

Université de Reims Champagne Ardenne
Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives de Reims
Ecole Doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société de Reims
Laboratoire de Psychologie Appliquée – EA 4298

Thèse de **Doctorat** Nouveau Régime

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par :

Lucie GOBANCE

Le 27 Novembre 2009

Le Stress et l'Estime de Soi des Enfants en Compétition Vers un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress lors des premières confrontations à des situations d'évaluation sociale

Sous la direction d'**Elisabeth ROSNET**

Composition du Jury

Pr. Marie-Françoise LACASSAGNE, Université de Bourgogne, Dijon (Rapporteur)

Pr. Paul WYLLEMAN, Vrije Universiteit Brussel, Belgique (Rapporteur)

Pr. Gilles BAILLAT, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Reims

Pr. Elisabeth ROSNET, Université de Reims Champagne-Ardenne (Directeur de thèse)

Remerciements

Une thèse est un travail long, parfois difficile, et souvent solitaire. Pour autant, il ne m'aurait jamais été possible d'aller au bout de cette aventure sans la présence de nombreuses personnes à mes côtés. Parmi eux, je tiens vivement à remercier :

Elisabeth Rosnet, ma directrice de thèse, pour la patience, la confiance et la bienveillance dont elle a fait preuve à mon égard, et ce depuis que ce projet à germer dans ma tête, lors de mon entrée en maîtrise.

L'Inspection d'Académie, les directrices et les directeurs d'école, les enseignantes et les enseignants, les parents, ainsi que les enfants qui ont bien voulu jouer le jeu de mes expérimentations.

Mes « collègues », étudiants comme moi, ou enseignants au sein du LPA ou de l'UFR STAPS, qui ont souvent été sources de conseils, d'aide et de réconfort. Je pense en particulier à Nicolas, Julie, Yvan, Sofiane, Manu, Gabor, Sophie, Pascal...

Les membres de mon groupe d'entraînement, coachés par Vincent et Julien, qui ont su m'encourager pour ce travail comme ils le font autour des pistes, et parce que l'athlétisme m'a apporté l'équilibre dont j'avais besoin.

Mes parents, et toute ma famille, mes supporters de la première heure, pour avoir toujours cru que j'étais capable d'aller au bout, et pour m'avoir soutenu matériellement, orthographiquement... et surtout moralement!

Enfin, Christophe, pour m'avoir guidé, aidé, encouragé, supporté... et tout simplement pour avoir été présent tous les jours.

Sommaire

Sommaire.....	1
Index des Tableaux.....	8
Index des Figures.....	10
Récapitulatif du protocole et des variables.....	11
<i>Récapitulatif du déroulement du protocole longitudinal.....</i>	<i>11</i>
<i>Récapitulatif des variables.....</i>	<i>11</i>
Introduction.....	13

Partie I : Cadre Théorique

Chapitre I : L'évaluation scolaire et la compétition sportive, Le poids de l'évaluation sociale.....	22
<i>I.1. Deux situations, sources potentielles de stress chez l'enfant.....</i>	<i>22</i>
<i>I.1.1. L'évaluation scolaire.....</i>	<i>22</i>
I.1.1.1. Eléments de définition de l'évaluation scolaire.....	22
I.1.1.2. Différentes formes de l'évaluation scolaire.....	24
I.1.1.3. L'évaluation scolaire comme situation potentiellement stressante.....	25
<i>I.1.2. La compétition sportive.....</i>	<i>27</i>
I.1.2.1. Eléments de définition du sport et de la compétition sportive.....	27
I.1.2.2. Pratique sportive compétitive chez l'enfant.....	29
I.1.2.3. Quelques exemples de compétition sportive chez les enfants.....	30
I.1.2.4. La compétition sportive, source de stress.....	31
<i>I.2. L'évaluation sociale : deux processus distincts.....</i>	<i>34</i>
<i>I.2.1. La comparaison sociale.....</i>	<i>34</i>
I.2.1.1. Définition de la comparaison sociale.....	34
I.2.1.2. Construction du processus de comparaison sociale.....	35
<i>I.2.2. L'évaluation réfléchie.....</i>	<i>37</i>
I.2.2.1. Définition de l'évaluation réfléchie.....	37
I.2.2.2. Construction de l'évaluation réfléchie.....	38
<i>I.3. Conclusion : Des situations stressantes mettant en jeu l'estime de soi des enfants au travers des processus d'évaluation sociale.....</i>	<i>40</i>
Chapitre II : Vers un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress.....	41
<i>II.1. Introduction.....</i>	<i>41</i>
<i>II.2. L'estime de soi.....</i>	<i>43</i>

II.2.1. Les caractéristiques de l'estime de soi.....	44
II.2.1.1. Le trait et l'état d'estime de soi.....	44
II.2.1.2. Un construit global et multidimensionnel.....	45
II.2.2. Les différences interindividuelles de l'estime de soi.....	48
II.2.2.1. Des niveaux d'estime de soi différents d'un individu à l'autre.....	48
II.2.2.2. L'estime de soi, un construit plus ou moins stable.....	49
II.3. Le modèle transactionnel du stress.....	50
II.3.1. Les caractéristiques individuelles.....	50
II.3.2. Les caractéristiques de la situation.....	52
II.3.3. Les enjeux de la situation.....	53
II.3.4. L'évaluation cognitive.....	53
II.3.5. Le coping.....	54
II.3.6. Un modèle transactionnel.....	55
II.4. Vers un modèle intégrant l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress	57
II.4.1. L'estime de soi comme antécédent de la situation stressante.....	58
II.4.1.1. Le rôle modérateur de l'estime de soi dans le processus de stress.....	59
II.4.1.2. L'influence de l'estime de soi dans le processus évaluatif.....	60
II.4.2. L'impact du stress sur l'estime de soi.....	62
II.4.2.1. L'impact d'un épisode de stress sur l'état d'estime de soi.....	62
II.4.2.2. L'estime de soi dans un contexte stressant.....	63
II.5. Conclusion.....	65
Chapitre III : Impact du niveau de développement d'un enfant de 6 ans sur le modèle transactionnel du stress prenant en compte l'estime de soi.....	67
III.1. Introduction.....	67
III.2. Quelques éléments de compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant de 6 ans.....	68
III.2.1. De la pensée intuitive à la pensée logique.....	68
III.2.2. La fin de l'égoïsme infantile et l'ouverture vers les autres.....	69
III.2.3. Construction de la théorie de l'esprit.....	70
III.3. Quelques éléments de compréhension du fonctionnement social de l'enfant de 6 ans.....	71
III.3.1. Les relations verticales.....	72
III.3.1.1. La diminution des comportements d'attachement.....	72
III.3.1.2. L'acquisition de l'autorégulation.....	73
III.3.1.3. L'acquisition des rôles sociaux.....	74
III.3.2. Les relations horizontales : l'exemple du lien d'amitié.....	75
III.4. L'impact du fonctionnement cognitif et social d'un enfant de 6 ans sur le processus de stress.....	77
III.4.1. Le processus évaluatif.....	78
III.4.2. La perception des caractéristiques de la situation.....	79

<i>III.4.3. Les caractéristiques individuelles.....</i>	<i>81</i>
III.4.3.1. Le genre.....	81
III.4.3.2. Les expériences passées.....	81
III.4.3.3. L'anxiété trait et d'autres traits de personnalité.....	82
III.4.3.4. Les engagements et les croyances.....	82
<i>III.4.4. Les enjeux de la situation.....</i>	<i>83</i>
<i>III.4.5. Le processus de coping.....</i>	<i>84</i>
III.4.5.1. Les stratégies de coping utilisées par l'enfant.....	85
III.4.5.2. La classification du coping chez l'enfant.....	88
<i>III.5. Modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress chez un enfant de 6 ans en situation d'évaluation sociale.....</i>	<i>90</i>
III.5.1. L'impact du fonctionnement cognitif et social de l'enfant de 6 ans sur son estime de soi.....	90
III.5.2. Le processus de stress en situation d'évaluation sociale chez l'enfant : Le rôle central de l'estime de soi.....	92
III.5.3. Un processus transactionnel... Chez l'enfant aussi.....	95
<i>III.6. Conclusion.....</i>	<i>97</i>

Partie II : Cadre Méthodologique

Chapitre IV : Problématique et Hypothèses.....	99
<i>IV.1. Problématique.....</i>	<i>99</i>
<i>IV.2. Hypothèses.....</i>	<i>99</i>
IV.2.1. Hypothèse 1 :	99
IV.2.2. Hypothèse 2 : L'interaction entre l'estime de soi et les résultats scolaires serait médiée par le processus de stress.....	100
IV.2.3. Hypothèse 3 : Le genre, une variable modératrice du modèle.....	101
IV.2.4. Hypothèse 4 : Des évolutions très rapides, dues au choix de la période charnière de l'entrée en Cours Préparatoire.....	101
IV.2.5. Hypothèse 5 : Une conséquence de la transactionnalité du modèle ou le rôle modérateur de la pratique compétitive lors des évaluations scolaires.....	102
Chapitre V : Présentation de la population Choix d'un protocole.....	103
<i>V.1. Population.....</i>	<i>103</i>
<i>V.2. Le choix des outils de mesure.....</i>	<i>104</i>
V.2.1. La mesure de l'estime de soi chez l'enfant.....	104
V.2.2. La mesure du stress chez l'enfant.....	105
V.2.2.1. Le choix d'exclure les méthodes physiologiques.....	106
V.2.2.2. Comparatif de plusieurs méthodes.....	107
<i>V.3. Présentation du protocole.....</i>	<i>110</i>
Chapitre VI : Description et adaptation française de l'Echelle de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (Harter & Pike, 1984).....	114

VI.1. Présentation de l'échelle.....	114
VI.2. Procédure générale.....	116
VI.3. Adaptation de l'échelle « primaire ».....	118
VI.3.1. Etude 1.....	119
VI.3.1.1. Méthode.....	119
VI.3.1.1.1. Population.....	119
VI.3.1.1.2. Analyses statistiques.....	120
VI.3.1.2. Résultats.....	121
VI.3.1.2.1. Statistiques descriptives.....	121
VI.3.1.2.2. Stabilité temporelle et consistance interne.....	122
VI.3.1.2.3. Analyse factorielle exploratoire.....	123
VI.3.1.3. Discussion.....	126
VI.3.2. Etude 2.....	128
VI.3.2.1. Méthode.....	129
VI.3.2.1.1. Population.....	129
VI.3.2.1.2. Analyses statistiques.....	129
VI.3.2.2. Résultats.....	131
VI.3.2.2.1. Consistance interne.....	131
VI.3.2.2.2. Analyses factorielles confirmatoires.....	131
VI.3.2.2.3. Validité convergente.....	133
VI.3.2.3. Discussion.....	134
VI.4. Adaptation de l'échelle « maternelle ».....	135
VI.4.1. Etude 1.....	136
VI.4.1.1. Méthode.....	136
VI.4.1.1.1. Population.....	136
VI.4.1.1.2. Analyses Statistiques.....	137
VI.4.1.2. Résultats.....	137
VI.4.1.2.1. Statistiques descriptives.....	137
VI.4.1.2.2. Consistance interne.....	138
VI.4.1.2.3. Analyse factorielle exploratoire.....	139
VI.4.1.3. Discussion.....	142
VI.4.2. Etude 2.....	143
VI.4.2.1. Méthode.....	143
VI.4.2.1.1. Population.....	143
VI.4.2.1.2. Analyses Statistiques.....	143
VI.4.2.2. Résultats.....	144
VI.4.2.2.1. Consistance interne.....	144
VI.4.2.2.2. Analyses Factorielles Confirmatoires.....	144
VI.4.2.3. Discussion.....	146
VI.5. Discussion générale des deux procédures d'adaptation des échelles picturales....	148
Chapitre VII : Définition d'un outil, basé sur le dessin, permettant	
d'évaluer le modèle du stress chez l'enfant.....	153
VII.1. Les consignes du dessin.....	154
VII.1.1. Lors des entretiens portant sur les évaluations scolaires.....	154

<i>VII.1.2. Lors des entretiens portant sur les activités extrascolaires.....</i>	<i>155</i>
<i>VII.2. La grille d'entretien.....</i>	<i>156</i>
<i>VII.3. Les grilles d'analyse.....</i>	<i>157</i>
<i>VII.3.1. L'évaluation primaire de la situation.....</i>	<i>158</i>
<i>VII.3.2. Les enjeux liés à la réussite.....</i>	<i>159</i>
<i>VII.3.3. Les enjeux liés au parents.....</i>	<i>161</i>
<i>VII.3.4. Les enjeux liés aux pairs.....</i>	<i>162</i>
<i>VII.3.5. Les enjeux liés à l'adulte référent (instituteur, entraîneur, nourrice, ...).....</i>	<i>164</i>
<i>VII.3.6. Les enjeux liés aux autres personnes présentes lors de compétitions sportives (juges, public, ...).....</i>	<i>165</i>
<i>VII.3.7. La réussite perçue.....</i>	<i>165</i>
<i>VII.4. La cotation des entretiens.....</i>	<i>166</i>

Partie III : Résultats

Chapitre VIII : Résultats des Analyses Statistiques.....	170
<i>VIII.1. Analyses statistiques.....</i>	<i>170</i>
<i>VIII.2. Statistiques descriptives.....</i>	<i>172</i>
<i>VIII.2.1. Le type de pratiques extrascolaires.....</i>	<i>172</i>
<i>VIII.2.2. Les notes aux évaluations scolaires.....</i>	<i>172</i>
<i>VIII.2.3. Les résultats des échelles picturales de compétence perçue et d'acceptation sociale.....</i>	<i>174</i>
<i>VIII.2.4. Les composantes du processus de stress et la réussite perçue.....</i>	<i>175</i>
<i>VIII.2.5. L'école.....</i>	<i>177</i>
<i>VIII.3. Hypothèse 1 : Modèle de stress.....</i>	<i>178</i>
<i>VIII.4. Hypothèse 2 : Interaction entre estime de soi et résultats scolaires, rôle médiateur du stress.....</i>	<i>182</i>
<i>VIII.5. Hypothèse 3 : Effet du genre.....</i>	<i>186</i>
<i>VIII.6. Hypothèse 4 : Effet du temps.....</i>	<i>193</i>
<i>VIII.7. Hypothèse 5 : Impact de la pratique sportive.....</i>	<i>201</i>
Chapitre IX : Études de cas.....	210
<i>IX.1. Introduction.....</i>	<i>210</i>
<i>IX.2. Cas n°1 : Sandra.....</i>	<i>211</i>
<i>IX.2.1. Présentation de l'enfant.....</i>	<i>211</i>
<i>IX.2.2. L'évaluation de rentrée de CP.....</i>	<i>213</i>
<i>IX.2.3. L'évaluation de fin de CP.....</i>	<i>214</i>
<i>IX.2.4. L'évaluation de rentrée de CE1.....</i>	<i>215</i>
<i>IX.2.5. L'activité extrascolaire.....</i>	<i>216</i>
<i>IX.2.6. Synthèse des entretiens de Sandra.....</i>	<i>217</i>

IX.3. Cas n°2 : Jade.....	218
IX.3.1. L'évaluation de rentrée de CP.....	220
IX.3.2. L'évaluation de fin de CP.....	221
IX.3.3. L'évaluation de rentrée de CE1.....	222
IX.3.4. L'activité extrascolaire.....	223
IX.3.5. Synthèse des entretiens de Jade.....	223
IX.4. Cas n°3 : Ivan.....	225
IX.4.1. Présentation de l'enfant.....	225
IX.4.2. L'évaluation de rentrée de CP.....	226
IX.4.3. L'évaluation de fin de CP.....	227
IX.4.4. L'évaluation de rentrée de CE1.....	228
IX.4.5. L'activité extrascolaire :.....	228
IX.4.6. Synthèse des entretiens d'Ivan.....	229
IX.5. Cas n°4 : Mathieu.....	230
IX.5.1. L'évaluation de rentrée de CP.....	231
IX.5.2. L'évaluation de fin de CP.....	232
IX.5.3. L'évaluation de rentrée de CE1.....	234
IX.5.4. L'activité extrascolaire.....	235
IX.5.5. Synthèse des entretiens de Mathieu.....	236
IX.6. Cas n°5 : Klara.....	236
IX.6.1. L'évaluation de rentrée de CP.....	237
IX.6.2. L'évaluation de fin de CP.....	238
IX.6.3. L'évaluation de rentrée de CE1.....	240
IX.6.4. La situation en activité extrascolaire.....	241
IX.6.5. Synthèse des entretiens de Klara.....	243
IX.7. Conclusion.....	243

Partie IV : Discussion et Conclusion

Chapitre X : Discussion et Conclusion.....	247
X.1. Discussion de l'hypothèse 1 : Le processus de stress chez l'enfant.....	248
X.1.1. Relations entre la réussite perçue et les différents enjeux.....	248
X.1.1.1. Relations entre les enjeux relatifs à la réussite et la réussite perçue.....	249
X.1.1.2. Relations entre les enjeux relatifs aux parents et la réussite perçue.....	251
X.1.1.3. Relations entre les enjeux relatifs aux pairs et la réussite perçue.....	252
X.1.1.4. Relations entre les enjeux relatifs à l'enseignant et la réussite perçue.....	253
X.1.2. Relations entre l'évaluation primaire et les différents enjeux.....	253
X.1.3. Relations entre l'évaluation primaire et la réussite perçue.....	256
X.1.4. Relations entre les résultats objectifs et la réussite perçue.....	256
X.1.5. Conclusion de l'hypothèse 1.....	257

X.2. Discussion de l'hypothèse 2 : Le rôle de l'estime de soi dans le modèle.....	258
X.2.1. Estime de soi, réussite perçue et réussite objective.....	259
X.2.2. Estime de soi et processus de stress.....	260
X.2.3. Conclusion de l'hypothèse 2.....	262
X.3. Discussion de l'hypothèse 3 : Impact du genre sur le modèle.....	263
X.4. Discussion de l'hypothèse 4 : Impact du temps sur le modèle.....	266
X.4.1. Evolution des différentes variables au cours du temps.....	267
X.4.2. Evolution du modèle au cours du temps.....	268
X.4.2.1. Evolution du processus transactionnel de stress.....	268
X.4.2.2. Evolution de la place de l'estime de soi dans le processus de stress.....	269
X.4.2.3. Evolution du rôle du genre dans le modèle.....	270
X.4.3. Liens de causalité entre les différentes variables.....	270
X.4.3.1. Liens de causalité entre les résultats scolaires et l'estime de soi.....	271
X.4.3.2. Liens de causalités entre les différentes composantes du stress.....	272
X.4.3.3. Liens de causalités entre l'estime de soi et le processus de stress.....	273
X.4.4. Conclusion de l'hypothèse 4.....	275
X.5. Discussion de l'hypothèse 5 : Rôle de la pratique physique.....	276
X.5.1. Impact de la pratique sportive sur les différentes variables.....	277
X.5.2. Pratique sportive et réussite scolaire, objective et subjective.....	277
X.5.3. Pratique sportive et processus de stress.....	278
X.5.4. Pratique sportive et estime de soi dans le processus de stress.....	279
X.5.5. Conclusion de l'hypothèse 5.....	281
X.6. Limites.....	282
X.7. Synthèse.....	286
X.8. Ouvertures et Applications.....	288
X.9. Conclusion.....	290
Bibliographie.....	292

Index des Tableaux

<i>Tableau 1</i> : Récapitulatif du déroulement du protocole longitudinal.....	113
<i>Tableau 2</i> : Items des échelles « maternelle » et « primaire », groupés selon les différentes sous-échelles.....	117
<i>Tableau 3</i> : Moyennes et écarts-types (SD) de la version préliminaire de l'échelle, et différences entre les résultats de la présente étude et ceux de Harter et Pike (1984).....	122
<i>Tableau 4</i> : Matrice de la structure factorielle (et matrice-modèle) de la version préliminaire (24 items).....	123
<i>Tableau 5</i> : Matrice de structure factorielle (et matrice-modèle) de la nouvelle version (20 items).....	126
<i>Tableau 6</i> : Indices d'ajustement des analyses factorielles confirmatoires, avant et après spécifications des erreurs de covariance.....	132
<i>Tableau 7</i> : Moyennes, écarts-types et poids factoriels standardisés de la version finale.....	133
<i>Tableau 8</i> : Moyennes et écarts-types (SD) de la version préliminaire de l'échelle, et différences entre les résultats obtenus et ceux de Harter et Pike (1984).....	138
<i>Tableau 9</i> : Matrice de structure factorielle (et Matrice-modèle) de la version préliminaire (24 Items).....	139
<i>Tableau 10</i> : Matrice de structure factorielle (et matrice-modèle) de la nouvelle version, réduite à 16 items.....	141
<i>Tableau 11</i> : Indices d'ajustement des analyses factorielles confirmatoires, avant et après spécifications des erreurs de covariance.....	145
<i>Tableau 12</i> : Moyennes, écarts-types et poids factoriels standardisés de la version finale.....	146
<i>Tableau 13</i> : Pourcentage de concordance (et coefficient de Cohen, exprimé en pourcentage) pour chacune des échelles et pour chaque phase de l'étude.....	167
<i>Tableau 14</i> : Répartition des réponses entre les juges après la procédure d'harmonisation, pour chaque phase, exprimée en pourcentage.....	168
<i>Tableau 15</i> : Moyennes, écart-types et tests de normalité pour les différentes facettes de l'estime de soi.....	174
<i>Tableau 16</i> : Fréquences des Différentes Modalités pour les Composantes du Stress et la Réussite Perçue (en pourcentage).....	175
<i>Tableau 17</i> : Corrélations entre les résultats scolaires, la réussite perçue et les facettes de l'estime de soi, obtenus lors de la rentrée au CP.....	183
<i>Tableau 18</i> : Corrélations entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du stress, obtenues lors des trois phases relatives aux évaluations scolaires.....	184
<i>Tableau 19</i> : Relations entre les différentes composantes du stress et la réussite perçue, obtenues pour les filles et les garçons séparément, lors des différentes phases.....	187

<i>Tableau 20</i> : Corrélations entre les résultats et les différentes facettes de l'estime de soi, obtenues distinctement pour les filles et les garçons, à chaque phase du protocole.....	189
<i>Tableau 21</i> : Corrélations entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du stress, obtenues séparément pour les filles et les garçons, lors des trois phases du protocole.....	190
<i>Tableau 22</i> : Influences réciproques entre l'estime de soi et les résultats scolaires.....	194
<i>Tableau 23</i> : Influences réciproques de la réussite perçue et des différentes variables du processus de stress.....	195
<i>Tableau 24</i> : Impact du processus de stress et de la réussite perçue sur les résultats scolaires et l'estime de soi.....	197
<i>Tableau 25</i> : Impact des résultats scolaires et de l'estime de soi sur le processus de stress et la réussite perçue.....	199
<i>Tableau 26</i> : Corrélations entre les résultats scolaires et les différentes facettes de l'estime de soi, obtenues pour les enfants ayant une activité extrascolaire et pour ceux n'en ayant pas, à chaque phase du protocole.....	203
<i>Tableau 27</i> : Relations entre les différentes composantes du stress et la réussite perçue, obtenues séparément pour les enfants ayant une activité extrascolaire et ceux n'en ayant pas, lors des différentes phases.....	205
<i>Tableau 28</i> : Interactions entre les facettes de l'estime de soi et les résultats scolaires d'une part, et les composantes de l'estime de soi et la réussite perçue d'autre part, en fonction du type de pratique extrascolaire.....	207
<i>Tableau 29</i> : Présentation des cinq sujets choisis pour les analyses qualitatives.....	211
<i>Tableau 30</i> : Résultats obtenus par Sandra aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.....	212
<i>Tableau 31</i> : Résultats obtenus par Jade aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.....	219
<i>Tableau 32</i> : Résultats obtenus par Ivan aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.....	225
<i>Tableau 33</i> : Résultats obtenus par Mathieu aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.....	230
<i>Tableau 34</i> : Résultats obtenus par Klara aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.....	237

Index des Figures

<i>Figure 1</i> : Le modèle hiérarchique de l'estime de soi (inspiré du modèle proposé par Shavelson et al., 1976).....	46
<i>Figure 2</i> : Modèle du processus transactionnel de stress.....	57
<i>Figure 3</i> : L'estime de soi dans le processus de stress.....	58
<i>Figure 4</i> : Catégorisation du coping chez l'enfant, selon Compas et al. (2001).....	89
<i>Figure 5</i> : Modèle de stress prenant en compte l'estime de soi chez l'enfant.....	93
<i>Figure 6</i> : Liens existants entre les variables lors de la passation suivant l'entrée au CP, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.....	179
<i>Figure 7</i> : Liens existants entre les variables lors de la passation portant sur les activités extrascolaires, d'après la matrice de corrélations polychoriques.....	180
<i>Figure 8</i> : Liens existants entre les variables lors de la passation de fin de CP, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.....	180
<i>Figure 9</i> : Liens existants entre les variables lors de la passation suivant l'entrée au CE1, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.....	181
<i>Figure 10</i> : Schéma de synthèse des résultats mis en avant dans le processus de stress prenant en compte l'estime de soi chez de jeunes enfants.....	287

Récapitulatif du protocole et des variables

Récapitulatif du déroulement du protocole longitudinal

<i>Phases</i>	<i>Données recueillies</i>
<u>Phase 1</u> : Evaluations d'entrée au CP Octobre 2006	Entretien basé sur un dessin Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (version « maternelle ») Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations
<u>Phase 2</u> : Activités extrascolaires Février à Avril 2007	Entretien basé sur un dessin Type d'activité extrascolaire pratiquée Réussite perçue
<u>Phase 3</u> : Evaluations de fin d'année de CP Juin 2007	Entretien basé sur un dessin Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (version « primaire ») Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations
<u>Phase 4</u> : Evaluations d'entrée au CE1 Septembre à Octobre 2007	Entretien basé sur un dessin Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (version « primaire ») Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations

Récapitulatif des variables

Genre : Variable dichotomique : Garçon, codé 1, et Fille, codé 2.

Type de pratique extrascolaire : Variable catégorielle, permettant de classer les enfants selon trois catégories :

Les enfants ne possédant pas d'activité extrascolaire, codé 0.

Les enfants ayant une activité de loisir, codé 1.

Les enfants ayant une pratique de type compétitive, codé 2.

Résultats Scolaires : Notes obtenues lors des trois évaluations scolaires, exprimées sur 100.

Réussite perçue : Variable ordinale, obtenue lors des entretiens, codifiée de -1, pour les enfants se sentant en situation d'échec, à +1, pour les enfants se sentant en situation de réussite.

Estime de soi : Les valeurs des différentes dimensions de l'estime de soi, à savoir la compétence cognitive, la compétence physique, l'acceptation sociale et l'acceptation maternelle, mesurées par l'adaptation française de l'échelle de Harter et Pike (1984 ; cf. Chapitre 6, p. 114), obtenues lors des passations concernant les évaluations scolaires. Le premier recueil a été réalisé avec l'échelle « maternelle », et les deux suivants, avec l'échelle « primaire ». Les scores obtenus sont exprimés de 1, pour des sentiments de compétence ou d'acceptation bas, à 4, pour des sentiments de compétence ou d'acceptation élevés.

Composantes du stress : Différentes facettes du processus de stress mises en avant lors des entretiens, codifiées selon 5 catégories maximum, ordonnées de -1 à 1, selon leur rôle dans le processus de stress (cf. Chapitre 7, p. 153), en particulier :

L'évaluation primaire : Définie comme le sentiment de menace ou de défi, codifiée de -1, pour les perceptions de « menace » importantes, à +1, pour les situations de « bénéfices ».

Les enjeux relatifs à la réussite : Codifiés de -1, pour les enfants percevant la réussite comme un enjeu important, source de menace ou de valorisation importante, à +1 pour les enfants considérant la réussite comme quelque chose de naturelle.

Les enjeux relatifs aux parents : Codifiés de -1, pour les enfants percevant leurs parents comme une source de menace ou de valorisation importante, à +1, pour les enfants les considérant comme une source de soutien.

Les enjeux relatifs aux pairs : Codifiés de -1, pour les enfants ayant un sentiment d'infériorité par rapport à leurs camarades, ou un fort besoin de supériorité, à +1, pour les enfants ne sentant pas le besoin de se comparer aux autres.

Les enjeux relatifs à l'adulte référent (enseignant, entraîneur, nourrice,... selon les situations) : Codifiés de -1, pour les enfants les percevant comme une source de menace ou de valorisation importante, à +1, pour les enfants les considérant comme une source de soutien.

Les enjeux relatifs au public ou aux juges (dans les situations compétitives) : Codifiés de -1, pour les enfants les considérant comme une source de menace ou de valorisation importante, à +1, pour les enfants les considérant comme une source de soutien.

Introduction

Lors de mon entrée dans la filière STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), je décidai de faire profiter les athlètes débutants de mes connaissances et de mon savoir-faire en athlétisme. C'est ainsi que je me suis engagée bénévolement dans l'encadrement d'une école d'athlétisme. De par mon expérience en tant qu'athlète, les dirigeants de mon club m'ont vite proposé d'encadrer des adolescents, ayant déjà un bon niveau de pratique. Pour autant, il m'apparaissait nécessaire de délivrer un enseignement de qualité aux athlètes les plus jeunes, dès leurs premières années de pratique. C'est pourquoi j'avais préféré prendre en charge les enfants les plus jeunes, appartenant aux catégories Ecole d'Athlétisme et Poussins (athlètes âgés de moins de 10 ans). Ces enfants, participant à une activité sportive pour la première fois en dehors de l'école, sont intéressants car ils vont découvrir, tout en développant les différentes techniques athlétiques de base, le monde du sport dans son ensemble, ses pratiques, ses coutumes, ses enjeux, sa culture.

Apprendre aux enfants ce qu'est le sport, la culture sportive, tout en lui donnant envie de poursuivre sa pratique est un exercice difficile, car ces derniers se lassent vite, ils ont besoin de s'amuser, alors qu'il faut de la rigueur pour progresser. Malgré cette complexité dans l'entraînement des jeunes, il a longtemps été de mise dans les clubs, en athlétisme notamment, mais sans doute également dans beaucoup d'autres sports, que le niveau de l'entraîneur suive le niveau des athlètes qu'il entraîne. Pour être schématique, les entraîneurs débutants avaient généralement en charge les athlètes débutants (souvent les plus jeunes), alors que l'entraînement des athlètes confirmés était assuré par des entraîneurs confirmés et que les athlètes de Haut-Niveau avaient le « privilège » d'être suivis par des entraîneurs de « Haut-Niveau », des personnes reconnues dans leurs institutions.

Une marque de ce fonctionnement apparaissait dans la hiérarchie établie au niveau des diplômes fédéraux d'entraîneur. Ainsi, le premier niveau, l'animateur, correspondait au niveau amenant à entraîner une école d'athlétisme, en étant orienté vers la découverte des différentes activités, ce que l'on pourrait appeler « l'éveil athlétique ». Et il s'agissait ensuite de gravir progressivement les échelons (i.e., d'abord moniteur puis entraîneur), pour obtenir la spécialisation nécessaire à l'entraînement d'athlètes de plus en plus confirmés. Mais ce mode de fonctionnement a montré ses limites.

Ainsi, la Fédération Française d'Athlétisme a constaté que « *le manque de compétence de [l'] encadrement nuit gravement à la formation et à la fidélisation des jeunes* » (Fédération Française d'Athlétisme, 2007, p. 15). On peut donc noter un double intérêt à former spécifiquement des entraîneurs à leur public. Tout d'abord, la formation renvoie à la nécessité d'adapter le contenu de l'entraînement aux jeunes, afin d'optimiser leurs performances à court mais aussi à long terme. En effet, parmi les jeunes athlètes d'aujourd'hui, il est probable que certains d'entre-eux aient la chance d'atteindre le plus haut niveau. Il est donc nécessaire de leur apprendre les meilleurs gestes, de leur faire acquérir les habiletés les plus justes, en prenant en compte les paramètres individuels de tout à chacun (la morphologie, le niveau de croissance, les capacités physiologiques,...). Ainsi, l'entraînement des enfants nécessite des compétences dont ne dispose pas forcément un entraîneur « débutant ». Il est fréquent de voir des athlètes limités dans leur progression à cause de mouvements techniques appris de façon approximative. Et, il est très difficile de corriger un geste mal appris, surtout après plusieurs années de pratique, lorsque certains athlètes ont automatisé des défauts. En effet, Schmidt (1993) explique que l'apprentissage moteur est un phénomène complexe devant aboutir à l'automatisation des gestes. Les habiletés acquises permettent d'atteindre les buts que l'on s'est fixés avec un minimum de temps et d'énergie, mais sont relativement permanentes. Un geste « mal » automatisé nécessiterait un « réapprentissage » long et laborieux, amenant une baisse momentanée de la performance et la réalisation de gestes bien plus coûteux en énergie que les gestes précédemment appris.

Par ailleurs, il convient de maintenir l'envie de pratiquer, ce qui est difficile chez les jeunes, qui ont besoin de divertissement, de changement, de nouveauté. Il est donc nécessaire de diversifier les propositions d'activités et de maintenir un caractère ludique. De cette manière, les premières années de pratique, appelées « années d'échantillonnage » (i.e., de 6 à 12 ans ; Durand-Bush, Salmela & Thomson, 2004) permettent à l'enfant de se divertir tout en développant des caractéristiques personnelles (e.g., motivation, estime de soi,...) et des qualités physiques de base (e.g., force, vitesse,...). Ainsi, il est du rôle de l'entraîneur de favoriser le développement positif de l'enfant, en tant qu'athlète, mais aussi et surtout en tant que personne (Fraser-Thomas & Cote, 2007).

On peut voir ici que, contrairement à certaines idées reçues, l'entraînement de jeunes enfants nécessite des compétences bien spécifiques, afin de proposer des situations

d'entraînement ludiques, adaptées à leur niveau de développement physique, psychomoteur, psychologique... Il relève d'un niveau d'expertise aussi important que l'entraînement des athlètes plus confirmés. En ce sens, un rapport de Le Roux, Chantelat et Camy (1999) a mis l'accent sur la nécessité de professionnaliser l'emploi dans le domaine du sport, qu'il s'agisse des entraîneurs sportifs ou des sportifs professionnels, aussi bien que des animateurs sportifs (personnes utilisant le sport comme un moyen de mise en activité d'un public particulier, dont les enfants), ou encore des moniteurs sportifs (enseignant une ou plusieurs activités à des publics de débutants ou en perfectionnement).

C'est donc face à ces constats que la politique de la Fédération Française d'Athlétisme a évolué, en matière de formation des entraîneurs, laissant désormais apparaître trois voies parallèles, qui disposent toutes de trois niveaux d'expertise (Fédération Française d'Athlétisme, 2007) :

- Une première voie est orientée vers la spécialisation, destinée à l'entraînement d'athlètes compétitifs, visant des performances dans une ou plusieurs disciplines athlétiques. Il s'agit du diplôme d'« Entraîneur Spécialisé ».
- Une seconde se dirige vers l'entraînement des jeunes, appelée « Entraîneur Formateur », avec une approche pluridisciplinaire, qui permet à la fois la découverte de la discipline dans son ensemble et une formation complète.
- Enfin, une troisième vise l'entraînement de groupes à orientation Loisir et Santé.

Ce travail de thèse s'inscrit dans le prolongement de la deuxième voie, dans cette démarche de spécialisation des entraîneurs pour l'encadrement de groupes de jeunes sportifs. Comme il s'agit d'une nouvelle orientation, elle ouvre vers de nouvelles perspectives et pose de nouvelles questions. En ce sens, il apparaît que la population de jeunes sportifs est encore assez méconnue, et qu'il est nécessaire de mieux connaître son fonctionnement et ses besoins spécifiques, très différents de ceux d'un sportif adulte.

Ainsi, le sport doit participer au développement positif de l'enfant, aussi bien en tant que sportif qu'en tant que personne (Fraser-Thomas & Cote, 2007). Il est donc important de

se demander en quoi le sport peut contribuer à son enrichissement physique et psychologique. Sur le plan psychologique, si l'activité physique contribue au bien-être des enfants (Parfitt & Eston, 2005), les conditions dans lesquelles ce type de bénéfices peut être apporté n'ont pas été clairement définies. Il est important de considérer le bien-être comme un construit multidimensionnel. Il est possible de le définir en fonction de l'absence de variables négatives (e.g., la dépression, l'anxiété) et du bon développement de variables positives (e.g., le plaisir, l'estime de soi ; Parfitt & Eston, 2005). De nombreuses études ont montré le rôle de l'activité physique dans la protection face à certains facteurs nuisant au bien-être (e.g., l'obésité, la dépression, Policy Studies Associates, 2006) et dans le développement de ceux le favorisant (e.g., le plaisir, McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008). Mais son impact dans le développement d'autres éléments importants s'est avéré plus complexe, notamment concernant l'estime de soi (e.g., Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal & Trouilloud, 2005 ; Walters & Martin, 2000). En ce sens, si l'activité physique peut être favorable à la construction de l'estime de soi, il convient de prendre en compte le type de pratique, le rôle joué par les parents dans la pratique de leur enfant, et la pression sociale qu'ils font peser sur lui,...

Par ailleurs, le rôle de la compétition sportive dans le bien-être de l'enfant a conduit à davantage de controverses (Passer, 1996). En effet, Passer s'intéresse à l'âge auquel les enfants seraient prêts pour la compétition, aux plans motivationnel et cognitif, et aux impacts négatifs que celle-ci pourrait représenter. Il souligne le fait que l'enfant ne peut comprendre la compétition qu'à partir du moment où il devient sensible à la comparaison sociale, à la valeur de ses habiletés par rapport à celle des autres. Dès lors, la compétition jouerait un rôle central dans la construction de l'estime de soi au travers de ce phénomène d'évaluation sociale (Scanlan, 1996).

De même, l'impact émotionnel de la compétition chez l'enfant a souvent été au cœur des préoccupations. L'influence sur l'anxiété a été parmi les premières et les plus importantes questions posées par les chercheurs s'intéressant au sport compétitif chez les jeunes (Gould, 1982). En outre, de nombreuses sources de stress ont été décrites lors de l'engagement d'un enfant en compétition (Smoll & Smith, 1996) :

- Tout d'abord, la compétition est le lieu et le moment de la démonstration d'une compétence athlétique, de ce que l'on a appris et de ce que l'on sait faire. Par exemple, les jeunes danseuses s'entraînent toute une année pour réaliser la meilleure

performance, le plus beau mouvement, le jour du gala.

- Ensuite, c'est l'opportunité de se comparer aux autres. Ainsi, c'est au moment d'une course que l'enfant va pouvoir savoir s'il est, ou non, le plus rapide, face à ses camarades.

- En outre, au moment de la compétition, l'enfant sera évalué par les personnes présentes, en particulier par les personnes significatives pour lui (ses parents, ses amis, son entraîneur).

C'est ainsi que les principales sources du stress en compétition sont en lien avec la comparaison sociale et l'évaluation du niveau d'habileté. Or, l'estime de soi, une des variables au cœur des études sur le développement positif et l'ajustement des enfants, est directement en lien avec cette évaluation d'un niveau d'habileté, d'un niveau de compétence. Quelle peut être la relation entre ces deux variables, le stress et l'estime de soi, toutes deux centrales en compétition, et qui semblent avoir des sources communes ? Est-ce la mise en jeu de l'estime de soi, au travers des comparaisons sociales, qui crée le stress ? Ou bien au contraire, est-ce le stress qui se répercute sur l'estime de soi ?

Une autre question qui se pose concernant le sport, et notamment le sport en compétition, est de savoir quel impact il a dans la vie d'un enfant. Si l'on cherche son plein développement et son bien-être au travers d'une activité physique, on peut penser que cela apportera une contribution non négligeable dans tous les domaines de sa vie, et notamment à l'école. Mais cet effet n'a pas encore été mis en évidence de façon convaincante (Shulruf, Tumen & Tolley, 2008). De même, l'impact de la pratique compétitive dans la scolarité des jeunes enfants reste encore plus obscure. Pourtant, l'école, à travers les examens scolaires, semble également mettre en jeu le stress et l'estime de soi (Lindahl, Theorell & Lindblad, 2005). Ainsi, il paraît intéressant de se demander si le même mécanisme est à l'œuvre lorsque l'enfant est confronté à une évaluation scolaire et à une compétition sportive. En effet, une évaluation scolaire semble être, comme la compétition sportive, le lieu d'une comparaison sociale et d'une évaluation sociale importantes. De même, on peut également s'interroger sur l'influence d'une pratique compétitive sur l'évaluation scolaire : Constitue-t-elle une surcharge émotionnelle ? Ou bien, au contraire, aide-t-elle l'enfant à mieux faire face et à

appréhender positivement toutes ces situations lourdes de sens pour lui ?

Au travers de notre réflexion, plusieurs questions concernant la pratique sportive compétitive d'un enfant sont apparues. Il semble en effet essentiel de mieux comprendre le rôle que peut jouer la compétition dans le développement de l'enfant. Ainsi, cette pratique favorise-t-elle un développement positif, notamment en participant à la construction de son estime de soi ? Ou au contraire, contribue-t-elle à l'affaiblissement de son sentiment de valeur personnelle ? Et si la compétition est une situation stressante pour l'enfant, est-ce un facteur positif, lui permettant de mieux gérer un environnement menaçant, ou constitue-t-elle une surcharge émotionnelle trop importante ? En outre, quel est le lien entre ces deux variables, l'estime de soi et le stress, fortement sollicitées dans un contexte compétitif ? Enfin, si la compétition participe au développement de l'enfant, cela se perçoit-il dans la vie de tous les jours, en particulier face à d'autres situations stressantes, comme les évaluations scolaires ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous allons commencer par présenter deux formes de situations dans lesquelles les enfants peuvent entrer en « compétition » avec les autres enfants : la compétition sportive et les évaluations scolaires. En ce sens, chacune de ces situations sera définie, en insistant sur les caractéristiques qui peuvent les rendre potentiellement stressantes, en particulier par la confrontation aux autres enfants ainsi qu'au regard des adultes. Nous ferons ainsi un parallèle entre ces deux sources d'évaluation sociale, montrant que le stress vécu lors de chacun de ces événements de la vie de l'enfant est sans doute assez semblable. Ce rapprochement se montre particulièrement pertinent pour essayer de mettre en évidence un lien, une influence réciproque entre ces deux types de situations. En effet, au travers de ce processus complexe d'évaluation sociale, celles-ci mettent en jeu l'estime de soi de l'enfant, ce qui constitue un facteur de stress important.

C'est pourquoi nous nous attacherons, dans une deuxième partie, à construire un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la théorie transactionnelle du stress de Lazarus et Folkman (1984), qui considère le stress comme « *une évaluation cognitive [qui] reflète la relation unique et changeante, prenant place entre un individu, avec ces caractéristiques distinctives (valeurs, engagements, façon de percevoir et de penser) et un environnement, dont les caractéristiques*

doivent être prédites et interprétées » (p.24, notre traduction¹). Cette conception paraît très intéressante dans notre cas, car elle permet de prendre en compte à la fois :

- L'unicité de chaque individu. Ainsi, un enfant est un individu d'autant plus unique qu'il est en plein développement. Nous allons ainsi pouvoir considérer que l'enfant n'est pas un adulte miniature, mais qu'au contraire, il comporte de nombreuses spécificités.

- Et une perception singulière de la situation. En effet, même si l'enfant ne perçoit pas la situation de la même façon qu'un adulte, ce modèle permettra de prendre en compte cette subjectivité particulière, en accordant de l'importance à la situation telle qu'elle est perçue par un individu particulier, et non telle qu'elle est réellement.

Au cours de cette partie, nous commencerons par présenter la complexité du concept de l'estime de soi. Puis nous montrerons en quoi cette variable va jouer un rôle central dans le processus transactionnel de stress, tel qu'il est défini par Lazarus et Folkman (1984).

Enfin, dans une troisième partie théorique, nous montrerons que le niveau de développement cognitif et social de l'enfant a un impact important sur ce processus de stress qui prend en compte l'estime de soi. Nous nous focaliserons sur des enfants « novices » dans les situations d'évaluation sociale, que sont les compétitions sportives et les évaluations scolaires. Ainsi, la période de l'entrée dans l'enseignement primaire se révèle être un moment clé dans la mise en place de ce phénomène. En particulier, nous essaierons de comprendre comment ces différences entre l'adulte et l'enfant vont se répercuter sur les différents éléments du modèle, par exemple sur la perception de la situation, sur le processus évaluatif, ainsi que sur l'estime de soi. Cependant, malgré ces divergences, le modèle semble conserver tout son sens et toute sa pertinence. Pour autant, si cette démarche théorique permet d'amener quelques réponses partielles à notre questionnement, elle laisse surtout en suspend de nombreuses hypothèses, mettant en évidence la nécessité des recherches qui constituent le cœur de notre travail, et, sans aucun doute, de beaucoup d'autres.

Ainsi, nous nous attacherons à vérifier l'existence de liens entre certains éléments de ce modèle théorique, en accordant une importance toute particulière à l'estime de soi. Pour ce

¹ « *A cognitive appraisal reflects the unique and changing relationship taking place between a person with certain distinctive characteristics (values, commitments, style of perceiving and thinking) and an environment whose characteristics must be predicted and interpreted* ».

faire, une étude de type longitudinale, menée auprès de jeunes enfants de CP en train de découvrir en même temps l'enseignement primaire, les pratiques extrascolaires et les évaluations sociales, servira de support à nos conclusions. Dans cette perspective, une seconde partie de ce travail, essentiellement méthodologique, consistera à présenter des outils adaptés à cette population particulière. Enfin, les données obtenues seront traitées selon une double approche, à la fois quantitative et qualitative.

Nous espérons ainsi mettre en lumière la pertinence de concevoir, chez l'enfant, le processus de stress tel que nous l'aurons décrit, particulièrement en situations d'évaluation sociale, dont les évaluations scolaires et les compétitions sportives sont parties prenantes.

Partie I :
Cadre Théorique

Chapitre I : L'évaluation scolaire et la compétition sportive, Le poids de l'évaluation sociale

Nous avons choisi, pour ce travail doctoral, de nous positionner sur deux terrains qui peuvent être, tous deux, source de stress pour l'enfant : l'évaluation scolaire et la compétition sportive. Il s'avère en effet qu'elles ont toutes deux un caractère compétitif important, en confrontant les enfants les uns aux autres, avec un objectif de performance, et en les positionnant sous le regard évaluateur des adultes (i.e., les enseignants, les entraîneurs, et surtout les parents). Après avoir brossé un rapide tableau de ces deux situations, l'accent sera mis sur les éléments qui peuvent constituer des facteurs de stress. Puis nous mettrons en avant qu'il s'agit, dans les deux cas, de situations d'évaluation sociale et qu'à ce titre elles mettent en jeu deux processus communs (Scanlan, 1996) : L'évaluation comparative (ou comparaison sociale) et l'évaluation réfléchie (ou métaperception). Ces deux processus permettent de comprendre comment une situation d'évaluation sociale implique l'enfant tout entier, et particulièrement son estime de soi, et donc en quoi elle peut présenter un stress particulièrement important.

I.1. Deux situations, sources potentielles de stress chez l'enfant

I.1.1. L'évaluation scolaire

I.1.1.1. Eléments de définition de l'évaluation scolaire

Tenter de définir l'évaluation scolaire peut paraître anodin, puisque cette notion semble être du sens commun. En effet, l'Ecole étant obligatoire en France, nous avons tous vécu, peut-être même « subi », des évaluations scolaires. Pour autant, se lancer dans une tentative de définition peut s'avérer être un exercice périlleux, posant beaucoup de questions, et apportant peu de réponses. C'est d'ailleurs ce que met en évidence Barlow (2003) lorsqu'il

définit l'évaluation comme l'émission « *d'un jugement précis ou non, sur une réalité quantifiable ou non, après avoir effectué ou non une mesure.* » (p. 14)

Cette définition est particulièrement vague, mais on peut retenir qu'il s'agit pour l'enseignant d'émettre un jugement, une opinion, donc de donner une valeur à tout ou partie du travail de l'élève. Ce jugement a pour base possible une mesure, donc des critères qui seront plus ou moins bien définis et identifiables.

Un but primaire de l'évaluation est « *d'améliorer le déroulement de l'action et de chercher à le rendre plus conforme à son projet.* » (Barlow, 2003, p. 17). L'évaluation a donc un but d'information à la fois pour l'enseignant et pour l'élève sur le niveau atteint et le travail qui reste à parcourir. Mais elle est aussi un des seuls moyens disponibles pour rendre compte à l'extérieur de la classe du niveau atteint par les enfants. Elle est donc également à destination de la société en général et des parents en particulier (Barlow, 2003).

Ainsi les buts de l'évaluation sont multiples. Elle vise d'une part à favoriser l'apprentissage, en permettant une meilleure régulation des contenus, mais elle amène également la création d'une hiérarchie, en comparant les élèves les uns aux autres (Perrenoud, 1998).

En ce sens, l'évaluation a toujours une connotation de sanction pour l'enfant (Cardinet, 1988). Il est jugé sur ce qu'il a fait, et peut ne pas percevoir le caractère correctif de ce jugement (Cardinet, 1988). Ainsi, il peut y avoir une différence entre le message que l'enseignant cherche à faire parvenir à l'élève sur son travail, notamment par l'intermédiaire de la note, et ce que l'élève va effectivement percevoir de la valeur de cette note et de sa signification (Barlow, 2003). Par exemple, lorsque l'enseignant donne une note moyenne à un élève, pour lui signifier que son travail est satisfaisant, mais qu'il pourrait « mieux faire », l'enfant peut très bien y voir soit la preuve que son travail est tout juste suffisant pour être dans la moyenne et qu'il n'est pas nécessaire d'en rajouter, ou soit que, de toute façon, il est un élève moyen et que rien ne sert de se battre pour avoir mieux puisqu'il restera moyen. A chaque évaluation, il peut donc y avoir une forme de remise en cause du travail fourni, mais aussi de la valeur même de l'enfant. Le système de notation actuel est lié à ce jeu des comparaisons, puisqu'il avait été, à l'origine, introduit par les Jésuites pour développer l'esprit de compétition (Cardinet, 1988). Les notes permettent de mettre en évidence des

différences entre les enfants, et de les catégoriser, très tôt dans le système scolaire, en distinguant ceux qui réussissent et ceux qui échouent, les bons et les mauvais élèves (Perrenoud, 1998). Ainsi, lorsque l'on met une note, on peut faire naître chez l'élève le sentiment d'avoir été jugé dans sa propre personne (Barlow, 1992). Le jugement scolaire n'a pas seulement un impact sur l'élève, et son sentiment de compétence scolaire, mais sur l'enfant dans son ensemble (Bressoux & Pansu, 2003).

Ce sentiment d'être jugé personnellement au travers du jugement émis à l'égard de son travail rend l'évaluation particulièrement saillante pour l'individu. Si tous les enfants ne font pas ce type de rapprochement, il est possible que les évaluations scolaires représentent davantage d'enjeux et aient un impact important sur ceux pour qui l'école est un domaine contingent de leur soi, que leurs résultats soient positifs ou négatifs. De même, les enfants ne donnent pas la même définition de l'intelligence (e.g., Kurtz-Costes, McDall, Kinlaw, Wiesen & Joyner, 2005) ou de l'habileté (e.g., Nicholls & Miller, 1983) que les adultes. Dès lors, ils réalisent des attributions causales qui varient en terme d'internalité, de globalité, de contrôlabilité et de stabilité (e.g., Folmer et al., 2008) en lien avec ces définitions. Ces attributions causales pourraient avoir un impact sur ce sentiment d'être jugés personnellement au travers de leur travail.

1.1.1.2. Différentes formes de l'évaluation scolaire

De la définition assez large de l'évaluation scolaire qui vient d'être donnée découlent de nombreuses formes d'évaluations différentes. Dans leur expression la plus simple, elles peuvent se produire tous les jours, à chaque fois que l'enseignant donne un avis sur le travail de son élève, pour chaque exercice réalisé. En ce sens, elles peuvent être une simple appréciation donnée oralement. Mais, de façon plus occasionnelle, l'enseignant va organiser des évaluations formelles. Parmi ces évaluations, celles de début d'année ont une importance particulière pour l'enseignant, car elles lui permettent de découvrir le niveau de ses nouveaux élèves.

Ainsi, en début de CP, l'enseignant organise différents tests dans les disciplines principales, pour juger des points forts et des lacunes de chaque enfant. Ces tests vont aussi être le moment d'organiser la classe en groupes de niveau. Il tient à chaque professeur de les organiser, de leur faire prendre la forme qu'il souhaite. Ainsi, très souvent, au début de l'école

primaire, les enseignants préfèrent présenter les exercices aux élèves comme des jeux ou des révisions servant à mieux les connaître, afin de ne pas les troubler davantage alors qu'ils découvrent déjà un nouveau fonctionnement.

Ensuite, à la fin de chaque trimestre, puis à la fin de l'année, l'enseignant met en place un ensemble d'épreuves pour juger des progrès de l'enfant dans les différentes disciplines abordées. Selon les résultats à ces différentes évaluations, il pourra juger si les apprentissages de l'enfant sont suffisants pour justifier du passage dans le niveau supérieur. C'est aussi l'occasion de montrer aux parents le travail réalisé en classe, par l'intermédiaire des carnets de notes ou d'appréciations.

Par contre, à l'entrée en CE1, les évaluations sont organisées sur le plan national, selon un protocole assez précis. Tous les enfants de France réalisent les mêmes exercices, dans un livret spécialement édité à cet effet. Ils effectuent en quelques jours un nombre assez important d'exercices, le plus souvent dans un temps limité. Pour les enfants ayant échoué à certains exercices, des épreuves supplémentaires sont prévues, pour vérifier s'il s'agit d'une simple erreur ou d'un réel problème d'acquisition.

1.1.1.3. L'évaluation scolaire comme situation potentiellement stressante

L'évaluation scolaire est donc lourde de sens pour l'élève. Si elle est considérée comme une situation potentiellement stressante pour l'enfant, c'est qu'elle comporte un certain nombre de facteurs de stress.

Tout d'abord, l'évaluation en elle-même constitue un facteur de stress. En effet, la note que l'on va avoir, le fait de réussir ou d'échouer peuvent constituer un stress, en mettant en jeu directement la valeur de l'individu, comme nous venons de l'évoquer. Et cette appréhension serait d'autant plus forte qu'il y a une forme d'incertitude face au résultat ou à la forme même que va prendre l'évaluation. Les critères choisis par l'enseignant pour son évaluation ne sont pas toujours évidents pour l'élève. En effet, la plupart des élèves et des étudiants se sont un jour demandés quelle allait être la question posée lors d'un examen, et sur quels critères l'enseignant allait s'appuyer pour mettre sa note. Cette incertitude apparaît pouvoir être d'autant plus forte chez les jeunes enfants, lors des premières confrontations à ce type d'épreuves, que les finalités de l'enseignement ne sont pas toujours évidentes pour eux.

Par ailleurs, le regard que va porter l'enseignant sur l'élève pourra également être une source de stress. En effet, l'enseignant va juger le travail de l'enfant, mais ce dernier peut se sentir jugé en tant que personne (Bressoux & Pansu, 2003). Ainsi, il se met très souvent en place une relation affective assez forte entre le maître et son élève, ce dernier travaillant pour faire plaisir à son enseignant (Cardinet, 1988).

Egalement, les camarades, en tant que sources de comparaison, vont pouvoir constituer une source supplémentaire de stress. Notamment, le fait de pouvoir se mesurer à des élèves plus forts que soi peut représenter une menace pour l'élève. Il risque de se sentir dévalorisé par rapport à certains de ses camarades.

Enfin, les parents et le regard qu'ils vont porter sur le travail de l'enfant constituent une dernière source de stress possible. Tout d'abord, les feed-backs donnés par les personnes significatives, en particulier les parents, sont parmi les premières sources d'informations utilisées par l'enfant pour s'évaluer et donc pour construire son sentiment de compétence. Ensuite, les parents font souvent peser une pression importante sur les épaules de leurs enfants, en leur laissant entrevoir leurs attentes. La plupart des parents considèrent les résultats de leurs enfants comme une source de gratification ou d'humiliation. Dans certains cas, de bons résultats scolaires peuvent même laisser entrevoir une ascension sociale. Ainsi, *« devenus parents, les anciens élèves ont l'espoir ou la crainte de revivre les mêmes émotions à travers leurs enfants. »* (Perrenoud, 1998, p.5). Les enfants chercheront alors à satisfaire ou à ne pas décevoir leurs parents.

Pour conclure avec cette partie, l'évaluation scolaire constitue une situation potentiellement stressante du fait de la multiplicité des facteurs de stress qui ont été pointés. On peut distinguer notamment le résultat de l'évaluation et son incertitude, mais aussi le regard de l'enseignant, la comparaison aux camarades de classe ou les attentes des parents. Nous allons maintenant nous intéresser à la seconde situation qui servira de support à ce travail : la compétition sportive.

1.1.2. La compétition sportive

1.1.2.1. Eléments de définition du sport et de la compétition sportive

Pour définir la compétition sportive, il est nécessaire de faire référence au sport, et à la pratique sportive en générale. En effet, la compétition et l'entraînement sont indissociables et constituent le cycle de l'activité sportive (Pociello, 1999). Il est très difficile de concevoir l'un sans l'autre, et de traiter de l'un sans aborder l'autre. La planification et la réalisation de l'entraînement sont là pour permettre la meilleure performance possible au moment opportun (i.e., la compétition). C'est, sans doute, une des difficultés majeures de la programmation de l'entraînement. Lorsque de jeunes athlètes préparent une qualification pour des championnats, il s'agit pour eux d'être au meilleur de leur forme le jour des qualifications. Il ne servirait à rien de réaliser une très bonne performance après les championnats ou trop tôt dans la saison.

Cette nécessité de la confrontation et de la mesure de la performance apparaît assez tôt dans l'histoire du sport, puisque, dès 1925, Georges Hébert (1993) définit celui-ci comme *« tout genre d'exercice ou d'activité physique ayant pour but la réalisation d'une performance et dont l'exécution repose essentiellement sur l'idée de lutte contre un élément défini, une distance, une durée, un obstacle, un adversaire, et, par extension, contre soi-même. »* La compétition est donc le moment où s'accomplit le but de l'entraînement sportif, à savoir la performance optimale. Cette performance s'évalue à travers la confrontation à une distance (par exemple, le marathonien pour qui le but est d'aller au bout de son marathon), une durée (ce pourrait être le cas du patineur artistique qui ne doit pas se démobiliser avant la fin du temps de son programme), un obstacle (comme l'alpiniste qui se confronte à l'Everest) ou un ou plusieurs adversaires (lorsque le but est la victoire ou le classement final). Mais dans tous les cas, il s'agit bien d'une « lutte contre soi-même », où il s'agit d'accepter de se remettre en cause pour tenter d'atteindre, voire de dépasser ses propres limites.

Ces notions de confrontation et de performance renvoient à la différence entre une activité sportive et une activité physique de loisir. Les buts de ces deux types d'activités sont différents, la première étant orientée d'abord vers la réalisation d'une performance, alors que la seconde peut davantage répondre à un besoin d'affiliation, ou à un souci de santé. Ainsi, il est possible de distinguer la personne qui va nager tous les dimanches matins pour passer un

moment agréable avec ses enfants ou pour son bien-être physique ; et celui qui est soucieux du temps qu'il met pour réaliser une longueur, cherche à s'améliorer et éventuellement prévoit la participation à un événement compétitif organisé.

La compétition sportive correspond le plus souvent à la confrontation entre deux ou plusieurs individus (ou équipes) pour l'atteinte d'un même but. Il s'agit d'une « comparaison interindividuelle socialisée », dont le but est le dépassement de ses propres possibilités et/ou l'affirmation d'une supériorité par rapport aux autres (Pociello, 1999). Cette définition induit des vainqueurs et des vaincus, un classement du meilleur au moins bon. Il en découle une comparaison et/ou la confrontation des différents concurrents les uns aux autres. Mais le but peut aussi être le dépassement de soi-même dans la production d'une prouesse, d'une performance qui s'approche de ses propres limites. Cette forme de performance est beaucoup plus subjective, dépendant essentiellement des objectifs que l'individu se fixe. La réalisation d'une performance, ou d'une contre-performance, dépend finalement beaucoup de la façon dont le sportif perçoit et interprète son résultat (Grun-Rehomme, 1990).

Un autre point important dans la définition du sport est son caractère social, culturel. Ce marquage social du sport a été tantôt encensé et tantôt critiqué, en fonction des enjeux sociaux et idéologiques sous-tendus (Pociello, 1999). Sans entrer dans ce débat éminemment politique sur la place du sport dans la société, il faut tout de même souligner que si le sport est culturel, empreint de valeurs, alors le choix de la pratique est orienté en fonction de cette culture et de ces valeurs. Ceci peut être observable au niveau de la répartition régionale des sports. Par exemple, la pelote basque est quasiment incontournable au Pays Basque, quand le ski et l'alpinisme sont particulièrement répandus dans les régions de montagne, ou encore la pratique du rugby se concentre dans le sud de la France (Mathieu & Praicheux, 1987). Mais cela a également un impact sur la pratique de l'enfant, ce choix étant le plus souvent guidé par ses parents, détenteurs de la culture. Ainsi, l'enfant peut être amené à pratiquer un sport qu'il n'a pas choisi, pour faire plaisir à ses parents ou à son entraîneur, plus que parce qu'il le veut vraiment, ce qui entraîne un rapport particulier à la pratique et à la compétition.

Ainsi, la pratique de l'enfant peut être assez différente de celle de l'adulte, notamment parce qu'elle ne comporte pas la même signification ni les mêmes enjeux. Nous allons donc maintenant nous intéresser plus particulièrement à la pratique sportive chez l'enfant, et à l'impact que cette pratique peut avoir sur lui.

1.1.2.2. Pratique sportive compétitive chez l'enfant

Le sport des jeunes en France n'est pas négligeable, puisque des statistiques du Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2005) révèlent que 15% des 14,2 millions de licences sportives attribuées en 2002 étaient pour des enfants de moins de 9 ans. A titre d'exemple, la Fédération Française de Football a délivré 349 134 licences à des jeunes de moins de 9 ans, la Fédération Française de Judo-Jujitsu, Kendo et Disciplines Associées en a délivrées 227 576, et la Fédération Française de Tennis en a délivrées 137 350. Il est difficile de déterminer à partir de ces chiffres quels sont les enfants qui pratiquent la compétition. Pour autant, 74% des licences délivrées donnent accès à une pratique compétitive (Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2004). Et dans le cas de la Fédération Française de Football, seules les licences « pratiquants », ouvrant à la pratique compétitive, ont été indiquées. On peut donc penser que la majorité de ces enfants seront amenés assez rapidement à pratiquer la compétition. En fait, ceci est une démarche assez naturelle, même chez l'enfant, dans nos sociétés occidentalisées. En effet, une étude a montré que la première raison qui pousse un enfant à pratiquer une activité est la compétition et l'amélioration de ses performances (Yan & McCullagh, 2004).

Ce fort taux de pratique s'explique notamment par la croyance, largement répandue auprès des parents et des éducateurs, que le sport est bénéfique pour le développement personnel des enfants (Smoll & Smith, 1996). Une activité physique régulière diminuerait les risques d'obésité, favoriserait l'acquisition de compétences motrices et sociales, conduisant à un développement physique et psychologique optimal (Hedstrom & Gould, 2004). Mais la pratique de la compétition ne dispose pas du même engouement, des effets néfastes étant redoutés (Passer, 1996). En outre, un accès difficile à la compétition, des échecs ou des déceptions, sont supposés pouvoir induire un sentiment de compétence physique perçue et une estime de soi générale diminués, une anxiété compétitive accrue et des problèmes de popularité vis-à-vis de leurs pairs. Pour autant, ces risques sont les mêmes que ceux encourus par les enfants plus âgés ou les adolescents. Et ce sont également les mêmes que ceux rencontrés dans d'autres activités, particulièrement les activités scolaires (Passer, 1996).

Par ailleurs, la compétition est relativement naturelle chez l'enfant à partir de 5-6 ans, puisque c'est à cet âge que les échanges sociaux s'intensifient. L'enfant prend de plus en plus

de plaisir à interagir avec autrui, il rivalise et transforme toutes sortes de situations en compétitions (Durand, 2006). Ainsi, la compétition deviendrait un objectif autonome vers 7-8 ans, avec un fort besoin de se comparer aux autres. Cependant, d'autres facteurs entrent en jeu, comme le sexe, le milieu social, les pratiques éducatives,... Ceci correspondrait au début de la construction de ce que Martens (1976) considère comme un trait de personnalité : l'« esprit de compétition ».

1.1.2.3. Quelques exemples de compétition sportive chez les enfants

De nombreuses fédérations proposent une pratique compétitive aux enfants, même très jeunes. Parmi les plus fréquentes, il est possible d'évoquer l'athlétisme, le judo, la gymnastique ou le basket. Pour étayer notre propos, nous allons détailler certaines de ces compétitions réservées aux jeunes sportifs.

L'athlétisme est accessible aux enfants dès 6 ans dans de nombreux clubs. Ils font partie de la catégorie « Ecole d'Athlétisme », et participent à certaines compétitions. Notamment, ils peuvent pratiquer le cross-country durant la saison hivernale, sur des distances adaptées à leur âge (entre 500 et 1200 mètres). Lors des épreuves les plus longues, il arrive que les organisateurs prévoient de réguler la vitesse de la première moitié de course, en retenant les enfants derrière une corde tenue par des adultes. Puis à la mi-course, les adultes lâchent la corde et les enfants peuvent librement se disputer la victoire. Ensuite, durant la saison estivale, ils participent à des compétitions sur piste. Là encore, les courses ont une distance moins importante (50 mètres, 100 mètres et 1000 mètres). Et les lancers sont adaptés à l'âge des enfants (par exemple, lancer de balle de 500 grammes au lieu du lancer de javelot ou du poids). Les enfants sont souvent engagés dans plusieurs épreuves au cours d'une même compétition, afin de limiter les temps d'attente et de ne pas les orienter vers une spécialisation prématurée.

Les enfants peuvent également découvrir le judo dès 4-5 ans, sous forme de jeux à travers l'Eveil Judo. Ensuite, ils commencent les cours de judo à 6 ans. C'est à partir de ce moment qu'ils vont être confrontés à deux formes d'évaluation. La première est une forme de tournoi, appelé « Petits Tigres », accessible dès 7-8 ans. Les enfants sont confrontés aux autres petits judokas du département, et reçoivent, en fonction de leurs résultats, un petit tigre d'or, d'argent ou du bronze (un écusson à coudre sur le kimono). Ensuite, en fin d'année, les

clubs organisent les passages de ceinture. Les enfants doivent faire la démonstration qu'ils ont acquis les fondamentaux nécessaires à l'obtention de la ceinture supérieure. Le passage de la ceinture blanche (pour les débutants) à la ceinture blanc-jaune peut se faire dès 7 ans.

Un autre sport accessible très tôt est la gymnastique. Dès 3-4 ans, certains clubs accueillent les enfants dans le cadre du Baby Gym. Ensuite, à 5-6 ans, ceux-ci peuvent pratiquer l'Eveil Gymnique. Enfin, à 6 ans, ils accèdent à l'initiation à la gymnastique. C'est à cet âge que les comités régionaux et départementaux peuvent organiser des Circuits Educatifs, sortes de petites compétitions par équipe. Les enfants passent aux différents agrès, auxquels ils obtiennent des notes. Les notes obtenues par l'ensemble des enfants de l'équipe à l'ensemble des agrès sont alors additionnées pour obtenir la note finale et le classement.

Enfin, un des sports collectifs qui a le mieux organisé la pratique des plus jeunes est le basket. A partir de 6 ans, les enfants peuvent pratiquer le MiniBasket. Le matériel est adapté à l'âge des enfants (e.g., ballons de différentes tailles, paniers à hauteur réglable, petits terrains,...). De même, le règlement a été légèrement simplifié, en se centrant sur les règles les plus fondamentales du basket-ball (i.e., le dribble, le marcher, les sorties et les contacts). Des matchs de championnat et des tournois sont organisés régulièrement pour confronter les enfants des différents clubs d'un département.

Si de nombreuses fédérations organisent des compétitions pour les enfants dès 6 ou 7 ans, il reste à préciser ce que représente la compétition pour un jeune, sur le plan émotionnel. Comment un enfant vit-il la compétition sportive ? En quoi la compétition sportive peut-elle constituer un facteur de stress pour l'enfant ? Nous allons maintenant proposer quelques pistes de réponses à ces questions.

1.1.2.4. La compétition sportive, source de stress

D'une manière générale et que ce soit pour l'enfant ou pour l'adulte, la compétition semble pouvoir être un vecteur d'émotions assez fortes. Selon Elias et Dunning (1986/1994), le sport, et les loisirs en général, sont des mesures proposées par les sociétés humaines pour se protéger contre ces tensions qu'elles créent elles-mêmes, pour les libérer de manière contrôlée. Le sport constituerait un espace toléré de débridement des émotions, « *une enclave où l'on peut manifester en public, avec l'approbation générale, toute forme d'excitation* ».

modérée » (Elias & Dunning, 1986/1994, p. 86). Sur le plan émotionnel, le sport, et la compétition en particulier, semblent pouvoir avoir un impact fort, permettant de parler de passion, d'émotions très fortes... Nous allons nous intéresser à ce phénomène chez l'enfant en particulier, car on est en droit de se demander ce qui se passe quand on confronte un enfant à ce « fait social » si particulier, au moment même où il commence à acquérir les normes et les références sociales (en terme de contrôle des émotions, de valeurs,...).

A ce titre, une étude de Gould, Feltz, Horn et Weiss (1982) a montré que l'une des causes d'abandon du sport chez l'enfant était le stress perçu et la difficulté à y faire face. Viennent ensuite le caractère trop sérieux des entraînements et la place trop importante de la compétition. Déjà, pour cette troisième cause, on peut se demander dans quelle mesure les enfants qui n'apprécient pas la compétition en ont, en fait, peur (peur de l'échec, de se confronter aux autres, de paraître moins bons,...). Il n'est pas précisé pourquoi les enfants n'aiment pas donner autant de place à la compétition. En outre, cette étude de Gould et ses collègues (1982), s'intéressant à de jeunes nageurs, montre que la 5^{ème} raison d'abandon est « Je ne supportais pas la pression », derrière « Autre chose à faire », « Je n'étais pas aussi bon que je l'aurais voulu », « Pas assez amusant » et « Je voulais faire un autre sport ». On retrouve aussi, dans cette liste de causes d'abandon : « Je n'aimais pas la compétition », « Je ne gagnais pas assez souvent », « On ne s'intéressait pas assez à moi »,... Tous ces motifs mettent en avant que la compétition en elle-même peut constituer une source de stress importante. Pour autant, ces études restent très descriptives et ne permettent pas d'apporter d'explication concernant le fonctionnement cognitif et affectif des enfants face à ces situations. Nous allons tout de même évoquer quelques sources potentielles de stress, qui peuvent être perçues par les enfants.

Tout d'abord, comme c'était le cas avec l'évaluation scolaire, la situation elle-même peut représenter une source de stress, du fait de l'incertitude et des attentes quant aux résultats. La signification que l'enfant va donner à la victoire ou à la défaite, et à la pratique en général, peut avoir un impact important sur le stress qu'il éprouve. En effet, les enfants investissent souvent beaucoup de leur temps et de leur personne dans les activités athlétiques (Gauvin, 1986).

Ensuite, les parents constituent une source importante de stress (Brustad, 1996 ; Smoll & Smith, 1996). En effet, ils jouent souvent un rôle central dans l'investissement en sport de

leurs enfants. Plus ils sont actifs dans la pratique sportive de leurs enfants, plus ils peuvent devenir une source de stress importante. Ils peuvent développer des attentes de réussite, leurs enfants devenant une source de gratification personnelle. Les enfants perçoivent alors leur réussite comme une condition pour conserver l'amour parental.

De même, l'entraîneur, les juges ou arbitres et les personnes du public peuvent constituer une source de stress, car ils apportent un regard extérieur, parfois critique sur la prestation de l'enfant. L'entraîneur représente la connaissance du mouvement juste, il possède la maîtrise de l'activité, et une remarque de sa part peut être comprise comme une remise en cause des qualités de l'enfant dans l'activité. De même, le jeune peut rechercher des marques d'approbation de cette personne, comme autant de preuves de sa compétence et de sa valeur. Ensuite, l'arbitre, ou le juge, représente, quant à lui, la règle, une sorte de carcan auquel l'enfant doit se soumettre. C'est également lui qui détient la possibilité de punir, c'est lui qui, au final, accorde, ou non, la victoire. Son rôle en tant que facteur de stress semble pouvoir être d'autant plus important chez l'enfant que ce dernier n'intériorisera pas la règle, en tant que convention librement acceptée, avant l'entrée dans l'adolescence, vers 11-12 ans (Piaget, 1985).

Enfin, les camarades peuvent être une source de stress, car les enfants vont se retrouver confrontés les uns aux autres. Lorsque les enfants recherchent la victoire, ils souhaitent montrer qu'ils sont les meilleurs. La confrontation à des enfants plus forts qu'eux ou de niveaux très proches induit une incertitude dans le résultat, et peut constituer en cela un facteur de stress. La comparaison aux autres au travers de la compétition induit une menace, notamment dans la construction du sentiment de compétence. Et ceci est d'autant plus fort que les enfants se connaissent et s'apprécient (Guay, Boivin & Hodges, 1999).

Cependant, la compétition sportive ne semble pas constituer un élément trop stressant. En effet, une étude de Simon et Martens (1979), se proposant d'estimer l'intensité de l'anxiété précompétitive de jeunes garçons de 9 à 14 ans dans différentes situations d'évaluation, sportives ou non, scolaires ou extrascolaires, a permis de mettre en avant que les compétitions sportives extrascolaires étaient plutôt moins stressantes que d'autres situations, telles que des représentations musicales, en groupe ou en solo. Par contre, sur l'échantillon de jeunes garçons de cette étude, les activités extrascolaires semblaient plus stressantes que les activités scolaires. De même, il a été mis en avant que les situations individuelles semblaient plus

stressantes que les situations de groupe. Par ailleurs, Scanlan et Lewthwaite (1984) montrent que lorsque les enfants ont la possibilité de réduire leur niveau de stress en choisissant des adversaires d'un niveau inférieur, ils ne le font pas. Si le stress induit par la situation de compétition était particulièrement éprouvant, les enfants profiteraient de cette opportunité pour réduire cette tension.

I.2. L'évaluation sociale : deux processus distincts

L'évaluation scolaire et la compétition sportive sont deux situations pouvant susciter des craintes, du stress, chez les enfants. Si ces situations apparaissent comme stressantes, c'est essentiellement parce qu'elles mettent en jeu l'identité de l'individu, et plus particulièrement son sentiment de valeur personnelle. L'estime de soi de l'enfant est particulièrement menacée dans la confrontation aux autres, et au travers du regard des personnes significatives de son entourage. Il existe de nombreuses situations amenant l'enfant à s'évaluer à partir de son environnement social, en classe ou dans la cour de récréation, au travers d'activités extrascolaires ou dans ses jeux avec ses frères et sœurs. L'évaluation scolaire et la compétition sportive sont deux situations d'évaluation sociale particulièrement saillantes, car elles organisent cette confrontation au regard des autres. Nous allons donc maintenant détailler les deux processus, la comparaison sociale et l'évaluation réfléchie, qui contribuent à rendre ces situations stressantes.

I.2.1. La comparaison sociale

I.2.1.1. Définition de la comparaison sociale

Selon Festinger (1954/1971), l'homme est enclin à évaluer ses opinions et ses aptitudes personnelles. Cette évaluation s'effectue sur la base de critères de classement qui sont plus ou moins objectifs. Lorsque ces critères sont facilement observables, l'individu parvient à se « classer » par rapport à la performance effectuée par les autres. C'est le cas lorsque l'on souhaite évaluer son aptitude à la course à pied, par exemple. On a un critère facilement observable, il s'agit du temps mis pour parcourir une distance. Pour connaître la valeur de cette performance, l'individu va pouvoir la classer parmi les performances

d'individus ayant effectué la même distance. Il peut aussi tout simplement regarder les individus qui sont arrivés avant et après lui, lors d'une course en peloton. Dans ces deux cas, il lui est facile de savoir comment il se situe par rapport aux autres ; s'il est plutôt meilleur, ou moins bon, ou bien encore à un niveau moyen.

Mais lorsque cette performance n'est pas objectivable, l'idée que s'en fera l'individu dépend fortement de l'idée que s'en font les autres. Ce serait le cas par exemple dans les sports dits artistiques, tels que la gymnastique ou le patinage artistique. L'individu se référera alors à l'idée que se font les autres de ses performances.

De nombreuses compétitions sportives se situent typiquement dans la première catégorie, le classement étant même effectué dans le cadre de cette organisation. Pour autant, certaines épreuves « jugées », ne disposant donc pas de critères objectifs de performance, comme par exemple la danse, se situeront d'avantage dans la seconde catégorie, les enfants ou les sportifs se référant dans ce cas au jugement émis par un juge, un entraîneur, un parent. Mais on peut s'apercevoir que même dans une situation où la performance est directement objectivable, l'individu pourra chercher d'autres indices de performance, plus subjectifs. Par exemple, un coureur à pied ne se basera pas que sur son temps et sa place pour estimer sa performance, mais pourra aussi se tourner vers son entraîneur pour savoir si sa tactique de course était adéquate, ou la qualité de sa foulée satisfaisante.

Concernant les évaluations scolaires, cette distinction est peut-être encore moins nette. En effet, la note attribuée par l'enseignant correspond à un jugement adressé par l'environnement social de l'enfant. Pour autant, aux yeux de l'enfant, il est vraisemblable que l'instituteur représente l'autorité, l'Ecole, et qu'en ce sens, son jugement (i.e., la note) soit perçu comme un critère objectif, qu'il n'est pas possible de remettre en cause. Ainsi, on se situerait à nouveau dans le premier type d'évaluation d'aptitudes.

Dans tous les cas, que la performance soit objectivable ou non, qu'il s'agisse de compétition sportive ou d'évaluation scolaire, l'enfant se trouve confronté à une situation lui permettant la comparaison sociale, et peut-être même l'encourageant en ce sens.

1.2.1.2. Construction du processus de comparaison sociale

Selon Passer (1996), la participation à la compétition n'aurait de réel intérêt

motivationnel pour les enfants qu'à partir du moment où ceux-ci seraient capables de procéder à des comparaisons sociales. Avant cela, la compétition ne présenterait pas de bénéfice supplémentaire par rapport à l'entraînement, à savoir le plaisir, le développement d'habiletés et des buts d'accomplissement. Il semble donc nécessaire de s'intéresser à l'âge d'apparition de ces premières comparaisons sociales.

Les très jeunes enfants, avant l'âge scolaire, ne seraient pas capables de se comparer à leurs pairs, car cela nécessite un certain niveau de développement cognitif et social. Il faudrait attendre 4 ans pour voir des enfants capables de se comparer aux autres (Mosatche & Bragonier, 1981 ; Passer, 1996), essentiellement sur des attributs facilement observables (e.g., la couleur des cheveux ou la taille). Cependant, à l'âge préscolaire, même si certains enfants peuvent utiliser la comparaison sociale pour évaluer leur compétence dans une situation compétitive, la motivation à la réussite individuelle reste prédominante (Passer, 1996).

Par contre, cette motivation à la comparaison sociale se développe rapidement lors des premières années à l'école élémentaire. En effet, on observe une progression très nette de l'utilisation de la comparaison sociale entre la dernière année de maternelle et le Cours Préparatoire (Frey & Ruble, 1985). A partir de 6 ou 7 ans, les enfants se confrontent souvent à leurs pairs, ils multiplient les comportements compétitifs et recherchent de plus en plus fréquemment à être dans des situations de compétition (Passer, 1996). La comparaison sociale apparaît dès lors comme un besoin des enfants, une nécessité pour leur permettre d'évaluer leurs compétences. Elle leur permet de s'évaluer, mais reste essentiellement fondée sur des critères concrets, comme la performance et la victoire en sport, ou les appréciations et les notes à l'école.

Des auteurs ont mis en évidence le rôle de l'environnement social de l'enfant dans la mise en place du processus de comparaison sociale (e.g., Butler & Ruzany, 1993). L'enfant utiliserait cette source d'informations pour évaluer ses aptitudes personnelles dès lors que ses parents ou l'école l'orientent dans ce sens. Le fait que cela se produise à l'entrée à l'école primaire n'est certainement pas un hasard. En effet, le système de notation, qui permet la comparaison des élèves entre eux, est très discret durant les années d'école maternelle, et devient prépondérant au CP. Par ailleurs, il s'agit également de l'âge choisi préférentiellement pour débiter le sport et la compétition, comme nous avons déjà pu le présenter. Ainsi, l'âge d'entrée au CP apparaît comme le moment à partir duquel tout l'environnement social de

l'enfant, notamment ses parents, le système scolaire..., va multiplier les occasions d'entrer en comparaison, en compétition avec les autres enfants. Il s'agit donc bien d'une période clé pour la constitution de ce phénomène.

Dès lors, l'évaluation comparative va prendre une place importante dans la construction de l'estime de soi, notamment pour des domaines spécifiques. Concernant le domaine scolaire, Guay et ses collaborateurs (1999) ont montré que la comparaison sociale est un processus permettant à l'individu de construire son concept de soi académique à partir de ses résultats scolaires. L'évaluation scolaire, en fournissant à l'enfant des outils de comparaison, favorise donc ce processus. De plus, ce dernier aurait plus d'impact si la comparaison est effectuée avec des amis, plutôt qu'avec des camarades quelconques, car cette comparaison est plus significative pour l'enfant. De même, pour le domaine sportif, Brustad (1996) souligne que les enfants utilisent, entre autres, ce processus de comparaison pour construire leur sentiment de compétence physique. La compétition sportive serait un terrain privilégié de construction de l'estime de soi physique, mais elle serait aussi le lieu de sa remise en cause.

Ainsi, la comparaison sociale se met en place dès lors que l'enfant vit ses premières situations d'évaluation sociale (e.g., les évaluations scolaires ou les compétitions sportives, mais aussi toutes sortes de situations de confrontation aux autres enfants), particulièrement autour de la rentrée au Cours Préparatoire. Si elle est partie intégrante de situations potentiellement stressantes, comme nous avons pu le voir précédemment, elle est également nécessaire à la construction de l'estime de soi de l'enfant, tout comme le second processus que nous allons voir maintenant, l'évaluation réfléchie.

1.2.2. L'évaluation réfléchie

1.2.2.1. Définition de l'évaluation réfléchie

L'évaluation réfléchie correspond au processus par lequel l'individu s'évalue à partir des jugements et des comportements perçus d'autres personnes à son égard. Ainsi, l'individu va inférer la valeur qu'une autre personne lui attribue à partir de signes explicites ou implicites. Certains parlent également de « méta-perceptions » (e.g., Kennis, 1994) pour

désigner cette inférence de ce que les autres pensent de nous. Ce postulat est à la base de la théorie interactionniste (e.g., Mead, 1934/2006), qui considère que les individus se perçoivent tels que les personnes significatives de leur entourage les voient.

Lors de l'évaluation scolaire, cette évaluation apparaît par l'intermédiaire de la note, ou de l'appréciation que le maître adresse à l'enfant. Lorsque l'enfant prend connaissance de cette évaluation, il s'agit bien pour lui de percevoir ce que son enseignant pense de lui, la façon dont il évalue son travail, et par extension, lui-même. Mais l'évaluation réfléchie se produit également en fin de journée, au moment où l'enfant présente son travail à ses parents. Même s'ils n'émettent pas directement une opinion, un avis concernant ce travail, l'enfant pourra le plus souvent percevoir une satisfaction ou un mécontentement, preuve de la valeur de son devoir.

Lors de la compétition sportive, l'enfant pourra percevoir la valeur de sa performance à travers le comportement des différentes personnes présentes sur le bord du stade, particulièrement l'entraîneur et les parents. Un entraîneur qui gronde son mécontentement ou une mère qui montre sa satisfaction en tapant dans les mains et en scandant le prénom de son petit champion sont autant de marques de la valeur, positive ou négative, de sa performance.

1.2.2.2. Construction de l'évaluation réfléchie

La théorie interactionniste (e.g., « *looking-glass self* », Cooley, 1902) supposait que l'estime de soi d'un individu est le produit de la perception des jugements des autres à son égard, soit de l'évaluation réfléchie. Mais il apparaît aujourd'hui que le lien entre l'évaluation réfléchie et l'estime de soi n'est pas aussi évident que ne le laissait présager cette théorie. La relation de causalité qui les unit n'est pas unidirectionnelle, il faut plutôt considérer une relation d'interaction entre ces deux construits (Felson, 1985 ; Kenny, 1994). Ainsi, l'individu utiliserait ce qu'il perçoit du jugement des autres à son égard pour confirmer, et au besoin renforcer son estime de soi. Mais il apparaît également que les individus qui s'évaluent positivement auront tendance à penser que les autres les évaluent aussi positivement. Les individus percevraient de leur environnement ce qu'il veulent ou cherchent à voir. En définitive, les études ont montré que, contrairement à l'hypothèse initiale des interactionnistes, l'estime de soi influencerait davantage l'évaluation réfléchie que l'inverse (Felson, 1985 ; Kenny, 1994).

Pour autant, la relation entre ces deux variables serait différente chez l'enfant. En effet, les enfants s'appuieraient, au moins en partie, sur ces évaluations réfléchies pour construire leur estime de soi (Felson, 1985 ; Felson & Reed, 1986), alors que chez l'adulte cet effet est très faible voire inexistant. Plus spécifiquement, cela dépend des facettes considérées de l'estime de soi, l'apparence physique étant largement influencée par l'évaluation réfléchie par les pairs, alors que ce n'est pas forcément le cas des différentes perceptions de compétences (Felson, 1985).

Ces jugements effectués par les autres n'ont d'impact sur l'évaluation de l'enfant que s'ils proviennent de personnes significatives de son entourage (Felson, 1990). On peut même aller plus loin en affirmant que seules les personnes significatives pour la facette de l'estime de soi concernée auront une influence. Ainsi, les enfants vont facilement se référer à l'évaluation que leurs parents font d'eux pour évaluer leur compétence académique. Les pères auront un impact plus important que les mères concernant le sentiment de compétence physique (Felson & Reed, 1986). Et le groupe de pairs sera plus influent au sujet de l'apparence physique (Felson, 1985). Il semble également que le choix de la personne significative servant de base à l'évaluation réfléchie évolue avec l'âge. Ainsi, à l'école primaire, la mère serait la plus influente, alors qu'au collège, l'évaluation du père prendrait progressivement de l'importance, notamment pour les filles. De tels résultats ont été confirmés dans le cadre de l'activité physique, auprès d'enfants âgés de 9 à 11 ans, l'évaluation de compétence des enfants de cet âge étant principalement influencée par l'évaluation de leur mère (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury, 2005). Dans tous les cas, cette évaluation des parents et des personnes significatives de l'entourage de l'enfant joue un rôle primordial dans la construction de son estime de soi.

Les études mettent en avant que cette évaluation réfléchie tient une place importante au milieu de l'enfance, aux alentours de 8 ans (e.g., à partir du 3^{ème} grade², Felson & Reed, 1986). Pour autant, les enfants prendraient conscience de ces évaluations émises par des personnes significatives de leur entourage plus tôt, dès le début de l'école primaire. On observe un impact de l'évaluation effectuée par les parents sur l'évaluation personnelle de

² Un grade correspond à la dénomination admise par de nombreux pays (e.g., les Etats Unis, l'Angleterre,...) pour désigner les différents niveaux scolaires, les différentes classes, par lesquels passent les élèves. Le premier grade correspond au premier niveau de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire (comprenant le collège et le lycée en France) débute aux environs du 6^{ème} grade, avec quelques différences d'un pays à l'autre.

l'enfant dès le premier grade, même si cet effet est de plus en plus important avec l'âge (Wigfield et al., 1997). Ceci serait dû au fait que le jeune enfant, à partir de 5 ans, perçoit ces évaluations, mais ne parvient pas à les intérioriser. Cette intériorisation se ferait progressivement entre 5 et 7 ans, pour être complètement effective à partir de 8 ans, âge auquel l'impact de l'évaluation réfléchie est particulièrement important. Mais, comme le soulignent Wigfield et ses collaborateurs (1997), les deux premières années d'école sont un moment crucial de la mise en place de cette relation entre évaluation de l'environnement social et évaluation de l'enfant.

I.3. Conclusion : Des situations stressantes mettant en jeu l'estime de soi des enfants au travers des processus d'évaluation sociale

Pour conclure cette partie, nous venons de voir que les enfants peuvent être confrontés à des situations délicates, et potentiellement stressantes. L'évaluation scolaire et la compétition sportive en font partie. Ces deux situations sont différentes, puisque la première, l'évaluation scolaire, a un caractère obligatoire, alors que la seconde, la compétition sportive, ne l'a pas. Pour autant, elles mettent en jeu deux processus qui peuvent rendre la confrontation à ces situations particulièrement pénible, en faisant appel à l'identité de l'individu. Il s'agit de la comparaison sociale et de l'évaluation réfléchie. Ces deux processus jouent un rôle important dans la construction du soi de l'enfant, et notamment de sa composante évaluative. En effet, ils renvoient aux deux sources d'informations permettant la construction de l'estime de soi (Harter, 1999). Le stress provoqué par ces situations aura donc vraisemblablement un lien avec l'estime de soi, notamment chez l'enfant, lors de sa construction. Il apparaît dès lors pertinent de mettre en évidence un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress, tel qu'il a été défini par Lazarus et Folkman (1984). Après avoir présenté un tel modèle chez l'adulte, nous nous attacherons à montrer sa pertinence en particulier pendant l'enfance, au moment de l'entrée à l'école primaire, qui est une période clé, où l'enfant va vivre intensément les situations d'évaluation sociale, alors même qu'il leur est confronté pour la première fois.

Chapitre II : Vers un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress³

II.1. Introduction

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'enfant peut se trouver confronté à des situations d'évaluation sociale (e.g., l'évaluation scolaire et la compétition sportive). Face à de telles situations, tout individu va vivre des comparaisons sociales et des évaluations réfléchies qui mettent en jeu son identité et plus particulièrement son estime de soi. Ce sont autant d'informations qui permettent d'établir sa valeur personnelle.

Si celles-ci sont plutôt négatives (e.g., Berjot, Lidvan & Battaglia, 2008), ou si elles ne convergent pas avec ce que l'individu pense de lui-même, elles peuvent alors s'avérer être une source importante de menace à laquelle celui-ci doit faire face. De la même manière, les difficultés vécues quotidiennement et la façon dont elles sont surmontées vont certainement influencer l'évaluation. Dit autrement, l'estime de soi va dépendre de ce qui est vécu et de la façon dont la personne fait face aux difficultés, mais va aussi, en retour, influencer la manière dont celle-ci y fait face. C'est ce qui est proposé à travers ce chapitre, dans lequel il sera montré que l'estime de soi, cette partie centrale de l'individu, qui le définit, peut être à la fois un antécédent du processus de stress et de faire face, et une conséquence de ce processus.

L'estime de soi est définie comme « *l'évaluation qu'un individu fait et maintient habituellement du regard qu'il porte sur lui-même ; cela exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique dans quelle mesure l'individu se sent capable, important, couronné de succès et honorable* » (Coopersmith, 1967, p. 5, cité par Barnes, 1995, p. 200, notre traduction⁴). Il s'agit donc de la valeur, positive ou négative, qu'une personne se donne, par rapport à un sentiment de compétence ou d'approbation sociale.

³ Cette partie est issue principalement du chapitre « Rôle et place de l'estime de soi dans le modèle transactionnel du stress » de Gobancé, Berjot et Paty, paru en 2008 dans l'ouvrage « Stress, Santé et Société. Les menaces de l'identité », sous la direction de S. Berjot.

⁴ « By self-esteem we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself ; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extend to which the individual believes himself to be capable, significant, successful and worthy. »

Si cette notion a pris autant d'importance ces dernières décennies, c'est sans doute aussi en raison de son impact sur le bien-être psychologique et la santé mentale (Harter, 1993 ; Rector & Roger, 1997). En effet, quel que soit l'âge ou le type de population à laquelle il est fait référence, elle semble jouer un rôle déterminant dans ce processus complexe qu'est la santé physique ou mentale, et plus particulièrement sur la capacité d'ajustement de l'individu face aux difficultés quotidiennes. Ainsi, l'estime de soi est fortement corrélée aux habiletés sociales, à la participation à des activités extrascolaires, et à l'atteinte d'un statut de leader. Elle favorise les interactions avec l'environnement, notamment sous un angle social (Sonstroem, 1984). De plus, une estime de soi haute peut aider les enfants à résister à une pression négative de la part de leurs pairs et à maintenir de bonnes relations (Connor, 1994). Elle leur permet également d'avoir de meilleures performances (Pruessner, Hellhammer & Kirschbaum, 1999) et d'être moins anxieux. Rak et Patterson ont également montré qu'elle constitue un des facteurs permettant de promouvoir la résilience chez des enfants dits « à risque », vivant dans un contexte familial et social les rendant particulièrement vulnérables aux difficultés d'ajustement (e.g., risque de violence, comportements déviants, échec scolaire,...). En parallèle, une basse estime de soi est reliée à davantage de dépression et de problèmes internalisés (Sandler, 2001).

Mais, depuis peu, cette vision unilatérale de l'estime de soi, décrite dans les années 80-90 comme une forme de « vaccin social », une panacée permettant de contrer la criminalité, la violence, l'abus de substances, et l'échec scolaire, est largement remise en question (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1990 ; Crocker & Park, 2004 ; DuBois & Tavendale, 1999). Les débats semblent aujourd'hui se diriger dans le sens d'une interaction entre l'estime de soi et l'ajustement (DuBois & Tavendale, 1999). Ainsi, un nombre croissant de chercheurs s'intéresse à d'autres aspects de l'estime de soi tels que sa stabilité (Kernis, 1993) ou à ses composantes, implicite et explicite (Greenwald, & Banaji, 1995 ; Koole, Dijksterhuis, & Van Knippenberg, 2001)...

Si l'estime de soi peut favoriser l'ajustement, c'est sans doute qu'elle a une influence dans la gestion des stressseurs de la vie quotidienne. Dès lors, on peut s'interroger sur son rôle dans l'ensemble du processus de stress : elle influencerait non seulement la façon dont les individus évaluent les situations potentiellement stressantes (Rector & Roger, 1997) mais

aussi leur manière d'y faire face (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988, Rector & Roger, 1996). Par ailleurs, certaines situations, notamment des contextes difficiles et menaçants, pourraient avoir un impact sur le niveau d'estime de soi (e.g. Ritter, Stewart, Bernet, Coe & Brown, 2002) et le stress lui-même pourrait influencer l'estime de soi (e.g. Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002).

Face à ces différents éléments, l'objectif de ce chapitre est donc d'apporter quelques éléments d'éclaircissement sur le rôle que peut tenir l'estime de soi dans ce processus d'ajustement aux situations difficiles, afin de mieux en comprendre les effets, positifs ou négatifs. Nous nous référerons principalement au modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984 ; voir également Hellemans, 2008 ; Lassarre, 2002), dans lequel le processus de stress apparaît comme l'ensemble des interactions complexes entre l'individu et l'environnement, au sein duquel il est nécessaire de prendre en compte aussi bien les caractéristiques de l'individu que celles de la situation. Une place prépondérante sera accordée à l'estime de soi, en tant que caractéristique centrale de l'individu.

Dans une première partie, l'estime de soi ainsi que ses différentes caractéristiques seront présentées plus en détail. Un intérêt particulier sera accordé à celles qui peuvent avoir une influence sur l'ajustement de l'individu avec son environnement.

Dans une seconde partie, les principaux éléments constitutifs du processus complexe de faire-face aux situations difficiles, le modèle transactionnel du stress (Lazarus & Folkman, 1984), seront mis en évidence.

Enfin, dans une troisième partie, une tentative d'intégration de ces deux concepts sera réalisée. Pour chaque phase du processus de stress, il sera déterminée la place que peut y tenir l'estime de soi.

II.2. L'estime de soi

L'estime de soi est communément admise comme la valeur qu'une personne se donne, par rapport à un sentiment de compétence ou d'approbation sociale, mais elle est aussi une entité complexe, présentant de multiples caractéristiques. Elle comporte en particulier un caractère stable ou variable en fonction des situations et un format uni- ou multidimensionnel.

Elle est aussi source de différences interindividuelles, en ce qui concerne à la fois son niveau (les individus ayant une estime de soi faible ou forte) et sa stabilité (certains individus ayant une estime de soi stable à travers le temps et les situations alors que d'autres non).

II.2.1. Les caractéristiques de l'estime de soi

II.2.1.1. Le trait et l'état d'estime de soi

La première caractéristique de l'estime de soi est qu'elle peut être considérée à la fois comme un « trait » et comme un « état ». L'estime de soi, en tant que trait, correspond à une tendance stable de l'individu, voire à un trait de personnalité (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003), permettant de prédire nos comportements, la façon dont on va réagir et s'adapter aux situations (e.g., Rosenberg, 1985). C'est d'ailleurs le niveau de ce « trait » qui a le plus souvent été étudié, les chercheurs allant jusqu'à dire que la recherche de l'estime de soi est un besoin fondamental de l'être humain (e.g., Rogers, 2005 ; Rosenberg, 1979). En ce sens, elle favoriserait la recherche d'informations qui la confirment dans l'environnement (Heatherton & Polivy, 1991) et l'évitement de celles qui la contredisent ou la menacent. Elle apparaît dès lors comme une sorte de filtre à travers lequel les individus vont observer leur environnement. Ceci nous laisse penser qu'elle va participer au processus d'évaluation d'une situation stressante, en tant qu'élément déterminant du processus de stress présenté dans ce chapitre. Pour autant, il est difficile de penser que cette notion de trait puisse, à elle seule, être considérée comme la source de nos comportements, puisqu'elle est stable à travers le temps et les situations (Crocker & Park, 2004).

A l'opposé de cette notion, des changements dans les niveaux d'estime de soi peuvent s'observer sur des laps de temps assez courts, parfois sur une journée, ou même sur quelques minutes. C'est, par exemple, ce que cherche à mesurer l'Echelle d'Estime de Soi Etat d'Heatherton et Polivy (The State Self-Esteem Test, Heatherton & Polivy, 1991). Ainsi, l'estime de soi trait correspond à une ligne directrice autour de laquelle on peut observer des fluctuations de l'état d'estime de soi (e.g. Wells, 1988). Lorsque l'état d'estime de soi se situe au dessus du trait, on parle d'état positif, et inversement, lorsqu'il se situe en dessous, il s'agit d'un état négatif (Crocker & Park, 2004).

Ceci laisse penser que ce serait la recherche d'un état positif d'estime de soi qui pourrait servir de source de motivation à nos actions (Crocker & Park, 2004). Les personnes choisiraient de s'investir dans des situations en rapport à des buts d'estime de soi (Deci & Ryan, 2000 ; Crocker & Park, 2004). Or, elles diffèrent en matière d'estime de soi, en fonction de ce qu'elles pensent devoir être, et de ce qu'elles pensent devoir faire pour cela. En ce sens, on peut supposer que ces buts d'estime de soi pourraient avoir un impact sur les stratégies de faire-face ou d'évitement que les individus vont mettre en place face à une situation stressante.

II.2.1.2. Un construit global et multidimensionnel

L'estime de soi peut être conçue comme une valeur globale, unique, telle qu'elle est mesurée par exemple à l'aide de l'échelle de Rosenberg (1965). Pour autant, comme l'avait déjà envisagé James (1892), cette valeur semble aussi se construire sur un ensemble d'évaluations que l'on s'accorde dans différents domaines de la vie (le domaine académique, les relations sociales, etc.). Dès lors, l'estime de soi apparaît comme un construit multidimensionnel complexe. En effet, si l'idée que différents domaines peuvent contribuer à l'estime de soi est largement acceptée aujourd'hui, l'influence de ces domaines sur le concept global, ainsi que leur organisation, font l'objet de davantage de controverses. Parmi les conceptualisations proposées, celle d'une organisation hiérarchique de l'estime de soi semble de plus en plus acceptée (e.g. James, 1892 ; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 ; Fleming & Courtney, 1984 ; Marsh & O'Mara, 2008). Dans cette conception, l'estime de soi globale serait au sommet d'une pyramide composée d'estimes de soi spécifiques à plusieurs domaines, comme les compétences académiques, sociales, l'apparence physique,... ces domaines étant ensuite subdivisés en compétences de plus en plus spécifiques (cf. Figure 1, p. 46).

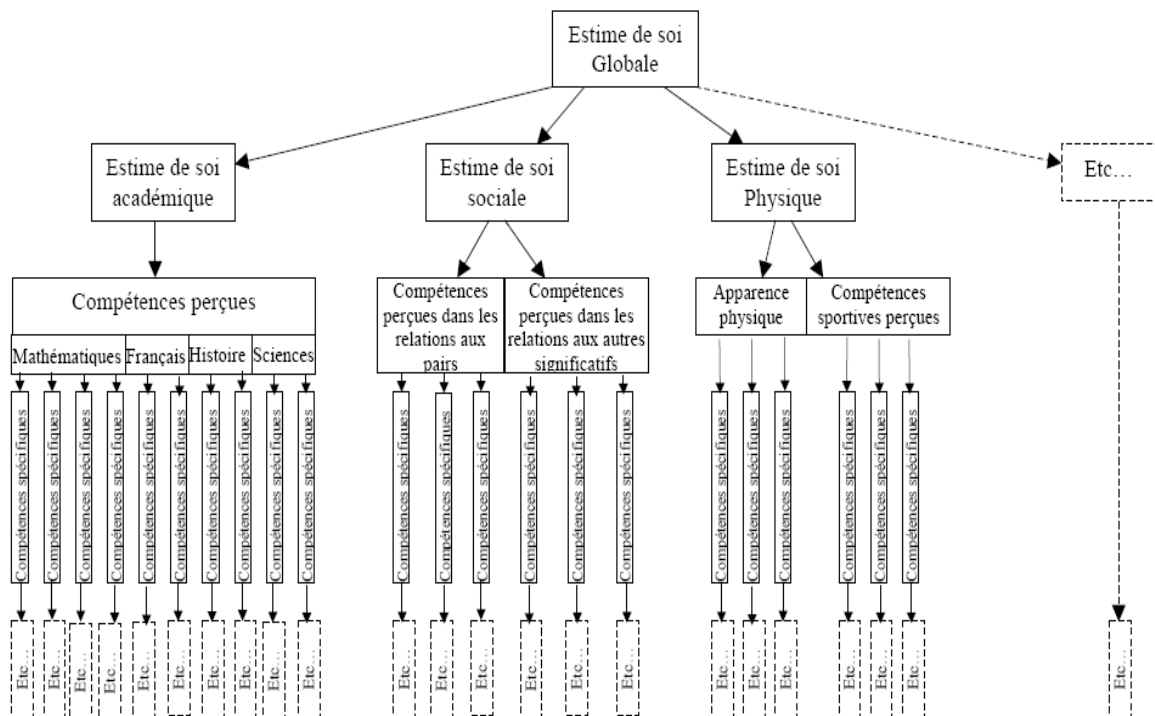


Figure 1 : Le modèle hiérarchique de l'estime de soi (inspiré du modèle proposé par Shavelson et al., 1976).

Dans le même sens, Rosenberg (1979) insiste sur le fait que le Soi est une organisation de pièces et de composantes qui sont hiérarchiquement organisées de manière complexe. Mais cette conceptualisation multidimensionnelle de l'estime de soi n'est pas sans soulever quelques problèmes.

Le premier réside dans la détermination du nombre et de la nature des dimensions. Ceci est particulièrement visible chez l'enfant, chez qui les dimensions varient beaucoup en fonction de l'âge et du niveau de développement de l'estime de soi ; mais aussi chez l'adulte, chez qui de nouvelles dimensions peuvent apparaître (e.g., la compétence au travail) ou perdre de leur importance (e.g., au moment de la retraite). Il existe des variations également d'un auteur à l'autre, et d'un instrument de mesure à un autre. Car, comme le précisent Shavelson et ses collaborateurs (1976), chaque instrument ferait référence à une représentation possible de l'organisation hiérarchique. On peut d'ailleurs à ce titre souligner un problème méthodologique important à nos yeux : la plupart des échelles ont été validées sur des échantillons d'étudiants (e.g., Shavelson & al., 1976 ; Fleming & Watts, 1980). On comprend

mieux dès lors pourquoi certaines dimensions (comme la compétence académique) prennent une place si importante dans ces modèles. Et on ne peut que se demander ce qu'il en serait dans un échantillon d'adultes actifs extérieurs au système universitaire.

Un second problème concerne l'importance accordée à ces différentes dimensions par les individus. Comme l'avait déjà avancé James (1892), un individu a tendance à accorder beaucoup d'importance à un domaine dans lequel il se sent compétent. Ces domaines importants, centraux pour un individu, seraient alors ceux qui auraient le plus d'impact sur l'estime de soi globale. C'est ce que l'on appelle maintenant les contingences de l'estime de soi, domaines sur lesquels les individus ont basé leur estime de soi (Ziegler-Hill, 2006). Mais cette hypothèse s'est jusque là avérée assez complexe à vérifier, tant il est délicat d'établir des liens entre l'estime de soi globale et ses différentes facettes (e.g., Donellan, Trzesniewski, Conger & Conger, 2007). Pour autant, même s'il est difficile de connaître quel est réellement le lien entre ces contingences et l'estime de soi globale, on peut néanmoins supposer que les situations y faisant référence auront plus d'importance pour l'individu et présenteront plus d'enjeux.

Finalement, le problème n'est peut-être pas de savoir si l'estime de soi est globale ou multidimensionnelle, puisqu'elle semble pouvoir être les deux. Il s'agit plutôt de savoir quel est l'intérêt d'utiliser plutôt une échelle multidimensionnelle ou une échelle globale. Car si ces deux formes de mesure sont reliées, elles ne seraient pas interchangeables (Rosenberg, Schoenbach, Schooler & Rosenberg, 1995). Les évaluations spécifiques permettraient de prédire des comportements plus ciblés que l'estime de soi globale (Rosenberg, 1979). Par exemple, la compétence en vocabulaire ne semble être liée qu'à l'estime de soi académique (Fleming & Courtney, 1984). De la même manière, l'estime de soi académique semble mieux prédire la réussite scolaire que l'estime de soi globale (Fleming & Watts, 1980). Rosenberg et ses collaborateurs (1995) soutiennent l'idée selon laquelle l'estime de soi globale serait fortement corrélée avec le bien-être psychologique, alors que les mesures spécifiques prendraient toute leur importance dans la prédiction des conséquences comportementales. Le type de mesure choisi, et donc les fondements théoriques auxquels on fait référence, dépendraient finalement des objectifs visés, même si peu d'études se sont attardées sur ce point (Scheff, Retzinger & Ryan, 1989).

II.2.2. Les différences interindividuelles de l'estime de soi

Si des caractéristiques permettent de définir l'estime de soi chez tous les individus, il existe également des différences interindividuelles importantes. Ces différences permettraient, en partie, d'expliquer que certaines personnes présentent, plus que d'autres, des problèmes notables en termes d'ajustement, de santé mentale et de bien-être. Ainsi, de nombreux auteurs se sont attachés à mettre sur pied des théories reflétant ces différences individuelles, parmi lesquelles on peut citer le niveau, la stabilité, la clarté, la certitude, la complexité, ... (Campbell, Chew & Scratchley, 1991 ; Campbell et al., 1996 ; Kernis, 2005 ; Story, 2004). Il a été choisi de traiter ici plus spécifiquement des différences en termes de niveau et de stabilité de l'estime de soi, car, comme nous le verrons, elles s'avèrent particulièrement pertinentes à prendre en considération dans le cadre du modèle transactionnel du stress.

II.2.2.1. Des niveaux d'estime de soi différents d'un individu à l'autre

Les différences interindividuelles en termes de niveaux d'estime de soi ont longtemps été étudiées en rapport aux conséquences qu'elles peuvent avoir sur la santé mentale, le bien-être ou l'ajustement. Par exemple, il a été montré qu'une estime de soi haute favorise le bien-être et la stabilité émotionnelle (Harter, 1993), l'adaptation comportementale et sociale (Bromley, 1978), ou encore la réussite scolaire (Purkey, 1970), faisant apparaître l'estime de soi comme plutôt favorable à l'individu. C'est d'ailleurs sur ce postulat que s'étaient appuyées certaines politiques d'éducation aux Etats-Unis pour promouvoir l'estime de soi chez les jeunes (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1990).

Cependant, cette acception est aujourd'hui largement remise en question (e.g. Seligman, 1993), des études ayant montré un impact minime, voire même négatif dans certains cas, de l'estime de soi sur l'ajustement (voir DuBois & Tavendale, 1999, pour un exposé plus complet). Ainsi, il a été mis en évidence, par exemple, que parmi les individus avec une estime de soi élevée, certains utilisent diverses stratégies pour conserver une estime de soi haute, comme l'auto-complaisance ou l'auto-valorisation, pouvant aboutir à une surévaluation de l'estime de soi et, à terme, à des problèmes adaptatifs (Robins & Beer, 2001).

Dès lors, si le niveau d'estime de soi est considéré comme un outil utile pour mettre en valeur une estime de soi optimale, il s'avère souvent insuffisant pour comprendre les processus et les conditions d'un bon ajustement, et expliquer l'inconsistance de certains résultats (Kernis, 2003).

II.2.2.2. L'estime de soi, un construit plus ou moins stable

Pour mieux comprendre les effets de l'estime de soi sur l'ajustement, Kernis (2003) propose de prendre aussi en compte sa stabilité. On dénombre, dans la littérature, trois types de stabilités de l'estime de soi (Donnellan et al., 2007) :

- la stabilité normative, qui concerne le maintien, la diminution ou l'augmentation de la valeur, du niveau moyen observé à travers les âges de la vie.
- la stabilité de rang ou différentielle (rank-order consistency), qui s'intéresse au maintien des différences individuelles à travers le temps. On établit le rang d'un individu par rapport aux autres à un instant T1 et on observe si ce rang évolue à un instant T2. Ceci permet de dire que, généralement, un individu qui a une estime de soi plus élevée (ou plus basse) que la moyenne pendant l'enfance conservera un score plus élevé (ou plus bas) à l'âge adulte. Pour cela, les auteurs observent des corrélations qui sont certes importantes mais restent variables à travers les âges. Ainsi, cette stabilité semble assez forte à l'âge adulte mais plus faible durant l'enfance ou l'adolescence.
- la stabilité, ou l'instabilité, à un niveau individuel, qui concerne les fluctuations, plus ou moins importantes, que l'estime de soi des individus peut subir. Ainsi, une moyenne stable dans le temps peut refléter des modifications importantes au niveau de la personne. Il semble en effet que certains individus voient leur estime de soi fluctuer sur des laps de temps assez courts. Une estime de soi stable peut alors être favorable à un bon fonctionnement psychologique (Kernis, 2005 ; Kernis, Grannemann & Mathis, 1991). Au contraire, les personnes présentant une estime de soi instable semblent répondre plus intensément aux situations qui mettent en jeu cette estime de soi (Greenier et al., 1999), et évaluer davantage de situations comme représentant un enjeu pour leur estime de soi (Greenier et al., 1999). C'est donc pour cette raison que la stabilité de l'estime de soi se distingue comme un critère central

dans un modèle qui cherche à mettre en évidence le rôle et la place de l'estime de soi dans la réaction d'un individu face à une situation stressante.

Lorsque l'individu est confronté à une telle situation, perçue comme une menace plus ou moins importante, il s'opère un processus particulier lui permettant de donner du sens et d'essayer de gérer au mieux cet événement. Ce processus particulièrement complexe, décrit par Lazarus (e.g., Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1999) va être brièvement détailler, avant de présenter la place que peut y occuper l'estime de soi.

II.3. Le modèle transactionnel du stress

La théorie du processus transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984) s'attache à expliquer le processus mis en place par l'individu lorsqu'il est confronté à une situation mettant à l'épreuve ou dépassant ses ressources personnelles. Elle repose sur l'idée que la transaction entre l'individu et l'environnement est médiée par une évaluation cognitive. *« Cette évaluation cognitive reflète la relation unique et changeante, prenant place entre un individu, avec ses caractéristiques distinctives (valeurs, engagements, façon de percevoir et de penser) et un environnement, dont les caractéristiques doivent être prédites et interprétées »* (p. 24, Lazarus & Folkman, 1984, notre traduction⁵). Cette notion d'évaluation cognitive est centrale car elle permet de comprendre pourquoi deux individus placés dans la même situation peuvent y répondre différemment. Le stress dépend donc de l'évaluation que la personne fait de la situation à laquelle elle est confrontée. Il s'agit d'une transaction particulière entre l'individu et son environnement. L'évaluation repose sur les caractéristiques à la fois de l'individu et de la situation.

II.3.1. Les caractéristiques individuelles

Nous allons commencer par présenter rapidement certaines des caractéristiques de l'individu qui peuvent avoir un impact dans le processus évaluatif de stress. Lazarus et Folkman (1984) en identifient certaines :

⁵ « *A cognitive appraisal reflects the unique and changing relationship taking place between a person with certain distinctive characteristics (values, commitments, style of perceiving and thinking) and an environment whose characteristics must be predicted and interpreted* ».

- les engagements (*commitments*) expriment ce qui est important pour la personne, ce qui a du sens pour elle. Cette notion renvoie aux choix que la personne est prête à faire, à ses valeurs et à ses buts. Elle fait référence à ce qui pousse l'individu à s'engager ou non dans une situation. Les engagements peuvent donc être conçus comme des sources de motivation. Par ailleurs, on peut envisager assez facilement qu'il y ait un lien avec les contingences du soi, ces domaines ayant une importance particulière pour l'individu, évoquées précédemment.

- Les croyances sont des convictions à propos du monde ou de soi, qu'il s'agisse de croyances religieuses, politiques, ..., ou de croyances sur les possibilités de contrôle des événements (*locus of control* ; Rotter, 1966). Elles peuvent être construites par l'individu ou induites par la culture. Ce sont autant de filtres à travers lesquels l'individu perçoit et comprend son environnement. Parmi ces croyances, il a été mis en avant que certains concepts, notamment l'estime de soi, l'optimisme, le sentiment d'auto-efficacité, peuvent être particulièrement pertinents (Lazarus, 1991).

- L'endurance est la tendance stable de l'individu à résister aux exigences extérieures. Une personne endurante supportera mieux, en règle générale, les stress psychosociaux. Par contre, d'autres personnes y seront particulièrement vulnérables (Rivolier, 1989).

- Les expériences passées de l'individu sont également des éléments importants à prendre en compte pour comprendre les différences interindividuelles concernant le déroulement du processus de stress. A titre d'exemple, lorsque deux tennismen se rencontrent à plusieurs reprises, il est très probable que les résultats des matchs antérieurs aient un impact sur les évaluations respectives des deux joueurs. Celui qui a perdu précédemment est davantage susceptible de percevoir une menace dans cette nouvelle rencontre.

- D'autres caractéristiques individuelles peuvent également jouer un rôle dans le processus de stress, notamment le sexe et l'âge (e.g. Jose & Ratcliff, 2004), l'anxiété trait et les états d'humeur (e.g. Carrillo, Moya-Albiol, Gonzales-Bono, Ricarte & Gomez-Amor, 2001) ou encore certains traits de personnalité (e.g. Mak, Blewitt & Heaven, 2003).

II.3.2. Les caractéristiques de la situation

Comme les caractéristiques individuelles, les caractéristiques situationnelles sont à prendre en compte dans le processus cognitif d'évaluation. Notamment, chaque situation va prendre une signification particulière pour l'individu, en fonction de ses propriétés. Nous allons distinguer quatre propriétés des situations rencontrées, que le sujet identifie systématiquement, consciemment ou non (Rosnet, 1999) :

- La nouveauté de la situation fait référence au fait que l'individu a déjà vécu, ou non, une situation similaire. Cependant, le cas de situations complètement nouvelles est assez rare. En général, elles présentent des aspects pouvant être familiers, ou certaines ressemblances avec d'autres contextes connus. Cette caractéristique de la situation est en lien avec les expériences passées de l'individu.

- La prédictibilité implique que certaines caractéristiques environnementales peuvent être découvertes ou apprises, et permettent d'anticiper le début et le déroulement de l'événement. On peut lui substituer le terme d'incertitude de l'événement.

- L'ambiguïté d'une situation correspond au fait que, dans la majorité des situations rencontrées par un individu, les informations lui permettant d'évaluer la situation sont souvent insuffisantes et parfois troubles. Si une situation est ambiguë, l'individu aura du mal à déterminer en quoi elle est menaçante. Ainsi, Bruchon-Schweitzer (2002) montre que l'ambiguïté de rôle (absence de repère et d'objectif clair, tâche fluctuante, imprécise, mal définie) dans le milieu professionnel peut induire un surplus de stress. L'ambiguïté peut aussi être due à un surcroît d'informations.

- La contrôlabilité repose sur la possibilité pour l'individu de pouvoir modifier la situation ou non. Ainsi, l'impact que l'action de l'individu peut avoir sur la situation est plus ou moins important.

La perception que l'individu a de la situation est très largement influencée par ses caractéristiques personnelles. Pour comprendre comment l'individu donne du sens à la situation, il est nécessaire de considérer l'ensemble des caractéristiques personnelles et situationnelles. L'individu s'engage dans un processus de stress si cette transaction entre lui et l'environnement présente un enjeu, un intérêt (Lazarus & Folkman, 1984).

II.3.3. Les enjeux de la situation

Le modèle du stress suppose que la situation dans laquelle l'individu s'est engagé représente un enjeu pour lui (Lassarre, 2002). La situation doit mettre en jeu le bien-être de la personne pour que celui-ci la juge comme stressante (Lazarus & Folkman, 1984). Si ce n'est pas le cas, l'individu n'aura pas à essayer d'y faire face. Il ne cherchera pas à faire aboutir la transaction entre lui et l'environnement s'il n'est pas intéressé pour le faire. Lorsqu'un étudiant est face à un examen, cela peut constituer un stress si la réussite à cette évaluation conditionne son passage au niveau supérieur, ou peut remettre en cause son statut de « bon élève ». Il représente donc un enjeu, et c'est pour cela que la situation peut être stressante. Par contre, un simple exercice non noté ne présentera pas d'enjeu particulier, impliquant son bien-être ou sa sécurité, la situation n'aboutira donc pas à un stress.

II.3.4. L'évaluation cognitive

L'évaluation cognitive relève d'une activité cognitive complexe, permettant de donner du sens à la situation, de la catégoriser, et de sélectionner une réponse parmi le panel à disposition de l'individu.

En fait, Lazarus et Folkman (1984) ont distingué deux formes d'évaluations, primaire et secondaire. Les termes "primaire" et "secondaire" ne désignent pas une quelconque primauté ni une supériorité de l'une des deux évaluations sur l'autre, mais servent uniquement à les distinguer. Elles doivent être conçues comme deux processus parallèles et simultanés.

L'évaluation primaire consiste à donner une signification à l'événement par rapport au bien-être de la personne. Il s'agit en fait de déterminer les enjeux que revêt la situation pour l'individu. Lorsque l'individu est confronté à une situation stressante, elle peut se définir selon trois catégories :

- la perte (*harm-loss*), si la situation fait référence à des difficultés mal surmontées dans le passé, et que l'individu craint de subir un nouvel échec.
- la menace (*threat*), si la situation fait référence à des difficultés supposées, mais non encore expérimentées. L'individu pense alors avoir une chance, mais assez faible, de parvenir à surmonter les difficultés rencontrées.

- le défi (*challenge*), si l'événement fait référence à des difficultés, non encore expérimentées, mais que l'on pense être capable de surmonter.

Mais l'individu peut aussi être confronté à des situations non stressantes. Dès lors, soit il n'aura aucun intérêt dans la situation, qui n'est donc pas pertinente pour lui ; soit la situation est plaisante et les résultats attendus sont positifs, elle est alors bénéfique pour l'individu. Dans ces deux cas, l'évaluation aboutit à l'absence de stress.

L'évaluation secondaire : Lorsque l'on est face à une situation stressante, l'individu doit essayer de la gérer afin d'en limiter les conséquences négatives. L'évaluation secondaire consiste à estimer les ressources et les possibilités de faire face à cette situation. Il s'agit d'un processus bien plus complexe qu'un simple repérage des possibilités d'actions. Il consiste également à estimer la probabilité de parvenir à appliquer les stratégies envisagées, et d'obtenir les résultats escomptés. Cela fait référence à l'expectation d'efficacité et aux attentes de réussite (Bandura, 1976). De plus, cette évaluation secondaire comprend l'appréciation des conséquences possibles de l'utilisation de telle ou telle stratégie de faire face, en fonction des diverses demandes internes ou externes.

Ces deux formes d'évaluation interagissent pour déterminer le degré de stress et les stratégies de coping à mettre en œuvre, ainsi que la force et la qualité de la réponse émotionnelle. Si l'individu juge que la tâche dépasse ses compétences, parce qu'elle est nouvelle ou trop difficile, qu'elle est menaçante, qu'elle représente un enjeu, alors cela induira un état de stress perçu.

II.3.5. Le coping

Suite à la phase d'évaluation cognitive, l'individu va agir pour essayer de diminuer ce niveau de stress, en s'engageant dans un processus de coping. Ce dernier consiste en "*un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux perpétuellement changeants permettant de gérer les demandes externes et/ou internes évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressources personnelles.*" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141, notre traduction⁶). Les stratégies mises en œuvre sont le fruit de l'évaluation cognitive et sont spécifiques à la situation. Lazarus et Folkman distinguent deux grandes fonctions de ces stratégies :

⁶ « Constantly changing and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person »

- les stratégies centrées sur le problème, qui visent à diminuer les effets de l'événement stressant.
- les stratégies centrées sur les émotions, qui impliquent la régulation des émotions générées par la situation stressante.

En 1990, Endler et Parker décrivent une troisième catégorie, avec une troisième fonction : les stratégies de coping qui visent à fuir la situation stressante, que ce soit physiquement ou psychologiquement. Il s'agit des stratégies d'évitement.

II.3.6. Un modèle transactionnel

Après la phase d'évaluation cognitive et le processus de coping, l'individu peut s'engager à nouveau dans une phase d'évaluation, la *réévaluation*. Il s'agit d'un retour aux deux premières, après que l'individu ait effectué des modifications sur la situation ou sur son état émotionnel, susceptibles de modifier sa perception de l'élément stressant. Lorsque l'individu perçoit une situation comme stressante, il essaie de s'adapter, de rétablir un certain équilibre émotionnel et physiologique (on pourrait parler d'homéostasie). Cette tentative d'adaptation va modifier la perception qu'a l'individu de l'environnement ou de ses capacités à y faire face. Une nouvelle évaluation est alors faite et le stress perçu sera modifié. Le processus d'évaluation se produit continuellement, reflétant le caractère transactionnel de ce modèle. Dès lors, ce qui constitue une conséquence au premier temps de la transaction peut en devenir une cause dès le second temps. La relation unissant la personne et l'environnement est « *dynamique, mutuellement réciproque, bidirectionnelle* » (Lazarus & Folkman, 1984, p. 293, notre traduction⁷), si bien que la signification de la relation ne correspond pas à la somme des éléments, mais les dépasse largement, aboutissant à une nouvelle unité de sens. Ainsi, ce modèle transactionnel est bien différent d'un modèle interactionniste, qui suppose une influence réciproque, mais une certaine indépendance entre les éléments constitutifs de la relation. Au contraire, la transaction suppose que les éléments n'ont de sens que les uns par rapport aux autres, et sont en cela indissociables.

Cette transaction entre l'environnement et l'individu, cette suite d'évaluations et d'actions, se produit jusqu'à ce que la situation ne constitue plus une menace pour l'individu.

⁷ « dynamic, mutually reciprocal, bidirectional »

L'ensemble du processus, depuis la première phase d'évaluation jusqu'à la résolution du problème, représente un « épisode de stress », selon la dénomination utilisée par Lassarre (2002) en référence aux épisodes comportementaux décrits par Barker (1979). Il correspond à un stress produit par une situation particulière, qui est donc limité dans le temps. En effet, l'épisode de stress comporte « *un début, un développement et une fin* » (Lassarre, p. 9, 2002) et constitue par conséquent une unité. Une compétition sportive, un examen ou un contretemps quelconque peuvent constituer autant d'exemples d'épisodes de stress, car ils ne constituent en aucun cas quelque chose de persistant ou de récurrent dans la vie des sujets. Cela fait référence à une situation ponctuelle.

Lorsque ces épisodes de stress sont récurrents ou persistants, on peut alors parler de contextes stressants. C'est le cas des maladies graves, du chômage de longue durée, d'un contexte familial violent ou d'un statut social défavorisé... A titre d'exemple, la stigmatisation et la discrimination (Berjot et al., 2008), constituent un contexte stressant. Il s'agit en fait d'un environnement favorisant la multiplication des épisodes de stress. La suite de cet exposé montrera que l'impact d'un épisode de stress isolé est très différent de celui d'un contexte stressant.

En résumé, lorsqu'un individu particulier entre en transaction avec une situation particulière à un moment donné, et s'il en résulte des enjeux quelconques, alors le processus de stress, succession des processus évaluatifs et de faire face, intervient. Ainsi, le processus transactionnel de stress apparaît comme une suite d'évaluations cognitives et d'actions de faire face, influencées par des caractéristiques situationnelles et/ou personnelles (cf. Figure 2, p. 57). Il débouche sur des conséquences diverses à court et long terme. Ces conséquences peuvent être en lien avec les caractéristiques de l'individu (par exemple en étant mémorisées en tant qu'expériences passées), et avoir une influence sur sa façon de percevoir l'environnement.

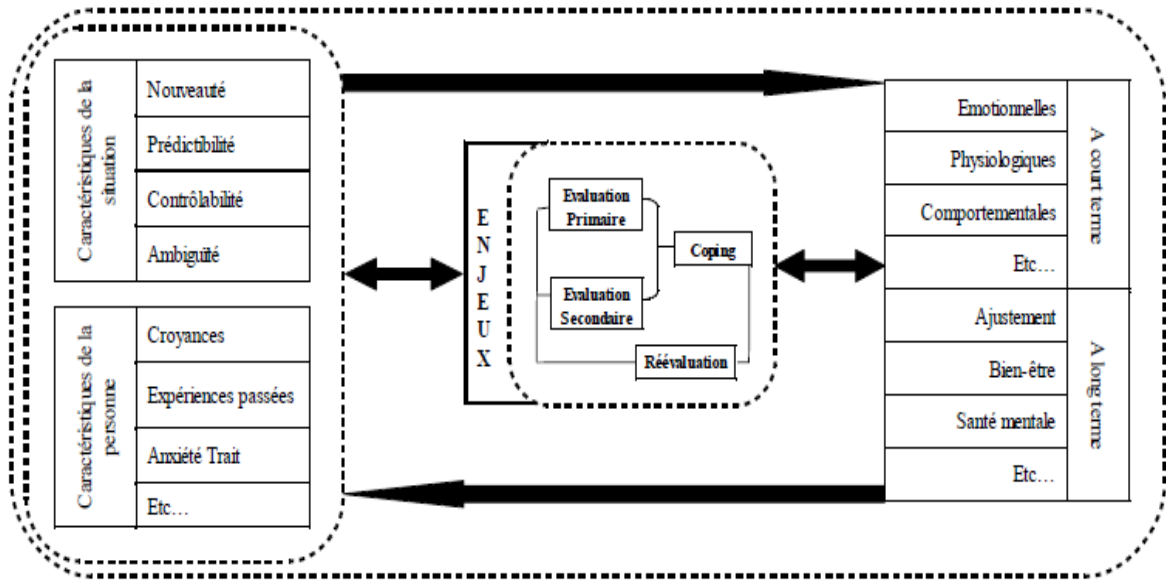


Figure 2 : Modèle du processus transactionnel de stress.

Nous allons maintenant détailler la place que peut occuper l'estime de soi au sein de ce modèle.

II.4. Vers un modèle intégrant l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress

« L'estime de soi est [...] une composante centrale des expériences quotidiennes d'un individu ; elle [...] reflète et affecte ses transactions continues avec l'environnement et les personnes qu'il rencontre »⁸ (Kernis, 2003, p. 1, notre traduction).

Si elle est tellement importante dans les expériences quotidiennes d'un individu, elle le sera d'autant plus dans le cadre d'une situation stressante, menaçante, qui représente un enjeu pour lui. Et l'impact semble pouvoir être encore plus fort si cette situation fait appel à l'une des contingences de l'estime de soi, à un domaine central pour l'individu, puisqu'elle peut, alors, remettre en cause la manière dont il se perçoit. Si on voit apparaître un enjeu pour l'estime de soi, qu'il s'agisse de la protéger, de la valoriser ou tout simplement de la maintenir, alors on entre dans un épisode de stress (Lassarre, 2002), qui sera d'autant plus

⁸ « Self-esteem is [...] a central component of individuals' daily experience, it [...] reflects and affects their ongoing transactions with their environment and the people they encounter in it ».

intense que la situation s'inscrit dans un domaine important pour nous, central dans le schéma de notre estime de soi (Greenier et al., 1999). Il en est de même pour les événements en lien avec l'acceptation ou le rejet social qui semblent aussi avoir un impact important sur l'estime de soi (Greenier et al., 1999).

Ainsi, nous considérerons que l'estime de soi peut affecter la manière dont l'individu interagit avec l'environnement, de même que ces transactions semblent pouvoir se refléter, se répercuter sur l'estime de soi (cf. Figure 3). Elle semble dès lors se manifester tantôt comme un antécédent et tantôt comme une conséquence du stress, aussi bien à court qu'à long terme.

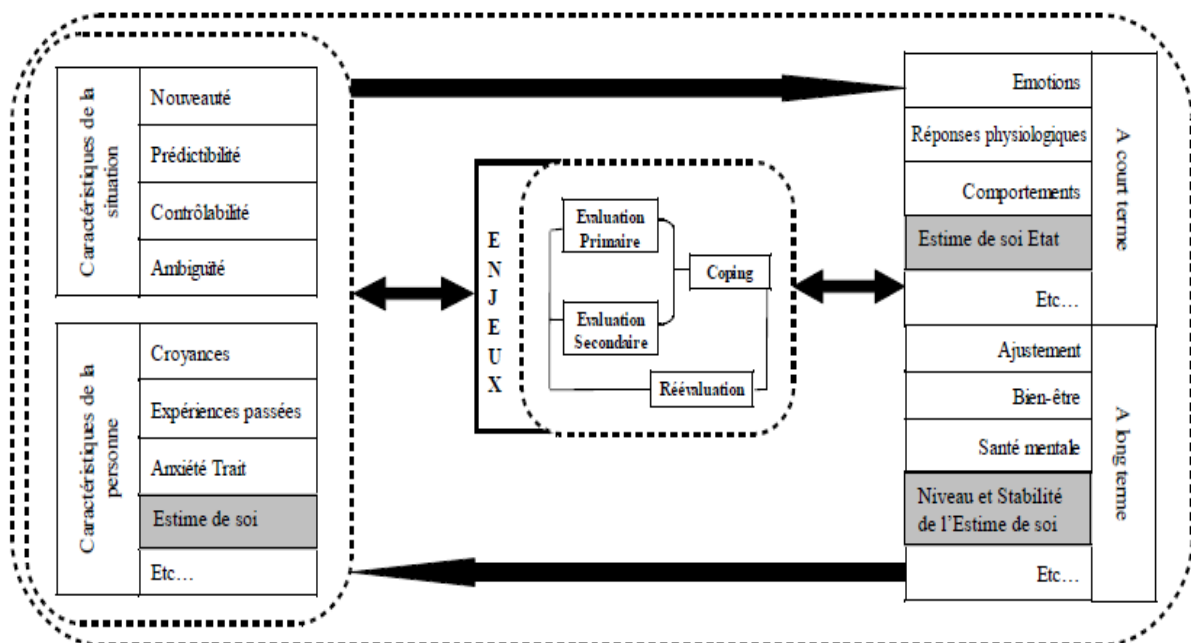


Figure 3 : L'estime de soi dans le processus de stress.

II.4.1. L'estime de soi comme antécédent de la situation stressante

L'estime de soi a un impact sur la situation stressante et la façon dont on l'évalue. En effet, en tant que composante du soi et en tant que croyance en la valeur personnelle, elle a la même place dans le processus de stress que d'autres croyances telles que le locus de contrôle. En cela, il est possible de la considérer comme un modérateur de la relation entre le processus de stress et ses conséquences en termes d'ajustement, de santé mentale et de bien-être.

II.4.1.1. Le rôle modérateur de l'estime de soi dans le processus de stress

Tout d'abord, l'estime de soi est souvent considérée comme étant un modérateur de la relation entre le processus de stress et ses diverses conséquences. En tant que telle, elle tiendrait la place d'un antécédent dans ce modèle. Par exemple, elle modère la relation entre le processus de stress et la maladie (Rector & Roger, 1997). Brown et McGill (1989) ont également montré que les individus ayant une estime de soi basse avaient davantage tendance à déclencher des maladies à la suite d'évènements de vie que ceux qui avaient une haute estime de soi. Ou encore, DeLongis et ses collaborateurs (1988) ont trouvé qu'elle avait un impact sur la relation entre les événements de vie et l'apparition de certains symptômes psychosomatiques, les sujets avec une estime de soi basse paraissant plus vulnérables. De même, l'impact des événements de vie sur l'état d'humeur serait différent en fonction de l'estime de soi (Campbell et al., 1991).

Par ailleurs, il a été montré, en situation expérimentale, que manipuler l'estime de soi préalablement à la confrontation à des situations d'échec provoquait chez les individus un certain nombre de manifestations de stress. On observe, par exemple, que des personnes chez qui on a fait baisser le niveau d'estime de soi présentent, lorsqu'elles se retrouvent en situation d'échec, des taux plus importants de cortisol salivaire, considéré comme l'hormone du stress (Pruessner et al., 1999). Un état d'estime de soi bas augmente donc l'intensité des réponses physiologiques au stress.

Mais le niveau d'estime de soi n'est pas le seul à avoir un impact important dans la relation entre le processus de stress et ses conséquences. La relation peut aussi concerner la stabilité de l'estime de soi. Ainsi, si des individus avec une estime de soi élevée, mais instable, fragile, éprouvent des émotions positives face à une situation difficile, la multiplication de ces situations aboutit souvent à un désengagement et à une diminution du bien-être (Robins & Beer, 2001). De la même manière, il a été montré expérimentalement que les personnes ayant un niveau d'estime de soi haut mais instable, comparativement à des personnes ayant une estime de soi haute et stable, présentent en situation d'échec des manifestations cardiovasculaires plus prononcées, signes d'un stress vécu plus intensément (Seery, Blascovich, Weisbuch & Vick, 2004). En règle générale, les événements de la vie quotidienne, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont vécus plus intensément par les individus

présentant une estime de soi instable par rapport à ceux ayant une estime de soi stable (Greenier et al., 1999). Kernis et al. (1998) ont, en ce sens, montré que les individus avec une estime de soi instable présentaient davantage de symptômes dépressifs à la suite d'un événement de vie négatif, preuve d'un moins bon ajustement à la situation. Ainsi, la stabilité de l'estime de soi, au même titre que le niveau d'estime de soi, joue un rôle important, en tant que modérateur, dans la relation qu'entretiennent le stress et la santé mentale.

II.4.1.2. L'influence de l'estime de soi dans le processus évaluatif

Nous allons maintenant nous intéresser plus précisément aux mécanismes à travers lesquels l'estime de soi joue un rôle dans ce processus de stress, notamment à travers les évaluations primaire et secondaire. Dans cette optique, nous pensons que, dans une situation stressante, c'est l'état d'estime de soi qui aura un impact sur l'évaluation cognitive. Cependant, si cet état dépend de la situation, il découle également du niveau ainsi que de la stabilité de l'estime de soi. Nous allons donc détailler dans quelle mesure son niveau, puis sa stabilité, peuvent jouer un rôle dans les évaluations cognitives, primaire et secondaire, du processus.

Tout d'abord, l'estime de soi va influencer l'évaluation primaire, notamment en terme de menace, souvent considérée comme négative, ou de défi, plus positif. Pour reprendre les termes de Rector et Roger (1997), « *l'estime de soi peut donc influencer le degré auquel les événements de vie sont généralement construits soit comme des défis positifs soit comme des menaces négatives* »⁹ (p. 807, notre traduction). Ainsi, plus le niveau de l'estime de soi est faible, plus la situation sera évaluée en terme de menace. A l'inverse, une estime de soi élevée sera davantage associée à une évaluation en terme de défi, plutôt qu'à une évaluation en terme de menace. Cela se trouve être le cas aussi bien au niveau des évaluations cognitives réalisées par les individus (Berjot & Girault-Lidvan, 2009), que pour les réactions physiologiques spécifiques à ces évaluations (Seery et al., 2004). Par ailleurs, des études expérimentales, manipulant l'état d'estime de soi, ont permis de montrer qu'une situation est jugée moins menaçante par les sujets chez qui il a été induit un état d'estime de soi élevé (Rector & Roger, 1997).

⁹ « Self-esteem may directly influence the degree to which life events are cutomarily construed as positive challenges for growth or negative threats »

Mais le niveau d'estime de soi n'est pas toujours suffisant pour expliquer l'impact de l'estime de soi sur l'évaluation primaire. La prise en compte conjointe du niveau et de la stabilité de l'estime de soi mettrait en évidence un effet plus important sur l'évaluation en termes de menace ou de défi. Ainsi, un individu avec une estime de soi haute et instable aurait tendance à percevoir et à évaluer les situations difficiles davantage en termes de menace, qu'un individu avec une estime de soi haute et stable (Seery et al., 2004).

D'autre part, l'estime de soi est supposée influencer sur la phase d'évaluation secondaire et le choix des stratégies de coping. Elle agirait comme une ressource, influençant positivement cette évaluation secondaire et, par conséquent, le choix des stratégies de coping utilisées. En ce sens, il a été montré qu'elle est positivement corrélée avec l'utilisation de stratégies de coping instrumentales, et inversement corrélée avec des stratégies centrées sur les émotions (Rector & Roger, 1996). De la même manière, Johnson (2004) a mis en évidence des corrélations négatives entre l'estime de soi et le coping émotionnel, et des corrélations positives entre l'estime de soi et le coping détaché, défini comme une indépendance émotionnelle vis-à-vis de la situation aversive (Roger, Jarvis & Najarian, 1993). Pour autant, si les premières études sur son rôle dans le processus de stress se sont concentrées sur l'évaluation secondaire (DeLongis et al., 1988 ; Bednar, Wells & Peterson, 1989), il n'y a, à notre connaissance, que peu d'études qui se sont attachées à montrer un lien plus précis entre le niveau d'estime de soi et les catégories de coping utilisées. On pourra tout de même citer l'étude de Berjot et Lidvan (2009), dans laquelle les corrélations entre l'estime de soi et le faire face sont dans l'ensemble assez faibles, voire nulles ($r = .19$ avec le faire face centré sur le problème et $r = -.01$ avec le soutien social), sauf en ce qui concerne le faire face centré sur les émotions ($r = -.37, p < .001$). Cependant, dans cette étude, l'évaluation en terme de menace et défi, ainsi que le stress perçu apparaissent comme des médiateurs puissants de la relation entre l'estime de soi et les stratégies de coping.

De la même façon que le niveau d'estime de soi influence ces évaluations cognitives, la stabilité aura, elle aussi, un impact dans ce processus, en particulier sur l'évaluation secondaire des individus et sur le choix des stratégies de coping qui en découlent. Un individu avec une estime de soi instable aura ainsi tendance à s'orienter plutôt vers des stratégies inadaptatives. C'est ce que peut laisser penser l'étude de Robins et Beer (2001), qui montre que des étudiants dont l'estime de soi est instable ont tendance, à terme, à se désengager de

leurs études, ce qui peut être considéré comme une stratégie d'évitement. De même, les personnes avec une estime de soi haute et instable auront tendance à utiliser des stratégies défensives, alors que celles avec une estime de soi haute et stable sont plus résilientes (Kernis, 2005). La stabilité, tout comme le niveau d'estime de soi, semblent donc bien avoir un impact sur l'évaluation secondaire et le choix des stratégies de coping, même si des études complémentaires seraient nécessaires pour vérifier et préciser cette hypothèse.

II.4.2. L'impact du stress sur l'estime de soi

Si l'estime de soi peut être considérée comme un antécédent d'une situation stressante, du fait de son impact modérateur sur le processus de stress, via les évaluations primaire et secondaire, il semble que ce processus puisse, en retour, avoir un impact sur l'estime de soi. Cette dernière est d'ailleurs fréquemment utilisée comme un indicateur d'un bon ajustement (Guest & Biasini, 2001). De Wolfe et Saunders (1995) ont d'ailleurs montré, chez de jeunes collégiens, qu'un programme de gestion du stress pouvait avoir des effets bénéfiques sur l'estime de soi. Dans ce programme, on proposait aux adolescents un programme de 8 séances d'une heure de gestion du stress, à raison d'une séance par semaine. Les mesures de l'estime de soi étaient effectuées juste avant la première séance et juste après la dernière. Malheureusement, le peu de recul quant à la mesure post-test de l'estime de soi dans cette étude, ne permet d'observer que de faibles résultats. En effet, l'estime de soi est considérée comme étant relativement stable. De plus, lors des séances, il était question de donner des outils aux collégiens pour apprendre à gérer leur stress. On peut penser qu'il leur aura fallu un peu de temps avant d'intégrer puis de mettre en place ces techniques, et donc de pouvoir observer un effet sur l'estime de soi. Avec un peu plus de temps avant la mesure post-test, il semble vraisemblable que des résultats plus nets seraient apparus. En outre, il est probable que seule une certaine répétition des situations puisse avoir un impact sur l'estime de soi, surtout dans sa conception globale et relativement stable, comme nous le postulons dans la suite de ce travail (cf. ce chapitre, II.4.2.2 Contexte stressant et estime de soi, p. 63).

II.4.2.1. L'impact d'un épisode de stress sur l'état d'estime de soi

Tout d'abord, il semble que le stress puisse avoir un impact à court terme sur l'estime de soi, en amenant l'individu à éprouver des états, positifs ou négatifs, d'estime de soi.

Comme il a déjà été évoqué, des buts d'estime de soi sont souvent à l'origine de l'engagement d'un individu dans une situation. Ainsi, cette situation deviendra potentiellement stressante, puisqu'elle comportera un enjeu. En effet, c'est aussi pour améliorer, maintenir ou protéger son estime de soi que l'individu a besoin de faire face efficacement à certains épisodes de stress (Berjot et al., 2008). C'est ce que Crocker et Park (2004) appellent la poursuite de l'estime de soi. Ces auteurs envisagent que les bénéfices observés chez les individus ayant une estime de soi haute seraient dus aux stratégies engagées pour la maintenir. Les effets positifs d'un épisode de stress seraient liés à un faire face adaptatif face à des situations dans lesquelles l'estime de soi est au cœur du défi. Le but de l'individu est donc de vivre un état positif d'estime de soi (Crocker & Park, 2004).

Mais on peut également observer l'apparition d'un état d'estime de soi dans les expériences où les chercheurs ont manipulé le niveau d'estime de soi (e.g., Pruessner et al., 1999). Dans cette recherche, après avoir évalué l'estime de soi des participants, les expérimentateurs leur présentaient des tâches d'arithmétiques de difficultés différentes (i.e., simples vs. difficiles), pour induire un échec ou une réussite. Ils mesuraient ensuite à nouveau l'estime de soi, mettant ainsi en évidence un très net déclin de son niveau chez les individus placés en situation d'échec. Ceci nous permet de confirmer qu'un épisode de stress dans lequel l'estime de soi est engagée, même à minima, induit un état d'estime de soi. Ce serait donc cette recherche d'un état positif qui nous inciterait à nous engager dans une situation. D'une manière générale, les individus chercheraient à avoir des états excédant leur trait d'estime de soi, perçus positivement, ou à éviter des états inférieurs, qui seraient alors perçus négativement (Crocker & Park, 2004).

On voit ici que l'estime de soi est une conséquence d'un épisode de stress, mais aussi bien plus encore, puisque c'est une conséquence attendue, un but pour l'individu. Ceci nous renvoie à la complexité de ce modèle et à son caractère transactionnel, dans lequel la place de chaque élément peut paraître ambiguë.

II.4.2.2. L'estime de soi dans un contexte stressant

Si une situation stressante débouche à court terme sur un état, positif ou négatif d'estime de soi, quelles peuvent en être les conséquences à long terme dans le cadre d'un contexte stressant ?

Dans ce sens, il a été montré que le fait de vivre dans un environnement stressant, telle la pauvreté, entraîne une multiplication des événements de vie négatifs (Gad & Johnson, 1980). Or le fait de vivre dans un contexte stressant pendant l'enfance a un impact sur le niveau d'estime de soi à l'adolescence (Ritter et al., 2002). Ceci nous conduit donc à penser que la multiplication des épisodes de stress entraînerait des modifications de l'estime de soi. En effet, face à la multiplication des situations stressantes, des états d'estime de soi récurrents pourraient avoir un effet sur le niveau de l'estime de soi, s'ils ont toujours la même valeur, positive ou négative. En outre, la fréquence d'apparition des stressseurs s'est révélée être un fort prédicteur du niveau d'estime de soi (Jose & Ratcliffe, 2004). De même, la confrontation à un contexte stressant sur une grande période, comme le chômage de longue durée, entraîne une diminution de l'estime de soi (Kokko & Pulkkinen, 1998 ; Goldsmith, Veum & Darity, 1997).

Par ailleurs, le niveau d'estime de soi s'est montré fortement corrélé avec l'intensité perçue des stressseurs (Jose & Ratcliffe, 2004), ce qui laisse penser que, selon notre hypothèse, plus la situation de stress renvoie à un domaine contingent de notre estime de soi et plus la menace perçue sera importante. De ce fait, un succès ou un échec dans un domaine pertinent pour l'individu sera d'autant plus significatif, et l'impact potentiel sera plus important. C'est sans doute pour cela que les études s'intéressent très généralement à des stressseurs très puissants, tels la perte d'un parent (e.g., DeHart, Pelham & Tennen, 2006), la pauvreté (e.g. Guest & Biasini, 2001), le chômage de longue durée (Kokko & Pulkkinen, 1998) ou encore des maladies graves ou des états de santé très inquiétants (e.g., la séropositivité au VIH, Anderson, 2000). Dans un contexte stressant, c'est donc la fréquence et l'intensité des stressseurs qui contribuent à la modification du niveau de l'estime de soi.

En outre, on peut se demander si la confrontation régulière à des épisodes de stress pourrait avoir un impact sur la stabilité de l'estime de soi. La question serait alors de savoir si ce n'est pas le fait d'être confronté à des événements mettant en jeu négativement l'estime de soi, et donc la multiplication d'états d'estime de soi, notamment négatifs, qui finit par lui conférer son caractère instable. En effet, en raison du caractère transactionnel du modèle auquel nous nous référons, on peut supposer qu'un individu avec une estime de soi haute et stable, qui serait confronté de façon répétée à des épisodes de stress grandement menaçants pour son estime de soi, finirait par ressentir des doutes quant à sa réelle valeur. Et ces doutes

seraient d'abord visibles à travers une instabilité accrue de l'estime de soi, son niveau étant fréquemment maintenu par des stratégies d'auto-valorisation ou d'auto-complaisance (Robins & Beer, 2001). Cependant, il n'existe pas encore, à notre connaissance, d'études qui auraient permis de vérifier cette dernière hypothèse. Il serait sans doute intéressant de voir l'impact d'un contexte stressant, tel le chômage prolongé, sur la stabilité de l'estime de soi. Malheureusement, l'étude de la stabilité de l'estime de soi étant encore récente, de nombreuses pistes de recherche restent à ce jour inexplorées.

Pour aller plus loin dans l'analyse, il a été montré que l'estime de soi est un médiateur dans la relation entre le stress et des symptômes internalisés tels que l'anxiété ou la dépression (Haine, Ayers, Sandler, Wolchik & Weyer, 2003 ; Roosa, Gensheimer, Short, Ayers & Shell, 1989). En effet, le stress peut avoir un impact sur l'estime de soi, que ce soit sur son niveau, mais aussi probablement sur sa stabilité. Or, au début du chapitre, nous avons souligné le fait que le niveau et la stabilité de l'estime de soi pouvaient avoir un impact sur l'ajustement, le bien-être et la santé mentale de l'individu. En effet, ce sont deux des caractéristiques centrales d'une estime de soi optimale (Kernis, 2003), qui est elle-même largement corrélée avec des indices d'ajustement et de bien-être. Ainsi, lorsque le stress a un impact sur l'estime de soi, en diminuant son niveau ou sa stabilité, cela se répercute sur la qualité de l'ajustement et de la santé mentale. L'estime de soi apparaît donc comme un médiateur de la relation entre le stress et la santé mentale, le bien-être et l'ajustement.

En bref, une situation stressante qui met en jeu l'estime de soi, notamment lorsqu'elle aboutit sur un échec, risque de la diminuer ou de la déstabiliser. Ceci aura pour conséquences, avec la répétition des situations, de diminuer le bien-être et la santé mentale.

II.5. Conclusion

Pris séparément, l'estime de soi et le stress sont deux concepts qui ont largement été étudiés, notamment dans leurs relations avec le bien-être, la santé mentale et l'ajustement. Pour autant, la façon dont on peut prendre en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel du stress n'avait pas été clairement mise en avant. Le stress et l'estime de soi peuvent pourtant entretenir des relations étroites et complexes, qui auront un effet non négligeable sur le bon fonctionnement psychologique de l'individu.

Après avoir énoncé certaines caractéristiques de l'estime de soi, et mis en évidence l'existence de différences interindividuelles, nous avons montré qu'elle pouvait se présenter comme un antécédent du stress, en modérant sa relation avec la santé mentale. Ce phénomène s'effectue par l'intermédiaire des évaluations cognitives, primaire ou secondaire, face à une situation stressante. Ces évaluations vont être assez largement influencées par le niveau, mais aussi la stabilité de l'estime de soi.

Par ailleurs, il est apparu en retour que le stress avait des répercussions sur le niveau et la stabilité de l'estime de soi, ce qui entraînait également des conséquences pour la santé mentale, le bien-être et l'ajustement de l'individu. D'une situation stressante, il découle un état d'estime de soi particulier en fonction des évaluations faites et de la signification de la situation pour l'individu. La multiplication des situations de stress peut entraîner une modification du niveau et de la stabilité de l'estime de soi, ce qui engendrera des conséquences bénéfiques ou coûteuses pour la santé mentale, le bien-être et/ou l'ajustement de la personne.

Ce modèle se révèle être particulièrement pertinent pour étudier la confrontation régulière d'un enfant à des situations stressantes, telles que des évaluations scolaires ou des compétitions sportives par exemple. En effet, de telles situations mettent en jeu son estime de soi, au travers du processus d'évaluation sociale. De plus, puisqu'il s'agit de situations répétées, on peut se demander dans quelle mesure cette répétition est suffisante pour avoir un impact important sur le bien-être et l'ajustement de l'enfant. Mais une difficulté supplémentaire apparaît, liée au niveau de développement cognitif et social de l'enfant. Effectivement, il est probable que cela aura un impact sur le processus de stress, ainsi que sur l'estime de soi. Nous allons donc maintenant nous attacher à présenter les spécificités d'un tel modèle, prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress, chez l'enfant.

**Chapitre III :
Impact du niveau de développement d'un enfant de 6 ans
sur le modèle transactionnel du stress
prenant en compte l'estime de soi**

III.1. Introduction

L'enfant de 6 ans apprend à interagir avec son environnement, aussi bien physique que social. Ces différentes interactions lui permettent de construire progressivement une représentation cognitive du monde. C'est donc au travers de celles-ci, notamment avec les personnes qui l'entourent, que l'enfant va développer ses fonctions mentales (e.g., Vygotski, d'après Clot, 2002 ; Doise & Mugny, 1997). Deux types de relations sociales pourront avoir un impact sur son développement cognitif : les relations verticales, ou asymétriques, et les relations horizontales, ou symétriques (Hartup, 1989). Les relations verticales correspondent aux interactions avec des personnes supérieures, au niveau de l'âge, du savoir et de l'autorité. Ce sont par exemple les parents ou l'enseignant, qui sont considérés comme les détenteurs d'un savoir, essentiellement culturel. Ils ont pour rôle d'aider l'enfant à se construire, en lui transmettant les outils culturels, et en le guidant progressivement vers un niveau de développement supérieur (e.g., Bruner, 2002). Les relations horizontales correspondent aux interactions avec des personnes de même rang, de même pouvoir social, c'est-à-dire les pairs. Ce type d'interaction joue également un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant, par exemple au travers du conflit socio-cognitif (Doise & Mugny, 1997). Ainsi, l'environnement social de l'enfant a un impact non négligeable sur son développement.

Mais il est aussi vrai que le développement cognitif influe sur le développement social de l'enfant. En effet, l'acquisition d'outils de communication, tel que le langage, lui permettent de multiplier et d'enrichir ses relations sociales. De même, ce n'est que lorsqu'il sort de son égocentrisme enfantin (Piaget & Inhelder, 2004) qu'il parvient à se tourner vers les autres, à comprendre qu'ils ont un point de vue propre et à le prendre en compte. Ainsi, plus l'enfant va développer ses capacités cognitives et plus il sera à même de vivre des interactions sociales complexes et diversifiées.

Le développement cognitif de l'enfant est indissociable de son développement social, ce qui lui permet d'interagir de plus en plus efficacement avec son environnement. Or, le processus de stress est une transaction complexe entre l'individu et son environnement. Pour en étudier le déroulement à 6 ans, âge de la rentrée au CP et des premières confrontations aux évaluations sociales, il apparaît nécessaire de prendre en compte ces deux formes de développement, et le niveau atteint par un enfant de cet âge.

Nous présenterons dans un premier temps les principales caractéristiques d'un enfant de 6 ans du point de vue cognitif, puis social. Nous verrons ensuite l'impact de ce niveau de développement sur les différents éléments du modèle transactionnel du stress. Puis, nous illustrerons notre propos en présentant le déroulement de ce processus, lorsqu'un enfant est confronté à des situations d'évaluations sociales, en insistant sur le rôle qu'y joue l'estime de soi.

III.2. Quelques éléments de compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant de 6 ans

III.2.1. De la pensée intuitive à la pensée logique

A 6 ans, les enfants sont à la fin de la période préconceptuelle (Piaget & Inhelder, 2004). Ils disposent donc normalement des bases nécessaires, sur le plan de la réflexion, pour accéder à la période des opérations concrètes. Ainsi, avant cet âge, leur pensée est essentiellement intuitive, avant de pouvoir être logique. En ce sens, les enfants sont capables de répondre intuitivement à certaines questions, mais ils ne possèdent pas encore les règles leur permettant d'expliquer ces réponses. Ce mode de raisonnement leur permet d'appréhender le monde sur un mode perceptif. Ils ne sont pas encore capables d'anticiper les conséquences d'une action, et ils ne peuvent pas généraliser leurs observations d'une situation à d'autres contextes. Un autre élément caractéristique de la pensée du jeune enfant est sa tendance à se centrer sur certains aspects précis, certains détails de la réalité, au détriment de tous les autres. Il s'agit du phénomène de centration.

Ce n'est qu'aux environs de 6-7 ans que l'enfant va commencer à construire un

ensemble de règles à partir de ses observations. Il met en place une série d'opérations concrètes (Piaget & Inhelder, 2004), « *des actions intériorisées* » (Bergeron & Blois, 1999), telles que la réversibilité, la conservation, la classification, la sériation ... Il va être capable de déduire un résultat ou une conséquence à partir d'une situation, grâce à ses observations antérieures. Toutes ces règles permettent à l'enfant de comprendre de mieux en mieux le fonctionnement de son environnement. Cela va aussi lui permettre de réguler de plus en plus facilement son comportement, puisqu'il anticipe mieux le résultat de ses actions. De même, il va comprendre que les jeux comportent des règles, il va développer des stratégies pour explorer le monde,... Ce nouvel ensemble de compétences correspond à l'acquisition de la pensée logique.

Le passage de la pensée intuitive à la pensée logique ne se fait pas du jour au lendemain. L'acquisition des opérations est assez longue et débute tout juste à 6 ans, chez les enfants entrant au CP. De plus, tous les enfants ne seront pas strictement au même niveau de développement en même temps, certains pouvant avoir acquis une pensée logique assez avancée, alors que d'autres n'en auront que quelques bribes. Ainsi leur logique ne sera pas toujours parfaite, ils auront encore parfois du mal à se décentrer d'éléments de détail de leur environnement, les déductions et les anticipations qu'ils inféreront de leurs perceptions pourront être encore parfois approximatives.

III.2.2. La fin de l'égoцентризм enfantin et l'ouverture vers les autres

Un autre élément caractéristique de la pensée enfantine est que, jusque vers 4 ans, l'enfant est « enfermé » dans l'égoцентризм intellectuel. Il s'agit de « *l'indifférenciation du point de vue propre et de celui des autres ou de l'activité propre et des transformations de l'objet* » (Piaget, 1923). En conséquence, l'enfant n'est pas capable de tenir compte des normes de la logique et de la réciprocité intellectuelle. Il ne différencie pas l'expérience, sa confrontation avec l'environnement d'une part, et sa conscience de soi, son affectivité propre d'autre part. Ainsi, le jeune enfant n'est pas encore capable de se représenter le point de vue d'autrui. De facto, il ne différencie pas qu'il voit ou pense, et ce que peut voir ou penser quelqu'un d'autre. Piaget pensait que cette caractéristique de la pensée enfantine persistait jusque vers 6 ou 7 ans. Mais des études plus récentes ont montré que l'enfant construit un ensemble d'idées lui permettant de se représenter la pensée d'autrui et de prédire ses

comportements, à partir de 4 ans (Gauthier, 2003 ; Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994). En fait, il semble que la décentration s'effectue progressivement (Thommen & Rimbert, 2005), conduisant à la construction d'une « théorie de l'esprit ».

III.2.3. Construction de la théorie de l'esprit

Ainsi, à partir de 4-5 ans, les enfants élaborent une série de règles complexes pour arriver à comprendre ce qu'une personne pense, ressent ou désire. Ils vont apprendre ce que sont les perceptions, les désirs, les croyances, le savoir, les pensées, les intentions,... (Flavell, 1999). Même si l'enfant est capable très tôt, dès les premiers mois de sa vie, d'agir sur son entourage (par exemple en pleurant pour faire venir sa mère), il ne comprend pas quels sont les mécanismes sous-jacents. Il faut attendre un niveau de développement cognitif supérieur pour qu'il puisse conceptualiser le fonctionnement de la pensée. Il développe alors sa propre « théorie » sur le fonctionnement de l'esprit, en tant que système qui explique, prédit et interprète ce qu'il perçoit (Thommen & Rimbert, 2005).

La construction de la théorie de l'esprit débute aux alentours de 4 ans, puis elle se poursuit jusque 8-10 ans. Ainsi, un enfant de 4 ou 5 ans ne comprend pas encore toute la complexité des états mentaux. Il conçoit qu'une autre personne peut savoir quelque chose que lui ne sait pas et inversement. Mais il ne perçoit pas la multiplicité et la complexité des modalités épistémiques, qui ne se limitent pas à cette simple distinction entre « savoir » et « ne pas savoir ». Il s'agit plutôt d'un continuum d'incertitude, s'étendant de la croyance à la certitude (i.e. je crois, je pense, je sais, je suis sûr ; Thommen, 2001). De plus, ces différentes modalités ne vont pas engendrer le même type de réactions émotionnelles de la part d'un individu qui confronte sa pensée à la réalité. Ainsi, l'enfant conçoit d'abord que les émotions sont déclenchées par des causes extérieures, par l'environnement. Par exemple, il comprend que si un enfant a cassé son jouet, il est triste. Ensuite, il intègre qu'une pensée triste peut suffire à rendre triste, qu'il existe un lien entre la pensée et les sentiments. En reprenant l'exemple précédent, l'enfant comprend qu'il suffit de repenser au jouet que l'on a cassé et qui a été jeté pour être triste. Enfin, ce n'est qu'à partir de 7-8 ans que l'enfant acquiert trois intuitions utiles dans le traitement et la régulation de la pensée et des émotions (Flavell & O'Donnell, 1999) : 1/ Les émotions peuvent se déclencher sous l'effet d'une pensée, sans aucun stimulus externe, de façon soudaine et spontanée ; 2/ Une émotion est accompagnée de

raisonnements appropriés à ce sentiment ; 3/ Les individus sont capables de changer leurs émotions avec de simples significations mentales, délibérément. L'entrée à l'école primaire aurait un impact significatif sur la compréhension de ces expériences mentales, du fait que les enfants sont de plus en plus souvent engagés dans ce type d'activités (Flavell & O'Donnell, 1999).

Ensuite, aux environs de 8 ans, les enfants vont construire des croyances, des pensées et des intentions de second ordre (Sullivan et al., 1994). Cela signifie que l'enfant peut maintenant imaginer quelqu'un en train de penser à ce qu'une autre personne pense. Cette capacité nécessite la possibilité de comprendre la réciprocité de la pensée, ce qui justifie qu'elle apparaisse assez tardivement. Or, elle est nécessaire dans la compréhension de la promesse et de l'engagement, ainsi que dans l'attribution de l'intentionnalité, de la causalité et de la responsabilité. Avant 8 ans, l'enfant va effectuer des attributions, mais qui seront souvent erronées, avec la croyance en des procédés « magiques », ou la confusion entre le résultat et l'intention par exemple (Thommen & Rimbart, 2005). De plus, si l'enfant de 6 ans comprend que les autres pensent, il a encore des difficultés pour percevoir qu'ils peuvent émettre des pensées, et donc des jugements à son égard.

Ce constat est important car il est sans doute nécessaire à la mise en place de réelles relations d'amitié (Bee & Boyd, 2008), sous-entendant la construction d'une confiance réciproque. Il permet également de comprendre l'apparition des processus d'évaluation sociale, notamment de l'évaluation réfléchie qui repose sur l'inférence des jugements, donc des pensées d'autrui. Ainsi, le développement cognitif est fortement lié au développement social, qui va être abordé maintenant.

III.3. Quelques éléments de compréhension du fonctionnement social de l'enfant de 6 ans

Si le développement cognitif permet à l'enfant de prendre de mieux en mieux en compte son environnement, aussi bien physique que social, les relations sociales de celui-ci vont également contribuer à son développement. Tout d'abord elles constituent le contexte dans lequel vont se dérouler la plupart des expériences de l'enfant. Ensuite, elles établissent

les bases ou les ressources dont l'enfant dispose pour explorer le monde qui l'entoure. Enfin, elles représentent des modèles, qui permettront à l'enfant d'acquérir des habiletés et des normes sociales (Hartup, 1986). Nous allons donc présenter ces relations sociales, afin de mieux percevoir leur impact sur le développement de l'enfant mais aussi sur son interaction avec l'environnement, à la base du processus de stress.

III.3.1. Les relations verticales

III.3.1.1. La diminution des comportements d'attachement

Parmi les relations sociales qui ont un impact important dans la vie de l'enfant, la relation aux parents joue un rôle fondamental. Ils sont une base de sécurité dans la découverte de l'environnement physique et social. Pour autant, tout au long de l'âge préscolaire, la relation d'attachement, qui unit l'enfant à ses parents, va être de moins en moins visible. Non pas que cette relation soit moins forte, mais le nombre de comportements, de manifestations d'attachement diminue progressivement. Ainsi, si la situation ne paraît pas menaçante ou stressante, l'enfant va être capable de s'éloigner de sa base de sécurité de plus en plus facilement. Ce progrès est lié au développement cognitif, l'enfant étant capable de comprendre que la relation qui l'unit à sa mère (ou à son père) persiste même lorsqu'ils sont séparés. La qualité de l'attachement est considérée comme un facteur protecteur permettant d'éviter l'apparition de comportements problématiques, en particulier face à des situations stressantes (Greenberg, 1999). En ce sens, on constate que les enfants ayant développé un lien d'attachement sécurisant présentent moins de comportements anxieux lors de l'entrée à l'école primaire (Dallaire & Weinraub, 2007). Par contre, les enfants avec un attachement insécurisant sont plus susceptibles de développer des craintes excessives ou de l'anxiété à l'âge scolaire (Bowlby, 1978). Ils présentent également des scores plus élevés sur les différentes dimensions de l'anxiété sociale (i.e. peur des évaluations négatives, évitement social et détresse face à des situations nouvelles, et évitement social et détresse généralisés ; Brumariu & Kerns, 2008).

Par ailleurs, il semblerait que le modèle interne d'attachement construit par l'enfant tende à se généraliser à d'autres relations sociales, par exemple avec son instituteur. Ainsi, les enfants qui ont développé un attachement sécurisant sont plus susceptibles d'établir des

relations positives avec leurs enseignants en maternelle et en primaire, que ceux ayant construit un attachement insécurisant (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000). Ce lien d'attachement continue donc d'avoir un impact sur la vie de l'enfant même à l'âge scolaire. Il a toujours besoin de ses parents, car leur présence et leur affection restent une base de sécurité pour lui.

Ainsi, même si nous ne traiterons pas spécifiquement du style d'attachement dans ce travail, ceci permet de comprendre à quel point la relation particulière qui unit un enfant à ses parents est importante pour comprendre la transaction entre l'enfant et son environnement. En effet, aux vues de ce qui vient d'être dit, on peut s'attendre à ce que certains enfants aient plus de difficultés à gérer la confrontation à une situation nouvelle ou menaçante. Ce serait par exemple le cas de ceux qui ont développé une relation conflictuelle avec leurs parents, un attachement insécurisant, lors des évaluations scolaires au début du CP. De même, ce lien d'attachement aura un impact sur la relation établie avec l'enseignant et avec les autres enfants.

III.3.1.2. L'acquisition de l'autorégulation

Un autre changement apparaît dans la relation entre les parents et les enfants lors de l'entrée à l'école élémentaire. Les interventions des parents sur le plan disciplinaire vont diminuer, pour laisser place à des attentes quant aux tâches que l'enfant devra accomplir à la maison, mais aussi et surtout à l'école. Désormais, les parents attendent de l'enfant qu'il réussisse à l'école. Ces attentes varient en fonction du genre des parents et des enfants (Furnham & Bunclark, 2006), de l'âge et de la culture. Ceci va de pair avec une nouvelle capacité de l'enfant : l'autorégulation. Il va être capable de se conformer aux directives et aux règles imposées par les adultes sans que ces derniers ne soient obligés de les superviser. Cela signifie que l'enfant a internalisé les règles et les attentes de ses parents, qu'il se les est appropriées. Ainsi, même en leur absence, à l'école par exemple, il aura le souci de leur faire plaisir, en répondant au plus près à leurs attentes. A ce titre, il a été montré que la croyance de la part des parents en la compétence de leur enfant à un temps T1 était un prédicteur puissant de sentiment de compétence de ce dernier à un temps T2, comme s'il avait internalisé les croyances de ses parents. On peut observer ce phénomène aussi bien pour le sentiment de compétence académique (McGrath & Repetti, 2000) que pour le sentiment de compétence

physique (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury, 2005). Il est à noter que l'influence de la mère est plus prononcée chez les jeunes enfants, mais que le rôle du père progresserait durant l'adolescence.

III.3.1.3. L'acquisition des rôles sociaux

Les parents ont également un rôle de socialisation très important. C'est par leur intermédiaire que l'enfant prend progressivement conscience des rôles qu'il joue dans la société, qu'il comprend qu'il est un acteur de son environnement social. Cette émergence des rôles sociaux débute à 2 ans et se développe tout au long de l'âge préscolaire. Un des rôles centraux que l'enfant acquiert est le rôle sexué, la compréhension du fait d'être une fille ou un garçon et d'agir comme tel. À partir de 4 ans, les enfants commencent à connaître les compétences qui sont assez propres aux hommes et celles qui sont plutôt propres aux femmes. Et à 6 ans, ils ont tendance à considérer que ce sont des règles morales absolues (e.g., un garçon n'a pas le droit de jouer à un jeu de fille). Ils n'envisagent quasiment pas la possibilité de transgresser ces règles (Freeman, 2007). Ce n'est qu'un peu plus tard que l'enfant comprend qu'il s'agit seulement de conventions sociales, et que les stéréotypes s'atténuent (Katz & Ksansnak, 1994).

Ces stéréotypes sont observables très tôt, dès 3 ans, au travers de l'émergence de comportements stéréotypés (Martin & Little, 1990). Ainsi, les enfants commencent à préférer jouer avec des enfants du même sexe et avec des jeux leur étant « attribués ». Pour autant, il est encore fréquent d'observer des jeux « croisés », des filles qui empruntent des jeux de garçons, et inversement. Mais c'est beaucoup mieux toléré par l'environnement social des enfants, notamment par leurs parents et les pairs, dans le premier cas, lorsque les filles adoptent un comportement à la garçonne. En effet, une croyance populaire, « naïve », veut que le fait de jouer à des jeux de garçons, pour une fille, ne soit pas un frein à sa féminité. Et à l'inverse, les garçons qui joueraient à des jeux de filles développeraient progressivement leurs attributs féminins (Sandnabba & Ahlberg, 1999). Les parents, mais aussi les médias, joueraient un rôle non négligeable dans la construction de tels stéréotypes (Freeman, 2007). D'ailleurs, les filles continuent de présenter une plus grande flexibilité dans leur rôle sexué que les garçons jusque durant l'adolescence (Katz & Ksansnak, 1994).

Mais les stéréotypes sexués ne sont pas les seuls. Des études se sont aussi intéressées

aux stéréotypes raciaux que les enfants acquièrent (Aboud & Doyle, 1996). Comme précédemment, les stéréotypes des enfants sont très marqués, contrairement à ce que l'on peut observer chez l'adulte, chez leurs parents. Leurs attitudes sont figées et leurs préjugés, très marqués. Mais, le rôle des parents dans l'acquisition de ces stéréotypes raciaux serait indirect. Les enfants infèreraient des règles à partir de nuances assez faibles dans le comportement de leurs parents à l'égard des personnes d'une autre race. En effet, ils pensent avoir des attitudes similaires à celles de leurs parents. Pour autant, les corrélations montrent que ce n'est pas le cas, les parents ayant des stéréotypes beaucoup plus modérés (Aboud & Doyle, 1996).

Même si peu d'études se sont intéressées aux divers rôles que peut avoir un enfant, en tant qu'élève, que sportif ou que bon copain,..., leur développement suit vraisemblablement le même cheminement. L'enfant semble inférer un ensemble de règles morales absolues à partir de détails de son environnement social (ses parents, ses enseignants, ses pairs, ainsi que les médias). Ces stéréotypes dépassent souvent assez largement la réalité des croyances de son entourage. Pour autant, ils constituent une sorte de carcan rigide auquel l'enfant de 6 ans cherche à adhérer à tout prix, et dont il ne se libère que plus tard dans l'enfance.

III.3.2. Les relations horizontales : l'exemple du lien d'amitié

Comme nous venons de le voir, les interactions avec les adultes jouent un rôle important dans le développement de l'enfant. Mais les interactions avec les pairs peuvent aussi jouer un rôle central, notamment au moment de l'entrée à l'école primaire, où elles vont devenir prépondérantes.

En effet, au début de sa vie, l'enfant n'est pas capable de jouer avec ses pairs. Ses principales interactions sociales se déroulent avec ses parents. Il faut attendre 3-4 ans pour qu'il puisse s'engager dans des jeux coopératifs, qui peuvent être symboliques ou de construction, dans lesquels deux ou plusieurs enfants vont collaborer pour l'atteinte d'un même but. Ces jeux vont permettre l'acquisition d'habiletés sociales, c'est à dire « *un ensemble d'habiletés qui permettent habituellement à un individu d'être accepté par les autres* » (Bee & Boyd, 2008). Ceci va amener un changement important dans les rapports sociaux : les premières amitiés. Elles vont se généraliser progressivement durant la période préscolaire, 50% des enfants de 4 ans passant jusqu'à 30% de leur temps avec un enfant qu'ils préfèrent aux autres. Mais ce ne sont encore que des compagnons de jeu, l'amitié étant

essentiellement basée sur une proximité physique.

A l'âge scolaire, une nouvelle conception de l'amitié apparaît, fondée sur la confiance réciproque, la loyauté et l'entraide. Les relations d'amitié, au travers des jeux, notamment les jeux symboliques, sont le théâtre et les moyens de progrès cognitifs et sociaux importants. Ainsi, lors de leurs échanges, les enfants vont exercer leur habileté langagière (e.g., capacité à poser des questions, à persuader), progressivement planifier et organiser leurs scénarios, et laisser apparaître qu'ils comprennent les états mentaux d'autrui, en y faisant appel dans leurs mises en scène (Trawick-Smith, 1998). C'est aussi le moment où ils exercent leur compréhension des différents rôles sociaux, et apprennent à se mettre à la place des autres (Thommen & Rimbert, 2005).

Mais, si l'enfant passe de plus en plus de temps avec ses amis, il va aussi avoir plus de conflits avec eux et leur adresser plus de critiques (Hartup, 1992). L'amitié devient un lien particulier qui permet à l'enfant d'apprendre à gérer des conflits de toutes sortes (Newcomb & Bagwell, 1995). Ainsi, les enfants les plus âgés sont davantage compétents pour gérer les situations conflictuelles (Putallaz & Sheppard, 1992). Ceux qui ne parviennent pas à mettre en place de relation d'amitié, ceux qui sont rejetés par leurs camarades, seront plus enclin à déclarer des troubles comportementaux et émotionnels, et développeront moins de connaissances et d'habiletés sociales (Putallaz & Sheppard, 1992).

Au delà du jeu et des conflits, cette nouvelle relation devient également un terrain privilégié de la comparaison sociale. Notamment, il a été mis en avant que les comparaisons sociales avec des amis proches ont un impact plus important sur la construction de l'estime de soi que la comparaison avec de simples camarades de classe (Guay, Boivin & Hodges, 1999). En effet, on peut penser que les amis occupent une place prépondérante dans la vie de l'enfant, qu'ils sont des personnes significatives de son entourage, et, qu'à ce titre, leurs avis et leurs comportements ont une plus grande influence que ceux des autres enfants.

Ainsi les relations entre pairs, à l'âge scolaire, peuvent être à la fois un espace de coopération, d'entraide et de soutien social, mais aussi de conflits, de comparaisons sociales et de compétition. Pour autant, quelle que soit la forme que prennent ces échanges, ils apportent à l'enfant la possibilité d'acquérir de nombreuses habiletés, qui l'aideront à mieux gérer la confrontation à un environnement, à la fois physique et social, de plus en plus varié et

complexe. Nous allons donc voir désormais comment les différents éléments du fonctionnement cognitif et social de l'enfant de 6 ans peuvent avoir un impact sur la transaction qu'il effectue avec l'environnement, particulièrement quand celui-ci est menaçant.

III.4. L'impact du fonctionnement cognitif et social d'un enfant de 6 ans sur le processus de stress.

Tout comme l'adulte, l'enfant peut être soumis à des situations potentiellement stressantes. En effet, lorsqu'il participe à une compétition ou à une évaluation scolaire, un certain poids social peut reposer sur ses épaules, dû à l'enjeu que va représenter une telle situation, en rapport, par exemple, aux attentes des parents et de l'entourage, au désir de leur faire plaisir,... Il apparaît peu probable que la vulnérabilité au stress subisse une progression ou un déclin linéaire, entre l'enfance et l'âge adulte. Par contre, la nature des événements qui peuvent conduire à une réaction de stress, ainsi que les possibilités de réponses disponibles aux différents âges de la vie, vont probablement changer considérablement (Maccoby, 1983).

Ainsi, le processus de stress aurait lieu chez l'enfant, comme il se déroule chez l'adulte, en fonction du sens que l'individu donne à la situation, quels que soient la maturité et le caractère achevé avec lesquels il a pu construire cette signification. Par conséquent, Lazarus (1991, 1999) émet l'idée selon laquelle le modèle transactionnel du stress est pertinent, même chez un enfant de quelques mois, mais à un niveau élémentaire. Cela dépendrait du niveau de développement cognitif et social atteint. Les enfants n'ont pas les capacités d'évaluer la situation de façon aussi complexe, complète et abstraite que l'adulte, mais ils la perçoivent et lui attribuent une signification avec leurs outils. Les différences dans le processus de stress entre les adultes et les enfants apparaîtraient donc davantage à l'intérieur du modèle, au niveau de chacune des composantes. Comme le soulignent Smoll et Smith (1996), les enfants ne sont pas des adultes miniatures, et en ce sens, ils ont leurs propres critères influençant leur perception du stress. Nous allons donc maintenant voir dans le détail l'impact du développement sur les différents éléments du processus transactionnel du stress.

III.4.1. Le processus évaluatif

Les enfants effectueraient des évaluations cognitives dépendantes de leur niveau de développement. De cette manière, des réponses liées au stress ont été constatées chez les enfants dès le berceau, par exemple dans le cas d'une séparation momentanée avec leur mère (e.g., Gunnar & Brodersen, 1992 ; Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Les études montrent que l'intensité de la réponse comportementale (e.g., les pleurs) et physiologique (i.e., élévation du taux de cortisol salivaire) au stress est liée à la qualité du lien d'attachement (Ahnert et al., 2004), ainsi qu'au fait que l'enfant n'a pas encore acquis la permanence de l'objet. Dès lors, la situation de séparation représente une grande menace, voire une perte, si l'enfant n'imagine pas pouvoir revoir sa mère. On comprend l'intensité que peut atteindre le stress chez un enfant aussi jeune, et l'évaluation très négative qu'il peut faire de la situation, du fait de ses capacités cognitives immatures.

Si ces résultats vont dans le sens de nos présupposés, ils ne nous renseignent pas sur le déroulement du processus de stress avec notre population, à savoir les enfants de 6 ans. Un nombre assez restreint d'auteurs ont travaillé avec des enfants, la majorité des études s'intéressant à la tranche d'âge supérieure, au moment de la préadolescence, entre 8 et 12 ans (e.g., Anshel & Delany, 2001 ; Sirsch, 2003). A ce titre, Anshel et Delany postulent que la distinction entre perte, menace et défi ne serait pas la plus adaptée, au moins dans le cadre de leur étude, pour mettre en évidence le lien entre l'évaluation cognitive et les stratégies de coping utilisées par des enfants de 10 à 12 ans en contexte sportif. Ils préfèrent distinguer des évaluations positives (i.e., bénéfice et défi) et négatives (i.e., menace et perte). De plus, ils notent que, dans le cadre de leur étude, le processus évaluatif ne pourrait pas aboutir à une évaluation en terme de perte, du fait de la spécificité de la situation, qui ne présenterait pas d'enjeux très importants risquant de compromettre l'intégrité de l'individu (il apparaît que de telles remarques pourraient être valables chez l'adulte). Pour autant, leur étude a permis de mettre en avant un lien entre l'évaluation cognitive et les stratégies de coping mises en place. En effet, les jeunes ayant effectué une évaluation positive de la situation se sont orientés préférentiellement vers des stratégies de coping d'approche, alors que ceux ayant réalisé une évaluation négative ont préféré l'évitement.

De même, Sirch (2003) s'est intéressé au caractère défiant ou menaçant que représente

le passage de l'école primaire à l'enseignement secondaire chez des enfants de 10 ans environ (à la fin du quatrième grade en Autriche). Il s'est intéressé aux évaluations effectuées dans deux domaines distincts, à savoir sur les plans académique (i.e., les changements dans le domaine académique représentent-ils une menace ou un défi ?) et social (i.e., les changements dans le domaine social représentent-ils une menace ou un défi ?). Il a montré que des facteurs personnels, tels que l'anxiété sociale, la timidité, l'estime de soi globale et les sentiments de compétence dans des domaines spécifiques (i.e., compétence académique et sentiment d'acceptation sociale) jouent un rôle prépondérant dans l'évaluation primaire au moment de cette transition scolaire. De même, certaines caractéristiques de la situation présentent un impact non négligeable sur cette évaluation, notamment la nouveauté de la situation (i.e., certains enfants ayant déjà visité leur future école) et la contrôlabilité (i.e., certains enfants ayant participé activement au choix de leur future école).

Ainsi, même s'ils s'intéressent à des enfants légèrement plus âgés que ceux de notre étude, ces travaux apportent un soutien important à la validité du processus de stress chez l'enfant. Ils montrent également que, conformément à l'idée avancée précédemment, ce n'est pas la signification donnée à la situation qui diffère, puisque l'on peut concevoir des évaluations en terme de menace et de défi de façon pertinente, mais davantage les éléments qui vont influencer cette construction de sens, ainsi que leur perception. En outre, ils montrent l'importance de prendre en compte les facteurs environnementaux et personnels, qui diffèrent en fonction du niveau de développement.

III.4.2. La perception des caractéristiques de la situation

L'enfant ne va pas forcément pouvoir percevoir une situation dans son ensemble, à cause du phénomène de centration, ce qui avait amené certains auteurs à penser qu'il ne pouvait pas éprouver de stress (e.g., Durand, 1987/2006). De ce fait, il va souvent se focaliser sur une partie de la situation, sur des détails, qui peuvent être stressants. Par exemple, des entretiens (Gobancé, 2004) ont montré que les enfants semblent incapables avant un certain âge de verbaliser à la fois de l'anxiété somatique et de l'anxiété cognitive. Ils se focalisent plutôt sur l'une ou l'autre des composantes de l'anxiété compétitive, en rapport avec le phénomène de centration. Ainsi, l'enfant peut se centrer sur des détails stressants, par exemple le pistolet servant à donner le départ lors des compétitions d'athlétisme (Gobancé, 2004,

2005). Mais, il est possible que cette centration conduise l'enfant à ne pas percevoir les enjeux de la situation, et représente alors un facteur protecteur face au stress. Cependant, il est aussi probable que cela ne lui permette pas de comprendre la situation, la rendant ambiguë. Or l'ambiguïté d'une situation est l'un des facteurs ayant un impact sur le processus de stress.

Aussi, les enfants ont moins de contrôle de la situation (Fields & Prinz, 1997), parce qu'ils sont dépendants des adultes, qu'ils ont moins d'expérience, moins de pouvoir... Or la contrôlabilité de la situation est une des caractéristiques qui peut influencer sur le niveau de stress. Ceci nous amène à penser que si les enfants vivent les situations comme étant moins contrôlables, l'évaluation qui en découlera sera sans doute plus négative. Notamment, on peut penser que l'évaluation secondaire, permettant à l'enfant de déterminer ses possibilités de faire face à la situation, aboutira à des solutions assez limitées (Maccoby, 1983). Par contre, il a été montré que le fait de redonner du contrôle aux enfants, en les faisant participer activement au choix de leur école au moment de la transition du primaire au secondaire, aboutit à une évaluation primaire plus positive (Sirsch, 2003). Pour autant, dans certains cas, on peut supposer que ce manque de contrôle confère moins de responsabilité à l'enfant, et donc des enjeux moins importants. Dès lors, cette absence de contrôle pourrait aussi constituer un facteur protecteur, par rapport à l'adulte (Maccoby, 1983).

Enfin, l'enfant, de par son jeune âge, est d'autant plus souvent confronté à des situations nouvelles. En effet, il possède moins d'expérience que l'adulte, il est en train de découvrir son environnement physique et social, ainsi que les possibilités d'actions et d'interactions qui se présentent à lui. Ce manque d'expérience aboutit à un plus grand nombre de situations au caractère étranger, non familier (Maccoby, 1983). La nouveauté de la situation pourrait être particulièrement saillante dans le cas d'une transition scolaire, lorsque l'enfant doit découvrir en même temps une nouvelle école, un nouvel enseignant, de nouveaux camarades de classe, un nouveau mode de fonctionnement, des nouvelles attentes de la part de ses parents quant à sa réussite,...

Pour montrer l'impact des caractéristiques d'une situation sur l'évaluation cognitive qui en découle, une étude de Creasey et ses collaborateurs (1997) a mis en évidence que des enfants présentaient des réponses cognitives et émotionnelles plus négatives lorsqu'ils étaient confrontés à la détresse d'un parent, plutôt qu'à celle d'un pair. Parmi les hypothèses mises en avant, les auteurs ont suggéré que le lien émotionnel qui unit un parent à son enfant pouvait

expliquer en partie ce résultat, mais ils ont également proposé que la première situation est moins contrôlable (du fait du statut social de l'adulte) et moins familière (car plus rare) que la seconde. Les caractéristiques de la situation et la façon dont elles sont perçues pourraient jouer un rôle non négligeable dans le processus de stress.

III.4.3. Les caractéristiques individuelles

III.4.3.1. Le genre

Parmi les caractéristiques individuelles ayant une importance particulière dans le processus évaluatif, le genre de l'individu a souvent été mis en évidence chez des préadolescents ou des adolescents (e.g., Anshel & Delany, 2001 ; Jose & Ratcliff, 2004 ; Sorensen, 1994). Chez l'enfant, l'acquisition des rôles, en particulier le rôle sexué, est un point important. Il est possible que cela ait un impact sur le stress, notamment parce que la ségrégation sexuelle est de mise, et que les enfants ne se comparent sans doute pas de la même façon aux enfants de leur genre et aux autres. Par exemple, certaines études ont mis en avant que les parents ont des attentes plus importantes en mathématiques pour les garçons que pour les filles. Si le jeune garçon internalise de telles attentes stéréotypées et qu'une fille se révèle être meilleure que lui en mathématiques, il est fort probable que cela ait un impact sur la façon dont il évalue les situations d'évaluations scolaires dans cette discipline. Le genre apparaît donc comme un modérateur possible dans le processus de stress. En ce sens, les travaux de Creasey et de ses collaborateurs (1997) avec des enfants de 6 à 8 ans, ont montré un léger effet du genre, notamment sur les stratégies de coping mises en place. Cependant, une étude (Towend, Dimigen & Fung, 2000), s'intéressant au niveau d'anxiété éprouvé chez le dentiste par des enfants de 7 à 10 ans d'une part, et de 11 à 14 ans d'autre part, n'a révélé de différences significatives entre les filles et les garçons que pour les enfants les plus âgés. Des études supplémentaires semblent donc nécessaires pour vérifier le rôle joué par le genre dans le processus de stress.

III.4.3.2. Les expériences passées

Un autre point très important à prendre en compte lors du processus évaluatif est le rôle des expériences passées. Mais, chez l'enfant, elles sont forcément très limitées de par son

jeune âge et le faible nombre de situations rencontrées. De ce fait, n'importe quelle situation comporte généralement des éléments nouveaux. L'enfant manque de point de repère, et se retrouve face à un environnement qu'il ne connaît pas ou mal. Ce sera particulièrement le cas lorsqu'il entrera au Cours Préparatoire, ou lors de ses débuts en sport. Il se trouvera face à des situations totalement nouvelles, avec des enjeux nouveaux, qu'il ne pourra qu'extrapoler à partir des paroles de ses parents, de ses frères et sœurs (s'il en a), de ses camarades...

III.4.3.3. L'anxiété trait et d'autres traits de personnalité

Si l'anxiété trait s'est révélée avoir une influence sur le processus de stress chez l'adulte, notamment en contexte de compétition (Martens, Vealey & Burton, 1990), de nombreuses études se sont également intéressées à cet effet chez les jeunes. A ce titre, le rôle joué par le trait d'anxiété compétitive dans la réalisation d'une performance, et dans le bien-être psychologique des jeunes athlètes, a été l'une des premières directions majeures prises par la recherche sur cette population (Gould, 1982). Il existe aujourd'hui de nombreuses preuves de l'impact de l'anxiété trait sur le stress dans un contexte compétitif (e.g., Gould, Horn & Spreemann, 1983 ; Scanlan & Lewthwaite, 1984).

Par ailleurs, quelques études se sont intéressées à l'impact d'autres traits sur le processus de stress, dès l'enfance. L'étude de Lengua et Long (2002) a mis en évidence que l'émotionnalité négative, définie comme la disposition à éprouver des émotions négatives, telles que la peur ou la frustration, avait un impact sur l'évaluation primaire et le coping. Ainsi, certaines caractéristiques stables de l'enfant auraient un impact sur le processus de stress.

III.4.3.4. Les engagements et les croyances

Les engagements de l'enfant vont probablement être liés aux personnes significatives de son entourage. Ainsi, lorsqu'un enfant s'engage dans une activité, c'est souvent sous l'impulsion de ses parents. Il ne dispose pas de l'autonomie qui lui permettrait de pratiquer une activité sans leur aval. En effet, il ne pourra pas se déplacer à l'entraînement et en compétition, payer sa licence,... Ce sont ses parents qui doivent s'en charger pour lui. Sa pratique sportive est fortement dépendante de l'investissement temporel, matériel et financier

que ses parents vont consentir (Delforge & Le Scanff, 2006). De même pour l'école, ce sont également les parents qui le conduisent, et qui participent à sa réussite en lui fournissant le matériel adapté, ainsi qu'un soutien, par exemple pour les devoirs.

De plus, les pratiques sont inspirées par la culture, comme le montrent les atlas de répartition des différentes pratiques sur le territoire (Mathieu & Praicheux, 1987). Et l'école est prescrite par la société. Or, ce sont les parents qui sont détenteurs de ces savoirs culturels et sociaux. Ils orienteront donc, volontairement ou non, les pratiques de leurs enfants.

Parmi les croyances que l'enfant peut développer, et qui auront une influence sur la situation transactionnelle, il est nécessaire de prendre en compte celles en ses possibilités de réussir à faire face à la demande de la situation, car elles auront un impact important dans le processus d'évaluation. Ces croyances sont proches des attentes d'efficacité et de résultats décrites par Bandura (1976 ; Lazarus & Folkman, 1984). En ce sens, Scanlan, Lewthwaite et Jackson (1984) ont montré que les attentes étaient de bons prédicteurs des performances sportives de jeunes lutteurs. De même, Scanlan et Lewthwaite (1984) ont mis en évidence que l'état d'anxiété précompétitive était influencé par les attentes. Précisément, les jeunes qui croyaient le moins en leurs capacités de réussite lors de la compétition présentaient les niveaux d'anxiété précompétitive les plus élevés.

III.4.4. Les enjeux de la situation

Pour ce qui est d'envisager les enjeux de la compétition, si les enfants n'ont pas une image réaliste des conséquences possibles de la compétition et de son résultat, ils savent cependant des choses. Par exemple, ils savent que s'ils gagnent, ils auront une médaille, ils seront considérés comme meilleurs que leurs adversaires. Ainsi, la victoire semble très importante pour les jeunes compétiteurs. Par contre, ils ne peuvent pas encore envisager des conséquences à long terme d'une victoire ou d'une défaite. Contrairement aux adolescents ou aux adultes, ils ne peuvent pas croire qu'une compétition aura des répercussions sur toute leur saison, voire sur leur carrière. L'importance donnée aux enjeux sera donc limitée au moins sur sa composante temporelle.

Ensuite, on voit apparaître des préoccupations liées aux parents chez certains enfants. Ces derniers vont extrapoler ce qui peut se passer par rapport à ce qu'ils perçoivent de

l'importance donnée à la compétition par les parents. On peut donc voir des enfants qui font de la compétition et qui veulent gagner pour faire plaisir à leurs parents, avec parfois la crainte de perdre l'amour parental en cas de défaite. Mais on peut aussi voir des choses plus étonnantes, en lien avec la valeur matérielle que les enfants donnent à la médaille (« mes parents seront plus riches si je gagne »).

Par ailleurs, les adultes significatifs de l'environnement des enfants (parents, instituteurs, entraîneurs) peuvent avoir des attentes, parfois irréalistes, concernant leur réussite en compétition ou lors d'évaluations scolaires. Les enfants de 6 ans ont conscience de cette pression que les adultes peuvent faire peser sur eux (Scanlan & Passer, 1978). En effet, en pleine acquisition des rôles sociaux, ils savent désormais ce que signifie, aux yeux des adultes, être un bon sportif, ou être un bon élève. Ils vont donc chercher à gagner des compétitions ou à avoir les meilleures notes. Par contre, ils ne sont pas encore capables de relativiser l'importance de ces indicateurs. Il est possible qu'ils ne fassent pas la distinction entre le fait d'être bon et celui d'être le meilleur. Dès lors, une deuxième place pourra être vécue comme une contre-performance, du fait du caractère absolu accordé aux critères permettant de définir les rôles sociaux chez l'enfant.

Ainsi, les enjeux tels qu'ils sont construits par l'enfant, peuvent être un facteur protecteur en situation menaçante, allant même jusqu'à préserver l'enfant du processus de stress, si celui-ci ne perçoit aucun enjeu. Par contre, pour d'autres enfants, ces enjeux vont être démultipliés, du fait qu'ils leur sont imposés par leur environnement social, volontairement ou non.

III.4.5. Le processus de coping

Contrairement au processus évaluatif du stress, le processus de coping chez l'enfant a été assez largement étudié, particulièrement durant les 30 dernières années. On peut ainsi trouver, dans des bases de données électroniques spécialisées (e.g., EBSCOhost ou SCOPUS), de 3000 à 8000 références comportant les mots « coping » et « child » dans leur sujet ou leur titre. Et cet engouement ne semble pas vraiment ralentir, puisqu'on peut dénombrer 613 références pour l'année 2007, et encore 537 pour l'année 2008 (données SCOPUS, le 5 Février 2009).

Ainsi, les études s'étant intéressées au coping chez l'enfant sont nombreuses. Mais il existe une grande disparité dans la méthodologie utilisée, tant au niveau des outils (i.e., questionnaires aux parents, aux enseignants ou aux enfants, observations en laboratoire ou en situation écologique, scénarii proposés aux enfants) que du protocole (longitudinal ou transversal, comparatif ou descriptif). De ce fait, les résultats peuvent parfois paraître contradictoires, et il est délicat de se faire une idée de l'état actuel des connaissances. Cependant, les auteurs semblent d'accord pour dire que le répertoire de coping s'acquiert progressivement. Ainsi, les réponses de stress disponibles chez l'enfant ne sont pas celles de l'adolescent ou de l'adulte (Fields & Prinz, 1997 ; Hampel, 2007). Elles sont dépendantes du niveau de développement biologique, cognitif, social et émotionnel (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001). Or, si les enfants ne possèdent pas encore toutes les stratégies de coping nécessaires pour faire face efficacement à une situation menaçante, ils pourront être encore plus vulnérables face à une telle situation. Nous allons proposer quelques pistes permettant de mieux cerner les capacités de coping que possède, ou non, un enfant de 6 ans.

III.4.5.1. Les stratégies de coping utilisées par l'enfant

Avant l'entrée à l'école primaire, les enfants disposent de capacités de coping assez rudimentaires, essentiellement composées de stratégies d'évitement, d'agressivité, ou de solutions simples de résolution de problème. Par contre, ils utiliseraient assez peu de stratégies centrées sur l'émotion. Ce ne serait qu'à partir de l'entrée à l'école primaire que les stratégies utilisées se complexifieraient, en s'orientant progressivement vers une meilleure gestion de l'émotion et l'utilisation de techniques cognitives (Fields & Prinz, 1997).

Le fait que les jeunes enfants utilisent de nombreuses stratégies d'évitement paraît normal, en lien avec le faible contrôle dont ils disposent sur leur environnement. En effet, les stratégies d'évitement seraient les plus efficaces pour faire face à des situations incontrôlables (Altshuler & Ruble, 1989). Mais certains résultats sont contradictoires, car les enfants n'ont pas souvent la liberté d'éviter les situations qu'ils ne contrôlent pas. A titre d'exemple, il n'est pas possible pour un jeune enfant d'« oublier » un rendez-vous chez le dentiste, car ce sont les parents qui prennent l'initiative de la prise de rendez-vous et qui le conduisent.

De plus, on observe des différences selon que les stratégies sont comportementales ou

cognitives, les plus jeunes enfants utilisant davantage les premières que les secondes. Il est difficile d'envisager des enfants d'âge préscolaire utiliser des stratégies de coping d'évitement cognitif et être capables de le revendiquer, vu leur niveau de développement de la théorie de l'esprit. En effet, s'ils n'ont pas encore conscience que de telles stratégies peuvent les aider à faire face à une situation stressante et aux manifestations émotionnelles qu'elle provoque, ils ne pourront pas les mettre en place, ou alors pas de façon volontaire. C'est ainsi que des stratégies comme la pensée positive n'apparaissent qu'au moment de l'entrée à l'école primaire. Cette conclusion, mise en avant par la revue de Fields et Prinz (1997), est confirmée par les travaux de Kalpidou, Power, Cherry et Gottfried (2004). Ces derniers ont en effet montré que l'utilisation de stratégies de coping instrumental (i.e., résolution de problème, recherche de soutien instrumental, intervention instrumentale, restructuration cognitive et recherche de soutien émotionnel) augmente progressivement entre 3 et 5 ans, au fur et à mesure que l'enfant acquiert la compréhension et la maîtrise de l'environnement. Ceci semble justifier que les plus jeunes préfèrent des stratégies comportementales quand les plus âgés s'orientent progressivement vers des stratégies cognitives de plus en plus complexes (Fields & Prinz, 1997).

De la même manière, les stratégies centrées sur l'émotion ne semblent apparaître qu'au moment de l'entrée à l'école primaire, âge où l'enfant développe sa théorie de l'esprit, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment (Pincus & Friedman, 2004). Cependant, les études comparatives mettent en avant davantage de coping centré sur l'émotion que sur le problème, au moment de l'entrée à l'école. De même, certains auteurs, en particulier Nancy Eisenberg et ses collaborateurs (e.g., Eisenberg et al., 1993, 1999, 2001, 2004), se sont intéressés spécifiquement aux capacités de régulations des émotions en situation stressante, qu'il s'agisse de contrôle volontaire ou réactif. Ces études ont mis en évidence que les enfants disposaient de telles capacités dès 4 ans, mais avec de grosses disparités interindividuelles. Et les enfants capables de contrôler volontairement leurs émotions assez tôt dans leur développement présentaient moins de problèmes d'ajustement psychologique présent et futur, et des relations sociales meilleures.

Par conséquent, il existe des disparités interindividuelles dans l'utilisation des stratégies de faire face, et on observe également des différences d'une situation à l'autre, pour un même enfant. Notamment, les enfants, même très jeunes, vont s'orienter préférentiellement

vers des situations centrées sur le problème lorsqu'ils font face à des situations plutôt contrôlables, comme c'est le cas des conflits entre pairs ou de certaines tâches scolaires, car celles-ci se révèlent être plus efficaces. Ainsi, comme chez l'adulte, les stratégies de coping utilisées dépendent du contexte, en particulier de la contrôlabilité de la situation. De plus, comme les enfants les plus âgés disposent d'un panel de stratégies disponibles plus larges, ils parviendraient mieux à adapter leurs efforts à chaque situation, et seraient donc plus habiles pour faire face à un stress. En ce sens, la flexibilité du coping est un facteur important favorisant l'ajustement des enfants, et qui se développerait avec l'âge (Fields & Prinz, 1997 ; Pincus & Friedman, 2004).

Enfin, les relations sociales jouent un rôle prépondérant dans les stratégies de coping. En effet, il a été mis en évidence que les stratégies de recherche de soutien social, qu'elles soient émotionnelles ou instrumentales, évoluaient avec la qualité de ces relations. La préférence des plus jeunes enfants pour un soutien par les parents décroît progressivement, pour accorder un rôle plus important au soutien par les pairs, en lien avec l'évolution des relations sociales significatives pour l'enfant (e.g., Altshuler & Ruble, 1989 ; Compas, 1998).

Pour conclure, il est à noter que les stratégies de coping utilisées par les enfants dépendent de nombreux facteurs, tels que leur niveau de développement cognitif et social, ou les caractéristiques de la situation. Pour autant, des différences importantes sont également à considérer d'une étude à l'autre, selon le protocole utilisé. On observe des écarts selon que les questionnaires sont remplis par la mère, par le professeur ou par l'enfant (e.g., Eisenberg et al., 1993), que les résultats ont été obtenus par observations, ou au moyen d'entretiens, ou encore à partir de scénarii. Mais, au delà de ces disparités méthodologiques, les supports théoriques qui sous-tendent chacune des études sont très variables, ce qui peut partiellement expliquer l'inconsistance de tous ces résultats. En effet, les auteurs se sont appuyés sur divers modèles adultes (e.g., dichotomie problème/émotion, dichotomie approche/évitement, contrôle primaire et secondaire,...). Or, il y a un réel besoin de trouver un consensus concernant une conceptualisation du coping chez l'enfant et l'adolescent (Compas, 1998 ; Compas et al., 2001). Seules les études les plus récentes essaient de résoudre ce problème de classification du coping spécifique à l'enfant, notamment au travers des recherches de Compas et ses collaborateurs (Compas et al., 2001 ; Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002).

III.4.5.2. La classification du coping chez l'enfant

La conceptualisation, ainsi que la classification du coping chez l'enfant, sont un enjeu majeur des recherches actuelles sur le sujet. Pour cela, les auteurs cherchent à trouver une définition du processus de faire face qui reflète ses caractéristiques développementales, et qui aboutisse à une classification cohérente (Compas, 1998). Ils ont donné des définitions assez diverses, mais ils s'accordent sur certains points.

Tout d'abord, le coping, chez l'enfant, fait partie d'un ensemble plus large de réponses possibles à une situation stressante (e.g., Compas, et al., 2001 ; Losoya, Eisenberg & Guthrie, 1998). Ensuite, le coping vise à réguler à la fois les émotions, le comportement, la cognition, ... Il est donc constitué de stratégies diverses.

Cependant, il existe un point de désaccord : Certains auteurs considèrent que le coping chez l'enfant n'est pas forcément volontaire et conscient (e.g., Losoya et al., 1988), alors que d'autres font la distinction entre le coping, qui est volontaire, et d'autres réponses au stress, qui sont involontaires (Compas et al., 2001). Pour autant, Compas et ses collègues soulignent l'importance de prendre en considération toutes ces formes de réponses au stress, qu'elles soient volontaires (i.e., le coping) ou non, car la compréhension de leur relation a une importance fondamentale dans la construction du processus de coping. Notamment, elles pourraient apparaître différemment durant le développement. Ainsi, les réponses involontaires seraient majoritairement présentes assez tôt, alors que les réponses volontaires se manifesteraient ensuite progressivement. Pour soutenir cette hypothèse, une étude de Langrock et ses collaborateurs (2002) a montré que les enfants présentaient une majorité de réponses involontaires au stress, ce qui renforce l'idée selon laquelle les enfants ne disposent pas encore d'un éventail très large de réponses de coping, et qu'ils font souvent face à des situations incontrôlables pour eux. Moins les enfants parviennent à contrôler leurs émotions et leurs comportements, plus ils risquent de réagir de manière incontrôlée, involontaire, inconsciente. Or, nous avons vu précédemment que certaines capacités d'auto-régulation n'apparaîtraient pas avant 6 ans. Ceci confirme que les jeunes enfants pourraient avoir des difficultés pour faire face efficacement à une situation stressante. Cependant, la régulation réactive, involontaire, qui se met en place, bien que souvent considérée comme moins efficace, pourrait limiter l'impact de certaines situations stressantes.

En outre, les réponses au stress volontaires et involontaires pourraient jouer un rôle différent dans la confrontation à différentes situations stressantes. Aussi, les réponses involontaires pourraient avoir un impact sur les réponses volontaires face au stress. Compas et ses collègues (2001) ont donc choisi de prendre en considération ces réponses involontaires au stress dans leurs études sur le coping chez l'enfant.

Par ailleurs, ils font la différence entre les réponses engageantes et désengageantes, en référence aux études qui ont mis en avant la distinction entre approche et évitement, et qui s'étaient révélées particulièrement pertinentes chez les enfants (e.g., Altshuler & Ruble, 1989). Ils ont également posé l'hypothèse selon laquelle les stratégies de coping volontaires engageantes seraient différenciables en fonction de leur but, selon qu'elles visent à modifier directement les conditions de l'événement (contrôle primaire) ou à permettre une meilleure adaptation de l'individu à la situation (contrôle secondaire) (e.g., Band & Weisz, 1990). La classification obtenue par Compas et ses collègues (2001) comporte donc 5 classes et est représentée par la figure 4.

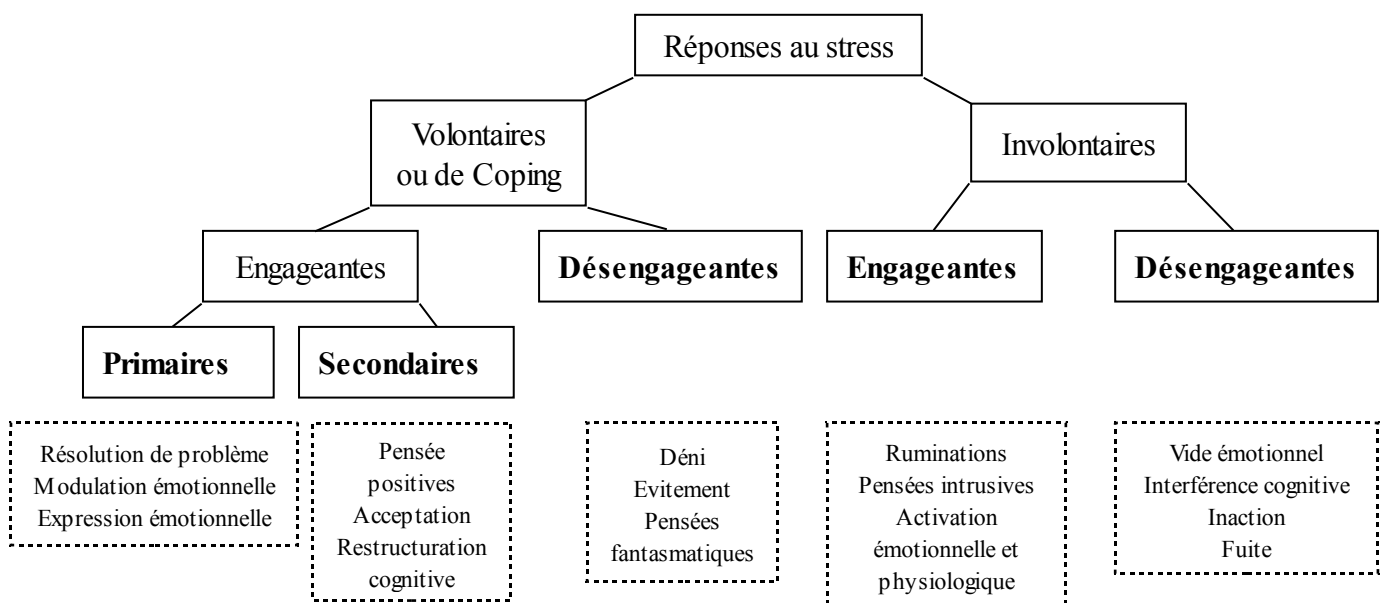


Figure 4. Catégorisation du coping chez l'enfant, selon Compas et al. (2001).

Quelques études semblent confirmer la validité de cette conceptualisation et de la catégorisation qui en découle, aussi bien chez l'adolescent que chez l'enfant (Connor-Smith &

Calvete, 2004 ; Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen & Saltzman, 2000 ; Langrock et al., 2002).

Ainsi, si un consensus concernant la conceptualisation du coping chez l'enfant n'est pas encore acquis, d'importantes avancées ont été faites dans ce sens au cours des 10 dernières années. Ces progrès ont été possibles grâce à la prise en compte et à l'effort d'intégration des différents résultats préexistants.

Nous venons donc de voir que l'enfant, de par son niveau de développement cognitif et social, peut être assez vulnérable, mais aussi, parfois, protégé par ses lacunes, face à des situations de stress. Nous allons maintenant nous intéresser au déroulement de ce processus lors de situations d'évaluation sociale, ainsi qu'à la place que l'estime de soi peut y occuper. En effet, nous avons déjà vu que des situations d'évaluation sociale, telles que l'évaluation scolaire ou la compétition sportive, étaient le moment d'une importante remise en cause de l'estime de soi. Or, l'estime de soi chez l'enfant est particulièrement fragile, ce qui la rend davantage saillante dans le processus de stress, lors de telles situations.

III.5. Modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus de stress chez un enfant de 6 ans en situation d'évaluation sociale

III.5.1. L'impact du fonctionnement cognitif et social de l'enfant de 6 ans sur son estime de soi

Avant de s'intéresser à la place qu'occupe l'estime de soi dans le modèle de stress chez un enfant de 6 ans, il est important de situer le niveau de développement de cette variable à cet âge. Nous allons donc expliquer rapidement comment celle-ci se construit au travers des progrès cognitifs et sociaux effectués par l'enfant.

Ainsi, l'estime de soi d'un enfant de 6 ans est en voie de construction. Une de ses caractéristiques essentielles est qu'elle est surestimée. Cela est dû au fait qu'il continue d'avoir des difficultés à prendre en compte le point de vue d'autrui, et qu'il se centre encore

assez facilement sur des détails abondant dans son sens. Pour autant, ce niveau a tendance à diminuer au fur et à mesure que l'enfant acquiert de nouvelles habiletés cognitives et sociales pour évaluer de manière plus objective sa valeur réelle. Il va donc y avoir des modifications relativement importantes entre le moment où l'enfant est empreint de « mégalomanie infantile », et le moment où il devient capable de faire des jugements plus réalistes.

De plus, comme l'enfant est en train de construire des concepts, il effectue des classifications et des hiérarchisations progressives. Ceci s'applique également à ses domaines de compétences, ce qui lui permet de coordonner ses différentes habiletés en groupe de compétences plus générales. Mais il ne possède pas encore de concepts plus généraux et abstraits, il n'est donc pas capable d'établir une image globale de son estime de soi. En ce sens, selon Harter (1999), l'enfant construit progressivement son estime de soi, qui ne devient globale qu'aux alentours de 7 ou 8 ans, et est le fruit de deux phénomènes :

- Grâce à ses nouvelles capacités cognitives, l'enfant devient capable de voir la différence qu'il y a entre ce qu'il aimerait être, une certaine vision de son soi idéal, et ce qu'il perçoit de lui, l'image qu'il a de son soi physique, social, émotionnel et psychologique. Ainsi, Higgins (1991) met en avant la capacité à construire un soi idéal, durant la moyenne enfance, lorsque les enfants acquièrent des représentations de ce que les autres veulent qu'ils fassent. Cette capacité est essentielle pour le développement de l'estime de soi, qui peut être comprise comme l'écart entre le soi perçu et le soi idéal. Ainsi, si cet écart est faible, l'estime de soi sera élevée. Si cet écart est important, l'estime de soi sera basse.

- Le second processus concerne la perception qu'a l'enfant des messages d'approbation ou de désapprobation que lui apporte son entourage, que ce soit ses parents ou ses pairs. L'évaluation réfléchie joue donc un rôle important dans la construction de l'estime de soi. Cet élément serait important pour comprendre les différences interindividuelles au niveau de l'estime de soi (Harter, 1999). Ainsi, un enfant qui se sent soutenu, encouragé par ses proches, a souvent une estime de soi plus élevée qu'un autre qui se sent délaissé (Franco & Levitt, 1998). En ce sens, les relations sociales de l'enfant, que ce soit avec ses parents (Solomon & Serres, 1999) ou avec ses pairs (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002) ont un impact non négligeable sur son estime de soi.

Enfin, un autre aspect de l'estime de soi à prendre en considération chez l'enfant est celui de sa stabilité. Il s'agit de tenir compte des changements ou des fluctuations qu'il peut y avoir dans l'estime de soi des enfants ou des adolescents, à travers d'une part le temps et d'autre part les situations (Rosenberg, 1985). Il apparaît que cette stabilité aurait tendance à s'affaiblir entre l'enfance et l'adolescence pour environ un enfant sur cinq. Les enfants dont l'estime de soi connaît un fort déclin sembleraient présenter de plus grands problèmes développementaux (Hirsch & Dubois, 1991 ; Zimmerman et al., 1997). Par ailleurs, certains jeunes présentent des changements dans leur sentiment de valeur personnelle sur des intervalles de temps beaucoup plus courts, parfois sur une journée, ce qui pourrait être une preuve de fragilité ou de vulnérabilité (Kernis, 1993 ; Roberts & Monroe, 1994). Même s'il n'est pas possible d'observer la même stabilité que chez l'adulte, il est préférable de ne pas avoir une instabilité trop importante chez l'enfant et l'adolescent, qui serait la preuve d'une vulnérabilité particulière.

L'estime de soi d'un enfant de 6 ans est donc en cours de construction. Elle reste généralement élevée, ce qui est une source potentielle de protection à l'égard du stress, mais a tendance à diminuer, ce qui peut rendre l'enfant plus vulnérable. De plus, l'enfant parvient de mieux en mieux à catégoriser et à globaliser ce sentiment de valeur personnelle, mais c'est une période de vulnérabilité importante du fait de l'instabilité apportée par tous ces changements. Nous allons donc voir quel peut être le rôle joué par cette estime de soi dans le processus de stress, qu'elle soit protectrice ou source de vulnérabilité.

III.5.2. Le processus de stress en situation d'évaluation sociale chez l'enfant : Le rôle central de l'estime de soi

Lorsque l'enfant est confronté à une situation d'évaluation sociale, qu'il s'agisse d'une évaluation scolaire ou d'une compétition sportive, comme il a été détaillé dans le chapitre 1, il est nécessaire de prendre en compte de nombreux éléments pour comprendre la signification que revêt cette situation pour lui, et les conséquences qu'elle pourra avoir.

Le modèle du processus de stress, prenant en compte l'estime de soi (cf. Figure 5, p. 93), permet de comprendre comment l'enfant donne du sens à une telle situation et comment cela va avoir des répercussions à court et à long terme.

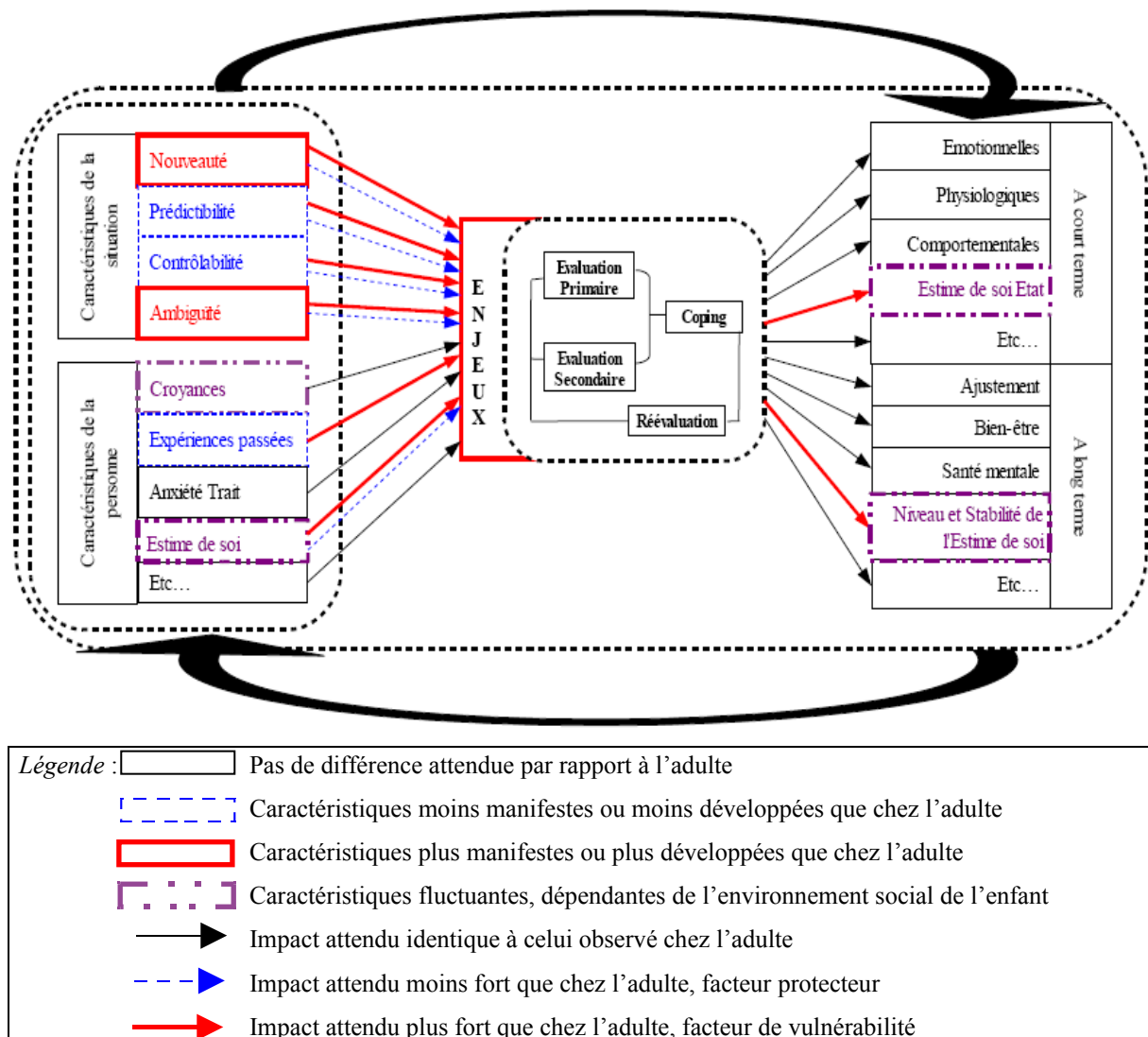


Figure 5 : Modèle de stress prenant en compte l'estime de soi chez l'enfant.

Ce modèle permet de synthétiser les différentes hypothèses proposées tout au long de ce chapitre quant à l'impact attendu du niveau de développement cognitif sur le modèle transactionnel de stress prenant en compte l'estime de soi. En outre, concernant les caractéristiques de la situation, cette dernière apparaît comme davantage nouvelle et ambiguë, mais moins prévisible et moins contrôlable que chez l'adulte. Ces différences pourront soit induire un effet protecteur vis-à-vis de la situation stressante, soit au contraire rendre l'enfant plus vulnérable (cf. Partie III.4.2 de ce chapitre, p. 79), ce qui est figuré par la représentation

simultanée de deux flèches (i.e., une en trait pointillé et une en trait épais). Cette double flèche signifie que les éléments trouvés dans la littérature ne permettent pas de trancher entre un effet protecteur ou vulnérabilisant de la variable concernée. Elle peut également désigner la possibilité que le facteur soit tantôt vulnérabilisant et tantôt protecteur en fonction des situations et des enfants. De la même manière, les caractéristiques personnelles ont été définies comme plus ou moins manifestes et plus ou moins influentes dans ce modèle. Par exemple, l'enfant possède bien moins d'expériences passées qu'un adulte, et ceci aura sans doute pour effet de le rendre plus vulnérable dans la plupart des situations (cf. Partie III.4.3.2 de ce chapitre, p. 81).

L'estime de soi joue un rôle central dans ce modèle, notamment par son instabilité encore accentuée lorsque l'enfant est soumis à une situation stressante. En effet, lorsque l'enfant est confronté à une situation d'évaluation sociale, la mise en place des processus de comparaison sociale et d'évaluation réfléchie va naturellement impliquer son estime de soi. Sa protection et/ou sa valorisation vont constituer un enjeu majeur pour l'enfant. Ainsi, en situation de compétition sportive ou d'évaluation scolaire, l'enfant se retrouve comparé aux autres, ce qui met en relief son réel niveau de compétence. Cette détermination plus objective du niveau de l'enfant va être visible non seulement par les autres enfants, mais aussi par les parents, les enseignants, les entraîneurs, et toutes les personnes qui pourront voir ou avoir connaissance du résultat.

A un âge où l'estime de soi est en pleine construction, ce type de confrontation a un impact majeur sur le sentiment de valeur personnelle de l'enfant. En ce sens, il a été montré qu'en situation de comparaison sociale, le niveau et la communication avec les autres enfants avait un impact sur l'estime de soi de l'enfant (Altermatt et al., 2002 ; Guay et al., 1999). Par ailleurs, les évaluations réfléchies de la part des enseignants et des parents se sont révélées influencer sur le niveau de l'estime de soi des enfants (Felson & Reed, 1986 ; Herbert & Stipek, 2005).

Ainsi, une situation qui peut remettre en cause le niveau de l'estime de soi peut être considérée comme un défi, surtout si l'enfant a une estime de soi élevée, et qu'il pense donc avoir de bonnes chances de réussir. Dès lors, l'estime de soi peut constituer un facteur protecteur face à la situation stressante. Mais elle peut aussi représenter une menace, surtout si l'enfant a déjà des doutes quant à sa valeur personnelle (i.e., une estime de soi basse et/ou

instable), et qu'il craint de ne pas pouvoir faire face efficacement à la situation. Dès lors, l'estime de soi constituerait un facteur amplificateur du processus de stress.

En retour, si l'enfant parvient à faire face efficacement à la situation stressante, et que ses résultats sont bons, ce qu'il va montrer aux autres, adultes ou pairs, sera valorisant pour son estime de soi. Le processus de stress pourra conduire à un état d'estime de soi positif. Par contre, s'il ne parvient pas à faire face à cette situation stressante, et qu'il perçoit son échec, alors le processus conduira à un état d'estime de soi négatif. Si l'une ou l'autre de ces situations se renouvelle fréquemment, cela pourrait avoir un impact plus important sur l'estime de soi, en influant sur son niveau ou sa stabilité à long terme. Ainsi, la construction de l'estime de soi dépend de la résolution de ces situations où l'enfant est confronté au regard des autres (Harter, 1999).

De cette manière, l'estime de soi joue un rôle primordial mais ambigu dans un modèle particulièrement complexe, tantôt « antécédent », facteur protecteur ou de vulnérabilité, et tantôt « conséquence », puisque potentiellement affaiblie ou renforcée par son implication dans une situation d'évaluation. Ainsi, la complexité de ce modèle tient en son caractère transactionnel, que nous avons défini chez l'adulte et qui a toute sa place dans la définition du processus chez l'enfant.

III.5.3. Un processus transactionnel... Chez l'enfant aussi

Dire que le modèle est transactionnel revient à considérer chacune des variables comme définissant le modèle à un moment (i.e., un antécédent), et en découlant l'instant suivant (i.e., une conséquence). Ainsi, dans un modèle transactionnel, le caractère continuellement changeant du processus rend particulièrement complexe la définition de la place des différents éléments du schéma. Le rôle que nous venons d'attribuer à l'estime de soi montre bien la pertinence de considérer cette dynamique lorsque l'on s'intéresse au stress chez l'enfant. Mais l'étude d'autres variables permet également de mettre en évidence cette caractéristique de notre modèle.

Ainsi, la résilience correspond à la capacité d'une personne, exposée à des facteurs de risque, de dépasser ce risque et d'en éviter les conséquences négatives (Rak & Patterson, 1996). Elle englobe un ensemble de ressources permettant de réduire les effets négatifs de

l'adversité (Sandler, 2001). En ce sens, elle peut être considérée comme un antécédent du processus de stress, car les différentes ressources qui la composent sont préexistantes à la situation stressante. Pour autant, elle a été considérée comme un médiateur entre les différents modes de contrôle d'une situation, considérés par les auteurs comme faisant partie des modes de coping, et les problèmes d'internalisation (Eisenberg et al., 2004). Elle pourrait donc être schématisée comme un élément central du modèle. On pourrait même être tenté de penser qu'elle se construit au travers des différentes situations stressantes que l'enfant rencontre, puisqu'elle correspond à la qualité de l'ajustement obtenue face à un contexte de risque. Elle serait alors également une conséquence de ce modèle. Elle est donc bien « dans » le modèle, au cœur du modèle, partie prenante du déroulement du processus de stress.

La place accordée à l'anxiété dans le processus de stress par de nombreux chercheurs permet également de mettre en évidence cette complexité du modèle. Ainsi, il apparaît assez nettement que le trait d'anxiété a un impact sur la perception de la situation en tant que menace ou défi, c'est-à-dire sur le processus d'évaluation primaire (e.g., Passer, 1983). De même, des états d'anxiété peuvent avoir un impact sur la perception de la situation stressante (Gould et al., 1983). Inversement, diverses cognitions, comme les attentes ou les craintes de l'échec, se sont révélées avoir un impact sur l'état d'anxiété en compétition (Scanlan & Lewthwaite, 1984). Enfin, il a également été mis en évidence que l'anxiété lors d'un premier match avait un impact sur l'anxiété lors du match suivant (Scanlan & Lewthwaite, 1984). Ainsi, les différentes situations stressantes pourraient avoir un impact les unes sur les autres.

En conclusion, la perception des différents éléments d'une situation stressante à un moment donné aura un impact sur cette même perception à l'instant suivant. L'ensemble du modèle se meut perpétuellement, tous les éléments étant liés les uns aux autres, dans une expression holistique de ce schéma. Et chaque situation aurait un impact sur les situations futures du même type. C'est en cela que la transaction entre l'individu et l'environnement est si complexe, et qu'elle est si difficile à mettre en lumière. Ces éléments sont au centre de notre travail et auront un impact sur les choix méthodologiques effectués.

III.6. Conclusion

Nous venons de détailler les différents éléments du développement cognitif et social de l'enfant ayant un impact sur le processus de stress. Malgré ces différences entre l'adulte et l'enfant, il apparaît que le modèle proposé pour expliquer les relations complexes entre estime de soi et stress reste pertinent. Et il est particulièrement intéressant dans le cadre de l'étude de situations d'évaluation sociale (i.e., les compétitions sportives et les évaluations scolaires), du fait de la forte implication de l'estime de soi dans ce type de situations. Ainsi, ces situations sont encore plus saillantes au moment de l'entrée au CP et des premières confrontations aux jugements des autres, alors que l'estime de soi est fragile et en pleine construction.

C'est pourquoi nous allons désormais nous attacher à mettre en évidence la pertinence de ce modèle auprès d'enfants entrant en classe de CP. Après avoir explicité plus précisément notre problématique et nos hypothèses de travail, nous expliquerons quels efforts ont été faits pour parvenir à dépasser divers problèmes méthodologiques, dus notamment aux particularités des enfants et à la complexité du modèle.

Partie II :
Problématique et Cadre Méthodologique

Chapitre IV : Problématique et Hypothèses

IV.1. Problématique

Certaines situations peuvent s'avérer particulièrement stressantes, même pour des enfants. C'est notamment le cas des évaluations scolaires et des compétitions sportives. Ces situations apparaissent dans la vie des enfants au moment de l'entrée au CP, quand leur environnement social et leur développement cognitif les amènent à effectuer de plus en plus d'évaluations sociales. Le stress naît de l'interaction, de la transaction complexe entre l'individu et ces situations, ainsi que des enjeux qui en découlent, liés en particulier aux nouvelles évaluations sociales. A ce titre, le modèle transactionnel de stress (Lazarus & Folkman, 1984) paraît particulièrement pertinent pour étudier ce phénomène, et comprendre ce que peuvent représenter ces premières situations d'évaluation sociale, pour un enfant entrant à l'école primaire.

Par ailleurs, les évaluations sociales vont avoir un impact sur l'estime de soi des enfants et participer à sa construction. Ainsi, l'estime de soi va se trouver mise en jeu et menacée par les situations stressantes rencontrées par les enfants, alors qu'elle est fragile, instable, du fait de son immaturité. C'est pourquoi il apparaît particulièrement pertinent de prendre en compte l'estime de soi dans ce modèle de stress.

L'objectif de ce travail sera donc de tester un modèle transactionnel du stress inspiré de celui de Lazarus et Folkman (1984), prenant en compte l'estime de soi des enfants, dans des situations d'évaluation sociale, telles que la compétition sportive et l'évaluation scolaire.

IV.2. Hypothèses

IV.2.1. Hypothèse 1 :

La première hypothèse à tester afin de répondre à cette problématique concerne le

processus transactionnel de stress décrit par Lazarus et Folkman (1984). Il est important de s'interroger sur la possibilité de transposer ce modèle à une population d'enfants, alors qu'il a d'abord été mis au point pour expliquer la transaction entre l'environnement et un individu adulte.

A la lumière de ce qui a été décrit précédemment, nous allons chercher à vérifier qu'un enfant vivant un épisode potentiellement stressant perçoit des enjeux à cette situation. Dès lors, ces enjeux auraient un impact sur le processus évaluatif, ainsi que sur certaines conséquences de la situation, telles que la réussite perçue ou les résultats.

Ainsi, en situation de compétition sportive ou d'évaluation scolaire, certains facteurs auraient une importance particulière pour l'enfant, notamment le regard de ses parents ou de son instituteur, la comparaison avec ses pairs, ou encore la réussite lors de la situation. Il en découlerait une évaluation primaire plus négative, et probablement une réussite perçue plus mitigée. Il est également possible qu'un enfant se sentant grandement menacé mette en place des stratégies de faire-face inadaptées (e.g., Altshuler & Ruble, 1989), et que ceci ait une répercussion sur ses résultats scolaires.

IV.2.2. Hypothèse 2 : L'interaction entre l'estime de soi et les résultats scolaires serait médiée par le processus de stress

De nombreuses études (e.g., Marsh & O'Mara, 2008) ont montré les effets d'interaction entre les résultats scolaires et l'estime de soi, en particulier l'estime de soi « académique ». Pour autant, le mécanisme, le processus par lequel l'estime de soi a un impact sur les performances scolaires n'a jamais vraiment été mis en avant.

Nous pensons que le processus de stress peut être un mécanisme médiateur, permettant d'expliquer les effets réciproques de l'estime de soi et des résultats scolaires.

Dans un premier temps, l'estime de soi apparaît comme un antécédent de la situation, et les résultats scolaires comme une conséquence de la transaction. Ainsi, un élève avec une estime de soi faible pourrait se trouver fortement menacé par une situation d'évaluation, pouvant mettre en lumière ses faiblesses. Si l'enfant perçoit la situation comme dépassant ses capacités, il est fort probable qu'il ne trouvera pas les moyens pour faire face efficacement à la situation. Parmi les conséquences de ce processus assez négatif, il va y avoir les résultats

scolaires, qui risquent d'en pâtir. Ensuite, ces résultats médiocres vont déclencher un nouvel épisode de stress, avec une évaluation sociale très forte et probablement négative. Ce processus de stress va donc avoir un impact négatif sur une estime de soi déjà très fragile.

Ceci renforce encore l'idée d'une véritable transaction, d'une vision holistique de l'ensemble des variables présentes, pouvant être à la fois antécédents et conséquences de la confrontation de l'enfant à son environnement.

IV.2.3. Hypothèse 3 : Le genre, une variable modératrice du modèle

Que ce soit concernant l'estime de soi et le stress, des différences ont été observées chez les adultes, les adolescents et les préadolescents, entre les filles et les garçons. L'acquisition des rôles sociaux, notamment des rôles sexués, s'effectue durant la petite enfance. A 6 ans, la conception de ces rôles n'est pas encore à maturité, mais les enfants ont déjà une grande conscience des différences entre une fille et un garçon, comme le montre la ségrégation sexuelle très importante qui existe dans les cours de récréation du primaire. Il est donc possible que le genre soit déjà une variable modératrice du processus dès le début du CP.

IV.2.4. Hypothèse 4 : Des évolutions très rapides, dues au choix de la période charnière de l'entrée en Cours Préparatoire

Nous avons choisi de nous focaliser sur les enfants de 6 ans, au moment où ils entrent au CP, car il s'agit d'une période clé de leur développement. Cette transition importante amène des évolutions rapides sur le plan cognitif mais aussi social. A ce titre, l'évaluation sociale apparaît comme une conséquence importante de ce développement, les progrès cognitifs et sociaux rendant possibles les comparaisons avec les pairs, ainsi que la compréhension des jugements portés par autrui. Mais c'est aussi une cause de ces évolutions, en permettant la comparaison et donc l'ouverture aux autres, la construction d'une vision plus objective de la réalité et de la place que l'enfant y occupe,... Des modifications importantes et très rapides sont attendues, aussi bien au niveau du processus de stress que de l'estime de soi, mettant en évidence l'effet modérateur de l'âge, et du temps, dans le modèle.

IV.2.5. Hypothèse 5 : Une conséquence de la transactionnalité du modèle ou le rôle modérateur de la pratique compétitive lors des évaluations scolaires

Le modèle du stress est transactionnel. En ce sens, un élément qui va être une conséquence d'un épisode de stress peut s'avérer être un antécédent dans l'épisode de stress suivant. Particulièrement chez l'enfant, on s'attend à ce qu'il se « nourrisse », qu'il développe ses compétences en terme de gestion du stress, de stratégies de faire-face, d'une situation à l'autre. De même, chaque situation va venir enrichir les expériences passées de l'enfant, qui sont très faibles au départ. Par conséquent, la multiplication des épisodes de stress peut constituer un avantage pour l'enfant face à des situations de stress.

Comme les situations de compétition sportive et d'évaluation scolaire font intervenir le même processus d'évaluation sociale, elles sont vraisemblablement très proches dans la façon dont elles vont mettre en œuvre le processus de stress. Il semble donc probable qu'elles aient un impact l'une sur l'autre. Plus particulièrement, nous nous attendons à ce que la pratique compétitive extrascolaire permette à l'enfant de mieux faire face au stress des évaluations scolaires. La compétition sportive représenterait donc une variable modératrice dans le processus de stress face aux évaluations scolaires. Ce phénomène serait visible à partir de la fin de la première année du primaire, pour les enfants qui ont été confrontés à des compétitions sportives.

Pour répondre à ces différentes hypothèses, un protocole longitudinal s'est imposé. Il a été mis en place auprès d'une soixantaine d'enfants. Le recueil de données s'est étalé du début du CP, au moment de l'entrée à l'Ecole Primaire, jusqu'au début du CE1, après les vacances scolaires. Après avoir présenté cette population, une place importante sera accordée à la justification du choix de ce protocole particulier, ainsi qu'à l'attention apportée à l'adaptation des outils de mesure. Puis nous détaillerons le déroulement du recueil de données et les différents outils utilisés.

Chapitre V :

Présentation de la population

Choix d'un protocole

V.1. Population

Au début de l'étude, l'échantillon se composait de 63 enfants, issus de 4 classes de Cours Préparatoire (CP) différentes, réparties dans deux écoles. Les deux premières classes, issues de la première école, se composent de 23 et 18 enfants, pour un total de 41 enfants (soit 65% de l'échantillon). La seconde école a fourni une classe de 17 enfants, ainsi que 5 enfants issus d'une classe mixte (CP-CE1). Ces deux écoles publiques étaient situées en secteur urbain, au sein de la ville de Reims.

L'âge moyen était de 6.1 ans ($SD = 0.44$) au début de l'étude. Cinq enfants, redoublants, avaient déjà 7 ans lors du début de l'expérimentation (11% de l'échantillon), et 12 enfants (19% de l'échantillon), légèrement en avance ou nés en fin d'année, n'avaient pas encore 6 ans.

Il y avait 26 garçons (soit 41.3% de l'échantillon) et 37 filles (soit 58.7%). Notre échantillon était donc légèrement féminisé, ce qui va à l'encontre des données nationales, les garçons étant normalement légèrement plus nombreux que les filles durant l'enfance (INSEE, 2009). Les enfants dont les parents ont refusé de participer à l'étude étaient répartis équitablement entre les filles et les garçons (4 filles et 3 garçons). La mortalité échantillonnale ne permet donc pas d'expliquer cet écart. Cette répartition est respectée au sein des écoles (17 garçons sur 41 dans la première école, soit 41%, et 8 sur 22 dans la seconde, soit 36%).

Après l'adhésion des directeurs et instituteurs concernés au projet, nous avons obtenu l'autorisation écrite de l'Inspection d'Académie, puis des parents. La lettre explicative remise aux parents, permettant d'obtenir leur autorisation, ainsi que certaines informations pratiques concernant leur enfant, est disponible en annexe.

Le protocole longitudinal utilisé a eu pour conséquence la disparition de certains sujets. Ils étaient ainsi encore 63 lors de la deuxième passation, puis 62 à la troisième (un

enfant est parti, soit 0.02% de l'échantillon), puis 56 lors du quatrième et dernier entretien, au moment de l'entrée en CE1 (7 enfants de moins que lors de la première passation, soit 11%). Le départ de certains sujets s'est donc produit en grande majorité pendant les vacances estivales. Cette mortalité échantillonnale est due essentiellement à des déménagements. Seul un enfant a changé volontairement d'école, pour entrer dans une filière particulière (option musique).

V.2. Le choix des outils de mesure

Une des grandes difficultés liées à notre population est le choix des outils de mesure. En effet, s'il existe aussi peu d'études sur les enfants aussi jeunes, il est possible que ce soit en partie à cause des problèmes à l'âge de ces derniers (Pallas, Entwisle, Alexander & Weinstein, 1990). En effet, le niveau de développement cognitif des enfants amène un certain nombre d'obstacles méthodologiques. Tout d'abord, les enfants ne disposent pas d'une capacité attentionnelle importante, d'où la nécessité d'utiliser des outils qui ne demandent que peu de temps et d'efforts de concentration pour les enfants. De plus, ils ne savent ni lire ni écrire, ce qui rend difficile l'emploi des échelles d'autoévaluation, pourtant couramment utilisées dans la recherche en psychologie. De plus, le niveau de développement du langage peut amener les enfants à ne pas comprendre toutes les questions auxquelles il faudra pourtant les confronter, ainsi qu'à ne pas verbaliser facilement. Par ailleurs, l'immaturation affective des enfants peut les empêcher d'exprimer ce qu'ils éprouvent, notamment face à un adulte qu'ils ne connaissent pas (Gobancé, 2004).

V.2.1. La mesure de l'estime de soi chez l'enfant

Malgré ces difficultés, il existe des outils de mesure de l'estime de soi chez l'enfant, par exemple le Self Descriptive Questionnaire-I (SDQ-I ; Marsh, Craven & Debus, 1991) et la Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA ; Harter & Pike, 1984). La passation de ces deux échelles s'effectue sous forme d'entretiens individuels, mais elles présentent cependant un certain nombre de différences nous ayant amené à choisir la seconde échelle, la PSPCSA de Harter et Pike (1984).

Tout d'abord, le PSPCSA se présente sous forme picturale, contrairement au SDQ-I.

Ce format est supposé favoriser la compréhension des items par les enfants, tout en focalisant leur attention (Gullo, 1982 ; Harter & Pike, 1984). Ensuite, la longueur de cette échelle, composée de 24 items, semble plus adaptée aux enfants que la SDQ-I, composée de 63 items. Plus l'échelle est longue, plus il sera difficile de conserver un niveau d'attention satisfaisant tout au long de la passation. A ce titre, Marsh et ses collaborateurs (1991, 1998) ont admis être obligés d'effectuer la passation en deux temps, en permettant aux enfants de jouer et de se défouler physiquement entre les deux parties de l'entretien. Si cette méthode permet d'obtenir, malgré tout, des résultats satisfaisants, elle est très coûteuse en temps (environ 45 minutes par enfant), ce qui n'est pas adapté à notre travail.

Enfin, la PSPCSA peut être utilisée pour des études longitudinales (Mantzicopoulos, 2006 ; Pallas et al., 1990), grâce aux diverses versions disponibles pour toutes les tranches d'âge, depuis les enfants de 4 ans jusqu'aux adultes. Ce genre d'outils est nécessaire pour pouvoir mettre en avant les évolutions intra-individuelles. Ainsi, les qualités du PSPCSA permettent de le considérer comme « *une première tentative pour mesurer les multiples aspects du système du soi, dans une perspective développementale* » (Mantzicopoulos, 2006, p. 304, notre traduction)¹⁰.

Cette échelle, ainsi que la procédure de validation dont elle a fait l'objet, seront présentées plus en détail dans le chapitre 6.

V.2.2. La mesure du stress chez l'enfant

Les problèmes méthodologiques inhérents à l'évaluation du stress chez l'adulte sont démultipliés du fait de la difficulté à recueillir de l'information auprès des enfants. Il apparaît essentiel de parvenir à dépasser les difficultés méthodologiques, en adaptant des outils de mesure, en accord avec leurs capacités sociales et cognitives (Lazarus, 1999). L'absence d'outils ayant montré leur réelle efficacité expliquerait sans doute qu'il existe très peu d'études convaincantes sur le sujet. Ainsi, l'objectif de notre étude, menée en 2005 dans le cadre du Diplôme d'Etudes Approfondies, était de trouver une méthodologie appropriée et efficace. Parmi les premières possibilités étudiées, ce travail s'était intéressé aux mesures physiologiques du stress.

¹⁰ “*early attempts to assess multiple aspects of self-system in developmentally appropriate ways*” (Mantzicopoulos, 2006, p. 304)

V.2.2.1. Le choix d'exclure les méthodes physiologiques

Le stress engendre un certain nombre de réactions physiologiques (Selye, 1936), dues à une activation des systèmes nerveux et endocrinien (Scherman, 1987). Ainsi, des fluctuations de certaines données physiologiques, telles que le rythme cardiaque, de nombreuses hormones (e.g., cortisol, hormone de croissance, adrénaline, catécholamine, insulin-like growth factor I, testostérone) ou des substances spécifiques au système immunologique, sont autant de marques du caractère stressant d'une situation. Ces marqueurs physiologiques du stress, ont souvent été utilisés chez l'enfant, même très jeune (e.g., Gunnar & Brodersen, 1992 ; Filaire, Michaux, Robert & Lac, 1999). Mais le recours à ce type de mesures pose différents problèmes.

Tout d'abord, il faut souligner le caractère relativement invasif de la plupart des mesures physiologiques. En effet, sauf pour le rythme cardiaque, il s'agit de réaliser un prélèvement de sang, d'urine ou de salive, afin de pouvoir effectuer des mesures. Dans le cadre d'une étude sur de très jeunes enfants au sein de leur école, il semblait difficile d'obtenir l'accord des parents et des administrations pour ce genre d'expérimentation. De plus, de telles méthodes nécessitent des outils, des moyens et des techniques dont il n'est pas évident de disposer. L'utilisation de telles mesures aurait risqué de remettre en cause la faisabilité de notre étude, sur les plans pratiques, financiers, temporels...

Ensuite, même si de nombreuses études ont utilisé ce type de mesure, leur efficacité chez de jeunes enfants peut paraître discutable. En effet, de nombreuses hormones, telles que l'hormone de croissance ou la testostérone, sont impliquées dans le processus de croissance des enfants. Une étude de Rich et ses collaborateurs (1992) avait mis en évidence une chute du taux de testostérone lors d'une séquence de plusieurs jours d'entraînement intensif chez de jeunes gymnastes masculins, suivie d'une augmentation de ce taux lors d'une journée de repos. Mais une telle augmentation avait également pu être observée avec le groupe contrôle, laissant penser qu'un autre facteur que l'activité physique était en cause. De même, les résultats des études sont souvent contradictoires. Des études menées auprès de nourrissons et utilisant le taux de cortisol salivaire pour évaluer le stress de la séparation ont montré des résultats très satisfaisants (e.g., Gunnar & Brodersen, 1992). Mais d'autres études, menées auprès d'enfants plus âgés et portant sur des stressors moins intenses, comme peut l'être la

compétition sportive, n'ont pas été aussi concluantes (e.g., Filaire et al., 1999 ; Rich et al., 1992). Pourtant, l'étude de Filaire et ses collaborateurs (1999) avait mis en évidence une élévation du taux de cortisol salivaire chez de jeunes gymnastes sur une période de compétition, mais pour une durée de 4 semaines. Et une autre étude, de Jahreis, Kauf, Fröhner et Schmidt (1991), avait au contraire mis en évidence la diminution du taux de nombreuses hormones, dont le cortisol, au cours d'un stage d'entraînement de trois jours. Ces données opposées amènent à s'interroger sur le crédit à apporter à ces mesures physiologiques, qui ne semblent pas refléter uniquement une valeur du stress, ainsi que sur les interprétations possibles de ces résultats.

Enfin, un dernier point important nous a amené à ne pas considérer les mesures physiologiques comme une éventualité dans notre cas. Il s'agit du manque d'informations fournies. En effet, si elles peuvent présenter une valeur de stress, du moins chez l'adulte, elles n'amènent aucun renseignement sur le plan psychologique, permettant de comprendre le déroulement de processus de stress. Or, c'est justement notre objectif ici. Nous nous sommes donc orientés vers plusieurs autres méthodes, que nous avons comparées lors de notre étude de DEA (Gobancé, 2005). Le but de ce travail était de choisir la méthode la plus efficace pour évaluer le stress d'enfants de 6 à 8 ans, lors d'une compétition d'athlétisme. Parmi les méthodes possibles, l'utilisation de questionnaires, de techniques projectives, et d'entretiens de plusieurs formes avaient été retenues.

V.2.2.2. Comparatif de plusieurs méthodes

Questionnaire : L'utilisation d'un questionnaire était possible, mais sous forme d'un entretien individuel, les items étant lus aux enfants, pour dépasser leurs difficultés de lecture. Ce mode de fonctionnement permettait également d'expliquer les mots de vocabulaire les plus compliqués lorsque les enfants le demandaient. Du plus, des dessins de visages leur figuraient les différents niveaux de l'échelle de Lickert. Il s'agissait de l'Echelle d'Etat d'Anxiété en Compétition (EEAC ; Cury, Sarrazin, Peres & Famose, 1999), adaptation française du Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2 ; Martens, Vealey & Burton, 1990).

L'utilisation de questionnaire était supposée ne pas pouvoir apporter de données suffisamment fiables avec de jeunes enfants, les réponses de ce dernier mettant en évidence un fort biais de désirabilité sociale, en allant dans le sens des attentes des adultes. En effet, les

enfants, en pleine construction de leur estime de soi, pouvaient chercher à se protéger par ce biais, du fait que l'échelle n'était pas anonyme et qu'ils n'étaient pas seuls au moment d'y répondre. De plus, les enfants étaient supposés ne pas faire la différence entre leurs désirs et la réalité, d'où un problème pour interpréter les résultats. Par ailleurs, les informations fournies par les questionnaires paraissaient être difficilement exploitables dans le cadre de cette étude, car les informations fournies n'étaient pas suffisamment détaillées.

Les résultats allaient confirmer ces attentes. Ainsi, tout d'abord, certains termes se sont révélés difficiles à comprendre pour les enfants, il a donc fallu en expliquer un bon nombre. Pour autant, tous les enfants n'étaient pas égaux face à ces difficultés, les enfants les plus âgés (i.e., 8 ans) en ayant éprouvé davantage. Ce résultat, qui pouvait paraître étonnant, aurait en fait été une conséquence du biais de désirabilité, plus important chez les plus jeunes (i.e., âgés 6 ans), qui ne voulaient pas admettre leur incompréhension. Ainsi, des scores très incohérents apparaissaient lors d'une analyse en détail de l'échelle. En outre, ces résultats étaient assez incohérents avec les entretiens réalisés par ailleurs. Cette étude concluait donc sur la difficulté d'utiliser une telle échelle avec une population de jeunes enfants.

Test projectif : Un autre outil, souvent utilisé avec des enfants, avait également été intégré à l'étude : un test projectif. S'il existe de nombreux tests projectifs adaptés aux enfants (e.g., le test de la Patte Noire ; Corman, 1982), quatre planches d'un test adapté au contexte sportif avaient finalement été choisies (Test Projectif pour Sportifs ; Laforestrie & Missoum, 1985), susceptibles de révéler les informations recherchées. Mais l'interprétation des résultats montrait que les enfants avaient eu du mal à se projeter, ou qu'ils refusaient, qu'ils évitaient la projection. Ils présentaient une fragilité psychologique importante, mise en avant par la « violence » des planches, sans doute relative à leur âge. Le nombre important de réponses d'évitement, s'il permettait de confirmer le caractère stressant des situations présentées, interdisait d'effectuer une analyse plus fine. Ce nouvel outil ne semblait donc pas adapté à la population et au contexte présentés.

Entretien basé sur un jeu : La possibilité d'effectuer un entretien semi-directif simple avait été écartée, suite à une étude effectuée en maîtrise (Gobancé, 2004), car il s'était avéré difficile d'amener les enfants à parler directement d'une situation qui pouvait être dérangeante. Deux autres méthodes, empruntées aux psychologues cliniciens, avaient été utilisées. Elles étaient de type projectif, mais beaucoup plus libres que le test projectif

présenté précédemment. Il s'agissait d'un entretien basé sur une phase de jeu dans un premier temps, et d'un entretien basé sur un dessin dans un second temps. Dans ces deux situations, la grille d'entretien était identique pour permettre des comparaisons.

Pour la phase de jeu, un jeu édité par la Fédération Française d'Athlétisme servait de base, représentant une piste d'athlétisme avec ces différentes composantes. L'enfant était invité à jouer tantôt selon les règles imposées par ce jeu de société, et tantôt de façon libre, avec des personnages qu'il devait mettre en compétition. Les différentes questions de la grille d'entretien étaient posées durant le jeu, au sujet des personnages impliqués. Mais une difficulté importante était apparue : le jeu se déroulait sur un plan imaginaire, les enfants « faisaient semblant », ce qui rendait les données obtenues difficilement interprétables. En effet, durant le jeu, il était problématique de les faire répondre aux questions, ils étaient vraiment plongés dans leur action, parfois très décentrée du sujet de l'entretien, et il était très difficile de leur faire exprimer la part affective qu'il pouvait y avoir derrière la situation de compétition.

Entretien basé sur un dessin : Par contre, toutes ces difficultés semblaient relativement bien dépassées lorsque l'entretien se basait sur un dessin. Il s'agissait de demander aux enfants un dessin thématique, portant sur le sujet de l'entretien. En l'occurrence, il leur était demandé de faire un dessin représentant une compétition, en précisant que ce dessin n'avait pas forcément besoin d'être beau mais qu'il devait permettre de comprendre la situation. Cette dernière précision permettait d'insister sur la nécessité pour les enfants de réaliser un dessin faisant référence au réalisme intellectuel plutôt que visuel, pour reprendre la classification de Luquet (1927). Selon cette typologie, les enfants commenceraient par dessiner ce qu'ils pensent, à partir de 4 ans, avant de dessiner ce qu'ils voient, au delà de 7 ou 8 ans. Un dessin de la première phase serait plus intéressant dans notre cas, car l'enfant y présente tous les détails importants pour lui, y compris ceux qui ne sont pas visibles.

L'organisation du dessin était très favorable à la réalisation de l'entretien. Tout d'abord, les enfants étaient plus calmes, ils pouvaient prendre le temps de dessiner, de se replonger dans la situation évoquée. Ensuite, lorsque le dessin était terminé, le temps de discuter autour de leur réalisation était facile à délimiter. Les enfants racontaient ce qu'ils avaient fait, et les différentes questions de l'entretien étaient abordées. Il leur était moins facile d'éviter la situation, en répondant « Je ne sais pas », d'un air évasif, car il s'agissait de

leur dessin, leurs personnages. Ensuite, comme l'entretien portait sur leur dessin, et pas directement sur eux, ils ont eu moins de difficultés à s'exprimer, car la projection dans le dessin semblait diminuer l'impact émotionnel qui les avait paralysés lors des entretiens semi-directifs simples.

Ainsi, les résultats étaient plus complets, plus convaincants lorsque l'entretien était basé sur un dessin. Pour autant, les réponses apportées par les enfants aux deux formes d'entretiens se recoupaient assez bien, laissant penser que la grille permettait d'avoir accès, de façon assez fidèle, à ce que l'enfant avait vécu en compétition. De plus, malgré la faible taille de notre échantillon, les réponses étaient très différentes d'un enfant à l'autre, comme une indication en faveur de la sensibilité de la grille. Même s'il ne s'agissait pas d'un questionnaire, et qu'aucune analyse statistique n'était réalisable, la grille ainsi construite était apparue comme un outil intéressant, permettant d'obtenir des données consistantes lorsqu'elle s'appuyait sur un dessin thématique.

Nous avons donc retenu cette dernière méthode consistant à faire passer un entretien aux enfants après leur avoir demandé de réaliser un dessin sur le thème à aborder. Les détails concernant le déroulement de cet entretien, ainsi que la construction de la grille d'entretien seront présentés dans le chapitre 7.

V.3. Présentation du protocole

Ce travail est orienté vers une population d'enfants entrant au CP, lorsque ceux-ci sont confrontés pour la première fois à l'école et, pour certains, au sport de compétition. Ce choix est motivé par le fait qu'il s'agit d'une période charnière dans le développement de l'enfant, comme cela a déjà été évoqué à plusieurs reprises, et qu'il semble nécessaire de mieux comprendre les changements qui s'opèrent durant ces tout premiers moments passés à l'école. C'est aussi pour ces raisons que le choix d'un protocole longitudinal, étalé sur une année scolaire, s'est imposé. De plus, au delà d'une simple description des changements s'opérant à cet âge, un des objectifs de ce travail est d'en identifier les principales causes, ainsi que certaines de leurs conséquences. Or, les auteurs s'accordent sur le fait que seules des mesures répétées dans le temps permettent de tirer des conclusions concernant la directionnalité d'un lien unissant deux variables (Marsh & O'Mara, 2008).

Tous les entretiens avec les enfants se sont déroulés dans une salle de classe non utilisée, comme une classe de soutien, une salle d'art plastique, ou la bibliothèque. Ceci permettait d'être au calme, tout en situant l'entretien dans un milieu connu de l'enfant, où il était susceptible de se sentir à son aise. Toutes les entrevues avaient lieu durant les heures de cours. Des plages horaires étaient déterminées avec les instituteurs, afin de gêner le moins possible le fonctionnement de la classe, et pour que les enfants ne manquent pas de leçons essentielles.

Première phase : Le premier recueil de données s'est déroulé au tout début de l'année scolaire, juste après les évaluations de rentrée de CP, servant aux instituteurs de base à leur travail avec les enfants. Cette première rencontre permettait de recueillir deux types de données :

- Des données qualitatives, permettant d'évaluer le stress qu'une telle situation a pu représenter pour les enfants. Il s'agissait donc d'effectuer un entretien basé sur un dessin. Il était demandé aux enfants d'y faire figurer ce qui leur avait paru important lors de cette première évaluation scolaire.

- Des données quantitatives, grâce à une adaptation française de la PSPCSA (Harter & Pike, 1984). Il s'agissait donc ici d'évaluer l'estime de soi des enfants. Pour cette première mesure, l'échelle adressée aux classes de maternelle a été choisie, car le niveau de compétences des enfants entrant tout juste au CP semblait être plus proche de celui d'un enfant de maternelle que de celui d'un enfant de primaire. Par exemple, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture n'était pas réellement commencé. Et les évaluations de rentrée portaient essentiellement sur les compétences qui devaient être acquises en maternelle.

Suite à cet entretien, les résultats obtenus lors des évaluations étaient récupérés auprès des instituteurs. Ceci permettra de vérifier un éventuel effet du modèle présenté dans le chapitre 3 sur les performances scolaires, conformément aux hypothèses présentées. De plus, lors de l'entretien, il était demandé aux enfants quel était leur sentiment de réussite, permettant d'accéder à la fois à la réussite objective et subjective.

Deuxième phase : La seconde phase avait pour objectif de contrôler les activités extrascolaires des enfants. Ainsi, un entretien, basé sur un dessin, était réalisé, portant sur

leurs occupations des mercredis ou samedis, lorsqu'il n'y avait pas d'école. Lorsque les enfants pratiquaient une activité physique compétitive, la discussion était orientée vers une situation de compétition, afin de chercher à observer un processus de stress face à une telle situation.

Troisième phase : La troisième phase était identique à la première, portant également sur les évaluations scolaires. Mais elle s'est déroulée juste après les évaluations de fin d'année, permettant aux instituteurs de juger les progrès réalisés tout au long de l'année, et de la capacité des enfants à passer au cours supérieur. Une mesure de l'estime de soi des enfants était également réalisée, mais, cette fois-ci, avec l'échelle adressée aux enfants d'école primaire, l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour Jeunes Enfants (Gobancé, Rosnet, Gillet, en révision ; adaptation française de la PSPCSA [Harter & Pike, 1984]). Les résultats obtenus par les enfants aux évaluations ont également été récupérés, comme marques de leur performance scolaire. En outre, leur réussite subjective a fait l'objet d'une question lors des entretiens.

Quatrième phase : Un dernier recueil de données a été réalisé, au moment de la rentrée suivante, afin de se retrouver dans les mêmes conditions que lors de la première phase de cette étude. Le déroulement était le même, sauf qu'il a eu lieu après les évaluations de rentrée en CE1. Il s'agissait d'évaluations nationales, tous les enfants entrant au CE1 en France devant passer ces épreuves.

Là encore, un entretien basé sur un dessin a été effectué pour obtenir une image de leur processus de stress. Et l'estime de soi des enfants a de nouveau été mesurée, à l'aide de l'adaptation de la PSPCSA (Harter & Pike, 1984). Enfin, les résultats des enfants aux évaluations ont été récupérés auprès des enseignants, et la réussite perçue, demandée aux enfants lors des entretiens.

Le tableau 1 présente un récapitulatif des différentes étapes du protocole longitudinal, ainsi que des différentes données recueillies lors de chaque phase.

Tableau 1 : Récapitulatif du déroulement du protocole longitudinal

Phases	Données recueillies
<u>Phase 1</u> :	Entretien basé sur un dessin
Evaluations d'entrée au CP	Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation
Octobre 2006	Sociale (version maternelle)
	Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations
<u>Phase 2</u> :	Entretien basé sur un dessin
Activités extrascolaires	Type d'activité extrascolaire pratiquée
Février à Avril 2007	Réussite perçue
<u>Phase 3</u> :	Entretien basé sur un dessin
Evaluations de fin d'année de CP	Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation
Juin 2007	Sociale (version primaire)
	Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations
<u>Phase 4</u> :	Entretien basé sur un dessin
Evaluations d'entrée au CE1	Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation
Septembre à Octobre 2007	Sociale (version primaire)
	Réussite perçue et notes obtenues aux évaluations

Après avoir présenté les réflexions et les résultats qui ont amené à choisir les méthodes de mesure qui seront utilisées pour ce travail, les différentes étapes du protocole longitudinal ont été détaillées. Avant d'en arriver, dans la troisième partie, au traitement, aussi bien quantitatif que qualitatif, des données qu'une telle démarche a permis de recueillir, les deux chapitres suivants ont pour objectif de présenter en détail les efforts de construction et d'adaptation des outils utilisés. En particulier, le chapitre 6, présente les études d'adaptation française des deux versions, maternelle et primaire, de la Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance de Harter et Pike (1984). Puis, le chapitre 7 donne une définition de l'outil, basé sur le dessin, permettant d'évaluer le modèle du stress chez l'enfant

Chapitre VI : Description et adaptation française de l'Echelle de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (Harter & Pike, 1984)¹¹

L'estime de soi est un élément central du modèle du processus transactionnel de stress, présenté lors des chapitres II et III. Une importance particulière est donc apportée à la mesure de cette variable. L'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (Harter & Pike, 1984) a été choisie, pour les raisons présentées dans le chapitre V, paragraphe V.2.1 (p. 104). Cependant, cette échelle n'ayant jamais été validée en français, une première étape du travail consiste donc à l'adapter à la population d'enfants français.

VI.1. Présentation de l'échelle

L'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour les Jeunes Enfants (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, PSPCSA ; Harter & Pike, 1984) permet de mesurer l'estime de soi des enfants âgés de 4 à 8 ans, à travers deux composantes : la compétence perçue et l'acceptation sociale. La compétence perçue renvoie à la capacité perçue par l'enfant à utiliser certaines de ses habiletés. L'acceptation sociale renvoie à l'impression qu'il a d'être aimé et apprécié. Cette échelle se compose de 24 items, répartis en 4 sous-échelles théoriques : la compétence académique, la compétence physique, l'acceptation par les pairs et l'acceptation maternelle. Il apparaît que ces sous-échelles sont composées d'items assez différents les uns des autres. C'est notamment le cas de l'échelle de compétence physique, mais aussi de l'acceptation maternelle, qui renvoie tantôt à l'autonomie laissée par la mère à son enfant (e.g., item 4, version « primaire », « *laisser manger chez un ami* »), et tantôt au contraire au contrôle qu'elle exerce sur lui (e.g., item 24, version « primaire », « *discuter beaucoup avec lui* »). Malgré l'existence de ces quatre sous-échelle, l'étude de validation exploratoire (Harter & Pike, 1984) avait révélé une structure à deux facteurs (i.e., la compétence générale et l'acceptation sociale). Ces

¹¹ Ce chapitre est inspiré en grande partie de l'article de validation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour les Jeunes Enfants (Harter & Pike, 1984), par Gobancé, Rosnet et Gillet (en révision).

résultats reflètent sans doute la difficulté à différencier clairement les sous-échelles, qui sont fortement corrélées durant l'enfance (Marsh, Craven & Debus, 1998). Enfin, contrairement à l'Echelle de Compétence Perçue pour Enfants (Perceived Competence Scale for Children, PCSC ; Harter, 1982), adressée aux enfants de 8-12 ans, il n'y a pas de sous-échelle permettant d'évaluer l'estime de soi globale. En effet, les jeunes enfants (avant 8 ans) ne seraient pas capables de concevoir leur Soi comme une entité globale (Harter & Pike, 1984).

Cette échelle existe en deux versions, une première adressée aux enfants d'âge préscolaire (entre 4 et 6 ans), dite échelle « maternelle », et une seconde adressée aux enfants en début de scolarité (entre 6 et 8 ans), que nommées ici échelle « primaire ». Les auteurs ont choisi de construire deux échelles distinctes pour ces deux tranches d'âge, car la structure de l'estime de soi évoluerait très rapidement durant l'enfance, la spécificité des domaines se précisant progressivement (Marsh & Shavelson, 1985 ; Pallas, Entwisle, Alexander & Weinstein, 1990). Ils ont également construit deux formats pour chacune de ces échelles, un pour les filles et un autre pour les garçons. Cette différenciation est notamment due au caractère pictural de l'échelle. Ainsi, pour les filles, les images représentent des images de fille, et pour les garçons, ce sont des images de garçon. La formulation des phrases est également légèrement différente : Les items de l'échelle adressée aux filles commencent le plus souvent par « cette fille », alors qu'ils commencent par « ce garçon » dans l'échelle adressée aux garçons. Ces différences ne s'avèrent pas être suffisamment importantes pour poser un problème lors de la validation de l'échelle. Ces deux formats peuvent donc être analysés ensemble, comme une seule et même échelle (Harter & Pike, 1984).

Enfin, la plus grande particularité de cet outil est d'associer un format pictural avec des items lus par l'expérimentateur. Cette construction particulière est supposée améliorer la compréhension que les enfants ont des items (Gullo, 1982 ; Harter & Pike, 1984). Ce format particulier présente deux avantages. Tout d'abord, les images permettent aux enfants de mieux focaliser leur attention qu'un format écrit plus classique. Ensuite, elles les aident à mieux comprendre les compétences spécifiques auxquelles font référence les items. En effet, les enfants disposent ainsi de deux moyens différents pour accéder au sens. Le premier est constitué de signes plus précis, plus conventionnels, mais parfois moins accessibles pour les enfants. Il s'agit du langage. Et le second, l'image, est plus symbolique et mieux maîtrisé par ces derniers, mais il peut donner lieu à des interprétations fantaisistes. En associant ces deux

modes de communication, toutes les conditions semblent réunies pour permettre une meilleure compréhension aux enfants.

Le format de réponse amène l'enfant à choisir, entre deux images différentes, celle qui est « le plus comme lui ». Ensuite, il doit affiner son choix, en disant s'il est vraiment, ou plutôt, comme l'image qu'il a choisie. Pour l'aider dans son choix, il a un grand et un petit cercle, correspondant respectivement à « vraiment comme lui » et « plutôt comme lui ». Pour chaque item, l'interviewer lit de petites phrases expliquant la signification d'abord des images, puis des cercles (voir Harter & Pike, 1984, pour plus de détails). De cette manière, un score est obtenu sur une échelle de mesure en 4 points. Comparé à un format dichotomique plus classique, ce type de réponse conduit à une meilleure différenciation entre les enfants, et réduit le biais de désirabilité sociale (Harter, 1982).

VI.2. Procédure générale

Ces échelles (i.e., l'échelle « maternelle » et l'échelle « primaire ») n'ont jamais, à notre connaissance, fait l'objet d'une validation française. Il a donc été nécessaire, dans un premier temps, de les traduire. Dans la lignée des travaux méthodologiques traitant de la validation transculturelle d'outils psychologiques (Vallerand, 1989), une procédure de traduction inversée a été réalisée, car elle est supposée être une des méthodes les mieux appropriées pour limiter les problèmes lors du processus d'adaptation d'un outil (Hambleton, 2005). Ainsi, les échelles ont d'abord été traduites depuis l'anglais, la langue source, vers le français. Ensuite, deux professeurs d'anglais ont, chacune, retraduit la version préliminaire française en anglais. Les deux nouvelles versions anglaises obtenues ont été comparées, afin de mettre en évidence des problèmes de traduction. Très peu de modifications ont été finalement apportées à la version préliminaire, du fait du niveau de langue utilisé, très basique, pouvant être compris par les enfants. Durant cette dernière révision, une spécialiste de la langue anglaise a contribué à trouver les mots de vocabulaire les plus appropriés, pour éviter les ambiguïtés. En effet, un processus de traduction inversée réalisé de manière mécanique ne permet pas toujours d'obtenir des résultats réellement satisfaisants (Hulin, 1987). Les versions préliminaires ainsi obtenues pour les échelles « maternelle » et « primaire » sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Items des échelles « maternelle » et « primaire », groupés selon les différentes sous-échelles

Sous-échelles	Echelle « Maternelle »	Echelle « Primaire »
Compétence Perçue	<i>Ce garçon/Cette fille...</i>	<i>Ce garçon/Cette fille...</i>
Compétence académique	1 ... est plutôt bon(ne) aux puzzles. 5 ... <i>a habituellement des gommettes ou des TB sur son travail.</i> 9 ... connaît le nom de beaucoup de couleurs.* 13 ... est plutôt bon(ne) pour compter.* 17 ... est plutôt bon(ne) pour dire l'alphabet.* 21 ... <i>connaît la première lettre de son nom.</i>	... est plutôt bon(ne) avec les chiffres.* ... connaît beaucoup de choses à l'école. ... est plutôt bon(ne) pour lire par lui/elle-même.* ... est plutôt bon(ne) pour écrire des mots. ... est plutôt bon(ne) pour épeler des mots.* ... est plutôt bon(ne) pour faire des additions.
Compétence physique	3 ... <i>est plutôt bon(ne) pour faire de la balançoire par lui/elle-même.*</i> 7 ... est plutôt bon(ne) pour grimper. 11 ... <i>est plutôt bon(ne) pour attacher ses chaussures.*</i> 15 ... est plutôt bon(ne) pour sautiller. 19 ... peut courir plutôt vite.* 23 ... est plutôt bon(ne) pour sauter à cloche-pied.	... <i>est plutôt bon(ne) pour faire de la balançoire par lui/elle-même.*</i> ... est plutôt bon(ne) pour grimper. ... est plutôt bon(ne) pour faire rebondir le ballon.* ... <i>est plutôt bon(ne) pour sautiller.</i> ... peut courir plutôt vite.* ... <i>est plutôt bon(ne) à la corde à sauter.</i>
Acceptation sociale		
Acceptation par les pairs	2 ... a beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer. 6 ... <i>reste pour passer la nuit chez ses ami(e)s très souvent.*</i> 10 ... a plutôt beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer à des jeux. 14 ... a beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer dans la cour de récréation.* 18 On demande généralement à ce garçon/cette fille de jouer avec les autres enfants. 22 ... <i>va généralement dîner chez des ami(e)s.*</i>	... a beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer. Plutôt beaucoup d'enfants partagent leurs jouets avec ce garçon/cette fille.* ... a plutôt beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer à des jeux. ... a beaucoup d'ami(e)s avec qui jouer dans la cour de récréation.* On demande généralement à ce garçon/cette fille de jouer avec les autres enfants. <i>Beaucoup d'enfants veulent s'asseoir à côté de ce garçon/cette fille.*</i>
Acceptation maternelle	<i>La maman de ce garçon/cette fille...</i> 4 ... <i>lui sourit beaucoup.*</i> 8 ... l'emmène à beaucoup d'endroits où il/elle aime aller. 12 ... <i>cuisine beaucoup de plats qu'il/elle aime.*</i> 16 ... lui lit beaucoup de choses.* 20 ... joue beaucoup avec lui/elle. 24 ... aime parler beaucoup avec lui/elle.	<i>La maman de ce garçon/cette fille...</i> ... la laisse habituellement manger pour dîner chez des ami(e)s.* ... l'emmène à beaucoup d'endroits où il/elle aime aller. ... cuisine beaucoup de plats qu'il/elle aime.* ... lui lit beaucoup de choses.* ... la laisse généralement passer la nuit chez des ami(e)s. ... aime parler beaucoup avec lui/elle.

Note. * indique les items inversés. Les items en italique seront exclus de l'échelle à l'issue des procédures de validation.

Ensuite des analyses statistiques ont été réalisées afin de tester la structure et la fidélité de ces échelles. Ces analyses sont réalisées séparément pour les deux échelles, « maternelle » et « primaire », car la structure de l'estime de soi des enfants est supposée évoluer très rapidement entre 4 et 8 ans. En effet, il est possible que les résultats obtenus pour ces deux outils ne soient pas les mêmes. On peut notamment s'attendre à une structure plus précise chez les enfants les plus âgés, entre 6 et 8 ans, ainsi qu'à l'apparition progressive d'une structure hiérarchique, puisque les enfants sont en train d'organiser leur estime de soi, aboutissant à l'apparition d'une estime de soi globale à 8 ans (Harter, 1999).

Même si la validation des échelles « maternelle » et « primaire » a donné lieu à deux procédures distinctes, le recueil de données a été effectué pour chaque étude dans les mêmes conditions. A chaque fois, les entretiens ont pris place au sein des écoles, durant les heures de classe, dans un endroit calme, par exemple dans la bibliothèque, de façon à gêner le moins possible le fonctionnement de la classe, en accord avec l'enseignant. L'échelle était administrée individuellement. Après avoir expliqué à l'enfant qu'il allait participer à une sorte de jeu, il devait répondre à un item servant d'exemple, pour s'assurer qu'il avait bien compris le format des réponses et le fonctionnement de l'échelle. Ensuite, chaque item était évalué selon une échelle en 4 points. Lors de la validation de l'échelle « primaire », 56 enfants ont participé une seconde fois à la passation de l'échelle, afin de permettre un test-retest.

VI.3. Adaptation de l'échelle « primaire »

Au delà d'une simple validation d'une version française de l'échelle picturale de Harter et Pike (1984), ce travail cherche à adapter cet outil à la population d'enfants français. Cette procédure est nécessaire car des études antérieures ont révélé des différences importantes quant à la structure de cette échelle. Il existe actuellement un débat concernant les qualités psychométriques, et particulièrement la structure factorielle de cet outil (French & Manzticopoulos, 2007). En effet, l'échelle a été construite pour mesurer quatre facettes de l'estime de soi. Cependant, les premières analyses exploratoires réalisées ont mis en avant une structure à deux facteurs (Harter & Pike, 1984), et ces résultats se sont révélés d'autant plus faibles que certains items présentaient des poids factoriels à .22. Néanmoins, depuis sa création, des recherches ont mis en avant des structures différentes, selon l'âge, le niveau de

développement et la catégorie socioprofessionnelle des parents (Cadieux, 1996; Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton & Burdick, 1996 ; French & Mantzicopoulos, 2007 ; Mantzicopoulos, French & Maller, 2004). Ainsi, des analyses confirmatoires sont nécessaires pour faire émerger la réelle structure factorielle de l'échelle (Marsh, Craven & Debus, 1991).

Les chercheurs français qui voudraient comprendre la construction du Soi et de l'estime de soi chez l'enfant ont besoin d'un outil valide et fiable. L'objectif est donc de donner de nouvelles informations concernant la stabilité de la structure factorielle, de la fidélité et de la validité de l'échelle picturale. Dans cette optique de réaliser une adaptation de l'échelle, après en avoir effectué une traduction inversée, les analyses seront réalisées en deux temps auprès de deux populations différentes. Dans un premier temps, il est nécessaire d'explorer les propriétés psychométriques de base de la version française obtenue après traduction, dans la mesure où il n'existe pas de réel consensus concernant la version d'origine. Cette analyse exploratoire est nécessaire à cause de la faiblesse des résultats mis en évidence par Harter et Pike (1984), et des résultats controversés trouvés dans la littérature (e.g., Fantuzzo et al., 1996). Dans une seconde étude, un nouvel échantillon sera utilisé pour réaliser une analyse factorielle confirmatoire, afin de confronter les résultats de la première étude à d'autres structures mises en avant par la littérature. Ce sera également l'occasion de mettre en évidence un premier indice de la validité convergente de cet outil, en comparant les résultats obtenus à un autre construit, la réussite perçue lors d'une évaluation scolaire, évalué à l'aide d'entretiens.

VI.3.1. Etude 1

VI.3.1.1. Méthode

VI.3.1.1.1. Population

Deux cent trois enfants sont recrutés dans sept écoles différentes, aussi bien rurales qu'urbaines. Cent trente sept sont issus de Cours Préparatoire (CP), et 66 de 1^{ère} année de Cours Élémentaire (CE1). L'âge moyen est de 7.02 ans ($SD = 0.68$). Les sujets sont répartis à peu près équitablement entre les sexes, puisque l'échantillon comprend 105 filles (51.7%) et 98 garçons (48.3%). Harter a été critiquée concernant la composition de l'échantillon avec lequel elle avait validé l'échelle, composé essentiellement d'enfants blancs des classes

moyennes (Fantuzzo et al., 1996). Donc, dans chaque étude, les contextes scolaires sont variés pour explorer un échantillon plus large, en termes d'ethnicité et de niveau socioéconomique des parents. Ainsi, les enfants sont issus d'un milieu urbain ou rural. Et les écoles urbaines sont situées aussi bien en centre ville que dans des quartiers périphériques, de deux villes de taille différente (i.e., Reims, peuplée d'environ 250000 habitants, et Troyes, peuplée d'environ 60000 habitants). Cependant, toutes les écoles font partie de la même région (i.e., Champagne-Ardenne), et sont sélectionnées en raison de leur proximité géographique. Les autorisations administratives et parentales sont obtenues pour tous les enfants.

VI.3.1.1.2. Analyses statistiques

Tout d'abord, des analyses descriptives sont présentées, en particulier les moyennes, les écarts-types, les tests de normalité (i.e., grâce à des tests de Kolmogorov-Smirnov ainsi que des valeurs de symétrie et d'aplatissement), les corrélations et les différences avec l'échelle originale. Ensuite, la fiabilité est mesurée en réalisant des corrélations test-retest, ainsi que des coefficients alpha de Cronbach, pour évaluer la consistance interne. Enfin, une analyse factorielle exploratoire est réalisée, afin de trouver la structure typique de la PSPCSA. En effet, l'échelle picturale a été construite avec quatre sous-échelles théoriques, mais la validation originale n'a mis en évidence que deux facteurs, avec des poids factoriels relativement faibles (Harter & Pike, 1984). De plus, comme il a déjà été souligné, il n'existe pas d'accord concernant cette structure. En conséquence, la première question concerne la structure factorielle. Pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, une analyse parallèle est réalisée (Hayton, Allen & Scarpello, 2004), car elle semble être une des méthodes les plus fiables. Cela consiste à comparer les valeurs propres obtenues à partir de la matrice de corrélation des données réelles avec les valeurs propres moyennes obtenues à partir de matrices de corrélation de données aléatoires. Ensuite, les données sont soumises à une procédure d'analyse factorielle basée sur la méthode des moindres carrés non pondérés (Unweighted Least Square, ULS), avec une rotation oblique Promax, car les facteurs sont corrélés (comme il est possible de le voir dans les études précédentes ; e.g., Harter & Pike, 1984). La procédure ULS a été choisie car elle résiste à la non normalité et à l'ordinalité des données (Jöreskog & Sörbom, 1993). Par ailleurs, dans la mesure où les facteurs sont

supposés être corrélés, les variables ne peuvent pas être « *une mesure pure du facteur* »¹² (Tabachnick & Fidell, 2001, p. 649, notre traduction). En conséquence, les poids factoriels ne seront vraisemblablement pas très élevés. De plus, cette étude étant la première étape de la procédure d'adaptation, il pourrait être néfaste de choisir un poids factoriel minimum acceptable relativement élevé, car cela conduirait à éliminer un nombre trop important d'items. C'est pourquoi la limite de .32 est choisie comme seuil inférieur, en accord avec les recommandations de Tabachnick et Fidell (2001).

VI.3.1.2. Résultats

VI.3.1.2.1. Statistiques descriptives

Au niveau des items, les réponses sont ordonnées entre 1 et 4, mais la plupart des réponses sont comprises entre 3 et 4, aboutissant à une distribution non normale des données. En effet, les tests de Kolmogorov-Smirnov sont significatifs pour tous les items (*Ds* compris entre 0.16 et 0.31, $p < .01$), amenant à rejeter l'hypothèse de normalité. Ce premier résultat est confirmé par les valeurs d'aplatissement et de symétrie. Cependant, les présupposés théoriques avaient permis d'anticiper cette non normalité des données, car il était attendu que les enfants aient majoritairement une estime de soi élevée. De plus, il n'apparaît que peu de différences entre les filles et les garçons, notamment pour les items 6, 7 et 19 (« *partager leurs jouets* », « *bon pour grimper* » et « *courir plutôt vite* »), les garçons obtenant des scores plus élevés que les filles, ainsi que pour les items 3 et 23 (« *bon pour faire de la balançoire* » et « *bon à la corde à sauter* »), les filles ayant des scores plus élevés que les garçons.

Au niveau des sous-échelles, les moyennes obtenues sont comparées à celles observées par Harter et Pike (1984). Les résultats sont présentés dans le tableau 3. Ces derniers sont relativement élevés, mais égaux, voire légèrement plus bas que ceux obtenus à partir des échelles originales. De plus, comme au niveau des items, la plupart des sous-échelles se révèlent avoir une distribution non normale, d'après les tests de Kolmogorov-Smirnov (*Ds* compris entre 1.43 et 1.46, $p < .05$), sauf la sous-échelle d'acceptation maternelle dont la distribution est proche de la normalité ($D = 1.25$, $p = .09$). Ces résultats sont confirmés par les valeurs de symétrie (comprises entre -0.41 et -0.61 ± 0.17 , sauf pour l'acceptation

¹²« pure measure of the factor »

maternelle, skewness = $-.016 \pm 0.17$), mais pas par les valeurs d'aplatissement (comprises entre -0.63 et -0.14 ± 0.34). Par ailleurs, toutes les sous-échelles sont corrélées (r s compris entre $.18$ et $.49$, $ps < .01$). Enfin, la seule différence apparaissant entre les filles et les garçons concerne la sous-échelle de compétence physique ($t = 3.18$, $p < .002$), les filles ($M = 3.42$) obtenant des scores en moyenne plus élevés que les garçons ($M = 3.18$).

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types (*SD*) de la version préliminaire de l'échelle, et différences entre les résultats de la présente étude et ceux de Harter et Pike (1984).

Sous-échelles	Moyennes (<i>SD</i>)	Moyennes obtenues par Harter et Pike (<i>SD</i>)
Compétence Cognitive	3.32 (<i>0.54</i>)	3.4 (<i>0.34</i>) *
Compétence Physique	3.30 (<i>0.54</i>)	3.4 (<i>0.39</i>) *
Acceptation par les Pairs	3.10 (<i>0.67</i>)	3.1 (<i>0.55</i>) ^{ns}
Acceptation Maternelle	2.75 (<i>0.65</i>)	2.8 (<i>0.58</i>) ^{ns}

Note. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses et en italique.

* $p < .05$; ^{ns} résultat non significatif.

VI.3.1.2.2. Stabilité temporelle et consistance interne

Pour évaluer la stabilité temporelle de l'échelle, des corrélations test-retest sont calculées, à partir d'un échantillon de 56 enfants, pour chaque sous-échelle théorique, ainsi que pour les deux facteurs mis en évidence par les travaux de Harter et Pike (1984). Les corrélations obtenues, comprises entre $.60$ et $.71$, sont acceptables (i.e., pour la compétence cognitive, $r = .67$; pour la compétence physique, $r = .65$; pour l'acceptation par les pairs, $r = .66$; pour l'acceptation maternelle, $r = .60$; pour la compétence générale, $r = .71$; et pour l'acceptation sociale, $r = .71$; $ps < .001$).

La consistance interne, testée à l'aide de coefficients de Cronbach, est donnée pour les mêmes sous-échelles que précédemment (i.e., quatre sous-échelles et deux facteurs). Les coefficients révèlent que la consistance interne est acceptable, sauf pour la compétence

physique (i.e., pour la compétence cognitive, $\alpha = .74$; pour la compétence physique, $\alpha = .46$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .75$; pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .73$; pour la compétence générale, $\alpha = .71$; et pour l'acceptation sociale, $\alpha = .81$). Ces résultats sont relativement comparables à ceux obtenus par Harter et Pike (1984 ; pour la compétence cognitive, $\alpha = .76$; pour la compétence physique, $\alpha = .53$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .79$; pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .74$; pour la compétence générale, $\alpha = .77$; et pour l'acceptation sociale, $\alpha = .86$). Le coefficient alpha de Cronbach n'est pas calculé pour l'échelle dans son ensemble, car l'estime de soi globale est supposée ne pas avoir de sens pour les jeunes enfants (Harter & Pike, 1984).

VI.3.1.2.3. Analyse factorielle exploratoire

D'après les recherches précédentes, une solution à deux ou à quatre facteurs était attendue. Cependant, d'après les résultats de l'analyse parallèle (Hayton et al., 2004), un format à trois facteurs apparaît être le plus approprié. La matrice de structure et la matrice-modèle obtenues dans un premier temps sont présentées dans le tableau 4. Globalement, ces matrices reflètent les trois dimensions de compétence générale, d'acceptation par les pairs et d'acceptation maternelle.

Tableau 4 : Matrice de la structure factorielle (et matrice-modèle) de la version préliminaire (24 items)

Items	Composantes		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
It 5	.628 (.691)		
It 13	.624 (.571)	.261	.380
It 17	.585 (.545)		.344
It 21	.520 (.479)		.309
It 9	.515 (.590)		
It 19	.475 (.377)		.386
It 1	.449 (.503)		
It 7	.319 (.284)		
It 11	.292 (.273)		
It 15			
It 2		.791 (.895)	.262
It 14		.765 (.756)	.400
It 10		.657 (.609)	.407
It 18		.573 (.447)	.467

Items	Composantes	
It 6	.399 (.326)	.314
It 3	.261	
It 20	.340	.623 (.638)
It 8	.318	.615 (.620)
It 12	.301	.573 (.589)
It 16	.358	.564 (.511)
It 24	.489 (.315)	.494 (.293)
It 4	.330	.485 (.488)
It 22	.303	.338
It 23	.262	.324 (.294)

Note. La matrice-modèle est présentée entre parenthèses et en italique.

Les poids factoriels inférieurs à .25 ne sont pas présentés dans un souci de clarté. Les poids factoriels indiqués en gras correspondent aux items saturant sur le facteur attendu.

Variance totale expliquée = 37.1% ; Variance expliquée par le facteur 1 = 21.8% ; Variance expliquée par le facteur 2 = 9.1% ; Variance expliquée par le facteur 3 = 6.3%.

Cependant, quelques items neaturent pas sur le facteur attendu, notamment l'item 15 (« *bon pour sautiller* »), l'item 3 (« *bon pour faire de la balançoire* »), l'item 23 (« *bon pour faire de la corde à sauter* »), l'item 22 (« *s'asseoir à côté d'elle/de lui* »), l'item 7 (« *bon pour grimper* ») et l'item 11 (« *bon pour faire rebondir le ballon* »). Durant le recueil des données, les items 15 et 22 se sont révélés difficiles à comprendre par certains enfants. En particulier, l'item 15 (i.e., « *bon pour sautiller* ») n'était pas suffisamment précis, renvoyant à un exercice vraiment simple pour la plupart des enfants (e.g., sauter à pieds joints ou sur les deux pieds alternativement), mais à un exercice beaucoup plus complexe pour quelques uns d'entre eux. Ainsi, la différence entre les enfants n'est pas due à une compétence perçue différente mais à la référence à différents exercices plus ou moins complexes. Ensuite, l'item 22 (« *s'asseoir à côté d'elle/de lui* ») peut faire référence à des situations très différentes, selon les enfants. Certains considèrent que c'est à l'école ou dans la cour de récréation, ou encore au cinéma (certains expliquant qu'ils ne vont pas au cinéma avec leurs amis). Une telle ambiguïté est en partie due à l'image, qui n'est pas très claire. Par ailleurs, le problème posé par l'item 3 (« *bon pour faire de la balançoire* ») est qu'il ne renvoie pas à une perception de compétence pour tous les enfants, car certains n'ont tout simplement pas la possibilité de faire de la balançoire (s'ils n'en ont pas dans leur jardin, ou s'ils ne vont jamais au parc avec leurs parents). En ce sens, le problème de l'item 3 est un important biais de construit, tel qu'il a été défini par Van

de Vijer et Poortinga (2005), car le comportement présenté fait davantage référence à la possibilité de pratiquer qu'à la compétence perçue dans cette tâche. L'item 23 (« *bon à la corde à sauter* ») comporte une importante différence entre les filles et les garçons ($t = 6.70, p < .001$), car la plupart des garçons ne jouent pas à la corde à sauter, et ne veulent pas dire qu'ils peuvent le faire. En effet, la corde à sauter représente, du moins en France, une activité de filles. Et il est particulièrement difficile pour les garçons de dire qu'ils pratiquent une activité de filles, notamment à cause de la culture et de l'attitude des adultes (Sandnabba & Ahlberg, 1999). En outre, les analyses de fiabilité révèlent que ces items ont un impact légèrement négatif sur les coefficients de Cronbach. En effet, les alpha de Cronbach de la version préliminaire (à 24 items) sont de .71 pour le facteur de compétence générale (au lieu de .72 quand les items 15 et 23 sont supprimés), .74 pour l'acceptation par les pairs (au lieu de .77 quand l'item 22 est supprimé) et .73 pour l'acceptation maternelle. En conséquence, face à tous ces problèmes, ces quatre items (i.e., les items 3, 15, 22 et 23) sont supprimés, un par un, en réalisant une nouvelle analyse à chaque étape. Concernant les deux items problématiques restants (i.e., les items 7 et 11), il ne semblait pas justifier, d'après la théorie, de les supprimer. En effet, les enfants n'ont pas exprimé de problème pour les comprendre, et il n'existait pas de grande différence entre les filles et les garçons. Comme ils font tous deux partie de la même sous-échelle, qui est déjà réduite à trois items (i.e., sous-échelle de compétence physique), il a été choisi de les conserver.

Finalement, la nouvelle version à 20 items de l'échelle (cf. la matrice de structure et la matrice-modèle dans la table 5, p. 126) permet d'expliquer un plus grand pourcentage de variance (42.4%, contre 37.1% pour la version originale), et a une consistance interne acceptable (i.e., $\alpha = .74$ pour le facteur de compétence générale ; $\alpha = .77$ pour l'acceptation par les pairs ; et $\alpha = .73$ pour l'acceptation maternelle). Le coefficient de Cronbach n'a pas été calculé pour l'ensemble de l'échelle dans la mesure où l'estime de soi globale est supposée ne pas avoir de sens pour les jeunes enfants (Harter & Pike, 1984).

Tableau 5 : Matrice de structure factorielle (et matrice-modèle) de la nouvelle version (20 items)

Items	Composantes		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
It 5	.637 (.702)		
It 13	.610 (.566)		.357
It 17	.568 (.537)		.319
It 21	.538 (.498)		.322
It 9	.521 (.603)		
It 19	.465 (.367)		.386
It 1	.460 (.510)		
It 7	.318 (.274)		.251
It 11	.282 (.267)		
It 2		.817 (.910)	.273
It 14	.281	.764 (.742)	.408
It 10		.641 (.582)	.413
It 18	.307	.551 (.409)	.480 (.252)
It 6		.385 (.290)	.338
It 20	.258	.323	.646 (.671)
It 8	.335	.281	.605 (.591)
It 12		.287	.583 (.605)
It 16	.352	.285	.535 (.471)
It 24	.502 (.335)	.339	.494 (.292)
It 4	.352	.285	.480 (.478)

Note. Les matrices-modèles sont présentées entre parenthèses et en italique.

Les poids factoriels inférieurs à .25 ne sont pas présentés dans un souci de clarté. Les poids factoriels indiqués en gras sont ceux quiaturent sur le facteur attendu.

Variance totale expliquée = 42.4% ; Variance expliquée par le facteur 1 = 24.5% ; Variance expliquée par le facteur 2 = 10.7% ; Variance expliquée par le facteur 3 = 7.1%

VI.3.1.3. Discussion

Le but de cette première étape était d'explorer le fonctionnement de l'adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour les Jeunes Enfants (Harter & Pike, 1984). Tout d'abord, la stabilité temporelle des scores des sous-échelles est satisfaisante, et les coefficients de consistance interne sont acceptables, sauf concernant la sous-échelle de compétence physique. Cependant, ces résultats sont en accord avec ceux de Harter et Pike (1984). Ils se reflètent également dans les problèmes rencontrés

durant l'analyse factorielle exploratoire. Les résultats de cette analyse révèlent que quelques items ne saturent pas sur le facteur attendu, amenant une fiabilité faible, en particulier pour la sous-échelle de compétence physique. Quatre de ces items ont été supprimés, car ils présentaient des problèmes théoriques, conduisant à une version de l'échelle à 20 items. Mais, comme trois des quatre items supprimés faisaient partie de la même sous-échelle, il est possible que cela ait un impact négatif sur la fiabilité des sous-échelles. En effet, le nombre d'items est supposé avoir un impact négatif sur la consistance interne d'une échelle. Cependant, il apparaît qu'avec une échelle courte, l'adéquation du modèle de mesure sous-jacent peut être plus représentatif de la qualité de la mesure du construit que la consistance interne (e.g., Vallerand, Fortier & Guay, 1997). En outre, dans la présente étude, supprimer trois items problématiques conduit à un contenu mieux représentatif, dans la mesure où les items restants semblent refléter des habiletés physiques plus communes. Par ailleurs, la structure globale de l'échelle peut être influencée par une suppression d'items. En ce sens, une étude additionnelle est nécessaire pour confirmer le modèle sous-jacent.

Ensuite, les statistiques descriptives ne révèlent pas de différence entre les garçons et les filles, sauf pour quelques items et pour la sous-échelle de compétence physique. Il peut être surprenant que les filles aient un score de compétence physique plus élevé que les garçons, tandis que des études précédentes ont révélé des résultats opposés (e.g., Marsh et al., 1998). Cependant, ces résultats peuvent être expliqués au niveau des items, quelques items physiques favorisant les garçons et d'autres favorisant les filles, comme dans l'étude de French et Mantzicopoulos (2007). La plupart de ces différences entre les filles et les garçons sont en accord avec les stéréotypes sexués (e.g., la corde à sauter). Ceci est convergent avec l'idée que les jeunes enfants deviennent conscients des rôles et des stéréotypes sexués dès l'âge de 5 ans (e.g., Martin & Little, 1990 ; Sandnabba & Ahlberg, 1999).

De plus, les résultats de cette analyse exploratoire révèlent une solution à trois facteurs. Ceci est en opposition avec les résultats de Harter et Pike (1984), qui avaient mis en évidence un format à deux facteurs. On peut le concevoir comme la marque que la structure factorielle devient de plus en plus claire au fur et à mesure que les enfants grandissent et se développent (Marsh et al, 1998). Néanmoins, une structure à quatre facteurs était supposée être plus adéquate, car certains auteurs avaient mis en évidence une structure à trois facteurs en utilisant seulement trois des quatre facteurs (Cadieux, 1996 ; French & Mantzicopoulos,

2007). De plus, les deux sous-échelles du facteur d'acceptation sociale sont différenciées, alors que celles du facteur de compétence générale ne le sont pas. Il est surprenant que les enfants soient capables de différencier certaines facettes de l'estime de soi mais pas d'autres. Cependant, la structure à trois facteurs peut aussi être un artefact de l'analyse factorielle exploratoire (Marsh et al, 1991). En ce sens, Asendorpf et Van Aken (1993), dans une étude de validation allemande de la PSPCSA, ont trouvé une solution à deux facteurs grâce à une analyse exploratoire, mais ont préféré une solution à 4 facteurs à la suite d'une analyse confirmatoire. Ainsi, une analyse factorielle confirmatoire est nécessaire pour répondre aux questions posées par cette première étude.

VI.3.2. Etude 2

Les résultats de l'étude 1 ont révélé la nécessité de confronter cette échelle à une analyse factorielle confirmatoire, afin de vérifier sa validité de construit. En effet, si l'analyse factorielle exploratoire était nécessaire en tant que première étape de la procédure d'adaptation d'une échelle qui présentait quelques problèmes, elle n'est pas suffisante pour s'assurer de la solidité de sa structure. C'est pourquoi le modèle à trois facteurs va être testé, en comparaison avec plusieurs autres modèles, au moyen d'analyses factorielles confirmatoires, avec un nouvel échantillon d'enfants. De plus, il est apparu que la sous-échelle de compétence physique n'était pas pleinement satisfaisante. En particulier, elle présentait une mauvaise consistance interne, et la plupart des items qui la composaient n'ont pas saturé sur le facteur attendu, alors que les qualités psychométriques étaient plutôt acceptables pour les autres sous-échelles. Ce peut être à cause de la particularité de cette sous-échelle, qui fait référence à des compétences très spécifiques et concrètes, dans un domaine relativement large. A contrario, la sous-échelle de compétence académique, par exemple, renvoie à des compétences intervenant à des moments et dans des lieux bien définis (i.e., à l'école, durant la classe). Ainsi, les items de ces deux sous-échelles, considérés conjointement, peuvent constituer un même facteur (i.e., la compétence générale). Mais les items de la compétence physique sont trop fragmentés pour représenter la sous-échelle de compétence physique. Dès lors, cette nouvelle étude va permettre de tester l'impact de cette sous-échelle problématique sur la structure de la mesure. Elle sera également l'occasion de confronter les scores de l'échelle picturale à d'autres scores, afin de trouver des indices de sa validité convergente.

VI.3.2.1. Méthode

VI.3.2.1.1. Population

Le nouvel échantillon se compose de 199 enfants, recrutés dans cinq écoles différentes. Ils étaient tous au CP ou au CE1 (âge moyen = 6.8 ans ; SD = 0.55). Les sujets sont approximativement bien répartis entre les deux genres, avec 111 filles (55.8%) et 88 garçons (44.2%). Comme dans l'étude 1, les contextes scolaires étaient multiples, afin d'explorer un échantillon varié, en terme d'ethnicité et de classe socioéconomique des parents. Les autorisations officielles administratives et parentales ont été obtenues pour tous les enfants.

VI.3.2.1.2. Analyses statistiques

Tout d'abord, une estimation de la consistance interne est obtenue grâce aux coefficients alpha de Cronbach. Ensuite, une analyse factorielle confirmatoire est conduite, afin de comparer la structure mise en avant lors de l'analyse exploratoire avec d'autres structures possibles. Notamment, l'ajustement du modèle à trois facteurs est testé, en comparaison d'un modèle à deux facteurs, trouvé par Harter et Pike (1984), d'autant plus pertinent qu'il a été confirmé lors d'une validation en libanais (El Hassan, 1999). Cependant, la structure théorique originale (i.e., un schéma à 4 facteurs), est aussi testée, car elle apparaît comme une solution plausible depuis que des études utilisant seulement 3 sous-échelles ont mis en avant une solution à trois facteurs (Cadieux, 1996 ; French & Mantzicopoulos, 2007), et qu'une validation allemande a conservé une structure à 4 facteurs après une analyse confirmatoire (Asendorpf & Van Aken, 1993). Puis, un autre modèle est testé, inspiré par la vision du modèle hiérarchique de l'estime de soi (Fleming & Courtney, 1984 ; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), montrant deux facteurs principaux, chacun divisé en deux facteurs de second ordre (en l'occurrence, les deux facteurs de compétence générale et d'acceptation sociale, et les quatre sous-échelles - compétence académique et compétence physique d'une part, acceptation par les pairs et acceptation maternelle de l'autre). Finalement, comme l'échelle de compétence physique s'est révélée être problématique durant la première étude, une dernière analyse confirmatoire est réalisée sans cette sous-échelle, aboutissant à

l'obtention d'une échelle à 17 items répartis en trois facteurs (i.e., compétence cognitive, acceptation par les pairs et acceptation maternelle).

Ces analyses factorielles confirmatoires sont réalisées à l'aide du logiciel LISREL 8.3® (Jöreskog & Sörbom, 1993), en utilisant la méthode d'estimation des moindres carrés non pondérés (Unweighted Least Square, ULS), plus robuste aux écarts à la normalité (Krijnen, 1996). Ces analyses s'appuient sur des matrices de corrélations polychoriques, car les données sont ordinales au niveau des items (Flora & Curran, 2004 ; Holgado-Tello, Chacon-Moscoso, Barbero-Garcia & Vila Abad, 2008). L'ajustement des différents modèles est mis en avant grâce à différents indices, en particulier le ratio du χ^2 (χ^2/ddl), le SRMR (Standardized Root Mean-square Residual), le CFI (Comparative Fit Index) et le GFI (Goodness of Fit Index). Pour révéler un ajustement satisfaisant, le ratio du χ^2 doit être inférieur à 2. Un CFI et un GFI supérieurs à .90 sont attendus (Tabachnick & Fidell, 2001). De plus, une valeur du SRMR inférieure à .10, en combinaison avec un CFI acceptable, est interprétée comme indiquant un ajustement correct (Hu & Bentler, 1999).

Enfin, une dernière étape de l'analyse consiste à trouver des indices de la validité convergente de l'échelle. Pour cela, un échantillon de 56 enfants ont été interrogés, dans le cadre d'entretiens. Cette utilisation d'entretiens est rendue préférable du fait de l'absence d'autre outil en langue française permettant de mesurer l'estime de soi des enfants de 6 ans, ainsi que de la difficulté à utiliser des questionnaires avec cette population. Cette collecte de données a eu lieu dans les jours suivant une évaluation scolaire, et permet de mettre en évidence la réussite perçue par les enfants lors de cette évaluation. Les réponses de ces derniers sont réparties selon deux catégories : (a) les enfants ayant un sentiment dominant de réussite à cet examen, et qui pensent donc avoir une bonne note, qui ont trouvé les exercices faciles ; et (b) ceux éprouvant des doutes importants ou un sentiment d'échec, qui ont donc trouvé les exercices difficiles ou qui craignent d'avoir une mauvaise note. Ces données, ainsi que les notes obtenues par les enfants lors de l'examen sont confrontées aux scores de l'échelle de compétence cognitive. Ainsi, un test-*t* est utilisé pour comparer les scores obtenus par les enfants sur l'échelle de compétence cognitive en fonction de leur sentiment de réussite. Ensuite, des corrélations sont réalisées entre les notes à l'évaluation et les scores sur l'échelle de compétence cognitive.

VI.3.2.2. Résultats

VI.3.2.2.1. Consistance interne

Les coefficients de fidélité des deux facteurs supérieurs, rappelant la structure mise en évidence par Harter et Pike (1984) sont acceptables (i.e., pour la compétence générale, $\alpha = .71$ et pour l'acceptation sociale, $\alpha = .77$). Cependant, au niveau de chaque sous-échelle, les coefficients alpha de Cronbach sont légèrement bas (i.e., pour la compétence académique, $\alpha = .68$; pour la compétence physique, $\alpha = .55$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .78$; et pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .65$). Comme précédemment, le coefficient de Cronbach n'est pas calculé pour l'ensemble de l'échelle, dans la mesure où il est attendu que l'estime de soi globale n'ait pas de sens pour des enfants aussi jeunes (Harter & Pike, 1984).

VI.3.2.2.2. Analyses factorielles confirmatoires

Après avoir spécifié chaque modèle, les indices d'ajustement sont, dans l'ensemble, satisfaisants, ainsi qu'il peut être lu dans le tableau 6. Cependant, pour chaque analyse, une lecture des indices de modifications attendues révèle que la spécification de plusieurs erreurs de covariance pourrait générer de meilleurs indices d'ajustement pour les modèles. Seules les erreurs de covariance entre deux items de la même sous-échelle sont ajoutées, les autres étant ignorées. Notamment, dans les modèles à trois et quatre facteurs, ainsi que dans le modèle hiérarchique et dans le modèle ne comprenant pas la sous-échelle de compétence physique, une erreur de covariances est ajoutée, unissant les items 4 et 20. Ensuite, dans le modèle à deux facteurs, deux erreurs de covariance sont placées entre l'item 4 et l'item 20, et entre l'item 11 et l'item 17. La nouvelle estimation des modèles incluant ces paramètres conduit à des solutions mieux ajustées (cf. Tableau 6, p. 132).

Tableau 6 : Indices d'ajustement des analyses factorielles confirmatoires, avant et après spécifications des erreurs de covariance

Modèles	χ^2		ddl		χ^2/ddl		SRMR		CFI		GFI	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
(1) Modèle à trois facteurs	410.89***	394.69***	167	166	2.46	2.38	0.099	0.096	0.98	0.98	0.93	0.93
(2) Modèle à deux facteurs	455.32***	454.62***	169	167	2.69	2.72	0.10	0.098	0.96	0.98	0.92	0.93
(3) Modèle à quatre facteurs	377.03***	360.42***	164	163	2.30	2.21	0.096	0.092	0.98	0.99	0.93	0.93
(4) Modèle hiérarchique	384.05***	397.92***	165	164	2.32	2.42	0.096	0.093	0.98	0.99	0.93	0.93
(5) Modèle à trois facteurs, sans la sous-échelle de compétence physique	161.59**	144.13*	116	115	1.39	1.25	0.079	0.074	1.00	1.00	0.95	0.95

Note. *ddl* = degré de liberté ; SRMR = Standardised Root Mean-square Residual ; CFI = Comparative Fit Index ; GFI = Goodness of Fit Index.

(1) indique les colonnes présentant les résultats avant spécification des erreurs de covariance ;

(2) indique les colonnes présentant les résultats après spécification des erreurs de covariance.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tout d'abord, les quatre premières solutions ont des indices d'ajustement satisfaisants, bien que les statistiques du χ^2 soient significatives, en lien avec la petite taille de l'échantillon. Ensuite, parmi ces quatre solutions, celle à quatre facteurs apparaît avec des indices légèrement meilleurs. Cependant, comme la structure hiérarchique présente des résultats très similaires, il est difficile de les distinguer, et d'exclure l'un ou l'autre de ces modèles. Les poids factoriels et les statistiques descriptives obtenus pour cette dernière version de l'échelle sont présentés dans le tableau 7 (p. 133). Il est tout de même à noter que le cinquième modèle, ne comprenant pas la sous-échelle de compétence physique, permet d'obtenir de meilleurs indices d'ajustement.

Tableau 7 : Moyennes, écarts-types et poids factoriels standardisés de la version finale

Items, classés par sous-échelles	Moy.	SD	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4
Compétence Générale	3.32	0.46				
Compétence Académique	3.35	0.51				
Item 1	3.47	0.76	.42			
Item 4 (Item 5 de la 1 ^{ère} version)	3.36	0.78	.74			
Item 8 (Item 9 de la 1 ^{ère} version)	3.27	0.87	.53			
Item 12 (Item 13 de la 1 ^{ère} version)	3.25	0.86	.86			
Item 15 (Item 17 de la 1 ^{ère} version)	3.42	0.78	.55			
Item 19 (Item 21 de la 1 ^{ère} version)	3.30	0.92	.60			
Compétence Physique	3.16	0.67				
Item 6 (Item 7 de la 1 ^{ère} version)	3.27	0.97		.61		
Item 10 (Item 11 de la 1 ^{ère} version)	3.49	0.80		.80		
Item 17 (Item 19 de la 1 ^{ère} version)	3.51	0.75		.77		
Acceptation Sociale	2.85	0.54				
Acceptations par les Pairs	3.06	0.70				
Item 2	3.08	1.01			.70	
Item 5 (Item 6 dans la 1 ^{ère} version)	3.08	0.94			.73	
Item 9 (Item 10 de la 1 ^{ère} version)	3.00	0.99			.80	
Item 13 (Item 14 de la 1 ^{ère} version)	3.10	1.00			.63	
Item 16 (Item 18 de la 1 ^{ère} version)	3.05	0.88			.66	
Acceptation Maternelle	2.70	0.59				
Item 3 (Item 4 de la 1 ^{ère} version)	2.18	0.97				.27
Item 7 (Item 8 de la 1 ^{ère} version)	3.04	0.96				.70
Item 11 (Item 12 de la 1 ^{ère} version)	3.03	0.86				.60
Item 14 (Item 16 de la 1 ^{ère} version)	2.52	1.17				.52
Item 18 (Item 20 de la 1 ^{ère} version)	2.23	1.08				.21
Item 20 (Item 24 de la 1 ^{ère} version)	3.03	0.97				.67

Note. Les lignes indiquées en gras présentent les résultats obtenus pour les facteurs de premier et de second ordres.

VI.3.2.2.3. Validité convergente

Le test-*t*, servant à comparer les deux groupes d'enfants, ceux ayant un sentiment dominant de réussite, et ceux éprouvant des doutes ou un sentiment d'échec lors des entretiens, révèle une différence significative des scores de compétence cognitive ($t_{[54]} = 2.30$; $p = .02$). La corrélation obtenue entre les notes à l'examen et les scores de compétence cognitive est marginalement significative ($r = .25$; $p = .08$).

VI.3.2.3. Discussion

Tout d'abord la consistance interne pour cette échelle peut être considérée comme étant légèrement basse, particulièrement concernant la sous-échelle de compétence physique. Il est important de noter que ce coefficient est égal, et même légèrement supérieur à celui trouvé par Harter et Pike (1984 ; i.e., $\alpha = .53$). Néanmoins, cette nouvelle sous-échelle est composée de trois items seulement, contrairement à l'échelle originale qui en comportait 6, alors que le nombre d'items aurait un impact favorable sur les coefficients de Cronbach (Vallerand, Fortier & Guay, 1997), particulièrement chez les enfants (Davis-Kean & Sandler, 2001). A titre d'exemple, une étude longitudinale de Marsh, Craven et Debus (1999), utilisant la même mesure tout au long du protocole, a montré une élévation systématique des coefficients de Cronbach entre les grades 2 et 6. On peut donc penser que cette faible consistance interne est une conséquence de l'âge de la population d'étude, ainsi que du nombre d'items. Cependant, il sera important d'interpréter les résultats de cette sous-échelle avec prudence. Par ailleurs, la stabilité temporelle a également été évaluée. Elle s'est révélée être plus élevée qu'il n'était initialement attendu, dans la mesure où l'estime de soi des enfants est sensée être assez fragile, instable, alors que le retest a eu lieu deux mois après la première mesure, ce qui est une grande période, en particulier pour des enfants. Mais ces derniers étaient en vacances estivales entre le test et le retest. Ils ont donc été vraisemblablement moins souvent confrontés à des situations d'évaluation sociale que durant l'année scolaire. Dès lors, leur estime de soi avait sans doute été assez peu menacée durant la période concernée. Cependant, ceci met en évidence la nécessité de mieux comprendre la construction et le fonctionnement de l'estime de soi des jeunes enfants.

Cette étude examine également la structure factorielle de la version française de la PSPCSA (Harter & Pike, 1984) en utilisant une analyse factorielle confirmatoire, afin de comparer plusieurs structures possibles. Tout d'abord, le cinquième modèle testé, excluant la sous-échelle de compétence physique, comporte de meilleurs indices d'ajustement, révélant que cette sous-échelle est vraiment problématique. Cependant, s'il est important d'interpréter avec précaution les résultats de cette sous-échelle, cette dernière semble indispensable dans le cadre d'une échelle multidimensionnelle. En effet, des profils d'estime de soi, incluant des mesures de compétence physique, sont nécessaires pour définir les risques de troubles (e.g., comportementaux) plus précisément (Dubois, Felner, Brand & George, 1999 ; Harter, 1999).

En outre, la valeur subjective accordée par les jeunes enfants au sport et à l'activité physique est généralement assez élevée (e.g., Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

Les quatre modèles restants présentent des indices d'ajustement corrects, mais les résultats sont légèrement meilleurs pour les structures à quatre facteurs et hiérarchique. Il est difficile de différencier ces deux modèles, dans la mesure où la solution à quatre facteurs est incluse dans le modèle hiérarchique. C'est pourquoi ce dernier peut être préféré, puisqu'il représente à la fois une mesure multidimensionnelle et une évaluation plus globale de l'estime de soi. En ce sens, tous les modèles (i.e., modèles à deux, à trois et à quatre facteurs) étaient convergents et significatifs, car ils reflétaient tous une partie spécifique de la structure hiérarchique optimale.

Enfin, une comparaison est faite entre les réponses obtenues pour l'échelle de compétence et la réussite perçue lors d'une évaluation scolaire, ainsi que les notes obtenues à cette évaluation, afin de trouver des indices supportant la validité convergente de cette échelle. Il était attendu que les notes à l'évaluation soient moins fortement liées à la compétence cognitive que la réussite perçue, car les enfants de cet âge sont supposés ne pas avoir un regard objectif sur leurs performances (e.g., Marsh et al., 1998). Ainsi, cette étude confirme que la réussite subjective est plus en rapport avec l'estime de soi que la réussite objective. Elle apporte également un premier indice de la validité convergente de cet outil.

Il reste désormais nécessaire d'adapter la version « maternelle » de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984) à la population française, car elle sera utile lors de la première étape du protocole, lors de l'entrée au CP.

VI.4. Adaptation de l'échelle « maternelle »

Bien que l'échantillon utilisé dans le cadre du protocole longitudinal soit composé d'enfants de primaire, un effort pour valider cette version adressée aux enfants de maternelle est fait, car elle est utilisée lors du premier recueil de données, au moment de l'entrée au Cours Préparatoire. En effet, étant à peine entrés en primaire, les enfants sont supposés avoir un niveau de compétence équivalent à celui attendu en fin de maternelle, ce qui fait l'objet de l'évaluation de début d'année (e.g., reconnaissance des lettres, des chiffres, de mots très simples, tels que le prénom,...). Cette partie s'intéresse donc à tester les qualités

psychométriques de cette échelle. Ainsi, comme pour l'outil précédent, cette procédure d'adaptation se décompose en deux étapes : Dans un premier temps, la structure factorielle de la version française de l'échelle va être explorée, au travers d'une analyse factorielle exploratoire. Puis, dans un second temps, les premiers résultats seront vérifiés, au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire, tout en évaluant la consistance interne de cet outil par le biais de coefficients alpha de Cronbach.

VI.4.1. Etude 1

Comme pour l'échelle « primaire », l'analyse factorielle exploratoire est nécessaire car la structure de l'échelle « maternelle » est fortement controversée, certains auteurs ayant mis en évidence deux facteurs (Harter & Pike, 1984 ; Mantzicopoulos, et al., 2004), alors que d'autres études ont révélé quatre facteurs (Strein & Simonson, 1999). De plus, il s'agit d'adapter cet outil à la population française, il est donc possible que certains items soient problématiques pour cette population particulière, alors qu'ils ne l'étaient pas pour la population d'origine. Ceci est d'autant plus probable que certains items paraissaient déjà problématiques lors de la validation d'origine (certains poids factoriels ne dépassant pas .22). Par ailleurs, cette analyse sera l'occasion de réduire la taille de l'échelle, car les enfants ont des difficultés à se concentrer durant toute la durée de la passation. Et il semble que quatre items par sous-échelle, au lieu de six, soient suffisants. Ainsi, le but de cette première étude est double : (a) réaliser une première exploration de la structure de cette échelle ; (b) et la réduire, afin de limiter les problèmes de perte d'attention des enfants lors de la passation.

VI.4.1.1. Méthode

VI.4.1.1.1. Population

Pour cette première phase d'analyse, 257 enfants sont recrutés, dans huit écoles différentes, aussi bien en milieu rural qu'urbain, pour répondre aux exigences de pluralité de l'échantillon déjà évoqué précédemment. Les sujets sont âgés de 5.3 ans en moyenne ($SD = 0.74$), répartis de manière relativement équilibrée entre les sexes, puisqu'il y a 125 filles (48.6%) pour 132 garçons (51.4%). Les autorisations administratives et parentales sont obtenues pour chaque enfant.

VI.4.1.1.2. Analyses Statistiques

Les analyses statistiques réalisées sont très proches de celles qui ont été effectuées lors de la procédure d'adaptation de l'échelle « primaire ». Ainsi, dans un premier temps, des statistiques descriptives sont présentées, en particulier les moyennes, les écarts-types, les tests de normalité, les corrélations entre les sous-échelles et les différences avec l'échelle originale. Ensuite, la fiabilité de l'échelle est testée à l'aide de coefficients alpha de Cronbach. Enfin, une analyse factorielle exploratoire est réalisée, en utilisant la même démarche que précédemment, c'est-à-dire une méthode d'extraction ULS avec rotation Promax. Ces analyses sont l'occasion de réduire l'échelle de quelques items (passant de 24 à 16 items), car les enfants ont présenté des difficultés à conserver leur attention durant toute la durée du test. Un effort pour conserver l'organisation générale de l'échelle, ainsi que l'équilibre entre les différentes sous-échelles, est réalisé lors de cette réduction.

VI.4.1.2. Résultats

VI.4.1.2.1. Statistiques descriptives

Au niveau des items, les moyennes des réponses sont en grande majorité assez élevées (M_s comprises entre 2.55 et 3.72), aboutissant à une distribution non normale. En effet, les tests de Kolmogorov-Smirnov sont significatifs pour tous les items (D_s compris entre 3.31 et 7.31, $ps < .001$), permettant de rejeter l'hypothèse de normalité. Ce premier résultat est confirmé par les valeurs d'aplatissement et de symétrie. Mais, comme précédemment, ce résultat était attendu, dans la mesure où les enfants sont supposés avoir majoritairement une estime de soi élevée. Par ailleurs, il n'existe que deux différences significatives entre les filles et les garçons, à savoir pour les items 3 et 11 (« *bon pour faire de la balançoire* » et « *bon pour attacher ses chaussures* »), les filles ayant des scores plus élevés que les garçons.

Au niveau des sous-échelles, les moyennes obtenues sont comparées à celles observées par Harter et Pike (1984). Les résultats sont présentés dans le tableau 8 (p. 138). Les résultats obtenus sont relativement élevés, mais très proches, voire légèrement supérieurs à ceux de la version originale de l'échelle. De plus, comme au niveau des items, la plupart des sous-échelles se révèlent avoir une distribution non normale, d'après les tests de Kolmogorov-

Smirnov (D s compris entre 1.70 et 2.12, $ps < .01$), sauf la sous-échelle d'acceptation maternelle dont la distribution est proche de la normalité ($D = 1.29$, $p = .07$). Ces résultats sont confirmés par les valeurs de symétrie (comprises entre - 0.91 et $- 0.52 \pm 0.15$, sauf pour l'acceptation maternelle, skewness = $- 0.25 \pm 0.15$), mais pas pour toutes les valeurs d'aplatissement (i.e., pour la compétence cognitive, kurtosis = 1.00 ± 0.30 ; pour la compétence physique, kurtosis = $- 0.32 \pm 0.30$; pour l'acceptation par les pairs, kurtosis = $- 0.31 \pm 0.30$; et pour l'acceptation maternelle, kurtosis = $- 0.75 \pm 0.30$). Par ailleurs, toutes les sous-échelles sont corrélées (r s compris entre .41 et .62, $ps < .001$). En outre, il n'existe aucune différence entre les filles et les garçons au niveau des scores obtenus aux sous-échelles.

Tableau 8 : Moyennes et écarts-types (SD) de la version préliminaire de l'échelle, et différences entre les résultats obtenus et ceux de Harter et Pike (1984).

Sous-échelles	Moyennes (SD)	Moyennes obtenues par Harter et Pike (SD)
Compétence Cognitive	3.51 (0.42)	3.5 (0.43) ^{ns}
Compétence Physique	3.35 (0.54)	3.3 (0.46) ^{ns}
Acceptation par les Pairs	3.01 (0.66)	2.9 (0.56) ^{**}
Acceptation Maternelle	3.07 (0.62)	3.0 (0.59) [†]

Note. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses et en italique.

[†] $p < .10$; ^{**} $p < .01$; ^{ns} résultat non significatif.

VI.4.1.2.2. Consistance interne

La consistance interne, testée à l'aide de coefficients de Cronbach, est donnée pour les quatre sous-échelles théoriques, ainsi que pour les deux facteurs mis en évidence par Harter et Pike (1984 ; i.e., compétence générale et acceptation sociale). Les coefficients révèlent que la consistance interne des deux facteurs est tout à fait acceptable (i.e., pour la compétence générale, $\alpha = .75$; et pour l'acceptation sociale, $\alpha = .82$), mais qu'elle est légèrement faible au

niveau des quatre sous-échelles, en particulier pour la compétence cognitive (i.e., pour la compétence cognitive, $\alpha = .54$; pour la compétence physique, $\alpha = .63$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .73$; et pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .70$). Ces résultats, bien qu'étant assez proches de ceux obtenus par Harter et Pike (1984), sont légèrement moins bons (i.e., pour la compétence générale, $\alpha = .76$; pour l'acceptation sociale, $\alpha = .87$; pour la compétence cognitive, $\alpha = .67$; pour la compétence physique, $\alpha = .62$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .74$; et pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .83$). Le coefficient alpha de Cronbach n'est pas calculé pour l'échelle dans son ensemble car l'estime de soi est supposée ne pas avoir de sens pour les jeunes enfants (Harter & Pike, 1984).

VI.4.1.2.3. Analyse factorielle exploratoire

D'après les recherches antérieures, une structure à 2 ou à 4 facteurs est attendue. L'analyse parallèle (Hayton, et al., 2004) permet de révéler que la structure à 2 facteurs semble être la plus adaptée, conformément aux résultats de Harter et Pike (1984). La matrice de structure factorielle et la matrice-modèle peuvent être observées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Matrice de structure factorielle (et Matrice-modèle) de la version préliminaire (24 Items)

Items	Composantes	
	Facteur 1	Facteur 2
It 20		.698 (.833)
It 16	.292	.620 (.655)
It 18	.402	.600 (.542)
It 10	.455	.562 (.446)
It 24	.355	.554 (.512)
It 14	.386	.548 (.480)
It 6		.547 (.613)
It 11	.309	.492 (.460)
It 22		.479 (.568)
It 2	.396	.476 (.370)
It 8	.298	.436 (.389)
It 5	.327	.387 (.298)
It 12		.381 (.367)
It 3	.328	.378 (.284)
It 4	.369	.375 (.248)
It 13	.629 (.655)	.308

It 15	.552 (.584)	.258
It 19	.541 (.520)	.321
It 7	.530 (.424)	.425
It 23	.496 (.455)	.324
It 9	.456 (.513)	
It 17	.409 (.306)	.356
It 1	.405 (.424)	
It 21	.351 (.387)	

Note. La matrice-modèle est présentée entre parenthèses et en italique.

Pour plus de clarté, les poids factoriels inférieurs à .25 ne sont pas présentés. Les poids factoriels indiqués en gras correspondent aux items saturant sur le facteur attendu.

Variance totale expliquée = 32.6% ; Variance expliquée par le Facteur 1 = 24.4% ; Variance expliquée par le Facteur 2 = 8.1%

Tout d'abord, la structure factorielle obtenue reflète les deux dimensions de compétence générale et d'acceptation sociale. Mais certains items ne se rapportent pas à leur facteur, ou ont un poids environ équivalent sur les deux facteurs. Il s'agit des items 11 (« *Bon pour attacher ses chaussures* »), 5 (« *Avoir des gommettes ou des bonnes notes* »), 3 (« *Bon à la balançoire* ») et 4 (« *Maman sourit* »). Durant la collecte de données, ces items s'étaient révélés être ambigus pour les enfants. En particulier, le problème rencontré avec l'item 3 (« *bon à la balançoire* ») est le même que précédemment, cet item présentant un problème de validité de construit, dans la mesure où il évalue davantage la possibilité pour les enfants d'avoir accès à une balançoire, plutôt que leur réelle compétence dans cette tâche. Concernant l'item 5 (« *avoir des gommettes ou des bonnes notes* »), il existe des disparités importantes en fonction des écoles et des classes sur la façon dont les enseignants attribuent des appréciations, et les enfants ne comprenaient pas toujours de quoi il était question pour cet item. L'item 11 (« *bon pour attacher ses chaussures* ») s'est révélé être fortement dépendant de critères sociaux, les enfants répondant « oui, ma maman m'a appris », ou « non, ma maman n'a pas le temps de me montrer », par exemple. Et concernant l'item 4 (« *maman sourit* »), les enfants ne semblaient pas toujours faire le lien avec leur comportement, et avaient du mal à faire la différence entre le fait pour leur mère de sourire d'une manière générale et de sourire pour eux en particulier. En conséquence, ces items ont été retirés de l'échelle, un par un, en réalisant une nouvelle analyse à chaque étape.

La nouvelle échelle obtenue se compose de 20 items, mais l'équilibre entre les deux

facteurs n'est plus respecté, le premier comprenant moins d'items que le second (9 items contre 11). De plus, il semblait intéressant de réduire l'échelle, tout en respectant l'équilibre entre les 4 sous-échelles, en vue de l'analyse confirmatoire qui est susceptible de révéler une autre structure (comme cela a déjà été le cas pour l'échelle primaire). Ainsi, 4 items supplémentaires sont supprimés, en fonction de l'impact qu'ils ont sur les alpha de Cronbach, à savoir les items 12, 21, 22 et 6. Ils sont retirés un par un, en calculant de nouveaux coefficients de Cronbach à chaque étape, et leur impact sur ces coefficients s'est révélé vraiment minime. La nouvelle version à 16 items, présentée dans le tableau 10.

Tableau 10 : Matrice de structure factorielle (et matrice-modèle) de la nouvelle version, réduite à 16 items

Items	Composantes	
	Facteur 1	Facteur 2
It 14	.328	.641 (.660)
It 18	.392	.635 (.601)
It 20		.633 (.717)
It 10	.378	.614 (.582)
It 2	.332	.567 (.551)
It 16	.301	.562 (.567)
It 24	.354	.504 (.444)
It 8	.279	.442 (.414)
It 13	.657 (.670)	.342
It 15	.585 (.644)	
It 7	.560 (.479)	.411
It 19	.536 (.505)	.332
It 23	.522 (.504)	.309
It 17	.434 (.361)	.331
It 9	.426 (.433)	.225
It 1	.382 (.400)	

Note. La matrice-modèle est présentée entre parenthèses et en italique.

Les poids factoriels inférieurs à .25 n'ont pas été indiqués, dans un souci de clarté. Les poids factoriels indiqués en gras correspondent aux items saturant sur le facteur attendu.

Variance totale expliquée = 39.1% ; Variance expliquée par le Facteur 1 = 28.4% ; Variance expliquée par le Facteur 2 = 10.6%.

Cette nouvelle version permet d'expliquer un plus grand pourcentage de variance (39.1% contre 32.6% avec la version originale) et sa consistance interne est tout à fait

acceptable (i.e., pour la compétence générale, $\alpha = .73$ contre $\alpha = .75$ avant modifications ; et pour l'acceptation sociale, $\alpha = .80$ contre $\alpha = .82$ avant modifications). L'alpha de Cronbach pour l'échelle globale n'a pas été calculé, puisqu'un score d'estime de soi globale est supposé ne pas avoir de sens chez des enfants aussi jeunes (Harter & Pike, 1984).

VI.4.1.3. Discussion

Le but de cette première étude était double. Tout d'abord, une analyse parallèle et une analyse factorielle exploratoire ont été réalisées afin d'explorer la structure de cette version française de la PSPCSA. Ces analyses ont révélé une structure à deux facteurs (i.e., compétence générale et acceptation sociale), en accord avec les résultats des études d'Harter et Pike (1984) et de Mantzicopoulos et ses collègues (2004). Mais cette structure avait été désapprouvée par Strein et Simonson (1999), qui avait mis en avant une structure à 4 facteurs à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire. Comme pour l'étude précédente, il est possible que l'analyse exploratoire ne permette pas d'identifier clairement la structure de l'estime de soi chez l'enfant, et il est nécessaire de réaliser une analyse confirmatoire (Marsh, et al., 1991), ce qui sera l'objectif de notre la étude.

Ensuite, l'échelle a été réduite pour permettre aux enfants de rester concentrés durant toute la durée du test. Cette nouvelle version, obtenue à partir de l'analyse factorielle exploratoire et des coefficients de Cronbach, se compose de 16 items. Un soin particulier a été apporté à l'équilibre de l'ensemble de l'échelle, afin que chaque facteur et chaque sous-échelle comporte le même nombre d'items. Si cette réduction de l'échelle paraît nécessaire, suite aux difficultés rencontrées lors du recueil initial de données, elle peut s'avérer être néfaste aux qualités psychométriques de cet outil, en particulier à sa fiabilité. En effet, la méta-analyse de Davis-Kean et Sandler (2001) a mis en évidence que le nombre d'items et l'âge sont deux variables qui ont un impact non négligeable sur la consistance interne des échelles. Ils ont supposé que plus les enfants sont jeunes et plus ils ont besoin de temps pour comprendre les consignes. Or, les enfants de cette étude sont particulièrement jeunes (i.e., entre 4 et 6 ans). Dès lors, la réduction du nombre d'items risquait d'avoir un impact négatif sur ce critère. Cependant, les analyses ont révélé que cet impact était assez négligeable ici. Il est possible que le double format, textuel (lu) et pictural, permette aux enfants de mieux comprendre la consigne, dès le début de l'échelle. De même, la présence d'un « item-

exemple » permet de mieux expliquer et présenter l'exercice qui leur est demandé. Ainsi, une étude supplémentaire est nécessaire pour vérifier que la fiabilité de l'échelle n'a pas pâti de cette réduction du nombre d'items.

Nous allons donc désormais essayer de confirmer la structure de cette nouvelle version française, un peu plus courte que la précédente, au travers d'un nouvel échantillon. Ce sera également l'occasion de vérifier la fiabilité de cette échelle. La structure à 2 facteurs mise en avant par cette première étude sera comparée avec d'autres structures, notamment un modèle à 4 facteurs, correspondant à la construction théorique.

VI.4.2. Etude 2

VI.4.2.1. Méthode

VI.4.2.1.1. Population

Un nouvel échantillon de 154 enfants, issus de 4 écoles différentes, participent à cette étude. L'âge moyen est de 5.0 ans (SD = 0.7). Les sujets sont répartis de manière relativement équitable entre les sexes, avec 85 filles (55.2%) et 69 garçons (44.8%). Comme dans les études précédentes, les enfants sont issus de milieux socio-culturels assez divers, afin d'avoir un échantillon varié. Les autorisations administratives et parentales sont obtenues pour chaque enfant.

VI.4.2.1.2. Analyses Statistiques

Tout d'abord, une estimation de la consistance interne est donnée, grâce à des coefficients alpha de Cronbach. Ensuite, une analyse factorielle confirmatoire est menée afin de comparer la structure à deux facteurs, mise en avant par l'étude 1, avec d'autres structures. La même démarche et les mêmes critères que pour l'étude 2 de la validation de l'échelle « primaire » (ci dessus) sont utilisés (i.e., méthode d'extraction ULS, basée sur une matrice de corrélation polychorique, et utilisation du SRMR, du CFI, du GFI et du χ^2/dl en tant qu'indices d'ajustement). En particulier, nous comparons cette structure à deux facteurs avec le modèle théorique à 4 facteurs, déjà mis en évidence par l'étude de Strein et Simonson

(1999). Ensuite, un modèle à un facteur est évalué, dans la mesure où les très jeunes enfants sont susceptibles de ne pas clairement discrétiser les différentes facettes de leur estime de soi (Harter, 1999 ; Harter & Pike, 1984), même s'ils sont supposés distinguer au minimum deux facteurs, et ne pas être capables d'avoir une vision générale de leur soi. Enfin, une dernière structure est testée, telle qu'elle peut être mise en évidence par le modèle hiérarchique de l'estime de soi (Fleming & Courtney, 1984 ; Shavelson, et al., 1976), déjà présenté lors de la validation de l'échelle « primaire ». Cependant, il est fort probable que ce dernier modèle soit trop complexe pour les jeunes enfants, qui ne parviennent pas encore à catégoriser leurs compétences, et qui sont sensés différencier progressivement leur estime de soi avec l'âge (e.g., Harter, 1999 ; Shavelson, et al., 1976). Pour autant, il a été montré que l'estime de soi d'enfants de 5 ans serait plus clairement différenciée que la littérature ne le laisse penser (Marsh, et al., 1998). Et la validation de l'échelle « primaire » a mis en avant la pertinence d'une telle structure. Il est donc possible que la conceptualisation de l'estime de soi des enfants soit plus complexe que ce qu'ont montré les études antérieures.

VI.4.2.2. Résultats

VI.4.2.2.1. Consistance interne

Les coefficients de Cronbach obtenus avec ce nouvel échantillon pour les deux facteurs de compétence générale et d'acceptation sociale sont acceptables, même si la consistance interne de la compétence générale se révèle être moyenne (i.e., pour la compétence générale, $\alpha = .62$; et pour l'acceptation générale, $\alpha = .76$). Cependant, ces résultats sont légèrement moins bons que ceux observés lors de la première étude. En revanche, concernant les quatre sous-échelles théoriques, les alphas sont particulièrement faibles (i.e., pour la compétence cognitive, $\alpha = .39$; pour la compétence physique, $\alpha = .55$; pour l'acceptation par les pairs, $\alpha = .75$; et pour l'acceptation maternelle, $\alpha = .59$).

VI.4.2.2.2. Analyses Factorielles Confirmatoires

Après avoir spécifié chaque modèle, les indices d'ajustement sont, dans l'ensemble, assez faibles, ainsi qu'il peut être lu dans le tableau 11 (p. 145). Cependant, pour chaque analyse, une lecture des indices de modifications attendues révèle que la spécification de

plusieurs erreurs de covariance pourrait générer de meilleurs indices d'ajustement pour les modèles. Seules les erreurs de covariance entre deux items de la même sous-échelle sont ajoutées, les autres étant ignorées. Notamment, dans le modèle à un facteur, quatre erreurs de covariance sont ajoutées entre les items 2 et 10, 13 et 16, 15 et 23, ainsi que 9 et 13. Ensuite, dans le modèle à deux facteurs, une erreur de covariance est ajoutée, liant l'item 17 avec l'item 19. La nouvelle estimation des modèles incluant ces paramètres conduit à des solutions mieux ajustées (cf. Tableau 11). Sans être tout-à-fait satisfaisants, les modèles à deux et à quatre facteurs se révèlent être assez proches des normes d'acceptabilité admises. Et parmi ces configurations, celle à deux facteurs semble être la meilleure. Ce résultat est d'ailleurs en accord avec les valeurs présentées précédemment, concernant la consistance interne de l'échelle.

Tableau 11 : Indices d'ajustement des analyses factorielles confirmatoires, avant et après spécifications des erreurs de covariance

Modèles	χ^2		ddl		χ^2/ddl		SRMR		CFI		GFI	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
(1) Modèle à deux facteurs	277.06***	252.71***	103	102	2.69	2.48	0.12	0.12	0.92	0.94	0.89	0.89
(2) Modèle à quatre facteurs	266.23***		98		2.72		0.12		0.93		0.89	
(3) Modèle à un facteur	331.19***	293.45***	104	100	3.18	2.93	0.14	0.12	0.83	0.90	0.85	0.88
(4) Modèle hiérarchique	Le modèle ne converge pas.											

Note. *ddl* = degré de liberté ; SRMR = Standardised Root Mean-square Residual ; CFI = Comparative Fit Index ; GFI = Goodness of Fit Index.

(1) indique les colonnes présentant les résultats avant spécification des erreurs de covariance ;

(2) indique les colonnes présentant les résultats après spécification des erreurs de covariance.

*** $p < .001$

Quelques statistiques descriptives et les poids factoriels obtenus pour la dernière version de l'échelle obtenue sont présentés dans le tableau 12 (p. 146).

Tableau 12 : Moyennes, écarts-types et poids factoriels standardisés de la version finale

Items, classés par sous-échelles	Moyenne	SD	Facteur 1	Facteur 2
Compétence Générale	3.50	0.41		
<i>Compétence Académique</i>				
Item 1	3.39	0.84	.56	
Item 5 (Item 9 de la 1 ^{ère} version)	3.69	0.66	.37	
Item 7 (Item 13 de la 1 ^{ère} version)	3.64	0.64	.63	
Item 11 (Item 17 de la 1 ^{ère} version)	3.51	0.85	.60	
<i>Compétence Physique</i>				
Item 3 (Item 7 de la 1 ^{ère} version)	3.10	1.02	.35	
Item 9 (Item 15 de la 1 ^{ère} version)	3.52	0.77	.51	
Item 13 (Item 19 de la 1 ^{ère} version)	3.64	0.72	.60	
Item 15 (Item 23 de la 1 ^{ère} version)	3.51	0.78	.56	
Acceptation Sociale	3.06	0.60		
<i>Acceptations par les Pairs</i>				
Item 2	3.18	1.02		.63
Item 6 (Item 10 de la 1 ^{ère} version)	3.18	1.03		.79
Item 8 (Item 14 de la 1 ^{ère} version)	3.22	0.98		.80
Item 12 (Item 18 de la 1 ^{ère} version)	3.09	0.96		.60
<i>Acceptation Maternelle</i>				
Item 4 (Item 8 de la 1 ^{ère} version)	3.32	0.81		.44
Item 10 (Item 16 de la 1 ^{ère} version)	2.75	1.12		.42
Item 14 (Item 20 de la 1 ^{ère} version)	2.56	1.08		.55
Item 16 (Item 24 de la 1 ^{ère} version)	3.18	0.90		.47

Note. Les lignes indiquées en gras présentent les résultats obtenus pour les facteurs de premier ordre. Les titres des sous-échelles sont rappelés en italique.

VI.4.2.3. Discussion

Les analyses de cette seconde étude de validation avaient pour but de confirmer la structure de l'échelle adressée aux enfants de maternelle. Les résultats ont révélé une structure à deux facteurs, conformément aux résultats mis en évidence lors de la première étude. Ils sont en accord avec ceux obtenus par Harter et Pike (1984), lors de la validation de l'échelle originale, ainsi qu'avec d'autres études utilisant des analyses factorielles confirmatoires (Mantzicopoulos, et al., 2004). Cependant, cette structure ne semble pas pleinement satisfaisante, car les indices d'ajustement obtenus ne répondent pas tous aux normes en vigueur. En ce sens, des études supplémentaires avec d'autres échantillons, plus larges, seraient nécessaires pour s'assurer de la validité de construit de cet outil. Il est cependant

possible que les difficultés à mettre en avant une structure adéquate pour cette échelle soient liées à l'âge de la population ciblée. En effet, les jeunes enfants ne différencieraient que progressivement les différentes facettes de leur estime de soi (Harter, 1999). Ainsi, une étude avec un échantillon d'enfants plus âgés, par exemple au début du CP, permettrait de vérifier si les problèmes rencontrés sont dus à une défaillance dans la structure de l'échelle ou à la spécificité de la construction de l'estime de soi avant 6 ans. En effet, les connaissances concernant la mise en place et la structuration progressive de l'estime de soi chez les jeunes enfants restent encore limitées, les résultats des différentes études étant souvent contradictoires (e.g., Fantuzzo et al., 1996 ; Mantzicopoulos et al., 2004 ; Strein & Simonson, 1999).

Ensuite, concernant la consistance interne de l'échelle, elle s'est révélée être correcte pour les deux facteurs mis en lumière par les analyses confirmatoires. Les problèmes rencontrés avec l'échelle « primaire » ne se retrouvent pas ici du fait que seuls deux facteurs ont été retenus, et non quatre, comme pour l'échelle adressée aux enfants plus âgés. Dès lors, le nombre d'items pour chaque facteur est plus important, ce qui permet sans doute de justifier le fait que les coefficients de Cronbach soient meilleurs, alors que les enfants sont plus jeunes. En effet, il a été montré qu'avec des enfants jeunes, les échelles ont souvent une consistance interne plus faible (e.g., Davis-Kean & Sandler, 2001 ; Marsh, et al., 1999). Mais le nombre d'items permettrait de compenser la faiblesse de cet indice de fiabilité (Davis-Kean & Sandler, 2001). Cependant, il aurait été impossible de considérer une structure à quatre facteur, tant la consistance interne des sous-échelles théoriques est faible. Ceci confirme le rôle joué par l'âge et le nombre d'items sur cet indice.

Enfin, il est important de souligner que cette étude de validation n'est pas complète. En particulier, aucun effort n'a été fait ici pour mettre en évidence la validité convergente de cet outil. Il serait nécessaire de réaliser des études complémentaires en utilisant d'autres mesures, comme il a été fait pour la validation de l'échelle primaire, en confrontant les résultats de la PSPCSA avec des données obtenues lors d'entretiens sur la réussite perçue lors d'un exercice en classe.

VI.5. Discussion générale des deux procédures d'adaptation des échelles picturales

Le but de ces études était d'adapter l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour Jeunes Enfants d'Harter et Pike (1984) à la population française, aussi bien dans sa version « primaire » que « maternelle ». Un intérêt particulier était donné à la structure de ces échelles, car l'analyse de la structure peut être considérée comme une première étape pour confirmer la validité de construit d'un questionnaire (Vallerand, 1989). Après avoir construit une version préliminaire de ces outils, en donnant une importance particulière à la réduction des problèmes causés par la traduction transculturelle (Vallerand, 1989), leur fiabilité et leur structure ont été explorées. Les premiers indices de la fidélité des échelles ont donné des résultats intéressants, même si les coefficients de Cronbach étaient légèrement faibles pour certaines sous-échelles, comme il a déjà été justifié lors des discussions partielles proposées.

Ensuite, l'utilisation d'une analyse factorielle exploratoire a abouti à l'obtention de deux structures différentes pour les deux outils. Concernant la version « primaire », la structure est différente de celle mise en évidence par Harter et Pike (1984), composée de trois facteurs, et plus courte que l'échelle originale (i.e., 20 items au lieu de 24). Cependant, cette structure semblait avoir du sens, dans la mesure où elle se situait à mi-chemin de la structure théorique à 4 facteurs, et de celle attendue à 2 facteurs. Mais ce nouveau modèle était tout de même sujet à controverse, comme il a été justifié précédemment. Pour clarifier la réelle structure de cet outil, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée avec un nouvel échantillon, mettant en évidence une structure hiérarchique. Ce modèle hiérarchique est composé de deux niveaux, un premier plus général, reflétant la structure mise en avant par Harter et Pike (1984), et un second plus spécifique, tel qu'il était attendu d'après la construction théorique de l'échelle.

Concernant l'échelle « maternelle », l'analyse factorielle exploratoire a mis en évidence une structure à deux facteurs, en accord avec les résultats de Harter et Pike (1984). Elle a également donné l'occasion de réduire le nombre d'items de l'échelle, les enfants de maternelle ayant montré des difficultés à rester concentrés durant toute la passation. La

nouvelle échelle est donc constituée de 16 items, contre 24 à l'origine. L'analyse factorielle confirmatoire a renforcé l'idée selon laquelle cette structure à deux facteurs est la plus adaptée pour une population d'enfants de 4 à 6 ans, même si les indices d'ajustement ne sont pas tous parfaitement satisfaisants.

Le fait que deux structures différentes soient obtenues entre les deux échelles n'est pas étonnant, car la structure de l'estime de soi des enfants est supposée évoluer très vite entre 4 et 8 ans (Harter, 1999). Au départ, leur concept de soi serait constitué de représentations isolées sans réelle cohérence. Ensuite, les enfants deviendraient capables de les catégoriser de façon de plus en plus précises. Ainsi, le fait qu'ils soient d'abord capables de distinguer deux puis quatre facettes semble cohérent. De plus, ces études sont en accord avec la possibilité de trouver plusieurs facettes de l'estime de soi chez des enfants dès l'âge de 6 ans, en accord avec l'ensemble des travaux menés par Marsh et ses collègues (e.g., Marsh et al., 1991, 1998), qui ont mis en évidence la multidimensionnalité du concept de soi des jeunes enfants.

En outre, la construction hiérarchique révélée par l'analyse factorielle confirmatoire menée sur l'échelle « primaire » semble en accord avec l'idée que l'estime de soi pourrait être une évaluation globale de soi basée sur des évaluations plus spécifiques (e.g., James, 1892 ; Marsh & O'Mara, 2008 ; Shavelson et al., 1976). Ainsi, plutôt que d'être en accord avec la procédure de validation originale, cette échelle apparaît refléter la structure de l'estime de soi, telle qu'elle est fréquemment exposée dans la littérature. Cette nouvelle structure est théoriquement pertinente, et présente des indices d'ajustement satisfaisants, mettant en évidence que l'adaptation proposée est acceptable. Harter (1999) a émis l'hypothèse que, durant la petite enfance, le concept de soi deviendrait de plus en plus organisé, jusqu'à l'apparition de généralisations d'ordre supérieur. De cette manière, l'estime de soi globale n'apparaîtrait pas avant 8 ans. La structure hiérarchique, apparue lors des études d'adaptation de l'échelle picturale « primaire », pourrait être conçue comme une étape intermédiaire entre le manque complet de cohérence des premières années, la structure à deux facteurs, assez larges mais assez peu consistants, des années d'école maternelle, et l'estime de soi globale mature, basée sur ces multiples évaluations, apparaissant après 8 ans.

Par ailleurs, la structure hiérarchique est particulièrement intéressante, car elle a souvent été mise en évidence dans les recherches sur le concept de soi, depuis qu'elle a été introduite par Shavelson et ses collègues (1976). Cette perspective hiérarchique permet

d'intégrer une dimension globale dans une optique multidimensionnelle. Ceci est important car les mesures globales et spécifiques ont été reliées à des conséquences différentes (Marsh & O'Mara, 2008). En ce sens, l'estime de soi globale est en lien avec des comportements généraux, tels que la santé mentale, et l'estime de soi spécifique apparaît être un meilleur prédicteur de comportements spécifiques. Par exemple, la réussite scolaire est fortement reliée à la compétence académique, mais n'est que marginalement en lien avec l'estime de soi globale (e.g., Marsh & O'Mara, 2008 ; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Ainsi, il a été suggéré que les chercheurs utilisent une mesure globale ou spécifique en fonction de leur projet de recherche. Un outil hiérarchique pourrait donc être utile dans un nombre plus important de recherches. Il est cependant dommageable, dans cette optique, que l'échelle « maternelle » ne dispose pas de cette structure hiérarchique. Mais, comme il a déjà été discuté, il s'agit vraisemblablement d'une conséquence de l'âge des enfants concernés.

Cependant, l'échelle picturale ne comporte pas de mesure d'estime de soi globale, aussi bien dans sa version « maternelle » que « primaire ». Harter (1999) a supposé que les jeunes enfants ne seraient pas capables de conceptualiser un concept de soi global avant l'âge de 8 ans. Mais Marsh et ses collègues (1991, 1998) ont montré que l'estime de soi globale pouvait avoir du sens chez des enfants âgés de 5 ans. En ce sens, il est possible que les enfants soient capables de comprendre leur soi dans une acception globale plus tôt que ce qui avait été envisagé. Il serait intéressant de réaliser des études additionnelles dans cette direction, pour confirmer ou infirmer la possibilité pour les jeunes enfants d'évaluer leur estime de soi globale. Cependant, ceci n'était pas possible dans le cadre des présentes études, car l'estime de soi globale n'est pas une moyenne d'estimes de soi spécifiques. Il serait nécessaire de construire une sous-échelle supplémentaire pour évaluer l'estime de soi globale, comme dans la « Perceived Competence Scale for Children » (PCSC ; Harter, 1982), adressée aux enfants légèrement plus âgés, à partir de 8 ans, ou encore dans le « Self Description Questionnaire I » (SDQ-I ; Marsh et al., 1991). Par ailleurs, en fonction des centres d'intérêt des différentes études, il pourrait être intéressant de construire d'autres sous-échelles spécifiques. En particulier, il serait utile de distinguer les compétences en lecture et en mathématiques. Il serait également approprié de produire une sous-échelle d'acceptation paternelle. En outre, il pourrait être particulièrement pertinent de créer des sous-échelles plus spécifiques de compétence physique. En particulier, pour l'échelle « primaire », cette sous-échelle, dans sa

forme actuelle, présente des propriétés psychométriques assez basses, et les analyses factorielles confirmatoires ont révélé qu'elle avait un impact négatif sur la structure d'ensemble de l'échelle. L'amélioration de cette sous-échelle serait d'autant plus importante que le sport et les activités physiques sont des domaines importants pour les enfants, en particulier pour les garçons (e.g., Jacobs et al., 2002). Dès lors, il serait possible, pour des études s'intéressant au sport, de créer des sous-échelles pour mesurer la compétence perçue dans un sport particulier ou une activité physique particulière. Ceci conduirait vraisemblablement à l'obtention d'une échelle avec une meilleure consistance interne, puisqu'un des problèmes soulignés pour cette sous-échelle est ce manque de cohérence entre les différents items.

De surcroît, une première tentative pour supporter la validité convergente de cet outil s'est révélée significative. Cependant, il ne concerne que la sous-échelle cognitive de l'outil adressé aux enfants de « primaire », et il serait nécessaire de réaliser des études supplémentaires pour confirmer ces résultats et développer l'utilité d'un tel outil. En particulier, davantage d'indices de la validité convergente de cette échelle picturale sont nécessaires, en particulier pour les sous-échelles de compétence physique, d'acceptation par les pairs et d'acceptation maternelle de la version « primaire », ainsi que pour l'échelle « maternelle » dans son ensemble. Mais, cette mesure est subjective, et il est clair que les enfants ont souvent une vision irréaliste d'eux-même, et donc faiblement corrélée avec des critères objectifs (Harter, 1999 ; Harter & Pike, 1984). Ainsi, il pourrait être intéressant de trouver une autre mesure similaire, par exemple au travers d'entretiens, ou encore de valider une traduction du SDQ-I (Marsh et al., 1991) et de confronter ces deux échelles.

Une autre limite importante à ces résultats est que les échantillons utilisés ne reflètent pas la population française globale, car tous les enfants ont été recrutés dans la même région. En effet, même si un intérêt particulier a été accordé à la multiplicité des contextes scolaires rencontrés (i.e., rural et urbain, de centre ville et de quartiers périphériques), les particularités régionales, aux niveaux culturel et socio-économique, pourraient avoir un impact sur l'estime de soi. Par conséquent, des études avec des échantillons provenant d'autres régions, plus larges, et en contrôlant certaines variables spécifiques, comme le niveau socio-économique des parents, sont nécessaires. En effet, même si le lien entre l'estime de soi et le niveau socio-économique n'a pas été clairement mis en évidence, des études utilisant des échantillons

différents ont révélé des résultats différents (e.g., pour un échantillon d'enfants issus des classes moyennes, Harter & Pike, 1984 ; pour un échantillon d'enfants défavorisés, Fantuzzo et al., 1996). Dès lors, il existe de plus en plus d'indices laissant penser que le contexte social et culturel a un impact sur diverses variables psychologiques et d'ajustement, telles que l'estime de soi, durant l'enfance et l'adolescence (e.g., Brand, Felner, Seistinger, Burns & Bolton, 2008).

En résumé, l'adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale pour les Jeunes Enfants (Harter & Pike, 1984) apparaît avoir une validité de structure intéressante. De plus, les deux présentes procédures ont occasionné du soutien à la validité de la structure de l'échelle originale. En ce sens, ces résultats ont apporté de nouveaux arguments dans le débat concernant cette échelle (e.g., Fantuzzo et al., 1996 ; French & Mantzicopoulos, 2007). Cependant, des études supplémentaires sont nécessaires pour construire un outil utile et utilisable pour les professionnels de l'Ecole (e.g., enseignants, psychologues scolaires,...), leur permettant de mesurer l'estime de soi des jeunes enfants lors des deux dernières années d'école maternelle et du début de l'école primaire. Mais, les premières marques de la validité de ces adaptations françaises de la PSPCSA sont jugées suffisantes pour utiliser ces outils dans le cadre des études de ce travail de thèse. Néanmoins, les résultats seront à discuter à la lumière des limites évoquées tout au long de ce chapitre, et à considérer avec toutes les précautions nécessaires.

Après avoir présenté les échelles utilisées pour mesurer l'estime de soi, nous allons nous intéresser, dans le chapitre suivant, à décrire l'outil servant à estimer certaines facettes du processus transactionnel de stress.

Chapitre VII : Définition d'un outil, basé sur le dessin, permettant d'évaluer le modèle du stress chez l'enfant

Pour évaluer le processus de stress, un entretien semi-directif s'appuyant sur un dessin thématique a été utilisé. Les méthodes plus classiques de modélisations statistiques et d'expérimentations en laboratoire ne permettent pas de comprendre la complexité de la transaction. En effet, le processus transactionnel de stress mérite une approche holistique, en tant que système complexe de variables et de processus. Il est donc nécessaire de s'ouvrir vers d'autres méthodologies, comme les approches narratives, qui permettent d'explorer le système dans son ensemble, tel qu'il est construit par l'individu. Ainsi, *« c'est la relation entre la personne et l'environnement, telle qu'elle est construite par la personne, qui est la meilleure stratégie pour obtenir une compréhension adéquate du stress, de l'émotion et de l'adaptation »* (Lazarus, 1999, p. 203, notre traduction)¹³. Ceci nécessite d'avoir accès à la situation telle qu'elle est subjectivement construite par l'individu. C'est dans cette approche que se situe notre outil, constitué d'un entretien, et basé sur un dessin, au travers duquel l'enfant nous raconte la situation d'évaluation sociale telle qu'il l'a vécue. Ce dessin, demandé aux enfants, doit représenter la situation ayant potentiellement déclenché un processus de stress, ce que l'entretien cherche ensuite à mettre en évidence. Les raisons ayant orienté le choix de cette méthodologie ont été plus largement présentées dans le chapitre 5. Il y était présenté les résultats d'une étude ayant permis de comparer plusieurs méthodes, notamment l'utilisation de questionnaires, de techniques projectives et d'entretiens, afin de déterminer la méthodologie la mieux adaptées à une population de jeunes enfants. Les différents éléments de l'outil sélectionné, constitué d'un entretien semi-directif basé sur un dessin, vont maintenant être détaillés.

¹³ « It is the person-environment relationship, as construed by the person, which is the best strategy for obtaining an adequate understanding of stress, emotion, and adaptation ».

VII.1. Les consignes du dessin

VII.1.1. Lors des entretiens portant sur les évaluations scolaires

Avant de débiter l'entretien, il est demandé à l'enfant de se remémorer la dernière situation d'évaluation qu'il venait de vivre en classe. Les entretiens se déroulent dans un délai assez court après ces évaluations, il est donc attendu que les enfants n'aient pas trop de difficultés à s'en rappeler.

Pour autant, notamment lors du premier entretien qui a été réalisé dans le cadre de ce travail, il s'est avéré que certains enfants n'avaient pas compris ce que ces situations avaient de particulier. Il est possible que la nouveauté de l'ensemble de la situation qu'ils étaient en train de vivre, à savoir l'entrée au CP, avec tout ce que cela comporte comme changements dans le mode de fonctionnement de la classe, ne leur ait pas permis de distinguer cette situation des autres. Il est également envisageable que les instituteurs, pour ne pas ajouter de pression, de stress à leurs jeunes élèves, n'aient pas insisté sur le caractère évaluatif de ces premiers exercices. Néanmoins, il semble important d'envisager également la possibilité que certains enfants n'aient pas voulu se remémorer cette situation. En effet, si celle-ci a été gênante, menaçante, ils n'avaient peut-être pas envie de la vivre à nouveau, même au travers d'un entretien. Les enfants ne semblant pas disposer des mêmes capacités de coping que l'adulte (cf. Chapitre III, paragraphe 4.5., p. 85), il semble vraisemblable que l'évitement soit le moyen le plus simple et le plus efficace à leur disposition pour faire face à cette situation.

Ainsi, lorsque les enfants ne semblent pas pouvoir se remémorer ces évaluations, il est nécessaire de commencer par les rassurer sur le fait que ce n'est pas grave s'ils ne se rappellent pas, afin d'éviter qu'ils se forcent à imaginer comment cela pouvait être et qu'ils inventent plus qu'ils ne se souviennent. Puis, il leur est demandé de se rappeler, les premiers exercices qu'ils ont pu faire le jour de la rentrée, ou dans les premiers jours d'école.

Lorsque les enfants ont en mémoire un de ces événements, ils sont alors invités à le dessiner. Ils doivent dessiner ce qui leur semble important, ce dont ils se souviennent, tout ce qui peut aider à comprendre comment cela s'est passé. De plus, il leur est précisé que le dessin n'a pas besoin d'être beau, au contraire, que le but est juste de bien comprendre. Les

dessins ainsi obtenus sont supposés être plus proches de la réalité intellectuelle de l'enfant que de la réalité visuelle, pour reprendre la distinction faite par Luquet (1927). De plus, il est possible que certains enfants ne se sentent pas compétents pour dessiner, le but de ce dernier élément de la consigne est donc de les encourager à dessiner, en leur signifiant que ce n'est pas la qualité « artistique » de leur dessin qui va être observé, mais bien uniquement son contenu. Ils ont à leur disposition des feutres et des crayons de couleur. Lorsque leur dessin est achevé, il leur est demandé de raconter ce qu'ils ont fait. Après leur récit, l'entretien semi-directif, orienté par la grille d'entretien, peut débuter.

Cependant, particulièrement lors du dernier entretien, certains enfants ($n = 5$) n'ont pas souhaité dessiner, parce qu'ils ne savaient pas quoi faire, ou parce qu'ils n'étaient pas bons en « dessinage » (pour reprendre le terme employé par l'un des enfants). Dans ce cas, l'entretien se déroulait sans support.

VII.1.2. Lors des entretiens portant sur les activités extrascolaires

Lors des entretiens s'intéressant aux activités extrascolaires, la difficulté vient du fait que les enfants n'ont pas tous les mêmes activités. Certains n'ont aucune activité, et passent leurs mercredis et leurs samedis après-midi avec leurs parents, leurs grands-parents ou chez une nourrice. D'autres ont une activité récréative, de loisir, c'est à dire qu'ils pratiquent un sport ou une autre activité sans aucun but compétitif. D'autres enfin pratiquent un sport en vue de préparer des compétitions. Dans ce dernier cas, l'entretien se focalise sur les situations de compétition, plutôt que sur les entraînements, afin de mettre en lumière le stress qu'une telle situation d'évaluation sociale peut représenter pour l'enfant.

Pour mettre en lumière ces différentes activités, il s'agit d'abord de discuter un moment avec l'enfant, afin de savoir ce qu'il fait lorsqu'il n'a pas d'école, le mercredi ou le samedi, s'il pratique un sport en dehors de l'école, comme du foot, de la danse, de la piscine, du judo... (qui sont les activités les plus fréquentes). Si l'enfant ne semble pratiquer aucune activité en dehors de l'école, il lui est demandé ce qu'il fait, et chez qui il va. Ensuite l'enfant peut commencer à dessiner. Lorsque l'enfant pratique une activité, il est important de savoir s'il s'agit bien d'une activité encadrée, par un club ou un centre aéré, ou s'il s'agit juste de l'activité qu'il a dans son jardin, ou dans un parc avec ses parents et ses amis. S'il s'agit d'une activité encadrée, il lui est demandé s'il lui arrive de faire de la compétition, comme des

matches, des spectacles (notamment pour la danse), des tournois,... Lorsque le type d'activité, compétitive ou récréative, est déterminé, l'enfant peut débiter son dessin.

Dans tous les cas, il est demandé à l'enfant de dessiner tout ce qui lui semble important pour permettre de comprendre ce qu'il fait et comment se passe l'activité qu'il vient d'évoquer. Encore une fois et pour les mêmes raisons que précédemment, il lui est précisé que le dessin n'a pas besoin d'être beau, qu'il doit juste permettre de comprendre ce qu'il fait. Lorsque le dessin est terminé, il lui est demandé de raconter tout ce qu'il a fait, puis l'entretien peut continuer avec la grille d'entretien.

VII.2. La grille d'entretien

Le but de cette grille d'entretien est de mesurer certaines variables du modèle pour comprendre le déroulement du processus de stress chez l'enfant. Elle vise donc à mettre en évidence les différents éléments constitutifs de ce processus.

Ainsi, une partie de l'entretien s'attache à observer le résultat du processus d'évaluation primaire de l'enfant. Il s'agit de savoir si la situation a constitué une menace, un défi, un bénéfice ou bien si elle n'a présenté aucun stress, aucun enjeu particulier pour lui. Puis, la suite de l'entretien cherche à mettre en évidence les enjeux que peut véhiculer la situation pour l'enfant, comme autant d'antécédents permettant de comprendre les sources de stress. Parmi ces enjeux, lors d'une situation d'évaluation scolaire, les enfants sont interrogés sur la signification de la réussite et de la note obtenue, le rôle joué par les parents et l'instituteur, ainsi que la comparaison avec les camarades de classe. Et, dans le cadre des situations de compétition, les enjeux investigués sont la signification de la réussite et de la victoire pour l'enfant, ainsi que le rôle joué par les parents, les entraîneurs, les juges, le public, et par la comparaison avec les autres compétiteurs.

L'entretien donne également l'opportunité d'avoir accès à la réussite perçue par l'enfant lors des différentes situations (évaluations scolaires ou compétitions sportives). En effet, dans la mesure où les enfants n'ont pas forcément un regard objectif sur leurs résultats, il apparaît pertinent de s'intéresser à la valeur qu'ils attribuent subjectivement à leurs performances.

Les deux grilles ainsi obtenues sont disponibles en annexes.

VII.3. Les grilles d'analyse

Suite à la passation de ces entretiens, il était nécessaire d'analyser leur contenu. Des grilles d'analyse ont été construites selon le schéma de la grille d'entretien. Ainsi, plusieurs variables étaient au cœur de ce travail, notamment l'évaluation primaire de la situation et les différents enjeux : l'importance donnée à la réussite, aux parents, aux instituteurs ou entraîneurs, et aux autres enfants présents lors de la situation.

Chaque variable présente différentes modalités possibles, construites selon la théorie, et en appui sur les réponses données par les enfants lors de la première vague d'entretiens. Ensuite, des valeurs, positives ou négatives, ont été attribuées aux différentes modalités, en fonction de leur impact dans le processus de stress. Les réponses pouvant ajouter du stress au travers des différents éléments du processus sont représentées par une valeur négative, alors que les réponses semblant pouvoir protéger les enfants d'un processus menaçant sont gratifiées d'une valeur positive. Dans chaque cas, deux niveaux différents d'impact ont été déterminés. Ainsi, les éléments fortement protecteurs ou fortement vulnérabilisants sont caractérisés par des scores respectifs de +1 et -1. Par contre, lorsque l'impact de la variable semble moyennement protecteur ou moyennement vulnérabilisant, un score de +0,5 et -0,5 leur est respectivement attribué. Par ailleurs, certaines réponses laissent penser que la variable en question ne représente absolument pas un enjeu dans la situation, mais ne constitue pas non plus un facteur protecteur. Dans ce cas, la valeur qui leur est attribuée est neutre, soit 0. Lorsque les réponses sont manquantes, il leur est accordé soit une valeur neutre (i.e., 0), signe d'un oubli, d'une absence dans le déroulement de l'entretien ; soit le sens d'un évitement, et donc une valeur négative, preuve que l'enfant a cherché à se protéger du rappel en mémoire de la situation. Dans ce dernier cas, comme il semble difficile de connaître la force de l'impact de la variable sur le processus de stress de l'enfant un score moyennement négatif est attribué, à savoir -0,5. Ainsi, pour chaque variable, les différentes catégories sont ordonnées de -1, lorsque l'élément semble être un facteur fortement stressant, à +1, pour les facteurs protecteurs, selon une échelle en 5 points. Les données obtenues sont de nature ordinale.

Ces grilles, qui vont être présentées maintenant, sont disponibles en annexes.

VII.3.1. L'évaluation primaire de la situation

La première grille s'intéresse aux évaluations primaires. Elle permet de faire la distinction entre les différents types d'évaluation primaire décrits par Lazarus et Folkman (1984). Tout d'abord, certains enfants ont montré une évaluation en terme de *bénéfice*, lorsqu'ils pensaient que la situation allait être facile, qu'elle n'allait pas leur poser de soucis et que cela leur faisait plaisir. Il s'agit d'une évaluation positive, la situation n'étant pas considérée comme stressante, puisque l'enfant semble avoir tout à y gagner, sans réellement pouvoir échouer. Ainsi, l'enfant déclare par exemple qu'il était « *content* » au moment de débiter l'évaluation ou la compétition, et qu'il était « *sûr de réussir* », que cela allait être « *facile* ».

Ensuite, des évaluations en terme de *défi* ont été exprimées. Dans ces cas, les enfants ont montré quelques doutes quant au niveau de difficulté auquel ils pouvaient s'attendre, mais cela ne semblait pas leur poser de réel soucis, puisqu'ils étaient tout de même contents. La situation apparaît un peu plus stressante que précédemment, mais pour autant, elle reste assez positive, puisque les enfants semblent avoir plus à y gagner qu'à y perdre, et qu'ils sont finalement plutôt contents d'avoir à faire face à la situation. Pour cette modalité, un enfant peut déclarer, par exemple, qu'il se demandait ce qu'il allait faire comme exercice, mais que cela ne l'inquiétait pas.

Une troisième catégorie est beaucoup plus négative, lorsque les enfants s'attendaient à quelque chose de difficile, ou bien qu'ils ne savaient pas exactement à quoi s'attendre, et que cela les avait inquiété. Ils expriment ainsi qu'ils avaient un peu peur que les exercices soient difficiles, qu'ils avaient peur de ne pas trop réussir, de ne pas y arriver. Il s'agit d'une évaluation en terme de *menace*, voire de *perte*. Cette distinction entre menace et perte ne nous est pas forcément parue pertinente ici, du fait de notre population et des caractéristiques des situations choisies. En effet, une évaluation en terme de perte sous-tend que la personne a déjà subi des dommages importants pour son intégrité physique, son estime de soi ou son entourage social (Lazarus & Folkman, 1984). Or, les enfants n'ont jamais (ou presque) été confrontés à de telles situations, ils ne peuvent donc pas avoir déjà enduré de grosses déconvenues. Par ailleurs, la situation d'évaluation, par définition, est là pour permettre aux élèves de progresser, même si elle sous-entend souvent une remise en question de l'individu.

Et les situations de compétition chez les enfants s'approchent d'une forme de jeu. Il semble donc difficile qu'avec si peu de recul les enfants puissent effectuer une évaluation en terme de perte face à une situation d'évaluation ou de compétition. Notre choix est appuyé par le fait que certains auteurs (e.g., Anshel & Delany, 2001), ayant travaillé sur l'évaluation primaire de jeunes athlètes face à des situations de compétitions, ont utilisé une simple dichotomie « positif »/« négatif », suffisante pour mettre en avant les effets du stress sur le comportement et le choix de stratégies de coping adaptatives.

Une quatrième catégorie consiste également en une évaluation en terme de *menace*, mais moins prononcée que dans le cas précédent. En effet, les enfants envisageaient la situation comme quelque chose qui allait être facile, mais la nouveauté ou l'incertitude de la situation semblait tout de même leur poser un soucis. Ou bien, certains expriment une peur de l'ennui face à cette situation, ou une difficulté à se mettre en valeur comme ce serait le cas avec des exercices plus difficiles. En ce sens, une petite fille a, par exemple, déclaré que « *les élèves avaient peur que ce soit facile, mais ils voulaient faire des exercices **Difficiles*** ».

Enfin, certains enfants peuvent ne pas avoir envisager la situation a priori, ils n'y pensaient pas. Certains ont ainsi dit qu'ils ne savaient pas comment allait être la situation parce qu'ils n'y pensaient pas, et d'autres ont même ajouté qu'ils s'en moquaient un petit peu de savoir. La situation ne semblait pas avoir de réelle signification, peut-être parce que les enfants n'envisageaient pas les enjeux qu'une telle situation peut avoir. Dans tous cas, elle les laissaient indifférents, l'attitude des enfants est neutre.

VII.3.2. Les enjeux liés à la réussite

La deuxième grille détaille les enjeux, ou l'absence d'enjeu, que peut représenter la réussite à une évaluation scolaire ou à une compétition. Elle met en lumière l'importance que la situation revêt aux yeux de l'enfant. Ce dernier peut considérer que la réussite est quelque chose de naturelle, de simple, à laquelle il va facilement et nécessairement avoir accès. Ou bien, il participe aux situations d'évaluation ou de compétition pour apprendre, et la réussite n'est pas importante dans le sens où il y aura accès à un moment ou à un autre, lorsqu'il aura terminé son apprentissage. Dès lors, elle ne semble pas pouvoir être un facteur déstabilisant, mais au contraire un facteur plutôt protecteur, positif, qui peut contribuer à aider l'enfant à faire face à la situation dans de meilleures conditions. Ainsi, une petite fille dit tout

simplement que « *on a le droit de rater* », et elle ajoute qu'elle ne sait pas ce que cela ferait si « *on continue à rater, rater, rater,... Mais à un moment, on a compris, donc on peut bien travailler* ». Pour elle, il apparaît que l'échec n'est pas une source de crainte, puisqu'il n'est qu'une étape vers la réussite.

Dans d'autres cas, la réussite est présente dans le discours de l'enfant, mais parallèlement à l'échec. Ainsi, même si l'enfant pense qu'il aura une bonne note, qu'il a réussi les évaluations, il dit aussi, par exemple, que « *des fois, on peut rater* », ou qu'on peut avoir « *des pas trop bonnes notes* ». Dès lors, la réussite apparaît comme quelque chose qui n'est pas systématique, et donc assez important, même si elle n'est pas forcément essentielle et ne représente pas un enjeu majeur. L'enfant a cependant des doutes, implicites ou explicites, quant à sa capacité à réussir, et l'enjeu que représente la réussite est sous-jacent. Son impact est alors considéré comme modérément négatif, car il n'est pas omniprésent, mais peut constituer une source d'inquiétude.

Ensuite, la réussite peut représenter un enjeu à part entière. L'enfant revendique son besoin de réussite et de valorisation, notamment à travers la note, et la mise en avant de ses compétences. C'est le cas par exemple de cette petite fille qui va nous raconter à 7 ou 8 reprises tout au long de l'entretien les notes qu'elle a eu. Dès lors, la réussite apparaît comme un moyen plus que comme un but. Cette catégorie est considérée comme négative car la recherche de la réussite perpétuelle peut mettre l'enfant en difficulté, particulièrement dans des situations d'apprentissage, où il n'est donc pas sensé être continuellement en réussite, et lors d'une évaluation sociale, où il peut être soumis à la critique ou à la supériorité de certains de ces camarades.

Enfin, l'enfant peut mettre en avant l'échec, comme quelque chose de récurrent et de quasiment inévitable. Ainsi, un garçon nous dit que « *les exercices sont trop difficiles* », ou encore une petite fille affirme que « *c'était grave* » de ne pas y arriver. L'échec est perçu très négativement. L'enfant le craint car il implique une remise en cause importante, que ce soit par lui-même ou par les autres (l'instituteur, les parents...). Il semble envisager davantage les conséquences négatives d'un échec que les bienfaits de la réussite. Il a également été attribuée une valeur négative à cette catégorie.

VII.3.3. Les enjeux liés au parents

La troisième grille détaille le rôle joué par les parents pour l'enfant, et l'enjeu que ceux-ci peuvent faire peser sur ses épaules. En effet, le rôle des parents dans le développement et la vie de l'enfant est indéniable. Ils sont à la fois base de sécurité et source d'attentes importantes. Il semble donc essentiel de savoir comment le comportement des parents pouvait influencer le processus de stress de leurs enfants.

Dans une première catégorie, les parents ne semblent pas représenter un enjeu particulier. Ils sont éventuellement là pour rassurer l'enfant dans l'idée qu'il a de sa note, mais pas davantage. Dans ce cas, les parents disent simplement « *c'est bien* » lorsque l'enfant montre son travail, et « ils sont contents », mais l'enfant n'insiste pas davantage. Les enfants apprécient de montrer leurs notes ou leur travail à leurs parents, mais cela n'est pas primordial. La fierté qu'ils peuvent tirer de leurs performances n'est pas liée à la fierté de leurs parents, même s'ils apprécient de partager ces moments avec eux. Cette catégorie présente une valeur positive, mais pas particulièrement protectrice. Elle sera donc cotée comme moyennement positive.

Ensuite, les parents peuvent représenter un soutien important, que ce soit dans l'aide aux devoirs ou comme soutien émotionnel. C'est le cas pour cette petite fille qui dit que ses parents regardent toujours, parce qu'elle « *ne peut pas s'en sortir toute seule* ». L'enfant éprouve le besoin de se rattacher à eux comme base de sécurité. L'allusion à ses parents apparaît davantage comme une stratégie de coping, en tant que recherche de soutien social, que comme une source de stress supplémentaire. Cette catégorie est positive, elle paraît protéger les enfants du stress.

La troisième catégorie n'avait pas été anticipée, mais elle est ressortie de l'analyse des premiers entretiens. Par exemple, une petite fille nous a raconté que sa maman avait des mauvaises notes à l'école. Il s'agit d'une comparaison que l'enfant effectue avec l'un de ses parents pour se valoriser. En effet, il est apparu à plusieurs reprises que l'enfant rabaisait l'un de ses parents pour donner davantage de valeurs à ses propres performances. Il est possible que ce comportement soit en lien avec un conflit œdipien non encore résolu, car il est apparu que ces comparaisons avaient lieu dans la grande majorité des cas avec le parent du même sexe. De plus, ce phénomène, déjà peu répandu au départ, n'apparaît plus lors des derniers

entretiens. Il lui est attribué une valeur légèrement positive, car il permet à l'enfant de se valoriser.

La quatrième catégorie correspond au cas de figure où l'enfant ne s'investit pas seulement dans la situation pour elle-même, mais aussi pour répondre aux exigences des parents, souvent élevées ou perçues comme telles. Par exemple, un garçon nous a dit que « *[son] papa veut [qu'il] soi[t] tout le temps le premier de la classe* ». Les parents ont tendance à donner un niveau d'exigence supérieure à celui de l'institution, ou une charge de travail supplémentaire, ce qui n'est pas forcément bien compris ou accepté. L'enfant craint la punition ou une réprimande en cas d'échec, ce qui surajoute à l'enjeu d'une telle situation. Cet enjeu a un impact négatif sur le processus de stress.

Enfin, l'enfant peut percevoir l'avis de ses parents comme une source de valorisation importante. Il a très envie de leur faire plaisir. La fierté des parents, leur plaisir est l'objectif que l'enfant veut atteindre. C'est le cas de cette petite fille nous a dit que « *[son] père veut [qu'elle] travaille, alors [elle] travaille bien* », pour lui faire plaisir. De plus, remplir les attentes des parents peut également aboutir à l'obtention d'une récompense, qui est finalement l'objet du désir de l'enfant. Ainsi, plusieurs enfants nous disent que s'ils ont une bonne note, ils auront des sous ou un cadeau. Cette catégorie a été évaluée comme moyennement négative, car cet objectif ne semblait pas particulièrement difficile à atteindre, et en cas d'échec, l'enfant peut se sentir déçu mais pas forcément menacé.

VII.3.4. Les enjeux liés aux pairs

La quatrième grille précise l'enjeu que peut représenter la comparaison aux autres enfants, l'importance que ces derniers peuvent revêtir dans la confrontation à la situation d'évaluation sociale. Dans un premier temps, certains élèves n'éprouvent pas, ou n'expriment pas, le besoin de se comparer aux autres. Ils évoquent des comportements de coopération, ou d'interaction, mais n'évaluent pas la qualité de leur performance par rapport aux autres. Dans ce cas, la relation aux autres est plutôt positive, en tant que source potentielle de soutien social, ou simplement au travers de la relation d'amitié.

Pour d'autres enfants, la comparaison existe, elle apparaît progressivement. Ainsi, l'enfant se compare aux autres, mais il ne se trouve pas forcément ni mieux ni moins bien que

les autres. Par exemple, un enfant, qui vient de me dire la note d'un de ses copains et à qui j'ai demandé ce que cela fait, me répond que « *ça fait qu'il a une bonne note* », simplement. En ce sens, la comparaison sociale à une certaine importance, elle existe, mais elle n'est pas essentielle. La valeur attribuée à cette catégorie est neutre, car elle permet à l'enfant de construire progressivement des repères pour évaluer sa performance, sans constituer ni une source de menace ni une source de valorisation.

Par ailleurs, certains enfants prennent comme point de repère un ou plusieurs élèves et se situent au dessus d'eux, afin de renforcer leur sentiment de compétence. C'est le cas, par exemple, de cette enfant qui me raconte qu'elle s'est trompé « *juste à un carton* », mais que sa copine, « *elle s'est trompée trois fois* ». Ils utilisent la comparaison sociale de manière très ciblée, comme un moyen de protection. Ce type d'enjeux revêt donc un caractère relativement positive, dans le sens où elle aide l'enfant à maintenir son sentiment de compétence.

Dans d'autres cas, l'enfant revendique clairement le besoin de se sentir supérieur aux autres. Par exemple, une élève me dit qu'elle « *aime bien être meilleure. Mais que ça [la] gêne quand [elle est] pas meilleure* ». La comparaison sociale prend une place prépondérante. Ce type d'enjeu peut constituer une menace pour l'enfant s'il n'est pas le meilleur. Mais il peut aussi constituer un défi que l'enfant se fixe. Ainsi, on attribue une valeur moyennement négative à ce type de cotation.

Par contre, d'autres enfants semblent avoir développé une forme de sentiment d'infériorité vis-à-vis de leurs pairs, ils se sentent moins compétents que les autres enfants, ou du moins que leurs camarades proches. Ou bien ils expriment très clairement leurs difficultés face à la situation, en opposition avec la facilité que peuvent éprouver les autres. Ainsi, une fille déclare que les exercices ne sont pas difficiles pour sa copine, mais difficiles pour elle. Dans ce cas, la valeur attribuée à l'enjeu est clairement négative, la comparaison aux autres constituant chaque fois une menace et une source d'atteinte à l'estime de soi.

Enfin, quelques enfants semblent jouer seuls et n'évoquent aucune relation interpersonnelle. Ils disent préférer rester seuls, ou ne pas avoir de copains. Ils expriment leurs difficultés dans leurs relations aux autres, et, parfois même, un sentiment de rejet de la part des autres. Ces enfants se perçoivent donc comme incompetents sur le plan social, ou au moins en difficulté. En ce sens, cette catégorie est également négative.

VII.3.5. Les enjeux liés à l'adulte référent (instituteur, entraîneur, nourrice,...)

La cinquième grille, quant à elle, présente le rôle de l'adulte référent, qu'il s'agisse de l'enseignant dans le cas des évaluations scolaires, de l'entraîneur lors des pratiques sportives, ou encore de la nourrice ou des grands-parents lorsque les enfants n'ont aucune activité extrascolaire. Toutes ces personnes représentent l'autorité en l'absence des parents. Concernant l'instituteur et l'entraîneur, ils sont également des références, les personnes qui apportent le savoir, mais aussi qui évaluent les performances de l'enfant. Ils peuvent donc constituer différents enjeux, en fonction des enfants.

Tout d'abord, certains enfants perçoivent cet adulte référent comme une base de sécurité. Par exemple, certains vont déclarer préférer que l'enseignant les regarde travailler *« parce que sinon, ils se trompent »*. Il a un caractère rassurant, réconfortant face à la situation stressante. Dans ce cas, il est considéré comme un élément positif, protecteur face au stress.

Pour d'autres enfants, l'adulte ne semble pas revêtir une importance particulière, outre son rôle de détenteur de l'autorité et du savoir. Il dit que c'est bien, il surveille et il prépare les exercices. L'enfant accepte ce rôle, il comprend que c'est nécessaire, avant tout pour son bien, mais n'y prête pas davantage d'attention. Sa présence semble donc relativement neutre pour l'enfant.

Par contre, il arrive que l'enseignant ou l'entraîneur soit perçu comme une source de valorisation, à travers les notes, les performances, les feedbacks, les appréciations... Par exemple, une jeune fille aime bien que la maîtresse pose des questions *« parce que si c'est facile la réponse, et ben on le dit »*. L'enfant recherche l'approbation de cette personne référente, ce qui peut contribuer à accentuer le caractère stressant de la situation. Cette catégorie a donc une valeur modérément négative.

Enfin, certains enfants considèrent l'instituteur ou l'entraîneur comme une source de pression supplémentaire. Il détient l'autorité, le pouvoir d'obliger à accomplir certaines tâches, d'attribuer des punitions et des évaluations négatives. Il est alors considéré comme une source de stress assez importante pour l'enfant. Cette modalité est donc négative. Par exemple, certains enfants n'aiment pas que l'enseignant les regarde travailler, parce qu'il met des mauvaises notes, il crie, il punit,...

VII.3.6. Les enjeux liés aux autres personnes présentes lors de compétitions sportives (juges, public,...)

Enfin, pour les entretiens portant sur les compétitions sportives, deux grilles d'analyse supplémentaires ont été construites, pour montrer l'enjeu que peuvent représenter respectivement les juges et le public. Pour ces deux types de personnes, on retrouve les mêmes catégories que précédemment, car il s'agit également d'adultes pouvant exercer une évaluation sociale sur l'enfant. Ils observent leur prestation et peuvent émettre des jugements, mais ils sont également là pour encourager ou pour participer au bon déroulement de l'événement. En ce sens, ils peuvent être soit un soutien, une base de sécurité et donc avoir un impact positif, soit avoir un rôle assez neutre aux yeux de l'enfant, ou bien constituer une source de valorisation ou de pression.

VII.3.7. La réussite perçue

Une dernière grille, ne se rapportant pas directement au processus de stress, permet de définir la réussite subjective de l'enfant. Cette mesure peut jouer un rôle dans la compréhension de l'impact des évaluations sur l'estime de soi des enfants, dans la mesure où leur vision de la réalité n'est pas toujours juste. En ce sens, il est apparu important d'ajouter une mesure subjective à la performance objective obtenue aux évaluations scolaires, à savoir les notes. De plus, concernant les activités extrascolaires, il était difficile d'obtenir une mesure objective comparable, du fait de la diversité des activités pratiquées par les enfants. En effet, comment comparer des performances en danse, en jeu vidéo et en football ? La réussite perçue apparaît comme la mesure la plus intéressante, et peut-être même la seule, permettant de comparer les performances des enfants dans leurs différentes pratiques.

La première modalité correspond aux enfants qui estiment avoir réussi. Ils ont un sentiment général de réussite et ils ne semblent pas douter de leur capacité. Par exemple, lors des évaluations scolaires, un enfant relevant de cette modalité déclare avoir trouvé les exercices faciles, ne pas avoir eu de difficulté et pense avoir une bonne note. Dans ce cas, la valeur attribuée est positive.

Ensuite, certains enfants évoquent avoir réussi d'une manière globale, mais ils expriment tout de même quelques doutes. Ils évoquent la possibilité d'un échec, même si leur

sentiment général est celui d'une réussite. Ainsi, certains enfants déclarent avoir réussi, mais ont trouvé les exercices un peu difficiles ou disent qu'ils ont peut-être fait quelques petites erreurs. Dans ce cas, la valeur est également positive, mais de façon plus modérée.

Dans d'autres cas, l'enfant déclare avoir réussi, mais on peut tout de même percevoir dans son discours un sentiment d'échec ou d'incapacité. Ainsi, les sentiments de réussite et d'échec cohabitent, laissant une impression ambivalente, ambiguë. C'est le cas par exemple de cette fille qui déclare concernant sa réussite : « *c'est quand même un peu réussit, mais sinon...* », laissant en suspend le fait qu'elle a aussi un peu échoué. Dans ce cas, la réussite est considérée comme assez négative, assez proche d'un sentiment d'échec.

Enfin, certains enfants estiment avoir échoué, ils ont tendance à se dévaloriser ou bien ont conscience de leurs difficultés. Même si la réussite apparaît à un moment pour limiter la dévalorisation, le sentiment qui prédomine est bien un sentiment d'échec. Pour cette modalité, certains enfants déclarent n'avoir « *pas trop réussi* », que les exercices « *sont trop difficiles* », ou encore ils pensent avoir « *pas trop des bonnes notes* ». Ainsi, même si les enfants n'admettent que très rarement avoir vraiment échoué, cette évaluation est tout de même très négative.

VII.4. La cotation des entretiens

Les grilles d'analyse présentées précédemment ont permis la cotation des entretiens. Cette cotation a été réalisée en deux temps. Tout d'abord, les entretiens ont tous été cotés deux fois, par deux personnes différentes (i.e., d'une part, l'auteur de ce travail pour l'ensemble des entretiens ; d'autre part, un étudiant de Master pour les entretiens de la première phase, et l'ingénieur d'étude du Laboratoire de Psychologie Appliquée pour les entretiens suivants).

Suite à cette première étape de cotation des entretiens par chacun des juges, le pourcentage de concordance et le coefficient kappa de Cohen (1960) ont été calculés. Le pourcentage de concordance correspond au rapport entre le nombre de réponses où les deux juges sont en accord et le nombre de réponses totales. Le coefficient kappa de Cohen prend également en compte le pourcentage de concordance dû au hasard. Ils révèlent tous deux une concordance assez faible entre les réponses des deux juges, comme le montre le Tableau 13 (p. 167). Concernant la seconde passation, traitant des activités extrascolaires, les résultats

pour les deux dernières variables (i.e., enjeux liés aux juges et au public) ne sont pas présentés, car seules 3.23% des données étaient disponibles pour la première et 43.87% pour la seconde, ce qui est relativement faible. En effet, ces enjeux étaient absents de nombreux entretiens, notamment pour tous les enfants qui n'ont pas d'activité extrascolaire.

Tableau 13 : Pourcentage de concordance (et coefficient de Cohen, exprimé en pourcentage) pour chacune des échelles et pour chaque phase de l'étude.

<i>Phases</i>	<i>Evaluation Primaire</i>	<i>Réussite Perçue</i>	<i>Enjeux Réussite</i>	<i>Enjeux Parents</i>	<i>Enjeux Copains</i>	<i>Enjeux Adulte Référent</i>
1 ^{ère} phase	52 (41)	41 (21)	52 (39)	57 (47)	45 (33)	54 (39)
2 ^{ème} phase	53 (34)	58 (43)	61 (52)	42 (30)	63 (48)	79 (68)
3 ^{ème} phase	55 (41)	42 (21)	40 (28)	71 (56)	47 (35)	60 (32)
4 ^{ème} phase	50 (35)	54 (26)	50 (38)	75 (61)	46 (32)	59 (31)

Note. Le coefficient de Cohen est inscrit en italique et entre parenthèses

Ces résultats n'étant pas très élevés, il était nécessaire d'harmoniser les cotations. Il s'agit de la seconde étape du travail de cotation. Pour cela, les juges se sont réunis et ont argumenté leurs choix jusqu'à obtenir un consensus pour 100% des réponses. Cette harmonisation s'est avérée indispensable, aux vues de la complexité du travail de cotation pour ce type d'entretiens. En effet, les réponses des enfants sont souvent assez irrégulières, pouvant aller dans un sens différent entre le début et la fin de l'entretien par exemple. Il est donc nécessaire de comprendre leurs réponses dans le contexte global de l'entretien, afin de mieux distinguer la réalité et ce qui peut relever du fantasme, les moments où l'enfant nous parle directement de lui, et ceux où il « *nous raconte une histoire, rien qu'une histoire* » (Widlöcher, 2002, p. 12). Il est donc important mais difficile, dans le cadre de ce travail, d'« *éviter les interprétations fantaisistes et gratuites* » (Debienne, 1976, p. 35). L'objectif de la double cotation est donc d'éviter ces écueils.

Les réponses conservées pour la constitution des résultats définitifs de la cotation des entretiens, suite à cette harmonisation, sont relativement bien réparties entre les différents juges, même si celles du premier juge sont légèrement majoritaires. Ceci était d'ailleurs attendu, puisque ce premier juge est également le concepteur des grilles d'analyse. Pour autant, il apparaît important que la répartition soit assez équitable, pour preuve que le consensus est effectivement le résultat d'une discussion, et non de l'imposition de son avis par

un des juges qui aurait plus d'influence que les autres. En outre, dans quelques rares cas, une troisième proposition, qui n'avait été envisagée a priori par aucun des deux juges, est apparue. Le tableau 14 présente cette répartition.

Tableau 14 : Répartition des réponses entre les juges après la procédure d'harmonisation, pour chaque phase, exprimée en pourcentage.

<i>Phases</i>	<i>Premier juge (1)</i>	<i>Deuxième juge (2)</i>	<i>Autres réponses (3)</i>
1 ^{ère} phase	57.3	37.3	5.4
2 ^{ème} phase	51.4	38.7	9.9
3 ^{ème} phase	53.1	41.2	5.7
4 ^{ème} phase	51.4	44.0	4.6

Note. (1) correspond au pourcentage de réponses attribuées au premier juge ; (2) correspond au pourcentage de réponses attribuées au second juge ; (3) correspond au pourcentage de réponses nées de la procédure d'harmonisation.

Les différentes grilles présentant les résultats des cotations, obtenues suite à ce double travail de cotation et d'harmonisation, sont disponibles en annexes.

Partie III :

Résultats

Chapitre VIII : Résultats des Analyses Statistiques

Au delà des quelques données sociographiques déjà évoquées lors de la présentation de la population (i.e., âge au début de l'étude, sexe, classe et école d'appartenance), le protocole mis en place a permis de récolter un corpus de données relativement important :

- le type de pratique extra-scolaire, selon que les enfants n'en possédaient pas (codé 0), qu'ils pratiquaient une activité de loisir sans aucun but compétitif (codé 1), ou bien qu'ils participaient à une activité compétitive (codé 2).

- les notes obtenues lors des trois évaluations scolaires, rapportées sur 100.

- les valeurs des différentes dimensions de l'estime de soi, mesurées par l'adaptation de l'échelle de Harter et Pike (1984) présentée dans le chapitre 6, obtenues lors des trois passations concernant les évaluations scolaires, grâce à la version maternelle pour le premier recueil, puis à la version primaire pour les deux suivants.

- les différentes facettes du processus de stress mises en avant au cours des quatre entretiens, codifiées selon 5 catégories maximum, ordonnées de -1 à 1 selon leur rôle dans le processus de stress, tel qu'il a été décrit dans le chapitre 7.

Une liste détaillée des variables est disponible à la suite de l'index des figures (p. 10). Toutes les données sont réunies dans un tableau disponible en annexe.

Dans un premier temps, des analyses descriptives vont permettre de découvrir les données obtenues, notamment concernant leur répartition. Ensuite, les différentes hypothèses seront mises à l'épreuve de diverses analyses statistiques.

VIII.1. Analyses statistiques

La nature des données obtenues ainsi que la particularité du modèle à tester justifie de faire certains choix méthodologiques. En particulier, certaines données sont ordinales et d'autres ne sont pas normalement réparties (comme confirmer dans le paragraphe suivant). Par

ailleurs, le modèle à tester est transactionnel. La possibilité de réaliser des régressions est dorénavant déjà écartée, car il ne paraît pas intéressant de chercher à mettre en évidence un lien unidirectionnel dans un modèle transactionnel.

Lorsqu'il est question d'établir un lien entre deux variables ordinales, trois méthodes apparaissent pertinentes : les corrélations de rangs de Spearman, les Tau-b de Kendall et les corrélations polychoriques. Les deux dernières semblent être plus résistantes que les corrélations de Spearman à la multiplication des ex-æquo, très nombreux ici vu la forme des données. Et les corrélations polychoriques restreignent l'étendue des données prises en compte dans l'algorithme, alors que les Tau-b de Kendall considèrent une plage de données infinie. Les premières apparaissent donc particulièrement adaptées pour confronter deux variables ordinales qui ne s'étendent que sur un intervalle allant de -1 à +1. En conséquence, des matrices de corrélations polychoriques sont calculées à l'aide de la macro %POLYCHOR 1.7, disponible dans avec le logiciel SAS 9.1®.

Ensuite, lorsqu'il est question de comparer une variable ordinale et une variable continue, une autre méthode doit être utilisée. Ce lien est testé à l'aide de corrélations polysérielles, spécifiquement adaptées pour le cas où une corrélation a besoin d'être calculée entre une variable ordinale et une variable continue. Ces différents indices sont également obtenus à l'aide du logiciel SAS®, grâce à la macro POLYSERIAL 0.2 (Yung-jui Yang, 2006).

Enfin, lorsqu'il s'agit de tester la relation unissant deux variables continues, des corrélations de Pearson sont calculées, à l'aide du logiciel SPSS 13.0®.

Par ailleurs, à certains moments, des comparaisons entre plusieurs groupes seront nécessaires, par exemple pour comparer les résultats obtenus par les filles et les garçons, ou par les enfants ayant des types de pratique différents. Dès lors, du fait que les données sont soit non-normales, soit ordinales, des tests non paramétriques semblent préférables. Pour comparer deux groupes indépendants, des tests *U* de Mann-Whitney sont réalisés. Lorsqu'il s'agit de comparer trois groupes indépendants, des tests de Kruskal-Wallis sont effectués.

Enfin, il est possible de considérer les données obtenues aux différentes phases du protocole longitudinal comme des échantillons appariées. Dès lors, pour tester l'effet du temps sur les variables, des tests non paramétriques spécifiques à la comparaison de groupes appariés sont nécessaires : les tests de Friedman.

VIII.2. Statistiques descriptives

D'abord, il s'agira d'explorer la répartition des différentes variables. Ces analyses vont permettre de prendre connaissance des données, et de justifier le choix des analyses à utiliser pour répondre aux hypothèses. Ensuite, les enfants de l'échantillon étant issus de deux écoles différentes, cette première partie va permettre de vérifier si les enfants de ces deux écoles ont des réponses et des résultats similaires pour les différentes variables.

VIII.2.1. Le type de pratiques extrascolaires

Les pratiques extrascolaires pratiquées par les enfants sont très variables, puisqu'une dizaine d'activités différentes sont représentées. Ainsi, parmi les enfants ayant une activité compétitive, 8 pratiquent la danse, 4 le judo, 4 le football, 2 la natation, 1 le karaté, 1 le tennis, 1 le hockey et 1 le tir à l'arc. Et parmi ceux ayant une activité de loisir, 4 pratiquent la natation, 2 la gymnastique, 1 le judo et 1 le basket. Par ailleurs, 2 enfants participent à un cours d'initiation à la musique et 1 participe à un centre aéré. Ils sont intégrés au groupe des enfants ayant une activité de loisir, car il ne semble pas pertinent de considérer qu'ils n'ont aucune activité extrascolaire, même si leur loisir n'est pas une activité physique.

Un test de χ^2 permet de montrer que le type de pratiques extrascolaires, une variable catégorielle, n'est pas équitablement réparti entre les trois modalités (i.e., aucune activité extrascolaire, activité extrascolaire non compétitive et activité extrascolaire compétitive, $\chi^2_{[2, N = 63]} = 8.0, p = .02$). En effet, la seconde modalité, représentant les enfants qui pratiquent une activité de loisir, est sous-représentée (i.e., $n = 11$, contre $n = 29$ pour les enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire et $n = 23$ pour les enfants pratiquant une activité compétitive). Par ailleurs, la répartition de ces différentes formes de pratiques est relativement équitable selon le genre, $\chi^2_{(2, N = 63)} = 2.06, p = ns$.

VIII.2.2. Les notes aux évaluations scolaires

Ensuite, la distribution des notes aux différentes évaluations scolaires a été testée. Pour la première passation ($N = 63, M = 69.70, SD = 16.81$), cette distribution est normale, selon le test de Kolmogorov-Smirnov, corrigé selon Lilliefors, ainsi que selon le test de Shapiro-Wilk,

qui se sont révélés non significatifs. Ce résultat est confirmé par les données d'aplatissement et de symétrie (Skewness = .014, $SE = .304$; Kurtosis = -.763, $SE = .599$). Suivant ces mêmes tests, les résultats obtenus lors de la seconde passation ($N = 62$, $M = 73.70$, $SD = 18.76$) ne suivent pas, en revanche, la loi Normale, révélant une distribution asymétrique, les enfants ayant majoritairement des notes assez élevées (Skewness = -1.123, $SE = .311$; Kurtosis = .728, $SE = .613$). Enfin, concernant la troisième passation ($N = 51$, $M = 77.88$, $SD = 17.40$), les deux tests de normalité n'étaient pas en accord, le test de Kolmogorov-Smirnov ne permettant pas d'exclure l'hypothèse de normalité. Mais l'observation des résultats de l'analyse de symétrie ont permis de confirmer les résultats du test de Shapiro-Wilk, en mettant en évidence un aplatissement normal mais une asymétrie importante de la distribution, permettant d'observer que les notes obtenues sont essentiellement des bonnes notes (Skewness = -.767, $SE = .333$; Kurtosis = .232, $SE = .656$).

Néanmoins, une analyse plus minutieuse de la plage de données a mis en évidence que certains sujets se détachaient grandement de l'ensemble du groupe. En effet, quelques élèves ont redoublé à la fin du CP. De ce fait, leurs résultats pour le test d'entrée en CE1 n'ont pas pu être obtenus, et leurs notes durant le CP se sont révélées souvent très basses. Ces enfants étaient en grande difficulté, souvent dès l'entrée au CP, et il leur était impossible de réaliser l'ensemble des exercices aux évaluations. Ces élèves étant peu nombreux (au nombre de cinq, soit trois filles et deux garçons), leurs résultats ont été supprimés de la plage de données pour la suite des analyses. De même, un élève, déjà redoublant de CP, a continué à présenter des difficultés vraiment importantes. Il s'est donc avéré préférable de supprimer également ses notes, amenant le nombre d'observations disponibles concernant les résultats scolaires à 57, 56 et 50 sujets lors des trois phases respectivement. Suite à ces modifications, les moyennes des notes obtenues aux évaluations ont légèrement augmenté (pour la première passation $M = 71.85$, pour la seconde $M = 76.13$, et pour la troisième $M = 78.39$), alors que les écart-types ont légèrement baissé (pour la première passation $SD = 15.71$, pour la seconde $SD = 15.94$, et pour la troisième $SD = 17.19$). Par contre, cela n'a pas changé les résultats obtenus aux tests de normalité.

VIII.2.3. Les résultats des échelles picturales de compétence perçue et d'acceptation sociale

Concernant les données obtenues grâce à l'adaptation française de l'échelle picturale de compétence perçue et d'affiliation sociale, les résultats ont révélé des moyennes assez élevées. Les différentes distributions ne sont donc pas normales, puisqu'elles sont majoritairement asymétriques et concentrées autour des notes les plus hautes. Seules quelques facettes, lors de la seconde et de la troisième passations, présentent une distribution normale, notamment l'acceptation maternelle lors de la seconde phase, ainsi que les sous-échelles d'acceptation sociale de la troisième phase. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau 15.

Tableau 15 : Moyennes, écart-types et tests de normalité pour les différentes facettes de l'estime de soi.

Phases	Facettes de l'Estime de Soi	Moyennes	Ecart-types	Kolmogorov-Smirnov	Skewness (SE)	Kurtosis (SE)
Phase 1 (N = 63)	Compétence	3.66	.35	.237***	-.631 (.304)	-.641 (.599)
	Acceptation	3.15	.65	.112*	-.394 (.304)	-.652 (.599)
	Compétence Cognitive	3.67	.39	.267***	-.923 (.304)	-.365 (.599)
	Compétence Physique	3.65	.40	.278***	-.684 (.304)	-.931 (.599)
	Acceptation par les pairs	3.34	.65	.176***	-1.128 (.304)	.540 (.599)
	Acceptation Maternelle	2.99	.86	.125*	-.426 (.306)	-.979 (.604)
Phase 2 (N = 62)	Compétence	3.47	.48	.141**	-1.092 (.304)	1.124 (.599)
	Acceptation	2.98	.68	.094	-.390 (.304)	-.822 (.599)
	Compétence Cognitive	3.43	.53	.141**	-1.089 (.304)	1.192 (.599)
	Compétence Physique	3.55	.57	.268***	-1.146 (.304)	.220 (.599)
	Acceptation par les pairs	3.06	.79	.124*	-.510 (.304)	-.795 (.599)
	Acceptation Maternelle	2.91	.68	.078	-.394 (.304)	-.335 (.599)

Phases	Facettes de l'Estime de Soi	Moyennes	Ecart-types	Kolmogorov-Smirnov	Skewness (SE)	Kurtosis (SE)
Phase 3 (N = 56)	Compétence	3.46	.40	.114 [†]	-.774 (.319)	.189 (.628)
	Acceptation	3.05	.50	.065	-.192 (.319)	-.302 (.628)
	Compétence Cognitive	3.43	.47	.156**	-.996 (.319)	.823 (.628)
	Compétence Physique	3.51	.50	.235***	-1.023 (.319)	.574 (.628)
	Acceptation par les pairs	3.24	.65	.156**	-.684 (.319)	-.496 (.628)
	Acceptation Maternelle	2.90	.57	.147**	-.409 (.319)	-.425 (.628)

Note. Les erreurs standards (SE) des valeurs de symétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis) sont entre parenthèses et en italique.

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$

VIII.2.4. Les composantes du processus de stress et la réussite perçue

Les variables ordinales représentant certaines des composantes du processus de stress, ainsi que la réussite perçue, ont été décrites dans le chapitre 7. La répartition de ces données va maintenant être présentée au travers du tableau 16. Elles se révèlent assez irrégulières, ce qui n'est ni forcément étonnant, ni problématique. En outre, le nombre très important de « 0 » pour la variable « Enjeux relatifs aux Juges » révèle simplement le fait qu'elle n'a pas pu être évaluée pour une grande partie des enfants, en lien avec leur activité. De ce fait, les résultats issus de cette variable ne seront pas facilement exploitables pour la suite des analyses.

Tableau 16 : Fréquences des Différentes Modalités pour les Composantes du Stress et la Réussite Perçue (en pourcentage).

Phases	Variables	-1	-0,5	0	0,5	1	Médiane	$\chi^2_{(4)}$
	Evaluation primaire	31.75	17.46	11.11	14.29	25.40	0	8.98 [†]

Phases	Variables	-1	-0,5	0	0,5	1	Médiane	$\chi^2_{(4)}$
Phase 1 (N = 62)	Enjeux relatifs à la Réussite	25.40	47.62	1.59		25.40	-0.5	26.71***
	Enjeux relatifs aux Parents	19.05	25.40	7.94	34.92	12.70	0	14.22**
	Enjeux relatifs aux Pairs	12.70	19.05	20.63	11.11	36.51	0	12.79*
	Enjeux relatifs à l'Enseignant	22.22	12.70	34.92		30.16	0	7.16†
	Réussite Perçue	14.29	30.16	0	14.29	41.27	0.5	13.13**
Phase 2 (N = 63)	Evaluation primaire	14.52	9.68	30.65	9.68	35.48	0	18.48***
	Enjeux relatifs à la Réussite	25.81	22.58	14.52		37.10	0	6.52†
	Enjeux relatifs aux Parents	4.84	12.90	1.61	43.55	37.10	0.5	45.42***
	Enjeux relatifs aux Pairs	1.61	12.90	50	19.35	16.13	0	40.42***
	Enjeux relatifs à l'Entraîneur	9.68	3.23	74.19		12.90	0	81.23***
	Enjeux relatifs aux Juges	0	3.23	96.77		0	0	54.26***
	Enjeux relatifs au Public	14.52	8.06	66.13		11.29	0	56.45***
Phase 3 (N = 62)	Réussite Perçue	3.23	14.52	11.29	24.19	46.77	0.5	34.77***
	Evaluation primaire	30.65	4.84	22.58	12.90	29.03	0	14.94**
	Enjeux relatifs à la Réussite	35.48	40.32	0		24.19	-0.5	2.55
	Enjeux relatifs aux Parents	25.81	16.13	0	53.23	4.84	0.5	31.81***
	Enjeux relatifs aux Pairs	9.68	19.35	27.42	16.13	27.42	0	7.19
	Enjeux relatifs à l'Enseignant	6.45	8.06	56.45		29.03	0	40.58***
	Réussite Perçue	9.68	30.65	0	25.81	33.87	0.5	8.58*
	Evaluation primaire	30.36	7.14	10.71	17.36	33.93	0.5	15.61**
	Enjeux relatifs à la Réussite	26.79	51.79	0		21.43	-0.5	8.82*

Phases	Variables	-1	-0,5	0	0,5	1	Médiane	$\chi^2_{(4)}$
Phase 4 (N = 56)	Enjeux relatifs aux Parents	21.43	21.43	1.79	50	5.36	0.5	40.61***
	Enjeux relatifs aux Pairs	3.57	17.86	26.79	17.86	33.93	0.5	14.54**
	Enjeux relatifs à l'Enseignant	3.57	7.14	51.79		37.50	0	37.00***
	Réussite Perçue	8.93	28.57	0	28.57	33.93	0.5	8.14*

Note. Les cases vides correspondent à des catégories non définies

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L'analyse descriptive de ces données relatives au processus de stress permet essentiellement de constater leur grande dispersion. Même si les distributions sont différentes d'une variable à l'autre, et d'une passation à l'autre, ce tableau permet de postuler que les grilles d'entretiens construites sont relativement sensibles. Sans être suffisant, ce premier constat est un indice en faveur de la qualité de la méthodologie utilisée.

VIII.2.5. L'école

Il semble important de s'assurer que l'école n'a pas d'impact sur la constitution de l'échantillon, autrement dit qu'il n'existe pas de différences entre les enfants des deux écoles pour chaque variable.

Les tests U de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence concernant les facettes de l'estime de soi des enfants des deux écoles. En revanche, une différence est apparue concernant les résultats scolaires obtenus lors de l'évaluation nationale, passée au début du CE1, $U = 144$, $p = .008$. En l'occurrence, les enfants de la seconde école semblent avoir obtenu des résultats moins bons que ceux de la première école.

Concernant les tests U de Mann-Whitney réalisés pour les variables ordinales, seuls trois s'avèrent positifs. Tout d'abord, les enjeux relatifs aux camarades de classe au moment de la première passation semblent être plus négatifs pour les enfants de la première école, $U = 271$, $p = .01$. Il apparaît donc que, pour ces derniers, la comparaison sociale est plus importante et constitue davantage un facteur de stress que pour ceux de la seconde école.

Ensuite, on observe le phénomène inverse au moment de l'évaluation du début de CE1, les enfants de la seconde école paraissant accorder très légèrement plus d'importance à leurs camarades, $U = 248.5$, $p = .06$. Enfin, il est mis en évidence que les enfants de la première école ont l'impression de mieux réussir que leurs camarades de la seconde école au moment de la rentrée en CE1, mais de façon marginale ($U = 256$, $p = .08$).

Nous allons maintenant utiliser ces données pour répondre aux différentes hypothèses proposées.

VIII.3. Hypothèse 1 : Modèle de stress

Dans un premier temps, nous voulons voir si le modèle de stress de Lazarus et Folkman (1984), tel qu'il a été présenté dans le chapitre III, est effectivement applicable aux enfants, de la même façon qu'aux adultes. Pour ce faire, certaines des composantes de ce modèle sont disponibles parmi les données recueillies, notamment les différents enjeux et l'évaluation primaire. Cependant, d'autres composantes sont absentes du recueil, en l'occurrence le processus d'évaluation secondaire, ainsi que les stratégies de coping utilisées. Le fonctionnement du processus de stress chez l'enfant ne peut donc être testé que partiellement. Plus particulièrement, les relations entre les différents enjeux (i.e., enjeux relatifs à la réussite, aux parents, aux pairs et à l'adulte référent), l'évaluation primaire, et les résultats, objectifs et subjectifs, sont examinées pour les trois passations faisant suite aux évaluations scolaires. De même, des analyses ont été réalisées pour tester les relations entre les différents enjeux (hormis les enjeux relatifs aux juges, à cause du manque de données), l'évaluation primaire et la réussite perçue lors du second entretien, portant sur les activités extrascolaires. Cependant, ces résultats sont plus problématiques du fait de la diversité des situations décrites par les enfants.

Il est attendu que des liens apparaissent entre ces variables, sauf concernant les résultats scolaires objectifs et subjectifs. En effet, comme les enfants sont supposés, dans un premier temps, ne pas avoir une vision réaliste de leur performance, il n'existerait pas de lien entre ces deux mesures de la réussite scolaire lors de la première passation. Ce lien n'apparaîtrait que plus tard, vers la fin du CP ou le début du CE1, lorsque les enfants seraient plus capables de s'évaluer objectivement. Les résultats sont présentés dans les figures 6 à 9.

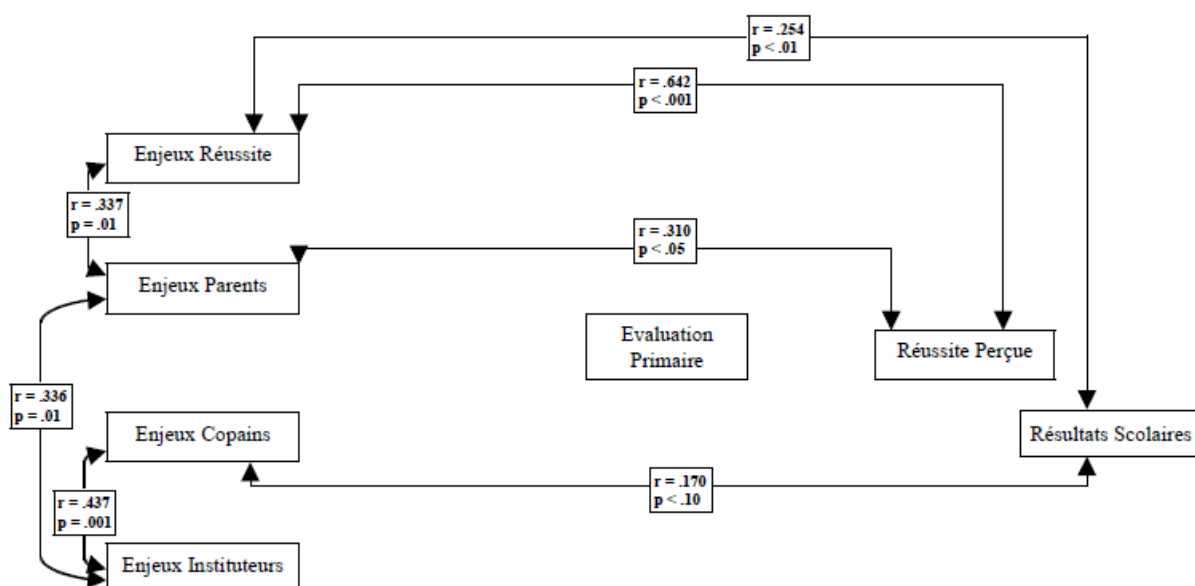


Figure 6 : Liens existants entre les variables lors de la passation suivant l'entrée au CP, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.

Dès la première étape, la figure 6, ci dessus, met en avant qu'il existe de nombreux liens, tous positifs, entre les différentes variables, notamment entre les différents enjeux, ainsi qu'entre ces enjeux et les résultats scolaires, qu'ils soient subjectifs ou objectifs. Il faut tout de même noter que, comme attendu, il n'existe pas de corrélation entre les deux formes d'estimation des résultats aux évaluations scolaires. Par contre, l'évaluation primaire reste comme isolée, sans lien avec les autres composantes, alors que, justement, il était attendu qu'elle soit au centre du modèle.

Ensuite, dans la figure 7, représentant les différentes perceptions des enfants lors de leur activité extrascolaire, il n'y a que très peu de liens entre les différentes variables. Ceci peut être dû au fait qu'un nombre important d'enfants n'a pas d'activité ou une activité non compétitive. Il est donc peu vraisemblable qu'ils aient été confrontés à une situation d'évaluation sociale. Dès lors, la situation ne présentait sans doute pas les mêmes enjeux, voire aucun enjeu. Dans de telles conditions, il est légitime de ne pas voir le processus se mettre en place.

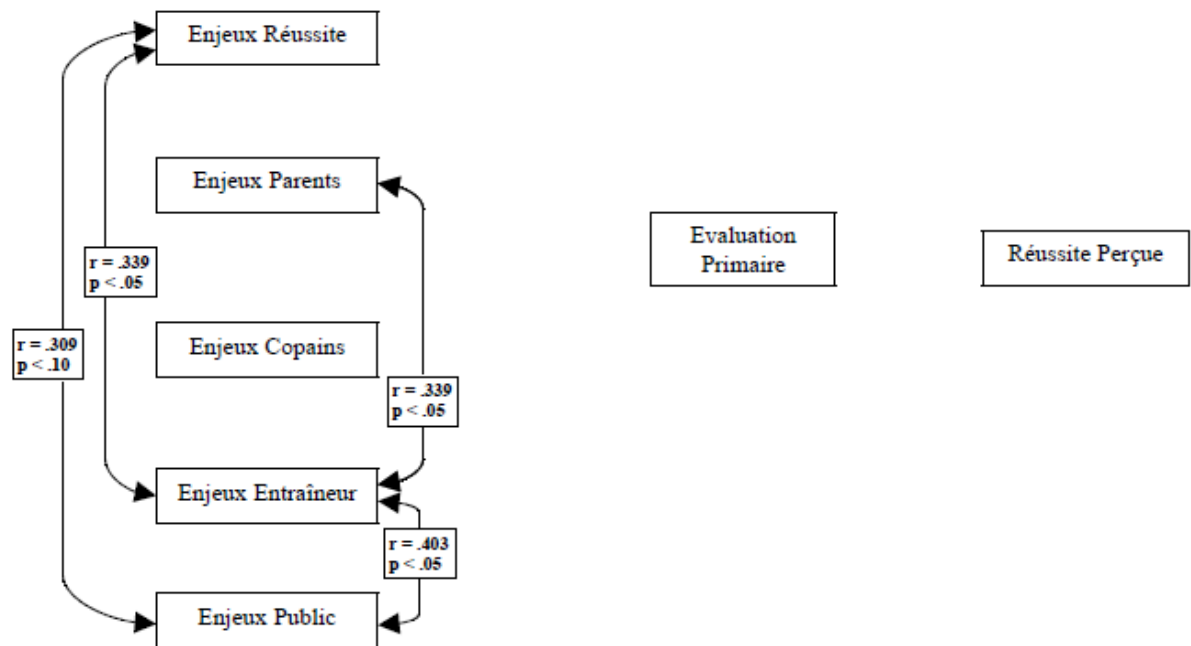


Figure 7 : Liens existants entre les variables lors de la passation portant sur les activités extrascolaires, d'après la matrice de corrélations polychoriques.

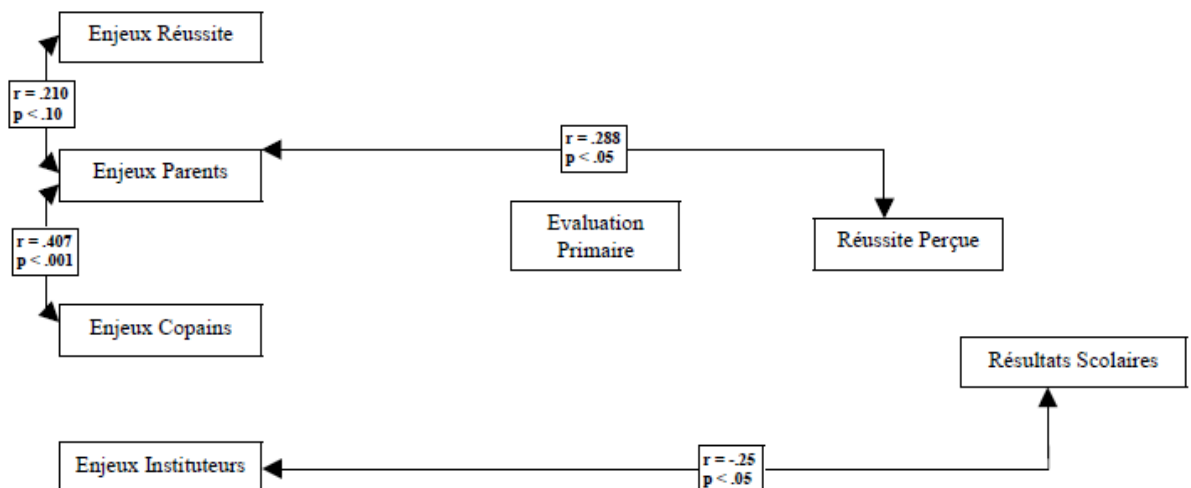


Figure 8 : Liens existants entre les variables lors de la passation de fin de CP, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.

Concernant la troisième étape du protocole longitudinal, au moment de la fin de l'année de CP, la figure 8 ne met en évidence quasiment aucune relation entre les différentes variables. Seuls les enjeux relatifs aux parents semblent rester au cœur du modèle, conservant des liens avec certains autres enjeux et avec la réussite perçue. De même, les enjeux relatifs à l'instituteur sont liés aux notes obtenues, mais la corrélation est négative, mettant en évidence que les enfants qui accordent une importance à l'instituteur, que ce soit comme source de valorisation ou comme source potentielle de menace (à travers la punition par exemple), sont ceux qui ont les meilleurs résultats. Le faible nombre de relations entre les différentes variables peut être soit le reflet d'une restriction de l'étendue du processus, soit le fait que cette session d'évaluation ne représentait pas une situation stressante pour la plupart des enfants.

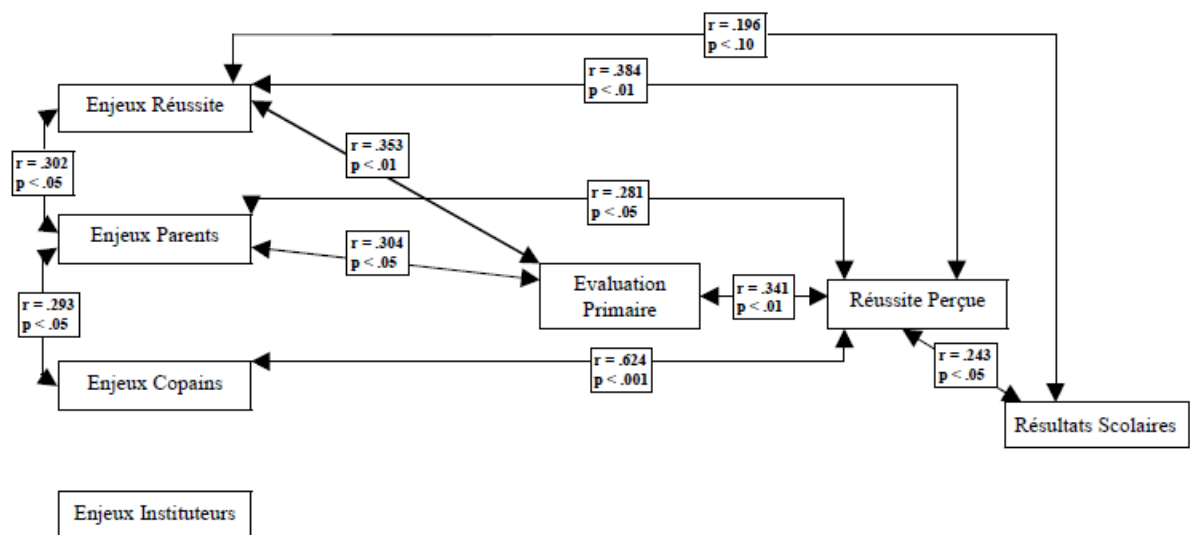


Figure 9 : Liens existants entre les variables lors de la passation suivant l'entrée au CE1, d'après les matrices de corrélations polychoriques et polysérielles.

Enfin, lors de la quatrième phase du protocole, au moment de l'entrée au CE1, la figure 9 met en évidence de nombreuses relations entre les différentes variables du processus de stress. Seuls les enjeux relatifs à l'enseignant ne semblent pas prendre part à ce modèle. Ceci est peut-être dû au fait que les enfants comprennent désormais mieux le rôle de leur instituteur. Dès lors, ils ne lui accordent plus autant d'importance, si ce n'est en tant que source

d'aide, comme le révèle le tableau 16.

En bref, il vient d'être montré que des liens assez forts existent entre les différents éléments du processus de stress en situation d'évaluation sociale. Cependant, ce modèle évolue considérablement au cours de cette première année d'école élémentaire. En particulier, l'évaluation primaire est d'abord comme isolée, sans aucun lien avec les autres composantes du processus de stress, avant d'en devenir un élément central, conformément aux attentes formulées. Ensuite, les résultats confirment que cette entrée au CP est une période charnière pendant laquelle les enfants apprennent à s'évaluer objectivement, ce qui se reflète dans les relations unissant la réussite perçue et les notes. En revanche, il est apparu que le modèle n'était pas visible à partir des données obtenues lors des activités extrascolaires. Il est probable que les diverses activités présentées par les enfants ne constituent pas, en général, une situation d'évaluation sociale suffisamment prononcée pour permettre la mise en place du processus.

Par ailleurs, le rôle joué par l'estime de soi dans ce modèle n'a pas encore été analysé. Pour répondre à la seconde hypothèse, nous allons désormais nous intéresser au rôle de cette variable dans le processus.

VIII.4. Hypothèse 2 : Interaction entre estime de soi et résultats scolaires, rôle médiateur du stress

Pour examiner cette hypothèse, il est d'abord question de tester l'interaction entre l'estime de soi et les résultats scolaires, objectifs et subjectifs. Dans ce cadre, seules les phases du protocole relatives aux évaluations scolaires sont prises en compte. Les résultats sont présentés dans le tableau 17 (p. 183).

Tableau 17 : Corrélations entre les résultats scolaires, la réussite perçue et les facettes de l'estime de soi, obtenus lors de la rentrée au CP.

Phases	Variables	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1	Résultats Scolaires	.154	.099	.197	.070	.051	.046
	Réussite Perçue	.214*	-.047	.127	.248**	-.019	-.100
Phase 2	Résultats Scolaires	.169	-.167	.228 [†]	.001	-.185	-.125
	Réussite Perçue	.303***	.057	.349***	.112	-.070	.168 [†]
Phase 3	Résultats Scolaires	.146	-.198	.258 [†]	-.141	-.122	-.190
	Réussite Perçue	.298***	.206*	.320***	.107	.177 [†]	.163

Note. Lors de la phase 1, $N = 56$ pour les résultats scolaires et $N = 62$ pour la réussite perçue ; Lors de la phase 2, $N = 56$ pour les résultats scolaires et $N = 62$ pour la réussite perçue ; Lors de la phase 3, $N = 50$ pour les résultats scolaires et $N = 56$ pour la réussite perçue

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Il apparaît, au delà de quelques corrélations éparses, que l'estime de soi est essentiellement reliée aux résultats, objectifs ou subjectifs, pour sa facette « compétence », en particulier pour le sentiment de compétence cognitive. Par ailleurs, il apparaît que ces liens sont d'autant plus forts que les résultats sont subjectifs.

Les liens existant entre le processus de stress et les résultats scolaires, objectifs et subjectifs, ont déjà été mis en évidence dans la partie précédente (i.e., II, Hypothèse 1 : Modèle de stress, ce chapitre). Il est donc désormais nécessaire de définir s'il existe ou non une relation entre les différentes facettes de l'estime de soi et les composantes du processus de stress. Ces résultats sont disponibles dans le tableau 18 (p. 183).

Tableau 18 : Corrélations entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du stress, obtenues lors des trois phases relatives aux évaluations scolaires.

Phases	Variables	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1 (N = 62)	Evaluation Primaire	-.013	-.045	-.002	.021	.043	-.041
	Enjeux Réussite	.099	-.038	.030	.145	-.021	.043
	Enjeux Parents	.187*	-.029	.211*	.121	-.002	-.074
	Enjeux Pairs	-.203*	-.374***	-.209*	-.152	-.282***	-.354***
	Enjeux Instituteur	-.015	.011	.000	-.027	-.025	-.055
Phase 2 (N = 62)	Evaluation Primaire	-.080	-.017	-.058	-.092	-.061	.027
	Enjeux Réussite	.049	.147	.095	-.052	.106	<i>.164†</i>
	Enjeux Parents	-.075	.105	.001	<i>-.186†</i>	.121	.073
	Enjeux Pairs	-.065	.076	-.034	.097	.118	.024
	Enjeux Instituteur	.317***	.190*	.340***	<i>.161†</i>	.105	.242**
Phase 3 (N = 56)	Evaluation Primaire	.062	-.017	.094	-.022	-.035	.006
	Enjeux Réussite	.060	.266**	.050	.049	<i>.177†</i>	.255**
	Enjeux Parents	<i>.173†</i>	.368***	.113	.203*	.379***	.235*
	Enjeux Pairs	.128	-.003	<i>.185†</i>	-.048	.067	-.071
	Enjeux Instituteur	.089	.209*	-.049	.299**	.422***	-.075

Note. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Lors de la phase 1, des corrélations négatives entre les enjeux relatifs aux pairs et l'ensemble des facettes de l'estime de soi (sauf la compétence physique) sont mis en évidence. Ces résultats révèlent que ce sont les enfants pour qui la comparaison aux autres est importante qui ont la meilleure estime de soi. De même, il apparaît une relation positive entre

les enjeux relatifs aux parents et les facettes de compétence cognitive et de compétence générale. Ainsi, les enfants qui se sentent les plus compétents sont ceux pour qui les parents ne représentent pas un enjeu particulier, ou considèrent leurs parents comme une source de soutien. D'après les résultats obtenus dans la partie précédente, mettant en évidence les liens entre le processus de stress et les résultats scolaires, ces deux formes d'enjeux sont reliées aux résultats, objectifs pour les premiers et subjectifs pour les seconds. Par contre, les enjeux relatifs à la réussite sont en lien avec ces deux formes de réussite mais ne semblent pas avoir de rapport avec l'estime de soi.

Ensuite, lors de la phase 2, ce sont essentiellement les enjeux relatifs à l'enseignant qui sont liés à l'estime de soi (sauf dans sa facette d'acceptation par les pairs). Il semble donc que les enfants qui considèrent leur instituteur comme une source de stress soient ceux qui ont l'estime de soi la plus basse. Or, il est apparu, dans la partie précédente (i.e., paragraphe VIII.3, p. 178), que cet enjeu est lié avec les résultats scolaires objectifs. Par contre, les enjeux relatifs aux parents sont liés à la réussite perçue, mais ne semblent pas réellement présentés de lien avec l'estime de soi, puisqu'une simple corrélation marginale apparaît avec la facette de compétence physique perçue.

Enfin, lors de la phase 3 du protocole, les enjeux relatifs à la réussite, aux parents et à l'enseignant sont corrélés positivement avec la plupart des facettes sociales de l'estime de soi. De plus, une corrélation marginale peut être signalée entre les enjeux relatifs aux pairs et le sentiment de compétence cognitive. Or, dans cette dernière phase, l'ensemble des composantes sont apparues comme prenant part au modèle, sauf concernant les enjeux relatifs à l'enseignant qui sont isolés.

S'il existe quelques liens, assez différents d'une phase à l'autre, entre les sentiments de compétence des enfants et les composantes du processus de stress, il apparaît que c'est également vrai pour l'acceptation sociale. De plus, certaines concordances semblent exister entre ce qui est observé lors de l'analyse des composantes du processus de stress, et ce qui vient d'être mis en évidence dans les analyses relatives à l'estime de soi des enfants. Un élément demeure tout de même surprenant : l'estime de soi semble reliée aux résultats scolaires dans ses facettes relatives au sentiment de compétence, alors qu'elle semble associée avec le processus de stress davantage dans ses facettes relatives à l'acceptation sociale.

D'autres analyses sont donc sans doute nécessaires pour entrevoir toute la complexité de ces différentes interactions. Dans ce sens, nous allons nous intéresser à une nouvelle variable qui semble pouvoir jouer un rôle dans l'ensemble du modèle : le genre.

VIII.5. Hypothèse 3 : Effet du genre

Le genre apparaît comme pouvant avoir un impact à la fois au niveau de l'estime de soi et du stress. De ce fait, il est important d'identifier si les filles et les garçons obtiennent les mêmes scores sur ces différentes variables.

Concernant les résultats obtenus pour les différentes facettes de l'estime de soi lors de la première passation, au moment de l'entrée au CP, une seule divergence se dégage entre les filles et les garçons. Ainsi, l'acceptation maternelle des filles s'avère être inférieure à celle des garçons ($U = 300.5$, $p = .03$). Lors de la seconde passation, en fin d'année de CP, une différence est également constatée, mais cette fois-ci concernant le sentiment de compétence physique, les filles étant supérieures aux garçons pour cette variable ($U = 308$, $p = .02$). Enfin, pour la passation de début de CE1, les garçons et les filles présentent des scores différents concernant le sentiment de compétence générale ($U = 226$, $p = .01$), les filles ayant des scores généralement supérieurs à ceux des garçons. Cette disparité transparaît aussi bien au niveau de la compétence cognitive ($U = 263$, $p = .05$) que de la compétence physique ($U = 210$, $p = .004$).

Les résultats scolaires des filles et des garçons ne sont pas différents. De même, il existe très peu de disparité au niveau des diverses composantes du stress. Il est tout de même à noter que les enjeux que représentent les parents au moment de la fin du CP pour les filles sont plus positifs que ceux des garçons ($U = 354.5$, $p = .09$). Ceci est également le cas pour les enjeux que représente l'instituteur au moment de l'entrée au CE1 ($U = 268.5$, $p = .04$). Cependant, ces résultats ne semblent pas très représentatifs, dans la mesure où de nombreux tests ont été réalisés (i.e., 18 tests), et que seulement deux se sont montrés légèrement significatifs.

Si il ne semble pas exister de grosses différences entre les filles et les garçons concernant ces différentes variables, il est également possible que ce soient les liens qui existent entre tous ces éléments qui soient différents. Par exemple, s'il n'existe pas de

différence entre l'importance donnée par les filles et les garçons à leurs parents, il est possible que cette variable ait davantage d'impact sur la réussite perçue pour les uns, mais pas pour les autres. A titre exploratoire, nous avons donc essayé de reproduire les différentes analyses réalisées précédemment, mais pour les filles et les garçons séparément. Il apparaît alors effectivement des différences assez importantes, comme il est possible de le voir dans le tableau 19. Pour savoir si ces différences sont significatives, des tests *r-to-z* de Fischer sont utilisés. Lors de la première passation, au moment de l'entrée au CP, trois différences significatives sont trouvées, entre l'évaluation primaire et les enjeux relatifs à la réussite ($z = 3.95, p < .001$), entre l'évaluation primaire et la réussite perçue ($z = 1.87, p = .06$) et entre les enjeux relatifs aux pairs et à l'enseignant ($z = 1.9, p = .06$). Lors de la passation de fin de CP, à nouveau, trois différences significatives sont observées, mais cette fois-ci entre les enjeux relatifs aux pairs et la réussite perçue ($z = 2.46, p = .01$), entre les enjeux relatifs à l'instituteur et l'évaluation primaire ($z = 2.36, p = .02$) et entre les enjeux relatifs aux parents et l'évaluation primaire ($z = -2.14, p = .03$). Enfin, lors de la dernière passation, au moment de l'entrée au CE1, à nouveau trois différences significatives se manifestent, entre les enjeux relatifs aux parents et à l'enseignant ($z = 1.97, p = .05$), entre la réussite perçue et l'évaluation primaire ($z = -1.9, p = .06$), et entre les enjeux relatifs à la réussite et aux pairs ($z = -2.02, p = .04$)

Tableau 19 : Relations entre les différentes composantes du stress et la réussite perçue, obtenues pour les filles et les garçons séparément, lors des différentes phases.

(A)	Variables	(B)	Evaluation Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Enseignant	Réussite Perçue
Phase 1 ($n(F) = 37, n(G) = 26$)	Evaluation Primaire	F						
		G						
	Enjeux Réussite	F	.515**					
		G	-.448*					
	Enjeux Parents	F	.208	.253				
		G	-.161	.459*				
	Enjeux Pairs	F	.155	.299 [†]	.038			
		G	.062	-.105	.226			
	Enjeux Enseignant	F	.194	.164	.252	.610***		
		G	-.275	-.215	.456*	.193		
	Réussite Perçue	F	.356*	.721***	.208	.155	.194	
		G	-.133	.509**	.470*	.459*	.382 [†]	

(A)	Variables	(B)	Evaluation Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Enseignant	Réussite Perçue
Phase 2 (n (F) = 37, n (G) = 25)	Evaluation Primaire	F						
		G						
	Enjeux Réussite	F	-.072					
		G	.151					
	Enjeux Parents	F	-.066	.401*				
		G	.478*	-.016				
	Enjeux Pairs	F	.054	.151	<i>.318[†]</i>			
		G	.300	.266	.684***			
	Enjeux Enseignant	F	.377*	.169	-.169	-.198		
		G	-.245	-.055	.077	.074		
Phase 3 (n (F) = 34, et n(G) = 23)	Réussite Perçue	F	.207	.041	.423**	.425**	.283 [†]	
		G	-.168	.108	.068	-.216	-.039	
	Evaluation Primaire	F						
		G						
	Enjeux Réussite	F	.281					
		G	.467*					
	Enjeux Parents	F	.212	.257				
		G	.488*	.431*				
	Enjeux Pairs	F	-.016	-.019	.282			
		G	.112	.538**	.342			
Phase 3 (n (F) = 34, et n(G) = 23)	Enjeux Enseignant	F	-.087	.215	.380*	-.007		
		G	-.415*	.066	-.166	.160		
	Réussite Perçue	F	.159	.469*	.260	.739***	.011	
		G	.610**	.272	<i>.401[†]</i>	.522*	-.278	

Note. (A) indique la colonne permettant d'identifier les différentes phases ; (2) indique la colonne permettant d'identifier le genre des enfants.

Les lignes commençant par F présentent les résultats obtenus pour les filles ; celles commençant par G présentent ceux obtenus pour les garçons.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique. Les cases grisées indiquent une différence significative entre les résultats des filles et des garçons, d'après le test r -to- z de Fischer.

Dans la continuité de ces premières analyses, des corrélations de Pearson et des corrélations polysérielles distinctes pour les filles et les garçons sont calculées, afin de tester le rôle de l'estime de soi dans l'ensemble du modèle. Tout d'abord, les liens entre l'estime de soi

et les résultats scolaires objectifs et subjectifs sont recherchés. Ces résultats sont présentés dans le tableau 20.

Tableau 20 : Corrélations entre les résultats et les différentes facettes de l'estime de soi, obtenues distinctement pour les filles et les garçons, à chaque phase du protocole.

(A) Variables		(B)	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1	Résultats	F	.134	.145	.160	.071	.250	-.096
	Scolaires	G	.092	-.182	.092	.075	-.151	-.154
	Réussite	F	.181	.091	.081	.244*	.134	-.052
	Perçue	G	<i>.258[†]</i>	-.317*	.193	<i>.258[†]</i>	-.359*	-.210
Phase 2	Résultats	F	.027	.047	.132	-.184	.130	-.046
	Scolaires	G	.025	-.449*	.079	-.089	-.418*	-.423*
	Réussite	F	.473***	.111	.493***	.263*	-.074	.272*
	Perçue	G	-.006	.008	.116	<i>-.269[†]</i>	-.050	.060
Phase 3	Résultats	F	.152	.084	.226	-.049	.213	-.077
	Scolaires	G	.179	<i>-.404[†]</i>	.313	-.249	<i>-.420[†]</i>	-.310
	Réussite	F	.298***	.206*	.320***	.107	<i>.177[†]</i>	.163
	Perçue	G	.356**	.062	.375**	.122	.002	.111

Note. Concernant l'échantillon de filles, lors de la phase 1, $n = 36$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 34$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 2, $n = 37$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 34$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 3, $n = 34$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 31$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Concernant l'échantillon de garçons, lors des phases 1 et 2, $n = 25$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 22$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 3, $n = 23$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 20$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires.

(A) indique la colonne permettant d'identifier les différentes phases ; (B) indique la colonne permettant d'identifier le genre des enfants. Les lignes commençant par F présentent les résultats obtenus pour les filles, et celles commençant par G sont ceux des garçons.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique ; Les cases grisées indiquent une différence significative entre les résultats des filles et des garçons, d'après le test r -to- z de Fischer.

Il apparaît que les résultats scolaires objectifs ne sont pas corrélés avec l'estime de soi des filles, alors que des corrélations négatives apparaissent à partir de la phase 2 pour les garçons. Et concernant les liens existants entre l'estime de soi et la réussite perçue, il existe de nombreuses différences entre les filles et les garçons lors des deux premières phases. En particulier, il existe une différence significative lors de la première phase, entre la réussite perçue et l'acceptation par les pairs ($z = 1.89$, $p = .06$). Et il en apparaît deux lors de la seconde phase, pour les facettes se rapportant aux sentiments de compétence générale et de compétence physique (respectivement, $z = 1.94$, $p = .05$, et $z = 1.99$, $p = .05$). Mais ces différences disparaissent au moment de la rentrée en CE1.

Il est maintenant question de confronter les corrélations obtenues pour les filles et les garçons entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du processus de stress. Ces résultats sont présentés dans le tableau 21.

Tableau 21 : Corrélations entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du stress, obtenues séparément pour les filles et les garçons, lors des trois phases du protocole.

(A) Variables		(B)	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1 (n F = 36 et n G = 25)	Evaluation Primaire	F	-.089	.087	-.056	-.102	-.043	.033
		G	.112	.006	.099	.093	.197	-.115
	Enjeux Réussite	F	.079	.016	.000	.143	-.015	.042
		G	.143	-.121	.081	.170	-.034	-.147
	Enjeux Parents	F	.166	.086	.191	.097	.049	.047
		G	.201	-.259 [†]	.232	.131	-.091	-.300 [*]
	Enjeux Pairs	F	-.208 [†]	-.170	-.271 [*]	-.087	-.123	-.155
		G	-.095	-.703 ^{***}	-.012	-.149	-.657 ^{***}	-.578 ^{***}
	Enjeux Instituteur	F	-.163	-.002	-.204 [†]	-.079	-.160	-.057
		G	.148	.046	.247 [†]	.030	.173	-.057
Phase 2	Evaluation Primaire	F	.238 [*]	.088	.242 [*]	.129	-.025	.183
		G	-.559 ^{***}	-.153	-.520 ^{***}	-.489 ^{***}	-.117	-.170
	Enjeux Réussite	F	-.102	.023	-.076	-.115	-.013	.055
		G	.243 [†]	.288 [*]	.338 ^{**}	.007	.249 [†]	.292 [*]
	Enjeux Parents	F	.088	.138	.215 [†]	-.177	.174	.075
		G	-.407 ^{**}	.092	-.339 [*]	-.445 ^{***}	.086	.086

(A) Variables		(B)	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 3 (n F = 34 et n G = 20)	Enjeux Pairs	F	-.113	.160	-.071	-.145	.225 [†]	.058
		G	.047	-.050	.026	.079	-.050	-.044
	Enjeux	F	.297**	.101	.316**	.142	-.106	.282*
	Instituteur	G	.403**	.367*	.435**	.233	.504***	.202
	Evaluation Primaire	F	.062	-.017	.094	-.022	-.035	.006
		G	-.123	-.016	-.118	-.060	-.012	-.018
	Enjeux Réussite	F	.060	.266**	.050	.049	.177 [†]	.255**
		G	.170	.071	.102	.240	-.074	.205
	Enjeux Parents	F	.173 [†]	.368***	.113	.203*	.379***	.235*
		G	.273	.657***	.026	.578***	.556***	.618***
	Enjeux Pairs	F	.128	-.003	.185 [†]	-.048	.067	-.071
		G	.494***	.152	.452***	.309*	.196	.079
	Enjeux	F	.089	.209*	-.049	.299**	.422***	-.075
	Instituteur	G	.115	.121	.004	.319*	.136	.086

Note. Lors de la phase 2, l'échantillon se compose de 37 filles et 25 garçons.

(A) indique la colonne permettant d'identifier les différentes phases ; (B) indique la colonne permettant d'identifier le genre des enfants. Les lignes commençant par F présentent les résultats obtenus pour les filles, et celles commençant par G sont ceux des garçons.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique ; Les cases grisées indique une différence significative entre les résultats des filles et des garçons, d'après le test r -to- z de Fischer.

Une nouvelle fois, de nombreuses différences apparaissent, des corrélations existants chez les uns, mais non chez les autres, ou encore étant positives pour les uns et négatives pour les autres. Notamment, lors de la première phase, les enjeux relatifs aux pairs ont un lien avec l'estime de soi aussi bien pour les filles que pour les garçons. Mais chez les filles, des corrélations négatives apparaissent avec les facettes relatives au sentiment de compétence, en particulier la compétence cognitive, alors que chez les garçons, c'est avec les facettes sociales. Pour autant, seules les différences observées pour les facettes sociales de l'estime de soi sont significatives d'après le test r -to- z de Fischer (i.e., pour l'acceptation sociale $z = 2.6$, $p = .01$; pour l'acceptation par les pairs $z = 2.46$, $p = .01$; et pour l'acceptation maternelle $z = 1.86$, p

= .06). Ensuite, lors de la seconde phase, l'évaluation primaire est corrélée avec les facettes de compétence aussi bien pour les filles que pour les garçons, mais positivement pour les premières, et négativement pour les seconds. Toutes ces différences sont significatives (i.e., pour le sentiment de compétence générale $z = 3.37$, $p < .001$; pour la compétence cognitive $z = 3.01$, $p = .003$; et pour la compétence physique $z = 2.49$, $p = .02$). De plus, des corrélations existent entre certaines facettes de l'estime de soi et les enjeux relatifs à la réussite et aux parents, mais seulement chez les garçons. Cependant, seules deux de ces différences sont significatives, concernant les corrélations obtenues, entre les enjeux relatifs aux parents et le sentiment de compétence générale d'une part ($z = 1.9$, $p = .06$), et entre ces mêmes enjeux et le sentiment de compétence cognitive d'autre part ($z = 2.09$, $p = .04$). Par contre, les enjeux relatifs à l'enseignant sont corrélés positivement à plusieurs facettes de l'estime de soi pour l'ensemble des enfants.

Néanmoins, ces divergences sont essentiellement présentes dans les deux premières phases, alors qu'il existe davantage de points de rencontre lors de la troisième phase. Notamment, les enjeux relatifs aux parents sont liés aux facettes sociales de l'estime de soi pour l'ensemble des enfants. Malgré tout, quelques divergences persistent, des corrélations apparaissant pour les uns, mais pas pour les autres, sans que ces différences ne soient significatives.

En conclusion, s'il n'apparaît pas de grandes différences entre les filles et les garçons pour les différentes variables, la réalisation d'analyses distinctes pour ces deux groupes d'enfants, à titre exploratoire, permet de mettre en évidence des divergences non négligeables dans les liens qui unissent ces variables. Ces différences semblent particulièrement importantes pour les deux premières phases, durant l'année de CP, et ont tendance à s'atténuer lors de la troisième phase, au début du CE1.

Les analyses réalisées pour les trois premières hypothèses permettent de montrer que les résultats sont très différents d'une phase à l'autre. Nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement à cet effet du temps sur le modèle.

VIII.6. Hypothèse 4 : Effet du temps

Dans un premier temps, pour tester l'effet du temps sur les différentes variables, il s'agit de vérifier si ces dernières sont différentes d'une étape à l'autre. Tout d'abord, il apparaît que les résultats scolaires ont tendance à progresser au cours des différentes passations, $\chi^2_{(2, N=50)} = 5.92, p = .05$. Ensuite, certaines différences sont observées au niveau de l'estime de soi, notamment concernant les sentiments de compétence (i.e., pour la compétence générale, $\chi^2_{[2, N=55]} = 9.73, p = .008$, et pour la compétence cognitive, $\chi^2_{[2, N=55]} = 9.15, p = .01$). Mais ceci peut être dû au fait que le test utilisé lors de la première passation n'est pas le même que celui utilisé par la suite. Enfin, il n'apparaît aucune différence entre les différentes composantes du processus de stress.

Ensuite, toutes les analyses présentées pour répondre aux hypothèses précédentes sont réalisées pour les différents temps du protocole. Les résultats s'avèrent contrastés d'une étape à l'autre. Il est donc indéniable que le temps joue un rôle sur la façon dont les enfants donnent du sens à la situation. Cette possibilité sera discutée plus largement dans le chapitre 10, présentant la discussion de ce travail.

Par ailleurs, il semblait intéressant de se demander si certaines variables mesurées à un moment pouvaient avoir un impact sur d'autres variables lors de la mesure suivante. En effet, une telle démarche permet de mettre en évidence d'éventuels liens de causalité entre les variables (Marsh & O'Mara, 2008). Par exemple, l'estime de soi au moment de l'entrée au CP a-t-elle un impact sur les différentes composantes du processus de stress à la fin du CP ? Ou encore, les résultats scolaires obtenus à la fin du CP ont-ils une influence sur l'estime de soi au moment de l'entrée au CE1 ? Pour répondre à ces questions, des analyses « croisées » ont été réalisées, permettant de tester les relations de chaque variable à un moment donné avec les autres variables à un autre moment. Les différentes formes de corrélations présentées précédemment ont à nouveau été utilisées.

Dans un premier temps, les relations entre l'estime de soi à une phases et les résultats scolaires aux autres phases sont testées, afin d'essayer de mettre en lumière que des liens de causalité entre ces variables. Les résultats sont présentés dans le tableau 22 (p. 194).

Tableau 22 : Influences réciproques entre l'estime de soi et les résultats scolaires.

Phases	Facettes de l'Estime de Soi	Résultats Scolaires Phase 1	Résultats Scolaires Phase 2	Résultats Scolaires Phase 3
Phase 1	Compétence Générale		-.099	-.089
	Acceptation Sociale		-.174	-.343*
	Compétence Cognitive		.054	.104
	Compétence Physique		-.232 [†]	-.261 [†]
	Acceptation par les Pairs		-.114	-.165
	Acceptation Maternelle		-.209	-.387**
Phase 2	Compétence Générale	-.055		.203
	Acceptation Sociale	-.128		-.222
	Compétence Cognitive	.012		.258 [†]
	Compétence Physique	-.162		.035
	Acceptation par les Pairs	-.067		-.191
	Acceptation Maternelle	-.168		-.222
Phase 3	Compétence Générale	.060	.236 [†]	
	Acceptation Sociale	-.109	-.188	
	Compétence Cognitive	.065	.311*	
	Compétence Physique	.020	-.028	
	Acceptation par les Pairs	.035	-.102	
	Acceptation Maternelle	-.207	-.198	

Note. Concernant les résultats scolaires de la phase 1, N = 56, pour les résultats obtenus avec l'estime de soi de la phase 2, et N = 50 pour ceux de la phase 3 ; Concernant les résultats scolaires de la phase 2, N = 55, pour les résultats obtenus avec l'estime de soi de la phase 1, et N = 50 pour ceux de la phase 3 ; Concernant les résultats scolaires de la phase 3, N = 49 pour

les résultats obtenus avec l'estime de soi de la phase 1, et $N = 50$ pour ceux de la phase 2.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Il en ressort que les notes obtenues lors de la première phase n'ont aucun impact sur l'estime de soi des phases suivantes. Par contre, les notes au temps 2 ont un impact sur le sentiment de compétence cognitive au temps 3, qui se ressent de façon marginal au niveau général. Ensuite, concernant l'impact de l'estime de soi sur les résultats scolaires, il semble que le sentiment de compétence physique de la phase 1 soit légèrement corrélé négativement avec les notes obtenues lors de la phase 2 et de la phase 3. En outre, la perception d'acceptation sociale au temps 1 a un impact négatif sur les notes du temps 3, ce qui s'observe spécifiquement au niveau de l'acceptation maternelle. Enfin, la compétence cognitive ressentie à la fin du CP, lors de la phase 2, a une influence marginale sur les résultats obtenus à la rentrée de CE1. Ainsi, les relations entre les résultats scolaires et les différentes facettes de l'estime de soi sont complexes. En outre, il apparaît une influence réciproque entre la facette de compétence cognitive de l'estime de soi et les résultats, mais seulement à partir de la fin du CP.

Ensuite, l'impact de la réussite perçue et des différentes variables du processus de stress à un moment donné, sur ces mêmes variables lors des autres temps de mesure, est testé. Les résultats sont présentés dans le tableau 23.

Tableau 23 : Influences réciproques de la réussite perçue et des différentes variables du processus de stress.

Phases	Variables	Réussite Perçue	Evaluation Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Instituteur
De la phase 1 à la phase 2 ($N = 62$)	Réussite Perçue 1	.101	-.005	.153	.041	-.055	.244 [†]
	Evaluation Primaire 1	.027	-.293*	-.197	.118	.076	-.061
	Enjeux Réussite 1	.136	.082	.109	.041	.156	-.062

Phases	Variables	Réussite Perçue	Evaluation Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Instituteur
De la phase 1 à la phase 3 (N = 56)	Enjeux Parents 1	.012	.011	-.280*	.044	-.140	-.016
	Enjeux Pairs 1	.065	.095	.062	.095	.033	.045
	Enjeux Instituteur 1	.019	-.181	-.263*	-.034	-.233 [†]	.053
	Réussite Perçue 1	.265*	.164	.230 [†]	.298*	.140	.124
	Evaluation Primaire 1	-.193	-.160	-.290*	.232 [†]	.162	.032
	Enjeux Réussite 1	.236 [†]	-.038	-.231*	.085	.191	.037
	Enjeux Parents 1	.079	.015	-.197	.317*	-.045	-.211
	Enjeux Pairs 1	-.166	-.085	-.083	-.207	-.081	-.077
	Enjeux Instituteur 1	-.109	-.043	-.329*	-.186	-.073	-.015
De la phase 2 à la Phase 3 (N = 56)	Réussite Perçue 2	.339	-.026	.018	.134	.052	-.109
	Evaluation Primaire 2	.271*	.332*	-.016	-.123	-.052	-.106
	Enjeux Réussite 2	.088	-.083	.197	.156	.149	.216
	Enjeux Parents 2	.047	-.311*	-.080	.162	.004	.218
	Enjeux Pairs 2	-.115	-.304*	-.217	-.099	.227 [†]	-.061
	Enjeux Instituteur 2	.123	.177	.156	.055	.060	.057

Note. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Il en ressort que les observations de la phases 1 ont peu d'impact sur celles de la phase 2. Ainsi, l'évaluation primaire du temps 2 est corrélée négativement avec l'évaluation primaire du temps 1, signifiant que les enfants ayant été les plus menacés lors de l'évaluation de rentrée

au CP sont ceux qui le sont le moins lors de l'évaluation de fin d'année scolaire. En outre, les enjeux relatifs à la réussite perçus à la fin du CP découlent des enjeux relatifs aux parents et à l'enseignant perçus lors du début d'année de CP. Il est également à noter que deux corrélations marginales apparaissent entre la réussite perçue au temps 1 et les enjeux relatifs à l'enseignant au temps 2 d'une part, et entre les enjeux relatifs à l'enseignant au temps 1 et ceux relatifs aux pairs au temps 2 d'autre part. Ensuite, concernant les influences subies par les variables du temps 3, elles sont plus consistantes. Ainsi, la réussite perçue lors de l'évaluation d'entrée au CE1 (i.e., le temps 3) dépend à la fois de la réussite perçue et des enjeux relatifs à la réussite lors de l'entrée au CP, ainsi que de l'évaluation primaire réalisée au temps 2. Par ailleurs, les enjeux relatifs à la réussite lors de cette phase subissent l'influence de quatre variables du temps 1. Ensuite, les enjeux relatifs aux parents ont un lien avec l'évaluation primaire, la réussite perçue et les enjeux relatifs aux parents du temps 1. En outre, l'évaluation primaire vécue lors de l'évaluation de rentrée en CE1 est impactée par l'évaluation primaire, les enjeux relatifs aux parents et les enjeux relatifs aux pairs de la phase précédente. Il apparaît donc que le processus de stress se construit en fonction des expériences passées. Mais ce phénomène semble plus développé lors de l'entrée au CE1 que lors de la fin du CP.

Enfin, des analyses sont réalisées pour rechercher les phénomènes d'influence pouvant exister entre les variables continues et les variables ordinales précédemment citées. D'une part, cette démarche permet d'identifier l'impact du processus de stress à un moment donné sur les résultats scolaires, ainsi que sur les facettes de l'estime de soi dans les moments suivants. Ces résultats sont présentés dans le tableau 24. D'autre part, il a été mis en évidence des liens qui existaient entre les résultats scolaires et les facettes de l'estime de soi à un moment donné et les composantes du processus de stress, ainsi que sur la réussite perçue dans les moments suivants. Ces résultats sont présentés dans le tableau 25 (p. 199).

Tableau 24 : Impact du processus de stress et de la réussite perçue sur les résultats scolaires et l'estime de soi.

Phases	Variables	Notes	Comp. Générale	Acc. Sociale	Comp. Cognitive	Comp. Physique	Acc. Pairs	Acc. Matern.
De la phase	Reussite Perçue	.096	.118	.080	.189*	-.064	.076	.070

Phases	Variables	Notes	Comp. Générale	Acc. Sociale	Comp. Cognitive	Comp. Physique	Acc. Pairs	Acc. Matern.
1 à la phase 2 (N = 62)	Evaluation Primaire	.026	.001	.041	.042	-.082	.073	.004
	Enjeux Réussite	.288**	.094	-.074	.076	.094	-.046	-.090
	Enjeux Parents	.132	.149	.031	.133	.127	.061	-.002
	Enjeux Pairs	.046	<i>-.187[†]</i>	-.085	<i>-.160[†]</i>	<i>-.165[†]</i>	-.057	-.099
	Enjeux Instituteur	.080	.036	-.039	.044	.009	-.008	-.062
De la phase 1 à la phase 3 (N = 56)	Reussite Perçue	<i>.194[†]</i>	.035	.210*	.070	-.054	.143	.201*
	Evaluation Primaire	-.062	.082	.142	.077	.050	.072	.161
	Enjeux Réussite	.262*	.214*	.064	.227*	.079	<i>.193[†]</i>	-.083
	Enjeux Parents	.133	<i>.179[†]</i>	.137	.159	.127	.054	<i>.169[†]</i>
	Enjeux Pairs	-.035	-.095	-.313***	-.152	.054	-.254**	-.259**
	Enjeux Instituteur	-.042	-.092	-.269**	-.220*	<i>.176[†]</i>	-.281**	-.157
De la phase 2 à la Phase 3 (N = 56)	Reussite Perçue	-.210*	.277**	.163	.231*	.227*	.081	<i>.185[†]</i>
	Evaluation Primaire	.076	-.087	-.106	-.076	-.063	-.077	-.097
	Enjeux Réussite	-.020	.076	.204*	.017	.154	.329***	.016
	Enjeux Parents	-.006	-.083	.081	-.097	-.018	.057	.074
	Enjeux Pairs	.115	-.223*	-.035	-.206	-.143	.018	-.072
	Enjeux Instituteur	-.271**	.201*	.110	.077	.330***	.116	.065

Note. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Les résultats présentés dans le tableau 24, ci dessus, mettent en évidence tout d'abord que la réussite perçue lors d'une évaluation a un impact sur le sentiment de compétence, en particulier la compétence cognitive, lors de la phase suivante. Par contre, entre l'entrée au CP et l'entrée au CE1, la réussite perçue a un impact sur l'acceptation maternelle. Ensuite, il apparaît que l'estime de soi a des liens importants avec les différents enjeux perçus dans des situations stressantes précédentes. Ceci semble confirmer que le stress jouerait un rôle dans la construction de l'estime de soi. Il est tout de même important de préciser que les sources d'influence subies par l'estime de soi à la fin du CP et le début du CE1 ne sont pas les mêmes, ces dernières étant nettement plus significatives. Ainsi, lors de la fin du CP, seuls les enjeux relatifs aux pairs vécus lors de la phase précédente ont un lien marginal avec le sentiment de compétence cognitive. Par contre, l'estime de soi mesurée lors de l'entrée au CE1 semble s'appuyer sur les différents enjeux définis dans les modèles de stress, décrits aussi bien à la rentrée qu'à la fin du CP.

Tableau 25 : Impact des résultats scolaires et de l'estime de soi sur le processus de stress et la réussite perçue.

Phases	Variables	Réussite Perçue	Eval. Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Instituteur
De la phase 1 à la phase 2 (N = 61)	Notes	.085	.081	-.169	-.154	.107	-.052
	Compétence Générale	-.031	.024	-.169	-.324***	.043	.457***
	Acceptation Sociale	.107	-.020	-.274**	-.118	.115	.261**
	Compétence Cognitive	-.104	-.114	-.201*	-.370***	.018	.238*
	Compétence Physique	.051	.155	-.101	-.197*	.057	.564***
	Acceptation par les Pairs	.037	-.051	-.178 [†]	-.008	.007	.249**
	Acceptation Maternelle	.216*	.091	-.194 [†]	-.221*	.158 [†]	.297**

Phases	Variables	Réussite Perçue	Eval. Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Instituteur
De la phase 1 à la phase 3 (N = 56)	Notes	.038	.133	-.165	.016	-.049	-.043
	Compétence Générale	.080	.114	.222*	.263**	.102	.047
	Acceptation Sociale	-.110	.155	-.031	.163	-.067	-.017
	Compétence Cognitive	.003	.004	.111	.123	.046	.090
	Compétence Physique	.136	<i>.197†</i>	.279**	.341***	.135	-.004
	Acceptation par les Pairs	-.084	-.017	-.067	.212*	.060	.234*
	Acceptation Maternelle	-.097	.252*	.008	.070	-.151	-.224*
De la phase 2 à la phase 3 (N = 56)	Notes	<i>.172†</i>	.131	-.084	.064	.161	-.056
	Compétence Générale	.376***	.011	.166	.222*	.202*	.083
	Acceptation Sociale	.031	.026	.205*	.386***	-.089	.088
	Compétence Cognitive	.351***	.024	.167	.276**	.211*	.034
	Compétence Physique	.305***	-.017	.110	.053	.122	.141
	Acceptation par les Pairs	.037	.067	.144	.444***	-.065	<i>.174†</i>
	Acceptation Maternelle	.021	-.016	.233*	.284**	.099	-.007

Note. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique.

Ainsi, le tableau 25, ci dessus, présente les analyses mettant en évidence l'influence de l'estime de soi sur le processus de stress. L'estime de soi lors de l'entrée au CP influe sur les enjeux vécus lors de la situation d'évaluation de la fin du CP. En particulier l'acceptation maternelle a un impact sur toutes les formes d'enjeux décrites. Mais d'autres corrélations existent, essentiellement négatives, sauf concernant l'enjeu relatif à l'enseignant. Par contre,

concernant la situation d'évaluation lors de la rentrée en CE1, les différents enjeux sont également impactés par l'estime de soi des phases précédentes, mais les corrélations sont essentiellement positives.

Les analyses réalisées ici ont permis de mettre en évidence deux aspects importants : l'évolution du modèle au cours du temps d'une part, et les influences réciproques des différentes variables d'autre part. Il reste maintenant à s'intéresser à l'impact d'une dernière variable, l'activité extrascolaire pratiquée par les enfants, qui semblait être particulièrement importante à prendre en compte.

VIII.7. Hypothèse 5 : Impact de la pratique sportive.

La dernière hypothèse porte sur le rôle joué par la pratique sportive, qu'elle soit compétitive ou non, dans la construction du processus de stress. En effet, la pratique d'une activité extrascolaire, favorisant la multiplication des situations d'évaluation sociale, pourrait avoir un impact sur la façon dont l'enfant perçoit ces situations particulières, et comment il apprend à y faire face. Ainsi, la pratique d'une activité extrascolaire semble pouvoir être une variable modératrice du modèle. Pour cela, trois groupes d'enfants sont constitués (i.e., un premier groupe pour les enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire, un second, pour ceux ayant une activité physique de loisir, et un troisième pour ceux pratiquant une activité sportive compétitive), à partir desquels diverses analyses sont réalisées.

Tout d'abord, aucun effet de la pratique n'est attendu au début de l'année de CP, puisque les enfants débutaient leur activité. Par contre, nous pensons pouvoir observer des différences lors des deux dernières passations, à la fin du CP et au début du CE1.

Parmi toutes les variables, une seule différence significative apparaît. Elle se situe au niveau des résultats scolaires. Ainsi, il apparaît que les enfants pratiquant une activité, qu'elle soit compétitive ou de loisir, ont des résultats scolaires plus élevés que les enfants n'ayant aucune activité extrascolaire, dès la fin du CP. En effet, les tests de Kruskal-Wallis présentent un résultat significatif pour le temps 2 ($\chi^2_{[2, N=56]} = 5.46, p = .07$) et pour le temps 3 ($\chi^2_{[2, N=50]} = 6.00, p = .05$). Ensuite, des tests de Mann-Whitney sont réalisés pour comparer les groupes deux à deux. Ils permettent de vérifier que les deux groupes d'enfants pratiquant une activité extrascolaire, qu'elle soit compétitive ou non, sont différents de ceux n'ayant aucune activité,

mais ne sont pas différents entre eux. En particulier, les enfants pratiquant une activité de loisir sont différents de ceux n'en ayant pas aussi bien au temps 2 ($U = 64.5, p = .05$) qu'au temps 3 ($U = 40.5, p = .04$). Il en est de même pour les enfants pratiquant une activité compétitive, mais de façon marginale, au temps 2 ($U = 179.5, p = .06$), aussi bien qu'au temps 3 ($U = 155.5, p = .10$). Par contre, les deux groupes d'enfants pratiquant une activité extrascolaire ne sont pas significativement différents, aussi bien au temps 2 ($U = 98.5, p = ns$) qu'au temps 3 ($U = 53.0, p = ns$).

Par ailleurs, le fait qu'aucune des autres variables ne présente de différence en fonction de l'activité extrascolaire interroge. Comment expliquer cette différence au niveau des résultats scolaires, si elle paraît isolée ? Conformément à ce qui a été utilisé précédemment, par exemple lorsque l'on a cherché l'impact du sexe sur le modèle, il est possible que cette pratique d'une activité extrascolaire ait un impact sur le processus de stress d'une manière générale, sur les liaisons qui se créent entre les différents éléments du modèle. Pour ce faire, les différentes analyses ont été réalisées, à titre exploratoire, par groupe. En vue du nombre d'enfants qui ne pratiquent une activité qu'à titre de loisir, il est apparu impossible de réaliser des analyses pour les trois groupes séparément. Comme les résultats obtenus pour les résultats scolaires montrent qu'il n'existe pas de grande différence entre les enfants pratiquant une activité de loisir et ceux pratiquant une activité compétitive, il a été choisi de réunir ces deux groupes pour les confronter aux résultats obtenus avec le groupe d'enfants n'ayant aucune activité extrascolaire.

Tout d'abord, les corrélations obtenues entre les résultats scolaires objectifs, la réussite perçue et les scores aux différentes facettes de l'estime de soi ont été obtenues. Ces résultats sont présentés dans le tableau 26 (p. 203).

Tableau 26 : Corrélations entre les résultats scolaires et les différentes facettes de l'estime de soi, obtenues pour les enfants ayant une activité extrascolaire et pour ceux n'en ayant pas, à chaque phase du protocole.

(A) Variables (B)		Compétence Générale	Acceptation Sociale	Compétence Cognitive	Compétence Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1	Résultats (1)	-.060	-.004	.018	-.120	-.122	.075
	Scolaires (2)	.459*	.233	.457*	<i>.386†</i>	.280	.017
	Réussite (1)	<i>.239†</i>	.150	.058	.343**	.087	.146
	Perçue (2)	.209	-.199	.193	.188	-.144	-.326*
Phase 2	Résultats (1)	-.026	<i>-.338†</i>	.047	-.156	-.282	-.356*
	Scolaires (2)	.340	.065	.415*	.088	-.026	.139
	Réussite (1)	.424***	.085	.437***	<i>.233†</i>	.012	.148
	Perçue (2)	<i>.239†</i>	.030	.302*	.040	-.170	.203
Phase 3	Résultats (1)	.062	-.199	.176	-.193	-.084	-.249
	Scolaires (2)	.266	-.213	<i>.382†</i>	-.064	-.144	-.176
	Réussite (1)	.264*	.300*	.411***	-.196	.156	.348**
	Perçue (2)	.343*	.100	.220	.432***	.203	-.049

Note. Concernant l'échantillon d'enfants ayant une activité extrascolaire, lors des phases 1 et 2, $n = 33$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 32$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 3, $n = 31$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 30$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Concernant l'échantillon d'enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire, lors de la phase 1, $n = 28$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 24$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 2, $n = 28$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 25$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires ; Lors de la phase 3, $n = 25$ pour les analyses réalisées avec la réussite perçue, et $n = 20$ pour les analyses réalisées avec les résultats scolaires.

(A) indique la colonne permettant d'identifier les différentes phases. (B) indique la colonne permettant d'identifier les deux groupes d'enfants. Les lignes commençant par (1) présentent les résultats obtenus pour les enfants ayant une activité extrascolaire, et celles commençant par (2) sont ceux des enfants n'en ayant pas.

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique. Les cases grisées indiquent une différence significative entre les résultats des filles et des garçons, d'après le test r -to- z de Fischer.

Lors de la première phase, il apparaît plusieurs différences entre les corrélations obtenues selon le type de pratique extrascolaire des enfants, testées grâce au test *r*-to-*z* de Fischer. Notamment, des corrélations positives sont observées entre les notes obtenues et les différentes facettes représentant le sentiment de compétence pour les enfants qui ne pratiquent pas d'activité extrascolaire, mais pas pour ceux qui ont une activité (i.e., pour la compétence générale, $z = -2.09$, $p = .04$; pour le sentiment de compétence cognitive, $z = -1.79$, $p = .07$; et pour le sentiment de compétence physique, $z = -1.98$, $p = .05$). Par contre, toujours pour les enfants qui n'ont pas d'activité extrascolaire, on observe une corrélation négative entre la réussite perçue et l'acceptation maternelle, qui est marginalement différente de celle obtenue pour les autres enfants ($z = 1.83$, $p = .07$).

Ensuite, lors de la seconde phase, si plusieurs différences apparaissent entre les enfants des deux catégories, une seule se révèle légèrement significative, concernant les corrélations obtenues entre les résultats scolaires objectifs et l'acceptation maternelle ($z = -1.91$, $p = .06$). Ce résultat est assez différent de ceux décrits précédemment. En effet, il a été souligné que les enfants qui ne pratiquent aucune activité obtiennent des corrélations positives, alors que les autres n'en obtiennent pas. Et cette fois-ci, les enfants pratiquant une activité extrascolaire obtiennent des corrélations négatives, alors que pour les autres, il n'y a plus de corrélation significative. Puis, lors de la troisième phase, à nouveau une seule différence est significative, concernant les corrélations obtenues entre la compétence physique et la réussite perçue ($z = -2.46$, $p = .01$).

Ensuite, les liens existant entre la réussite perçue et les différents éléments du processus de stress sont investigués pour chaque groupe. Les résultats sont présentés dans le tableau 27 (p. 205).

Tableau 27 : Relations entre les différentes composantes du stress et la réussite perçue, obtenues séparément pour les enfants ayant une activité extrascolaire et ceux n'en ayant pas, lors des différentes phases.

Phases	Variables	(A)	Evaluation Primaire	Enjeux Réussite	Enjeux Parents	Enjeux Pairs	Enjeux Enseignant	Réussite Perçue
Phase 1 ($n(1) = 34$ et $n(2) = 29$)	Evaluation	(1)						
	Primaire	(2)						
	Enjeux	(1)	.148					
	Réussite	(2)	.161					
	Enjeux	(1)	-.028	.152				
	Parents	(2)	.194	.664***				
	Enjeux	(1)	.240	-.024	-.078			
	Pairs	(2)	-.005	.396*	.236			
	Enjeux	(1)	-.071	-.107	.405*	.389*		
	Enseignant	(2)	.128	.261	.268	.494**		
	Réussite	(1)	.126	.607***	-.133	.131	.056	
	Perçue	(2)	.196	.837***	.719***	.028	.220	
Phase 2 ($n(1) = 34$, $n(2) = 28$)	Evaluation	(1)						
	Primaire	(2)						
	Enjeux	(1)	-.223					
	Réussite	(2)	.157					
	Enjeux	(1)	.087	.300				
	Parents	(2)	.262	.175				
	Enjeux	(1)	-.046	-.008	.397†			
	Pairs	(2)	.256	.297†	.435*			
	Enjeux	(1)	-.149	.017	-.415*	-.193		
	Enseignant	(2)	.380*	.129	.154	-.025		
	Réussite	(1)	.119	.051	.302	.215	.045	
	Perçue	(2)	-.018	.076	.292†	.149	.306†	
Phase 3 ($n(1) = 31$, $n(2) = 25$)	Evaluation	(1)						
	Primaire	(2)						
	Enjeux	(1)	.545***					
	Réussite	(2)	-.021					
	Enjeux	(1)	.368*	.310†				
	Parents	(2)	.212	.191				
	Enjeux	(1)	.316†	.285	.327†			
	Pairs	(2)	-.361†	-.037	.137			
	Enjeux	(1)	-.031	.133	.216	-.156		
	Enseignant	(2)	-.408*	.204	.168	.130		
	Réussite	(1)	.580***	.583***	.218	.654***	-.160	
	Perçue	(2)	.017	-.053	.331	.614**	.071	

Note. (A) indique la colonne permettant d'identifier les deux groupes d'enfants. Les lignes commençant par (1) présentent les résultats obtenus pour les enfants ayant une activité extrascolaire, celles commençant par (2) présentent ceux obtenus pour les enfants n'ayant pas

d'activité extrascolaire, pour chaque phase.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Tous les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique. Les cases grisées indique une différence significative entre les résultats des deux groupes d'enfants, d'après le test r -to- z de Fischer.

Lors de la première phase, des corrélations positives apparaissent entre les différents enjeux pour les deux groupes. Mais elles sont légèrement plus nombreuses pour les enfants ne pratiquant pas d'activité extrascolaire. Ainsi, deux corrélations s'avèrent supérieures à celles obtenues pour les enfants pratiquant une activité, d'après le test z -to- r de Fischer, à savoir entre les enjeux relatifs aux parents et à la réussite perçue d'une part ($z = -2.43$, $p = .02$) et entre les enjeux relatifs à la réussite et aux pairs d'autre part ($z = -1.67$, $p = .09$). Ce constat est également avéré pour le lien entre la réussite perçue et les enjeux relatifs aux parents ($z = -3.91$, $p < .001$).

Les résultats obtenus par les enfants lors de la seconde phase révèlent que, dans les deux cas, il existe assez peu de liens entre les différentes variables prises en compte. Il apparaît cependant que le lien entre les enjeux relatifs aux parents et à l'enseignant sont négatifs chez les enfants pratiquant une activité, mais qu'il n'y a pas de lien chez les autres ($z = -2.22$, $p = .03$). Il apparaît également que la réussite perçue et les enjeux relatifs à l'enseignant sont positivement corrélés chez les enfants sans activité, alors que ce n'est pas le cas chez ceux ayant une pratique extrascolaire ($z = -2.05$, $p = .04$).

Enfin, lors de la troisième phase, conformément à ce qui avait été observé pour l'échantillon complet, il existe davantage de corrélations entre les variables. Cependant ce constat semble davantage avéré chez les enfants pratiquant une activité que chez ceux n'en pratiquant pas. C'est notamment vrai pour trois corrélations positives, plus fortes chez les premiers que chez les seconds, toujours selon le test r -to- z de Fischer. Il s'agit de la corrélation unissant l'évaluation primaire et les enjeux relatifs à la réussite ($z = 2.22$, $p = .01$), l'évaluation primaire et la réussite perçue ($z = 2.27$, $p = .02$) ainsi que les enjeux à la réussite et la réussite perçue ($z = 2.53$, $p = .01$). Par ailleurs, une dernière différence apparaît dans les corrélations calculées entre les enjeux relatifs aux pairs et l'évaluation primaire, un lien positif existant pour les enfants pratiquant une activité, alors qu'il est négatif pour les autres ($z = 2.48$, $p = .$

01). En d'autres termes, dans le premier groupe, les enfants percevant les autres comme une menace potentielle ont une réussite perçue moins élevée, alors que c'est le contraire pour le second groupe.

Par ailleurs, il est question de savoir si le type de pratique a un impact sur les interactions qui existent entre l'estime de soi et les composantes du processus de stress interagissent. Pour ce faire, le tableau 28 présente les corrélations polysérielles obtenues entre ces deux groupes de variables pour chaque groupe d'enfants, à chaque phase.

Tableau 28 : Interactions entre les facettes de l'estime de soi et les résultats scolaires d'une part, et les composantes de l'estime de soi et la réussite perçue d'autre part, en fonction du type de pratique extrascolaire.

(A) Variables (B)		Résultats Scolaires	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Comp. Cognitive	Comp. Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 1 (n (1) = 33, n (2) = 29)	Evaluation Primaire (1)	.121	-.048	-.013	.013	-.092	.176	-.138
	(2)	-.295*	.050	.139	-.001	.091	-.096	.130
	Enjeux Réussite (1)	.234 [†]	.077	.178	-.056	.184	.132	.157
	(2)	.306*	.158	-.336*	.171	.124	-.214	-.380**
	Enjeux Parents (1)	.167	.123	.062	.144	.062	.062	.047
	(2)	-.013	.284 [†]	-.142	.271*	.166	-.079	-.243 [†]
	Enjeux Pairs (1)	.022	-.368**	-.422***	-.272*	-.344**	-.271*	-.407***
	(2)	.347*	-.076	-.354**	-.159	.014	-.317*	-.304*
	Enjeux Instituteur (1)	.135	-.250*	.031	-.097	-.329**	.107	-.025
	(2)	.192	.228 [†]	-.012	.136	.282*	-.154	-.120
Phase 2 (n (1) = 34, n (2) = 28)	Eval. Primaire (1)	.203	-.059	-.218 [†]	-.079	.004	-.306*	-.103
	(2)	.180	-.080	.192	-.028	-.147	.194	.163
	Enjeux Réussite (1)	.162	.124	.132	.274*	-.204	.098	.152
	(2)	-.358*	-.004	.178	-.079	.134	.113	.206
	Enjeux Parents (1)	.048	.102	.055	.250 [†]	-.226 [†]	-.010	.115
	(2)	-.398**	-.257 [†]	.170	-.256 [†]	-.177	.298*	.016
	Enjeux Pairs (1)	.278*	-.202	-.163	-.125	-.256*	-.100	-.209 [†]
	(2)	-.326*	.074	.389***	.065	.066	.380***	.324*
Phase 2 (n (1) = 34, n (2) = 28)	Enjeux Instituteur (1)	-.496***	.320**	.339**	.291*	.238 [†]	.267*	.368**
	(2)	.258	.347**	.020	.411***	.119	-.090	.115

(A) Variables	(B)	Résultats Scolaires	Compétence Générale	Acceptation Sociale	Comp. Cognitive	Comp. Physique	Acceptation par les pairs	Acceptation Maternelle
Phase 3 (n(1) = 31, n(2) = 25)	Eval. Primaire	(1) -.087	.061	.131	.085	-.012	.200	.022
		(2) .516***	.071	-.205	.112	-.028	-.317*	-.027
	Enjeux Réussite	(1) -.139	.230 [†]	.368**	.202	.149	.253 [†]	.376**
		(2) .061	-.205	.177	-.220	-.099	.147	.127
	Enjeux Parents	(1) .007	.440***	.599***	.386***	.292*	.578***	.435***
		(2) -.083	-.159	.111	-.277 [†]	.127	.208	-.019
	Enjeux Pairs	(1) .066	.236 [†]	.091	.346**	-.137	.074	.081
		(2) .192	.049	-.073	.037	.053	.121	-.226
	Enjeux Instituteur	(1) .076	.145	.051	-.036	.391**	.180	-.092
		(2) -.097	.035	.386**	-.073	.224	.683***	-.069

Note. (A) indique la colonne permettant d'identifier les différentes phases ; (B) indique la colonne permettant d'identifier les deux groupes d'enfants. Les lignes commençant par (1) présentent les résultats obtenus pour les enfants ayant une activité extrascolaire, et celles commençant par (2) sont ceux des enfants n'en ayant pas.

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Les résultats significatifs sont indiqués en gras, et ceux marginalement significatifs (i.e., $p < .10$) sont en italique. Les cases grisées indiquent une différence significative entre les résultats des deux groupes d'enfants, d'après le test r -to- z de Fischer.

Ainsi, lors de l'entrée au CP, les résultats observés sont assez conformes avec ce qui est observé pour l'ensemble de l'échantillon, la plupart des corrélations étant négatives et observées entre l'estime de soi et les enjeux relatifs aux pairs. Cependant, quelques différences apparaissent entre les deux groupes, d'après le test r -to- z de Fisher, notamment pour les relations entre les enjeux liés à la réussite et l'acceptation sociale, en particulier l'acceptation maternelle, négatives pour les enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire mais pas pour les autres (i.e., pour l'acceptation sociale, $z = 1.99$, $p = .05$; et pour l'acceptation maternelle, $z = 2.1$, $p = .04$), ainsi qu'entre les enjeux relatifs à l'instituteur et la compétence physique, ce qui se ressent de façon marginale au niveau du sentiment de compétence générale, les corrélations étant négatives pour les enfants ayant une activité, et positives pour les autres (pour la compétence physique, $z = -2.37$, $p = .02$; et pour la compétence générale, $z = -1.83$, $p = .07$).

Ensuite, lors des évaluations de fin de CP, les résultats ont révélé de nombreuses

différences par rapport aux résultats obtenus avec l'ensemble de l'échantillon, des corrélations apparaissant pour l'un ou l'autre des groupes, alors qu'elles ne sont pas significatives pour l'échantillon complet. Et le test de Fisher permet de mettre en évidence que les groupes sont différents, de façon plus ou moins évidente, sur de nombreux points, notamment concernant les corrélations obtenues entre l'acceptation par les pairs et l'évaluation primaire ($z = -1.93, p = .05$), entre les résultats scolaires et les différents enjeux (pour les enjeux relatifs à la réussite, $z = 2.02, p = .04$; pour les enjeux relatifs aux parents, $z = 1.76, p = .08$; pour les enjeux relatifs aux pairs, $z = 2.32, p = .02$; et pour les enjeux relatifs à l'enseignant, $z = -3.01, p = .003$), entre la compétence cognitive et les enjeux relatifs aux parents ($z = 1.92, p = .05$), et entre les enjeux relatifs aux pairs et l'ensemble des facettes de l'acceptation sociale (i.e., pour l'acceptation par les pairs, $z = -1.86, p = .06$; pour l'acceptation maternelle, $z = -2.04, p = .04$; et pour l'acceptation sociale, $z = -2.14, p = .03$).

Enfin lors de l'entrée au CE1, les résultats sont à nouveau plus conformes à ceux qui avaient été observés pour l'échantillon complet, avec tout de même quelques différences qui se reflètent dans des divergences d'un échantillon à l'autre, confirmées par le test de Fisher. C'est notamment le cas pour les corrélations qui unissent l'évaluation primaire avec les résultats scolaires ($z = -2.31, p = .02$) ainsi que l'acceptation par les pairs ($z = 1.86, p = .06$), ou encore celles qui unissent les enjeux relatifs aux parents avec le sentiment de compétence général ($z = 2.22, p = .03$), de compétence cognitive ($z = 2.29, p = .02$) et l'acceptation sociale sous toutes ses facettes (i.e., pour l'acceptation par les pairs, $z = 2.82, p = .005$; pour l'acceptation maternelle, $z = 1.7, p = .09$; et pour l'acceptation sociale, $z = 2.04, p = .04$), et enfin celles existant entre les enjeux relatifs à l'instituteur et l'acceptation par les pairs ($z = -2.29, p = .02$).

De nombreuses différences viennent donc d'être décrites entre les deux groupes d'enfants, ceux ayant une activité extrascolaire et ceux n'en ayant pas. Ces résultats laissent donc penser que la pratique d'une activité physique peut effectivement avoir un impact sur le processus transactionnel de stress prenant en compte l'estime de soi. Ensuite, il est possible que ceci se reflète sur les résultats scolaires.

Avant de discuter davantage de l'ensemble de ces résultats, nous allons maintenant présenter quelques études de cas. En effet, cette méthode qualitative semble être la plus efficace pour mettre en évidence toute la complexité d'un modèle transactionnel.

Chapitre IX : Études de cas

IX.1. Introduction

L'approche quantitative est nécessaire pour mettre en évidence des normes, des généralités et des règles dans le fonctionnement du modèle présenté. Mais l'approche qualitative apparaît comme étant la plus adéquate pour accéder à la complexité et à la singularité de la transaction entre un individu et son environnement, avec tout le jeu d'évaluations et de significations que la personne construit (Lazarus, 1999). En effet, l'approche quantitative a imposé une catégorisation des individus, et donc une perte importante d'informations. En outre, une analyse plus fine, plus précise des entretiens va mettre en relief la particularité de cette rencontre entre un individu et une situation vécue subjectivement. Par exemple, cela permettra de comprendre que certains enjeux sont plus saillants pour certains individus mais pas pour d'autres, alors que l'approche quantitative accorde la même importance à tous les enjeux pour tous les individus. De même, une analyse qualitative rendra saillant le caractère continuellement changeant de ce processus transactionnel.

Nous allons ainsi explorer le vécu de cinq enfants, tout au long d'une année scolaire, depuis l'entrée au CP, jusqu'à l'entrée au CE1. Ils ont été choisis pour leur représentativité de l'échantillon. Ainsi, nos analyses vont s'appuyer sur les entretiens de trois filles et de deux garçons, de niveaux scolaires différents, avec au moins un représentant de chaque classe ; des sportifs compétiteurs, des pratiquants en loisir et des non pratiquants ; des enfants avec une estime de soi plus ou moins élevée,... Tous les prénoms des enfants ont été modifiés pour garantir leur anonymat. Le tableau 29 (p. 211) présente les principales caractéristiques des enfants choisis pour ces analyses qualitatives. De plus, les dessins réalisés par les enfants, ainsi que les transcriptions verbatim des entretiens sont disponibles en annexes.

Tableau 29 : Présentation des cinq sujets choisis pour les analyses qualitatives

N°	Prénoms	Genre	Ecole	Classe	Niveau scolaire	Activité extrascolaire
1	Sandra	F	1	B	Bonne élève	Danse, en compétition
2	Jade	F	1	A	Elève assez moyenne	Pas d'activité extrascolaire
3	Ivan	G	1	A	Bon, puis excellent élève	Gymnastique, en loisir
4	Mathieu	G	2	B	Elève en légère difficulté	Pas d'activité extrascolaire
5	Klara	F	2	A	Bonne élève	Danse, en compétition

Ce petit échantillon se veut donc aussi varié qu'il puisse être envisagé, pour présenter un large éventail de situations. Même si chaque transaction entre un enfant et l'environnement est unique, cette approche va permettre de mieux en cerner le processus et les déroulements potentiels, ainsi que les liens et les distinctions qui peuvent être faits pour un même enfant dans deux situations quasi identiques à deux moments différents. Ces études de cas semblent en effet les plus à même de mettre en lumière la transactionnalité du processus.

IX.2. Cas n°1 : Sandra

IX.2.1. Présentation de l'enfant

Cette petite fille, que nous appellerons Sandra, était âgée de 6 ans au moment de son entrée au CP. Il s'agit d'une fillette calme et sérieuse, qui ne présente pas de problème particulier en classe. Les résultats qu'elle a obtenus aux différents tests et évaluations lors des quatre phases du protocole sont présentés dans le tableau 30 (p. 212).

Tableau 30 : Résultats obtenus par Sandra aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Résultats Scolaires	82 (71.85)	89 (76.13)	90.26 (78.39)	
Réussite Perçue	-0.5	-0.5	-0.5	-0.5
Evaluation Primaire	1	-1	-1	0.5
Enjeux Réussite	-0.5	-1	-1	-0.5
Enjeux Parents	1	1	0.5	1
Enjeux Copains	0.5	0	1	0
Enjeux Adulte Référent	1	-0.5	0	0
Enjeux Juges				0
Enjeux Public				-1
Compétence Générale	3.38 (3.66)	3.33 (3.47)	3.44 (3.46)	
Acceptation Sociale	3 (3.15)	2.94 (2.98)	2.62 (3.05)	
Compétence Cognitive	3.75 (3.67)	3.67 (3.43)	3.83 (3.43)	
Compétence Physique	3 (3.65)	2.67 (3.55)	3.33 (3.51)	
Acceptation par les Pairs	3.75 (3.34)	3.2 (3.06)	2 (3.24)	
Acceptation Maternelle	2.25 (2.99)	2.71 (2.91)	3.14 (2.90)	

Note. Les moyennes des variables continues sont indiquées entre parenthèses et en italique, pour permettre de situer l'enfant par rapport au reste de l'échantillon.

Il apparaît à la lecture de ce tableau que les situations sont en général une source d'inquiétude pour Sandra, par exemple au travers de l'évaluation primaire ou des enjeux relatifs à la réussite. Pour autant, ses résultats scolaires sont bons, puisqu'ils sont au dessus de la moyenne (entre 0.65 et 0.81 écart-type au dessus de la moyenne). En outre, son sentiment de compétence est relativement stable d'une situation à l'autre. Son niveau de compétence cognitive est au dessus de la moyenne, et sa compétence physique est plutôt en dessous. La facette d'acceptation par les pairs semble diminuer alors que l'acceptation maternelle augmente, au cours de cette année scolaire. Il va maintenant être nécessaire d'analyser plus en détail les entretiens pour mettre en évidence les liens qui peuvent unir ces variables.

IX.2.2. L'évaluation de rentrée de CP

Lors de cette première évaluation, le discours de Sandra indique que la situation présente certaines traces d'ambiguïté. En effet, elle n'est pas sûre de ce qu'est le cahier rouge, elle « croit » seulement que c'est bien le « cahier du jour ». En outre, elle ne s'est pas vraiment projetée lorsqu'elle a été interrogée sur l'évaluation primaire effectuée par les personnages de son dessin. Elle prend des précautions, en évoquant ce que, « *peut-être* », ils pensent. Ensuite, elle émet des doutes sur le fait qu'ils étaient pressés, qu'ils avaient envie de reprendre l'école, en commençant une phase par « *mais sauf que...* ». Seulement elle ne la terminera pas. On retrouve d'autres réponses évitantes durant l'entretien, notamment dès qu'il est question d'évoquer ce qui s'est passé avant l'évaluation, dont elle ne « *se rappelle plus* ». Ou encore, elle commence à relater ce dont parlent les enfants entre eux, puis elle change de sujet. Ainsi, ses réponses évasives laissent penser que cette situation est sans doute plus problématique que la jeune fille ne l'admet. En outre, l'évaluation primaire positive consentie par Sandra est sans doute essentiellement une preuve du fait qu'elle refuse de se projeter, qu'elle se détache des personnages de son dessin, comme pour se protéger. Il est également possible qu'elle n'arrive pas à verbaliser ce qu'elle a vécu, parce que cela est trop ambigu pour elle, qu'elle ne parvient pas à le comprendre et à se l'expliquer.

En revanche, il apparaît qu'elle évoque sans soucis la façon dont elle perçoit sa réussite aux évaluations. Toutefois, cette réussite est mitigée, puisqu'elle dit avoir réussi « *mais sauf que* » elle a quand même fait une faute. Seulement, elle explique en détail cette erreur, comme pour se justifier. Ensuite, elle la relativise en évoquant une copine qui, elle, semble s'être davantage trompée, puisqu'« *elle s'est trompée trois fois* ». D'ailleurs, toutes les références à d'autres camarades de classe concernent ceux qui ne travaillent pas bien, comme c'est le cas de Rémi ou de Mélissa, ou qui n'ont pas un comportement correct, comme Adam. Ainsi, la comparaison sociale apparaît comme une sorte de stratégie de coping, pour l'aider à faire face au stress qui découle de cette réussite mitigée.

Par contre, les adultes, qu'il s'agisse de l'enseignant ou des parents, apparaissent comme des sources d'informations neutres. Ainsi, l'enseignant est là pour maintenir l'ordre et aider ceux qui ont des difficultés. Il n'est pas une source d'inquiétude, même s'il se fâche quand certains font des bêtises, car il n'avait rien dit quand elle s'était trompée. Il a même

plutôt une attitude rassurante, puisqu'elle le trouve drôle : il raconte des blagues. Et concernant les parents, Sandra veut qu'ils soient au courant du travail qu'elle fait en classe, « *pour qu'ils voient un peu [leur] boulot* », que ce soit des bonnes ou des mauvaises notes, même si ce n'est « *pas vraiment tous les jours* ». De plus, elle trouve que « *c'est dommage* » qu'ils ne puissent pas voir davantage de choses, comme le cahier de mathématiques. Pour autant, on voit qu'il peut tout de même exister une légère crainte, car lorsqu'elle évoque une erreur qu'elle a faite en classe, elle précise que le maître n'a rien dit, « *ni à papa* », comme si cela aurait été embêtant qu'il lui dise quelque chose. Or son acceptation maternelle est relativement basse (2.25, soit $M - 0.86 \cdot SD$). Il est donc probable qu'elle ne se sente pas très proche de ses parents à ce moment-là, pas très appréciée par ces derniers, et qu'elle préfère ne pas prendre le risque de les décevoir, même si elle ne le formule pas clairement.

IX.2.3. L'évaluation de fin de CP

Lors de ce second entretien, portant sur les évaluations de fin d'année scolaire, un changement important est apparu, dès les premières lignes de l'entretien : elle revendique sa crainte de l'échec, en disant qu'elle « *avait un petit peu eu peur d'avoir tout faux* ». Contrairement à précédemment, la situation présente un enjeu clairement défini : la réussite. En effet, elle dit au cours de cet entretien qu'elle « *aime bien avoir tout bon* ». Encore, plus que la note, c'est bien la réussite qui est importante pour elle. Cet enjeu est alors une source de crainte importante, puisqu'elle envisage la possibilité de ne pas parvenir à y répondre. Dès lors, elle ressent la situation comme menaçante. Cette menace prend place dès le début de l'évaluation, « *dès que [le maître] avait distribué* », et dure probablement assez longtemps, car elle a trouvé les exercices d'une difficulté moyenne, donc pas très difficiles, mais pas si faciles que cela non plus. Et sa réussite perçue est, comme précédemment, assez mitigée. En effet, elle dit avoir « *des trucs bons, mais peut-être quelques trucs qui sont faux* ». Elle n'est donc pas sûre de la valeur de son travail et conserve des doutes. C'est peut-être pour cela que la nécessité d'en discuter avec une copine est apparue, pour savoir si, pour elle, « *c'était difficile ou si c'était pas difficile* ». Il se trouve que la copine en question a objectivement le même niveau qu'elle (Sandra a eu 89, et Perrine, 90). Cette discussion avec Perrine peut être une source d'informations et de réconfort pour elle.

Ce besoin d'informations est vraisemblablement lié au fait que la situation semble

rester relativement ambiguë. En effet, elle dit ne pas savoir à quoi servent les notes et les évaluations. Et elle attribue sa réussite et ses bonnes notes « *peut-être* » à « *de la chance* ». Ainsi, l'ambiguïté de la situation doit rendre le processus de stress encore plus saillant, et plus difficile à résoudre. Ceci peut permettre de comprendre pourquoi elle semble avoir besoin d'autant de réconfort. Au-delà de son amie, auprès de qui elle semble chercher à se rassurer, elle dit clairement avoir besoin du réconfort de ses parents, « *des bisous et des câlins* ». D'ailleurs, ce besoin de proximité avec ses parents apparaît alors que son acceptation maternelle est encore basse mais qu'elle a augmentée par rapport au début du CP (2.71, soit $M - 0.29 SD$). Peut-être a-t-elle l'impression de répondre à leurs attentes, grâce à ses résultats scolaires. Ou, peut-être, l'attitude de ses parents l'aide-t-elle à donner une valeur à ses résultats. Mais dans ce dernier cas, il aurait été probable que le sentiment de compétence cognitive évolue, ce qui n'est pas le cas ; sauf si elle ne fait pas de lien entre sa compétence cognitive et ses résultats aux évaluations, ce qui confirmerait qu'elle ne comprend pas toute la complexité de la situation et que cette dernière reste ambiguë.

IX.2.4. L'évaluation de rentrée de CE1

« *J'ai eu un petit peu peur au moment des évaluations* » : Il s'agit de la première phrase de cet entretien. Ceci révèle que, comme précédemment, les évaluations ont été une source de craintes, une menace importante et même centrale, même si elle relativise l'intensité de ce stress, en disant « *un petit peu* ». Là encore, cette crainte est relative à l'enjeu que représente la réussite, puisqu'elle « *avait peur d'avoir tout faux* ». Et encore une fois, elle a du mal à juger la qualité de son travail, dans la mesure où « *il y a des exercices qui étaient bien, mais quelques uns qui étaient faux* ». Ainsi, elle donne de l'importance aux exercices qu'elle n'a pas réussis, alors qu'ils ne sont vraiment pas nombreux (elle a eu la note de 90.26, soit moins de 10% d'erreurs).

Malgré, ou à cause du stress, elle a été très concentrée, voire centrée sur les exercices, car elle ne sait toujours pas ce que faisait le maître pendant les évaluations, et n'y a, a priori, pas prêté attention. Elle ne peut qu'émettre des hypothèses, en précisant « *peut-être* », et finit par reconnaître qu'elle ne sait pas. Ainsi, loin de lui faire perdre ses moyens, il semble que le processus de stress, la perception des enjeux liés à la réussite, l'amène à se concentrer pleinement sur les exercices, au moins autant que pour les exercices habituels.

En outre, tout de suite après avoir évoqué ses craintes, elle parle d'une autre élève, peut-être inventée, qui est en difficulté, car « *elle ne sait pas quoi faire* » et « *elle avait fait du gribouillage* ». La comparaison avec cette petite fille lui permet sans doute de relativiser sa réussite perçue assez moyenne, comme une forme de stratégie de coping. Ceci permettrait de comprendre pourquoi son sentiment de compétence est stable : Même si elle a conscience de ses limites, elle voit, ou elle met en relief que d'autres enfants ont plus de difficultés qu'elle. En revanche, elle ne dit pas en avoir discuté avec une copine, comme lors de l'entretien précédent. La seule marque de comparaison sociale est cette élève en difficulté, peut-être sortie de son imagination. Il faut souligner que Perrine, la copine avec qui elle avait discuté fin juin, a eu une meilleure note qu'elle cette fois-ci (98.96 contre 90.26, soit $0.51 \cdot SD$ de différence entre les deux fillettes). Il est probable que la discussion avec cette copine ne lui aurait pas apporté le réconfort attendu, puisqu'elle se serait trouvée dans une situation de comparaison défavorable.

Les enjeux relatifs aux parents prennent également une signification de plus en plus importante au cours de ces entretiens, puisque lors de cette troisième phase, il apparaît que Sandra cherche à faire plaisir à ses parents à travers ses notes. En effet, elle déclare que c'est important d'avoir des bonnes notes « *parce que comme ça, maman elle est contente* », et même « *très contente* ». C'est important que « *papa et maman, ils voient qu' [elle] travaille bien* ». Ainsi, elle voit ses notes comme un moyen de se valoriser auprès de ses parents, d'obtenir leur approbation, leur estime. Et cela se ressent au niveau de son sentiment d'acceptation maternelle, jusque là en dessous de la moyenne, qui est maintenant légèrement au dessus (3.14, soit $M + 0.42 \cdot SD$). Par contre, les évaluations réfléchies par ses parents servent vraisemblablement à protéger son sentiment de compétence, qui ne change pratiquement pas durant l'année scolaire.

IX.2.5. L'activité extrascolaire

Sandra pratique la danse folklorique. Elle s'entraîne régulièrement et participe également à des « *fêtes* », des démonstrations devant un public. Elle déclare être timide devant les gens, ce public représente donc une source de stress pour elle. Elle a peur de ne pas y arriver, elle « *essaie de [se] dire qu' [elle] va y arriver* », mais elle n'en est pas sûre. C'est bien le fait de montrer ses faiblesses qui l'inquiète. Car, là aussi, sa réussite perçue est assez

moyenne, « *des fois [elle] rate* ». Heureusement, sa sœur danse avec elle, et est là pour l'aider et la guider quand elle se trompe. Elle apparaît alors comme un soutien important pour elle.

Il semble cependant que Sandra a des difficultés à s'évaluer objectivement. Elle sait quand elle se trompe, mais elle a besoin de ses parents pour lui dire si elle a bien ou mal dansé. Par conséquent, ils constituent une source d'informations importante à travers l'évaluation réfléchie.

IX.2.6. Synthèse des entretiens de Sandra

De nombreuses similarités se sont retrouvées d'un entretien à l'autre, y compris entre ceux basés sur les évaluations scolaires et celui traitant de l'activité extrascolaire. Sandra a notamment montré des difficultés à évaluer la qualité de son travail, ce qui semblait introduire une forme d'ambiguïté. Elle a toujours mis en avant ses faiblesses, ses erreurs, mais elle ne semble pas accorder beaucoup de crédit à ses évaluations subjectives, car cela ne s'est pas ressenti sur son sentiment de compétence. En revanche, elle a utilisé l'évaluation sociale, essentiellement l'évaluation réfléchie, mais également dans une moindre mesure la comparaison sociale, pour obtenir des estimations de sa valeur plus crédibles à ses yeux. En effet, le fait que certains camarades aient plus de difficultés qu'elle lui a permis de relativiser ses erreurs. En outre, les retours de ses parents sur son travail, et vraisemblablement les notes attribuées par l'enseignant, ont véhiculé ce même message.

Il est possible que cette difficulté à produire une évaluation de sa réussite soit due au fait qu'elle n'est, paradoxalement, pas suffisamment sortie de l'égocentrisme. A ce titre, elle semble éprouver des difficultés à prendre en considération les informations qui ne l'avantagent pas. Ainsi, elle parle des résultats de son amie Perrine uniquement quand celle-ci a obtenu des résultats très proches des siens, lors du second entretien. Par contre, lors du dernier entretien, elle ne l'évoque pas, alors même que son sentiment d'acceptation par les pairs a baissé (de 3.74 au début du CP, soit $M + 0.62*SD$, à 2 au début du CE1, soit $M - 1.91*SD$), et que cette copine a obtenu des résultats meilleurs que les siens. Il est également possible qu'elle préfère accorder moins de crédit à ses camarades, et s'éloigne d'eux progressivement, afin de protéger son sentiment de compétence, car la réussite est vraiment centrale pour elle.

En parallèle, il apparaît que son acceptation maternelle a augmenté régulièrement tout au long de l'année. Elle a peut-être perçu les attentes de ses parents, et elle avait peur de les décevoir au début du CP, même si elle ne l'a pas évoqué, et ne l'a vraisemblablement pas perçu comme tel. Puis, au fur et à mesure que l'année scolaire s'est écoulée et qu'elle a compris qu'elle avait les moyens de les satisfaire, son sentiment d'acceptation maternelle est remonté (de 2.25 au début de CP, soit $M - 0.86*SD$, à 3.14 au début du CE1, soit $M + 0.42*SD$).

Dans tous les cas, il est clair que Sandra comprend de mieux en mieux la situation dans laquelle elle est plongée. Ainsi, au départ, elle ne parvient pas à verbaliser ce qu'elle ressent : ni les enjeux que revêt la situation pour elle, ni les craintes, même si nous avons vu que la situation n'était vraisemblablement pas anodine pour elle. Puis, progressivement, elle a pu relier ses craintes à son besoin de réussir, et enfin, aux attentes de ses parents, ou plus exactement au désir de leur faire plaisir. En bref, les différentes situations sont vécues de manière très similaire par Sandra. Mais elle en comprend de mieux en mieux les enjeux sous tendus, et apprend à les verbaliser. Et il aura certainement fallu encore du temps pour qu'elle en saisisse toutes les subtilités et qu'elle les mette en mots. Enfin, il est difficile de dire si l'activité extrascolaire joue un rôle dans cette évolution, mais la situation est vécue d'une manière assez similaire, et les parents sont une source d'informations pour l'aider à évaluer sa prestation.

IX.3. Cas n°2 : Jade

Jade est une petite fille âgée de 5 ans au moment de l'entrée au CP. Elle a des résultats scolaires assez moyens, notamment en début d'année. Elle n'a pas de problème particulier quant à son comportement, si ce n'est une tendance à rire, souvent sans raison, et parfois même en cours, ce qui agace ostensiblement son enseignante... Les résultats qu'elle a obtenus aux différents tests et aux évaluations, lors des quatre phases du protocole sont présentés dans le tableau 31 (p. 219).

Tableau 31 : Résultats obtenus par Jade aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Résultats Scolaires	50 (71.85)	76 (76.13)	76.54 (78.39)	
Réussite Perçue	-0.5	-0.5	0.5	-0.5
Evaluation Primaire	1	0	0.5	1
Enjeux Réussite	-0.5	-0.5	-0.5	-0.5
Enjeux Parents	-0.5	0.5	-0.5	-0.5
Enjeux Copains	0	-1	0.5	0
Enjeux Adulte Référent	1	0	0	0
Enjeux Juges				0
Enjeux Public				0
Compétence Générale	3 (3.66)	3.11 (3.47)	3.33 (3.46)	
Acceptation Sociale	1.75 (3.15)	1.66 (2.98)	1.92 (3.05)	
Compétence Cognitive	2.75 (3.67)	3.17 (3.43)	3.17 (3.43)	
Compétence Physique	3.25 (3.65)	3 (3.55)	3.67 (3.51)	
Acceptation par les Pairs	1.5 (3.34)	1.6 (3.06)	2 (3.24)	
Acceptation Maternelle	2 (2.99)	1.71 (2.91)	1.86 (2.90)	

Note. Les moyennes des variables continues sont indiquées entre parenthèses et en italique, pour permettre de situer l'enfant par rapport au reste de l'échantillon.

Ce tableau révèle que son estime de soi sociale est relativement basse, et cela n'évolue pas vraiment d'une phase à l'autre. Elle a même tendance à baisser, passant de 2 (soit $M - 1.77*SD$), à 1.86 (soit $M - 2.38*SD$). Quant à son sentiment de compétence, bas aussi au départ, il augmente légèrement, sans pour autant atteindre le niveau moyen (de 3, soit $M - 1.89*SD$ en début de CP, à 3.33, soit $M - 0.32*SD$ en début de CE1). Il semble donc que son sentiment de compétence suive l'évolution de ses résultats scolaires. Cela se traduit par énormément d'évitement de la situation d'entretien, comme nous allons l'évoquer maintenant. Le dessin sera donc davantage traité pour Jade que pour d'autres enfants, car il apparaît être porteur de sens, au moins autant, si ce n'est plus, que le reste de l'entretien.

IX.3.1. L'évaluation de rentrée de CP

Le dessin que Jade a réalisé n'a rien à voir avec la consigne initiale, qui était de réaliser un dessin en rapport avec les évaluations. Elle a donc vraisemblablement préféré éviter le rappel de la situation d'évaluation, d'autant plus que lorsqu'elle est interrogée sur le pourquoi de cette dérogation à la règle, de cet évitement, elle préfère s'enfermer dans le mutisme. En outre, son dessin est très chargé de détails stéréotypés, banals (e.g., des fleurs, des petits cœurs,...). Elle a donc accepté de dessiner, mais n'a pas souhaité reproduire une scène d'école et a préféré faire un dessin sans réelle histoire, comme si elle avait voulu se protéger d'une quelconque projection dans la situation. Pour autant, de nombreux éléments sont rouges, couleur souvent considérée comme porteuse d'agressivité, de colère (Debienne, 1976). Sans se lancer dans une analyse hasardeuse de ce dessin, il semble être le témoin de l'évitement d'une situation dérangeante.

Dans la suite de l'entretien, Jade a prononcé très peu de mots, laissant les questions en suspend ou y répondant de façon très succincte. Elle n'a parfois même pas utilisé d'article, comme pour donner une réponse encore plus brève (e.g., lors de la description du dessin : « *Serpentin* »). Il apparaît cependant que la situation n'était pas une source d'inquiétude a priori, puisque l'évaluation primaire est en terme de bénéfice, elle croyait que ça allait être facile. Mais elle a, tout compte fait, trouvé les exercices difficiles, et sa perception de réussite semble assez moyenne, quand elle dit y arriver « *un petit peu* ». Il est probable que cette situation ait donné lieu à une sorte de désillusion pour elle : elle s'attendait à des exercices faciles, mais finalement elle n'y arrive pas, ce qui rend la situation d'autant plus menaçante, puisqu'il y a une sorte d'effet de surprise. Cela se ressent au travers de son estime de soi, qui est assez basse en ce début d'année de CP, aussi bien dans sa facette de compétence (3, soit $M - 1.89*SD$) que dans sa facette sociale (2, soit $M - 1.77*SD$).

Par ailleurs, la réussite des autres est importante, car, même si elle dit ne pas savoir s'ils y arrivent mieux qu'elle ou pas, elle dit aussi qu'elle ne s' « *en moque pas* ». Il est possible, contrairement à ce qu'elle dit, qu'elle sache qu'elle est en difficulté, même si elle ne veut pas l'admettre, car elle dit qu'elle ne sait pas en chuchotant. La note qu'elle a obtenue est loin de la moyenne (50/100, soit $M - 1.39*SD$, soit la 21^{ème} note sur 23 élèves), et même si elle ne la connaît pas encore au moment de l'entretien, le reste de l'entretien laisse à penser

qu'elle a une idée assez juste de son niveau de réussite. En outre, l'évaluation réfléchie par la maîtresse semble pouvoir être assez négative (« *elle me dit c'est pas bien* »).

Il est tout de même possible qu'elle ait tout simplement peur de l'expérimentateur, comme de tout adulte, car son sentiment d'acceptation sociale est très bas. Il est vraisemblable qu'elle soit très timide, et qu'elle ne parvienne pas à exprimer ce qu'elle ressent face à quelqu'un qu'elle ne connaît pas. Mais le fait que le dessin ne corresponde pas aux consignes est difficilement explicable d'après cette hypothèse.

IX.3.2. L'évaluation de fin de CP

A nouveau, lors de l'entretien de fin de CP, le dessin est assez éloigné de la thématique proposée : elle a représenté un personnage anonyme, tout jaune, a priori assez content, à côté d'une maison noire. S'agit-il de sa maison, ou bien de l'école ? Elle nous dit que l'enfant va à l'école et qu'il est content d'y aller, mais cela nous amène à penser qu'elle a ressenti nos attentes et qu'elle cherche à les satisfaire. Par contre, cela semble l'amener à mieux se remémorer la situation, et à l'évoquer plus facilement du fait de la présence de ce personnage.

Ainsi, le personnage va « *avoir un peu de mal* ». En effet, les exercices sont difficiles, mais ils ne sont pas « *trop* » difficiles, puisqu'il va finalement arriver à les faire. Elle semble nous donner son sentiment à travers le personnage. D'ailleurs, cette idée, selon laquelle les exercices sont difficiles mais faisables, semble avoir un impact sur le sentiment de compétence perçue de Jade, qui est légèrement remonté depuis le début de l'année (il est passé de 3, soit $M - 1.89*SD$, à 3.11, soit $M - 0.75*SD$). Elle se rapproche doucement de la moyenne des enfants, même si elle en est encore loin. Et ceci se ressent particulièrement dans son sentiment de compétence cognitive, passé de 2.75 (soit $M - 2.36*SD$) à 3.17 (soit $M - 0.49*SD$).

Contrairement à l'entretien de début d'année, la comparaison sociale apparaît cette fois-ci plutôt rassurante, puisque le personnage semble y arriver comme les autres, pas vraiment mieux, mais pas moins bien non plus. Il se trouve que ces résultats sont meilleurs et sont revenus au niveau de la moyenne, puisqu'elle est passée de la 21ème à la 12ème place (elle a désormais 76, soit $M - 0.01*SD$). Il semble donc que Jade ait un regard juste, assez objectif, sur la valeur de ses résultats. En outre, le regard que ses parents portent sur son

travail semble être une source d'informations supplémentaire, car elle aime leur montrer ce qu'elle a réalisé, sans considération pour son niveau de réussite. De ce fait, les parents sont là pour dire « *que c'est bien ou pas bien* », mais ne semblent pas représenter un enjeu ou une menace. Néanmoins, ceci s'avère assez étonnant car son acceptation maternelle est toujours aussi basse, et même davantage (de 2 lors de l'entrée au CP, soit $M - 1.15*SD$, à 1.71 lors de la fin du CP, soit $M - 1.76*SD$). Ainsi Jade nous livre-t-elle peut-être simplement des faits, sans rapport avec la façon dont elle le vit. Et le fait qu'elle n'insiste pas ne signifie pas forcément que cela n'a pas d'importance.

En outre, Jade comprend les évaluations, leur rôle, et elle leur attribue donc un enjeu, relatif à la réussite. Elle affirme que c'est important pour « *bien travailler* ». Ainsi, les réponses évasives, à chaque fois qu'elle dit ne pas savoir, ou quand elle laisse la question en suspend, ne sont pas dues à son ignorance ou à son incompréhension des évaluations scolaires. Mais elles sont plutôt des signes d'évitement face à une situation vraisemblablement problématique.

IX.3.3. L'évaluation de rentrée de CE1

Cette fois-ci, les évaluations apparaissent dans le dessin, même si la classe n'est pas représentée et que la plus grande partie du dessin est accordée au dessin d'arbres. La consigne est respectée mais la partie consacrée à l'évaluation ne couvre pas plus qu'un quart de la surface du dessin, et représente un petit personnage la symbolisant, qui ne semble pas parvenir à atteindre le livret d'évaluation.

La difficulté et la réussite qu'elle a perçues lors des évaluations sont assez moyennes (« *moyen* », « *un petit peu facile* »). Effectivement, ses résultats se révèlent être moyens (76.54, soit $M - 0.11*SD$, ce qui correspond à la 15ème note). Mais cette fois-ci, elle utilise la comparaison sociale pour relativiser la difficulté perçue des exercices. Elle parle d'un de ses camarades de classe, Kentin, qui a plus de difficultés qu'elle (il a 25,45/100 soit la plus mauvaise note de la classe pour cette évaluation). Il s'agit d'un élève dont elle est assez proche, car celui-ci avait également parlé d'elle durant les entretiens. Cependant, elle reconnaît passer beaucoup de temps à observer les autres, et à leur accorder de l'attention (elle « *regarde un petit peu tout le monde* »), même si elle ne parle que des résultats de Kentin. Ainsi, il est possible qu'elle utilise la comparaison sociale comme une stratégie de coping.

Mais il est également vraisemblable que cette stratégie ne soit utilisée que face à l'expérimentateur, pour ne pas se dévaloriser, mais que durant la situation, elle accorde de l'importance à tous ses camarades, qu'ils soient moins bons ou meilleurs qu'elle. Ceci permettrait alors d'expliquer pourquoi son sentiment de compétence reste identique à celui estimé lors de l'entretien de fin de CP.

Par ailleurs, une nouveauté apparaît concernant les enjeux relatifs aux parents. Ses résultats auraient un impact sur la décision qu'ils prennent d'aller ou non en vacances : il faudrait qu'elle ait de bonnes notes pour qu'ils choisissent de partir. Elle semble donc accorder une importance quasi démesurée à l'impact de ses résultats sur ses parents.

IX.3.4. L'activité extrascolaire

Jade ne pratique aucune activité extrascolaire. Elle raconte aller en ville avec ses parents, et parfois avec son frère, pour faire les magasins. Mais le dessin du « magasin » laisse perplexe. Il est impossible de visualiser ce qu'il représente. De plus, elle reste très évasive, quasi mystérieuse, quant au contenu de son dessin, et à ce qu'elle fait effectivement lorsqu'elle est avec ses parents.

Il semble qu'elle aime bien se promener en ville en famille avec ses parents et son frère. Mais la situation ne paraît pas stressante, même s'il y a du monde et que les gens se bousculent. Cela semble corroborer l'idée selon laquelle la pratique d'une activité physique extrascolaire est un lieu particulièrement propice aux évaluations sociales dans un contexte bien déterminé. En effet, il apparaît que l'absence d'activité, dans ce cas précis, ne donne pas lieu à une nouvelle situation d'évaluation sociale, ni au déroulement d'un processus de stress, même si cela pourrait sans doute arriver au sein de la famille dans certaines circonstances.

IX.3.5. Synthèse des entretiens de Jade

Jade utilise énormément d'évitement sur l'ensemble des entretiens. Au départ, c'est même la seule stratégie utilisée pour faire face à cette situation vraisemblablement très menaçante. Cette stratégie, qu'elle utilise face à nous, n'a pas pu être mise en place au moment des évaluations, elle n'a pas pu « éviter » les évaluations. Par contre, le fait qu'elle l'utilise devant nous est assez révélateur. Il est possible qu'elle soit simplement timide, et qu'elle ne

veuille pas nous parler. Mais dans ce cas, pourquoi avoir tout de même réalisé un dessin, même sans aucun rapport avec le thème ? Et pourquoi nous l'avoir détaillé ? D'autres enfants timides ont préféré ne réaliser aucun dessin, ou ne pas venir en entretien. Ainsi, cet évitement lui aurait plutôt permis de ne pas avoir à faire à nouveau face à la situation menaçante. Ceci est d'autant plus plausible qu'elle ne semble pas capable de mettre en place d'autre stratégie pour faire face au stress. Et les évaluations semblent avoir constitué une menace assez forte, car elle ne s'attendait pas à ce que ce soit difficile, alors qu'elle a finalement été en grande difficulté.

Par la suite, d'autres stratégies apparaissent, comme la projection dans le personnage dessiné, qui lui permet de « dépersonnaliser » ses réponses, puisqu'elle ne parle pas d'elle, mais bien du dessin. Et puis, elle commence à utiliser la comparaison sociale de façon plus rassurante. En même temps, l'utilisation de cette stratégie est rendue possible par le fait qu'elle a davantage réussi, parce que dans le cas contraire, cette comparaison ajouterait une pression supplémentaire. En outre, elle semble commencer à comprendre cette situation, puisqu'elle verbalise progressivement des enjeux, d'abord à la fin du CP, puis au début du CE1. Mais cette compréhension de la situation d'évaluation sociale semble assez se mettre en place assez lentement, car elle est tout juste capable de verbaliser certaines choses au début du CE1, quand d'autres en étaient capables dès le CP. Il est possible que ceci soit dû à son âge. Elle n'était en effet âgée que de 5 ans au début du CP, elle était plus jeune que la moyenne des enfants. En ce sens, elle ne disposait peut-être pas des outils cognitifs et sociaux nécessaires pour affronter la situation, et résoudre le processus de stress à son avantage. Nous pouvons également poser l'hypothèse que si elle avait pratiqué une activité sportive en dehors des cours, elle aurait pu comprendre et relativiser davantage les enjeux relatifs à l'évaluation sociale.

En conclusion, il apparaît que la première situation décrite a été très problématique pour Jade, puisqu'elle a préféré éviter de l'évoquer lors de l'entretien. Puis, elle a pu commencer à verbaliser des enjeux et à mettre en place des stratégies, alors même que ses résultats scolaires et que son estime de soi remontaient. Ainsi, nous avons pu observer une évolution d'un entretien à l'autre, même si ces progrès semblent avoir été assez lents à se mettre en place.

IX.4. Cas n°3 : Ivan

IX.4.1. Présentation de l'enfant

Ce jeune garçon, nommé ici Ivan, est âgé de 6 ans au moment de son entrée au CP. Ses résultats scolaires sont plutôt bons, voire très bons, puisque son institutrice choisit de le placer dans le meilleur groupe d'enfants. Pour autant, son comportement n'est pas aussi satisfaisant. Il est souvent repris à l'ordre pour ses bavardages et ses chamailleries. Les résultats qu'il a obtenus aux différents tests et évaluations sont présentés dans le tableau 32.

Tableau 32 : Résultats obtenus par Ivan aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Résultats Scolaires	68 (71.85)	87 (76.13)	100 (78.39)	
Réussite Perçue	0.5	0.5	1	1
Evaluation Primaire	1	1	1	0
Enjeux Réussite	1	-1	-1	-1
Enjeux Parents	0	-0.5	-0.5	0.5
Enjeux Copains	0.5	0	0.5	0.5
Enjeux Adulte Référent	-1	0	0	-1
Enjeux Juges				0
Enjeux Public				-0.5
Compétence Générale	3.63 (3.66)	3.22 (3.47)	3.56 (3.46)	
Acceptation Sociale	3.25 (3.15)	1.84 (2.98)	2.77 (3.05)	
Compétence Cognitive	3.75 (3.67)	3 (3.43)	3.85 (3.43)	
Compétence Physique	3.5 (3.65)	3.67 (3.55)	3 (3.51)	
Acceptation par les Pairs	3.5 (3.34)	2 (3.06)	3 (3.24)	
Acceptation Maternelle	3 (2.99)	1.71 (2.91)	2.57 (2.90)	

Note. Les moyennes des variables continues sont indiquées entre parenthèses et en italique, pour permettre de situer l'enfant par rapport au reste de l'échantillon.

Ivan a bien conscience de ses problèmes de comportements à l'école, puisqu'il nous raconte « *se faire gronder* » et « *se faire punir* ». Et ses problèmes ne semblent pas récents. Il nous dit avoir été exclu de la cantine alors qu'il n'était qu'en maternelle, car il avait « *fait le bazar* ». Il nous explique que c'est parce qu'on le « *forçai[t]*. *On [le] forçai[t] à manger du fromage* ». Il semble que l'enfant ait parfois des difficultés à se plier aux règles imposées par le système scolaire, et qu'il puisse y répondre de manière « mouvementée ».

Les autres enfants sont très présents dans les entretiens que nous avons pu mener avec Ivan, qu'il s'agisse de ses camarades de classe ou de ses sœurs (6 autres enfants dans le premier entretien, 3 dans le second, 1 seul lors du dernier entretien, et 2 dans l'entretien portant sur l'activité extra-scolaire). Ainsi, il effectue très souvent des comparaisons sociales, que ce soit avec des enfants plus faibles que lui, comme pour se donner de la valeur et sans doute se rassurer sur ses capacités, ou au contraire avec des enfants plus forts que lui, ce qui met en lumière ses propres difficultés et ses erreurs. Il apparaît qu'Ivan a conscience de ses compétences (il dit que les exercices ne sont pas difficiles pour lui, qu'ils étaient faciles), mais en même temps, il insiste sur les difficultés qu'il rencontre, sur les erreurs qu'il fait avec au moins autant d'insistance. On voit cependant que son désir, son besoin de se comparer aux autres, évolue et diminue au fur et à mesure des entretiens.

IX.4.2. L'évaluation de rentrée de CP

Lors du premier entretien, ce besoin de se comparer aux autres est quelque chose de récurrent. A plusieurs reprises, il se compare à sa grande sœur, qui triche et pas lui, ou encore à certains de ses camarades, qui ont des difficultés ou un comportement inadapté... Il cherche donc à chaque fois à se mettre en valeur en insistant sur les personnes qui ont plus de difficultés que lui. En effet, il nous rapporte qu'à « *la maternelle, [il] avai[t] tout bon* ». Puis, au moment de sa rentrée au CP, ce n'est plus le cas (il n'a « que » 68% de bonnes réponses, ce qui correspond à la 10ème note, parmi les 23 élèves de sa classe). Ceci est sans doute d'autant plus perturbant qu'il s'attendait à ce que les évaluations, et les premiers exercices du CP, soient faciles, comme c'était le cas auparavant, en maternelle. Ainsi, il commence même par éviter de répondre aux questions concernant ces exercices, en affirmant ne plus s'en rappeler. On peut donc penser que la situation n'était pas stressante a priori, et constituait même un bénéfice potentiel. En revanche, l'attente des résultats et la réussite perçue par l'enfant

apparaissent comme étant plus problématiques pour lui. Cependant, cet effet est limité car l'enfant semble tout de même accorder une importance limitée à l'école et aux évaluations. Ainsi, il ne distingue pas les punitions reçues en classe et celles reçues dans la cour ou à la cantine, ou encore il insiste clairement sur le fait que les exercices étaient faciles même s'il a fait quelques fautes. La comparaison à des enfants moins forts que lui, ou qui réussissent pour de mauvaises raisons (« la triche ») apparaît comme un moyen de relativiser ses erreurs, et donc de protéger son estime de soi. En effet, les résultats qu'il a obtenu à l'échelle picturale sont dans la moyenne, voire légèrement au dessus au niveau cognitif (3.75, soit $M + 0.21*SD$). Des résultats médiocres, ou perçus comme tels, auraient pu entacher ce sentiment de valeur personnelle. La comparaison aux autres lui permet de prouver, et de se prouver, qu'il a finalement plutôt bien réussi, malgré ses quelques erreurs.

IX.4.3. L'évaluation de fin de CP

Lors de l'entretien de fin d'année scolaire, son attitude vis-à-vis de l'école a changé. Elle représente désormais un enjeu plus important, il revendique plus clairement son désir de réussir en classe (notamment lorsqu'il insiste sur les petites fiches de travail qu'il a presque terminées), et l'avis de ses parents prend progressivement de l'importance (même si ce n'est qu'au travers de récompenses). Cependant, il trouve toujours les exercices relativement faciles, et il sait qu'il a de bonnes chances d'avoir de bonnes notes. En ce sens, l'évaluation qu'il fait a priori de la situation reste assez positive, en terme de challenge, voire de bénéfice. L'enjeu que représente la situation est toujours assez limité, même si celle-ci apparaît comme étant plus importante qu'en début d'année.

Comme lors du premier entretien, Ivan déclare avoir fait des erreurs. Mais cette fois-ci, il ne se compare plus seulement aux enfants moins forts que lui, mais aussi à ceux qui ne font pas de fautes (i.e., Laurent et Sandra, ainsi que sa soeur Irma). De ce fait, il ne se sert plus de la comparaison sociale pour se protéger, mais plutôt pour s'évaluer. Cela se ressent au niveau de son estime de soi, qui a largement baissé, sur le plan cognitif, mais aussi dans son acceptation sociale, par ses pairs ou par sa mère. Il a maintenant des scores relativement bas par rapport aux autres enfants de l'échantillon. Par exemple, il a obtenu 3 pour la sous-échelle de compétence cognitive, soit $M - 0.81*SD$, 2 pour l'acceptation par les pairs, soit $M - 1.34*SD$, et 1.71 pour l'acceptation maternelle, soit $M - 1.76*SD$. Pourtant, il a des résultats

scolaires satisfaisants, puisqu'il a la 7ème note de la classe (87/100), ce qui est un peu mieux qu'en début d'année. Mais son discours laisse transparaître qu'il accorde de l'importance à ses erreurs, et qu'il ne se contente pas d'être un élève moyen. L'entretien laisse transparaître qu'il peut s'attacher à certains détails, ce phénomène de centration pouvant être perçu comme normal pour un enfant de son âge. En outre, il apparaît qu'il préfère se centrer sur ses erreurs, ou sur ce qu'il n'a pas fait, pas fini, plutôt que sur ses réussites. Ce phénomène peut se voir, par exemple, à la fin de l'entretien, lorsque nous évoquons ensemble ses résultats scolaires, et que la seule note qu'il évoque est un « *un sur zéro* » qu'il a dû avoir en début d'année, ce qui, d'après lui, « *n'est pas une bonne note* ». Ainsi, il semble vraiment accorder davantage d'importance à ses échecs qu'à ses réussites, du moins à ce moment de l'année.

IX.4.4. L'évaluation de rentrée de CE1

Puis, lors du dernier entretien, à la rentrée en CE1, toutes les craintes apparues lors de l'entretien précédent se sont dissipées. Ivan semble sûr de lui dès le départ, « *[il] savai[t] que ça allait être facile, parce que [il a] presque tout le temps des biens* ». En outre, il semble beaucoup moins se comparer aux autres, même s'il évoque le fait que certains ont besoin d'aide. Son sentiment de compétence cognitive est radicalement remonté par rapport à l'entretien précédent, et se situe maintenant au dessus de la moyenne. (3.85, soit $M + 0.89*SD$) De même, son sentiment d'acceptation sociale est également remonté assez largement, que ce soit vis-à-vis de ses pairs (3, soit $M - 0.37*SD$) ou de sa mère (2.57, soit $M - 0.58*SD$), même s'il est encore légèrement en dessous de la moyenne. La réussite représente toujours un enjeu important pour lui, sauf qu'elle n'est plus un problème puisqu'il semble aujourd'hui certain de l'obtenir.

IX.4.5. L'activité extrascolaire :

Ivan pratique la gymnastique en loisir, il ne participe pas à des compétitions. Dans ces conditions, il est plus difficile de voir apparaître un processus de stress, dans la mesure où l'évaluation sociale n'est pas aussi flagrante que dans le cas d'une compétition. Ainsi, il dit ne pas penser, a priori, à la situation, même si certains exercices sont désagréables. Mais cela ne semble pas tellement le déranger, car il connaît le rôle de ces exercices, et il n'en veut pas à son professeur de l'obliger à les faire.

Bien que cette situation ne semble pas être stressante, on voit tout de même la place que prennent les autres enfants dans le récit d'Ivan. Il parle de cet autre enfant qui n'arrive pas à faire les exercices, ainsi que de Marion qui est dans la même école que lui. Ainsi, même sans pouvoir mettre en lumière un processus de stress, on voit apparaître le besoin de cet enfant à se comparer aux autres. Ceci est cohérent avec ce que nous avons pu décrire lors des deux premiers entretiens sur l'évaluation scolaire (chronologiquement, avant et après celui-ci). L'enfant semble chercher des repères, des points de comparaison. C'est sans doute aussi pour cela que son estime de soi varie autant sur la période qui nous intéresse. On peut donc voir que même si la situation est différente, on retrouve des points de similitudes entre ses pratiques scolaires et extrascolaires.

IX.4.6. Synthèse des entretiens d'Ivan

A travers ces entretiens, l'importance qu'Ivan a accordée à la réussite et à la comparaison sociale a clairement été mise en évidence. En effet, ce jeune garçon a souvent mis l'accent sur ses erreurs, révélant l'importance que la réussite revêt pour lui. En outre, les comparaisons sociales ont joué un rôle ambigu, parfois protecteur, comme lors du premier entretien, quand il se comparait à des enfants ayant des difficultés, pour essayer de se valoriser et de relativiser ses erreurs. Mais elles ont aussi été source de vulnérabilité, quand il se comparait à des enfants meilleurs que lui, comme pendant l'entretien de fin d'année de CP. Et il est apparu que ces comparaisons sociales, tantôt favorables et tantôt défavorables, ont eu une répercussion importante sur l'estime de soi de l'enfant, qui a fluctué de manière non négligeable d'un entretien à l'autre. Même si, à aucun moment, Ivan n'a déclaré avoir eu de crainte avant une situation stressante, comme le montre ses évaluations primaires, certaines situations semblent bien présenter un enjeu important, qui s'est répercuté sur son estime de soi.

Par ailleurs, son activité physique ne constitue pas une situation réellement stressante, puisqu'elle est pratiquée sous forme de loisir et qu'elle ne semble pas présenter d'enjeu particulier. Mais elle est tout de même une source de confrontation aux autres, et de comparaison sociale, où il peut continuer de se juger, et probablement aussi de se construire. Il apparaît, au cours de cette année scolaire, qu'Ivan ait progressé très vite sur le plan scolaire, comme il est possible de le voir à travers ses résultats scolaires. Mais c'est aussi le cas sur le

plan personnel, puisque son estime de soi est remontée lors de l'entrée au CE1, et que son besoin de se comparer aux autres semble s'être atténué. Il aurait été intéressant de connaître le comportement d'Ivan en classe, lors de son année de CE1. Était-il toujours aussi agité ? Il avait déjà fait quelques progrès à la fin de l'année scolaire de CP, l'institutrice étant de moins en moins souvent obligée de le rappeler à l'ordre. De plus, les problèmes de comportements, dont il avait naturellement parlé dès le premier entretien, n'ont plus été évoqués par la suite.

La répétition des situations de stress ont donc contribué à aider Ivan à se construire, à se poser en tant que bon élève de la classe. Ceci a été rendu possible grâce à l'importance qu'il a accordé à la réussite et aux nombreuses comparaisons sociales qu'il a réalisées durant cette première année d'école primaire. Mais toutes ces situations ne se sont pas montrées non plus très stressantes, car il ne semble jamais avoir douté de ses capacités à réussir. Il lui aura suffi de fournir les efforts nécessaires.

IX.5. Cas n°4 : Mathieu

Mathieu est un petit garçon de 6 ans au moment de l'entrée au CP. Il est dans une classe mixte, c'est à dire que cette dernière est divisée entre des enfants de CP et de CE1. La maîtresse est donc partagée entre ces deux groupes d'enfants. Il s'agit d'un petit garçon qui ne pose pas de problème particulier en cours, même s'il a parfois des difficultés à se concentrer. Les résultats qu'il a obtenus aux différents tests et évaluations lors des quatre phases du protocole sont présentés dans le tableau 33.

Tableau 33 : Résultats obtenus par Mathieu aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Résultats Scolaires	72 (71.85)	68 (76.13)	59.57 (78.39)	
Réussite Perçue	1	0.5	1	1
Evaluation Primaire	-1	1	-0.5	-0.5
Enjeux Réussite	1	1	-0.5	-0.5

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Enjeux Parents	1	-1	0.5	0.5
Enjeux Copains	1	-0.5	-0.5	0
Enjeux Adulte Référent	0	0	0	0
Enjeux Juges				0
Enjeux Public				0
Compétence Générale	3.63 (3.66)	3.67 (3.47)	3.89 (3.46)	
Acceptation Sociale	2.25 (3.15)	3.58 (2.98)	3.42 (3.05)	
Compétence Cognitive	3.75 (3.67)	3.5 (3.43)	3.83 (3.43)	
Compétence Physique	3.5 (3.65)	4 (3.55)	4 (3.51)	
Acceptation par les Pairs	2 (3.34)	3.6 (3.06)	3.4 (3.24)	
Acceptation Maternelle	2.5 (2.99)	3.57 (2.91)	3.43 (2.90)	

Note. Les moyennes des variables continues sont indiquées entre parenthèses et en italique, pour permettre de situer l'enfant par rapport au reste de l'échantillon.

Ce garçon présente une estime de soi très élevée dans l'ensemble, notamment à partir de la passation de fin juin. Pourtant, cela correspond au moment où ses résultats baissent, et où la situation apparaît comme davantage problématique. Nous allons voir comment le sens que prennent les évaluations scolaires pour Mathieu évolue au cours de cette année scolaire.

IX.5.1. L'évaluation de rentrée de CP

Cette première situation d'évaluation a été une source de menace assez importante a priori, car les enfants de son dessin « *avaient peur que ce soye un petit peu difficile* ». La nouveauté et l'imprévisibilité de cette première confrontation à l'école primaire ont vraisemblablement amené Mathieu à se poser des questions sur ce qui l'attendait, et à imaginer une situation à laquelle il ne pourrait pas faire face.

Les exercices se sont finalement révélés faciles pour lui, d'après ce qu'il nous dit. Ses craintes se sont donc estompées. Ceci est confirmé par le fait que ses résultats sont dans la moyenne (72, soit $M - 0.01 \cdot SD$), donc plutôt satisfaisants. De plus, cet enfant semble utiliser des stratégies pour diminuer le stress. En particulier, il présente un biais d'auto-complaisance, car il attribue la réussite à des facteurs internes, alors qu'il attribue l'échec à la difficulté de

l'épreuve, et donc à des facteurs externes. Ceci peut permettre de protéger son estime de soi, plutôt élevée, et ce jusqu'à la fin de l'expérimentation un an plus tard.

Par ailleurs, les parents semblent là uniquement comme une source d'informations, et un soutien pour les devoirs. Mais dans quelle mesure cela reflète-t-il un désir de passer du temps avec ses parents ? En effet, il se trouve que son acceptation sociale est relativement basse, notamment dans sa facette maternelle (2.5, soit $M - 0.57*SD$), alors que cette facette a considérablement remontée dès le mois de juin (3.57, soit $M + 0.97*SD$). Ainsi, a-t-il besoin de passer du temps avec ses parents ? Ou bien, ce qui est présenté comme un soutien est-il, en fait, vécu comme une pression supplémentaire ?

En outre, même s'ils préfèrent jouer dans la cour de récréation, les enfants du dessin de Mathieu aiment bien « *travailler* » et disent que l'école « *c'est bien* ». Il semble donc que l'école ne constitue pas un soucis particulier, malgré les craintes préliminaires liées à la difficulté de la tâche. Mais il se peut également, en ce début d'année, que l'enfant est intériorisé les attentes de ses parents et de son entourage, et qu'il essaie d'y répondre le plus favorablement possible.

IX.5.2. L'évaluation de fin de CP

Mathieu dit ne plus se rappeler des évaluations, alors il dessine des avions de guerre, « *parce que quand [il] étai[t] pas né [son] père il faisait l'armée* ». Pourtant, dans la suite de l'entretien, il montrera qu'il se rappelle en fait de nombreux éléments des évaluations, comme la difficulté et la réussite perçues, ou encore le détail de certains exercices. Ainsi, il dit que les évaluations « *c'était des nombres, une évaluation de maths, après des lettres qu'il fallait entourer si on entendait le mot, et après [il] devait écrire* ». Ainsi, le fait qu'il ne réponde pas à la consigne du dessin est une forme d'évitement, et non pas dû, comme il le dit, à un manque de souvenirs. Ceci est d'autant plus marquant que dès les premières phrases de l'entretien, il insiste sur le fait qu'il « *pensai[t] que c'était facile, et c'était facile* ». Il a donc d'abord essayé d'éviter simplement le rappel de la situation, puis finit par en donner une version plaisante.

En effet, il apparaît peu probable qu'il ait trouvé les exercices faciles, dans la mesure où ses résultats sont assez médiocres lors de cette épreuve (68, soit $M - 0.51*SD$, ce qui correspond à la 4^{ème} note parmi les cinq enfants dans son groupe, et à la 16^{ème} note de son

école sur 21 élèves). Soit il a cherché à présenter une situation à son avantage, soit il n'a pas une vision très réaliste de son niveau de compétence et de réussite. Cette dernière proposition aurait pu être confirmée par un sentiment de compétence cognitive très élevé, mais il n'est que légèrement au dessus de la moyenne (3.5, soit $M + 0.13 \cdot SD$). Par contre, la première proposition est confirmée un peu plus tard dans l'entretien, lorsqu'il déclare avoir régulièrement des « *pas trop bonnes* » notes. Il est tout de même possible qu'il pense avoir mieux réussi les dernières évaluations, mais cela ne paraît pas très concordant avec le fait qu'il cherche d'abord à éviter la situation, en réalisant un dessin en dehors du thème demandé.

Ainsi, contrairement à ce qu'il revendique au travers de cet entretien, il est possible que la situation ait été relativement stressante, d'autant qu'il ne semble plus utiliser de stratégie d'auto-complaisance, comme il l'avait fait lors du premier entretien. A l'inverse, toutes ses attributions sont internes, qu'il réussisse ou non, ce qui peut constituer un facteur de stress supplémentaire. Et ceci est encore confirmé à la fin de l'entretien alors qu'il revient sur le thème de son dessin. Ainsi, il dit qu'il « *n'aime pas l'école* », « *parce que c'est trop ennuyeux, y a des devoirs à faire* », et il « *n'aime pas les devoirs* ». Il n'apprécie pas l'école car il ne peut pas y faire ce qu'il veut. Il n'aime vraisemblablement pas répondre à une consigne précise, se plier à des règles, à une autorité. Mais il écourte l'entretien après cette déclaration, en revenant sur son dessin et en ne parlant plus que de cela. Tout l'entretien est donc à comprendre en fonction de ce dernier élément : il n'aime pas l'école, mais refuse assez rapidement d'en parler comme si ce n'était pas avouable. Des gens attendent de lui qu'il aime l'école, et qu'il ait des bonnes notes, comme nous l'avions déjà pressenti lors du premier entretien. Il essaie donc, tout au long de l'entretien, de répondre à ce que pourraient être les attentes d'un adulte quant à son comportement et à ses sentiments vis-à-vis de l'école. Mais son vécu est sans doute bien différent.

En outre, ce dernier point est confirmé par les enjeux relatifs aux parents. Ainsi, dès le début de l'entretien, il relie ses résultats à la satisfaction des parents. Si c'est important d'avoir une bonne note, c'est « *parce que le père et la mère ils vont le féliciter d'avoir bien travaillé à l'école* ». Il est donc important de réussir avant tout pour faire plaisir à ses parents. Ceci est d'ailleurs contrebalancé par le fait qu'en cas d'échec, de mauvaises notes, les parents « *[l']auraient crié* ». Il exprime une sorte de « *quitte-ou-double* » : soit il est récompensé, soit il est puni. L'enjeu apparaît dès lors d'autant plus fort que l'approbation de ses parents semble

directement dépendante de ses résultats scolaires. Il est cependant étonnant de constater que son acceptation maternelle est assez élevée (3.57, soit $M + 0.97*SD$), contrairement au premier entretien où elle était plutôt basse.

IX.5.3. L'évaluation de rentrée de CE1

Lors de ce dernier entretien, il commence par évoquer le fait que les personnages de son dessin ont eu « *un peu peur* » à l'approche des évaluations, mais, dans la même phrase, affirme qu' « *ils savaient que c'était facile* ». Ce revirement est assez surprenant. Les personnages avaient-ils une appréhension, bien qu'ils aient su que ce n'était pas difficile ? Ou bien a-t-il une nouvelle fois décidé de présenter une version plus plaisante, comme pour éviter de se remémorer une situation très menaçante ?

Dans la suite de l'entretien, il dit avoir des bonnes notes, alors que l'on voit au travers de ses résultats scolaires, qu'il n'a pas très bien réussi les évaluations de rentrée, tout comme il avait déjà eu des résultats assez moyens lors de la fin de CP. En effet, sa note n'est pas franchement bonne, contrairement à ce qu'il dit (59.57, soit $M - 1.09*SD$). Il apparaît donc qu'il cherche à se présenter comme meilleur qu'il ne l'est, pour ne pas se dévaloriser. Ou alors il n'a pas une vision réaliste de son niveau scolaire. C'est d'ailleurs ce qui semble transparaître au travers de son sentiment de compétence cognitive, qui est relativement élevé (3.83, soit $M + 0.85*SD$).

Ainsi, il ne semble pas se comparer aux autres dans un premier temps, puisqu'il dit ne pas savoir s'ils ont mieux réussi que lui ou moins bien. Dès lors, il se pourrait qu'il ne soit pas sensible à la comparaison sociale, ou alors qu'il ne soit pas encore capable d'en réaliser. Cependant, il admet dans la suite de l'entretien que les autres enfants ont des « *très bonnes notes* ». Il apparaît donc plus vraisemblable qu'il connaît son niveau en comparaison de celui des autres, mais qu'il préfère le nier. En effet, cette stratégie lui permet de ne pas se dévaloriser, au moins pendant l'entretien.

Pour autant, il apparaît que cette manœuvre n'est peut-être pas aussi efficace qu'il le souhaiterait, car il est obligé d'éviter de répondre à certaines questions qui sont certainement gênantes. C'est notamment le cas lorsqu'il est interrogé sur les enjeux relatifs à ses parents, ou sur les enjeux relatifs à la réussite aux évaluations. En effet, il commence ses mots, mais ne

les finit pas, avant de conclure qu'il ne s' « *en rappelle plus* ». Pourtant, il semblait s'en rappeler, comme le montre les « demi-mots » (« *si on trava... si on sai...* »).

En conclusion, Mathieu a cherché, tout au long de cet entretien, à présenter un visage positif, de bon élève, sans doute pour ne pas se dévaloriser vis-à-vis de l'expérimentateur, ou plus simplement pour lui-même. Mais il apparaît que cette tentative est difficile à réaliser, et l'oblige à utiliser des stratégies d'évitement, voire même, par moments, une certaine forme de déni de la situation. Si ces stratégies ne seront sans doute pas efficaces très longtemps, cela semble lui permettre, pendant l'entretien, de se protéger, comme le montre son estime de soi. Ou bien encore, il est possible qu'il ait également été sujet au biais de désirabilité sociale au moment de répondre à l'échelle picturale, ce qui pourrait également expliquer ses scores élevés.

IX.5.4. L'activité extrascolaire

Mathieu n'a pas d'activité extrascolaire. Il nous présente les jeux avec lesquels il aime particulièrement s'amuser : ses voitures, ses camions, ses motos... Et il y joue le plus souvent tout seul. Mais ensuite, il nous parle d'autres jeux auxquels il a joué avec sa mère ou sa voisine (« *C'était le Scrabble. Et le taxi folie, et le puzzle des dalmatiens. Et le puzzle de Coda casse-pied* »). Cela lui permet assez rapidement de se mettre en valeur, car il avait gagné, et il insiste beaucoup sur ce point (il répète à 5 reprises qu'il a gagné). Il évoque également les dessins qu'il sait faire (« *Moi, je sais faire une grande moto* » « *Moi, j'arrive à dessiner Car, Quick, Mac et Doc et Martin* »). Le besoin qu'il a de se mettre en valeur est vraiment très présent au travers de cet entretien. Il cherche à se valoriser, et peut-être même à se « survaloriser », comme nous l'avons évoqué concernant l'entretien basé sur les évaluations de la rentrée en CE1.

Pour autant, l'école, et ses difficultés scolaires, transparaissent au travers de cet entretien. Il évoque naturellement le fait que « *des fois [il s'] ennuie* » en classe. Il en vient à parler de l'école parce qu'il dit que, parfois, il y emmène des jouets. Son univers est encore peuplé de jeux, de jouets, et de ses héros de dessins animés. Il n'arrive sans doute pas à comprendre en quoi l'école est importante pour lui, et pourquoi il faut bien travailler. En outre, les exercices que la maîtresse donne l'ennuient, il préfère jouer avec ses petites voitures. Ceci permet de constater que l'école est un problème récurrent, omniprésent pour lui.

IX.5.5. Synthèse des entretiens de Mathieu

Au cours de ces différents entretiens, Mathieu a souvent présenté deux versions de la situation : une première, vraisemblablement assez proche de la réalité, et une autre, plus plaisante à ses yeux, répondant davantage aux attentes de son entourage. De ce fait, les analyses sont complexes, car il existe de nombreuses contradictions et une certaine ambiguïté tout au long de ses entretiens.

En outre, ces versions avantageuses qu'il essaie de proposer par moment apparaissent comme une stratégie pour se protéger, et ne pas trop se dévaloriser. En effet, il semble qu'il a des difficultés sur le plan scolaire. Le fait de les nier lui permet de ne pas influencer son estime de soi. En effet, il est clair, au travers de l'entretien basé sur son activité extrascolaire, qu'il a besoin de se sentir valorisé. Il est fort probable que son estime de soi soit plus fragile qu'il n'y paraît. Les efforts qu'il fait pour éviter les situations problématiques risquent de ne pas être efficaces très longtemps. Ou alors, il est probable que ses résultats à l'échelle picturale soient une manifestation de ce besoin de se valoriser, et de montrer une facette positive de lui-même. En ce sens, Mathieu serait particulièrement vulnérable au biais de désirabilité sociale, et ceci expliquerait les scores étonnamment élevés qu'il a obtenus pour le test d'estime de soi, ainsi que les réponses ambiguës qu'il a données lors des entretiens. Face à l'expérimentateur, il a cherché à se mettre en valeur, dans le but de répondre à son besoin de valorisation. Mais ceci laisse justement penser que son estime de soi est très fragile, instable, voire plus basse qu'il ne l'a dit.

IX.6. Cas n°5 : Klara

Klara est une petite fille calme, sérieuse et appliquée, qui a de très bons résultats scolaires. De plus, elle ne semble pas avoir de soucis particulier dans ses relations sociales. Les résultats qu'elle a obtenus aux différents tests et évaluations lors des quatre phases du protocole sont présentés dans le tableau 34 (p. 237).

Tableau 34 : Résultats obtenus par Klara aux évaluations scolaires, aux échelles d'estime de soi et pour les différentes composantes du processus de stress, lors des différentes phases du protocole.

Variables	Rentrée de CP	Fin de CP	Rentrée de CE1	Activité Extrascolaire
Résultats Scolaires	97 (71.85)	95 (76.13)	90.56 (78.39)	
Réussite Perçue	-1	0.5	-0.5	0.5
Evaluation Primaire	1	-1	0.5	1
Enjeux Réussite	-1	-0.5	-1	0.5
Enjeux Parents	0.5	0.5	0.5	0.5
Enjeux Copains	1	0	-0.5	1
Enjeux Adulte Référent	0	-1	0	0
Enjeux Juges				0
Enjeux Public				-0.5
Compétence Générale	3.38 (3.66)	3.11 (3.47)	3.67 (3.46)	
Acceptation Sociale	2.88 (3.15)	2.68 (2.98)	3.01 (3.05)	
Compétence Cognitive	3.75 (3.67)	3.33 (3.43)	3.67 (3.43)	
Compétence Physique	3 (3.65)	2.67 (3.55)	3.67 (3.51)	
Acceptation par les Pairs	3 (3.34)	2.8 (3.06)	3.2 (3.24)	
Acceptation Maternelle	2.75 (2.99)	2.57 (2.91)	2.86 (2.90)	

Note. Les moyennes des variables continues sont indiquées entre parenthèses et en italique, pour permettre de situer l'enfant par rapport au reste de l'échantillon.

Il apparaît que la situation d'évaluation scolaire présente de nombreux enjeux pour Klara, notamment ceux relatifs à la réussite. Par ailleurs, son estime de soi est généralement autour de la moyenne. Une analyse assez fine des entretiens qu'elle a passés va permettre de mettre en évidence de quelle façon elle a progressivement appréhendé son rôle d'élève du Primaire.

IX.6.1. L'évaluation de rentrée de CP

Le premier entretien traite de la petite fille qu'elle a dessinée et qui est en train de travailler en classe. Avant de commencer les évaluations, « elle croyait que ça allait être

facile ». Mais finalement, elle s'aperçoit que ce n'est pas le cas. Il est donc probable que cette confrontation à des exercices plus difficiles que ce à quoi elle s'attendait constitue une désillusion, et expliquerait pourquoi « *elle veut reprendre la maternelle* ». En effet, cette petite fille pleure « *parce qu'elle aime pas faire son travail* ». Ainsi, il semble que le passage de la maternelle au CP soit assez difficile pour elle. Peut-être a-t-elle du mal à se conformer au niveau d'exigence et de difficulté qu'impose le système scolaire primaire. Peut-être n'était-elle pas tout-à-fait prête à y faire face ?

Cependant, malgré la difficulté perçue, il semble que ces évaluations n'aient pas été particulièrement problématiques pour Klara, puisque ses résultats scolaires sont très bons, voire excellents (97, soit $M + 1.60 \cdot SD$, ce qui correspond à la 2^{ème} note de sa classe et de son école). De plus, elle dit ne pas avoir de mauvaise note, et son sentiment de compétence cognitive est légèrement au dessus de la moyenne (3.75, soit $M + 0.20 \cdot SD$). Il semble donc que la difficulté perçue, et la légère perturbation que cela a occasionnée, n'ont pas eu d'impact sur son estime de soi, ni sur sa réussite, réelle ou perçue.

Par ailleurs, elle ne présente aucune comparaison aux autres enfants, et elle ne perçoit pas vraiment d'évaluation réfléchie de la part de ses parents. L'évaluation sociale ne semble donc pas exister pour cette petite fille. Ceci corrobore l'idée selon laquelle elle n'était peut-être pas prête à comprendre les enjeux de l'école primaire, ni à subir les attentes des adultes de son entourage, ainsi que ceux de tout un système.

IX.6.2. L'évaluation de fin de CP

Contrairement à l'entretien de début d'année, Klara appréhende la difficulté des évaluations scolaires. Elle avait « *un tout petit peu peur que ce soye difficile* ». Ainsi, elle semble avoir appris de ses expériences précédentes, elle sait désormais que les évaluations scolaires peuvent être difficiles, et elle s'y attend. De ce fait, elle évite la désillusion qu'elle avait vécue lors du début d'année.

Par ailleurs, elle ne semble pas sûre d'avoir une bonne note, car elle exprime des doutes (« *Ben... des bonnes... je sais pas* »). Elle évoque clairement le fait qu'elle n'a pas toujours des bonnes notes, en disant qu'elle a « *des fois un bon, mais des fois [elle a] les deux. Un petit peu bon et un petit peu faux* ». Son sentiment de réussite générale est assez mitigé, ce

qui peut paraître étonnant aux vues de ses résultats scolaires, qui restent très bons (95, soit $M + 1.18*SD$, ce qui correspond à la meilleure note de la classe et de l'école). Cela semble se répercuter sur son sentiment de compétence, qui était plutôt au-dessus de la moyenne lors de la première passation, mais qui est maintenant légèrement en dessous (3.11 pour la compétence générale, soit $M - 0.75*SD$, et 3.33 pour la compétence cognitive, soit $M - 0.19*SD$). Sans être très bas, ses scores pour le sentiment de compétence sont assez étonnants, car elle a, objectivement, les meilleurs résultats de classe.

En outre, Klara semble avoir désormais compris le fonctionnement de l'école. Cela transparait dans le rôle qu'elle donne à la maîtresse, qui est à la fois la personne qui met les notes et les punitions, mais qui permet de conserver le calme, et de travailler dans de bonnes conditions. Ainsi, elle est en classe pour travailler. En outre, la maîtresse punit certains enfants, et met des points en moins à ceux qui ne respectent pas les consignes, mais cela ne lui est jamais arrivé. Par ailleurs, à ce moment de l'entretien, il apparaît que son niveau de développement cognitif est assez avancé, car elle est capable de se mettre à la place des autres. Sa théorie de l'esprit semble déjà bien en place, ce qui est particulièrement visible lorsqu'elle présente deux points de vue différents. En effet, d'une part, elle explique que les enfants qui discutent préfèrent que la maîtresse corrige, parce que, comme cela, elle ne les voit pas et donc ne les punit pas. Et d'autre part, elle dit qu'elle préférerait que la maîtresse *« dise aux autres d'arrêter de discuter »*, *« parce que sinon ça empêche les autres de travailler »*. Ceci n'aurait vraisemblablement pas pu se vérifier lors de l'entretien de rentrée scolaire, où elle ne semblait pas capable de percevoir les formes d'évaluations sociales.

Ainsi, la comparaison sociale apparaît dans cet entretien. En effet, les autres enfants semblent être une source d'informations et d'aide. Ils discutent après les évaluations et *« ils disent toi tu trouves ça facile, comment tu as fait... »*. Ainsi, il peut y avoir de l'entraide chez les enfants. Cependant, ces échanges sont aussi le moment de savoir si les autres ont réussi, ou s'ils ont eu des difficultés. C'est sans doute un moyen pour elle de se rassurer.

De même, les enjeux relatifs aux parents paraissent prendre davantage d'importance. Dans cet entretien, elle exprime les attentes de ces derniers. Ainsi, *« quand c'est bon, ils sont contents, mais quand c'est pas bon [...] ils sont un peu pas contents »*. Les parents attendent d'elle qu'elle réussisse à l'école, qu'elle ait des bonnes notes. Et cela peut constituer une pression, car elle exprime le fait qu'elle *« aime bien et puis [qu'elle] aime pas »* leur montrer

son travail, en fonction de ses résultats. Elle n'aime pas décevoir ses parents, ou tout simplement, elle n'aime pas entendre les remarques qu'ils lui font, si elle n'a pas eu une bonne note. Mais cette pression ne semble pas très forte, car elle relativise le niveau de mécontentement de ses parents en cas d'échec (« ...un peu... »).

IX.6.3. L'évaluation de rentrée de CE1

Lors de sa rentrée en CE1, Klara ne savait pas si les évaluations allaient être faciles ou difficiles, mais cela ne l'inquiétait plus, contrairement à précédemment. Elle a donc vraisemblablement appris à mieux faire face à son stress lors des évaluations. Elle sait désormais que les évaluations, faciles ou difficiles, ne sont pas insurmontables. D'ailleurs, cela se ressent au niveau de son sentiment de compétence cognitive, qui est à nouveau au dessus de la moyenne (3.67, soit $M + 0.51*SD$). Si elle était plus sûre d'elle au moment des évaluations, la situation n'apparaissait plus comme une menace, mais plutôt comme un défi.

Par contre, elle préfère ne pas évaluer son travail, elle ne donne pas son impression sur son niveau de réussite. Cela lui permet peut-être de ne pas se créer de faux espoirs, d'être déçue par la suite. Ou peut-être ne parvient-elle pas à évaluer son travail sans une intervention extérieure ? Ou encore, préfère-t-elle ne pas évoquer des résultats dont elle craint qu'ils soient médiocres ? En effet, il apparaît qu'elle a moins bien réussi que les évaluations précédentes (90.56, contre 95 précédemment, soit $M + 0.71*SD$, mais cela correspond tout de même à la meilleure note de son école).

Cette petite appréhension vis-à-vis du résultat se manifeste également lorsqu'elle évoque le rôle de la maîtresse. En effet, cette dernière corrige les cahiers « *des enfants qui ont fini* ». Et Klara dit aimer « *moyen* » montrer son travail à la maîtresse. Même si elle ne dit pas pourquoi, il est possible qu'elle appréhende l'évaluation réfléchie par cette dernière, le moment où son travail va être évalué. D'ailleurs, elle écoute tous les conseils de la maîtresse, et s'applique à bien les mettre en pratique. C'est notamment le cas lorsqu'elle se relit, pour voir si elle a « *bien compris, si [elle a] bien fait* ». Cela lui permet sans doute de se rassurer avant de montrer son travail, ainsi que de reculer le moment où elle va être évaluée. Mais c'est également la preuve qu'elle est une élève minutieuse et studieuse, qui attache de l'importance à son travail, et qui ne laisse pas de place au hasard, même dans les détails (« *les accents* », « *les points* », « *les majuscules* »). Ce n'est plus la petite fille qui voulait retourner en

maternelle, comme elle le disait au début du CP. Elle attache désormais beaucoup d'importance à son rôle d'élève.

L'application qu'elle a à être une bonne élève est sans doute liée aux enjeux qu'elle attribue à la satisfaction de ses parents. En effet, comme précédemment, elle exprime le fait qu'elle aime bien leur montrer son travail si elle a une bonne note. Par contre, elle n'apprécie pas les évaluations réfléchies, qu'elles proviennent de ses parents ou de la maîtresse, si elles sont négatives. Cela prouve qu'elle accorde de l'importance à cette source d'informations, et que ce type d'évaluation a certainement un impact dans le déroulement du processus de stress, ainsi que dans la construction de l'estime de soi de cette jeune fille.

Un dernier point semble corroborer cette idée selon laquelle elle accorde beaucoup d'importance aux évaluations réfléchies, et qu'elle craint les évaluations négatives. Lorsqu'elle explique à quoi servent les évaluations, elle dit que c'est un indicateur pour que la maîtresse apprenne à les connaître. C'est donc bien un moyen pour cette dernière de les juger, de tester leurs possibilités. Or, elle emploie une formule négative, plutôt que la formule positive plus simple, ce qui semble indiquer la crainte qu'elle a d'être jugée négativement : « *pour voir si on n'y arrive pas* ».

IX.6.4. La situation en activité extrascolaire

Klara pratique la danse pour la seconde année. A la fin de chaque année, les enfants participent à un gala qu'ils préparent depuis la rentrée. Elle a déjà participé à celui de l'année précédente, et attend celui de cette année, qui aura lieu un dimanche, à l'approche de l'été, d'après ce qu'elle dit. Ainsi, ce gala annuel apparaît comme quelque chose d'important, puisqu'il nécessite une année de travail. En outre, elle le présente avec de nombreux détails (le rideau, la scène, la musique, le fil pour brancher, les tenues, les chaussures,...), preuve que cela avait focalisé son attention, et qu'il s'agissait vraisemblablement d'un événement important pour elle.

Nous considérons ici le gala de danse comme une compétition, car il s'effectue devant un public et en présence de l'entraîneur. Les enfants cherchent à réaliser la meilleure performance possible, en même temps que d'autres enfants. La seule différence que l'on peut observer, par rapport à d'autres sports, est qu'il ne s'agit pas de faire mieux que les autres, mais

de produire le plus beau numéro possible, tous ensemble. C'est donc une performance individuelle au service d'une performance collective, jugée subjectivement par des adultes, même s'il n'y a pas de confrontation directe à des adversaires.

Elle s'est dessinée en présence de plusieurs de ses copines, en train de réaliser une des trois danses du gala. Il est possible que la présence de ces autres personnages dans le dessin indique qu'elle commence à accorder de l'importance à la performance des autres. En effet, cet entretien se déroule entre le premier et le second entretien en lien avec les évaluations scolaires. Or, lors du premier entretien, elle n'avait indiqué aucun signe de comparaison sociale, et elle avait représenté une seule petite fille, contrairement aux entretiens suivants. Il est donc possible que la présence des autres soit la preuve qu'au moment de l'entretien, elle commence à accorder de l'importance aux autres. Mais elle ne peut pas donner d'indication sur la réussite de ses copines de danse, puisqu'au moment du gala, elle n'avait pas éprouvé le besoin de les observer. Il est également possible que la présence de ses copines sur scène était vécue comme une source de réconfort.

Cette dernière hypothèse apparaît finalement comme étant assez improbable puisqu'elle ne semblait pas particulièrement stressée à l'approche de cette épreuve. En effet, elle dit qu'elle « *avai[t] pas peur* », et que c'était bien. En outre, elle n'a pas perçu d'évaluation réfléchie par ses parents, et n'attendait certainement même pas qu'ils jugent sa prestation. Cela ne constituait donc pas un facteur de stress.

Cependant, elle n'était pas particulièrement satisfaite des danses qu'elle a réalisées. En effet, elle a bien aimé une des danses, « *Brice de Nice* », mais elle n'aimait pas les deux autres, « *parce [qu'elle] n'arrivai[t] pas à les faire* ». Cependant, elle parvient à réduire l'impact de ce sentiment d'incompétence sur le processus de stress en l'attribuant à des causes qui lui sont complètement extérieures. En l'occurrence, elle explique qu'elle n'a pas pu les apprendre suffisamment « *parce qu'il y avait les vacances, [...] et puis Samantha elle était malade, alors [elle] avait pas fait de danse* ». Elle justifie pourquoi elle ne se sentait pas prête, et du même coup, elle anticipe les causes d'un éventuel échec lors du gala. Ainsi, elle parvient à protéger son estime de soi en cas d'échec, ce qui peut s'apparenter à une stratégie d'auto-handicap. Pour autant, il n'est pas évident que cette stratégie soit efficace, car son sentiment de compétence physique au début et à la fin de l'année scolaire est assez bas (respectivement, 3, soit $M - 1.63*SD$, et 2.67, soit $M - 1.54*SD$). Cependant, elle n'avait pas subi d'évaluation sociale lors

du premier gala, car elle n'y était pas encore sensible, mais il en aura probablement été autrement lors du second gala, à la fin du CP.

IX.6.5. Synthèse des entretiens de Klara

Au travers de ces entretiens, il apparaît que Klara n'était vraisemblablement pas tout-à-fait préparée à entrer au CP, et qu'elle n'était pas encore sensible aux situations d'évaluation sociale. De ce fait, elle n'avait pas compris ce qui se passait, elle s'attendait à quelque chose de semblable à la maternelle, mais elle s'est trouvée confrontée à une situation plus difficile, avec des enjeux qu'elle pressentait, mais qu'elle ne comprenait sans doute pas vraiment.

Puis, en même temps que son niveau de développement cognitif s'est élevé, lui permettant de construire sa théorie de l'esprit. Elle a compris progressivement en quoi consistait son rôle social d'élève, avec les attentes que cela sous-entendait de la part des parents et du système scolaire. Elle a donc pu concentrer ses efforts pour se conformer à ces diverses attentes, et ainsi rester une bonne élève. Par conséquent, la façon dont elle a vécu les situations d'évaluation sociale a évolué, au fur et à mesure qu'elle a acquis de nouvelles compétences cognitives et sociales, et qu'elle s'est enrichie des expériences précédentes.

IX.7. Conclusion

Les quelques études de cas qui viennent d'être présentées ont permis d'imager, et, ainsi, de mieux visualiser le processus de stress. En effet, ces analyses qualitatives ont mis en évidence que les différents éléments du processus ne prenaient pas la même signification pour tous les enfants. Le jeu des relations entre ces différentes composantes du modèle a également été détaillé. Nous avons vu, par exemple, quels étaient les enjeux importants pour certains enfants, ou encore de quelle façon la perception de ces enjeux pouvait provoquer un sentiment de défi ou de menace. Il a également été mis en évidence que cela dépendait de la signification particulière que revêtait la situation pour chaque enfant, ainsi que des stratégies de faire-face qu'il faisait intervenir. De même, le place que tient l'estime de soi dans le modèle a été mieux définie. En ce sens, il a été montré qu'elle tenait un rôle majeur chez certains enfants mais pas chez d'autres, ou encore que certains utilisaient des stratégies pour la protéger quand d'autres, au contraire, l'utilisaient comme un moteur.

En outre, la possibilité de réaliser ces analyses à différents moments a permis de comprendre en quoi chaque situation d'évaluation sociale était à la fois identique et différente pour chaque enfant. Identique, car, très souvent, les enjeux importants restent les mêmes d'un entretien à l'autre. Différente, parce que les enfants ont évolué au cours de cette année scolaire, entre l'entrée au CP et l'entrée au CE1. Les progrès qu'ils ont réalisés sur les plans social et cognitif, ainsi que la multiplication des situations relativement similaires, leur a permis de comprendre de plus en plus d'éléments constitutifs de cette situation. Ils ont ainsi pu mettre en place différentes stratégies pour y faire-face, en fonction de leur progrès, mais aussi de leur besoin du moment.

Nous avons également pu constater que les enfants ne donnent pas tous la même signification aux différentes situations à un moment particulier. Ceci est sans doute dû à un grand nombre de facteurs, notamment ceux relatifs à l'éducation parentale, à la personnalité, au genre,... Il est possible que les activités physiques extrascolaires jouent également un rôle dans cette différenciation des enfants. En effet, en favorisant la multiplication des situations d'évaluation sociale, elles permettraient de modifier, voire d'améliorer, la signification que ces dernières prennent pour les enfants. Dans tous les cas, elles sont assez proches des situations d'évaluation scolaire, dans la façon dont les enfants les vivent, comme il a été mis en évidence durant ces analyses. De plus, elles sont le lieu d'exercice des compétences nécessaires pour faire face efficacement à une situation stressante d'évaluation sociale.

Enfin, l'âge, ou plus exactement le niveau de développement atteint par les enfants, semble être un facteur déterminant dans la compréhension des différences qui ont pu apparaître. En effet, tous les enfants ne sont pas entrés au CP au même âge, ni avec le même niveau de développement cognitif et social. Ils n'étaient donc pas tous aussi prêts à comprendre, et à affronter, les attentes qui allaient peser sur leurs épaules. De plus, certains élèves ont semblé progresser très vite sur les plans cognitif et social, ce qui les a amenés, en quelques mois seulement, à modifier la perception qu'ils avaient de la situation, alors que cela a semblé plus long et difficile pour d'autres.

En conclusion, il apparaît que ces analyses qualitatives ont permis de mettre en évidence toute la complexité du modèle, sans doute de façon plus claire que des analyses quantitatives. En effet, ces dernières ne permettent pas de prendre en compte toute la subjectivité de l'individu, et la singularité de la situation qu'il vit. Au contraire, les études de

cas réalisées dans ce chapitre ont mis en lumière qu'une même situation était vécue très différemment par les cinq enfants choisis pour ce travail. En outre, elles ont montré qu'il était difficile de comprendre la situation telle qu'elle est vécue par un enfant sans prendre en compte l'ensemble du contexte. Il a souvent été nécessaire de considérer l'ensemble des entretiens de chaque enfant, ainsi que les informations connexes à disposition, comme les résultats scolaires, l'estime de soi, mais aussi des éléments de son contexte personnel, pour pouvoir donner du sens à certains entretiens. Cette approche, sans être suffisante, apparaît donc comme étant nécessaire pour comprendre le modèle transactionnel du stress et de l'estime de soi chez l'enfant.

Partie IV :
Discussion et Conclusion

Chapitre X : Discussion et Conclusion

La première partie de ce travail a permis de construire un modèle théorique prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel du stress de Lazarus (1999) chez l'enfant. Ce modèle a pour but de servir de grille de lecture pour la confrontation d'un enfant à une situation d'évaluation sociale, potentiellement stressante, comme c'est le cas des évaluations scolaires et des compétitions sportives. Il se révèle primordial de considérer l'estime de soi comme un élément central du modèle, particulièrement chez les jeunes enfants, car ces derniers sont en pleine construction de ce sentiment de valeur personnelle. En outre, les situations d'évaluation sociale joueraient un rôle important dans l'élaboration de l'estime de soi. En effet, elles permettent de juger de son niveau par rapport aux autres, ainsi que de percevoir les évaluations émises par des personnes significatives de l'entourage, comme les parents, l'enseignant ou l'entraîneur.

Il a ensuite été question de mettre ce modèle à l'épreuve des faits. Une population de 63 enfants entrant au CP a été choisie, car l'entrée à l'école primaire est apparue comme une période charnière dans la mise en place de ce modèle. En effet, le développement social et cognitif des enfants à cet âge aurait un impact important sur la construction de l'estime de soi, mais aussi sur les différents éléments du processus de stress, notamment sur les évaluations cognitives, la compréhension des enjeux,... Un protocole longitudinal a été mis en place car il permettait de mettre en évidence l'évolution du modèle au travers des premières situations d'évaluation sociale et de leur multiplication progressive.

Ce protocole devait permettre, dans un premier temps, de savoir si le processus de stress, tel que décrit par Lazarus et Folkman (1984), était pertinent pour les enfants. Ensuite, il s'agissait de vérifier la place de l'estime de soi dans ce modèle, alors même que les situations auxquelles ont été confrontés les enfants devaient participer à sa construction. Puis, le genre s'est avéré être important à prendre en compte dans le modèle. Ainsi, la troisième hypothèse visait à identifier le rôle de cette variable dans le processus de stress. Par ailleurs, la période de l'entrée au CP a été choisie car elle était supposée être une période clé dans la construction des différents éléments du processus. La quatrième hypothèse consistait donc à évaluer

l'impact du temps lors de cette période charnière, de cette transition, au moment où les enfants découvrent les situations d'évaluation sociale. Enfin, certaines de ces situations sont inévitables, notamment celles qui sont en lien avec l'Ecole et les évaluations scolaires. En revanche, des enfants ont choisi de pratiquer une activité extrascolaire, qui les confronte à d'autres situations d'évaluation sociale, notamment au travers des compétitions sportives. La cinquième et dernière hypothèse cherchait à vérifier l'impact de cette pratique volontaire dans la confrontation aux évaluations sociales imposées par le système scolaire.

Pour répondre à ces cinq grandes questions, les résultats des analyses quantitatives (cf. Chapitre 8, p. 170) et qualitatives (cf. Chapitre 9, p. 210) vont maintenant être pris en compte conjointement. En effet, seuls, les résultats des analyses quantitatives sont relativement difficiles à interpréter, tant le modèle est complexe. Par ailleurs, les analyses qualitatives apportent davantage de réponses, mais ces dernières ne sont appropriées que pour des cas très particuliers. Il est donc impossible de généraliser ces résultats. En revanche, en confrontant les résultats de ces deux formes d'analyse, les études de cas aident à donner du sens, et viennent étayer les hypothèses explicatives des résultats des tests statistiques. C'est donc dans ce cadre que les différentes hypothèses vont être explorées.

X.1. Discussion de l'hypothèse 1 : Le processus de stress chez l'enfant

Pour la première hypothèse, il s'agit de tester le modèle transactionnel de stress proposé par Lazarus et Folkman (1984) avec une population d'enfants de 6 à 8 ans. Ainsi, l'existence de liens entre les différents éléments du modèle a été testée.

X.1.1. Relations entre la réussite perçue et les différents enjeux

Tout d'abord, il est attendu que des liens existent entre la réussite perçue et les différents enjeux, car la réussite découle directement de la transaction entre l'enfant et la situation d'évaluation. Ainsi, les enfants qui perçoivent des enjeux importants étaient supposés être particulièrement exigeants, et moins indulgents quant à leur performance, que celle-ci soit sportive ou scolaire. Au contraire, les enfants qui n'auraient pas particulièrement perçu d'enjeu

dans la situation, n'auraient pas eu de raison de se focaliser sur leurs erreurs, ni de leur donner une quelconque importance. En retour, la réussite perçue est supposée avoir un impact sur les enjeux perçus, dans la mesure où l'entretien se déroule après les évaluations, et qu'il est donc difficile de savoir si les enjeux sont relatifs à l'évaluation elle-même ou aux résultats obtenus à cette évaluation. En effet, la réussite perçue pourrait constituer une source de stress importante pour les enfants, notamment si elle est assez médiocre, à condition que les enfants soient capables de percevoir les enjeux qui y sont liés.

Différents liens entre les enjeux et la réussite perçue sont apparus au travers des analyses quantitatives. Après avoir présenté ces différentes relations, enjeu par enjeu, des hypothèses explicatives seront avancées, en concordance avec les analyses qualitatives.

X.1.1.1. Relations entre les enjeux relatifs à la réussite et la réussite perçue

Concernant les relations existant entre la réussite perçue et les enjeux liés à la réussite, cette première hypothèse est partiellement vérifiée par les analyses quantitatives, car des corrélations polychoriques significatives sont constatées entre ces deux variables pour les premier et dernier entretiens. En revanche, il n'existe pas de lien concernant les entretiens portant sur l'évaluation de fin d'année de CP et sur les activités extrascolaires.

Concernant l'entretien portant sur les activités extrascolaires, de nombreux enfants ont décrit une situation qui ne s'est pas avérée stressante. C'est notamment le cas de ceux qui n'ont pas d'activité extrascolaire particulière. En effet, les études de cas confirment que les activités décrites par les enfants qui n'ont pas de pratique sportive, comme c'est le cas pour Jade et Mathieu, sont des activités sans évaluation sociale, et donc assez peu, voire pas stressantes. Dès lors, il est légitime, dans de tels cas, que le processus de stress ne se soit pas mis en place. Et, ces enfants représentant une grande partie de l'échantillon, il semble normal qu'il n'y ait pas de lien entre les différents éléments du modèle.

Ensuite, concernant l'évaluation scolaire de fin de CP, il est probable que cette situation, qui s'est déroulée juste avant les grandes vacances, n'ait pas donné lieu à un processus de stress, car l'année scolaire était déjà quasiment achevée, les enfants auraient donc déjà pu savoir ce qu'ils allaient faire l'année suivante. Dans ce cas, il est envisageable que la situation ne constitue pas une menace. Pour autant, les études de cas révèlent que la

plupart des enfants accordent de l'importance à ces évaluations. Seul Mathieu semble ne percevoir aucune menace dans cette situation, mais plusieurs indices laissent penser qu'il s'agit d'une stratégie d'évitement. Ainsi, dire que la situation n'a pas permis la mise en place du processus de stress ne semble pas être exact. En revanche, en s'appuyant sur les quelques cas étudiés de manière qualitative, il est probable que lors du premier entretien, au moment de l'entrée au CP, la corrélation soit le reflet d'une construction des enjeux par rapport aux résultats perçus. En effet, cet enjeu est généralement assez peu visible dans les entretiens. Il est juste constaté que les enfants qui ont l'impression de réussir n'attribuent pas de valeur particulière à cette réussite, en général, comme si cela était normal. C'est notamment le cas de Mathieu qui a une perception de réussite assez élevée et qui dit, dans le même temps, aimer l'école, mais sans lui attribuer une importance particulière. Par contre, lors de ce second entretien, basé sur l'évaluation scolaire de fin de CP, il existe davantage d'incohérence entre cet enjeu et la réussite perçue. Ainsi, certains enfants attribuent une importance assez élevée à la réussite, alors que dans le même temps ils perçoivent un bon niveau de réussite. Ces enfants commencent généralement à construire leur rôle d'élève, mais ne parviennent pas encore à relativiser l'importance de ce rôle. Pour autant, cela n'a pas d'impact sur leur perception de réussite, soit parce qu'ils n'ont effectivement pas de difficulté, soit parce qu'ils n'ont toujours pas un regard objectif sur leur performance. Ceci est assez proche de ce qui est décrit pour Mathieu, qui avoue ne pas aimer l'école pour diverses raisons, mais qui, en même temps, ne parvient pas à admettre qu'il a des difficultés à l'école. C'est également assez proche de ce qui est décrit pour Ivan, qui, même s'il émet quelques doutes quant à sa réussite, conserve une réussite perçue assez élevée, mais attribue beaucoup d'importance à la réussite en tant que source de valorisation. A l'opposé, certains enfants ne semblent pas percevoir d'enjeu particulier relatif à la réussite mais ils expriment des difficultés lors de la réalisation des exercices. Ils semblent donc commencer à être capables de juger objectivement de leur valeur, mais n'attribuent pas encore d'importance à ces résultats. Ceci est assez proche de ce qui est décrit pour Klara qui évoque des résultats assez mitigés, mais sans leur attribuer d'importance particulière.

Il semble donc qu'à la fin du CP, les enfants soient en train de construire une nouvelle signification à ces résultats, et qu'à travers ce processus, des incohérences apparaissent entre les enjeux de réussite et la réussite perçue. Ainsi, soit ils sont en train d'acquiescer les bases du

rôle social d'élève (et de bon élève), indépendamment de ce qu'ils sont et de leur compétence ; soit ils construisent leur sentiment de compétence, en apportant davantage d'attention à leurs résultats, mais sans vraiment être capables d'intérioriser l'importance et le rôle des évaluations scolaires. Ils ne sont capables de faire la jonction entre ces deux pôles que plus tard, lors de l'entrée au CE1, ce qui transparaît au travers des analyses quantitatives, et qui est assez bien visible dans l'entretien de Klara. Cependant, tous les entretiens ne semblent pas confirmer cette dernière suggestion.

Ainsi, les résultats montrent certaines preuves qu'il existe des liens entre les enjeux relatifs à la réussite et la réussite perçue, mais ces relations ne sont pas les mêmes au cours des différentes phases. En outre, les analyses qualitatives révèlent que ces deux variables pourraient s'articuler de façon différente d'un individu à l'autre et d'une situation à l'autre.

X.1.1.2. Relations entre les enjeux relatifs aux parents et la réussite perçue

Les analyses corrélationnelles réalisées confirment un lien positif entre les enjeux relatifs aux parents et la réussite perçue, lors des différents entretiens basés sur les évaluations scolaires. Ceci est en accord avec l'idée selon laquelle les parents sont et restent, même à l'âge scolaire, des figures de sécurité, des modèles et une source d'informations importante pour les enfants. Par conséquent, si les enfants ont une perception de réussite assez bonne, ils n'attribuent pas d'enjeu particulier à leurs parents, car ils n'ont pas de raison de craindre les évaluations réfléchies. Et au contraire, si les enfants ont une perception de réussite assez faible, les parents deviennent menaçants car ils seront là pour renforcer ce faible sentiment de réussite. L'exemple de Sandra, dans le premier entretien, permet de refléter cette hypothèse : Lorsqu'elle parle de ses évaluations, pour lesquelles elle justifie assez facilement ses erreurs, elle ne semble pas accorder beaucoup d'importance à l'avis de ses parents, elle est prête à les leur montrer sans soucis ; En revanche, concernant une autre erreur, elle semble plus embêtée et est contente que ses parents ne l'aient pas vue. C'est également le cas de Mathieu, pour qui on observe la première proposition lors du premier entretien, alors que la seconde apparaît lors de l'entretien de fin de CP. Mais pour ce dernier, le lien de causalité n'est pas aussi évident. En effet, en particulier dans le second entretien, il est possible que ce soit l'attitude de ses parents, et donc les enjeux qui leur sont attribués qui conditionnent les doutes apparus dans la réussite perçue.

Ainsi, si les relations entre les enjeux relatifs aux parents et la réussite perçue sont confirmées aussi bien par les analyses quantitatives que qualitatives, ces dernières mettent en lumière la complexité de ces relations. Le modèle reflète un processus transactionnel dans lequel il n'existe pas de lien de causalité systématique.

X.1.1.3. Relations entre les enjeux relatifs aux pairs et la réussite perçue

Concernant les relations entre les enjeux relatifs aux pairs et la réussite perçue, les corrélations polychoriques se sont révélées significatives pour les première et dernière phases du protocole, comme pour les enjeux relatifs à la réussite. Cependant, le lien observé lors de l'entrée au CP n'est que marginal.

Il est assez étonnant d'observer ce type de lien dès l'entrée au CP, car les enfants sont supposés avoir encore des difficultés à se comparer aux autres, en accord avec leur niveau de développement cognitif et social. En effet, la comparaison sociale, d'abord marginale durant les années préscolaires, se développerait rapidement lors des premières années d'école primaire (Passer, 1996). Il était donc prévisible que les enfants ne réalisent pas facilement de comparaison sociale lors de leur entrée au CP. C'est d'ailleurs ce qui semble transparaître lors des analyses qualitatives. Certains enfants ne se comparent pas du tout aux autres lors de l'entrée au CP, puis commencent à utiliser progressivement la comparaison sociale dans les entretiens suivants, comme c'est par exemple le cas de Klara.

Il est cependant possible que cette corrélation marginale reflète le fait que certains enfants utilisent tout de même la comparaison sociale dès le départ, notamment comme une sorte de stratégie de coping. Ainsi, Sandra et Ivan sortent valorisés et réussissent à relativiser leurs erreurs grâce à une comparaison descendante (i.e., comparaison avec des enfants ayant plus de difficultés qu'eux), dès l'entretien d'entrée au CP.

A la fin du CP, il existe probablement une plus grande disparité entre les enfants, certains étant déjà capables d'utiliser la comparaison sociale comme un moyen de s'évaluer, comme par exemple Ivan, d'autres commençant ou continuant à l'utiliser comme une stratégie de coping leur permettant de relativiser leur échec, comme c'est le cas de Sandra ou de Jade, et d'autres enfin n'étant toujours pas en mesure de mettre en œuvre ce processus de manière adéquate.

Par contre, lors de l'entrée au CE1, la plupart des enfants parviennent à mettre en place des comparaisons sociales, et à les utiliser comme un moyen objectif d'évaluation de leurs performances. C'est ce que révèlent les tests statistiques, et qui est particulièrement bien illustré par les entretiens de Klara. Les résultats obtenus pour cette hypothèse semblent donc en assez bonne adéquation avec ce qui a été décrit concernant la mise en place de la comparaison (Frey & Ruble, 1985 ; Passer, 1996), ou avec le développement cognitif et social des enfants.

X.1.1.4. Relations entre les enjeux relatifs à l'enseignant et la réussite perçue

Les enjeux relatifs à l'instituteur ne sont pas reliés statistiquement à la réussite perçue. Il apparaît en effet que la grande majorité des enfants semblent avoir compris le rôle d'enseignant, sans doute parce qu'ils en ont déjà rencontrés durant leurs trois années de maternelle. Très peu d'enfants les perçoivent comme une menace. Soit ils ne leur attribuent pas de valeur particulière, ils les perçoivent juste comme une personne qui fait son métier, soit ils les conçoivent comme une source de soutien, aussi bien instrumental qu'émotionnel.

Cependant, la présence des enjeux relatifs à l'enseignant dans le modèle reste importante, car certains enfants les utilisent comme stratégie de coping, à travers le soutien social qu'ils reçoivent, et d'autres les perçoivent comme une source de menace, même s'ils ne sont pas nombreux. Ainsi, le fait que ces relations ne soient pas statistiquement significatives n'est pas suffisant pour en déduire que cet enjeu n'a pas sa place dans le modèle.

De plus, il aurait pu ressortir des analyses que les notes étaient perçues comme une marque de l'évaluation subjective de l'enseignant à l'égard de l'élève, et non pas seulement comme une valeur objective attribuée au travail. Mais cela n'a pas été exprimé par les enfants, comme il peut être lu dans les analyses qualitatives réalisées. Il est possible que cela existe plus tard dans le développement de l'enfant, par exemple à l'adolescence, lorsqu'il va être à nouveau empreint d'égocentrisme, et qu'il va entrer en conflit avec les figures d'autorité.

X.1.2. Relations entre l'évaluation primaire et les différents enjeux

Des relations étaient également attendues entre l'évaluation primaire et les différents enjeux. En effet, la perception des différents enjeux conditionnerait la mise en place du

processus de stress, et donc l'évaluation de la situation. Ainsi la perception d'enjeux importants amènerait les enfants à évaluer la situation comme plus menaçante. Pour autant, il est à noter que les enfants ont donné l'évaluation primaire qu'ils ont réalisée juste avant la situation d'évaluation scolaire ; alors que les enjeux étaient appréciés d'une manière plus générale. Il est donc possible qu'une évaluation menaçante de la situation conduise les enfants à estimer à nouveau les enjeux de la situation en ce sens. Dans tous les cas, si le modèle se révèle exact, les enjeux de la situation et l'évaluation primaire sont supposés être liés.

Aucun lien n'apparaît lors des premières phases. Par contre, lors de la dernière phase, au moment de l'entrée au CE1, l'évaluation primaire est corrélée significativement avec les enjeux relatifs à la réussite et aux parents. Le fait que ces relations entre les enjeux et l'évaluation primaire existent au moment de l'entrée au CE1 semble conforter la validité du modèle. Il est tout de même étonnant que tous les enjeux ne soient pas liés à cette évaluation. Concernant l'enjeu relatif à l'enseignant, cela semble légitime, comme il a déjà été indiqué concernant les relations entre cet enjeu et la réussite perçue. En effet, l'enseignant n'apparaît pas comme une source de menace potentielle pour la majorité des enfants. Par contre, au sujet des enjeux relatifs aux pairs, il était attendu que la comparaison sociale puisse constituer une menace. Mais les résultats statistiques semblent infirmer cette possibilité. En fait, l'évaluation primaire ici correspond au sentiment de menace ressenti par les enfants avant l'évaluation. Or, si les enfants sont capables de se comparer aux autres pour prendre conscience de leur valeur, ils ne semblent pas capables d'anticiper cette comparaison et la menace qu'elle pourrait représenter. S'il est déjà difficile pour eux d'anticiper leurs propres résultats, il l'est encore plus de penser aux résultats des autres, en particulier en comparaison aux leurs. Ce type de réflexion se situerait à un même niveau de difficulté que les pensées de second ordre, qui n'apparaîtraient pas avant 8 ans (Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994).

Par contre, des relations apparaissent entre les enjeux relatifs à la réussite et l'évaluation primaire. Ainsi, les enfants auraient donc suffisamment en tête le rôle de la réussite et de l'échec au moment de débiter une évaluation pour que cela puisse constituer une menace. Les enfants pour qui la réussite apparaît comme quelque chose de naturel, pour qui l'échec ne semble pas problématique, ne sont pas menacés par la situation d'évaluation. C'est par exemple le cas d'Ivan pour qui la réussite, même si elle reste importante, n'est pas problématique, puisqu'il n'a pas vraiment de doute quant à ses capacités à réussir le test. Ainsi,

la réussite ne représente pas une menace, même si elle reste un enjeu. En revanche, pour d'autres enfants, la peur de l'échec ou le besoin de se sentir valorisés au travers des notes et des évaluations scolaires constitue une menace importante, et a donc un impact sur l'évaluation primaire, comme c'est le cas pour Sandra.

Par ailleurs, une corrélation entre les enjeux relatifs aux parents et l'évaluation primaire est également constatée. Ainsi, les enfants semblent avoir intériorisé les attentes de ces derniers, et sont désormais capables de « s'autoréguler » en fonction de ces attentes perçues. Par conséquent, si les enfants perçoivent des attentes importantes de la part de leurs parents quant à leurs résultats scolaires, la possibilité de les décevoir pourra être perçue comme une menace, comme c'est le cas de Sandra. A l'inverse, si les enfants considèrent que leurs parents sont prêts à les aider et les soutiennent de manière inconditionnelle, alors la situation sera moins menaçante, car même en cas d'échec, ils ne craignent pas de perdre l'amour parental, mais pensent au contraire trouver une aide et un soutien. Dès lors, les parents apparaissent comme une source de soutien social et non comme une source de menace.

Cependant, pourquoi ces relations n'apparaissent-elles pas dès le premier entretien ? Pourquoi l'évaluation primaire semble-t-elle décontextualisée, sans lien avec les autres éléments du modèle ? Peut-on parler d'évaluation primaire pour des enfants entrant au CP ? Tout d'abord, il semble que l'évaluation primaire ait tout son sens pour les enfants dès le début de l'école primaire. En effet, lorsqu'il leur est demandé de se remémorer ce qu'ils ressentaient au début des évaluations, certains évoquent clairement cette crainte d'échouer, ce qui correspond à une évaluation en terme de menace, comme c'est le cas de Mathieu. D'autres évoquent davantage le plaisir qu'ils éprouvaient face à une situation qu'ils percevaient comme pouvant être bénéfique, comme c'est le cas d'Ivan. Et d'autres enfin présentent la situation comme un potentiel défi, en anticipant certaines difficultés auxquelles ils pensaient pouvoir faire face. Ainsi, dès le début du CP, l'évaluation primaire présente toutes les facettes attendues. Mais elle est comme « irrationnelle », et sans lien avec ce que les enfants vont réellement vivre. En outre, elle ne repose pas sur des éléments très concrets. Les enfants n'ayant pas encore vraiment d'expérience se rapprochant de ce qu'ils vont vivre, l'évaluation primaire qu'ils produisent face à cette situation nouvelle se base sur des éléments imaginés. Ceci est visible au travers des analyses qualitatives, notamment avec Mathieu, qui percevait la

situation comme menaçante, parce qu'il s'attendait à des exercices difficiles alors que cela n'a pas été le cas ; ou encore avec Jade, Klara et Ivan qui ne s'attendaient pas à être menacés au travers de cette situation et qui ont subi une sorte de désillusion. Ils ont donc certainement produit une réévaluation pendant et après la situation, ce qui renvoie à la nécessité de considérer ce processus comme étant transactionnel, et donc continuellement changeant.

X.1.3. Relations entre l'évaluation primaire et la réussite perçue

Enfin, selon le même raisonnement que celui utilisé précédemment pour proposer une explication aux liens éventuels entre la réussite perçue et les différents enjeux, l'évaluation primaire aurait un lien avec la réussite perçue. Mais comme pour les liens entre l'évaluation primaire et les différents enjeux, la seule corrélation significative a été trouvée lors de la dernière phase du protocole, au moment des évaluations d'entrée au CE1. La réussite perçue apparaît a posteriori de la situation d'évaluation, même si des attentes de réussite pourraient être obtenues a priori. Or l'évaluation primaire obtenue lors des entretiens est celle réalisée avant le début des évaluations. Le lien entre ces deux variables n'apparaît qu'à partir du CE1. Ceci reflète sans doute la nécessité d'attendre que les enfants aient construit une image suffisamment juste, objective de leurs possibilités de réussite, et qu'ils aient vécu davantage de situations d'évaluation sociale, pour qu'ils puissent anticiper la situation, et que cela ait un impact sur leur évaluation primaire. Les expériences passées auraient donc une influence sur le processus transactionnel du stress, notamment parce qu'elles le rendraient plus rationnel.

X.1.4. Relations entre les résultats objectifs et la réussite perçue

Par ailleurs, des corrélations ont été calculées entre la réussite perçue et la réussite objective. Il était attendu que les enfants construisent ce lien progressivement, au fur et à mesure qu'ils acquièrent les capacités nécessaires pour juger objectivement de la qualité de leur travail. En effet, il avait été avancé que les jeunes enfants ont une vision irréaliste, surestimée de leurs compétences. Puis, lorsqu'ils acquièrent de nouvelles capacités cognitives et sociales, et qu'ils sont confrontés de plus en plus régulièrement à des situations d'évaluation sociale, ils construisent une vision plus réaliste de leur valeur, ce qui se ressent au niveau de leur estime de soi (Harter, 1999). Ainsi, des corrélations entre la réussite objective et la

réussite perçue n'apparaîtraient pas dès l'entrée au CP, mais peut-être davantage à la fin du CP, voire au début du CE1. Cette hypothèse est vérifiée par les analyses statistiques, car le seul lien significatif entre les résultats subjectifs et objectifs est obtenu lors de l'entrée au CE1.

Par ailleurs, des corrélations sont observées entre les résultats scolaires et certains enjeux. En l'occurrence, la réussite objective a un lien avec les enjeux liés à la réussite lors de l'entrée au CP et de l'entrée au CE1, avec les enjeux relatifs aux pairs lors de l'entrée au CP, et avec les enjeux relatifs à l'enseignant à la fin du CP. Dans la mesure où les résultats scolaires ne sont pas corrélés avec la réussite perçue et que les enfants n'en avaient pas connaissance au moment des entretiens, il est plus probable que ces corrélations soient le reflet d'une influence des enjeux sur la performance scolaire. Sinon, cela signifierait qu'il y a une différence entre la réussite admise lors des entretiens et celle réellement vécue par les enfants, plus proche de la réalité objective. Cependant, comme ces corrélations sont assez éparses, il serait hasardeux de leur donner une signification particulière.

X.1.5. Conclusion de l'hypothèse 1

La première partie de ce travail visait à vérifier que le processus transactionnel de stress, tel que décrit par Lazarus et Folkman (1984), était pertinent pour des enfants entrant tout juste au CP, et ayant un niveau de développement cognitif et social encore assez bas. Les analyses réalisées, aussi bien quantitatives que qualitatives, ont permis de vérifier partiellement cette hypothèse. Il a ainsi été mis en évidence que l'évaluation primaire a tout son sens même pour des enfants de 6 ans. Mais, à cet âge, les enfants produisent cette évaluation de façon beaucoup moins rationnelle que chez l'adulte. Il faut attendre l'entrée au CE1 pour observer des liens assez importants entre les différents enjeux, la réussite perçue et l'évaluation primaire. Par ailleurs, les enjeux se révèlent également avoir un lien avec la réussite perçue, essentiellement à partir du CE1. Seuls les enjeux relatifs à l'enseignant s'avèrent moins pertinents que ce qui était attendu, car il apparaît que les enfants ne lui attribuent pas d'importance particulière, autre que son rôle d'enseignant. Il se révèle être davantage un soutien qu'une source de menace. Mais il reste cependant important de le prendre en compte, car il constitue une figure clé pour certains enfants, et les enjeux qu'il représente sont susceptibles d'être différents si l'on considère des enfants plus âgés. Concernant les autres enjeux, ils se montrent tous particulièrement pertinents. En outre, la

transactionnalité du modèle se révèle essentielle pour comprendre au mieux le déroulement du processus de stress dans une situation d'évaluation sociale.

Cependant ces résultats restent incomplets, car seule une partie des éléments du modèle a pu être prise en compte. Il manque notamment tout ce qui a trait à l'évaluation secondaire et au processus de coping dans ces analyses. De plus, il aurait pu être intéressant de prendre en considération la perception des différentes caractéristiques de la situation, en terme de nouveauté, de prévisibilité, d'ambiguïté et de contrôlabilité. Il aurait également pu être pertinent de s'intéresser aux réactions émotionnelles et comportementales des enfants lors du processus de stress.

En outre, il aurait été intéressant de disposer des données lors de l'année suivante, afin de confirmer que le phénomène observé est bien lié à la mise en place progressive du processus. En effet, le nombre de situations testées étant relativement restreint, il est possible que les différences observées ne soient dues qu'à une coïncidence dans les conditions rencontrées, plutôt qu'à une réelle progressivité de la mise en place du processus. Des résultats dans la continuité de cette idée, observés lors de l'entrée au CE2, auraient permis de davantage confirmer cette hypothèse.

Par ailleurs, certaines caractéristiques personnelles peuvent avoir un impact sur le processus de stress. La première à laquelle nous nous sommes intéressés est l'estime de soi. Le rôle de cette variable dans le processus transactionnel de stress fait l'objet de la seconde hypothèse.

X.2. Discussion de l'hypothèse 2 : Le rôle de l'estime de soi dans le modèle

Après avoir mis en évidence la pertinence d'utiliser le processus transactionnel de stress pour appréhender la confrontation d'enfants de 6 à 8 ans à des situations d'évaluation sociale, la place qu'occupe l'estime de soi dans ce modèle est analysée. En effet, les processus d'évaluation sociale semblent pouvoir contribuer à la construction de l'estime de soi, en particulier à l'âge où les enfants sont en train de construire cette croyance de valeur personnelle. Ainsi, la confrontation à des situations d'évaluation sociale favorables permettrait

à l'enfant de construire une estime de soi haute et stable, alors que la confrontation à des situations défavorables, ou perçues comme telles, amènerait l'enfant à construire une estime de soi basse ou fragile. De même, cette dernière jouerait un rôle important dans le déroulement des processus d'évaluation. Ainsi, un enfant avec une estime de soi élevée pourrait se sentir moins menacé dans une situation d'évaluation sociale qu'un enfant ayant une estime de soi basse ou fragile.

Le processus de stress permettrait de comprendre comment les situations d'évaluation sociale peuvent menacer l'estime de soi, de la même manière que cette dernière influencerait ces situations. Cette hypothèse va donc maintenant être vérifiée, au regard des résultats quantitatifs et qualitatifs.

X.2.1. Estime de soi, réussite perçue et réussite objective

Tout d'abord, les liens qui existent entre l'estime de soi et la réussite, en particulier la réussite perçue, sont examinés. En effet, si l'estime de soi est mise en jeu dans les processus d'évaluation sociale, les enfants avec une estime de soi basse auraient une perception de réussite moins élevée. De même, la perception d'une bonne réussite lors des évaluations pourrait avoir un impact positif sur l'estime de soi. Par contre, il est attendu que les résultats objectifs soient moins corrélés avec l'estime de soi, en particulier lors de l'entrée au CP, car les enfants n'ont pas encore leurs résultats au moment du recueil de données, et il a été montré qu'ils n'ont pas une vision objective de leur niveau.

Les analyses corrélationnelles ont permis de mettre en évidence des liens assez forts entre la compétence cognitive et la réussite perçue dès la fin du CP. Par contre, il n'existe que quelques corrélations marginales entre l'estime de soi et les notes obtenues aux évaluations. Cette hypothèse est donc vérifiée. En effet, il existe des liens entre la réussite perçue et l'estime de soi, en particulier dans sa facette cognitive. Le fait que ce soit le sentiment de compétence cognitive qui soit lié à la réussite perçue est tout à fait cohérent avec les résultats obtenus en particulier par Marsh et O'Mara (2008). Ces derniers ont montré que les effets réciproques des résultats scolaires et de l'estime de soi n'existent que concernant la composante académique de l'estime de soi, et qu'il n'existe quasiment aucun effet de l'estime de soi général, ainsi que des facettes autres que celles relatives à l'école. Cette interaction entre réussite scolaire et estime de soi est d'ailleurs assez bien illustrée par le cas d'Ivan.

Cependant, il est étonnant que ces résultats ne soient pas visibles dès le début du CP, et que seul le sentiment de compétence physique ait un lien avec la réussite perçue. Harter (1999) avance l'idée selon laquelle l'estime de soi des enfants ne se catégoriserait de manière précise et cohérente qu'aux alentours de 7-8 ans. Il est donc possible que cette corrélation soit le reflet d'une interaction entre une facette plus générale de l'estime de soi et la réussite perçue. Cependant, dans ce cas, les deux facettes du sentiment de compétence auraient vraisemblablement été corrélées avec la réussite perçue, or, ce n'est pas le cas. Il est simplement possible de supposer que la sphère motrice et le sentiment de compétence en ce domaine sont centraux pour l'enfant, et qu'ils sont, dès lors, très proches de l'estime de soi globale. Ou bien, la compétence physique est peut-être plus visible pour l'enfant, plus facile à percevoir, alors que la compétence cognitive ne serait accessible que progressivement, en lien avec le développement cognitif. Mais ce résultat reste étonnant, et il semble préférable de considérer que les enfants ne sont pas capables, dès l'entrée au CP, de comprendre le rôle de ces situations d'évaluation sociale, qui sont nouvelles pour eux. Il existe tout de même une seconde possibilité pour expliquer ce résultat. Les jeunes enfants sont particulièrement vulnérables au biais de désirabilité sociale (Brown & Kodadek, 1987 ; Crandall, Crandall & Katkovsky, 1965 ; Klein, Gould & Corey, 1969). Il est possible que les réponses liées à la réussite perçue lors de la première passation soient particulièrement empruntées de désirabilité sociale, et, qu'en ce sens, elles ne reflètent pas la réussite réellement perçue par les enfants. Cette hypothèse est partiellement illustrée par le cas de Mathieu, qui donne des réponses très contradictoires, en mettant en avant sa réussite, alors que l'on ressent, par moment, à partir de la fin du CP, son sentiment d'échec.

En bref, les interactions entre l'estime de soi et la réussite perçue existent, en particulier avec le sentiment de compétence cognitive. Mais elles n'apparaîtraient qu'en cours d'année scolaire, lorsque les enfants comprennent mieux ces situations, et qu'ils parviennent davantage à les verbaliser.

X.2.2. Estime de soi et processus de stress

Le processus transactionnel de stress est apparu comme pouvant être le processus qui permettrait de mieux comprendre ces interactions entre l'estime de soi et la réussite perçue. Il était donc attendu que des corrélations existent entre l'estime de soi, en particulier sa facette

cognitive, et les différentes composantes du processus de stress. En ce sens, un enfant avec une estime de soi élevée considérerait la situation comme moins menaçante, donc avec une perception d'enjeux moins importants, et aurait par la suite une réussite perçue plus élevée. De la même manière, un enfant avec une réussite perçue moins bonne aurait évoqué des enjeux plus importants, comme il a déjà été justifié dans le cadre de l'hypothèse 1, et ceci aurait un impact négatif sur son estime de soi.

Des corrélations ont effectivement été observées entre les composantes du stress et l'estime de soi, mais ces résultats ne vont pas tous dans le sens de notre hypothèse. Lors de la première passation, au moment de l'entrée au CP, il était attendu que les enjeux relatifs à la réussite et/ou aux parents soient corrélés à l'estime de soi, car ce sont ces enjeux qui ont un lien avec la réussite perçue. Des corrélations sont apparues, conformément à l'hypothèse, entre la compétence cognitive et les enjeux relatifs aux parents. Mais, une corrélation négative existe également entre les enjeux relatifs aux pairs et les différentes facettes de l'estime de soi. Or, précédemment, les enjeux relatifs aux pairs étaient reliés, de façon marginale, aux résultats objectifs et non à la réussite perçue. Ensuite, lors de la seconde passation, à la fin du CP, seuls les enjeux relatifs à l'enseignant présentent des corrélations avec plusieurs facettes de l'estime de soi, alors que seules des corrélations avec les enjeux relatifs aux parents étaient attendues. Là encore, les enjeux relatifs à l'enseignant s'étaient avérés corrélés négativement avec les résultats scolaires, et non avec la réussite perçue. Puis, lors de la dernière passation, lors de l'entrée au CE1, de nombreuses corrélations sont apparues, entre chacun des enjeux et tout ou partie des facettes de l'estime de soi. Seuls les enjeux relatifs aux pairs ne comptent qu'une corrélation marginale avec la compétence cognitive, alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que ce lien soit plus fort. Par ailleurs, plusieurs corrélations sont mises en évidence concernant les enjeux relatifs à l'enseignant alors que l'on pouvait s'attendre à ne pas en avoir. En outre, contrairement à ce qui était attendu, aucune corrélation n'est apparue entre les facettes de l'estime de soi et l'évaluation primaire, pour aucune des trois phases du protocole.

Si l'hypothèse ne semble partiellement vérifiée qu'à partir du CE1, comment expliquer que, lors des deux temps du CP, des corrélations entre l'estime de soi et les composantes du processus de stress apparaissent essentiellement pour les enjeux en lien avec la réussite objective ? Par ailleurs, les analyses qualitatives ont mis en évidence que le stress et l'estime de soi peuvent être liés dès l'entrée au CP, par exemple dans le cas d'Ivan. Il semblerait que les

relations entre ces deux variables se passent à un niveau latent, presque inconscient, au moment de l'entrée au CP. En effet, lors de l'entretien, les enfants n'avaient pas encore connaissance de leur note. Ces résultats semblent donc indiquer que, même s'ils ne le verbalisent pas, et qu'ils ne parviennent peut-être pas à le prendre en considération, les enfants auraient, en quelque sorte, une perception plus objective de leur performance que ce qui est ressorti des entretiens. Il est possible de faire un parallèle entre cette vision de la réussite perçue et certaines théories qui font la distinction entre l'estime de soi explicite et implicite (Bosson, Brown, Zeigler-Hill & Swann, 2003). Dès lors, il serait intéressant de faire la distinction entre la réussite perçue explicite et implicite, en particulier chez les enfants, qui sont très sensibles au biais de désirabilité sociale (Brown & Kodadek, 1987 ; Crandall et al., 1965 ; Klein et al., 1969). En effet, « *la signature d'une cognition implicite est telle que les traces d'une expérience passée affectent une quelconque performance, même si l'individu ne se rappelle pas de cette expérience influente, au sens usuel du terme – c'est à dire qu'elle n'est pas accessible au moyen d'une auto-évaluation ou d'une introspection* »¹⁴ (Greenwald & Banaji, 1995, pp. 4-5, notre traduction). Il est donc vraisemblable que l'examen scolaire ait laissé une « trace » implicite chez les enfants, une perception implicite de réussite, plus proche de la réelle performance produite. Et il est possible que cette réussite perçue implicite, « réelle », soit particulièrement pertinente pour comprendre les liens entre l'estime de soi et le stress, car elle aurait un impact sur l'évaluation du sentiment de compétence, ainsi que sur les différentes évaluations cognitives produites. De même, il serait peut-être pertinent de prendre en considération l'estime de soi implicite des enfants, qui aurait notamment un impact sur les situations de comparaison sociale (Greenwald & Banaji, 1995), sur les relations parents-enfants (DeHart, Pelham & Tennen, 2006), ou encore sur les relations entre événements stressants et dépression (Mingzheng, Rende & Xiaoling, 2006). Dans ce sens, une étude de Chang et Du (2007) a mis en évidence un lien entre l'estime de soi implicite et la satisfaction éprouvée face à des situations de réussite et d'échec.

X.2.3. Conclusion de l'hypothèse 2

Il était supposé que l'estime de soi jouait un rôle dans le processus de stress, chez des

¹⁴ « *The signature of implicit cognition is that traces of past experience affect some performance, even though the influential earlier experience is not remembered in the usual sense-that is, it is unavailable to self-report or introspection* ».

enfants entrant à l'école primaire et confrontés à des situations d'évaluation sociale. Les résultats ont partiellement vérifié cette hypothèse, mais essentiellement à partir de l'entrée en CE1, et non dès le début du CP, contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre à trouver. Par contre, il semblerait que lors du CP, des liens entre ces deux variables existent tout de même, mais à un niveau plus implicite, soit parce que les enfants ne sont pas conscients de l'ensemble des phénomènes en jeu, soit parce qu'ils sont trop soumis au biais de désirabilité sociale pour les verbaliser.

Nous allons maintenant nous intéresser au rôle joué par une autre variable personnelle dans ce modèle transactionnel du stress prenant en compte l'estime de soi : le genre.

X.3. Discussion de l'hypothèse 3 : Impact du genre sur le modèle

Le stress et l'estime de soi sont deux variables qui peuvent être influencées par le genre, au moins chez l'adulte et l'adolescent. Les enfants étant en pleine acquisition des rôles sociaux, en particulier des rôles sexués, il semble important d'observer le rôle de cette caractéristique personnelle sur le processus de stress et sur l'estime de soi. De même, il est possible qu'elle ait un impact sur les liens qui vont se mettre en place entre ces deux concepts.

Pour vérifier cette hypothèse, seuls les résultats obtenus dans les analyses quantitatives pourront être pris en compte. En effet, les différences obtenues entre les cinq analyses sont telles qu'il n'est pas possible de juger si elles sont dues au genre ou à de simples divergences interindividuelles. Ainsi, à la lecture de ces études de cas, il n'est pas évident de dire si les filles sont plus différentes des garçons que les filles entre elles ou les garçons entre eux.

Il était attendu que les filles aient un sentiment de compétence plus faible que les garçons. Par ailleurs, il semblait possible que les filles et les garçons ne perçoivent pas les mêmes liens entre les différentes variables. Par exemple, il était vraisemblable que les filles accordent plus d'importance que les garçons aux enjeux relatifs aux parents, et que ceux-ci aient donc un impact plus important sur leur estime de soi et leur réussite perçue. En effet, les études de cas ont révélé que les enfants n'accordent pas tous la même importance à l'ensemble des enjeux. Il était donc question de savoir si les filles avaient tendance à accorder de

l'importance à des enjeux différents des garçons. Par ailleurs, il était attendu que les garçons accordent plus d'importance à la réussite scolaire et qu'il en résulte des corrélations plus fortes entre leurs résultats scolaires, leur réussite perçue et les différentes facettes de leur estime de soi. En effet, les stéréotypes, plus favorables aux garçons, auraient un impact sur l'estime de soi (e.g., Muzzatti & Agnoli, 2007), notamment lorsqu'ils sont véhiculés par l'enseignant et les parents (e.g., Tiedemann, 2000).

Dans un premier temps, les résultats montrent qu'il n'existe pas de différence entre les filles et les garçons concernant les notes obtenues aux évaluations. De même, assez peu de différences ont été mises en évidence au niveau de l'estime de soi et des composantes du processus de stress. Il est cependant à noter que les différences observées quant à l'estime de soi ne vont pas dans le sens de nos hypothèses, les filles ayant un sentiment de compétence légèrement plus élevé que celui des garçons lors de l'entrée au CE1. Ce résultat est déjà légèrement présent lors de la passation de fin de CP, mais uniquement concernant le sentiment de compétence physique.

Ensuite, les analyses réalisées, à titre exploratoire, séparément pour les filles et les garçons, permettent de révéler certaines différences dans les liens existant entre les différents éléments du processus de stress, confirmant que le genre peut être considéré comme une variable modératrice du modèle. Cependant, les différences observées ne sont pas les mêmes d'une situation à l'autre. Les enjeux relatifs à l'enseignant sont corrélés à d'autres enjeux relatifs aux personnes de l'entourage de l'enfant lors de la première et de la dernière passation pour les filles mais pas pour les garçons. Il semble donc que les filles aient plus tendance que les garçons à accorder la même importance aux personnes de leur entourage, alors que les garçons leur attribueraient des rôles distincts. Par ailleurs, l'évaluation primaire et la réussite perçue sont corrélées positivement pour les filles mais pas pour les garçons lors de la première passation, alors que c'est exactement l'inverse au moment de l'entrée au CE1. Ou encore lors de la seconde phase, l'évaluation primaire est corrélée positivement avec les enjeux relatifs aux parents pour les garçons, alors que c'est avec ceux relatifs à l'enseignant pour les filles. Ces résultats sont donc très difficiles à interpréter, car il ne semble pas y avoir de régularité dans les changements observés d'une phase à l'autre.

Par ailleurs, concernant les relations existant entre l'estime de soi et les résultats scolaires objectifs et subjectifs, les corrélations ont révélé certaines divergences entre les filles

et les garçons. En particulier, les filles présentent des corrélations positives entre leur sentiment de compétence et leur réussite perçue dès la fin du CP, alors qu'il faut attendre le début du CE1 pour observer le même phénomène chez les garçons. Par ailleurs, des corrélations négatives sont apparues entre l'acceptation sociale et les résultats scolaires objectifs des garçons, mais pas des filles, à partir de la passation de fin de CP. Les garçons qui se perçoivent comme les mieux intégrés socialement, ou qui accordent le plus d'importance à leurs relations sociales, seraient également ceux qui ont les résultats scolaires les moins bons. Il est vraisemblable que ceci constitue une stratégie pour se protéger, les garçons se sentant en difficulté scolaire cherchant à surévaluer leur sentiment d'acceptation sociale, dans une forme de compensation. Mais les analyses réalisées dans le cadre de l'hypothèse 4 révèlent que ce serait davantage l'estime de soi qui aurait un impact sur les résultats scolaires et non l'inverse. Dès lors, les garçons qui accorderaient beaucoup d'importance à leurs relations sociales, par exemple à leurs jeux dans la cour de récréation, finiraient par attribuer moins d'efforts à leur réussite scolaire, car il s'agirait de quelque chose de secondaire pour eux. Et ce phénomène n'est visible que pour les garçons, ce qui laisse penser que les filles parviendraient mieux à distinguer leurs relations sociales et leurs activités scolaires, les amenant à continuer à produire des efforts à l'école, quelles que soient leurs relations sociales et leur sentiment d'acceptation sociale. Il ne s'agit cependant ici que d'une hypothèse, et il serait intéressant de réaliser de nouvelles recherches sur ce point pour y apporter une réponse claire.

Enfin, les différences entre les filles et les garçons sur les liens existant entre les facettes de l'estime de soi et les composantes du stress semblent s'estomper lors de l'entrée au CE1. En effet, durant l'année de CP, certaines divergences existaient. En particulier, lors de la première passation, les garçons qui accordent plus d'importance à leurs pairs sont ceux qui ont le meilleur sentiment d'acceptation sociale, alors que ce n'est pas le cas pour les filles. De même, lors de la seconde phase, à la fin du CP, les garçons qui ont le meilleur sentiment de compétence accordent un rôle plus important à leurs parents et ont tendance à se sentir plus menacés par la situation, alors que les filles présentent des résultats inverses. Les corrélations obtenues pour ces dernières sont plus conformes aux hypothèses formulées. Ainsi, les garçons qui sont les plus sûrs de leurs capacités sont également ceux qui attribuent le plus d'importance à la situation, sans doute parce qu'ils y voient un moyen de confirmer leur estime de soi, et de la renforcer encore davantage. Et ceux qui, au contraire, ne sont pas sûrs d'eux

préfèrent ne pas accorder trop d'importance à la situation, vraisemblablement pour se protéger des désagréments possibles pour leur sentiment de compétence.

En conclusion, il n'y a pas de différence majeure entre les filles et les garçons de 6 à 8 ans, pour l'ensemble des variables. Par contre, certaines divergences sont apparues entre les filles et les garçons dans la façon dont ils appréhendent la situation, tant au niveau des relations entre les différentes composantes du processus de stress que des liens entre ces composantes et les facettes de l'estime de soi. Mais ces résultats se sont révélés très irréguliers d'une étape à l'autre, à tel point qu'ils ne semblent pas présenter de cohérence. Il est probable qu'ils soient davantage le reflet de différences interindividuelles que de réelles différences entre les filles et les garçons. Ainsi, contrairement à notre hypothèse, l'acquisition des rôles sexués, que sont en train d'effectuer les enfants de 6 à 8 ans, ne semble pas avoir un impact important sur le déroulement du processus de stress, ni sur le rôle qu'y joue l'estime de soi.

Néanmoins, il faut insister sur le fait que tous ces résultats sont à prendre avec précaution, car les analyses n'ont pu être réalisées qu'à titre exploratoire. En effet, le nombre de sujets représentés pour chaque groupe est relativement restreint, ce qui rend la généralisation de ces conclusions délicate. Il serait nécessaire d'entreprendre de nouvelles études, avec des échantillons plus importants pour confirmer et approfondir ces résultats.

Cependant, le rôle du temps a encore une fois été souligné, les résultats étant différents d'une phase à l'autre. Nous allons donc maintenant nous intéresser à la quatrième hypothèse, visant à mettre en lumière l'impact du temps sur le modèle.

X.4. Discussion de l'hypothèse 4 : Impact du temps sur le modèle

Le moment de l'entrée au CP a été spécialement choisi car il semble pouvoir être une période clé dans la mise en place de ce modèle. En effet, les enfants sont confrontés de plus en plus souvent à des situations d'évaluation sociale, qui leur sont imposées par les structures et par leurs nouvelles activités, scolaires et extrascolaires. Dans le même temps, les progrès cognitifs et sociaux qu'ils réalisent leur permettraient d'accéder progressivement à la signification de ce genre de situations.

X.4.1. Evolution des différentes variables au cours du temps

Il était attendu que des différences apparaissent concernant les variables entre le début du CP et le début de CE1. En particulier, il était attendu que les enfants soient de plus en plus sensibles à certains enjeux, en particulier ceux relatifs aux parents et aux pairs. Ensuite, leur estime de soi était supposée baisser au fur et à mesure que les élèves allaient construire une image plus objective de leur valeur personnelle, grâce à la confrontation à des situations d'évaluation sociale. En effet, la littérature a régulièrement fait état de cette baisse progressive de l'estime de soi entre 4 et 8 ans (Harter, 1999).

Les analyses n'ont révélé que peu de différences entre l'entrée au CP et l'entrée au CE1. Une différence est apparue concernant les résultats scolaires, qui sont de plus en plus élevés. Il est évident que les enfants ont acquis de nouvelles connaissances et compétences durant leur année de CP. Pour autant, les évaluations sont censées être plus difficiles, à mesure que les enfants progressent. Cependant, il est à rappeler que les évaluations de rentrée de CE1 sont nationales. En ce sens, lors des deux évaluations de CP traitées, les enseignants avaient vraisemblablement accordé moins d'importance aux notions qu'ils savaient acquises par tous, alors que l'évaluation nationale cherche à inventorier l'ensemble des compétences et connaissances acquises par tous les élèves de France. Cette différence permet peut-être d'expliquer pourquoi les notes progressent. C'est pourquoi il ne semble pas particulièrement pertinent de prendre en considération cette progression dans la construction du processus.

Par ailleurs, il est apparu que l'estime de soi avait baissé entre le début et la fin du CP, en particulier concernant le sentiment de compétence. Cependant, cette différence n'est pas facile à interpréter du fait que les échelles utilisées entre la première et la seconde phase ne sont pas les mêmes. En effet, l'utilisation de l'échelle adressée aux enfants de maternelle s'était montrée plus pertinente lors de la première phase, du fait que les enfants ne faisaient qu'entrer au CP. En outre, il n'existe quasiment aucune différence entre la fin du CP et l'entrée au CE1, alors que ces deux passations ont été réalisées avec la même échelle. Et les trois passations ont révélé environ les mêmes résultats concernant l'acceptation sociale. Il n'est donc pas possible de conclure à une diminution de l'estime de soi des enfants durant cette période. Enfin, aucune différence n'est apparue concernant les facettes du processus de stress, ainsi que concernant la réussite perçue.

Ainsi, toute la première partie de cette hypothèse semble infirmée, puisqu'il n'existe que très peu de disparité entre les différents temps de passation. Pour autant, les analyses qualitatives ont montré qu'il existe des modifications importantes d'une phase à l'autre du protocole. En effet, même s'il existe des similarités dans la façon dont chaque enfant vit les situations d'évaluation sociale, de nombreuses nuances apparaissent. Ces distinctions entre deux situations semblent dues, en partie, au fait que chaque situation est différente, et en partie au fait que les enfants comprennent davantage les situations et apprennent à mieux faire face à ce type d'événement. Mais ces changements ne sont pas les mêmes pour chaque enfant, certains comprenant progressivement en quoi la situation peut être menaçante, et d'autres percevant d'abord la menace avant de finalement parvenir à relativiser l'impact d'une telle situation. Ainsi, le temps a un impact indéniable sur la mise en place du processus de stress, mais les variations, différentes d'un enfant à l'autre, ne sont pas visibles au niveau du groupe. Il est donc légitime que ces changements n'aient pas été mis en évidence par les études quantitatives, alors qu'ils sont clairement lisibles au travers des analyses qualitatives.

X.4.2. Evolution du modèle au cours du temps

Lors des études menées pour répondre aux hypothèses précédentes, l'impact du temps sur le processus a souvent été évoqué, les résultats obtenus étant différents d'une phase à l'autre. Il était attendu que les enfants comprennent de mieux en mieux les situations auxquelles ils sont confrontés, et la façon dont les différents éléments interagissent. En ce sens, les composantes du processus de stress et les facettes de l'estime de soi étaient supposées être davantage inter-corrélées à la fin du protocole qu'au début. Nous allons donc voir comment le processus de stress a évolué au travers des différentes étapes du protocole, avant de voir comment l'estime de soi a progressivement joué un rôle dans ce modèle. Enfin, nous mettrons en évidence quel a été le rôle du genre tout au long du protocole.

X.4.2.1. Evolution du processus transactionnel de stress

Lors de l'analyse de l'hypothèse 1, une évolution importante du processus de stress est ressortie, les modèles présentés pour chaque étape étant assez différents les uns des autres. Il est notamment observé qu'une corrélation entre la réussite perçue et les résultats scolaires n'existe pas lors de la première passation mais est significative à la fin du protocole. Ce

résultat est cohérent avec l'idée selon laquelle les enfants n'auraient d'abord pas une vision réaliste de leur performance (Harter, 1999), et que c'est la confrontation à des situations d'évaluation sociale qui leur permettrait d'être de plus en plus objectifs.

Par ailleurs, l'évaluation primaire n'est, dans un premier temps, corrélée à aucune autre composante du processus de stress, alors qu'elle est reliée à plusieurs d'entre elles lors de l'entrée au CE1. A nouveau, ce résultat montre que le temps et la répétition des situations ont un impact sur la mise en place du processus. En effet, l'évaluation primaire semble d'abord comme décontextualisée, irrationnelle. Les enfants jugent la situation, l'anticipent, mais sans avoir réellement les moyens de le faire, car ils ne possèdent pas d'expériences, de points de repère suffisants. Mais au bout d'une année, lors de l'entrée en CE1, ils ont une idée plus précise de ce qui les attend, plus proche de la réalité. Les analyses qualitatives ont montré que l'évaluation primaire et les enjeux s'adaptent réciproquement, au fil des situations, en lien avec la réussite perçue et les résultats obtenus précédemment. Ainsi, l'évaluation de la situation se révèle plus objective, du fait de la prise en compte des événements antérieurs.

Mais il est apparu aussi, pour certains enfants, que ces différences entre la première et la dernière phase, sont dues à une plus grande aisance pour verbaliser les éléments de la situation, parce qu'ils ont peut-être plus de facilité à s'exprimer face à l'expérimentateur lors du quatrième entretien que lors de premier, mais aussi parce qu'ils ont de moins en moins besoin d'utiliser de stratégies d'évitement. En effet, les enfants ne seraient capables d'utiliser des stratégies de gestion de l'émotion et des techniques cognitives qu'à partir de l'entrée à l'école primaire (Fields & Prinz, 1997). En prenant l'exemple de Jade, lors du premier entretien, elle semble capable de n'utiliser que cette stratégie d'évitement de la situation, mais, lors des entretiens suivants, des stratégies alternatives sont présentes.

X.4.2.2. Evolution de la place de l'estime de soi dans le processus de stress

Lors de l'analyse de l'hypothèse 2, il est apparu que les liens entre l'estime de soi et la réussite perçue se sont fortement renforcés entre le premier et le second entretien, en accord avec cette idée que les enfants ont une image de plus en plus objective de leur résultats (Harter, 1999). Par ailleurs, conformément à ce qui a déjà été décrit lors de la discussion de l'hypothèse 2, traitant particulièrement de la prise en compte de l'estime de soi dans le processus de stress, les liens entre ces deux variables sont d'abord assez flous, et éloignés des

hypothèses préétablies ; alors que lors de la dernière passation, au moment de l'entrée au CE1, les corrélations sont plus nombreuses et en accord avec nos hypothèses. Les relations qu'entretiennent le stress et l'estime de soi semblent d'abord se produire à un niveau inconscient ou non verbalisé, avant d'être complètement compris par l'enfant. Ceci souligne l'importance de prendre en considération les processus non conscients lorsque l'on s'intéresse à une population de jeunes enfants, ainsi qu'il a déjà été souligné pour le processus de coping, par Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen et Wadsworth (2001) notamment.

X.4.2.3. Evolution du rôle du genre dans le modèle

En outre, concernant les analyses séparées pour les filles et les garçons, les résultats se sont révélés assez peu significatifs. Pourtant, quelques différences apparaissent en fonction du temps. Ainsi, concernant les corrélations réalisées entre l'estime de soi et la réussite perçue, il semble que les filles soient capables de faire le lien entre ces deux variables plus tôt que les garçons. En effet, des corrélations significatives sont ressorties des analyses dès la fin du CP pour les filles, alors qu'il faut attendre le début du CE1 pour les garçons.

Il existe également certaines différences entre les filles et les garçons concernant les relations qu'entretiennent le stress et l'estime de soi, lors des deux premières phases. Mais ces différences semblent se dissiper. Il n'existe ainsi plus aucune différence significative lors de l'entrée au CE1 sur ce point. Ce résultat va à l'encontre de nos hypothèses, l'acquisition des rôles sociaux étant supposée amener les enfants à être de plus en plus différents. Il semble au contraire que la confrontation aux mêmes situations et la compréhension progressive des divers phénomènes conduisent les enfants à fonctionner de manière plus ou moins similaire.

X.4.3. Liens de causalité entre les différentes variables

Le protocole longitudinal a permis de voir si certains éléments jouent un rôle prépondérant dans la construction du modèle. En effet, si ces éléments constituent la cause de certaines manifestations lors de la phase suivante, des corrélations doivent apparaître entre les variables des différents temps du protocole. Par exemple, si l'estime de soi a un impact sur la construction du processus de stress, des corrélations devraient apparaître entre l'estime de soi à un moment et les composantes du processus de stress lors de la phase suivante.

X.4.3.1. Liens de causalité entre les résultats scolaires et l'estime de soi

Tout d'abord, il était question de savoir quelles relations entretenaient les résultats scolaires et l'estime de soi. A ce titre, Marsh et O'Mara (2008) ont mis en évidence les interactions existant entre ces deux variables, chez des adolescents. Nous avons cherché à savoir si ces interactions existaient dès le début de l'école primaire. Les analyses réalisées ont révélé que les résultats scolaires ont un impact sur l'estime de soi, en particulier sur le sentiment de compétence cognitive, mais uniquement à partir de la fin du CP. Il semble ainsi que les résultats scolaires des évaluations de rentrée au CP ne soient pas pris en compte comme moyen de connaître sa valeur personnelle, comme si certains enfants n'avaient pas compris ce qu'est une note et sa valeur. Mais ce résultat n'est peut-être pas si étonnant, dans la mesure où les enfants sont seulement en train d'acquérir les nombres (Piaget & Inhelder, 2004), et que le travail réalisé au CP contribue fortement à cette construction. D'ailleurs, cette compréhension approximative des nombres ressort à certains moments dans les entretiens, certains enfants donnant leur note, mais ne sachant pas dire si c'est bien ou non. Nous pouvons également citer le cas d'Ivan qui, en fin de CP, sait s'il a des bonnes ou des mauvaises notes, mais donne une valeur fantaisiste (i.e., « *un sur zéro* »). Par contre, les résultats obtenus entre les temps 2 et 3 sont conformes à ceux mis en évidence par Marsh et O'Mara (2008) chez des adolescents. Il semble donc que l'impact des résultats scolaires sur le sentiment de compétence cognitive soit assez précoce. Ceci confirme et prolonge les conclusions de Chapman et Tunmer (2003), qui affirmaient que la première année d'école primaire est primordiale dans la mise en place des liens existant entre la performance en lecture et le concept de soi relatif à cette compétence.

Ensuite, concernant l'impact de l'estime de soi sur les résultats scolaires, les résultats sont plus mitigés. Ainsi, le sentiment de compétence physique du temps 1 semble avoir un impact marginal sur les résultats scolaires aussi bien au temps 2 qu'au temps 3. Même si ces résultats ne sont que faiblement significatifs, ils vont dans le sens de l'hypothèse déjà évoquée selon laquelle l'estime de soi générale est assez bien reflétée par le sentiment de compétence physique, sans doute parce que cette facette est centrale et plus facilement visible pour l'enfant. De plus, ceci est cohérent avec le fait que les jeunes enfants auraient des difficultés à distinguer les facettes de leur estime de soi, et que la différenciation se ferait progressivement entre 4 et 8 ans (Harter, 1999). Ainsi, le sentiment de compétence physique reflèterait l'estime

de soi globale des jeunes enfants, et aurait davantage d'influence sur les résultats scolaires que le sentiment de compétence cognitive du fait que les enfants ont encore des difficultés à délimiter les différentes facettes de leur estime de soi. Mais il serait intéressant de produire de nouvelles données afin de vérifier cette hypothèse, par exemple en ajoutant une mesure d'estime de soi générale dans les adaptations françaises des échelles picturales de compétence perçue et d'acceptation sociale. Pour autant, ce lien entre la compétence physique et les résultats scolaires est négatif. Il semblerait donc que les enfants qui ont d'abord une estime de soi assez élevée aient ensuite de moins bons résultats que ceux ayant une estime de soi basse. Peut-être ces derniers ont-ils simplement un regard plus objectif sur leur niveau de compétence, qui signifierait un niveau de développement cognitif et social plus avancé.

De plus, l'acceptation maternelle évaluée lors de l'entrée au CP est corrélée négativement avec les résultats scolaires lors de l'entrée au CE1. Ainsi, les enfants qui se perçoivent comme étant mieux acceptés par leur mère lors de l'entrée au CP auraient des résultats moins bons que ceux qui ont une acceptation maternelle assez basse. Là encore, ces résultats ne sont pas facilement interprétables à la lumière de nos hypothèses. Pour autant, il est possible que ceux ayant une acceptation maternelle assez basse aient en fait eu une perception précoce des attentes de leurs parents, vécues comme un soutien moins inconditionnel, que lors de leurs années d'école maternelle. Cette possibilité a déjà été évoquée lors de l'étude du cas de Sandra, qui est une très bonne élève mais qui présente une acceptation maternelle assez faible en début d'année de CP.

Enfin, entre la fin du CP et le début du CE1, seule la compétence cognitive semble avoir un impact marginal sur les résultats scolaires. Bien qu'assez faibles, ces résultats pourraient être considérés comme un début de confirmation de l'hypothèse. Ainsi, il est possible que cet impact de la compétence cognitive sur les résultats scolaires commence tout juste à apparaître, et qu'il aurait fallu prolonger l'étude pour voir ce phénomène se renforcer.

X.4.3.2. Liens de causalités entre les différentes composantes du stress

Ensuite, il était de question de savoir comment se construit le processus de stress, et quelles sont les composantes de ce modèle qui ont un impact sur la mise en place des autres composantes. Certaines corrélations ont été établies entre le temps 1 et le temps 2, montrant que les enfants utilisent certaines informations antérieures lors du processus de stress. Pour

autant ces corrélations sont assez éparses. En particulier, une corrélation négative est apparue entre l'évaluation primaire des deux temps. Ce premier résultat est assez étonnant, mais consistant avec l'hypothèse avancée pour expliquer le fait que la distribution des différentes variables ne change pas alors que les analyses qualitatives ont montré des modifications importantes d'une phase à l'autre. Ensuite, les enjeux relatifs aux parents et à l'enseignant perçus lors du temps 1 semblent avoir un impact sur les enjeux de réussite perçus lors du temps 2. Ceci pourrait être la marque d'une intériorisation des attentes des adultes, mis à part le fait que cette corrélation est négative. Ainsi, il semble que les enfants qui ont d'abord perçu une menace et des enjeux importants lors de la première phase soient capables de relativiser et de mieux faire face dès la fin du CP, alors que ce n'est pas le cas de ceux qui n'ont pas perçu le caractère menaçant de la situation dès le début du CP.

En outre, les influences que reçoivent les composantes du processus de stress lors de l'entrée au CE1 sont plus nombreuses et plus consistantes. Notamment, l'évaluation primaire, les enjeux relatifs à la réussite et aux parents ainsi que la réussite perçue trouvent leurs sources dans plusieurs composantes des processus de stress antérieurs. Les enfants sont donc davantage capables d'utiliser leurs expériences antérieures lors de cette dernière phase du protocole. Ils ont progressivement appris à évaluer les enjeux de la situation et à y faire face.

X.4.3.3. Liens de causalités entre l'estime de soi et le processus de stress

Enfin, nous avons cherché à savoir quels étaient les liens de cause à effet entre le processus de stress et l'estime de soi. Autrement dit, le stress influence-t-il la construction de l'estime de soi ? Et l'estime de soi a-t-elle un impact sur le processus de stress ? Pour répondre à ces questions, il s'agit d'établir si des liens existent entre une des variables à un temps donné, et l'autre variable au temps suivant.

Il était attendu que des effets croisés soient observés, dans la mesure où le modèle a été décrit comme étant transactionnel. De la phase 1 à la phase 2, le stress semble avoir assez peu d'impact sur l'estime de soi. Seuls les enjeux relatifs aux pairs ont un impact marginal sur le sentiment de compétence. Par contre, la réussite perçue a un impact sur le sentiment de compétence cognitive, ce qui est consistant avec l'idée selon laquelle la réussite scolaire a un impact sur l'estime de soi. En effet, les enfants n'étant pas encore tous capables de comprendre les notes, il semble normal que la réussite perçue ait une influence, alors que les résultats

scolaires n'en ont pas, ainsi qu'il a déjà été souligné. Par ailleurs, les enjeux relatifs à la réussite auraient un impact positif sur les notes, les enfants pour qui la réussite semble naturelle lors de la phase 1 ayant de meilleurs résultats scolaires lors de la phase 2.

Par contre, les résultats révèlent que l'estime de soi a un impact assez important sur le processus de stress, en particulier une influence négative sur les enjeux relatifs à la réussite et aux parents, et positive sur les enjeux relatifs à l'enseignant. Ainsi, les enfants qui ont l'estime de soi la plus haute lors de la première phase perçoivent des enjeux relatifs à la réussite et aux parents plus négatifs lors de la seconde phase. Il se peut qu'une estime de soi haute lors de la première phase reflète une forme d'évitement au travers du biais de désirabilité sociale. Dès lors, les acquisitions réalisées lors de l'année de CP leur permettent de ne plus faire appel à ce type de stratégies d'évitement lors de la seconde phase, et les enjeux négatifs perçus sont explicités. Ou bien, les enfants qui ont l'estime de soi la plus haute lors de la première phase surestiment encore leur sentiment de compétence, preuve d'un niveau de développement cognitif et social légèrement moins élevé. Ainsi, il se peut qu'ils se soient retrouvés en difficulté assez rapidement durant l'année scolaire. En effet, il a déjà été évoqué cette possibilité pour justifier que les enfants qui ont l'estime de soi la plus haute en début d'année ont plus de difficulté scolaire au début de l'année suivante.

Concernant l'impact du temps 1 sur le temps 3, il existe davantage d'influence du processus de stress sur l'estime de soi, en particulier via les enjeux relatifs à la réussite, aux pairs et à l'enseignant. Par contre, l'impact de l'estime de soi sur le processus de stress est moins important, avec un léger effet de la compétence physique et de l'acceptation maternelle. Il est cependant assez normal que les influences entre les temps 1 et 3 ne soient pas très nombreuses dans la mesure où une année entière s'est écoulée entre ces deux phases, année pendant laquelle les enfants ont subi plusieurs autres situations d'évaluation sociale.

Enfin, concernant l'impact du temps 2 au temps 3, il existe assez peu d'impact du processus de stress sur l'estime de soi. Il apparaît uniquement une influence des enjeux relatifs à la réussite sur le sentiment d'acceptation sociale, et une influence des enjeux relatifs aux pairs et à l'enseignant sur le sentiment de compétence. Par contre, la réussite perçue a un impact assez net sur le sentiment de compétence, ce qui est congruent avec l'idée selon laquelle la réussite scolaire a un impact sur l'estime de soi académique (Marsh & O'Mara, 2008). Par ailleurs, le sentiment de compétence du temps 2 a un impact sur la réussite perçue

du temps 3, ce qui est encore une fois cohérent avec l'idée que la réussite scolaire et l'estime de soi académique interagissent. Ensuite, l'estime de soi a un impact sur différents facteurs du processus de stress, notamment sur les enjeux relatifs aux parents, à la réussite et aux pairs.

En bref, il existe effectivement des influences croisées de l'estime de soi et du processus de stress. Mais il est apparu que l'estime de soi avait un impact sur le processus de stress dans un temps assez court, puisque les liens entre la phase 1 et la phase 3 étaient quasiment inexistantes. Par contre, pour que le processus de stress ait un impact sur l'estime de soi, il faudrait un certain délai, dans la mesure où les résultats les plus consistants sont apparus à un an d'intervalle, entre le début du CP et le début du CE1.

X.4.4. Conclusion de l'hypothèse 4

Nous avons cherché à savoir quel était l'impact du temps sur le modèle et les différentes variables qui le composent. Dans un premier temps, les résultats n'ont présenté quasiment aucun changement entre le début et la fin du protocole au niveau des variables, mais il a été montré que ces résultats ne sont pas révélateurs d'une stagnation entre le début du CP et le début du CE1. Au contraire, de nombreuses modifications ont été mises en évidence. En particulier, il est apparu qu'une estime de soi élevée lors de l'entrée au CP peut être révélatrice d'un niveau de développement cognitif et social bas, qui se reflète sur le processus de stress et les résultats scolaires dès la fin de l'année scolaire.

Par ailleurs, il est apparu que le niveau de développement cognitif et social, ainsi que l'acquisition de nouvelles expériences, ont un impact non négligeable sur la mise en place du processus de stress, certaines corrélations n'apparaissant que progressivement au cours du protocole. En particulier, les enfants semblent avoir des difficultés à verbaliser, à expliciter, et peut-être même à prendre conscience de certains éléments au début de l'expérimentation. Ensuite, lors des dernières phases du protocole ces problèmes semblent moins prégnants, ce qui permet de voir apparaître de nouveaux liens entre les différents éléments du modèle.

En outre, le protocole longitudinal a permis de tester des liens de causalité dans la construction du modèle. Les interrelations mises en évidence entre l'estime de soi et les éléments du processus du stress semblent renforcer l'idée que ce dernier est transactionnel, et qu'il se construit progressivement au travers des différentes situations rencontrées.

En bref, la période choisie pour ce travail, lors de l'entrée à l'école primaire se montre effectivement être une période clé de la mise en place du processus de stress et de l'estime de soi au travers des situations d'évaluation sociale. Le protocole longitudinal a permis de mettre en évidence les progrès et les acquisitions réalisés par les enfants, ainsi que leur impact sur le modèle présenté. Pour autant, des études supplémentaires seraient nécessaires pour vérifier certaines hypothèses explicatives avancées dans ce travail pour justifier certains résultats.

X.5. Discussion de l'hypothèse 5 : Rôle de la pratique physique

La dernière hypothèse concerne le rôle de la pratique sportive dans la mise en place du processus de stress prenant en compte l'estime de soi. En effet, il était attendu que la participation à une activité physique entraîne une multiplication des situations d'évaluation sociale, ce qui permettrait aux enfants de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de situation et d'acquérir plus rapidement les moyens d'y faire face. Ainsi, tous les enfants sont censés être égaux face à ces situations lors de l'entrée au CP, mais des différences sont attendues en fonction de leur pratique à partir de la fin du CP ou du début du CE1.

En fait, il semblerait que la participation à toute activité extrascolaire, et non pas seulement des activités physiques et sportives, puisse avoir cet effet, car un cours de musique ou de dessin permet également la mise en place des situations d'évaluation sociale. Mais dans cet échantillon, la grande majorité des activités sont de type sportif. Seuls deux enfants participaient à un cours de musique, et un, à un centre aéré. De plus, le contexte sportif semble faciliter la mise en place de situations compétitives dès le début de la pratique, tous les enfants participant à des compétitions le faisant dans le cadre d'un sport. Ainsi, nous emploierons ici de manière assez interchangeable les termes « activité extrascolaire », « activité physique », « activité sportive », « pratique sportive »,... même s'il aurait pu être intéressant de conserver des distinctions, ainsi que de s'intéresser à différentes formes d'activités.

X.5.1. Impact de la pratique sportive sur les différentes variables

Dans un premier temps, des analyses ont permis de comparer les résultats obtenus par

les enfants sur les différentes variables en fonction de leur pratique. Conformément à l'hypothèse, aucune différence n'a été trouvée lors de l'entrée au CP. Ensuite, une seule divergence a été mise en évidence entre les enfants pratiquant une activité physique et les autres. Elle concerne leurs résultats scolaires, les premiers ayant des résultats plus élevés que les seconds. Ceci amène à penser que le fait de pratiquer une activité sportive les rend plus sensibles aux situations d'évaluation sociale. Ils seraient ainsi plus compétitifs, et prêts à fournir davantage d'efforts pour atteindre leur objectif, peut-être parce qu'ils comprendraient mieux l'intérêt d'avoir les meilleurs résultats possibles. Mais il est également possible que les parents des enfants qui ont une activité extrascolaire s'investissent davantage dans l'éducation de ces derniers, ce qui se ressentirait au niveau scolaire. En effet, la pratique des enfants demande de la part des parents un investissement temporel et financier conséquent (Delforge & Le Scanff, 2006). Il est vraisemblable que les parents qui concèdent du temps aux loisirs de leurs enfants s'investissent dans l'ensemble des domaines de la vie de ces derniers.

X.5.2. Pratique sportive et réussite scolaire, objective et subjective

Ensuite, les liens entre les résultats scolaires, la réussite perçue et l'estime de soi des enfants ont été calculés, selon que ces derniers avaient une activité extrascolaire ou non. En effet, il était attendu que le fait d'être confronté plus souvent à des situations d'évaluation sociale pouvait aider les enfants à construire un regard objectif sur leurs performances. Mais les résultats ne vont pas dans ce sens. En effet, même si la différence entre les deux groupes n'est pas toujours significative, il existe des corrélations positives significatives entre l'estime de soi et les résultats scolaires chez les enfants ne pratiquant pas d'activité extrascolaire. Ceci laisse penser que ces derniers auraient un regard plus objectif sur leurs résultats scolaires.

Par contre, les enfants pratiquant une activité physique feraient plus explicitement le lien entre réussite et estime de soi, car des corrélations sont présentes dès la première phase de l'expérimentation alors qu'il faut attendre la seconde pour voir apparaître de telles corrélations pour les autres enfants. De plus, lors de la phase 1, c'est à nouveau la compétence physique qui se révèle la plus pertinente, venant encore soutenir l'idée que, chez les enfants les plus jeunes, cette facette de l'estime de soi est suffisamment centrale, et visible, pour être représentative de l'estime de soi générale. Par contre, lors de la dernière phase, elle n'est plus corrélée avec la réussite, objective ou subjective, pour les enfants ayant une activité, alors

qu'une corrélation assez importante est ressortie avec la réussite perçue des enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire. Par ailleurs, une corrélation existe entre la réussite perçue et le sentiment de compétence cognitive chez les premiers mais pas chez les derniers. Il semblerait que les enfants ayant une activité catégorisent de manière plus efficace et plus précoce leur estime de soi. La pratique d'une activité, en confrontant les enfants à des contextes différents, favoriserait la différenciation de l'estime de soi. Mais il s'agit ici d'une simple hypothèse qui nécessite d'être approfondie par des études supplémentaires.

X.5.3. Pratique sportive et processus de stress

Par la suite, le but était de savoir si le fait de pratiquer une activité extrascolaire avait un impact sur la mise en place du processus de stress. En effet, il était attendu que la multiplication des situations d'évaluation sociale, au travers de cette activité, aide les enfants à mieux appréhender ce type de situations, et favorise ainsi la mise en place du processus.

Lors de l'entrée au CP, quelques différences sont déjà apparues, contrairement à ce qui était attendu. En particulier, les enjeux liés à la réussite sont corrélés aux enjeux sociaux (notamment les enjeux relatifs aux parents et aux pairs), pour les enfants n'ayant pas d'activité. Ainsi, il semblerait que ces enfants ne fassent pas la différence entre les enjeux relatifs aux autres et des enjeux plus personnels. Le fait de pratiquer une activité, volontaire et librement consentie, amène-t-il les enfants à se constituer des enjeux personnels, indépendamment du contexte social ? En outre, cette hypothèse semble confirmée par le fait que la réussite perçue est fortement liée aux enjeux relatifs aux parents, uniquement pour les enfants n'ayant pas d'activité. Cependant, il reste étonnant que ce résultat apparaisse dès le début du CP.

Ensuite, à la fin du CP, conformément à ce qui a été observé pour l'échantillon complet, assez peu de relations entre les variables sont mises en évidence, quel que soit le groupe. Seules trois différences apparaissent, toutes concernant le rôle accordé à l'enseignant. Ce dernier est négativement corrélé aux enjeux relatifs aux parents pour les enfants ayant une activité, alors qu'il est positivement relié à la réussite perçue et à l'évaluation primaire pour les autres. Il semble donc que la compréhension du rôle de l'enseignant soit assez différente selon que les enfants pratiquent ou non une activité physique.

Enfin, lors de l'entrée au CE1, les analyses statistiques ont révélé de nombreuses

corrélations positives entre les différentes variables pour les enfants pratiquant une activité, alors qu'elles sont plus rares pour les autres. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse de départ, selon laquelle la multiplication des situations d'évaluation sociale favoriserait la mise en place du processus. Parmi les différences importantes entre les deux groupes, l'évaluation primaire est corrélée positivement à presque tous les enjeux ainsi qu'à la réussite perçue chez les enfants pratiquant une activité, alors que les seules corrélations observées chez les autres enfants sont négatives, ce qui ne va pas dans le sens des hypothèses initialement formulées. Ces derniers continuent-ils de formuler une évaluation primaire dénuée de tout contexte ? Il semble étonnant que les enfants qui perçoivent des enjeux ne conçoivent pas la menace que peut représenter une telle situation, et que, à l'inverse, ceux qui perçoivent la situation comme menaçante ne soient pas capables de verbaliser les enjeux qui y sont attachés. Cependant, les analyses qualitatives réalisées auprès d'enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire, en l'occurrence Jade et Mathieu, semblent confirmer que ces enfants perçoivent de nombreux enjeux lors de la situation, mais qu'ils ne parviennent pas ou ne souhaitent pas, devant l'expérimentateur, évoquer la menace que la situation pourrait représenter pour eux. Il reste difficile de savoir s'il s'agit d'une stratégie d'évitement ou d'une réelle difficulté à faire coïncider les enjeux de la situation et l'évaluation primaire, qui est censée en découler.

X.5.4. Pratique sportive et estime de soi dans le processus de stress

Le processus de stress semblant se mettre en place différemment selon que les enfants pratiquent ou non une activité sportive, il reste à voir quelle place y occupe l'estime de soi. Il était attendu que les enfants pratiquant une activité comprennent mieux les situations d'évaluation sociale, et, qu'en ce sens, il existe davantage de liens entre leur estime de soi et les différentes composantes du processus de stress, notamment à la fin du protocole.

Lors de la première phase du protocole longitudinal, au moment de l'entrée au CP, les résultats sont assez similaires entre les deux groupes et proches de ceux observés pour l'ensemble de l'échantillon. Seules deux différences existent au niveau des liens entre les enjeux relatifs à l'instituteur et le sentiment de compétence d'une part, et entre les enjeux relatifs à la réussite et l'acceptation sociale d'autre part. Pour autant, il n'était pas attendu que des divergences apparaissent entre les deux groupes dès le début du protocole. Il est possible que ces écarts entre les enfants pratiquant une activité et les autres, peu nombreux, ne soient

pas représentatifs de réelles différences entre les deux groupes.

Ensuite, lors de la seconde phase, à la fin du CP, davantage de différences apparaissent. Tout d'abord, contrairement à ce qui a été observé pour l'ensemble de l'échantillon, il existe un nombre assez important de corrélations entre l'estime de soi et les composantes du processus de stress, pour les enfants des deux groupes. Mais ces corrélations ne sont pas toutes les mêmes selon que les enfants ont une pratique sportive extrascolaire ou pas. Ceci va donc dans le sens de notre hypothèse, selon laquelle le fait de pratiquer une activité a un impact dans les relations qu'entretiennent l'estime de soi et le processus de stress. En particulier, les enjeux relatifs aux pairs sont liés aux facettes de l'acceptation sociale, uniquement chez les enfants n'ayant pas d'activité physique, ceux ayant un sentiment de compétence élevé ne percevant pas les pairs comme une source de menace potentielle. Ainsi, les enjeux relatifs aux pairs peuvent avoir un impact d'autant plus négatif sur l'estime de soi de ces enfants que ce sont justement ceux qui ont l'estime de soi sociale la plus faible qui perçoivent la menace que représentent les autres. En même temps, il apparaît assez légitime de se sentir menacé par les autres lorsque l'on a une acceptation sociale plus basse. En revanche, cette relation n'apparaît pas chez les enfants pratiquant une activité extrascolaire. Il est probable que certains de ces derniers aient développé des stratégies leur permettant de limiter l'impact de la comparaison sociale sur leur estime de soi. Par contre, le résultat inverse est observé concernant les enjeux relatifs aux parents, l'estime de soi des enfants ayant une activité extrascolaire étant en concordance avec les enjeux perçus. Ceci confirmerait l'idée selon laquelle les enfants pratiquant une activité perçoivent plus facilement, et de manière plus juste l'opinion de leurs parents, peut-être parce qu'ils ont plus l'habitude d'être suivis par ces derniers. Par ailleurs, les résultats scolaires se sont révélés être corrélés négativement avec les différents enjeux pour les enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire, révélant que ces derniers ont des résultats scolaires meilleurs s'ils accordent davantage d'importance aux enjeux soulignés. Ce dernier résultat était attendu pour les enfants ayant une activité plutôt que pour les autres. Ainsi, l'hypothèse n'est que partiellement vérifiée.

Enfin, lors de la dernière phase, au moment de l'entrée au CE1, les corrélations existantes sont cohérentes avec celles observées pour l'ensemble de l'échantillon, mais elles sont davantage présentes pour les enfants ayant une activité physique. En effet, pour les enfants n'ayant pas d'activité extrascolaire, il apparaît finalement assez peu de corrélations

significatives. Et ces différences entre les deux groupes sont particulièrement significatives concernant les relations entre les enjeux relatifs aux parents et l'estime de soi. Ainsi, même s'il n'existe pas autant de différences entre les deux groupes que ce à quoi il était possible de s'attendre, les résultats obtenus pour cette dernière confirment relativement bien l'hypothèse.

X.5.5. Conclusion de l'hypothèse 5

Pour cette dernière hypothèse, la pratique physique était supposée avoir un impact sur le modèle, en multipliant les situations d'évaluation sociale dans des contextes différents. Les résultats vont dans le sens d'une différenciation progressive des deux groupes, mêmes si les différences ne sont pas toujours très nettes, ni dans le sens attendu.

Parmi les divergences observées, il apparaît que les enfants ayant une activité extrascolaire ont de meilleurs résultats scolaires que les enfants n'ayant pas d'activité. Ce résultat semble confirmer que la multiplication des situations d'évaluation sociale favoriserait la compréhension de la situation, ce qui se ressent aussi bien dans la constitution du processus de stress que dans la place qu'y tient l'estime de soi. Cependant, il est possible que les parents qui inscrivent leurs enfants à une activité soient plus présents dans l'ensemble des activités de ces derniers. Ils auraient un rôle plus actif, seraient davantage impliqués dans l'instruction scolaire de leurs enfants, aussi bien que dans leurs loisirs, et dans leur éducation en générale, ce qui pourrait justifier certaines différences.

Par ailleurs, il était attendu que les enfants avec une activité physique aient une vision plus objective de leur réussite. Les résultats ont infirmé cette hypothèse, montrant au contraire que les enfants n'ayant pas d'activité ont un regard plus objectif sur leurs résultats, et laissant penser que les enfants ayant une activité sont plus exigeants quant à leurs performances. Cependant, tous ces résultats sont à relativiser du fait du faible nombre d'enfants représentés dans chaque groupe. Ils sont à considérer comme étant exploratoires et, à ce titre, ne sont pas généralisables sans des études supplémentaires permettant de les confirmer.

Si l'ensemble des résultats présentés a permis d'avancer certaines réponses concernant les hypothèses posées, il existe quelques limites à ce travail qu'il convient de rappeler.

X.6. Limites

Une grande partie de ce travail s'est attachée à dépasser certaines difficultés méthodologiques rencontrées du fait de l'âge des sujets et de la transactionnalité du modèle à tester. En effet, seule la plus grande rigueur peut permettre de répondre à des hypothèses en limitant les risques de conclusions erronées. Malgré tous les efforts décrits dans la seconde partie de ce travail, de nombreux problèmes restent à résoudre.

La représentativité de l'échantillon constitue le premier problème qu'il a été difficile de résoudre. Ainsi, le nombre de sujets est restreint, et tous les enfants sont issus de seulement deux écoles différentes, dans la même ville française. Il est donc difficile de généraliser les résultats, et ce travail est à considérer comme une étude exploratoire. Des études complémentaires sont nécessaires pour répliquer ces résultats dans d'autres villes, d'autres régions, et avec un nombre d'enfants plus important. Cependant, le protocole utilisé, basé sur une répétition d'entretiens, a rendu impossible la constitution d'un échantillon plus grand. Suite à ce travail exploratoire, il sera désormais possible de concentrer le champ d'étude sur une plus petite partie du modèle, et de rendre ainsi la passation plus simple et plus courte. Dès lors, il sera faisable de prendre un échantillon plus grand.

De même, bien que représentant un travail très important, le nombre de situations présentées reste faible, en ne comptant que trois évaluations scolaires et une phase portant sur les activités extrascolaires des enfants. En ce sens, il est difficile d'attribuer les changements observés à de réelles évolutions ou à de simples modifications dues à l'alternance des situations. Il serait sans doute intéressant de répliquer cette étude en multipliant le nombre de situations présentées. Par exemple, il serait possible de suivre une classe, en effectuant les mesures lors de chaque évaluation scolaire de l'année, et non simplement sur les deux ou trois plus importantes. De même, il serait sans doute intéressant de réaliser cette analyse dans le contexte sportif, en suivant par exemple un groupe d'enfants au travers d'une saison complète, en réalisant une passation au moment de chaque match ou compétition.

En outre, il serait sans doute pertinent d'étendre la population à une tranche d'âge plus large, par exemple dès l'entrée à l'école maternelle, et ensuite plus tard dans l'enfance et l'adolescence. En effet, ce travail s'est concentré sur les enfants entrant à l'école primaire,

donc âgés de 6 à 8 ans, parce que cette période est une période charnière dans le développement des enfants et la mise en place du modèle. Pour autant, cette limitation de la tranche d'âge réduit considérablement la taille de la population, alors que ce modèle serait peut-être même pertinent comme grille de lecture pour la confrontation d'adultes à certaines situations mettant en jeu leur estime de soi. A ce titre, certaines preuves de l'intérêt de cette conceptualisation chez l'adulte ont été présentées, sur le plan théorique, dans le cadre du chapitre 2.

Par ailleurs, un autre problème concerne le moment choisi pour réaliser les entretiens, après les évaluations, parfois deux à trois semaines plus tard. Il serait sans doute beaucoup plus pertinent de les réaliser dans les jours suivants immédiatement la situation concernée, car des difficultés pour se remémorer correctement les événements sont apparues chez certains enfants. De plus, le choix de mettre en place les phases d'expérimentation après les situations rend possible le fait que la réussite perçue ait eu un impact sur les réponses de certains enfants. Il a notamment été observé que certains élèves ayant des difficultés scolaires ont évité de répondre à quelques questions. Dès lors, il serait intéressant d'interroger les enfants juste avant et juste après la situation d'évaluation sociale, pour avoir une image plus dynamique et plus réaliste de leur vécu de l'événement. Cependant, il est évident que ce protocole est inenvisageable dans le cadre du système scolaire. De plus, il demanderait beaucoup trop de temps pour un seul expérimentateur. Ce travail nécessiterait sans doute un nombre important de personnes pour réaliser les entretiens, une personne seule ne pouvant réaliser que quelques entretiens par jour.

Ce problème du « moment » se retrouve également dans la façon dont les enfants ont été interrogés sur leur vécu des différentes variables. Le modèle étant transactionnel, chaque variable est supposée pouvoir évoluer au cours de la situation. Cependant, les enfants ont été interrogés sur leur ressenti à un seul moment de l'événement. De plus, ce moment n'est pas nécessairement le même pour chaque variable. Ainsi, il était apparu pertinent d'interroger les enfants sur l'évaluation primaire telle qu'elle était vécue lors du début de la situation, dans les instants précédant l'évaluation, mais il aurait pu être intéressant de la « mesurer » à plusieurs reprises, par exemple, juste avant, puis à la découverte des exercices, puis pendant le travail, et enfin à la fin de l'évaluation. Par contre, il a été choisi de demander la réussite perçue par les enfants, de manière postérieure à la situation, alors qu'il aurait pu être pertinent de

s'intéresser à la difficulté perçue a priori de la situation, ou au cours de la situation, ou encore aux attentes de réussite. Mais ceci reste très difficile avec des enfants interrogés dans les jours, voire les semaines suivant l'évènement, et pour qui il était déjà parfois difficile de se remémorer pleinement la situation.

Par ailleurs, les enfants ne sont pas tous égaux quant à leurs capacités de verbalisation, et à leur timidité, en particulier face à un adulte qu'ils ne connaissent pas. De même, il a été souligné à plusieurs reprises que les enfants étaient particulièrement sujets au biais de désirabilité sociale. Il aurait sans doute été intéressant de réaliser de l'observation plutôt que d'utiliser des entretiens et des échelles, ce qui aurait permis de se prémunir de la subjectivité et des inégalités des enfants. En effet, cette méthode a souvent été utilisée avec des populations d'enfants (e.g., Eisenberg et al., 1999, 2004). Il aurait pu être envisageable de construire une grille d'observation pour évaluer le sentiment de menace des enfants, ou pour mettre en évidence des comportements révélateurs de leur estime de soi. Mais dans tous les cas, une observation ne permet pas d'accéder à leurs perceptions et à leur subjectivité. Finalement, ce qui peut être considéré comme une faiblesse de cette méthode, et introduire un certain nombre de biais, en constitue aussi le point fort, ce qui fait que les données recueillies sont particulièrement intéressantes, même si cela n'aura pas été aussi simple avec tous les enfants. Il était cependant nécessaire d'avoir conscience, à chaque instant, qu'il existe parfois une différence importante entre ce que pensent les enfants et ce qu'ils disent, pour limiter les risques de considérations hasardeuses.

Au delà de ce problème de fiabilité des données dû aux sujets, la subjectivité de l'expérimentateur pouvait intervenir à plusieurs reprises lors des recueils de données et des analyses. En effet, des entretiens ont par nature un format moins strict que des questionnaires, et leur analyse peut conduire à des interprétations plus ou moins objectives. Cependant, de réels efforts ont été fournis pour limiter ces problèmes. Tout d'abord, une grille d'entretien assez détaillée a été construite afin d'avoir, autant que possible, les mêmes informations pour l'ensemble des sujets. Ensuite, une double cotation a été réalisée, pour contrôler le rôle de la subjectivité dans la catégorisation des données recueillies. Enfin, lors des analyses qualitatives, un effort a été fait pour rester au plus proche du contenu manifeste des entretiens, au risque de ne pas fournir l'interprétation la plus fine possible, dans le but de limiter les risques de perdre en objectivité.

A ce titre, seules cinq études de cas ont été présentées. De toute évidence, ce nombre ne permet pas de présenter l'ensemble des cas de figure possibles. Quelques études supplémentaires auraient pu être réalisées, mais il est probable que de plus en plus de similitudes soient apparues au fil des analyses. En outre, le modèle suppose l'unicité de la transaction entre un individu particulier et une situation particulière, rendant vaine la recherche de l'ensemble des transactions possibles. En effet, les cinq études de cas ont permis de présenter 20 situations, qui se sont révélées singulières, malgré quelques concordances, corroborant l'idée de l'unicité de la transaction entre une personne et l'environnement.

De plus, le choix de l'adaptation française des deux versions de l'échelle picturale de Harter et Pike (1984) pour mesurer l'estime de soi des enfants peut être critiquable. En effet, les études de validation des adaptations françaises ont montré les limites de validité de cette échelle, ainsi qu'il a déjà été discuté (cf. Chapitre 6, p. 114). La construction d'un outil valide de mesure de l'estime de soi des enfants en langue française s'avère être une nécessité, qui n'a toujours pas été réalisée à ce jour. Par ailleurs, il avait été choisi de présenter la version destinée aux enfants de maternelle lors de la passation de début de CP, du fait que les enfants n'avaient pas encore vraiment débuté les apprentissages relatifs à l'école primaire. Si ce choix paraissait justifié a priori, l'expérience a révélé qu'il aurait finalement peut-être été préférable de leur faire passer la même échelle à chaque passation pour différentes raisons. Notamment, le premier cycle du primaire inclut la dernière année de maternelle, les enfants entrant au CP connaissant déjà de nombreuses choses, telles que les nombres, les lettres,... Dès lors, les résultats obtenus pour la version maternelle de l'échelle picturale sont sans doute légèrement surévalués. Par ailleurs, l'utilisation de la même échelle aurait facilité la comparaison des scores obtenus aux différentes passations, et aurait permis de conclure, ou non, à une diminution de l'estime de soi lors de l'entrée à l'école primaire, ce qui n'a pas pu être le cas ici.

Enfin, il est certain que les statistiques utilisées, souvent limitées à de simples corrélations, restent approximatives, et que les résultats fournis ne sont pas aussi convaincants que des modélisations statistiques plus complexes. Pour autant, plusieurs problèmes se sont posés, interdisant l'emploi de telles méthodes. Tout d'abord, la transactionnalité du modèle rendait difficile l'utilisation d'outils linéaires, tels que les régressions. Ensuite, le nombre important de variables, comparativement au faible nombre de sujets, ainsi que le format ordinal et non normal des données, rendait l'utilisation de la plupart des outils statistiques très

compliquée, et ne permettait pas d'en assurer la fiabilité. Il s'est donc révélé préférable, voire obligatoire, de se contenter de ces analyses corrélationnelles.

En bref, ce travail est à concevoir comme une première étape, une phase exploratoire dans la construction du modèle présenté. Cependant, même si les conclusions présentées dans ce chapitre posent beaucoup de questions, sans pouvoir apporter de réponses solides, elles permettent de mettre en avant que le processus transactionnel de stress, prenant en compte l'estime de soi, serait un outil intéressant pour l'étude des transactions confrontant de jeunes enfants à des situations d'évaluation sociale.

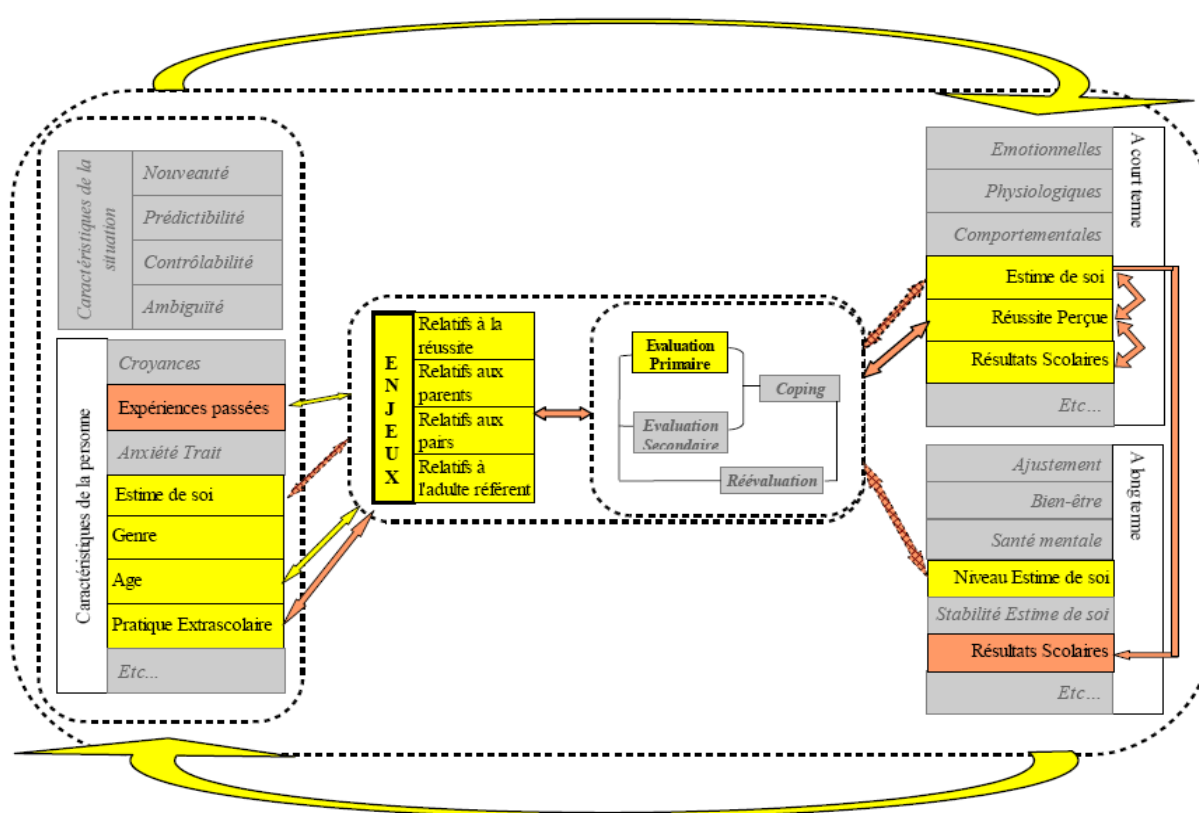
X.7. Synthèse

Le modèle construit semble pertinent aux vues des diverses analyses réalisées, bien que ce travail ne puisse être perçu que comme une étape exploratoire, avant d'entamer des études plus approfondies sur le sujet. En effet, il reste encore quelques questions en suspens, et surtout de nouvelles interrogations sont apparues. Cependant, les premières réponses fournies par ce travail semblent confirmer que le modèle proposé constitue une grille de lecture intéressante pour comprendre toute la complexité du processus dans lequel sont engagés les enfants lorsqu'ils sont confrontés à des situations d'évaluation sociale.

Parmi les questions auxquelles il a été possible de répondre, ce travail a montré que le processus de stress peut être approprié, même si l'ensemble du modèle n'a pas été testé. Cependant, les relations entre les différents éléments du modèle n'apparaîtraient que progressivement entre l'entrée au CP et l'entrée au CE1. Ainsi, il faut attendre l'entrée au CE1 pour que les évaluations primaires réalisées par les enfants soient en lien avec les enjeux et la réussite perçus. De même, l'estime de soi s'est révélée être en lien avec le processus de stress, à partir de l'entrée au CE1. Lors du CP, les relations existant entre ces deux variables semblent se passer à un niveau plus implicite, non verbalisé par les enfants. En outre, l'activité physique semble jouer un rôle dans la construction de ce processus, les enfants pratiquant une activité laissant apparaître un schéma plus clair lors de l'entrée au CE1 que les autres enfants. En revanche, contrairement à ce qui était attendu, le genre ne se montre pas particulièrement influant sur le modèle. Ainsi, l'entrée à l'école primaire constitue bien une période clé dans la construction de ce modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel

de stress, car de nombreux changements sont apparus entre le début et la fin du protocole, montrant une élaboration progressive du sens de la situation. De plus, la transactionnalité du modèle s'est avérée être un élément essentiel à différents moments des analyses, pour comprendre le mécanisme par lequel le processus se met en place, et comment les enfants attribuent progressivement du sens aux situations d'évaluation sociale.

La figure 10 présente un schéma récapitulatif des éléments pris en compte lors des différentes analyses, ainsi que des principales conclusions qui en découlent.



Légende :	Variable	Variable non présente dans les analyses
	Variable	Variable présente dès l'entrée au CP
	Variable	Variable apparaissant progressivement durant le CP
	↔	Relations entre deux variables existant dès l'entrée au CP
	↔	Relations entre deux variables apparaissant durant le CP
	↔	Relations pour lesquelles certains résultats sont contradictoires

Figure 10 : Schéma de synthèse des résultats mis en avant dans le processus de stress prenant en compte l'estime de soi chez de jeunes enfants.

X.8. Ouvertures et Applications

La schématisation proposée semble constituer une grille de lecture permettant de concevoir la confrontation d'enfants à des situations d'évaluation sociale, même si des études complémentaires seraient utiles pour vérifier certaines hypothèses et répliquer les résultats auprès d'autres échantillons. Ensuite, elle pourrait constituer un outil intéressant pour le monde de l'enseignement primaire, tels les instituteurs, les éducateurs,... dans le but d'aider à mieux cerner les difficultés spécifiques à chaque enfant, en particulier au moment de l'intégration à un nouveau système, comme c'est le cas lors de l'entrée au CP. Le schéma proposé pourrait servir de guide dans la compréhension du comportement des enfants, et de leur attitude face à l'école et à l'enseignement. Il serait possible de détecter les enfants qui ont des difficultés à percevoir des enjeux face au monde éducatif, ou ceux qui, au contraire, expérimentent des enjeux démesurés. Ceci serait particulièrement intéressant car il existe des relations entre ces enjeux, le processus de stress et la réussite perçue, mais aussi avec l'estime de soi, en pleine construction à cet âge, et dont les liens avec la réussite scolaire ont déjà été mis en évidence (e.g., Marsh & O'Mara, 2008). Des informations sur ce thème pourraient être apportées aux enseignants dans le cadre de leur formation, qu'elle soit initiale ou continue. Il leur serait possible ensuite d'adapter leur discours face aux enfants, ou la forme qu'ils donneront à leur cours. Par exemple, il serait sans doute utile de mieux préparer les enfants à l'entrée au CP, dès les années de maternelle, par exemple en systématisant la visite des écoles primaires, en organisant des échanges entre groupes d'enfants de CP et de grande section de maternelle, ou encore en commençant à introduire progressivement au sein de la maternelle des plages horaires où les enfants seraient confrontés au mode de fonctionnement du primaire. En effet, même si des études complémentaires sont nécessaires, les résultats ont révélé que de nombreux enfants ne savaient pas à quoi s'attendre lors de l'entrée au CP, provoquant une forme de surprise pour eux. Il semble important de leur donner les outils nécessaires pour limiter la nouveauté et l'ambiguïté de la situation.

De même, il serait intéressant de savoir si ce modèle est aussi pertinent pour des enfants présentant des difficultés scolaires et/ou des problèmes de comportements en classe. En effet, à la lumière de ce qui a été décrit dans le cadre de ce travail, il est vraisemblable que des problèmes de comportements soient le reflet d'une stratégie inefficace pour faire face au

stress que représente le système scolaire. Il est possible également qu'un enfant qui ne semble pas faire de réels efforts pour réaliser son travail en classe ne soit en fait pas capable de comprendre l'intérêt, les enjeux sous-jacents que cela représente pour lui, ou alors qu'il ne parvienne pas à trouver de stratégie de coping autre que de l'évitement pour faire face à un stress qui serait très important. Même si ce ne sont que de simples hypothèses, et si elles s'avéraient vérifiées, ce modèle présenterait un intérêt particulier pour les enseignants, les enseignants spécialisés, les éducateurs, ou tout professionnel entourant ces enfants, car il pourrait servir de guide pour comprendre à quel niveau ces derniers ont des difficultés. Ainsi, il permettrait de les aider à se fixer des objectifs, à percevoir des enjeux dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation, en rapport avec leurs centres d'intérêt, à mettre en place des stratégies plus efficaces pour faire face aux situations problématiques...

Enfin, il serait nécessaire d'approfondir ce travail dans le contexte sportif, car ce modèle semble être utile pour comprendre comment les enfants se sentent confrontés à des situations compétitives. Des études supplémentaires permettant de répliquer ce travail dans le contexte sportif permettraient de vérifier la pertinence du modèle dans des contextes variés. Dès lors, il serait possible pour les éducateurs de cibler leurs interventions pour aider les enfants à mieux faire face à leurs difficultés, grâce à des feed-backs mieux adaptés, et à des stratégies de faire face efficaces. Pour illustrer ce propos par un exemple, issu de notre expérience personnelle, nous citerons le cas d'un enfant qui refusait de participer à une compétition d'athlétisme. Après avoir compris qu'il avait en fait « peur » du pistolet, nous lui avons présenté le starter, montré le pistolet, et expliqué qu'il s'agissait en fait d'un « faux » pistolet, qui ne pouvait pas faire mal. Il a ensuite osé demander au starter de reculer au moment du départ, pour être moins intimidé par le bruit, et il a finalement couru. En comprenant quels sont les éléments d'une situation qui constituent des menaces pour les enfants, et ceux qui constituent les sources d'un défi, il est possible de les amener à participer, en réduisant leur sentiment de menace et en insistant sur les éléments positifs.

Pour conclure, il semble évident que des applications ne pourront découler de ce travail que suite à des investigations supplémentaires. Pour autant, les premiers résultats mis en avant sont prometteurs. Par la suite, quel que soit le contexte dans lequel il sera utilisé, ce modèle pourra servir de grille de lecture, de guide aux différents intervenants auprès des enfants. Il sera donc utile d'intégrer des éléments de compréhension du modèle dans les

formations de ces différentes personnes, par exemple au sein des IUFM, ou dans le cadre des formations fédérales sportives. Par la suite, il peut être envisagé de construire des outils spécifiques et assez simples d'utilisations, par exemple des petits questionnaires appuyés sur des dessins, selon le même format que l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale (Harter & Pike, 1984 ; et, pour l'adaptation française, Gobancé, Rosnet & Gillet, en révision). Un tel outil pourrait permettre de définir quels sont les enjeux sur lesquels les enfants mettent l'accent, et quelles sont les évaluations cognitives qu'ils réalisent au cours des situations de compétition (i.e., scolaire aussi bien que sportive). Il serait possible ensuite de fournir des conseils en fonction des résultats obtenus par chaque enfant, en présentant le type de feed-backs à donner ou à éviter par exemple. A titre d'exemple, lors de notre travail au sein des écoles, une petite fille avait présenté une estime de soi très basse et semblait percevoir la situation d'évaluation comme étant très menaçante. Après avoir discuté avec son enseignant, il s'était avéré que ses craintes et ses doutes n'étaient pas vraiment fondés, car elle ne semblait pas avoir de difficulté scolaire particulière. Suite à cet entrevue, l'enseignant a prêté davantage d'attention à cette dernière, en l'encourageant et en insistant sur les bons points de son travail. A la fin de l'année, son estime de soi était bien meilleure, et même ses relations avec ses camarades semblaient s'être améliorées. Cela a été très simple pour l'enseignant, il aura suffi d'attirer son attention sur les difficultés particulières rencontrées par cette fillette. Le but de notre modèle peut donc être simplement d'orienter le regard des enseignants, et des autres personnes intervenant auprès d'enfants, sur les difficultés spécifiques de ces derniers, pour leur permettre d'agir plus facilement en ce sens.

X.9. Conclusion

Pour conclure, la question première de ce travail portait sur la confrontation de jeunes enfants à des situations de compétition, sportive et scolaire. Le but était de savoir si ce type de confrontation était bénéfique ou néfaste à l'épanouissement personnel de ces derniers. En effet, à partir de l'entrée à l'Ecole Primaire, les enfants sont confrontés à des situations d'évaluation sociale de plus en plus nombreuses, aussi bien au sein de l'école que dans leurs activités extrascolaires, telles que le sport. Ces situations semblent pouvoir constituer autant de contextes potentiellement stressants, en mettant en jeu l'estime de soi, au travers de la

comparaison sociale et de l'évaluation réfléchie, à un âge où les enfants sont en train de construire ce sentiment de valeur personnelle.

Un modèle a donc été construit, sur le plan théorique, permettant de prendre en compte l'estime de soi dans le modèle transactionnel de stress défini par Lazarus et Folkman (1984). Cette modélisation semble être une grille de lecture pertinente pour comprendre comment les enfants vivent les situations d'évaluation sociale. Un protocole longitudinal a ensuite été mis en place, auprès de 63 enfants issus de plusieurs classes du CP, durant plus d'une année scolaire, afin d'explorer ce modèle et la façon dont il se met en place auprès de cette population.

Même si de nombreuses limites ont été soulignées, l'effort pour construire et utiliser des outils adaptés à la population concernée reste vraisemblablement un des points forts de ce travail. En effet, même si beaucoup de travail reste à fournir pour parvenir à un résultat acceptable, un premier pas a été effectué dans la construction d'un outil valide permettant de mesurer l'estime de soi chez les jeunes enfants, dès l'école maternelle, à l'âge même où cette composante centrale du soi se met en place. De plus, le format d'entretien utilisé, amorcé par la réalisation d'un dessin thématique, a montré des résultats satisfaisants auprès de la majorité des enfants.

Loin d'avoir répondu à toutes les questions que l'on pouvait se poser, ce travail s'inscrit dans une voie de recherche particulièrement intéressante, enrichissante et prometteuse, qui permet de prendre en compte l'enfant dans la globalité de son environnement (e.g., social, scolaire, sportif,...). En outre, parmi les résultats intéressants de ce travail, il a été mis en évidence que le fait d'être confronté à des situations d'évaluation sociales dans des contextes variés semble être particulièrement profitable à l'enfant. Ceci renforce la nécessité de travailler dans cette direction, aussi bien au niveau théorique, en continuant le travail de recherche sur l'enfant confronté à des compétitions, mais aussi pratique, en cherchant à développer et adapter les pratiques sportives dans les catégories les plus jeunes.

Bibliographie

- Aboud, F. E., & Doyle, A.-B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 371-383.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, 38(6), 903-917.
- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60(6), 1337-1349.
- Anderson, E. H. (2000). Self-esteem and optimism in men and women infected with HIV. *Nursing Research*, 49(5), 262-271.
- Anshel, M. H., & Delany, J. (2001). Sources of acute stress, cognitive appraisals, and coping strategies of male and female child athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 329-353.
- Asendorpf, J. B., & Van Aken, M. A. (1993). Deutsche versionen der selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(1), 64-86.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1990). Developmental differences in primary and secondary control coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 150-158.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage Social*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Barker, R. G. (1979). Settings of a professional lifetime. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(12), 2137-2157.
- Barlow, M. (1992). *Evaluation scolaire : Decoder son langage*. Lyon: Chronique sociale.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire : Mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Barnes, P. (1995). *Personal, Emotional and Social Development of Children*. Open University.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bee, H., & Boyd, D. (2008). *Psychologie du développement: Les âges de la vie* (3ème ed.). Paris: De Boeck.
- Bergeron, A., & Bois, Y. (1999). *Quelques théories explicatives de développement de l'enfant*. St Lambert (Québec, Canada): Soulières Editeur.
- Berjot, S., & Girault-Lidvan, N. (2009). Validation d'une version française de l'échelle d'Evaluation Cognitive Primaire "Trait" de Brewer & Skinner (2002). *Canadian Journal of Behavioral Science*.
- Berjot, S., Girault-Lidvan, N., & Battaglia, N. (2008). Stress et faire face à la stigmatisation et à la discrimination : vers un modèle du faire face aux menaces de l'identité. In S. Berjot & B. Paty (Eds.), *Stress et faire face aux menaces du soi et de l'identité* (pp. 235-276). Reims: Editions et Presses Universitaire de Reims.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Chanal, J. P., & Trouilloud, D. O. (2005). Parents' appraisals, reflected

- appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(4), 273-289.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. o. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport & Exercise*, 6(4), 381-397.
- Bosson, J. K., Brown, R. P., Zeigler-Hill, V., & Swann, W. B. (2003). Self-enhancement tendencies among people with high explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-esteem. *Self & Identity*, 2(3), 169-187.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte: La séparation, angoisse et colère* (Vol. 2). Paris: PUF.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Bromley, D. B. (1978). Natural language and the development of the self. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, (Vol. 25, pp. 117-167). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Brown, J. D., & McGill, K. L. (1989). The cost of good fortune: When positive life events produce negative health consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1103-1110.
- Brown, M. S., & Kodadek, S. M. (1987). The use of lie scales in psychometric measures of children. *Research in nursing & health*, 10(2), 87-92.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 393-402.
- Bruner, J. S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: RETZ.
- Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 112-124). Chicago: Brown & Benchmark.
- Butler, R., & Ruzany, N. (1993). Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment in kibbutz and urban children. *Child Development*, 64(2), 532-543.
- Cadieux, A. (1996). Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. *Psychology in the Schools*, 33(3), 221-229.
- California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility Responsibility. (1990). *Toward a state of esteem*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Campbell, J. D., Chew, B., & Scratchley, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, 59(3), 473-505.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boek.

- Carrillo, E., Moya-Albiol, L., González-Bono, E., Salvador, A., Ricarte, J., & Gómez-Amor, J. (2001). Gender differences in cardiovascular and electrodermal responses to public speaking task: the role of anxiety and mood states. *International Journal of Psychophysiology*, 42(3), 253-264.
- Chang, L., & Du, J. (2007). Dose implicit self-esteem operate as a buffer or a filter? *Psychological Science (China)*, 30(4), 1017-1019.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-concept, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Clot, Y. (2002). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute.
- Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 231-237.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Connor, M. J. (1994). Peer relations and peer pressure. *AEP (Association of Educational Psychologists) Journal*, 9(4), 207-215.
- Connor-Smith, J. K., & Calvete, E. (2004). Cross-cultural equivalence of coping and involuntary responses to stress in Spain and the United States. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(2), 163-185.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurements of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 68(6), 976-992.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the Social order*. New-York: Charles Scribner's Sons.
- Corman, L. (1982). *Le test de la Patte Noire*. Paris: ECPA.
- Crandall, V. C., Crandall, V. J., & Katkovsky, W. (1965). A children's social desirability questionnaire. *Journal of Consulting Psychology*, 29(1), 27-36.
- Creasey, G., Ottlinger, K., Devico, K., Murray, T., Harvey, A., & Hesson-McInnis, M. (1997). Children's affective responses, cognitive appraisals, and coping strategies in response to the negative affect of parents and peers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(1), 39-56.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.
- Cury, F., Sarrazin, P. G., Pérès, C., & Famose, J.-P. (1999). Mesurer l'anxiété du sportif en compétition : Présentation de l'échelle d'état d'anxiété en compétition (EEAC). In C. Le Scanff & J.-P. Famose (Eds.), *La gestion du stress, entraînement et compétition. Dossier EPS n°43* (pp. 26-45). Paris: Revue EPS.
- Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2007). Infant-mother attachment security and children's anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 477-492.
- Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72(3), 887-906.
- Debienne, M.-C. (1976). *Le dessin chez l'enfant* (3ème ed.). Paris: PUF.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(1), 1-17.
- Delforge, C., & Le Scanff, C. (2006). Rôles et comportements favorables ou défavorables des parents pour les jeunes joueurs de tennis. *STAPS. Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, 73, 39-56.
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 486-495.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.
- De Wolfe, A. S., & Saunders, A. M. (1995). Stress reduction in sixth-grade students. *Journal of Experimental Education*, 63(4), 315-329.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Conger, K. J., & Conger, R. D. (2007). A three-wave longitudinal study of self-evaluations during young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 41(2), 453-472.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., & George, G. R. (1999). Profiles of self-esteem in early adolescence: Identification and investigation of. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 899-932.
- DuBois, D. L., & Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied and Preventive Psychology*, 8(2), 103-117.
- Durand, M. (2006). *L'enfant et le sport*. Paris: PUF. (Publication originale en 1987)
- Durant-Bush, N., Salmela, J. H., & Thompson, K. A. (2004). Le rôle joué par les parents dans le développement et le maintien de la performance athlétique experte. *STAPS*, 25(64), 15-38.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P., et al. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(1), 119-142.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- El Hassan, K. (1999). Validation of the Harter pictorial scale of perceived competence and social acceptance with lebanese children. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 27(4), 339-354.
- Elias, N., & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*. Paris: Fayard. (Publication originale de 1986)
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42(2), 207-220.

- Fantuzzo, J. W., McDermott, P. A., Manz, P. H., Hampton, V. R., & Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children? *Child Development*, 67(3), 1071-1084.
- Fédération Française d'Athlétisme, F. F. A. (2007). *Livret des Formations, saison 2007-2008*.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71-78.
- Felson, R. B. (1990). Comparison processes in parents' and children's appraisals of academic performance. *Social Psychology Quarterly*, 55(3), 264-273.
- Felson, R. B., & Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly*, 49(4), 302-308.
- Festinger, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale. In C. Faucheux & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale. Recueil de textes choisis et présentés* (pp. 77-104). La Haye: Mouton. (Publication originale, 1954)
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17(8), 937-976.
- Filaire, E., Michaux, O., Robert, A., & Lac, G. (1999). Effet de l'entraînement et de la compétition sur la réponse du cortisol salivaire chez des gymnastes féminines prepubes. / Salivary cortisol responses to 16 weeks of training and competition in prepubescent female gymnasts. *Science & Sports*, 14(4), 186-189.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review Of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H., & O'Donnell, A. K. (1999). Le développement de savoirs intuitifs à propos des expériences mentales : Le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 51(3), 267-276.
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.
- Fleming, J. S., & Watts, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results of a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 921-929.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491.
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E., et al. (2008). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(2), 114-134.
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47(4), 315-321.
- Fraser-Thomas, J., & Cote, J. (2007). Back to basics : Sport programs that facilitate children's positive development. / Le retour aux sources : des programmes sportifs qui facilitent le développement positif des enfants. *Coaches Plan du Coach*, 13(3), 45-50.
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.

- French, B. F., & Mantzicopoulos, P. (2007). An examination of the first/second-grade form of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Factor structure and stability by grade and gender across groups of economically disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 45(3), 311-331.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 550-562.
- Furnham, A., & Bunclark, K. (2006). Sex differences in parents' estimations of their own and their children's intelligence. *Intelligence*, 34(1), 1-14.
- Gad, M. T., & Johnson, J. H. (1980). Correlates of adolescent life stress as related to race, SES, and levels of perceived social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 13-16.
- Gauthier, C. (2003). *La consolidation de la théorie de l'esprit chez les enfants de cinq à neuf ans*. Thèse de Doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Gauvin, L. (1986). Psychologie sociale: applications à l'enfant et au sport. *Science & Sports*, 1(1), 81-94.
- Gobancé, L. (2004). *Les manifestations de stress chez l'enfant en compétition*. Mémoire de Maîtrise, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims. (non publié)
- Gobancé, L. (2005). *Le stress chez l'enfant en compétition*. Mémoire de DEA (Grade de Master), Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims. (non publié)
- Gobancé, L., Berjot, S., & Paty, B. (2008). Rôle et place de l'estime de soi dans le modèle transactionnel du stress. In S. Berjot & B. Paty (Eds.), *Stress et faire face aux menaces du soi et de l'identité* (pp. 125-152). Reims: Editions et Presses Universitaires de Reims.
- Gobancé, L., Rosnet, E., & Gillet, N. (en révision). French adaptation of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children (Harter & Pike, 1984). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity, W. J., Jr. (1997). Unemployment, joblessness, psychological well-being and self-esteem: Theory and evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 26(2), 133-158.
- Gould, D. (1982). Sport Psychology in the 1980s: Status, direction, and challenge in youth sport research. *Journal of Sport Psychology*, 4, 203-218.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. R. (1982). Reasons for attribution in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5(3), 155-165.
- Gould, D., Horn, T., & Spreemann, J. (1983). Competitive anxiety in junior elite wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 58-71.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., et al. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*, 67(1), 185-208.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes.

- Psychological review*, 102(1), 4-27.
- Grun-Rehomme, M. (1990). Avant-Propos. *La compétition, une logique de l'extrême : le point de vue de la psychanalyse : Actes du 3ème Colloque "Sport et Psychanalyse"*. Strasbourg: INSEP Publications.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 564-568.
- Guest, K. C., & Biasini, F. J. (2001). Middle childhood, poverty, and adjustment: Does social support have an impact? *Psychology in the Schools*, 38(6), 549-560.
- Gullo, D. F. (1982). Facilitating children's understanding of questions through pictures: Implications for social class language differences. *First Language*, 3, 121-138.
- Gunnar, M. R., & Brodersen, L. (1992). Infant stress reactions to brief maternal separation in human and nonhuman primates (pp. 1-18). In T. Field, P. M. McCabe & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haine, R. A., Ayers, T. S., Sandler, I. N., Wolchik, S. A., & Weyer, J. L. (2003). Locus of control and self-esteem as stress-moderators or stress-mediators in parentally bereaved children. *Death Studies*, 27(7), 619-640.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and culture. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(5), 885-890.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New-York: Plenum Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1986). On relationships and development. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186-215). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Hebert, G. (1993). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris: Revue EPS. (Publication originale en 1925)
- Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). Research in youth sports: Critical issues status. *White paper summaries of the*

- existing literature, *Institut for the study of Youth Sports*.
- Hellemans, C. (2008). Le modèle cognitif de gestion du stress et ses implications pragmatiques. In S. Berjot & B. Paty (Eds.), *Stress et faire face aux menaces du soi et de l'identité* (pp. 33-64). Reims: Editions et Presses Universitaires de Reims.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276-295.
- Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*. (pp. 125-165). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(1), 53-72.
- Holgado-Tello, F. P., Chacon-Moscoso, S., Barbero-Garcia, I., & Vila-Abad, E. (2008). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 1-14.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-54.
- Hulin, C. L. (1987). A Psychometric Theory of Evaluations of Item and Scale Translations: Fidelity across Languages. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(2), 115-142.
- INSEE (2009). Population estimée par sexe, âge et département au 1er janvier 2009. Référence consultée le 11/02/2009, à partir de http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.pop?reg_id=13&ref_id=popop002
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jahreis, G., Kauf, E., Fröhner, G., & Schmidt, H. E. (1991). Influence of intensive exercise on insulin-like growth factor I, thyroid and steroid hormones in female gymnasts. *Growth Regulation*, 1(3), 95-99.
- James, W. (1892). *Psychology: The Briefer course*. New-York: Henry Holt.
- Johnson, M. (2004). Approaching the salutogenesis of sense of coherence: The role of 'active' self-esteem and coping. *British Journal of Health Psychology*, 9(3), 419-432.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jose, P. E., & Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 145-154.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-year-olds. *Journal of General Psychology*, 131(2), 159-178.
- Katz, P. A., & Ksiansnak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and. *Developmental Psychology*, 30(2), 272-282.
- Kennis, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: Guilford Press.

- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard.*, (pp. 167-182). New York, NY, US: Plenum Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Mathis, L. C. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality & Social Psychology*, 61(1), 80-84.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E., et al. (1998). Multiple facets of self-esteem and thier relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 657-668.
- Klein, E. B., Gould, L. J., & Corey, M. (1969). Social desirability in children: An extension and replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(1), 128-128.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (1998). Unemployment and psychological distress: Mediator effects. *Journal of Adult Development*, 5(4), 205-217.
- Koole, S. L., Dijksterhuis, A., & Van Knippenberg, A. (2001). What's in a name: implicit self-esteem and the automatic self. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80(4), 669-685.
- Krijnen, W. P. (1996). Algorithms for unweighted least-squares factor analysis. *Computational Statistics & Data Analysis*, 21(2), 133-147.
- Kurtz-Costes, B., McCall, R. J., Kinlaw, C. R., Wiesen, C. A., & Joyner, M. H. (2005). What does it mean to be smart? The development of children's beliefs about intelligence in Germany and the United States. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 217-233.
- Laforestrie, R., & Missoum, G. (1985). *Test Projectif pour Sportif*.
- Langrock, A. M., Compas, B. E., Keller, G., Merchant, M. J., & Copeland, M. E. (2002). Coping with the stress of parental depression: Parents' reports of children's coping, emotional, and behavioral problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 312-324.
- Lassarre, D. (2002). *Stress et Société*. Reims: Presses Universitaires de Reims.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lengua, L. J., & Long, A. C. (2002). The role of emotionality and self-regulation in the appraisal-coping process: tests of direct and moderating effects. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 471-493.
- Le Roux, N., Chantelat, P., & Camy, J. (1999). Sport et emploi en Europe: Réseau Européen des Instituts de Sciences du Sport. Observatoire Européen de l'Emploi Sportif.
- Lindahl, M., Theorell, T. r., & Lindblad, F. (2005). Test performance and self-esteem in relation to experienced stress in Swedish sixth and ninth graders' saliva cortisol levels and psychological reactions to demands. *Acta Paediatrica*, 94(4), 489-495.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International*

- Journal of Behavioral Development*, 22(2), 287-313.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: PUF.
- Maccoby, E. E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (pp. 217-234). New York: McGraw-Hill.
- Mak, A. S., Blewitt, K., & Heaven, P. C. L. (2004). Gender and personality influences in adolescent threat and challenge appraisals and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1483-1496.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *Journal of Genetic Psychology*, 167(3), 289-308.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F., & Maller, S. J. (2004). Factor structure of the pictorial scale of perceived competence and social acceptance with two pre-elementary samples. *Child Development*, 75(4), 1214-1228.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 567-601.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Martens, R. (1976). Competitiveness in sports. In *Physical activity and human well-being, Miami, Symposia Specialists*, 1978, pp. 323-344.
- Martens, R., Vealey, R., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Martin, C. L., & Little, J. K. (1990). The relations of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*, 61(5), 1427-1439.
- Mathieu, D., & Praicheux, J. (1987). *Sports en France*. Paris: A. Fayard.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport & Exercise*, 9(2), 142-156.
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF. (Publication originale en 1934)
- Mingzheng, W., Rende, S., & Xiaoling, S. (2006). Moderator effects of self-esteem structure on life Stress. *Psychological Science (China)*, 29(1), 68-72.
- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2004). Les licences sportives et les clubs des fédérations françaises agréées en 2001. *Stat-Info*, 4(2).

- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2005). Les Jeunes dans la pratique sportive licenciée en 2003. *Stat-Info*, 5(1).
- Mosatche, H. S., & Bragonier, P. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, 52(1), 376-378.
- Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747-759.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54(4), 951-959.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
- Parfitt, G., & Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica*, 94(12), 1791-1797.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence, and self-esteem in competitive-trait-anxious children. *Journal of Sport Psychology*, 5(2), 172-188.
- Passer, M. W. (1996). At what age are children ready to compete? Some psychological considerations. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport : A biopsychosocial perspective* (pp. 73-82). Chicago: Brown & Benchmark.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles: De Boek Université.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1985). *Le jugement moral chez l'enfant* (6ème ed.). Paris: PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.
- Pociello, C. (1999). *Sports et Sciences sociales : Histoire, sociologie et perspectives*. Paris: Vigot.
- Policy Studies Associates (2006). *Everyone plays! A review of research on the integration of sports and physical activity in out of school time programs*. Washington: Inc Washington D. C.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Low self-esteem, induced failure and the adrenocortical stress response. *Personality and Individual Differences*, 27(3), 477-489.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Putallaz, M., & Sheppard, B. H. (1992). Conflict management and social competence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 331-355). New York, NY: Cambridge University Press.

- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 368-373.
- Rector, N. A., & Roger, D. (1996). Cognitive style and well-being: A prospective examination. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 663-674.
- Rector, N. A., & Roger, D. (1997). The stress buffering effects of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 799-808.
- Rich, P. A., Villani, R., Fulton, A., Ashton, J., Bass, S., Brinkert, R., et al. (1992). Serum cortisol concentration and testosterone to cortisol ration in elite prepubescent male gymnasts during training. *European Journal of Applied Physiology & Occupational Physiology*, 65(5), 399-402.
- Ritter, J., Stewart, M., Bernet, C., Coe, M., & Brown, S. A. (2002). Effects of childhood exposure to familial alcoholism and family violence on adolescent substance use, conduct problems, and self-esteem. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 113-122.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris: PUF.
- Roberts, J. E., & Monroe, S. M. (1994). A multidimensional model of self-esteem in depression. *Clinical Psychology Review*, 14(3), 161-181.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352.
- Roger, D., Jarvis, G., & Najarian, B. (1993). Detachment and coping: The construction and validation of a new scale for measuring coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 15(6), 619-626.
- Rogers, C. (2005). *Le Développement de la personne* (2nd ed.). Paris: Dunod.
- Roosa, M. W., Gensheimer, L. K., Short, J. L., Ayers, T. S., & Shell, R. (1989). A preventive intervention for children in alcoholic families: Results of a pilot study. *Family Relations*, 38(3), 295-300.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*, (pp. 205-246). Orlando, FL: Academic Press.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rosnet, E. (1999). *L'adaptation psychologique au stress dans les situations extrêmes*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1), 1-28.
- Sandler, I. N. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29, 19-61.
- Sandnabba, N. K., & Ahlberg, C. (1999). Parents' attitudes and expectations about children's cross-gender behavior. *Sex Roles*, 40(3-4), 249-263.
- Scanlan, T. K. (1996). Social evaluation and the competition process : A developmental perspective. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in sport : A biopsychosocial perspective* (pp. 298-308). Chicago:

- Brown & Benchmark.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: The predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6, 208-226.
- Scanlan, T. K., Lewthwaite, R., & Jackson, B. L. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: II. Predictors of performance outcomes. *Journal of Sport Psychology*, 6(4), 422-429.
- Scanlan, T. K., & Passer, M. W. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sport participants. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 10(2), 103-108.
- Scheff, T., Retzinger, S. M., & Ryan, M. T. (1989). Crime, violence, and self-esteem: review and proposals. In A. M. Mecca, N. J. Smelser & J. Vasconcellos (Eds.), *The Social Importance of Self-Esteem*, (pp. 165-199). Berkeley, CA: University of California Press.
- Scherman, D. (1987). *La biologie du stress*. Monaco: Editions du Rocher.
- Schmidt, R. A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.
- Seery, M. D., Blascovich, J., Weisbuch, M., & Vick, S. B. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 133-145.
- Seligman, M. E. P. (1993). *What you can change and what you can't: The complete guide to successful self-improvement*. New-York: Fawcett.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature, London*, 138, 32-32.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shulruf, B., Tumen, S., & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children & Youth Services Review*, 30(4), 418-426.
- Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160-169.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1996). Competitive anxiety: Sources, consequences, and intervention strategies. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 359-380). Chicago: Brown & Benchmark.
- Solomon, C. R., & Serres, F. (1999). Effects of parents verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 339-351.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Science Reviews*, 12, 123-155.
- Sorensen, E. S. (1994). Daily stressors and coping responses: a comparison of rural and suburban children. *Public health nursing (Boston, Mass.)*, 11(1), 24-31.
- Story, A. L. (2004). Self-esteem and self-certainty: A mediational analysis. *European Journal of Personality*, 18(2), 115-125.
- Strein, W., & Simonson, T. (1999). Kindergartners' self-perceptions: Theoretical and measurement issues. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(1), 31-42.

- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395-402.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 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.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151.
- Townend, E., Dimigen, G., & Fung, D. (2000). A clinical study of child dental anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 38(1), 31-46.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 433-452.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 39-64). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Walters, S. T., & Martin, J. E. (2000). Does aerobic exercise really enhance self-esteem in children? A prospective evaluation in 3rd-5th graders. *Journal of Sport Behavior*, 23(1), 51-60.
- Wells, A. J. (1988). Variations in mothers' self-esteem in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 661-668.
- Widlöcher, D. (2002). *L'interprétation des dessins d'enfants* (15ème ed.). Liège: Mardaga.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbreton, A. J. A., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Yan, J. H., & McCullagh, P. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 27(4), 378-390.
- Yung-jui Yang (2006). Polyserial correlation, estimate the polyserial correlation coefficient (ver 0.2) Retrieved 3 Mars, 2009, from <http://yungjui.googlepages.com/polyserial>
- Zeigler-Hill, V. (2006). Contingent self-esteem and the interpersonal circumplex: The interpersonal pursuit of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 713-723.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.

Le stress et l'estime de soi des enfants en compétition :

Vers un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress lors des premières confrontations à des situations d'évaluation sociale

Résumé :

A 6 ans, les enfants vont découvrir l'Ecole Primaire, ainsi que la pratique d'une activité physique extrascolaire, pour ceux qui l'ont choisie. C'est donc à cet âge que les situations d'évaluation sociale vont se multiplier, par exemple lors des évaluations scolaires ou des compétitions sportives, en amenant les enfants à se comparer aux autres, et à répondre aux attentes de leur entourage. Ces situations, potentiellement stressantes, sont autant d'occasions pour eux d'évaluer leur estime de soi, à l'âge où cette dernière est en pleine construction. Dès lors, le but de ce travail de thèse était de construire un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress, afin de mieux appréhender le déroulement de ces situations chez de jeunes enfants. Un intérêt particulier a été accordé à la transactionnalité de ce processus, ainsi qu'à sa mise en place progressive chez l'enfant, l'entrée au CP semblant être une période charnière. De plus, la pratique d'une activité extrascolaire permettant aux enfants de vivre ces situations dans différents contextes, il s'agissait d'étudier le rôle de cette dernière dans la mise en place du processus. Un protocole longitudinal a été mis en place auprès de 63 enfants, depuis leur entrée au CP, jusqu'à leur entrée au CE1. Il a été nécessaire d'adapter la méthodologie à la population ciblée, en utilisant des entretiens basés sur des dessins thématiques, et des échelles picturales d'auto-évaluation. Les résultats ont permis de mettre en lumière la pertinence de ce modèle, ainsi que l'importance de la pratique sportive dans la mise en place du processus, tout en offrant de nombreuses pistes de réflexion.

Mots Clés : Processus transactionnel de stress ; estime de soi ; évaluation sociale ; compétition ; enfants (6 à 8 ans) ; activité physique.

Stress and self-esteem in competition during childhood :

Toward a model considering self-esteem within stress transactional model during first confrontations to social evaluation situations

Abstract:

Six-year-old children discover Primary School, as well as, for some of them, extracurricular physical activity. Then, it is the age of the multiplication of social evaluation situations, as during school evaluations and sport competitions, conducting children to compare to each other and to come up to their parents' and teachers' expectations. These situations, potentially stressful, are opportunities to evaluate their self-esteem, that is in construction. Therefore, the aim of this doctoral dissertation was to construct a theoretical model taking into account self-esteem within transactional stress process, in order to better understand the way young children experience these situations. A special interest was given to the transactionality of this model, as well as to the impact of time on the construction of this latter, beginning of Primary School appearing to be a transition period. Moreover, practising an extracurricular activity conducting to the multiplication of these situations, its role in the constitution of this process was studied. A longitudinal design was implemented with 63 children, from the beginning of first grade to the beginning of second grade. It has been necessary to adapt the methodology to the target population, using interviews based on thematic drawings, and self-evaluation pictorial scales. Results permitted to highlight the relevance of this model, as well as the importance of sport activity in the construction of the process, and offered many opportunities of reflection.

Key Words: Stress transactional model; self-esteem; social evaluation; competition; children (6- to 8-year-olds); physical activity.

Université de Reims Champagne Ardenne

Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de Reims

Ecole Doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société de Reims

Laboratoire de Psychologie Appliquée – EA 4298

Thèse de **Doctorat** Nouveau Régime

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par :

Lucie GOBANCE

Le 27 Novembre 2009

Le Stress et l'Estime de Soi des Enfants en Compétition

Vers un modèle prenant en compte l'estime de soi dans le processus transactionnel de stress lors des premières confrontations à des situations d'évaluation sociale

Sous la direction d'**Elisabeth ROSNET**

Tome des Annexes

Sommaire des Annexes

Annexe A : Lettre aux Parents.....	3
Annexe B : Adaptations françaises de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984).....	4
<i>Annexe B.1 : Adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984), version maternelle.....</i>	<i>4</i>
<i>Annexe B.2 : Adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984), version primaire.....</i>	<i>7</i>
Annexes C : Grilles d'entretien.....	10
<i>Annexe C.1 : Grille d'entretien orientée sur les évaluations scolaires.....</i>	<i>10</i>
<i>Annexe C.2 : Grille d'entretien orientée les compétitions sportives, et autres activités extrascolaires.....</i>	<i>12</i>
Annexes D : Grilles d'analyse des entretiens.....	14
<i>Annexe D.1 : Grille d'analyse de la variable « Evaluation Primaire ».....</i>	<i>14</i>
<i>Annexe D.2 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs à la réussite ».....</i>	<i>15</i>
<i>Annexe D.3 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs aux parents ».....</i>	<i>16</i>
<i>Annexe D.4 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs aux pairs ».....</i>	<i>17</i>
<i>Annexe D.5 : Grille d'analyse de la variables « Enjeux relatifs à l'adulte référent ».....</i>	<i>18</i>
<i>Annexe D.6 : Grille d'analyse des variables « Enjeux relatifs aux autres personnes présentes » (i.e., les juges et le public).....</i>	<i>19</i>
<i>Annexe D.7 : Grille d'analyse de la variable « Réussite perçue ».....</i>	<i>20</i>
Annexes E. : Tableaux de résultats.....	21
<i>Annexe E.1.: Tableau présentant la double cotation, l'exemple de la première phase.....</i>	<i>21</i>
<i>Annexe E.2. : Tableau présentant l'ensemble des résultats.....</i>	<i>22</i>
Annexes F : Documents relatifs aux études de cas.....	26
<i>Annexes F.1 Documents relatifs au cas n°1, Sandra.....</i>	<i>26</i>
<i>Annexes F.1.1 : Dessins de Sandra.....</i>	<i>26</i>
Annexe F.1.1.1 : Dessin de rentrée de CP.....	26
Annexe F.1.1.2 : Dessin de la danse.....	26
Annexe F.1.1.3 : Dessin de la fin du CP.....	27
Annexe F.1.1.4 : Dessin de rentrée de CE1.....	27
<i>Annexes F.1.2 : Entretiens de Sandra.....</i>	<i>28</i>
Annexe F.1.2.1 : Entretien de rentrée au CP.....	28
Annexe F.1.2.2 : Entretien portant sur la danse.....	31
Annexe F.1.2.3 : Entretien de fin d'année de CP.....	33
F.1.2.4 : Entretien de rentrée de CE1.....	35
<i>Annexes F.2 : Documents relatifs au cas n°2, Jade.....</i>	<i>37</i>
<i>Annexes F.2.1 : Dessins de Jade.....</i>	<i>37</i>
Annexe F.2.1.1 : Dessin de rentrée de CP.....	37
Annexe F.2.1.2 : Dessin de la promenade en ville avec ses parents.....	37

Annexe F.2.1.3 : Dessin de fin de CP.....	38
Annexe F.2.1.4 : Dessin de rentrée de CE1.....	38
<i>Annexes F.2.2 : Entretiens de Jade.....</i>	<i>39</i>
Annexe F.2.2.1 : Entretien de rentrée de CP.....	39
Annexe F.2.2.2 : Entretien portant sur la promenade en ville avec ses parents.....	41
F.2.2.3 : Entretien de fin d'année de CP.....	43
Annexe F.2.2.4 : Entretien de rentrée de CE1.....	45
<i>Annexes F.3 : Documents relatifs au cas n°3, Ivan.....</i>	<i>47</i>
<i>Annexes F.3.1 : Dessins d'Ivan.....</i>	<i>47</i>
Annexe F.3.1.1 : Dessin de rentrée de CP.....	47
Annexe F.3.1.2 : Dessin de la gymnastique.....	47
Annexe F.3.1.3 : Dessin de fin d'année de CP.....	48
Annexes F.3.1.4 : Dessin de rentrée de CE1.....	48
<i>Annexes F.3.2 : Entretiens d'Ivan.....</i>	<i>49</i>
Annexe F.3.2.1 : Entretien de rentrée de CP.....	49
Annexe F.3.2.2 : Entretien portant sur la gymnastique.....	54
Annexe F.3.2.3 : Entretien de fin d'année de CP.....	56
Annexe F.3.2.4 : Entretien de rentrée de CE1.....	59
<i>Annexes F.4 : Documents relatifs au cas n°4, Mathieu</i>	<i>61</i>
<i>Annexes F.4.1 : Dessins de Mathieu.....</i>	<i>61</i>
Annexe F.4.1.1 : Dessin de rentrée de CP.....	61
Annexe F.4.1.2 : Dessin de ses jeux.....	61
Annexe F.4.1.3 : Dessin de fin d'année de CP.....	62
Annexe F.4.1.4 : Dessin de rentrée de CE1.....	62
<i>Annexes F.4.2 : Entretiens de Mathieu.....</i>	<i>63</i>
Annexe F.4.2.1 : Entretien de rentrée de CP.....	63
Annexe F.4.2.2 : Entretien portant sur ses jeux.....	66
Annexe F.4.2.3 : Entretien de fin d'année de CP.....	70
Annexe F.4.2.4 : Entretien de rentrée de CE1.....	73
<i>Annexes F.5 : Documents relatifs au cas n°5, Klara.....</i>	<i>75</i>
<i>Annexes F.5.1 : Dessins de Klara.....</i>	<i>75</i>
Annexe F.5.1.1 : Dessin de rentrée de CP.....	75
Annexe F.5.1.2 : Dessin de la danse.....	75
Annexe F.5.1.3 : Dessin de fin d'année de CP.....	76
Annexe F.5.1.4 : Dessin de rentrée de CE1.....	76
<i>Annexes F.5.2 : Entretiens de Klara.....</i>	<i>77</i>
Annexe F.5.2.1 : Entretien de rentrée de CP.....	77
Annexe F.5.2.2 : Entretien portant sur la danse.....	79
Annexe F.5.2.3 : Entretien de fin d'année de CP.....	82
Annexe F.5.2.4 : Entretien de rentrée de CE1.....	85

Annexe A : Lettre aux Parents

Mlle Lucie Gobancé
13 rue David
51 100 Reims
Tel : 03 26 78 12 01
E.m. : lucie.gobancee@wanadoo.fr

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en 2^{ème} année de thèse de Doctorat à l'UFR STAPS de l'Université de Reims. Je m'intéresse plus particulièrement, et ce depuis 4 ans, aux réactions de l'enfant dans des situations inhabituelles, et pouvant donc engendrer un stress, comme la rentrée des classes ou les premières compétitions.

C'est dans ce cadre que je souhaite réaliser une étude au sein de l'école de votre enfant, et je viens, par le présent courrier, solliciter votre accord. Ceci s'effectue, bien sûr, en accord avec l'Inspection d'Académie, le Directeur de l'école, et en collaboration avec l'instituteur, pour ne gêner en rien la scolarité des enfants.

Il s'agit d'une étude anonyme qui se compose de 3 entretiens, d'environ 45 minutes chacun, répartis tout au long de l'année. Ils se déroulent sous forme de jeux et de dessins, et sont donc très bien vécus par l'enfant.

Restant à votre entière disposition pour de plus amples renseignements, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations sincères et dévouées.

Lucie Gobancé



Autorisation écrite :

Je soussigné(e), Madame, Monsieur..... parent de l'élève
..... autorise mon enfant à participer à l'étude réalisée par Mlle Lucie
Gobancé dans le cadre de l'école.

A..... le.....
Signature :

Fiche de renseignements concernant les activités extrascolaires de votre enfant :

1) Votre enfant pratiquera-t-il une (des) activité(s) extrascolaire(s) au cours de cette année (sport, musique....) ?

OUI ☐ NON ☐

Si oui : la(les)quelle(s) ?

Si oui : la pratiquera-t-il, au moins une fois dans l'année, sous forme de compétition, de confrontation (rencontre, match, examens, représentation....) ?

OUI ☐

NON ☐

2) Votre enfant participera-t-il à l'USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré) ?

OUI ☐ NON ☐

3) Participera-t-il au Service Municipal d'Accueil (SMA) ?

OUI ☐ NON ☐

Lundi ☐

Mardi ☐

Jeudi ☐

Vendredi ☐

Annexe B : Adaptations françaises de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984)

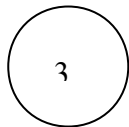
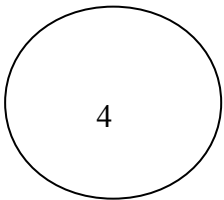
Annexe B.1 : Adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984), version maternelle

Seul le premier item de la version adressée aux garçons est présentée ici, la version adressée aux filles étant très similaire. Le détail de items est présenté dans le chapitre 6. Le format est identique pour chaque item, composé de deux images et de quatre cercles.

Item 1

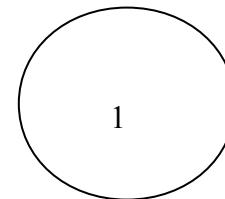
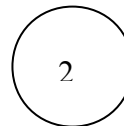
Ce garçon est plutôt bon aux puzzles.
Es-tu :

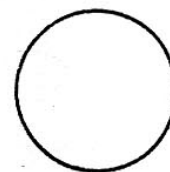
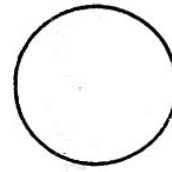
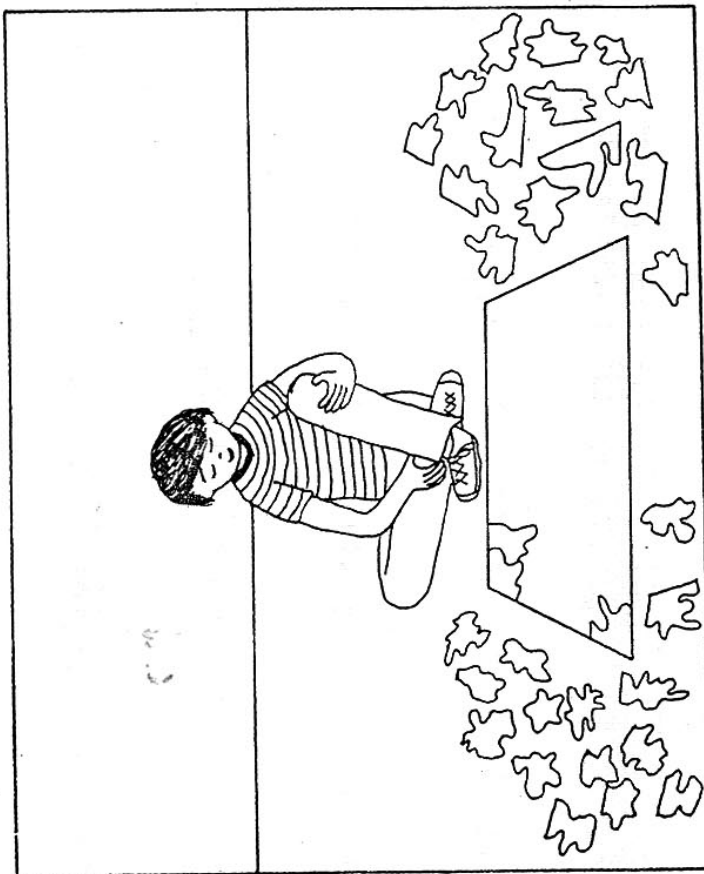
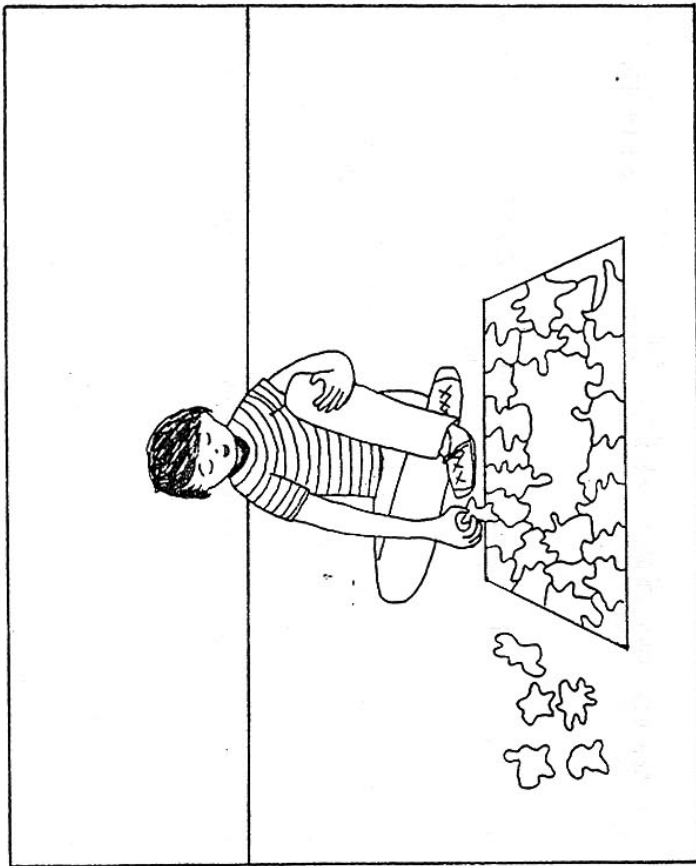
Vraiment bon aux puzzles OU plutôt bon



Ce garçon n'est pas très bon aux puzzles.
Es-tu :

un peu bon OU pas très bon aux puzzles.





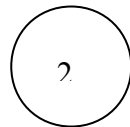
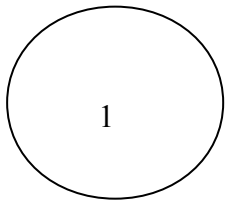
Annexe B.2 : Adaptation française de l'Echelle Picturale de Compétence Perçue et d'Acceptation Sociale d'Harter et Pike (1984), version primaire

Seul le premier item de la version adressée aux filles est présentée ici, la version adressée aux garçons étant très similaire. Le détail des items est disponible dans le chapitre 6. Le format est à chaque fois identique, présentant deux images et quatre cercles.

Item 1

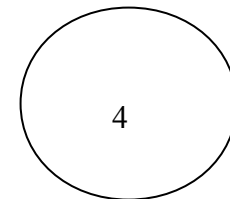
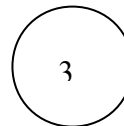
Cette fille n'est pas très bonne avec les chiffres.
Es-tu :

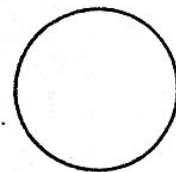
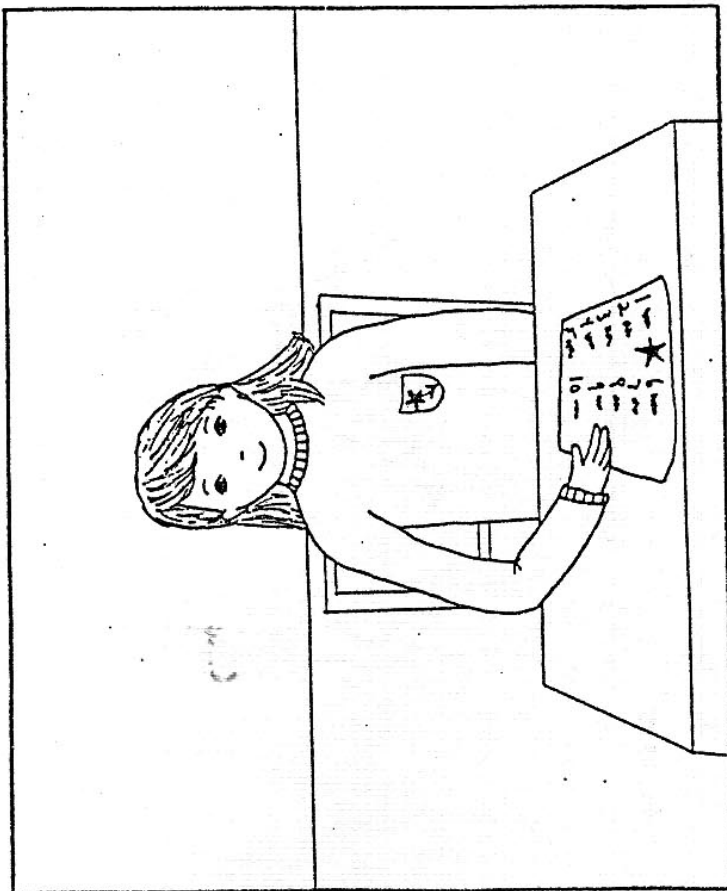
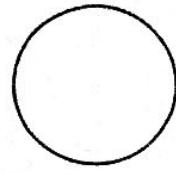
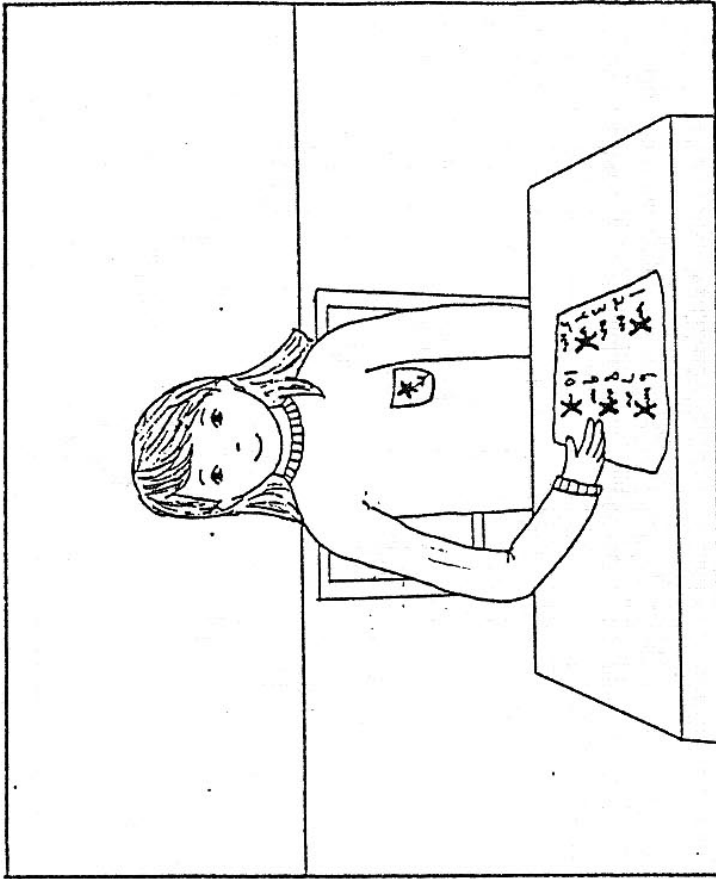
Pas trop bonne avec les chiffres OU un peu bonne



Cette fille est plutôt bonne avec les chiffres.
Es-tu :

plutôt bonne OU vraiment bonne avec les chiffres.





Annexes C : Grilles d'entretien

Annexe C.1 : Grille d'entretien orientée sur les évaluations scolaires

Consigne pour le dessin :

- J'aimerais que tu me dessines comment s'est passée l'évaluation que tu as faite, le jour de la rentrée des classes. Le dessin n'a pas besoin d'être beau, je voudrais juste que l'on puisse y voir tout ce qui te semble important.

Evaluation primaire de la situation (stress perçu) :

- Est-ce que, avant l'évaluation, tu crois que l'élève pense plutôt :
 - ✓ Qu'il est sûr de ne pas savoir et ça lui fait peur ou ça le rend triste ?
 - ✓ Qu'il est vraiment pas sûr de savoir, qu'il a des chances de rater et ça l'inquiète ?
 - ✓ Qu'il a de grandes chances de savoir et il est assez sûr de lui ?
 - ✓ Qu'il ne sait pas comment ça va se passer et il s'en moque un peu ?

Enjeux :

- Est-ce qu'il a très envie de réussir ?
- Est-ce que tu crois que c'est grave si il ne sait pas ? Pourquoi ?
- Si le bonhomme n'est pas le meilleur, est-ce que tu penses qu'il a forcément mauvais ? Est-ce qu'il va être triste ?
- Est-ce qu'il a très envie d'avoir une bonne note ? Et ce serait quoi pour lui une bonne note ?
- Est-ce qu'il a envie de faire plaisir à ses parents ? Est-ce que c'est très important pour lui ? Est-ce qu'il veut mieux apprendre quand il sait que ses parents vont connaître ses notes ? Pourquoi ?
- Par rapport à ses copains, est-ce que c'est important d'avoir une meilleure note ? Est-ce qu'il pense que ses copains peuvent se moquer de lui si il ne réussit pas, ou si il rate ?

Evaluation de la situation :

- A ton avis, est-ce que l'élève sait comment ça va se passer avant d'arriver en classe ?
- Est-ce qu'il a l'impression que certaines choses sont nouvelles, qu'il ne les connaît pas bien ? Pourquoi ? Quoi par exemple ?

- Si il a une bonne note et qu'il est dans les meilleurs de la classe, est-ce qu'il pense plutôt que c'est grâce à lui, parce qu'il a eu de la chance ou parce que les autres n'ont pas bien su ?
- Est-ce qu'il a l'impression avant de commencer l'évaluation, de savoir si il va pouvoir répondre aux questions ou pas, si il va avoir une bonne note ?
- Est-ce que la maîtresse regarde l'élève pendant qu'il fait les exercices, est-ce qu'elle regarde ce qu'il fait ? Est-ce qu'elle le regarde plus lui que les autres ou autant ou moins ? Et il aime bien quand la maîtresse le regarde ou alors ça le dérange ? Pourquoi ?

Annexe C.2 : Grille d'entretien orientée les compétitions sportives, et autres activités extrascolaires

Consigne pour le dessin :

- J'aimerais que tu me dessines une compétition. Le dessin n'a pas besoin d'être beau, je voudrais juste que l'on puisse y voir tout ce qui te semble important dans une compétition.

Evaluation primaire de la situation (stress perçu) :

- Est-ce que, avant la course, tu crois que le bonhomme pense plutôt :
 - ✓ Qu'il est sûr de perdre et ça lui fait peur ou ça le rend triste ?
 - ✓ Qu'il est vraiment pas sûr de gagner, qu'il a des chances de perdre et ça l'inquiète ?
 - ✓ Qu'il a de grandes chances de gagner et il est assez sûr de lui ?
 - ✓ Qu'il ne sait pas et il s'en moque un peu ?

Enjeux :

- Est-ce qu'il a très envie de gagner ?
- Est-ce que tu crois que c'est grave si il perd ? Pourquoi ?
- Si le bonhomme est deuxième, il n'a pas gagné ; est-ce que tu penses qu'il a forcément perdu ? Est-ce qu'il va être triste ?
- Est-ce qu'il a très envie de faire une bonne performance ? Et ce serait quoi pour lui une bonne performance ?
- Est-ce qu'il a envie de faire plaisir à ses parents ? Est-ce que c'est très important pour lui ? Est-ce qu'il veut courir mieux quand ses parents le regardent ? Pourquoi ?
- Par rapport à ses copains, est-ce que c'est important d'être devant eux ? Est-ce qu'il pense que ses copains peuvent se moquer de lui si il ne gagne pas, ou si il perd ?
- Est-ce qu'il préfère quand il y a beaucoup de monde pour le regarder courir, quand il y a beaucoup de spectateurs ? Pourquoi ? Est-ce qu'il a l'impression que tous les gens le regardent ? Est-ce qu'il trouve ça bien ? Pourquoi ?

Evaluation de la situation :

- Tu as déjà fait beaucoup de compétitions ?
- A ton avis, est-ce que le bonhomme sait comment ça va se passer avant d'arriver à la

compétition ? Est-ce qu'il connaît bien les compétitions ?

- Est-ce qu'il a l'impression que certaines choses sont nouvelles, qu'il ne les connaît pas bien ?

Pourquoi ? Quoi par exemple ?

- Si il gagne, est-ce qu'il pense plutôt que c'est grâce à lui, parce qu'il a eu de la chance ou parce que les autres n'ont pas bien couru ?

- Est-ce qu'il a l'impression avant de courir, de savoir si il va pouvoir gagner ou perdre, si il va bien courir ?

- Est-ce que le bonhomme a peur du pistolet ? Est-ce qu'il y pense longtemps avant ? Est-ce que tu crois qu'il y a des choses à faire pour avoir moins peur ?

- Est-ce qu'il connaît bien les règles ? Et est-ce qu'il sait à quoi servent tous les juges ? Est-ce qu'il les trouvent gentils ? Ou peut-être, des fois, pas trop ? Est-ce qu'il y en a qu'il préfère et d'autres qu'il n'aime pas ? Pourquoi ?

Annexes D : Grilles d'analyse des entretiens

Annexe D.1 : Grille d'analyse de la variable « Evaluation Primaire »

Type A : Evaluation en terme de Bénéfice +1

L'enfant pensait d'avance que ça allait être facile et il était content.

Type B : Evaluation en terme de Défi +0,5

L'enfant ne savait pas trop à quoi s'attendre, ou bien il pensait que ça allait peut-être être un peu dur. Mais cela ne semble pas l'inquiéter, il est plutôt content tout de même.

Type C : Evaluation en terme de Menace voire de Perte -1

L'enfant pensait que ça allait être difficile, ou bien il n'avait pas d'idée précise. Mais dans tous les cas, cela semblait être une source potentielle d'inquiétude.

Type D : Evaluation en terme de Menace -0,5

L'enfant pensait que cela allait être facile. Mais il y avait tout de même des inquiétudes vis-à-vis de la nouveauté de la situation, ou bien par rapport à une crainte de l'ennui (préfère les exercices difficiles), et une difficulté à se mettre en valeur.

Type E : 0

L'enfant n'y pense pas à l'avance, il n'y a donc pas de processus de stress en amont de la situation.

Type O : 0

Sujet non abordé.

Type X : -0,5

Evitement de la situation, pas de réponse, ou une réponse contrastée, très floue, qui ne permet pas de comprendre clairement ce que l'enfant pense.

Annexe D.2 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs à la réussite »

Type A : +1

La réussite est quelque chose de naturel, l'enfant ne semble pas douter. Du coup, l'enjeu de réussite ne semble pas être un facteur déstabilisant.

Type B : -0,5

Rapport ambivalent à la réussite, la réussite est mise en avant, mais parallèlement à l'échec. Du coup, cela apparaît comme quelque chose d'assez important, mais pas essentiel. L'enjeu de réussite ne représente alors pas un enjeu majeur. L'enfant a cependant des doutes (explicites ou non) concernant sa capacité à réussir.

Type C : -1

Besoin de réussite, de valorisation (mise en avant de ce qu'il sait faire), notamment à travers les notes. La réussite est un sujet récurrent. Elle apparaît comme un moyen plus que comme un but.

Type D : -1

Mise en avant de l'échec. Echec perçu négativement, peur de l'échec, qui implique une remise en cause plus ou moins importante, par soi-même ou par les autres (instituteur, parents,...) :

Type O : 0

L'enjeu réussite n'a pas été abordé

Type X : -0,5

La situation n'a pas pu être abordée, l'enfant s'est détourné des questions. Evitement de ce sujet.

Annexe D.3 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs aux parents »

Type A : +0,5

Les parents ne représentent pas un enjeu particulier. Ils sont éventuellement là pour rassurer l'enfant dans l'idée qu'il se fait de sa note (les parents disent que c'est bien). Mais c'est tout.

Type B : +1

Les parents apparaissent comme un soutien important, que ce soit dans l'aide au devoir ou comme soutien émotionnel. L'enfant a un besoin de se rattacher à eux, comme base de sécurité. L'allusion aux parents apparaît alors d'avantage comme une stratégie de coping (recherche de soutien social) que comme un facteur stressant supplémentaire.

Type C : +0,5

L'enfant fait une comparaison avec ses parents, et il en ressort valoriser ! Il rabaisse l'un de ses parents ou les deux (en rapport avec un conflit oedipien ?)

Type D : -1

L'enfant ne s'investit pas seulement dans la situation pour elle-même, mais aussi pour répondre aux exigences (souvent élevées ou perçues comme telles) de ses parents. Peur de la punition. L'enfant craint une réprimande en cas d'échec, ce qui surajoute à l'enjeu d'une telle situation. Les parents semblent donner une charge de travail supplémentaire aux enfants, ou un niveau d'exigence supérieur, pas forcément bien acceptée ou comprise.

Type E : -0,5

L'enfant perçoit l'avis des parents comme une source de valorisation importante, entre autre au travers des récompenses qu'ils peuvent lui donner. Il a très envie de leur faire plaisir.

Type X : -0,5

Le sujet est évité, évincé.

Type O

Les parents ne sont pas évoqués.

Annexe D.4 : Grille d'analyse de la variable « Enjeux relatifs aux pairs »

Type A : +1

Ces élèves ne ressentent pas le besoin de se comparer aux autres, ou du moins ils ne l'expriment pas. Mais ceci ne va pas en opposition avec des comportements de coopération,...

Type B : +0

La comparaison sociale semble avoir de l'importance pour lui, ou du moins elle existe, il se compare à tout ou partie des autres enfants, pour autant, il ne semble pas se trouver ni mieux ni moins bien que les autres. On voit également apparaître des comportements de coopération.

Type C : +0,5

Prend comme point de repère un ou plusieurs élèves et se situe au dessus d'eux, peut-être pour renforcer leur sentiment de compétence .

Type D : -0,5

L'élève revendique le besoin de se sentir supérieur aux autres, même si ce n'est pas toujours le cas. La comparaison sociale est donc importante.

Type E : -1

Ces élèves semblent avoir développé une forme de sentiment d'infériorité par rapport à leurs camarades de classe, ils se sentent moins compétents que la moyenne des autres élèves, ou du moins expriment leurs difficultés.

Type F : -1

Ces enfants semblent jouer seuls, ou du moins, c'est ce qu'ils disent. Ils n'évoquent pas leurs relations interpersonnelles, ou alors présentent des relation difficiles, sentiment de rejet de la part des autres.

Type O : 0

Pas de renseignement à ce sujet, ou renseignements insuffisants.

Type X : -0,5

Evitement de tout ou partie de la situation, impliquant un manque de renseignement à ce sujet.

Annexe D.5 : Grille d'analyse de la variables « Enjeux relatifs à l'adulte référent »

Type A +1

L'instituteur (ou l'entraîneur,...) est perçu comme un soutien, une base de sécurité. Il rassure l'enfant (dit que c'est bien).

Type B 0

L'instituteur (ou l'entraîneur,...) ne semble pas revêtir une importance particulière, outre son rôle de maître, de référent, ni négative ni positive.

Type C -0,5

L'instituteur (ou l'entraîneur,...) est perçu comme une source de valorisation, parfois au travers des notes (ou de la performance...).

Type D -1

L'instituteur (ou l'entraîneur,...) est perçu comme une pression. Il détient l'autorité et le pouvoir de mettre des notes et des punitions (ou de juger de la performance,...), d'obliger à faire des choses.

Type O 0

Non abordé

Type X

Situation partiellement ou complètement évitée.

Annexe D.6 : Grille d'analyse des variables « Enjeux relatifs aux autres personnes présentes » (i.e., les juges et le public)

Type A +1

Le public (les juges,...) est perçu comme un soutien, une base de sécurité.

Type B 0

Le public (les juges,...) ne semble pas revêtir une importance particulière ni négative ni positive.

Type C -0,5

Le public (les juges,...) est perçu comme une source de valorisation, parfois au travers des résultats.

Type D -1

Le public (les juges,...) est perçu comme une pression importante.

Type O 0

Non abordé, absent de la situation

Type X

Situation partiellement ou complètement évitée.

Annexe D.7 : Grille d'analyse de la variable « Réussite perçue »

Type A : Réussite perçue +1

L'enfant déclare qu'il pense avoir réussi, son sentiment général est un sentiment de réussite, il ne semble pas douter de ses capacités. (24 enfants)

Type B : Réussite perçue, mais avec des doutes +0,5

L'enfant évoque d'une manière globale avoir réussi, mais on peut percevoir quelques doutes. Il évoque la possibilité d'un échec, même s'il pense avoir réussi. (10 enfants)

Type C : Ambivalent -0,5

L'enfant déclare avoir réussi, mais on peut cependant percevoir dans son discours un sentiment d'échec ou d'incapacité. Ainsi, les sentiments de réussite et d'échec peuvent cohabiter dans le discours d'un même enfant. (14 enfants)

Type D : Echec perçu -1

L'enfant pense avoir échoué à ses exercices (à son épreuve,...), il a tendance à se dévaloriser, ou bien a conscience de ses difficultés. Même si la réussite peut apparaître à un moment pour limiter la dévalorisation, on sent bien que le sentiment d'échec prédomine. (10 enfants)

Type X : -0,5

L'enfant dit ne pas savoir. Peut-être ne veut-il pas se poser cette question. Moyen d'évitement. Ne se rappelle plus ou dit ne plus se rappeler. Ou bien il y a un évitement de la situation (partielle ou totale) l'enfant ne répond pas.

Type O : 0

Le sujet n'a pas été abordé, question omise.

Annexes E. : Tableaux de résultats

Annexe E.1.: Tableau présentant la double cotation, l'exemple de la première phase

Code	Eval Primaire 1	Eval Primaire 2	Réussite Perçue 1	Réussite Perçue 2	Enjeux Réussite 1	Enjeux Réussite 2	Enjeux Parents 1	Enjeux Parents 2	Enjeux Copains 1	Enjeux Copains 2	Enjeux Instit 1	Enjeux Instit 2
1.JF.PB	C		C		D		A		E		D	
2.AG.PB	E		A		A		X		D		D	
3.JF.PB	B		A		A		B		C		B	
4.TF.PB	B		A		A		A		B		B	
5.MF.PB	C		D		D		D		E		D	
6.SG.PB	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	B	X
7.MF.PB	C	D	C	D	C	C	D/C	C	D	D	A	A
8.GP.PB	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9.CF.PB	B	C	A	X	X	X	A	X	X	X	A	B
10.PF.PB	B	E	A	A	A	A	O	X	A	A	B	B
11.EF.PB	E	E	A	X	A	A	A	B	A	A	A	A
12.LG.PB	C	E	E	X	O	X	O	O	A	O	B	O
13.FG.PB	C	B	C	A	B	A	A	A	A	X	B	B
14.SF.PB	A	A	C	X	B	X	E	B	C	C	A	A
15.RF.PB	C	D	D	D	D	D	O	O	A	X	B	A
16.AG.PB	A	C	D	B	D	B	X	X	A	X	D	D
17.CG.PB	C	B	A	C	B	B	B	X	A	B	B	X
18.LF.PB	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.JF.PA	E	A	B	A	B	A	A	B	C	X	A	A
20.KG.PA	A	A	A	A	C	A	D	O	O	O	A	C
21.LG.PA	B	B	A	B	C	B	D/C	A	D	A	A	A
22.AG.PA	C	C	A	B	O	A/B	D	A	A	X	A	C
23.JF.PA	A	A	C	B	X	X	X	X	B	X	B	A
24.MF.PA	D	A	B	C	C	A	F	B	A	E	D	D
25.SF.PA	C	C	C	B	B	B	A	F	C	B	B	D
26.GF.PA	C	C	A	A	A	A	A	A	D	D	B	B
27.AG.PA	C	C	A	A	A	A	A	B	D	C	B	A
28.KF.PA	C	C	A	X	B	X	D	E	C	X	D	D
29.VF.PA	C	D	A	A	X	X	X	X	X	X	X	X
30.MG.PA	E	E	A	A	A	A	A	B	B	B	B	A
31.MG.PA	A	E	C	A	B	A	D/E	E	A	A	D	A
32.LF.PA	C	A	A	A	C	A	A	A	B	B	B	B
33.AG.PA	C	C	C	A	B	A	D	F	B	B	B	B
34.IF.PA	X	B/A	A	A	B	X	A	E	B	O	B	B
35.KF.PA	E	D	B	B	B	B	A	B	F	O	D	B
36.LF.PA	X	X	D	B	X	B	D	D	X	X	A	D
37.AG.PA	C	B	C	A	X	A	X	A	B	A	D	A
38.FF.PA	X	A	X	A	X	A	A	A	X	X	X	X
39.TG.PA	B	B	B	A	B	B	E	E	A	X	B	A
40.NF.PA	X	X	A	A	X	X	X	X	F	X	X	X
41.IG.PA	A	A	B	A	A	A	A	O	C	A	D	D
42.LF.DA	X	B	A	A	B	B	A	A	E	E	A	B
43.AF.DA	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A
44.CF.DA	C	C	C	D	B	D	F	F	A	O	A	A
45.AG.DA	B	B	B	C	B	B	A	A	B	B	D	A
46.KF.DA	A	D	A	D	D	D	A	X	B	A	B	B
47.MF.DA	D	X	X	A	X	A	A	A	A	X	A	B
48.LF.DA	C	C	B	A	D	A	F	C	A	A	B	B
49.MF.DA	E	B	B	C	O	B	B	C	C	B	B	A
50.WG.DA	A	D	D	D	D	D	A	A	B	A	B	A
51.CF.DA	C	D	D	B	X	B	F	B	A	O	A	A
52.LG.DA	E	B	A	A	A	B	A	A	A	X	C	B
53.FF.DA	A	A	A	A	A	A	A	A	B	O	D	X
54.CG.DA	C	C	B	X	C	X	A	A	A	A	A	A
55.EG.DA	X	X	D	D	X	D	X	X	X	X	X	X
56.LF.DA	A	A	A	A	A	A	D	B	B	O	C	C
57.EF.DA	A	A	C	A	C	C	D	B	F	O	C	A
58.MG.DA	A	D	D	D	D	D	F	F	B	E	D	D
59.CF.DB	X	A	A	A	X	A	X	X	B	A	A	B
60.CG.DB	B	B	C	B	X	B	A	A	B	C	D	O
61.KF.DB	C	D	D	B	D	D	B	B	A	O	B	A
62.MG.DB	C	C	A	X	A	X	B	A	A	O	B	B
63.AG.DB	B	A	C	A	X	A	A	A	A	O	B	B

Annexe E.2. : Tableau présentant l'ensemble des résultats

Code	Ecole	Classe	Genre	Age	Activité	Pratique (0;1;2)	Eval Primaire 1	Réussite perçue 1	Enjeux réussite 1	Enjeux parents 1	Enjeux Copains 1	Enjeux Instit 1
1.JF.PB	1	1	F	6	Danse	2	-1	-0,5	-1	0,5	-1	-1
2.AG.PB	1	1	G	6	Centre aéré	1	0	1	1	-0,5	-0,5	-1
3.JF.PB	1	1	F	6,5		0	0,5	1	1	1	0,5	0
4.TF.PB	1	1	F	6	Natation	2	0,5	1	1	0,5	0	0
5.MF.PB	1	1	F	6		0	-1	-1	-1	-1	-1	-1
6.SG.PB	1	1	G	5,5		0	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
7.MF.PB	1	1	F	5,5		0	-1	-0,5	-1	0,5	-0,5	1
8.GP.PB	1	1	G	6	Judo	2	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
9.CF.PB	1	1	F	5,5		0	0,5	1	-0,5	0,5	-0,5	0
10.PF.PB	1	1	F	6	Natation	1	0	1	1	-0,5	1	0
11.EF.PB	1	1	F	6	Danse	2	0	1	1	0,5	1	1
12.LG.PB	1	1	G	6	Karaté	2	0	-0,5	-0,5	0	0	0
13.FG.PB	1	1	G	6		0	-1	1	-0,5	0,5	1	0
14.SF.PB	1	1	F	6	Danse	2	1	-0,5	-0,5	1	0,5	1
15.RF.PB	1	1	F	6		0	-1	-1	-1	0	1	1
16.AG.PB	1	1	G	7		0	1	-1	-1	-0,5	1	-1
17.CG.PB	1	1	G	6	Foot	2	-1	-0,5	-0,5	0	0	0
18.LF.PB	1	1	F	6		0	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
19.JF.PA	1	2	F	6,5		2	1	0,5	1	1	0,5	1
20.KG.PA	1	2	G	7	Judo	2	1	1	-1	0	0	1
21.LG.PA	1	2	G	6	Foot	2	0,5	1	-1	-1	1	1
22.AG.PA	1	2	G	5,5	Musique	1	-1	0,5	0	-1	1	-1
23.JF.PA	1	2	F	5		0	1	-0,5	-0,5	-0,5	0	1
24.MF.PA	1	2	F	5,5	Gym	1	-0,5	0,5	-1	-1	-1	-1
25.SF.PA	1	2	F	6	Danse	2	-1	-0,5	-0,5	0,5	0	0
26.GF.PA	1	2	F	6	Tennis	2	-1	1	1	0,5	-0,5	0
27.AG.PA	1	2	G	6,5	Hockey	2	-1	1	1	1	-0,5	1
28.KF.PA	1	2	F	6		0	-1	-0,5	-0,5	-0,5	0,5	-1
29.VF.PA	1	2	F	6		0	-1	1	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
30.MG.PA	1	2	G	6		0	0	1	1	1	0	1
31.MG.PA	1	2	G	5,5	Foot	2	1	1	-0,5	-0,5	1	-1
32.LF.PA	1	2	F	5,5	Natation	1	-1	1	-1	0,5	0	0
33.AG.PA	1	2	G	6		0	-1	-0,5	-0,5	-1	0	0
34.IF.PA	1	2	F	6	Danse	2	-0,5	1	1	-0,5	0	0
35.KF.PA	1	2	F	6		0	0	0,5	-0,5	1	-1	-1
36.LF.PA	1	2	F	6	Natation	0	-0,5	-1	-0,5	-1	-0,5	-1
37.AG.PA	1	2	G	6	Musique	1	-1	-0,5	-0,5	-0,5	0	1
38.FF.PA	1	2	F	6		0	1	1	-0,5	0,5	-0,5	-0,5
39.TG.PA	1	2	G	7		0	0,5	0,5	-0,5	-0,5	1	1
40.NF.PA	1	2	F	6		0	-0,5	1	-0,5	-0,5	-1	-0,5
41.IG.PA	1	2	G	6	Gym	1	1	0,5	1	0	0,5	-1
42.LF.DA	2	3	F	6,5		0	-0,5	1	-0,5	0,5	-1	0
43.AF.DA	2	3	F	6		0	1	1	1	0,5	1	1
44.CF.DA	2	3	F	6,5		0	-1	-1	-0,5	-1	1	1
45.AG.DA	2	3	G	6,5	Judo	1	0,5	-0,5	-0,5	0,5	0	1
46.KF.DA	2	3	F	6	Danse	2	1	-1	-1	0,5	1	0
47.MF.DA	2	3	F	6		0	-0,5	1	-0,5	0,5	1	0
48.LF.DA	2	3	F	6	Natation	1	-1	0,5	-1	-1	1	0
49.MF.DA	2	3	F	6		0	0,5	-0,5	-0,5	0,5	0,5	1
50.WG.DA	2	3	G	5,5	Foot	2	1	0,5	-1	0,5	1	1
51.CF.DA	2	3	F	6	Judo	2	-0,5	-0,5	-0,5	-1	1	1
52.LG.DA	2	3	G	6		0	0	1	1	0,5	1	0
53.FF.DA	2	3	F	6,5	Danse	2	1	1	1	0,5	0	-1
54.CG.DA	2	3	G	6,5	Basket	1	-1	0,5	-1	0,5	1	1
55.EG.DA	2	3	G	5,5		0	-0,5	-1	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
56.LF.DA	2	3	F	6,5	Natation	1	1	1	1	-1	1	-0,5
57.EF.DA	2	3	F	6		0	1	-0,5	-1	-1	-1	0
58.MG.DA	2	3	G	5,5	Tir à l'Arc	2	1	-1	-1	-1	-1	-1
59.CF.DB	2	4	F	7,5	Danse	2	1	1	-0,5	-0,5	1	0
60.CG.DB	2	4	G	5,5	Judo	2	0,5	-0,5	-0,5	0,5	0,5	-1
61.KF.DB	2	4	F	7	Natation	2	-1	-1	-1	1	1	0
62.MG.DB	2	4	G	6		0	-1	1	1	1	1	0
63.AG.DB	2	4	G	6,5		0	0,5	-0,5	-0,5	0,5	1	0

Eval Primaire 2	Réussite perçue 2	Enjeux réussite 2	Enjeux parents 2	Enjeux Copains 2	Enjeux Instit 2	Eval Primaire 3	Réussite perçue 3	Enjeux réussite 3	Enjeux parents 3	Enjeux copains 3	Enjeux Instit 3
0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	1	1	1	1	0,5	1	0
1	1	1	0,5	0,5	0						
0	-0,5	-1	-0,5	0	1	-0,5	0,5	-0,5	-0,5	0,5	0
0,5	1	-1	-1	0	0						
1	0,5	-0,5	0,5	1	-1	-1	-0,5	-0,5	-1	0	1
1	1	-0,5	0,5	-0,5	-0,5	0,5	1	-1	0	0	0
1	1	-1	-1	0	1	1	0,5	-1	-1	0,5	-1
-1	-1	-1	-1	-0,5	0	1	1	1	0,5	1	0
-0,5	1	-1	0,5	1	0	1	1	1	-0,5	0	0
0	-1	-0,5	-1	1	-0,5	1	0,5	-1	-1	1	0
-0,5	-0,5	1	0,5	0	0	-1	-0,5	-1	0,5	0,5	1
-1	1	-1	0,5	0,5	0	-1	0,5	-1	-1	0	0
1	1	-0,5	0,5	-0,5	0	1	0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
-1	-0,5	-1	1	0	-0,5	-1	-0,5	-1	0,5	1	0
1	1	-0,5	0,5	1	0	1	1	-0,5	0,5	1	0
-1	1	1	0,5	1	0	-1	-0,5	-0,5	0,5	1	0
-1	1	-0,5	-1	-1	1	1	1	1	0,5	1	0
-1	1	-0,5	0,5	1	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
-1	0,5	-1	-1	1	-1	0	0,5	-1	1	1	0
-1	1	-1	0,5	-0,5	1	0,5	0,5	-0,5	0,5	0	1
0	0,5	1	-1	-0,5	0	1	1	1	-0,5	0,5	1
1	-0,5	-0,5	1	1	0	-1	0,5	-0,5	-1	0	1
0	-0,5	-0,5	0,5	-1	0	0,5	0,5	-0,5	-0,5	0,5	0
-1	-0,5	-0,5	-1	-1	0	1	-0,5	1	1	0	1
0,5	-0,5	1	0,5	0	0	1	0,5	1	0,5	0	1
0	0,5	1	0,5	1	0	0	0,5	-0,5	-0,5	1	-0,5
0	1	-1	0,5	-0,5	0	0,5	1	-0,5	0,5	0	1
1	1	1	-0,5	0	1						
-1	1	1	0,5	0	1	-1	1	-0,5	0,5	1	1
0	-0,5	1	0,5	-0,5	1	1	1	-1	0,5	0,5	1
0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0,5	1	0,5	1	1
0,5	-0,5	1	0,5	1	0	-1	1	1	0,5	1	0
1	-1	-0,5	0,5	1	0	0	1	-0,5	0,5	1	1
0	1	1	0,5	1	1	0	1	-0,5	0,5	1	0
0	0,5	-0,5	0,5	1	0	-1	-0,5	-0,5	0,5	-0,5	1
0	-1	-0,5	-1	0,5	0	0,5	-1	-1	-1	-0,5	0
-1	1	-0,5	0,5	0,5	0						
0,5	-0,5	-1	-0,5	1	0	0,5	-0,5	-0,5	0,5	1	-0,5
1	0,5	-0,5	1	0	0	1	-0,5	-0,5	0,5	-0,5	0
-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	1	-0,5	-0,5	0,5	-0,5	1
1	0,5	-1	-0,5	0	0	1	1	-1	-0,5	0,5	0
0	-1	-1	-1	-1	0						
-1	0,5	-0,5	-0,5	0	1	-1	-0,5	-0,5	-1	0	0
1	1	-1	-1	0	1	0,5	-0,5	-0,5	-1	0	1
-1	-0,5	-1	-0,5	-1	-1	-1	-0,5	-0,5	-0,5	0,5	1
-1	0,5	-0,5	0,5	0	-1	0,5	-0,5	-1	0,5	-0,5	0
-1	0,5	-0,5	-0,5	0,5	1	1	-1	-0,5	0,5	-1	0
-1	-0,5	-1	-0,5	-0,5	0	0,5	1	1	-1	0,5	0
1	1	-1	0,5	0,5	0	-1	1	-1	-0,5	0,5	0
0,5	-0,5	-1	0,5	0,5	1	-1	-1	-1	-1	-0,5	1
-1	-0,5	-0,5	-1	1	0	-1	-1	-1	-1	0	0
1	1	-1	0,5	1	1	1	1	-0,5	1	1	1
0,5	-0,5	-1	0,5	0	1	0	-1	-0,5	0,5	-0,5	1
0	-0,5	1	0,5	1	0	-0,5	-0,5	-0,5	-1	0	1
0	1	-0,5	0,5	0	0	-1	0,5	1	0,5	0	0
0,5	-0,5	-0,5	-1	0	1						
-1	0,5	-0,5	0,5	0,5	1	-1	0,5	-1	0,5	0	0
1	0,5	1	0,5	0	1	1	0,5	-0,5	0,5	1	0
1	0,5	-1	0,5	0,5	0	1	1	1	0,5	1	0
1	-1	-1	-1	-1	0	0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-1	-1
1	0,5	1	-1	-0,5	0	-0,5	1	-0,5	0,5	-0,5	0
-1	0,5	-0,5	-1	-0,5	0	-1	0,5	-0,5	-0,5	1	1

Note1 /100	Note2 /100	Note 3 /100	Compétence1	Acceptation 1	moyenne CC1	moyenne PC1	moyenne AS1	moyenne AM1	moyenne CC2
66	77	84,87	3,5	2,25	3,75	3,25	1,75	2,75	3,33
61	90		3,38	3,88	3	3,75	3,75	4	3,83
100	98	96,78	4	4	4	4	4	4	4
95	91		4	3,88	4	4	3,75	4	3,33
80	66	66,71	3,63	3,25	3,75	3,5	3,25	3,25	2,33
			2,88	2,88	3	2,75	3	2,75	3,17
66	71	79,48	4	4	4	4	4	4	4
57	90	90,63							3,67
			4	4	4	4	4	4	4
98	90	98,96	3,5	1,88	3,75	3,25	2,25	1,5	3
66	86	88,18	3,38	3,13	3,25	3,5	3,75	2,5	3,5
86	86	98,96	3,13	2,38	3,25	3	3,25	1,5	3,5
75	95	96,78	2,75	1,88	2,75	2,75	2	1,75	3
82	89	90,26	3,38	3	3,75	3	3,75	2,25	3,67
77	92	100,00	4	3,25	4	4	3,5	3	3,5
55	52	45,52	3,13	3,13	3	3,25	3,25	3	3,67
64	42	48,28	4	3,88	4	4	4	3,75	4
			3,25	2,88	3,5	3	2	3,75	3,5
84	88	96,78	3,5	3	3,25	3,75	2,75	3,25	3,33
50	23	25,45	3,88	4	3,75	4	4	4	3,67
91	95	95,74	3,63	2,63	4	3,25	2,5	2,75	4
59	69	95,83	3,38	2,63	3,5	3,25	2,75	2,5	3,33
50	76	76,54	3	1,75	2,75	3,25	1,5	2	3,17
82	86	96,78	4	3,38	4	4	4	2,75	3,67
86	92	86,01	3,25	2,88	3	3,5	3	2,75	3
70	67	80,80	4	3,5	4	4	3,25	3,75	4
98	95	96,78	4	3,88	4	4	3,75	4	4
55	71		3,5	1,63	3,25	3,75	3,25		4
68	61	69,93	3,88	2,63	3,75	4	3,5	1,75	3,33
64	81	89,40	4	2,88	4	4	4	1,75	3,83
39	70	88,18	4	2,38	4	4	3,25	1,5	4
66	99	98,96	3,88	2,63	4	3,75	3,25	2	3,5
82	69	73,32	3,63	3,5	3,5	3,75	4	3	3,33
55	80	81,66	4	4	4	4	4	4	4
57	39	62,36	4	3,5	4	4	3,75	3,25	3
77	69	61,59	4	4	4	4	4	4	2
82	90		3,25	3,13	3,25	3,25	3,75	2,5	3,67
59	76	80,80	4	4	4	4	4	4	3,5
61	40	44,57	3,63	3,25	3,25	4	3,25	3,25	1,83
39	73	88,18	3,25	3,5	3,5	3	3,5	3,5	4
68	87	100,00	3,63	3,25	3,75	3,5	3,5	3	3
77	75		4	3,25	4	4	3,75	2,75	2,83
			4	2,63	4	4	2	3,25	3,17
96	85	73,39	4	4	4	4	4	4	4
44	75	67,38	3,63	3	4	3,25	4	2	3
97	95	90,56	3,38	2,88	3,75	3	3	2,75	3,33
78	70	67,06	4	3,75	4	4	3,5	4	3,17
52	50	60,18	3,13	3,13	2,75	3,5	3	3,25	2,67
65	70	57,34	3,63	3,25	3,5	3,75	3	3,5	4
60	75	85,96	3,13	2,25	3,25	3	3,25	1,25	3,33
67	70	65,93	3,38	2,75	3,5	3,25	2,5	3	2
99			4	2,38	4	4	3,5	1,25	
87	85	73,96	4	3,63	4	4	3,5	3,75	3,67
			4	3,5	4	4	3,5	3,5	3,5
			3,38	3,63	3,5	3,25	3,75	3,5	3,83
90	85	85,59	3,75	2,75	3,75	3,75	3,75	1,75	4
71	75		4	3,88	4	4	3,75	4	4
74	80	76,52	4	4	4	4	4	4	4
90	70	57,59	3,38	3,88	3	3,75	3,75	4	3,17
68	85	82,24	3,75	2,38	3,5	4	2,75	2	2,67
69	65	66,77	4	3,5	4	4	3,75	3,25	3,5
72	68	59,57	3,63	2,25	3,75	3,5	2	2,5	3,5
71	75	74,26	3,63	2,88	4	3,25	3,5	2,25	3

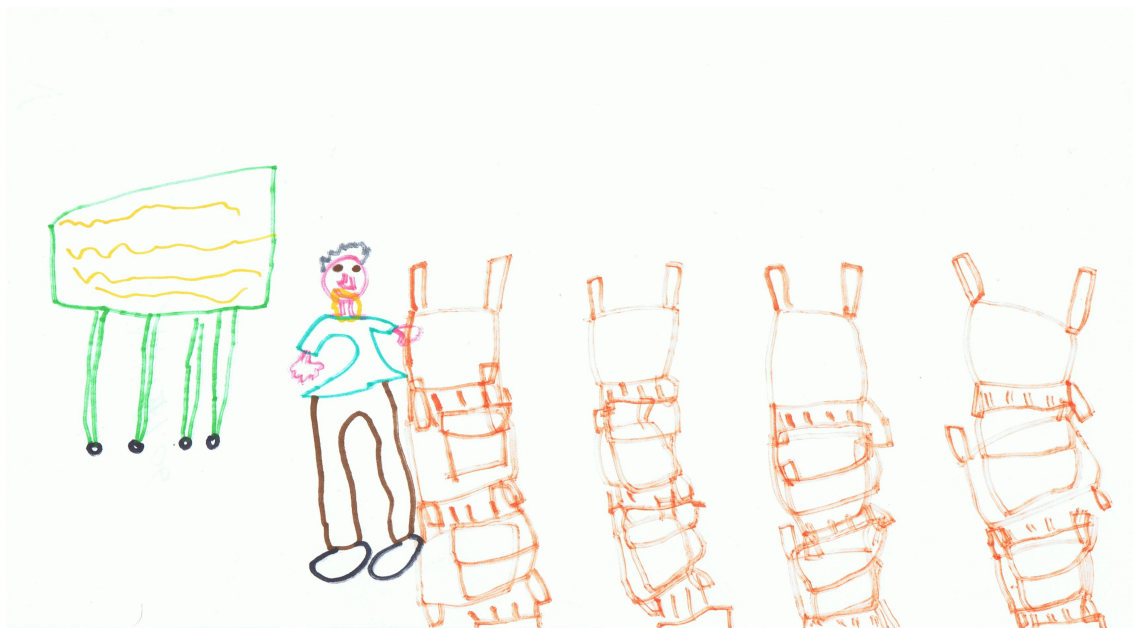
moyenne PC2	moyenne AS2	moyenne AM2	Moyenne F1 2	Moyenne F2 2	moyenne CC3	moyenne PC3	moyenne AS3	moyenne AM3	Moyenne F1 3	Moyenne F2 3
3,33	2,2	2,57	3,33	2,4	3,5	3	3,2	3	3,33	3,09
3,67	2,2	2,71	3,78	2,48						
4	4	3,43	4	3,69	4	4	4	3,14	4	3,53
4	1,6	2,43	3,56	2,05						
2,33	3	2,57	2,33	2,77	2,67	2,33	3	3,29	2,56	3,16
3,67	2,8	3,14	3,33	2,99	3,83	4	3,6	3,14	3,89	3,35
4	1,4	2,71	4	2,12	4	3,67	1,6	3,29	3,89	2,52
4	2,6	2,57	3,78	2,58	3,83	4	3,6	3,14	3,89	3,35
4	4	3,86	4	3,92	3,83	4	4	3,86	3,89	3,92
3	3	1,71	3	2,3	3	2,67	3,4	1,86	2,89	2,56
3,33	3,8	3,29	3,44	3,52	3,33	3,67	3,6	2,57	3,44	3,04
3,67	2,2	1,57	3,56	1,86	3,33	3	2,4	2,29	3,22	2,34
2	3	2,86	2,67	2,92	3,5	3	3	2,57	3,33	2,77
2,67	3,2	2,71	3,33	2,94	3,83	2,67	2	3,14	3,44	2,62
4	3	2,43	3,67	2,69	3,17	3,67	2,8	2	3,33	2,36
4	3,6	3,57	3,78	3,58	3,67	4	4	3,43	3,78	3,69
4	4	3,43	4	3,69	3,83	4	3,8	3	3,89	3,36
4	2,8	3,14	3,67	2,99	3,5	3,33	2,8	2,29	3,44	2,52
4	3,4	2,86	3,56	3,1	3,17	3,33	3,2	2,86	3,22	3,01
4	3,8	3,71	3,78	3,75	3	3,67	4	3,57	3,22	3,77
4	2,2	2,43	4	2,32	3,5	3,67	2,4	3,14	3,56	2,81
3,33	1,2	2,14	3,33	1,71	3,67	3	2,2	2,43	3,44	2,32
3	1,6	1,71	3,11	1,66	3,17	3,67	2	1,86	3,33	1,92
3,67	4	3,29	3,67	3,61	3,33	3,33	3,6	2,86	3,33	3,19
3,67	3	2,57	3,22	2,77	2,67	3,67	3,8	2,43	3	3,05
4	3,4	3,57	4	3,49	3,83	3,67	3,6	3,14	3,78	3,35
3,67	3,6	3,71	3,89	3,66	3,83	4	3,8	3,57	3,89	3,68
4	2,8	4	4	3,45						
3,33	2	2,29	3,33	2,16	3	3,67	3,6	1,57	3,22	2,49
4	4	2,86	3,89	3,38	3,83	4	4	2,86	3,89	3,38
4	4	3,86	4	3,92	4	4	4	3,71	4	3,84
3	3,8	3,57	3,33	3,68	3,33	3	3,6	2,86	3,22	3,19
4	4	2,86	3,56	3,38	3	4	3,6	2,57	3,33	3,04
4	4	3,29	4	3,61	3,33	3,33	3,2	3,57	3,33	3,4
3,33	3,2	1,86	3,11	2,47	2,83	4	3,8	3,14	3,22	3,44
3,67	3	2,57	2,56	2,77	3,33	3,33	3,6	2,14	3,33	2,81
4	2	2,43	3,78	2,23						
2,33	3	2,86	3,11	2,92	3	2	2,6	3,14	2,67	2,9
2,33	3,8	2,57	2	3,13	2	3	3,4	2,71	2,33	3,03
4	4	3,57	4	3,77	4	3	4	3,71	3,67	3,84
3,67	2	1,71	3,22	1,84	3,83	3	3	2,57	3,56	2,77
3,67	2	1,71	3,11	1,84						
4	2	2,86	3,44	2,47	3,17	3,33	2,8	3,29	3,22	3,06
3,33	3,4	3,14	3,78	3,26	3,67	4	3,4	2	3,78	2,64
4	2,6	3,43	3,33	3,05	3,67	4	2,6	2,57	3,78	2,58
2,67	2,8	2,57	3,11	2,68	3,67	3,67	3,2	2,86	3,67	3,01
2,33	3,2	2,71	2,89	2,94	3,5	3,67	2,2	3,14	3,56	2,71
3,33	3,8	3,14	2,89	3,44	3	2,33	2,2	3,43	2,78	2,87
4	3,6	3	4	3,27	3,67	3,67	3,6	3,43	3,67	3,51
4	3,4	3	3,56	3,18	2,5	4	3,2	2,14	3	2,62
2,33	2,4	2,43	2,11	2,42	2,17	3,67	2	1,71	2,67	1,84
3,33	4	3,86	3,56	3,92	3,67	3,33	3,4	2,57	3,56	2,95
4	3	3	3,67	3	3,5	4	3,2	3	3,67	3,09
4	3,8	4	3,89	3,91	4	3,67	4	3,57	3,89	3,77
3,33	3,4	3,29	3,78	3,34	3,83	3,67	4	3,29	3,78	3,61
3	4	3,86	3,67	3,92						
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2,67	2,6	3,14	3	2,9	3,67	3,67	3,2	3,14	3,67	3,17
4	2,4	2,14	3,11	2,26	3,33	4	2,4	2,43	3,56	2,42
4	3,6	3,71	3,67	3,66	3	3	2,8	3,14	3	2,99
4	3,6	3,57	3,67	3,58	3,83	4	3,4	3,43	3,89	3,42
3,33	1,8	1,14	3,11	1,44	4	3,33	4	2,71	3,78	3,3

Annexes F : Documents relatifs aux études de cas

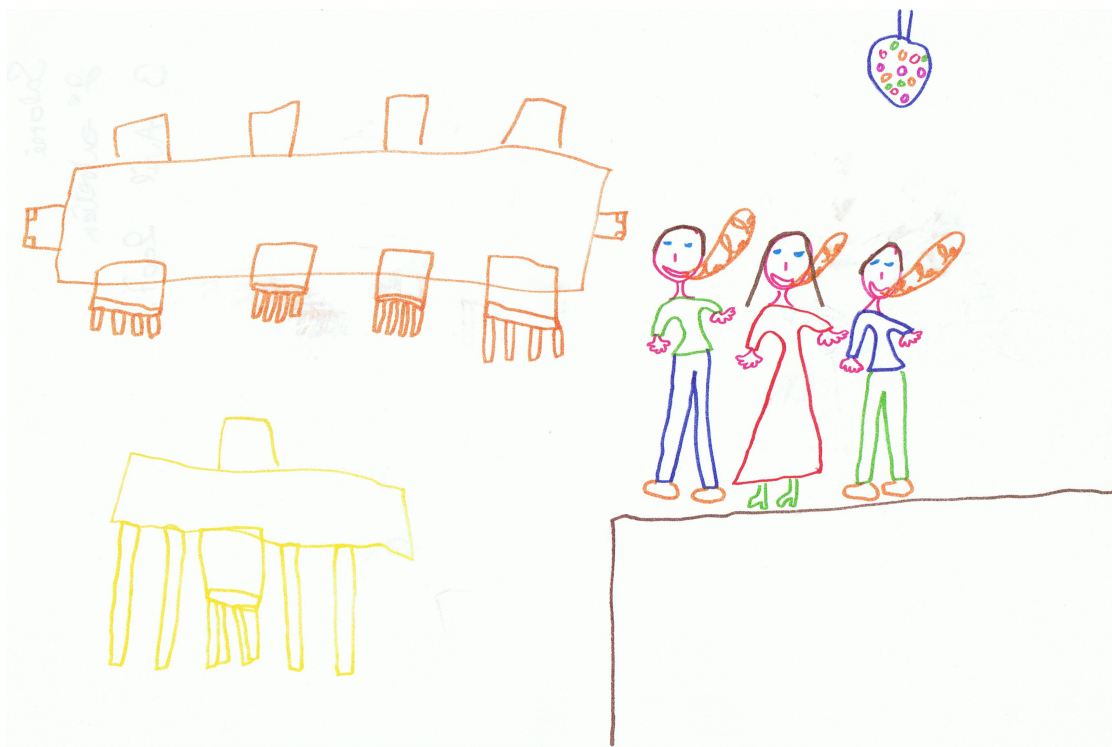
Annexes F.1 Documents relatifs au cas n°1, Sandra

Annexes F.1.1 : Dessins de Sandra

Annexe F.1.1.1 : Dessin de rentrée de CP



Annexe F.1.1.2 : Dessin de la danse



Annexe F.1.1.3 : Dessin de la fin du CP



Annexe F.1.1.4 : Dessin de rentrée de CE1



Annexes F.1.2 : Entretiens de Sandra

Annexe F.1.2.1 : Entretien de rentrée au CP

Et tu pourrais me raconter un peu ce que tu as dessiné déjà ?

La table avec les chaises, le maître et puis le tableau. Les cheveux, je savais pas comment faire, alors je les ai faits comme ça.

Et sur le tableau, qu'est-ce que c'est qui est écrit ?

J'en sais rien, j'ai juste fait ça comme ça, pour...

Et les enfants, ils sont dans la cour. C'est la récré, ou c'est le matin et il viennent d'arriver ?

Ben c'est l'après-midi, quand c'est la récré.

L'après-midi quand on fait la récré ? La journée elle est presque finie alors ?

Hum.

Ils sont contents de leur première journée les enfants ?

...

Ils ont trouvé que le maître il était gentil ?

Hum.

Ou, ils auraient préféré avoir une maîtresse ?

J'vais rajouter quelque chose...

Ah !

Les trucs pour tenir la table... sinon, elle peut pas tenir.

Oui...

On l'entend crier Mr B.

Il crie souvent Mr B ?

Hum. (affirmation)

Après toi des fois ?

Hum, non.

Pourquoi il crie alors Mr B ?

Enfin pas trop, mais sinon, c'est surtout sur Rémi, parce qu'il fait presque jamais son boulot. Parce que en fait on a un calendrier, on doit colorier les cases. Si on vient pas à l'école, on colorie en rouge, si on vient à l'école on colorie en vert. Il lui manquait 5 cases ou plus. Alors que y'en a un que je sais plus comment il s'appelle, il vient juste de rentrer à l'école, enfin pas de rentrer à l'école, mais de l'avoir, et il a déjà fini.

Ah oui ?

Avant lui...

Adam peut-être, non, qui vient d'arriver ?

Ah oui, Adam.

Il est gentil Adam ?

Hum. Mais sauf que ma mère elle veut pas donner des coups dans les cartables et lui à chaque fois il met des coups dans les cartables à.. le mien.

Ah !... Et le maître, il fait quoi dans la classe ? pendant la récré ? tu sais ?

... ben il était en train de écrire les choses pour les enfants, qui est écrit avec dans le cahier rouge.

C'est le cahier du jour, c'est ça, le cahier rouge ?

J'crois.

Et les enfants quand ils sont arrivés le matin, avant de voir les exercices, ils pensaient qu'ils allaient être faciles les exercices, et ils se disaient « oh je vais y arriver, ça va être facile », ils étaient assez sûrs, ou ils se disaient « ça risque d'être difficile », ils avaient un peu peur, ou ça les inquiétaient, ou ils se posaient même pas la question, et ils s'en moquaient ?

Ben... peut-être ils voulaient faire des exercices, alors ils se disaient c'était facile.

Ils avaient envie ?

Hum. (affirmation)

Ils étaient pressés de rentrer à l'école alors peut-être ?

Hum. Mais sauf que...

Ou alors ils étaient bien en vacances ? c'est mieux les vacances ou c'est mieux l'école ?

moi j'aime bien les deux alors euh...

Et... et les exercices, les enfants, ils les ont plutôt réussis dans l'ensemble, ou il y en a qui ont raté ? dans la classe, peut-être...

J'sais pas.

Tu sais pas ? et toi tu crois que tu as plutôt réussi les exercices ou...

Ben je crois que oui, mais sauf que... normalement y'a des cartons et normalement on doit faire les chiffres dedans. Des fois, si c'est des dés, on doit faire les ronds. Et puis moi, je me suis trompé juste à un carton, parce que y'en plusieurs qui étaient de toutes les couleurs. Et Tara, elle s'est trompée trois fois.

Trois fois ?

Hum. (affirmation)

Et toi, une fois, tu crois que c'est grave ou c'est pas grave ?

Ben...

C'est plus raté, ou c'est un peu réussi ?

C'est quand même un peu réussi, mais sinon...

Et tes parents, ils regardent tes cahiers après le soir, ils regardent les notes ?

Oui, mais des fois on prend pas... enfin, des fois on prend pas les choses qu'on a fait, alors du coup ils peuvent pas voir. Par exemple le cahier de mathématiques, et ben on le ramène presque jamais. Enfin, on le ramène jamais même. Pour montrer les jeux.

Et t'aimerais bien que ton papa et ta maman ils puissent voir le cahier de mathématiques ?

Hum, (affirmation) c'est ça qui est dommage.

Pourquoi t'aimerais bien ?

Ben pour que ils voient une peu notre boulot... mais pas vraiment tous les jours...

Une fois de temps en temps ?

Hum.

T'as des bonnes notes en mathématiques ?

Ben des fois oui, des fois non.

Et qu'est-ce qu'ils diraient tes parents tu crois si ils voyaient ? il diraient que c'est bien ? même si il y a des mauvaises notes, ils diraient rien ?

Ben je sais pas, parce que pour le moment, j'ai pas eu de mauvaises notes, à part, euh.. la dernière fois, j'avais eu pas bien, mais parce que en fait, c'était marqué qu'est-ce que on veut pour les jeux pour Noël, et moi j'avais entouré la lettre, parce que tu sais pour envoyer. Et puis du coup, on devait entourer un livre. Parce que après, la lettre de ses copains, pour entourer, il fallait entourer la lettre aussi, mais avec la couleur qu'il dit, alors du coup, j'avais un petit problème, j'arrivais plus à gommer. Alors du coup, j'ai été obligée d'attendre et je me suis trop trompée. Alors, mais sauf quand papa, parce que y'a c'est marqué aussi son papa veut un journal de sport, alors ça c'était bon, mais les autres c'était pas bon.

Et le maître, qu'est ce qu'il a dit ?

Il a rien dit.

Il a rien dit ?

Ni à papa.

Et à toi il a dit quelque chose ?

Non.

Et quand tu travailles, et quand les enfants ils travaillent, il regarde un petit peu le maître ?

Hum hum. Des fois, il regarde et il dit rien. Et quand c'est des choses qu'il a pas fait pas bien, comme Mélissa. Parce que la dernière fois, même aujourd'hui plutôt, on avait dit que.. parce que en fait y'avait des petites lignes et c'était marqué quelque chose et nous on devait le repasser, et ... enfin plutôt pas repasser, c'était euh... en fait, y'avait un 1 et nous on devait faire pareil, le 2, le 3 et le 4, c'est tout. Parce que y'a des autres chiffres mais on les a pas fait sur le cahier de mathématiques. Alors elle, elle savait pas, elle a écrit sur le cahier de mathématiques. Alors du coup, le maître il a crié.

Ah. Et tu crois que c'est bien que le maître il regarde, ou tu préfères qu'il regarde pas, quand tu travailles ?

Ben je préfère quand il regarde, parce que sinon, après... faudrait gommer après que.. tout de suite, alors j'aime mieux que..

Comme ça il peut te corriger tout de suite ?

Hum.

Et si... un enfant il a une bonne note, à ton avis, il pense plutôt que c'est parce que, c'est grâce à lui, parce qu'il est bon ou c'est parce qu'il a eu de la chance

C'est parce qu'il a eu de la chance !

Parce qu'il a eu de la chance ? Ou parce que le maître il est gentil ?

Non.

C'est parce qu'il a eu de la chance ?

Hum.

D'accord.

Mais des fois aussi il est gentil... parce que la dernière fois, il m'avait dit une blague.

C'était quoi comme blague ?

Enfin plutôt à Perrine, quand t'étais là. Quand il avait dit dehors, alors que t'étais là !

Ah oui !

Ca c'était une bonne blague.

Elle avait eu un peu peur au début Perrine.

Oui.

Et quand les enfants ils sont dans la cours de récré, ils jouent ou ils discutent un peu de ce qu'ils font à l'école ?

Ben des fois, ils jouent et des fois ils discutent.

Et quand ils discutent, ils discutent de quoi ?

Ben , qu'est-ce qu'ils ont fait, ou... je sais pas. Et puis la dernière fois, il m'avait fait aussi une blague à moi, mais je sais plus c'était quoi la blague.

Ah ?! c'est un blagueur le maître !

Et la dernière fois, quand j'étais en maternelle, et j'étais passée devant les grands et Mr B quand il manquait un élève, et qu'il avait dit qu'il avait un gros ventre, il avait dit qu'il l'avait mangé !

Ah ?!

Et c'est juste parce qu'il était malade. C'était le frère de Tara, je crois.

Théo, peut-être.

Oui.

Et... et le matin quand les enfants ils arrivent à l'école, ils se demandent un peu ce qu'ils vont faire la journée, ou ils préfèrent jouer et ils y pensent pas.

J'sais pas.

Tu sais pas ? toi tu fais quoi ?

Ben... je me rappelle plus.

Tu te rappelles plus... bon et bien, c'est bien.

Annexe F.1.2.2 : Entretien portant sur la danse

Alors, est-ce que tu peux me raconter un petit peu tout ce que tu as dessiné ?

... Ben, les dans... y'a les personnes qui chantent.

Oui.

Pour s'entraîner. Et puis les tables.

Elles entraînent, là, seulement ? Les gens ne sont pas encore arrivés, c'est ça ?

...

Et ils vont bientôt arriver les gens ?

Oui.

Et tu m'as dit que toi tu faisais de la danse. Il y en a qui chantent et il y en a qui dansent, ou vous faites les deux, vous chantez et vous dansez en même temps ?

Ben, il y en a qui chantent et il y en a qui dansent.

Et toi tu dances alors ?

Hum.

Tu ne chantes pas ?

Non.

Et tu t'entraînes aussi un petit peu avant que les gens ils arrivent ?

Euh, non. Enfin, dans une salle, des fois, il n'y a pas deeee, pas de fête et on s'entraîne dans une salle.

D'accord. Et c'est souvent que tu t'entraînes ?

Tous les samedis. Et puis les fêtes, c'est souvent les dimanches.

Les dimanches ? Et tu préfères t'entraîner ou tu préfères les fêtes ?

Mmmm, les deux.

Les deux ?

Oui.

Et, quand il y a une fête, avant de danser, tu penses un petit peu à savoir si tu vas arriver à bien danser, ça t'inquiète un peu, ou tu n'y penses pas ?

Je suis un peu timide quand je danse devant des gens mais... J'essaie de me dire que je vais y arriver.

Et tu y arrives en général, ou des fois tu rates ?

Des fois je rate.

Ça fait quoi si tu rates ?

Ben... Les gens ils disent rien, et puis j'essaie de me... De me... de essayer encore le, la danse qu'ils font...

Il faut que tu la recommences en fait, il faut que tu te remettes là où ils en sont ?

Oui.

Et, ton papa et ta maman, quand c'est comme ça, ils sont dans la salle, ou ils dansent avec toi ?

Ben il regarde, papa, j'ai une petite sœur, et papa il surveille ma petite sœur, ils font un dodo. Donc des fois, c'est ma mère qui nous regarde danser, et des fois c'est mon père avec ma petite sœur qui viennent regarder danser avec ma mère. Et puis ma grande sœur aussi elle danse.

Ta grande sœur aussi elle danse ? Tu es contente que ta grande sœur elle danse avec toi ?

Oui.

Ce serait mieux si tu dansais toute seule ou si tu dances avec elle ?

Que je danse avec elle.

Pourquoi ?

Ben... Des fois quand je me trompe, et bien, elle, elle m'aide un petit peu.

Et, tu aimes mieux quand tes parents ils sont là pour te regarder danser ou t'aimes mieux quand ils ne sont pas là ?

J'aime mieux quand ils sont là.

Pourquoi tu aimes mieux quand ils sont là ?

Ben parce que comme ça, il peut dire si j'ai bien dansé ou si j'ai mal.

D'accord. Et il y a des autres gens que tes parents, il y a plein de monde dans la salle ?

Euh, oui.

Et tu aimes bien qu'il y ait plein de monde qui te regardent danser ou ça t'embête un petit peu ?

Ben, je suis un peu timide devant les gens donc ça m'embête un tout petit peu.

Ce serait mieux si il n'y avait personne ou c'est mieux quand il y a du monde ?

Si il y en avait un tout petit peu de personnes.

Un petit peu ? Et il y en a beaucoup des fois ?

Hum.

Et tu en as déjà fait beaucoup des fêtes où tu dances devant les gens ?

Oui.

C'est chaque fois pareil, ou à chaque fois c'est un peu différent ?

... C'est... des fois différent.

Des fois différent ? Et avant d'arriver, tu te demandes si ça va être différent ou pareil à chaque fois ? tu y penses ou tu n'y penses pas trop ?

Ben, je n'y pense pas trop.

Tu n'y penses pas trop ? ça, c'est quoi, c'est la lumière ?

Oui, quand il y a... Quand il y a plein de dessins pour danser.

Et ça fait combien de temps que tu fais de la danse ?

Depuis longtemps...

Longtemps ?

Oui.

Plus que cette année ?

Oui.

Tu voudras bien que je garde ton dessin ?

Annexe F.1.2.3 : Entretien de fin d'année de CP

Est-ce que tu peux me raconter maintenant ce que tu as dessiné ?

Là, c'est moi.

Oui.

Qui étais en train de faire les exercices. Et, j'avais un petit peu eu peur, d'avoir tout faux.

T'avais peur d'avoir tout faux ?

Hum.

À quel moment t'avais eu peur ? Avant que le maître distribue, ou après ?

Dès qu'il avait distribué.

Et après finalement, tu avais trouvé ça difficile ou tu avais trouvé ça difficile ?

Moyen.

Moyen ? Et tu crois que tu vas avoir un peu tout faux, ou tu crois que tu vas avoir des trucs bons, ou que tu vas avoir une bonne note ?

Des trucs bons, mais peut-être quelques trucs qui sont faux.

Et les autres enfants, tu crois qu'ils ont trouvé ça difficile aussi ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Tu crois qu'ils ont eu peur aussi, ou il n'y a que toi qui as eu peur ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Vous discutez pas, pendant la récréation, tout ça, de ce que vous faites en classe, avec les copains ?

Des fois oui, des fois non.

Quand vous discutez, vous dites quoi ?

Ben, des fois on joue, et des fois, on discute.

Vous discutez de quoi, quand vous discutez ?

Des évaluations.

Vous dites quoi des évaluations ?

On dit si... On dit par exemple, si pour Perrine, c'était difficile, ou si c'était pas difficile.

Et elle trouve ça facile aussi, ou difficile aussi ?

Comme moi.

Comme toi ? Pareil ? Vous trouvez ça tous pareil ?

...

Et pendant que vous faisiez les évaluations, le Maître, il faisait quoi ?

... Je sais pas.

Tu sais pas ? Tu n'as pas fait attention ? Tu sais si il vous regardait, ou il faisait autre chose ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Tu aurais bien aimé qu'il vous regarde, ou peu importe ?

Peu importe.

Peu importe ?... Et les évaluations, tu sais à quoi ça sert ?

... Non.

Non ? Tu sais pas ?

Je sais plus.

Et les notes, tu sais à quoi ça sert ?

Je sais plus aussi.

C'est important d'avoir des bonnes notes ?

Pour moi, oui.

Pourquoi ?

... Parce que j'aime... J'aime bien travailler et... Et euh, j'aime bien avoir tout bon.

T'aimes bien avoir tout bon ? Et il y en a d'autres pour qui ce n'est pas important d'avoir des

bonnes notes dans la classe ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et, quand on a une bonne note, à ton avis, c'est pourquoi ? C'est parce qu'on a bien travaillé, ou parce qu'on a fait des efforts, ou parce qu'on a de la chance, ou parce que le Maître il est gentil ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Tu sais pas comment on fait pour avoir une bonne note ?

Euh il faut bien travailler.

Il faut bien travailler ? Et si on a une mauvaise note, c'est pourquoi ?

Parce qu'on a pas bien travaillé.

Parce qu'on a pas bien travaillé ? Et quand tu auras des notes, tu les as pas encore tes notes ? Tu ne sais pas encore combien tu vas avoir ?

Non.

Tu les montreras à papa et à maman ?

Oui.

Tu aimeras bien montrer à papa et à maman ?

Oui.

Pourquoi tu aimeras bien ?

Parce que j'aime bien faire des bisous et des câlins, et ils me font des bisous et des câlins, quand je leur montre mes notes.

Ah ? Tout le temps ? ... C'est bien.... On fait un autre jeu, tu veux ?

Je veux bien.

F.1.2.4 : Entretien de rentrée de CE1

Tu me racontes un petit peu ce que tu as dessiné ?

J'ai eu un petit peu peur au moment des évaluations, alors, j'ai écrit : j'ai un petit peu peur. Et puis après, il y a quelqu'un qui va voir le maître, elle ne sait pas ce qu'il faut faire dans l'exercice, alors le maître, il lui dit « retourne à ta place ».

Pourquoi il lui a dit ça ?

Parce qu'elle avait fait du gribouillage.

C'est quoi ça ?

Ca, c'est un taille-crayon.

Ha d'accord, avec une manivelle ? et tu avais un petit peu peur pourquoi ?

J'avais peur d'avoir tout eu faux.

Tu avais peur d'avoir tout faux ? Et finalement ?

Il y a des exercices qui étaient bien, mais quelques-uns qui étaient faux.

Quelques-uns qui étaient faux ? et c'était facile ou difficile ?

Un petit peu facile.

Un petit peu facile. Et tout le monde a trouvé ça facile ?

Je ne sais pas.

Et pendant que vous faites les exercices, le maître fait quoi ?

Peut-être il fait pareil que nous. Je ne sais pas.

Il fait peut-être pareil que vous, les évaluations ?

Peut-être.

Et la fille, pourquoi elle a fait que du gribouillage ?

Parce qu'elle ne comprenait pas. Elle croyait que c'était ce mot-là, alors elle a mal écrit, et ça fait du gribouillage.

Ha d'accord. Elle a trouvé cela difficile alors la fille ?

Oui.

Si tu as des bonnes notes, à ton avis, c'est pourquoi ? parce que tu as eu de la chance, parce que tu as bien travaillé ?

Peut-être parce que j'ai eu de la chance.

Parce que tu as eu de la chance ? Et la petite fille, elle peut avoir une bonne note ou une mauvaise note à ton avis ?

Une mauvaise note.

Pourquoi ? Parce qu'elle n'a pas eu de chance ? Parce que c'était difficile ?

Parce que pour elle c'était difficile.

Parce que pour elle c'était difficile. Et il y en a beaucoup des enfants qui ont trouvé ça difficile ?

Je ne sais pas.

Tu ne sais pas ? Et pendant la récré, vous faites quoi ?

On joue.

Vous jouez ? Et vous avez discuté un petit peu aussi ?

Oui.

Et, vous discutez de quoi ?

Celui qui fait rigoler plus les autres il a gagné.

D'accord.

Parce que on joue à des trucs rigolos, mais après on a discuté, mais je ne sais plus de quoi.

D'accord. Vous avez discuté des évaluations ?

Non.

Et le soir, quand le maître aura corrigé les évaluations, vous allez les montrer aux parents ?

Je crois que non.

Tu aimerais bien les montrer ?

Oui.

Pourquoi tu aimerais bien les montrer ?

Parce que comme ça, papa et maman, ils voient que je travaille bien.

C'est important d'avoir des bonnes notes aux évaluations ?

Oui.

Pourquoi ?

Parce que comme ça, maman elle est contente après.

Maman elle est contente après ?

Oui. Elle est très contente.

Et, ça sert à quoi les évaluations ?

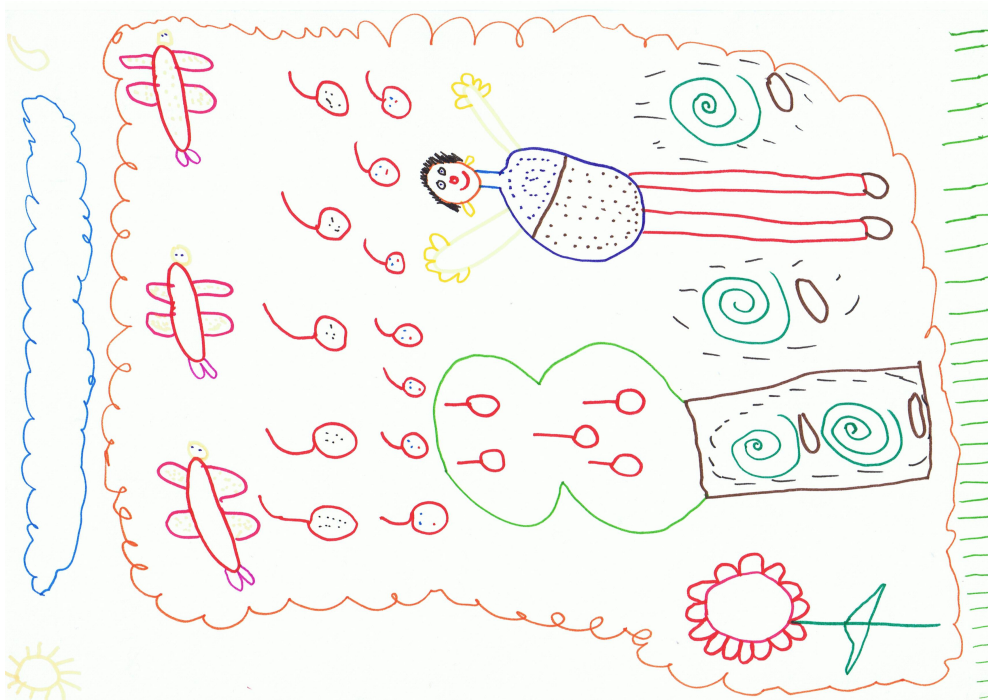
Je ne sais pas.

Tu ne sais pas ? On fait un autre petit jeu ?

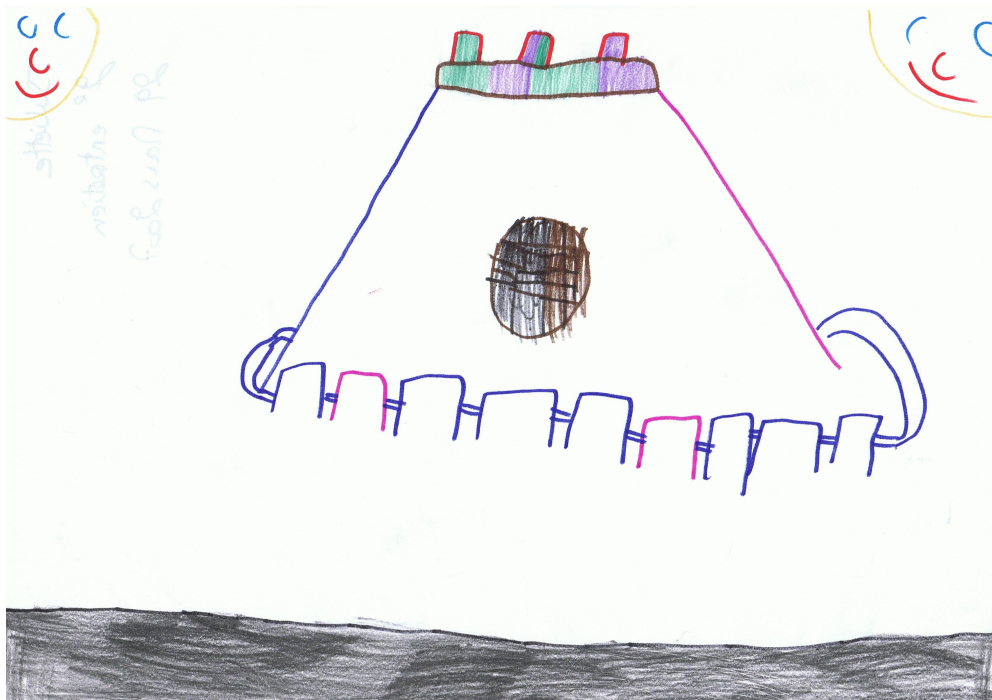
Annexes F.2 : Documents relatifs au cas n°2, Jade

Annexes F.2.1 : Dessins de Jade

Annexe F.2.1.1 : Dessin de rentrée de CP



Annexe F.2.1.2 : Dessin de la promenade en ville avec ses parents



Annexe F.2.1.3 : Dessin de fin de CP



Annexe F.2.1.4 : Dessin de rentrée de CE1



Annexes F.2.2 : Entretiens de Jade

Annexe F.2.2.1 : Entretien de rentrée de CP

Est-ce que tu veux bien me raconter un petit peu tout ce que tu as dessiné ?

...

Vas-y je t'écoute.

... une fleur.

Oui.

Un arbre.

Hum.

Un bonhomme, des... 3 oiseaux... un nuage, une lune, un soleil et des pommes.

Et qu'est-ce qu'il fait le bonhomme ?

... Il est en train de sourire.

Et ça c'est quoi ?

Des escargots.

Et ça ?

Serpentin.

D'accord ! mais c'est pas trop un dessin d'école tout ça. C'est un dessin que tu fais à l'école des fois ? la maîtresse elle vous fait faire des dessins ? hein ? ou elle t'en fais pas faire ?

On fait que du travail.

Que du travail ? Tu trouves ça difficile le travail avec la maîtresse ?

...

Pourquoi c'est difficile ?

Je sais pas.

Et quand t'es arrivée à l'école, tu croyais que ça allait être plutôt difficile ou tu croyais que ça allait être plutôt facile... avant de commencer ?

Facile.

Tu croyais que ça allait être facile. Et... et quand vous travaillez avec la maîtresse, tu aimerais bien faire autre chose des fois ?

...

Tu aimerais faire quoi ?

Je sais pas.

... Et la maîtresse, qu'est-ce qu'elle fait pendant que vous travaillez ? Elle regarde, ou elle travaille à son bureau ?

Elle travaille à son bureau.

Et t'aimerais mieux qu'elle fasse quoi ? T'aimerais bien qu'elle regarde ou tu préfères qu'elle travaille ?

... regarde.

Pourquoi t'aimerais mieux qu'elle regarde ?

... J'sais pas.

Et tu trouves ça difficile, mais tu y arrives quand même ? tu crois que tu as des bonnes notes, ou t'as pas... tu y arrives pas trop ?

J'y arrive un petit peu.

Tu y arrives un petit peu. Et quand tu y arrives tu crois que c'est plutôt parce que t'es bonne , ou parce que la maîtresse elle est gentille, ou parce que tu as eu de la chance ?

...

Et ton bonhomme là, il va à l'école aussi ?

...

Il est dans la même classe ? Tu crois qu'il est aussi au CP ?

...

Il est en quelle classe ? ... On dit qu'il est en quelle classe ?

... J'sais pas.

Tu sais pas ? Tu peux inventer ... Tu crois qu'il trouve ça difficile aussi l'école, ou il trouve ça plus facile ?

Facile.

Tu crois qu'il trouve ça facile ? Qu'est-ce qu'il fait à l'école pour trouver ça facile ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? ... Et tes copains, tes copines, ils trouvent ça difficile aussi les exercices ?

... J'sais pas (en chuchotant)

Tu crois qu'ils sont meilleurs, qu'ils sont pareils ou qu'ils sont moins bons que toi ?

J'sais pas.

Tu sais pas ? Vous en discutez pas ? Vous faites quoi pendant la récré ?

On joue.

Vous jouez ? Et t'aimerais bien savoir comment ils sont par rapport à toi, ou tu t'en moques ?

Je m'en moque pas.

Tu t'en moques pas ? Pourquoi t'aimerais bien savoir alors ?

... J'sais pas.

Tu sais pas ? ... Et si tu te trompes, la maîtresse elle dit quoi ?

J'sais pas. (en chuchotant)

Tu sais pas ? tu te trompes jamais ?

Si.

Et alors qu'est-ce qu'elle dit ?

Elle me dit c'est pas bien.

Elle te dit c'est pas bien ? ... Et puis après tu recommences, ou ... ou tant pis ?

Je gomme.

Tu gommages ? ... on va faire un autre jeu, d'accord ?

Annexe F.2.2.2 : Entretien portant sur la promenade en ville avec ses parents

Alors, est-ce que tu peux me raconter, s'il te plaît, ce que tu as dessiné ?

Ça, ça c'est la route, ça c'est en ville, et puis ça c'est les deux soleils.

C'est deux soleils ? Et c'est quoi en ville ?

C'est ça.

C'est un magasin, c'est quoi ?

Un magasin.

C'est un magasin ? Et tu y vas souvent au magasin ?

Mmmm... oui.

Oui ? Tu aimes bien aller au magasin ?

Oui.

Pourquoi tu aimes bien aller au magasin ?

Je veux pas le dire.

Tu veux pas le dire ? Pourquoi tu veux pas le dire ?

...

Tu as peur que je te mange aux petits oignons si tu le dis ?

Non.

Pourquoi alors ?

... je veux pas le dire.

Pourquoi tu veux pas le dire ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Je te fais peur ?

Non.

Non ? Et tu y vas avec qui en ville ?

Papa et maman.

Papa et maman ? Et puis vous allez faire quoi en ville ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Vous allez juste vous promener ou vous regardez des choses ?

Regarder des choses et nous promener.

Vous regardez quoi par exemple ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? et quand tu vas pas en ville, tu fais quoi ?

Je sais pas...

Et, avant d'aller en ville, tu es contente d'y aller, ou ?

Je suis contente.

Tu es contente ? Tu sais toujours ce que tu vas faire quand tu vas en ville ?

Non.

Non ? C'est pas toujours pareil ?

...

C'est quoi qui change ?

Je sais pas.

Tu sais pas ?... Il y a toujours papa et maman, ou des fois il n'y a que un ?

Un.

Il n'y a que un le plus souvent ? plus souvent maman ou plus souvent papa ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et moi, alors, comment je peux savoir ?

Je veux pas le dire.

Tu veux pas le dire ?... Et... et tu préfères avec papa ou tu préfères avec maman ?

Papa.

Pourquoi tu préfères avec papa ?

Je sais pas. Euh, les deux.

Tu préfères avec les deux ? Les deux en même temps, ou tu aimes bien avec papa et tu aimes bien avec maman ?

Les deux.

Les deux en même temps ? C'est mieux ?

...

Pourquoi c'est mieux ?

Je sais pas...

Et, alors, tu veux toujours pas me dire ce que c'est ça comme endroit ?

Non.

Non ? Et tu sais toi ce que c'est comme endroit ?

Non.

Non ? ... Et tu y vas toute seule avec papa et maman ? ... Quand tu vas en ville, tu y vas toute seule avec eux, ou tu as un petit frère, une petite sœur ?

Euh, un grand frère.

Tu as un grand frère ? Et il vient avec vous ou il ne vient pas avec vous ?

Il vient avec nous.

Il vient avec vous ? Et tu es contente qu'il vienne avec vous ?

...

C'est mieux si il vient ou c'est mieux si il ne vient pas ?

C'est mieux si il vient.

Pourquoi ?

Parce que.

Parce que ? Parce que quoi ?

Parce que je l'aime bien.

Tu l'aimes bien, il est gentil ? Et tu aimes bien jouer avec lui ?

Oui.

Vous jouez à quoi ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? ... Et il y a beaucoup de monde quand vous allez en ville ?

Oui.

Et ça ne t'inquiète pas qu'il y ait beaucoup de monde ?

Non.

C'est mieux qu'il y ait plein de monde, ou ce serait mieux qu'il n'y ait pas grand monde que vous ?

Pas grand monde.

Pourquoi ?

Parce que j'aime pas.

Tu aimes pas ? Tu as peur de te perdre, ou parce que c'est pas facile de marcher, ou parce que ça bouscule ? qu'est-ce que c'est que tu aimes pas ?

Ca bouscule.

Ca te bouscule ? Et t'aimes pas, t'aimes pas tout simplement, ou ça te fais un peu peur, ou pas du tout ?

Pas du tout.

Pas du tout, juste t'aimes pas ? ... Hum, bon, et ben, c'est bien. Tu as encore quelque chose à me dire, que vous faites quand vous allez en ville ?

Non.

Non, c'est tout ? Ok.

F.2.2.3 : Entretien de fin d'année de CP

Vas-y, je t'écoute.

Ça, c'est les cheveux. Ça, c'est la tête, ça, c'est le corps, et ça, c'est les chaussures. Et ça, c'est une maison.

C'est une maison ? C'est qui ça ?

... Je ne sais pas.

C'est un bonhomme comme ça ?

...

Et c'est quoi, c'est sa maison ? C'est quoi le rapport avec les évaluations ? C'est un enfant qui va aller à l'école, ça, ou pas ?

...

Oui ? C'est un enfant qui va à l'école ? Et, il est content d'aller à l'école ?

...

Oui ? Pourquoi il est content d'aller à l'école ?

Parce que il aime bien.

Il aime bien l'école ? et qu'est-ce qu'il fait à l'école ?

Des évaluations.

Il fait des évaluations ? Et là, quand il part de chez lui et qu'il sait qu'il va faire des évaluations, il est content, il sait qu'il va réussir, ou il a un petit peu peur de rater et ça l'inquiète, ou il y pense pas ?

Il y pense pas.

Il y pense pas, c'est pas grave ? Et, quand il va arriver à l'école, et qu'il va les faire, les évaluations, il va y arriver, ou il va avoir un peu du mal ?

Il va avoir un peu du mal.

Il va avoir un peu du mal ? Comment que ça se fait ?

Parce que... Je ne sais pas.

Tu sais pas ? Parce que les exercices ils sont trop difficiles, ou...

Non ils sont pas trop.

Alors, comment que ça se fait qu'il a un petit peu de mal ?

Je sais pas.

Et les autres enfants de l'école, ils y arriveront ou ils auront un petit peu de mal aussi ?

Ils y arriveront.

Ils y arriveront ? Il y a que ce bonhomme-là qui aura un petit peu de mal ?

Non.

Non ?

Les autres aussi.

Les autres aussi ? Et lui, il y arrivera aussi alors, où il y a que les autres qui y arriveront ?

Ils... Euh... Moyen.

Moyen ? Il y en a un peu qui y arrivent, et un peu qui n'y arrivent pas ?

...

Et, lui, il fait partie de ceux qui y arrivent, ou de ceux qui n'y arrivent pas ?

De ceux qui y arrivent.

De ceux qui y arrivent ? Et qu'est-ce qu'il pense de ceux qui n'y arrivent pas, ce bonhomme là ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et pendant qu'ils vont faire les exercices, la maîtresse, qu'est-ce qu'elle va faire ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Qu'est-ce qu'elle fait d'habitude la maîtresse ? Elle les regarde, ou elle reste assise à son bureau, elle travaille ? Ou elle s'en va ?

... Elle regarde.
Elle regarde ? Et ils aiment bien les enfants, qu'elle regarde, ou ils préféreraient qu'elle fasse autre chose ?
Je sais pas.
Tu sais pas ? Toi t'es comment ?
Je sais pas.
Toi, tu préfères que la maîtresse elle regarde, ou tu préfères qu'elle fasse autre chose ?
Qu'elle fasse autre chose et regarde.
Les deux ?... Et quand ils auront fini de faire les évaluations, les enfants, ils iront à la récré. Qu'est-ce qu'ils feront pendant la récré ?
Je sais pas.
Tu sais pas ? Qu'est-ce qu'on fait pendant la récré ?
On joue.
On va jouer ? Et on fait que jouer, ou on discute un petit peu ?
On discute.
On discute ? On discute de quoi ?
Je sais pas.
Tu sais pas ? Toi, tu discutes un petit peu avec les copines ?
...
Tu discutes de quoi ?
Je sais pas.
Tu discutes un peu des évaluations, ou pas du tout ?... Tu discutes de plein de chose ?
Je discute... Pas.
Tu discutes pas ?
...
Et, le soir, l'enfant, il montrera à son papa et à sa maman les évaluations qu'il a faites ?
...
Il sera content de montrer ?
...
Oui ? Pourquoi il est content de montrer ?
Je sais pas.
Tu sais pas ?... Qu'est-ce qu'ils vont dire son papa et sa maman ?
Je sais pas.
Toi, ils disent quoi quand tu montres les notes ?
Que c'est bien ou pas bien.
Ils disent que c'est bien ou pas bien ? Tu aimes bien leur montrer ?
...
Pourquoi tu aimes bien leur montrer ?
Je sais pas.
Et c'est important les évaluations ?
...
Pourquoi c'est important ?
Parce que... C'est pour euh... Bien travailler.
Pour bien travailler ?... On fait un autre petit jeu ? Tu veux ?

Annexe F.2.2.4 : Entretien de rentrée de CE1

Tu peux me raconter un petit peu tout ce que tu as dessiné ?

Là, c'est le soleil, et là c'est un arc-en-ciel. Là c'est moi, et là, je m'assis pour lire un livre. Et là, c'est les arbres et là c'est le monsieur qui arrose les arbres.

Les arbres, ils sont où ?

Là.

Dans la cour de l'école ou... ?

Devant là.

Ah ? Devant là ? Et le livre que tu lis, c'est quoi comme livre ?

Euh, les évaluations.

C'est le livre d'évaluations ?

Hum.

Et c'est dur à lire ou c'est facile ?

C'est un petit peu facile.

C'est un petit peu facile ?

Moyen.

Moyen ? Et avant de commencer, avant d'ouvrir le livre, tu savais que ça allait être moyen ou tu croyais que ça allait être facile ou tu croyais que ça allait être difficile ?

Moyen.

Moyen ? C'était comme tu pensais en fait ? et les autres, ils ont trouvé ça moyens aussi, tu sais ?

Euh Kentin un petit peu fa... Euh difficile. Et les autres moyens.

Les autres moyens ? Comment tu sais que Kentin il a trouvé ça un petit peu difficile ?

Parce qu'il comprenait pas beaucoup.

Il comprend pas beaucoup ? C'est lui qui te l'a dit ou c'est toi qui le vois ou qui le sais ?

C'est parce que je le sais.

Comment tu le sais ?

Parce que je l'ai regardé.

Tu l'as regardé ? Et qu'est-ce que tu as vu quand tu l'as regardé ?

Ben qu'il avait du mal.

Qu'il avait du mal ? tu le regardes souvent ?

Pas trop trop souvent.

Pourquoi ?

Parce que.

Parce que quoi ?

Je préfère écouter la maîtresse.

Tu préfères écouter la maîtresse ? Et tu regardes que Kentin ou tu regardes les autres aussi, un peu tout le monde comment ils y arrivent ?

Je regarde un petit peu tout le monde.

Tu regardes un petit peu tout le monde ? Et pourquoi tu aimes bien regarder un petit peu les autres ?

Je sais pas.

Tu regardes si ils y arrivent comme toi, ou non, c'est juste comme ça ?

Juste comme ça.

Et la maîtresse, alors, tu dis que tu aimes bien l'écouter. Qu'est-ce qu'elle fait pendant que vous avez fait les évaluations ?

Je sais plus.

Tu sais plus ? Elle est venue vous aider, elle vous a regardé, ou elle travaille à son bureau ?

Euh, elle nous a regardé.

Elle vous a regardé ? Et tu as bien aimé qu'elle vous regarde ou tu auras préféré qu'elle fasse autre chose ?

Euh... Qu'elle nous regarde.

Qu'elle vous regarde ? Pourquoi c'était bien qu'elle vous regarde ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et tu crois plutôt que tu vas avoir réussi, tu sais ce que tu vas avoir comme notes aux évaluations ?

Moyen.

Moyen ? Et les autres, tu sais ce qu'ils vont avoir comme notes ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et quand vous aurez les notes, vous les montrerez à papa et à maman ?

...

Ce sera bien de montrer à papa et à maman ?

...

Pourquoi ce sera bien ?

Parce que.

Parce que quoi ?

Parce que il regardera nos devoirs.

Il regardera vos devoirs ? Et puis ?

Je sais pas. Et puis peut-être que, si on travaille bien, et bien on ira en vacances.

Si tu travailles bien tu iras en vacances ? Tu aimerais bien y aller ? Tu es partie là déjà cet été ?

...

Tu es allée où, tu te rappelles ?

À Noirmoutier.

À Noirmoutier ? À la mer alors ? et pendant que tu étais à Noirmoutier, tu pensais un petit peu à ce que tu allais faire au CEI ou tu n'y pensais pas ?

J'y pensais.

Tu pensais quoi ?

Que ça allait se passer bien.

Que ça allait se passer bien ? Et tu étais sûre que ça allait se passer bien, ou tu te posais un peu la question ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Ça t'inquiétait un petit peu quand tu y pensais ou ça ne t'inquiétait pas, tu étais contente ?

Ça ne m'inquiétait pas.

Ça ne t'inquiétait pas ? si tu as une bonne note, tu crois plutôt que c'est parce que tu as bien travaillé, ou parce que tu as eu de la chance, ou parce que c'était facile, ou parce que la maîtresse elle est gentille ? Ou je sais pas, tu sais pourquoi ?

Parce que j'ai bien travaillé.

Parce que tu as bien travaillé ? et après les évaluations, quand vous êtes allés en récré, vous avez fait quoi ?

On a joué.

Vous avez joué ? vous avez fait que jouer ou vous avez aussi un petit peu discuté ?

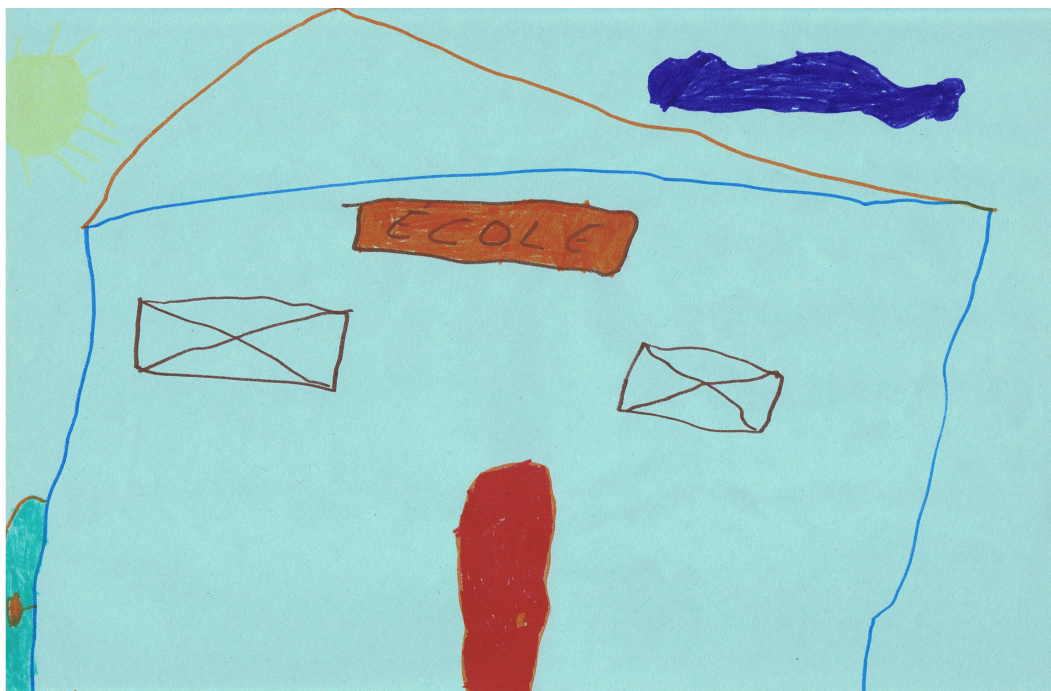
Un petit peu joué.

Un petit peu joué ? vous n'avez pas discuté alors ? Non ? On fait un autre petit jeu ? Je peux garder ton dessin ?

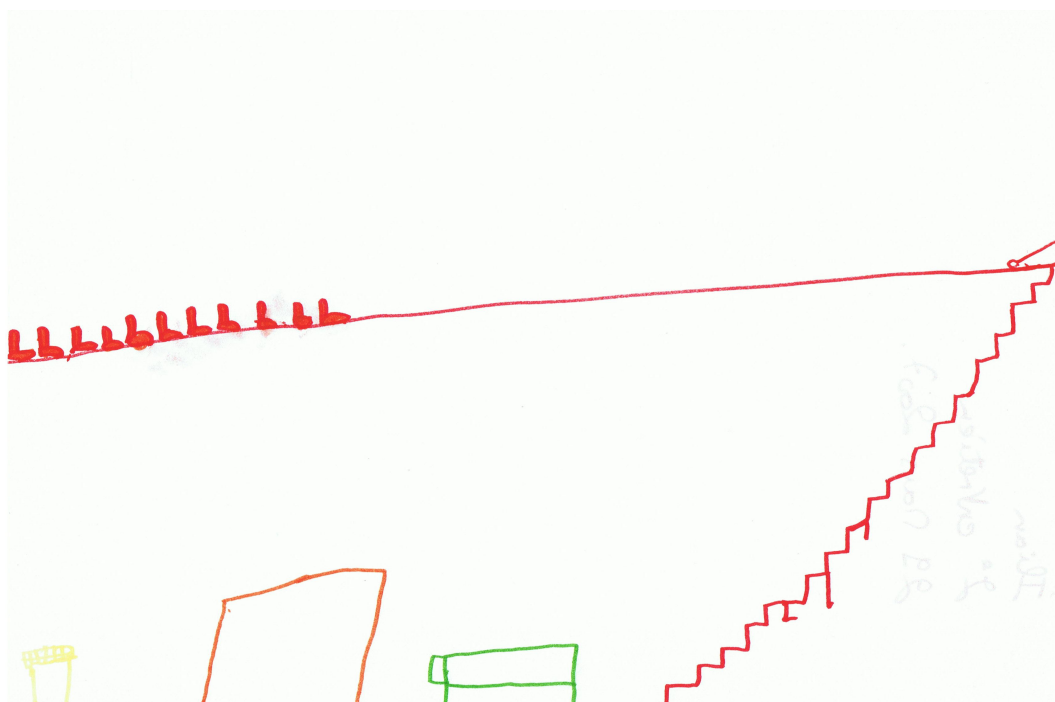
Annexes F.3 : Documents relatifs au cas n°3, Ivan

Annexes F.3.1 : Dessins d'Ivan

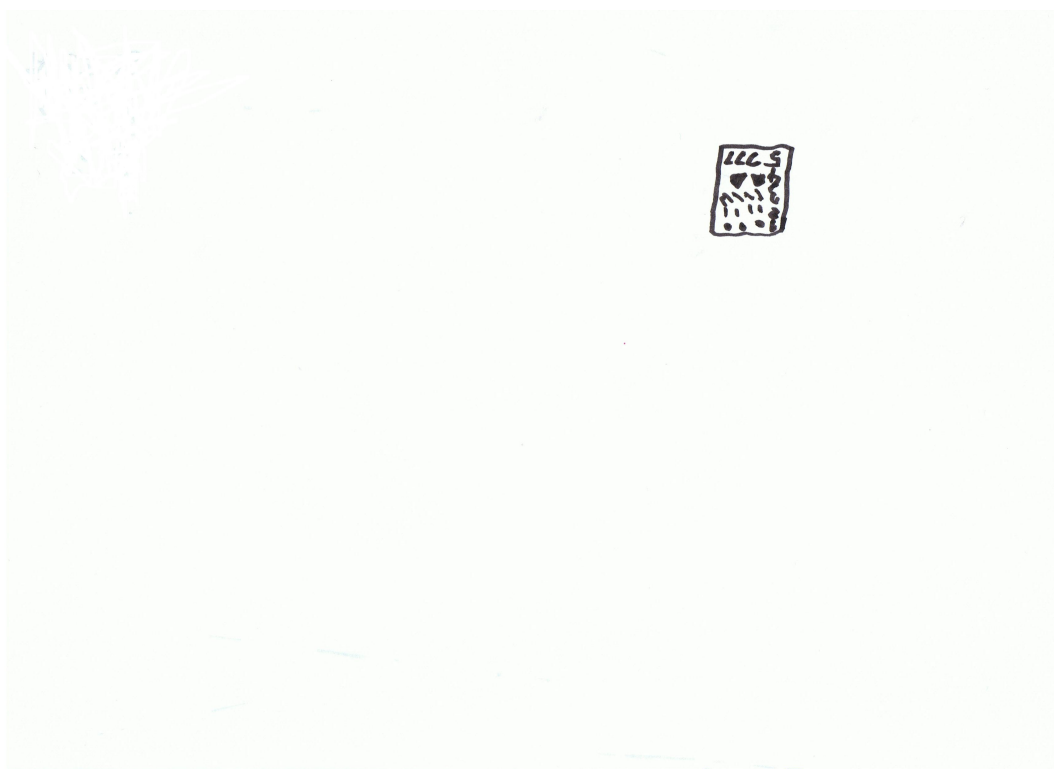
Annexe F.3.1.1 : Dessin de rentrée de CP



Annexe F.3.1.2 : Dessin de la gymnastique



Annexe F.3.1.3 : Dessin de fin d'année de CP



Annexes F.3.1.4 : Dessin de rentrée de CE1



Annexes F.3.2 : Entretiens d'Ivan

Annexe F.3.2.1 : Entretien de rentrée de CP

(Je déclenche le dictaphone pendant qu'il dessine, car il parle)

Y'avait un soleil, il faisait beau le jour de la rentrée ?

Euh, j'sais pas.

Mais y'avait un soleil ?

Oui.

... ..

Et le reste, après y'a l'école. Mais l'école, euh, j'sais pas comment on la fait.

Tu sais pas comment on la fait ? ... ça ressemble à quoi une école ?

A une maison.

Une grosse maison... Les maisons, t'arrives à les dessiner ?

Oui... (après réflexion, il se met à dessiner) c'est comme ça, c'est grand, ça tiendra même pas à la feuille... tu sais, mes feutres, ils sent bons.

Tes feutres ils sentent bons ?

Oui... j'ai dépassé là.

Hop, ça se voit plus !...

Et après, je sais pas qu'est-ce qui s'est passé en premier. Qu'est-ce qu'on a fait le jour de la rentrée...

Tu t'en rappelles pas ? Maman elle est peut-être venue et elle t'a amené à l'école ?

Je sais pas si c'est maman ou papa.

Et t'étais content de venir à l'école ?

Oui.

Pourquoi t'étais content ?

Quoi ?

Qu'est-ce qui faisait que tu étais content ?

Parce que moi, euh, j'aime bien le CP.

T'aimes bien le CP ? Qu'est-ce que t'aimes bien ?

... euh... euh, avec Alfonso, ça joue (???)

... Et c'est facile le CP, ou c'est un peu difficile ?

... C'est pas difficile, mais, y'a aussi, y'a aussi que moi j'ai des fautes des fois. Trois fautes, et c'est tout.

Ah ?

Sinon, le reste, ça va...

Et avant d'arriver, tu croyais que ça allait être facile, ou tu croyais que ça allait être difficile ?

Et ben, c'étais fac... c'était facile.

Tu croyais que ça allait être facile ? t'étais content ?

...

Et finalement, c'est aussi facile que ce que tu croyais ou c'est peut-être un peu plus difficile ?

C'était facile...

Et quand vous faites les exercices, la maîtresse qu'est-ce qu'elle fait ? elle travaille à son bureau, ou elle vous regarde ?

Les exercices quoi ?

Ben, tous les exercices.

... Comme le livre de Gafi par exemple ?

Par exemple.

Comme le fichier de mathématiques ?

Hum.

...

Elle vous regarde ou elle est restée, elle reste assise à son bureau ?

Des fois, elle nous regarde, des fois, elle reste assise à son bureau en train de faire des trucs.

Et qu'est-ce que tu préfères : quand elle est assise à son bureau en train de faire des trucs, ou quand elle vous regarde ?

... Des fois, comme elle part et ben, y'en a qui fait des bêtises.

Et toi tu fais des bêtises quand elle part ?

Non.

Non, pas du tout ?

Si, des fois, elle me gronde dans la classe.

Ah !? comment que ça se fait ? Tu sais pourquoi elle te gronde ?

Parce que j'ai fait un truc qui fallait pas...

Et tu sais ce qu'il fallait pas à chaque fois ?

...

Tu discutes peut-être ?

Euh,... oui... des fois je discute, et après, elle me gronde. Des fois, je me suis fait punir dans la cour.

Tu t'es fait punir dans la cour ? qu'est-ce que tu avais fait pour être puni dans la cour ?

Une fois, j'avais lancé les feuilles.

Ah !... Alors elle est méchante la maîtresse, ou elle est quand même gentille ?

Elle est gentille, mais si on fait des bêtises, elle est méchante...

Et dans la récré, qu'est-ce que tu fais sinon ?

Ben, je joue avec, avec mes copains. Des fois, je joue pas.

Des fois, tu joues pas ? Qu'est-ce que tu fais quand tu joues pas ?

Et ben, je m'ennuie.

Tu t'ennuies ?... Comment que ça se fait que tu joues pas des fois ?

Parce que des fois, ils jouent avec quelqu'un que j'aime pas.

Ah ! y'a des gens que tu aimes pas ?

Comme Jade.

Jade ?

Oui, tu sais pourquoi j'aime pas ?

Ben non, je sais pas.

Parce qu'elle m'a donné un jour un coup de corde à sauter et elle dit que c'est pas vrai en plus...

Et tu discutes aussi des fois un peu ? Avec les copains dans la cour ?

Oui.

Et vous discutez de quoi ?

J'sais pas.

D'école ou pas du tout d'école ?

Pas d'école... Irma, comme elle était en CE1, et ben, elle trichait.

Y'en a une qu'était en CE1 et qui trichait ?

C'était ma grande sœur, Irma.

Qu'est-ce qu'elle faisait pour tricher ?

Elle prenait des papiers et elle marquait le résultats.

Tu trouves ça bien ?

... Moi je triche pas en CP.

Et en CE1 ?

Euh... j'ai pas allé en CE1.

Quand tu seras en CE1, tu crois que tu tricheras ?

Non...

Tu sais pourquoi elle faisait ça ta sœur ?

Non.

Ça servait à quoi ?

Parce qu'elle savait pas.

Parce qu'elle savait pas ? ... Tu la laisses comme ça ta maison ? enfin, ta maison, l'école, puisque c'est l'école.

Oui. Il faut marquer là, aussi, quelque chose, « école ». Mais je sais pas écrire « l'école ».

Et les lettres, tu sais les écrire ?

Les lettres euh, oui.

Tu veux que je t'aide ? Je te dis les lettres et tu les écris ou tu veux pas ?

J'voudrais que tu écris école.

Tu veux que j'écrive école ? Ou je t'aide à écrire ?

J'aimerais bien que tu l'écris « école ».

Tu préfères que je l'écrive ? tu veux que je l'écrive où ? Tu me fais le cadre et moi, j'écris dedans.

D'accord ? ... (il me fait un cadre). En majuscule ?

N'importe... c'est marqué quoi ?

Ecole. C'était ça qu'il fallait écrire ?

Oui... (il colorie)

Ta grande sœur, elle est toujours au CE1 ?

Non, CE2.

Elle est en CE2 ? ...

Et ma petite sœur, Yaelle, elle est en maternelle. Elle est pas dans notre classe. Après, elle sera dans cette école.

L'année prochaine ?

Après elle sera au CP, moi je serai au CE1. Tu sais Teddy il a quel âge ?

Non.

7 ans.

Et toi, tu as quel âge ?

6 ans.

Tu sais pourquoi

Et après, quand ce sera la rentrée, après Noël, et puis ce sera l'anniversaire de ma grande sœur, et après ce sera l'anniversaire de mon papa, et après, seulement, ce sera mon anniversaire.

Tu sais comment que ça se fait que Teddy il a 7 ans ?

Quoi ?

Tu sais pourquoi Teddy il a 7 ans ?

Non... Parce que il est né avant moi... (il colorie)...

Les autres enfants, ils arrivent bien les exercices, ou pas ?

Y'en a qui, y'en a qui arrivent pas des fois. Comme Adrien, et comme, comme euh, quelqu'un qu'est la copine à Maman, et que c'est maintenant, et que c'est une grande fille et qu'a un enfant qu'est dans notre classe. J'sais plus comment elle s'appelle.

Une fille ?

Oui...

Louise peut-être ?

Non. Tu sais celle qu'est avant Jade. Celle qu'est après Jade.

Je sais pas...

Pour l'école, il faut faire plein de portes.

Elles servent à quoi toutes ces portes ?

Parce que y'en a une des CE2-CM1. Y'a même une de ce côté là.

C'est quoi celle de ce côté ?

C'est celle où y'a, où y'a le... c'est où y'a l'école. Où je rentrais comme j'étais en maternelle.

Ah oui.

Pour visiter le CP. Je faisais le chantier... C'est pour ça que faut faire une porte.

C'était bien la maternelle ?

Oui. Mais aussi des fois je me faisais gronder. Aussi la maternelle, j'avais tout bon, mais c'est à la cantine, ça se passait mal... Et tellement je faisais le bordel à la cantine, qu'on m'a plus inscrit.

Ah ?

Et après, avant, après, on m'a re-ins... Après maman elle m'a re-inscrit.

Et tu fais plus le bazar maintenant ?

Là-haut je fais le bazar. Après je faisais encore le bazar, comme j'aimais pas là-haut. Mais des fois, je faisais pas le bazar, comme j'aimais.

C'était pas toujours bon alors ?

On me forçait. On me forçait à manger le fromage. J'sais pas y'a combien de fenêtres alors je vais en faire une seule...

Et quand y'a un exercice que t'aimes pas faire en classe, tu fais le bazar aussi comme à la cantine ?

Non.

C'est pas pareil la cantine et... ?

Non.

C'est quoi qu'est différent ?

...Euh, je sais pas... (ça sonne) C'est l'heure de la récré, mais on sort pas maintenant.

Ben tu peux finir ton dessin. Et puis j'aurais un autre petit jeu à te faire, mais ça on le fera après la récré. D'accord ?

Hum. Comme ils vont sortir, on le verra !

Hum !

On ira les rejoindre.

Ben voilà !

Parce que c'est sûr, les chaussures, ils claquent. Il marche pas très bien celui-là :

Non. C'est pour ça, j'avais acheter ceux-là. Parce que ceux-là, ils marchaient plus.

Et les autres aussi ?

Pas tous. Y'en a qui marchent un peu, y'en a qui marchent pas bien. La classe de Mr B, ils arrêtaient pas de me dire qu'ils marchaient pas mes crayons, alors j'en ai rachetés des autres.

Et ils marchaient quand même ! Ils disaient qu'ils marchaient pas...

Ben regarde, pas très très bien, hein, quand même.

Il faut repasser plein de fois, c'est chiant.

Hum.

Ma grande sœur, elle a ce livre là.

Ah oui ?

Mais elle en a aussi un autre... ... Pour l'instant, ils sortent pas, là.

Non.

Je sais que là, ils sont, ils rangent là.

Ben, ils finissent ce qu'ils sont en train de faire...

Aussi, les bonbons, je me posais la question, c'est quand qu'on les mange.

Ben, pas tout de suite, après. T'as des bonbons, c'est ça que tu disais ?

Non, c'est Teddy, qu'à app., qu'a re-eu des bonbons, que c'était son anniversaire.

Tu vas peut-être pas les manger si c'est les bonbons de Teddy.

Si, c'était pour tout le monde, mais vu qu'on était pas sages, on les a pas mangé auj, hier... Tu sais, moi j'aime bien comme ça sent bon. Tu sais un peu comme ça. Moi j'ai les mêmes, sauf qu'ils sentent bon, je sais pas quoi... la menthe... Moi tu sais j'ai un copain, comment, qui s'appelle Colin. Pas dans cette école-là. Et ben, j'ai rencontré Armand en centre aéré. Armand, tu sais, qu'est

dans cette école là, qu'est en CP... B.

Avec Mr B.

Oui. Et ben lui, je l'ai rencontré, j'ai rencontré Colin. Et j'avais dit que je reverrai plus Colin, mais je le reverrai. Pas Colin qu'est dans cette école là. Et après, qu'est-ce qu'il m'a parlé Armand ? il m'a parlé que Colin il est en CP 8 ou en CP7. Mais, il a dit que Colin, il avait fait pipi dans sa culotte et caca.

Oh ! et comment que ça se fait qu'il a fait pipi dans sa culotte ?

Parce que même en maternelle, comme il avait 5 ans, il faisait... A l'école, on veut pas qu'on s'en sert les feutres.. que pour les porte-manteaux. Mais moi, j'avais pas de feutres pour les porte-manteaux, alors ils sentaient pas bons. Ils sentaient rien les feutres... là, ils vont partir.

Oui... Finis ton nuage et puis tu vas aller chercher ton manteau. T'en a un, un manteau ou tu sorts comme ça ?

Oui, mais j'ai pris des jouets. J'ai pris des jouets en cachette, parce que maman, elle veut pas que je prend des jeux, parce que, il faut, moi j'aime bien avoir une corde à sauter. Parce que sinon, j'ai pas le droit de prendre des jouets.

Et t'aimes bien jouer à la corde à sauter ?

Oui.

Annexe F.3.2.2 : Entretien portant sur la gymnastique

Je sais pas comment on dessine un trampoline.

Tu sais pas comment on dessine un trampoline ?

... Je sais pas. Il y en a des, il y en a un qu'on saute, là, et qui est grand, et il y en a un qui est petit...

Tu préfères lequel ?

Le petit, parce que je... je sais pas trop bien le faire.

Peu importe, hein, si c'est pas très beau. Tant que toi et moi on sait que c'est un trampoline... C'est rond ou c'est carré ?

C'est carré... Il y a aussi des barres.

Oui...

Je sais pas trop bien les dessiner, les barres. Je sais pas comment ça se dessine. Je sais pas. Je sais pas comment on les dessine...

Tu fais comme tu peux... Comme ça te vient dans la tête... Ça sert à quoi les barres.

Pour, euh, s'accrocher, là. Il y a aussi un truc on passe dedans, là. Je sais pas comment le dessiner...

Et ça fait comme un trou, c'est ça ?

Oui, là, il y a un trou.

(la cloche sonne). On finit le dessin quand même ?

Ben, je peux dire que c'est bon. Sinon, je le finis là.

Tu restes au goûter de toute façon, tu as dit ?

...

Donc on peut finir un petit peu là, hein, qu'est-ce que tu en dis ?

Oui...

Et vous faites beaucoup d'exercices ?

Oui.

Tu arrives bien à faire les exercices ?

Mais ça fait mal quand même.

Ca fait mal ? Et, quand tu arrives, avant d'arriver au gymnase, tu y penses un petit peu à savoir si tu vas y arriver ou pas, ça t'inquiète un petit peu ou... ?

Non, j'y pense pas.

Non, t'y penses pas ? qu'est-ce qui fait un peu mal ?

C'est les... c'est les échauffements.

Les échauffements ? et tu aimes bien quand même les faire les échauffements, ou pas trop ?

... Je les fais, mais j'aime pas.

Tu les fais mais t'aimes pas ? et pourquoi tu les fais ?

Parce que c'est obligé.

C'est qui qui oblige, c'est le professeur ?

...

Hein ?

Oui.

Oui ? et il est gentil quand même le professeur, même si il oblige, ou des fois il est pas trop gentil ?

Si, il est gentil.

Il est gentil ?... Et quand tu fais les exercices, maman elle reste ?

C'est... Au début c'était maman, et après, c'était papa qui venait tout le temps.

Et tu aimes bien ?

Et il y a aussi des chaises.

Il y a aussi des chaises ?

Pour qu'il y a... Il y a aussi un truc, là, où qu'on avait manger un jour...

Et tu aimes bien que papa et maman ils viennent te voir ?

Oui.

Pourquoi tu aimes bien ?

Parce que. Est-ce que je dessine les chaises ?

Si tu veux.

J'sais pas comment les dessiner.

Tu aimes mieux quand papa et maman ils sont là, ou quand ils ne sont pas là ?

Comme ils sont là. Il y a aussi des escaliers...

Pourquoi c'est mieux quand ils sont là ?

Parce que... je me suis trompé là.

C'est pas grave, fais comme si tu avais pas fait...

Je me trompe à chaque fois... les chaises... Je sais pas les dessiner.

Ben c'est pas grave, hein. Sinon tu ne les dessines pas si tu ne sais pas les dessiner.

Parce que je me suis trompé là.

C'est pas grave. J'ai dit que c'était pas grave si le dessin il était pas très beau... Il y a plein d'autres enfants qui font la gym ?

Oui.

Et ils arrivent aussi à faire les exercices ?

Ben, il y en a un qui les fait pas.

Il y en a un qui les fait pas ?

Parce que, non, il essaie, mais il n'y arrive pas.

Oh ? Comment que ça se fait ?

Je sais pas...

Et toi, ça t'embêterait de ne pas y arriver, comme lui ?

Oui.

Pourquoi ?

Parce que...

Parce que quoi ?

Je sais pas...

Et si papa et maman ils ne venaient pas, ce serait bien quand même ou pas ?

Je sais pas. Ce serait pas bien.

Ce serait pas bien ? Pourquoi ce serait pas bien ?

Je sais pas... Il y aussi Marion qui fait, du sport.

Ah oui, Marion elle me l'a dit qu'elle faisait de la gym aussi.

Elle est au même gymnase.

Au même gymnase ?... Et il y a des autres papas et des autres mamans qui restent ?

...

Et tu aimes bien qu'il y ait des autres papas et des autres mamans, ou tu aimerais mieux qu'ils ne soient pas là ?

Je sais pas.

Ou tu t'en moques peut-être un peu ?

... J'ai fini.

T'as fini ?

Annexe F.3.2.3 : Entretien de fin d'année de CP

Tu peux me raconter déjà ce que tu as fait ?

En fait, j'ai fait le mobile là.

Oui.

Et là, j'ai fait la porte pour sortir dans le couloir.

Il est où le mobile ? il est dans la classe, ou dans le couloir ?

Non, tu sais, accroché à la fenêtre.

Ah ! J'ai jamais vu.

Derrière le rideau. C'était derrière des rideaux.

D'accord. Et puis ?

Et ça, c'est la feuille qui... De la maîtresse.

Hum.

Là, c'est quelqu'un qui est assis.

Hum hum. Il est en train de faire la feuille de la maîtresse, c'est ça ?

Oui, il fait la feuille d'évaluations.

C'est la feuille d'évaluations ? Et il trouve ça facile ou il trouve ça difficile, la feuille d'évaluations ?

Facile.

Il trouve ça facile ? Et avant que la maîtresse elle donne la feuille, il pensait que ça allait être facile, il était content, ou il avait peur que ce soit difficile, ça l'inquiétait, ou il n'y pensait pas, il ne se posait pas la question ?

Je sais pas. Il savait que ça allait... Il se posait la question.

Il se posait la question ? et il pensait quoi plutôt, quand il se posait la question ?

Que ça va être bien.

Il pensait que ça allait être facile ? Que ça allait être bien ? Et tout le monde trouve que c'est facile, ou il y en a qui trouve ça difficile ?

Il y en a qui fait des fautes des fois.

Il y en a qui fait des fautes des fois ?

Oui.

Comment que ça se fait qu'il fait des fautes ?

Je vais faire mon papillon.

Comment que ça se fait qu'il y en a qui font des fautes, hein ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Toi tu fais des fautes des fois ?

Oui...

Quand on fait pas de fautes, on a une bonne note ?

...

Comment on fait pour pas faire de fautes ? Comment que ça se fait que des fois on fait pas de fautes ?

Il en a un qui fait pas de fautes.

Il y en a un qui fait pas de fautes ? comment il fait pour pas faire de fautes ?

... Ben il faut...

Il faut ?

Réfléchir.

Il faut réfléchir ?

...

Et comment tu sais qu'ils y en a qui font des fautes et qu'il y en a qui ne font pas de fautes ?

Parce que il y en avait deux, je sais pas trop si c'était Fabian, euh, Laurent et Sandra.

Laurent et Sandra ne font pas des fautes ? et comment tu sais qu'il ne font pas de faute, Laurent et Sandra ?

Je sais plus.

Tu sais plus ?

J'ai entendu parler de ça.

T'as entendu parler de ça ? Qui est-ce qui disait ça ?

Je sais pas.

Et toi, tu en discutes des fois avec les copains, pendant la récré, de si vous faites des fautes ou pas ?

Ou vous discutez jamais ?

On discute jamais.

Vous faites quoi ? Pendant la récré ?

On s'amuse.

Vous vous amusez ?... Et la maîtresse, pendant que vous faites des fiches, elle fait quoi ?

Euh... Elle écrit. Et comme on a fini, elle regarde. Mais elle fait, sinon, le travail. Elle fait des photocopies, ou... Elle corrige les autres fiches. Sinon moi j'ai un truc où il y a toutes les fiches de mots que j'ai finies. Il m'en reste plus qu'une à faire et j'ai fini.

T'as tout fini ?

Non, pas encore.

Sauf une ?

Oui. Je les aime bien ces fiches là.

C'est des fiches de quoi ?

Les fiches de mots. Des mots on range, des mots oubliés, des mots anagrammes et...et après des fois, il y a des numéros qui mettent pas. Parce qu'il n'y en a plus, des fiches. Ils ne les ont pas montés.

Pourquoi tu les aimes bien ces fiches là ?

Parce que... C'est bien.

Qu'est-ce qui est bien ?

Les fiches.

C'est rigolo, ou c'est facile, ou c'est difficile ?

C'est facile et c'est bien.

Le plus souvent vous faites des exercices faciles ou des exercices difficiles ?

Facile pour moi.

Souvent vous faites des exercices faciles pour toi ? Alors tu as souvent des bonnes notes ? Oui ?

Et des fois j'ai des erreurs.

Et des fois tu as des erreurs ?

Oui.

Comment qu'on fait pour faire des erreurs ?

...

Tu sais à quoi ça sert les notes ?

Oui, on travaille bien.

Et les évaluations, tu sais à quoi ça sert ?

Pour euh... Se rappeler après en CE1.

Pour se rappeler en CE1 ce qu'on a fait au CP, c'est ça ?

... Je sais pas.

Tu sais pas ? C'est pour se rappeler quoi alors ?

Je sais plus. J'ai pas fini mon papillon.

Vas-y, vas-y. Qu'est-ce que tu rajoutes ?

Un papillon.

Un autre papillon ?

...

Et les carnets de notes, et les exercices et tout ça, on montre à papa et à maman ?

Oui. Et après on les met dans notre classeur.

Et c'est bien de montrer à papa et à maman ?

Euh, oui. Irma, elle a eu 4x20, en ce moment.

Qui ça ?

Irma, ma grande soeur.

Ta grande sœur elle a eu 4 20 ? et c'est bien ça ? Pourquoi c'est bien ?

...

Et toi aussi tu as des 20 ?

Euh, oui. En évaluation.

Tu as des 20 en évaluations ? vous avez eu les notes en évaluations ou vous allez les avoir ?

Elle nous les a mis, là c'est la troisième évaluation qu'on fait.

C'est la troisième ? Tu avais eu des bonnes notes aux premières ?

Euh, oui.

Et la dernière, tu crois que tu vas avoir des bonnes notes ?

Et aussi dans les premières j'ai eu euh... Zéro sur, enfin je crois un sur zéro.

C'est une bonne ça, ou c'est pas une bonne note un sur zéro ?

... C'est pas une bonne note.

C'est pas une bonne note ? et tu vas montrer à papa et à maman les évaluations quand tu vas les avoir ?

Oui.

Tu aimes bien montrer à papa et à maman ?

Oui.

Pourquoi tu aimes bien ?

Parce que après... Ils... Des fois, mon papi il dit si j'ai des bonnes notes il me donne des billets, un billet.

Et si tu as pas des bonnes notes ?

Et ben... Il me donne des petites pièces. Il me donne des pièces, euh, de un centimes.

Et les parents, tu aimes bien montrer aux parents ? Ou tu aimes bien montrer qu'à papi ?

J'aime bien montrer aux parents. Et à papi.

Pourquoi tu aimes bien montrer aux parents ?

Parce que après, ils me donnent tu sais, de l'argent.

Ils te donnent de l'argent ?

...

On fait un autre jeu après ? Tu as fini ton dessin ?

Pas encore.

Je te laisse finir alors.

Annexe F.3.2.4 : Entretien de rentrée de CE1

Tu peux me raconter la fiche que tu as dessinée ?

C'est une fiche avec euh des ronds, pour mettre les nombres.

Hum.

Et après c'est un petit peu d'écriture et tout le reste c'est de l'écriture. Et sauf là, c'est des mathématiques.

Et qu'est-ce qu'il fallait faire alors ?

Là, il fallait mettre les nombres que la maîtresse nous disait. Et là, c'était de l'écriture à lire. Et là, c'était à écrire. Là, c'était à lire. Et là, c'était à mettre des, euh, par exemple 1+2.

Et c'était facile ou c'était difficile à faire ?

Facile.

C'était facile ? Et avant de commencer, tu savais que ça allait être facile, ou tu avais un peu peur que ce soit difficile ?

Je savais que ça allait être facile, parce que j'ai presque tout le temps des biens.

Tu as presque tout le temps des biens ? Et tout le monde trouve ça facile ou il y en a qui trouve ça difficile ?

Il y en a qui trouve euh facile, très facile comme moi je trouve très facile. Kentin il trouve euh enfin, il a besoin qu'on l'aide.

Comment que ça se fait qu'il y en a qui ont besoin qu'on les aide ?

Kentin, et après je ne sais plus.

Comment que ça se fait ?

Je sais pas. C'est son deuxième CP.

Quand on a une bonne note, c'est pourquoi ? C'est parce que c'était facile, ou parce qu'on a bien travaillé, ou parce qu'on a eu de la chance ?

Quelquefois, c'est parce qu'on a bien travaillé.

Des fois seulement ? Et des fois c'est pourquoi, si c'est que « des fois » qu'on a bien travaillé ?

Je sais pas.

Et quand il y en a qui n'ont pas trop des bonnes notes, c'est pourquoi ?

... Je sais pas.

Tu sais pas ? Quand c'est la récré, qu'est-ce que vous faites avec les copains ?

Ben on joue.

Vous faites que jouer, ou des fois vous discutez un petit peu ?

On discute et on souvent joue.

Vous faites plus jouer que discuter alors ? Et quand vous discutez, vous discutez de quoi ?

Ca dépend.

Des fois de l'école ou pas de l'école ?

Des fois de l'école, et des fois pas de l'école.

Quand vous discutez de l'école, vous dites quoi ?

... Je sais pas.

Vous parlez des exercices ?

...

Comment tu sais qu'il y en a qui ont du mal ? C'est parce que tu le vois, ou c'est parce qu'ils te le disent ?

C'est parce que la maîtresse elle dit « corrigez ». C'est parce que c'est pour ça.

D'accord. Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse pendant que vous faites les exercices ? Elle vous regarde, ou elle travaille à son bureau ?

Elle travaille des fois, et des fois elle nous regarde.

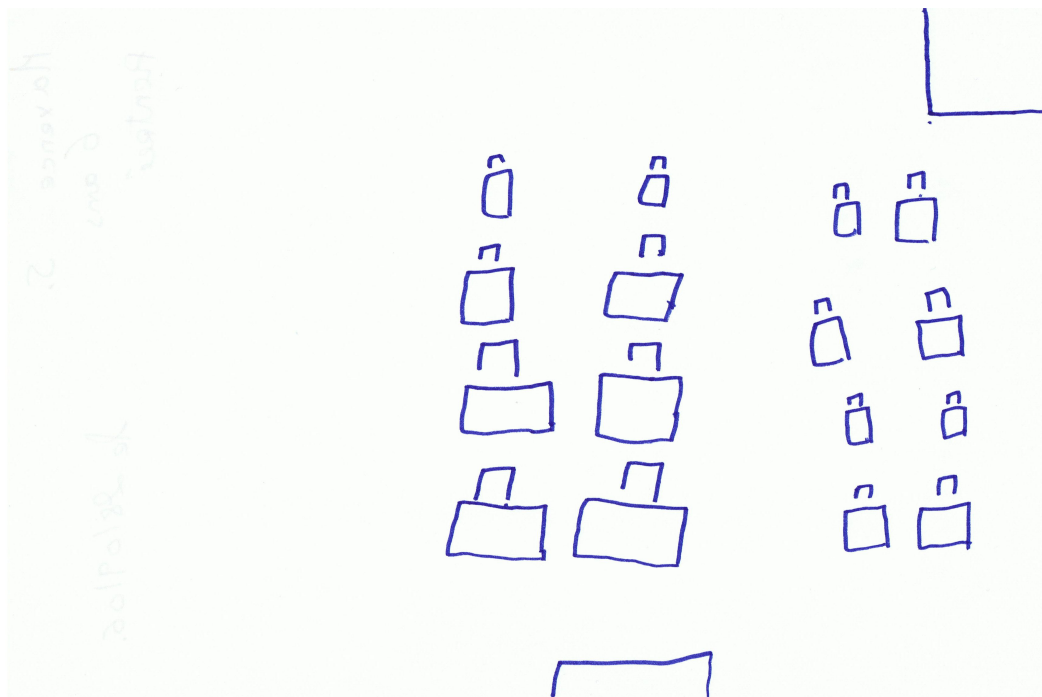
C'est quoi le mieux, c'est quand elle travaille ou c'est quand elle vous regarde ?

... Je sais pas.
Tu sais pas ? Tu préfères quoi toi ?
 Je sais pas.
Tu aimes bien qu'elle te regarde travailler ? Ou tu aimes pas trop ?
 ... J'aime bien.
Pourquoi tu aimes bien ?
 ... Parce que, et après comme elle dit que c'est bien, elle me met des notes. Et des fois, mon papy, si je gagne, si j'ai ben des bonnes notes, j'en ai presque tout le temps, il me donne de l'argent.
Ah ? C'est pour ça que tu as des bonnes notes ? ou c'est pas pour ça ?
 C'est parce que je travaille bien.
C'est parce que tu travailles bien ? Et quand tu as des notes, tu montres à papa, à maman, à papy ?
 Oui.
Tu aimes bien montrer ?
 Oui.
Pourquoi tu aimes bien montrer ?
 Parce que comme ça, ils voyent que j'ai des biens.
C'est important d'avoir des biens ?
 Je sais pas. Prrr.
Tu sais à quoi ça sert ?
 Ça sert à avoir des bonnes notes. Et qu'on peut passer en CE1. Voilà. Et aussi, il faut savoir lire pour passer en CE1.
Hum ! Tu sais lire alors ?
 Oui.
Tu aimes bien lire ou pas trop ?
 ... J'aime lire.
 ... *Tu veux qu'on fasse un autre jeu ?*

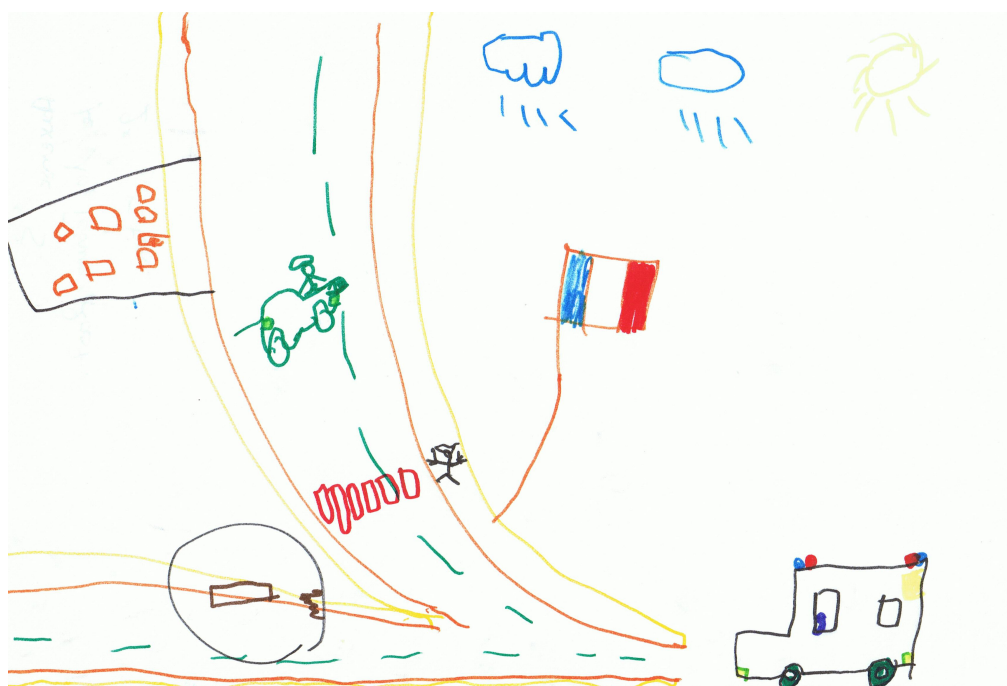
Annexes F.4 : Documents relatifs au cas n°4, Mathieu

Annexes F.4.1 : Dessins de Mathieu

Annexe F.4.1.1 : Dessin de rentrée de CP



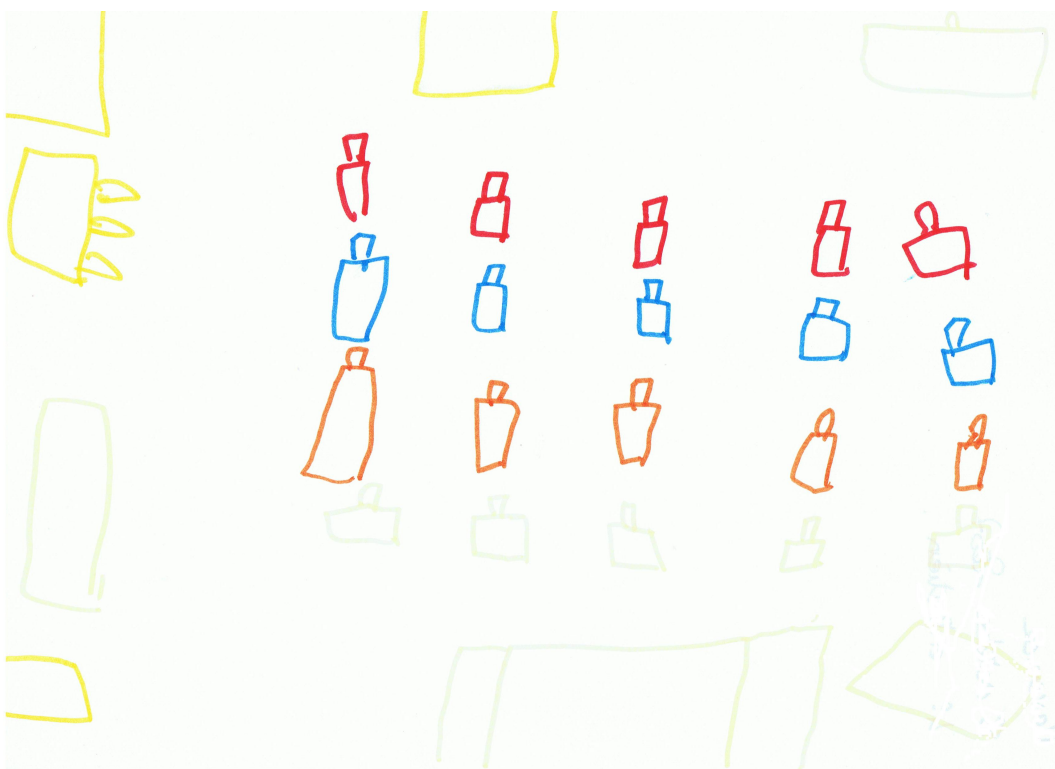
Annexe F.4.1.2 : Dessin de ses jeux



Annexe F.4.1.3 : Dessin de fin d'année de CP



Annexe F.4.1.4 : Dessin de rentrée de CE1



Annexes F.4.2 : Entretiens de Mathieu

Annexe F.4.2.1 : Entretien de rentrée de CP

Est-ce que tu peux me raconter un petit peu ce que tu as dessiné ?

...Des tables et un tableau.

Ça c'est le tableau, c'est ça ? et ça c'est les tables. Et ça c'est quoi ?

Ça c'est le bureau.

Le bureau de la maîtresse ?

...

Et les tables, tout à l'heure, tu m'as dit qu'elles étaient côte à côte. Là, c'est les tables côte à côte.

Mais elles se touchaient pas les tables ?... Elles se touchaient, ou elles se touchaient pas, tu te rappelles ?

Elles se touchaient.

Elles se touchaient ? Comme d'habitude en fait ?

...

Et qu'est-ce qu'il y avait sur le tableau ?... tu te rappelles ?... Y'avait quelque chose ?... Tu me dis, hein, si tu sais plus, c'est pas grave du tout....

Il avait la date.

Y'avait la date ?

Il avait les sons.

Oui.

...

Et les enfants, là, ils sont où ? ils sont en train de faire... on dit qu'ils sont dans la classe, ou ils sont pas dans la classe ?

Ils sont dans la classe.

Il sont dans la classe ? en train de faire les exercices ?

...

Et ils les trouvaient difficiles les exercices ?

...

Non ? C'était facile ?

...

Et avant d'arriver dans la classe, ils savaient que ça allait être facile les exercices, ils étaient pas inquiets ? Ou ils avaient un peu peur que ce soit difficile ?

Ils avaient peur que ce soye un petit peu difficile.

Et puis finalement c'était pas difficile ?

...

Et pendant qu'ils font les exercices, qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse ?... Elle reste à son bureau ? Ou elle va au tableau ou...

Elle va au tableau faire les sons.

Elle va au tableau faire les sons ?... Et elle regarde en même temps les élèves ou elle regarde que le tableau ?

Elle regarde les élèves.

Et les élèves ils aiment bien que la maîtresse elle les regarde, ou ils préféreraient qu'elle regarde que le tableau ?

Qu'elle regarde que le tableau.

Pourquoi ?... Tu sais pourquoi ?...

...

Et quand ce sera terminé les enfants, ils vont aller à la récré ?
 ...
Et qu'est-ce qu'ils vont faire pendant la récré ?
 Ils vont jouer.
Ils vont jouer ? Et ils vont faire que jouer ou ils vont aussi un petit peu discuter ?
 Ils vont jouer et discuter.
Ils discutent de quoi pendant la récré les enfants ?
 ...
De l'école ou pas de l'école ?
 De l'école.
Ils disent quoi de l'école ?
 ... Ils disent que c'est bien.
Ils disent que c'est bien ? Ils aiment bien l'école les enfants ?
 ..
Et qu'est-ce qu'ils aiment bien à l'école ?
 ... Travailler.
C'est bien de travailler ? Et ils préfèrent travailler en classe, ou jouer dans la cour de récré ?
 Jouer dans la cour de récré.
Mais ils aiment bien travailler quand même. Et si ils ont une bonne note, les enfants, est-ce qu'ils croient plutôt que c'est parce qu'ils sont très forts, qu'ils ont bien travaillé, ou plutôt parce que la maîtresse elle était gentille, ou plutôt parce que l'exercice il était facile, ou peut-être parce qu'ils ont eu de la chance ? A ton avis ?
 Parce qu'ils ont réussi.
Parce qu'ils ont réussi ? Et si jamais ils ont pas une bonne note ? Tu sais si c'est parce qu'ils ont pas bien travaillé ou parce que c'était trop dur...
 Parce que c'était trop dur.
C'était trop dur ? Et le soir quand ils rentrent à la maison, ils montrent leurs cahiers à leur papa et à leur maman ?
 ...
Et qu'est-ce qu'ils disent les parents ?
 Ils disent que c'est bien.
Ils disent que c'est bien ? Et quand c'est pas bien qu'est-ce qu'ils disent ?
 Ben, ils disent que c'est pas bien.
Et les enfants ils montrent toujours leurs cahiers quand même ?
 ...
Ils aiment bien montrer leurs cahiers à leur papa et à leur maman ?
 ...
Pourquoi ils aiment bien ?
 ... Pour refaire des devoirs.
Pour faire les devoirs ? Ils aiment bien faire les devoirs les enfants ?
 ...
Et le papa et la maman, ils les aident à faire leurs devoirs ?
 Des fois on a des aides aux devoirs.
Y'a des aides aux devoirs ? A la maison ? ou à l'école ?
 A l'école.
Alors on fait les devoirs à l'école, c'est ça ?
 ...
Et c'est mieux de faire les devoirs à l'école, ou à la maison ?
 La maison.
Pourquoi ?

Parce... que.

Parce que quoi ?

... Parce que comme ça c'est les parents qui les aident.

... Tu veux qu'on fasse un autre jeu ? Non ? Tu veux pas un petit jeu ? Pas un dessin hein, un jeu...

Tu veux qu'on discute encore du dessin ?... Qu'est-ce que tu veux faire ?

Annexe F.4.2.2 : Entretien portant sur ses jeux

Là c'est un truc de Monster Truck. Mais en fait, il avait une moto qui faisait tout le tour, et après, elle revenait pour sauter dessus les voitures. Il y en avait au moins, aussi, ils avaient une dame sur le capot et il traversait le feu.

Il traversait le feu ?

Sans brûler leur voiture en plus.

Ah ! C'était pas du vrai feu ?

...

Si ?

Si, c'était du vrai feu... (il continue de dessiner, tout en marmonnant) Voilà... Dommage que je ne sais pas dessiner un char.

Tu as des chars toi, pour jouer ?

Euh, oui, j'en ai mais qui sont cassés. Mais j'y joue quand même...

Ça y est ? Tu peux me raconter un petit peu ce que tu as dessiné ?

Ça, c'est une route qui est toute droite. Et ça, c'est une route qui tourne. Ça, c'est des nuages et un soleil. Une voiture de police. Et un camion de police.

Tu joues souvent au camion de police ?

J'en ai un qui marche plus mais j'y joue quand même.

Tu y joues quand même ? Et quand tu joues à ton camion de police, tu joues tout seul ou tu joues avec quelqu'un ?

Je joue avec tout seul, et des fois Quentin, il me pique mes, il me pique mes... chez moi, j'ai un camion-car, pour moi j'avais eu Car Sally, Martin. Et quand Mamie B., Mamie S. m'a donné des sous, on a acheté le camion Mac.

Ou ha ! Tu en a plein alors ?

Hum. Oui, j'en ai 4.

Et tu y joues avec qui ?

Avec tout seul.

Tout seul ?

Dommage que j'ai pas, que j'ai pas... Que moi dans mon sac, j'ai des voitures.

Tu amènes des voitures à l'école ?

Oui. Oui, mais j'y joue pas.

Pourquoi tu amènes des voitures à l'école ?

Je sais pas... Parce que des fois je m'ennuie.

A l'école ? tu t'ennuies pendant la récré ? Ou tu t'ennuies pendant les cours ?

Pendant la récré. Pendant, euh pas pendant la récré, mais pendant les cours.

Pourquoi tu t'ennuies pendant les cours ?

Je sais pas... Mes cousins, ils ont les mêmes feutres.

Ah ?

Mais c'est, Julien, il les garde...

Et maman, elle fait quoi le mercredi quand tu joues avec les voitures ?

Ben...

C'est maman qui de garde, ou c'est une nourrice ?

C'est ma grand-mère. C'est ma mère.

C'est ta mère ?

Vu que maman elle est fâchée avec Mamie B. et Gwendoline, j'ai plus le droit de y aller là-haut. Si, j'ai emmené des voitures, mais, mais peut-être qu'ils ont emmené des cadeaux, maman elle est pas d'accord que je ramène des jouets de chez papi et mamie.

Pourquoi maman elle est pas d'accord ?

Parce que. Parce que il a, il a, mon cousin qui est tombé, mais c'est pas à cause de ma faute.

C'est à cause de la faute de qui ?

A cause de... Pas de moi. Mais mamie, elle a jeté dehors Quentin et maman.

C'est qui Quentin ?

C'est mon petit frère. Mais qui n'est pas encore à la maternelle.

Pourquoi Mamie elle a fait ça ?

Prrr... Je sais pas...

Et alors, maman, qu'est-ce qu'elle fait pendant que tu joues ? Elle joue avec toi ou elle fait autre chose ?

Un jour, je joue avec une voisine et j'ai bien joué.

Un jour seulement ?

... C'était mercredi...

Et elle va revenir la voisine une autre fois ?

Elle m'a promis un livre et un crayon...

Elle était gentille ?

...

Et c'était mieux de jouer avec la voisine, ou de jouer tout seul ?

De jouer avec la voisine, parce que, parce que moi, parce que moi, moi j'ai joué avec une voisine et j'ai gagné, j'ai gagné une fois avec ma mère et une fois avec la voisine. C'est moi qui avais gagné.

C'est toi qui avais gagné ?

C'était le Scrabble. Et le taxi folie et le puzzle des dalmatiens. Et le puzzle de Coda Casse-pied.

Et tu avais gagné à quoi ?

Au Scrabble.

Au Scrabble ? c'est pas compliqué le Scrabble ?

Et tu sais c'était comment ? Avant, c'était 1 et puis un 0, et maintenant c'est un 1,0 et 1 et 2-0.

Oh !

Et j'arrive même pas à le faire tout seul.

Le puzzle tu parles ?

... Des puzzles, ici, j'en ai vu un qui, qui en avait sorti un, un jour, qui était comme Marianne, mais sauf que c'était pas pareil... (il dessine toujours)

Et comment que ça se fait que tu avais gagné en jouant avec la voisine, une fois ?

C'était avec ma mère. Je sais pas, parce que c'est moi qui avais joué le premier.

Parce que c'est toi qui avais joué le premier ? Et tu y penses à l'avance à ce que tu vas jouer et de ce que tu vas gagner ?

Un jour, j'avais un jeu de croque-carotte, et moi j'arrêtais pas de gagner.

Tu n'arrêtais pas de gagner ? C'était bien de ne pas arrêter que de gagner ?

Moi, je sais faire une grande moto. Un jour, j'en ai fait une, mais c'était une moto de Zidane.

Une moto de Zidane ? Il fait de la moto Zidane ?

...

Qu'est-ce que c'est que tu rajoutes ?

Ça, c'est une moto de Zidane.

Ah !?

... (il dessine)...

Houa ! Et là, c'est quoi la maison que tu as rajoutée ?

Ça, ça fait un immeuble. Un jour, moi j'avais habité, quand j'étais tout petit, j'avais habité 1 place de la liberté.

Tu avais habité 1 place de la liberté ?

Et on n'arrêtait pas de faire des marches. Et aussi, la rue de l'école, c'est pas loin de Mercedes. Un jour, papa il voulait prendre la classe A, mais maman elle ne voulait pas. Et maintenant papa, il voulait un truc de golf, je ne sais pas ce que c'est. Hier, papa il voulait la Classe A et aujourd'hui il

ne l'a pas... Tu sais ce qu'elle a dit maman ? Elle a dit que Renault, elle a dit que Renault ça marche mal.

Tu crois que c'est vrai ?

Je sais pas moi... (il continue de dessiner)...

Tu dessines un drapeau ?

Un drapeau de France...

Pourquoi tu mets un drapeau de la France ?

Prrr, je sais pas. Parce qu'il y en a un à Reims. Avant c'était que un drapeau de Reims, maintenant je sais plus ce que c'est maintenant... Un jour, mon père, il a croisé des motards à contre-sens.

Ah ?

... (il dessine toujours)...

C'est quoi ?

En fait, ça, c'est un buisson. Et ça c'est une toupie d'un extraterrestre.

Une toupie d'extraterrestres ?

Les voleurs, ils vont prendre cette direction pour euh... Pour tuer la toupie... Moi, j'ai un Scénic, chez moi, mais il est rouge.

Tu as un Scénic mais il est rouge ?

Un jour, papa il m'avait acheté une voiture télécommandée 300Z, mais, ça marche, ça marchait pas pour faire reculer. Mais par contre ça faisait de la lumière. Et ça faisait de la musique. Et en plus, ça faisait un klaxon.

C'était bien comme jeu ?

Maintenant, je ne l'ai plus. Il m'a acheté un tractopelle. Et pour mon Noël, euh pour mon anniversaire, euh pour Noël, j'ai eu un en train. Il marche tout seul, mais c'est pas comme les trains en bois. C'est un train qui est sur des vrais rails. Et aussi, euh, quand j'ai eu la voiture télécommandée de Spiderman, Quentin, il a eu l'avion, l'hélicoptère Spiderman. Moi, j'ai eu des engins de chantier. Et le grand, c'était des engins de chantier aussi, comme ça on pouvait faire une base. Et donc, j'ai eu les trois voitures Car, Martin, Sally. Moi, j'arrive à dessiner Car, Quick, Mac et Doc et Martin. Mais ça, c'est, c'est pas sur une feuille comme ça. J'ai déjà fait sur une grande, sur une feuille de brouillon. Et j'ai bien réussi.

Tu as bien réussi ?

Et après j'ai colorié... Ça, c'est une moto, une voiture de police, une toupie, les deux nuages, un soleil, le drapeau de France, un immeuble, une moto, et des passages piétons et un petit bonhomme.

Oui.

Et ça, c'est un buisson qui cache la toupie.

Elle est cachée alors la toupie ?

... Et il y a des extraterrestres... Ça fait comme, tu sais, je l'ai vu dans un film. C'était dans... Euh... les extraterrestres et les gendarmes. Les vrais gendarmes et les faux gendarmes, les gendarmes qui font toc. Et après ils boivent un coup, mais pas comme nous.

Oh ! C'était les gendarmes à Saint-Tropez au moins ?

Non, c'était les gendarmes et les extraterrestres. Nous, on a tous les épisodes.

Ah ? et tu regardes souvent la télé ?

J'ai le droit de jouer dehors, mais pas Quentin. Parce que lui, d'abord, il a vomi et après il a toussé. Et après, il a eu un 4x4, un truc de diarrhée.

C'est qui Quentin ?

C'est mon petit frère. Il reste à la maison. Vendredi, il a eu les, le... chez ma tata. Et, c'est, et là, il a resté chez une autre. Il manque encore un feutre ici.

Non, je ne crois pas...

Et moi, chez moi, j'ai un avion de militaires. J'arrive à dessiner un avion de militaires, moi.

J'apprends à dessiner les avions de mil.. les avions d'armée. J'en ai un. Et j'apprends à dessiner les bateaux, le nom, j'apprends à dessiner les camions, les voitures et les motos. Et les... voitures de

police. Et après, j'ai, j'ai déjà fait un moulin. Et j'en ai un sur la mer.

Tout ça ?

Et j'ai déjà dessiné un phare.

Ah ! Tu dessines bien alors ?

Et même, je colorie bien. Aussi, maman elle dit que si je veux bien faire mes devoirs, un jour, je les fais suer pour faire mes devoirs, mais maintenant, je les écris sur le cahier de brouillon. Pas mes devoirs ! mais écrire, j'ai écrit la première fiche du cahier d'exercices, après j'ai fait une classe de 1900, et après, j'ai fait la Terre en 5 et 9.0. Et après, j'ai écrit le truc de Ratus, là. De la deuxième page. Et après, après, ce soir, je pense que je vais faire la troisième page.

C'est bien tout ça. Bon, on retourne travailler ?

Annexe F.4.2.3 : Entretien de fin d'année de CP

Tu ne t'en rappelles plus de trop ? Tu te rappelles de quoi ? Pourquoi tu aimes bien les avions de guerre ?

Parce que quand je n'étais pas né mon père il faisait l'armée.

Et plus maintenant ? Et les évaluations au début de la semaine tu as trouvé ça difficile ?

Facile.

Facile ? Et la maîtresse avant de sortir les feuilles, tu savais ce que vous alliez faire ?

(L'enfant hoche la tête)

Ah bon ? Tu savais quoi ?

Je savais qu'on allait faire des évaluations.

Et tu croyais que ce serait facile, tu avais un peu peur que ce soit difficile ?

Je pensais que c'était facile, et c'était facile.

Tu étais content que ce soit facile ?

Oui.

Oui ? Et les autres ils ont trouvé ça facile aussi ?

Oui.

Tout le monde ?

Non pas tout le monde.

Tu ne sais pas ? Tu ne leur as pas demandé ? Tu vas avoir une bonne note alors ? C'est important d'avoir une bonne note ?

(enfant hoche tête)

Pourquoi c'est important d'avoir une bonne note ?

Parce que, parce que, parce que le père et la mère ils vont le féliciter d'avoir bien travaillé à l'école.

Tu vas le montrer à papa et à maman alors ? Et c'est important qu'ils te félicitent ?

(enfant hoche tête)

Pourquoi c'est important qu'ils te félicitent ?

Parce que.

Parce que quoi ?

Je ne sais pas.

Si tu n'aurais pas eu une bonne note, ils auraient dit quoi ?

Ils m'auraient crié.

Ils t'auraient crié ? Et tu n'aimes pas quand ils crient ? Tu as peur ?

Je n'aime pas qu'ils me crient.

Tu crois qu'ils auraient raison de te crier si tu n'avais pas une bonne note ?

(enfant hoche tête)

Non ? Pourquoi non ? ... Et pendant que vous faisiez les évaluations, elle faisait quoi la maîtresse ?

Elle corrigeait les devoirs des CE1.

Elle vous regardait aussi ou elle faisait que corriger les devoirs des CE1 ?

Elle nous regardait, et quand on avait fini on pouvait lire un livre.

Et tu aimais bien qu'elle te regarde, tu aurais voulu qu'elle te regarde plus ? Ou qu'elle ne te regarde pas du tout ?

Qu'elle ne me regarde pas du tout.

Qu'est-ce que ça fait quand elle te regarde ? ... Et si tu vas avoir une bonne note, tu crois que c'est pourquoi ? Parce que tu as eu de la chance, parce que tu es bon, parce que la maîtresse a été gentille ?

Parce que je suis bon.

Tu as toujours des bonnes notes ? Ou des fois tu en as des pas trop bonnes ?

Des fois j'en ai des pas trop bonnes.

Des fois, souvent, ou pas souvent ?

Souvent.

Et quand tu as des pas trop bonnes notes, tu penses quoi ? Tu penses que c'est pourquoi ?

Je ne sais pas.

Tu crois que c'est parce que la maîtresse elle est pas gentille, parce que les autres ils sont meilleurs, parce que tu n'as pas eu de chance, parce que tu n'as pas été bon dans l'exercice ?

Je ne suis pas trop bon en exercices.

Pour les évaluations du début de semaine, alors tu étais bon ?

(enfant hoche tête)

Oui ? C'était quoi ?

C'était avec des nombres, une évaluation des maths, après des lettres qu'il fallait entourer si on entendait le mot, et après on devait écrire, et après je ne m'en rappelle plus.

C'est déjà bien si tu te rappelles de tout ça. Et tout était facile ? Où il y avait des trucs moins faciles ?

Il y a des trucs que je préfère.

C'est quoi que tu préfères ?

Les maths.

Et après les évaluations, vous êtes allés à la récré ?

Oui.

Et qu'est-ce que vous avez fait ?

Je ne m'en rappelle plus trop.

Tu as joué ? Ou tu n'as pas joué ?

J'ai joué.

Comme d'habitude ? Tu as discuté un petit peu avec les autres sur les exercices ? Ou pas du tout ?

Pas du tout.

Pas du tout ?

Tu sais comment j'arrive à faire des avions de guerre maintenant ? J'ai regardé des avions de guerre et je les ai bien dessinés.

D'accord, alors maintenant tu sais ? Mais pourquoi tu as préféré me faire un dessin de guerre plutôt que de me dessiner l'évaluation à l'école ?

Parce que je pense que la guerre s'est plutôt bien parce qu'il y a des avions, des voitures, des Jeeps.

Et pourquoi tu ne voulais pas me faire un dessin de l'école ?

Parce que je n'aime pas l'école. Moi je préfère rester.

Rester ou ?

Chez moi pour jouer à la PlayStation.

Tu n'aimes pas l'école ? Pourquoi tu n'aimes pas l'école ?

Parce que c'est trop ennuyeux, y a des devoirs à faire.

C'est ennuyant ?

Oui, et je n'aime pas les devoirs.

Qu'est-ce qui est ennuyant ? Les devoirs ?

Je ne sais pas.

Et qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école, à part les devoirs ? Il y a d'autres choses que tu n'aimes pas ?

Oui. Je préfère aller chez mes cousins pour jouer à Spiderman.

D'accord. L'avion il tire sur l'autre avion ?

Ça, c'est des attaches pour que l'avion s'accroche.

L'avion, il s'accroche ?

Boum, boum, boum, boum, boum.... Ça, c'est des trucs, pour découper des trucs.

Et la maîtresse elle te laisse faire des dessins de guerre des fois ?

(enfant secoue la tête)

Non?

L'avion, il est en train de se jeter, et l'autre il est déjà jeté. Ça, c'est un parachute. Là, le bonhomme il s'est jeté là-bas.

(L'entretien se termine...)

Annexe F.4.2.4 : Entretien de rentrée de CE1

Tu peux me raconter un petit peu ce que tu as dessiné ?

J'ai dessiné le tableau, j'ai dessiné le, j'ai dessiné... J'ai dessiné le ca... Les quatre tableaux. J'ai dessiné un, deux... Un, 2, 3, 4, 5. Cinq tableaux.

Oui.

J'ai dessiné les tables.

Hum.

J'ai dessiné le bureau de la maîtresse. J'ai dessiné la... Là, je me rappelle plus trop comment ça s'appelle. J'ai dessiné une autre petite table. Et j'ai dessiné les deux portes.

Il y a deux portes ? et là, on dit que les enfants ils sont assis en train de faire les exercices, ou ils ne sont pas là ?

Ils sont assis.

Ils sont en train de faire un exercice ?

Ils sont en train de faire un exercice.

Facile, ou un exercice difficile ?

Facile.

Un exercice facile ? Et ils savaient d'avance que ça allait être facile, ou ils avaient un peu peur que ce soit difficile ?

Ils avaient un peu... Ils avaient un peu peur que c'était, que c'était, ils savaient que c'était facile.

Ils savaient que c'était facile à l'avance ? Pourquoi ils savaient que c'était facile à l'avance ?

Je sais pas.

Et finalement c'est facile alors ?

...

Ils vont bien réussir, ils vont avoir une bonne note les enfants, ou ils vont pas trop avoir une bonne note ?

...

Hein ?

Je m'en rappelle plus.

Tu t'en rappelles plus ? Toi, en général, tu as une bonne note ou tu as pas trop une bonne note ?

J'ai des bonnes notes.

Toi tu as des bonnes notes ? Et les autres enfants, ils ont aussi des bonnes notes ? Tout le monde ?

...

Aussi bonnes que toi, ou meilleures, ou moins bonnes ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? et pendant que les enfants ils font les exercices, la maîtresse qu'est-ce qu'elle fait ?

Je m'en rappelle plus.

Tu t'en rappelles plus ? Et les enfants, ils aimeraient qu'elle fasse quoi ?

Je sais pas.

C'est mieux par exemple si elle travaille à son bureau, ou c'est mieux si elle regarde travailler, ou si elle explique, ou... ?

Quand elle explique.

C'est mieux quand elle explique ? Pourquoi c'est mieux quand elle explique ?

Parce que comme ça on se trompe pas.

Comme ça on se trompe pas ? Et si elle explique pas, on se trompe alors ?

...

Pourquoi on se trompe ?

Parce que on n'écoute pas.

C'est souvent qu'on se trompe parce qu'on n'écoute pas ?

...

Et si on a une bonne note, c'est pourquoi ? c'est parce que la maîtresse elle est gentille, ou parce qu'on a bien travaillé

C'est parce qu'on a bien travaillé.

C'est parce qu'on a bien travaillé ? Ça sert à quoi d'avoir des bonnes notes ?

...

Tu sais à quoi ça sert d'avoir des bonnes notes ?

...

Et les évaluations, tu sais à quoi ça sert ?

Ça sert à voir si on trava, si on sai, je m'en rappelle plus.

Tu t'en rappelles plus ?... Et on montre les résultats à papa et à maman ?

...

C'est bien de montrer à papa et à maman ?

...

Pourquoi c'est bien de montrer à papa et à maman ?

Je m'en rappelle plus.

Tu te rappelles plus ? Ils disent quelque chose quand on montre, ou ils ne disent rien ?

Ben...

Et pendant la récré, qu'est-ce qu'on fait ?

On joue.

Vous jouez ? Vous faites que jouer ou des fois vous discutez un petit peu ?

On joue.

Vous jouez ? Vous jouez à quoi ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Tu as beaucoup de copains ?

...

Tes copains, ils ont des notes comme toi, ou meilleures, ou moins bonnes ?

... Très bonnes.

Très bonnes ? Comment tu sais qu'ils ont des notes très bonnes ?

...

Ça sert à quoi d'avoir des notes très bonnes ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Et les parents, ils disent quoi si on a des notes très bonnes ?

Prrr.

Et si on a pas trop des bonnes notes, ils disent quoi ?

Je m'en rappelle plus.

Tu te rappelles plus ? Tu ne leur montres pas souvent ? Si ? Tu aimes bien leur montrer ?

...

Pourquoi tu aimes bien leur montrer ?

Je sais pô....

Tu veux qu'on fasse un autre jeu ?

Oui.

On arrête ça ? Je peux garder ton dessin ?

Annexes F.5 : Documents relatifs au cas n°5, Klara

Annexes F.5.1 : Dessins de Klara

Annexe F.5.1.1 : Dessin de rentrée de CP



Annexe F.5.1.2 : Dessin de la danse



Annexe F.5.1.3 : Dessin de fin d'année de CP



Annexe F.5.1.4 : Dessin de rentrée de CE1



Annexes F.5.2 : Entretiens de Klara

Annexe F.5.2.1 : Entretien de rentrée de CP

Est-ce que tu peux me raconter un petit peu ce que tu as dessiné ?

C'est une petite fille qui, qui, qui regarde la date, et pis qui fait la date sur sa feuille. Oh ! je vais faire le crayon plutôt... marron... ça y est. On continue.

Alors. Et alors, elle va écrire la date. Elle trouve ça difficile d'écrire la date ?

Oui.

Oui ?

Oui. Alors la petite fille elle s'arrête.

Elle s'arrête ? elle s'arrête pour quoi faire ?

Parce que elle a mal à la main.

Ah !?

Elle aime pas écrire.

Elle aime pas écrire ?

Par contre, là, j'ai marqué n'importe quoi ! C'est même pas des lettres.

Ben non, c'est un peu même pas des lettres. C'est des chiffres par contre.

Hum. Là, par contre c'est des chiffres.

Et les exercices que la maîtresse elle donne à faire en général, la fille elle les trouve faciles ou difficiles ?

Un peu difficile.

Et avant de venir à l'école, elle savait que ça allait être difficile comme ça, ça lui faisait un petit peur, ou alors elle croyait que ça allait être facile ?

Elle croyait que ça allait être facile.

Et elle est contente finalement que ce soit difficile, ou elle est un peu triste, ou elle est un peu... en colère.

Elle veut reprendre à la maternelle.

Elle veut retourner à la maternelle ?

Oui.

C'était mieux à la maternelle ?

Oui.

Qu'est-ce qui était mieux à la maternelle ?

Attends ! Ici, je vais faire...

Hein ? Qu'est-ce qui était mieux à la maternelle ? oh, elle pleure ?

Oui. Parce qu'elle aime pas faire son travail. Na !

Ça va là ! alors elle a peut-être pas très souvent des bonnes notes du coup la petite fille ?

Si, mais elle veut quand même retourner à la maternelle.

Et son papa et sa maman, ils disent quoi ?

Rien.

Ils le savent ?

Euh...

Elle leur parle ?

Oui.

Et elle leur montre son cahier ?

Hum... non.

Non, elle montre pas son cahier ?

Si elle leur montre son cahier.

Elle le montre ? et elle aime bien montrer son cahier ?

Ben... j'sais pas.

Qu'est-ce qu'elle montre dans son cahier ?

Attends, je fais juste un truc que j'avais oublié. Le tiroir avec les cahiers, j'avais oublié. Le cahier rouge. Le rouge, voilà. Le cahier rouge. Mon ardoise elle est bleue... hop. Le cahier pour écrire les devoirs. Mais je veux pas faire Diddle. Je vais plutôt le faire rose, comme il est rose mon cahier. Mais je vais pas faire Diddle. Et qu'est-ce que je peux faire d'autre ? le cahier vert, aussi... Le cahier vert. Vert. Et le cahier, j'ai plus d'autre cahier après ? Hum... ah ! avant, j'avais aussi le machin... qu'est rose, contre le machin. Voilà ! c'est tout fini.

Et alors son papa et sa maman, ils disent quoi quand elle montre les cahiers ?

Rien.

Rien ? ils font quoi alors ?

Ben, il font rien.

Ils font rien ? et pendant qu'elle fait les exercices, la maîtresse qu'est-ce qu'elle fait ? elle la regarde, ou alors elle reste à son bureau à travailler ?

Elle reste à son bureau à travailler.

Et elle est contente, la fille, qu'elle reste à son bureau, ou elle préférerait qu'elle vienne regarder ?

Hum, j'sais pas...

Pourquoi elle reste à son bureau la maîtresse ?

Parce qu'elle travaille bien.

Parce qu'elle travaille bien ? et les autres enfants aussi, ils ont envie de retourner à la maternelle, ou y'a que la petite fille ?

Que la petite fille.

Et les autres enfants ils disent quoi de la petite fille ?

Rien.

Rien ? et pendant la récré, qu'est-ce qu'elle fait ?

Ben elle joue.

Elle joue avec les autres enfants ?

Hum.

Et elle fait que jouer, ou alors elle discute un peu ?

Elle... elle discute un peu.

Hein.

Ça veut dire quoi discute ?

Elle parle ?

Oui.

Et elle parle de quoi ?

Ben, je sais pas.

Elle parle de l'école, ou elle parle pas de l'école ?

Elle parle pas de l'école.

Et quand elle a une bonne note, elle croit plutôt que c'est parce qu'elle a bien travaillé, ou plutôt parce que c'était facile, ou plutôt parce qu'elle a eu de la chance, ou plutôt parce que la maîtresse elle est gentille ?

Parce que la maîtresse elle est gentille.

Et si jamais elle a une mauvaise note, elle croit que c'est pourquoi ?

Ben, elle a pas de mauvaise note.

Elle a pas de mauvaise note, elle a que des bonnes notes ?

C'est quoi des notes ?

Ben, ou des Bien, ou des Très bien, ou des 10/10.

Elle a des bonnes notes.

On fait un autre petit jeu ?

Annexe F.5.2.2 : Entretien portant sur la danse

Vous étiez en maillot de bain ?

Oui, mais quand même, il n'y avait pas la piscine.

Et vous faisiez quoi comme danse pour être en maillot de bain ?

Le bikini.

Ah !

(elle dessine)... Elle a un maillot de bain... Mais par contre, on avait quand même des chaussures...

C'était quoi comme chaussures ?

Ben je ne me rappelle plus, mais je les fais rouge, comme ça... Après, je ne me rappelle plus par contre comment elles étaient. Je vais les faire rose comme ça.

C'était des chaussures de danse peut-être ?

Non. Il y en avait une où que c'était, je ne me rappelle plus, mais c'était une danse, donc on était en basket et puis, en tout cas, on avait toujours les bras nus.

Toujours les bras nus ?

Oui... Hop, les bras...

C'est bien d'avoir les bras nus ?

Hum hum. Parce que si il faisait chaud, parce que c'était l'été.

Ah.

Et on le refait l'été. Dimanche... Qu'est-ce que je voulais faire déjà ? Ah oui !... Voilà. Maintenant, mmm, attends !... Ça c'était Ophélie. Mais des fois, et bien, il y a des maillots de bain en dessous des jupes.

Oui, c'est vrai. Et Ophélie, elle avait une jupe ?

Oui.

C'est qui Ophélie ?

Ma copine. Elle va à la danse avec moi... (elle dessine toujours)... Et puis ça y est.

Ca y est ?

Oui. Euh ! J'ai oublié les cheveux.

Oui, la pauvre fille, elle était chauve...

Ça y est.

Et tu peux me raconter un petit peu maintenant tout ce que tu as dessiné ?

Ben ça, en fait, c'est un rideau. Ça c'est la scène, ça c'est la musique et ça le fil pour brancher là.

Oui.

Et puis ça c'est moi. Ça, c'est Ophélie, et puis ça, c'est Odile.

Odile, c'est une autre fille qui fait de la danse ?

Oui. Ophélie, c'est la copine à moi et à Odile. Moi, je suis la copine à Ophélie et à Odile. Et Odile, elle est ma copine et la copine à Ophélie.

D'accord. Et vous avez dansé toutes les trois ?

Mais il y en avait encore, mais je peux pas les faire parce que j'ai pas, pas assez de place.

Ah ! Et vous avez dansé longtemps ?

Ben... Oui, parce que on fait toujours trois danses. Encore plus longtemps parce qu'il y en avait aussi, il y avait aussi plusieurs filles. Mais il y avait aussi des autres filles plus grandes que nous. Et puis, par exemple, ma cousine Léa, elle était pas dans cette danse là, mais si, elle était dans cette danse là, mais elle était pas dans le même groupe. Et par exemple, à chaque fois qu'on avait fini une danse, c'était les autres qui le faisaient. Après l'autre qui le faisait et après c'est nous qui recommençait après. Et après c'était l'autre, et après c'est nous qui recommençait.

D'accord. Et avant de monter sur scène, tu te rappelles à quoi tu pensais ?

Ben... Hum... non !

Tu sais si tu avais peut-être un petit peu peur de rater, ou d'oublier, ou si tu étais sûre de réussir, ou

si tu t'en moquais ?

Avant ?

Avant de monter, quand tu étais dans les coulisses ?

Ben non, parce que là avant, j'ai pas fini mon dessin.

Ah, tu as pas fini ?

J'ai oublié des petits trucs... (Elle dessine)... Là, c'est les escaliers pour monter en haut, parce qu'il y avait encore une salle en haut et c'était pour s'habiller.

Ah, d'accord. Donc comme vous avez fini, vous montiez pour vous changer ?

Ben oui, parce qu'on était pas toujours habillé comme ça sur les danses... (elle dessine encore)... Là, ça y est j'ai fini par contre.

Ah ! Donc là, c'est la porte de la pièce où vous vous changiez, c'est ça ?

Oui, et là, c'est les escaliers. Ils sont un peu plus hauts mais là je pouvais pas les faire encore plus hauts, parce que après j'aurais pas de place pour faire la porte.

Ben oui. Et alors, quand tu étais dans la salle pour vous changez, tu pensais un petit peu à la danse qui allait venir après ?

Ben, oui.

Et tu pensais quoi alors ?

Ben normalement, ben... Parce que là, il y en avait une autre c'était la première, et je ne me rappelle plus quoi comme danse, mais après, ça c'était la deuxième, et puis la troisième c'était, euh,...

C'était, comment ça s'appelle ?... mmm... Brice de Nice.

C'était Brice de Nice ?

Oui.

C'était laquelle ta danse préférée ?

Ben... Ben c'était Brice de Nice.

Pourquoi c'était Brice de Nice ?

Parce que elle était bien.

C'était bien ?

Hum. Et les autres, elles étaient pas trop bien.

Elles étaient pas trop bien ? Qu'est-ce qui était pas trop bien dans les autres ?

Parce que je n'arrivais pas bien à les faire.

Tu n'arrivais pas bien les faire ?

Oui.

Qu'est-ce que tu n'arrivais pas bien à faire ? Tu ne t'en rappelais pas bien, c'était difficile ?

Ben je m'en rappelais pas bien. Parce que il y avait les vacances, et après, et bien, après les vacances, et ben, on l'a fait, et puis Samantha elle était malade, alors on avait pas fait de danse. Et puis après, et bien, quand c'était dimanche, je me rappelle plus très bien.

Ah ? Et pourquoi Brice de Nice tu t'en rappelais bien ?

Ben parce que, on l'avait appris beaucoup de fois, parce que on l'avait appris plus que les autres, parce que celle-là elle était longue. Alors des fois, on apprenait pas les autres, et puis on faisait celle-là, parce que elle était longue celle-là.

D'accord. Et alors, est-ce que tu te rappelles si, avant de commencer, tu avais un peu peur de rater ou si tu étais sûre de réussir ?

Ben... Non, j'avais pas peur.

Tu n'avais pas peur ? Tu pensais à quoi ?

Ben... Je sais pas. Je ne me rappelle plus.

Tu te rappelles plus ? Et ton papa et ta maman, ils étaient où ?

Ben, ils me regardaient.

Ils te regardaient ? Ils étaient dans la salle ?... Qu'est-ce que tu regardes ?

Ce qui est écrit.

Et qu'est-ce qui est écrit ?

(elle me lit ce qui est écrit sur le tableau, mais c'est inaudible, parce qu'elle me tourne le dos)... En plus, il écrit mal celui là (la personne qui a écrit au tableau)...

Alors, et ton papa et ta maman, et qu'est-ce qu'ils pensaient en te regardant, à ton avis ?

Ben je sais pas moi.

Tu sais pas ? Tu as une idée ?

Mmmm non.

Non ? Ils ne t'ont pas dit ?

Non.

Et tu aurais voulu qu'ils disent quelque chose ?

Ben, je sais pas... C'est quoi ce truc ?... je croyais que c'était 24 ça.

Ah non, c'est 42.

82 ?

42. Alors, tu aurais voulu qu'ils te disent quelque chose ?

Ben... je pense.

Et, tes copines, elles ont réussi aussi ?

Ben oui.

Pareil que toi, ou mieux que toi, ou moins bien que toi, ou tu sais pas ?

Ben je sais pas.

Pourquoi tu sais pas ?

Parce que je sais pas.

Tu les as pas regardées danser en même temps ?

Mais non, on devait regarder devant.

Ah ben oui. Et au final, tu as réussi à danser bien ?

Oui.

Les trois danses ?

Oui.

Comment tu sais que tu as réussi ?

Hum, je sais pas.

Tu sais pas ? Quelqu'un te la dit peut-être ?

Non.

C'est toi qui sais ?

Ben... Non, je sais pas.

Tu sais pas ?

Est-ce que ça va bientôt être la récré ?

Euh... Pas tout de suite quand même.

Parce que j'ai envie de faire pipi moi.

Tu as envie de faire pipi ? Ou va y retourner avant d'aller en classe... Et il y avait des autres gens que ton papa et la maman ?

Ben oui.

Tu étais contente qu'il y ait des gens, ou tu aurais préféré qu'il y ait moins de monde ?

Ben, je sais pas.

Tu sais pas ? Tu étais contente de faire le gala de danse ?

Ben... Oui....

Pourquoi ?

Quoi ?

Pourquoi c'était bien de faire le gala de danse ?

Euh je sais pas, mais en tout cas c'était bien. Je commence à avoir trop trop trop envie de pipi.

Bon, eh bien allez, on y va.

Annexe F.5.2.3 : Entretien de fin d'année de CP

Est-ce que tu peux me raconter un petit peu tout ce que tu as dessiné maintenant ?

Euh, ça c'est des enfants, ils discutent. Elle, elle voulait colorier. Et lui, il montre son cahier et il dit « tiens, il faut faire ça ». Et puis lui il regarde. Et après, elle, c'est la maîtresse. Et puis ça c'est une petite fille qui vient montrer son cahier parce qu'elle a fini.

Parce qu'elle a fini ? Et les autres, ils ont pas finis alors ?

Non.

Et l'exercice que la maîtresse elle a donné, il était plutôt facile ou il était plutôt difficile ?

Euh... ah ! j'ai oublié ça !!! Hein, et où qu'elle s'assoit elle. Ah, j'ai oublié des trucs... (elle redessine des choses)... Voilà !

Alors, les exercices que la maîtresse elle leur a donné à faire, là, ils étaient plutôt faciles ou ils étaient plutôt difficiles ?

Mmm, un petit peu facile et un petit peu difficile.

Tout le monde les a trouvés aussi facile ou aussi difficile, ou il y en a qui ont trouvé ça plus difficile et des autres plus facile ?

Je sais pas.

Tu sais pas ?

Non.

Et, alors elles, elles ont déjà fini ?

Oui.

Tu crois qu'elles auront plutôt réussi ?

Mmm... Je sais pas. Euh... non. Euh, oui, euh non, euh.. je sais pas.

Tu sais pas ?

Non.

Et, c'est elles qui discutent, c'est ça ?

Oui.

Elles discutent de quoi ?

Ben... ben ils disent, « toi tu trouves ça facile », « comment tu as fait là » bla-bla-bla bla-bla-bla.

Elle demande à l'autre de l'aider alors un peu ?

Oui. Et l'autre, aussi, il lui demande de l'aider. Euh, non, lui, il lui montre son cahier.

Pour lui montrer parce qu'il a du mal l'autre ?

Oui.

Et c'est bien, la fille elle trouve que c'est bien que les autres ils discutent, ou elle aimerait bien qu'ils la laissent tranquille ?

Ben elle veut qu'elle lui parle, parce que elle veut qu'elle lui montre.

Et l'autre, elle pense quoi ?

Qui ?

Il y avait une qui discute avec l'autre ?

Non, c'est elle qui discute avec elle ?

Ah, c'est elle qui discute avec elle ? Et elle, elle pense quoi alors qu'elles discutent ?

Ben, elle dit « tiens, regarde, tu prends ton crayon et tu dessines ça et bla-bla-bli et bla-bla-bla ».

Alors elle lui montre ?

Oui.

Elle est contente de lui montrer ou elle trouve ça embêtant ?

Ben je sais pas.

Tu sais pas ? Et, la maîtresse elle trouve que c'est bien que les enfants ils discutent pour s'aider ?

Non.

Non ?

Mais pour l'instant elle ne peut pas le voir, comme elle corrige les autres.

Ben oui. Alors c'est bien qu'elle corrige les autres ou ce seraient mieux qu'elle regarde et qu'elle dise aux autres d'arrêter de discuter ?

Parce que c'est mieux qu'elle dise aux autres d'arrêter de discuter.

Pourquoi ?

Ben parce que sinon ça empêche les autres de travailler.

C'est vrai... Et les enfants, ils préfèrent que la maîtresse elle corrige ou ils préfèrent qu'elle regarde ?

Qu'elle corrige.

Ils aiment mieux qu'elle corrige ?

Oui.

Pourquoi ?

Parce que, si elle les regarde, des fois, ça fait des points en moins. Ou sinon des fois, elle les met dehors.

Oh ! Ca t'est déjà arrivé ?

Euh... Non.

Et, avant qu'elle distribue les exercices, les enfants, ils croyaient que ça allait être plutôt facile, ils étaient contents, ou ils avaient un peu peur que ce soit difficile et ça les inquiétait ?

Ben ils avaient un tout petit peu peur que ce soye difficile.

Ils avaient un petit peu peur que ce soit difficile ?

Oui.

Et au final, tu crois que c'est aussi difficile que ce qu'ils pensaient ou pas ?

Ben je sais pas.

Tu sais pas ?

Non.

Et quand ce sera terminé, ils iront à la récré ?

Ben si ils ont pas terminé, ils finissent à la récré. Si ils ont terminé, et bien,... Ils vont à la récré.

Et qu'est-ce qu'ils font à la récré ?

Ben ils jouent.

Ils jouent ? Et ils ne font que jouer ou des fois ils discutent un petit peu ?

Ben, ils discutent beaucoup.

Ils discutent beaucoup ? Et ils discutent de quoi ?

Euh, je sais pas ?

Ils discutent un petit peu de l'école ou pas du tout de l'école ?

Ben... Des fois ils échangent des trucs, des fois, euh...

Ils échangent quoi ?

Ben des cartes de Yo Gi Ho. Des... Je sais pas.

D'accord. Et après le soir, quand ils rentreront la maison ?

Ben ils font leurs devoirs.

Ils font leurs devoirs ?

À part Célian, et puis Eric, ils disent que... Qu'ils ont pas de devoirs alors qu'ils en ont.

Et, ils vont montrer leurs cahiers aussi les enfants à leurs parents ?

Euh... Non.

Non ?

Oui, à part Célian et Eric, ils disent qu'il y a pas de devoirs pour pas faire leurs devoirs.

Ah ? et c'est bien ça de pas faire ses devoirs ?

Non. Et même la maîtresse elle le dit.

Même la maîtresse elle dit que c'est pas bien ?

Oui.

Pourquoi c'est pas bien ?

... mmm, Je sais pas.

Et, quand la maîtresse elle aura mis les notes, les enfants ils montreront les notes aux parents ? Ou pas ?

Euh... oui, quand on va ramener, par exemple, de toute façon on va le faire signer, et bien...

Et les enfants ils aiment bien montrer pour le faire signer ? Ou pas ?

Je sais pas.

Tu sais pas ?

Non.

Toi, tu aimes bien ou tu n'aimes pas ?

Euh... Ben, j'aime bien et puis j'aime pas.

Pourquoi ?

Je sais pas.

Pourquoi tu aimes bien ?

... Ben... je sais pas. J'aime bien et puis j'aime pas. Mais je sais pas.

Tu pourrais me dire ce que tu aimes bien et ce que tu n'aimes pas ? Dans le fait de montrer aux parents ?

Euuuuuh.... Mmmmmmm..... Non. Je sais plus.

Les parents, le plus souvent, ils sont contents de voir les notes ou ils ne sont pas trop contents ?

Ben, quand c'est bon, il sont contents, mais quand c'est pas bon, euh, ben... ils sont pas un peu contents, mais...

Et le plus souvent c'est des bonnes notes, ou c'est pas trop des bonnes notes ?

Euh.. J'ai des fois un peu bon, mais des fois j'ai les deux. Un petit peu bon et un petit peu faux.

Et, là, les évaluations que vous avez fait la semaine dernière, tu crois que tu auras plutôt des bonnes notes ou plutôt des pas trop bonnes notes ?

Ben... Des bonnes.

Tu auras des bonnes notes ?

Je sais pas...

C'est important d'avoir des bonnes notes ou c'est pas trop important ?

Ben je sais pas.

C'est quoi qui est important ?

Je sais pas... Je sais pas.

Euh...

Ça y est, là, on le fait le jeu ?

Et bien, oui, on va faire le jeu... Si, j'ai encore juste une question.

C'est quoi ?

Tu sais à quoi ça sert les évaluations ?

Non.

Non ? Tu sais à quoi ça sert quand la maîtresse elle met des notes ?

Non.

Non, tu sais pas ?

Non.

Bon...

Annexe F.5.2.4 : Entretien de rentrée de CE1

Tu peux me raconter un petit peu tout ce que tu as dessiné maintenant ?

Là, c'est les évaluations. Je suis en train de vérifier si c'est bien bon. Là, c'est Justine. Ça, c'est quelqu'un qui a fini son travail. Ça c'est la maîtresse. Ça c'est des enfants qui ont fini, donc ils vont faire corriger par la maîtresse. Et... Puis... Du rouge (elle continue de dessiner).

Elle corrige en rouge la maîtresse ?... Et c'était plutôt facile ou c'était plutôt difficile ?

... Ça s'écrit comme ça « c'était ».

Oui, mais avec une apostrophe. C'est séparé. C'est un C, et plus loin "était"...A, I, T...

C'est comme ça que ça s'écrit ?

Avec encore un T.. Plutôt. Oui, bien !

(Langage égocentrique. Elle murmure en même temps qu'elle écrit).

C'était plutôt facile ? (C'est ce qu'elle a écrit) tous les enfants trouvaient ça plutôt facile, ou il y en a qui ont trouvé ça plutôt difficile ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Vous n'en avez pas discuté ? Les copines t'ont pas dit qu'elles avaient trouvé ça facile ou difficile ?

Non.

Et avant de commencer les évaluations, vous saviez que ça allait être facile ou, il y en a peut-être qui avait un peu peur ?

Moi je savais pas si ça allait être facile.

Et t'avais un peu peur que ce soit difficile, ou tu n'avais pas peur ?

J'avais pas peur.

T'avais pas peur ? Et tu sais si tu vas avoir une bonne note ou pas ?

Non.

Non ? Tu aimerais savoir ?

...

Oui ? Et à ton avis, ce sera plutôt bien ou plutôt pas bien ?

Je sais pas.

Tu sais pas ?

Pourquoi y'a des mots là-bas ?

Je sais pas du tout. Ça y était déjà. Et si on a une bonne note, c'est pourquoi ? C'est parce qu'on a bien travaillé, ou parce qu'on a de la chance ?

Ben parce qu'on a bien travaillé.

Parce qu'on a bien travaillé ? Et si on a pas trop une bonne note ?

Ben...

Parce que c'était difficile, ou parce qu'on n'a pas de chance...

Je sais pas.

Tu sais pas ? « Bla-bla-bla » (ce qu'elle a écrit) ? Tu es en train de discuter ?

Non je suis en train de relire.

Ah tu relies ?

Si j'ai bien compris, si j'ai bien fait. Parce que des fois la maîtresse elle dit « on se relie ».

Oui il faut se relire, c'est vrai. Et quand tu te relis, tu vois des fois si tu as bien fait, ou si tu as fait des fautes ?

Des fois, je vois que j'ai pas mis les accents, des fois je vois j'ai oublié les points, des fois, la majuscule.

Alors tu corriges ?

Hé ! J'ai les mêmes boucles d'oreilles. Sauf que je les ai pas mis.

Tu as les mêmes boucles d'oreilles ? Les petits carrés ?

Non les cœurs.

Les petits cœurs ?

Oui. J'ai les mêmes. Même Audrey, elle les a. Sauf qu'elle ne les a pas mis, et moi non plus.

Et pendant que vous faisiez les exercices, la maîtresse elle faisait quoi ?

Ben elle corrige des cahiers, le cahier rouge.

Et c'était bien qu'elle corrige les cahiers, ou ça aurait été bien aussi qu'elle vienne vous regarder ?

Ben c'était bien qu'elle corrige les cahiers.

Ça aurait fait quoi si elle vous avait regardé ?

Rien.

Rien ? Et vous allez montrer à papa et à maman après ? quand la maîtresse elle aura corrigé ?

Ben on l'a pas encore eu.

Quand vous l'aurez eu ?

Ben mon avis, je support... Oui je crois.

Tu aimerais bien ?

Je sais pas.

Tu sais pas ? Ça va dépendre de quoi ?

Je sais pas.

Et les enfants, en général, ils aiment bien montrer à leurs papas et à leurs mamans ce qu'ils font ?

Je sais pas.... Qu'est-ce que je fait ? à chaque fois, j'écris toujours trop de trucs....

Les enfants ils aiment bien les montrer à la maîtresse ?

Euh... Je sais pas.

Et toi, tu aimes bien les montrer à la maîtresse ?

Moyen.

Moyen ?

Oui.

Pourquoi ?

Parce que.

Parce que quoi ?

Je sais pas.

Ça servait à quoi les évaluations, tu sais ?

...

Non ? Tu sais pas ?

Si, même la maîtresse elle nous la dit, c'est pour voir comment on travaillait, parce que au début elle nous connaissait pas trop.

Ça sert à quoi de voir comment vous travaillez ?

Je sais pas. Ben c'est pour voir, quand par exemple qu'il y ait des trucs difficiles, ben, pour voir si on n'y arrive pas.

C'est souvent qu'il y a des trucs difficiles ?

Euh... Non.

Il y a des enfants qui trouvent qu'il y a des trucs difficiles ?

Je sais pas.

À ton avis, qu'est-ce qu'ils diraient papa et maman si tu montrais le cahier d'évaluation que vous avez fait ?

Ben, si c'est bien, ils me diraient que c'est bien. Et si c'est pas bien, ils me diraient que c'est pas bien... Ou des fois, elle me dit, si y'a des erreurs alors que je sais le faire, et ben elle me dit t'aurais pu le faire.

T'aimes bien quand ils te disent ça ?

Je sais pas.

... On fait un autre jeu ? Je peux garder ton dessin ?... Merci.