiser les informations sur soi et sur son environnement, et par conséquent, influencent ce à quoi une personne va porter attention (Markus, 1977, 1992). Quand on définit les sois possibles comme faisant partie des schémas de soi, il est fréquent d'utiliser une autre méthodologie, plus expérimentale en laboratoire. En effet, on mesure, par ordinateur, le temps de réponse du sujet pour sélectionner les sois possibles pertinents et on examine les souvenirs autobiographiques en lien avec les sois possibles (Newby-Clark & Ross, 2003 ; Wurf & Markus, 1991). Parmi les travaux les plus récents sur les sois possibles conçus en tant que schémas, McElwee et Haugh (2010) proposent à 222 étudiants âgés de 21 ans des items sur un écran d'ordinateur et leurs demandent si ces éléments sont susceptibles de les représenter dans leur futur et dans leur passé. Ils mesurent alors le temps de réponse pour chaque item. Ils montrent que les sujets répondent plus vite pour les items orientés vers le futur que pour ceux orientés vers le passé, mais aussi pour les items à valence positive que négative.

### ***1.1.2 Approche sociale***

Pour d'autres chercheurs, les sois possibles sont des images de soi dans le futur et un composant du « soi socioculturel » (Oyserman & Markus, 1993) ou « interpersonnel » (Markus & Cross, 1990). Le soi socioculturel examine la manière dont la personne se décrit, interprétée à partir des contextes (par exemple la part de la culture dans la définition de soi), et des autres personnes importantes pour elle (par exemple, les enseignants pour les élèves).

Beaucoup d'auteurs considèrent en effet que le soi est une « construction sociale » (Martinot, 2002 ; Rochat, 2009). Cela signifie que la manière dont la personne se décrit est influencée par les personnes significatives pour soi mais aussi par les contextes sociaux. D'ailleurs, ces travaux suivent la ligne de Mead (1934) sur l'intériorisation des jugements des autres sur soi et la comparaison sociale, et de Cooley (1902), cité par Famose et Bertsch (2009). Ils donnent lieu à divers courants théoriques, tels que l'interactionnisme symbolique et la cognition-sociale, décrits par Martinot (2008) mais aussi Famose et Bertsch (2009).

Les réponses des personnes lorsqu'elles se décrivent sont principalement analysées en termes de rôles sociaux et de dépendance à la norme sociale -les auteurs parlent de « collectivisme »- ou d'indépendance à cette norme, nommée « individualisme » (Kimmelmeier & Oyserman, 2001a, 2001b). Autrement dit, la culture influence directement la manière dont la personne se décrit (dans le présent et dans le futur). Par exemple, les personnes américaines d'origine européenne se décriraient davantage dans les domaines liés à la personne (« être anxieux, être content ») et à la profession, comparativement à des personnes américaines d'origine japonaise ou chilienne (Unemori, Omoregie, & Markus, 2004).

### ***1.1.3 Approche cognitivo-sociale***

Comme son nom l'indique, ce courant est une fusion des perspectives précédentes. Les sois possibles sont définis comme des structures organisées des représentations de soi dans le futur, influencées par l'environnement social et l'expérience personnelle (récupérée en mémoire). Ils sont un ensemble « *d'images, de prototypes, de schémas, de buts, de représentations* » de soi dans le futur (Markus & Wurf, 1987, p.301) et s'inscrivent dans le « concept de soi de travail ». Ce dernier est entendu comme l'ensemble des représentations de soi, périphériques et centrales, activées momentanément en mémoire selon le contexte social. Le concept de soi de travail permet alors de maintenir les informations de façon temporaire et

de réguler les connaissances de soi en s'adaptant au contexte, ce qui explique sa fluctuation (Cantor, Markus, Niedenthal, & Nurius, 1986 ; Markus & Ruvolo, 1989 ; Martinot, 2002, 2008 ; Ruvolo & Markus, 1992).

Les chercheurs s'intéressent alors au processus de formation d'un soi possible (c'est-à-dire des processus de sélection, d'assimilation et d'interprétation des informations sur soi pour se projeter dans le futur), ou à sa structure (c'est-à-dire un état relativement stable des représentations de soi dans le futur et leur organisation en mémoire), ou encore au contenu du soi possible, c'est-à-dire l'objet ou le thème des représentations de soi (Cross & Markus, 1991 ; Markus & Nurius, 1986 ; Shepard & Marshall, 1999).

A partir de ces éléments, il semble que l'approche cognitive ait porté son analyse sur l'organisation des sois possibles en mémoire, selon leur degré « d'abstraction » ou de « concrétisation », et que celle issue de la psychologie sociale la complète en tenant compte des contenus des représentations avec un certain regard sur les catégorisations possibles.

Dès lors, différentes dimensions des sois possibles intéressent les chercheurs. Deux dimensions sont privilégiées : les sois espérés et les sois à éviter.

## ***1.2 Différentes dimensions des sois possibles***

Markus et Nurius (1986) rapportent différentes dimensions au sein des sois possibles : les sois probables, les sois obligatoires, les sois idéaux, les sois espérés, les sois attendus et ceux à éviter. Néanmoins, ils précisent que les sois probables et les sois espérés sont proches (Markus & Nurius, 1986). C'est probablement ce qui contribue à ce que la plupart des recherches scientifiques privilégient la seconde notion (les sois espérés). Par ailleurs, depuis les années 2000, trois dimensions sont fréquemment étudiées : les « sois souhaités ou espérés », les « sois attendus » et les « sois à éviter ».

### ***1.2.1 Sois espérés***

Les sois espérés (« *hoped-for selves* ») représentent ce que l'on voudrait devenir, c'est-à-dire les espoirs de la personne pour elle-même dans son futur, par exemple, le succès, la créativité, la richesse, etc. (Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987 ; Plimmer & Schmidt, 2007 ; Shepard & Marshall, 1999). Ils représentent les aspirations ou les envies des personnes, réalistes ou non, réalisables ou non et sont principalement considérés comme des éléments positifs de soi dans le futur (Markus & Nurius, 1986).

La difficulté de cette notion réside dans sa définition trop vaste ou trop spécifique (Erikson, 2007). En effet, pour certains auteurs, les sois espérés représentent les « souhaits », mais d'autres, comme Erikson (2007), intègrent un caractère potentiellement réaliste et réalisable, comme si le soi possible pouvait devenir vrai dans le futur de la personne. Selon ce dernier, l'aspect « réaliste » permet de distinguer les sois possibles d'autres concepts, tels que les tâches de vie ou encore le récit.

Ainsi, le débat reste ouvert, même si la plupart du temps, les chercheurs évaluent cette dimension par une question générale. Dans leur article princeps, Markus et Nurius (1986) proposent de l'évaluer par la question suivante : « *qu'est-ce que tu aimerais devenir dans le futur ?* ». Les réponses des personnes sont alors variées : un « *athlète, un bon cuisinier, une personne sympathique, plus intelligente* », etc. (Markus & Nurius, 1986, p.956).

### **1.2.2 Sois à éviter**

Les sois à éviter (« *feared selves* ») décrivent ce que la personne craint et qu'elle ne souhaite pas pour elle-même dans son futur (Markus & Nurius, 1986 ; Oyserman & Markus, 1990a, 1990b). Ils sont considérés comme « négatifs » par la personne, pour son futur, réalistes ou non (Markus & Nurius, 1986). Erikson (2007) confronte les chercheurs aux mêmes débats que précédemment, à savoir que les sois à éviter ne sont pas uniquement des peurs, mais des peurs potentiellement réalistes pour la personne. Néanmoins, là encore, dans l'article de Markus et Nurius (1986) cette dimension est évaluée à partir d'une question ouverte et générale, « *qu'est-ce que tu n'aimerais pas devenir dans le futur ?* » et les réponses sont riches : « *être impopulaire, être pauvre, développer une maladie* », etc. (Markus & Nurius, 1986, p.956).

### **1.2.3 Sois attendus**

Les sois attendus (« *expected selves* ») représentent ce que le sujet s'attend à devenir dans le futur. En général, ils réfèrent à des représentations de soi à court terme et paraissent plus probables que les sois espérés (Day *et al.*, 1994). Ils permettent d'appréhender une représentation complexe d'un soi futur, intégrant le point de vue de la personne sur elle-même dans divers domaines, mais aussi celui d'autrui, en rapport à soi. Ces processus métacognitifs sont généralement explorés au cours de l'adolescence (Mallet, 2003b).

« *Le soi attendu donne une information à l'individu sur la façon dont il est capable de répondre à son environnement. Il aurait une fonction régulatrice du comportement en l'aidant*

à choisir des activités et des objectifs selon le degré de difficulté et à adopter une ligne de conduite pour les atteindre » (Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001, p.12).

Pour Beal et Crockett (2010), les sois espérés et les sois attendus sont liés différemment au comportement. En effet, ces auteurs ont travaillé sur le domaine des activités extrascolaires et montrent que la nature de la relation entre les sois attendus et le comportement est bidirectionnelle, alors que celle des sois espérés avec le comportement est unidirectionnelle. De plus, Yowell (2002) montre que les personnes (dans son étude, se sont des étudiants) distinguent les sois espérés des sois attendus, mais ces derniers ont moins d'effet sur les variables recherchées (dans son étude, il mesure la moyenne scolaire) que les premiers. En revanche, pour Quinlan, Jaccard et Blanton (2006) mais aussi pour Famose et Bertsh (2009), les sois attendus associent à la fois les caractéristiques des sois espérés et celles des sois à éviter, ce qui rendrait cette notion plutôt floue comparée aux deux autres. De plus, Oyserman et Markus (1990b) ont montré que les sois espérés positifs et attendus positifs sont corrélés et Manzi *et al.*, (2010) indiquent que la structure de ces deux concepts est proche, ce qui invalide leur stricte séparation.

#### ***1.2.4 Conclusion sur les dimensions des sois possibles***

Trois dimensions principales au sein des sois possibles ont été présentées, faisant référence aux espoirs, aux attentes ou aux peurs des personnes. Le caractère « réaliste ou vague » des sois possibles fait toujours l'objet de controverses et pose des difficultés aux chercheurs pour circonscrire les éléments de définition de ces concepts (Erikson, 2007). Ainsi, à partir des analyses précédentes et suite aux controverses quant aux sois attendus, cette étude s'intéresse à deux dimensions des sois possibles : les sois espérés, considérés dans ce travail comme les espoirs des personnes à court terme, et les sois à éviter, définis comme les peurs et les craintes que les personnes veulent éviter dans leur futur à court terme.

Le fait de considérer le futur proche prend en compte le caractère possiblement réalisable dans la mesure où les termes devraient être plus concrets et plus spécifiques, par rapport à ceux dont le futur est éloigné (Hoyle & Sherrill, 2006). La distance temporelle considérée comme proche plutôt que lointaine invite les sujets à accomplir leurs désirs et favorisent l'association du futur avec le présent : l'important n'est pas le « *sentiment de proximité mais la probabilité que le sentiment soit connecté entre le soi actuel et le soi futur* » (Nurra, 2010, p.69).

Le terme de « dimensions » est privilégié pour décrire les espoirs ou les peurs des

personnes (respectivement sois espérés et sois à éviter), conformément aux suggestions de Vignoles et collaborateurs (2006, 2008). Le terme de « domaine » représente les thèmes dans les réponses des personnes lorsqu'elles sont interrogées sur leurs sois possibles (cf. paragraphe sur « évaluation des sois possibles », p.33). Néanmoins, dans la littérature scientifique, cette nomenclature est non consensuelle et d'autres termes peuvent être employés tels que « facteurs », « catégories », « dimensions », « domaines », « thèmes », etc.

### ***1.3 Une dimension spéciale : les « sois équilibrés »***

Le concept de « sois équilibrés » (« *balanced possible selves* ») paraît vers les années 1990-1995 et est défini comme la possibilité d'envisager un soi attendu et un soi à éviter dans le même domaine. Par exemple, les sois équilibrés dans le domaine scolaire ont trait à la déclaration « je m'attends à être bon en maths » et « j'aimerais éviter d'être nul en maths ». Pour certains chercheurs, on peut aussi parler d'équilibre entre les sois espérés et les sois à éviter (Seli, Dembo, & Croker, 2009).

Oyserman et Markus (1990a) ont montré que les sois possibles équilibrés prédisent significativement les comportements des personnes lorsque les effets indépendants des sois attendus et des sois à éviter ont été contrôlés. Ces chercheuses considèrent que le bien-être des personnes est lié à l'articulation entre des éléments positifs et des éléments négatifs, plutôt qu'une distinction.

C'est ainsi que les recherches ultérieures ont étudié la notion de sois possibles équilibrés et ont montré son effet sur l'investissement à l'école, la performance (Markus & Wurf, 1991), la fréquentation scolaire (Oyserman *et al.*, 2002), le temps passé sur les devoirs (Leondari, Syngollitou, Kiosseoglou, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2004 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995), les stratégies de protection de soi (Seli *et al.*, 2009) ou encore le sentiment d'appartenance à l'école (Oyserman *et al.*, 2002). Une récente recherche a montré qu'un équilibre dans le domaine scolaire avait des effets spécifiques sur la baisse des « stratégies auto-handicapantes ». En effet, les analyses de régressions montrent que les sois équilibrés scolaires peuvent prédire 3.8% de la variance des stratégies précédemment abordées, par rapport à l'effet indépendant des sois espérés et des sois à éviter (Seli *et al.*, 2009).

Cependant, de nouveau, la notion de sois équilibrés est débattue car selon Quinlan *et al.* (2006), elle n'a ni valeur statistique ni validité méthodologique. Pour ces auteurs, les résultats d'Oyserman et de Markus (1990a) ne montrent pas que les sois équilibrés ont plus

d'effet sur le comportement par rapport aux effets indépendants des sois attendus et des sois à éviter. En outre, les effets de l'équilibre sont dépendants du domaine de projection de soi étudié, comme par exemple le scolaire, le relationnel, etc. (Robinson, Dais, & Marea, 2003). De plus, les recherches ont montré que les personnes mentionnent « naturellement » plus d'éléments positifs pour l'avenir que d'éléments négatifs (Newby-Clark & Ross, 2003 ; Nurmi, 1991, 1993). Donc, la recherche d'un équilibre entre les sois attendus –représentant des éléments positifs– et les sois à éviter –représentant les éléments négatifs– n'est pas nécessaire (Hamman *et al.*, 2010 ; Robinson *et al.*, 2003).

Dès lors, les études montrent que les sois possibles (espérés et à éviter) agissent sur de nombreux aspects du développement (affectif, social ou encore cognitif). Toutefois, les sois espérés ont une fonction différente de celle des sois à éviter.

#### ***1.4 Rôles et fonctions des sois possibles pour la personne***

##### ***1.4.1 Donner du sens à l'action : favoriser la motivation***

La fonction la plus importante des sois possibles est la motivation. Elle est un élément nécessaire à un changement de comportement et elle s'inscrit dans la dynamique des sois possibles, par ailleurs liée à un assemblage entre les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux du soi (Dunkel *et al.*, 2006 ; Famose & Bertsch, 2009).

Les chercheurs considèrent que les personnes sont « poussées » à accomplir un comportement en correspondance avec leurs objectifs. Il semble que plus le soi possible positif est concret, plus il motive la personne (Robinson *et al.*, 2003) et favorise son bien-être (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm, & Sheldon, 2011) : « *les sois possibles fonctionnent comme une ressource motivationnelle pouvant organiser et stimuler les comportements d'une personne* » (Famose & Guérin, 2002, p.133). Cette fonction est aussi essentielle pour les sois à éviter, s'ils sont spécialisés dans un domaine précis plutôt que s'ils sont généraux (Erikson, 2007 ; Garcia & Prinrich, 1995 ; Marsh, 1990 ; Quinlan *et al.*, 2006).

Hock *et al.* (2006) précisent alors que la perspective humaniste, qui s'intéresse principalement à l'autodétermination, permet de comprendre l'implication des sois possibles dans les performances (académiques). En effet, dès lors que la personne a explicitement identifié ses sois possibles, ils agissent comme buts vers lesquels tendre et augmentent, de fait, la motivation intrinsèque. Dans la théorie de l'autodétermination, la motivation prend une signification particulière puisque les chercheurs souhaitent comprendre comment la personne

explique son comportement et en fonction de quels besoins (Deci & Ryan, 2002 ; Maslow, 1954/2008). La motivation et les buts sont alors deux concepts étudiés. La motivation est définie dans ce courant de recherche comme la manière d'expliquer l'engagement actuel des personnes dans leurs actes (Deci & Ryan, 1985, 2002, 2008 ; Ryan & Pintrich, 1997 ; Vallerand & Thill, 1993). En effet, soit l'action est réalisée pour elle-même et pour le plaisir qu'elle procure (motivation intrinsèque) soit elle est réalisée pour les conséquences qu'elle engendre (motivation extrinsèque). Les buts renvoient à l'engagement des personnes dans des activités futures (Bouffard, Vezeau, & Simard, 2006b) ou « *la manière dont ils s'attribuent la réussite* » (Ryan & Pintrich, 1997, p.333). Créer un but permet de « *se représenter symboliquement les résultats futurs ambitionnés et à exercer une évaluation de son propre comportement en se fondant sur des représentations internes de réussite* » (Vieira & Coimbra, 2008, p.100). Dans la théorie de Dweck (1999) et Pintrich (2000), deux catégories de buts sont référencées et permettent de comprendre comment la personne s'engage dans la tâche : les buts de maîtrise (l'activité est réalisée pour elle-même et pour soi, afin de développer de nouvelles compétences) et les buts de performances (les tâches sont menées par rapport à autrui, pour augmenter la performance, l'intelligence ou toute autre activité externe à la personne et attisant la comparaison sociale). D'ailleurs, dans cette dernière classification, les motivations de la personne sont de deux ordres (Darnon, Smedig, Toczek-Capelle, & Souchal, 2011) : mieux réussir qu'autrui (performance-approche), ou éviter de moins bien réussir qu'autrui (performance-évitement).

Ces données permettent de comprendre l'intérêt d'établir un lien entre les sois possibles et la motivation. Cette dernière semble inhérente à la définition des premiers dans la mesure où ils ont été conçus dans une perspective dynamique (Famose & Bertsch, 2009). Toutefois, la motivation, telle qu'elle est définie par les théoriciens de l'autodétermination, est une notion distincte de celle des sois possibles notamment sur l'objectif visé par les chercheurs : dans les sois possibles, on évalue d'abord les représentations de soi dans le futur alors que dans la théorie des buts et de la motivation, on s'intéresse à la manière dont la personne s'engage dans une tâche.

#### ***1.4.2 Réguler et autoréguler le comportement***

Les sois à éviter ont un rôle essentiel dans la régulation du comportement de la personne et dans la planification de ses stratégies car ils permettent d'inhiber certaines actions ou volontés d'action (VanDellen & Hoyle, 2008, 2010 ; Yowell, 2007). Oyserman (2008)

décrit l'autorégulation comme une coordination entre le comportement et les aspects affectifs dans le but de maintenir une image de soi positive. En ce sens, l'autorégulation agit selon un double processus : elle permet d'activer le comportement désiré et d'inhiber le comportement rejeté et craint.

Certains auteurs expliquent que les sois à éviter et les sois espérés jouent un rôle différent dans la régulation du comportement. Ils servent de « tampon » entre le comportement et l'état de soi futur. En effet, les « *sois à éviter augmentent l'écart entre le comportement envisagé et le but non désiré* », alors que les « *sois espérés minimisent l'écart entre le comportement envisagé et le but désiré* » (VanDellen & Hoyle, 2008, p.297).

Une étude menée par Murru et Martin Ginis (2010) a permis d'étudier ces questions auprès d'une population de 110 jeunes adultes âgés entre 18 et 33 ans. Leur objectif est de réaliser une intervention sur les sois possibles dans le domaine du sport pour observer ensuite son effet à court terme (entre une et quatre semaines) et à moyen terme (au-delà de quatre semaines) sur le comportement sportif des personnes. Les chercheurs prennent en compte des capacités d'autorégulation (sentiment d'auto-efficacité en sport, planification de l'exercice sportif, programmation des buts pour chaque séance de sport) et étudient le contenu du discours lié à l'exercice sportif (apport des détails quant à l'exercice sportif, durée de l'exercice sportif, intensité liée à l'exercice, etc.). Leurs résultats montrent que cette intervention ne permet pas d'augmenter le nombre de jours de sport et n'a pas d'effet sur l'autorégulation comportementale. Néanmoins, elle a un impact sur le sentiment d'auto-efficacité en sport et elle permet d'augmenter le nombre d'heures de sport. Les chercheurs expliquent qu'en retour, cela augmente la planification de l'exercice sportif.

### ***1.4.3 Evaluer le soi présent***

Bandura (1986/2007, p.188) précise que « *le futur projeté peut être impliqué dans le présent par l'intermédiaire de la prévision* ». Les sois possibles permettent donc « *d'évaluer et d'interpréter le soi actuel* » (Markus & Nurius, 1986, p.955). Ils favorisent ainsi l'association entre les conceptions de soi passées, présentes et futures. En effet, Ross et Conway (1986) ont mené des travaux sur les faux souvenirs et ont questionné les sujets sur leurs intentions ou leurs comportements futurs. Ils montrent que les personnes se projettent dans le futur à partir de leurs expériences passées. De plus, elles peuvent moduler leurs souvenirs en fonction de leurs activités actuelles pour que leurs attitudes soient cohérentes les unes par rapport aux autres. Ils expliquent alors que les personnes peuvent être amenées à

reconstruire leur passé par rapport à leurs activités présentes et à se projeter en fonction de ces rapports temporels. Wurf et Markus (1989) corroborent ces données car ils montrent que les personnes organisent leurs représentations de soi dans le futur en fonction des connaissances qu'elles ont d'elles-mêmes de leur présent. D'ailleurs, cela a pour effet de modifier la manière dont elles se perçoivent ensuite. Le rapport entre le présent et le futur est donc circulaire, l'un permettant de réévaluer l'autre.

Cette fonction a été principalement étudiée, et trouve racine, dans les travaux sur la théorie de la perspective temporelle. Ce dernier se mesure par trois aspects : l'extension temporelle (c'est-à-dire la temporalité de la projection), la valence (positive vs négative) associée à chaque temporalité (présent, passé, futur), ou encore l'orientation temporelle/future (aspects dans lesquels la personne se projette). Dans cette théorie, un débat non résolu anime à l'heure actuelle les chercheurs et pourrait se résumer ainsi : les aspects temporels font-ils partie d'un même continuum ou les trois dimensions temporelles sont-elles distinctes ? (pour une revue de questions, voir Nurmi, 1989). Certains auteurs s'accordent sur l'idée d'un continuum (D'Argembeau *et al.*, 2009 ; Demarque, Apostolidis, Chagnard, & Dany, 2010 ; Markus & Nurius, 1986), alors que d'autres s'accordent sur une distinction entre ces trois dimensions en s'appuyant sur le fait que le futur est un meilleur prédicteur de certains comportements par rapport au présent et au passé (Horstmanshof & Zimitat, 2007 ; Keough *et al.*, 1999). Ce débat, qui semble se retrouver également dans la théorie des sois possibles, reste, à notre connaissance, sans réponse commune.

Pour reprendre les principaux éléments présentés ci-dessus, l'ensemble il semble que les sois possibles ont trois fonctions principales : la motivation, la planification-l'auto-régulation et l'évaluation du soi. Dès lors, examinons les différentes mesures d'évaluation des sois possibles.

## **2 Évaluation des sois possibles**

### ***2.1 Démarche méthodologique générale : des schémas de soi aux sois possibles***

Pour de nombreux auteurs, notamment issus du courant de psychologie cognitivo-sociale, le « simple » fait de penser à un « soi dans le futur » est une activation d'un soi possible (Hoyle & Sherrill, 2006 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987). Les chercheurs s'intéressent alors à des moyens d'évaluer et de mesurer cette variable. On aboutit

ainsi à une variété d'informations et à plusieurs indices de mesure. Selon Markus et Nurius (1986), mais aussi pour une majeure partie de la communauté scientifique travaillant sur cette thématique, les sois possibles sont essentiellement représentés par la **valence** (positive/négative) accordée à l'image de soi future. On doit aussi tenir compte du fait que cette valence peut différer selon les personnes et selon le **degré** de positivité ou de négativité qu'on accorde à chaque élément. Cela signifie que, non seulement, parmi les sois possibles, certains sont considérés comme plus positifs (plus espérés) que d'autres, mais aussi que les aspects positifs sont différents en fonction des personnes. En outre, les sois possibles peuvent être appréhendés par leur **nature** (espérés, craint, attendus, etc.), leur **importance** ou encore, la **pertinence** de leur lien avec les stratégies comportementales, et le degré **d'élaboration**, qui pour certains auteurs, se rapproche de ce qu'on nomme la « **saillance** » (King & Raspin, 2004), ce qui multiplie la diversité des critères de leur évaluation.

La méthodologie d'évaluation des sois possibles s'inspire essentiellement de celle utilisée pour évaluer les schémas de soi, mais aussi, à certains moments, de celle nécessaire à l'appréhension des représentations sociales (Abric, 1994). En effet, dans la méthodologie l'évaluation des schémas de soi, les expérimentateurs procèdent à trois étapes. D'abord, ils demandent aux sujet de se décrire (dite tâche d'auto-description) suite à une question ouverte. Ensuite, ils demandent aux sujets de sélectionner les éléments les plus importants (en général, au nombre de trois maximum) et de citer (question ouverte) ou de choisir (proposition d'items) des comportements pertinents, relatifs à l'expérience du sujet, qui contribuent à la réalisation des éléments de soi. Pour finir, on demande aux sujets de juger la probabilité que les comportements cités ou choisis puissent participer à des situations à venir, possibles ou futures (Markus, 1977, 1992).

Dans l'évaluation des sois possibles, la majeure partie des chercheurs proposent d'abord une question ouverte qui fait référence aux sois positifs (sois espérés et sois attendus) ou aux sois négatifs (ou sois à éviter). Ensuite, ils réalisent une analyse de contenu (la plupart du temps, au moyen de deux ou trois juges) pour identifier des domaines de projection de soi dans le futur. Puis, des items sont créés et des échelles de type Likert élaborées, afin de recueillir des données quantitatives sur l'importance accordée à certains items par rapport à d'autres. Cela permet de pondérer les jugements des sujets, mais aussi de hiérarchiser les données, de sélectionner les informations pertinentes sur soi et de prioriser les objectifs. Généralement, les chercheurs demandent aux sujets d'identifier la « probabilité de

réalisation » de ces sois, ou la « centralité » ou encore « l'importance » accordée aux sois possibles (Packard & Conway, 2006 ; Quinlan *et al.*, 2006 ; Vignoles *et al.*, 2008). Pour finir, la plupart des chercheurs mesurent les comportements associés aux sois possibles, soit en termes de nombre de comportements (Oyserman *et al.*, 2011 ; Shepard & Marshall, 1999), soit en termes de pertinence, de spécificité ou de degré de détails (Norman & Aron, 2003).

## ***2.2 Aspects méthodologiques de l'évaluation des sois possibles chez les adultes***

De notre point de vue, deux aspects méthodologiques posent des difficultés pour évaluer les sois possibles : la manière d'aborder et d'évaluer les sois possibles, puis l'analyse des réponses. Ces réserves doivent être prises en compte dans les travaux ultérieurs, car elles pourraient expliquer les résultats parfois contradictoires des effets des sois possibles sur les comportements des personnes et l'absence de recherches auprès des enfants.

### ***2.2.1 Questions posées***

Les questions ouvertes peuvent être posées de deux façons distinctes : soit à partir d'une question générale (Anderman, Anderman, & Griesinger, 1999), soit à partir d'un mot inducteur (Shepard & Quressette, 2010). Les réponses apportées sont donc différentes : soit centrées sur un comportement précis, soit générales sur une perception de soi dans le futur. La spécificité des réponses (mesurée par le nombre de détails) peut ainsi en être affectée.

Par ailleurs, l'absence de méta-analyse sur la temporalité des sois possibles rend difficile une comparaison des données. En guise d'exemple, certaines études abordent le futur de manière très précise (« quand j'aurai des enfants » ou « quand je serai mariée », Freeman *et al.*, 2001) ou très vague (« dans le futur », Anderman *et al.*, 1999). De plus, certaines études travaillent sur une projection à court terme (« un an », Oyserman *et al.*, 2002) alors que d'autres proposent une projection à long terme voire à très long terme (« dans 30 ans », Ryff, 1991). Donc, là encore, la spécificité des réponses, le nombre de détails apportés dans les réponses ou bien les thèmes énoncés varient. Ces raisons amènent Oyserman et James (2011) à dire qu'il semble « *prématuré de standardiser les mesures* » (p.15).

### **2.2.2 Analyse des réponses**

L'analyse des réponses fluctue selon les études. Certes, les échelles attitudinales sont communément employées par les chercheurs (64% des études utilisent des questionnaires de ce type, selon Packard et Conway, 2006), surtout pour leurs avantages économiques (Dunkel, 2000 ; Hoppmann, Gerstorf, Smith, & Klum, 2007 ; Norman & Aron, 2003 ; Ryff, 1991). Mais, à notre connaissance, les éléments de validation statistique demeurent encore opaques. L'absence d'étude rigoureuse disponible sur ces aspects psychométriques est regrettable. C'est également valable pour le « *Possible Selves Inventory* » de Cross et Markus (1991), outil le plus communément utilisé.

Par ailleurs, la plupart des études utilisent les analyses inter-juges, à l'aide de deux ou trois juges, pour catégoriser les domaines des sois possibles. Or, à notre avis, cette analyse n'est pas suffisamment fiable pour justifier une validité statistique et doit être complétée par des analyses psychométriques de validation. Par exemple, lorsque l'on examine l'étude de Knox, Funk, Elliott, et Bush (1998, 2000) et celle de Cross et Markus (1991) et que l'on compare les réponses des jeunes du même âge (moyenne d'âge de 16 ans), les catégorisations inter-juges diffèrent : les items de la catégorie « physique » chez Cross et Markus (« être gros, être en mauvaise santé ») sont inclus dans deux catégories distinctes chez Knox *et al.* (1998) : « apparence physique » (« être gros ») et « santé physique » (« être en mauvaise santé »). A notre connaissance, seuls Anderman *et al.* (1999) ont réalisé des analyses en composantes principales, qui ont permis d'identifier deux facteurs (scolaire et social) des sois futurs.

En outre, pour évaluer l'importance accordée aux items, les chercheurs peuvent aussi mesurer le temps de latence associé à la réponse (Augustinova *et al.*, 2011 ; Cross & Markus, 1994 ; Markus & Ruvolo, 1989 ; Ruvolo & Markus, 1992). L'évaluation a lieu au moyen d'un ordinateur. Les chercheurs proposent alors des items et les sujets cliquent sur un bouton pour déclarer si les propositions sont « possibles » ou non pour eux-mêmes dans le futur, autrement dit, s'ils les représenteraient dans leur futur ou non. Toutefois, bien que forte intéressante, cette mesure est peu écologique.

### ***2.3 Des difficultés méthodologiques supplémentaires chez les enfants***

Le plus grand nombre de travaux évaluant les sois possibles a été réalisé auprès des adolescents et des adultes et peu de recherches ont été menées auprès d'une population plus jeune. En plus des limites décrites ci-dessus pour évaluer les sois possibles auprès d'adultes (manque de validité statistique, multiplicité des formats, hétérogénéité des questions), d'autres s'ajoutent lorsqu'on l'on travaille auprès des enfants.

Comme la plupart des évaluations des sois possibles débutent par une question ouverte (soit une question générale sur le futur, soit à partir d'un mot inducteur), les chercheurs réalisent alors une analyse de contenu (la plupart du temps avec deux ou trois juges), pour identifier des domaines des sois possibles et des échelles de type Likert peuvent être utilisées. Ces choix sont peu satisfaisants lorsqu'on travaille avec des enfants dans la mesure où l'élaboration des réponses à une question ouverte est rendue difficile par les compétences cognitives et langagières sollicitées (Berthier, 1996/2006 ; Duchesne & Haegel, 2008).

Qui plus est, demander à l'enfant de se positionner sur une échelle en Likert peut induire un « biais positif » des items ou un biais d'auto-complaisance -c'est-à-dire que les sujets et *a fortiori* les enfants, approuvent davantage des descriptions positives que négatives (Bariaud, 2006 ; Pierrehumbert, 1991 ; Seginer, 2009 ; Thommen, 2001)- et de « biais de construit » -c'est-à-dire que l'on ne mesure pas la même variable selon les groupes de sujets (Vrignaud, 2002, 2011).

Finalement, malgré un effort important des chercheurs pour adapter le format d'évaluation des sois possibles auprès des enfants -utilisation de photos (Cook *et al.*, 1996), de cartes (Shepard & Marshall, 1999 ; Shepard & Quressette, 2010), et d'images, dont une illustration est proposée ci-dessous à travers la figure 1.1 (Hock *et al.*, 2006 ; Klaw, 2008), tests projectifs (Segal, 2006)- la majorité des recherches menées auprès des enfants se sont inspirées des questions posées aux adultes. Certains auteurs conseillent de multiplier les supports (Packard & Conway, 2006), ce qui tend à se développer dans certaines études (Marshall *et al.*, 2006).



aspects comportementaux et le sentiment de contrôle ou celui d'auto-efficacité. Ces évaluations permettent d'augmenter les effets des sois possibles sur les comportementaux, dans une perspective motivationnelle.

### **3 Influence de divers facteurs sur les sois possibles et aspects différentiels**

Des variables individuelles et idiosyncrasiques, telles que l'expérience personnelle (réelle ou imaginée), et des variables sociales telles que la culture et l'environnement familial et le voisinage (Cook *et al.*, 1996 ; Kimmelmeier & Oyserman, 2001a, 2001b ; Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman *et al.*, 2011 ; Waid & Frazier, 2003) sont autant d'éléments influençant les sois possibles. Des études sur ces aspects sont présentées dans les paragraphes qui suivent et précèdent un pattern différentiel sur les effets du sexe et de l'âge

#### ***3.1 L'expérience personnelle : réelle ou imaginée***

Des chercheurs se sont intéressées aux effets des expériences personnelles imaginées sur les sois possibles. En fait, l'intérêt est de vérifier si la manière dont la personne évalue et juge son passé impacte les sois possibles. Pour cela, les chercheurs mettent en place une méthodologie identique à l'évaluation des schémas de soi, tel qu'elle a été développée précédemment (auto descriptions, sélection des éléments pertinents, évaluation du comportement associé à cette auto description et évaluation du comportement possible) et posent les questions soit au passé, soit au présent, soit au futur. On peut ainsi déterminer les écarts dans les représentations de soi. De manière générale, l'ensemble des études tend à montrer que les sois possibles sont influencés par les sois passés et présents et sont considérés comme plus importants que les deux précédents (King & Raspin, 2004 ; Hoyle & Sherrill, 2006 ; Newby-Clark & Ross, 2003 ; Plimmer & Schmidt, 2007 ; Ryff, 1991 ; Strahan & Wilson, 2006).

Strahan et Wilson (2006) présentent des études qu'ils ont menées antérieurement à partir desquelles ils ont montré que le soi passé influence les sois possibles uniquement s'ils sont pertinents dans le présent des personnes. C'est-à-dire que les sujets sélectionnent les expériences passées qui sont pertinentes pour leur soi actuel et valorisent ces sois possibles. Les auteurs interprètent leur résultat comme le fait que les personnes cherchent de la congruence dans leurs représentations des sois (passés, présents et futurs) et valorisent les

expériences et les éléments qui se rapportent à soi.

En ce qui concerne les expériences personnelles « réelles » des personnes (et non celles qu'elles possèdent en souvenir), quelques études ont été menées sur le domaine scolaire. Hill *et al.* (2004) ont réalisé une étude longitudinale chez des adolescents de 12 à 16 ans. Ils examinent les effets du niveau social et économique des parents (niveau d'éducation, revenus familiaux et profession actuellement occupée), de l'implication des parents à l'école (selon le point de vue des parents eux-mêmes, des enseignants et des enfants), du jugement par les enseignants des comportements antisociaux des adolescents et des résultats scolaires des jeunes lorsqu'ils ont 12 et 15 ans, sur les aspirations des adolescents. La modélisation par des équations structurelles a montré que les aspirations des adolescents sont déterminées par leurs résultats scolaires antérieurs et par l'implication des parents à l'école. Toutefois, ces éléments sont différents entre les parents à haut niveau socioéconomique comparativement aux parents dont le niveau est faible. En effet, pour les premiers, seuls les résultats scolaires influencent les aspirations des adolescents, alors que pour les seconds, seules les implications des parents influencent les aspirations des jeunes. Dès lors, au-delà de l'expérience scolaire, les membres familiaux et les contextes sociaux influencent les sois possibles des adolescents.

### ***3.2 La famille et l'environnement***

L'implication des parents (Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007) mais aussi les pairs (Stake & Nickens, 2005) influencent la formation et l'élaboration des sois possibles. Lobenstine et collaborateurs (2001) étudient l'influence des sois possibles des mères sur les sois possibles de leurs filles. Ils montrent qu'une expérience vécue comme négative par les mères influe la vision des filles par rapport au futur. Il y a donc un partage intergénérationnel des valeurs et des objectifs de vie entre la vision future des mères et celle de leurs filles.

Dans le domaine de l'orientation scolaire, Malmberg, Ehrman et Lithen (2005) montrent qu'il existe une relation entre les croyances pour le futur des adolescents et celles de leurs parents. Les auteurs suggèrent de parler de « transmission culturelle et familiale » des buts pour le futur. Ces résultats sont aussi confirmés par Kerpelman et collaborateurs (2002) et Kerpelman (2006) dans une étude réalisée auprès d'une population de femmes américaines (22 adolescentes âgées de 13 à 17 ans et leurs mères âgées de 33 à 59 ans). Les chercheurs interviewent les participantes et créent un Q-Sort sur les sois possibles. Ils montrent une grande correspondance entre les espoirs des mères et ceux de leurs filles quant à leurs

parcours scolaires ultérieurs (faire des études universitaires ou non).

Des analyses ont permis d'extraire deux typologies en fonction de la similarité des réponses des sujets : l'analyse a d'abord été réalisée auprès des adolescentes. Le premier groupe a assemblé des items tels que « *être organisée, être créative, être intelligente, être une bonne élève, devenir mathématicienne, devenir scientifique* », alors que les items du second groupe se rapportent à un idéal de style de vie « *être riche, être religieuse, être célèbre, devenir businessman, devenir athlète, devenir danseuse* ». Or, les perceptions des mères par rapport aux compétences de leurs filles sont également très différentes selon ces deux groupes. Les mères du premier groupe perçoivent leurs filles comme compétentes et motivées, alors que celles du second groupe perçoivent leurs filles comme paresseuses et peu organisées.

Leurs stratégies pour aider leurs filles diffèrent selon les groupes car les mères du second groupe pensent que leurs filles ont un grand besoin d'assistance alors que celles du premier groupe ont une attitude qui s'apparenterait à un certain « laxisme ». Deux variables ont été contrôlées dans l'analyse et présentent des effets sur la typologie précédente : le niveau d'éducation des mères a été contrôlé et reste sensible au nombre de stratégies qu'elles envisagent. De plus, l'âge des adolescentes a un effet important sur le regroupement d'items, le premier groupe étant principalement représenté par les filles les plus âgées, alors que le second groupe est surtout représenté par les filles les plus jeunes.

Au-delà des aspects familiaux, les recherches ont montré que l'environnement familial, social et culturel peut influencer les représentations d'avenir. Très récemment, Buday, Stake et Perterson (2012) montrent que, chez les adultes, le soutien social influe la perception de soi dans le futur et Oyserman *et al.* (2011) montrent que, chez les adolescents, l'effet des sois possibles peut être modulé par l'environnement familial et le voisinage. Plus précisément, ces dernières cherchent à savoir quelle est la part respective des variables externes (niveau social et économique des familles et précarité du voisinage) sur les domaines des sois possibles et sur les stratégies envisagées par les jeunes pour les réaliser. Elles ont travaillé sur les sois possibles dans le domaine scolaire auprès de 284 adolescents âgés d'environ 13 ans. Elles précisent que les sujets ont des origines culturelles diverses (asiatique, africaine, hispanique, européenne) mais tous les participants sont américains. Elles examinent le statut social et économique des parents à partir de leur niveau d'études et de leur emploi sur l'année précédente. De plus, elles calculent la précarité du voisinage à partir de la moyenne à

quatre indices : la pauvreté, le chômage, les aides sociales et la gestion des ménages (l'indice « nationalités » n'a pas été retenu dans leur analyse car c'est une variable contrôle). Selon les chercheuses, il en ressort que la précarité du voisinage a des effets sur le nombre de sois possibles scolaires, mais contrairement à l'hypothèse de départ, cette régression est positive. Ainsi, les jeunes au contact d'un voisinage précaire ont plus de sois possibles scolaires que ceux au contact d'un environnement moins précaire. En revanche, leurs stratégies imaginées pour « réaliser les sois espérés » ou « éviter les sois à éviter » sont plus affectées par la pauvreté du voisinage, et ce, plus encore chez les garçons que chez les filles. Pour finir, leur modèle n'a pas permis de vérifier la nature de l'effet (médiateur ou modérateur) de ces variables sociales sur les sois possibles et sur les stratégies. Seuls des effets directs et indépendants sont montrés, avec une prédominance du poids de la famille comparé à celui de l'environnement social. Les auteurs interprètent ces résultats de plusieurs manières : d'abord, l'école reste un composant essentiel des sois possibles chez les adolescents, indépendamment du milieu social et du sexe. Ensuite, les auteurs constatent que les garçons de cet âge sont davantage portés vers la recherche de réseaux sociaux (*via* le sport et les activités extrascolaires) par rapport aux filles, ce qui expliquerait, selon les auteurs, leur manque de stratégies orientées vers le domaine scolaire. Il est néanmoins dommage de réduire l'effet de la famille et du milieu social aux revenus économiques et d'interpréter ces résultats en termes quantitatifs (« plus ou moins de »). Des variables individuelles (personnalité) et auto-évaluatives (comme le soutien social perçu) ou encore sociales (relations paritaires) pourraient être d'autres alternatives explicatives. Il est possible que les études récentes s'orientent en ce sens, au regard d'une récente recherche (Clinkinbeard & Murray, 2012) sur les effets du soutien social perçu sur les stratégies pour atteindre les sois possibles (attendus ou à éviter).

Dans un autre registre, une étude récente a été menée auprès de neuf femmes de 25 à 55 ans de milieu rural assez pauvre. Shepard et Quressette (2010) ont demandé à ces femmes de lister des sois espérés et des sois à éviter, du plus au moins important, d'estimer la probabilité que ces sois futurs puissent se réaliser et d'envisager les actions mises en place au cours des six derniers mois qui pourraient répondre à leurs sois possibles. Les chercheurs montrent que les femmes ont des espoirs dans le domaine de l'activité professionnelle et qu'elles se sentent capables de réaliser leurs espoirs. Néanmoins, la prise en compte du contexte relationnel extérieur et du soutien social perçu est importante dans leur décision de carrière.

Sans les conceptualiser ainsi, Alaphilippe, Gana et Bailly (2001) étudient les sois possibles à travers les espoirs et les peurs des personnes en transition entre la vie professionnelle active et la retraite. Leurs premiers résultats exploratoires (analyse de fréquences des réponses auprès de 157 personnes) montrent que les espoirs et les craintes des personnes pour leur avenir dépendent de déterminismes sociaux : « *la retraite s'inscrira, pour le plus grand nombre, dans la continuité psychologique et sociale du temps de travail (...) l'emprise sociale paraît considérable et marque la transition qu'est la retraite* » (*ibid.*, p.39).

Ainsi, ces résultats amènent à la conclusion que les sois possibles sont influencés par des variables sociales chez les adolescents et chez les adultes. Ces analyses ne doivent pas être interprétés comme un déterminisme de l'environnement sur la personne car les sois possibles restent personnels, autrui étant la plupart du temps une source d'influence (d'ailleurs, Perry et Vance en 2010 ne valident pas leur hypothèse de départ selon laquelle les pairs influencent les représentations d'avenir des jeunes âgés de 23 à 17 ans). La prise en compte d'une multiplicité de variables semble donc nécessaire pour mieux saisir la construction et la structure des sois possibles.

### ***3.3 La culture et l'origine culturelle***

A notre connaissance, aucune recherche n'examine les sois possibles en comparant les réponses des sujets selon différentes cultures.

En revanche, des travaux réalisés auprès d'adultes abordent les variantes culturelles dans l'étude des sois possibles. En effet, les recherches ont montré que les origines culturelles (africaine, hispanique, indienne ou asiatique) ont un impact sur les domaines des sois possibles ou encore sur leur structure, l'équilibre ou le déséquilibre (*cf.* p.29) étant considérés comme plus ou moins essentiels selon l'origine culturelle (Unemori *et al.*, 2004).

Il semble que la plupart des travaux américains abordent la question des différences culturelles à partir de deux valeurs : l'« individualisme » et le « collectivisme ». Le premier est défini comme une préférence pour des descriptions en termes de traits et de caractéristiques centrés sur la personne elle-même, alors que le second est une définition de soi et des autres en termes situationnels et contextuels (Kimmelmeier & Oyserman, 2001a).

Waid et Frazier (2003) ont travaillé auprès de 50 personnes d'origine hispanique (le plus souvent cubaine) et 50 personnes d'origine américaine. Ces adultes sont âgés de 60 à 96 ans. Leurs résultats montrent que les domaines des sois possibles peuvent être catégorisés

selon la distinction présentée dessus, dans la mesure où les personnes d'origine américaine développent davantage de sois possibles dans les domaines de l'éducation et des caractéristiques physiques, alors que les personnes d'origine hispanique mentionnent plus de sois possibles dans les domaines sociaux et relationnels.

Ces données restent néanmoins insuffisantes et doivent faire l'objet d'analyses complémentaires. Les études américaines doivent être analysées avec **prudence** dans la mesure où des dérives et des amalgames fréquents apparaissent entre l'origine culturelle, la couleur de peau et le niveau social et économique. C'est le cas de Lee et Oyserman (2009), qui ont conduit une recherche auprès de 298 femmes de 18 à 59 ans et ont montré que le contenu de leurs sois possibles est différent selon l'origine culturelle (européenne *versus* africaine). Elles montrent que les femmes américaines d'origine africaine ont moins de sois à éviter sur le domaine matériel, rapportent moins de conflits au sein de la famille et du domaine professionnel et se déclarent être plus enclines à les gérer, comparées aux personnes américaines d'origine européenne. L'enjeu est d'autant plus fort quand on sait qu'une récente recherche, de Clinkinbeard et Murray en 2012, publiée en mai dans un journal scientifique, a pris en compte les effets de la « *race blanche ou non blanche* » (p.1125), comme covariable pouvant modifier les effets du support social perçu sur les stratégies concrètes associées aux sois possibles des personnes. Ainsi, les travaux sur l'impact des aspects culturels sur les sois possibles doivent encore faire l'objet de recherches.

### ***3.4 Des différences selon le sexe***

Bien que les travaux sur les effets du sexe sur le domaine des sois possibles abondent, les résultats des études sont contradictoires. Pour traiter cette question, nos analyses se centrent sur l'adolescence (voire chez les jeunes adultes).

De manière générale, Nurmi (1989) recense de nombreuses études auprès de populations d'origines diversifiées (allemande, écossaise, finlandaise, australienne, américaine et originaire de Singapour) montrant que les garçons sont capables de se projeter dans un futur plus lointain que les filles. Ces résultats sont néanmoins fortement liés à l'âge, car Nurmi (1989) recense de nombreuses études indiquant que les filles les plus âgées se projettent dans un futur plus lointain que les filles plus jeunes.

Par ailleurs, les hommes et les femmes ne se projettent pas dans les mêmes domaines de vie ni ne les abordent au même moment. Selon Nurmi (1989), entre 11 et 16 ans, les filles ont plus d'espoirs dans les domaines de la sphère relationnelle (mariage, couple) alors que les

orientations futures des garçons semblent se centrer davantage sur la santé, le travail ou encore le style de vie. Brown et Dieckman (2010) trouvent des résultats analogues chez de jeunes adultes (leurs deux études représentent au total 434 adultes de 18 à 22 ans). C'est également le cas de Kerpelman et Schvaneveldt (1999), qui travaillent auprès de 1267 personnes âgées de 18 à 25 ans et qui montrent que le domaine de la famille apparaît plus tôt, en terme développemental, chez les femmes comparées aux hommes.

Néanmoins, ces résultats ne sont pas toujours confirmés car d'autres études montrent que le domaine scolaire est davantage espéré pour les filles que pour les garçons (Knox *et al.*, 1998). De plus, Anthis, Dunkel et Anderson (2004) ont travaillé auprès des jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans et évaluent le nombre de sois possibles positifs et négatifs dans le domaine des relations interpersonnelles (par exemple « *avoir des enfants, avoir des amis, vivre un mariage heureux, éviter le divorce, éviter d'être seul, éviter de vivre le décès du conjoint* etc. »). Leurs résultats montrent que les filles produisent davantage de sois à éviter dans le domaine interpersonnel que les garçons. En revanche, ils n'ont pas relevé d'effet du sexe sur le nombre de sois espérés dans le domaine des relations interpersonnelles.

La prise en compte du sexe paraît néanmoins importante dans l'étude des sois possibles pour son rôle différentiel dans les réponses des personnes. Egalement, les sois possibles n'ont pas le même impact sur le comportement selon que le répondant est une fille ou un garçon. Par exemple, les travaux de Knox montrent que, chez des filles âgées entre 14 et 19 ans, les sois possibles dans le domaine de l'éducation sont positivement corrélés avec l'estime de soi générale. De plus, les sois à éviter sont négativement corrélés avec l'estime de soi pour les filles, mais les corrélations sont nulles pour les garçons (Knox *et al.*, 1998 ; Knox, 2006).

### ***3.5 Des différences selon l'âge***

Les sois espérés et à éviter diffèrent selon les âges des sujets, au niveau de leur nombre et des domaines. Cette question sera détaillée dans le paragraphe suivant sur le « développement des sois possibles » (p.46). De manière très succincte, les recherches montrent que le nombre de sois possibles baisse avec l'avancée en âge (Cross & Markus, 1991). Le fait que les personnes plus âgées aient moins de sois possibles peut être compris comme un mécanisme de centration sur les éléments essentiels pour pallier à l'angoisse de la mort (Frazier *et al.*, 2000). En outre, le fait que les jeunes aient plus de sois possibles peut être

entendu comme un moyen de recherche et d'exploration identitaire (Anthis, 2006 ; Dunkel, 2000). Pour finir, les domaines des sois possibles mettent en évidence les divers centres d'intérêts des personnes (la famille, le travail, l'école, la santé etc.). La centration sur un domaine particulier et/ou sur une action précise (par exemple, mieux travailler à l'école) contribue positivement à l'amélioration de certains aspects de ce même domaine en augmentant, par exemple, les performances scolaires (Anderman *et al.*, 1999).

### **3.6 Conclusion**

Les paragraphes précédant mettent en évidence des résultats de recherche sur des facteurs internes (expérience personnelle imaginée ou réelle) et externes (famille ou niveau social et économique), pouvant influencer les sois possibles. Globalement, il apparaît que les sois possibles « se partagent » au sein de la famille et de l'environnement social, c'est-à-dire que les parents, les enseignants, les personnes importantes autour de soi influencent les sois possibles (Buday *et al.*, 2012). C'est probablement ce qui a incité certains chercheurs à élaborer des programmes d'entraînement aux les sois possibles, destinés aux enfants, en partenariat avec leurs parents (Day *et al.*, 1994 ; Oyserman *et al.*, 2002). En outre, bien que les résultats des recherches soient variés, plusieurs études montrent que chez les adolescents, les garçons n'envisagent pas le futur de la même manière que les filles (différences dans les domaines), ni n'abordent les domaines aux mêmes périodes développementales (Cross & Markus, 1991 ; Nurmi, 1991). Dès lors, le développement des sois possibles en fonction de l'âge fait l'objet de plus amples analyses dans les paragraphes suivants.

## **4 Développement des sois possibles**

Lorsque les chercheurs s'intéressent aux sois possibles, les premiers éléments évalués sont les domaines ou les thèmes des sois possibles, et l'importance que les personnes y accordent. Lorsque le sujet développe des représentations de soi dans le futur, il peut élaborer un grand nombre d'informations. Les chercheurs tentent alors de déterminer les éléments considérés comme centraux pour les sujets. C'est ce qui est étudié ci-dessous.

#### ***4.1 Développement du nombre de sois possibles : importance des espoirs et des peurs***

Etudier le nombre de sois possibles, c'est travailler sur l'importance accordée aux espoirs ou aux peurs dans l'évaluation du futur. En d'autres termes, ce nombre correspond à la quantité des informations considérées comme centrales pour les personnes.

##### ***4.1.1 Chez les adultes***

Cross et Markus (1991) ont mené une étude transversale auprès de 173 personnes âgées de 18 à 86 ans. Ils posent plusieurs questions ouvertes sur ce que les sujets souhaitent devenir dans le futur (sois espérés) et ce qu'ils veulent éviter de devenir (sois à éviter). Ils montrent qu'au fur et à mesure de l'avancée en âge, les adultes génèrent de moins en moins de sois possibles. Ces résultats sont confirmés par Anthis (2006) auprès d'un échantillon de femmes âgées de 21 à 64 ans. Ces chercheurs interprètent alors ces résultats comme la croyance des jeunes quant à leur possibilité d'accomplir un éventail important de sois possibles (les auteurs énoncent même un « manque de réalisme » par rapport à leurs possibilités). A l'inverse, les personnes qui avancent en âge se centrent davantage sur des éléments qu'elles considèrent comme essentiels, mais sur lesquels elles ont la sensation d'avoir moins de contrôle.

Dans l'étude de Cross et Markus (1991), le nombre de sois espérés varie de 1 à 23 alors que l'étendue est de 1 à 11 pour les sois à éviter. Les moyennes des nombres de sois espérés baissent de manière significative entre les plus jeunes (7.6) et les plus âgés (5.7). Cette tendance est également valable pour les sois éviter, car, en moyenne, les adultes les plus jeunes en produisent 5.1 comparés aux adultes les plus âgés qui en produisent 3.1. Les écarts-types n'étant pas mentionnés dans l'article, il n'est pas possible d'apprécier les différences interindividuelles.

Plusieurs recherches s'accordent sur le fait que le nombre de sois espérés est plus élevé que le nombre de sois à éviter, et ce à tous les âges de la vie (Alaphilippe *et al.*, 2001 ; Cross & Markus, 1991 ; Hamman *et al.*, 2010 ; Robinson *et al.*, 2003). Cela peut s'expliquer par le fait que le futur est souvent envisagé de manière positive et moins de manière négative (Quinlan *et al.*, 2006). Il est aussi jugé comme probable comparé au futur négatif qui est considéré comme moins probable (Newby-Clark & Ross, 2003).

#### **4.1.2 Chez les adolescents**

Lorsque les mêmes outils sont utilisés auprès de personnes plus jeunes, les résultats diffèrent.

Knox *et al.* (2000) ont montré que les lycéens âgés de 14 à 19 ans écrivent environ 8 sois espérés ( $ET = 4.35$ ) et 5.4 sois à éviter ( $ET = 3.37$ ). L'étendue est moins importante pour les adultes puisqu'elle varie de 1 à 19 pour les sois espérés et de 1 à 7 pour les sois à éviter. De plus, ces analyses descriptives sont soumises à un effet du sexe puisque les garçons écrivent significativement moins de sois espérés ( $X = 7.4$  ;  $ET = 4$ ) que les filles ( $X = 8.6$  ;  $ET = 4.5$ ). Ils produisent aussi moins de sois à éviter ( $X = 5$  ;  $ET = 3.3$ ) que les filles ( $X = 5.6$  ;  $ET = 3.3$ ).

Shepard et Marshall (1999) travaillent à partir du questionnaire de Cross et Markus (1991) qu'ils ont adapté à des élèves plus jeunes, âgés de 11 à 13 ans. Leurs résultats montrent que ces collégiens génèrent environ 5.4 sois espérés ( $ET = 1.8$ ) et significativement moins de sois à éviter ( $X = 3.8$  ;  $ET = 1.3$ ). Les chercheurs remarquent aussi que les effets du sexe ne sont pas significatifs.

Pour conclure, même si les résultats tendent à montrer que le nombre de sois possibles baisse au cours du développement de la personne, les résultats des préadolescents montrent que cette évolution n'est pas linéaire. En effet, le nombre de sois possibles est plus faible chez les préadolescents que chez les adolescents et les adultes, et se rapproche d'ailleurs de celui des personnes plus âgées (60 ans et plus dans l'étude de Cross et Markus, 1991).

#### **4.1.3 Effets du nombre de sois possibles sur les comportements**

Les études sur les effets du nombre de sois possibles espérés et à éviter restent à l'état embryonnaire. Toutefois, quelques pistes sont proposées dans le domaine de la santé. Allen, Woolfolk, Gara et Apter (1996) mènent une recherche comparant 25 patients atteints de dépression (selon le DSM III) à un groupe contrôle, de 25 personnes également, et étudient les divergences entre les groupes sur le nombre de divers sois futurs (idéal ou espérés, à éviter, obligatoires, généraux). Ils montrent que les personnes souffrant de dépression ont davantage de sois à éviter comparées aux personnes non dépressives. A l'inverse, ces dernières ont plus de sois espérés que des sois à éviter. Certes, ces résultats sont discutables puisqu'on ne sait pas si la dépression atteint le nombre de sois possibles ou la capacité à en générer. Néanmoins, ces éléments sont confirmés ultérieurement par Penland, Masten, Zelhart,

Fournet, et Callahan (2000), qui mènent une recherche dont la méthodologie diffère grandement de celle de Allen et collaborateurs (1996), dans la mesure où ils travaillent avec 287 étudiants âgés de 28 ans environ et avec un questionnaire des sois possibles de type Likert (le Possible Selves Questionnaire, PSQ de Markus et Wurf en 1987).

En ce qui concerne les effets du nombre chez les adolescents, les recherches ont surtout porté sur un parallèle avec la notion d'identité, composée, dans la perspective de Marcia en 1966 et d'Erikson (1972/2011), de deux « axes » : la capacité à produire ou non une réflexion et à s'engager ou non dans un rôle particulier. Le fait que le nombre de sois possibles soit très élevé à l'adolescence corrobore le travail de Dunkel (2000) sur le processus de réflexion identitaire. Cet auteur valide l'hypothèse selon laquelle la quête identitaire à l'adolescence contribue à l'augmentation du nombre de choix, avant l'engagement dans un choix particulier. Il réalise pour cela une étude auprès de 277 personnes âgées de 17 à 25 ans environ et propose le questionnaire de Markus et Nurius (1986). Au moyen de 130 items répartis en six domaines, les chercheurs mesurent la valence des descriptions (positives, négatives ou neutres) et l'importance des descriptions dans le futur (possibles ou non, fréquemment imaginées et susceptibles d'être atteintes ou non). Ensuite, Dunkel (2000) constitue quatre groupes de sujets selon leur profil ou leur statut identitaire, à partir d'un questionnaire d'identité (le EOM-EIS-2 d'Adams *et al.*, 1989, cité par Dunkel, 2000) : identité moratoire (questionnement élevé, engagement faible), identité forclosée (peu de questionnement, engagement élevé), identité diffuse (peu de questionnement, peu d'engagement) et identité de réalisation (élevé sur les deux axes). Les analyses de variances multivariées indiquent des différences entre les groupes ( $F(4,263) = 6.41, p < .001$ ). Les analyses montrent que les personnes des groupes moratoire et forclosée ont plus de sois positifs que les autres. Les personnes du groupe moratoire ont aussi plus de sois négatifs et de sois neutres que les autres. Ces résultats diffèrent légèrement d'une étude ultérieure réalisée par Dunkel et Anthis (2001), menée auprès de 116 personnes âgées de 18 à 25 ans. En effet, les auteurs leur proposent le même questionnaire d'identité que dans l'étude antérieure, mais mesurent les sois possibles par des questions ouvertes et deux juges analysent la positivité et la négativité des items. Dès lors, les auteurs mesurent le nombre de sois espérés et le nombre de sois à éviter. Les ANOVA (*post hoc* Tukey) montrent que les personnes du groupe « réalisation identitaire » ont davantage de sois espérés que les autres ( $F(4,115) = 4.28, p < .01$ ). Toutefois, dans les deux études, le nombre de sois possibles est associé à un processus de

réflexion et de questionnements identitaires (Dunkel, 2000; Dunkel & Anthis, 2001). Ainsi, pour ces auteurs et à la différence de l'étude de Cross et Markus (1991), l'âge n'est pas uniquement corrélé au nombre de sois possibles. C'est aussi la période de changement identitaire qui importe car lorsqu'une personne prend une décision, certains sois possibles sont éliminés et ce indépendamment de leur âge.

## ***4.2 Développement des domaines des sois possibles***

En plus du nombre, il est fondamental de s'intéresser au contenu des sois possibles. Les résultats des recherches montrent que les contenus des réponses évoluent en fonction de leur âge et ont des effets sur leurs comportements. Certains aspects émergent alors que d'autres disparaissent, et cette dynamique agit sur le comportement. C'est pourquoi les paragraphes suivant présentent, dans une première partie, l'intérêt d'un travail sur le contenu des sois possibles, puis précisent, dans une seconde partie, ce à quoi renvoient les domaines avant d'aborder leur développement dans une troisième partie.

### ***4.2.1 Effets des domaines des sois possibles sur les comportements***

Etudier des sois possibles sur une thématique précise auprès d'une population spécifique est intéressant, car les données récoltées montrent qu'un soi possible dans un domaine spécifique a des effets motivationnels importants sur le comportement actuel s'il est rattaché au même aspect, comparé à des sois possibles d'une autre thématique. Différents domaines ont été testés, notamment le domaine scolaire et celui de la santé.

Dans le domaine scolaire, Anderman *et al.* (1999) ont réalisé une étude auprès de 315 collégiens pour rechercher l'effet des sois possibles sur les résultats scolaires. Ils rencontrent les jeunes lorsqu'ils ont 12-13 ans, proposent un questionnaire sur les sois possibles présents et futurs, dans les domaines scolaire et social et examinent l'effet du domaine des sois possibles sur la moyenne académique (à 12-13 ans), et tiennent compte de leur moyenne scolaire de l'année précédente. Des variables démographiques et individuelles sont contrôlées (sexe et niveau social-économique des parents). Les résultats montrent que les sois présents et futurs dans le domaine scolaire sont prédictifs de la moyenne académique (conclusions proches des résultats d'Oyserman *et al.*, 2004) comparés aux sois possibles présents et futurs dans le domaine social.

Dans le domaine de la santé, Penland *et al.* (2000) ont montré que les personnes

dépressives ont plus de sois possibles négatifs que positifs. Les perceptions positives de soi dans le domaine de la santé et l'optimisme pour le futur sont altérées par la dépression. Or, on sait que les attentes de résultats positifs envers la santé sont liées à une meilleure santé, autant chez les adolescents que chez les adultes (Aloise-Young, Henningan, & Leong, 2001 ; Hooker, 1992, 1999 ; Quinlan *et al.*, 2006). Les chercheurs expliquent que les personnes qui se projettent dans des domaines de la santé physique vont agir dans l'objectif de se maintenir en bonne santé et d'éviter les activités susceptibles de les mettre en danger physiquement (Frazier *et al.*, 2002 ; Frazier & Hooker, 2006). Ainsi, la capacité de la personne à imaginer un soi possible agit comme un but à atteindre et permet d'influencer ses intentions présentes et son comportement présent (Oyserman, 2007, 2008).

Les résultats des recherches précédentes soutiennent la thèse selon laquelle l'étude des domaines des sois possibles est importante. Ils conduisent dès lors à définir clairement ce à quoi renvoient les domaines des sois possibles avant d'examiner leur développement au cours de la vie.

#### ***4.2.2 Inventaire des domaines présents dans la littérature scientifique***

Parmi les études réalisées auprès des adolescents et des jeunes adultes, depuis 1986, plusieurs articles développent précisément l'évaluation des domaines des sois possibles : les auteurs y mentionnent le nom des catégories, les sous-catégories, et donnent des exemples précis de réponses. Le tableau 1.1 présente de manière synthétique les éléments théoriques et méthodologiques de chacun des articles. Ainsi, les dimensions des sois possibles et la temporalité (projection de soi dans le futur ou sur l'année prochaine) sont étudiées et l'âge de la population pris en compte, afin d'homogénéiser les critères de comparaison des réponses.

**Tableau 1.1 Références des articles présentant les domaines précis des sois possibles et caractéristiques de la population et de la projection**

Références de l'article	Dimensions des sois possibles			Age	Temporalité de la projection
	Espérés	A éviter	Attendus		
Oyserman <i>et al.</i> (2004)		X	X	13-14 ans	Année prochaine
Oyserman & Markus (1990b) <i>*Population délinquante*</i>	X	X	X	13 à 16 ans	Année prochaine
<b>Knox <i>et al.</i> (1998)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>14 à 19 ans</b>	<b>Futur</b>
<b>Cross &amp; Markus (1991)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>19 à 86 ans</b>	<b>Futur</b>
<b>Cameron (1999)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>19 ans</b>	<b>Futur</b>
<b>Shepard &amp; Marshall (1999)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>11 à 13 ans</b>	<b>Futur</b>
Frazier <i>et al.</i> (2002)	X	X		60 ans et plus	Futur

Quatre études (en gras dans le tableau 1.1) ont des caractéristiques semblables. Cela rend possible leur comparaison afin de construire un inventaire précis des domaines des sois possibles en fonction de l'âge des sujets. Les données de Frazier *et al.* (2002) viennent compléter celles de Cross et Markus (1991).

Les items donnés en exemple dans les articles peuvent être répertoriés en 12 catégories:

1. Caractéristiques personnelles : attributs personnels non physiques, perceptions de soi et des autres sur soi (« *sociable, content, populaire* »)
2. Physique : apparence physique (taille, poids) et exercice physique (« *faire du sport* »)
3. Education : acquisition des connaissances, apprentissage, liens relationnels dans le domaine scolaire, lieu géographique
4. Profession : mention d'une profession, caractéristiques liées à la carrière et à la retraite, lieu géographique de travail, relationnel dans le domaine du travail
5. Matériel : possessions, rapport à l'argent et à la richesse, sécurité financière
6. Famille : caractéristiques d'une famille, idée de construire sa famille, mention de différents rôles familiaux, relations familiales
7. Relationnel : relations amoureuses et liens avec les pairs
8. Loisirs : voyages, activités diverses
9. Santé : psychologique et physique, rapport à la sexualité, maladies
10. Dépendance / indépendance : caractéristiques liées à l'autonomie physique dans des activités quotidiennes et à l'assistance à autrui
11. Mort, deuil, événements dangereux : éléments liés aux catastrophes naturelles, circonstances de mort, circonstances de vie extrêmes (« *être kidnappé* »)
12. Style de vie : lieu géographique, idéal de vie

Plusieurs items demeurent difficiles à classer, notamment ceux en lien avec la spiritualité, les sentiments d'infériorité ou de supériorité par rapport aux autres, le souhait d'atteindre son but ou encore le fait de sauver la nature.

De plus, certains domaines repérés par les chercheurs correspondent à d'autres domaines dans d'autres recherches. Par exemple, certains items du facteur « général » se rapprochent du domaine matériel (« avoir une belle maison »), mais aussi du domaine « famille » (« quitter la maison familiale, avoir beaucoup d'enfants »).

Ces données mettent en lumière le fait que les analyses inter-juges, à elles seules, ne sont pas suffisantes pour justifier une validité statistique. Des données statistiques supplémentaires devront être prises en compte dans les recherches ultérieures.

#### ***4.2.3 Emergence ou disparition des domaines tout au long de la vie***

De nombreuses recherches ont été réalisées auprès de différentes tranches d'âge, notamment à partir de l'adolescence jusqu'à un âge très avancé, avec des personnes de 89 ans (Frazier *et al.*, 2000) à 97 ans (Frazier *et al.*, 2002 ; Hoppmann *et al.*, 2007). Les recherches auprès des adolescents et sur le domaine scolaire semblent moins nombreuses et sont principalement menées par quelques équipes de recherche (celles d'Oyserman, de Markus, d'Anderman et de Leondari notamment).

Selon Markus et Nurius (1986), les sois possibles contribuent à la fluidité et à la malléabilité du concept de soi puisqu'ils sont à l'interface entre la personne face à elle-même et face au monde social qui l'entoure. Bien que les projections de soi dans le futur sont sensibles à l'influence des variables présentées auparavant, elles peuvent être considérées comme relativement stables (Frazier & Hooker, 2006 ; Hoyle & Sherrill, 2006 ; Lobenstine *et al.*, 2001 ; Martinot, 2008 ; Raynor & McFarlin, 1986). Beal et Crockett (2010) utilisent l'expression de « *stabilité modérée* » (p.260, notre traduction) pour qualifier ce phénomène.

L'étude des changements et de la permanence des sois possibles est fertile pour la psychologie du développement et nécessaire lorsqu'on s'intéresse à la construction et à l'évolution des sois possibles auprès des enfants. En effet, les domaines de projection de soi sont variés mais certains sont considérés comme plus centraux que d'autres. Dans ce cadre, deux études principales méritent d'être mentionnées : une recherche transversale de Cross et Markus (1991) et une étude longitudinale réalisée par Frazier *et al.* (2000) auprès de 151 personnes de 55 ans à 89 ans. Les données ci-après synthétisent nos connaissances sur les domaines des sois possibles des jeunes (préadolescents et adolescents) puis ceux des adultes et enfin ceux des personnes âgées. Les données principales sont schématisées par la figure 1.2.

Dans les études réalisées auprès des personnes âgées de 11 à 20 ans, trois domaines principaux sont mentionnés : l'éducation, la profession et les relations amicales et familiales (Anderman, Hicks, & Maehr, 1994 ; Beal & Crockett, 2010 ; Cameron, 1999 ; Cook *et al.*, 1996 ; Kerpelman & Pittman, 2001 ; Knox *et al.*, 2000 ; Oyserman & Fryberg, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Symonds, 2011).

De manière complémentaire, des recherches ont révélé d'autres domaines dans les réponses des jeunes qui ne peuvent être exclus, tels que les loisirs, des activités physiques, les possessions matérielles ou encore le style de vie. Leurs réponses peuvent être par exemple : « avoir du succès, être riche, avoir des copains, etc. » (Knox *et al.*, 2000 ; Unemori *et al.*, 2004). Beal et Crockett (2010) ont mené une étude longitudinale aux Etats-Unis sur huit années, auprès de 315 jeunes âgés de 12 à 15 ans. Ils montrent que les activités extrascolaires (les loisirs) sont essentielles car elles ont un effet indirect et médiateur sur les attentes des jeunes par rapport à leur avenir professionnel et à leur réussite scolaire.

Par ailleurs, l'étude de Cook *et al.* (1996) a été réalisée auprès de 255 garçons afro-américains âgés de 7 à 16 ans. C'est la seule étude, à notre connaissance, réalisée auprès d'une population aussi jeune. Ils questionnent les garçons sur le domaine professionnel (métier qu'ils souhaitent exercer) et montrent que les jeunes de sept et huit ans ont des aspirations stéréotypées classiques (« devenir pompier, athlète ou policier ») qui baissent jusqu'à 13/14 ans. Entre 11 et 12 ans, les garçons enquêtés aspirent davantage à devenir « avocat » ou « médecin », puis ces espoirs baissent jusqu'à 13/14 ans. Ils concluent que les visions des jeunes sont liées à leur environnement proche, les auteurs étant surpris de l'importance de la « reproduction sociale » (au sens de Bourdieu et Passeron en 1964) au sein des réponses des enfants.

Pour les sois à éviter, les réponses des jeunes sont souvent plus extrêmes (« éviter d'être un criminel, éviter d'être un diable ») et plus générales (« style de vie décevant »), comparées à celles des personnes plus âgées (Cross & Markus, 1991 ; Knox *et al.*, 2000). Selon Nurmi (1989), les adolescents entre 11 et 19 ans (en 1989) ont aussi des inquiétudes fortes dans les domaines de la profession (chômage), de la mort (des parents notamment), de l'éducation et des événements –sociaux et écologiques- dangereux (peur du nucléaire).

Comme les enfants, les adultes mentionnent différents domaines. Celui de la profession émerge au cours de l'adolescence, persiste jusqu'à 30-40 ans environ puis devient moins central : les femmes de plus de trente ans décrivent peu de sois espérés en rapport avec les aspects matériels tels que la richesse (Shepard & Marshall, 1999).

Au fur et à mesure de l'avancée en âge, les domaines se centrent davantage sur celui de la santé (par exemple, des références à la maladie) de la famille et du physique, qui émergent vers 40-50 ans et restent permanents ensuite (Alaphilippe *et al.*, 2001 ; Anthis, 2006 ; Cotrell & Hooker, 2005 ; Cross & Markus, 1991 ; Frazier *et al.*, 2000). Les domaines

tels que les loisirs, les relations interpersonnelles ou les possessions matérielles peuvent apparaître à certains moments (Ryff, 1991) mais ils ne peuvent pas être considérés comme centraux car ils disparaissent avec l'avancée en âge.

Le domaine de la famille demeure présent tout au long de la vie (Anthis, 2006 ; Cross & Markus, 1991 ; Frazier & Hooker, 2006 ; Frazier *et al.*, 2000 ; Hooker, Fiese, Jenkins, Morfei, & Schwagler, 1996 ; Hoppmann, *et al.*, 2007 ; Kerpelman *et al.*, 2002 ; Lobenstine *et al.*, 2001 ; Oyserman *et al.*, 2011 ; Pizzolato, 2006). Cependant, il paraît moins essentiel chez les personnes de 25 à 40 ans environ. « La famille » recouvre des aspects variés selon les recherches : « créer une famille, devenir parent, être marié, devenir grands-parents »... Certaines recherches se sont d'ailleurs spécialisées sur un aspect spécifique lié à la famille. Par exemple, des chercheurs ont évalué les sois possibles dans le domaine de la parentalité et ont examiné leurs effets sur les comportements des parents envers leur enfant, leurs inquiétudes (Hooker *et al.*, 1996 ; Morfei, Hooker, Fiese, & Cordeiro, 2001) ou encore sur les liens d'attachement (Meek, 2007).

Comme pour les plus jeunes, les domaines des sois à éviter sont nombreux chez les adultes (Shepard & Marshall, 1999) mais ces sois négatifs sont généralement moins élaborés que les sois positifs (Cross & Markus, 1991).

Au fur et à mesure de l'avancée en âge, le domaine de la santé devient de plus en plus précis, avec des références à la maladie et la dépendance (Anthis, 2006), aussi bien pour les sois espérés que les sois à éviter. Ce phénomène pourrait s'expliquer soit parce que les adultes se détacheraient des informations moins centrales de leur vie et se centreraient sur des domaines précis et pertinents (Cross & Markus, 1991), soit parce que les termes employés sont d'autant plus concrets que le futur est proche (Hoyle & Sherrill, 2006). D'autres chercheurs suggèrent que le fait de se centrer sur un domaine précis est aussi le signe d'un ajustement psychologique difficile (Cross & Markus, 1991 ; Frazier & Hooker, 2006).

### ***4.3 Conclusion sur les aspects développementaux***

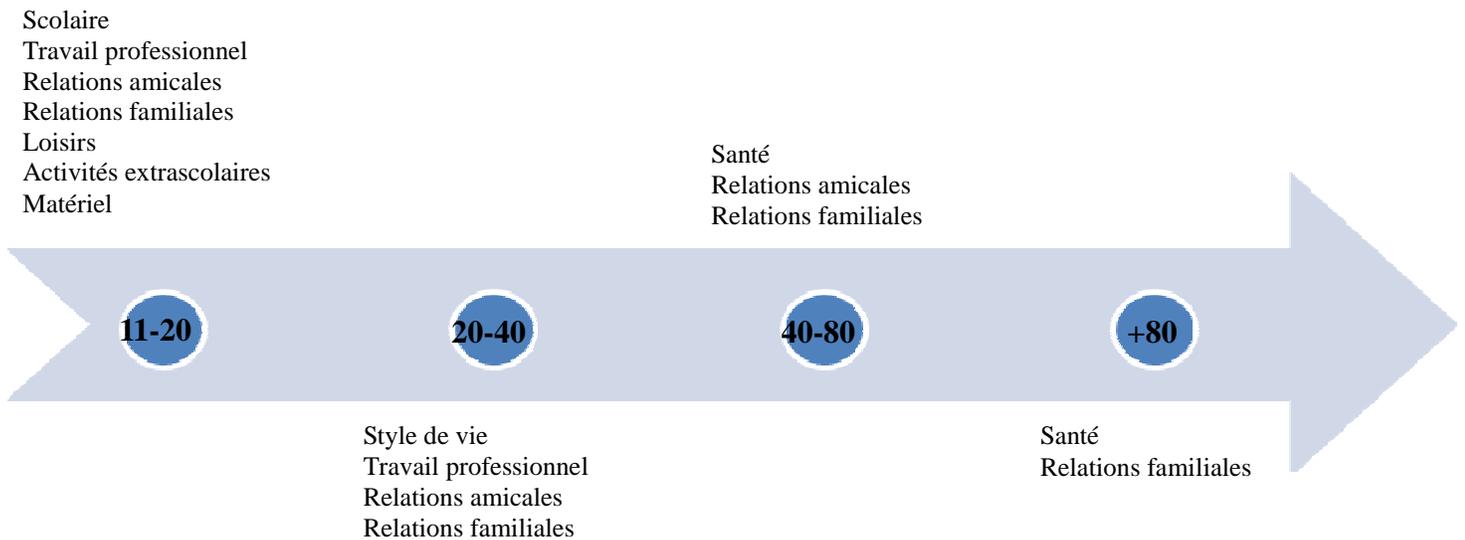
Les recherches citées précédemment ont permis de montrer que, de manière générale, le nombre de sois espérés est supérieur à celui des sois à éviter, quel que soit l'âge des sujets. De plus, il en ressort que le nombre de sois possibles baisse au fur et à mesure du développement.

En outre, la plupart des recherches ont montré que la centration sur un domaine précis

a des effets importants sur le comportement en lien avec ce domaine plutôt que sur un comportement qui n'a pas de lien. Ces résultats des recherches enrichissent nos connaissances sur la manière dont les sois possibles se développent. Certains domaines émergent en fonction des âges de vie puis disparaissent (éducation, profession, santé, etc.) alors que d'autres (le domaine de la famille notamment) demeurent constants selon les âges des personnes (figure 1.2).

C'est d'ailleurs ce qui a amené Anthis (2006) à proposer que les recherches futures s'intéressent à l'émergence des domaines et leur disparition selon les âges des personnes car les sois possibles sont sensibles aux transitions de vie. C'est dans cette optique qu'on s'intéresse, dans cette recherche, à l'émergence et au développement des sois possibles chez les jeunes enfants.

**Figure 1.2 Synthèse des différentes études scientifiques sur le développement des domaines des sois espérés au cours de la vie**



## **5 Problématique et hypothèses générales**

Les recherches sur les sois possibles sont relativement nombreuses mais un nombre restreint a été réalisé auprès des jeunes enfants, la plupart ayant été effectuées auprès d'adolescents et de jeunes adultes. L'équipe qui travaille majoritairement auprès des adolescents et des préadolescents (en général, vers 12-14 ans pour les plus jeunes) est celle d'Oyserman. A notre connaissance, seules six recherches évaluant les domaines des sois possibles ont été menées auprès d'enfants plus jeunes, citées ci après :

- Aloise-Young *et al.* (2001) chez des jeunes de 11 à 15 ans
- Anderman *et al.* (1999) chez des jeunes de 11 à 13 ans
- Oyserman et Destin (2009) chez des jeunes de 11 à 13 ans
- Shepard et Marshall (1999) chez des jeunes de 11 à 13 ans
- Day *et al.* (1994) chez des jeunes de 8 à 11 ans
- Cook *et al.* (1996) chez des jeunes de 7 à 16 ans

Le faible nombre d'études consacrées aux enfants âgés de moins de 11-14 ans interroge. De notre point de vue, deux éléments de réponse à cette question peuvent être avancés. D'abord, au niveau théorique, concevoir et imaginer un soi possible peut être complexe pour les jeunes car cela mobilise différentes compétences cognitives encore en développement. En effet, générer un soi possible demande de faire la synthèse de soi et de ses expériences présentes et passées pour se projeter dans le futur (Markus & Nurius, 1986). Il faut donc concevoir le soi, c'est-à-dire avoir une conscience de soi, mais aussi disposer de compétences cognitives suffisamment élaborées pour construire une représentation stable du temps (entre le présent, le passé et le futur). Par voie de conséquence, cela suppose de d'établir des liens de causalités et de conséquences (les expériences passées précèdent les événements présents et tous deux influencent les possibilités futures).

Ensuite, l'adolescence est une période particulière du développement de la personne, au cours de laquelle la construction identitaire est centrale. Elle est principalement caractérisée par la « *réorganisation du soi* » (L'Ecuyer, 1994, p.165). Bien que très variable selon les personnes et les contextes, cette réorganisation génère des sentiments de confiance en soi et des processus de structuration et de confusion du soi, sous-tendus par un sentiment de cohérence interne et de permanence de soi (Erikson, 1972/2011). L'engagement de l'adolescent dans des choix, notamment d'orientation scolaire et/ou professionnelle,

s'accompagne d'une coordination de la « *compréhension (...) des sentiments, des intentions et des pensées d'autrui avec les siennes propres* » (Mallet, 2003b, p.119). En ce sens, aider les adolescents à imaginer un soi futur, à élaborer des liens dans le temps et à envisager des comportements appropriés pour répondre à cette vision de soi future semble tout à fait pertinent. C'est l'objectif premier des recherches réalisées sur les sois possibles et qui sont citées précédemment.

Or, les constructions de la temporalité, mais aussi du soi ne se développent pas à l'adolescence, mais bien au cours de l'enfance. Les travaux de Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) montrent que vers cinq et six ans, les enfants sont capables de coordonner les événements dans un temps court (journee, semaine). Vers huit et neuf ans, ils sont en mesure de se projeter dans le temps et leur extension temporelle est plus large, mais les grandes périodes historiques sont envisageables plus tardivement (vers 12-16 ans). C'est également ce que confirment les travaux de Day *et al.* (1994) qui montrent que dès huit ans, les enfants distinguent la distance temporelle à court terme (« être un bon élève ») de celle à long terme (« devenir un docteur »). Pour Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987), « *la connaissance du temps apparaît très établie vers 10 ans* » (*ibid.*, p.52) mais elle commence aux alentours de cinq/six ans et se précise vers huit ans. De même, De Coster et Labelle (2006) montrent que les enfants de huit à dix ans conçoivent le temps et les durées de façon homogène, en distinguant les éléments objectifs (par exemple, une journée dure 24 heures) des éléments subjectifs (par exemple, certaines heures sont perçues comme plus ou moins longues que d'autres).

En outre, les chercheurs ont montré qu'entre sept et neuf ans, les enfants sont en mesure d'établir des liens entre les événements de leur vie, les incidences et les susceptibilités qu'ils impliquent pour le futur. Ces travaux concernent les expériences de Piaget et Inhelder (1959) mais aussi de Thommen (1992, 2001) ou encore de Thommen et Rimbart (2005), sur le développement de la causalité, l'intentionnalité ou encore la coordination et la permanence: « *construire une permanence de l'objet, c'est construire une certaine prévisibilité* » (Thommen, 1992, p.36). Autour de douze ans, les enfants envisagent les possibles et peuvent raisonner sur ces possibles (Piaget & Inhelder, 1959).

De plus, les travaux princeps de Harter (1982, 1998, 1999) montrent que l'estime de soi se développe dès l'âge de huit ans (*cf.* chapitre 2). A cet âge, les enfants sont en mesure d'avoir une connaissance de soi distincte de celle d'autrui et de prendre en considération les

évaluations d'autrui dans les évaluations de soi (Aboud & Ruble, 1987).

Selon L'Ecuyer (1990, 1994), entre cinq et dix ans, l'enfant est dans une phase de structuration du soi : il peut considérer différents domaines de perceptions de soi (les possessions, les rôles, les activités, etc.) et faire varier le degré d'importance de ces domaines. Cela suppose donc de la part de l'enfant de focaliser son attention sur des caractéristiques qu'il considère comme centrales, de les hiérarchiser et de pondérer son jugement (Harter, 1982 ; Thommen, 2001). Or, Manzi et collaborateurs (2010) postulent que les sois possibles créent un changement dans l'identité des personnes car ils supposent « l'incorporation » de nouveaux éléments dans le soi pour « modifier sa structure ». La terminologie employée est volontairement celle de Piaget (1977), car Manzi et ses collaborateurs (2010) envisagent les processus d'assimilation et d'accommodation comme nécessaires à la formation d'un soi possible. Ainsi considérés, les sois possibles feraient partie intégrante de la structuration du soi, telle qu'elle est étudiée par L'Ecuyer (1978), et pourraient être auto-évalués dès l'âge de huit ans.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les enfants de huit ans peuvent élaborer des réponses sur les sois possibles est ici soutenue. L'objectif de cette étude n'est pas d'aider les jeunes à construire des sois possibles en lien avec le comportement à travers un programme d'entraînement aux sois possibles (Day *et al.*, 1994, Shepard & Marshall, 1999), ni d'étudier les effets des sois possibles sur les comportements (Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Anderman *et al.*, 1999 ; Cook *et al.*, 1996 ; Destin & Oyserman, 2009), mais plutôt de comprendre comment le futur ou l'avenir à court terme est envisagé par les enfants et comment il se développe entre huit et dix ans, pour améliorer nos connaissances sur la construction identitaire. Conçue dans une perspective développementaliste et ontogénétique, cette étude est à visée exploratoire.

Construire une méthodologie d'évaluation des sois possibles auprès des enfants, qui plus est français, est nécessaire. Un questionnaire fermé plutôt que des questions ouvertes a été privilégié pour éviter de mettre les enfants en difficulté lors d'une situation de rédaction écrite (Berthier, 1996/2006). Par ailleurs, la méthodologie respecte les caractéristiques inhérentes aux sois possibles (mesurer une représentation de soi dans le futur, considérer la valence des items et de permettre à la personne d'estimer l'importance ou non des données sur soi). De plus, comme nous l'avons indiqué précédemment, les auteurs n'étudient pas la temporalité de façon homogène. Ainsi, conformément à la définition des sois possibles

soutenue dans cette thèse, la temporalité à court terme est étudiée (un an) et les termes choisis sont vagues (« dans le futur »). Pour finir, à notre connaissance, parmi toutes les études réalisées chez les adolescents, aucune n'a adopté une méthodologie de suivi de cohorte, ce qui constitue un biais important dans nos connaissances sur le développement des sois possibles. C'est pourquoi, cette recherche se situe dans une perspective longitudinale.

Dès lors, une première partie de ce chapitre sera consacrée à l'élaboration d'une **première version d'un questionnaire** évaluant les sois possibles auprès de jeunes enfants. Une pré-enquête par questions ouvertes permet d'élaborer la première version du questionnaire qui a été testée auprès d'élèves de cycle 3 afin de vérifier ses principales qualités psychométriques (fidélité temporelle, validité convergente, validité inter-items). On accordera une attention particulière à l'évolution des **items rattachés au domaine scolaire**. Une seconde partie étudiera le **développement du nombre** des sois possibles auprès d'enfants de huit à dix ans, suivis longitudinalement sur trois années.

Les résultats des recherches sont relativement homogènes quant à l'évolution du nombre de sois possibles. En effet, Anthis (2006), Cross et Markus (1991) ont montré que le nombre de sois possibles baisse de l'adolescence au vieillissement. Par ailleurs, il semble que le nombre de sois espérés soit supérieur au nombre de sois à éviter (Cross & Markus, 1991 ; Knox *et al.*, 2000 ; Hamman *et al.*, 2010 ; Robinson *et al.*, 2003 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Yowell, 2002). Ainsi, **les deux hypothèses principales** de cette étude sont 1) que le nombre de sois possibles diminue au cours du développement des enfants et 2) que le nombre de sois espérés est supérieur à celui des sois à éviter quel que soit l'âge des enfants.

## **6 Elaboration d'une première version du questionnaire des sois possibles (QSP)**

Afin d'élaborer un outil d'évaluation des sois possibles, une pré-enquête par questions ouvertes a été réalisée. Les domaines ou les thèmes abordés par les enfants lorsqu'ils s'imaginent dans le futur sont alors recensés par des analyses inter-juges.

Les résultats des analyses inter-juges ont conduit à l'élaboration d'un questionnaire des sois possibles (QSP) dans un format fermé. Les premières analyses de validation partielle (fidélité temporelle, validité convergente et validité inter-items) sont alors étudiées.

### ***6.1 Pré-enquête par questions ouvertes***

#### ***6.1.1 Participants et procédure de passation***

67 enfants au total ont été rencontrés, tous scolarisés en Vendée. Ils sont répartis de la façon suivante : 26 élèves en CE2, 21 élèves en CM1, 20 élèves en CM2. La population est constituée de 52.2 % de filles et 47.8 % de garçons. L'âge réel moyen des enfants est de 9 ans et 4 mois.

Les élèves sont d'abord rencontrés pour leur exposer la recherche et leur donner des autorisations parentales, puis, quelques jours plus tard, pour leur proposer le questionnaire des sois possibles (format ouvert). La présentation du travail de recherche a permis d'insister sur la différence entre le travail scolaire et celui attendu dans cette enquête, pour tenter de neutraliser l'effet d'autorité : *« ce n'est pas un exercice comme à l'école, il n'y aura pas de réponses justes ou fausses, je veux juste avoir votre avis, et savoir ce que vous pensez »*. Cette même phrase a été prononcée pour tous les élèves.

#### ***6.1.2 Conception des questions ouvertes***

Comme nous l'avons précisé précédemment, et conformément à la définition théorique adoptée dans ce travail, les sois possibles se définissent comme les sois espérés (espoirs) et les sois à éviter (peurs) des enfants, dans leur avenir à court terme.

Afin de les évaluer, des questions ouvertes sont posées et s'inspirent des principaux travaux effectués sur ces deux dimensions auprès des adolescents et des préadolescents (Oyserman & Markus, 1990b ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004 ; Shepard & Marshall, 1999). Ce

type de format permet une description personnelle de soi et favorise le sentiment de liberté dans les réponses (Cross & Markus, 1991).

Les travaux d'Aloise-Young *et al.* (2001) ont inspiré l'exemple créé dans ce questionnaire, conçu de manière à éviter la contamination des réponses (l'exemple choisi est éloigné de leur situation d'élève et de celle de leurs parents) : « *Qui seras-tu dans un an ? Chacun de nous a des envies de ce qu'il espère être dans le futur. Imagine ce que tu seras ou ce que tu aimerais être dans un an. Dans le tableau, écris tes envies. Ensuite, écris ce que tu comptes faire pour que cela arrive. Par-exemple, un athlète espère qu'il va gagner la médaille d'or aux J.O qui se déroulent dans un an, donc il va faire beaucoup de sport. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seul ton avis nous intéresse. Tu es libre d'écrire ce que tu penses* ».

La même consigne a été présentée pour les sois à éviter, en modifiant bien évidemment les termes positifs, espoirs etc., par leur contraire : « *Nous avons tous imaginé ce que nous ne voulons pas être, ce que nous voulons éviter de devenir. Ecris ce que tu veux éviter d'être dans un an, en février. Ensuite, écris ce que tu comptes faire pour que cela arrive. Par exemple, un président de la république va éviter de se tromper dans son discours devant des journalistes pour son élection qui se déroule un an plus tard, donc il va répéter plusieurs fois son discours pour ne pas se tromper. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seul ton avis nous intéresse. Tu es libre d'écrire ce que tu penses* ».

Les enfants répondent à ces questions par écrit. Un tableau (présenté ci-dessous), contenant quatre lignes de réponses, comme le proposent Oyserman et Markus (1990b), leur est proposé. Les sujets sont d'abord interrogés sur leurs espoirs car il semble que l'écriture des peurs avant celle des espoirs crée une confusion chez les participants (Dunkel *et al.*, 2006).

Dans un an, j'aimerais être	Qu'est-ce que je <u>vais faire</u> pour réaliser ce que j'espère être.
...	
...	

L'avis des élèves a été recueilli en les sollicitant régulièrement après chaque question, pour savoir s'ils avaient bien compris les attentes de l'expérimentateur (au niveau des termes,

des consignes et des questions).

Les questions sur les « stratégies comportementales » (deuxième colonne du tableau « ce que je vais faire ») ne sont pas utilisées comme un moyen d'obtenir un changement de comportement en engageant les élèves dans la réalisation de leurs sois possibles, comme c'est le cas dans plusieurs études (Hooker *et al.*, 1996 ; Oyserman, 2007, 2008). Elles sont plutôt considérées ici comme une manière de centrer les élèves sur des réponses plausibles et d'éviter d'éventuelles extravagances dans leurs réponses, qui ne répondent pas à l'objet d'étude (du type : « *j'aimerais être une colombe qui apporte la paix sur terre* »). Cette réponse est un exemple d'une élève qui, suite à la question sur les stratégies, a été barrée.

### ***6.1.3 Procédure d'analyse des réponses des enfants et indices inter-juges***

Les réponses des enfants sont analysées par trois juges différents, étudiants en sciences humaines (deux en doctorat de psychologie et un en doctorat de lettres). L'analyse des productions des enfants a été divisée (procédure de « *split-half* ») : le premier juge a réalisé l'analyse auprès de l'ensemble de l'échantillon (67 enfants), le second juge a analysé les productions de 33 élèves et le dernier juge, celles de 34 participants.

Les juges ont d'abord recensé l'ensemble des réponses des élèves (total de 148 productions d'enfants). Pour chaque production, les juges avaient pour consigne d'assembler ou de regrouper les réponses qui « vont bien ensemble ». Ainsi, chaque juge avait à sa disposition des feuilles et des crayons de couleur pour assembler les réponses qu'il estimait cohérentes entre elles. On leur demandait ensuite de comptabiliser les réponses redondantes et d'établir des fréquences d'apparition des productions.

Les coefficients de fiabilité inter-juges ont été calculés à partir de la statistique du Kappa de Cohen car ils permettent de croiser les analyses de deux juges et de « *mesurer la qualité de la concordance entre deux évaluations* » (Blum *et al.*, 1995, p.442). Les résultats montrent que généralement, les trois juges s'accordent sur les catégorisations de la plupart des domaines des sois espérés et des sois à éviter. Pour les deux dimensions des sois possibles, les coefficients de cohérence des évaluateurs sont très satisfaisants :

- Coefficients de cohérence pour les sois espérés :  $k = .96, p < .001$
- Coefficients de cohérence pour les sois à éviter :  $k = .90, p < .001$

De plus, la validité des accords inter-juges a été calculée à partir du « W de Kendall » (Regnier & Gras, 2005). Les résultats sont eux aussi tout à fait satisfaisants :

- Coefficient de validité entre le premier juge et le second juge :  $\tau = .93, p < .001$
- Coefficient de validité entre le premier juge et le troisième juge :  $\tau = .91, p < .001$
- Coefficient de validité entre le second juge et le troisième juge :  $\tau = .93, p < .001$

#### ***6.1.4 Analyse des réponses de la pré-enquête par questions ouvertes***

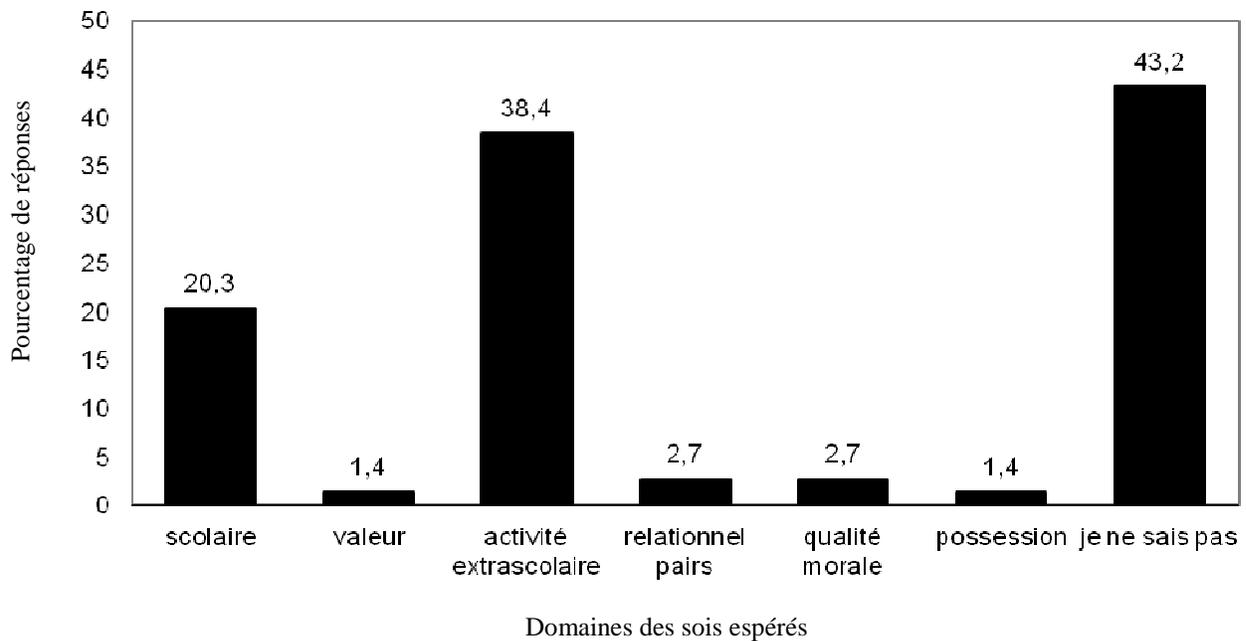
Les résultats des juges indiquent que sept domaines pour les sois espérés et six domaines pour les sois à éviter peuvent être recensés. Parmi ces réponses, la phrase « je ne sais pas » a été comptabilisée en tant que domaine, compte tenu de sa fréquence.

La figure 1.3 présente les sept domaines des sois espérés recensés et leur fréquence :

1. scolaire (*avoir de bonnes notes, être dans la classe supérieure*)
2. valeurs écologiques (*protéger la nature*)
3. activité extrascolaire (*faire un sport, continuer le sport*)
4. relationnel pairs (*être avec plus d'amis, revoir mes copains*)
5. qualité morale (*être sage, gentil*)
6. possession (*avoir un animal*)
7. je ne sais pas

La figure 1.3 permet de distinguer trois catégories considérées comme centrales en termes de fréquence élevée (le domaine scolaire, les activités extrascolaires et les réponses « je ne sais pas »).

Figure 1.3 Pourcentage de réponses des enfants selon le domaine de projection des sois espérés (N = 67)



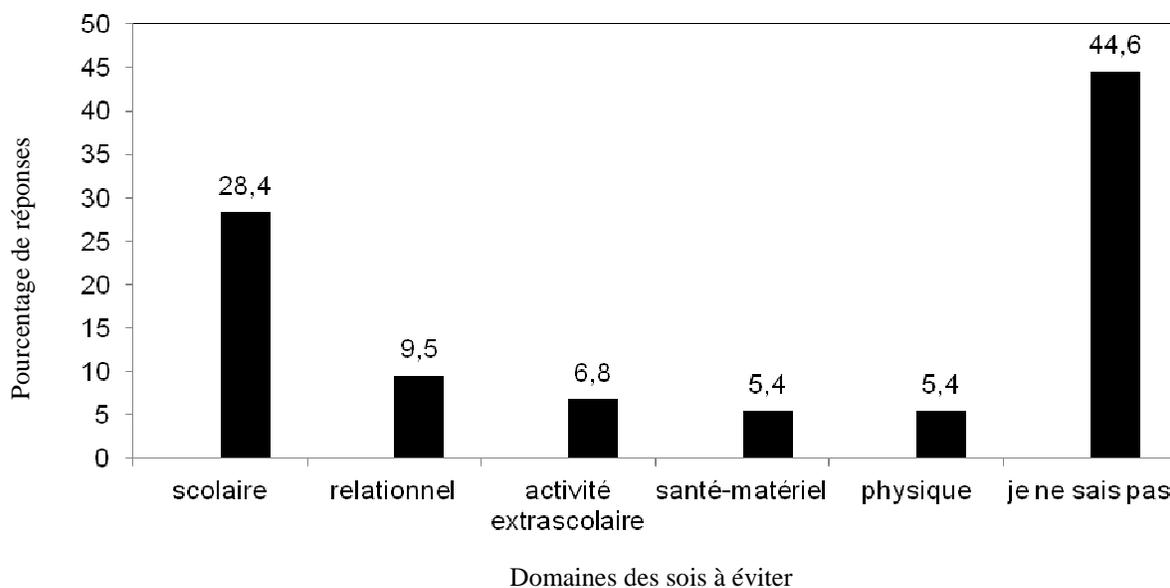
En guise d'exemple, la réponse « *aller [dans la classe supérieure]* » a été catégorisée comme faisant partie du domaine « scolaire », pour l'ensemble des codeurs, et correspond à onze réponses d'élèves sur 42 réponses mentionnées (c'est-à-dire à 26% des réponses pour les sois espérés).

En revanche, la réponse « sage » provoque des désaccords entre les juges. Pour un premier codeur, cette réponse fait partie du domaine « scolaire ». Pour les deux autres, cette réponse se rapporte à un domaine particulier (nommé dans la figure 1.3 « qualité morale »). Dans ce cas, la classification effectuée par la majorité des juges a été privilégiée.

En ce qui concerne les sois à éviter, six domaines sont recensés par les juges et sont nommés. Les pourcentages de réponses sont présentés dans la figure 1.4 :

1. scolaire (*éviter de redoubler, d'être collé, avoir de mauvaises notes*)
2. relationnel familial et pairs (*méchant avec mes copains, me battre avec mon frère, seul*)
3. activité extrascolaire (*faire un sport, être championne en sport*)
4. santé-matériel (*être malade, alcoolique, pauvre*)
5. physique corporel et tempérament (*grand, bête*)
6. je ne sais pas

Figure 1.4 Pourcentage de réponses des enfants selon le domaine de projection des sois à éviter (N = 67)



La figure 1.4 permet de distinguer deux catégories considérées comme centrales, si l'on s'en tient aux fréquences de réponses : le domaine scolaire et les réponses « je ne sais pas ». Les pourcentages montrent une différence nette entre ces deux catégories, mais au sein des catégories « moins centrales », le domaine nommé « relationnel familial et pairs » présente un pourcentage plus élevé (9.46%) que les autres catégories.

L'analyse du nombre de réponses montre, en ce qui concerne les sois espérés, qu'il est compris entre 0 et 2 ( $X = 1.36$  ;  $ET = 0.7$ ). Le test de comparaison de moyennes pour des échantillons indépendants montre que les élèves de CM2 produisent plus de sois espérés ( $X = 1.15$ ) que ceux de CE2 ( $X = 0.5$ ), de manière significative ( $t(2,44) = 3.6$ ,  $p < .05$ ). Mais la différence entre le nombre de sois espérés des élèves de CM1 et celui des élèves de CM2 n'est pas significative ( $p > .05$ ). Par ailleurs, lorsque l'on supprime le domaine « je ne sais pas » du nombre total de sois espérés, on observe que la moyenne est de 0.8 ( $ET = 0.8$ ). L'absence de réponse présente des différences inter-niveaux scolaires significatives ( $X^2(1,67) = 10.1$ ,  $p < .05$ ), ce qui suggère que les élèves de CE2 répondent plus difficilement comparés aux élèves de CM1, eux-mêmes comparés aux élèves de CM2.

L'analyse du nombre de réponses pour les sois à éviter indique qu'il est compris entre 0 et 2 ( $X = .16$  ;  $ET = 0.12$ ). Le test de comparaison de moyennes pour des échantillons indépendants ne présente pas de différences entre la moyenne des nombres de sois à éviter du

CE2 au CM2, ce qui suggère qu'en général, les élèves de CE2 indiquent autant de sois à éviter que les autres élèves.

Dès lors, des comparaisons sont effectuées entre le nombre de réponses « je ne sais pas » et le nombre total de réponses. Les résultats du Khi Deux montrent que le pourcentage de réponses des élèves de CE2 est significativement plus élevé pour les réponses « je ne sais pas » que pour les autres réponses ( $X^2(1,26) = 22.2, p < .001$ ). Au contraire, le pourcentage de réponses des élèves de CM1 est significativement plus élevé pour les autres réponses que les réponses « je ne sais pas » ( $X^2(1,21) = 17.2, p < .001$ ). Finalement, le test du Khi Deux ne permet pas de différencier les réponses « je ne sais pas » des autres réponses pour les élèves de CM2.

En définitive, les comparaisons entre les nombres totaux des sois espérés et ceux des sois à éviter ne varient pas en fonction du niveau scolaire ( $p > .05$ ).

### ***6.1.5 Conclusion de la pré-enquête***

Différents domaines apparaissent dans les réponses aux sois possibles des élèves de cycle 3, six pour les sois espérés (scolaire, relationnel, activités extrascolaires et sportives, qualité et tempérament, possessions, valeurs écologiques) et cinq pour les sois à éviter (scolaire, relationnel, activités extrascolaires et sportives, santé-matériel, physique). Les coefficients des analyses de fiabilité inter-juges sont bons pour les sois espérés et les sois à éviter, au regard des résultats du Kappa de Cohen et du W de Kendhall.

Ces domaines généraux sont relativement proches de ceux identifiés par Oyserman et Markus auprès des adolescents (1990b). D'ailleurs, ils sont aussi proches de ceux repérés par L'Ecuyer (1978) quand il interroge les enfants sur leur concept de soi, certains items étant mot pour mot les descriptions des enfants pour leur futur « intelligent, grand, fort en sport, le plus fort en sport ».

Les analyses des nombres de sois possibles montrent que ceux relatifs aux de sois espérés augmentent avec l'avancée en âge et les nombres des sois à éviter ne présentent aucune différence significative entre les niveaux scolaires. De plus, aucune différence significative n'apparaît aux trois niveaux scolaires entre le nombre de sois espérés et de sois à éviter. Pour finir, les analyses inter et intra-niveaux scolaires montrent que, indépendamment de la dimension étudiée, les élèves de CE2 produisent plus de réponses « je ne sais pas » comparé au nombre total de réponses, alors que la tendance s'inverse chez les élèves de CM1. Ce nombre est également plus faible au CM2 qu'aux autres niveaux scolaires. Cela signifie

qu'au fur et à mesure de l'avancée en âge, les nombres des réponses s'équilibrent avec les nombres des réponses « je ne sais pas » : les élèves sont de plus en plus en mesure de répondre aux questions sur les sois possibles.

Ainsi, les sois espérés sont produits plus facilement et en plus grande quantité que les sois à éviter, ces derniers évoluant très progressivement au cours de l'avancée en âge chez les enfants.

L'ensemble de ces résultats et en particulier la fréquence des réponses « je ne sais pas » conduisent à revoir le format initial de questionnement. En effet, le format par questions ouvertes ne semble guère adapté aux élèves de ces âges, car il sollicite très probablement des capacités cognitives et langagières de haut niveau et conduit à mettre les enfants en difficulté (Berthier, 1996/2006). L'élaboration d'un questionnaire comportant diverses questions fermées semble alors nécessaire. La partie suivante présente un questionnaire qui a été construit à partir des réponses des enfants aux questions ouvertes et des analyses interjuges. Des analyses psychométriques sont calculées, notamment la fidélité temporelle, la validité convergente et la validité inter-items pour ce qui a trait au domaine scolaire, tel qu'il a été identifié par les juges.

## ***6.2 Elaboration d'une première version du Questionnaire des Sois Possibles*** ***(QSP)***

Les réponses des enfants à la pré-enquête par questions ouvertes et les résultats des analyses inter-juges ont conduit à élaborer un questionnaire comportant plusieurs items. Cet outil est soumis aux enfants lors d'une phase expérimentale afin d'établir ses premières qualités métriques.

Les indices de validation partielle sont calculés et permettent de vérifier la fidélité temporelle, la validité convergente et d'attester ou non la catégorisation faite par les juges. Dans ce dernier cas, les items relatifs au domaine scolaire, tel qu'il a été identifié au départ par les juges, font l'objet d'une attention particulière. En effet, en plus de l'étude de la validité convergente et de la fidélité temporelle, l'objectif est de déterminer si les enfants répondent de la même manière aux items relatifs à la scolarité (validité inter-items). Ainsi, ces analyses permettront d'aboutir au calcul d'un score de sois possibles scolaires.

### **6.2.1 Participants**

Au total, 288 élèves de cycle 3 sont rencontrés, entre janvier et février, par sept expérimentatrices<sup>4</sup>.

L'échantillon est composé de 33 élèves de CE2, 111 élèves de CM1 et 140 élèves de CM2. Il est représenté par 48% de filles et 52% de garçons. La moyenne d'âge réel des élèves de CE2 est de huit ans et six mois ( $ET = 4$  mois), celle des CM1 est de neuf ans et six mois ( $ET = 6$  mois) et celle des élèves de CM2 est de dix ans et sept mois ( $ET = 6$  mois).

Les élèves sont répartis dans 26 classes situées dans différentes régions de France (Charente-Maritime, Loire-Atlantique, Vendée, Finistère, Maine et Loire et Morbihan). Un tiers des enfants provient d'un milieu rural, les deux autres tiers, d'un milieu urbain. Ne sont pas comptabilisés dans cet échantillon neuf élèves absents à l'une des deux passations.

### **6.2.2 Procédure de passation**

Au total, approximativement 10% des classes contactées ont accepté de participer à l'étude. Après avoir recueilli le consentement éclairé des enseignants, des directeurs et des inspecteurs de l'éducation nationale, les sept expérimentatrices ont rencontré les enfants en situation collective, à quatre reprises, et ont reçu, pour cela, une formation à la passation des questionnaires, avec pour support un protocole de passation (*cf.* annexe p.238).

La première rencontre a lieu fin janvier et permet aux expérimentatrices de se présenter aux élèves, de présenter le cadre de l'étude et de leur fournir des autorisations parentales.

Une seconde rencontre a lieu début février et permet de recueillir les autorisations parentales valides et de soumettre le questionnaire des sois possibles aux enfants.

Une troisième rencontre avec les enfants est provoquée à deux semaines d'intervalle (fin février), afin qu'ils renseignent le questionnaire des sois possibles, et nous permet de vérifier la fidélité test-retest.

Une quatrième rencontre a lieu dans le courant du mois de juin afin de restituer les résultats à l'ensemble des protagonistes (enseignants et enfants).

---

<sup>4</sup> Merci à Muriel Greffier, Aurore Prével, Fanny Giraudet, Bénédicte Forgeau, Wendy Loyer, Caroline Gilbert et Vénitia Guyot, étudiantes en Master 1, sans qui ce travail n'aurait pu être réalisé.

### **6.2.3 Outil : conception du questionnaire**

Comme il a été mentionné précédemment, des items ont été construits à partir des réponses des enfants lors de la pré-enquête précédente et des analyses inter-juges.

Au total, 48 items, 24 items évaluant les sois espérés et 24 pour les sois à éviter, ont été conçus (présentation du questionnaire en annexe, p.234). Les 48 items sont répartis en huit domaines (des items sont proposés en exemple, ci-dessous), recensés par rapport aux analyses inter-juges :

- 1) **Scolaire** (« j'aimerais avoir de bonnes notes » / « j'aimerais éviter d'avoir de mauvaises notes »)
- 2) **Relationnel** (« j'aimerais être avec plus de copains » / « j'aimerais éviter d'être seul / seule »)
- 3) **Activités sportives** (« j'aimerais faire un sport » / « j'aimerais éviter de faire un sport »)
- 4) **Ecologie** (« j'aimerais protéger la nature » / « j'aimerais éviter de jeter des papiers par terre »)
- 5) **Possession -propriété-** (« j'aimerais avoir un animal » / « j'aimerais éviter d'avoir un animal / un autre animal »)
- 6) **Physique -corporelle et attitude-** (« j'aimerais être fort / forte » / « j'aimerais éviter d'être grand / grande »)
- 7) **Qualités -caractère et tempérament-** (« j'aimerais être sage » / « j'aimerais éviter de faire du bruit »)
- 8) **Santé physique et richesse** (« j'aimerais être en bonne santé » / « j'aimerais éviter d'être malade »)

Les items relatifs aux sois espérés et aux sois à éviter sont présentés dans un cahier comportant six pages au total (trois pour les sois espérés et trois pour les sois à éviter). L'ordre de présentation des domaines est contrebalancé au sein de chaque page, mais aussi entre les sois espérés et les sois à éviter.

Les enfants ont pour consigne de choisir 15 items qu'ils désirent particulièrement (relatifs aux sois espérés) et 15 items qu'ils souhaitent particulièrement éviter l'année suivante (relatifs aux sois à éviter.) Pour cela, les enfants entourent une image placée devant chaque item (elles n'ont aucun rapport avec l'item présenté pour éviter d'influer les réponses). Ensuite, on demande aux enfants de classer les items (de 1 à 5) selon leur ordre de préférence,

dans le but de pondérer leur jugement. Dans ce cas, les élèves écrivent un chiffre dans un carré placé à la fin de chaque item. Ce format a été retenu pour éviter les échelles de type Likert qui ne sont pas adaptées à ce questionnaire, la désirabilité sociale étant trop forte.

La consigne proposée aux élèves de huit ans est la suivante : *« Je voudrais savoir ce que tu aimerais être dans un an, en mars 2011. Je te propose de lire ce qu'ont écrit des élèves de CE2 à qui on a demandé la même chose. Tu vas entourer uniquement les images qui correspondent à ce que tu voudrais devenir ou à ce que tu voudrais faire l'année prochaine. Attention, tu ne peux entourer que 5 images au maximum. Ensuite, pour chaque phrase que tu auras choisie, tu écris dans le carré : 1, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en premier ; 2, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en deuxième ; 3, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en troisième ; 4, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en quatrième ; ou 5, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en cinquième. On va faire un essai ensemble ».*

Les items d'exemple ont été choisis en prenant en compte le caractère plausible de l'item mais éloigné de leur situation d'élève (*« J'aimerais manger de la glace », « J'aimerais faire du ménage à la maison », « J'aimerais vivre dans un autre pays », « J'aimerais lire un livre », « J'aimerais faire un joli dessin »*).

Afin d'homogénéiser le nombre d'items entre les sois espérés et les sois à éviter, plusieurs items sont nécessairement été créés. En ce qui concerne les sois espérés, des items relatifs au domaine de la « santé » (*« j'aimerais être en bonne santé », « j'aimerais vivre en bonne santé »*), des possessions (*« j'aimerais avoir un animal »*) et de l'écologie (*« j'aimerais planter des fleurs et des arbres »*) sont proposés. De même, pour ce qui a trait aux sois à éviter, des items sont conçus dans le domaine de « l'écologie » (*« j'aimerais éviter de tuer les animaux », « j'aimerais éviter de jeter des papiers par terre »*), des qualités (*« j'aimerais éviter de faire du bruit »*) et des possessions (*« j'aimerais éviter d'avoir un animal », « j'aimerais éviter d'avoir un nouveau jouet »*).

En ce qui concerne le choix du nombre de sois possibles, 15 sois espérés et 15 sois à éviter sont proposés. Ce nombre est relativement élevé par rapport aux données scientifiques sur le sujet. En effet, en général, les chercheurs demandent aux sujets de sélectionner trois ou quatre items pour les sois espérés et trois items pour les sois à éviter, sur un nombre variable d'items au total (Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Cotrell & Hooker, 2005 ; Kerpelman *et al.*,

2002 ; Oyserman & Markus, 1990b ; Waid & Frazier, 2003). Or, des pré-tests ont été réalisés auprès d'enfants de huit à dix ans et montrent que la consigne a été majoritairement transgressée lorsqu'on leur propose d'effectuer un choix de neuf sois espérés et de neuf sois à éviter. Dès lors, exempt d'études scientifiques ayant usité un questionnaire tel que le notre et auprès de notre classe d'âge, nous avons décidé d'augmenter le nombre de choix possibles à 15 par dimension.

En ce qui concerne le codage des items, chaque réponse obtient une note de 0 ou 1, correspondant au choix (1) ou au non choix (0) des items. Il est ainsi possible de calculer le nombre de sois espérés (maximum 15) et le nombre de sois à éviter (maximum 15). Il est aussi possible de calculer un score relatif à chaque domaine, en suivant la même méthode. Notre analyse se centrera particulièrement sur les items du domaine scolaire, tel qu'il a été identifié par les juges. Dès lors, les sois espérés scolaires et les sois à éviter scolaires ont un score variant de 0 à 3.

#### **6.2.4 Variables de l'étude**

D'un point de vue terminologique, au cours des diverses études composant l'ensemble de cette thèse, les termes de variable dépendantes (VD), de variable indépendantes (VI) et de facteurs liés aux VI (avec leurs modalités) sont utilisés.

Quatre VD sont étudiées. La première est relative aux nombres des sois espérés et la seconde, à ceux des sois à éviter. Elles permettent d'examiner l'importance accordée aux espoirs et aux peurs chez les élèves de cycle 3. La troisième se rapporte au nombre de sois espérés scolaires et la quatrième, au nombre de sois à éviter scolaires. Ces deux dernières permettent de vérifier l'importance accordée à ce domaine au sein des espoirs et des peurs des enfants envers l'avenir, dans le domaine scolaire.

En ce qui concerne les VI, deux éléments sont pris en considération, à savoir, le niveau scolaire de l'élève et le moment de la passation. Ainsi, les facteurs associés à ces VI sont :

Facteur 1 : Niveau scolaire (N3)

n1 : CE2

n2 : CM1

n3 : CM2

Facteur 2 : Moment de la passation (G2)

g1 : Début février

g2 : Fin février

Pour finir, les effets du sexe sont contrôlés. Deux modalités sont associées au facteur de cette variable contrôle (filles/garçons).

### **6.2.5 Présentation des analyses statistiques effectuées**

Des **analyses préliminaires** précèdent la présentation des résultats de l'étude (voir compléments en annexe p.249). Ont été calculés les **indices d'asymétrie** pour les nombres des sois espérés et pour ceux des sois à éviter, les **scores moyens** des sois espérés et des sois à éviter, et les différences selon les niveaux scolaires pour les sois espérés et les sois à éviter. Les tests non paramétriques (**Mann-Whitney** et **Kruskal-Wallis**) sont préférés au regard des indices concernant la distribution (asymétrie, aplatissement). Les effets du sexe sont aussi rapportés. Par ailleurs, les analyses descriptives présentent les **pourcentages** de choix des réponses des élèves à chaque item des sois espérés et des sois à éviter.

Les premières qualités métriques sont vérifiées sur l'ensemble du questionnaire. La **validité convergente** est testée par des **corrélations de Spearman** avec l'estime de soi, mesurée par le SPP (Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987). De plus, la **fidélité temporelle** est vérifié sur le nombre de sois possibles (espérés et à éviter) au moyen de **corrélations de Spearman**, par un test-retest à deux semaines d'intervalle.

Ensuite, l'analyse se centre sur les items relatifs au domaine scolaire, tel qu'il a été identifié par les juges, pour les sois espérés puis les sois à éviter. A cette fin, des analyses de **Khi Deux (McNemar)** permettent de vérifier la permanence des réponses des enfants dans le temps mais aussi d'examiner, indépendamment du temps, les divergences dans les choix des enfants. Autrement dit, ces analyses visent à s'assurer de la **cohérence entre les items** du domaine scolaire, c'est-à-dire la validité inter-items, identifié par les juges. De plus, la **fidélité temporelle** est examinée pour les nombres des sois espérés scolaires et pour les nombres des sois à éviter scolaires par des **corrélations de Spearman**. Enfin, la **validité convergente** est étudiée avec l'estime de soi scolaire, mesurée par le SPP (Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987) par des **corrélations de Spearman**. Ainsi, l'ensemble de ces étapes conduit au calcul d'un score de sois possibles scolaires.

### 6.2.6 Description préliminaire des résultats des analyses descriptives

De manière générale, indépendamment de l'âge, les élèves de cycle 3 sélectionnent en moyenne 12.8 ( $ET = 2.7$ ) sois espérés et 13 sois à éviter ( $ET = 2.6$ ). Le tableau 1.2 montre que les élèves de CM2 ont généralement moins de sois possibles (espérés et à éviter) aux deux moments de passation. Les scores varient de 4 à 15 pour les sois espérés et de 0 à 15 pour les sois à éviter. Les indices d'aplatissement sont très élevés pour les sois espérés (2.1) et pour les sois à éviter (3.2). Ce résultat est également observé en ce qui concerne les indices d'asymétrie (-2 pour les sois espérés et pour les sois à éviter).

**Tableau 1.2 Moyennes et écarts-types des nombres des sois espérés et des sois à éviter en fonction des classes et du moment de la passation**

	Moyennes (écart-types)		Moyennes (écart-types)	
	début février		fin février	
	Nombres des sois espérés	Nombres des sois à éviter	Nombres des sois espérés	Nombres des sois à éviter
CE2 (N=33)	12.8 (2.7)	13.5 (2.9)	13.1 (2.7)	13.6 (2.7)
CM1 (N=111)	13.4 (2.1)	13.2 (2.1)	12.7 (2.6)	12.6 (2.7)
CM2 (N=144)	12.5 (2.8)	12.7 (2.9)	12.4 (3)	12.5 (2.8)

Si l'on examine de près les nombres des sois espérés en fonction des niveaux scolaires au premier moment de la passation, le test de Kruskal-Wallis indique une différence en fonction du niveau scolaire ( $X^2(2) = 4.8, p = .05$ ). Le test de Mann-Whitney n'indique pas de différences entre les nombres des sois espérés en CE2 et ceux en CM1 ni entre les nombres des sois espérés en CM1 et ceux en CM2. En revanche, les résultats montrent que les nombres des sois espérés en CM1 sont significativement différents de ceux en CM2 ( $U = 6751, p = .027$ ). Après vérification de l'effet du sexe, les résultats indiquent une différence significative sur les nombres des sois espérés ( $U = 8837, p = .025$ ). Les scores montrent que les garçons ont moins de sois espérés que les filles.

En ce qui concerne les nombres des sois à éviter, le test de Kruskal-Wallis indique une différence en fonction du niveau scolaire ( $X^2(2) = 6.3, p = .042$ ). Il existe également une différence entre le CE2 et le CM1 ( $U = 1420, p = .042$ ), ainsi qu'entre le CE2 et le CM2 ( $U = 1747, p = .014$ ), mais pas entre le CM1 et le CM2. Après vérification de l'effet du sexe, les

résultats montrent une différence significative entre les filles et les garçons ( $U = 8971$ ,  $p = .045$ ). Comparativement aux garçons, les filles obtiennent un score plus élevé de sois à éviter.

**Tableau 1.3 Pourcentage de choix des élèves de cycle 3 pour chaque item des sois espérés (N=288)**

	Moment de la passation février	
	Début	Fin
Avoir un nouveau jouet	20	15
Planter des fleurs	21	17
Fort	39	36
Honnête	40	48
Avoir plus de copains	41	36
Sage	44	45
Fort en sport	44	36
Faire un sport	48	41
Gentil	49	53
Intelligent	52	60
Etre riche	54	49
Avoir un ordinateur	55	51
Beau	55	54
Avoir un animal	56	48
Bien m'entendre avec ma famille	57	64
Protéger la nature	59	55
Sauver les animaux	62	54
Continuer le sport	66	61
Revoir mes copains	67	62
Etre en bonne santé	67	79
Etre en CM1	68	73
Bon élève	70	71
Vivre en bonne santé	75	78
Avoir de bonnes notes	88	89

En ce qui concerne les items relatifs aux sois espérés, les analyses de fréquences indiquent que certains items sont plus sélectionnés (« avoir de bonnes notes, vivre en bonne santé ») que d'autres (« avoir un nouveau jouet, planter des fleurs »), comme en témoigne le tableau 1.3. Globalement, une dizaine d'items, situés aux extrémités du tableau 1.3, ne changent pas de place dans la manière dont les enfants ordonnent leurs choix, au cours des différents moments de la passation (trois items les moins choisis et sept items les plus choisis), alors que les autres varient davantage.

En ce qui concerne les sois à éviter, là encore, certains items sont davantage sélectionnés (« éviter d'avoir de mauvaises notes, éviter d'être malade, etc. ») que d'autres

(« éviter d’avoir un ordinateur, éviter de faire un sport »), comme en témoigne le tableau 1.4.

Le tableau 1.4 montre également que, pris un à un, la manière dont les enfants ordonnent leurs choix d’items des sois à éviter fluctue entre les deux moments de la passation, mais globalement, les pourcentages des choix diffèrent peu d’un quartile à l’autre, entre les deux moments de la passation.

En résumé, les tableaux 1.3 et 1.4 montre que l’amplitude des pourcentages des choix des élèves est plus élevée pour les sois à éviter (de 5% à 93%) que pour les sois espérés (de 20% à 88%). Comparativement aux sois espérés, une chute drastique de pourcentage de choix des items des sois à éviter est visible entre les cinq items peu choisis par les élèves (« éviter d’avoir un nouveau jouet, éviter d’avoir un ordinateur, éviter de faire un sport, éviter d’avoir un animal, éviter d’être grand ») et les autres.

**Tableau 1.4 Pourcentage de choix des élèves de cycle 3 pour chaque item des sois à éviter (N=288)**

	Moment de la	Moment de la
	passation février	passation février
	Début	Fin
Eviter d’avoir un ordinateur	5	2
Eviter de faire un sport	5	5
Eviter d’avoir un nouveau jouet	6	5
Eviter d’avoir un animal	6	5
Eviter d’être grand	9	8
Eviter de couper les fleurs	38	31
Eviter de me battre	45	50
Eviter de faire du bruit	46	38
Eviter d’arrêter le sport	47	48
Eviter d’être nul en sport	58	51
Eviter d’être bête	61	62
Eviter d’être moche	62	58
Eviter de mentir	64	59
Eviter d’être pauvre	66	66
Eviter de tuer les animaux	66	67
Eviter d’être méchant	67	64
Eviter d’être puni	68	69
Eviter de jeter les papiers par terre	70	62
Eviter d’être seul	80	80
Eviter d’être en mauvaise santé	81	79
Eviter de quitter ma famille	84	83
Eviter de redoubler	87	88
Eviter d’être malade	87	86
Eviter d’avoir de mauvaises notes	93	93

### 6.2.7 *Qualités métriques des sois possibles (espérés et à éviter)*

➤ Fidélité temporelle

Les analyses des corrélations de Spearman indiquent qu'entre le test et le retest, les nombres des sois espérés sont fortement et positivement liés ( $r = .65, p < .0001$ ). Ce résultat est identique en ce qui concerne les nombres des sois à éviter ( $r = .64, p < .0001$ ).

➤ Validité convergente

Les coefficients de corrélations entre les sois espérés généraux et l'estime de soi générale ( $r = .28, p = .02$ ) et entre les sois à éviter généraux et l'estime de soi générale ( $r = -.16, p = .001$ ) sont significatifs, mais faibles.

### 6.2.8 *Qualités métriques des sois possibles (espérés et à éviter) scolaires*

➤ Validité inter-items

En ce qui concerne les sois espérés, aussi bien au premier temps de passation qu'au second, les analyses de Khi Deux ne présentent aucune différence entre les choix des items. En effet, les résultats des analyses du premier temps de passation n'indiquent aucune différence entre « avoir de bonne notes » et « être [en classe supérieure] » ( $X^2(288) = 2.4, p > .05$ ), ni entre « être un bon élève » et « être [en classe supérieure] » ( $X^2(288) = .77, p > .05$ ), ni entre les items « avoir de bonne notes » et « être un bon élève » ( $X^2(288) = .33, p > .05$ ). Ainsi, ces résultats peuvent être interprétés comme le fait que les enfants répondent de « façon identique » entre ces trois items. Le calcul d'un score de nombre de sois espérés scolaires semble donc justifié.

Pour ce qui est de la variation des réponses des élèves quant aux sois à éviter scolaires, les analyses de Khi Deux ne montrent aucune différence entre les items « éviter d'avoir de mauvaises notes » et « éviter de redoubler » ( $X^2(288) = 2.4, p > .05$ ). En revanche, des différences apparaissent entre l'item « éviter d'être puni » et « éviter d'avoir de mauvaises notes » ( $X^2(288) = 3.8, p = .05$ ), ou encore entre l'item « éviter d'être puni » et « éviter de redoubler » ( $X^2(288) = 4.3, p = .038$ ). Ainsi, l'item « éviter d'être puni » est exclu du calcul du nombre de sois à éviter scolaires.

➤ Fidélité temporelle

Si l'on examine les items spécifiquement liés au domaine scolaire, les analyses de Khi Deux n'indiquent aucune différence significative entre les deux moments de passation. En effet, en ce qui concerne l'item « *avoir de bonnes notes* », les analyses du Khi Deux indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux moments de passation ( $X^2(288) = 55.9, p > .05$ ). Les résultats sont identiques pour l'item « *être [en classe supérieure]* », dans la mesure où les analyses du Khi Deux indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux moments de passation ( $X^2(288) = 63.4, p > .05$ ). C'est également le cas de l'item « *être un bon élève* » ( $X^2(288) = 49.1, p > .05$ ).

A partir de l'observation des variations précédemment évoquées lors du calcul de la validité inter-items, un nombre des sois espérés scolaires est calculé, en additionnant les choix des élèves par rapport aux trois items relatifs à l'école pour les sois espérés. Dans ce cadre, les corrélations entre le test et le retest sont significatives ( $r = .57, p < .001$ ).

En ce qui concerne les items des sois à éviter relatifs au domaine scolaire, les résultats ne présentent aucune différence significative entre les deux moments de passation. En effet, pour ce qui est de l'item « *éviter d'avoir de mauvaises notes* », les analyses du Khi Deux indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux moments de passation ( $X^2(288) = 19.3, p > .05$ ). Il en va de même pour l'item « *éviter d'être puni* » ( $X^2(288) = 21.6, p > .05$ ) et pour l'item « *éviter de redoubler* » ( $X^2(288) = 8.9, p > .05$ ).

Comme précédemment, à partir des résultats de la validité inter-items, un nombre des sois à éviter scolaires est calculé, en additionnant les choix des élèves par rapport aux deux items relatifs à l'école pour les sois à éviter. Ainsi, les corrélations entre le test et le retest sont significatives ( $r = .47, p < .001$ ).

➤ Validité convergente

Les corrélations entre les sois espérés scolaires et l'estime de soi scolaire ( $r = .34, p = .001$ ), entre les sois à éviter scolaire et l'estime de soi scolaire ( $r = -.22, p = .001$ ), sont significatives.

### **6.3 Conclusion et discussion sur le QSP**

L'objectif de cette présentation était d'élaborer un questionnaire des sois possibles auprès des élèves de cycle 3. Une première version d'un outil d'évaluation des sois possibles (QSP) a été conçue et les principales qualités psychométriques ont été calculées.

La pré-enquête réalisée par questions ouvertes a permis de recueillir des contenus des sois possibles relatifs aux espoirs et aux peurs des enfants. Ces analyses descriptives ont permis d'élaborer un questionnaire de type fermé qui a été soumis à 288 élèves scolarisés du CE2 au CM2. Les résultats obtenus sont encourageants dans la mesure où ils indiquent que les mesures des sois possibles sont relativement stables dans le temps et qu'elles convergent significativement mais faiblement avec l'estime de soi générale.

De plus, on s'est centré particulièrement sur les items des sois possibles relatifs au domaine scolaire, domaine identifié par les juges lors de la pré-enquête par questions ouvertes. Nous avons pu vérifier l'importance accordée par les enfants aux items relatifs au domaine scolaire et sa variation dans le temps. Là encore, les résultats obtenus présentent des qualités psychométriques intéressantes : la fidélité temporelle est acceptable, et cette mesure converge significativement, quoique faiblement, avec l'estime de soi scolaire. Les analyses ont également conduit à exclure un item des sois à éviter dans le calcul du nombre de sois à éviter scolaire, dans la mesure où cet item était significativement moins choisi par rapport aux deux autres

Au final, ces diverses analyses nous conduisent à retenir quatre **mesures des sois possibles** dans ce questionnaire :

- 1-2) Les **nombres des sois espérés** et les **nombres des sois à éviter** : ils font référence à l'importance accordée au futur. Les scores des sois espérés et ceux des sois à éviter peuvent varier de 0 à 15.
- 3-4) Les **nombre des sois espérés scolaires** et le **nombre des sois à éviter scolaires** : ils renvoient à l'importance accordée à l'école pour les sois espérés et les sois à éviter. Le nombre de sois espérés scolaires correspond à la somme des choix des items « *avoir de bonnes notes, être un bon élève, être [en classe supérieure]* » et celui des sois à éviter renvoie à la somme des choix des items « *éviter d'avoir de mauvaises notes, éviter de redoubler* ». Dans le premier cas, ce score varie de 0 à 3 et il varie de 0 à 2 dans le second cas.

Les résultats indiquent également un nombre important de choix des items, aussi bien pour les items qui ont trait aux espoirs (sois espérés) des élèves, que ceux relatifs à leurs peurs (sois à éviter). En effet, dès lors que les enfants sont en mesure de choisir des items et que ces items ont une valence (positive/négative), on observe un effet plafond (indices d'asymétrie élevés à -2). Par ailleurs, certaines réponses minoritaires lors de la pré-enquête par questions ouvertes se révèlent devenir importantes dès lors qu'on propose aux enfants de sélectionner les items. En effet, les aspects écologiques, la santé ou les aspects relationnels n'apparaissent pas comme centraux dans les réponses des enfants lorsqu'on leur pose des questions ouvertes sur les sois espérés, mais ils prennent de l'importance lorsqu'on leur propose de répondre au questionnaire. Ces aspects constituent une des limites du format du questionnaire puisque la désirabilité sociale mais aussi la visibilité de certains items peuvent favoriser les choix des enfants dans leurs réponses.

D'autres analyses devront être effectuées afin de vérifier d'autres qualités métriques du questionnaire. Des analyses factorielles ont été pratiquées sur l'ensemble des items et n'ont pas permis d'aboutir à la structuration identifiée par les juges, bien que les indices de concordance entre les juges soient bons. Alaphilippe *et al.* (2001) ont aussi rencontré cette difficulté dans la factorisation des réponses aux sois possibles (les espoirs et les peurs) chez les adultes, et concluent à « *une large indépendance interindividuelle des réponses* » (*ibid.*, p.37). Une analyse en cluster n'a pas pu être explorée à ce jour et pourrait aboutir à des résultats intéressants puisqu'elle consiste à établir des profils à partir des assemblages des réponses des personnes. En outre, dans cette même perspective, des analyses de corrélations de similitude, principalement mises en place pour étudier les représentations sociales, pourraient étayer les données de la pré-enquête par questions ouvertes. En effet, elles permettent d'aboutir à une matrice de similitude et de saisir la centralité et la périphérie des éléments d'une représentation sociale (Abric, 1994 ; Elejabarrieta, 1996 ; Flament, 1994 ; Moliner, 2001).

Les recherches qui ont essayé de mettre en place un outil d'évaluation du « soi futur », des « espoirs » ou encore des sois possibles se voient aboutir aux mêmes conclusions que les nôtres : il est difficile d'évaluer ce processus psychologique, aussi bien chez les enfants, chez les adolescents (Oubrayrie-Roussel, De Leonardis, & Safont, 1994 ; Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie, & Safont-Mottay, 1998) et chez les personnes plus âgées (Alaphilippe *et al.*, 2001). Qui plus est, Oyserman et James (2011) mentionnent la complexité de l'élaboration

d'un outil d'évaluation des sois possibles valide et unique, tant les caractéristiques de ce concept, liées à la multi dimensionnalité et le caractère interpersonnel, rendent délicate cette entreprise. En effet, les travaux en psychologie du développement sur l'estime de soi ont montré que la compréhension des tournures négatives des items est complexe, qui plus est pour les enfants. Cela s'est ressenti au cours des passations puisque les enfants ont demandé plusieurs fois de répéter la consigne et d'explicitier l'exemple des sois à éviter (comparativement aux sois espérés). Chapman et Tunmer (1995) ont également noté que pour un même item posé de manière affirmative ou négative, les réponses sont différentes. Ainsi, travailler sur les espoirs et les peurs des personnes implique de fait, un biais de positivité dans les réponses et une forte désirabilité sociale. C'est peut être ce qui explique la profusion des formats des outils d'évaluation des sois possibles dans les études, qui permettrait aux chercheurs d'atténuer les biais en confrontant les réponses des personnes à plusieurs outils (Packard & Conway, 2006). Dans ce cadre, des « *focus groups* » ou des entretiens pourraient être intéressants à mettre en place pour compléter le format initial du questionnaire.

Pour finir, il serait intéressant d'effectuer ce travail dans un autre contexte de passation (en centres de loisirs par exemple). En effet, la pré-enquête par questions ouvertes et la phase de validation expérimentale ont été proposées dans le cadre scolaire et peuvent inciter les enfants à répondre en faveur de l'école. L'importance accordée à l'école dans les représentations d'avenir des enfants pourrait se voir modifiée. En outre, le nombre d'items que les enfants doivent sélectionner a été au départ estimé à partir des recherches antérieures (Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Oyserman *et al.*, 2002), mais semble inapproprié pour le format utilisé dans cette étude. Dès lors, quinze choix sont proposés mais ce chiffre reste une approximation de la limite tolérée par les enfants. Reprendre cette étude avec un nombre différent de choix ou une pondération de l'ensemble des items permettrait de vérifier d'autres patterns développementaux qui se dégagent des résultats. Un dernier point est à noter et concerne la consigne relative à notre questionnaire qui pourrait, d'un point de vue « ergonomique », être plus courte, afin d'éviter une lassitude et une perte d'attention de la part de certains enfants, notamment en CE2.

Malgré cette complexité méthodologique et les limites de cette recherche, le choix du questionnaire fermé reste un format intéressant, d'autant que les passations ont lieu avec les enfants. Le questionnaire conçu met en évidence des variabilités dans les réponses entre les niveaux scolaires pour les sois espérés, mais aussi entre les filles et les garçons pour les deux

dimensions des sois possibles (espérés *versus* à éviter). En outre, la stabilité temporelle (à deux semaines d'intervalle) dans le choix des réponses et la validité convergente avec l'estime de soi ont été examinées et présentent des résultats encourageants. Cette mesure est donc une première manière d'évaluer les sois possibles des enfants et sera utilisée pour le reste de la thèse.

## **7 Méthodologie de l'étude longitudinale**

### **7.1 Participants**

Au total, 124 élèves sont suivis longitudinalement pendant trois ans. La cohorte est constituée de 48% de filles et 52% de garçons. L'âge moyen est de huit ans et demi ( $ET = 5$  mois) pour les élèves de CE2, neuf ans et demi pour les élèves de CM1 ( $ET = 5$  mois) et dix ans pour les élèves de CM2 ( $ET = 5$  mois). Ces élèves viennent de trois régions différentes, situées dans l'Ouest de la France : la Loire-Atlantique, les Landes et les Pyrénées Atlantiques. Les élèves proviennent en majorité de zones rurales ( $N=105$ ), et parmi ceux issus de zone urbaine ( $N=20$ ), 15 enfants (8% de l'échantillon total) sont dans une école classée « Réseaux Ambition Réussite » (anciennement ZEP). La population ne peut donc être considérée comme représentative de la population de même âge.

En CE2, 143 élèves sont rencontrés, puis 132 élèves lorsqu'ils sont en CM1 (7.5% de mortalité expérimentale par rapport à l'année précédente), puis 124 élèves en CM2 (mortalité expérimentale de 6% par rapport à l'année précédente). Ne sont pas considérés les enfants dont les parents ont refusé leur participation à la recherche dès le début (8.1%) dont la moitié pour cause de déménagement dans le courant de l'année, ceux qui ont été absents au moins à deux séances (5%), ceux qui ont rempli le questionnaire de manière inutilisable -ils ont coché toutes les cases par exemple- (2%), un élève qui a doublé sa classe entre le CE2 et le CM1, et les enfants qui ont oublié de faire signer leur autorisation (6.25%).

### **7.2 Matériel**

Le questionnaire élaboré sur les sois possibles (QSP) est utilisé.

Pour rappel, il se scinde en deux parties selon les dimensions des sois possibles étudiée (sois espérés *versus* sois à éviter). Le questionnaire des sois possibles est constitué de 48 items au total, 24 évaluant les sois espérés et 24 évaluant les sois à éviter. Les enfants ont

pour consigne de sélectionner les items qui sont importants pour eux dans le futur. Cela permet d'évaluer le nombre de sois espérés et le nombre de sois à éviter (scores maximum de 15). En outre, les nombres des sois espérés scolaires et ceux des sois à éviter scolaires sont étudiés et correspondent à l'importance accordée à l'école dans les sois possibles (scores maximum de 3 pour les sois espérés et de 2 pour les sois à éviter). La fidélité temporelle est acceptable (autour de .65) et la fiabilité inter-juges est bonne ( $k = .96$  pour les sois espérés et  $k = .90$  pour les sois à éviter). De plus, la validité convergente a été testée avec l'estime de soi, mesurée par le SPP (Pierrehumbert *et al.*, 1987), et les coefficients de corrélations entre les sois espérés scolaires et l'estime de soi scolaire ( $r = .34, p = .001$ ), entre les sois à éviter scolaire et l'estime de soi scolaire ( $r = -.22, p = .001$ ), entre les sois espérés généraux et l'estime de soi générale ( $r = .28, p = .02$ ) et entre les sois à éviter généraux et l'estime de soi générale ( $r = -.16, p = .001$ ), sont significatifs, mais faibles.

### **7.3 Procédure**

Les enseignants sont d'abord contactés par téléphone. Ils sont prévenus de la durée de l'étude afin d'effectuer le suivi longitudinal des élèves. Cette démarche a probablement contribué à ne recevoir aucun refus de leur part l'année suivante et d'échapper à une forte mortalité de l'échantillon (14.5% au total sur trois années). La même démarche a été menée auprès des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale et des parents. Un courrier leur était toutefois adressé chaque année pour leur rappeler l'intervention (*cf.* annexe p.247).

Les rencontres avec les élèves, près d'une heure et demie au total, ont eu lieu en séance collective sur le temps de la classe (donc dans le cadre institutionnel de l'école).

Les passations ont été réparties en trois séances entre février et avril. Lorsque les enfants étaient absents à deux séances, ils n'étaient pas comptabilisés dans les analyses. S'ils étaient absents une séance seulement, leurs valeurs manquantes ont été remplacées selon les procédures statistiques prévues par le logiciel SPSS (version 16). Cela concerne uniquement 3.2% des élèves en CE2, 4.5% des élèves en CM1 et 1% des élèves de CM2.

## **7.4 Variables de l'étude**

Afin de vérifier l'évolution des sois possibles sur trois années et pour répondre à l'hypothèse principale, différentes variables dépendantes sont examinées :

- VD : nombre de sois espérés
- VD : nombre de sois à éviter
- VD : nombre de sois espérés scolaires
- VD : nombre de sois à éviter scolaires

Pour étudier l'évolution de ces scores, la variable indépendante (VI) principalement prise en considération est le niveau scolaire. Le facteur contient trois modalités :

Facteur 1 : niveau scolaire (N3)

n1 : CE2

n2 : CM1

n3 : CM2

De plus, les effets du sexe, dont le facteur associé à cette variable a deux modalités (filles/garçons), et ceux de la zone géographique de l'école, dont le facteur associé à cette variable a deux modalités (rural/urbain), sont contrôlés.

## **8 Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale**

### **8.1 Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique**

Avant la présentation des résultats de l'étude, les **indices d'asymétrie** et les analyses descriptives sont présentés. Précisons que pour l'étude des scores d'asymétrie, une **normalisation** des nombres des sois possibles a été effectuée. Ensuite, les analyses descriptives sont calculées et mettent en valeur les **moyennes** des nombres aux différents niveaux scolaires et les **pourcentages** des nombres. Ensuite, les analyses descriptives des items relatifs au domaine scolaire sont effectuées, au sein desquelles les **fréquences** des choix sont étudiées.

En ce qui concerne la présentation des résultats de l'étude par rapport aux nombres des sois possibles et aux nombres des sois possibles scolaires, des analyses de **Wilcoxon** sont réalisées, au regard de la distribution des données. Les résultats entre le CE2 et le CM1 puis

entre le CM1 et le CM2 et enfin entre le CE2 et le CM2 sont décrits. Les analyses concernent d'abord les sois espérés et ensuite les sois à éviter. Les effets du sexe et de la zone géographique de l'école sont contrôlés pour chaque analyse.

### ***8.2 Normalisation des sois possibles : distribution centrée réduite***

La normalisation des nombres de sois possibles, dite aussi randomisation ou standardisation, a été effectuée afin de comparer les différentes distributions sur une même base. Cette procédure est rendue possible par le calcul d'une note  $z$ , qui permet de convertir chaque distribution en une distribution similaire et comparable, avec pour propriété une moyenne équivalente à 0 et un écart-type de 1. Cette note se calcule par la formule suivante :

$$z = \frac{\text{Note} - \text{Moyenne}}{\text{Ecart-type}}$$

Les calculs inférentiels s'effectueront à partir du calcul des notes standardisées et doivent être normalisés. Les distributions de chaque nombre de sois possibles et pour chaque niveau scolaire doivent suivre une courbe gaussienne, cette dernière étant étudiée au moyen des indices d'asymétrie, compris entre -1 et 1 (Dancey & Reidy, 2007 ; Gauvrit, 2006 ; Kinnear & Gray, 2005) ou des scores normalisés des sujets, compris entre -3 et 3 (Abdi, 2007). Si l'une ou l'autre condition n'est pas respectée, nous avons opté pour la suppression des sujets déviants lors des analyses inférentielles.

En ce qui concerne le nombre de sois possibles, les résultats des indices d'asymétrie montrent que les scores d'asymétrie du nombre de sois espérés et du nombre de sois à éviter sont compris entre -1 et -1.6 pour l'ensemble des niveaux scolaires du cycle 3 et autant chez les filles que chez les garçons. Ces résultats ne freinent pas la poursuite des analyses de comparaisons de moyennes pour répondre aux hypothèses théoriques. Toutefois, ils devront être pris en compte pour des analyses paramétriques plus complexes. Ainsi, après un examen attentif des scores de chaque sujet sur ces variables normalisées, il apparaît que le dépassement de la limite autorisée ( $>-3$ ) concerne un petit nombre d'élèves (neuf au total), plus de garçons (six) que de filles (trois), comme en témoigne le tableau 1.5. L'observation des sujet montre aussi qu'un élève en CM2 est concerné à la fois par le dépassement du score normalisé pour les sois espérés et pour les sois à éviter.

En ce qui concerne les nombres des sois espérés scolaires, les indices d'asymétrie sont élevés mais restent dans la moyenne (-.74 pour les élèves en CE2, -.87 pour les élèves en CM1 et -.99 pour les élèves en CM2).

Pour les nombres des sois à éviter scolaires, les indices sont élevés et dépassent les normes admises (-1.1 pour les élèves en CE2, -2.1 pour les élèves de CM1 et -2.5 pour ceux en CM2). Seules des analyses non paramétriques seront effectuées pour les sois à éviter scolaires.

**Tableau 1.5 Élèves concernés par le dépassement des scores normalisés pour les nombres de sois espérés et de sois à éviter selon les classes**

Elèves concernés par le dépassement des scores normalisés (>-3)			
Nombre de sois possibles	Classe	Nombre	Sexe*
Nombre de sois espérés	CE2	2	1 et 2
	CM1	1	1
	CM2	2	1 et 1
Nombre de sois à éviter	CE2	2	1 et 1
	CM1	1	2
	CM2	2	1 et 2

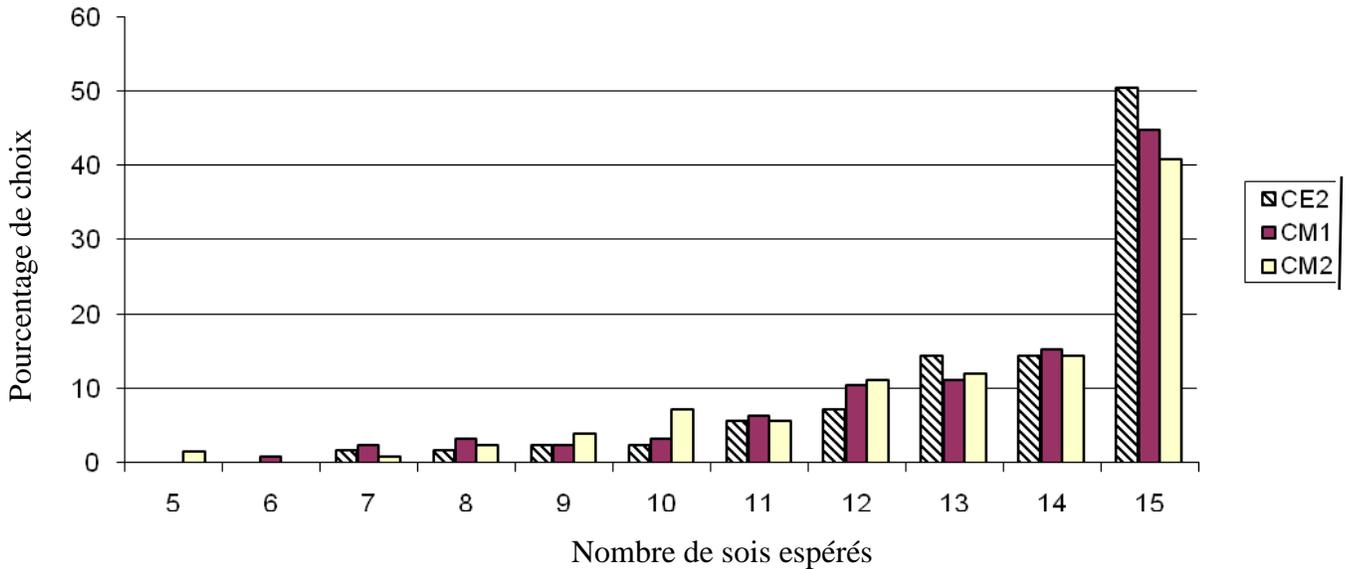
*Note.* \*1 = garçons, 2 = filles

Ainsi, dans les analyses inférentielles ultérieures, ces neuf élèves ne seront pas pris en considération puisque le postulat de départ suppose une courbe normale.

### ***8.3 Analyses descriptives des nombres des sois possibles***

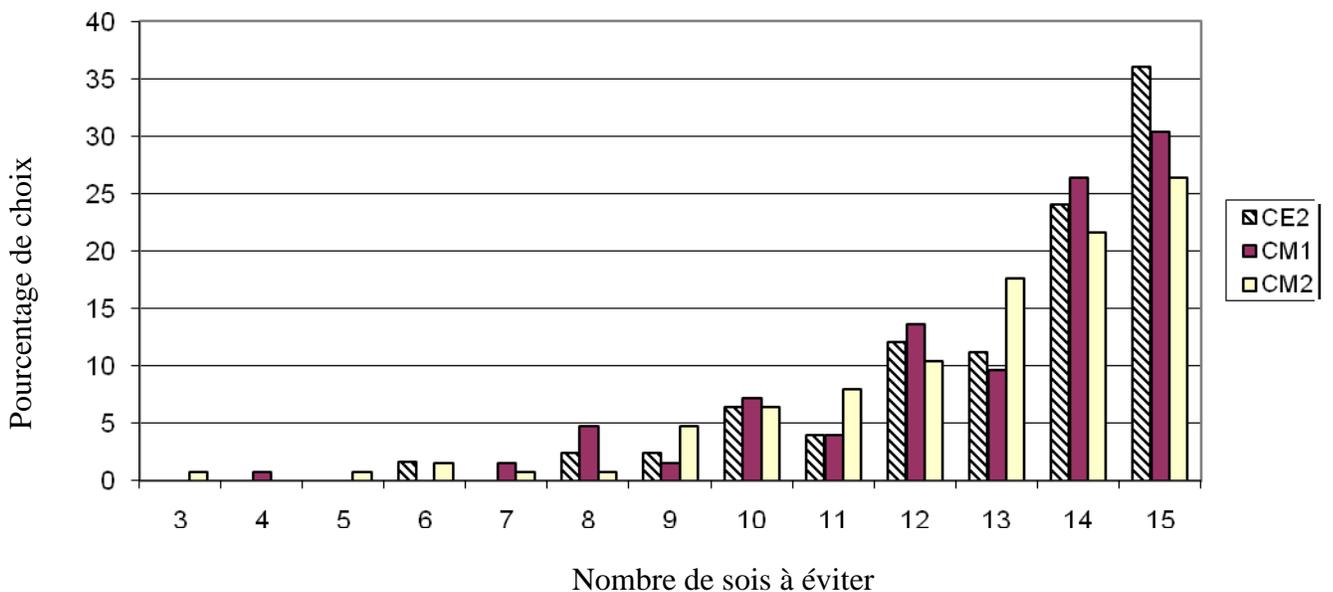
Les pourcentages indiquent que les élèves de cycle 3 sélectionnent un nombre important de sois espérés (figure 1.5). En effet, plus de 40% des élèves de CM1 et de CM2 et plus de 50% des élèves de CE2 sélectionnent 15 sois espérés, c'est-à-dire le nombre maximum toléré. La figure 1.5 présente également une étendue des choix assez grande (de 5 à 15 pour les élèves de CM2 et de 7 à 15 pour ceux de CE2).

**Figure 1.5 Evolution du pourcentage du choix de nombre de sois espérés au cours du cycle 3**



Ces résultats suivent sensiblement le même pattern pour les sois à éviter, au regard de la figure 1.6. Là encore, les élèves choisissent majoritairement le nombre maximum de sois à éviter, à savoir 15 : plus de 35% des élèves de CE2 et plus de 25% des élèves de CM2 sélectionnent 15 sois à éviter. Cependant, l'étendue du nombre est légèrement plus importante pour les sois à éviter que pour les sois espérés (de 3 à 15 pour les élèves de CM2 et de 6 à 15 pour ceux de CE2).

**Figure 1.6 Evolution du pourcentage du choix de nombre de sois à éviter au cours du cycle 3**



Les moyennes du nombre de sois espérés et à éviter confirment les pourcentages précédents (tableau 1.6) et se révèlent plutôt élevées, indépendamment du niveau scolaire, puisqu'elles sont comprises autour de 13, le score maximum de choix s'élevant à 15. Les écarts-types sont plutôt faibles, indiquant un choix assez homogène et une variabilité interindividuelle peu importante. Le tableau 1.6 indique également que le nombre moyen de sois espérés et le nombre moyen de sois à éviter est relativement proche entre le CE2, le CM1 et le CM2.

**Tableau 1.6 Moyennes et écart-types du nombre de sois espérés et de sois à éviter chez les élèves de cycle 3 (N=124)**

Niveau scolaire (N=124)	Moyenne (ET)	
	Nombre de sois espérés	Nombre de sois à éviter
CE2	13.6 (1.9)	13.2 (2.1)
CM1	13.3 (2.2)	13 (2.3)
CM2	13.1 (2.3)	12.7 (2.4)

#### ***8.4 Analyses descriptives des items des sois possibles relatifs au domaine scolaire***

En ce qui concerne les items des sois possibles scolaires, les analyses de fréquences présentées dans le tableau 1.7 montrent qu'ils sont majoritairement sélectionnés par les élèves de cycle 3 (plus de 70%).

**Tableau 1.7 Pourcentage de choix des items des sois espérés au cours du cycle 3 (N = 124)**

Items	Pourcentage de choix des items des sois scolaires		
	CE2	CM1	CM2
Avoir de bonnes notes	79	94	92
Etre en [classe supérieure]	66	72	85
Etre un bon élève	65	71	69
Eviter d'avoir de mauvaises notes	77	88	88
Eviter de redoubler	76	94	92

En ce qui concerne la moyenne des nombres des sois espérés scolaires et des sois à éviter scolaires (tableau 1.8), elles sont élevées et confortent les résultats des analyses précédentes.

**Tableau 1.8 Moyennes et écart-types du nombre de sois espérés scolaires et de sois à éviter scolaires chez les élèves de cycle 3 (N=124)**

Niveau scolaire (N=124)	Moyenne (ET) des nombres des sois possibles scolaires	
	Sois espérés	Sois à éviter
CE2	2.1 (0.9)	1.5 (0.5)
CM1	2.4 (0.7)	1.8 (0.2)
CM2	2.5 (0.7)	1.8 (0.2)

## 9 Résultats de l'étude longitudinale

### 9.1 Evolution du nombre de sois possibles

En ce qui concerne les sois espérés, les analyses du test de Wilcoxon, effectuées entre les nombres en CE2 et ceux en CM1, ne montrent pas de différence significative. De même, les résultats entre le nombre de sois espérés en CM1 et le nombre de sois espérés en CM2 ne sont pas significativement différents. Toutefois, ce nombre varie significativement entre le CE2 et le CM2 ( $Z = 2.2, p = .03$ ). Les élèves de CE2 choisissent davantage de sois espérés que les élèves de CM2. En ce qui concerne les sois à éviter, leurs nombres ne sont pas significativement différents entre les niveaux scolaires.

Après vérification de l'effet du sexe, les résultats précédents diffèrent puisque la baisse des sois espérés au cours du cycle 3 est significative uniquement chez les garçons ( $Z = 2.7, p = .023$ ). En ce qui concerne les sois à éviter, on n'observe pas de différence significative entre les filles et les garçons. Par rapport à l'effet de la zone géographique, on n'observe pas de différence significative entre les nombres des sois espérés et ceux des sois à éviter, aux différents niveaux scolaires.

Pour conclure, deux résultats principaux attirent notre attention : le nombre de sois espérés baisse significativement entre le CE2 et le CM2 mais uniquement chez les garçons. En outre, le nombre de sois à éviter est aussi important au CE2 qu'au CM1 ou au CM2.

### ***9.2 Evolution des nombres des sois possibles scolaires***

En ce qui concerne les sois espérés scolaires, le test de Wilcoxon présente des différences significatives entre les nombres des élèves en CE2 et ceux des élèves en CM1, ( $Z = 2.6, p = .009$ ), mais aussi entre les nombres des élèves en CE2 et ceux des élèves en CM2 ( $Z = 3.2, p = .001$ ). Dans les deux cas, les médianes des nombres des sois espérés scolaires en CE2 sont plus faibles (2) que celles des élèves en CM1 (3) ou en CM2 (3). En revanche, aucune différence significative n'apparaît entre les nombres des élèves en CM1 et ceux des élèves en CM2.

En ce qui concerne les sois à éviter scolaires, le test de Wilcoxon présente des différences significatives entre les nombres chez les élèves en CE2 et ceux en CM1, ( $Z = -3.6, p = .001$ ), mais aussi entre les nombres des élèves en CE2 et ceux des élèves en CM2 ( $Z = 3.6, p = .001$ ). Dans les deux cas, les résultats indiquent que les élèves en CE2 ont moins de sois à éviter scolaires que ceux en CM1 ou en CM2. En revanche, aucune différence significative n'apparaît entre les nombres des élèves en CM1 et ceux des élèves en CM2.

Après vérification des effets du sexe et de la zone géographique pour l'ensemble des sois possibles scolaires, les résultats ne présentent aucune différence significative.

### ***9.3 Comparaisons entre les dimensions des sois possibles***

Pour répondre à la seconde hypothèse générale selon laquelle les nombres des sois espérés sont supérieurs aux nombres des sois à éviter, le test de Wilcoxon est effectué et montre une différence significative, indépendamment de l'âge ( $Z = 2.5, p = .014$ ). Les résultats indiquent que les enfants ont plus de sois espérés que de sois à éviter.

Aucune différence n'est observée entre les enfants fréquentant des écoles de milieu rural et ceux fréquentant des écoles de milieu urbain, ni entre les filles et les garçons, ni entre les niveaux scolaires.

## **10 Conclusion et discussion**

Ce chapitre s'attache à l'étude du développement des sois possibles auprès des jeunes élèves, âgés de huit à dix ans. L'enjeu est important puisqu'on souhaite d'abord examiner si les enfants sont en mesure de se projeter et de se représenter une image de soi dans le futur plus ou moins réaliste et réalisable. De plus, il s'agit de créer un outil, qui s'est révélé nécessairement être un questionnaire (plutôt que des questions ouvertes) suite à la pré-enquête par questions ouvertes, et de réaliser une enquête longitudinale sur trois années.

Une pré-enquête par questions ouvertes a été nécessaire pour créer l'outil principal. Elle a validé la faisabilité pour les enfants de produire des réponses aux questions ouvertes sur les sois possibles, suggérant alors qu'ils sont en mesure de se projeter dans le futur à cet âge, bien que cela soit difficile. Elle a conduit à une analyse de contenu réalisée par trois juges indépendants qui ont relevé plusieurs domaines au sein des réponses, mais aussi un fort taux d'absence de réponse. Ce constat nous a incité à modifier le format initial du questionnaire et ainsi, à créer un questionnaire des sois possibles.

Lors d'une phase expérimentale de validation partielle de ce questionnaire, nous avons vérifié que les enfants répondent plus facilement aux items des sois possibles. Elle a été l'occasion d'examiner la fidélité temporelle dans le choix des réponses, à deux semaines d'intervalle, mais aussi la validité convergente avec l'estime de soi. De plus, on constate que les choix des réponses des enfants par rapport aux items relatifs au domaine scolaire, tel qu'il a été identifié par les juges, sont relativement homogènes. Les élèves choisissent majoritairement ces items (plus de 60%) et persistent dans leur choix sur deux semaines d'intervalle. Cela a alors conduit à la création d'un domaine scolaire, correspondant à la somme des choix des élèves. Un seul item des sois à éviter, identifié par les juges comme faisant parti du domaine scolaire, a été exclu de ce calcul dans la mesure où les enfants sélectionnent significativement moins cet item.

Ainsi, ce travail a permis d'aboutir à quatre mesures des sois possibles : les nombres de sois espérés, le nombre de sois à éviter, le nombre de sois espérés scolaires et le nombre de sois à éviter scolaires.

Dès lors, une étude longitudinale a été réalisée afin d'estimer la dynamique opérée dans les éventuels changements des mesures précédemment identifiées. L'effet du niveau scolaire a été étudié et les effets du sexe et de la zone géographique de l'école ont été

contrôlés.

De manière générale, les deux variables étudiées amènent à des résultats différents et complémentaires et permettent d'aller au-delà des hypothèses de départ. Les résultats indiquent que les enfants ont plus d'espoirs que de peurs, indépendamment du niveau scolaire, du sexe et de la zone géographique de l'école. Ces résultats valident notre seconde hypothèse générale et confirment ceux des études antérieures réalisées chez les adultes qui ont abouti aux mêmes conclusions : les personnes ont davantage d'espoirs que de peurs (Cross & Markus, 1991 ; Dunkel *et al.*, 2006 ; Frazier & Hooker, 2006). D'ailleurs, ces résultats reflètent également ceux du pré-test aux questions ouvertes.

Toutefois, cette étude apporte un résultat nouveau par rapport aux études antérieures issues de la littérature scientifique puisque les garçons ont de moins en moins d'espoirs vis-à-vis du futur. Elle va d'ailleurs à l'inverse de certaines recherches ayant montré que, chez les adolescents et les jeunes adultes, les garçons ont plus d'espoirs que les filles, qu'ils sont plus optimistes (Nurmi, 1989), et que les filles ont plus de peurs en l'avenir que les garçons (Knox *et al.*, 2000). Les effets du sexe sont cependant très variés d'une étude à l'autre, présentant des différences entre les filles et les garçons chez les adultes et chez les adolescents sur certains domaines (Brown & Dieckman, 2010 ; Kerpelman & Schvaneveldt, 1999 ; Kerpelman & Oyserman, 2001 ; Knox, 2006 ; Morfei *et al.*, 2001), selon l'âge (Cross & Markus, 1991), selon la temporalité de la projection (Destin & Oyserman, 2009 ; Nurmi, 1989), selon le milieu socio-économique environnant (Kerpelman *et al.*, 2002 ; Oyserman *et al.*, 2011), ou encore qu'il n'y a pas de différences (Oyserman & Fryberg, 2006, Perry & Vance, 2010). La variété des résultats rappelle la complexité de l'étude des sois possibles et la difficulté pour les chercheurs d'homogénéiser des outils de leur évaluation. C'est d'ailleurs le cas de cette étude qui a été effectuée chez les jeunes enfants issus principalement d'un milieu rural, et au moyen d'un questionnaire. Néanmoins, ce résultat singulier pourrait être interprété comme la possibilité chez les filles d'envisager le futur de façon globale, c'est-à-dire qu'elles accorderaient autant d'importance aux espoirs qu'aux peurs dans leur futur, comparativement aux garçons qui paraissent moins optimistes (sans pour autant être plus pessimistes) avec l'âge. Cette différence interindividuelle peut d'abord faire penser à un constat déjà mentionné dans les recherches antérieures selon lequel les filles seraient plus matures que les garçons (Knox *et al.*, 2000), ce qui pourrait expliquer leur capacité à tempérer leurs représentations vis-à-vis du futur. Ensuite, cette maturité pourrait expliquer le fait que les garçons tendent à

devenir plus « homogènes » dans leurs diverses représentations du futur, au fur et à mesure de l'avancée en âge. En effet, ils ont, comme les filles, plus d'espoirs que de peurs en général, mais, comparativement aux filles, leurs espoirs baissent avec l'âge.

En outre, au-delà de l'importance accordée aux espoirs ou aux peurs en général, cette étude s'est intéressée au développement des sois possibles dans le domaine scolaire. Les résultats de la phase expérimentale de validation partielle du questionnaire ont montré une certaine permanence dans le temps de l'importance accordée par les enfants aux items relatifs à l'école. Les résultats de l'enquête longitudinale confirment ainsi des travaux antérieurs menés auprès des adolescents (Anderman *et al.*, 1994 ; Beal & Crockett, 2010 ; Cameron, 1999 ; Cook *et al.*, 1996 ; Kerpelman & Pittman, 2001 ; Knox *et al.*, 2000 ; Oyserman & Fryberg, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Symonds, 2011) et présentent d'autres phénomènes car ils montrent que l'importance accordée aux espoirs et aux peurs dans le domaine scolaire varient avec l'avancée en âge. En l'occurrence, les enfants sélectionnent de plus en plus d'espoirs vis-à-vis de l'école mais considèrent aussi que ce domaine est de plus en plus inquiétant au cours de l'avancée en âge. Dans la mesure où les peurs en général stagnent avec l'avancée en âge, il est possible d'interpréter ce résultat comme le fait que l'école représente une source d'inquiétude par rapport à l'avenir. Il est d'ailleurs à noter que les items des sois possibles relatifs au domaine scolaire renvoient principalement à l'évaluation scolaire « avoir des bonnes/mauvaises notes ». En ce sens, on peut penser que l'évaluation scolaire prend une place importante dans les visions de l'avenir des enfants et qu'elle est anxiogène. Ce phénomène est d'autant plus important que Mallet (2003a) explique que chez les adolescents, « *l'évaluation scolaire intervient dans la représentation de soi* » (p.113) et impacte la valeur générale que l'adolescent s'accorde.

Une autre piste d'interprétation de ces résultats est que l'avancée vers la transition au collège est certainement un phénomène angoissant et qui s'amplifie avec l'approche de cette transition. D'ailleurs, on retrouve ce résultat à d'autres moments de la scolarité, Lacoste, Esparbès-Pistre et Tap (2005) ayant montré que le stress vis-à-vis de l'orientation scolaire et des projets d'avenir scolaire et professionnel augmente, notamment au cours du passage du collège au lycée. Ainsi, l'accompagnement des enfants au cours des transitions scolaires reste essentiel pour leur bien-être psychologique.

En outre, il est possible d'envisager que cette inquiétude est d'autant plus forte que les enfants rencontrés au cours de cette recherche proviennent d'un milieu principalement rural.

La transition vers le collège serait ainsi une étape d'autant plus importante, pour ces enfants, qu'elle implique notamment un changement de lieu de scolarité. Une étude de plus grande ampleur et auprès d'un échantillon représentatif de la population pourrait corroborer ces premières conclusions et ces hypothèses. Il a été précisé que la population de l'étude longitudinale ne peut être considérée comme représentative de la population de même âge. En effet, les difficultés rencontrées pour accéder aux classes de milieu urbain sont principalement liées à la très forte sollicitation des enseignants, travaillant en ville, pour participer à diverses actions (suivi de stagiaires, prises en compte d'intervenants extérieurs divers, etc.) ce qui freine l'accès à ces populations.

Par ailleurs, en dehors des sois possibles dans le domaine scolaire, des analyses complémentaires à cette recherche pourraient être réalisées. En l'occurrence, dans ce cadre, d'autres analyses de Khi Deux ont été effectuées et montrent des différences importantes entre les réponses des filles et celles des garçons sur l'ensemble des items relatifs au sport. Ces premières données encouragent donc la poursuite des analyses sur l'ensemble du questionnaire qui auraient pour but de concevoir une structuration globale des sois possibles. En effet, au-delà des divergences sexuelles, on pourrait envisager une structure des sois possibles, susceptible d'évoluer en fonction de l'âge, et qui pourrait s'apparenter à celle du soi, selon laquelle certains éléments sont considérés comme centraux quand d'autres sont périphériques (Markus, 1977 ; Bailly & Alaphilippe, 2000).

Afin d'approfondir ce sujet d'étude, et d'éviter certaines limites liées notamment au questionnaire utilisé dans cette recherche, d'autres méthodologies ont été testées. Des entretiens cliniques en situation réelle ont été menés lors de rencontres avec des enfants en CM2, dans le cadre d'un stage pour le titre de psychologue et font suite à des questions d'orientation ou non en classe de sixième SEGPA. Les résultats des entretiens semi-directifs auto-focalisés (annexe p.270) ont conduit à envisager d'autres questionnements par rapport à la théorie des sois possibles, qui rappellent la complexité de leur étude et dépassent le cadre méthodologique. En effet, les résultats des entretiens semi-directifs ont permis de montrer que les thèmes des réponses des enfants sont identiques à ceux mis en valeur lors de la pré-enquête par questions ouvertes (sport, école, relations sociales) et que l'absence de réponses est fréquente. Ce constat pose la question des capacités cognitives, intellectuelles et langagières en jeu dans l'élaboration des réponses. A notre connaissance, seule une récente recherche de neuropsychologie a étudié l'activation neurologique lorsque la personne se

projetée dans le futur avec le plus de détails possibles (D'Argembeau *et al.*, 2009). Pour cela, les auteurs font varier l'objet de projection, en demandant d'imaginer le futur avec un aspect personnel (lié à soi) ou non personnel (lié à des activités routinières). Leur recherche a été proposée à 30 personnes de 23 ans environ. Leurs résultats montrent qu'il y a une activation différente de certaines zones corticales selon que l'événement imaginé est personnel (plus d'activation du cortex préfrontal ventromédian –MPFC-) ou non (davantage d'activation du cortex cingulaire postérieur –PCC-). Ces zones corticales préfrontales sont le lieu des fonctions cognitives complexes (comme les fonctions exécutives, la mémoire, etc.) et la partie ventromédiane est le lieu privilégié de l'expression des émotions. L'élaboration des sois possibles paraît donc dépendante des capacités cognitives des personnes.

De plus, les résultats des entretiens semi-directifs ont permis de montrer que malgré un changement d'outil (entretien plutôt que questionnaire), l'élaboration des sois possibles reste difficile pour les enfants. Comme précisé auparavant, même chez les adolescents et chez les adultes, les chercheurs peinent à trouver un moyen d'évaluer les espoirs et les peurs des personnes sans être confronté à des biais méthodologiques et à des difficultés d'analyse statistiques. C'est probablement ce qui incite Packard et Conway (2006) à proposer de multiplier les supports d'évaluation des sois possibles pour confronter les points de vue et favoriser une cohérence dans les réponses afin d'en dégager des tendances générales et de circonscrire leur spécificité. Toutefois, cela suggère aussi de répondre à une question : les sois possibles existent-ils ? Dans ce cadre, une des manières d'y répondre est de vérifier les impacts des sois possibles sur les comportements, et les chercheurs ont montré des effets bénéfiques sur divers aspects, tels que la motivation des élèves (Norman & Aron, 2003), la planification des actions (Oyserman *et al.*, 2002) ou encore le bien-être des personnes (King & Raspin, 2004 ; McElwee & Haugh, 2010). D'ailleurs, plusieurs programmes d'entraînement aux sois possibles, destinés à faire « mûrir » les réponses des jeunes au sein d'un projet d'orientation scolaire et/ou professionnel, ont également montré des effets bénéfiques sur la motivation (Oyserman *et al.*, 2002, 2004) ou le sentiment d'optimisme envers le futur (Carver, Reynolds, & Scheier, 1994 ; Meevissen, Peters, & Alberts, 2011). En outre, la proposition de Jenkins (2000) quant à la mise en place de Thérapies Cognitivo-Comportementales pour développer la persévérance dans une tâche et la capacité à atteindre un but peut être aussi un point d'ancrage intéressant.

Pour conclure, cette étude exploratoire a permis de mettre en évidence que, comme les adultes, les enfants considèrent que les espoirs pour le futur sont plus importants que les peurs. En ce sens, ils sembleraient plus optimistes envers le futur que pessimistes. Cette étude permet donc de soutenir la nécessité de développer les travaux sur une « psychologie positive », qui défend le fait que l'optimisme des personnes, l'estime de soi et le sentiment d'accomplissement de soi sont des besoins fondamentaux chez l'humain (Maslow, 1954/2008) qui s'évaluent nécessairement par des espérances envers le futur et qui se développent et se construisent dans la durée (Lyubomirsky *et al.*, 2011).

Au-delà de ce positionnement, cette thèse souhaite vérifier que l'importance des espoirs et des peurs des enfants envers leur futur est un processus psychologique nécessaire à l'évaluation du soi et un moyen d'améliorer son comportement. Ces aspects permettraient de vérifier que les sois possibles existent chez les enfants, qu'ils sont partie du soi et qu'ils les motivent. Le cadre scolaire a été privilégié pour répondre à cet objectif. Ainsi, le chapitre suivant s'attache à étudier les liens entre les sois possibles, les sois possibles scolaires et le concept de soi scolaire, en considérant que les sois possibles sont une variable psychologique permettant d'améliorer la perception de soi dans le domaine scolaire. Le troisième chapitre permet de vérifier que les sois possibles et les sois possibles scolaires, en tant que variable conative, améliorent les performances scolaires des élèves.

## **Chapitre 2 – Rapports entre sois possibles et soi scolaire**

---

### **Résumé**

Cette étude examine si les sois possibles sont liés au soi scolaire, entendu dans sa composante affective (sous les termes d'attitudes envers l'école) et cognitive (sous les termes de perception de compétences). Une étude longitudinale sur trois années a été réalisée auprès de 124 élèves âgés de huit à dix ans. Le QSP, un questionnaire d'attitudes envers l'école (Bennacer, 2008) et de perception de compétences (adapté de Bordeleau et Bouffard, 1999) sont proposés. Les résultats montrent que seuls les sois espérés scolaires sont corrélés significativement et faiblement aux attitudes envers l'école à chaque niveau scolaire, mais qu'ils ne le sont pas à la perception de compétences. Des pistes de recherche quant à la structure des sois possibles chez les enfants et à leurs effets sur les performances sont proposées.

Mots-clés : concept de soi, perception de compétences, sois possible, élèves.

### **Abstract**

The aim of this study is to examine whether possible selves are related to academic self-concept, which is conceptualized as both affective (attitudes towards school) and cognitive (self-perception scale) components of the self. A longitudinal study on three years is undertaken with 124 8-to-10-years-old students. The PSQ, an attitude toward school scale (Bennacer, 2008) and a self-perception scale (adapted from Bordeleau & Bouffard, 1999) are administrated. Results indicated that attitudes towards school for children at each grade are related to academic hoped-for selves, contrary to children's perceived competence. Implications for research on the possible selves' structure on children and their impact on achievement are discussed.

Key-words : self concept, self esteem, possible selves, student.

## **Introduction**

Dans la compréhension de l'adaptation scolaire, il est des variables qui participent aux aspects cognitifs, nommées « conatives ». Elles renvoient aux efforts de la personne et aux conduites ou aux processus qu'elle met en place pour se préparer à l'action avant de traiter les informations (Florin & Vrignaud, 2007). Elles se situent en amont des apprentissages, poussent l'élève à apprendre et permettent de comprendre leurs stratégies lorsqu'ils sont face aux situations d'apprentissage.

Elles regroupent deux aspects principaux : les éléments qui définissent la personne (le soi, la perception de compétences, l'image de soi, etc.) et ses motivations à s'engager dans une tâche. Par exemple, en termes de motivation, les élèves peuvent expliquer leur comportement par le plaisir que procure l'activité scolaire ou bien par l'évitement d'une « punition » engendrée par la « non réalisation » de la tâche. Or, ces deux manières de concevoir l'apprentissage (on parle de « motivation intrinsèque » *versus* « extrinsèque ») entraînent des buts, des attitudes, des engagements ou encore des évaluations de soi différents, qui peuvent impacter les performances scolaires (Bouffard & Bordeleau, 2002 ; Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt, & Couture, 2005 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006a ; Chapman & Tunmer, 1995 ; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000 ; Cosnefroy & Rocher, 2005 ; Galand, 2006 ; Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006 ; Marcotte & Ringuette, 2011 ; Martinot, 2001 ; Viau, 1994).

Par ce biais, les variables conatives peuvent agir à deux niveaux. Pour l'enfant d'abord, car elles sont un moyen de se connaître, de se juger, d'entreprendre et de réguler son comportement dans des situations d'apprentissage. En effet, l'élève « *peut participer activement à l'évaluation de ses productions et des stratégies qu'il a utilisées pour y parvenir, afin d'essayer de les améliorer* » (Florin, 2011, p.23). Leur prise en compte est aussi bénéfique aux enseignants, qui peuvent ainsi modifier leurs stratégies d'enseignement, les situations d'apprentissage et leurs évaluations pour « *aider les élèves à élaborer les stratégies nécessaires à la maîtrise de compétences complexes* » (Florin, 2011, p.18).

Guimard (2010) rappelle que les variables conatives sont au cœur des enjeux éducatifs actuels. Il présente une évolution des politiques éducatives de 1990 à nos jours, qui montre qu'actuellement, « *les actions éducatives [sont] centrées sur l'apprenant* » (Guimard, 2010, p.68). Par cette approche, les notions de « socle commun » et de « compétences » émergent

dans les enquêtes nationales et internationales. Le socle commun est une manière de concevoir le bagage minimum, en termes d'apprentissage, que les élèves doivent acquérir au cours de la scolarité obligatoire (MEN, 2006, 2008c). Dans ce cadre, plusieurs « compétences clés » sont identifiées et ouvrent la voie sur l'étude de certaines variables conatives. En 2006 (le rapport ayant été rédigé en 2007), le Parlement européen cible huit compétences clés nécessaires à l'adaptation au monde, et notamment « *apprendre à apprendre (...) capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe...* » (Communauté des Commissions Européennes, 2007, p.16). En France, au cours du cycle 3 (dit cycle d'approfondissement), sept compétences scolaires sont visées (MEN, 2006, 2008c) : maîtriser la langue française (s'exprimer, comprendre des mots nouveaux, dégager des thèmes, rédiger, orthographier, utiliser ses connaissances, etc.), pratiquer les compétences de base des mathématiques et de la culture scientifique et technologique (écrire, nommer, comparer, calculer, résoudre des problèmes, pratiquer une démarche d'investigation, expérimenter, formuler des hypothèses, etc.), pratiquer une langue vivante étrangère, maîtriser des techniques usuelles de l'information et de la communication, développer la culture humaniste, développer des compétences sociales et civiques et favoriser l'autonomie et l'initiative des élèves.

Etudier et comprendre les variables conatives reste délicat car elles sont variées, auto-évaluatives et personnelles, nécessitant alors la prise en compte de nombreux facteurs pour saisir la manière dont elles se forment et se construisent. Parmi les variables conatives, il semble que les sois possibles peuvent prendre une place essentielle dans la mesure où la plupart des auteurs considèrent qu'ils composent le concept de soi et sont orientés vers le futur, là où, l'évaluation du soi se rapporte essentiellement à une temporalité présente (Markus & Nurius, 1986). Les sois possibles permettent donc d'évaluer les représentations de soi dans le futur et sont source de dynamisme dans la connaissance que l'individu possède de lui-même, et donc, *a fortiori*, dans la structure du soi : « [Markus] a critiqué les perspectives d'études traditionnelles du concept de soi qui ont le plus souvent considéré celui-ci comme une structure monolithique, uniforme et relativement cohérente dans le temps, et lui ont attribué des caractéristiques physiques et psychologiques façonnant les traits essentiels de l'individu à partir de son comportement passé » (Famose & Guérin, 2002, p.111).

Le soi renvoie à une structure d'éléments, organisée et stable, que la personne utilise pour se décrire, se définir ou se juger (Bandura, 1986/2007 ; Harter, 1999 ; L'Ecuyer, 1978 ;

Martinot, 2001, 2002, 2004, 2008 ; Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001). Dans le domaine scolaire, le soi est particulièrement important car il permet de comprendre la manière dont l'élève s'adapte aux exigences scolaires et « *détermine le niveau d'engagement des sujets dans les apprentissages* » (De Leonardis & Prêteur, 2007, p.31). Par exemple, les recherches ont montré qu'un élève aux faibles performances scolaires a tendance à développer une plus faible estime de soi, comparativement à un élève au niveau scolaire plus élevé (Bouffard *et al.*, 2006b). Toutefois, cette apparente linéarité ne reflète pas la réelle complexité des relations entre le soi et les performances scolaires (De Leonardis & Prêteur, 2007 ; Famose & Bertsch, 2009). Les recherches s'orientent alors vers des rapports circulaires (De Leonardis & Prêteur, 2007) mais surtout médiateurs (Brunot, 2007) entre ces deux éléments et au sein d'une multitude d'autres variables.

Les travaux sur le concept de soi sont vastes et ont pour conséquence la multiplicité des termes employés ou des concepts satellites (L'Ecuyer, en 1978, en définit quelques-uns : image de soi, estime de soi, concept de soi, connaissance de soi, identité, moi, égo, personnalité, etc.) et des modèles (Famose et Guérin, en 2002, en recensent six principaux). Toutefois, de manière générale, les auteurs s'intéressent à deux éléments du soi : les aspects cognitifs et les aspects affectifs (Famose & Bertsch, 2009).

Les travaux portant sur les liens entre les sois possibles et le soi proposent un lien corrélational entre ces deux variables (Knox *et al.*, 1998 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Manzi *et al.*, 2010). Les auteurs suggèrent que les sois possibles prennent source dans les représentations de soi présentes et passées (Wurf & Markus, 1989) et permettent d'évaluer, sous forme « rétroactive », le soi présent au regard d'un changement de comportement, par exemple, dans le domaine de la santé (Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Freeman *et al.*, 2001).

Néanmoins, les résultats des recherches sont parfois contradictoires car, contrairement à Knox *et al.* (1998), l'étude de Freeman *et al.* (2001) souligne l'absence de relations entre les sois possibles et le soi présent. En outre, la majeure partie des chercheurs ont mis en place des études transversales, ce qui ne permet pas de saisir, au-delà des simples liens, l'impact de l'évolution des sois possibles sur le soi (Knox *et al.*, 1998, 2000 ; Knox, 2006).

De plus, les études portant sur les liens entre l'estime de soi et les sois possibles sont orientées vers une certaine conception du soi, celle de Rosenberg, pour qui le soi possède une structure unidimensionnelle et reflétant des éléments affectifs (Allen *et al.*, 1996 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman & Markus, 1990b). Or, de par la riche littérature scientifique, d'autres

modèles peuvent être envisagés, d'autant que la structuration de Rosenberg est ancienne (1965) et peut être traduite différemment au regard des outils statistiques désormais à notre disposition (Marsh, Scalas, & Nagengast, 2010). De ce fait, les travaux manquent quant aux liens que peut entretenir précisément la structure des sois possibles avec celle du soi. Par exemple, les composantes cognitive et affective du soi ne sont pas étudiées dans leur caractère complémentaire, ce qui pourrait enrichir nos connaissances sur la structuration de ce concept. En outre, à notre connaissance, seule une étude (Manzi *et al.*, 2010) s'intéresse de près au parallèle entre la structure des sois possibles et celle du soi, et montre, d'abord, que les premiers ne modifient pas la structure globale de la seconde, et ensuite, que certaines dimensions des sois possibles (sois espérés et sois attendus) participent à la connaissance de soi.

Enfin, peu d'études chez l'enfant sont disponibles. Or, on sait que le soi se développe très tôt, dès la naissance pour certains chercheurs (L'Ecuyer, 1994 ; Rochat, 2009), et se structure dès l'âge de huit ans (Harter, 1999), voire avant pour d'autres (Rambaud, 2009 ; Marsh, 1990). D'ailleurs, L'Ecuyer (1978) précise qu'autour de huit ans, le soi se diversifie, c'est-à-dire que l'enfant se nourrit de ses expériences pour se décrire sur des aspects globaux et spécifiques. A la lumière des mécanismes d'adaptation identifiés par Piaget (1977), il est facile d'imaginer que les sois possibles permettent « d'incorporer » de nouveaux éléments sur soi qui l'inciteraient à modifier la structure initiale pour s'adapter aux exigences de ces nouvelles informations. Ces mécanismes ont d'ailleurs été relevés par plusieurs chercheurs actuels (Manzi *et al.*, 2010 ; Strahan & Wilson, 2006). De plus, récemment, Nagengast et Marsh (2012) ont montré que le concept de soi scolaire entretenait un lien réciproque avec les aspirations professionnelles chez les jeunes de 15 ans indépendamment des résultats académiques. C'est ce qui amène les auteurs à dire que le soi scolaire médiatise les liens entre les aspirations de carrière et les performances scolaires.

Ainsi, la question des effets des sois possibles sur le soi se pose, dès lors que l'on travaille avec les enfants âgés d'environ huit ans. Il semble alors fécond de développer cette thématique auprès de cette population. Le domaine scolaire est une composante fondamentale au sein du soi des jeunes enfants (Marsh, 1990) et il est privilégié dans cette étude. Le concept de soi scolaire est pris en compte dans une conception duelle, mais non exclusive, au sein de laquelle la composante « cognitive » est différenciée de celle « affective », afin d'améliorer nos connaissances sur la structuration des sois possibles par rapport au concept de soi scolaire.

L'objectif de ce chapitre est alors d'examiner les rapports que peuvent entretenir les sois possibles avec le soi scolaire, sous l'angle de la nature de leurs relations chez les enfants.

Ainsi, la **première partie** de l'étude permet de définir globalement le soi, ses principaux modèles théoriques et son développement entre la fin de l'enfance et le début de la préadolescence. Au cours d'une **seconde partie**, le soi scolaire est pris en compte, dans sa composante cognitive, en termes de « perception de compétences », et dans sa composante affective, sous les termes « d'attitudes envers l'école ». Ces deux composantes sont ainsi définies et leurs intérêts, relatifs à leurs effets sur le comportement, sont présentés. Une **troisième partie** étudie la nature des liens entre les sois possibles et le soi scolaire.

## **1 Le concept de soi**

### ***1.1 Définition du soi***

Dans la théorie princeps de James (1890/1984, 1998), le soi est entendu comme l'ensemble des descriptions sur soi et des possessions personnelles. Il le catégorise en deux aspects principaux : le « Je, acteur de connaissance » et le « Moi, objet de connaissance ». Le « Je » fait référence aux éléments constituant la conscience de soi, les pensées de la personne, la conscience de la stabilité et de la cohérence du soi : « *il combine les caractéristiques de ce qui est connu* » (James, 1890/1984, p.179). Le « Moi » est une instance intégrant les éléments « observés par le *Je* » et se décompose elle-même en différentes composantes hiérarchisées (du bas niveau au haut niveau) : le « moi matériel » renvoie aux propriétés physiques, au corps et aux possessions (habits, objets) ; le « moi social » est une description en rapport avec autrui et permet à la personne de se sentir appartenir à un groupe ; le « moi spirituel » fait appel aux caractéristiques individuelles psychiques, aux émotions ou encore à l'amour porté à soi.

James (1890/1984, 1998) a été un auteur fondamental pour les travaux ultérieurs en psychologie parce qu'il a initié la démarche de catégorisation des descriptions de soi en un ensemble plus général. En effet, la plupart des chercheurs actuels considèrent que le soi est multidimensionnel et renvoie à des thèmes de vie variés, qui s'organisent et s'articulent entre eux. L'Ecuyer (1978) explique d'ailleurs que « *selon l'époque de pensée, le concept de soi devient tantôt une configuration organisée de perceptions de soi admissibles à la conscience, tantôt le soi, perçu en tant que fruit de l'interaction sociale, apparaît comme un produit de la*

*société et devient une sorte d'introjection de la façon dont les autres me perçoivent* » (p.18).

Depuis, le concept de soi est considéré comme l'ensemble des descriptions de la personne sur elle-même (Chapman & Tunmer, 1995 ; Harter, 1998, 1999 ; L'Ecuyer, 1990 ; Martinot, 2001, 2002 ; Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001 ; Rambaud, 2009). Les auteurs l'étudient et l'analysent dans sa globalité (Harter, 1982, 1998, 1999 ; L'Ecuyer, 1990) ou dans sa spécificité liée à l'école ou à des matières académiques précises (De Leonardis & Prêteur, 2007 ; Harter, 1998, 1999 ; L'Ecuyer, 1990 ; Marsh, 1990 ; Marsh *et al.*, 2010 ; Pierrehumbert, 1992).

De manière générale, le concept de soi rassemble un ensemble d'éléments qui renvoient à la façon dont la personne se décrit et se perçoit (Chapman & Tunmer, 1995 ; Harter, 1998, 1999 ; L'Ecuyer, 1990 ; Martinot, 2001, 2002 ; Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001 ; Rambaud, 2009). Il est composé d'attitudes, de croyances et de sentiments que les personnes ont d'elles-mêmes (Martinot, 2001, 2002) et permet essentiellement de s'adapter à l'environnement ou aux situations de vie (Bailly & Alaphilippe, 2000). Il se développe à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons aux autres (Lafortune *et al.*, 2002 ; Martinot, 2002 ; Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001).

Malgré la diversité des termes liés au soi (Harter en 1999 ; L'Ecuyer, 1990), le concept de soi est considéré comme la composante descriptive du soi (L'Ecuyer, 1990), associant des aspects cognitifs et affectifs. Famose et Bertsch (2009) stipulent que la distinction entre les composantes affective et cognitive est assez aisée lorsqu'il s'agit d'éléments sans rapport à soi. Elle est en revanche plus complexe quand les éléments concernent les sujets eux-mêmes, d'autant que ces deux composantes sont en interrelation. La première renverrait avant tout aux éléments strictement affectifs lorsqu'on parle de soi, aux réactions émotionnelles, à l'amour porté à soi, quand la seconde s'attache davantage à la croyance en ses capacités et en ses habiletés. Selon Famose et Guérin (2002), « *l'aspect affectif du concept de soi est aussi en rapport avec les valeurs et les idéaux* » (p.29). Dès lors, divers modèles sont élaborés pour comprendre la façon dont le soi est organisé.

## ***1.2 Modélisations du soi et développement entre l'enfance et la préadolescence***

Famose et Guérin (2002), mais aussi Marsh (1990), ont étudié les aspects structuraux du soi et recensent six modèles généraux, en fonction de son contenu thématique (général, précis, etc.) et de sa structure (descriptions liées entre elles ou non). La composante

unidimensionnelle fait encore l'objet de controverses : elle est défendue par Rosenberg (1965) ou Coopersmith (1967), mais encore récemment remise en question par Marsh *et al.* (2010), qui stipulent que les outils statistiques de l'époque ne permettent pas d'aborder autrement cette structure. La composante multidimensionnelle paraît ainsi la plus probable pour de nombreux chercheurs, en revanche, le caractère hiérarchique et les contenus des descriptions restent en débat.

Pour L'Ecuyer (1978), le concept de soi est « *une structure multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elle recouvrant des portions plus limitées du soi* » (p.18). Le soi est alors caractérisé par un ensemble hiérarchique avec un soi « global » et des « sous-structures » qui le composent. Le soi « global » est défini par les attitudes et les sentiments généraux qui décrivent la personne. Les « sous-structures » sont des descriptions de soi dans un même domaine. Marsh (1990) semble adhérer à cette perspective. Seulement, L'Ecuyer (1978) et Marsh (1990) diffèrent dans le contenu des aspects qui composent le concept de soi général et les catégories spécifiques. En effet, Marsh (1990) s'est intéressé au développement de soi des jeunes enfants (âgés de cinq à huit ans) et ses classifications sont constituées de deux grands facteurs : non scolaire et scolaire. Ils se décomposent eux-mêmes en plusieurs catégories : sociale, physique, émotionnelle pour le facteur non scolaire, et lettres, histoire, mathématiques, sciences pour le facteur scolaire. Pour L'Ecuyer (1978, 1990, 1994), à cet âge, le concept de soi est composé de cinq catégories (soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi), elles-mêmes regroupant des sous-catégories (par exemple le soi personnel est composé de l'image et de l'identité de soi). Ces catégories se mettent en place lorsque l'enfant est âgé de deux à cinq ans, puis se maintiennent et s'enrichissent de ses expériences lorsqu'il est âgé de six à dix ans.

Le modèle de Harter (1999) a sa propre originalité puisqu'il est multidimensionnel, multi-facettes et non hiérarchique -on parle aussi de modèle taxonomique- (Bariaud, 2006 ; Famose & Guérin, 2002). Pour elle, les enfants émettent différents jugements sur des domaines variés, mais aussi s'évaluent globalement et sur des domaines indépendants les uns des autres. La comparaison entre les divers domaines n'est pas donc nécessaire et l'addition des domaines spécifiques ne constitue pas l'estime de soi générale.

Ces modélisations ont permis d'aboutir à une vision assez précise du développement du soi et de l'estime de soi chez les enfants, bien qu'un débat demeure quant au moment où

l'estime de soi se développe et peut être mesurée, puisque Rambaud (2009) montre qu'elle se développe dès six ans, alors que Harter (1998) estime que cela se produit à partir de huit ans.

Ainsi, autour de huit ans, il semble que les enfants peuvent distinguer l'estime de soi globale des estimes de soi spécifiques. Harter (1998, 1999) présente des résultats d'études antérieures qui montrent qu'entre cinq et huit ans, les enfants apprennent à modérer leurs jugements sur eux-mêmes. En effet, jusque là, l'estime de soi semble extrêmement positive et survalorisée, puis entre cinq et sept ans, ils deviennent capables de comparer les expériences passées par rapport aux expériences présentes et de coordonner leurs représentations, même s'ils ont toujours tendance à se surestimer. Ces données peuvent se comprendre en termes de maturité développementale, Montemayor et Eisen (1977) montrant par exemple que les termes pour se décrire sont de plus en plus abstraits, existentiels ou idéologiques avec l'avancée en âge. Ces données reprennent de manière générale les descriptions de L'Ecuyer (1978) lorsqu'il classe l'évolution du soi et de l'estime de soi par stades. Pour L'Ecuyer (1990, 1994), entre six et dix ans, le soi va se structurer en un tout relativement cohérent et s'élargir sur des domaines variés (le corps, les possessions, les valeurs, les rôles, les aspirations, etc.). A ces âges, l'enfant est en mesure de hiérarchiser les composantes internes du soi, de les faire varier selon leurs degrés d'importance, de nuancer les jugements qu'il porte sur lui-même en fonction des domaines, de prendre appui sur ses propres expériences et de s'en détacher, ce qui laisse apparaître des évaluations de soi dites « abstraites ». Dans ce cadre, à ces âges, les « aspirations », relatives au « soi personnel » et à « l'image de soi », prennent de l'ampleur, aussi bien chez les garçons que chez les filles, et sont relatives aux possessions, aux activités et aux professions. Les premières ont d'ailleurs un rôle « d'identification » pour les garçons, mais pas pour les filles, ce qui suggère des différenciations en fonction du sexe quant au rôle du concept de soi, de ses composantes et de l'importance que les enfants y accordent.

Ces diverses modélisations permettent donc de comprendre la manière dont le soi peut être défini, s'organise et se développe chez les enfants. Le domaine scolaire peut être étudié comme une composante du soi, à part entière, chez l'enfant (Marsh, 1990).

## **2 Le concept de soi scolaire**

Comme il a été précisé précédemment, l'évaluation du concept de soi peut se réaliser à deux niveaux : on évalue soit une composante générale, liées aux représentations globales de soi, soit un domaine spécifique et précis, qui « *peut, ou pas, se relier à l'estime de soi globale* » (Famose & Bertsch, 2009, p.17). C'est dans ce second cas que le domaine scolaire, particulièrement important pour les jeunes élèves, fait l'objet d'une attention particulière dans la partie suivante. Ses deux composantes, cognitive (sous les termes de perception de compétences) et affective (sous les termes d'attitudes), sont présentées.

### ***2.1 Composante cognitive : la perception de compétences***

#### ***2.1.1 Définition de la perception de compétences***

La perception de compétences peut être considérée comme un moyen d'étudier la composante cognitive soi et s'applique à un objet spécifique, l'école (Bandura, 1986/2007 ; Bouffard & Vezeau, 2011 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009). Elle est entendue comme le « *jugement de l'individu sur ses capacités d'organiser et d'exécuter l'ensemble des actions requises pour l'atteinte d'un objectif ou d'une performance* » (Bordeleau & Bouffard, 1999, p.380). En ce sens, la perception de compétences peut être considérée comme l'évaluation cognitive du concept de soi et se rapporte à la croyance en ses habiletés scolaires, en son sentiment de contrôle envers une tâche académique et en son sentiment de réussite à l'école. Selon Boileau, Bouffard et Vezeau (2000), elle évalue ce que la personne pense d'elle-même à l'école en vue de réaliser une tâche.

Contrairement à Harter (1999) ou à l'Ecuyer (1990) qui utilisent les termes de perception de compétences pour désigner l'estime de soi, certains chercheurs, sociocognitivistes notamment, considèrent ces deux concepts comme différents. Pour Bouffard et Bordeleau (2000), la perception de compétences se rapproche davantage du sentiment d'auto-efficacité et elles la conçoivent comme un moyen d'évaluer ses propres capacités en vue d'atteindre un objectif sur un domaine précis (Bouffard *et al.*, 2006b), ce qui lui alloue probablement un caractère prédictif du rendement scolaire (Bordeleau & Bouffard, 1999 ; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003 ; Bouffard *et al.*, 2006a et 2006b ; Vaillancourt & Bouffard, 2009).

Plusieurs chercheurs explorent les points de comparaison entre le concept de soi et le

sentiment d'auto-efficacité et mettent en valeur leurs divergences importantes, notamment en ce qui concerne la structure, la formation ou la stabilité des concepts (Bandura, 1986/2007 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Joët, Nurra, Bressoux, & Pansu, 2007 ; Pietsch, Walker, & Chapman, 2003). Même si les auteurs ne s'accordent pas de façon homogène sur la part de la composante affective et cognitive au sein du soi par rapport au sentiment d'auto-efficacité (Ferla, Valcke, & Cai., 2009), il semble que le concept de soi porte sur des descriptions affectives et cognitives, alors que le sentiment d'auto-efficacité implique essentiellement un jugement cognitif de ses compétences (Joët *et al.*, 2007 ; Pietsch *et al.*, 2003). Un des aspects pouvant expliquer cette divergence a été mis en valeur par Pietsch *et al.* (2003), qui souhaitent éclaircir les liens entre ces divers concepts et leurs effets à l'école. Ils rencontrent 416 sujets de 13 à 16 ans d'origines culturelles variées et leurs proposent plusieurs questionnaires dont l'un évalue l'estime de soi (en lecture, en mathématique, sur une tâche particulière en mathématique -les pourcentages-, à l'école en général et non académique), un autre, le sentiment d'auto-efficacité en mathématique (cinq items) et le dernier, leurs performances en mathématique. Leurs résultats indiquent que si l'on examine un domaine précis (par exemple, les mathématiques), concept de soi et sentiment d'auto-efficacité sont distincts, le second étant un meilleur prédicteur des performances en mathématique que le premier. En revanche, lorsqu'ils concernent des domaines généraux (par exemple l'école), tous deux ont des effets similaires sur les performances en mathématique. L'objectif de leur recherche étant de vérifier les hypothèses de Marsh *et al.* (1999), cités par Pietsch *et al.* (2003), quant à l'existence des composantes cognitives et affectives au sein du soi, mais aussi de rendre compte des analyses de Bong et Clark (1999) sur les divergences entre le concept de soi et le sentiment d'auto-efficacité, les auteurs ne se sont pas intéressés aux effets potentiellement inverses, c'est-à-dire, à l'influence des performances académiques sur le soi et le sentiment d'auto-efficacité. Cette piste de travail pourrait être intéressante pour mieux saisir les liens interactifs qui peuvent exister entre ces diverses variables.

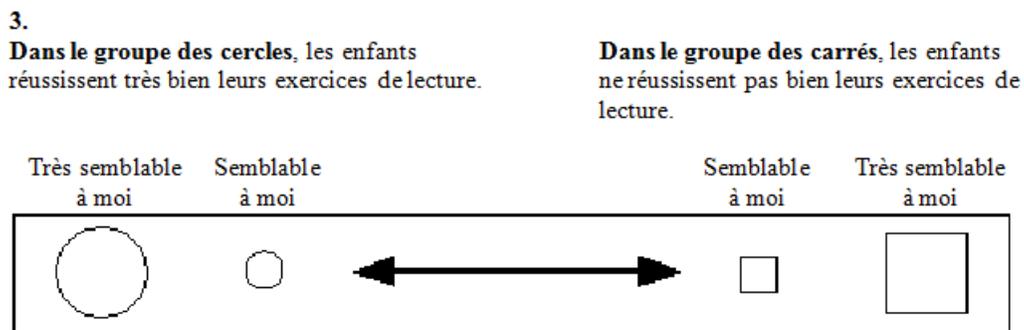
### ***2.1.2 Evaluation des effets de la perception de compétences***

Bordeleau (1999) et Bordeleau et Bouffard (1999) ont récemment mis en place un questionnaire (voir figure 2.1) pour évaluer la perception de compétences des enfants, dans deux disciplines : la lecture et les mathématiques. Il intègre des items du PCSC de Harter (1982) et adopte son format, mais le complète en récoltant des informations sur la perception de soi et sur la croyance de contrôle, considérée comme le sentiment ou la croyance d'aboutir

à certains résultats souhaités (dont l'explication du comportement se fait en termes d'attribution causale).

Ce dernier élément est essentiel puisqu'il rend à la perception de compétences une composante cognitive, conformément aux définitions théoriques précédentes. Autrement dit, par cette évaluation, les chercheuses s'inscrivent directement dans la perspective sociocognitiviste qui plaide en faveur de la prise en compte de la croyance en ses compétences dans une tâche donnée.

**Figure 2.1 Questionnaire de perception de compétences, conçu par Bordeleau et Bouffard (1999) : présentation du troisième item**



Leur questionnaire est composé de dix items et l'item trois est présenté ci-dessus. Utilisé dans plusieurs études (Bouffard & Bordeleau, 2002 ; Bouffard *et al.*, 2003 ; Bouffard *et al.*, 2006a, 2006b), il présente des qualités psychométriques intéressantes ( $\alpha = .73.$ , pour le domaine de la lecture,  $\alpha = .75.$ , pour les mathématiques) et a des effets spécifiques à l'école. En effet, les études révèlent que chez des élèves de sept ans, les perceptions de compétences en lecture et en mathématique expliquent entre 11% et 14% de la variance des résultats académiques selon le sexe des enfants (Bordeleau & Bouffard, 1999). Les perception de compétences en lecture et en mathématique augmentent les effets de la motivation intrinsèque (Bordeleau & Bouffard, 1999) et la volonté d'apprendre une matière spécifique telle que le français (Gurtner *et al.*, 2006). Ce résultat a été confirmé par des études ultérieures (Bouffard *et al.*, 2006b) et Forner (2007) explique que la motivation et la perception de compétences agissent de concert sur les performances académiques. En ce sens, la perception de compétences peut être considérée comme un facteur essentiel dans les apprentissages et s'incère dans une dynamique interactive avec d'autres variables. Par exemple, Bordeleau

(1999) rend compte d'un ensemble de variables parentales (évaluation parentale des compétences de l'enfant, sentiment d'auto-efficacité en tant que parent, pratiques éducatives ou encore croyances parentales) pouvant influencer la perception de compétences en lecture des enfants d'environ sept ans.

Bouffard *et al.* (2006b) rappellent plusieurs études ayant montré que la perception de compétences se conçoit différemment selon l'âge et le sexe des enfants, mais aussi selon les domaines. Par exemple, à l'école, les filles se sentent plus compétentes en langue et en musique que les garçons, ces derniers se considérant meilleurs en mathématique et en sport. En lecture, la perception de compétences semble baisser entre huit et onze ans chez les filles, alors qu'elle augmente chez les garçons.

Gurtner *et al.* (2006) présentent également des travaux ayant montré que la perception de compétences diffère selon les sexes (on constate une meilleure perception de compétences en français pour les filles et en mathématique pour les garçons). Néanmoins, ils précisent que la perception de compétences dans une discipline académique spécifique (français ou mathématique) n'est pas liée à de meilleures performances dans cette discipline chez les enfants de primaire, mais elle le devient dès lors qu'ils sont au collège. La différenciation dans les matières scolaires est donc nette avec l'avancée en âge et pourrait expliquer le fait que les matières scolaires sont moins cloisonnées chez les plus jeunes.

Pour finir, Bouffard et collaborateurs (2003) ont mentionné des effets de l'âge sur la perception de compétences. Elles ont mis en place une recherche auprès de 115 enfants de sept à neuf ans pour évaluer les différences interindividuelles liées à l'âge et au sexe sur la perception de compétences en mathématique et en lecture. Leurs résultats montrent que la perception de compétences en lecture baisse entre six et neuf ans, plus encore chez les garçons que chez les filles, alors qu'elle reste stable à cette période dans le domaine des mathématiques. Pour ces auteurs et contrairement aux études de Gurtner *et al.* (2006), la discipline académique est donc importante à évaluer car elle marque des différences interindividuelles.

## **2.2 Composante affective : les attitudes envers l'école**

### **2.2.1 Les attitudes envers l'école**

Selon certains auteurs, le soi et les attitudes sont liés soit parce qu'ils renvoient au même construit (Kuhn & McPartland, 1954 ; Rosenberg, 1965), soit parce que les attitudes se rapportent à la partie affective du soi (Chapman & Tunmer, 1995).

En effet, pour Kuhn et McPartland (1954), ces deux termes renvoient à la même signification et sont un objet qui permet de se décrire en comparaison aux autres. Les auteurs abordent les attitudes en posant la question « Qui suis-je ? » à 228 étudiants et évaluent le contenu autobiographique des réponses. Ils catégorisent les attitudes par des juges en binômes. Les réponses nommées « consensuelles » sont liées à l'appartenance sociale (en tant que membre d'un groupe commun), et les réponses dites « non consensuelles » sont liées à une comparaison avec autrui. Ils aboutissent ainsi à un questionnaire, composé de « 20 états de soi » et les sujets précisent si les items sont centraux ou non dans leur identité. Les résultats indiquent que le contenu relatif à l'appartenance sociale est prédominant. Les chercheurs concluent que les attitudes de soi permettent de se décrire et sont une « *intériorisation des positions sociales* » (Kuhn & McPartland, 1954, p.73). Bien qu'il n'ait pas une approche sociale, Rosenberg (1965) rejoint la conception précédente en ce sens où, pour lui, le soi est une structure unidimensionnelle et avant tout affective.

Pour d'autres, le soi et les attitudes sont des entités interdépendantes, la seconde étant incluse dans la première. En effet, dans la conception de Chapman et Tunmer (1995), le soi regroupe trois éléments : les attitudes, la perception de difficultés et la perception de compétences. Les attitudes représentent la partie affective du soi. La perception de compétences est définie comme la croyance que la tâche est accessible par rapport aux compétences du sujet et la perception de difficultés est entendue comme la croyance que la tâche est difficile eu égard aux difficultés de la personne. Les attitudes sont alors considérées comme l'ensemble des éléments descriptifs de soi, mais sur le versant affectif. En conséquence, les perceptions de soi (compétences *versus* difficultés) pourraient être entendues comme des éléments cognitifs (liées à une évaluation des croyances de la personne).

### **2.2.2 Effet des attitudes sur le domaine scolaire**

Comme il a été précisé auparavant sur les liens entre le concept de soi et les performances, les études qui se sont penchées sur les effets des attitudes sur les comportements, ne sont pas unanimes. Des chercheurs en psychologie ont modélisé des liens linéaires et directs entre la cognition, les attitudes et le comportement (*cf.* Guimond en 2004 et Montmollin en 2003 pour une présentation de ces modèles). Une recherche en sociologie montre également que les attitudes envers l'école agissent non seulement sur les résultats académiques mais aussi sur des aspects généraux liés à l'école, tels que le bien-être des élèves à l'école ou encore leur intérêt pour l'école (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006). En outre, des auteurs ont montré que les étudiants avec une attitude positive envers le français ont également une perception de compétences élevée pour parler et comprendre le français. Au contraire, ceux ayant une attitude négative envers le français se perçoivent également comme faibles en français (Garder & Lysynchu, 1990). Cependant, d'autres chercheurs semblent soutenir l'effet indirect et modérateur (Abu-Hilal, 2000 ; Hannouf, Py, & Somat, 1996 ; Strader & Katz, 1990), ou l'effet direct et prédictif (Ryan & Pintrich, 1997) des attitudes sur les comportements. D'autres encore montrent que les comportements et les attitudes entretiennent des relations circulaires (Diehl, Lemerise, Carverly, Ramsay, & Roberts, 1998). D'ailleurs, la divergence des résultats se retrouve dans les rapports internationaux qui mentionnent les effets directs (AEEAC<sup>5</sup>, 2010) et indirects (OCDE<sup>6</sup>, 2004) des attitudes sur les comportements.

En définitive, il semble qu'un positionnement plus intégratif et dynamique puisse articuler les résultats précédents, en ce sens où de nombreuses variables intra et inter personnelles exercent un effet sur les attitudes (l'histoire scolaire des élèves, l'environnement scolaire, les performances antérieures, ne sont que des exemples cités par Bennacer en 2007), ces dernières étant également interdépendantes avec un ensemble d'autres variables. Au cours des paragraphes suivants, on s'intéresse aux effets des attitudes envers l'école sur les comportements scolaires généraux d'abord, et sur les performances scolaires des élèves, ensuite.

Newman (1990) tente de modéliser la part respective de différentes variables intervenant dans l'intention des élèves de chercher de l'aide lorsqu'ils sont face à leurs

---

<sup>5</sup> Agence Exécutive « Education Audiovisuel et Culture »

<sup>6</sup> Organisation de Coopération et de Développement Economique

difficultés en mathématique. Il travaille auprès de 177 élèves âgés de neuf à treize ans, et de trois niveaux scolaires différents (environ 50 sujets par niveau scolaire) : les élèves de bon niveau scolaire, les élèves de niveau moyen et les élèves de faible niveau. Il examine les motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves, mais aussi leurs attitudes envers l'école (positives et négatives) et leur perception de compétences. Les questionnaires sont adaptés de questionnaires antérieurs et leur validité interne est correcte (alphas de Cronbach compris entre .64 et .78). Les résultats indiquent que le modèle qui prédit le mieux l'intention de recherche d'aide est celui au sein duquel les attitudes ont un effet direct sur les intentions des élèves pour chaque niveau scolaire. Les autres variables ne prédisent pas les intentions de recherche d'aide. Par ailleurs, elles ne prédisent nullement les attitudes des élèves, exceptée la perception de compétences, le coefficient de corrélation étant négatif et assez élevé ( $r = .41, p < .05$ ). Ce modèle est meilleur lorsque les élèves sont âgés : il prédit 30% de la variance des intentions de recherche d'aide pour les élèves de treize ans, 25% pour les élèves de onze ans et 26% pour les élèves de neuf ans. Cette recherche confirme donc que les attitudes ont un effet direct et distinct sur les intentions des élèves et sont liées à la perception de compétences, plus encore chez les élèves plus âgés.

De plus, l'étude récente de Bennacer (2005) corrobore les résultats précédents mais modélise des liens entre diverses variables dans une perspective globale. En effet, il travaille auprès de 336 élèves âgés de sept à onze ans, et montre que leurs attitudes vis-à-vis de l'école prédisent entre 10 et 51% les comportements et aptitudes scolaires (chahut scolaire, formation de l'amitié, résultats scolaires et réaction envers la classe), comparativement à d'autres variables explicatives des variations des performances scolaires (sexe, âge, passé scolaire, niveau socio-économique des parents) qui prédisent entre 7 et 39% ces mêmes comportements. Les attitudes ont donc un effet incrémentiel sur l'évolution des comportements par rapport aux autres variables étudiées, et entretiennent un rapport dynamique avec elles. Elles font donc partie d'un système complexe de variables qui s'imbriquent et ont des effets sur les performances.

Tenir compte des attitudes des élèves envers l'école est intéressant car, au-delà du fait qu'elles ont un effet direct et spécifique sur certains comportements scolaires, elles sont liées aux performances scolaires ultérieures des élèves. Les recherches ont montré que les attitudes positives envers l'école sont positivement corrélées avec la réussite scolaire et indiquent que les élèves ayant des attitudes négatives envers l'école réussissent moins bien que les autres

(Bennacer, 2007 ; Chapman & Tunmer, 1995 ; Cooper, Lindsay, & Nye, 1998).

Guimard, Florin *et al.* (2007) ont mis en place des programmes de remobilisation des élèves à l'école durant deux trimestres de l'année scolaire, auprès de 245 élèves de 6<sup>ème</sup> ordinaire et de SEGPA<sup>7</sup>. Ils constituent trois groupes expérimentaux. Le premier groupe bénéficie de plusieurs séances de remobilisation sur l'écrit (lecture et production d'écrit) : la première phase (1<sup>er</sup> trimestre) a pour objectif d'augmenter la motivation des élèves face à l'écrit et la deuxième phase (2<sup>ème</sup> trimestre) permet de renforcer leurs performances à l'écrit. Le second groupe bénéficie uniquement de la première phase alors que le troisième groupe est un groupe contrôle. Cette procédure permet de mesurer quelle phase agit spécifiquement sur les compétences scolaires. Le programme a lieu de septembre à avril et a été administré à 16 classes de 6<sup>ème</sup>. Les chercheurs mesurent l'estime de soi et les attitudes des élèves envers l'école. Leurs résultats montrent que le programme n'a pas d'effet significatif sur les compétences scolaires des élèves, ni sur l'estime de soi. Cette dernière variable baisse chez tous les élèves, mais de manière plus importante encore pour les élèves de bon niveau scolaire en français. En revanche, les élèves ayant bénéficié du programme de manière plus intensive (premier groupe avec deux phases expérimentales) ont une plus attitude positive face à l'écrit par rapport aux autres, et qui augmente positivement entre septembre et avril. Parallèlement, les attitudes, l'estime de soi et les performances en production de l'écrit et en lecture sont corrélées entre elles. Donc, dans ce cas, même si les attitudes envers l'écrit ne peuvent pas prédire les performances à l'écrit ou l'estime de soi, elles demeurent un facteur important dans la compréhension des variations des performances scolaires des élèves.

### **3 Liens entre sois possibles et soi scolaire**

Les recherches effectuées sur les liens entre sois possibles et soi sont peu nombreuses, et elles se rapportent presque exclusivement au domaine scolaire, la plupart ayant été menées chez les adolescents. Les études portant sur le soi n'ont pas étudié directement les effets des sois possibles sur les composantes du soi (cognitive *versus* affective). Les chercheurs utilisent pourtant presque exclusivement le questionnaire de Rosenberg (1965) pour évaluer l'estime de soi. A l'inverse, d'autres auteurs rassemblent un ensemble de processus nécessaires à la construction de l'identité, tel que la motivation, le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi, ou encore le sentiment de continuité, sous une même terminologie, « l'identité

---

<sup>7</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

motivationnelle » (Vignoles *et al.*, 2006, 2008), ce qui rend opaque l'étude des effets précis des sois possibles vis-à-vis du soi. L'expérience de Ruvolo et Markus (1992) et les travaux de Markus et Ruvolo (1989) ont permis de montrer que les sois possibles ont une composante affective et cognitive, voire kinesthésique, qui, ensemble, améliorent la persistance dans une tâche et favorisent l'effort. Or, par-delà les effets de leurs diverses composantes sur les comportements, à notre connaissance, seules trois recherches examinent la place des sois possibles vis-à-vis du soi. Elles sont présentées dans la partie suivante. Une première étude répond au questionnement sur les liens entre sois possibles et estime de soi (Knox *et al.*, 1998, 2000), une seconde s'intéresse à la structure des sois possibles à l'endroit du soi (Manzi *et al.*, 2010), et une dernière aborde le rapport entre sois possibles et estime de soi d'un point de vue différentiel (Wood, Heimpel, Newby-Clark, & Ross, 2005).

### ***3.1 Liens entre sois possibles et estime de soi***

Knox *et al.* (1998) ont rencontré 212 adolescents âgés de 14 à 19 ans et examinent si le domaine des sois possibles est lié à l'estime de soi générale. Ils contrôlent le niveau social et économique des jeunes et l'effet du sexe. Les sois espérés et les sois à éviter sont mesurés à partir d'items se rapportant aux 14 domaines du questionnaire de Cross et Markus (1991), c'est-à-dire l'apparence physique, la santé, le relationnel etc. Une pré-enquête a permis d'ajouter quelques éléments spécifiques aux intérêts de la population (sexualité, religion, etc.). L'estime de soi est évaluée par un questionnaire de Harter (1988, citée par Knox *et al.*, 1998). Les résultats indiquent une grande différence dans les réponses des garçons et des filles. Les sois espérés et les sois à éviter des filles sont liés à l'estime de soi générale, alors que seuls les sois espérés sont liés à l'estime de soi générale chez les garçons. De plus, certains domaines des sois espérés sont faiblement liés à l'estime de soi générale chez les filles : l'éducation ( $r = .33, p < .01$ ), le travail professionnel ( $r = .29, p < .01$ ), le matériel ( $r = .43, p < .01$ ) ou encore le relationnel ( $r = .28, p < .01$ ). Chez les garçons, l'estime de soi générale est uniquement corrélée avec les sois espérés dans le domaine relationnel ( $r = .28, p < .01$ ). En ce qui concerne les domaines des sois à éviter, aucun lien n'est significatif avec l'estime de soi générale chez les garçons, alors que chez les filles, des corrélations significatives, négatives et relativement faibles apparaissent avec les sois à éviter dans le domaine relationnel ( $r = -.24, p < .01$ ) et dans celui de l'apparence physique ( $r = -.53, p < .01$ ). Les auteurs concluent alors que les sois possibles sont un moyen d'accéder à l'estime de soi dès lors que certains domaines sont abordés chez les adolescents, les intérêts des filles différant de ceux des

garçons. Leur étude en 2000 présentent des résultats sensiblement similaires, dans la mesure où ils confirment que les domaines des sois possibles diffèrent en fonction du sexe et que les sois à éviter sont plus liés à l'estime de soi générale. Ils montrent aussi que le nombre des sois espérés et celui des sois à éviter ne sont pas corrélés à l'estime de soi générale (Knox *et al.*, 2000). Toutefois, les résultats de leurs recherches ne permettent pas d'appréhender une réalité plus complexe (d'autant que leurs corrélations sont parfois faibles) et surtout, les intérêts et les implications de ces significations (par exemple sur la structure du soi) restent flous.

### ***3.2 Effet des sois possibles sur la structure identitaire***

Manzi *et al.* (2010) se sont précisément intéressés à cette question. Ils cherchent à savoir si la transition de vie provoque un changement « identitaire », en termes d'éléments devenus ou non centraux après un passage important de vie. Ils réalisent leur étude auprès de deux populations : 86 lycéens qui vont devenir étudiants (âgés de 17 à 20 ans) et 143 couples qui vont devenir parents (âgés de 23 à 53 ans). Ils rencontrent les lycéens avant (T1) leur acceptation à l'université puis trois mois après (T2). En ce qui concerne les couples, ils les rencontrent avant l'accouchement de la maman (T1) puis six mois après (T2). Dans le premier temps (T1), ils proposent diverses questions sur le bien-être émotionnel (à partir d'items relatifs à l'anxiété, à la dépression et à l'humeur générale) et un questionnaire d'identité, *via* le protocole mis en place par Kuhn et McPartland en 1954. Pour évaluer le soi, ils demandent aux sujets d'identifier douze éléments maximum qui les décrivent au présent, en répondant à la question « qui suis-je ? » et de préciser si ces éléments sont centraux ou non actuellement. Pour évaluer les sois possibles, ils leur proposent de se décrire dans le futur et d'identifier, là encore, si les éléments seront centraux ou non. Ils s'intéressent alors à trois dimensions des sois possibles : les sois espérés, les sois à éviter et les sois attendus. Dans un second temps (T2), ils soumettent de nouveau le questionnaire sur le bien-être émotionnel et distribuent, aux sujets, leurs réponses antérieures sur le soi. Les sujets ont alors pour consigne d'indiquer si les choix et les priorités sont toujours les mêmes ou non et de compléter leurs réponses si besoin (identifier les éléments centraux, ajout d'item, etc.). Dès lors, ils réalisent des corrélations simples (« *zero-order* ») puis partielles, et montrent que globalement, et indépendamment de l'âge des sujets, les éléments identifiés comme centraux au départ restent centraux après l'événement important de leur vie. Ils testent ensuite un modèle de prédiction des éléments du soi en T2 *via* ceux du soi et des sois possibles en T1. Comme attendu par les chercheurs, leurs résultats indiquent que les éléments du soi en T1 prédisent significativement ceux du soi en

T2 (22% de la variance) et les sois attendus et espérés y contribuent également (11% de la variance). Une dernière information est relevée par les chercheurs concernant la structure des sois attendus et celle des sois espérés. Ils stipulent qu'elles sont sensiblement identiques et participent conjointement à la connaissance de soi. Ainsi, les auteurs concluent que les sois possibles n'ont pas d'effet sur le changement de la structure identitaire du soi, ce dernier étant relativement stable dans le temps (à court terme). En revanche, les sois espérés et les sois attendus contribuent activement à la définition de soi. Les auteurs montrent aussi que les sois à éviter participent moins à l'élaboration de l'identité mais fonctionneraient davantage comme des « buts » à éviter. Ces résultats innovants ne remettent pas en question l'importance des sois espérés et des sois attendus dans la définition du soi (bien que ces deux dimensions ne puissent être strictement distinctes), tel que l'ont décrit par Markus et Nurius (1986), mais ils invalident la participation des sois à éviter dans la structure du soi et nuancent le poids des sois possibles dans le changement identitaire. Des études complémentaires sur une période plus longue et auprès d'autres populations permettraient de confirmer ces premières informations.

L'étude de Wood et collaborateurs en 2005 apporte un autre un point de vue sur la relation entre sois possibles et estime de soi et est intéressante à deux niveaux : d'abord, elle tempère les idées reçues par rapport aux effets des sois possibles sur l'estime de soi, et permet d'apporter de nouvelles connaissances sur les caractéristiques des sois possibles. Les auteurs souhaitent étudier si le fait d'imaginer des éléments positifs pour soi augmente l'estime de soi. Ils postulent que, selon les sujets, les « succès imaginés » ne sont pas vécus de la même façon et qu'ils ne provoquent pas les mêmes effets sur leur état affectif. Ils rencontrent des adultes et leur proposent un questionnaire d'estime de soi. Ils constituent alors deux groupes de sujets selon la dispersion des scores dans les quartiles : les étudiants avec une estime de soi faible (scores d'estime de soi dans le premier quartile) et ceux avec une estime de soi forte (scores d'estime de soi dans le quatrième quartile). Leur étude est menée auprès de 58 étudiants. On leur propose deux situations futures considérées comme positives, telles que « tomber amoureux » et « recevoir un diplôme ». Les chercheurs mesurent alors leur état émotionnel et demandent aux sujets de cocher, sur une échelle de un à dix, s'ils se sentent contents, en colère, excités ou anxieux. Leurs résultats généraux montrent qu'indépendamment des groupes, les sujets se déclarent contents après l'imagination d'une situation positive. En revanche, ceux avec une faible estime de soi se déclarent plus anxieux que les autres. Les

auteurs expliquent alors que les « succès intensifient les pensées positives pour ceux ayant une forte estime de soi mais pas ceux dont l'estime de soi est faible » (Wood *et al.*, 2005, p.764). Le faible nombre de participants limite les implications de cette étude, d'autant que les effets du sexe sont importants, mais l'interprétation des auteurs suggère que la conception communément admise, selon laquelle les sois espérés agissent comme des motivateurs du comportement, reste soumise à des variabilités interindividuelles importantes. De plus, cette étude ne s'est pas penchée sur les liens entre estime de soi et sois à éviter puisqu'elle ne traite que les sois espérés.

Cette thématique de recherche est également abordée par Thiébaud (1998) qui précise que le fait d'envisager le futur a des effets sur les performances scolaires mais que cette relation est médiatisée par l'image de soi de l'élève. Cela signifie que, s'il se perçoit positivement, l'élève est susceptible d'envisager son futur de manière plus optimiste, comparé à un élève qui se dévalorise ou se juge négativement, ce qui contribuerait à l'augmentation de ses résultats académiques. En ce sens, le soi influencerait la formation des sois possibles ce qui confirmerait les analyses précédentes de Wood *et al.* (2005).

## **4 Problématique et hypothèse générale**

Les paragraphes précédents ont permis d'appréhender les définitions et la structure du concept de soi général ainsi que les composantes affectives et cognitives du soi scolaire.

Le soi est défini comme la manière dont la personne se perçoit et se décrit (Chapman & Tunmer, 1995 ; Harter, 1998, 1999 ; L'Ecuyer, 1990 ; Marsh, 1990 ; Marsh *et al.*, 2010 ; Martinot, 2001, 2002 ; Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001 ; Pierrehumbert, 1992 ; Rambaud, 2009). Les travaux sur l'estime de soi sont fructueux et ont permis de mieux saisir la façon dont on peut circonscrire la spécificité de ce concept, telle que son caractère expérientiel, social, multidimensionnel, hiérarchique ou encore développemental (L'Ecuyer, 1994). Ils ont également été fertiles dans l'élaboration d'outils d'évaluation de l'estime de soi, mais leur variété, renvoyant d'ailleurs à la diversité des modèles théoriques (Bariaud, 2006 ; Famose & Guérin, 2002 ; Marsh, 1990), ne nuit pas à l'intérêt du Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982), adapté aux enfants de huit à quinze ans. La perspective de Marsh (1990) a permis de montrer que le soi scolaire est une composante essentielle du soi chez les enfants, qui médiatise les effets du concept de soi sur les performances académiques (Chapman & Tunmer, 1995 ; Chapman *et al.*, 2000) et sur les aspirations professionnelles

(Nagengast & Marsh, 2012).

Dans ce contexte, le soi scolaire est pris en compte autant dans sa dimension affective que cognitive. Ces deux facettes du soi sont admises par la communauté scientifique et sont en interrelation pour définir au plus près le concept de soi des personnes (Famose & Bertsch, 2009 ; Famose & Guérin, 2002). Ces deux aspects correspondent ainsi à l'évaluation du soi sous un regard différent : la composante cognitive renvoie à la perception de compétences, qui se rapprocherait du sentiment d'auto-efficacité, et permet d'étudier le jugement de soi par rapport à ses aptitudes, à ses compétences, dans l'objectif de réaliser une performance (Bordeleau & Bouffard, 1999). La composante affective renvoie aux attitudes des enfants vis-à-vis de l'école et évalue leurs opinions (positives ou négatives) et leurs affects envers l'école (Bennacer, 2003, 2005, 2007, 2008).

Par ailleurs, les travaux de Knox et collaborateurs (1998) ont montré que l'estime de soi et les sois possibles corréleront chez les adolescents, plus encore quand ils sont spécifiques à un domaine particulier. Toutefois, les résultats sont de faible ampleur et leurs analyses statistiques sont insatisfaisantes (principalement corrélationnelles), ce qui invalide l'accès à des hypothèses sur le développement de la structure du soi *via* les sois possibles. Quelques études ont tenté de répondre à ces questions et ont montré que la structure du soi est peu modifiée par les sois possibles (Manzi *et al.*, 2010). En effet, les auteurs ont montré que, sur une période temporelle relativement courte (entre trois et six mois), les éléments identifiés comme centraux en T1 le demeurent en T2, indépendamment de l'événement de vie survenu entre les deux moments de collecte des données (accès au statut de parent ou d'étudiant à l'université). De plus, d'autres chercheurs indiquent que les sois possibles varient selon les sujets et leurs « profils » d'estime de soi. Par des analyses différentielles, ils montrent que les personnes qui possèdent une forte estime de soi ont plus d'espairs envers leur futur, comparées à celles possédant une faible estime de soi (Wood *et al.*, 2005). Cependant, le faible nombre de participants dans leur étude (58 étudiants) et l'unique prise en compte des espairs (sois espérés) tempèrent les implications de ces analyses. De plus, aucune étude, parmi celles précédemment évoquées, n'a été conçue de manière longitudinale.

Dès lors, il semble important de vérifier les rapports que peuvent entretenir les sois possibles avec le soi scolaire (perception de compétences et attitudes envers l'école) chez les enfants, les travaux publiés sur cette thématique étant, à notre connaissance, inexistant. La période de huit à dix ans est privilégiée dans la mesure où elle est propice à la structuration du

soi. En effet, l'enfant est en mesure de rassembler dans un ensemble relativement cohérent les divers éléments de soi, tout en s'évaluant sur des domaines variés (L'Ecuyer, 1978, 1990, 1994). Il peut ainsi juger de l'importance qu'il accorde aux domaines pour se définir (Harter, 1982, 1998, 1999).

Cette étude souhaite ainsi examiner, chez les élèves de cycle 3, la part explicative des sois possibles sur le soi scolaire, et inversement, la part explicative du soi scolaire sur les sois possibles. La relation entre ces deux concepts est ainsi étudiée. L'objectif général est de déterminer si le soi scolaire et les sois possibles renvoient, ou non, à deux facettes d'un même concept chez les enfants, autrement dit, s'ils réfèrent à une même entité théorique conjuguée à une temporalité différente (présent / futur), comme le suggèrent de nombreux chercheurs dans la lignée de Markus et Nurius (1986). En effet, la plupart des recherches s'accordent sur le fait que les sois possibles sont une composante du concept de soi orientée vers le futur et certains ont montré, comme il a été précisé auparavant, que l'estime de soi corrèle avec les sois possibles s'ils se rapportent au même domaine (Knox *et al.*, 1998). D'ailleurs, De Leonardis et Prêteur (2007) rappellent que « *l'idée selon laquelle les aspirations et les valeurs humaines jouent un rôle dans l'évaluation du soi est restée une piste relativement peu élaborée* » (p.35). Cette étude pourrait ainsi aboutir à des hypothèses quant à la structure des sois possibles chez les enfants, au regard de la structure cognitive et affective du soi scolaire.

Ainsi, à partir des travaux présentés précédemment (Knox *et al.*, 1998 ; Manzi *et al.*, 2010 ; Wood *et al.*, 2005), l'hypothèse générale principale dans ce chapitre est que les sois possibles sont liés aux deux composantes du concept de soi scolaire, plus encore si les sois possibles se rapportent au domaine scolaire. Un suivi longitudinal sur trois années permet d'appréhender la complexité de la nature des relations entre soi scolaire et sois possibles.

## **5 Méthodologie de l'étude longitudinale**

### **5.1 Participants**

Les caractéristiques de la population ont été présentées dans le chapitre précédent (*cf.* p.82).

Pour rappel, 124 élèves en tout ont suivis longitudinalement pendant trois ans. La cohorte est constituée de 48% de filles et 52% de garçons. L'âge moyen est de huit ans et demi ( $ET = 5$  mois) pour les élèves de CE2, neuf ans et demi pour les élèves de CM1 ( $ET = 5$

mois) et dix ans pour les élèves de CM2 ( $ET = 5$  mois). Ces élèves viennent de trois régions différentes, situées dans l'Ouest de la France : la Loire-Atlantique, les Landes et les Pyrénées Atlantiques. Les élèves proviennent en majorité de zones rurales ( $N=105$ ), et parmi ceux issus de zone urbaine ( $N=20$ ), 15 enfants (8% de l'échantillon total) sont dans une école classée « Réseaux Ambition Réussite » (anciennement ZEP).

## **5.2 Matériel**

### **5.2.1 Questionnaire des Sois Possibles, QSP (Lefer, Florin, & Guimard, 2009-2010)**

Le questionnaire élaboré sur les sois possibles (QSP, présenté en annexe p.234) est utilisé et se scinde en deux parties selon les dimensions des sois possibles étudiée (sois espérés *versus* sois à éviter). Le questionnaire des sois possibles est constitué de 48 items au total, 24 pour les sois espérés et 24 pour les sois à éviter. Les enfants ont pour consigne de sélectionner les items qui sont importants pour eux dans le futur (15 maximum). Cela permet d'évaluer le nombre de sois espérés et le nombre de sois à éviter (scores maximum de 15). En outre, les nombres des sois espérés scolaires et ceux des sois à éviter scolaires sont étudiés et correspondent à l'importance accordée à l'école dans les sois possibles (scores maximum de 3 pour les sois espérés et de 2 pour les sois à éviter).

En ce qui concerne les qualités métriques, la fidélité temporelle (deux semaines d'intervalle) est acceptable (autour de .65) et la fiabilité inter-juges est bonne ( $k = .96$  pour les sois espérés et  $k = .90$  pour les sois à éviter). De plus, la validité convergente a été testée avec l'estime de soi, mesurée par le SPP (Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987), et les coefficients de corrélations entre les sois espérés scolaires et l'estime de soi scolaire ( $r = .34, p = .001$ ), entre les sois à éviter scolaire et l'estime de soi scolaire ( $r = -.22, p = .001$ ), entre les sois espérés généraux et l'estime de soi générale ( $r = .28, p = .02$ ) et entre les sois à éviter généraux et l'estime de soi générale ( $r = -.16, p = .001$ ), sont significatifs, mais faibles.

### **5.2.2 Questionnaire de perception de compétences**

Le questionnaire de perception de compétences de Bordeleau et Bouffard (1999) est utilisé. Il est composé de dix items, relatifs à l'école en général. Pour chaque item, ils doivent se positionner sur une échelle en quatre points. Ils choisissent d'abord la catégorie qui les représente le plus –les « ronds » ou les « carrés »- pour ensuite nuancer leur jugement –

« vraiment comme moi » ou « à peu près comme moi ».

La consigne est proche de celle utilisée par Pierrehumbert *et al.* (1987) : « *L'activité que nous allons faire ensemble n'est pas un contrôle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Avant de commencer, je vous explique comment répondre aux questions. Chaque question parle de deux types d'enfants et nous voulons savoir à quels enfants vous ressemblez le plus. D'abord, vous devez décider si ce sont les enfants du côté des carrés ou ceux du côté des ronds qui vous ressemblent le plus. Ensuite vous devez décider si ces enfants sont vraiment comme vous ou à peu près comme vous. Attention, vous devez cocher UNE seule case. Nous allons faire un essai ensemble. Dans le groupe des ronds, les enfants aiment la glace ; dans le groupe des carrés les enfants n'aiment pas la glace. Ne marquez rien pour l'instant mais décidez à quels enfants vous ressemblez puis allez du bon côté de la phrase. Maintenant, vous décidez si ces phrases sont vraiment comme vous ou à peu près comme vous. Vous mettez une croix quand vous avez décidé. L'essai est terminé. Maintenant je vais vous lire les phrases et vous laisser réfléchir tout seul. N'oubliez pas, vous devez cocher une seule case* ».

L'étendue de la cotation varie de un à quatre pour chaque item, sachant que la cotation des items 3, 4, 7 et 8 a été contrebalancée par rapport aux autres items. Le score total maximum s'élève à 40 et indique une perception de compétences élevée.

Etant conçu au Canada auprès d'élèves âgés de sept à neuf ans, et élaboré sur des disciplines académiques précises (français/mathématiques), ce questionnaire a été adapté auprès d'enfants de cycle 3 et les qualités métriques sont vérifiées. Les résultats montrent que la consistance interne du questionnaire est correcte pour l'ensemble des niveaux scolaires pris en compte dans cette étude ( $\alpha = .83$  pour la passation auprès des 277 élèves). Calculées auprès de 37 élèves, les corrélations inter-items test-retest (une semaine d'intervalle) sont significatives et varient entre .29 et .89. De plus, la validité convergente entre l'estime de soi scolaire et la perception de compétences a été vérifiée, auprès de 405 élèves de cycle 3, à partir du SPP de Pierrehumbert *et al.* (1987), et les résultats sont acceptables ( $r = .54$ ,  $p < .001$ ).

### **5.2.3 Questionnaire d'attitude envers l'école (Bennacer, 2003, 2008).**

Les attitudes des élèves envers l'école ont été évaluées à partir de « l'Échelle des attitudes des élèves envers l'école élémentaire » (ÉAÉE, Bennacer, 2003, 2008). Ses qualités psychométriques et son adaptation aux enfants de nos âges présentent un intérêt particulier.

En effet, l'épreuve, a été testée par l'auteur auprès de 336 enfants du CP au CM2 (âgés de sept à onze ans). Les coefficients de corrélations du test-retest (quatre semaines d'intervalle) varient entre .67 et .75, ce qui suggère une bonne stabilité temporelle. L'alpha de Cronbach varie entre .66 et .89 selon les facteurs mesurés. Les corrélations avec d'autres mesures (estime de soi, satisfaction envers le professeur, satisfaction envers l'apprentissage, satisfaction envers la classe, le bien-être, la formation de l'amitié) sont significatives et indiquent une bonne validité convergente.

Le questionnaire se compose de 32 items, répartis en cinq sous-échelles : affectivité négative envers l'école (sept items), désintérêt scolaire (six items), aspirations pour les études futures (quatre items), anxiété, souci et stress scolaire (neuf items), ainsi que le facteur « École drôle, lieu de distraction » (six items). La somme de ces sous-échelles constitue le facteur global d'attitudes envers l'école (nécessitant l'inversion du codage des scores pour les items des facteurs « Aspirations pour les études futures » et « École drôle, lieu de distraction »). Les scores peuvent varier entre 32 (attitude positive envers l'école) et 64 (attitude négative envers l'école).

Le questionnaire se présente sous forme de tableau composé de deux colonnes. Les enfants doivent cocher la case qui représente la véracité de l'affirmation proposée, selon leur propre point de vue. Les réponses sont dichotomiques (vrai / faux). Seule la consigne de cette échelle a été reconstruite dans cette étude, à partir des informations que nous avons croisées entre les différents articles de l'auteur : *« Je veux connaître ce que pensent les élèves de CE2 sur l'école en général. Je te propose des phrases, et tu dois dire pour chaque phrase si elle correspond à ce que tu penses ou pas. Si c'est ce que tu penses, tu coches « vrai ». Si ce n'est pas ce que tu penses, tu coches « faux ». Pour chaque phrase, tu dois cocher une seule case. Tu es libre de répondre ce que tu penses, il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Nous allons faire un essai ensemble. « J'aime le chocolat ». Si tu es d'accord, tu mets une croix dans la case Vrai. Si tu n'es pas d'accord, tu mets une croix dans la case Faux. L'essai est terminé. Maintenant je vais te lire les phrases et te laisser réfléchir tout seul. »*

### **5.3 Procédure**

La procédure est développée dans le premier chapitre (p.83) et les principaux éléments sont rappelés ici.

Les rencontres avec les élèves, près d'une heure et demie au total, ont eu lieu en

séance collective sur le temps de classe. Les passations ont été réparties en trois séances entre février et avril, sur trois années scolaires. Lorsque les enfants étaient absents à deux séances, leurs résultats n'étaient pas inclus dans les analyses. S'ils étaient absents une séance seulement, leurs valeurs manquantes étaient remplacées selon les procédures statistiques prévues par le logiciel SPSS (version 16). Cela concerne uniquement 3.2% des élèves en CE2, 4.5% des élèves en CM1 et 1% des élèves de CM2.

#### **5.4 Variables de l'étude**

Afin de vérifier les liens entre les sois possibles, les sois possibles scolaires, la perception de compétences et les attitudes envers l'école, sur trois années, différentes variables dépendantes sont examinées :

- VD : nombre de sois espérés
- VD : nombre de sois à éviter
- VD : nombre de sois espérés scolaires
- VD : nombre de sois à éviter scolaires
- VD : score de perception de compétences
- VD : score d'attitudes envers l'école

Pour étudier l'évolution de ces scores, la variable indépendante (VI) principalement prise en considération est le niveau scolaire. Le facteur contient trois modalités :

Facteur 1 : niveau scolaire (N3)

n1 : CE2

n2 : CM1

n3 : CM2

De plus, les effets du sexe (filles/garçons), et ceux de la zone géographique de l'école (rural/urbain), sont contrôlés.

## **6 Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale**

### ***6.1 Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique***

Avant de présenter les résultats de l'étude longitudinale, des analyses préliminaires sont effectuées et permettent de décrire les moyennes et les distributions des données de chaque questionnaire du soi scolaire. D'autres analyses descriptives sont présentées en annexe (p.249). Les analyses descriptives des sois possibles ne sont pas présentées ici car elles ont été effectuées dans le chapitre précédent (p.85).

Les **analyses descriptives** du questionnaire de **perception de compétences** sont d'abord mentionnées. Elles présentent les indices d'asymétrie, puis les moyennes et les écart-types selon chaque niveau scolaire. Les effets des variables contrôlées sont mentionnés. Enfin, les corrélations de Pearson entre les niveaux scolaires sur les scores de perception de compétences sont vérifiées.

Ensuite, les analyses descriptives du questionnaire des **attitudes envers l'école** sont proposées. Comme précédemment, elles renvoient au calcul des indices d'asymétrie, puis à celui des moyennes et des écart-types selon chaque niveau scolaire. Les effets des variables contrôlées sont mentionnés. Enfin, suite aux résultats des indices d'asymétrie des analyses non paramétriques sont effectuées. Les résultats des corrélations de Spearman entre les niveaux scolaires sur les scores d'attitudes envers l'école sont étudiés.

Dès lors, afin de répondre à l'hypothèse générale de l'enquête longitudinale, des **corrélations de Spearman** sont proposées et concernent d'abord les liens entre les sois possibles (espérés généraux, à éviter généraux, espérés scolaires et à éviter scolaires) et la perception de compétences à chaque niveau scolaire. Les effets du sexe et de la zone géographique de l'école sont contrôlés. Puis, ces mêmes analyses seront effectuées entre les sois possibles (espérés généraux, à éviter généraux, espérés scolaires et à éviter scolaires) et les attitudes envers l'école, pour chaque niveau scolaire. Les effets du sexe et de la zone géographique de l'école sont contrôlés.

Ensuite, à partir des résultats précédents, des analyses complémentaires sont proposées et concernent des différences d'attitudes entre groupes d'élèves, en fonction de leurs réponses aux sois possibles scolaires. Autrement dit, nous cherchons à vérifier si les différences dans l'importance accordée au domaine scolaire au sein des sois possibles modifient les réponses

aux attitudes. Pour cela, le test de **Kruskal-Wallis** a été utilisé dans la mesure où il permet des comparaisons entre plusieurs groupes indépendants lorsque la distribution des scores n'est pas normale (Dancey & Reidy, 2007 ; Howell, 2008). Des groupes sont constitués selon l'importance accordée au domaine scolaire dans les sois possibles : très important (score maximum : 2 pour les sois à éviter et 3 pour les sois espérés) / important (score de 1 pour les sois à éviter et 2 pour les sois espérés) / peu important (score de 1 pour les sois espérés) / pas important (score de 0 pour les sois à éviter et les sois espérés).

## **6.2 Analyses descriptives du questionnaire de perception de compétences**

### **6.2.1 Asymétrie, moyennes et écart-types pour chaque niveau scolaire et effets des variables contrôlées**

Les indices d'asymétrie sont vérifiés et montrent que les distributions des scores de perception de compétences suivent une courbe normale pour chaque niveau scolaire (scores d'asymétrie compris entre 0.58 et 0.82).

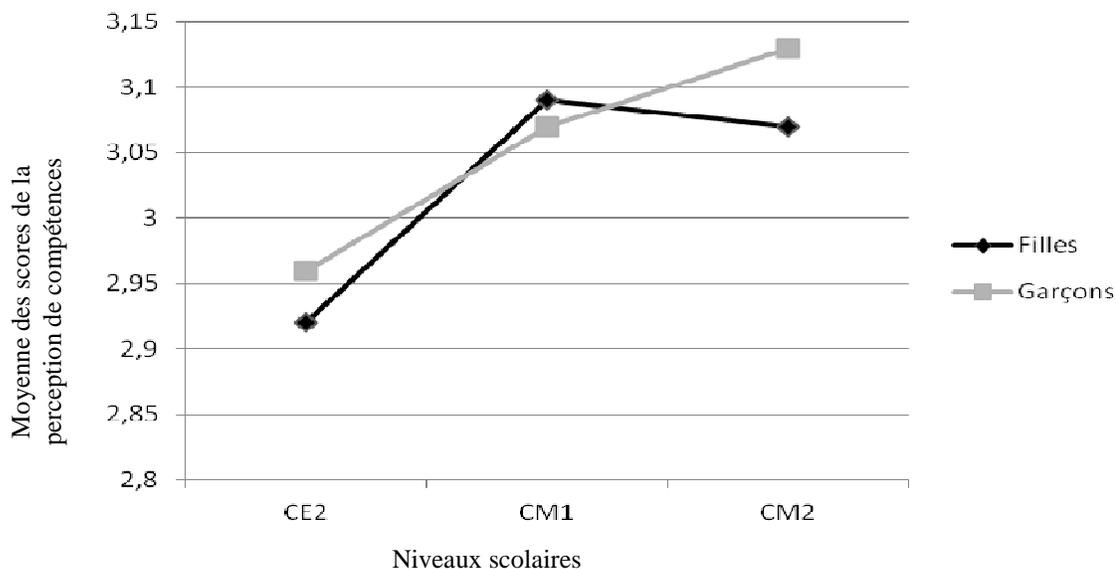
Les enfants possèdent globalement une perception de compétences plutôt élevée, au regard des moyennes descriptives des scores de perception de compétences, présentées dans le tableau 2.1. Les comparaisons de moyennes pour échantillons appariés témoignent d'une augmentation significative de la perception de compétences entre le CE2 et le CM1 ( $t(1,123) = -2.6, p < .01$ ), la taille de l'effet s'élevant à  $\eta^2 = .23$ , et entre le CE2 et le CM2 ( $t(1,123) = -3.2, p < .01$ ), la taille de l'effet étant de  $\eta^2 = .27$ . En revanche, la moyenne du score de perception de compétences ne varie pas entre le CM1 et le CM2.

**Tableau 2.1 Moyennes et écarts-type des scores de perception de compétences selon les niveaux scolaires des élèves (N=124)**

Niveau scolaire (N=124)	Moyenne des scores de perception de compétences (écart-type)
CE2	<b>3</b> (.50)
CM1	<b>3.1</b> (.53)
CM2	<b>3.1</b> (.44)

Les effets du sexe sont contrôlés. Les scores des élèves en fonction de leur classe et de leur sexe sont présentés sur la figure 2.2. Entre le CE2 et le CM1, les résultats indiquent que l'augmentation des scores n'est pas significative chez les garçons ( $p > .05$ ), mais elle l'est chez les filles des mêmes niveaux scolaires ( $t(1,58) = -2.6, p < .03$ ), la taille de l'effet s'élevant à  $\eta^2 = .32$ . Autrement dit, les filles ont une perception de compétences plus élevée au CM1 qu'au CE2. Entre le CM1 et le CM2, les résultats ne présentent pas de différence significative lorsque le sexe est contrôlé. Entre le CE2 et le CM2, l'augmentation générale des scores est valable aussi bien chez les garçons ( $t(1,64) = -2.4, p < .05$ ), la taille de l'effet s'élevant à  $\eta^2 = .28$ , que chez les filles ( $t(1,58) = -2.1, p < .05$ ), la taille de l'effet étant de  $\eta^2 = .26$ .

**Figure 2.2 Moyennes des scores de perception de compétences des élèves de cycle 3 en fonction du sexe**



De plus, la zone géographique fréquentée par les élèves n'est pas source de différence dans la moyenne de scores. Cela signifie que les élèves fréquentant une école rurale n'ont pas une perception de compétences significativement différente de ceux fréquentant une école en milieu urbain.

Ainsi, ces premiers résultats indiquent qu'en général, les élèves se sentent de plus en plus compétents à l'école entre le CE2 et le CM2. L'augmentation est significative entre le CE2 et le CM1 puis les scores se stabilisent en CM2. Le sexe peut modifier les résultats généraux puisque la perception des filles envers leurs compétences scolaires augmente nettement entre le CE2 et le CM1 puis se stabilise. Chez les garçons, elle augmente régulièrement au cours du cycle 3. Les effets de la zone géographique sont nuls

### **6.2.2 Corrélations entre les niveaux scolaires**

Les corrélations entre les scores des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 sont vérifiées. Les coefficients de corrélations sont présentés dans le tableau 2.2 et indiquent que les divers scores de la perception de compétences en CM2, en CM1 et en CE2, sont significativement liés entre eux. Globalement, ces résultats sont aussi valables chez les garçons et chez les filles, mais la perception de compétences des garçons en CE2 n'est pas liée à celle de CM2.

**Tableau 2.2 Coefficients de corrélation des scores de perception de compétences selon les niveaux scolaires des élèves et le sexe**

Liens entre niveaux scolaires	Coefficients de corrélations Bravais-Pearson		
	Élèves de cycle 3 (N = 124)	Garçons (N = 65)	Filles (N = 59)
CE2 – CM1	.41***	.40**	.42**
CM1 – CM2	.55***	.55***	.56***
CE2 - CM2	.37***	.21 NS	.49***

*Note.* NS = non significatif, \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

### 6.3 Analyses descriptives du questionnaire des attitudes envers l'école

#### 6.3.1 Asymétrie, moyennes et écart-types pour chaque niveau scolaire et effets des variables contrôlées

Les indices d'asymétrie sont dans la borne supérieure en ce qui concerne les élèves en CE2 (0.77) et au-delà en CM1 et en CM2 (respectivement 1 et 1.3). Il apparaît donc que la distribution des scores ne suit pas une courbe gaussienne.

Les moyennes des scores des attitudes envers l'école sont présentées en fonction de chaque niveau scolaire, dans le tableau 2.3. Le test de Wilcoxon montre que les différences sont significatives entre le CE2 et le CM1 ( $Z = 2.3, p = .024$ ). Ce résultat témoigne d'une augmentation significative des attitudes positives envers l'école entre le CE2 et le CM1. Entre le CM1 et le CM2, les scores ne sont pas significativement différents, mais ils le sont entre le CE2 et le CM2 ( $Z = 2.8, p = .006$ ).

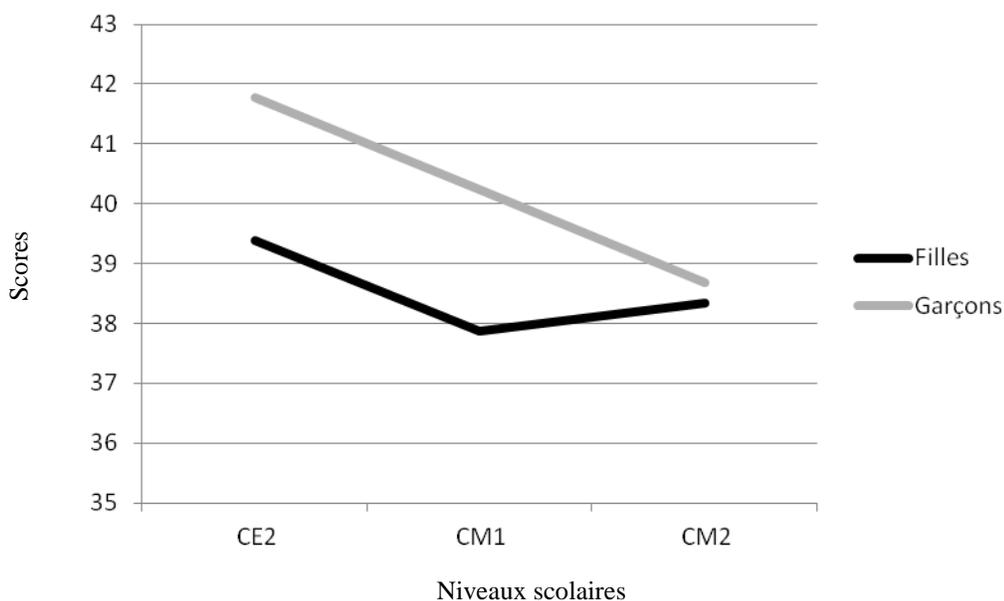
**Tableau 2.3 Moyennes (et écart-types) des scores des attitudes envers l'école selon le niveau scolaire et le sexe des élèves**

Niveau scolaire	Moyenne des scores d'attitudes (écart-type)		
	Élèves de cycle 3 (N = 124)	Garçons (N = 65)	Filles (N = 59)
CE2	<b>40.6</b> (6.1)	<b>41.8</b> (7)	<b>39.4</b> (5.2)
CM1	<b>39.5</b> (6.2)	<b>40.2</b> (6.5)	<b>37.9</b> (5.2)
CM2	<b>38.7</b> (6)	<b>38.7</b> (6)	<b>38.3</b> (5.9)

Les tendances développementales présentées précédemment varient légèrement en fonction du sexe. Chez les filles, les scores des attitudes envers l'école ne sont pas significativement différents entre le CE2 et le CM2, ni entre le CM1 et le CM2, mais ils le sont entre le CE2 et le CM1 ( $Z = 1.9, p = .047$ ). En ce qui concerne les garçons, les scores des attitudes envers l'école sont significativement différents entre le CE2 et le CM2 ( $Z = 2.7, p = .006$ ). En revanche, aucune différence significative n'est observée entre le CE2 et le CM1 ni

entre le CM1 et le CM2. La figure 2.3 schématise les données précédentes.

**Figure 2.3 Evolution de la moyenne des scores des attitudes envers l'école chez les garçons (N=66) et chez les filles (N=59) de cycle 3**



Pour finir, les effets de la zone géographique ont été contrôlés et il n'existe aucune différence significative d'attitudes entre les deux groupes (rural/urbain) aux trois niveaux scolaires.

Ainsi, de manière générale, les enfants ont une attitude envers l'école de plus en plus positive. L'évolution augmente de façon régulière (pas de différence d'une année sur l'autre) au cours du cycle 3. Cependant, l'évolution est différente entre les garçons et les filles car chez ces dernières, les scores restent globalement stables au cours du cycle 3 alors que chez les garçons, les scores des attitudes baissent.

### **6.3.2 Corrélations entre les niveaux scolaires**

Les corrélations entre les scores des élèves en CE2, CM1 et CM2 sont vérifiées. Les coefficients de corrélations sont présentés dans le tableau 2.4 et indiquent que les scores des attitudes envers l'école en CM2, en CM1 et en CE2, sont significativement et faiblement liés entre eux. De plus, ces résultats se retrouvent tant chez les garçons que chez les filles, mais les scores des attitudes des filles en CE2 ne sont pas liés à leurs scores en CM1.

**Tableau 2.4 Coefficients de corrélation des scores d'attitudes envers l'école selon les niveaux scolaires des élèves (N=124)**

Liens entre niveaux scolaires	Coefficients de corrélations Spearman		
	Élèves de cycle 3 (N = 124)	Garçons (N = 65)	Filles (N = 59)
CE2 – CM1	.37***	.45***	.27 NS
CM1 – CM2	.40***	.35**	.47***
CE2 - CM2	.26**	.25*	.28**

*Note.* NS = non significatif, \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## 7 Résultats de l'étude longitudinale

### 7.1 Liens entre sois possibles et perception de compétences

Les analyses de corrélations linéaires de Spearman montrent qu'en CE2, la perception de compétences et les sois possibles ne sont jamais corrélés significativement (tableau 2.5). Ce constat est également valable pour l'ensemble des variables prises en compte (nombre de sois espérés, nombre de sois à éviter, nombre de sois espérés scolaires, nombre de sois à éviter scolaires). Ces résultats sont identiques en CM2 puisqu'aucun coefficient de corrélation n'est significatif. Une seule corrélation apparaît significative et faible entre les sois espérés scolaires en CM1 et la perception de compétences en CM1.

**Tableau 2.5 Liens entre les sois possibles et la perception de compétences à tous les niveaux scolaires : coefficients de corrélations de Spearman (N = 124)**

Classes	Nombre de sois possibles	Perception de compétences		
		CE2	CM1	CM2
CE2	Sois espérés	-.06 <i>NS</i>	.007 <i>NS</i>	.008 <i>NS</i>
	Sois à éviter	-.03 <i>NS</i>	-.16 <i>NS</i>	-.14 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	.10 <i>NS</i>	.08 <i>NS</i>	-.04 <i>NS</i>
	Sois à éviter scolaires	-.06 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	-.02 <i>NS</i>
CM1	Sois espérés	.04 <i>NS</i>	.12 <i>NS</i>	-.02 <i>NS</i>
	Sois à éviter	.03 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	.10 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	.03 <i>NS</i>	<b>.28**</b>	.11 <i>NS</i>
	Sois à éviter scolaires	.06 <i>NS</i>	.12 <i>NS</i>	.03 <i>NS</i>
CM2	Sois espérés	-.08 <i>NS</i>	-.03 <i>NS</i>	.02 <i>NS</i>
	Sois à éviter	-.14 <i>NS</i>	-.05 <i>NS</i>	-.08 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	.04 <i>NS</i>	.04 <i>NS</i>	.08 <i>NS</i>
	Sois à éviter scolaires	.03 <i>NS</i>	.009 <i>NS</i>	-.005 <i>NS</i>

*Note.* N = 124, *NS* = Non significatif, \*\*  $p < .01$

Après vérification de l'effet du sexe et de la zone géographique sur ces liens, les résultats ne présentent aucune différence entre les filles et les garçons, ni entre les élèves fréquentant une école en milieu rural et ceux de milieu urbain.

### ***7.2 Liens entre sois possibles et attitudes envers l'école***

Les résultats des corrélations de Spearman présentent des liens significatifs entre les différentes mesures des sois espérés scolaires au CM1 et les attitudes envers l'école aux trois niveaux scolaires (tableau 2.6). Les sois espérés scolaires en CM2 sont liés aux attitudes en CM2 et les sois espérés (généraux) en CE2 sont liés aux attitudes en CM2.

**Tableau 2.6 Liens entre les sois possibles et les attitudes à tous les niveaux scolaires : coefficients de corrélations de Spearman (N = 124)**

Classes	Nombre de sois possibles	Attitudes		
		CE2	CM1	CM2
CE2	Sois espérés	.08 <i>NS</i>	.13 <i>NS</i>	<b>-.22*</b>
	Sois à éviter	.03 <i>NS</i>	.001 <i>NS</i>	-.07 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	<b>-.26**</b>	-.08 <i>NS</i>	-.04 <i>NS</i>
	Sois à éviter scolaires	-.03 <i>NS</i>	-.07 <i>NS</i>	-.08 <i>NS</i>
CM1	Sois espérés	.07 <i>NS</i>	-.05 <i>NS</i>	.03 <i>NS</i>
	Sois à éviter	.002 <i>NS</i>	.01 <i>NS</i>	-.06 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	<b>-.22*</b>	<b>-.24**</b>	<b>-.25**</b>
	Sois à éviter scolaires	-.05 <i>NS</i>	.008 <i>NS</i>	.03 <i>NS</i>
CM2	Sois espérés	-.008 <i>NS</i>	-.02 <i>NS</i>	.10 <i>NS</i>
	Sois à éviter	-.07 <i>NS</i>	-.12 <i>NS</i>	-.05 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	.10 <i>NS</i>	.13 <i>NS</i>	<b>.18*</b>
	Sois à éviter scolaires	-.07 <i>NS</i>	.008 <i>NS</i>	.14 <i>NS</i>

*Note.* N = 124, *NS* = non significatif, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Dès lors, on observe que les sois espérés scolaires sont davantage corrélés aux attitudes que les sois possibles (espérés et à éviter) généraux ou que les sois à éviter scolaires, mais les coefficients de corrélation sont faibles. Les effets du sexe et de la zone géographique de l'école sont contrôlés et il n'existe aucune différence significative entre les filles et les garçons, ni entre les élèves fréquentant une école de milieu rural et ceux fréquentant une école de milieu urbain, sur cette relation.

Un résultat intéressant se dégage de ces premières analyses : les sois espérés scolaires en CM1 sont liés aux attitudes en CE2, en CM1 et en CM2. Il est alors possible d'envisager que les sois espérés scolaires en CM1 modulent l'évolution des attitudes ultérieures. Une ANCOVA aurait été intéressante à effectuer car elle répond à cette hypothèse, mais les conditions de réalisation ne sont pas respectées (Dancey & Reidy, 2007).

C'est pourquoi des analyses différentielles sont effectuées, à partir des scores aux sois espérés scolaires, et permettent de vérifier des différences entre les groupes sur l'évolution des attitudes envers l'école. Au regard de la particularité de la distribution des données, le test de Kruskal-Wallis est privilégié pour effectuer des comparaisons entre des groupes indépendants lorsque la distribution des scores n'est pas normale.

### **7.3 Analyses complémentaires différentielles : effets des sois espérés scolaires sur les attitudes ultérieures**

Lorsque les groupes sont constitués sur la base des scores aux sois espérés scolaires en CE2 (de 0 à 3), les résultats indiquent des différences significatives sur les scores d'attitudes en CM2 ( $X^2(3) = 8.7, p = .034$ ), mais pas en CE2 ou en CM1. Les moyennes des attitudes indiquent que les élèves ayant un score élevé aux sois espérés scolaires en CE2 ont une attitude plus positive envers l'école en CM2, comparés aux autres élèves.

On réalise ces analyses à partir des groupes d'élèves en CM1, constitués sur la base de leurs scores aux sois espérés en CM1, et les résultats présentent des différences significatives sur les scores d'attitudes en CM1 ( $X^2(3) = 8.3, p = .041$ ) et en CM2 ( $X^2(3) = 8.9, p = .029$ ). Les moyennes des attitudes indiquent que les élèves ayant un score élevé aux sois espérés scolaires en CM1 ont une attitude plus positive envers l'école que les autres élèves de CM1. De la même manière, les élèves ayant un score élevé aux sois espérés scolaires en CM1 ont une attitude plus positive en CM2, comparés aux autres élèves<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A titre exploratoire, ces analyses sont également effectuées avec la perception de compétences, afin d'examiner si les groupes constitués sur la base des scores des sois espérés scolaires et des scores des sois à éviter scolaires peuvent modifier la perception de compétences ultérieure : les résultats n'indiquent aucune différence significative.

## **8 Conclusion et discussion**

Cette étude s'est intéressée aux liens que peuvent entretenir les sois possibles avec le soi scolaire chez les enfants de huit à dix ans. Rappelons que l'objectif visé est de déterminer si les sois possibles et les sois possibles scolaires sont liés au concept de soi scolaire, dans sa composante affective et cognitive, chez l'enfant. L'intérêt sous-jacent est d'étudier si la structure des sois possibles des enfants se rapproche de celle identifiée dans les recherches précédentes réalisées chez les adultes, à savoir qu'ils prendraient source dans le soi (Markus & Nurius, 1986) voire éventuellement, qu'ils modifient sa structure générale. Se pose alors la question de l'appartenance éventuelle des sois possibles à la « famille » des variables conatives, et notamment du soi.

Les résultats de cette étude invalident partiellement l'hypothèse générale, dans la mesure où les résultats montrent que les sois espérés scolaires sont corrélés significativement et faiblement avec les attitudes envers l'école à chaque niveau scolaire, mais qu'ils ne le sont pas avec la perception de compétences.

Ces résultats suggèrent d'abord que les enfants de huit à dix ans sont en mesure d'associer des représentations de soi dans le futur avec leur évaluation de soi au présent, dans la condition où ces deux évaluations de soi se réfèrent au même domaine. En ce sens, les résultats de la plupart des travaux, dans la lignée de ceux de Markus et Nurius (1986) réalisés chez les adultes et les adolescents stipulant que les sois possibles sont liés au soi présent, semblent aussi confirmés chez les enfants à ces âges. Il paraît donc possible d'envisager que chez les enfants, comme chez les adultes, le présent et le futur sont deux structures interdépendantes et connectées, qui renvoient à deux rapports temporels imbriqués au sein du soi.

Les résultats de cette étude confirment aussi la thèse princeps de James (1890/1984, 1998), soutenue et développée par Harter (1982, 1998, 1999) et Marsh (1990), selon laquelle l'importance accordée à un domaine participe à **l'évaluation du soi** dans ce domaine. Les résultats de cette étude amènent à penser que cette perspective s'appliquerait aussi à la place du futur dans cette évaluation. Cette thématique de recherche reste peu exploitée jusque là, moins encore auprès des enfants, et ces premiers résultats corrélacionnels suggèrent que l'importance accordée à l'école dans les représentations de soi futures est liée à l'évaluation du soi scolaire. Autrement dit, les élèves qui considèrent que l'école est un domaine important

dans leur avenir proche ont aussi une évaluation de soi positive envers l'école au présent. Ces conclusions pourraient avoir des répercussions importantes en termes de recherches visant à améliorer les évaluations du soi (par exemple, en réduisant l'écart entre l'importance accordée à un domaine précis et celle accordée à un domaine général (cf. Famose & Bertsch, 2009)) et permettraient d'aboutir à de nouvelles modélisations de ce concept. En effet, en suivant Markus (1977) et Markus et Nurius (1986) qui considèrent que le soi a été conçu comme une structure rassemblant un ensemble d'éléments sur les expériences présentes et passées, on peut aussi penser que l'évaluation de soi englobe des aspects relatifs aux potentiels, aux possibles ou aux espoirs. Markus et Nurius (1986) et d'autres chercheurs (Garcia & Prinrich, 1995 ; Wurf & Markus, 1991), ont, pour cela, utilisé une autre structuration du soi, celle des schémas de soi. Cette conception est intéressante parce qu'elle permet de dynamiser les éléments de soi, impliquant la personne dans une image, une représentation, un affect et une planification d'un comportement. Sans avoir évalué les sois possibles de cette manière, cette étude permet toutefois d'envisager que des représentations de soi futures peuvent être associées à des représentations de soi présentes, ce qui serait une manière de compléter les évaluations existantes chez les enfants, dont les cadres théoriques de Marsh (1990) et de L'Ecuyer (1994) pourraient être un point d'ancrage intéressant, d'autant que le domaine scolaire reste un élément essentiel dans les auto-évaluations des jeunes (Harter, 1982 ; Marsh, 1990 ; Pierrehumbert *et al.*, 1987 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988) autant que dans leurs projets d'avenir (Anderman *et al.*, 1999 ; Cross & Markus, 1991 ; Nurmi, 1991).

De plus, au-delà de la seule prise en compte du domaine scolaire, cette étude pourrait s'appliquer à d'autres domaines et vérifier l'importance accordée à un domaine dans le futur sur l'importance accordée à un domaine dans le présent. Knox *et al.* (1998, 2000) ont montré que, chez les adolescents, les sois espérés relationnels sont liés à l'estime de soi générale, tant chez les garçons que chez les filles, ou encore que l'estime de soi globale est liée aux sois espérés scolaires chez les filles. Toutefois, plusieurs études soutiennent la nécessaire concordance dans les mesures et les évaluations. Par exemple, Anderman *et al.* (1999) montrent que les sois futurs scolaires ont plus d'effet sur la moyenne scolaire que les sois futurs sociaux.

Notre étude n'a pas permis de vérifier l'effet des sois possibles (généraux et scolaires) sur la modification de la **structure du soi scolaire** dans la mesure où la nature des effets des

sois possibles sur le soi scolaire n'a pas pu être vérifiée. La perspective d'étude portant sur le fait que l'amélioration du soi puisse être en partie explicable par les sois possibles, et que, *a fortiori*, les sois possibles sont une composante indépendante de la structure du soi, reste donc à explorer dans les recherches ultérieures. Cet axe de recherche demeure difficile et les tentatives de factorisation d'un soi futur, distinct d'autres domaines du soi présent, chez les adolescents et les adultes, ont fréquemment échoué (Alaphilippe *et al.*, 2001 ; Sordes-Ader *et al.*, 1998).

En outre, notre étude a permis de mettre en valeur plusieurs éléments par rapport à la structure des sois possibles chez les enfants. D'abord, à l'image des travaux sur l'estime de soi, les résultats de cette recherche nous amènent à soutenir que, chez les enfants, les sois possibles ont une structure multidimensionnelle et multi-facettes. Même si un seul domaine (relatif à la scolarité) et deux facettes (espérés et à éviter) ont seulement été pris en compte ici, les résultats présentent des liens spécifiques à chacun des éléments de cette structure.

De plus, chez les enfants, les sois à éviter, qu'ils soient ou non relatifs à l'école, ne sont jamais corrélés au soi scolaire. Ce premier résultat pourrait indiquer que l'importance accordée aux peurs dans le futur n'est pas liée à l'évaluation du soi. Il peut s'entendre d'un point de vue psychologique : les peurs envers l'avenir sont tellement « dangereuses » pour l'évaluation du soi, que les enfants les « rejettent » complètement et ne les associent pas à l'évaluation du soi. Ce processus a été plusieurs fois suggéré, à divers âges du développement de la personne, et pourrait accompagner les conclusions des études réalisées sur la théorie des écarts de soi. En effet, Higgins, Strauman et Klein (1986) et Higgins (1987, 1990), montrent que les peurs sont mises à distance du soi, ce qui favorise ainsi la protection de l'estime de soi de la personne, alors que les espoirs sont valorisés et facilement mis en relation avec l'évaluation du soi. En d'autres termes, Frazier et Hooker (2006) expliquent que les personnes se séparent des représentations de soi futures non pertinentes pour l'évaluation du soi présent, ce qui explique l'importance accordée à certains domaines ou à certains aspects du soi par rapport à d'autres. En ce sens, les espoirs des enfants semblent participer à leur fonctionnement psychologique, plus que les peurs, et seraient ainsi un facteur d'adaptation. Les travaux sur les schémas de soi permettent aussi de montrer que lorsque les personnes se définissent ou s'évaluent, elles « filtrent » certaines informations sur soi et les organisent en une structure de connaissances qui guide leur comportement. Les schémas de soi sont issus des expériences de la personne, organisent des conceptions de soi-même dans un ensemble

généralisé et favorisent un comportement en concordance avec cette structure (Markus, 1992). Or, les études ont aussi montré que les sujets qui s'imaginent dans une situation de réussite sont plus rapides pour sélectionner des items positifs et rejettent plus rapidement les éléments négatifs (Ruvolo & Markus, 1992). Ainsi, notre recherche montre que les espoirs sont un processus psychologique important pour les enfants, davantage lié à la manière dont les enfants se perçoivent et se jugent que les peurs, comme l'ont également montré Manzi et collaborateurs (2010). D'ailleurs, chez les adultes, plusieurs recherches récentes s'orientent dans cet axe de travail, et concourent à ce qu'on appelle la « psychologie positive » (Lyubomirsky *et al.*, 2011), en considérant les liens entre les espoirs et l'optimisme (McElwee & Haugh, 2010 ; Meevissen *et al.*, 2011 ; Neblett & Cortina, 2006) ou encore le bien-être (King & Raspin, 2004 ; Meevissen *et al.*, 2011). Les premières données de cette recherche pourraient s'enrichir des travaux de Chapman et Tunmer (1995) qui ont montré que le soi est composé des attitudes, de la perception de compétences et de la perception de difficultés, et dont on peut penser que cette dernière composante est liée aux sois à éviter. De plus, un nombre plus élevé d'items relatifs aux sois à éviter (notamment scolaires), dans les questionnaires, pourrait également favoriser la diversité des réponses et améliorer les résultats de cette étude.

Ensuite, les résultats montrent que les sois espérés sont majoritairement liés à une évaluation « affective » du soi et moins à une évaluation « cognitive ». Loin d'opposer ces deux composantes du soi, qui sont par ailleurs moyennement liées entre elles, cette étude vise davantage à examiner leur aspect complémentaire dans l'évaluation des sois possibles. En ce sens, les résultats sont inattendus. Ils indiquent une particularité de la complexité des sois possibles chez l'enfant puisque l'importance accordée à l'école dans son futur n'est pas rattachée à sa croyance en ses habiletés scolaires, en son sentiment de réussite ou de contrôle envers une tâche académique. Ces résultats vont dans le sens inverse de plusieurs d'études réalisées chez les adolescents et les adultes, qui ont montré que les sois possibles sont liés au sentiment d'efficacité personnelle (Robinson *et al.*, 2003) ou au sentiment de contrôle (Frazier *et al.*, 2000, 2002 ; Norman & Aron, 2003 ; Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994), même si les résultats sont parfois faibles en ce qui concerne les corrélations effectuées par Strathman et collaborateurs en 1994 ( $r = .25, p < .001$ ). Toutefois, les méthodologies de ces études divergent de la notre dans la mesure où les travaux de Frazier *et al.* (2000, 2002) sont effectués à partir d'entretiens, ceux de Norman et Aron (2003) à partir du protocole

d'évaluation des schémas de soi, et l'étude de Strathman *et al.* (1994) a été menée à partir d'un questionnaire. Qui plus est, les perspectives temporelles (plus ou moins long terme et plus ou moins précises) diffèrent entre les recherches.

A partir des corrélations longitudinales croisées réalisées dans cette recherche, il est possible de dégager une direction possible des rapports entre les sois possibles et les attitudes. En l'occurrence, les premiers résultats de cette étude amènent à concevoir un modèle transactionnel intrapersonnel (relations médiatrices) entre les sois espérés scolaires et les attitudes envers l'école, qui évolue au cours des âges. En effet, à partir des coefficients de corrélations, on pourrait aboutir à un modèle dans lequel les attitudes des enfants de huit ans prédiraient leurs sois espérés scolaires à neuf ans qui prédiraient ensuite leurs attitudes à dix ans. Ces hypothèses se détachent de la perspective de Bennacer (2005) qui stipule que les aspirations des élèves sont une composante de leurs attitudes envers l'école. En effet, pris séparément dans notre étude, on observe que leurs relations fluctuent dans le temps, ce qui laisserait supposer que ces deux notions se construisent distinctement. De plus, dans une perspective développementale, on pourrait aboutir au fait que les espoirs des enfants pourraient influencer l'évolution de leurs attitudes à partir de neuf ans, et non avant. Cette perspective pose la question de l'évolution de la perspective temporelle en fonction de l'âge et de celle des effets de l'expérience scolaire sur la construction du soi. Cependant, concevoir un tel modèle ne peut s'affranchir de tenir compte d'une période développementale plus importante et d'autres variables psychologiques intra et inter personnelles, comme le bien-être, la satisfaction envers la classe etc., mais aussi externes, telles que les évaluations des parents et des enseignants sur soi, l'ensemble permettant d'appréhender des relations plus dynamiques (interdépendantes) entre les variables.

En l'état actuel de nos connaissances, il est possible d'envisager que l'importance accordée aux espoirs dans le domaine scolaire soit davantage liée à une évaluation affective du soi plutôt qu'à une évaluation cognitive. Cette première conclusion pourrait alors poser la question de la genèse de la formation des sois possibles. En d'autres termes, dans le cadre imposé par cette méthodologie, les résultats amènent à penser que, chez les enfants, les espoirs scolaires envers le futur reviendraient d'abord à élaborer une image positive et affective de soi dans le futur (dans le domaine scolaire) avant d'être rattachés à une évaluation cognitive de ses compétences.

D'autres recherches sur le développement des sois possibles chez les enfants, réalisées

au moyen d'autres méthodologies, pourraient étayer ces premières interprétations. Par exemple, des recherches s'inspirant des travaux de Markus (1977, 1992) sur les schémas de soi présentent les sois possibles comme une structure affectivo-cognitivo-motivationnelle du soi, évaluée à partir d'éléments comportementaux qui permettent d'envisager l'importance accordée au futur à partir des expériences présentes (Markus & Ruvolo, 1989 ; Ruvolo & Markus, 1992). C'est d'ailleurs l'intérêt des « programme d'entraînement » qui consistent en un travail régulier sur la projection de soi dans le futur (Cook *et al.*, 1996 ; Hock *et al.*, 2006 ; Marshall *et al.*, 2006 ; Meevissen *et al.*, 2011; Oyserman *et al.*, 2002, 2004 ; Shepard & Marshall, 1999). Leurs objectifs sont de favoriser l'élaboration des sois possibles et des stratégies comportementales associées à ces projections de soi dans le futur « *le comportement [pouvant] être analysé comme l'expression d'un soi possible* » (Packard & Conway, 2006, 260). Les chercheurs encouragent alors la connexion entre le présent et le futur tout en prenant en considération les obstacles possibles et leurs conséquences. Les effets de ces programmes sont contrôlés la plupart du temps par des comparaisons avec un groupe témoin qui n'a, dans la majeure partie des cas, aucune tâche à effectuer. Par exemple, Oyserman *et al.* (2002) ont réalisé un programme auprès des jeunes élèves de douze ans pour les aider à trouver des moyens de s'impliquer davantage à l'école et leur permettre d'envisager l'avenir (en tant qu'adulte et futur professionnel). Les chercheurs montrent que le groupe ayant participé au programme a de meilleurs résultats académiques, un meilleur comportement en classe et se sent plus « attaché à l'école », comparativement au groupe contrôle. Toutefois, à la différence des programme d'entraînement présentés rapidement ci-dessus, poser la question de la genèse de la formation des sois possibles chez les enfants reviendrait à envisager autrement ce concept, non comme une variable que le chercheur peut « manipuler » pour agir sur un comportement, mais plutôt comme une variable psychologique dépendante de nombreuses autres variables. En d'autres termes, il pourrait être intéressant, en travaillant avec les enfants, de considérer, par exemple, les espoirs et les peurs envers l'avenir comme une manière d'évaluer leur qualité de vie, et d'envisager dès lors les caractéristiques qui participent à la formation des sois possibles. En ce sens, tenir compte d'autres variables sociologiques et familiales, dans une conception plus écologique, pourrait être intéressant car elles permettraient d'avoir une vision plus large de la construction des sois possibles aux niveaux du « microsysteme » et du « macrosysteme » (Bronfenbrenner, 1979). En outre, la nature des relations entre les sois possibles, le soi et les performances pourrait être étudiée et

envisagée comme médiatrice, modératrice ou encore indirecte. Cet aspect sera développé dans le chapitre suivant qui traite des relations entre les sois possibles et les performances scolaires chez les enfants.

Pour conclure, les résultats de notre recherche modifient nos connaissances antérieures sur le fait que les peurs se développent indépendamment du jugement de l'élève envers l'école et que les espoirs dans le domaine scolaire ont un effet sur les attitudes des élèves envers l'école. Ces conclusions encouragent alors la poursuite des études sur le développement des sois possibles chez les enfants en lien avec celui du concept de soi. De plus, parce qu'on sait que l'estime de soi se développe par le jugement d'autrui *via* les feedbacks qu'il renvoie (Joët *et al.*, 2007 ; Nurra & Pansu, 2009), valoriser la perception de compétences des élèves et les rassurer quant à leurs compétences scolaires semblent deux attitudes essentielles pour que ces derniers puissent envisager sereinement leur futur. L'avenir pourrait alors être perçu par les enfants comme moins inquiétant et probablement plus sécurisant.

## **Chapitre 3 – Nature des relations entre sois possibles et performances scolaires**

---

### **Résumé**

Diverses recherches ont déjà montré que les sois possibles sont positivement liés aux performances académiques chez les adolescents (Anderman *et al.*, 1999 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002). Cependant, l'absence d'études auprès des jeunes élèves est criante. L'objectif de ce chapitre est d'examiner les rapports des sois possibles avec les performances scolaires, en contrôlant les performances antérieures, l'hypothèse générale étant que les sois possibles impactent positivement l'évolution des performances scolaires. Le QSP, une évaluation de la compréhension en lecture, en orthographe et en arithmétique au moyen de l'ECS III (Khomsî, 1997), sont proposés à 124 élèves, suivis longitudinalement sur trois ans (de huit à dix ans). Les résultats montrent que les sois possibles sont globalement corrélés à l'ensemble des performances. De plus, les sois à éviter entretiennent une relation médiation chez les garçons en CM1 entre les performances en orthographe en CM1 et celles en CM2, et d'autres relations indirectes se dégagent, notamment chez les garçons. Dès lors, il semble que les sois à éviter peuvent être considérés comme des motivateurs du comportement chez les garçons. Des pistes de recherches quant aux fonctions des sois possibles à l'école, mais aussi à leurs déterminants, sont abordés pour conclure.

Mots-clés : compétences scolaires, performances, sois possibles, médiation

### **Abstract**

Many studies indicated that possible selves are related to positive change in adolescents' grade point average (Anderman *et al.*, 1999 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002). Nevertheless, no studies to date examined this relation with younger children. This study investigated the relation between school achievement and possible selves, by controlling for previous academic skills. We hypothesized that possible selves would have positive effects on academic achievement. Possible selves, reading comprehension, spelling and mathematics performance of 124 students, followed longitudinally over three years (from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade), are evaluated with the PSQ and the ECS III (Khomsî, 1997). Results indicated that possible selves and skills are over-all correlated, and that the relation between spelling on 9<sup>th</sup> and on 10<sup>th</sup> years old is mediated by feared selves for boys. Other indirect links are hypothesized. The functions of possible selves on the relation with academic achievement are discussed.

Key-words : skills, academic achievement, possible selves, mediation

## **Introduction**

Bien qu'elles semblent s'être légèrement stabilisées récemment, les performances académiques des élèves français baissent depuis plusieurs années, aussi bien en « français » qu'en « mathématiques » (Ministère de l'Éducation Nationale –MEN-, 2010 ; Rocher, 2008).

En ce qui concerne le « français » et plus particulièrement la compréhension de l'écrit, les résultats des élèves aux évaluations nationales de CM2 et aux évaluations proposées lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense -JAPD- (désormais intitulée la Journée Défense et Citoyenneté), montrent que 10 à 15% des élèves sont en grande difficulté (MEN, 2008b). En outre, les résultats des élèves français sont moins bons que ceux de leurs homologues européens : les études P.I.R.L.S.<sup>9</sup> de 2001 et de 2006, réalisées auprès d'enfants de dix ans, montrent qu'ils se situent au-dessus de la moyenne à l'échelle internationale, mais en-deçà de la moyenne à l'échelle européenne (Sauvageot & Dalsheimer, 2008). Par ailleurs, les données de P.I.S.A.<sup>10</sup> indiquent que le nombre d'élèves français de 15 ans considérés comme ayant un faible niveau de français s'est accru entre 2000 et 2009 (MEN, 2010, 2010b ; Sauvageot & Dalsheimer, 2008). Ces données sont sensiblement analogues en orthographe. Fayol (2010) établit un bref historique de l'évolution des scores en orthographe au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle qui montre que si les résultats des élèves quant à l'évaluation de la composante « lexicale » de l'orthographe ont peu évolué, ceux de la dimension « grammaticale » ont baissé. L'ensemble de ces résultats montre que les élèves français ont des difficultés scolaires croissantes dans l'apprentissage de la langue écrite et qu'au cours des dix dernières années, l'écart entre les plus faibles et les plus forts augmente (Rocher, 2008 ; Vrignaud, 2011).

Quoique plus complexes et moins homogènes, les résultats en « mathématiques » montrent la même évolution, le Ministère de l'Éducation Nationale parle d'un « glissement » des performances des élèves vers le bas : « *en 2006, il n'y a plus aucun champ dont les résultats se situent significativement au-dessus de la moyenne de l'OCDE<sup>11</sup> (...) la tendance à la baisse touche aussi nos « points forts »* » (MEN, 2008d, pp.2-3). En effet, les données internationales issues de P.I.S.A. entre 2000 et 2009 (MEN, 2008d, 2010 ; OCDE, 2003, 2004, 2006a, 2006b) mettent en évidence le fait que les résultats des élèves français fluctuent : leurs scores sont au-dessus de la moyenne de l'O.C.D.E. en 2000, puis augmentent en 2003

---

<sup>9</sup> PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

<sup>10</sup> PISA : Program for International Student Assessment

<sup>11</sup> OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

avant de chuter en 2006 (ils atteignent alors la moyenne) pour finalement se stabiliser en 2009 (MEN, 2007, 2008d, 2010). Une note d'information de la D.E.P.P.<sup>12</sup> sur des données françaises de 2010 confirme les résultats internationaux précédents. En 2008, les résultats nationaux montrent que 15% des élèves de dix ans ont des acquis fragiles voire très fragiles en mathématique. En outre, 24.6% ont des acquis partiels, c'est-à-dire qu'ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit de transférer des compétences, de calculer et de dégager les informations pertinentes même s'ils maîtrisent certains automatismes (MEN, 2010c). Toutefois, il semble que certaines activités scolaires soient épargnées par ces statistiques défavorables. Ainsi, Rocher (2008), à partir des études menées entre 1987 et 2007 réalisées dans le cadre de la D.E.P.P., rapporte une baisse des scores des élèves en calcul entre 1987 et 1999, mais une stabilisation depuis, et ce, jusqu'en 2007. De fait, il apparaît que seuls certains domaines des mathématiques soient concernés par la baisse générale.

Au regard de l'ensemble de ces évaluations statistiques nationales et internationales, on comprend pourquoi les chercheurs tentent de comprendre et de prévenir les difficultés des élèves. Expliquer l'apprentissage scolaire par la seule prise en compte des capacités, des mécanismes et des processus cognitifs de l'apprenant n'est pas suffisant. En effet, « *apprendre est souvent difficile, nécessite des efforts, une espérance de réussite et une certaine confiance en soi* » (Florin & Vrignaud, p.11). Ainsi, les chercheurs adoptent un autre point de vue pour expliquer les divergences interindividuelles et s'intéressent au fonctionnement psychologique et aux stratégies d'apprentissage de l'apprenant dans des situations scolaires. Les travaux sur l'estime de soi et la motivation, entre autre, ont alors pris une envolée importante et ont permis de dégager des effets médiateurs et modérateurs de ces variables sur les comportements des enfants (Brunot, 2007 ; Forner, 2007). La renommée de ces travaux doit toutefois se prémunir de certaines dérives selon lesquelles la seule prise en compte des variables conatives permet de comprendre l'échec ou la réussite scolaire et, *a fortiori*, que l'augmentation de l'estime de soi améliore les performances scolaires : « *derrière cette logique, il y a un fondement qui consiste à considérer [l'estime de soi] comme un agent causal. Et c'est cette croyance qui est à la base des interventions pédagogiques tentant de résoudre les problèmes personnels et sociaux en élevant l'estime de soi des élèves* » (Famose & Bertsch, 2009, p.2). Ainsi, compléter l'apport des aspects cognitifs par l'étude des variables conatives et proposer des analyses sur la nature des effets (médiateurs ou

---

<sup>12</sup> DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

modérateurs) semble être une alternative intéressante à la prévention des difficultés scolaires.

Le second chapitre a été l'occasion de définir le concept de soi, de mentionner son développement au cours de l'enfance et ses principaux modèles structurels. Ici, l'analyse se centre davantage sur les liens que peuvent entretenir le soi avec les performances académiques. Les recherches sur cette thématique sont nombreuses et conduisent à des résultats variés que l'on peut expliquer notamment par la multitude des définitions conceptuelles du soi, qui ne facilite pas la compréhension de ce qui se joue au sein de ce concept, mais aussi parce que les relations entre le concept de soi et les performances scolaires sont complexes en elles-mêmes. Les travaux s'appliquent à saisir les différents facteurs pouvant médiatiser les relations entre le concept de soi et les performances académiques, et montrent l'implication des aspects contextuels et idiosyncrasiques (De Leonardis & Prêteur, 2007 ; Rambaud, 2009). Les données relatives au premier facteur se rapportent, par exemple, aux effets du contexte scolaire (Alaphilippe *et al.*, 2001 ; Pierrehumbert *et al.*, 1988) et du milieu familial (Nurra & Pansu, 2009), quand le second facteur renvoie notamment aux effets de l'histoire scolaire de l'élève (Pierrehumbert *et al.*, 1987, 1988), aux différences selon le sexe (Bolognini & Prêteur, 1998 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998) et l'âge (Bouffard *et al.*, 2003 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998 ; L'Ecuyer, 1978 ; Pierrehumbert, 1992), mais surtout aux effets de l'attribution causale et ou de l'importance que l'élève accorde à l'école (Prêteur & Vial, 1998).

Ce deuxième facteur est souvent proche des variables liées à la motivation et au sentiment d'auto-efficacité. Or, dans ce second cas, les sois possibles peuvent prendre une place centrale car ils font référence aux aspirations de la personne, à ses espoirs et à ses peurs et sont conçus, en ce sens, comme une composante du soi dans orientée vers le futur (Markus & Nurius, 1986). On l'a vu au cours des chapitres précédents, chez les adolescents et les adultes, les sois possibles sont conçus dans une perspective dynamique du soi : ils permettent d'évaluer le soi présent de la personne (Wurf & Markus, 1989) et motivent la personne à réaliser ses espoirs et à éviter ses craintes (Hock *et al.*, 2006 ; Murru *et al.*, 2010 ; Oyserman, 2007, 2008, 2009 ; VanDellen & Hoyle, 2008). Dans cette perspective, les sois possibles pourraient être entendus comme une variable conative agissant sur les performances des élèves.

Les études sur les liens entre les sois possibles et les performances scolaires sont rares, qui plus est chez les enfants, et ne permettent pas de saisir la complexité des relations pouvant

exister. Pourtant, les études ont montré que les sois possibles sont associés à l'augmentation de la persistance dans une tâche (Cross & Markus, 1994 ; Keough *et al.*, 1999 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Markus & Ruvolo, 1989 ; Ruvolo & Markus, 1992), qu'ils facilitent l'établissement d'un plan d'action maîtrisable par la personne (Murru *et al.*, 2010) ou encore qu'ils augmentent le sentiment de contrôle pour accomplir une tâche (Shepard & Quressette, 2010). Ainsi, de par leurs propriétés, leurs caractéristiques et leurs fonctions, les sois possibles permettent d'intégrer une nouvelle information sur soi en vue d'améliorer le jugement de soi, et motivent l'atteinte d'un objectif désiré et l'évitement d'un but que l'on craint.

Ainsi, cette recherche exploratoire vise à examiner les rapports entre les sois possibles et les performances scolaires chez les enfants de huit à dix ans. Dans une **première partie**, les travaux sur les liens entre soi et performances scolaires sont présentés pour apprécier la complexité de leurs relations, à travers les facteurs et les variables médiatisant cette relation. La **seconde partie** rapporte les travaux de recherche sur les liens entre sois possibles et performances scolaires chez les adolescents et les jeunes adultes (étudiants) pour laisser place finalement à la **problématique** de l'étude. Au sein de la problématique, nous présentons en quoi les sois possibles peuvent impacter les performances scolaires des élèves, en faisant l'hypothèse d'une médiation entre les variables.

## **1 Relations entre le soi et les performances scolaires**

L'objectif de cette partie est de comprendre comment peuvent s'expliquer les relations entre le soi et les performances scolaires, en partant du postulat, comme l'ont mentionné De Leonardis et Prêteur (2007), que la mise en évidence des facteurs médiatisant leurs relations est une manière d'éviter les « *raccourcis [qui] supposent un lien direct de l'influence de l'estime de soi sur les performances* » (p.32). Deux grandes catégories de facteurs se dégagent de ces travaux : d'une part, les aspects sociaux, contextuels ou environnementaux et, d'autre part, les facteurs internes et psychologiques.

### ***1.1 Facteurs d'influence du soi***

#### ***1.1.1 Facteurs sociaux et contextuels***

Dans cette partie, forcément sélective, quelques recherches présentent les effets des facteurs externes sur l'évolution de l'estime de soi. Les paragraphes suivants se centrent sur le domaine scolaire et sur une courte période de l'enfance (de huit à dix ans), et on présente

quelques recherches montrant les effets du contexte scolaire, de l'influence du jugement des autres significatifs pour l'enfant et de l'impact du contexte familial, sur l'estime de soi. Pour compléter ces travaux, Brunot (2007) mais aussi Tazouti (2007) ont proposé une intéressante revue de questions au cours de laquelle il apparaît que le soi est médiatisé par différents facteurs externes, tels que l'implication parentale, le soutien parental, les styles parentaux ou encore le support des pairs.

Alaphilippe, Maintier, Clarisse et Testu (2010) s'intéressent aux modulations de l'estime de soi selon le contexte scolaire. Ils questionnent 765 élèves en classes de CE1 et de CM1, scolarisés dans des écoles Zones d'Education Prioritaires (ZEP) ou non ZEP. Ils leur proposent un questionnaire d'estime de soi évaluant neuf dimensions (intelligence, dessin/musique/bricolage, sport, lecture, se faire des copains, se faire apprécier des adultes, dire des choses, travail à l'école, beauté), le score général maximum s'élevant à 45. Les résultats montrent que le score général d'estime de soi baisse entre le CE1 ( $X = 31.5$ ) et le CM1 ( $X = 28.9$ ), et qu'il diffère selon les écoles puisque les élèves insérés en ZEP ont une estime de soi plus élevée ( $X = 31$ ) que les élèves de milieu tout-venant ( $X = 29.4$ ). Les auteurs confirment une étude menée antérieurement (Maintier & Alaphilippe, 2007) et proposent alors plusieurs explications à ce phénomène : outre le fait que les dispositifs particuliers liés aux écoles ZEP puissent aider au développement du soi, il semble que la classe fasse office de groupe de référence à partir duquel l'élève peut se comparer, ce qui pourrait d'ailleurs favoriser l'effet « *frog pond effect* » (Nagengast & Marsh, 2012), traduit comme « l'effet de la marre aux grenouilles » (dit aussi « l'effet du petit poisson dans le grand bassin »). Cette expression désigne le fait que l'estime de soi dépend de la position de la personne dans le groupe. En l'occurrence, à l'école, on rapproche ce phénomène au fait que des élèves de bons niveaux scolaires peuvent se percevoir plus positivement lorsqu'ils se comparent à des pairs issus d'une classe de faible niveau scolaire plutôt qu'à ceux d'une classe de bon niveau.

D'autres études interrogent la part d'influence des parents et des enseignants dans le jugement des élèves sur eux-mêmes. Nurra et Pansu (2009) ont réalisé une étude auprès de 126 élèves âgés de huit à neuf ans, de 106 parents et de six enseignants. Tous les participants répondent au questionnaire d'estime de soi (adapté de Harter, 1982), soit en tant qu'évaluation « objective » de ce que pensent les autres des compétences de l'enfant (lorsque les parents et les enseignants répondent), soit en tant qu'auto-évaluation de soi (lorsque les enfants répondent) à des niveaux variés : une évaluation de ses propres compétences (scolaires,

sociales, etc.) ou une évaluation de ce que les autres pensent de ses propres compétences (scolaires, sociales, etc.). Les résultats montrent que la perception de l'enfant est influencée par les jugements des parents et des enseignants. Par ailleurs, les résultats montrent que les feedbacks répétés des enseignants influencent davantage la perception des compétences scolaires et celle des conduites par rapport aux autres domaines, et le lien médiateur semble moins spécifique à certains domaines pour les parents. Ainsi, les auteurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle la perception de soi a un lien médiateur avec les diverses perceptions des autres significatifs pour soi.

Ajoutés aux impacts du domaine scolaire, d'autres auteurs posent la question des effets du contexte familial sur l'estime de soi de l'enfant. Prêteur et Vial (1998) présentent une étude qu'ils ont menée antérieurement auprès de parents d'adolescents âgés de 14 et 15 ans, sur l'impact de l'influence parentale dans l'évaluation des adolescents sur eux-mêmes. La méthode de recherche choisie est l'entretien semi-directif avec le père et la mère. Les auteurs mesurent l'estime de soi, le style éducatif parental et contrôlent le milieu socioculturel dans lequel évolue la famille. Ils dénombrent quatre pratiques ou styles éducatifs parentaux, organisés en deux axes : la sécurité (du plus sécuritaire au moins sécuritaire) et les règles ou les lois (du plus rigide au plus flexible). Leurs résultats montrent que le style éducatif « stimulant » (au centre des axes, c'est-à-dire relativement sécurisant et flexible/rigide) a un effet positif sur l'estime de soi scolaire comparativement au style « rigide » (scores élevés en sécurité et en règles).

L'ensemble des variables susmentionnées représente un aperçu non exhaustif de l'ampleur des facteurs externes intervenant dans la construction du soi. Ces variables s'ajoutent aux différences liées à l'âge et au sexe, mais aussi aux influences des variables psychologiques (motivation, attribution causale) qui participent également à la construction du soi, l'interaction réciproque et dynamique entre ces variables participant à un modèle complexe d'évolution des comportements.

### ***1.1.2 Facteurs idiosyncrasiques***

Au cours de la période de cinq à douze ans, le sexe devient une variable de différenciation des descriptions du soi. Indépendamment du domaine, les recherches montrent qu'en général, les filles ont une estime de soi plus faible que les garçons (Bolognini & Prêteur, 1998 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998). Cette asymétrie apparaît aussi dès lors que les domaines de vie sont pris en compte. Les recherches montrent qu'indépendamment de l'âge,

les filles ont une estime d'elles-mêmes dans le domaine scolaire inférieure à celle des garçons (Harter, 1998 ; Lamia, 1998). D'ailleurs, James avait déjà mentionné, il y a plus d'un siècle, l'importance d'étudier le rapport entre la valeur accordée à un domaine et la réussite effective dans ce domaine, dans l'évaluation de soi (James, 1890/1984, 1998).

Lamia (1998) mène une étude auprès de 325 élèves âgés de six à dix ans et examine l'effet de l'âge et du sexe sur l'estime de soi. Cette dernière est évaluée par un questionnaire proposé à l'ensemble du groupe, ainsi que par une interview auprès de 18 élèves et une rédaction libre pour 136 élèves. Ses résultats confirment que l'estime de soi générale des garçons est plus élevée que celle des filles. Toutefois, ces résultats sont dépendants d'un effet de l'âge et du facteur d'estime de soi : par exemple, entre huit et neuf ans, l'estime de soi scolaire des filles dépasse celle des garçons.

Le débat reste actuel quant au moment où l'estime de soi se développe et se mesure, puisque Rambaud (2009) montre qu'elle se développe dès six ans, alors que Harter (1998) estime que cela se produit à partir de huit ans. Ainsi, à cet âge, il semble que les enfants peuvent distinguer l'estime de soi globale d'estimes de soi spécifiques. Harter (1998, 1999) présente des résultats d'études antérieures qui montrent qu'entre cinq et huit ans, les enfants peuvent modérer leurs jugements sur eux-mêmes. En effet, jusque là, l'estime de soi semble extrêmement positive et survalorisée. Puis, entre cinq et sept ans, les enfants deviennent capables de comparer les expériences passées par rapport aux présentes et de coordonner leurs représentations, même s'ils ont toujours tendance à se surestimer. Ces données peuvent se comprendre en termes de maturation développementale au regard des connaissances acquises par l'étude de Montemayor et Eisen (1977) qui montrent, par exemple, que les termes pour se décrire sont de plus en plus abstraits, existentiels ou idéologiques avec l'avancée en âge.

Ces données reprennent de manière générale les descriptions de L'Ecuyer (1978) lorsqu'il conçoit l'évolution de l'estime de soi en stades. Pour L'Ecuyer (1990, 1994), entre cinq et douze ans, le soi va se structurer en un tout relativement cohérent sur le corps, les possessions, les valeurs, les rôles, etc. Il est alors capable de hiérarchiser les composantes internes du soi et de les faire varier selon leurs degrés d'importance.

Néanmoins, les recherches portant sur l'évolution de l'estime de soi au cours de l'avancée en âge exposent des résultats parfois contradictoires : pour certains, les élèves présentent une baisse des perceptions de compétences au cours de la scolarité élémentaire (Bouffard *et al.*, 2003 ; Lamia, 1998 ; Pierrehumbert *et al.*, 1988 ; Pierrehumbert, 1992), voire

même au cours de l'année scolaire chez les collégiens (Guimard, Florin *et al.*, 2007). Pour Lamia (1998), l'estime de soi générale baisse entre six et dix ans, mais chez les garçons, elle remonte vers neuf-dix ans. La courbe de l'estime de soi entre six et dix ans chez les garçons formerait donc un « U ». Finalement, pour Bariaud et Bourcet (1998), l'estime de soi générale demeure relativement stable au cours de l'adolescence, des fluctuations apparaissant au niveau intra-individuel.

En plus des différences liées à l'âge et au sexe, les chercheurs s'intéressent aux variables psychologiques pouvant médiatiser l'impact du soi sur les performances. Ainsi, Prêteur et Vial (1998) réalisent une étude sur le lien entre l'importance accordée aux matières scolaires et le soi. Ils proposent à 71 élèves de six ans le questionnaire d'estime de soi (SPP de Pierrehumbert *et al.*, 1987) et ne sélectionnent que la partie sur l'école. Ils examinent un grand nombre de variables liées à l'adaptation scolaire des élèves (représentations de l'école, représentation de l'écrit, compétence à l'écrit examinée en début et fin d'année etc.) et aux pratiques socio-familiales associées aux apprentissages scolaires (pratique autour de l'écrit, orientation traditionnelle des valeurs éducatives, pratiques de l'éveil au savoir, etc.). A partir d'une analyse factorielle des correspondances multiples, ils montrent que, pour une même réponse aux items mesurant l'estime de soi scolaire, les profils des enfants sont très hétérogènes. Par exemple, des élèves ayant de faibles compétences à l'écrit peuvent avoir une représentation de l'écrit peu valorisée ou au contraire très valorisée. En ce qui concerne les élèves avec de bonnes compétences à l'écrit, les chercheurs constatent là aussi qu'ils peuvent avoir une représentation de l'écrit peu valorisée ou au contraire très valorisée. Cette étude pose ainsi la question de la valeur accordée à l'école ou aux matières scolaires dans l'évaluation du soi. C'est d'ailleurs ce qui a conduit Bandura (1986/2007) à mesurer le sentiment d'auto-efficacité, comme variable prédominante dans l'évaluation des compétences scolaires puisqu'elle tient compte de l'importance accordée à la tâche et du sentiment de contrôle associé à la réalisation (ou à la poursuite) de la tâche. De Leonardis et Prêteur (2007) évaluent également la valeur accordée à l'école, auprès d'une population de 190 collégiens, et montrent qu'elle médiatise la relation entre l'estime de soi scolaire et les performances académiques.

## ***1.2 Conclusion : relations entre l'estime de soi et les performances scolaires***

Au regard des données précédentes, il apparaît difficile de donner une tendance générale du lien entre estime de soi et performance, d'autant qu'une grande partie des chercheurs actuels semble désormais adhérer à une conception intégrative, valorisant donc une relation circulaire entre ces deux variables (Bariaud & Bourcet, 1998 ; Bourcet, 1997 ; De Leonardis & Prêteur, 2007 ; Caille, 2005) et le caractère médiateur de l'estime de soi sur les performances (Brunot, 2007). Famose et Bertsch (2009) ont également mentionné plusieurs études ayant traité aux liens entre l'estime de soi et les performances académiques et considèrent, là encore, que l'analyse corrélationnelle est à privilégier au détriment de l'analyse causale, et que l'estime de soi est une variable, parmi de nombreuses autres, liée aux performances scolaires (sont citées « *l'environnement familial, l'habileté et les performances scolaires antérieures* », p.162).

Les questionnements et les réflexions élaborés dans la littérature scientifique, au cours des dernières décennies, sur les liens entre soi et performances, se retrouvent également dans la théorie des sois possibles. On peut en effet faire un parallèle entre l'évolution conceptuelle de la théorie du soi (vers une complexité des relations et une intégration des variables pouvant les impacter) avec celle des sois possibles, qui en est à ses balbutiements, qui plus est lorsqu'elle s'applique au domaine de la scolarité chez les jeunes. Pourtant, lorsqu'on revient aux « auteurs source » ayant travaillé sur l'estime de soi, on sait que les « aspirations » participent à l'évaluation de soi. En effet, pour James (1890/1984, 1998), l'estime de soi peut se représenter par l'écart entre les aspirations de l'individu et ses attentes. Elle est le rapport entre la valeur perçue ou le succès dans un domaine et les valorisations ou les aspirations inhérentes à ce domaine (James, 1890/1984, 1998). Pour cet auteur, l'estime de soi élevée est dépendante d'un niveau élevé de succès, qui lui-même doit être égal ou supérieur aux ambitions. A l'inverse, si l'ambition dépasse les réussites de l'individu, l'estime de soi est faible. En outre, James (1890/1984, 1998) précise, comme l'a fait après lui Bandura (1986/2007), que si l'individu connaît des échecs dans un domaine auquel il n'accorde pas d'importance, son estime de soi sera peu affectée.

Dans ce cadre, les sois possibles prennent une place essentielle et peuvent être une manière de pallier le faible nombre d'études, comme l'ont signalé De Leonardis et Prêteur (2007), sur l'impact des aspirations dans l'évaluation du soi. Considérés comme une manière

d'aborder les espoirs et les peurs des personnes dans leur futur et comme une composante du soi (Markus & Nurius, 1986), les sois possibles pourraient participer activement à l'évolution des compétences scolaires. Dès lors, quelques travaux ont étudié les liens entre sois possibles et performances et sont présentés ci-après.

## **2 Les sois possibles et les performances scolaires**

Les parties suivantes examinent les liens entre les sois possibles et les performances scolaires. La tâche est ardue car peu de recherches sur cette thématique sont disponibles (on en recense cinq principalement), et surtout, les méthodologies et les résultats varient d'une recherche à l'autre<sup>13</sup>. Les recherches suivantes sont organisées en trois parties.

La première partie présente l'étude d'Anderman *et al.* (1999). Les auteurs cherchent à établir les liens entre les sois possibles (dits « futurs ») et les performances, chez des élèves âgés de 12-13 ans, indépendamment de leurs performances de l'année précédente. Les résultats présentent un effet direct causal des sois possibles sur les performances. Ils sont porteurs d'un intérêt majeur pour notre étude, mais le poids de cette recherche reste modéré car les limites méthodologiques sont nombreuses.

La seconde partie développe les travaux de Beal et Crockett (2010), qui s'intéressent aux effets des sois possibles sur la réussite scolaire (diplôme) et professionnelle (emploi), indépendamment de l'effet de plusieurs variables, dont la moyenne scolaire.

La dernière partie est fondamentale pour notre problématique. Elle présente deux études qui montrent que les sois possibles agissent sur les performances générales (Leondari *et al.*, 1998) ou spécifiques (Cross & Markus, 1994) dans certaines conditions (en fonction de l'attribution causale et des schémas de soi). L'étude de Ruvolo et Markus en 1992 est aussi présentée parce qu'elle permet d'identifier les composantes des sois possibles qui expliquent leurs effets sur les performances. La présentation de l'ensemble de ces études a pour but de mettre en valeur les variables qui médiatisent les effets des sois possibles sur les performances scolaires.

---

<sup>13</sup> Cette présentation ne tient pas compte des études d'Oyserman *et al.*, 2002, 2004, 2006, de Hock *et al.*, 2006, de Wai-Ling & Nguyen, 2003 et de Day *et al.*, 1994, qui ont mis en place des programmes d'intervention sur les sois possibles et dont la méthodologie diffère largement de celle de notre étude.

## ***2.1 Liens entre sois futurs et performances scolaires générales***

En 1999, Anderman et collaborateurs ont mené une étude qui souhaite au départ examiner les effets de la transition scolaire (entre l'école primaire et le collège) sur les sois possibles des élèves, tout en considérant l'impact de leur moyenne académique sur les sois possibles. Ils expliquent que les sois possibles permettent de centrer la personne sur un objectif qu'elle s'est elle-même fixée et motivent ses comportements en faveur de ses objectifs. Dans ce sens, les sois possibles permettraient de s'adapter à certaines transitions de vie, supposées difficiles, ici, en l'occurrence, le passage de l'école élémentaire au collège.

Les chercheurs mesurent la moyenne scolaire générale par la moyenne des évaluations des enseignants dans trois matières essentielles (anglais, mathématiques, sciences sociales), chez 315 jeunes de 13-14 ans. Ils proposent un questionnaire de sois futurs (scolaires et sociaux) et de sois présents (scolaires et sociaux). Ils tiennent compte de différentes variables sociodémographiques (sexe et niveau social-économique des parents) et mesurent la moyenne scolaire antérieure des jeunes. Ils effectuent des régressions linéaires multiples et montrent que l'ensemble des variables prédit la moyenne des élèves lorsqu'ils sont âgés de 13-14 ans. Lorsqu'ils insèrent dans leur modèle la moyenne scolaire antérieure en tant que covariable, les résultats montrent que seuls les sois futurs prédisent la moyenne académique ultérieure, les autres variables n'ayant pas d'effet significatif.

Dès lors, les chercheurs examinent si le domaine étudié (scolaire ou social) et la temporalité (présente ou future) influent sur les résultats scolaires des jeunes. Ils calculent alors une différence entre les scores des sois présents et ceux des sois futurs, et vérifient son impact sur la moyenne scolaire. Leurs résultats montrent que lorsque les sois présents scolaires sont plus élevés que les sois futurs scolaires, la moyenne académique augmente. Lorsque les sois présents sociaux sont plus élevés que les sois futurs sociaux, la moyenne scolaire baisse.

Les auteurs synthétisent leurs résultats en deux points : ils confirment que les sois futurs prédisent la moyenne scolaire du fait de leurs propriétés et de leurs caractéristiques (ils centrent les personnes sur certains aspects et motivent la réussite), et rappellent l'importance de la congruence dans les mesures, les sois futurs scolaires permettant d'être les plus prédictifs de la moyenne, comparativement aux sois futurs sociaux.

Comme toute recherche, cette étude est limitée, notamment par rapport aux choix

méthodologiques des chercheurs. Leur indice principal (la moyenne scolaire) est difficilement interprétable pour deux raisons. D'abord, parce qu'elle est sujette à des biais d'objectivation de l'évaluation (Butera, Buchs, & Darnon, 2011). En effet, les enseignants peuvent avoir des critères d'évaluation distincts les uns des autres et dans leur étude, les chercheurs ne précisent pas si ce sont exactement les mêmes enseignants d'une année sur l'autre qui évaluent les performances. Ensuite, la moyenne scolaire se heurte à des biais de compensation, dans la mesure où une même moyenne peut renvoyer à des profils très différents, à des réalités psychologiques diversifiées (Mallet, 2003a), et à des biais issus de phénomènes sociaux (Crahay, 2005, 2007 ; Rosenthal & Jacobson, 1968). En effet, une même moyenne renvoie à des profils hétérogènes d'élèves et son évaluation rend difficile la mise en place d'analyses différentielles. En outre, les performances scolaires évaluées renvoient à des compétences cognitives diversifiées et rendent peu exploitable l'interprétation psychologique de l'effet des sois possibles sur les compétences. Pour finir, les nombreux travaux menés en psychologie et en sciences de l'éducation, sur la question de l'évaluation scolaire et de ses biais, rendent délicate la seule prise en compte de cet indicateur. L'évaluation sommative est altérée par de multiples phénomènes sociaux : l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), l'effet d'établissement ou encore l'effet posthumus (Crahay, 2005, 2007) n'en sont que des exemples. Il paraît donc difficile de soutenir l'hypothèse selon laquelle l'évolution de la moyenne scolaire est spécifiquement imputable aux seuls sois possibles, indépendamment des résultats antérieurs. De plus, même si l'idée de calculer des différences entre les temporalités (présente et future) est intéressante parce qu'elle permet de vérifier l'orientation temporelle des personnes, leur étude reste imprécise car les auteurs ne mentionnent ni le lien entre les deux mesures des sois possibles ni leurs effets l'un par rapport à l'autre sur la moyenne scolaire. Or, les résultats des travaux de la littérature scientifique ne sont pas homogènes quant à l'existence d'un continuum temporel entre le présent et le futur (Thiébaud, 1998) et un suivi longitudinal aurait été souhaitable.

## ***2.2 Liens entre aspirations scolaires et moyenne scolaire***

Dans leur étude, Beal et Crockett (2010) poursuivent quatre objectifs. Ils souhaitent comprendre si les sois possibles scolaires et professionnels changent au cours du développement de l'adolescent, si les sois possibles sont liés aux activités des jeunes dans divers domaines (scolaire, professionnelle et extrascolaire) et à leur engagement

idéologique, si les sois possibles impactent la réussite scolaire (obtention d'un diplôme ou d'un certain niveau d'étude) et enfin, ils créent un modèle final qui associe les sois possibles et la réussite scolaire *via* les activités des jeunes.

Les chercheurs suivent 317 adolescents âgés de 12 à 15 ans sur huit années. Ils les interrogent sur leurs espoirs et leurs attentes en ce qui concerne le niveau professionnel et le niveau scolaire qu'ils envisagent (T1) et mesurent huit ans après (T2), leur réussite scolaire ou leur parcours professionnel au moyen d'une question générale sur le diplôme obtenu (universitaire ou professionnel). En T1, ils contrôlent la moyenne scolaire, le sexe, le niveau d'éducation des mères (comme moyen d'approcher le statut socioéconomique) ou encore l'âge.

Si l'on examine la question des liens entre les sois possibles et la moyenne scolaire, les résultats de cette étude longitudinale montrent que la moyenne scolaire des jeunes est significativement mais faiblement corrélée avec leurs aspirations professionnelles ( $r = .15, p < .01$ ), leurs attentes professionnelles ( $r = .20, p < .01$ ) et leurs attentes scolaires ( $r = .31, p < .01$ ).

Ainsi, les auteurs confirment nos interrogations sur d'éventuels liens entre les sois possibles et les performances, mais les relations obtenues sont faibles et leurs choix quant à l'évaluation des performances insatisfaisants (la moyenne scolaire générale limite l'interprétation des données).

Il semble alors important de changer de perspective. Au-delà de savoir si les sois possibles agissent sur les performances, il paraît nécessaire de s'interroger sur les variables qui pourraient médiatiser les relations entre sois possibles et performances. C'est dans cette orientation que nous analysons les résultats des études de Leondari *et al.* (1998) et de Cross et Markus (1994).

## ***2.3 Les variables psychologiques médiatisant les liens entre les sois possibles et les performances scolaires***

### ***2.3.1 Attribution causale***

En 1998, Leondari et collaborateurs mènent une recherche auprès de 289 adolescents âgés de 14-15 ans et étudient les relations entre les sois possibles, les performances académiques (mesurées par la moyenne scolaire), la persistance dans une tâche, la motivation et l'estime de soi, l'objectif générale étant de dégager une structure des sois possibles.

Pour évaluer les sois possibles, ils présentent aux sujets des questions ouvertes et recensent plusieurs catégories de sois possibles, suite à une cotation inter-juges. Chaque dimension est analysée selon le degré de positivité ou de négativité des sois possibles, mais aussi leur caractère global ou spécifique, et l'attribution causale associée. Ainsi, les sujets sont regroupés en sept catégories : 1) soi général, vague, positif, lié au travail ; 2) spécifique, positif, succès lié au travail ; 3) général, vague, positif, lié à chance ; 4) spécifique, positif, lié à chance ; 5) général, vague, négatif (échec), lié à la malchance ; 6) général, vague, négatif (échec), lié à la malchance mais avec des allusions à l'optimisme ; 7) spécifique, négatif (échec), lié à la malchance.

Les analyses des Khi Deux montrent d'abord qu'il n'y a pas de différence liée au sexe en ce qui concerne l'ensemble des sois possibles « positifs ». En revanche, les résultats présentent un plus grand pourcentage de filles dans les catégories relatives aux sois « négatifs » ( $X^2(2) = 11.32, p < .01$ ). En outre, les résultats ne présentent pas de différence liée à l'âge. Dès lors, les chercheurs regroupent les sujets en deux catégories (sois possibles positifs *versus* sois possibles négatifs) et réalisent une analyse de variance multivariée (MANOVA) pour vérifier les effets globaux des sois possibles sur les variables indépendantes (performances, motivation, estime de soi). Les résultats des analyses multivariées sont significatifs, les tests univariés (variables indépendantes prises séparément) montrant que les sois positifs ont un effet sur la persistance à l'école et la moyenne scolaire. Un « *post hoc Tukey* » permet de vérifier quelles dimensions, parmi les sept précédentes, ont un effet spécifique. Ils montrent alors que les sujets du second groupe (sois spécifiques, positifs, liés au travail) ont de meilleurs résultats scolaires que les autres groupes de sujets. En revanche, les sujets du quatrième groupe (sois spécifiques, positifs, liés à la chance) ont des scores plus élevés dans la persistance. Le sexe et l'âge, qui ont été contrôlés au moyen d'une analyse de covariance multivariée (MANCOVA), n'ont pas d'effet. Une démarche similaire effectuée pour les sois négatifs, n'indique aucun résultat significatif.

Les auteurs concluent que les sois possibles sont bénéfiques au développement des compétences scolaires lorsqu'ils sont précis et positifs. Les sois possibles agiraient ainsi comme des motivateurs du comportement.

Notre interprétation de ces résultats diffère légèrement puisque la conception des sois possibles retenue par les auteurs se rapproche de la théorie de l'attribution causale. Bien que les consignes données au juges ne soient pas disponibles, ce qui limite aussi la compréhension

des divergences intergroupes (exemple entre les sixième et septième groupes), on pourrait interpréter ces données comme une preuve que les sois possibles sont dépendants de certaines variables psychologiques (succès/échec attribué à l'effort/à la chance) et d'une maturité cognitive (être en mesure de détailler les réponses).

### **2.3.2 Schémas de soi**

A notre connaissance, une seule recherche a examiné les relations entre les performances en arithmétique (logique et résolution de problèmes arithmétiques), et les sois possibles *via* la prise en compte des « schémas de soi » dans ce domaine. Même si la recherche de Cross et Markus (1994) est éloignée de notre population (en termes d'âge et de centralité de l'arithmétique dans la formation -scolaire ou universitaire-), les deux sous-études qu'elles ont menée sont intéressantes parce qu'elles montrent que les sois possibles, les performances et les schémas de soi n'ont pas de liens directs, mais que, dans certaines conditions, des relations apparaissent selon les groupes.

La première étude examine les liens entre schémas de soi, perception de compétences, concept de soi, optimisme pour le futur, sois possibles positifs et négatifs (dans le domaine de la logique et dans le style de vie) et performances objectives en arithmétique.

L'évaluation des sois possibles consiste à proposer une série de 64 items sur un écran d'ordinateur : 16 items renvoient aux problèmes arithmétiques (huit positifs *versus* huit négatifs), 16 items correspondent à la réalisation de soi (huit positifs *versus* huit négatifs) et 32 items correspondent à des éléments neutres. Pour chaque item, les étudiants en psychologie (âge exact non précisé) appuient sur un bouton pour dire si ces items sont « *possibles pour eux* » ou « *impossibles pour eux* » (Cross & Markus, 1994, p.427). Après avoir évalué les performances des étudiants en arithmétique grâce à une batterie de test, les auteurs constituent deux groupes de sujets sur la base de leurs « schémas de soi » en arithmétique. Pour cela, ils demandent aux sujets de répondre à quatre questions : « *Te considères-tu comme bon dans la résolution de problèmes arithmétiques ? Te considères-tu comme bon dans la résolution de problèmes de logique ? Estime l'importance [sur une échelle en onze points] de la « logique » pour toi ? Estime l'importance [sur une échelle en onze points] que tu accordes à la « résolution de problèmes » ?* » (*ibid.*, p.425, notre traduction). Indépendamment des résultats réels et objectifs en arithmétique, les étudiants qui se décrivent comme bons dans les deux domaines (logique et résolution de problèmes) et qui estiment que ces deux domaines sont importants, sont considérés comme schématisés en arithmétique. A l'inverse, ceux qui se

perçoivent comme faibles en arithmétique et qui estiment que les domaines de la logique et de la résolution de problèmes sont sans importance, sont considérés comme aschématiques en arithmétique. Les auteurs constituent ainsi leur échantillon : 24 garçons schématiques, 24 filles schématiques, 24 garçons aschématiques et 24 filles aschématiques.

Les résultats des comparaisons montrent que les étudiants schématiques n'ont pas de performances plus élevées dans le raisonnement logique comparés aux personnes aschématiques. De même, les étudiants schématiques n'ont pas une estime d'eux-mêmes ni un optimisme pour le futur significativement différents des étudiants aschématiques. Toutefois, les étudiants aschématiques ont plus de sois possibles négatifs dans le domaine de la résolution de problèmes arithmétiques que les autres. Leur temps de latence est aussi plus court pour répondre aux items négatifs dans ce domaine ( $t(1,93) = 2.82, p < .005$ ). Nous ajoutons aux résultats précédents que la taille de l'effet est importante ( $\eta^2 = .28$ ).

Ainsi, les auteurs interprètent ce résultat comme une activation dans le « concept de soi de travail » d'une vision négative de soi. Autrement dit, les schémas de soi activent un concept de soi contextualisé et ont une incidence sur les sois possibles, sans pour autant avoir un effet sur les performances scolaires. Dès lors, les chercheurs suggèrent qu'« *une activation des conceptions de soi négatives peut engendrer deux conséquences à court terme sur la performance : (a) elles peuvent inhiber la performance en interférant avec les capacités de concentration sur des réactions à éviter* » [autrement dit, elles inhibent la capacité d'inhibition], « *(b) elles peuvent motiver les personnes à travailler davantage dans le but d'améliorer leurs compétences réelles ou potentielles* » (Cross & Markus, 1994, p.429, notre traduction).

La seconde étude suit sensiblement la même procédure au niveau du recueil des données et du choix de la population (étudiants en psychologie). Les chercheurs examinent en outre leur moyenne générale sur l'année et examinent les conséquences d'un feedback négatif quant à leurs performances, sur les différentes variables étudiées. En effet, les travaux de Markus (1977, cités par Cross et Markus en 1994) ont permis de montrer que les personnes schématiques sont moins dépendantes de facteurs environnementaux pour améliorer leurs performances. Ainsi, Cross et Markus (1994) proposent une première condition expérimentale au cours de laquelle les étudiants reçoivent un feedback négatif quant à leurs performances (indépendamment des performances réelles), et une seconde condition expérimentale, au cours de laquelle d'autres étudiants ne reçoivent aucun feedback (condition neutre). Leur

hypothèse est que les personnes aschématiques en arithmétique seront plus sensibles aux feedbacks négatifs, quand bien même elles déclarent que l'arithmétique n'est pas un domaine important pour elles.

Leurs résultats confirment ceux de l'étude précédente en ce qui concerne les liens entre sois possibles et schémas de soi. Comme précédemment, les performances entre les deux groupes, aussi bien par la mesure de la moyenne scolaire que par celle du test standardisé, sont similaires. Les sujets sont toutefois affectés différemment par les feedbacks : les étudiants aschématiques n'ayant pas reçu de feedbacks négatifs ont de moins bons résultats en arithmétique au temps 2 qu'au temps 1, en comparaison avec les étudiants aschématiques ayant reçu des feedbacks négatifs. Autrement dit, les personnes n'ayant pas confiance en leurs capacités en arithmétique et pour qui ce domaine n'est pas un domaine important (*cf.* personnes aschématiques), sont sensibles aux feedbacks négatifs pour réguler leurs performances dans ce domaine. Cela implique que le contexte agit comme un « motivateur » des performances chez ces personnes. La nuance que l'on peut apporter aux conclusions précédentes réside dans les résultats du temps de réponse aux sois possibles car les personnes aschématiques recevant des feedbacks négatifs ont un temps de latence plus court pour les réponses « possible pour moi » en ce qui concerne les sois possibles positifs que les personnes aschématiques sans feedbacks. Ainsi, pour les personnes aschématiques, les feedbacks négatifs altèrent la sensation de leur « maîtrise » envers le futur.

Pour conclure, cette recherche a montré que plusieurs variables psychologiques (sentiment de maîtrise envers la tâche, importance accordée à la tâche) et « contextuelles » (feedbacks) ont des effets sur les sois possibles et altèrent les performances des sujets. Toutefois, les auteurs n'ont pas mesuré ni mis en évidence, semble-t-il, des liens directs entre sois possibles et performances en arithmétique.

### ***2.3.3 Attribution causale et schémas de soi : les composantes affectives et cognitives des sois possibles***

La recherche de Ruvolo et Markus (1992) est une recherche fréquemment citée dans les travaux scientifiques et au sein de l'hexagone (Martinot, 2001, 2004 ; Famose & Bertsch, 2009). Sa renommée est en effet à l'image des connaissances que ces deux chercheuses ont apportées puisqu'elles ont permis d'identifier clairement les composantes des sois possibles et ont utilisé une méthodologie innovante, proche des schémas de soi. Quatre années auparavant, Markus et Ruvolo (1989) présentaient déjà une synthèse des études empiriques effectuées sur

les effets des sois possibles sur la performance et en avaient extrait leurs composantes affective, cognitive et sommativ.

Leur recherche s'inspire des « imageries guidées », en ce sens où ils demandent aux sujets de s'imaginer dans certaines situations futures. Les auteurs réalisent **trois études** au sein desquelles elles mesurent la performance du sujet (variable dépendante). Cette dernière est évaluée soit par une tâche de **persistance** (les sujets doivent écrire des nombres avec leur main non dominante et s'arrêter quand ils le désirent), soit par une tâche **d'effort** (les sujets doivent entourer la lettre « e » dans un texte de 38 lignes, dont les mots sont composés de cinq à vingt caractères et ne présentent aucune signification ; l'épreuve dure quatre minutes). La première variable est calculée à partir de la quantité de mots écrits alors que la seconde est calculée à partir du nombre de mots correctement identifié et du nombre d'erreurs. En outre, pour l'ensemble des études, les chercheurs constituent **deux groupes expérimentaux** et **un groupe contrôle**. Pour le premier groupe (N = 56), elles demandent aux sujets de s'imaginer dans une situation de réussite. Pour le second (N = 49), les personnes doivent s'imaginer dans une situation d'échec et pour lequel elles sont responsables. Dans le groupe contrôle, les chercheurs induisent une humeur positive en demandant aux sujets de lire un texte sur des éléments signifiant une certaine positivité (le soleil, les étoiles) et en récompensant les sujets d'un paquet de bonbons. La première étude a permis de vérifier, au moyen d'une ANOVA, que les personnes en situation de réussite persistent plus longtemps que les personnes en situation d'échec. Elles font aussi plus d'effort comparées aux deux autres groupes.

Dès lors, les chercheurs réalisent une seconde étude pour évaluer l'effet de cette procédure expérimentale sur les sois possibles (et non sur les performances). Elles ajoutent un quatrième groupe expérimental, pour vérifier si c'est le fait de penser au succès en général ou si c'est le fait de penser à son propre succès qui impacte la performance. Pour cela, elles demandent aux sujets d'imaginer une autre personne dans une situation de réussite (N = 18). Les trois autres groupes sont constitués de 17 à 18 personnes. Pour mesurer les sois possibles, les chercheurs proposent une série de 20 items sur un ordinateur et les sujets doivent préciser pour chaque item s'ils les « décrivent » ou « non » dans leur futur. Les items sont positifs, négatifs ou neutres. Elles mesurent alors le temps de latence dans les réponses. Les résultats des ANOVA montrent que les groupes ne présentent pas de différences significatives par rapport au contenu sélectionné. Toutefois, les sujets qui s'imaginent dans une situation de réussite sont plus rapides pour sélectionner des items positifs et rejettent plus rapidement les

éléments négatifs. A l'inverse, ceux qui s'imaginent en condition d'échec sont plus rapides pour sélectionner des items négatifs qu'ils considèrent comme représentatifs d'eux-mêmes.

La troisième étude est en quelque sorte une fusion des deux méthodologies précédentes et permet de montrer que les personnes qui s'imaginent dans une situation de réussite persistent davantage que les autres dans les tâches, font plus d'effort et sélectionnent plus rapidement les items des sois possibles positifs.

Dès lors, les auteurs montrent que les sois possibles agissent significativement sur la performance dans une tâche et induisent un état affectif positif qui lui-même implique une attitude positive envers la réalisation de la tâche. L'étude de Ruvolo et Markus (1992) a permis de mettre en évidence la complexité des sois possibles qui regroupent diverses composantes (cognitive, affective, kinesthésique) interagissant pour aboutir à une planification de l'action en vue de réaliser un objectif (sois espérés) ou de l'éviter (sois à éviter). Les auteurs interprètent ces résultats comme la nécessité, chez les personnes, d'établir une congruence entre les performances, le soi actuel et les sois possibles, et suggèrent que l'amélioration à une performance dépend en partie de cet état affectif et cognitif positif.

### **3 Problématique et hypothèse générale**

Les présentations précédentes visent un objectif général : comprendre quelles variables peuvent avoir un impact sur les performances scolaires des élèves.

Les travaux sur le concept de soi servent de cadre de référence aux recherches sur les sois possibles. Ils ont montré que les performances scolaires des élèves entretiennent des relations d'interdépendance avec le concept de soi, lui-même influé par de nombreuses autres variables qui interagissent. Ont été présentées, à titre d'exemple, les influences qu'exercent les milieux scolaire (Alaphilippe *et al.*, 2010 ; Pierrehumbert *et al.*, 1988) et familial (Nurra & Pansu, 2009), l'histoire scolaire de l'élève (Pierrehumbert *et al.*, 1987, 1988), l'importance que l'élève accorde à l'école (De Leonardis & Lescarret, 1998 ; Prêteur & Vial, 1998) mais aussi les différences liées aux effets du sexe (Bolognini & Prêteur, 1998 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998) et de l'âge (Bouffard *et al.*, 2003 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998 ; L'Ecuyer, 1978 ; Pierrehumbert, 1992).

Or, au sein des travaux sur le soi, les sois possibles prennent leur place, d'abord parce qu'ils sont une composante du soi orientée vers le futur (Markus & Nurius, 1986), mais aussi

parce qu'ils peuvent constituer une variable psychologique faisant référence aux aspirations de la personne, pouvant impacter les performances. Ils apportent donc au soi une connaissance de ce à quoi la personne aspire mais aussi de ce qu'elle souhaite éviter de devenir, et conduisent la personne à établir une congruence entre ces diverses représentations de soi (Augustinova *et al.*, 2011 ; Boxer, Goldstein, DeLorenzo, Savoy, & Mercado, 2011 ; Freeman *et al.*, 2001 ; Strahan & Wilson, 2006). Ces deux éléments peuvent alors modifier l'évaluation de la personne sur elle-même. En ce sens, la conceptualisation des sois possibles de Markus et Nurius (1986) rejoint l'idée déjà ancienne de James (1890/1984, 1998) selon laquelle l'estime de soi est un subtil dosage entre les aspirations des personnes et leurs réussites réelles, en fonction de l'importance accordée à la tâche. C'est d'ailleurs ce qui a amené De Leonardis et Prêteur (2007) à étudier les effets de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le soi et les performances scolaires des collégiens. Ainsi, les sois possibles permettent d'activer des représentations de soi futures, d'identifier les éléments pertinents pour soi dans le futur et fournissent un cadre propice au développement de la motivation à l'action, pour les sois espérés ou attendus, ou à l'inaction, pour les sois à éviter (Garcia & Prinrich, 1995 ; Hoyle & Sherrill, 2006 ; Markus & Nurius, 1986). En effet, les sois possibles intègrent une composante motivationnelle qui contribue à la régulation des comportements des personnes. Ils permettent de centrer la personne sur un but ou un objectif qu'elle a elle-même choisi et encouragent la mise en place d'un plan d'action ou de stratégies dans le but de réaliser des succès et d'éviter des échecs (Hock *et al.*, 2006 ; Murru *et al.*, 2010 ; Oyserman, 2008, 2009 ; VanDellen & Hoyle, 2007, 2008). Comparativement à la motivation (Vallerand & Thill, 1993 ; Ryan & Pinrich, 1997), les sois possibles n'expliquent pas en quoi la personne s'engage dans certaines tâches. Ils permettent en revanche de fournir les conditions nécessaires au développement de la motivation, à savoir le sentiment de contrôle et la perspective temporelle (Forner, 2007). A cet effet, les sois possibles activent l'identification des espoirs et des peurs de la personne dans le futur (Markus & Nurius, 1986), l'anticipation de ses réussites et de ses échecs (McElwee & Haugh, 2010 ; Wood *et al.*, 2005), mais aussi augmentent sa persistance dans une tâche (Cross & Markus, 1994 ; Keough *et al.*, 1999 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Markus & Ruvolo, 1989 ; Ruvolo & Markus, 1992) et facilitent l'établissement d'un plan d'action qu'elle peut maîtriser (Murru *et al.*, 2010).

Les travaux effectués sur les sois possibles dans le domaine scolaire sont peu nombreux. Si l'on écarte les recherches qui adoptent une méthodologie particulière

d'évaluation des sois possibles, basée sur des programmes d'entraînement (Day *et al.*, 1994 ; Hock *et al.*, 2006 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004, 2006), à notre connaissance, seule l'étude d'Anderman et collaborateurs (1999) demeure. Leur recherche par questionnaire montre que les sois possibles scolaires peuvent améliorer la moyenne académique des adolescents indépendamment de la moyenne antérieure (Anderman *et al.*, 1999). Mais les biais relatifs à cette étude sont nombreux, la principale étant liée au manque d'information sur l'évaluation de la moyenne scolaire au T1 puis au T2. L'étude de Beal et Crockett (2010) confirme un lien entre les performances académiques et les sois possibles scolaires et professionnels chez les adolescents âgés de 12 à 15 ans, mais leurs analyses de corrélations empêchent une interprétation plus fine des relations entre ces deux variables, d'autant que leurs analyses présentent des coefficients de corrélation faibles ( $r < .31$ ).

En outre, deux autres études ont été présentées et ont examiné d'autres rapports entre les sois possibles et les performances. L'objectif n'est plus d'établir un effet causal et direct ou de montrer un lien, mais plutôt de mettre en évidence d'autres variables pouvant intervenir sur cette relation. C'est ainsi que Leondari *et al.* (1998) ont montré que l'explication des succès ou des échecs (attribués à l'effort ou à la chance), mais aussi probablement une certaine maturité cognitive (nécessité de détailler les réponses) influencent la relation entre les sois possibles et la moyenne scolaire générale chez les adolescents. En outre, Cross et Markus (1994) montrent que l'importance de la réussite à une tâche et le sentiment de maîtrise qui y est associé, sont deux éléments essentiels interagissant sur la relation entre les sois possibles et les performances en arithmétique. Les auteurs concluent également que les feedbacks altèrent ces relations, ce qui souligne l'importance du jugement d'autrui dans les relations entre sois possibles et performances.

Or, ces études sont réalisées chez les adolescents (entre 12 et 15 ans) et chez les jeunes adultes (l'âge exact n'étant pas spécifié dans l'étude de Cross et Markus, 1994). De plus, hormis Cross et Markus (1994) qui utilisent un test standardisé d'évaluation de l'arithmétique (logique et résolution de problèmes), les autres études tiennent compte uniquement de la moyenne scolaire générale. Nous l'avons déjà spécifié, cette dernière comporte pourtant de multiples biais et n'est donc pas entièrement représentative des compétences scolaires des élèves (Crahay, 2005, 2007). En effet, ce critère n'est pas l'unique mesure pour évaluer les performances scolaires des élèves, d'autant qu'il existe des tests standardisés. De plus, les matières académiques évaluées sont diversifiées (anglais, sciences, arithmétique, etc.) et

peuvent impliquer des processus cognitifs variés. Pour finir, l'absence de suivi longitudinal des sujets limite considérablement l'interprétation développementale que l'on peut déduire des rapports entre sois possibles et performances scolaires.

Ainsi, l'objectif principal de ce chapitre est d'examiner les relations entre les sois possibles et les performances scolaires chez les jeunes élèves. Les propriétés motivationnelles et régulationnelles des sois possibles sur le comportement permettraient ainsi de vérifier la thèse selon laquelle les sois possibles peuvent être considérés comme une variable conative ayant un lien direct avec et/ou jouant un rôle sur les performances des élèves.

Afin d'améliorer nos connaissances sur cette thématique en tenant compte des limites méthodologiques précédemment évoquées, un suivi longitudinal auprès d'élèves de huit à dix ans est effectué. Leurs performances en compréhension en lecture, en orthographe et en arithmétique sont étudiées. En effet, elles sont considérées comme les trois domaines d'acquisition scolaire les plus fondamentaux à l'école à ces niveaux (MEN, 2002, 2006, 2008, 2008c, 2009). Elles sont évaluées au moyen d'une batterie d'évaluation des compétences cognitives. Les contraintes liées à la mise en place du dispositif longitudinal ont conduit à l'adoption d'un outil valide aux trois niveaux scolaires<sup>14</sup>. Le test d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 3 (ECS III) de Khomsi (1997) est sélectionné.

L'hypothèse générale de cette étude est que les sois possibles et les performances scolaires aux différents moments d'évaluation entretiennent une relation positive. En effet, plusieurs chercheurs ont présenté des liens entre la moyenne scolaire des élèves et les sois possibles (Anderman *et al.*, 1999 ; Beal & Crockett, 2010). Au-delà d'une simple corrélation, la spécificité de la nature des liens entre les sois possibles, les performances au T1 (CE2 puis CM1) et celles au T2 (CM1 puis CM2) pourrait aussi être intéressante à vérifier, l'hypothèse étant qu'elle soit médiatrice. En effet, des recherches ont présenté un ensemble de variables, dont les sois possibles, qui entrent en jeu dans l'évolution des performances scolaires des adolescents et dans l'amélioration des performances des adultes (Cross & Markus, 1994 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Markus & Ruvolo, 1992).

---

<sup>14</sup> L'épreuve de positionnement en cycles 2 et 3 (EPOCY) de Zanga (2011) aurait été intéressante à utiliser pour ses qualités d'étalonnage (entre 930 et 1250 élèves selon la période de naissance) et son utilisation en situation collective. Toutefois, elle est coûteuse en termes de temps de passation (entre une heure et une heure et demie) et n'a pas pu être utilisée du fait de sa publication très récente (2011)

## **4 Méthodologie de l'étude longitudinale**

### ***4.1 Participants***

Les caractéristiques de la population ont été présentées dans les chapitres précédents (cf. p.82).

Pour rappel, 124 élèves en tout sont suivis longitudinalement pendant trois ans. La cohorte est constituée de 48% de filles et 52% de garçons. L'âge moyen est de huit ans et demi ( $ET = 5$  mois) pour les élèves de CE2, neuf ans et demi pour les élèves de CM1 ( $ET = 5$  mois) et dix ans pour les élèves de CM2 ( $ET = 5$  mois). Ces élèves viennent de trois régions différentes, situées dans l'Ouest de la France : la Loire-Atlantique, les Landes et les Pyrénées Atlantiques. Les élèves proviennent en majorité de zones rurales ( $N=105$ ), et parmi ceux issus de zone urbaine ( $N=20$ ), 15 enfants (8% de l'échantillon total) sont dans une école classée « Réseaux Ambition Réussite » (anciennement ZEP).

### ***4.2 Matériel***

#### ***4.2.1 Questionnaire des Sois Possibles, QSP (Lefer, Florin, & Guimard, 2009-2010)***

Les caractéristiques de l'outil d'évaluation des sois possibles élaboré au cours de cette thèse sont présentées dans le premier chapitre.

Pour rappel, le questionnaire des sois possibles se scinde en deux parties selon les dimensions des sois possibles étudiée (sois espérés *versus* sois à éviter). Il est constitué de 48 items au total, 24 évaluant les sois espérés et 24 évaluant les sois à éviter. Les enfants ont pour consigne de sélectionner les items qui sont importants pour eux dans le futur (maximum 15). Cela permet d'évaluer le nombre de sois espérés et le nombre de sois à éviter (scores maximum de 15). En outre, les nombres des sois espérés scolaires et ceux des sois à éviter scolaires sont étudiés et correspondent à l'importance accordée à l'école dans les sois possibles (scores maximum de 3 pour les sois espérés et de 2 pour les sois à éviter). En ce qui concerne les qualités métriques, la fidélité temporelle (deux semaines d'intervalle) est acceptable (autour de .65) et la fiabilité inter-juges est bonne ( $k = .96$  pour les sois espérés et  $k = .90$  pour les sois à éviter). La validité convergente a été testée avec l'estime de soi (SPP de Pierrehumbert *et al.*, 1987) et les coefficients de corrélations entre les sois espérés scolaires et

l'estime de soi scolaire ( $r = .34, p = .001$ ), entre les sois à éviter scolaire et l'estime de soi scolaire ( $r = -.22, p = .001$ ), entre les sois espérés généraux et l'estime de soi générale ( $r = .28, p = .02$ ) et entre les sois à éviter généraux et l'estime de soi générale ( $r = -.16, p = .001$ ), sont significatifs et faibles.

#### **4.2.2 Evaluation des Compétences Scolaires au cycle III (ECS III) de Khomsi (1997)**

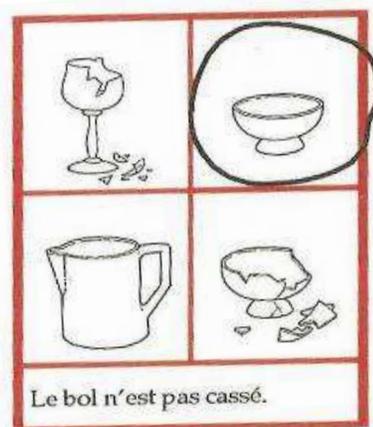
Le test de Khomsi (1997) permet d'évaluer les compétences scolaires au cours du cycle 3. Il comporte six épreuves au total. L'étalonnage a été réalisé sur une population de 760 élèves, répartis en trois niveaux scolaires (242 élèves en CE2, 259 élèves en CM1 et 259 élèves en CM2). Parmi l'ensemble des épreuves, trois ont été sélectionnées dans le cadre de cette étude car elles correspondent aux trois acquisitions les plus fondamentales à ce niveau scolaire (MEN, 2002, 2006, 2008c) : la compréhension en lecture, l'orthographe et l'arithmétique.

##### **1) Compréhension en lecture -CL**

Cette tâche appréhende les performances et les stratégies des élèves en lecture. L'enfant choisit une seule image (parmi quatre) correspondant à la phrase proposée (figure 3.1). Deux catégories sont proposées : des items sollicitant une représentation imagée, où l'enfant peut construire une image mentale de la situation qu'il est en train de lire et choisir l'image congruente avec la phrase, des items nécessitant de l'élève de construire et de choisir la réponse en réalisant un calcul inférentiel. Dans cette seconde situation, il est nécessaire de reconstruire la phrase en fonction de l'organisation dans le temps des séquences car la représentation mentale des événements n'est pas suffisante.

Au total, les élèves disposent de huit minutes pour répondre à 17 items, et un point est accordé pour chaque item correct. La consigne est la suivante : « *Comme dans le modèle entouré de rouge, il n'y a qu'une seule image qui va avec ce qui est écrit : entoure-là. Travaille le plus vite possible* ». Ainsi, le score global à cette épreuve est de 17 maximum (huit pour les items « imagés » et neuf pour les items « inférentiels »). La fiabilité interne de cette épreuve est acceptable ( $\alpha = .77$ ).

**Figure 3.1** Item d'exemple de l'épreuve de compréhension en lecture



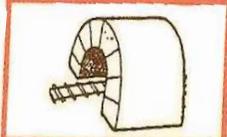
## **2) Orthographe**

Cette épreuve est évaluée au regard de deux composantes : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. En ce qui concerne la première (figure 3.2), l'élève doit compléter le mot correspondant à l'image proposée et la première lettre du mot est présentée en guise d'amorce, évitant ainsi le recours à une autre réponse que celle qui est attendue. Un point est accordé pour chaque bonne réponse. Le score maximum est de 30. L'épreuve dure huit minutes. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, l'enfant est amené à produire des pluriels nominaux et de formes verbales : six items concernent des images et six autres se rapportent à des phrases tronquées. Dans ce deuxième cas, on demande à l'élève de compléter la phrase à partir de deux images qui représentent une situation. Une amorce est proposée pour chaque item et chaque situation. De nouveau, un point est accordé à chaque réponse correcte. Le score maximum est de 12. L'épreuve dure cinq minutes.

La consigne de ces deux sous-tests est la suivante « *Dans les exemples entourés de rouge, il y a un mot qui commence par une lettre et qui a été complété en rouge. Tu dois faire pareil et compléter tous les mots entourés de jaune. Tu dois deviner de quel mot il s'agit en regardant l'image, et écrire ce mot. Tu regardes bien l'image et la première lettre du mot, et tu travailles le plus vite possible. Dès que tu as fini, tu complètes les phrases entourées de bleu* ». Le score maximum total en orthographe s'élève à 42 (addition des scores des subtests précédents). La fiabilité interne de cette épreuve d'orthographe est acceptable ( $\alpha = .75$ ).

Figure 3.2 Item d'exemple et consigne de l'épreuve d'orthographe

Dans les exemples entourés de rouge, il y a un mot qui commence par une lettre et qui a été complété en rouge. Tu dois faire pareil et compléter tous les mots entourés de jaune. Tu dois deviner de quel mot il s'agit en regardant l'image, et écrire ce mot. Tu regardes bien l'image et la première lettre du mot, et tu travailles le plus vite possible. Dès que tu as fini, tu complètes les phrases entourées de bleu.



un t unnel



une a beille

### **3) Nombres et arithmétique**

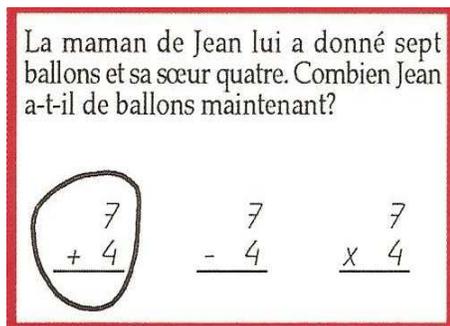
L'épreuve de nombres et arithmétique est constituée de deux subtests : opérations numériques (de sériation et de classification) et problèmes arithmétiques.

Lors des épreuves d'opérations, on propose aux élèves de retrouver les données manquantes dans les opérations proposées (dites « opérations à trou »). Diverses combinaisons d'opérations (addition, soustraction, multiplication) sont ainsi nécessaires pour réaliser l'épreuve. La consigne est la suivante « *Dans l'exemple d'opération, il fallait trouver le chiffre « 2 » qui est entouré de rouge. Tu dois trouver les chiffres qui manquent dans les opérations, à la place des points, et les écrire* ». L'épreuve dure cinq minutes et le score total maximum pour ce subtest est de onze.

Lors des épreuves de problèmes arithmétiques, les élèves lisent un énoncé présentant une situation arithmétique et entourent l'opération (parmi trois possibles) qui correspond à la solution du problème posé (item d'exemple ci-dessous, figure 3.3). La consigne est la suivante « *Dans l'exemple de problèmes, il fallait juste trouver quelle opération faire parmi trois possibles. Ici, c'est une addition et c'est donc une addition qui est entourée. Tu dois faire pareil pour les autres problèmes. Tu lis bien chaque problème et tu entoures l'opération qui te semble correspondre à ce problème* ». L'épreuve dure huit minutes et le score total maximum pour ce subtest est de dix. La fiabilité interne de cette sous-épreuve est bonne ( $\alpha = .88$ ). L'étendue des scores est de 0 à 21 (addition des scores des subtests précédents).

**Figure 3.3** Item d'exemple de l'épreuve de résolution de problèmes arithmétiques

La maman de Jean lui a donné sept ballons et sa sœur quatre. Combien Jean a-t-il de ballons maintenant?



The image shows three handwritten arithmetic problems. The first is an addition problem: 
$$\begin{array}{r} 7 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$
 This problem is circled in black. The second is a subtraction problem: 
$$\begin{array}{r} 7 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$$
 The third is a multiplication problem: 
$$\begin{array}{r} 7 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

### **4.3 Procédure**

Les caractéristiques de la procédure sont présentées dans le premier chapitre (*cf.* p.83). Les passations ont eu lieu en classe, collectivement, sur trois séances entre janvier et avril au cours des trois années. Les autorisations écrites des parents et des inspecteurs de l'éducation nationale ont été recueillies en amont.

### **4.4 Variables de l'étude**

Plusieurs variables dépendantes (VD) sont étudiées dans cette étude :

- VD : score en Orthographe
- VD : score en Compréhension de Lecture
- VD : score en Arithmétique (opérations numériques et problèmes arithmétiques)

Les variables indépendantes (VI) principalement prises en considération dans cette étude sont les scores des sois possibles et le niveau scolaire. Le facteur associé à la première VI possède quatre modalités (nombre de sois espérés, nombre de sois à éviter, nombre de sois espérés scolaires, nombre de sois à éviter scolaires). Le facteur associé à la seconde VI a trois modalités (CE2, CM1, CM2). De plus, les effets du sexe (filles/garçons), et ceux de la zone géographique de l'école (rural/urbain), sont contrôlés.

## **5 Eléments préliminaires aux résultats de l'étude longitudinale**

### ***5.1 Choix d'analyse et présentation de la démarche statistique***

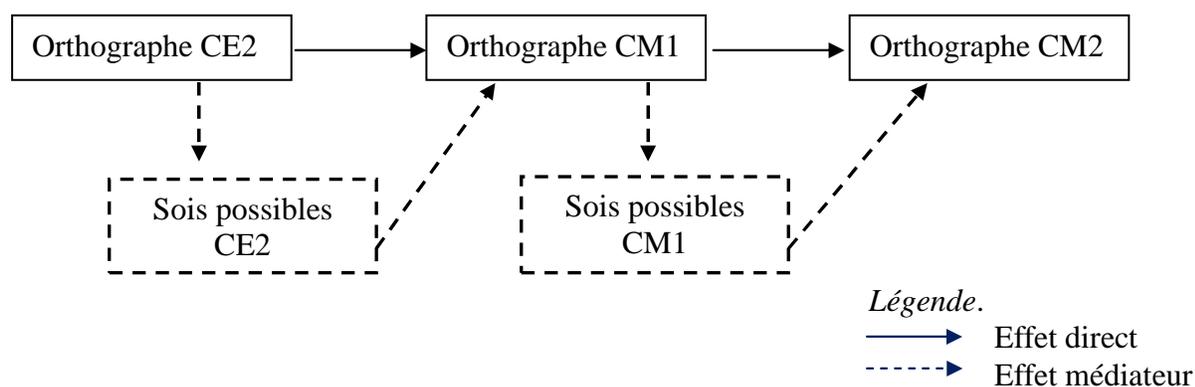
Les paragraphes ci-dessous présentent dans un premier temps les **analyses descriptives** globales des résultats de chacune des épreuves de l'ECS III et d'autres analyses descriptives sont présentées en annexe (p.251). La forme de la distribution des données (*via* les indices d'asymétrie) est d'abord présentée. Précisons que pour la réalisation des analyses d'asymétrie, des scores normalisés sont calculés afin de rendre les données comparables entre elles. Les distributions de chaque score et pour chaque niveau scolaire doivent suivre une courbe gaussienne, cette dernière étant étudiée au moyen des indices d'asymétrie, compris entre -1 et 1 (Dancey & Reidy, 2007) ou des scores normalisés des sujets, compris entre -3 et 3 (Abdi, 2007). Puis les effets de l'âge, du sexe et de la zone géographique sur les scores aux différentes épreuves sont étudiés.

Dans un second temps, au regard des indices d'asymétrie, les liens entre les sois possibles (nombres des sois espérés, nombre des sois à éviter, nombres des sois espérés scolaires, nombre des sois à éviter scolaires) et les performances scolaires *pour chaque niveau académique* sont examinés au moyen des **corrélations** bivariées de Pearson. Ces démarches laissent place ensuite à des analyses de corrélations de Pearson entre les sois possibles et les performances scolaires *entre les niveaux scolaires*. Les effets du sexe et de la zone géographique sur ces liens sont aussi vérifiés. Dans ce cas, les résultats sont présentés par niveaux scolaires : en CE2 (sois espérés en premier, sois à éviter ensuite), puis en CM1 puis en CM2.

Dès lors, il sera possible de tester les effets des sois possibles sur l'évolution des performances scolaires au cours du cycle 3, par des **régressions linéaires multiples**, en contrôlant les performances scolaires initiales des élèves. Les corrélations de Pearson effectuées précédemment sont ici nécessaires pour vérifier la nature de l'effet (médiateur). Les corrélations partielles sont d'abord calculées afin de vérifier le lien entre deux variables en contrôlant l'effet d'une autre variable sur ce lien (Dancey & Reidy, 2007). Elles sont un préalable à la mise en évidence d'un effet **médiateur**. Pour vérifier l'effet médiateur, les corrélations entre les variables (sois possibles, performances ultérieures, performances antérieures) doivent être calculées avant les régressions (Howell, 2008). Un exemple de modélisation de cette relation est proposé dans la figure 3.4, en ce qui concerne les scores en

orthographe. La démarche est strictement la même pour les scores en lecture et en arithmétique. Dès lors, selon Howell (2008), **cinq conditions** principales doivent être réunies pour rendre possible les régressions linéaires multiples : 1) variables dépendantes normalement distribuées, 2) variances homogènes, 3) indépendance des erreurs au moyen de la valeur de Durbin-Watson qui doit être proche de deux, 4) absence de multi-colinéarité parfaite par la valeur de la Variance Inflation Factor proche de 1 mais jamais égales à dix, 5) résidus normalement distribués. Même si la méthode par élimination pourrait être privilégiée dans la mesure où nous ne pouvons pas tester de modèle théorique a priori, la **méthode pas-à-pas** (*stepwise*) est choisie car elle paraît plus robuste à la multi-colinéarité. Une modélisation de la démarche est proposée dans la figure 3.4.

**Figure 3.4** Modélisation des effets médiateurs des sois possibles sur les relations entre les performances scolaires au T1 et au T2 : exemple de l'orthographe



*Effet médiateur des sois possibles sur les performances scolaires : exemple de l'orthographe*

## 5.2 Analyses descriptives de l'ECS III

### 5.2.1 Normalisation des scores et indices d'asymétrie

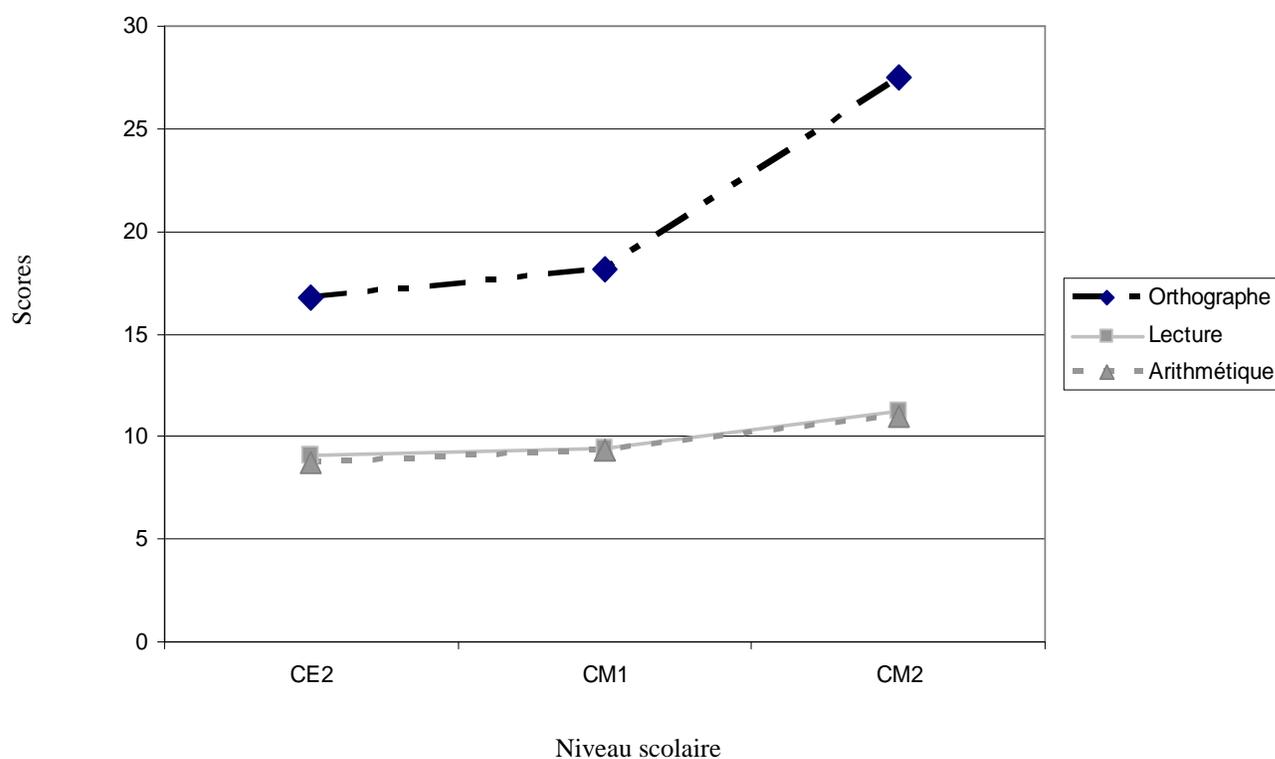
La normalisation des scores, dite aussi randomisation ou standardisation, a été calculée afin de comparer les scores de différentes distributions sur une même base (pour la procédure de calcul, cf. p.85).

Les distributions des scores suivent une courbe gaussienne pour l'ensemble des épreuves étudiées et pour chaque niveau scolaire. En ce qui concerne les résultats de l'orthographe, l'indice d'asymétrie s'élève à .35 en CE2, à -.17 en CM1 et à -.59 en CM2. Pour les scores en arithmétique, l'indice d'asymétrie s'élève à .19 en CE2, à .40 en CM1 et à .14 en CM2. Enfin, la forme des scores en compréhension en lecture est également normale au regard des indices d'asymétrie en CE2 (.10), en CM1 (.50), et en CM2 (.03).

### 5.2.2 Effet de l'âge sur l'évolution de l'ECS III

Des tests de comparaisons de moyennes appariées ont alors été effectués pour vérifier si l'augmentation des scores est significative au cours du cycle trois (cf. figure 3.5).

**Figure 3.5 Evolution des scores en orthographe, compréhension en lecture et arithmétique en fonction du niveau scolaire (N=124)**



Les tests des comparaisons de moyennes appariées entre les résultats des élèves en CE2 et de ceux des élèves en CM1 présentent des différences significatives en compréhension en lecture ( $t(1,123) = -8.3, p < .001$ ), en orthographe ( $t(1,123) = -2.4, p < .02$ ) et en arithmétique ( $t(1,123) = -3.3, p < .001$ ). C'est également le cas entre le CM1 et le CM2 pour la compréhension en lecture ( $t(1,123) = -6, p < .001$ ), l'orthographe ( $t(1,123) = -2.1 p < .001$ ) ou encore l'arithmétique ( $t(1,123) = -4.2, p < .001$ ). Il est peu surprenant de constater que les élèves améliorent leurs performances dans ces domaines au cours du cycle 3, les meilleurs résultats étant obtenus en orthographe.

Les effets du sexe et de la zone géographique de l'école ont été contrôlés mais il n'existe aucun effet sur ces variables. Les filles ont donc des performances similaires aux garçons aux trois niveaux scolaires et les élèves de milieu rural ont également des scores identiques à ceux de milieu urbain aux trois niveaux scolaires.

## **6 Résultats de l'étude longitudinale**

### ***6.1 Corrélations entre les sois possibles et les performances scolaires à chaque niveau scolaire***

#### ***6.1.1 Liens entre sois possibles et performances scolaires***

Au CE2, les résultats des corrélations ne sont pas significatifs pour l'ensemble des variables (tableau 3.1).

**Tableau 3.1** Corrélations de Pearson entre sois possibles et performances aux trois niveaux scolaires

CE2	Nombre de sois possibles			
	Sois espérés	Sois à éviter	Sois espérés scolaires	Sois à éviter scolaires
Orthographe	.15 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	-.03 <i>NS</i>	-.16 <i>NS</i>
Arithmétique	.01 <i>NS</i>	-.11 <i>NS</i>	-.08 <i>NS</i>	.01 <i>NS</i>
Lecture	.05 <i>NS</i>	.10 <i>NS</i>	.04 <i>NS</i>	.12 <i>NS</i>
CM1	Sois espérés	Sois à éviter	Sois espérés scolaires	Sois à éviter scolaires
Orthographe	.02 <i>NS</i>	<b>.26**</b>	.17 <i>NS</i>	.09 <i>NS</i>
Arithmétique	.06 <i>NS</i>	<b>.18*</b>	.19 <i>NS</i>	.13 <i>NS</i>
Lecture	.09 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	.03 <i>NS</i>	-.001 <i>NS</i>
CM2	Sois espérés	Sois à éviter	Sois espérés scolaires	Sois à éviter scolaires
Orthographe	.11 <i>NS</i>	-.04 <i>NS</i>	.01 <i>NS</i>	.08 <i>NS</i>
Arithmétique	.11 <i>NS</i>	.006 <i>NS</i>	.15 <i>NS</i>	<b>.22*</b>
Lecture	-.14 <i>NS</i>	-.09 <i>NS</i>	.06 <i>NS</i>	.15 <i>NS</i>

*Note.* *NS* = non significatif, \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

En ce qui concerne les classes de CM1 et de CM2, les corrélations effectuées entre l'ensemble des variables étudiées ne sont globalement pas significatives.

Comme en témoigne le tableau 3.1, quelques liens apparaissent en CM1 entre le nombre des sois à éviter et l'orthographe d'une part, et l'arithmétique d'autre part. Aucun lien n'apparaît avec les sois possibles scolaires.

Au CM2, seul un lien est mis en valeur entre l'arithmétique et le nombre des sois à éviter scolaires en CM2 (tableau 3.1).

### ***6.1.2 Liens entre sois possibles et performances scolaires : effet des variables contrôlées***

Les différences liées au sexe sont alors étudiées car ils modifient les résultats généraux.

Au CE2, chez les garçons, les scores du nombre de sois à éviter sont significativement et faiblement liés à ceux en arithmétique ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ). De plus, chez les garçons, le

nombre de sois à éviter scolaire est significativement lié à l'orthographe ( $r = -.26, p = .038$ ).

Au CM1, chez les garçons, les scores du nombre de sois espérés sont significativement et faiblement liés à ceux en orthographe ( $r = .28, p < .05$ ) et en compréhension en lecture ( $r = .27, p < .05$ ). De plus, les scores en nombre de sois à éviter sont significativement et faiblement liés à ceux en orthographe ( $r = .31, p < .05$ ), en compréhension en lecture ( $r = .28, p < .05$ ) et en arithmétique ( $r = .31, p < .05$ ). Pour finir, toujours chez les garçons, les sois espérés scolaires sont liés à l'orthographe ( $r = .33, p = .008$ ).

Au CM2, le lien entre les sois à éviter scolaires et l'arithmétique est valable uniquement chez les garçons et non chez les filles ( $r = .28, p = .025$ ).

Chez les filles, aucun lien n'apparaît pour l'ensemble des variables.

Par ailleurs, les différences liées aux effets de la zone géographique de l'école ne sont pas significatives.

## ***6.2 Corrélations entre les sois possibles et les performances scolaires : données longitudinales***

### ***6.2.1 Liens entre sois possibles et performances scolaires ultérieures***

De manière générale, des liens apparaissent entre les sois possibles et les performances, plus fréquemment avec la lecture et l'orthographe, qu'avec l'arithmétique.

Le tableau 3.2 propose une synthèse des corrélations significatives.

**Tableau 3.2 Corrélations de Pearson entre les sois possibles et les performances ultérieures**

Niveau scolaire	Nombre de sois possibles	Performances					
		CM1			CM2		
		O	A	L	O	A	L
CE2	Sois espérés	.02 <i>NS</i>	-.09 <i>NS</i>	-.006 <i>NS</i>	-.01 <i>NS</i>	-.10 <i>NS</i>	-.04 <i>NS</i>
	Sois à éviter	<b>.21*</b>	-.07 <i>NS</i>	-.001 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	-.06 <i>NS</i>	-.08 <i>NS</i>
	Sois espérés scolaires	.05 <i>NS</i>	.04 <i>NS</i>	<b>.19*</b>	.12 <i>NS</i>	.06 <i>NS</i>	-.04 <i>NS</i>
	Sois à éviter scolaires	.01 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>	.10 <i>NS</i>	.08 <i>NS</i>	-.09 <i>NS</i>	.07 <i>NS</i>
CM1	Sois espérés				.19 <i>NS</i>	-.05 <i>NS</i>	<b>.27**</b>
	Sois à éviter				<b>.26**</b>	-.09 <i>NS</i>	<b>.22*</b>
	Sois espérés scolaires				<b>.20*</b>	.09 <i>NS</i>	<b>.19*</b>
	Sois à éviter scolaires				.08 <i>NS</i>	.09 <i>NS</i>	-.006 <i>NS</i>

*Note.* N = 124, O = Orthographe, A = Arithmétique, L = Lecture, *NS* = non significatif, \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Comme en témoigne le tableau 3.2, les corrélations montrent un lien faible et positif entre les sois à éviter en CE2 et l'orthographe en CM1 ( $r = .21, p = .019$ ), ou encore entre les sois espérés scolaires en CE2 et la lecture en CM1 ( $r = .19, p = .004$ ).

De plus, les résultats montrent que les scores de nombre de sois espérés en CM1 sont faiblement et significativement liés à ceux en compréhension en lecture en CM2 ( $r = .27, p = .002$ ).

En outre, les scores du nombre de sois à éviter en CM1 sont liés faiblement et significativement à ceux en orthographe en CM2 ( $r = .26, p = .003$ ) et en compréhension en lecture en CM2 ( $r = .22, p = .016$ ).

Pour finir, les sois espérés scolaires CM1 sont faiblement et significativement liés à l'orthographe en CM2 ( $r = .20, p = .032$ ) et à la compréhension en lecture en CM2 ( $r = .19, p = .026$ ).

### 6.2.2 Liens entre sois possibles et performances scolaires ultérieures : effets des variables contrôlées

Les résultats montrent que le sexe a des effets significatifs sur les liens entre les sois possibles et les performances ultérieures, essentiellement chez les garçons, dont les résultats sont présentés dans le tableau 3.3. Chez les filles, seules les corrélations entre les sois espérés en CM1 et l'arithmétique en CM2 ( $r = -.31, p = .045$ ) et entre les sois espérés en CE2 avec l'arithmétique en CM2, sont significatives ( $r = -.31, p = .044$ ).

Les effets de la zone géographique sont vérifiés et les résultats ne présentent aucune différence significative, à chacun des niveaux scolaires étudiés.

**Tableau 3.3** Corrélations entre les sois possibles et les performances ultérieures chez les garçons

Niveau scolaire	Nombre de sois possibles	Performances selon les niveaux scolaires					
		CM1			CM2		
		O	A	L	O	A	L
CE2	Sois espérés	<b>.28*</b>	-.09 NS	<b>.28**</b>	-.09 NS	-.15 NS	<b>.35**</b>
	Sois à éviter	<b>.30*</b>	<b>.30*</b>	<b>.29*</b>	<b>.36**</b>	<b>.37**</b>	-.10 NS
	Sois espérés scolaires	<b>.33**</b>	-.04 NS	-.02 NS	<b>.30*</b>	.04 NS	-.11 NS
	Sois à éviter scolaires	-.003 NS	-.01 NS	.02 NS	-.08 NS	.03 NS	.14 NS
CM1	Sois espérés				.24 NS	.08 NS	<b>.35**</b>
	Sois à éviter				<b>.36**</b>	<b>.27*</b>	.24 NS
	Sois espérés scolaires				<b>.30*</b>	.19 NS	.21 NS
	Sois à éviter scolaires				.17 NS	.10 NS	.04 NS

*Note.* N = 65, O = Orthographe, A = Arithmétique, L = Lecture, NS = non significatif, \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

A partir de ces corrélations bivariées, une question se pose : les sois possibles peuvent-ils médier les relations entre les performances en T1 et celles en T2 chez les garçons ? Pour répondre à cette question, des corrélations bivariées et partielles sont calculées et précèdent les régressions multiples.

### **6.3 Nature du lien entre sois possibles et performances scolaires : une relation de médiation**

Dans la mesure où la médiation est examinée uniquement dans le cas où les variables sont corrélées entre-elles (Howell, 2008), elle est examinée principalement chez les garçons, hormis un modèle général pour l'ensemble de la population. Au total, sept modèles sont testés. Des corrélations bivariées et partielles sont présentées pour chaque modèle étudié et précèdent les analyses de régression. Une synthèse des résultats est proposée sous forme de schéma à la fin des analyses (figure 3.6, p.183).

Le premier modèle concerne, comme nous l'avons précisé auparavant, les liens entre **l'orthographe** en CM1, l'orthographe en CM2 et les sois à éviter en CM1, pour l'ensemble de l'échantillon.

Les six modèles qui suivent se centrent sur les résultats des garçons.

Le second modèle examine les liens entre **l'arithmétique** en CE2, l'arithmétique en CM1 et les sois à éviter. Le troisième modèle concerne les liens entre l'arithmétique en CM1, l'arithmétique en CM2 et les sois à éviter en CM1. Le quatrième modèle s'intéresse aux liens entre **l'orthographe** en CE2, l'orthographe en CM1 et les sois à éviter en CE2. Le cinquième modèle étudie les liens entre l'orthographe en CM1, l'orthographe en CM2 et les sois à éviter en CM1. Le sixième modèle examine les liens entre l'orthographe en CM1, l'orthographe en CM2 et les sois espérés scolaires. Le dernier modèle présente les liens entre la **lecture** en CM1, la lecture en CM2 et les sois espérés en CM1.

#### **Modèle 1. Prédiction de l'orthographe en CM2 par l'orthographe en CM1 et les sois à éviter en CM1 pour l'ensemble de l'échantillon**

Les corrélations simples présentent des liens entre les sois à éviter en CM1 et l'orthographe en CM1 ( $r = .26, p < .001$ ) et l'orthographe en CM2 ( $r = .26, p < .05$ ). Les corrélations partielles montrent que, lorsque l'on contrôle les sois à éviter en CM1, les coefficients baissent légèrement (de .77 à .76). Il est donc possible que les sois à éviter modulent les relations entre l'orthographe en CM1 et l'orthographe en CM2.

Le modèle de régression montre que l'orthographe en CM1 prédit significativement les sois à éviter en CM1 ( $\beta = .23$ ,  $t(122) = 2.6$ ,  $p = .011$ ) et explique 4.4% de sa variance. En outre, les sois à éviter en CM1 prédisent significativement l'orthographe en CM2 ( $\beta = .25$ ,  $t(122) = 2.8$ ,  $p = .005$ ) et expliquent 5.5% de sa variance. Lorsque l'on examine le modèle, intégrant simultanément les deux variables, les résultats montrent que les sois à éviter sont exclus du modèle ( $\beta = .079$ ,  $t(122) = 1.33$ ,  $p > .05$ ). L'orthographe en CM1 prédit significativement et fortement l'orthographe en CM2 ( $\beta = .77$ ,  $t(122) = 13.3$ ,  $p < .001$ ) et explique 58.8% de la variance.

Ce premier modèle permet donc de montrer que l'orthographe en CM2 est prédite, comme on peut s'y attendre, principalement par l'orthographe en CM1. Les sois à éviter en CM1 ne médiatisent pas cet effet, mais leur participation à l'amélioration des performances en orthographe est possible. En l'état actuel des analyses, une relation indirecte est envisagée (cf. figure 3.6, p.183).

### **Modèle 2. Prédiction de l'arithmétique en CM1 par l'arithmétique en CE2 et les sois à éviter en CE2 chez les garçons**

Les corrélations simples présentent des liens entre les sois à éviter en CE2 et l'arithmétique en CE2 ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ) et l'arithmétique en CM1 ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ). Les corrélations partielles montrent que, lorsque l'on contrôle les sois à éviter en CE2, les coefficients baissent légèrement (de .60 à .58). Il est donc possible que les sois à éviter modulent les relations entre l'arithmétique en CE2 et l'arithmétique en CM1.

Le modèle de régression montre que l'arithmétique en CE2 prédit *tendanciellement* les sois à éviter en CE2 ( $\beta = .22$ ,  $t(63) = 1.8$ ,  $p = .07$ ) et explique 3.4% de sa variance. Par contre, les sois à éviter en CE2 ne prédisent pas les scores en arithmétique en CM1 ( $\beta = -.069$ ,  $t(63) = -.055$ ,  $p > .05$ ). Ainsi, la nature médiatrice des sois à éviter en CE2 sur les performances en arithmétique entre le CE2 et le CM1 chez les garçons est invalidée et une relation indirecte est supposée (cf. figure 3.6, p.183).

### **Modèle 3. Prédiction de l'arithmétique en CM2 par l'arithmétique en CM1 et les sois à éviter en CM1 chez les garçons**

Des liens apparaissent entre les sois à éviter en CM1 avec l'arithmétique en CM1 ( $r = .31, p < .05$ ) et l'arithmétique en CM2 ( $r = .27, p < .05$ ). Lorsque les sois à éviter en CE2 sont contrôlées dans les corrélations partielles, les coefficients de ces dernières baissent légèrement (de .68 à .64). Il est donc possible que les sois à éviter modulent les relations entre l'arithmétique en CM1 et l'arithmétique en CM2.

Le modèle de régression montre que l'arithmétique en CM1 prédit significativement les sois à éviter en CM1 ( $\beta = .35, t(63) = 2.9, p = .005$ ) et explique 10.5% de sa variance. En outre, les sois à éviter en CM1 prédisent significativement les scores en arithmétique en CM2 ( $\beta = .27, t(63) = 2.3, p = .028$ ) et expliquent 6% de sa variance. Lorsque l'on examine le modèle, intégrant simultanément les deux variables, les résultats montrent que les sois à éviter sont exclus du modèle ( $\beta = .046, t(63) = 1.33, p > .05$ ). Les performances en arithmétique en CM1 prédisent significativement et fortement celles en CM2 ( $\beta = .68, t(63) = 7.3, p < .001$ ) et expliquent 44.6% de la variance.

Ce troisième modèle permet donc de montrer que les performances en arithmétique en CM2 sont prédites, comme on peut s'y attendre, principalement par celles en CM1. Les sois à éviter en CM1 ne médient pas cet effet, mais il est possible d'envisager qu'ils participent indirectement à l'amélioration des performances en arithmétique chez les garçons (*cf.* figure 3.6, p.183).

### **Modèle 4. Prédiction de l'orthographe en CM1 par l'orthographe en CE2 et les sois à éviter en CE2, chez les garçons.**

Les corrélations simples présentent des liens entre les sois à éviter en CE2 et les performances en orthographe en CE2 ( $r = .26, p < .05$ ) et celles en CM1 ( $r = .30, p < .05$ ). Toutefois, de manière très surprenante, les corrélations partielles ne présentent pas de liens entre les performances en orthographe en CE2 et celles en CM1. Ce modèle ne peut donc pas être testé.

**Modèle 5. Prédiction de l'orthographe en CM2 par l'orthographe en CM1 et les sois à éviter en CM1, chez les garçons.**

Les résultats des corrélations simples indiquent que les relations entre les sois à éviter en CM1 et les performances en orthographe en CM1 ( $r = .30, p < .05$ ) et celles en CM2 ( $r = .36, p < .05$ ) sont positives et significatives. Lorsque l'on contrôle les sois à éviter en CM1 au moyen d'une corrélation partielle, les coefficients de ces dernières baissent légèrement (de .74 à .71). Il est donc possible que les sois à éviter modulent les relations entre performances en orthographe en CM1 et celles en CM2.

Le modèle de régression montre que les performances en orthographe en CM1 prédisent significativement les sois à éviter en CM1 ( $\beta = .28, t(63) = 2.3, p = .024$ ) et expliquent 6.4% de sa variance. En outre, les sois à éviter en CM1 prédisent significativement les performances en orthographe en CM2 ( $\beta = .37, t(63) = 3.1, p = .003$ ) et expliquent 12% de sa variance. Lorsque l'on examine le modèle, intégrant simultanément les deux variables, les résultats montrent que les sois à éviter demeurent inclus dans le modèle. Le tableau 3.4 témoigne des contributions de chaque variable prédictive sur la variable dépendante.

**Tableau 3.4 Modèle de prédiction de l'orthographe en CM2 chez les garçons (N=64)**

Variables prédictives	Prédiction orthographe en CM2	
	$\beta$	t
Nombre de sois à éviter en CM1	.17	1.99 *
Orthographe en CM1	.69	7.98 ***
$R^2$ ajusté	.559	

*Note.* N = 64, VD : orthographe en CM2, \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Ce cinquième modèle permet donc de montrer que les performances en orthographe en CM2 sont principalement prédites par celles de CM1, mais les sois à éviter en CM1 médiatisent partiellement cette relation chez les garçons. Une schématisation est proposée dans la figure 3.6 (p.183).

### **Modèle 6. Prédiction de l'orthographe en CM2 par l'orthographe en CM1 et les sois espérés scolaires chez les garçons.**

Les corrélations simples présentent des liens entre les sois espérés scolaires en CM1 avec les performances en orthographe en CM1 ( $r = .33, p < .01$ ) et avec celles en CM2 ( $r = .30, p < .05$ ). Les corrélations partielles montrent que lorsque l'on contrôle les sois espérés scolaires en CM1, les coefficients baissent légèrement (de .74 à .71). Il est donc possible que les sois espérés scolaires modulent les relations entre performances en orthographe en CM1 et celles en CM2.

Le modèle de régression montre que les performances en orthographe en CM1 prédisent significativement les sois espérés scolaires en CM1 ( $\beta = .37, t(63) = 3.1, p = .003$ ) et expliquent 12.1% de sa variance. En outre, les sois espérés scolaires en CM1 prédisent significativement les performances en orthographe en CM2 ( $\beta = .30, t(63) = 2.5, p = .014$ ) et expliquent 7.8% de sa variance. Lorsque l'on examine le modèle, intégrant simultanément les deux variables, les résultats montrent que les sois espérés scolaires sont exclus du modèle ( $\beta = .04, t(63) = .41, p > .05$ ). Les performances en orthographe en CM1 prédisent significativement et fortement celles en CM2 ( $\beta = .74, t(63) = 8.7, p < .001$ ) et expliquent 53.8% de la variance.

Ce sixième modèle permet donc de montrer que les performances en orthographe en CM2 sont prédites, comme on peut s'y attendre, principalement par celles en CM1. Les sois espérés scolaires en CM1 ne médiatisent pas cet effet. Toutefois, on peut envisager qu'ils participent indirectement à l'amélioration des performances en orthographe chez les garçons (*cf.* figure 3.6, p.183).

### **Modèle 7. Prédiction de la lecture en CM2 par la lecture en CM1 et les sois espérés, chez les garçons.**

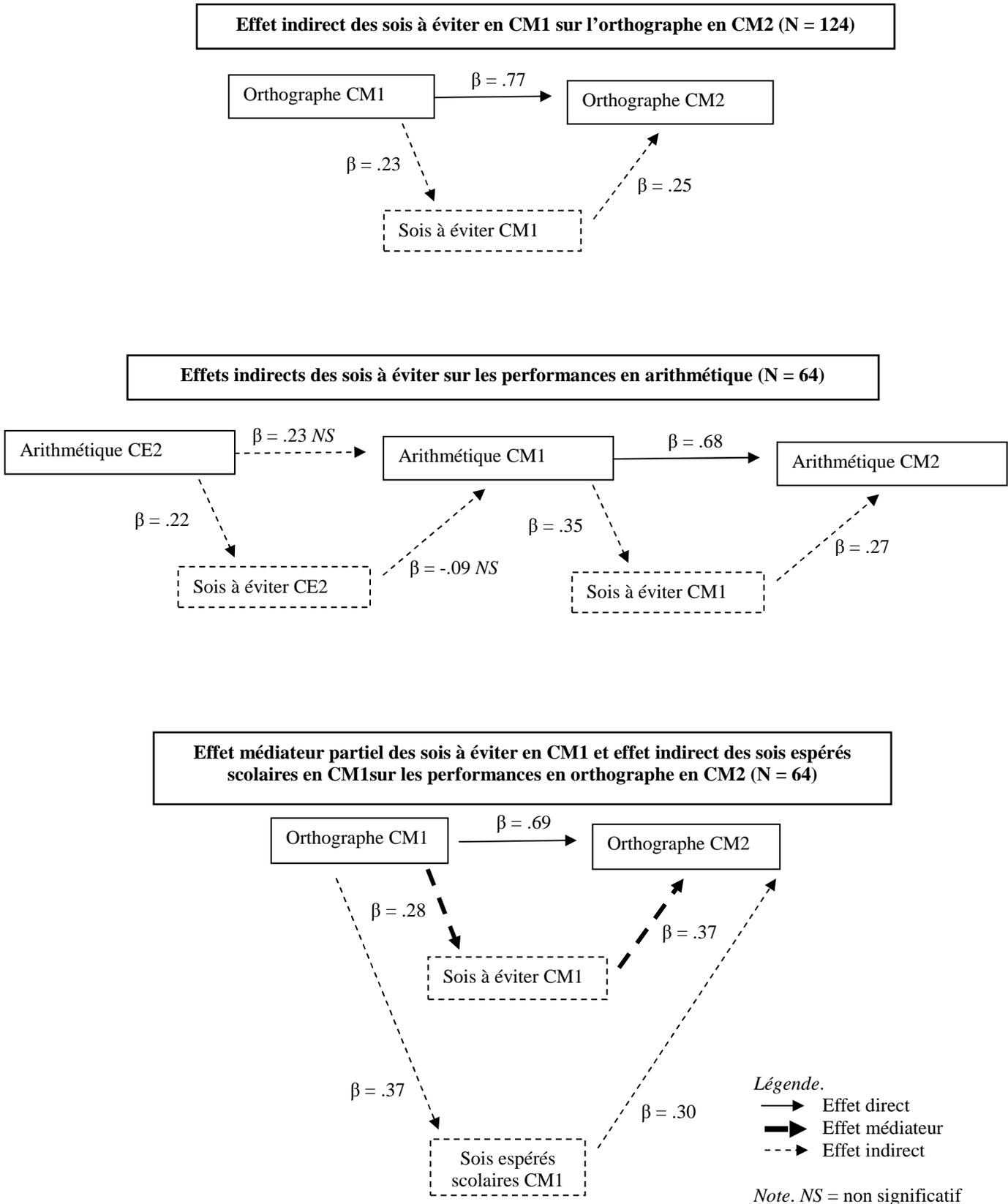
Les corrélations simples indiquent des relations positives et significatives entre les sois espérés en CM1 avec les performances en lecture en CM1 ( $r = .27, p < .01$ ) et avec celles en CM2 ( $r = .35, p < .05$ ). Dès lors que l'on contrôle les sois espérés en CM1, les coefficients de

corrélations partielles entre les performances en lecture en CM1 et celles en CM2 deviennent non significatives ( $r = .26, p = .035$  à  $r = .21, p = .082$ ). Il est donc possible que les sois espérés modulent les relations entre performances en lecture en CM1 et celles en CM2.

Le modèle de régression montre que les performances en lecture en CM1 ne prédisent pas les sois espérés en CM1 ( $\beta = .18, t(63) = 1.4, p > .05$ ). En revanche, les sois espérés en CM1 prédisent significativement les performances en lecture en CM2 ( $\beta = .32, t(63) = 2.7, p = .009$ ) et expliquent 9% de sa variance, chez les garçons.

Ainsi, en l'état actuel des résultats, les régressions linéaires multiples n'ont pas permis de montrer une relation de médiation, même partielle, entre les sois espérés et les performances en lecture entre le CM1 et le CM2.

Figure 3.6 Synthèse de la nature des effets des sois possibles sur les performances scolaires



## **7 Conclusion et discussion**

Ce travail avait pour objectif d'examiner les effets des sois possibles (mesurés par les nombres sois espérés, ceux des sois à éviter, les nombres de sois espérés scolaires et ceux des sois à éviter scolaires) sur l'évolution des performances scolaires chez les enfants. Partis de l'hypothèse selon laquelle les sois possibles pourraient être considérés comme une variable psychologique impactant directement ou indirectement les performances scolaires, notre étude a porté sur l'analyse des résultats de 124 élèves de cycle 3 suivis longitudinalement.

Les résultats de l'étude montrent d'abord qu'il existe des liens entre les sois possibles et les performances académiques, au sein d'un même niveau scolaire mais aussi entre les niveaux scolaires. Pour déterminer la nature des liens et les éventuels rapports de médiation entre les sois possibles et l'évolution des performances scolaires, des corrélations bivariées puis partielles ont été calculées. Ont été alors successivement testés les effets des performances en CE2 (puis en CM1) sur les sois possibles en CE2 (puis en CM1), puis les effets des sois possibles en CE2 (puis en CM1) sur les performances en CM1 (puis en CM2) et enfin, les effets des performances en CE2 (puis en CM1) sur les performances en CM1 (puis en CM2).

Le premier résultat majeur de cette étude est que les sois à éviter ont un effet médiateur partiel chez les garçons et un effet indirect pour l'ensemble des participants, sur l'orthographe entre le CM1 et le CM2. Ce résultat indique d'abord que les espoirs et les peurs n'impliquent pas les mêmes processus ni les mêmes stratégies vis-à-vis des apprentissages. Classiquement, on estime que les espoirs pour l'avenir ont un caractère motivationnel dans la mesure où la personne cherche à atteindre ses espoirs, alors que les peurs servent davantage à se réguler par une mise à distance avec les éléments négatifs pour soi (Hoyle & Sherrill, 2006). Les résultats des recherches antérieures ont aussi montré que les peurs pour l'avenir mobilisent un double processus d'autorégulation, l'activation et l'inhibition du comportement (Hooker & Kaus, 1994 ; Oyserman, 2008, 2009). En effet, elles agissent comme un but à éviter, c'est-à-dire que qu'elles permettent de contrôler le comportement d'une personne pour ne pas tendre vers cet objectif négatif qu'elle considère comme dangereux pour elle-même, et d'activer son comportement pour tendre vers « autre chose ». Les sois à éviter sont des représentations de ce que la personne craint pour son avenir, des éléments qu'elle considère comme « défavorables ou néfastes » pour elle-même, qu'il faut éviter d'atteindre. Ils rendent

compte de l'importance des efforts à réaliser dans la poursuite des buts et mobilisent un contrôle de l'activité (Markus & Wurf, 1989). Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que le concept de soi peut être conçu comme un processus impliqué dans la régulation du comportement (Oyserman et Markus en 1993 parlent de « soi dans l'action ») et, dans ce cadre, est en lien direct avec le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement des personnes dans une tâche (Garcia & Prinrich, 1995 ; Wurf & Markus, 1991 ; Zimmerman, Bonner, Kovach, Pagnouille, & Smets, 2000). Ces aspects sont particulièrement mis en valeur quand la personne identifie ses peurs pour l'avenir et juge l'importance qu'elle y accorde. Ainsi, par les processus dynamiques qu'elles impliquent, autant d'un point de vue comportemental que d'un point de vue affectif, les peurs (sois à éviter) peuvent être particulièrement pertinentes dans des comportements d'apprentissage scolaire. On peut alors faire l'hypothèse que les mécanismes impliqués dans l'évitement des peurs pour l'avenir participent aux compétences nécessaires à réussite de l'orthographe. On sait que l'orthographe mobilise une mise en correspondance des phonèmes avec les graphèmes, une automatisation des procédures et des règles disponibles en mémoire de travail et un contrôle graphique (Fayol, 2010 ; Guimard, 1994 ; Hupet & Veys, 2012). Guimard (1994) explique qu'un double processus apparaît dans l'activité orthographique : il faut « *structurer progressivement un ensemble de connaissances [mais aussi] automatiser les procédures élémentaires* » (*ibid.*, p.39). On peut ainsi estimer que l'importance accordée à ses propres peurs envers l'avenir faciliterait des comportements d'autorégulation (Hoyle & Sherill, 2006 ; Oyserman, 2008), qui pourraient eux-mêmes être impliqués dans l'orthographe.

La seconde observation qui peut être faite de ces résultats est que les sois à éviter sont davantage liés aux performances scolaires chez les garçons. L'étude a permis d'obtenir des effets indirects et médiateurs des sois à éviter avec l'orthographe et avec l'arithmétique chez les garçons entre le CM1 et le CM2. Ce résultat est particulièrement novateur, aucune étude n'ayant montré un effet distinct des sois à éviter sur les performances scolaires en fonction du sexe.

Les travaux sur les différences sexuées sont assez nombreux, tant dans la théorie du concept de soi que dans celle des sois possibles. L'Ecuyer (1994) note, par exemple, des différences, entre les garçons et les filles de huit ans environ, quant aux descriptions de soi, sur les « valeurs », c'est-à-dire le sentiment d'efficacité, la valorisation des ses aptitudes, etc. (qui baissent chez les garçons), sur les « rôles » et les « statuts », c'est-à-dire la « conscience

*d'être et d'exister* », qui prennent de l'importance chez les filles (L'Ecuyer, 1994, p.54) ou encore sur l'identification aux autres, qui apparaît comme centrale chez les garçons, alors qu'elle tend à diminuer chez les filles. Pourtant, L'Ecuyer (1994) ne semble pas montrer de différences entre les garçons et les filles dans les « aspirations » des enfants de ces âges, hormis le fait que ce domaine d'évaluation de soi prenne de l'importance. Toutefois, on observe que L'Ecuyer (1994) n'a pas considéré les « peurs » dans l'évaluation des aspirations, ce qui pourrait modifier ses résultats. Dans la théorie des sois possibles, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée chez les enfants de ces âges sur cette thématique, mais chez les adultes et chez les adolescents, les différences liées au sexe sont expliquées en termes de différences de genre. L'effet de genre implique des mécanismes sociaux, des normes, des codes sociaux et des stéréotypes (Rouyet, Croity-Belz, & Prêteur, 2010). Par exemple, chez les adolescents/jeunes adultes de 18 ans environ, il a été montré que les filles ont plus de difficultés à concilier les « différentes vies possibles » dans le futur (vies professionnelle, personnelle et maritale). Cela signifie que l'équilibre et l'articulation des vies futures est une source de conflit plus ardue pour les filles que les garçons. Ces derniers accordent moins d'importance aux exigences des rôles futurs et se déclarent plus enclins à gérer ces vies familiale et professionnelle (Cornet, Maréchal, & Delhaye, 2010). Or, à notre connaissance, une seule étude réalisée chez les adolescents a montré que des différences sexuées par rapport à la vision de soi dans l'avenir engendrent des différences comportementales. Aloise-Young *et al.* (2001) s'intéressent aux effets des sois possibles sur les comportements envers la consommation d'alcool et de cigarettes chez 1606 adolescents de 11 à 15 ans, et montrent que les garçons ont non seulement plus de sois possibles équilibrés (autant de peurs que d'espoirs dans le même domaine), mais aussi que cette mesure est davantage en lien avec la baisse de comportements dangereux. Chez les filles en revanche, ce sont les sois positifs attendus qui facilitent la baisse de consommation d'alcool ou de cigarettes. Notre étude permettrait de conforter le fait que les garçons « changent plus facilement de comportements » (en l'occurrence, dans notre étude, ils améliorent leurs performances scolaires) dès lors qu'ils ont identifié des éléments négatifs qu'ils ne souhaitent pas devenir. En revanche, dans notre étude et comparativement à Aloise-Young *et al.* (2001), le phénomène chez les filles n'est pas mis en évidence (les sois espérés n'agissent pas sur leurs performances). Ainsi, on aurait une caractéristique particulière des sois possibles selon laquelle les peurs seraient plus « motivantes » vis-à-vis des apprentissages chez les garçons, alors que chez les filles, elles

n'auraient aucun effet. On aurait ainsi une stratégie d'adaptation aux apprentissages scolaires différente en fonction des filles et des garçons. Ces premiers résultats encouragent la poursuite d'études qui différencient les effets des espoirs et des peurs sur le comportement selon le sexe à ces âges. Cependant, ces conclusions auraient à gagner par des analyses de profils différentiels pour estimer la part de l'impact des sois possibles sur les performances scolaires.

Un autre résultat attire notre attention et a trait au fait que les relations de médiation partielle ou indirectes sont surtout valables entre le CM1 et le CM2. Assurément, on peut déduire de ces résultats que les sois possibles exigent une certaine maturité cognitive et la mobilisation de divers mécanismes mnésiques, pouvant également être impliqués dans les tâches scolaires. La recherche de Leondari *et al.* (1998) semble aller en ce sens car les auteurs montrent que les sois possibles impactent les performances dès lors qu'ils sont précis et spécifiques. Ce phénomène s'accompagne alors d'un changement de perspective par rapport à l'étude des sois possibles qui a pour corollaire de ne plus seulement concevoir les sois possibles comme une variable sur laquelle on peut agir, tel que le font un grand nombre d'études américaines états-uniennes (Day *et al.*, 1994 ; Hock *et al.*, 2006 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004), mais plutôt de comprendre comment les sois possibles se forment, se construisent et s'élaborent. Autrement dit, l'objet de questionnement devrait désormais traiter la dimension « fondamentale » de ce concept, c'est-à-dire sa psychogenèse, qui va au-delà de ses impacts « expérimentaux ». Jusque là, de nombreuses études se sont intéressées à la mise en application des sois possibles, mais cette recherche auprès d'enfants pose la question de la complexité des compétences et des capacités qu'ils impliquent. D'ailleurs, quelques chercheurs tentent de comprendre ce qui est en jeu, d'un point de vue cognitif, dans l'élaboration des sois possibles et les résultats s'orientent vers un ensemble de capacités et de processus liés au raisonnement cognitif, plutôt qu'à un mécanisme attentionnel (Augustinova *et al.*, 2011). D'autres recherches récentes accompagnent cette perspective cognitiviste et portent sur l'étude de l'activation neurologique dès lors qu'on demande aux sujets de se projeter dans un futur. Les chercheurs contrebalancent la consigne et demandent aux sujets de se représenter, soit un futur non personnel, soit un futur relatif à soi, et les résultats montrent que différentes régions neuronales sont alors activées en fonction de la consigne, et que « *les composants épisodiques futurs facilitent la réalisation des buts personnels* » (D'Argembeau *et al.*, 2009, p.1710). Enfin, l'étude longitudinale de Hill *et al.* (2004), auprès de jeunes âgés de

12 à 16 ans, montre que les implications parentales, les résultats antérieurs et les comportements de l'enfant modifient les aspirations scolaires et professionnelles de ce dernier. Dès lors, ces premières informations concourent à la prise en compte d'autres points de vue et d'autres approches qui permettent de comprendre ce qui se joue dans l'imagination et l'élaboration des sois possibles, et comment ces variables interagissent entre elles.

Un dernier point est à noter et concerne les résultats de cette recherche quant aux performances scolaires en lecture. L'absence massive d'une relation de médiation ou d'une relation indirecte entre la lecture et les sois possibles reste source d'interrogation. Les résultats des élèves, notamment en CE2 et en CM1, en lecture, sont étonnamment faibles comparativement aux résultats de Khomsi (1997), et l'absence de liens entre les résultats aux différents niveaux scolaires est surprenant. Des biais relatifs au protocole semblent potentiellement à exclure dans la mesure où, aux trois niveaux scolaires, les passations sont réalisées par nos soins et les périodes de passation sont relativement identiques. Aucune différence en fonction du sexe, des écoles ou encore de la zone géographique de l'école n'a été signalée aux trois niveaux scolaires. En l'absence de phénomène majeur, pouvant expliquer cette perturbation aussi drastique des résultats des élèves en CE2 et en CM1, une autre étude doit être envisagée. Cette recherche serait d'autant plus importante que la compréhension en lecture implique la construction du sens et la mise en lien entre les éléments afin d'en extraire une cohérence (Bianco, 2010), et que ces processus pourraient eux-mêmes être favorisés ou induits par les sois possibles (Markus & Nurius, 1986).

Certes, les résultats de notre étude sont modestes, la plupart des effets étant indirects et de faible ampleur. Cette recherche n'a pas été établie auprès d'un échantillon représentatif de la population (peu d'enfants issus d'un milieu rural, peu d'écoles ZEP, probable absence de disparités socio-familiales). De plus, la méthodologie de notre étude contraste fortement avec les méthodologies des études antérieures, notamment en trois éléments principaux : le choix d'un questionnaire fermé et non des questions ouvertes, l'évaluation des performances scolaires par un test standardisé au détriment de celle de la moyenne scolaire et le suivi longitudinal plutôt qu'une recherche transversale. En effet, notre questionnaire fermé incite probablement moins l'élève à s'impliquer dans les réponses comparativement aux questions ouvertes ou aux entraînements aux sois possibles, qui sont, la plupart du temps, proposés (Day *et al.*, 1994 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004). Toutefois, indépendamment de l'aspect motivationnel, on constate que, par rapport aux résultats de Beal et Crockett

(2010), les résultats de cette étude quant aux liens entre les sois possibles et les performances, sont sensiblement proches (coefficients autour de .20-.30). Or, dans leur étude, les sois possibles sont mesurés par des questions ouvertes. Il semblerait donc que pour améliorer les performances scolaires, un « travail » construit et élaboré, sous forme d'atelier de groupes ou d'entraînement sur les sois possibles, puisse être bénéfique. De plus, les performances scolaires sont la plupart du temps évaluées par la prise en compte de la moyenne scolaire (Anderman *et al.*, 1999 ; Beal & Crockett, 2010 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004). Or, nous l'avons déjà spécifié, cet indicateur est insuffisant et présente de nombreux biais (Butera *et al.*, 2011 ; Crahay, 2005, 2007). Les tests standardisés permettent donc d'aboutir à des interprétations plus précises et plus objectives car ils sont sous-tendus par des appuis théoriques et empiriques.

Ces divergences de méthode renvoient à d'autres questionnements plausibles par rapport aux sois possibles (relatifs à la psychogenèse, aux divergences sexuées ou encore aux compétences précises impliquées dans les sois à éviter). Les interprétations des résultats ouvrent la porte sur une réflexion peu abordée jusque là dans la théorie des sois possibles et qui s'apparente au développement des déterminants de ce concept. En effet, jusqu'à présent réalisées chez les adultes voire chez les adolescents, les recherches ne se sont guère intéressées à la question de la genèse des sois possibles. Certes, les chercheurs mentionnent divers facteurs pouvant intervenir sur les effets des sois possibles sur les comportements (*cf.* chapitres 1 et 2). Toutefois, parce qu'elle adopte un point de vue développemental et qu'elle a été réalisée chez les enfants, cette étude interroge le fait que les sois possibles soient une composante du concept de soi orientée vers le futur pouvant impacter les performances scolaires.

Ainsi, il semble que chez les enfants, comme chez les adolescents, les sois possibles agissent comme un but à atteindre et qu'ils favorisent la mise en place de ressources motivationnelles permettant d'améliorer, dans une moindre mesure, les performances scolaires. Ils apportent donc une connaissance de ce à quoi la personne aspire mais aussi souhaite éviter de devenir et favorisent l'établissement d'une congruence entre ces diverses représentations de soi (Augustinova *et al.*, 2011 ; Boxer *et al.*, 2011 ; Freeman *et al.*, 2001 ; Strahan & Wilson, 2006). Les résultats de cette recherche apportent donc de nouvelles connaissances sur la manière dont les projets d'avenir se forment chez les enfants, en considérant que la « simple » projection dans l'avenir crée déjà, en soi, un dynamisme.

Au regard des résultats de cette étude, on peut faire l'hypothèse que les projets d'avenir des enfants constituent un moyen d'action efficace dans leur orientation scolaire. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Guichard et Huteau (2006) effectuent leurs travaux auprès d'adolescents. Les travaux en psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle présentent l'importance de la projection de soi et du projet dans la vie des personnes « *s'adapter c'est survivre, mais vivre c'est se projeter* » (Vassillef, 1997, p.120), mais rappellent aussi l'influence du présent, des expériences actuelles ou encore de l'évaluation de soi, dans la capacité d'envisager sereinement son futur et ainsi « *faire un futur dans le présent, et non un futur déconnecté du reste* » (Courtois, 1997, p.277).

## Conclusion générale

---

### ***1 Rappel des objectifs de la thèse et de la démarche***

Cette thèse avait trois objectifs : d'abord, étudier le développement des sois possibles, entendus comme les espoirs et les peurs envers l'avenir, chez les élèves âgés de huit à dix ans, mais aussi examiner leurs liens avec le soi scolaire, étudié dans sa composante affective et cognitive, et enfin, vérifier leurs effets sur certaines performances académiques (compréhension en lecture, arithmétique, orthographe).

Plus globalement, le but était d'examiner, dans une perspective développementale, l'impact de l'importance accordée au futur ou à l'avenir dans la définition de soi, en tant que variable conative, appartenant au concept de soi et explicative de certaines différences comportementales interindividuelles.

Partis des travaux publiés en psychologie du développement qui ont montré que l'enfant de huit ans peut s'évaluer de façon générale et tenir compte de domaines spécifiques (Harter, 1982, 1998, 1999), mais aussi que ses aspirations envers le futur émergent et qu'il est en mesure de se projeter dans l'avenir (L'Ecuyer, 1978, 1990, 1994 ; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987), on a examiné le développement des sois possibles chez les enfants, ainsi que ses effets sur leurs performances scolaires et leurs jugements de soi à l'école.

Pour répondre à l'ensemble de ces objectifs, une recherche longitudinale de trois années a été réalisée auprès de 124 élèves de cycle 3 d'école primaire (du CE2 au CM2), et a donné lieu à trois chapitres, chacun abordant un aspect des interrogations précédentes.

Dans le premier chapitre, on souhaitait répondre à la question du développement des sois possibles chez les enfants. Les chercheurs s'accordent sur une définition générale des sois possibles selon laquelle ils sont des représentations de soi dans le futur et une composante du concept de soi (Erikson, 2007 ; Markus & Nurius, 1986), en dépit de la variété de leurs évaluations (questionnaires, entretiens, focus-groups, tests « projectifs » ou encore mises en situations), de leur caractère dynamique (auto-évaluation des trois composantes essentielles du soi, à savoir la composante cognitive, affective et comportementale), de leur structure multidimensionnelle ou encore de la multiplicité des facteurs les influençant (ont été cités des variables environnementales et culturelles, et des divergences liées à l'âge et au sexe). Les

sois possibles reflètent les espoirs et les peurs des personnes dans des domaines variés (même si notre travail s'est centré sur le domaine scolaire), et sont mesurés par l'importance accordée à ces deux dimensions et par l'importance accordée aux domaines (ici, le domaine scolaire) dans les représentations de soi.

Ce premier chapitre a permis de pointer l'absence d'études sur le développement des sois possibles auprès des enfants, du fait, selon nous, de la nécessaire la maturité cognitive liée à l'âge pour envisager à la fois une évaluation de soi, une évaluation du temps et la prise en compte des aspects comportementaux qui peuvent être articulés aux représentations de soi dans le futur. De plus, les recherches effectuées sur les sois possibles auprès des adolescents ou des adultes trouvent des implications immédiates dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, ce qui a probablement facilité leur expérimentation, comparativement aux recherches sur les enfants plus jeunes (Beal & Crockett, 2010 ; Brown & Dieckman, 2010 ; Curry & Trew, 1994 ; Hock *et al.*, 2006 ; Kerpelman, 2006 ; Markus & Nurius, 1986 ; Marshall *et al.*, 2006 ; Neblett & Cortina, 2006 ; Perry & Vance, 2006 ; Plimmer & Schmidt, 2007 ; Wai-Ling & Nguyen, 2003).

Le second chapitre a été l'occasion de présenter des modèles développementaux de diverses théories sur le concept de soi, qui ont permis de mettre en évidence que les aspirations et la projection dans le futur sont envisageables vers huit ans, et que cette thématique prend de l'importance et fait sens pour les enfants (L'Ecuyer, 1978, 1990, 1994). Cette période développementale est considérée comme un tournant dans la vie des enfants, au niveau de la construction de sa personnalité car, bien qu'elle ne soit pas source de profonds remaniements identitaires comme on peut les observer à l'adolescence par exemple, les enfants de cet âge envisagent de plus en plus des niveaux distincts d'évaluation du soi, entre une vision globale ou générale et spécifique ou particulière sur un point donné (Harter, 1982 ; 1998, 999). C'est un âge où les enfants approfondissent les connaissances antérieures et développent de nouveaux aspects de leur personnalité. Ils associent une représentation plutôt égocentrique et centrée sur soi à une vision détachée de leur propre expérience à travers leur capacité d'abstraction. Ils assemblent des éléments vers une cohérence et une logique, en assimilant des aspects concrets et abstraits de leurs connaissances (Montemayor & Eisen, 1977 ; Piaget, 1977). L'étude du soi futur ou de la projection de soi dans le futur est donc d'un grand intérêt au cours de cette période développementale. On a examiné les effets des sois possibles (globaux et scolaires) sur les aspects structurels du soi scolaire (Famose & Bertsh,

2009 ; Famose & Guérin, 2002 ; Marsh, 1990), ce qui permet d'envisager, par extrapolation, le développement de la construction identitaire dans sa temporalité chez les enfants à ces âges. Cette étude porte un regard précis sur un aspect du soi (le soi scolaire, envisagé dans la perspective de Harter en 1982 et en 1999, et de Marsh, en 1990), par rapport aux travaux scientifiques, qui abordent le soi comme une structure unidimensionnelle et globale, s'insérant notamment dans la lignée des travaux de Rosenberg (1965). De plus, elle met en évidence l'intérêt pour les professionnels de l'éducation de considérer l'impact de l'importance accordée au futur sur le jugement de soi à l'école, et ouvre la voie sur des perspectives de travail sur la valorisation de l'estime de soi, essentielle pour envisager sereinement son avenir. Cette thématique de travail répond directement à notre interrogation sur le fait que les sois possibles seraient une variable psychologique permettant de s'adapter à l'environnement.

Le troisième chapitre est consacré à l'étude de l'impact des sois possibles sur diverses compétences scolaires, permettant d'envisager les premiers comme une variable conative. Conçus dans une perspective dynamique du soi, les travaux de recherche valorisent le fait que les sois possibles possèdent « en soi » une caractéristique motivationnelle, et plusieurs études américaines menées chez les adolescents ont montré leurs bienfaits dans le domaine scolaire, notamment sur le bien-être à l'école ou encore sur le sentiment d'attachement envers l'école (Anderman *et al.*, 1999 ; Knox *et al.*, 1998 ; Leondari *et al.*, 1998 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004, 2006 ; Pizzolato, 2006). On parle d'ailleurs des « sois en action » pour traiter de la question de la motivation au sein des sois possibles (Oyserman, 2008, 2009). A travers une approche développementale, ce chapitre a été l'occasion de présenter les principales recherches effectuées sur les effets du soi scolaire sur les performances académiques (Alaphilippe *et al.*, 2010 ; Bolognini & Prêteur, 1998 ; Harter, 1998 ; Lamia, 1998 ; Prêteur & Vial, 1998 ; Pierrehumbert *et al.*, 1988 ; Pierrehumbert, 1992). Les recherches disponibles ont envisagé les sois possibles comme une variable singulière ayant un effet causal sur les performances (Anderman *et al.*, 1999 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004), ces dernières étant principalement mesurées par des moyennes scolaires. Or, nous l'avons déjà spécifié, tenir compte de la moyenne académique n'est pas suffisant pour examiner les effets précis des sois possibles, mais surtout, l'effet causal d'une seule variable ne permet pas de rendre compte de la spécificité des sois possibles dans un ensemble complexe de variables qui interagissent ensemble et en rapport avec les performances scolaires. Loin de remettre en question l'intérêt de l'étude des sois possibles sur les performances, cette recherche souhaite plutôt comprendre

comment on peut expliquer leur insertion dans l'évolution des performances. On aurait pu considérer également l'effet d'interaction entre ces deux variables et vérifier, par là même, l'effet de modération. Dans tous les cas, l'objectif est d'aboutir à une vision intégrative de l'évolution des variables en tenant compte de la dynamique qui s'opère au niveau de leurs interactions. La conception selon laquelle les sois possibles impactent des comportements fait aussi écho à une critique émise par Bandura (1986/2007), lorsqu'il explique que les travaux de recherche sur les sois possibles ont rarement tenu compte des facteurs sociocognitifs qui influencent habituellement ces mêmes comportements. D'ailleurs, ces raisonnements simplistes ont déjà connus de vives critiques dans l'engouement des travaux sur l'estime de soi, à travers les controverses associées à l'amélioration de l'estime de soi, cette dernière étant conçue comme « unique » agent d'augmentation des performances scolaires (Famose & Bertsch, 2009).

Dès lors, la réalisation d'une étude longitudinale auprès des enfants a semblé opportun par rapport aux recherches, principalement transversales, menées chez les adolescents, et nous a conduit à construire un outil d'évaluation des sois possibles. Les principaux résultats de ces études sont présentés dans les paragraphes ci-dessous, et renvoient à des interrogations profondes sur le concept des sois possibles, notamment ses aspects définitionnels et évaluatifs.

## ***2 Principaux résultats : caractéristiques des sois possibles chez les enfants et théorie du soi***

A travers les second et troisième chapitres de cette thèse, un résultat essentiel apparaît : chez les enfants de huit à dix ans, les peurs et les espoirs pour l'avenir n'agissent pas à un même niveau d'évaluation de soi et n'activent les mêmes processus. En effet, les espoirs *envers l'école* sont liés aux attitudes envers l'école et mobilisent une évaluation affective positive de soi, alors que ni les peurs *globales*, ni celles dans le *domaine scolaire*, ne sont associées aux représentations de soi. Par contre, les peurs globales (et non celles relatives au domaine scolaire) ont un effet positif et indirect sur les performances scolaires des garçons, quand les espoirs (dans le domaine scolaire et sur les aspects généraux) ont très peu d'effet sur les performances scolaires.

Les espoirs renvoient à ses aspirations envers l'avenir ou aux éléments auxquels la personne aspire, qu'elle souhaite devenir ou obtenir pour son futur. Dans ce cadre, les

résultats pourraient rejoindre la théorie de James (1890/1984, 1998) quant à la prise en compte des aspirations dans les évaluations de soi, et correspondent aussi aux prescriptions de Marsh (1990) selon lesquelles les domaines d'évaluation du soi doivent être concordants (dans notre étude, ils se réfèrent uniquement au domaine scolaire).

En revanche, contrairement aux résultats de la littérature, ces premières données nous amènent à émettre l'hypothèse d'un développement particulier de la nature des sois possibles chez les enfants. En effet, les sois possibles peuvent être soit affectifs, soit cognitifs, soit les deux. Dans cette dernière configuration, on peut imaginer que leur distinction est articulée dans un ensemble général, probablement plus tard dans le développement de la personne. Dans ce cadre, le futur aurait une signification fondamentalement émotionnelle chez les enfants et pourrait être évalué en termes d'adhésion, d'appréciation ou d'amour envers un objet, plutôt que d'être conçu comme un espace d'évaluation des informations cognitives de soi et de ses compétences. On aurait donc une piste de travail par rapport au développement des caractéristiques des sois possibles selon laquelle ils émergent au sein du soi chez les enfants (âgés de huit à dix ans dans notre étude), sur des aspects affectifs et, probablement plus tard, sur des aspects affectivo-cognitifs. L'émergence des sois possibles au sein du soi ne serait donc pas linéaire mais progressive selon les domaines d'évaluation du soi (cognitive vs affective). Ces hypothèses pourraient être étudiées au cours d'autres expérimentations qui tiendraient compte d'une période développementale plus large mais aussi d'autres domaines dans l'évaluation du soi (soi scolaire, physique, social, etc.).

De plus, les peurs ont moins de place que les espoirs dans les représentations de soi dans le futur chez les enfants. Elles sont moins « intuitives » pour les enfants et plus complexes à saisir (et à évaluer). C'est également le cas chez les adolescents et chez les adultes (Cross & Markus, 1991 ; Yowell, 2002), les peurs pour l'avenir sont difficiles à envisager (moins nombreuses, moins précises) et les tournures négatives, complexes à évaluer (Chapman & Tunmer, 1995).

Les auteurs interprètent souvent ces données comme le fait que l'être humain a, très généralement et indépendamment de certaines maladies psychiatriques, une attitude profondément optimiste vis-à-vis de lui-même et envers son avenir (Lyubomirsky *et al.*, 2011 ; McElwee & Haugh, 2010 ; Meevissen *et al.*, 2011 ; Newby-Clark & Ross, 2003 ; Nurmi, 1991 ; Wood *et al.*, 2005). Les peurs sont mises à l'écart et permettent aux enfants et aux adultes de s'adapter à leur environnement et probablement de protéger leur estime de soi

(Frazier *et al.*, 2002, 2003 ; Frazier & Hooker, 2006 ; Hoyle & Sherrill, 2006). Chez les enfants, le phénomène serait amplifié car les peurs seraient complètement occultées de la manière dont ils se perçoivent (les résultats montrent qu'elles ne sont jamais corrélées à l'évaluation du soi scolaire). D'ailleurs, les résultats de Manzi et collaborateurs (2010) auprès de personnes âgées de 17 à 20 ans semblent également aller dans notre sens.

Les peurs envers l'avenir ont cependant une action sur le comportement des enfants, notamment chez les garçons. Elles pourraient être envisagées comme une menace chez les garçons et les inciteraient à changer de comportement. Vérifier l'impact de ces processus sur le bien-être psychologique des enfants semble essentiel. En effet, dans la mesure où les peurs ont un lien médiateur avec l'évolution des performances scolaires (notamment l'orthographe), elles peuvent être source de détresse psychologique. Autrement dit, si elles sont conçues comme un moyen de s'adapter à l'environnement (en les mettant à distance et en régulant le comportement), on peut aussi s'interroger sur les moyens que possède la personne pour s'adapter à ses peurs.

Cette perspective pose aussi la question d'un éventuel effet de genre dans l'étude des sois possibles, et des facteurs pouvant expliquer ces effets. Les études présentent souvent des différences entre les filles et les garçons dans la manière de concevoir le futur. Nurmi réalise une excellente revue de questions sur ces aspects, bien que sa synthèse date de 1991. Plus récemment, l'ouvrage de Seginer (2009) et le chapitre de Knox (2006), confirment aussi ces résultats, mais Knox (2006) va plus loin car il explique que la construction identitaire est différente entre les filles et les garçons : les premières se décriraient davantage avec des qualités interpersonnelles et mettraient en valeur des rôles familiaux et sociaux dans leurs représentations du futur, alors que les seconds auraient davantage de traits personnels et valoriseraient la compétition. D'ailleurs, si on associe ces résultats à la conception de Markus (1977, 1992) selon laquelle le soi s'évalue par la centralité des éléments relatifs à soi (schémas), il n'est pas étonnant de conclure que les filles ont un concept de soi différent de celui des garçons dans la mesure où les intérêts de chacun diffèrent. Est-ce pour autant que les garçons et les filles sont dissemblables ?

Indépendamment du constat précédent, il serait intéressant de saisir les facteurs qui entrent en jeu dans les discordances entre les sexes au cours du développement de l'enfant et de dégager des déterminants des sois possibles. Au cours du premier chapitre, divers facteurs (sociaux, familiaux voire culturels) ont été présentés, comme des sources de différenciation

dans la perception de son futur, et notamment les différences liées au sexe. Par exemple, au sein d'une même famille, on sait que les valeurs se partagent entre les parents et les enfants (Kerpelman *et al.*, 2002 ; Kerpelman & Schvaneveldt, 1999 ; Lobenstine *et al.*, 2001 ; Marshall *et al.*, 2006), ou que le support social perçu modifie leurs espoirs et leurs peurs (Neblett & Cortina, 2006). Au sein d'un couple, la parentalité est perçue différemment si l'enfant est un garçon ou une fille (Hooker *et al.*, 1996), etc. Les résultats de notre première étude montrent que les garçons, et non les filles, ont de moins en moins d'espoirs pour l'avenir, mais qu'ils ont, comme les filles, plus d'espoirs que de peurs envers l'avenir. Des hypothèses quant à la maturité développementale ont été proposées en conclusion du premier chapitre, comme sources d'explication des différences. Toutefois, c'était sans compter les résultats des chapitres suivants, dans la mesure où des différenciations apparaissent en termes de changements comportementaux (en l'occurrence, dans notre étude, sur les performances scolaires). L'impact de l'effet du sexe sur l'évolution des sois possibles et de celui des sois possibles sur le comportement pourrait être examiné au regard de variables sous-jacentes, non prises en compte dans cette étude (notamment les variables familiales). Dans cette perspective, on pourrait aboutir à une nouvelle modélisation au sein de laquelle des variables sociales et idiosyncrasiques ou personnelles (soi, performances scolaires, etc.) impactent la construction des sois possibles des enfants, ce qui permettrait alors de vérifier le poids des divergences sexuelles. Dans les travaux sur le concept de soi, il semble que cette perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) soit déjà adoptée, dans la mesure où les résultats diffèrent d'une recherche à l'autre, selon la prise en compte ou non de l'âge, des domaines étudiés (soi scolaire, soi social, etc.), des variables sociales et contextuelles, etc. (Bolognini & Plancherel, 1998 ; Famose & Guérin, 2002). C'est également le cas de la construction des projets d'avenir des adolescents (Andreani & Lartigue, 2006 ; Guichard, 2004, 2008, 2010 ; Guichard & Huteau, 2005, 2006 ; Le Bastard-Landrier, 2005).

Ces premiers résultats posent alors la question des caractéristiques et de la multidimensionnalité des sois possibles, en termes de dimensions (espérés, à éviter, etc.), de globalité *versus* spécificité, ou encore de composante (affective, cognitive ou comportementale). Les espoirs envers l'école ne seraient-ils qu'une composante affective du soi scolaire chez les enfants, pour plus tard être associés aussi à une composante cognitive ? Les peurs des enfants ne sont-elles pas une partie du soi ? Les peurs ont-elles un intérêt pour les filles ? Comment se construisent les peurs et les espoirs des enfants ? Les domaines

d'évaluation des sois possibles (sois possibles scolaires, sois possibles physiques, sois possibles généraux, etc.) modifient-ils les domaines d'évaluation du soi (soi scolaire, soi physique, soi général, etc.) ? Les résultats de cette thèse posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses, et ne peuvent se passer d'études complémentaires.

### 3 *Les sois possibles : à la recherche d'une définition et d'une évaluation*

En plus des interrogations sur le soi, les résultats de cette thèse interpellent la théorie des sois possibles quant à leur évaluation et plus généralement leur définition. Erikson (2007) a noté la difficulté des chercheurs à circonscrire les sois possibles, entre une définition trop large ou trop précise. Une définition trop large reviendrait à les définir comme « *une conception de soi dans le futur* »<sup>15</sup> (p.350) quand une autre, trop précise reviendrait à les concevoir comme « *le sentiment de devenir* » ou « *les attentes de ce qui va arriver* »<sup>16</sup> (p.351). Il propose alors de les considérer comme une « *représentation de soi dans le futur, incluant un certain degré d'expérience en tant qu'agent de la situation future* »<sup>17</sup> (p.356) et suggère de les évaluer par des méthodes narratives (rédactions), peu pertinentes avec les jeunes enfants et peu utilisables, à grande échelle, par les chercheurs. La notion de « représentation de soi » est intéressante car elle situe les sois possibles dans le registre de la psychologie et permet d'aborder ce concept comme un ensemble d'éléments relatifs à soi (connaissance, image, représentation mentale, etc.). Les termes « dans le futur » sont plus vagues car « le futur » se réfère à des éléments plus ou moins précis et à plus ou moins longue échéance. Ces critiques reprennent des points développés dans le premier chapitre, à travers lesquels nous avons noté la diversité des évaluations des sois possibles dans les études scientifiques. La suite de sa définition est complexe car elle se réfère non seulement à des éléments imprécis (« un certain degré ») mais renvoie aussi à la notion d'« expérience » de la situation future. Or, et cette remarque est un corollaire de la précédente, l'expérience est difficilement envisageable si le futur renvoie à des éléments à très long terme. En ce sens, ramener les sois possibles à un futur à court terme est plausible mais limite les perspectives (c'est d'ailleurs un choix effectué dans cette étude, le futur étant considéré à un terme relativement court « l'année suivante »). Tout le débat porte en fait à la fois sur la notion de

---

<sup>15</sup> Notre traduction « conceptions of selves in futures states »

<sup>16</sup> Notre traduction « (...) focusing only on possible selves related to feeling of becoming (...) another way in defining possible selves in a too narrow way is to see them only in terms of actual expectations of what one thing will happen »

<sup>17</sup> Notre traduction « possible selves are conception of our selves in the future, including, at least to some degree, an experience of being an agent in a future situation »

réalisme ou du caractère « potentiellement réaliste » des sois possibles, mais aussi sur le sentiment d'auto-efficacité inclus de façon sous-jacente dans le concept. En effet, ces deux éléments (réalisme et sentiment d'efficacité personnelle) favorisent l'articulation de la pensée à l'action, en tant que mécanisme d'adaptation. Ces éléments renvoient à des questionnements théoriques profonds sur ce concept puisqu'ils permettent de distinguer les sois possibles du rêve ou de l'imaginaire, si le futur est considéré à long terme, mais aussi de l'intention ou de l'objectif, si le futur est considéré à court terme. De plus, on sait que le sentiment d'efficacité personnelle, tel qu'il a été défini par Bandura (1986/2007), se réfère à une tâche précise, ce qui n'est pas le cas des sois possibles.

En outre, la perspective temporelle choisie (futur à court terme *versus* à long terme) amène à des mécanismes d'adaptation différents. Les récents travaux de Liberman et de Trope (Liberman, Trope, & Wakslak, 2007 ; Trope & Liberman, 2010) complètent les travaux sur les sois possibles sur ce dernier point, dans la mesure où les premiers montrent que la distance temporelle accentue le niveau d'abstraction ou la création des représentations mentales et baisse l'intensité émotionnelle. En effet, envisager les éléments à long terme permet de décontextualiser les représentations mentales, d'identifier les éléments centraux, d'augmenter la prise en compte des alternatives, d'utiliser un langage abstrait, de prendre conscience d'autrui, donc de se détacher de l'affect personnel, du langage concret, de la faisabilité des éléments et des buts personnels. Or, alors que la plupart des chercheurs, qui s'intéressent à l'étude des sois possibles, ont pour principale ambition de motiver un comportement vers un mieux-être, les travaux de Liberman permettent aussi d'envisager la prise de distance psychologique avec les éléments du présent. Ainsi, alors que le débat peut porter sur la complexité de l'articulation entre l'image de soi future et le comportement, la question qui se pose ici est de trouver un moyen d'articuler un futur suffisamment éloigné (afin qu'il favorise la prise de distance) avec un futur suffisamment proche (afin qu'il favorise la motivation).

Nous avons déjà précisé au cours de la thèse que les associations de plusieurs niveaux d'analyse et de plusieurs processus sont ambitieuses au sein d'un même concept et d'une même évaluation. Les composantes affectives, cognitives et comportementales sont évaluées en même temps dans les recherches scientifiques et amènent à tenir compte de plusieurs indices. Certains chercheurs se centrent alors sur l'accessibilité de l'information en mémoire et mesurent le temps de réponse des sujets lorsqu'on leur propose des items (Cross & Markus, 1994), d'autres mesurent la saillance des sois possibles par la fréquence de pensée au futur

(King & Rospin, 2004 ; McElwee & Haugh, 2010), d'autres s'attachent au nombre de détails associés aux réponses ou aux items (King & Rospin, 2004), d'autres encore examinent l'écart entre le soi réel et le soi idéal et vérifient son impact sur les émotions des personnes (Higgins, 1987 ; Higgins *et al.*, 1986) ; d'autres mesurent le nombre de comportements associé aux réponses (Norman & Aron, 2003 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004, 2006) ou l'équilibre entre les espoirs ou les attentes et les peurs (Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Cotrell & Hooker, 2005 ; Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman *et al.*, 2002 ; Unemori *et al.*, 2004), etc. Plusieurs chercheurs, évaluent aussi l'importance accordée aux représentations de soi par le nombre de sois possibles et le nombre associé aux domaines (Anthis, 2006 ; Cross & Markus, 1991 ; Dunkel, 2000). Les interprétations proposées au cours de cette thèse dépendent des choix effectués, tels que l'évaluation des espoirs et des peurs dans le futur à court terme, et des limites méthodologiques, telles que l'utilisation du questionnaire auprès d'un échantillon peu représentatif de la population générale. En ce sens, il n'est pas certain que le format d'un questionnaire des sois possibles puisse répondre entièrement à leur complexité, non seulement parce qu'il baisse l'implication des sujets face à la tâche (Berthier, 1996/2006), mais aussi parce qu'il ne peut refléter entièrement l'ensemble des perspectives d'avenir de chaque sujet. L'évaluation nomothétique des sois possibles doit encore, pour l'instant, être accompagnée d'une évaluation idiographique. Par rapport aux résultats de cette thèse, l'évaluation par d'autres indices -un extrait est présenté au cours du premier chapitre-, à travers d'autres formats (le Q-sort, les ateliers psycho-philo-pédagogiques, etc.) et sur d'autres perspectives temporelles (futur à long terme, plus ou moins précis, etc.) pourront probablement amener à des analyses et à des interprétations partiellement différentes. Il est possible que la théorie de Markus (1977), quant aux schémas de soi, puisse le mieux répondre à cette individualisation de l'évaluation du soi mais son expérimentation doit encore être pensée d'un point de vue écologique, et ne pas seulement tenir compte des conséquences de l'imagination d'un soi possible (en termes de comportements), indépendamment de ce qui a été activé et évalué, au regard des éléments présentés précédemment.

#### 4 Perspectives

En l'état actuel de nos connaissances scientifiques, la multiplicité des évaluations et des définitions des sois possibles nous amène à les concevoir comme une variable avant tout personnelle et individuelle, reflétant des aspects différents pour chaque personne, les espoirs d'un enfant pouvant être les craintes d'un autre.

Les choix épistémologiques sont laissés à l'appréciation des chercheurs, qui peuvent fractionner les conceptions du soi, ou au contraire, envisager sa globalité, l'idéal étant probablement d'essayer d'assembler les deux. C'est d'ailleurs une extrapolation des propositions de Packard et Conway (2006), qui stipulent que l'évaluation des sois possibles pourrait s'articuler autour de plusieurs formats qui pourraient être croisés afin de déterminer les redondances et les écarts dans les réponses des sujets. Cette proposition peut être une réponse aux critiques de Bandura (1986/2007) quant à la théorie des sois possibles, qui est, selon lui, une autre manière de morceler le soi.

Pour conclure, la théorie des sois possibles reste un domaine d'étude intéressant, qui a trouvé sa place dans les applications cliniques et dans l'éducation, d'autant que plusieurs programmes d'entraînement aux sois possibles ont été menés (Day *et al.*, 1994 ; Hock *et al.*, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Oyserman *et al.*, 2002, 2004, 2006). Cependant, elle doit encore faire l'objet de recherches pour mieux cerner la manière dont on peut les définir et les évaluer.

Envisager le futur dans le soi reste un domaine de recherche important dans la connaissance de l'humain et dans ses moyens d'adaptation, non seulement parce qu'il motive le comportement pour atteindre l'objectif que la personne s'est elle-même fixé (Bandura, 1986/2007 ; Frazier & Hooker, 2006 ; Guichard, 2008, 2004 ; Markus & Nurius, 1986), mais aussi parce qu'il permet de prendre du recul sur les événements et de créer une « distance psychologique » avec soi (Liberman *et al.*, 2007 ; Trope & Liberman, 2010).

Bien que nous ne perdons pas de vue que chez les enfants notamment, mais probablement aussi chez les adultes, la prise en compte de son futur doit s'accompagner d'un bon ancrage dans son présent et dans la capacité de réévaluer son présent à partir de son futur imaginé et anticipé. Faire des projets, en avoir, se projeter dans l'avenir, crée un dynamisme pour la personne et peut l'aider à développer un mieux-être et une identité, tel que l'a suggéré Sartre (1943/1972, p.29) « être, c'est se choisir ».

*Conclusion générale*

## Bibliographie

- Abdi, H. (2007). Z-scores. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (pp.907-912). Thousand Oaks (CA): Sage. Retrieved February 1<sup>st</sup> 2012, from <http://www.utdallas.edu/~herve/Abdi-Zscore2007-pretty.pdf>
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84. doi: 10.1080/014434100110399
- Aboud, F. E., & Ruble, D. N. (1987). Identity constancy in children: Developmental processes and implications. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp.95-107). London: Routledge and Kegan, Paul.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Agence Exécutive « Education, Audiovisuel et Culture » -A.E.E.A.C.- (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Commission Européenne, Bruxelles. Retrieved October 7<sup>th</sup> 2011, from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf)
- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, 3(507), 169-174.
- Alaphilippe, D., Kana, G., & Bailly, N. (2001). Le passage à la retraite : craintes et espoirs. *Connexions*, 76, 29-40. doi : 10.3917/cnx.076.0029
- Allen, L. A., Woolfolk, R. L., Gara, M. A., & Apter, J. T. (1996). Possible selves in major depression. *The Journal of Nervous and Medical Disease*, 184(12), 739-745. doi: 10.1097/00005053-199612000-00004
- Aloise-Young, P., Henningan, K., & Leong, C. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 21(2), 158-181. doi: 10.1177/0272431601021002002
- Anderman, E.-M., Anderman, L.-H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal*, 100(1), 3-17. doi: 10.1086/461940

- Anderman, E.-M., Hicks, L.-H., & Maehr, M.-L. (1994). *Present and possible selves across the transition to middle grade school*. Paper presented at the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA. Retrieved March 3<sup>th</sup> 2009, from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED396193&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED396193](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED396193&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED396193)
- Andreani, F., & Lartigue, P. (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin.
- Anthis, K. (2006). Possible selves in the lives of adult women: A short-term longitudinal study. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.123-140). New York: Nova Science Publisher.
- Anthis, K., Dunkel, C-S., & Anderson, B. (2004). Gender and identity status differences in late adolescents' possible selves. *Journal of Adolescence*, 27(2), 147-152. doi: 10.1016/j.adolescence.2003.11.010
- Augustinova, M., Collange, J., Bo Sanitioso, R., & Musca, S. C. (2011). Power of the desired self: Influence of induced perceptions of the self on reasoning. *Cognition*, 121(3), 299-312. doi: 10.1016/j.cognition.2011.08.004
- Bailly, N., & Alaphilippe, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'année psychologique*, 100(2), 265-284. doi: 10.3406/psy.2000.28640
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>ème</sup> édition, traduit par J. Lecomte et P. Carré). Bruxelles : De Boeck (Original work published 1986).
- Bariaud, F. (2006). Le self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter : un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *Orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 282-295.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.125-146). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258-265. doi: 10.1037/a0017416
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle d'attitudes des élèves envers l'école. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(1), 50-55. doi: 10.1037/h0087186

- Bennacer, H. (2005). Etude des déterminants personnels du comportement scolaire des élèves: test d'un modèle structural. *Psychologie française*, 50(4), 451-469. doi: 10.1016/j.psfr.2005.06.001
- Bennacer, H. (2007). Attitudes des élèves à l'égard de l'école élémentaire : mise au point de la version abrégées d'une échelle. Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg. In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar, & P. Remoussenard (Eds.), *6<sup>ème</sup> Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et en formation* (texte n° 347, 10 pages). Strasbourg : Université Louis Pasteur. Retrieved November 8<sup>th</sup> 2009, from [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Halim\\_BENNACER\\_085.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Halim_BENNACER_085.pdf)
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58(2), 75-96. doi: 10.1016/j.erap.2007.04.001
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin (Original work published 1996).
- Blum, A., Feldman, L., Breshner, F., Jouanny, P., Briançon, S., & Régent, D. (1995). Intérêt du calcul du coefficient Kappa dans l'évaluation d'une méthode d'imagerie. *Journal of Radiology*, 76(7), 441-443.
- Boileau, L., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élève en sixième année de primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 32(1), 6-17. doi: 10.1037/h0087096
- Bolognini, M., & Plancherel, B. (1998). Estime de soi et santé psychique : le rôle de la puberté et du support social. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.85-105). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : perspectives développementales*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Bonvalot, G. (1997). Pour une définition du projet en vue de son utilisation en autoformation. In B. Courtois & M.-C. Josso (Eds.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* (pp.75-92). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Bordeleau, L. (1999). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université du Québec, Montréal, Canada.
- Bordeleau, L., & Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 52(4), 379-395. doi: 10.3406/enfan.1999.3162
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). L'affectivité dans la relation parentale. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.183-207). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), 373-384. doi: 10.1080/00207590444000302
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186. doi: 10.1348/00070990360626921
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2011). Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation : une menace ?* (pp.25-34). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006a). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006b). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409. doi: 10.3917/enf.584.0395
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 315-333.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34(4), 609-617. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.10.002

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, E. R., & Diekmann, A. B. (2010). What will I be? Exploring gender differences in near and distant possible selves. *Sex Roles, 63*(7-8), 568-579. doi: 10.1007/s11199-010-9827-x
- Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp.201-219). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Buday, S. K., Stake, J. E., & Peterson, Z. D. (2012). Gender and choice of a science career: The impact of social support and possible selves. *Sex Roles, 66*(3-4), 197-209. doi: 10.1007/s11199-011-0015-4
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation : une menace ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Caille, J.-P. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education & Formations, 72*, 25-52. Retrieved June 11<sup>th</sup> 2010, from <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article2.pdf>
- Cameron, J. (1999). Social identity and pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 3*(3), 179-189. doi: 10.1037/1089-2699.3.3.179
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (pp.96-121). New York: The Guildford Press.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality, 28*(2), 133-141. doi: 10.1006/jrpe.1994.1011
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167. doi: 10.1037/0022-0663.87.1.154
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E (2000). Early reading-related skills and

- performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708. doi: 10.1037/0022-0663.92.4.703
- Clinkinbeard, S. S., & Murray, C. I. (2012). Perceived support, belonging, and possible selves strategies among incarcerated juvenile offenders. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1218-1240. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00884.x
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales, *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 82, 407-428. doi: 10.1037/0033-295X.82.6.407
- Communauté des commissions européennes (2007). Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union Européenne*, L 394 du 30.12.2006. Document téléchargeable sur le site [http://europa.eu/legislation\_summaries/education\_training\_youth/lifelong\_learning/c11090\_fr.htm]
- Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Kim, J.-R., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67(6), 3368-3385. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01918.x
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (1998). Relationship among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83. doi: 10.1037/0022-0663.90.1.70
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.C. Freeman.
- Cornet, A., Maréchal, M., & Delhaye, C. (2010). Etude des représentations des jeunes par rapport à leur avenir professionnel et à leur future conciliation vie familiale-vie professionnelle. In C. Gavray & A. Adriaenssens (Eds.), *Une fille = un garçon ? Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre : constats et recommandations suite à différentes recherches menées en communauté françaises de Belgique* (pp.127-152). Paris : L'Harmattan.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 107-128. doi: 10.3406/rfp.2004.3125
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire :

- nouvelles analyses, même constat. *Les dossiers de la DEPP*, n°166. Retrieved May 25<sup>th</sup> 2009, from <http://media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf>
- Cotrell, V., & Hooker, K. (2005). Possible selves of individuals with Alzheimer's disease. *Psychology and Aging*, 20(2), 285-294. doi: 10.1037/0882-7974.20.2.285
- Courtois, B. (1997). Créer son temps. In B. Courtois & M-C. Josso (Eds.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* (pp.271-284). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3<sup>ème</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34(4), 230-255. doi: 10.1159/000277058
- Cross, S., & Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.423
- Curry, C., & Trew, K. (1994). The effect of life domains on girls' possible selves. *Adolescence*, 29(113), 133-151.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Paris : De Boeck.
- Darnon, C., Smedig, A., Toczek-Capelle, M.-C., & Souchal, C. (2011). L'évaluation comme outil de formation et/ou de sélection. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (2011). *L'évaluation : une menace ?* (pp.117-125). Paris : Presses Universitaires de France.
- D'Argembeau, A., Stawarczyk, D., Majerus, S., Collette, F., Van Der Linden, M.... Salmon, E. (2009). The neural basis of personal goal processing when envisioning future events. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(8), 1701-1713. doi: 10.1162/jocn.2009.21314
- Day, J. D., Borkowski, J. G., Punzo, D., & Howsepian, B. (1994). Enhancing possible selves in Mexican American students. *Motivation and Emotion*, 18(1), 79-103. doi: 10.1007/BF02252475
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- De Coster, L., & Labelle, M. (2006). La durée des jours : quelle compréhension de

- l'homogénéité chez les enfants de 5 à 9 ans ? Etude développementale exploratoire. *Psychologie & Education*, 3, 27-41.
- De Leonardis, M., & Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité de l'adolescent. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.217-232). Paris : Delachaux et Niestlé.
- De Leonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp.31-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Demarque, C., Apostolidis, T., Chagnard, A., & Dany, L. (2010). Adaptation et validation française de l'échelle de perspective temporelle « consideration of future consequences » (CFC). *Bulletin de psychologie*, 63(5), 351-359.
- Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From asset to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Research report*, 20(4), 414-418. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02309.x
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Carverly, S. L., Ramsay, S., & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 506-515. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.506
- Dunkel, C.-S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23(5), 519-529. doi: 10.1006/jado.2000.0340
- Dunkel, C.-S., & Anthis, K.-S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24(6), 765-776. doi: 10.1006/jado.2001.0433
- Dunkel, C.-S., Kelts, D., & Coon, B. (2006). Possible selves as mechanisms of change in therapy. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.41-61). New York: Nova Science Publisher.
- Dunkel, C., & Kerpelman, J. (2006). *Possible selves: Theory, research and application*. New York: Nova Science Publisher.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*.

- Philadelphia: Psychology Press.
- Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale, Tome 2* (pp.137-150). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Erikson, E. H. (2011). *Adolescence et crise : la quête de l'identité* (Traduit par J. Nass et C. Louis-Combert). Paris : Flammarion (Original work published 1972).
- Erikson, M.-G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology, 11*(4), 348-358. doi: 10.1037/1089-2680.11.4.348
- Eysenck, M. W., & Keane, M. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook* (5<sup>th</sup> edition). New York: Psychology Press.
- Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Famose, J.-P., & Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : Armand Colin.
- Fayol, M. (2010). L'orthographe du français et son apprentissage. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp.257-290). Bruxelles : De Boeck.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*, 499-505. doi: 10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.27-58). Paris : PUF.
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie, 64*(1), 551, 15-26.
- Florin, A., & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Forner, Y. (2007). La motivation à la réussite en éducation et en orientation. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp.15-30). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Fortin, C., & Rousseau, R. (2004). *Psychologie cognitive : une approche du traitement de l'information*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Frazier, L. D., Cotrell, V., & Hooker, K. (2003). Possible selves and illness: A comparison of individuals with Parkinson's disease, Alzheimer's disease, and healthy older adults. *International Journal of Behavioural Development*, 27(1), 1-11. doi: 10.1080/01650250143000526
- Frazier, L. D., & Hooker, K. (2006). Possible selves in adult development: Linking, theory and research. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.41-61). New York: Nova Science Publisher.
- Frazier, L. D., Hooker, K., Johnson, P. M., & Kaus C. R. (2000). Continuity and change in possible selves in later life: A 5-year longitudinal study. *Basic and Applied social psychology*, 22(3), 237-243. doi: 10.1207/S15324834BASP2203\_10
- Frazier, L. D., Johnson, P., Gonzalez, G., & Kafka, C. (2002). Psychosocial influences on possible selves: A comparison of three cohorts of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 308-317. doi: 10.1080/01650250143000184
- Freeman, M.-A., Hennessy, E.-V., & Marzullo, D.-M. (2001). Defensive evaluation of antismoking messages among college-age smokers: The role of possible selves. *Health Psychology*, 20(6), 424-433. doi: 10.1037/0278-6133.20.6.424
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.
- Garcia, T., & Printrich, P.-R. (1995). *The role of possible selves in adolescents' perceived competence and self-regulation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Retrieved December 6<sup>th</sup> 2010, from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED386437&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED386437](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED386437&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED386437)
- Gardner, R.-C., & Lysynchuk, L.-M. (1990). The role of aptitude, attitude, motivation, and language use on second-language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(3), 254-270. doi: 10.1037/h0078924
- Gauvrit, N. (2006). *Stats pour psycho*. Bruxelles : De Boeck.
- Gosling, P. (1996). *Psychologie sociale : approches du sujet social et des relations interpersonnelles (tome 2)*. Saint Etienne : Bréal.

- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-533.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 413-44.
- Guichard, J. (2010, septembre). *Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?*, Communication présentée à l'Association des Conseillers d'Orientation Psychologues, Le Mans, 72. Retrieved April 28<sup>th</sup> 2012, from [http://docs.crefor-hn.fr/infodoc/orientation\\_guide-neocop\\_2012.pdf](http://docs.crefor-hn.fr/infodoc/orientation_guide-neocop_2012.pdf)
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guimard, P. (1994). *Contribution à l'étude de la psychogenèse de la compétence orthographique au cycle des apprentissages*. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Nantes, Nantes, France.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guimard, P., Florin, A., Fleury-Bahi, G., Gardair, E., Ndobo, A., Rocher, A.-S., & Rambaud, A. (2007). Surmonter les difficultés de lecture-écriture au collège. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp.67-83). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guimond, S. (2004). Lutter contre le racisme et l'échec scolaire. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp.169-200). Paris : Armand Colin.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. doi: 10.1016/j.tate.2010.03.005
- Hannouf, A., Py, J., & Somat, A. (1996). Prédire des comportements à partir des attitudes : nouvelles perspectives. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois. (Eds.), *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale, Tome 2* (pp.55-90). Grenoble :

Presses Universitaires de Grenoble.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.7-84). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hellstrom, C. (2001). Temporal dimensions of the self-concept: Entrapped and possible selves in chronic pain. *Psychology and Health*, 16(1), 111-124. doi: 10.1080/08870440108405493
- Higgins, E. T., Strauman, T., & Klein, T. (1986). Standards and the process of self-evaluation: multiple affect from multiple stage. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (pp.23-63). New York: Guilford Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. doi: 10.1037/0033-295X.94.3.319
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person – situation relations: Standards and knowledge activation as a common language. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.301-338). New York: Guilford Press.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Didge, K. E., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hock, F.-M., Deshler, D.-D., & Schumaker, J.-B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.205-221). New York: Nova Science Publisher.
- Hooker, K. (1992). Possible selves and perceived health in older adults and college students. *Journal of Gerontology*, 47(2), 85-95. doi: 10.1093/geronj/47.2.P85
- Hooker, K. (1999). Possible selves in adulthood: Incorporating teleonomic relevance into studies of the self. In F. Blanchard-Fields & T. Hess (Eds.), *Social cognition and aging*,

- (pp.97-122). New York: Academic Press.
- Hooker, K., Fiese, B., Jenkins, L., Morfei, M. Z., & Schwagler, J. (1996). Possible selves among parents of infants and preschoolers. *Developmental Psychology*, 32(3), 542-550. doi: 10.1037/0012-1649.32.3.542
- Hooker, K., & Kaus, C.-R. (1994). Health-related possible selves in young and middle adulthood. *Psychology and Aging*, 9(1), 126-133. doi: 10.1037/0882-7974.9.1.126
- Hoppmann, C., Gerstorf, D., Smith, J., & Klum, P.-L. (2007). Linking possible selves and behaviour: Do domain-specific hopes and fears translate into daily activities in very old age? *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 62B(2), 104-111.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. doi: 10.1348/000709906X160778
- Howell, D. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Hoyle, R.-H., & Sherrill, M.-R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behaviour. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x
- Hupet, M., & Veys, E. (2012). Approche cognitive de la gestion et du contrôle de l'orthographe grammaticale. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 116, 54-59.
- James, W. (1984). *Psychology: Briefer course*. Cambridge: Harvard University Press (Original work published 1980).
- James, W. (1998). Prétentions et réussites. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.47-55). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jenkins, G. E. (2000). The possible selves of college students with and without disabilities. *Dissertation Abstracts International*. 69, 9A. Abstract retrieved March 12<sup>th</sup> 2011, from PsycINFO. (Accession No. 2000-95005-176)
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire, un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Education*, 2007(3), 23-40.
- Kemmelmeier, M., & Oyserman, D. (2001a). Gendered influence of downward social comparisons on current and possible selves. *Journal of Social Issues*, 57(1), 129-148. Doi: 10.1111/0022-4537.00205
- Kemmelmeier, M., & Oyserman, D. (2001b). The ups and downs of thinking about a

- successful other: Self-construals and the consequences of social comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 31(3), 311-320. doi: 10.1002/ejsp.47
- Keough, K. A., Zimbarbo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164. doi: 10.1207/S15324834BA210207
- Kerpelman, J.-L. (2006). Using Q methodology to study possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds). *Possible selves: Theory, research and application* (pp.163-186). New York: Nova Science Publisher.
- Kerpelman, J.-L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24(4), 491-512. doi: 10.1006/jado.2001.0385
- Kerpelman, J.-L., & Schvaneveldt, P. L. (1999). Young adults' anticipated identity importance of career, marital, and parental roles: Comparisons of men and women with different role balance orientations. *Sex Roles*, 41(1), 189-217. doi: 10.1023/A:1018802228288
- Kerpelman, J.-L., Shoffner, M.-F., & Ross-Griffin, S. (2002). African American mothers' and daughters' beliefs about possible selves and their strategies for reaching the adolescents' future academic and career goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 289-302. doi: 10.1023/A:1015497517773
- Khomsî, A. (1997). *Evaluation des compétences scolaires : cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Edition du Centre de Psychologie Appliquée.
- King, L. A., & Raspin, C. (2004). Lost and found possible selves, well-being and ego development in divorced women. *Journal of Personality*, 72(3), 603-631. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00274.x
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Klaw, E. (2008). Understanding urban adolescent mothers' visions of the future in terms of possible selves. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 18(4), 441-461. doi: 10.1080/10911350802486767
- Knox, M. (2006). Gender and possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.61-77). New York: Nova Science Publisher.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E.-G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39(1-2), 61-80. doi:

10.1023/A:1018877716225

- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E.-G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth and Society*, 31(3), 287-309. doi: 10.1177/0044118X00031003002
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68-76. doi: 10.2307/2088175
- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique (traduit par F. Bariaud). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 183-203.
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 295-322.
- Lafortune, L., Mongeau, P., Daniel, M.-F., & Pallascio, R. (2002). Philosopher sur les mathématiques : évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.27-48). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.107-124). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Le-Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 143-164.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans : cent ans après William James. *Revue Québécoise de Psychologie*, 11(1), numéro spécial sur le concept de soi.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*. Montréal (Québec) : Presses Universitaires de Montréal.
- Lee, S. J., & Oyserman, D. (2009). Expecting to work, fearing homelessness: The possible selves of low-income mothers. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(6), 1334-1355. doi: 10.1111/j.1559-1816.2009.00484.x
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation

- and possible selves. *Journal of Adolescence*, 21(2), 219-222. doi: 10.1006/jado.1997.0143
- Liberman, N., Trope, Y., & Wakslak, C. (2007). Construal level theory and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 113-117. doi: 10.1016/S1057-7408(07)70017-7
- Lobenstine, L., Pereira, Y., Whitley, J., Robles, J., Soto, Y., Sergeant, J.,... Cirino, S. (2001). Possible selves and pastels: A truly socially contextualized model of girlhood. Paper presented at "A new girl order: Young women and feminist inquiry conference" London, England. Retrieved November 11<sup>th</sup> 2010, from <http://www.whatkidscando.org/archives/shorttakes/HolyokeGirlsPaperdoc.pdf>
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402. doi: 10.1037/a0022575
- Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle de primaire en fonction du niveau de la classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 2(488), 115-120.
- Mallet, P. (2003a). L'adolescence : le passage du statut social de l'enfant à celui de l'adulte. In P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier, & F. Cuisinier (Eds.), *Psychologie du développement : enfance et adolescence* (pp.104-111). Paris : Belin.
- Mallet, P. (2003b). Intégration des facteurs cognitifs et des facteurs biologiques dans le processus de l'adolescence. In P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier, & F. Cuisinier (Eds.), *Psychologie du développement : enfance et adolescence* (pp.116-125). Paris : Belin.
- Malmberg, L.-E., Ehrman, J., & Lithen, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence*, 28(6), 709-723. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.12.007
- Manzi, C., Vignoles, V. L., & Regalia, C. (2010). Accommodating a new identity: Possible selves, identity change and well-being across two life-transition. *European Journal of Social Psychology*. 40(6), 970-984. doi: 10.1002/ejsp.669
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Etude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18-24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.

- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. doi: 10.1037/0022-3514.35.2.63
- Markus, H. (1992). Self-schemas et traitement de l'information sur soi. In M. Piolat, M.-C. Hurtig, & M.-F. Pichevin (Eds.), *Le soi : recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp.77-112). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Markus, H. & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In Pervin, L. A (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.576-608). New York: Guilford Press.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-968. doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.211-239). Hillsdale: NJ Earlbaum.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychological*, 38, 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503
- Marsh, H. W., Scalas, L. F., & Nagengast, B. (2010). Longitudinal tests of competing factor structures for the Rosenberg self-esteem scale: Traits, ephemeral artifacts, and stable response styles. *Psychological Assessment*, 22(2), 366 –381. doi: 10.1037/a0019225
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marshall, S. M., Young, R. A., & Domene, J. F. (2006). Possible selves as joint projects. In J. Kerpelman & K. Dunkel (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and application* (pp.141-161). New York: Nova Science Publishers.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. doi: 10.7202/009961ar
- Martinot, D. (2002). *Le soi : les approches psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp.83-116). Paris : Armand Colin.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Martinot, D., & Monteil, J. M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and instruction*, 5(1), 63-76. doi: 10.1016/0959-4752(95)00003-L
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles (Original work published 1954).
- McElwee, R., & Haugh, J. A. (2010). Thinking clearly versus frequently about the future self: Exploring this distinction and its relation to possible selves. *Self and Identity*, 9(3), 298-321.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meek, R. (2007). The parenting possible selves of young fathers in prison. *Psychology, crime and law*, 13(4), 371-382. doi: 10.1080/10683160601060614
- Meevissen, Y. M. C., Peters, M. L., & Alberts, H. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(3), 371-378. doi: 10.1016/j.jbtep.2011.02.012
- Ministère de l'Éducation Nationale -M.E.N.- (2002). Programmes d'enseignement de l'école primaire. *Journal Officiel*, 10-2-2002. Retrieved January 2009, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- M.E.N. (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences. Décret du 11 juillet 2006, Direction générale de l'enseignement scolaire. Retrieved September 2009, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- M.E.N. (2007). L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français, en mathématique, compréhension de l'écrit et sciences. *Les dossiers*, n°180. Retrieved July 2010 from <http://www.education.gouv.fr/cid20804/1-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-comprehension-ecrit.html>
- M.E.N. (2008). Préparation de la rentrée 2008. Circulaire 2008-042 du 4 avril 2008. Retrieved January 2010, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- M.E.N. (2008b). Orientation active. Circulaire 2008-013 du 22 janvier 2008. Retrieved January 2009, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- M.E.N. (2008c). Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire. *Bulletin Officiel*, hors-série n°3, 19 juin. Retrieved January 2009, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- M.E.N. (2008d). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006.

- Note d'information n°08-08*, MEN-DEPP, 8 janvier 2008. Retrieved July 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid20804/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-comprehension-ecrit.html>
- M.E.N. (2009). Préparation de la rentrée 2009. Circulaire 2009-068 du 20 mai 2009. Retrieved January 2010, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- M.E.N. (2010a). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009. *Note d'information n°10-24*, MEN-DEPP, décembre 2010. Retrieved July 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid20804/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-comprehension-ecrit.html>
- M.E.N. (2010b). PIRLS : les compétences en lecture des élèves de CM1. *L'état de l'école*, n°20. Retrieved July 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid20804/l-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-comprehension-ecrit.html>
- M.E.N. (2010c). Les compétences en mathématique des élèves en fin d'école primaire. *Note d'information*, n°10-17, MEN-DEPP, octobre 2010. Retrieved July 2011, from [http://media.education.gouv.fr/file/2010/23/5/NIMEN1017\\_158235.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/23/5/NIMEN1017_158235.pdf)
- Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp.15-41). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), 314-319. doi: 10.1037/0012-1649.13.4.314
- Montmollin, G. (2003). Le changement d'attitudes. In S. Moscovici (Ed.), *La psychologie sociale* (pp.89-136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morfei, M., Hooker, K., Fiese, B., & Cordeiro, A. (2001). Continuity and change in parenting possible selves: A longitudinal follow-up. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(3), 217-223. doi: 10.1207/153248301750433777
- Moscovici, S. (2004). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin (Original work published 1994).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Murru, E. C., & Martin Ginis, K. A. (2010). Imagining the possibilities: The effects of a possible selves intervention on self-regulatory efficacy and exercise behavior. *Journal of*

*Sport and Exercise Psychology*, 32, 537-554.

- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0027697
- Neblett, N. G., & Cortina, K. S. (2006). Adolescents' thoughts about parents' job and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 29(5), 795-811. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.11.006
- Newby-Clark, I. R., & Ross, M. (2003). Conceiving the past and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(7), 807-818. doi: 10.1177/0146167203029007001
- Newman, R.-S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.71
- Niedenthal, P. M., Setterlund, M., & Wherry, M. B. (1992). Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 5-16. doi: 10.1037/0022-3514.63.1.5
- Norman, C. C., & Aron, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation or achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 500-507. doi: 10.1016/S0022-1031(03)00029-5
- Nurius, P. S., Casey, E., Lindhorst, T. P., & Macy, R. J. (2006). Identity health, stress and support: Profiles of transition to motherhood among high risk adolescent girls. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.97-121). New York: Nova Science Publisher.
- Nurmi, J.-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and a cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(2), 195-214.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Nurmi, J.-E. (1993). La perspective future dans le contexte du développement au cours de la vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(3), 77-97.
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2011, juillet). *When does the future matter? Connecting future self to current behavior*. Communication orale présentée au 16<sup>ème</sup> congrès de

- l'Association européenne de psychologie sociale, Colloque «Self and Identity », Stockholm (Suède). Résumé sur le site [www.easp.eu](http://www.easp.eu), section *Publications* puis *European Bulletin of Social Psychology*, 22, 2.
- Nurra, C. (2010). How does imagining oneself in the future influence the current self? Connection to the future self and current behavior. *European Bulletin of Social Psychology*, 22, 67-69. Retrieved October 4<sup>th</sup> 2011, from [http://www.easp.eu/publications/ebasp/ebasp\\_22\\_2.pdf](http://www.easp.eu/publications/ebasp/ebasp_22_2.pdf)
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 247-262. doi: 10.1007/BF03173015
- Organisation de coopération et de développement économique -O.C.D.E.- (2003). *Cadre d'évaluation de PISA-2003 : connaissances et compétences en mathématique, lecture, science et résolution de problèmes*. Retrieved May 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/46/16/33694924.pdf>
- OCDE. (2004). L'apprentissage des élèves : attitudes, engagement et stratégies. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003* (pp.115-168). Retrieved May 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/48/61/34473101.pdf>
- OCDE. (2006a). *Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume I : analyse des résultats*. Retrieved May 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/10/45/39777163.pdf>
- OCDE. (2006b). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques, le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Retrieved May 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/60/59/38378898.pdf>
- Oubrayrie-Roussel, N., De Leonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *European Review of Applied Psychology*, 44(4), 309-318 [version électronique].
- Oubrayrie-Roussel, N., & Roussel, P. (2001). Le soi et la motivation. In J. Allouche & P. Louart (Eds). *Encyclopédie des ressources humaines* (pp.794-803). Paris : Editions Economica.
- Ouellette, J. A., Hessling, R., Gibbons, F. X., Reis-Bergan, M., & Gerrard, M. (2005). Using images to increase exercise behavior: Prototypes versus possible selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 610-620. doi: 10.1177/0146167204271589
- Oyserman, D. (2007). Social Identity and Self-regulation. In A. W. Kruglanski & E. T.

- Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (2<sup>nd</sup> edition), pp.432-41. New York: Guildford Press.
- Oyserman, D. (2008). Possible selves: Identity-based motivation and school success. In H.-W. Marsh, R.-G. Craven, & D.-M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches* (pp.269-288). Charlotte: Information Age Publishing.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implication for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behaviour. *Journal of Consumer Psychology*, *19*(3), 250-260. doi: 10.1016/j.jcps.2009.05.008
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, *56*(5), 479-489. doi: 10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, *38*(2), 130-149. doi: 10.1016/S0092-6566(03)00057-6
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(1), 188-204. doi: 10.1037/0022-3514.91.1.188
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.17-39). New York: Nova Science Publisher.
- Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(6), 1216-1232. doi: 10.1037/0022-3514.69.6.1216
- Oyserman, D., & Harrison, K. (1998). Implications of cultural context: African American identity and possible selves. In J. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp.281-300). New York: Academic Press.
- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. In S. Schwartz, K. Luyskx, & V. L. Vingoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp.117-148). Hardcover: Springer.
- Oyserman, D., Johnson, E., & James, L. (2011). Seeing the destination but not the path:

- Effects of socioeconomic disadvantage on school-focused possible self content and linked behavioral strategies. *Self and Identity*, 10(4), 474-492. doi: 10.1080/15298868.2010.487651
- Oyserman, D., & Markus, H. (1986). *Possible selves, motivation and delinquency*. Unpublished manuscript, University of Michigan. Retrieved September 2009, from <http://sitemaker.umich.edu/daphna.oyserman/home>
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990a). Possible selves in balance: Implication for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141-157. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01927.x
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990b). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125. doi: 10.1037/0022-3514.59.1.112
- Oyserman, D., & Markus, H. (1993). The sociocultural self. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (pp.187-220). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326. doi: 10.1006/jado.2002.0474
- Packard, B. W. L., & Conway, P. F. (2006). Methodological choice and its consequences for possible selves research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(3), 251-271. doi: 10.1207/s1532706xid0603\_3
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175, 59-72.
- Penland, E. A., Masten, W. G., Zelhart, P., Fournet, G. P., & Callahan, T. A (2000). Possible selves, depression and coping skills in university students. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 963-969. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00247-0
- Perry, J. C., & Vance, K. S. (2010). Possible selves among urban youths of color: An exploration of peers beliefs and gender differences. *The Career Development Quarterly*, 58(3), 257-269. doi: 10.1002/j.2161-0045.2010.tb00191.x
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Pierrehumbert, B. (1991). *Elève cherche modèle : étude psychologique des désavantages du système scolaire*. Cousset (Suisse) : DeVal.
- Pierrehumbert, B. (1992). J'aimerais aimer l'école... quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire. In B. Pierrehumbert (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (pp.177-212). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- 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.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 61, 333-345.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.589
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pizzolato, J.-E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 12(1), 57-69. doi: 10.1037/1099-9809.12.1.57
- Plimmer, G., & Englert, P. (1997). *Downsizing and vocational guidance: The erroneous interest in interest inventories and the possibilities of possible selves*. Annual conference of the New Zealand psychological society. New Zealand: G.M. Habermann. Retrieved 29<sup>th</sup> September 2011, from <http://www.futureselves.com/about-us/our-approach/articles-a-presentations>
- Plimmer, G., & Schmidt, A. (2007). Possible selves and career transition: It's who you want to be, not what you want to do. *New directions for adult and continuing education*, 114, 61-74. doi: 10.1002/ace.257
- Prêteur, Y., & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.195-216). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Quinlan, S. L., Jaccard, J., & Blanton, H. (2006). A decision theoretic and prototype conceptualization of possible selves: Implications for the prediction of risk behaviour. *Journal of Personality*, 74(2), 599-630. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00386.x

- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Nantes, Nantes, France.
- Raynor, J. O., & McFarlin, D. B. (1986). Motivation and self-system. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp.315-349). New York: Guildford Press.
- Regnier, J.-C., & Gras, R. (2005). Statistique de rangs et analyse statistique implicative. *Revue de statistiques appliquées*, 53(1), 5-38.
- Rochat, P. (2009). *Others in mind: Social origins of self-consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Notre d'information*, 08-38, DEPP. Retrieved May 5<sup>th</sup> 2010, from <http://www.education.gouv.fr/cid23433/lire-ecrire-compter-les-performances-des-eleves-de-cm2-a-vingt-ans-d-intervalle-1987-2007.html>
- Robinson, B.-S., Dais, K.-L., & Marea, N.-M. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income rural women. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 156-164. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.156
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Ross, M., & Conway, M. (1986). Remembering one's own past: The construction of personal histories. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins. (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (pp.122-144). New York: The Guildford Press.
- Rouyet, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Erès.
- Ruvolo, H. P., & Markus, H. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124. doi: 10.1521/soco.1992.10.1.95
- Ryan, M., & Pintrich, P.-R. (1997). « Should I Ask for Help? » The role of motivation and

- attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.329
- Ryff, C.-D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A table of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6(2), 286-295. doi: 10.1037/0882-7974.6.2.286
- Sartre, J.-P. (1972). *L'être et le Néant*. Paris : Gallimard (Original work published 1943).
- Sauvageot, C., & Dalsheimer, N. (2008). La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union Européenne ou de l'OCDE. *Education & Formations*, 78, 23-44. Retrieved August 27<sup>th</sup> 2011, from <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/47>
- Segal, H. G. (2006). Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of the imagination in social cognition. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.79-96). New York: Nova Science Publisher.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspective*. Hardcover: Springer.
- Seli, H., Dembo, M. H., & Crocker, S. (2009). Self in self-worth protection: The relationship of possible selves and self-protective strategies. *College Student Journal*, 43(1) (septembre 2009), 832-842. Retrieved 6<sup>th</sup> October 2012, from <http://ftla.laccdssi.org/files/2011/01/PossibleSelves.pdf>
- Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Motivation, affects and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomena. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 443-459. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.443
- Shepard, B., & Quressette, S. (2010). *Possible selves mapping intervention: Rural women and beyond*. Paper presented on a program presented at the 2008 Career development association of Alberta conference, April 30-May 2, 2008, Article 51, Edmonton, Alberta. Retrieved May 25<sup>th</sup> 2010, from [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article\\_51.pdf](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_51.pdf)
- Shepard, B., & Marshall, A. (1999). Possible selves mapping: Life-career exploration with young adolescents. *Canadian Journal of Counseling*, 33(1), 37-54. Retrieved May 25<sup>th</sup> 2010, from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ587281&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ5872](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ587281&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ5872)

- Sordes-Ader, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Présentation de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi. L'E.T.E.S. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp.167-182). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Stake, J. E., & Nickens, S. D. (2005). Adolescent girls' and boys' science peer relationships and perceptions of the possible self as scientist. *Sex Roles*, 52(1-2), 1-12. doi: 10.1007/s11199-005-1189-4
- Strader, M. K., & Katz, B. M. (1990). Effects of a persuasive communication on beliefs, attitudes and career choice. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 141-150. doi: 10.1080/00224545.1990.9924564
- Strahan, E.-J., & Wilson, A.-E. (2006). Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, present, and possible future selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp.1-16). New York: Nova Science Publisher.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742-752. doi: 10.1037/0022-3514.66.4.742
- Strauss, R., & Goldberg, W.-A. (1999). Self and possible selves during the transition to fatherhood. *Journal of Family Psychology*, 13(2), 244-259. doi: 10.1037/0893-3200.13.2.244
- Symonds, J. (2011, September). *Career choice and possible selves in the midlands: a comparison of year 11 pupil' education and employment aspirations to their wider world of hopes and fears pre-GCSE examination*. Paper presented at the British educational research association new researchers/student conference, London. Retrieved May 2<sup>nd</sup> 2012, from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/165911>
- Tazouti, Y. (2007). Etude des relations entre appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaires : différentes stratégies de recherche. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école* (pp.101-116). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Thommen, E. (1992). *Causalité et intentionnalité chez l'enfant*. Berne : Presses Universitaires Européennes.
- Thommen, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris : Armand Colin.

- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 98(1), 101-125. doi: 10.3406/psy.1998.28614
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440-463. doi: 10.1037/a0018963
- Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. (2004). Self-portraits: Possible Selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American cultural contexts. *Self and Identity*, 3(4), 321-338. doi: 10.1080/13576500444000100
- Vaillancourt, M.-E., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 41(3), 151-160. doi: 10.1037/a0014890
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la théorie de la motivation*. Laval : Editions Etudes vivantes.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). Tracking and effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 239-309. doi: 10.1080/01425690600750478
- VanDellen, M. R., & Hoyle, R. H. (2010). Regulatory accessibility and social influences on state self-control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 251-263. doi: 10.1177/0146167209356302
- VanDellen, M. R., & Hoyle, R. H. (2008). Possible selves as behavioral standards in self-regulation. *Self and Identity*, 7(3), 295-304. doi: 10.1080/15298860701641108
- Vassillef, J. (1997). Projet et autonomie. In B. Courtois & M-C. Josso (Eds.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* (pp.93-134). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 91-112.
- Vignoles, V. M., Manzi, C., Regalia, C., Jemmolo, S., & Scabini, E. (2008). Identity motives underlying desired and feared possible future selves. *Journal of Personality*, 76(5), 1165-1200. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00518.x
- Vignoles, V. M., Regalia, C., Manzi, C., & Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social*

- Psychology*, 90(2), 108-133. doi: 10.1037/0022-3514.90.2.308
- Vrignaud, P. (2002). Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier. *Bulletin de psychologie*, 55(6), 625-634.
- Vrignaud, P. (2011, juin). *L'évaluation des compétences des élèves dans les enquêtes internationales : l'exemple des enquêtes PISA*. Communication présentée à « Outils pour la formation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation », dans le cadre des Journées Scientifiques de l'Université de Nantes, Nantes, France.
- Wai-Ling, B., & Nguyen, D. (2003). Science career-related possible selves of adolescent girls: A longitudinal study. *Journal of Career Development*, 29(4), 251-263. doi: 10.1023/A:1022939512735
- Waid, L. D., & Frazier, L.D. (2003). Cultural differences in possible selves during later life. *Journal of Aging Studies*, 17(3), 251-268. doi: 10.1016/S0890-4065(03)00031-8
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapies*. Paris : Seuil.
- Wood, J. V., Heimpel, A., Newby-Clark, I. R., & Ross, M. (2005). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 764-780. doi: 10.1037/0022-3514.89.5.764
- Wurf, E., & Markus, H. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. In D. Ozer, J. M. Healy, A. J. Stewart, & R. Hogan (Eds.), *Perspectives in personality: Personality and the self*, Vol. 3, Part A (pp.39-62). London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509.
- Yowell, C.-M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science*, 6(2), 62-72. doi: 10.1207/S1532480XADS0602\_2
- Zanga, A. (2011). *Epreuve de positionnement en cycles 2 et 3*. Paris : Edition du Centre de Psychologie Appliquée.
- Zavalloni, M. (1975). La détermination culturelle du soi. In R. Angelergues, D. Anzieu, E. E. Boesch, Y. Brès, J.-B. Pontalis & R. Zazzo (Eds.), *Psychologie de la connaissance de*

*Bibliographie*

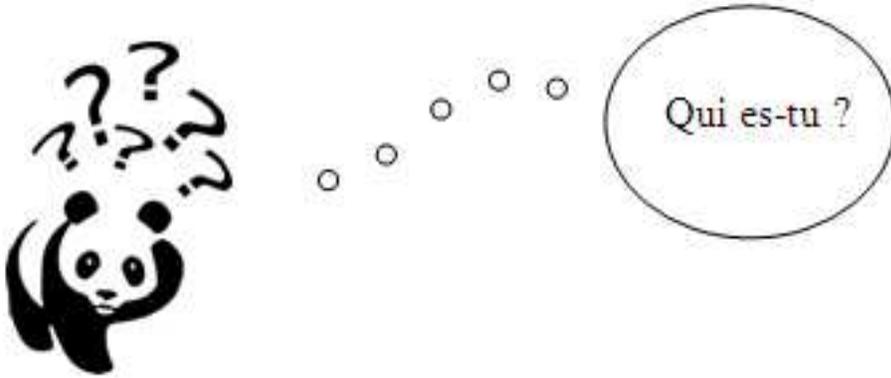
*soi* (pp.129-131). Paris : Presses Universitaires de France.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R., Pagnouille, C., & Smets, G. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

## Table des matières des annexes

1. **Extraits du questionnaire des sois possibles**
2. **Protocole expérimental de passation du QSP destiné aux expérimentateurs**
3. **Autorisations destinées aux parents et aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale**
4. **Analyses statistiques descriptives (ECS III, perception de compétences, attitudes)**
  - 4.1 *Analyse du pré-test : effectifs des élèves quant à leurs choix d'items relatifs aux sois possibles scolaires*
  - 4.2 *Ensemble des résultats des tests des élèves de cycle 3*
  - 4.3 *Analyses descriptives relatifs au second chapitre*
    - 4.3.1 Analyses descriptives des scores de perception de compétences aux trois niveaux scolaires
    - 4.3.2 Analyses descriptives des scores d'attitudes aux trois niveaux scolaires
  - 4.4 *Analyses descriptives relatifs au troisième chapitre*
    - 4.4.1 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests selon le niveau scolaire
    - 4.4.2 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CE2 selon le sexe
    - 4.4.3 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM1 selon le sexe
    - 4.4.4 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM2 selon le sexe
5. **Deux communications affichées réalisées au cours de la thèse**
6. **Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT)**
7. **Exemples d'entretiens semi-directifs sur les sois possibles avec deux enfants**
  - 7.1 *Entretiens avec Adrien*
  - 7.2 *Entretiens avec Paul*
8. **Dessins d'enfants spontanés !**
9. **Sigles**
10. **Table des tableaux et des figures**

**1 Extraits du questionnaire des sois possibles**



Mon prénom :

La première lettre de mon Nom :

La date :

Je suis un (e) :

garçon

filles

Ma date de naissance est le :

Mon école se situe à :

Je suis en classe de :

Questionnaire des Sois Possibles

---

Je voudrais savoir ce que tu aimerais être dans un an, en février 2013.

Je te propose de lire ce qu'ont écrit des élèves de CM2 à qui l'on a demandé la même chose.

Tu vas entourer uniquement les images qui correspondent à ce que tu voudrais devenir ou à ce que tu voudrais faire l'année prochaine.

Attention, tu ne peux entourer que 5 images au maximum.

Ensuite, pour chaque phrase que tu auras choisie, tu écris dans le carré

- 1, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en premier,
- 2, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en deuxième,
- 3, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en troisième
- 4, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en quatrième ou
- 5, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en cinquième.

On va faire un essai ensemble.

***Dans un an, en janvier 2013 :***



J'aimerais manger de la glace



J'aimerais faire du ménage à la maison



J'aimerais vivre dans un autre pays



J'aimerais lire un livre



J'aimerais faire un joli dessin

L'exemple est terminé. Maintenant, je vais lire avec vous toutes les phrases et vous laisser remplir tout seul.

Items des sois espérés pour chaque page

Page 1

- J'aimerais avoir de bonnes notes
- J'aimerais protéger la nature
- J'aimerais faire un sport
- J'aimerais être avec plus de copains / copines
- J'aimerais être sage
- J'aimerais avoir un animal
- J'aimerais être en bonne santé
- J'aimerais être fort / forte

Page 2

- J'aimerais revoir mes copains ou mes copines d'avant
- J'aimerais avoir un ordinateur
- J'aimerais être en 6<sup>e</sup>
- J'aimerais être riche
- J'aimerais continuer de faire mon sport
- J'aimerais être intelligent / intelligente
- J'aimerais être gentil / gentille
- J'aimerais planter des fleurs et des arbres

Page 3

- J'aimerais être beau / belle
- J'aimerais être honnête
- J'aimerais vivre en bonne santé
- J'aimerais sauver les animaux
- J'aimerais avoir un nouveau jouet
- J'aimerais bien m'entendre avec ma famille et mes copains
- J'aimerais être un/e bon / bonne élève
- J'aimerais être le plus fort ou la plus forte en sport

Items des sois à éviter pour chaque page

Page 1

- J'aimerais éviter de jeter des papiers par terre
- J'aimerais éviter d'être seul / seule
- J'aimerais éviter d'être malade
- J'aimerais éviter de faire un sport
- J'aimerais éviter d'être grand / grande
- J'aimerais éviter de faire du bruit
- J'aimerais éviter d'avoir de mauvaises notes
- J'aimerais éviter d'avoir un animal / un autre animal

Page 2

- J'aimerais éviter d'être méchant / méchante
- J'aimerais éviter de quitter ma famille et mes copains
- J'aimerais éviter de marcher sur les fleurs et de couper les arbres
- J'aimerais éviter d'être pauvre
- J'aimerais éviter d'avoir un ordinateur
- J'aimerais éviter de redoubler
- J'aimerais éviter d'arrêter mon sport
- J'aimerais éviter d'être bête

Page 3

- J'aimerais éviter d'être en mauvaise santé
- J'aimerais éviter d'être nul / nulle en sport
- J'aimerais éviter de mentir
- J'aimerais éviter de tuer les animaux
- J'aimerais éviter d'être moche
- J'aimerais éviter de me battre avec mon frère ou ma sœur
- J'aimerais éviter d'avoir un nouveau jouet
- J'aimerais éviter d'être puni ou collé

**Merci à tous !**

## **2 Protocole expérimental de passation destiné aux expérimentateurs**

Présentation de l'outil – Les sois possibles
--

### Sommaire

- a. Présentation
- b. Matériel avant la passation
- c. Consignes de passation
  - c.1 Présentation de soi
  - c.2 Questionnaire des sois possibles – 1<sup>o</sup> partie
  - c.3 Questionnaire des sois possibles – 2<sup>o</sup> partie
- d. Éléments d'observation
- e. Situations pédagogiques proposées
- f. Éléments de cotation
- g. Hypothèses du pré-test

NIVEAU : cycle 3

OBJECTIFS THEORIQUES PSYCHOLOGIQUES :

permettre aux élèves de se projeter dans le futur proche.

examiner les domaines de projection.

MOTS CLES : sois possibles ; concept de soi ; projet ; cycle 3.

**a. Présentation**

L'objectif de ce questionnaire est d'examiner les projections de soi des élèves de cycle 3 pour l'année à venir, et notamment les domaines dans lesquels ils se projettent. La présentation de ce questionnaire favorise l'auto-évaluation et une synthèse de soi (représentation de soi dans le futur à partir des représentations de soi du présent et du passé).

Le questionnaire s'organise et se structure en deux parties : une première partie sur les sois espérés et une seconde sur les sois à éviter. Ces deux sois font parti d'un même concept, les sois possibles, mais ils sont différents car les premiers mesurent les attentes et les espoirs (ils sont positifs), alors que les seconds mesurent les sois dont on a peur (ils sont négatifs).

**b. Matériel avant la passation**

Pour les élèves : un crayon (par-exemple, crayon de bois avec une gomme) et le questionnaire.

Pour l'enquêteur : un exemplaire vierge du questionnaire, une feuille blanche et un crayon pour noter les éventuelles questions des élèves.

**c. Consignes de passation**

La passation se réalise en groupe classe, en collectif, en matinée de préférence.

Il faut lire toutes les phrases aux élèves en leur montrant avec le doigt la phrase lue. Laisser le temps de lire les phrases. Les enfants peuvent s'auto-corriger.

c.1 Présentation de soi.

Dire aux élèves en pointant à chaque fois la phrase que vous lisez :

*« Sur cette page, on vous demande de vous présenter. On pose la question « qui es-tu ? » [montrer la question en haut à droite]. Pour répondre à cette question, vous allez écrire votre prénom, la première lettre de votre nom, la date, aujourd'hui nous sommes le..., vous mettez une croix pour dire si vous êtes un garçon ou une fille, ensuite, vous indiquez votre date de naissance, ici vous écrivez le lieu où se situe votre école, nous sommes à..., et enfin vous indiquez dans quelle classe vous êtes. C'est bon ? On tourne la page. »*

Tourner la page.

c.2 Questionnaire des sois possibles – 1° partie.

Cette partie du questionnaire se réalise en **6 temps** :

- 1 lire la consigne,**
- 2 lire l'essai,**
- 3 lire les phrases,**
- 4 choisir la flèche, écrire le chiffre,**
- 5 tourner la page – lire les phrases,**
- 6 tourner la page – lire les phrases.**

**Temps 1.**

D'abord, lire la consigne aux élèves, en pointant les mots et les phrases que vous lisez.

*« Je lis avec vous. Je voudrais savoir ce que tu aimerais être dans un an, en mars 2011. Je te propose de lire ce qu'ont écrit des élèves de CE2 à qui l'on a demandé la même chose. Tu vas entourer uniquement les flèches → qui correspondent à ce que tu voudrais devenir ou ce que tu voudrais faire l'année prochaine. Attention, tu ne peux entourer que 5 flèches au maximum. Ensuite, pour chaque phrase que tu auras choisie, tu écris dans le carré*

*1, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en premier,*

*2, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en deuxième ou*

*3, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en troisième ou*

*4, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en quatrième ou*

*5, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en cinquième.*

*On va faire un essai ensemble. Je lis avec vous toutes les phrases ».*

**Temps 2.**

Puis, vient l'essai.

Il faut lire toutes les phrases.

*« Dans un an, en mars 2011 : J'aimerais manger de la glace, J'aimerais faire du ménage à la maison, J'aimerais vivre dans un autre pays, J'aimerais lire un livre J'aimerais faire un joli dessin ».*

Dire aux élèves :

*« D'abord, vous devez choisir la phrase qui correspond à ce vous voudriez faire ou devenir l'année prochaine. Quand vous avez choisi, vous entourez la petite flèche devant la phrase [montrer les flèches]. Je vous rappelle que vous avez le droit de choisir 5 phrases maximum, mais ce n'est pas obligatoire. Vous pouvez en choisir une, deux ou trois, comme vous voulez ».*

Puis, dire aux élèves, en montrant les carrés correspondant :

*« Lorsque vous avez entouré les flèches, vous écrivez dans les petits carrés ici 1 pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en premier, 2, pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en deuxième, 3, pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en troisième, 4, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en quatrième ou 5, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en cinquième. Quand vous avez décidé, vous écrivez le chiffre que vous avez choisi ».*

S'assurer que tous les aient compris et réexpliquer si nécessaire.

### **Temps 3.**

Demander aux élèves de tourner la page.

Dire :

*« Je lis avec vous toutes les phrases. **Dans un an, en mars 2011**, J'aimerais avoir de bonnes notes, J'aimerais protéger la nature, J'aimerais faire un sport, J'aimerais être avec plus de copains, J'aimerais être sage, J'aimerais avoir un animal, J'aimerais être en bonne santé, J'aimerais être fort» [laisser 1 minute de réflexion].*

### **Temps 4.**

Puis dire aux élèves en pointant les phrases puis les flèches

*« Je vous rappelle la consigne. D'abord vous devez choisir les phrases parmi toutes celles qu'on vient de lire, qui correspondent à ce que vous aimeriez devenir dans un an, en mars 2011.*

*Quand vous avez décidé, vous entourez la flèche devant la phrase que vous avez choisie. Je vous rappelle que vous avez le droit de choisir 5 phrases maximum, mais ce n'est pas obligatoire. Vous pouvez en choisir une, deux ou trois, comme vous voulez » [laisser 2 minutes de réflexion].*

*Puis, vous écrivez 1 pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en premier, 2, pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en deuxième, 3, pour dire que c'est ce que vous voudriez être ou faire en troisième, 4, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en quatrième ou 5, pour dire que c'est ce que tu voudrais être ou ce que tu voudrais faire en cinquième. [laisser 2 minutes de réflexion] ».*

### **Temps 5.**

Demander aux élèves de tourner la page. Dire :

*« Ici, C'est la même consigne que tout à l'heure, mais les phrases sont différentes.*

*Je lis les phrases avec vous toutes les phrases. **Dans un an, en mars 2011**, J'aimerais revoir mes copains ou mes copines d'avant, J'aimerais avoir un ordinateur, J'aimerais être en CMI, J'aimerais être riche, J'aimerais continuer de*

*faire mon sport, J'aimerais être intelligent, J'aimerais être gentil, J'aimerais planter des fleurs et des arbres [laisser 3 minutes de réflexion] ».*

**Temps 6.**

Demander aux élèves de tourner la page. Dire :

*« Ici, c'est toujours la même consigne que tout à l'heure, mais les phrases sont différentes.*

*Je lis les phrases avec vous toutes les phrases. Dans un an, en mars 2011, J'aimerais être beau, J'aimerais être honnête, J'aimerais vivre en bonne santé, J'aimerais sauver les animaux, J'aimerais avoir un nouveau jouet, J'aimerais bien m'entendre avec ma famille et mes copains, J'aimerais être un bon élève, J'aimerais être le plus fort ou la plus forte en sport [laisser 3 minutes de réflexion] ».*

c.3 Questionnaire des sois possibles – 2° partie.

Ce qui suit pourra paraître répétitif car la démarche est strictement identique à la précédente. Seuls changent les questions ou les items.

Cette partie du questionnaire se réalise en **6 temps** :

- 1 lire la consigne,**
- 2 lire l'essai,**
- 3 lire les phrases,**
- 4 choisir la flèche, écrire le chiffre,**
- 5 tourner la page – lire les phrases,**
- 6 tourner la page – lire les phrases.**

**Temps 1.**

D'abord, lire la consigne aux élèves. Dire :

*« Maintenant, je voudrais savoir ce que tu voudrais éviter de devenir dans un an, en mars 2011. Je te propose de lire ce qu'ont écrit des élèves de CE2 à qui l'on a demandé la même chose.*

*Tu vas entourer uniquement les flèches → qui correspondent à ce que tu voudrais éviter de devenir l'année prochaine.*

*Attention, tu ne peux entourer que 3 flèches au maximum.*

*Ensuite, pour chaque phrase que tu auras choisie, tu écris dans le carré*

*1, pour dire que c'est ce que tu veux éviter en premier,*

*2, pour dire que c'est ce que tu veux éviter en deuxième,*

*3, pour dire que c'est ce que tu veux éviter en troisième*

*4, pour dire que c'est ce que tu veux éviter en quatrième ou*

5, pour dire que c'est ce que tu veux éviter en cinquième.  
On va faire un essai ensemble ».

## **Temps 2.**

Puis, vient l'essai.

Lire toutes les phrases.

*« Dans un an, en mars 2011 : J'aimerais éviter de faire des grimaces, J'aimerais éviter de regarder des films d'horreur, J'aimerais éviter de faire de la balançoire, J'aimerais éviter de manger des épinards, J'aimerais éviter d'acheter un ballon de foot ».*

Dire aux élèves :

*« D'abord, vous devez choisir la phrase qui correspond à ce que vous voudriez éviter de devenir ou éviter de faire. Quand vous avez choisi, vous entourez la petite flèche devant la phrase [montrer les flèches]. Je vous rappelle que vous avez le droit de choisir 5 phrases maximum, mais ce n'est pas obligatoire. Vous pouvez en choisir une, deux ou trois, comme vous voulez ».*

Puis, dire aux élèves, en montrant les carrés correspondant à chaque fois :

*« Lorsque vous avez entourez les petites flèches, vous écrivez dans les petits carrés ici 1 pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en premier, 2, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en deuxième, 3, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en troisième, 4, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en quatrième ou 5, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en cinquième. Quand vous avez décidé, vous écrivez le chiffre que vous avez choisi ».*

S'assurer que tous les aient compris et réexpliquer si nécessaire.

## **Temps 3.**

Demander aux élèves de tourner la page. Dire :

*« Je lis avec vous toutes les phrases. Dans un an, en mars 2011, J'aimerais éviter de polluer, J'aimerais éviter d'être seul, J'aimerais éviter d'être malade, J'aimerais éviter de faire un sport, J'aimerais éviter d'être grand / grande, J'aimerais éviter de faire du bruit, J'aimerais éviter d'avoir de mauvaises notes, J'aimerais éviter d'avoir un animal ».*

Laisser 3 minutes de réflexion.

## **Temps 4.**

Dire aux élèves, en pointant les phrases puis les flèches :

*« Je vous rappelle la consigne. D'abord vous devez choisir les phrases, parmi toutes celles qu'on vient de lire, qui correspondent à ce que vous voudriez éviter de devenir ou de faire dans un an, en mars 2011.*

*Quand vous avez décidé, vous entourez la flèche devant la phrase que vous avez choisie [laisser 2 minute de réflexion].*

*Puis, vous écrivez 1 pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en premier, 2, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en deuxième ou 3, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en troisième, 4, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en quatrième ou 5, pour dire que c'est ce que vous voudriez éviter d'être ou de faire en cinquième [laisser 2 minutes de réflexion] ».*

### **Temps 5.**

Demander aux élèves de tourner la page. Dire :

*« Ici, C'est la même consigne que tout à l'heure, mais les phrases sont différentes.*

*Je lis les phrases avec vous toutes les phrases. **Dans un an, en mars 2011,** J'aimerais éviter d'être méchant, J'aimerais éviter de quitter ma famille et mes copains, J'aimerais éviter de marcher sur les fleurs et couper les arbres, J'aimerais éviter d'être pauvre, J'aimerais éviter d'avoir un ordinateur, J'aimerais éviter de redoubler, J'aimerais éviter d'arrêter mon sport, J'aimerais éviter d'être bête [laisser 3 minutes de réflexion] ».*

### **Temps 6.**

Demander aux élèves de tourner la page. Dire :

*« Ici, c'est toujours la même consigne que tout à l'heure, mais les phrases sont différentes.*

*Je lis les phrases avec vous toutes les phrases. **Dans un an, en mars 2011,** J'aimerais éviter d'être en mauvaise santé, J'aimerais éviter d'être nul en sport, J'aimerais éviter de mentir, J'aimerais éviter de tuer les animaux, J'aimerais éviter d'être moche, J'aimerais éviter de me battre avec mon frère ou ma sœur, J'aimerais éviter d'avoir un nouveau jouet, J'aimerais éviter d'être puni ou collé [laisser 3 minutes de réflexion]. »*

*C'est bon, nous avons fini, je vous remercie beaucoup les enfants ».*

#### **d. Eléments d'observation**

Il est important que les élèves comprennent bien ce qu'on leur propose. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seuls leurs avis nous intéressent.

S'ils ont des questions, l'idéal est de répondre de manière aussi neutre que possible (ne pas influencer une réponse).

Si les enfants sont amenés à poser des questions de compréhension, noter la question et la réponse apportée (sur la feuille vierge prévue à cet effet) pour que nous puissions en tenir compte pour l'élaboration des futurs questionnaires.

Des synonymes peuvent être apportés si les élèves ne saisissent pas ce qu'on leur demande. **Par exemple**, parler de « *projets* », « *d'objectifs* », ou dire « *on vous demande ce que vous aimeriez devenir quand vous serez grands, mais attention, pas quand vous serez adulte ou quand vous travaillerez, mais quand vous serez un petit peu plus grand, l'année prochaine* ».

La question des sois à éviter (« ce que vous aimeriez éviter d'être ») semble plus complexe que la première question. Là encore, des synonymes peuvent être apportés : « *on vous demande ce que vous ne voulez pas devenir* ».

#### **e. Situations pédagogiques proposées**

Ce questionnaire est en cours de validation et ces effets sur les performances scolaires, sur les attitudes des élèves envers l'école et sur la perception de compétences sont encore recherchés. Les situations proposées ci-dessous nécessitent donc une extrême prudence. Deux situations pédagogiques sont proposées.

##### **e.1 Atelier philosophique – en classe**

Il est possible d'utiliser ce questionnaire lors d'un atelier philosophique, dès lors que l'enseignant travaille sur les projets d'avenir des enfants. Il peut être un support de réflexion en cycle 3, sur plusieurs aspects : interaction et argumentation (entre pairs et avec l'adulte), en français (vocabulaire en mettant des mots sur les expériences, formulation) et en instruction civique et morale (responsabilité avec les choix faits, respect des choix d'autrui, prise de conscience de soi présent et futur, communication, implication dans un projet personnel, permettre une certaine persévérance dans ce projet).

##### **e.2 Orientation – conseiller d'orientation psychologue**

Il est possible de prendre en compte ce support lors d'une situation d'orientation spécifique, non qu'il permette d'orienter en tant que tel, mais qu'il prenne en compte la parole de l'élève dans son orientation. En effet, il peut être intéressant de questionner l'élève sur ses projets (propositions d'items) et leur réalisation « qu'est-ce que tu pourrais faire pour accomplir ce que tu souhaites ? ». Cela permet à l'élève d'envisager le futur mais également de tenir compte des stratégies qu'il doit mettre en place pour le réaliser (concrètes, réalistes, précises et en adéquation avec le soi futur).

## f. Eléments de cotation

Chaque item sera coté de 0 à 6. Les scores sont pondérés en fonction des choix des enfants.

- 0 = pas de choix de cet item
- 1 = choix de cet item + 5<sup>o</sup> choix
- 2 = choix de cet item + 4<sup>o</sup> choix
- 3 = choix de cet item + 3<sup>o</sup> choix
- 4 = choix de cet item + 2<sup>o</sup> choix
- 5 = choix de cet item + 1<sup>o</sup> choix

Un score général par dimension sera calculé, tous les items étant traités par les enfants (choix / non choix + classement)

Au niveau de la recherche, les objectifs sont donc

- d'examiner les dimensions choisies par les élèves
- d'examiner le nombre de sois possibles choisi par les élèves
- de vérifier si les consignes et items sont compris par les élèves

Au niveau psychométrique, les objectifs sont donc :

- d'examiner les facteurs
- examiner la puissance du test

## g. Hypothèses du pré-test (analyses factorielles)

1. Les items relatifs à l'école seraient les plus choisis par les élèves, aussi bien pour les sois espérés que les sois à éviter (Anderman *et al.*, 1999).

2. Les recherches ont montré que les domaines choisis sont plus nombreux en fonction de l'âge et du contexte de vie des personnes (McGuire & Padawe-Singer, 1976, cités par Norman & Aron, 2003 ; Anthis, 2006 ; Cotrell & Hooker, 2005 ; Frazier *et al.*, 2000, 2002 ; 2006 ; Hoppmann *et al.*, 2007 ; Hoyle & Sherrill, 2006 ; Oyserman & Markus, 1990). Les plus jeunes élèves (8 ans) auraient un nombre d'items plus important que les élèves les plus âgés (10 ans).

3. Des dimensions pourront être réalisées et seront proches de notre cotation inter juge et des catégorisations théoriques (basées sur Oyserman et Markus, 1990). Les dimensions attendues, pour les sois espérés et à éviter sont :

- scolaire (item 1, 11, 23, 31, 38, 48)
- valeur / accomplissement personnel (2, 16, 20, 25, 35, 44)
- activité extrascolaire (3,13, 24, 28, 39, 42)
- relationnel pairs (4, 9, 22, 26, 34, 46)
- qualité morale (5, 15, 18, 30, 33, 43)
- possession (6, 10, 21, 32, 37, 47)
- santé-matériel (7, 14, 17, 29, 45)
- physique corporel et tempérament (8, 19, 27, 36, 41)

4. Le nombre de sois espérés sera inférieur au nombre de sois à éviter (Cross, 1991 ; Oyserman & Markus, 1990).

### 3 Autorisations destinées aux parents et aux Inspecteurs de l'Education Nationale



#### Autorisation parentale

Dans le cadre de mes études (Doctorat à l'UFR de Psychologie, Université de Nantes), je mène un travail de recherche sur les projets des élèves de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2).

La classe de votre enfant a été sélectionnée pour participer à une enquête. 5 questionnaires leurs seront proposés ; ils se dérouleront en classe et sont entièrement anonymes. Nous souhaitons également suivre votre enfant sur trois ans, et examiner alors les évolutions de leurs réponses.

Cette recherche nous permettra d'améliorer nos connaissances sur la façon dont les élèves se projetent dans leur futur et comment cette projection évolue. Une synthèse des résultats de notre recherche sera transmise chaque année à l'école et mise à votre disposition vers le mois de juin.

Je vous sollicite pour avoir votre accord et que votre enfant puisse répondre à mes questionnaires chaque année (dans l'éventualité d'un non changement de situation, par-exemple un changement d'adresse).

Je vous remercie par avance de votre coopération et vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

Merci de signer votre autorisation ci-dessous.

Gaëlle LEFER

.....

**Nom et Prénom de l'enfant :**

- J'autorise mon enfant** à répondre aux questionnaires
- Je n'autorise pas mon enfant** à répondre aux questionnaires

Signature d'un des parents



LEFER Gaëlle  
Université de Nantes  
Laboratoire de psychologie « Education, cognition, développement » (EA 3259)  
*Numéro de téléphone professionnel* : +33.2. 40. 14. 13. 72  
*Numéro de téléphone personnel* : 06. 78. 62. 48. 39  
*Adresse e-mail* : gaelle.lefer-djellal@univ-nantes.fr

A Nantes, le 20/01/2010

Monsieur L'inspecteur [REDACTED],

Objet : Demande d'autorisation

Dans le cadre de mes études (Doctorat à l'UFR de Psychologie, Université de Nantes), je mène un travail de recherche sur les projets des élèves de cycle 3.

En accord avec des enseignantes Mme [REDACTED] et Mme [REDACTED], de l'école publique [REDACTED], et de l'enseignant M. [REDACTED], de l'école publique de [REDACTED], je proposerai 5 questionnaires aux élèves. Il y aura deux séances : une première où je me présente et où je propose les autorisations parentales aux élèves (temps de présence dans la classe estimé à 5 minutes). La seconde fois, je ferai passer les 5 questionnaires aux élèves dont les parents ont fourni l'autorisation demandée (temps total de présence dans la classe estimé à 1 heure, qui pourra être répartie sur 2 ou 3 séances, en fonction de l'enseignant). Je joins à ce courrier une demande d'autorisation parentale, pour information.

Les enseignants et les parents s'engagent pour que cette recherche s'établisse sur 3 années consécutives (l'objectif est de suivre les élèves du CE2 au CM2 et l'évolution de leurs résultats), dans la mesure du possible.

Les résultats seront traités de façon anonyme et feront l'objet d'une synthèse transmise aux enseignants, chaque année, vers le mois de juin. Ils nous permettront d'améliorer nos connaissances sur la façon dont les élèves se projetent dans leur futur et comment cette projection évolue.

J'espère que vous ne verrez pas d'objection à la réalisation de cette recherche dans votre circonscription et je me tiens à votre disposition pour des précisions éventuelles.

Je vous remercie par avance et vous prie de recevoir l'expression de mes salutations respectueuses.

Gaëlle LEFER

#### 4 Analyses statistiques descriptives (ECS III, perception de compétences, attitudes envers l'école)

##### 4.1 Analyse du pré-test : effectifs des élèves quant à leurs choix d'items relatifs aux sois possibles scolaires

**Tableau 1.1 Effectif d'élèves ayant choisi ou non les items des sois possibles liés au domaine scolaire, aux trois niveaux scolaires**

Items	CE2		CM1		CM2	
	Choix	Non choix	Choix	Non choix	Choix	Non choix
« Avoir de bonnes notes »	99	26	118	7	115	10
« Etre un bon élève »	82	43	89	36	87	38
« Etre en classe supérieure »	83	42	90	35	107	18
« Eviter d'avoir de mauvaises notes »	96	29	117	8	110	15
« Eviter de redoubler »	95	30	110	15	115	10
« Eviter d'être puni »	73	52	86	39	91	34

##### 4.2 Ensemble des résultats des tests des élèves de cycle 3

**Tableau 1.2 Moyenne et écart-types des scores de chaque test**

	CE2	CM1	CM2
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)
Perception de compétences	3 (0.5)	3.1 (0.53)	3.1 (0.44)
Attitude	40.6 (6.1)	39.5 (6.24)	38.7 (6)
Lecture	9.2 (2.3)	9.7 (2.2)	11.2 (1.9)
Orthographe	16.4 (7.8)	18.3 (7.12)	27.3 (7.1)
Nombre et arithmétique	8.2 (4.2)	9.1 (3.53)	11.2 (3.8)

##### 4.3 Analyses relatives au second chapitre

###### 4.3.1 Analyses descriptives des scores de perception de compétences aux trois niveaux scolaires

**Tableau 1.3 Analyses descriptives du questionnaire de perception de compétences au CE2**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	3	0.6
Garçons (N=66)	2.9	0.5

Pas de différence dans les scores de perception de compétences entre les filles et les garçons.

**Tableau 1.4 Analyses descriptives du questionnaire de perception de compétences au CM1**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=63)	3	0.56
Garçons (N=70)	3.1	0.48

Pas de différence dans les scores de perception de compétences entre les filles et les garçons.

**Tableau 1.5 Analyses descriptives du questionnaire de perception de compétences au CM2**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	3.1	0.5
Garçons (N=66)	3	0.4

Pas de différence dans les scores de perception de compétences entre les filles et les garçons.

#### 4.3.2 Analyses descriptives des scores d'attitudes aux trois niveaux scolaires

**Tableau 1.6 Analyses descriptives du questionnaire d'attitudes au CE2**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	39.4	5.2
Garçons (N=66)	41.8	7

Les comparaisons de moyennes montrent que la différence est significative entre le score d'attitude des garçons et celui des filles  $t(1,124) = 2.2, p < .05$

Les attitudes sont plus positives pour les filles en CE2 que pour les garçons en CE2.

**Tableau 1.7 Analyses descriptives du questionnaire d'attitudes au CM1**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=63)	38.33	5.57
Garçons (N=70)	40.6	6.61

Les comparaisons de moyennes montrent que la différence est significative entre le score d'attitude des garçons et celui des filles,  $t(1,132) = 2.14, p < .034$  et la taille de l'effet est petite ( $\eta=0.18$ ). Les attitudes sont plus positives pour les filles en CE2 que pour les garçons en CE2

**Tableau 1.8 Analyses descriptives du questionnaire d'attitudes en CM2**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	38.4	5.9
Garçons (N=66)	38.7	6

Pas de différence dans les scores des attitudes entre les filles et les garçons.

#### 4.4 Analyses relatives au troisième chapitre

##### 4.4.1 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests selon le niveau scolaire

**Tableau 1.9 Moyennes et écart-types des scores en orthographe selon les niveaux scolaires**

Moyennes des scores en orthographe	
CE2	16.45
CM1	18.27
CM2	27.31

Les comparaisons de moyennes montrent des différences significatives entre CM1/CM2,  $t(1,124) = -2.1, p < .001$ .

Les scores en orthographe sont plus élevés en CM2 qu'en CM1.

**Tableau 1.10 Moyennes et écart-types des scores en lecture selon les niveaux scolaires**

Moyennes des scores en compréhension de lecture	
CE2	9.24
CM1	9.74
CM2	11.2

Les comparaisons de moyennes montrent des différences significatives entre les trois niveaux scolaires  $t(1,124) = -6, p < .001$ .

Les scores en compréhension de lecture sont plus élevés en CM2 qu'en CM1 et qu'en CE2.

**Tableau 1.11 Moyennes et écart-types des scores en arithmétique selon les niveaux scolaires**

Moyenne des scores en nombre et arithmétique	
CE2	8.39
CM1	9.07
CM2	11.2

Les comparaisons de moyennes montrent des différences significatives entre les trois niveaux scolaires  $t(1,124) = -4.2, p < .001$ .

Les scores en arithmétique sont plus élevés en CM2 qu'en CM1 et qu'en CE2.

##### 4.4.2 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CE2 selon le sexe

**Tableau 1.12 Analyses descriptives des scores en Orthographe selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	15.9	7.6
Garçons (N=66)	16.8	8

Les comparaisons de moyennes montrent des différences significatives entre les filles et les garçons  $t(1,124) = -4.2, p < .001$ .

Les performances en orthographe sont plus élevées chez les garçons que les filles.

**Tableau 1.13 Analyses descriptives des scores de Compréhension en Lecture selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	9.3	2.2
Garçons (N=66)	9.1	2.4

Pas de différence entre les scores des filles et ceux des garçons au CE2.

**Tableau 1.14 Analyses descriptives des scores en Nombre et Arithmétique selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	7.7	4.2
Garçons (N=66)	8.7	4.1

Pas de différence entre les scores des filles et ceux des garçons au CE2.

#### 4.4.3 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM1 selon le sexe

**Tableau 1.15 Analyses descriptives des scores en Orthographe selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=63)	18.6	7.4
Garçons (N=70)	18.1	6.7

Pas de différence entre les filles et les garçons au CM1.

**Tableau 1.16 Analyses descriptives des scores de Compréhension en Lecture selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=63)	10.2	2.1
Garçons (N=70)	9.6	2.4

Pas de différence entre les filles et les garçons au CM1.

**Tableau 1.17 Analyses descriptives des scores en Nombre et Arithmétique selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=63)	8.77	0.37
Garçons (N=70)	9.34	0.47

Le test d'homogénéité des variances réalisé lors du test de comparaisons de moyennes pour des échantillons indépendants montre que les variances sont significatives ( $F(1,132) = 6.66, p = .011$ ), mais les moyennes ne sont pourtant pas significativement différentes.

#### 4.4.4 Comparaisons des scores pour l'ensemble des subtests au CM2 selon le sexe

**Tableau 1.18 Analyses descriptives des scores en Orthographe selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	27	7.3
Garçons (N=66)	27.5	7

Pas de différence entre les filles et les garçons au CM2.

**Tableau 1.19 Analyses descriptives des scores de Compréhension en Lecture selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	11.3	1.7
Garçons (N=66)	11.2	2

Pas de différence entre les filles et les garçons au CM2.

**Tableau 1.20 Analyses descriptives des scores en Nombre et Arithmétique selon le sexe**

	Moyenne	Ecart-type
Filles (N=59)	11.3	3.5
Garçons (N=66)	11	4.1

Pas de différence entre les filles et les garçons au CM2.

## 5 Deux communications affichées réalisées au cours de la thèse

### Les sois possibles auprès d'élèves de CE2

#### 1 ELÉMENTS THÉORIQUES

Sois possibles (SP)  
Markus et Nurius (1986)

- Ils sont une représentation de soi orientée vers le futur et
  - Une synthèse des expériences passées et présentes
- Ils centrent l'individu sur un objectif qu'il s'est lui-même fixé et
  - Permettent de développer des stratégies pour l'atteindre
    - Ils sont individuels et sociaux mais aussi
      - Stables et malléables

Sois attendus

→ **Négative** →

Consommation cigarette / alcool

Aloise-Young et al, 2001

Sois possibles

→ **Positive** →

Résultats scolaires / temps passé sur les devoirs / persistance

Anderman, et al, 1999  
Destin & Oyserman, 2009  
Plimmer & Englert, 1997

**Objectifs**

- ✓ Etudier le développement des SP des jeunes élèves
- ✓ Vérifier les effets des SP sur des variables conatives (attitude / l'école et perceptions de compétences) et des compétences scolaires.

#### 2 MÉTHODOLOGIE

**Population:**  
143 élèves de CE2 (8 ans) cette année 2009-2010.

**Matériel :**

- ✓ ECS III de Khomsi (1997) pour vérifier les effets des sois possibles sur les compétences scolaires générales,
- ✓ Questionnaire de Sois Possibles,
- ✓ Échelle d'attitudes négatives envers l'école, de Bennacer (2003),
- ✓ Questionnaire de perception de compétence à l'école, adapté de Bordeleau (1999-2000).

**Procédure :**

- ✓ Pré-enquête 1 : 79 enfants - questions ouvertes
- ✓ Pré-enquête 2 : 171 enfants - catégoriser les items.
- ✓ Enquête avec 143 élèves de CE2.

#### 3 RESULTATS

**Sois espérés**

- **Facteur 1:** général sur la « qualité de vie » positive pour le futur
- **Facteur 2:** scolaire

**Sois à éviter**

- **Facteur 1:** général sur les événements craints pour le futur
- **Facteur 2:** scolaire et relationnel

Tableau1. Corrélations pour les filles entre les SP et les variables étudiées

Type de sois	Facteur	Variable corrélée	Probabilité
Sois espérés (N=143)	Facteur 1	Graphisme	< .10
		Orthographe	<.10
	Facteur 2	Perception compétence	< .01 **
		Attitude	<.01 **
Sois à éviter (N=143)	Facteur 1	Nombres et arithmétiques	<.01 **

#### 4 DISCUSSION & PERSPECTIVES

- Effet différent du sexe selon le type de soi (espéré / à éviter)
- Projection de soi dans le futur en cours d'acquisition pour les élèves de 8 ans (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987).
- L'étude longitudinale permettra d'évaluer le développement des SP.

Gaëlle Lefer, Doctorante contractuelle\* sous la direction d'Agnès Florin, Professeur, et de Philippe Guimard, Maître de conférences - HDR (Université de Nantes, Labécd, EA 3259)  
gaelle.lefer-djellal@univ-nantes.fr  
\*1<sup>er</sup> année de Doctorat de psychologie.  
Financement : Allocation Région Pays de la Loire

**References bibliographiques**  
Aloise-Young, F.A., Hennigan, K.M. & Leong, C.W. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. *Journal of early adolescence*, 21, 2, 158-161  
Anderman, E.M., Anderman, L.H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The elementary school journal*, 100, 1, 1-11  
Destin, M. & Oyserman, D. (2009). From asset to school outcomes: how finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Research report*, 20, 4, 414-415.  
Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 954-968  
Plimmer, G., & Englert, F. (1997). Downizing and vocational guidance: the erroneous interest in interest inventories and the possibilities of possible selves. *Annual conference of the New Zealand psychological society* (pp. 215-223). New Zealand: G.M. Habermann.  
Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris, PUF.

## Les sois possibles en milieu scolaire



### 1 ELÉMENTS THÉORIQUES

- Sois Possibles (SP): représentations de soi orientées vers le futur
- Évaluent la situation présente
- Représentent les espoirs (sois espérés) ou les peurs (sois à éviter)
- Différents domaines (scolaire, relationnel, matériel, physique etc.)
- Effets prédictifs sur:
  - Performances académiques (Anderman et al, 1999)
  - Absentéisme (Oyserman et al, 2002)
  - Temps passé sur les devoirs (Leondari et al, 1998)

### 2 MÉTHODOLOGIE

#### Objectifs:

Vérifier les effets des SP sur:

- Variables conatives (perception de compétences, attitudes envers l'école)
- Compétences scolaires

#### Hypothèses:

- H1: SP espérés scolaires > non scolaires sur variables conatives
- H2: SP à éviter scolaires > non scolaires sur variables conatives
- H3: SP espérés scolaires > non scolaires sur compétences scolaires
- H4: SP à éviter scolaires > non scolaires sur compétences scolaires

#### Participants:

- 143 élèves de 8 ans

#### Matériel:

- Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 3 (Khamsi, 1997)
- Questionnaire des Sois Possibles (QSP)
- Échelle d'attitudes envers l'école (Bennacer, 2003)
- Questionnaire de perception de compétences, adapté de Bordeleau (1999)

#### Procédure de validation du QSP et enquête:

- Pré-enquête 1: 67 enfants → questions ouvertes sur les SP
- Pré-enquête 2: 171 enfants → catégorisation des items
- Expérimentation: 143 élèves de 8 ans

Gaëlle LEFER

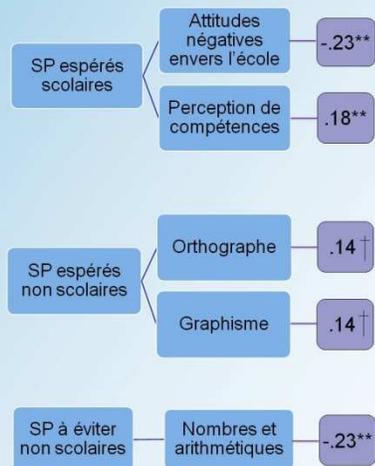
Doctorante  
sous la direction  
d'Agnès Florin, Professeur  
et de Philippe Guimard, Professeur  
Université de Nantes  
Laboratoire: Labécd, EA 3259  
Ecole Doctorale CEI (ED 504)  
Gaëlle.lefer-djellal@univ-nantes.fr

Financement : Allocation Région Pays de la Loire

3

### PRINCIPAUX RÉSULTATS

Graphique 1. Liens entre les SP, la perception des compétences, les attitudes envers l'école et les compétences scolaires



N = 143 élèves de 8 ans  
\*\* p < .01  
† p < .10

### 4 CONCLUSION ET DISCUSSION

#### Synthèse des principaux résultats:

- ✓ SP espérés (scolaires) corrélés avec les variables conatives (H1 validée)
- ✓ SP à éviter (scolaires) non corrélés avec les variables conatives (H2 non validée)
- ✓ SP non scolaires (espérés vs à éviter) corrélés avec certaines compétences scolaires (H3 et H4 non validées)
- ✓ Rôles différents des dimensions des SP (espérés vs à éviter):
  - Sois à éviter → abstraction et planification (épreuve « nombres et arithmétiques » de l'ECS III)
  - Sois espérés → dimensions affectivo-motivationnelles (variables conatives)
  - Sois espérés → automatisation et associations (respectivement, épreuves « graphisme » et « orthographe » de l'ECS III)

#### Hypothèses explicatives (Oyserman, 2007):

- ✓ Sois à éviter → effet de régulation du comportement (effet inhibiteur)
- ✓ Sois espérés → rôle de motivation à réaliser un comportement (effet activateur)

#### Perspectives ultérieures:

- ✓ Examiner l'évolution des SP sur 3 années
- ✓ Examiner les effets des SP sur les variables étudiées sur 3 années

#### Références bibliographiques

- Anderman, E.M., Anderson, L.H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The elementary school journal*, 100, 1, 3-17.
- Leondari, A., Synopolou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves. *Journal of adolescence*, 21, 2, 219-222.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41, 954-968.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326.
- Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Social psychology: handbook of basic principles* (pp. 432-451). New York: Guilford Press.

**6 Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT\*)**

***Valorisation des compétences des docteurs, NCT***

**Gaëlle, Lefer**

*Ecole doctorale : Cognition, Education, Interactions (CEI : ED 504)*

*Université de rattachement : Nantes*

*« Mentor » : Sophie Bellec*

**Les projets d'avenir des enfants**

**Date de présentation orale du NCT : 20 juin 2012**

Sujet académique de thèse : « Les « sois possibles » : développement chez les élèves de 8 à 10 ans, liens avec les variables conatives<sup>1</sup> et effets sur les performances scolaires »

*Nom du directeur de thèse : Mme Agnès Florin*

*Nom du directeur de thèse : M. Philippe Guimard*

*Date probable de soutenance de thèse : mi-octobre 2012*

<sup>1</sup> Les variables conatives renvoient à l'ensemble des conduites et des processus pour se préparer à l'action, dans des situations d'apprentissage notamment (la motivation, l'estime de soi, etc)

\* le Nouveau Chapitre de Thèse a été financé par l'Université de Nantes, l'ABG, l'Ecole Doctorale et le laboratoire du CREN.

## **1. Remerciements**

*Je remercie grandement Sophie Bellec pour son aide et son accompagnement dans l'élaboration de ce chapitre. Le Nouveau Chapitre de Thèse va au-delà de ce que j'avais imaginé puisqu'il m'a certes permis de retracer la thèse sous forme de synthèse de mon parcours personnel et universitaire mais aussi d'envisager mes propres projets d'avenir sous un autre jour. Merci Sophie.*

## **2. Cadre général et enjeux**

Bien qu'elles semblent s'être légèrement stabilisées récemment, les performances scolaires des élèves français baissent depuis plusieurs années, aussi bien pour des activités relevant du « français » que pour celles relevant des « mathématiques » (Ministère de l'Education Nationale -MEN-, 2010a ; Rocher, 2008). Le Ministère de l'Education Nationale (2010) parle d'un « *glissement* » des performances des élèves vers le bas. En ce qui concerne le « français » et plus particulièrement la compréhension de l'écrit, les évaluations nationales de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance -DEPP- montrent que 10 à 15% des élèves français sont en grande difficulté (MEN, 2008d). Quoique plus complexes et moins homogènes, leurs résultats en « mathématiques » montrent que 20% des élèves de CM2 ont des acquis fragiles et 13% ont des acquis insuffisants (MEN, 2010).

Comprendre les difficultés scolaires des élèves et les prévenir apparaît alors comme un enjeu important de politique éducative. La psychologie y prend une place centrale et porte son analyse notamment sur certaines variables impliquées dans la réussite scolaire (estime de soi, motivation, etc.).

Dans ce cadre, j'étudie un concept relativement nouveau en psychologie (développé dans les années 1980-1990) concernant les projets d'avenir des enfants. L'objectif de ma thèse est double : comprendre comment naissent et évoluent les projets des enfants lorsqu'ils s'imaginent dans le futur, et examiner les conséquences de ces projets sur leur comportement à l'école. Les enfants concernés sont âgés, au départ, de 8 ans et suivis sur trois années. Des questions générales leur sont proposées, par exemple « qui seras-tu dans un an ? » et les analyses qualitatives et par logiciels statistiques permettent de dégager des thèmes dans les réponses.

Dès lors, ce travail permet d'améliorer nos connaissances scientifiques sur la manière dont les enfants conçoivent leur avenir et s'évaluent eux-mêmes à l'école. A long terme, s'il était mis en place auprès d'autres populations, ce travail pourrait amener à concevoir et à développer

des outils psychologiques et/ou pédagogiques destinés à la prévention des difficultés des élèves à l'école. Dans un autre registre, il pourrait aussi conduire à un accompagnement des enfants et des adolescents dans leur orientation (scolaire ou professionnelle).

Mes travaux s'inscrivent au sein d'une équipe de chercheurs. Au départ, nous étions rattachés au laboratoire de Psychologie à l'Université de Nantes (Labécd), puis avons rejoint, en janvier 2012, le Centre de Recherche en Education à Nantes (CREN). Le CREN a été créé en 1985 et rassemble près de 60 chercheurs, plus de 10 chercheurs-associés et 100 doctorants. Son ampleur, sa multidisciplinarité véritable et sa qualité scientifique reconnue (par l'AERES<sup>2</sup> par exemple) en font un laboratoire de grande envergure. Cinq axes de travail sont proposés en fonction des thématiques (figure 1), sachant que notre équipe s'inscrit dans l'axe 4 (thématique 2b). Au sein de cet axe s'associent des philosophes, des littéraires et des psychologues autour d'une réflexion sur la construction des individus, leur socialisation et leur éducation. Notre thématique de recherche (2b) regroupe essentiellement des psychologues dont la direction et la coordination sont menées par le professeur Agnès Florin. Des questions sur le développement socio-affectif des enfants (relatif, par exemple, aux relations sociales), leur développement cognitif (qui a trait, par exemple, au raisonnement ou au développement intellectuel) et les aspects conatifs liés à l'apprentissage (la motivation, à l'estime de soi, etc.) y sont prioritairement étudiées. Ma thèse s'inscrit dans ce dernier domaine.

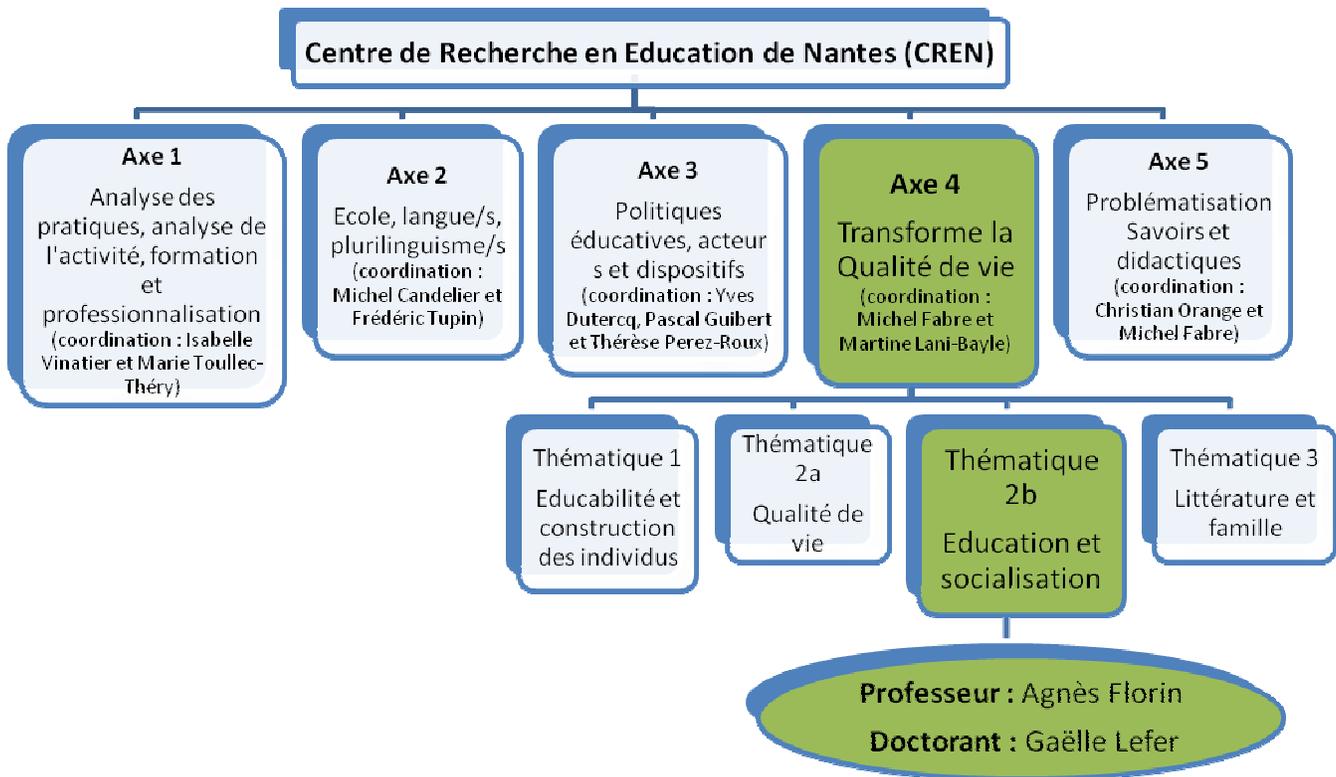
J'ai suivi une formation de psychologie à Bordeaux pendant quatre années. Parce que la faculté de psychologie à Bordeaux, surtout connue et réputée pour ses compétences en psychologie de la santé, ne répondait pas directement à mes centres d'intérêt (psychologie du développement de l'enfant et de l'éducation), je suis venue à Nantes pour réaliser mon Master 2 Recherche. J'ai effectué mon Master 2 sur le thème de ma thèse et sous la direction d'Agnès Florin, qui, désormais, encadre ma thèse.

A l'époque, il m'était difficile d'imaginer faire un doctorat pour deux raisons principales : lieu et choix de vie (vie familiale à Bordeaux/vie professionnelle à Nantes) et hésitation quant à mon orientation professionnelle (la recherche ou le titre de psychologue).

<sup>2</sup>AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

La décision fut néanmoins assez rapide et s’explique par plusieurs phénomènes : des encouragements de la part de ma directrice de recherche lors de la soutenance de mon mémoire en Master 2, un fort soutien de sa part pour m’aider à financer la thèse, et l’accord, de la part de mon conjoint, pour déménager à Nantes. Lors de la soutenance de mon Master, mes qualités dans l’autonomie et la responsabilité pour monter un projet de travail, ont été soulignées. Mes résultats académiques (Major de promo) ont probablement aussi conforté l’acceptation de ma candidature.

**Figure 1. Environnement de travail Universitaire et Scientifique**



J’ai alors constitué mon projet de thèse, faisant suite à mon travail en Master 2. Le projet que j’ai conçu « de toute pièce » (il ne faisait pas partie d’un contrat de recherche de l’équipe qui m’a accueillie) a été soutenu par ma directrice de recherche auprès de la région Pays de la Loire, cette dernière ayant accepté de le financer intégralement par un contrat doctoral.

### **3. Déroulement, gestion et coût estimé de la thèse**

#### ***3.1 Préparation et cadrage du projet a posteriori***

Le projet est planifié dès la fin du Master 2 et le projet final a suivi de relativement près la programmation, les principales étapes de la thèse ayant été globalement respectées (figure 2). Au-delà de l'enjeu général de la recherche, qui constitue en soi un « facteur de risque », les éléments principaux qui ont nourri un danger potentiel dans la quête de ce travail, sont d'ordre :

- technique : élaborer un questionnaire d'enquête validé scientifiquement
- méthodologique : un suivi longitudinal de cohorte engendre un risque important de perte d'effectif au cours des années

Le premier facteur de risque a été central dans la thèse. La figure 2 présente d'ailleurs la place grandissante de la validation d'outil et des analyses statistiques au cours de la thèse. En effet, les résultats étant insatisfaisants scientifiquement, il a été nécessaire d'augmenter considérablement les effectifs de la population et d'affronter des analyses statistiques jusque là inconnues, pour ma part. C'est pourquoi deux moyens ont été mis en œuvre pour répondre à ces risques : j'ai suivi et encadré sept étudiantes en Master 1 (dans le cadre de leurs Travaux d'Etudes et de Recherches -TER-) au cours des deuxième et troisième années de thèse. Travaillant sur mon thème, les étudiantes ont été d'une grande aide pour augmenter l'effectif de la population. En contrepartie, j'ai codirigé leur mémoire (réunions mensuelles, mise à disposition des outils et d'une bibliographie, gestion de l'organisation logistique, etc.) jusqu'à la soutenance, en tant que membre du jury.

Le second facteur de risque a été anticipé assez rapidement, par le truchement des conseils des collègues doctorants : lors de la première année, les acteurs de l'étude (parents, enseignants, directeurs et enfants) ont été avertis de la durée de l'enquête et devaient s'engager sur les trois années. La perte de l'échantillon a donc été « limitée » (14%).

Une des forces de ce travail, qui en fait aussi sa faiblesse, est la rareté des études auprès de notre population d'enfants, qui plus est en France. Ainsi, la recherche bibliographique qui en découle doit nécessairement s'inspirer de domaines variés (dans différentes branches de la psychologie, en sciences de l'éducation voire en philosophie). Le risque est de perdre du

temps dans une abondante littérature scientifique et de perdre le fil du sujet de recherche (les notions étant variées et pas toujours équivalentes entre les domaines). Deux réunions avec mes directeurs de thèse (l'une à mi-parcours de thèse et l'autre en fin de thèse) et des séminaires d'équipes notamment, m'ont aidé à recentrer mes lectures sur des aspects importants. En outre, les bonnes conditions de travail liées à l'environnement universitaire et au soutien financier du projet ont aussi été importantes pour le bon déroulement des travaux (contrat doctoral, mise à disposition d'un bureau, d'un ordinateur et du matériel de papeterie par la faculté de psychologie et le laboratoire).

### ***3.2 Conduite du projet***

La figure 2 présente la conduite générale du projet, à savoir les activités globales propres à ma thèse, le planning de mes trois années et le projet tel qu'il était pensé au départ et finalement accompli.

La figure témoigne d'une organisation du plan de travail relativement identique entre la première, la seconde et la troisième année de thèse. Le premier semestre était principalement consacré à une analyse bibliographique, à la constitution d'outils et à la mise en place logistique des passations. Le trimestre suivant était réservé d'abord aux recueils des données, à leur saisie sur ordinateur et à leur analyse. Le dernier trimestre était réservé à l'écriture de la thèse, à la synthèse générale de l'année et éventuellement aux communications (orales ou écrites).

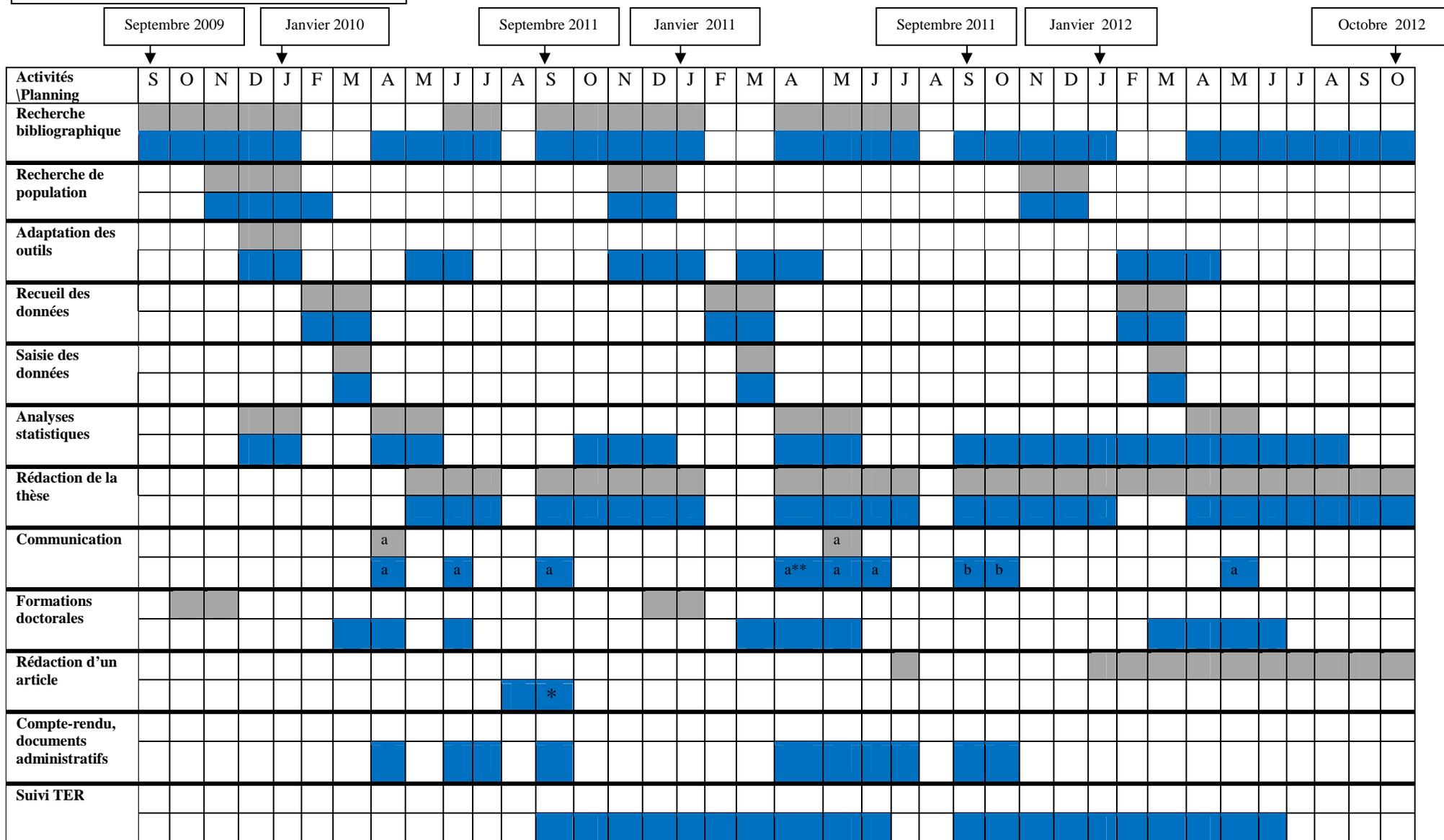
Au final, comme en témoigne la figure 2, la troisième année échappe davantage à cette organisation générale. En effet, l'écriture de la thèse implique une réflexion difficile à programmer temporellement et les difficultés rencontrées sur le plan statistique ont nécessairement pris un temps imprévu.

J'ai privilégié des opportunités à ne pas laisser passer pour le bénéfice de l'expérience professionnelle (communication orale à Hanoï, quatre communications orales sur les deux premières années et un séminaire d'équipe chaque année) mais au détriment d'autres activités (écriture d'un article).

J'ai entamé la rédaction d'un article en première année de thèse mais abandonné suite aux remarques de mes directeurs sur le manque de recul. Même si ce travail a permis de faire la synthèse de mes lectures et de poser ma pensée sur un thème précis, il semblait en effet prématuré d'écrire un article scientifique au bout d'une année et demie de travail. Sur leurs conseils, je reprendrai cette rédaction après la thèse.



Figure 2. Conduite du projet de thèse



Légende. Gris : projet de départ, Bleu : projet final / a : communication orale, b : communication écrite (acte de colloque) / \* rédaction de l'article abandonnée (reportée après la thèse)

\*\* communication au Vietnam

Les synthèses, les dossiers de suivi de thèse, la logistique (préparation des questionnaires, organisation des impressions, organisation avec les professionnels de l'éducation, autorisations parentales et des inspecteurs, etc.), mais aussi mes implications en tant que responsable des doctorantes (lors de ma seconde année) ont été autant de charges qui se sont greffées au quotidien et qui me paraissent (après-coup) impossibles à prévoir en amont.

#### **4. Estimation et prise en charge du budget du projet a posteriori**

*Cf.* Tableau 1 ci-joint.

Je souhaitais apporter une précision quant au coût des formations. Pour certaines formations, les coûts renvoient à des taux horaires bruts (analyses multivariées, publier sa thèse sous forme électronique, etc.), alors que pour d'autres, ils correspondent à un forfait général (Doctoriales, nouveau chapitre de thèse). Le taux horaire brut est d'environ 50 euro par formation, auquel on ajoute 40% de charges et 10% de frais généraux relatifs aux coûts des infrastructures (tels que la location de la salle) ou à ceux des emprunts de matériel. Dès lors, le nombre d'heure est inscrit car il diffère d'une formation à l'autre, et le coût total de chaque formation est calculé par rapport au nombre de personnes inscrites.

#### **5. Compétences et savoir-faire**

Le doctorat est une expérience professionnelle à partir de laquelle j'ai pu acquérir des compétences diverses que l'on pourrait catégoriser en deux ordres : les savoirs et les compétences transversales.

D'abord, le projet de ma thèse est un travail de réflexion dense et conséquent sur un sujet que j'ai élaboré. J'ai été amenée à définir mon concept, à poser des limites par rapport aux notions proches et à argumenter mon positionnement : par exemple, justifier l'intérêt du courant de recherche dans lequel je me situe pour définir ce concept par rapport aux conceptions antérieures ou encore, maîtriser les concepts et les études de la littérature scientifique pour défendre mes travaux. L'écriture de la thèse est, en ce sens, une activité essentielle et difficile à acquérir en ce qui me concerne. Des erreurs dans la syntaxe et un grand nombre de fautes d'orthographe ont été relevées par mes directeurs assez rapidement (dès le Master 2) et handicapent la compréhension de mes écrits.

Tableau 1. Estimation du budget de la thèse

ESTIMATION DU COUT CONSOLIDE DE LA THESE								
Se référer aux règles de calcul avant de compléter le tableau								
Montants en euros TTC								
	Nature de la dépense	Détails *		Coûts totaux (euros TTC)				Origines des dépenses
				Nombre d'unités	Coût unitaire moyen	Quote-part utilisation	Total	
<b>1</b>	<b>Ressources Humaines</b>	<b>Salaires bruts</b>	<b>Charges</b>	<b>Mois</b>				
1.1	Doctorant	2034,53	808,42	36		100%	102346,2	Ministère
1.2	Encadrant 1	6015,17	2300	36		1%	2993,461	Ministère
1.3	Encadrant 2	3344,8	1330	36		1%	1682,928	Ministère
	<b>Sous-total Ressources Humaines</b>						107022,6	
<b>2</b>	<b>Consommables</b>	<b>Coût brut</b>		<b>Nombre</b>				
2.1	Fournitures expérimentales - tests **	78,6	remise 50% + frais expédition	32	47	0%	1515,39	Laboratoire (Laebcd)
2.2	Fournitures expérimentales - questionnaires			21250	0,0135	100%	286,9	Laboratoire (Laebcd)
2.3	Fournitures de bureau	100		3		100%	300	UFR
	<b>Sous-total Consommables</b>						2102,29	
<b>3</b>	<b>Infrastructures (exploitation et maintenance)</b>	<b>Total (loyer + charges)</b>		<b>Mois</b>				
	Loyers, gardiennage, entretien, secrétariat, électricité	1500		33	30	20%	9900	Université
	<b>Sous-total Infrastructures</b>				(euro le m <sup>2</sup> )		9900	
<b>4</b>	<b>Matériel (amortissements)</b>	<b>Coût brut</b>	<b>Taux d'amortissement (3/5)</b>					
4.1	Ordinateur de bureau	657				100%	394,2	Laboratoire (Laebcd)
4.2	Imprimante de bureau	386				20%	46,32	Laboratoire (Laebcd)
	<b>Sous-total Matériel</b>						440,52	
<b>5</b>	<b>Déplacements</b>	<b>Transport</b>	<b>Hébergement, visa, repas, inscription, autre</b>					
5.1	Missions en France - passations	703	100			100%	803	Personnel
5.2	Congrès Lille	60	120			100%	180	Laboratoire (Laebcd), ED
5.3	Congrès Rennes	24	30			100%	54	Personnel
5.4	Congrès Nantes 2010	0	20			100%	20	Personnel
5.5	Congrès Nantes 2011	0	20			100%	20	Personnel
5.6	Congrès à l'étranger - Vietnam	1090,14	232			100%	1322,14	Laboratoire (Laebcd), PRES UNAM, Université
	<b>Sous-total Déplacements</b>						2399,14	
<b>6</b>	<b>Formation</b>	<b>Taux Horaire Brut</b>	<b>Charges + Frais généraux (location salle, amortissement matériel)</b>	<b>Heures</b>				
6.1	Nouveau Chapitre de Thèse	800					956,8	ED + ABG + Laboratoire
6.2	Doctoriales	500					500	Université + ED
6.3	Analyses multivariées	50	40% + 10%	12		10%	90	Université + ED
6.4	Publier sa thèse sous forme électronique	50	40% + 10%	2		15%	22,5	Université + ED
6.5	Communiquer en anglais	50	40% + 10%	21		15%	236,25	Université + ED
6.6	Anglais pour la recherche	50	40% + 10%	12		15%	135	Université + ED
6.7	Construction d'un questionnaire	50	40% + 10%	12		10%	90	Université + ED
6.8	Thèse CIFRE	50	40% + 10%	6		2%	9	ED
6.9	Autres frais (Inscription à l'Université, Sécurité Sociale étudiante, etc.)	376,57		3		100%	1129,7	Personnel
	<b>Sous-total Formation</b>						3169,25	
<b>7</b>	<b>Documentation et communication</b>							
7.1	Affranchissements, Internet, téléphone	Non communiqué						
7.2	Posters	24		3		100%	72	Personnel + Laboratoire (Laebcd)
7.3	Documentation (périodiques, livres, bases de données, bibliothèque, etc.)	14		1			14	Laboratoire (Laebcd)
	<b>Sous-total Documentation et communication</b>						86	
<b>8</b>	<b>TOTAL</b>						125119,79	

\* de manière générale, toute dépense d'un montant supérieur à 2 000 euros doit être détaillée

\*\* pas de coût réel car don de la bibliothèque (coût amorti en 2000)

Pour pallier ces difficultés et y remédier, je mets en place plusieurs démarches : j'ai d'abord modifié mon fonctionnement face à l'écriture puisqu'au départ, j'écrivais en grande quantité et envoyais quasi instantanément mes écrits à mes directeurs de recherche, alors que désormais, je laisse un peu de temps avant de reprendre mon premier écrit. Ensuite, je diffuse mes rédactions dans un réseau plus vaste (à mes collègues doctorants et à mon entourage non expert), et je prends des cours de français (encore actuellement), avec un enseignant en faculté de lettres. L'ensemble de ces démarches a probablement contribué à des progrès notoires dans la rédaction, mais cette compétence reste à développer.

De plus, j'ai développé une expertise scientifique et technique sur une manière d'évaluer mon concept. J'ai élaboré une première version d'un questionnaire de recherche que j'ai cherché à valider scientifiquement au moyen de plusieurs pré-enquêtes (rencontre avec 1113 élèves au total, sur les trois années de travail). Pour cela, la maîtrise de différents logiciels de traitement statistique (SPSS, Textstat, Lisrel) et des analyses statistiques (analyses factorielles par correspondances multiples, analyses en composantes principales, régressions linéaires multiples) ont été nécessaires et ont alors légitimé la validation de mes hypothèses de départ. Des formations (proposés dans le cadre de l'école doctorale) ont été utiles et des auto-formations (*via* des ouvrages et des prises de contacts auprès d'experts statisticiens notamment) ont été nécessaires.

Au-delà de cette technique indéniable, le doctorat m'a permis de développer des compétences transversales riches, qui ont trait aux qualités d'un formateur, mais aussi d'un « manager » et des compétences dans la persuasion et l'argumentation.

J'ai eu la possibilité d'enseigner 202h de cours lors de mon doctorat à des étudiants de Licence (âgés de 17 à 55 ans environ). Enseigner implique de travailler avec des collègues, préparer les enseignements, mais aussi transmettre des connaissances tout en motivant les étudiants. L'organisation complète du cours doit nécessairement être pensée en amont, tant au niveau de son format (ateliers, cours magistral, présentation orale ou écrite) que des moyens donnés aux étudiants pour qu'ils arrivent à une connaissance par leur propre cheminement intellectuel (textes, tests, films, mise en place d'une expérimentation, etc.). Au-delà du développement des connaissances, mon souci principal étant de rendre ces moments sereins et constructifs, le « temps » est difficile à gérer, parce qu'il faut allier le programme formel des cours avec le long processus de réflexion des étudiants. Enfin, sur un plan humain, il m'importait de me rendre disponible aux critiques

des étudiants, d'être souriante et avenante et de faire preuve de pédagogie et de diplomatie (retraduire en d'autres termes ce qui a été dit sans vexer la personne).

Le doctorat m'a aussi permis d'être responsable et co-encadrante de deux équipes de plusieurs étudiantes de Master 1 (entre 3 et 5 personnes). Elles ont effectué un travail de recherche sur le thème de ma thèse tout en créant leur propre problématique. De mon côté, cela implique de planifier méthodiquement leur travail à long terme (sur l'année) et à court terme (sur le mois), programmer des réunions de travail (donner des objets de réunions, prévoir une salle, coordonner les échanges, etc.), assurer un suivi des étudiantes dans leur cheminement intellectuel et dans la précision de leur problématique (réorienter leur sujet si besoin). Dans ce cadre, les capacités d'enseignement et de pédagogie m'ont beaucoup aidé, mais je retiendrai surtout la nécessité de s'adapter à certains phénomènes fortuits (improviser une formation sur un logiciel que les étudiantes ne connaissaient pas ou encore gérer des difficultés relationnelles et administratives entre une étudiante et une inspectrice de l'éducation nationale) et aux personnalités de chacune, notamment parce que j'ai encadré deux personnes plus âgées que moi et pour qui mon ascendance posaient un problème.

Pour finir, la préparation du dispositif de passation n'est pas toujours évidente et nécessite de rentrer en contact avec les professionnels de l'éducation. J'ai fait le choix de me mettre en relation avec les enseignants dans un premier temps, et dans un second temps, avec les directeurs d'école et les inspecteurs de l'Education nationale. Cette démarche a été suivie pour éviter un refus direct de la part des inspecteurs mais aussi faciliter la relation avec les enseignants (en évitant la voie hiérarchique). Dans la majeure partie des cas, les contacts avec les professeurs des écoles sont établis par téléphone avant de leur envoyer un courrier (afin d'obtenir un accord écrit et éventuellement de leur proposer des autorisations parentales et/ou un extrait des outils utilisés -sur demande-). Cette étape est délicate parce que l'objet de l'appel ne vient pas de la part des enseignants. Le discours doit être bien préparé en amont, bref et attractif (quelques minutes de discours, le temps d'une récréation). Il faut ainsi exposer clairement l'objectif de l'appel, vulgariser les travaux scientifiques, être empathique et prendre sur soi lorsqu'on accumule les refus. Des rencontres directes avec les enseignants et les directeurs d'école (pour compléter les premières informations fournies) sont envisagées, s'ils le demandent. Dès lors, nous envoyons un courrier aux inspecteurs de l'Education nationale afin de formaliser la demande. Un retour de nos travaux est proposé aux différents acteurs rencontrés (parents,

enseignants, directeurs, inspecteurs et enfants) et est largement apprécié

## **6. Résultats, impacts de la thèse et parcours professionnel**

Les résultats de mes travaux ont permis d'interroger la recherche sur le développement cognitif et affectif de l'enfant et fournissent une pierre supplémentaire à l'édifice des connaissances en matière de projection dans l'avenir. La manière de penser le sujet de thèse a évolué au regard des résultats : au départ, je recherchais un effet des projets d'avenir sur les résultats scolaires des élèves ; au final, j'interroge ce lien dans l'autre sens, à savoir en quoi les résultats académiques des élèves modifient leurs projets d'avenir. Ce travail demeure exploratoire sur la question et doit encore être élaboré, donc l'application directe pour les pratiques des professionnels reste un objectif à long terme.

Le travail accompli au cours de ma thèse me permet d'envisager trois pistes professionnelles.

L'espoir de devenir **enseignant-chercheur** reste pour moi un objectif prioritaire. Toutefois, en l'état actuel de mon parcours, il m'est impossible d'y parvenir à court terme (absence d'article scientifique). J'envisage un *post-doc*, idéalement aux Etats-Unis, notamment au sein d'une équipe de chercheurs en psychologie au Michigan, pour plusieurs raisons : au-delà d'une meilleure formation en langue anglaise (utile par exemple pour la rédaction d'articles scientifiques dans des journaux internationaux), j'aimerais développer un programme d'aide aux élèves en difficulté directement en lien avec ma thèse. Les Etats-Unis ne sont pas novices en la matière et ce *post-doc* me permettrait d'acquérir d'autres connaissances et de mettre en place des méthodes différentes d'évaluation, sur cette thématique.

Je réfléchis également à d'autres pistes qui s'apparentent d'abord au management et la direction d'équipe, puis à la direction des ressources humaines.

Comme signalé auparavant, j'ai pris plaisir à encadrer une équipe de personnes sur un projet. Indépendamment du domaine d'expertise, je pourrais mettre à profit des compétences transversales développées lors du doctorat, dans ce type d'activité professionnelle. L'éducation et l'enfance sont des « secteurs d'activité » pour lesquels j'ai une attirance particulière et acquis une certaine expertise. Le développement du réseau de professionnels de l'éducation (enseignants, directeurs d'école et Inspecteurs de l'Education Nationale), notamment à Nantes, pourrait également aider à l'implantation de projets dans les écoles. C'est pourquoi un poste dans des **collectivités territoriales** par exemple (sur les

« secteurs » tels que l'enfance ou l'éducation), est envisageable après ma soutenance de thèse.

En outre, dans la mesure où mon travail de thèse porte sur les projets d'avenir des enfants, l'orientation scolaire (voire professionnelle) est une autre de mes spécialisations. Elle prend appui sur des travaux scientifiques menés sur l'orientation scolaire et professionnelle auprès d'adolescents et d'adultes. Il semble alors qu'un travail dans la gestion des ressources humaines, par exemple au CNAM, puisse être intéressant. Je me renseigne actuellement sur un poste intitulé « **chef de projet en développement d'application** » qui semble correspondre à mes compétences.

## **7 Exemple d'entretiens semi-directifs sur les sois possibles avec deux enfants**

Dans le cadre de la validation au titre de psychologue, des entretiens semi-directifs ont été menés au cours d'un stage, au sein duquel nous avons proposé aux élèves de CM2 de répondre à plusieurs questions sur les sois possibles, inspirées par Oyserman et Markus (1990a) et adaptées à l'âge des enfants. Les entretiens menés avec Adrien sont d'abord présentés puis viennent ceux de Paul (par souci d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés). Des extraits sont présentés ci-dessous. Les passages surlignés en gras ont été considérés dans l'analyse textuelle de cette thèse car elles se rapportent directement à notre étude. Les passages en italique correspondent aux questions de l'interviewer.

### **7.1 Entretiens avec Adrien**

#### **Entretien 1 – Adrien – 11/12/2010**

*« Maintenant, j'aimerais parler avec toi de l'année prochaine, et voir ce que tu aimerais bien faire l'année prochaine. Est-ce que tu as une idée de ce que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**Je sais pas.**

*Tu n'as aucune idée de ce que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**Non, je sais pas.**

*Qu'est-ce que tu aimes bien faire en ce moment ?*

**Je sais pas.**

*Est-ce que tu fais du sport ? Chez toi ? A l'école ?*

**Non.**

*Tu ne fais pas de sport à l'école ?*

**Je sais pas.**

*Et chez toi, qu'est-ce que tu aimes faire ?*

**Je sais pas.**

*L'année prochaine, tu auras 12 ans, qu'est-ce que tu aimerais faire ?*

**Je sais pas. J'aimerais faire de la moto avec mon frère et mon père.**

*Tu as une moto ?*

**Oui.**

*Tu conduis ?*

**Oui.**

*Donc tu aimerais continuer de faire de la moto avec ton frère et ton père.*

**Oui.**

*Et, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour continuer à faire de la moto ?*

**Je sais pas.**

*Qu'est-ce qu'il faut faire pour faire de la moto ?*

**Il faut acheter une moto et un casque.**

*Et comment faut faire pour acheter une moto et un casque ?*

**Il faut gagner de l'argent.**

*Tu en as toi de l'argent ?*

**Je sais pas.**

*Tu as de l'argent de poche ?*

**Non.**

*Donc, il faut que tu demandes à ta maman d'acheter une moto, parce que tu n'as pas le droit de travailler, tu es trop jeune. Et ton frère, quel âge il a ?*

13 ans.

*Et vous conduisez tous les deux une moto ?*

Non.

*Ah, donc tu n'as pas de moto, mais tu aimerais bien en avoir une ?*

**Oui.**

*Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais bien faire ?*

**Je sais pas.**

*D'accord, et est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'aimerais pas faire ?*

**Je sais pas.**

*Bon. Tu veux qu'on arrête, tu veux faire un dessin ?*

Oui. »

### **Entretien 2 - Adrien – 12/01/2010**

*« Aujourd'hui, j'aimerais parler un peu avec toi de la Segpa. Tu sais ce que c'est ?*

**Oui.**

*Ah, eh oui, tu dois connaître la Segpa parce que ton frère y est.*

**Oui.**

*Est-ce qu'il t'en parle des fois ?*

**Oui.**

*Qu'est-ce que tu sais ?*

**Il aime bien.**

*Tu sais quel est l'objectif de la Segpa ? Qu'est-ce qu'on y fait ?*

**Non.**

*Eh bien, il y a des classes plus petites, il y a 12 élèves maximum, et les cours sont adaptés aux élèves, c'est-à-dire que si t'as des difficultés en math, le cours de math sera différent, ou si t'as des difficultés en français, le cours de français sera différent. Ca permet de mieux comprendre les cours. En plus comme il n'y a pas beaucoup d'élèves, ca permet d'avancer au rythme de chacun. Tu comprends ?*

**Oui.**

*Et puis, après, en 4° Segpa, on t'apprendra des matières spéciales, de la cuisine par exemple.*

*Est-ce que tu as parlé avec ta maman de l'année prochaine ?*

**Oui.**

*Qu'est-ce qu'elle t'a dit ?*

**Je sais pas.**

*Qu'est-ce que tu aimerais bien faire toi l'année prochaine ?*

**A l'école ?**

*Oui, par exemple.*

**Je sais pas.**

*Et si c'est pas à l'école alors, en général, qu'est-ce que tu aimerais bien faire ?*

**Je sais pas.**

**Je pourrais réparer des trucs.**

*Ah oui, qu'est-ce que tu aimerais bien réparer ?*

**Je pourrais mettre des piles dans les lampes.**

*Qu'est-ce qu'il te faut alors ?*

**Je sais pas.**

*A quoi ca sert de réparer des trucs ?*

**Faire que ca marche.**

*D'accord, et y'a d'autres choses que tu aimerais bien réparer ?*

**Je sais pas.**

*Y'a d'autres choses que tu aimerais bien faire l'année prochaine ?*

**Je sais pas.**

*Tu sais ce que c'est l'année prochaine ?*

Pas de réponse.

*Je fais un dessin, représentant une frise, avec les mois, ton arrivée en France, la date d'aujourd'hui et l'année à venir (des traits représentant les mois).*

*Tu vois, l'année prochaine, on imagine que c'est ce trait là. Qu'est-ce que tu feras l'année prochaine.*

**Je sais pas.**

*Et qu'est-ce que tu n'aimerais pas faire ?*

**Je sais pas.**

*Peut être que tu pourrais y réfléchir, là je pense que tu es fatigué. Tu veux arrêter ou faire un dessin ?*

Faire un dessin.

**Entretien 3 - Adrien – 02/02/2010.**

*« Nous avons fait une réunion avec ta maman, Anita, et l'enseignant, on a parlé de tes résultats. On a dit que tu avais progressé à l'école, l'enseignant était content de tes résultats et il a dit que tu faisais tes devoirs à la maison, mais que tu étais encore fragile en lecture. On t'en a parlé de cette réunion ?*

**Oui.**

*Qu'est-ce que t'en penses ?*

**J'aimerais aller en Segpa.**

*Pourquoi ?*

**C'est bien.**

*Tu peux m'en dire un peu plus ?*

**Non.**

*Pourquoi c'est bien d'aller en Segpa ?*

**Je sais pas.**

*Bon, alors est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais faire ?*

**Non.**

*Tu aimes tout ce que tu fais aujourd'hui ?*

**Oui.**

*Il y a des choses que tu n'aimerais pas faire ?*

**Non.**

*Tu veux qu'on arrête l'entretien ?*

Oui.

*Tu n'aimes pas ces questions ?*

Je sais pas.

**Entretien 4 – Adrien – 8/04/2010.**

*« J'ai vu Anita aujourd'hui qui m'a dit que tu avais arrêté l'orthophonie. Pourquoi tu as arrêté ?*

Des fois, j'ai pas envie d'y aller.

*Pourquoi ?*

Quand je reviens de l'orthophonie, j'ai pas beaucoup de temps.

*Pas beaucoup de temps pour quoi ?*

Pour jouer.

*Tu arrêtes l'orthophonie car tu veux plus jouer ?*

Oui.

*Et c'est pas intéressant l'orthophonie ?*

Si.

*T'es pas à l'aise ?*

Non.

*Pourquoi ?*

Je sais pas.

*Pas à l'aise ca veut dire que tu n'aimais pas beaucoup. Tu n'aimais pas beaucoup aller chez l'orthophoniste ?*

Non.

*Et ta mère elle sait que tu vas plus chez l'orthophoniste ?*

Oui.

*Elle est d'accord ?*

Je sais pas.

*Elle a dit quelque chose qui ne t'as pas plu l'orthophoniste ?*

Pas de réponse.

*Je pense que c'est important pour toi d'aller la voir. Elle peut t'aider en français tu sais. Quand est-ce que tu y vas normalement ?*

Mercredi.

*Matin ?*

Non, après midi.

*Et qu'est-ce que tu fais maintenant le mercredi après midi ?*

Je vais chez l'orthophoniste.

*Mais quand tu n'y vas plus, tu fais quoi ?*

Je sors dehors.

*Tu joues ?*

Je vais à la foire.

Et je fais du foot avec mes copains.

*Les copains de ton frère ?*

Non, les copains du quartier.

*Et ta mère le sait ?*

Oui.

*Elle sait quand tu es à la foire ou quand tu joues au foot ?*

Oui. Si j'ai pas d'argent, je peux pas jouer mais quand elle m'en donne, je peux jouer avec mon frère.

*Et vous jouez à quoi ?*

On joue aux jeux où on gagne.

*Ah, vous jouez pour gagner alors.*

C'est impossible de perdre.

*Et tu y vas toujours avec ton frère ?*

Des fois oui.

*Parce que tu veux plus du tout aller chez l'orthophoniste. Et tu lui as dit à l'orthophoniste ?*

Elle a appelé.

*Elle a appelé chez toi ?*

Oui.

*Et tu lui as parlé ?*

C'est mon frère.

*C'est ton frère qui a dit que tu voulais plus aller voir l'orthophoniste ?*

Oui.

*Ta mère n'était pas là ?*

Elle travaille.

*Ah bon, elle retravaille ? Elle fait quoi ?*

Je te l'ai dit la dernière fois.

*Ah non, je pensais qu'elle ne travaillait pas.*

Elle passe la serre-pierre, elle nettoie.

*Elle fait du ménage chez les gens alors.*

Elle garde les enfants aussi.

*Chez toi ?*

Non, chez les gens.

*Donc, le mercredi vous êtes seuls car ta mère travaille.*

Non, elle travaille pas.

Elle travaille que les jours d'école.

*Et elle vient pas avec vous à la foire ?*

Non.

*Bon, et est-ce que tu as discuté avec ta mère de l'année prochaine ?*

Non.

*Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais faire l'année prochaine ? – je reprends la frise*

**Je sais pas.  
J'aimerais faire du sport.  
C'est tout.**

*Quoi comme sport ?*

**J'aime tous les sports.**

*D'accord, mais tu ne peux pas faire tous les sports. Il y en a peut être un que tu aimerais mieux ?*

**J'aime bien le handball, basket. Y'en a d'autres mais je connais pas mais j'aime bien.  
La balle aux prisonniers.**

*Et qu'est-ce qu'il faut que tu fasses pour faire du sport ?*

**Je sais pas.  
Ben m'inscrire dans un club. Mais je sais pas où il y en a ?**

*Des clubs ? Ben il y en a juste là, au gymnase.*

**Mais au gymnase on peut faire que du foot et du tennis.**

*Ah, tu t'es déjà renseigné ?*

**Plusieurs fois. Parce qu'à l'école, il y a pas de club.**

*Ben oui, si tu vas en club, c'est pas à l'école. Le club, c'est pour jouer le soir après l'école.*

**C'est du multisports. Y'en a que le soir sinon le samedi matin.**

*Tu aimerais faire du sport le samedi matin ?*

**C'est pas bien.**

*Pourquoi ?*

**J'aime pas sortir le samedi matin.**

*Quand est-ce que tu aimerais faire du sport alors ?*

Tous les jours, vers 15h.

*Mais à 15h tu es à l'école. Et pourquoi t'aimes faire du sport à 15h ?*

J'aime bien quand il y a du soleil, sinon il fait trop froid.

*D'accord, donc tu aimerais bien faire du sport, du handball ou du basket. Tu sais il existe un club dans le boulevard de l'égalité. Peut être qu'on peut s'inscrire au handball ou au basket.*

Oui, il s'appelle... Mais c'est un terrain de foot. J'y vais des fois.

*Tu t'es renseigné alors. Mais il n'y a pas les sports que tu aimerais faire.*

Je sais pas.

*Il faut te renseigner alors pour savoir s'ils font du handball.*

Je sais pas jouer au handball.

*C'est normal, si tu es dans un club, c'est pour apprendre. Tu apprends en jouant. Et du basket, t'en as déjà fait ?*

A l'école. Les jeudis après midi. Après la récréation, j'y vais.

*Ah oui, parce qu'on est jeudi aujourd'hui. T'inquiète pas, je ne voudrais pas te priver de ton sport. On finira l'entretien avant que tu partes en sport. Et est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais faire ?*

C'est tout.

*Et est-ce qu'il y a des choses que tu ne voudrais pas faire ?*

**Non.**

*Tout ce que tu fais maintenant tu aimerais le faire l'année prochaine ?*

**Oui.**

*Et à l'école, qu'est-ce que tu aimerais faire ?*

**Je sais pas.**

*Il n'y a pas des choses que tu aimerais faire à l'école ?*

**Je sais pas.**

*Ca se passe bien à l'école en ce moment ?*

Pas de réponse.

*Avec le maître, ca se passe bien ?*

Oui.

*Avec les copains, ca se passe bien ?*

Oui.

*C'est le travail qui est dur alors ?*

Non.

Se frotte les jambes

*Est-ce que tu veux qu'on arrête de discuter ?*

Oui.

*Tu préfères rentrer dans la classe ?*

Oui.

*Est-ce que tu veux qu'on continue de discuter après ?*

C'est les vacances.

*Tu as raison, je pensais après les vacances ?*

Lundi de la rentrée ?

*Peut être pas lundi, mais plutôt mardi ou vendredi.*

Je sais pas.

*Est ce que c'est important pour toi qu'on discute ?*

Je sais pas.

*Est ce que tu aimes venir ici ou tu préfères arrêter ?*

Je sais pas.

*Ce que je te propose, c'est qu'on fasse comme aujourd'hui, je viendrai te chercher dans la classe et tu me diras si tu as envie de venir ou pas. Tu sauras me dire ?*

Oui.

*D'accord, je te ramène dans la classe et je viendrai te voir après les vacances.*

**Entretien 5 – Adrien – 4/05/2010.**

*« Tu as décidé de venir alors cette après midi ?*

Dans cette classe ?

*Oui, finalement tu as décidé de venir. Je dis ça parce quand je t'ai croisé dans la cour la dernière fois, tu n'étais pas sûr de vouloir venir.*

Oui.

*Tu as envie de parler de quelque chose de particulier ?*

Pas de réponse.

*Tu viens ici pourquoi ?*

Je sais pas.

*Tu ne sais pas pourquoi tu viens avec moi ?*

Non.

*Qu'est-ce qu'on fait d'habitude ?*

On discute sur ce que j'ai envie l'année prochaine.

*Et c'est important pour toi de discuter de ça ?*

Je sais pas.

*Est-ce que tu veux qu'on discute d'autres choses ?*

Je sais pas.

*Est-ce que t'as une idée de ce que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**Du sport.**

*Tu aimerais faire du sport ?*

Oui.

*Quelle sorte de sport ?*

**Du handball, du foot, du badminton.**

*Où tu aimerais faire ces sports ?*

**En salle.**

*Avec qui ?*

**Je sais pas.**

*Le foot par exemple, tu aimerais le faire où ?*

**Je sais pas.**

*Dans un club ?*

**A l'école.**

*Tu aimerais faire du foot à l'école.*

**Oui.**

*Qu'est-ce que tu peux faire pour faire du foot à l'école ?*

**Je sais pas.**

*Pourquoi tu aimerais faire du foot ?*

**Pour m'améliorer.**

*T'améliorer en quoi ?*

**Pour dribbler.**

*Dribbler ? C'est au basket qu'on dribble, non ?*

**Dribbler avec la balle, la personne.**

*Ah oui, tu veux dire éviter ton adversaire en faisant passer la balle pour qu'il ne la prenne pas; et qu'est-ce qu'il faut faire pour dribbler ?*

**Je sais pas.**

*Tu as déjà essayé ?*

**Oui.**

*Et ça marche ?*

**Oui.**

*Donc, tu aimerais apprendre à dribbler ton adversaire pour que ça marche tout le*

*temps?*

**J'aimerais que des fois ca marche.**

*Parce que ca ne marche pas toujours ?*

**Oui.**

*Et comment faut faire ?*

**Je sais pas.**

*Tu ne sais pas tenir la balle sur ton pied ? Ou tu ne sais pas comment la faire passer ?  
Qu'est-ce qu'il faut que tu apprennes ?*

**La technique.**

*C'est pour ça que tu aimerais aller dans un club, pour apprendre des techniques?*

**Oui.**

*Et est-ce que tu as demandé aux enfants qui jouent avec toi de t'apprendre ?*

**Non.**

*Pourquoi ?*

**Je sais pas.**

*Tu pourrais leur demander ?*

Pas de réponse.

*Ca ne se fait pas de demander aux enfants qui jouent avec toi ?*

Je sais pas.

*Comment ils s'appellent les enfants qui jouent avec toi ?*

B, C, D.

Ils jouent tous les trois dans un club.

*Dans quel club ?*

A Métalo et Bellevue.

*Et tu pourrais pas leur demander qu'ils t'apprennent à jouer ?*

Je sais déjà jouer.

*Oui, mais qu'ils t'apprennent à dribbler si c'est quelque chose que tu n'arrives pas à faire.*

Pas de réponse.

*Et tu joues avec ton frère ou les gens de ton quartier ?*

Les gens du quartier.

*Et eux ils savent dribbler la balle ?*

Il faut dribbler la personne.

*Ah oui, dribbler la balle c'est au basket, alors dribbler la personne.*

Oui, ils arrivent.

*Et tu peux leur demander ?*

Oui.

*T'en as parlé avec ta maman de faire du foot pour apprendre des techniques comme faire des dribbles de personne ?*

Non, des fois ca ne me donne pas trop envie de faire du foot.

*Ah oui, tu veux pas en faire trop parce que tu préfères faire d'autres sports. Du handball ou du badminton ?*

Du handball.

*Tu aimes faire du handball.*

*Et est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais faire ?*

Non.

*Pour l'année prochaine, tu ne veux que faire des sports, mais pas trop du foot parce que des fois t'en a marre.*

Oui.

*Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimerais pas faire ?*

**Non.**

*Comment tu te sens à l'école ?*

Pas de réponse.

*Comment ca se passe à l'école?*

Bien.

*Qu'est-ce qui se passe bien ?*

La classe et la cour.

*Qu'est-ce que t'aimes bien faire à l'école ?*

Les maths et la géométrie et c'est tout.

*T'as des copains ?*

Oui.

*T'aimerais avoir d'autres copains ?*

Non.

*Est-ce que tu es inquiet pour l'année prochaine ?*

Non.

*Tes copains ils vont aller où l'année prochaine ?*

A Bellevue, à Chantenay et à la Durantière.

*Ah oui, donc vous allez être éclatés un peu, vous n'allez pas tous au même endroit.*

Non.

Montre des signes de fatigue (baisse la tête, baille).

*T'es fatigué ?*

Non.

*Tu veux qu'on arrête de discuter ?*

Oui – de la tête.

*D'accord, tu veux rentrer dans ta classe ?*

Oui.

*Je vais te ramener dans la classe et si tu veux, on pourra se voir la semaine prochaine. Je suis là vendredi, donc je te demanderai si tu veux qu'on se voit la semaine prochaine comme ca t'as le temps d'y réfléchir. D'accord ?*

Oui.

## 7.2 Entretiens avec Paul

### **Entretien 1 – Paul - 12/01/2010**

*«J'aimerais parler avec toi de l'année prochaine, et voir ce que tu aimerais bien faire l'année prochaine. Est-ce que tu as une idée de ce que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**Au collègue ?**

*Oui, par-exemple.*

**J'aimerais parler avec mon frère et avec des nouveaux 6°. J'aimerais parler avec des handicapés.**

*D'accord, donc tu aimes bien les relations avec les autres. Et qu'est-ce que tu vas faire pour ça ?*

**J'essayerai de jouer avec eux au foot comme ça on sera des copains.**

*Tu vas jouer au foot avec les handicapés ?*

**Non, je vais leur lire une histoire à la bibliothèque.**

*Ah, d'accord. Et est-ce que tu aimerais faire d'autres choses ?*

**J'aimerais être dans une classe de sciences**

*Pourquoi ?*

**Car j'adore les sciences.**

*Qu'est-ce que tu aimes dans les sciences ?*

**Les maîtresses elles vont dessiner.**

*Tu aimes bien quand on dessine au tableau. Et qu'est-ce que tu pourrais faire pour aller dans une classe de sciences ?*

**Il faut travailler.**

*Ah, et c'est difficile ?*

**Non.**

*Bon, alors là tu m'as parlé de choses que tu aimerais faire. Maintenant, est-ce qu'il y a des*

*choses que tu n'aimerais pas faire ?*

(Sourit). **J'aimerais pas être en Segpa.**

*Pourquoi ?*

**Je verrai plus mes copains, que dans la cour.**

*Et qu'est-ce que tu vas faire pour ca ?*

**Je vais travailler le mieux possible.**

*En quoi ?*

**En géo et en math. Je réviserai.**

*Donc, pour pas aller en Segpa, il faut travailler en géographie et en math, c'est ca ?*

**Oui.**

*Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard ?*

Footballer, avocat ou médecin.

*Pourquoi tu aimerais être footballer ?*

J'aime bien [noms de footballer].

*Et pourquoi tu aimerais être avocat ?*

Pour arrêter des personnes.

*Et pourquoi tu aimerais être médecin ?*

Pour soigner les pauvres gens.

*Et qu'est-ce qu'il faut faire pour être footballer, avocat ou médecin ?*

Il faut travailler.

*Tu aimes bien travailler ?*

Oui.

*Et ton papa il travaille ?*

Non.

*Et ta maman, elle travaille ?*

Oui, elle fait le ménage à la retraite.

*Et vous sortez des fois ?*

Un peu.

*Vous allez où ?*

Faire des courses.

*Ah, vous sortez faire des courses. Et tu as déjà voyagé avec tes parents ?*

Oui, en Algérie et à Marseille. On y va en été, tous les étés.

*Il doit faire chaud là-bas.*

Oui, je m'amuse.

*Tu as de la famille ?*

Oui, mes cousins.

*Mais tu as de la famille à Nantes aussi ?*

Les frères de mon père, et ma grand-mère ... [nomme sa grand-mère]

*Tu joues avec tes cousins ?*

Oui, on fait du foot.

*Ah oui, c'est vrai que tu veux être footballeur.*

Sourit.

*Tu veux qu'on parle d'autres choses ?*

Je sais pas.

*Si tu veux, on discute d'autres choses, ou tu fais un dessin, ou tu peux rentrer en classe.*

Je veux faire un dessin.

## **Entretien 2 - Paul – 12/02/2010**

*« Nous avons fait une réunion avec ta maman, Anita, et l'enseignante, on a parlé de tes résultats. On a dit que tu avais progressé à l'école, l'enseignante était contente de tes*

*résultats elle a dit que tu étais curieux, que tu avais des connaissances, mais que tu es encore un peu fragile. On t'en a parlé de cette réunion ?*

**Oui, ma mère elle a dit que j'irai en Segpa.**

*Qu'est-ce que t'en penses ?*

**C'est bien, enfin, c'est pas bien aussi des fois c'est bien... C'est bien moyen.**

*Pourquoi c'est bien moyen ?*

**Parce que je verrai plus mes copains, ca m'embête.**

*Tu es triste ?*

Oui, un peu.

*Mais tu les verras quand même un peu, ils vont pas t'oublier et toi non plus. Tu pourras même en voir d'autres.*

pas de réponse.

*Tu es triste ?*

**Oui. J'aime pas.**

*Tu n'as pas envie.*

*Mais alors, est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

pas de réponse

*Tu ne veux plus qu'on discute ?*

**Non.**

*Je comprends que tu sois fâché par la SEGPA, et que ce soit difficile, c'est pour cela que je voulais en discuter avec toi. Si tu n'as pas envie d'en parler maintenant, tu as le droit. On pourra en reparler plus tard. Qu'est-ce que t'en penses ?*

Oui.

*Tu veux rentrer en classe ou tu préfères faire un dessin ?*

Faire un dessin.

*Il fera deux dessins.*

**Entretien 3 – Paul - 27 / 04 / 2010**

*«J'aimerais parler avec toi sur l'année prochaine, et voir ce que tu aimerais bien faire l'année prochaine. T'as une idée de ce que tu aimerais faire ?*

**Je sais pas.**

*Est-ce qu'il y a une chose que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**A Marseille ?**

*A Marseille, ou dans ta vie en général.*

**Je sais pas.**

*Comment ça se passe à l'école ?*

**Bien.**

*C'est-à-dire ?*

**Normal.**

*Ca veut dire quoi ?*

**Mes travail sont normal.**

**J'ai toujours des bonnes notes. Des fois non, des fois oui.**

*La maîtresse elle est d'accord avec toi ?*

Pas du tout.

*Elle n'est pas du tout d'accord avec toi ?*

Je sais pas.

*Et tes parents ?*

Ils disent « B. il va aller en Segpa ».

Tu iras à la Durantière.

*Et toi, t'en penses quoi ?*

C'est bien.

*Qu'est-ce qui est bien ?*

Que je vais aller en Segpa.

*Qu'est-ce que tu aimerais faire l'année prochaine ?*

**J'aimerais aller en Segpa.**

*C'est quelque chose que tu souhaites vraiment ? Tu ne me disais pas ça au début, pourquoi ça a changé ?*

**Je sais pas.**

*Au début, tu me disais que tu n'avais envie d'aller en Segpa.*

**Maintenant, j'aime bien. Mes copains ils vont venir avec moi.**

*Ah bon, tes copains vont aller en Segpa avec toi ?*

**Oui.**

*C'est qui ?*

C, D, V.

*C'est vrai que c'était compliqué pour toi d'aller en Segpa sans tes copains dans la classe. Et ils vont à la Durantière aussi ?*

**Oui.**

*Et pourquoi tu aimerais bien aller en Segpa ?*

**C'était bien. On va faire de la cuisine et tout. Le travail aussi.**

*Le travail ? Tu as vu le travail que vous allez faire en Segpa ?*

**Ah non. Je sais pas.**

*Tu as vu la Segpa de la Durantière ?*

**Oui.**

*Quand ?*

Ca fait longtemps, à la deuxième trimestre.

*Et tes parents, ils ont vu la Segpa où tu va aller ?*

Non.

*Qu'est-ce qu'il faut faire pour aller en Segpa ?*

**Je sais pas.**

*Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimerais pas faire ?*

(Réfléchit. L'air pensif) **De pas bien travailler.**

*Et comment faut faire ?*

**Je vais essayer de réviser.**

*Et comment faut faire ?*

**Je sais pas.**

*Qu'est-ce qui t'aiderait dans tes révisions ?*

**Je sais pas.**

*Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école et qui peut t'aider ?*

**J'aime bien faire du foot, rencontrer mes copains, faire de l'informatique et de la géographie;**

*Ah, tu ne m'avais jamais parlé de faire de l'informatique. Qu'est-ce que tu aimes faire ?*

**J'aime bien, j'ai exposé un travail, la biographie de [cites un auteur] c'était bien.**

*Ah, tu as cherché un auteur sur internet et tu l'as exposé à la classe devant ta classe.*

**Oui.**

*Et tu as fait ça tout seul ?*

Avec des copains.

*Ah, donc ce que tu aimes dans l'informatique, c'est faire des recherches avec tes copains sur internet, pour faire un exposé. Tu as parlé devant ta classe ?*

Oui.

*Et ta maîtresse elle en a pensé quoi ?*

Elle a dit que c'était très bien.

*Ca veut dire quoi que c'était très bien.*

C'était joli. On a pris les informations, on a collé sur une feuille.

*C'était une belle présentation et elle attendait ça de toi la maîtresse, probablement aussi que vous aviez fait des recherches intéressantes sur la biographie de cet auteur et que ça lui a plu.*

Oui.

*Et tu aimes bien faire des recherches sur internet alors, et tu as un ordinateur chez toi ?*

Oui, un portable.

*Et il y a internet ?*

Oui.

*Qu'est-ce que tu fais sur l'ordinateur ?*

Je regarde l'art.

*Quoi ? Tu regardes quoi ?*

Euh, je regarde les œuvres.

*Les œuvres ? Tu regardes les œuvres sur ton ordinateur ?*

Oui, et je parle avec mes copains.

*Ah oui, tu discutes avec tes copains, tu « chat ».*

Oui.

*Et vous discutez de quoi avec tes copains ?*

Du foot.

Et tu sais, cet été, je vais aller à Barcelone avec le foot pour faire un match avec contre des Barcelonais, et on va dormir dans un hôtel 4 étoiles, y'aura la piscine et tout.

*Ah bon, tu va aller à Barcelone pendant les vacances alors ?*

Oui.

*Et quand exactement ?*

En été.

*En juillet ou en août ?*

Je sais pas.

*Et comment tu vas y aller ?*

En bus.

*Alors, ca va être long, tu sais où c'est Barcelone ?*

En Espagne.

*Oui, mais où en Espagne ?*

Je sais pas.

*Tu veux qu'on aille voir sur l'ordinateur?*

Nous regardons la carte d'Espagne, de France, d'Algérie sur l'ordinateur.  
Le trajet (il connaît les villes de Bordeaux et Toulouse).

*Tu aimes toujours autant faire du foot ?*

Oui, j'aimerais être footballeur.

*Et pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes dans le foot?*

Jouer avec la balle et mes copains.

*Oui, mais il y a plein d'autres jeu que le foot où tu peux jouer avec tes copains et une balle.  
Donc, qu'est-ce que tu aimes bien dans le foot ?*

Marquer.

*Et comment faut faire ?*

Tirer, passer la balle aux autres.

*D'accord, mais quand tu passes la balle et quand tu tires, tu marques pas toujours.  
Alors comment faut faire ?*

Faut faire des coups-francs, penser à l'esprit d'équipe.

*Quand tu penses à l'esprit d'équipe, tu marques des points ?*

Non, je sais pas.

*Ah, donc pour être footballeur, il faudrait savoir ce qu'il faut faire pour marquer des points.*

Je sais, j'ai une technique. *Il me montre sa technique.* En fait, tu fais croire que tu vas marquer là-bas alors que tu vas marquer là-bas.

*Ah, tu fais des stratégies pour tromper l'autre alors.*

Et tu peux faire aussi ca... *Me montre / mime différentes stratégies de foot.*

*Ah, il y a beaucoup de stratégies alors pour être footballeur. Et c'est suffisant?*

Il faut beaucoup s'entraîner.

*Quand est-ce que c'est ton entraînement ?*

Le mercredi, le samedi et le dimanche.

*Ah bon, tu vas à ton club le dimanche ?*

Non, on joue entre potes.

*Et ta famille vient te voir ?*

Oui, mon père il joue au foot.

*Ah, donc tu vas le voir aussi jouer ?*

Oui.

*C'est quand ses matchs ?*

Le samedi.

*Alors, c'est compliqué si tes matchs sont le samedi toi aussi. Comment vous faites ?*

Non, lui c'est dimanche et lundi il a entraînement.

*Et vous parlez de foot avec ton père ?*

Oui.

*De quoi vous parlez ?*

De Marseille, mon père il aime quand on parle de Marseille.

*Et de quoi vous parlez exactement ?*

Je sais pas.

*Des joueurs, des matchs, de la ligue ?*

Oui.

*Et ton frère ?*

Il fait du foot aussi.

*Ah, dans votre famille, les garçons aiment bien jouer au foot.  
Elle en fait ta sœur ?*

Non.

Moi je suis en benjamin B et mon frère il est en benjamin A.

*Le benjamin A c'est plus grand ?*

Oui.

*Donc, l'année prochaine, tu seras en Benjamin A ?*

**Peut être.**

*Comment faut faire pour aller en Benjamin A comme ton frère ?*

**Faut être fort.**

*Ca veut dire quoi ? Comment faut faire ?*

**Il faut s'entraîner.**

*Et tu t'entraînes avec ton père et ton frère des fois ?*

Oui. Mon père il m'a appris un truc (me mime une technique de foot).

*Ah, et ca sert à quoi ?*

Ben comme ca, quand le joueur en face il veut me prendre la balle, je peux faire ca.

*D'accord, mais ca sert à quoi ?*

Eh ben tu fais comme ca.

*Donc, c'est peut être pour faire croire au joueur d'en face que tu vas aller dans une direction alors que tu vas aller dans l'autre. Tu « feintes » en fait.*

Oui.

*Tu aimes vraiment faire du foot. Et tu veux en faire ton métier. Tu crois que ce sera possible?*

Oui, je pense que ce sera possible.

*Tu as déjà vu des vrais matchs de football avec des joueurs professionnels ?*

Oui.

J'ai déjà vu ... [nom d'un joueur] et il m'a signé un autographe.

*Ah, tu devais être fier alors ?*

Oui.

*Tu t'es imaginé à sa place ?*

Oui.

*Et tu en as parlé avec ton entraîneur ?*

Oui.

*Qu'est qu'il en pense ?*

Il dit qu'il faut que je m'entraîne mieux.

*Et c'est quoi mieux s'entraîner ? Ca veut dire qu'il faut faire quoi ?*

Je sais pas.

*Ah c'est important pour toi de savoir cela si tu veux être footballeur.*

Ben c'est avoir un esprit d'équipe, passer, se parler.

*Et ça tu ne le fais pas ?*

Si.

*Alors qu'est-ce qu'il faut faire d'autre ?*

Que les autres m'encouragent.

*Et tes parents, ils en pensent quoi ?*

C'est bien, mais il faut plus travailler.

A l'école !

*Ah, pour eux, si tu veux être footballeur, il faut plus travailler à l'école.*

*Ca veut dire que tu ne travailles pas assez ?*

Ben, je révise, mais il faut plus.

*Et comment faut faire ?*

Je sais pas.

*Quand tu rentres de l'école par exemple, tu fais quoi ?*

Ben je travaille avec mon frère et ma sœur.

*Et tes parents ils trouvent que tu ne travailles pas assez alors que tu travailles avec ton frère et ta sœur ?*

Sourit.

*En fait, c'est peut être pas qu'il faut travailler plus, mais c'est peut être dans ta façon de travailler. Comment tu fais pour travailler avec ta sœur ?*

Elle me dicte.

*Ah, donc tu lui récites les choses, et comment tu fais ?*

Ben elle prend le cahier, elle lit et moi je lui récite.

*Et comment tu fais pour réciter.*

Ben il faut apprendre par cœur.

*Et comment tu fais ?*

Ma sœur elle m'a donné une technique : il faut lire lire lire la phrases plusieurs fois et ca reste dans la tête [donne un exemple]

*Et c'est une bonne technique ? Ca marche.*

Oui.

*C'est une bonne idée alors. Elle t'a appris d'autres choses ? D'autres techniques ?*

Ben pour apprendre « flamant rose » par exemple, il faut penser à flan, comme ça c'est plus facile.

*Ah, elle te dit qu'il faut trouver des mots qui ressemblent. Et tu te souviens plus facilement des mots qui se ressemblent ?*

Oui.

*C'est une bonne idée. Et est-ce qu'il y d'autres choses ? Comment tu fais pour faire un exercice de math ?*

Ben, je récite les tables, j'apprends par exemple  $1*1 = 1$ ,  $2*2$  et tout.

*Oui, ça c'est encore du par cœur, mais quand il faut trouver un problème, comment tu fais ?*

Je sais pas.

*Tu t'aides d'autres livres ?*

Oui;

*Bon, et parmi tout ça qu'est-ce qui marche le mieux ?*

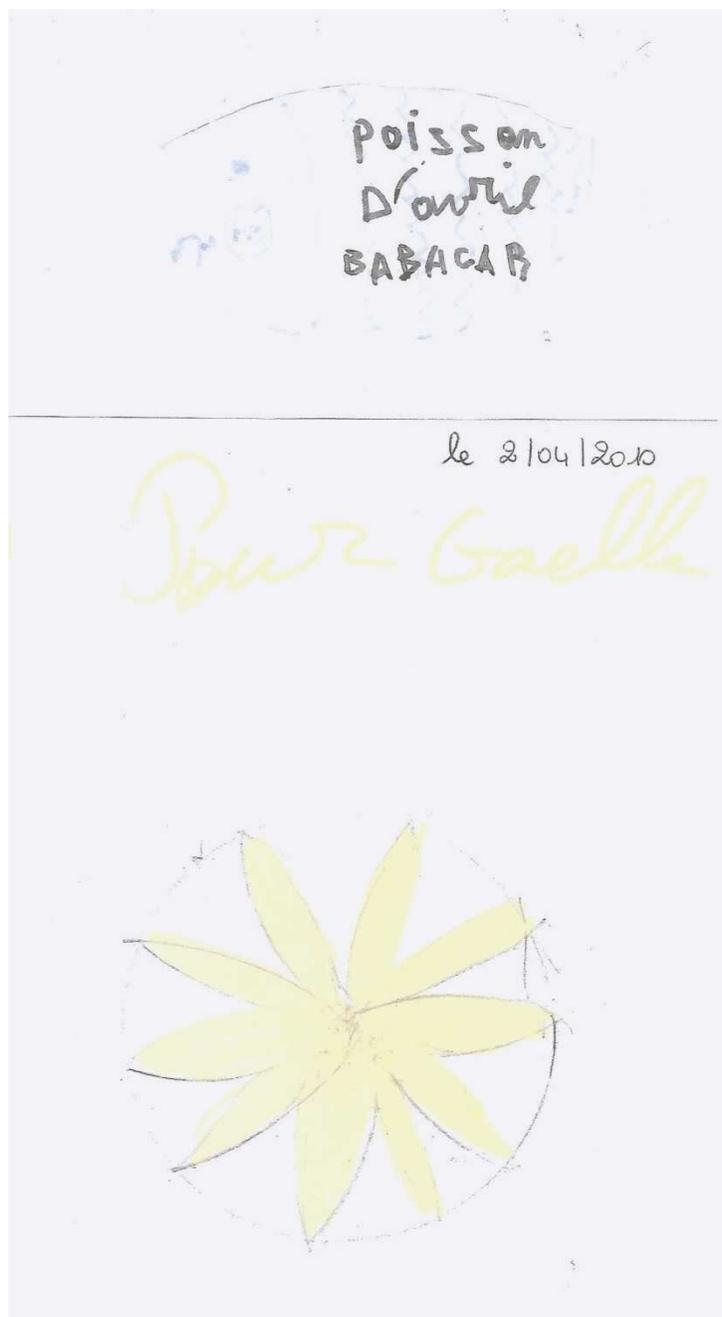
Tout.

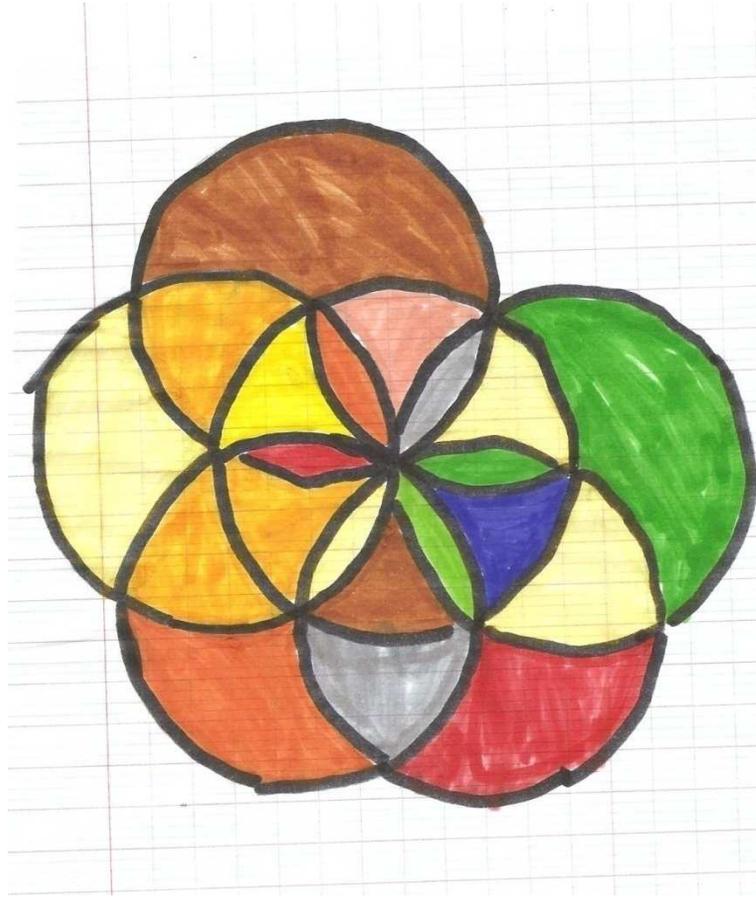
*En fait, l'école c'est comme le foot. Pour réussir, il faut utiliser plein de stratégies.*

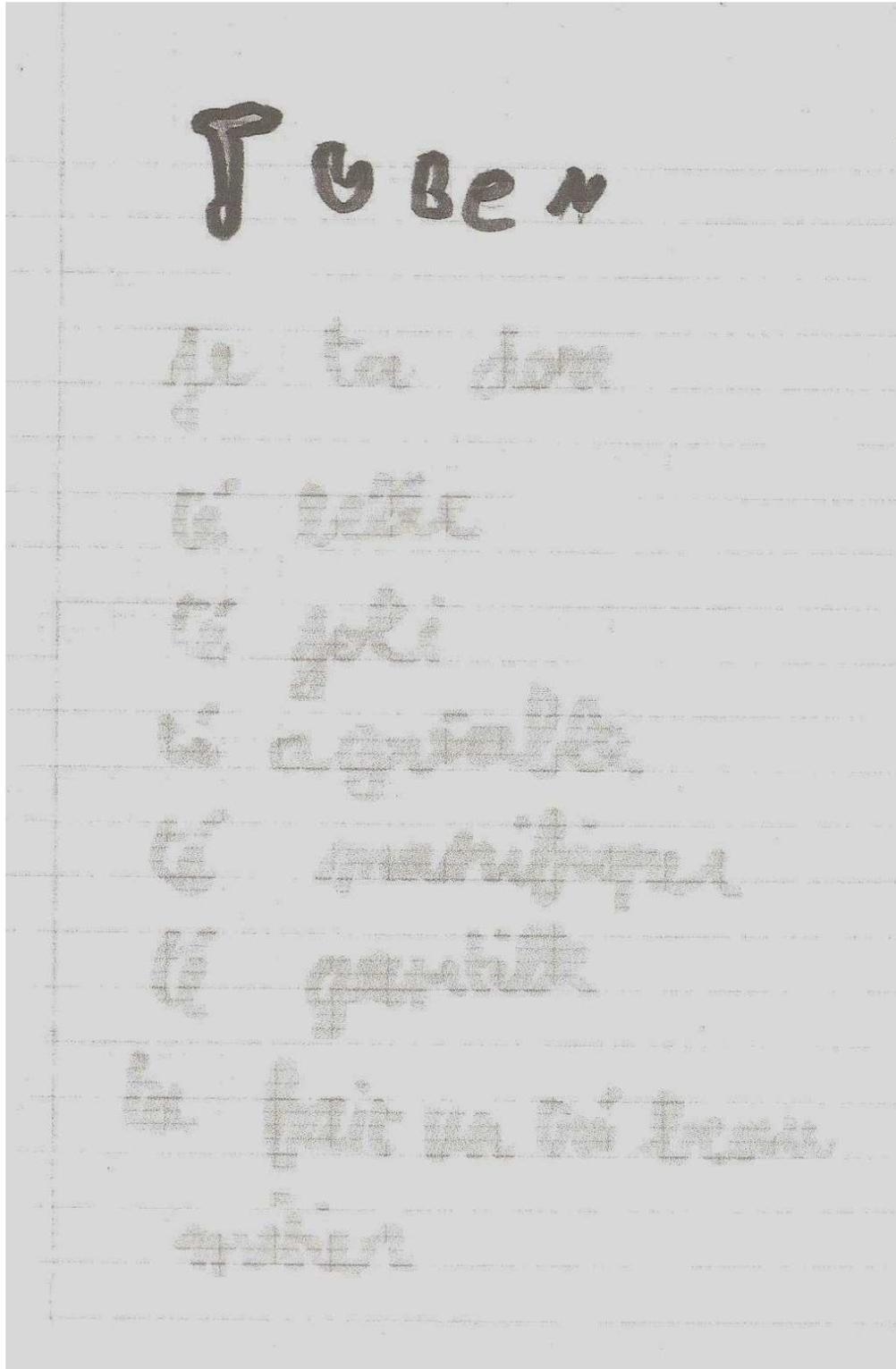
Oui.

On arrête l'entretien.

8 Dessins d'enfants spontanés !







...

## 9 Sigles

AFCM	Analyse Factorielle par Correspondance Multiple
ANCOVA	ANalyse de COVariance
ACP	Analyses par Composantes Principales
CE2	Cours Elémentaire 2
CM1	Cours Moyen 1
CM2	Cours Moyen 2
DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
<i>Et al.,</i>	Et alii
<i>ET</i>	Ecart-Type
<i>Ibid</i>	Ibidem
IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
JAPD	Journée d'Appel Pour la Défense
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MANOVA	Multivariate ANalyse Of VAriance
MANCOVA	Multivariate ANalyse Of COVariance
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
PS	Possible Selves
QSP	Questionnaire des Sois Possibles
RAR	Réseaux Ambition Réussite
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
VD	Variable Dépendante
VI	Variable Indépendante
<i>Vs</i>	Versus
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
X	Moyenne
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

## 10 Table des tableaux et des figures

### CHAPITRE 1 – DEVELOPPEMENT DES SOIS POSSIBLES..... 19

Figure 1.1 Illustration des travaux de Hock <i>et al.</i> (2006) : le « Possible Me Tree » .....	38
Tableau 1.1 Références des articles présentant les domaines précis des sois possibles et caractéristiques de la population et de la projection .....	51
Figure 1.2 Synthèse des différentes études scientifiques sur le développement des domaines des sois espérés au cours de la vie .....	56
Figure 1.3 Pourcentage de réponses des enfants selon le domaine de projection des sois espérés (N = 67) .....	65
Figure 1.4 Pourcentage de réponses des enfants selon le domaine de projection des sois à éviter (N = 67) .....	66
Tableau 1.2 Moyennes et écarts-types des nombres des sois espérés et des sois à éviter en fonction des classes et du moment de la passation.....	74
Tableau 1.3 Pourcentage de choix des élèves de cycle 3 pour chaque item des sois espérés (N=288).....	75
Tableau 1.4 Pourcentage de choix des élèves de cycle 3 pour chaque item des sois à éviter (N=288).....	76
Tableau 1.5 Élèves concernés par le dépassement des scores normalisés pour les nombres de sois espérés et de sois à éviter selon les classes.....	86
Figure 1.5 Evolution du pourcentage du choix de nombre de sois espérés au cours du cycle 3 .....	87
Figure 1.6 Evolution du pourcentage du choix de nombre de sois à éviter au cours du cycle 3 .....	87
Tableau 1.6 Moyennes et écart-types du nombre de sois espérés et de sois à éviter chez les élèves de cycle 3 (N=124) .....	88
Tableau 1.7 Pourcentage de choix des items des sois espérés au cours du cycle 3 (N = 124) .....	88
Tableau 1.8 Moyennes et écart-types du nombre de sois espérés scolaires et de sois à éviter scolaires chez les élèves de cycle 3 (N=124).....	89

### CHAPITRE 2 – RAPPORTS ENTRE SOIS POSSIBLES ET SOI SCOLAIRE..... 97

Figure 2.1 Questionnaire de perception de compétences, conçu par Bordeleau et Bouffard (1999) : présentation du troisième item.....	108
Tableau 2.1 Moyennes et écarts-type des scores de perception de compétences selon les niveaux scolaires des élèves (N=124).....	126
Figure 2.2 Moyennes des scores de perception de compétences des élèves de cycle 3 en fonction du sexe .....	126
Tableau 2.2 Coefficients de corrélation des scores de perception de compétences selon les niveaux scolaires des élèves et le sexe .....	127
Tableau 2.3 Moyennes (et écart-types) des scores des attitudes envers l'école selon le niveau scolaire et le sexe des élèves.....	128
Figure 2.3 Evolution de la moyenne des scores des attitudes envers l'école chez les garçons (N=66) et chez les filles (N=59) de cycle 3 .....	129
Tableau 2.4 Coefficients de corrélation des scores d'attitudes envers l'école selon les niveaux scolaires des élèves (N=124).....	130
Tableau 2.5 Liens entre les sois possibles et la perception de compétences à tous les niveaux scolaires : coefficients de corrélations de Spearman (N = 124).....	131
Tableau 2.6 Liens entre les sois possibles et les attitudes à tous les niveaux scolaires : coefficients de corrélations de Spearman (N = 124).....	132

<b>CHAPITRE 3 – NATURE DES RELATIONS ENTRE SOIS POSSIBLES ET PERFORMANCES SCOLAIRES.....</b>	<b>141</b>
Figure 3.1 Item d'exemple de l'épreuve de compréhension en lecture.....	166
Figure 3.2 Item d'exemple et consigne de l'épreuve d'orthographe.....	167
Figure 3.3 Item d'exemple de l'épreuve de résolution de problèmes arithmétiques.....	168
Figure 3.4 Modélisation des effets médiateurs des sois possibles sur les relations entre les performances scolaires au T1 et au T2 : exemple de l'orthographe .....	170
Figure 3.5 Evolution des scores en orthographe, compréhension en lecture et arithmétique en fonction du niveau scolaire (N=124) .....	171
Tableau 3.1 Corrélations de Pearson entre sois possibles et performances aux trois niveaux scolaires ..	173
Tableau 3.2 Corrélations de Pearson entre les sois possibles et les performances ultérieures .....	175
Tableau 3.3 Corrélations entre les sois possibles et les performances ultérieures chez les garçons .....	176
Tableau 3.4 Modèle de prédiction de l'orthographe en CM2 chez les garçons (N=64).....	180
Figure 3.6 Synthèse de la nature des effets des sois possibles sur les performances scolaires .....	183



---

### **Résumé en français**

Les sois possibles sont des représentations de soi dans le futur et sont évalués, dans cette thèse, en tant qu'importance accordée aux espoirs et aux peurs pour l'avenir. Peu d'études longitudinales, chez les enfants en particulier, ont été conduites sur cette thématique, alors même qu'elle présente un intérêt majeur dans les domaines de l'orientation scolaire et professionnelle et en éducation. Après avoir caractérisé le concept des sois possibles et décrit son développement tout au long de la vie, un questionnaire des sois possibles a été construit et utilisé dans une étude longitudinale réalisée auprès de 124 élèves âgés de 8 à 10 ans. Les résultats de cette étude se déclinent en trois chapitres. Le premier décrit le développement des sois possibles au cours du cycle 3. Les résultats indiquent que les enfants accordent plus d'importance aux espoirs qu'aux peurs de l'avenir, et ont de plus en plus d'espoirs et de peurs envers l'école. Le second examine les rapports entre les sois possibles et le soi scolaire (attitudes et perception de compétences) et les résultats montrent que seuls les espoirs scolaires sont liés aux attitudes envers l'école. Enfin, le dernier, consacré aux relations entre les sois possibles et les performances, présente des liens partiellement médiateurs entre les performances en CM1, celles en CM2 et les sois possibles, notamment chez les garçons. En conclusion, cette thèse montre tout l'intérêt d'étudier le développement précoce des sois possibles et suggère d'envisager de nouvelles modélisations pour rendre compte de leur genèse.

**Mots-clés** : sois possibles/ soi/ soi scolaire/ performances scolaires/ développement identitaire

---

### **Titre en anglais**

**“Possible Selves”: Student’s Hopes and Fears Development from 8 to 10 years old, links with Academic Self and School Achievement**

---

### **Résumé en anglais**

Possible selves are representations of the self in the future and are measured, in this thesis, by the importance given to hopes and fears for the future. Few longitudinal studies, moreover with children, are carried out, despite possible selves are highly relevant to school and professional orientation. Current definitions, features, and the development of possible selves are first presented in a life span perspective. Then, a new scale designed to assess children's possible selves is elaborated (PSQ) and a longitudinal study is conducted with 124 students, from 8-to-10-years-old. Three chapters are proposed. The development of possible selves from 8-to-10-years-old is examined in the first study. Results are supported that children are chosen more hoped-for selves than feared selves, and that, with age they developed more and more possible selves in the academic domain. In the second chapter, the links between academic self-concept (attitudes toward school and perceived competence scale) and possible selves are tested. The results indicated that only attitudes toward school are related to the hoped-for academic selves. In the last one, we are interested in the impact of possible selves on school achievement. The results revealed that the relation between some academic achievement on 4<sup>th</sup> grade and on 5<sup>th</sup> grade is partially mediated by possible selves, for boys mainly. In the conclusion, the relevance of possible selves' development with children is discussed and other pattern of development is suggested.

**Keywords** : possible selves/ self-concept/ academic self/ academic outcomes/ identity development

---

**Discipline** : Psychologie

---

Université de Nantes  
Faculté de Psychologie  
Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661)  
Chemin de la Censive du Tertre BP : 81 227  
44312 Nantes Cedex 3 (France)