



Email: editorijless@gmail.com

Volume: 9, Issue 3, 2022 (July-Sept)

**INTERNATIONAL JOURNAL OF LAW, EDUCATION,  
SOCIAL AND SPORTS STUDIES  
(IJLESS)**

*A Peer Reviewed and Refereed Journal*

DOI: 10.33329/ijless.9.3

<http://ijless.kypublications.com/>

ISSN: 2455-0418 (Print), 2394-9724 (online)

2022©KY PUBLICATIONS, INDIA

[www.kypublications.com](http://www.kypublications.com)

**Editor-in-Chief**

**Dr M BOSU BABU**

**(Education-Sports-Social Studies)**

**Editor-in-Chief**

**DONIPATI BABJI**

**(Law)**

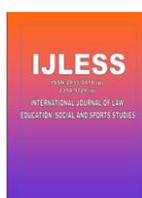
©KY PUBLICATIONS





## **Perception et estime de soi sur la motivation scolaire chez les élèves de l'inspection primaire de la ville de Man**

**Agossou Kouakou Mathias**  
Docteur en sciences de l'éducation  
Université de Man, BP 20 Man  
E-mail: [agossouakm@yahoo.fr](mailto:agossouakm@yahoo.fr)  
DOI: [10.33329/ijless.9.3.35](https://doi.org/10.33329/ijless.9.3.35)



### **Résumé**

L'objectif de cette étude est d'analyser les relations entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves de sept et huit ans. Pour ce faire, nous avons mené l'étude dans deux classes de Cours Préparatoires deux de école primaire Voungoué de la ville de Man sur un échantillon de 39 élèves. Nous avons tenté en premier lieu, de mieux comprendre la nature de l'auto-évaluation de soi à l'aide d'un questionnaire élaboré par Harter (1982). Nous avons par la suite évalué le goût et l'effort des élèves aux matières du programme de cours préparatoires deux à l'aide d'une échelle d'auto-évaluation conçue par Trudel (1994). Ces données nous ont permis d'une part d'identifier des sujets présentant des profils de haute et basse estime de soi et d'observer si cette variable vient influencer le comportement des enfants dans leur investissement au travail académique. Les résultats obtenus indiquent que l'estime de soi ne distingue pas les sujets quant à l'effort qu'ils prétendent fournir à chaque matière. On n'observe en effet aucun lien entre l'estime de soi et l'effort à la tâche (sauf chez les garçons où la dimension physique est associée à l'effort en arts plastiques). Cependant, chez les sujets ayant une estime de soi positive, le goût (source de motivation) est lié à l'effort (conséquence de motivation) dans certaines matières (mathématiques, éducation physique). Pour les sujets ayant une estime de soi négative, le goût n'est en aucun cas lié à l'effort à la tâche. Des différences intéressantes entre les garçons et les filles apparaissent à plusieurs endroits: d'abord, les garçons s'autoévaluent plus positivement à la dimension physique que les filles; ils aiment davantage les mathématiques que ces dernières. Enfin, l'estime de soi générale ne semble liée à aucune autre dimension spécifique chez les garçons tandis que chez les filles, la dimension sociale est fortement associée à l'estime de soi générale.

Mots clés : Perception-Estime de soi-Motivation Scolaire-Primaire de la ville de Man

### **Perception and self-esteem of school motivation among pupils of the primary inspection of the city of Man**

#### **ABSTRACT**

Since the outbreak of the COVID-19 virus, scientists have been attempting to throw light on several issues, including the mechanisms that drive the virus's spread, the virus's environmental and

socioeconomic consequences, and the necessary recovery and adaptation methods and policies. COVID-19 infections often develop hotspots in cities because of the high population density and economic activity concentration. Consequently, many researchers are trying to decipher the pandemic's dynamics in rural regions to better understand COVID-19's impact on cities. The main aims are to understand the social, economic and political impact of covid pandemic on rural India. The findings indicate that early research on the effects of COVID-19 on cities is mostly focused on 3 key topics, namely, (1) social, (2) economic, (3) political impact of covid 19. The emergence of the 2019 Novel Coronavirus has contributed to our knowledge of viruses and will continue to do so. This epidemic is connected inextricably to the national economy since it hindered all industries significantly because individuals across the globe are now wary about separating themselves from society.

**Keywords:** Coronavirus, Covid 19, Rural region, Social and economic impact, social distancing, Lockdown.

---

### **1-Introduction : Quelques repères théoriques**

Pour Isabelle Morasse (1995) le succès académique est fortement relié à la réussite sociale. Les conséquences de l'échec scolaire sont ressenties non seulement par la personne qui le vit mais également par la société qui doit supporter ces individus par des programmes d'aide de tous genres. Cette problématique mérite donc qu'on s'y attarde plus longuement afin de relever les causes profondes qui la sous-tendent. La motivation scolaire est depuis longtemps au cœur des préoccupations de l'enseignante. En effet, l'impact de la motivation sur l'apprentissage l'incite à consacrer beaucoup de temps à la préparation d'activités amenant l'élève à participer, s'engager et persister dans la tâche à accomplir (Viau, 1992). En théorie, la motivation ne devrait pas faire défaut chez les élèves de l'école primaire. L'instinct volitif de l'être humain se manifestant par l'exploration, la curiosité, le goût d'apprendre et de s'actualiser (Maslow, 1954), devrait à lui seul être une grande source de motivation scolaire. Malheureusement, plusieurs enfants débutent leur vie scolaire dépourvus de cette motivation intrinsèque. Que s'est-il passé? Pourquoi ces enfants ne veulent-ils pas s'engager dans l'apprentissage? Le corps enseignant s'est retrouvé dans une situation très difficile à vivre car la démotivation entraîne entre autre des problèmes de discipline à l'intérieur de la classe. La participation des élèves n'étant plus acquise au départ, les enseignantes ont dû revoir leur façon d'aborder la matière au programme. Les uns, fidèles aux contenus à couvrir dans l'année, ont récupéré la participation des élèves en étant plus rigides et autoritaires. La majorité des autres s'opposant aux méthodes "fortes" qui les ramenaient des décennies en arrière, ont sollicité la participation des élèves en rendant la matière au programme plus attrayante, en allégeant le contenu, en l'enrobant de mille et un artifices ou simplement en y associant des récompenses (renforcement positif). La pédagogie basée sur la motivation dite extrinsèque a été fortement critiquée mais demeure une pratique courante en milieu scolaire puisqu'elle est efficace au niveau de la motivation des élèves.

Différents chercheurs se sont attardés à décrire les sources de la motivation scolaire afin de mieux comprendre la démotivation des enfants. Bien qu'une foule de facteurs rejoignent la motivation d'une façon ou d'une autre, tous relèvent du domaine des perceptions de soi par rapport à l'environnement. Trois grandes perceptions de soi ont été identifiées comme les plus déterminantes de la motivation scolaire (Viau, 1992): la perception de sa compétence à accomplir la tâche demandée; la perception de l'importance de la tâche à accomplir; les attributions causales (la perception des causes relatives aux succès et échecs). Ces trois perceptions sont issues de processus d'auto-évaluation chevauchant les sphères cognitives et affectives. L'élève, à la fois acteur et évaluateur, porte un jugement subjectif sur ses expériences scolaires et en tire des conclusions qui l'inciteront à participer ou non à la tâche demandée. Des recherches intéressantes (Borkowski, 1990; Covington, 1984; Schunk, 1991) menées dans différents milieux ont réussi à isoler ces trois perceptions et à observer leur effet sur les conséquences de la motivation scolaire qui sont: la participation, l'engagement cognitif et la

persistance à la tâche. Comme ces trois perceptions de soi sont spécifiques à chaque matière et varient selon les circonstances, il est difficile d'imaginer une application pratique en milieu scolaire. Cela impliquerait un investissement énorme. En effet, l'enseignante désireuse d'améliorer la participation de ses élèves devrait, selon les conclusions précédentes, tenir compte des perceptions de chaque élève pour chaque matière et chaque situation! Ce type d'enseignement "hyper individualisé" est une entreprise pratiquement impossible pour une classe de vingt-cinq élèves ou plus. Existerait-il d'autres facteurs importants de motivation scolaire sur lesquels l'enseignante pourrait intervenir de façon réaliste ? Au-delà de toutes ces perceptions spécifiques, une perception de soi générale entre en jeu: l'estime de soi. Au même titre que les perceptions de soi spécifiques, l'estime de soi a été identifiée comme étant une Source importante de motivation scolaire. Cependant, bien que l'estime de soi fasse l'objet de plusieurs recherches en rapport avec le milieu scolaire, les résultats obtenus sont moins significatifs que dans le cas des perceptions spécifiques; ils sont mêmes contradictoires dans certain cas! Cette divergence de conclusions quant à la relation entre l'estime de soi et les variables scolaires (Morin 1986) (performances, motivation, potentiel d'apprentissage, quotient intellectuel, etc) vient du fait qu'au départ, l'estime de soi relève du domaine des perceptions de soi. L'étude de ce thème est une aventure sur un terrain glissant puisque l'enjeu consiste à évaluer la vision que chacun se fait de la réalité. Il est donc évident que l'estime de soi se prête difficilement à l'expérimentation. De plus, certains chercheurs utilisent à tort l'expression "estime de soi" pour évoquer une foule de réalités différentes, ce qui explique la divergence dans les résultats.

A la lumière des informations recueillies dans la documentation sur l'estime de soi et la motivation scolaire, un certain nombre de conclusions se dégagent par rapport aux implications en milieu scolaire. D'abord, selon la théorie "affective" de l'estime de soi, le jeune enfant débute sa vie scolaire dans une optique déjà orientée vers le succès ou l'échec. Peu importe ses compétences réelles, son profil est esquissé avant même qu'il ne vive ses premières expériences académiques. Une estime de soi positive n'augmente pas le potentiel d'apprentissage; elle ne fait que favoriser son actualisation. Cependant, étant donnée la nature perceptuelle de la motivation scolaire, l'enfant agira en fonction de ce qu'il croit posséder comme qualité. Donc, un enfant ayant une estime de soi valorisante entrera dans le système scolaire avec l'idée qu'il y connaîtra du succès. Ce type d'enfant tend à s'engager pleinement dans la tâche et risque d'atteindre des résultats qui sont à l'image de l'estime qu'il a pour lui-même. Il voit dans son travail le moyen de démontrer sa valeur personnelle en y investissant le meilleur de ses capacités. L'importance de produire des performances de qualité lui procure la motivation nécessaire pour fournir un bon rendement même quand l'activité le stimule plus ou moins. Les performances à elles seules ne sont pas nécessairement un bon indicateur des capacités réelles. En effet, des performances égales peuvent provenir de différentes situations. Il peut s'agir, entre autres, d'un enfant peu doué, exploitant son potentiel au maximum ou d'un autre ayant des capacités moyennes qu'il active à mi-régime, ou encore d'un élève talentueux ne fournissant que très peu d'efforts. Une faible estime de soi n'exclut pas qu'on puisse réaliser des performances de hauts niveaux. Cependant, comme cette faible perception de sa valeur n'incite pas l'élève à s'investir pleinement dans la tâche, le résultat obtenu n'équivaut pas à ses capacités réelles. En effet, les compétences de l'élève peuvent émerger avec une intensité variable. La qualité de la performance est relative au potentiel d'apprentissage et au rendement qu'on y applique. En somme, l'investissement de l'élève est plus important à considérer que le résultat final pour évaluer sa motivation. La performance est davantage liée à la motivation qu'aux capacités réelles, ce qui explique les prouesses de certains enfants ayant des capacités moindres (handicap intellectuel) mais performant grâce à un milieu qui les valorise. D'où les questions suivantes : Quelle composante de l'estime de soi contribue le plus à l'estime de soi générale? Quelle est la relation entre les perceptions spécifiques et la motivation scolaire ? Quelle est la relation entre l'estime de soi générale et la motivation scolaire ? Les hypothèses qui dégagent de cette étude sont les suivantes : L'estime de soi est une source majeure de motivation scolaire. L'évaluation cognitive qui précède l'engagement dans la tâche est réelle (perceptions spécifiques). Cependant, elle repose sur une

perception de soi globale qui régit les engagements de l'individu. De ce fait:1) L'élève ayant une estime de soi positive aura tendance à s'investir dans la majorité des disciplines scolaires peu importe ses perceptions spécifiques. 2) L'élève ayant une estime de soi négative tiendra compte de ses perceptions spécifiques avant de s'engager dans la tâche.

## **2-Méthodologie**

### **2-1-Site et participants à l'étude**

Située à environ 658,8 km au Nord-ouest de la ville d'Abidjan soit 10 heures de route ou 1 heure en avion, la ville de Man est le chef-lieu de la région du Tonkpi. Appelée ville aux 18 montagnes, Man compte parmi les destinations touristiques ivoiriennes les plus attrayantes. La beauté de son relief montagneux, de sa végétation, la richesse et la diversité de son patrimoine culturel et artisanal tel que l'art Yacouba, les danses folkloriques (danse sur échasses, le témate...), le festival des masques font d'elle le porte-drapeau du tourisme ivoirien. Le village de Voungoué et son école primaire est située à moins de 10 kilomètres de la ville de Man ou est situé. Deux classes de Cours préparatoires 2 de l'école ont bien voulu se prêter à l'expérimentation. Un échantillon de 39 élèves a été ainsi constitué comportant 17 garçons et 22 filles de 7 et 8 ans. Ces enfants, tous en cheminement régulier, proviennent de familles de revenus moyens à supérieurs.

### **2-2-Techniques de collecte des données et Méthodes d'analyse des données**

Il existe plusieurs instruments permettant de mesurer le concept de soi et l'estime de soi dont les plus connus sont le "Piers-Harris Self-Concept Scale" (1964) et le "Rosenberg Self-Esteem Scale" (d'origine anglophone). Ces instruments sont cependant adressés aux adolescents et aux adultes. D'autres chercheurs ont élaboré des instruments d'auto-évaluation de soi destinés aux enfants. Mentionnons entre autres le "Pictorial Self-Concept Scale for Children" (Barnes, Bolea et Felker, 1971) et le TAC-VI technique (d'origine soviétique) pour les enfants de trois à cinq ans. L'instrument ayant acquis le plus de crédibilité reste cependant le "Perceived Self-Concept Scale for Children" (P.S.C.S) élaboré par Susan Harter (1982). Ce questionnaire destiné aux enfants est en fait une échelle comprenant quatre dimensions d'auto-évaluation de soi. Les trois premières dimensions font référence à des compétences spécifiques dans diverses situations scolaires: dimension cognitive, illustrée par des situations de compréhension et d'apprentissage intellectuel; dimension sociale, référant à la capacité de se faire des amis; dimension physique liées à l'activité physique et sportive. La quatrième dimension se rapporte à l'estime de soi générale et repose sur le sentiment d'être aimable, valable et capable d'interagir avec son environnement. Cet instrument poursuit donc un double objectif: tenir compte à la fois des perceptions spécifiques et de l'estime de soi générale et ce, de façon indépendante. Cette caractéristique donne au P.S.C.S la possibilité d'observer si l'école, les relations sociales et l'activité physique engendrent des perceptions de soi différentes de l'estime de soi générale. Dans le cadre de cette expérimentation, une version française traduite et validée par Guilbert (1990) a été retenue. Le questionnaire a été par la suite réduit (à l'aide des alphas obtenus à une expérimentation semblable au Laboratoire d'éthologie humaine de l'Université du Québec à Montréal) par Trudel (1994), afin de tenir compte de la capacité de concentration limitée des enfants de sept et huit ans. Le questionnaire passe donc de vingt-huit à quinze questions regroupées sous les quatre dimensions suivantes: compétences sociales (trois items), cognitives (trois items), physiques (trois items) et l'estime de soi générale (six items). Le questionnaire présente 20 différentes situations où l'une ou l'autre des quatre dimensions de l'estime de soi est mise en jeu. Deux options sont offertes à chaque question: l'une représentant un groupe d'enfants dévalorisés par la dimension en question; l'autre représentant un groupe d'enfants valorisés par la dimension en question. La tâche de l'enfant consiste d'abord à se positionner dans l'un des deux groupes, en l'occurrence le camp des cercles ou le camp des carrés. Par la suite, il doit indiquer dans quelle mesure il s'identifie à ce groupe: se reconnaît-il un peu (petit carré) ou beaucoup (grand carré) dans ce groupe? A ce moment, il doit cocher la forme correspondant à son choix. Par exemple: Question

1: Dans le camp des cercles, les enfants pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils aimeraient changer s'ils le pouvaient. Dans le camp des carrés, les enfants préfèrent rester comme ils sont. La présentation des énoncés est variable, la formulation positive est tantôt associée au camp des carrés tantôt au camp des cercles. La feuille réponse consiste donc en une échelle de 1 à 4 représentée par des formes. Les énoncés sont lus par l'expérimentatrice et la passation est collective. La durée de l'épreuve est de 20 minutes environ. Les scores aux dimensions de l'auto-évaluation de soi sont calculés à partir de l'agrégat des résultats des items correspondants. La motivation scolaire est estimée par une de ses conséquences, l'effort à la tâche (effort sous-entend "rendement") et une de ses sources, le goût. Par rapport à quatre matières académiques (le français, les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique). L'élève doit d'abord indiquer sur une échelle à trois niveaux (pas du tout = visage déçu, un peu = visage neutre, beaucoup = visage souriant) d'une part son goût pour chaque matière, d'autre part, l'effort qu'il déploie à chacune d'entre elles (voir appendice C). Cet instrument élaboré par Trudel (1994) se veut en conformité avec la philosophie du questionnaire de Harter qui évalue la perception de soi. L'enfant est cette fois-ci amené à se positionner par rapport à l'effort qu'il prétend déployer à chaque matière. Les deux instruments utilisés font donc appel à la perception de l'enfant et ne requiert aucune évaluation extérieure.

Les données recueillies lors de l'expérimentation sont analysées selon une démarche qui comporte quatre étapes. La première étape traite les données issues du questionnaire d'auto-évaluation de soi, le P.C.S.C. de Harter, ainsi que celles de l'épreuve sur le goût et l'effort aux matières scolaires. En premier lieu, une analyse descriptive des données est effectuée pour dégager les moyennes et écarts-types de chacun des quinze items du questionnaire d'auto-évaluation. Par la suite, la cohérence interne des quatre dimensions du questionnaire est évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Viennent ensuite les corrélations entre les dimensions cognitive, sociale, physique et générale afin de voir comment elles s'associent entre elles. Enfin, les différences entre filles et garçons sont calculées à partir des moyennes aux quatre dimensions (à l'aide du test T) et sur les inter-corrélations. Suit une analyse descriptive des données (issues de l'épreuve du goût pour les matières scolaires) en dégagant les moyennes et écarts-types à chacune des matières. A l'aide de la corrélation de Pearson, le focus est mis sur les associations possibles entre le français, les mathématiques, les arts et l'éducation physique, et ce, au niveau du goût des élèves. Enfin, le test T indique comment les garçons et les filles se distinguent sur leur goût pour chaque matière et sur l'association de leur goût pour les quatre matières. Les mêmes analyses sont reprises (moyennes, écarts-types, inter-corrélations) toujours en observant s'il existe des différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne les efforts déployés en français, en mathématique, en arts et en éducation physique. La deuxième étape s'attarde aux relations entre la perception des compétences cognitive, sociale, physique et générale, et le goût et l'effort aux quatre matières scolaires. Plus précisément, les corrélations entre le goût et l'effort, les dimensions de l'estime de soi et le goût, puis ces mêmes dimensions et l'effort aux matières scolaires sont calculées. Pour ces trois analyses de corrélations nous observons s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons. L'étape suivante consiste à analyser nos données sous un autre angle dans le but de saisir des informations plus nuancées quant à l'estime de soi des élèves. L'utilisation de l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis) permet, dans notre cas, d'apprécier les similitudes et différences entre les élèves quant à leur façon de se percevoir et de s'autoévaluer. À partir du questionnaire P.C.S.C. de Harter, l'analyse de regroupement hiérarchique rassemble les sujets les moins distants (distance euclidienne) par rapport aux quatre dimensions combinées (cognitive, sociale, physique et générale) du questionnaire. Il en résulte des profils qui nous permettent d'observer ces ressemblances. A la dernière étape, nous revoyons les analyses effectuées antérieurement en regard des regroupements ou des styles obtenus à l'aide de l'analyse de regroupement hiérarchique. Nous examinons d'abord à l'aide d'analyses de variance univariées si les regroupements se différencient sur les variables goût et effort aux matières scolaires. L'ensemble des analyses s'effectue sur micro-orienteur Macintosh à l'aide du logiciel S.P.S.S.

### 3-Résultats

#### 3-1-Analyse descriptive de l'auto-évaluation de soi

Les moyennes et écarts-types obtenus par l'ensemble des trente-neuf sujets aux quinze items du questionnaire d'auto-évaluation montrent que les enfants évalués ont de façon générale, tendance à se percevoir positivement dans les quatre dimensions de l'estime de soi (cognitive, sociale, physique et générale)

**Tableau 1 : Analyse descriptive des résultats aux items et aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation de soi**

Dimensions	Items #	Moyenne	Ecart-type	Alpha items	Alpha global
<b>Social</b>	3	3,13	1,12	0,51	0,68
	8	3,28	1,03	0,36	
	12	3,35	0,99	0,80	
<b>Cognitif</b>	2	3,05	1,03	0,45	0,34
	6	2,74	1,04	0,05	
	11	3,00	1,05	0,21	
<b>Physique</b>	5	3,08	1,18	0,79	0,81
	9	2,57	1,41	0,73	
	14	2,30	1,05	0,79	
<b>Général</b>	1	2,92	1,24	0,60	0,66
	4	3,26	1,00	0,79	
	7	2,49	1,30	0,61	
	10	3,11	1,25	0,68	
	13	3,28	0,89	0,34	
	15	2,74	1,14	0,53	

En effet, un item seulement (item #14) obtient une moyenne inférieure à 2,5 (sur une échelle de 1 à 4) tandis que la majorité des écarts-types se situent autour de 1,00 ce qui indique qu'il y a peu de variabilité dans les résultats. D'autre part, l'analyse de cohérence interne (alpha) pour chaque dimension du questionnaire montre des indices satisfaisants sauf dans le cas de la dimension cognitive. En effet, nous obtenons pour la dimension sociale un coefficient de 0,68, pour la dimension physique un coefficient de 0,81, pour l'estime de soi générale, un coefficient de 0,66. Pour la dimension cognitive, la valeur de l'alpha est de 0,34 seulement. La prochaine série d'analyse permet d'examiner la relation entre les différentes dimensions de l'estime de soi. La matrice de corrélations entre les quatre dimensions de l'estime de soi montre peu de lien entre la perception des compétences cognitives, sociales, physiques et générales (voir tableau II). Deux corrélations significatives ressortent avec des indices modérés. D'abord, les dimensions cognitive et sociale s'associent avec une corrélation de 0,32 ( $p < 0,05$ ). L'estime de soi générale est également liée avec la dimension sociale avec une corrélation de 0,38 ( $p < 0,05$ ). L'analyse de corrélation de Pearson effectuée en regard du sexe montre que chez les filles, l'estime de soi générale est fortement liée à la dimension sociale ( $r = 0,58$   $p < 0,01$ ) tandis que chez les garçons, les dimensions sociale et cognitive s'associent avec une corrélation de 0,55 ( $p < 0,05$ ). A l'aide du test T, des différences de moyennes entre les filles et les garçons quant à leur façon de se percevoir par rapport aux quatre dimensions de l'estime de soi sont observées. Un seul résultat

significatif apparaît: les garçons s'autoévaluent de façon plus positive que les filles à la dimension physique ( $t = -2,76$   $r < 0.01$ ).

**Tableau 2 : Inter corrélations concernant les dimensions de l'estime de soi en regard du sexe**

	Cognitif	Social	Physique	Général
<b>Échantillon total (n = 39)</b>				
Social	-			
Cognitif	0,32*	-		
Physique	0,22	0,21	-	
Général	0,38*	0,75*	0,19	-

	Cognitif	Social	Physique	Général
<b>Filles (n = 22)</b>				
Social	-			
Cognitif	0,65	-		
Physique	0,17	0,35	-	
Général	0,66	0,58**	0,21	-

	Cognitif	Social	Physique	Général
<b>Garçons (n = 17)</b>				
Social	-			
Cognitif	0,55*	-		
Physique	0,27	0,32	-	
Général	0,10	0,28	0,28	-

\*  $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

**Tableau 3 : Différences de moyennes entre les filles et les garçons aux quatre dimensions de l'estime de soi**

Dimensions	Filles (n = 22)	Garçons (n = 17)	t	P
Social	3,33	3,17	0,59	0,56
Cognitif	2,81	2,94	-0,44	0,66
Physique	2,29	3,17	-2,76	0,01 **
Général	2,99	2,93	0,26	0,79

\*\*  $p < 0,01$

### 3-2-Analyse descriptive de l'épreuve du goût aux matières scolaires

Par rapport à l'épreuve du goût aux matières scolaires, les résultats mettent en évidence qu'en général, les élèves aiment bien les matières proposées au programme. En effet, pour le français, les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique, les moyennes pour le goût sont toujours supérieures à 2 (sur une échelle croissante de 1 à 3), ce qui signifie qu'aucune matière n'est tenue en aversion par l'ensemble des élèves. Les écarts-types étant très petits ( $< 0,75$ ) il y a donc peu de variabilité dans le goût pour les matières. En regardant les moyennes aux goûts pour les matières scolaires par rapport au sexe, on se rend compte que les filles aiment moins les mathématiques que les garçons bien que leur moyenne soit supérieure à 2 ( $T = -2,2$   $p < 0,05$ )

**Tableau 4 : Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve du goût pour les matières scolaires**

Matières (goût)	Moyennes	Écarts-types	Filles (n=22)	Garçons (n=17)	t	P
Français	2,28	0,72	2,27	2,29	-0,09	0,92
Mathématiques	2,51	0,72	2,27	2,76	-2,22	0,03*
Arts plastiques	2,85	0,03	2,90	2,82	0,78	0,44
Education physique	2,51	0,75	2,45	2,70	-1,03	0,31

\*  $p < 0,01$  (test t).

La première analyse de corrélation s'intéresse aux liens entre le goût pour chaque matière. Une seule corrélation apparaît significative, soit un lien entre le goût pour les mathématiques et celui de l'éducation physique ( $r = 0,35$   $p < 0,05$ ). Les filles se distinguent des garçons en associant le goût pour l'éducation physique au goût pour les arts plastiques ( $r = 0,59$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, aucune corrélation n'apparaît significative.

**Tableau 5 : Inter corrélations concernant le goût pour les matières scolaires en regard du sexe**

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Échantillon total (n = 39)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,18	-		
Arts plastiques	0,15	0,17	-	
Education physiques	0,13	0,35*	0,29	-

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Filles (n = 22)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,33	-		
Arts plastiques	0,14	-0,31	-	

Education physiques	0,31	0,25	0,59**	-
---------------------	------	------	--------	---

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Garçons (n = 17)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,02	-		
Arts plastiques	0,17	0,08	-	
Education physiques	-0,06	0,46	0,03	-

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

### 3-3-Analyse descriptive à l'épreuve de l'effort aux matières scolaires

En ce qui concerne l'effort à la tâche, qui correspond comme nous l'avons mentionné antérieurement à une échelle qui situe ce que l'élève donne par rapport à ses capacités, la moyenne pour l'ensemble des sujets est, dans les quatre matières supérieures à 2,6 (sur une échelle de 1 à 3)

**Tableau 6 : Analyse descriptive et différences de moyennes entre les filles et les garçons à l'épreuve "effort" aux matières scolaires**

Matières (goût)	Moyennes	Écarts-types	Filles (n=22)	Garçons (n=17)	t	P
Français	2,8	0,49	2,8	2,8	0,05	0,96
Mathématiques	2,7	0,44	2,7	2,8	-0,99	0,33
Arts plastiques	2,9	0,49	2,9	2,8	0,91	0,37
Education physique	2,8	0,49	2,8	2,7	0,71	0,48

\* p < 0,01 (test t).

Ce résultat signifie entre autre que les élèves perçoivent qu'ils mettent plus d'effort à la tâche qu'ils n'aiment les matières en question. Les écarts-types se situant en moyenne à 0,50 démontrent qu'il y a vraiment très peu de variabilité dans l'effort déployé aux différentes matières scolaires. Le test T indique qu'aucune matière ne distingue les deux sexes par rapport à l'effort en ce qui concerne les moyennes obtenues à cette épreuve. Deux corrélations significatives apparaissent quand on observe comment les efforts pour chaque matière s'associent entre eux. La première corrélation montre un lien entre l'effort en éducation physique et en mathématiques ( $r = 0,33$   $p < 0,05$ ). La deuxième cette fois-ci très significative illustre un lien entre l'effort en français et en mathématiques ( $r = 0,58$   $p < 0,01$ ). Les filles associent l'effort en mathématiques à l'effort en français avec une corrélation de 0,64 ( $p < 0,01$ ) et l'effort en éducation physique à l'effort en arts plastiques ( $r = 0,67$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, aucune corrélation significative n'apparaît.

Tableau 7 : Inter corrélations concernant l'effort aux matières scolaires en regard du sexe

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Échantillon total (n = 39)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,58**	-		
Arts plastiques	0,18	0,18	-	
Education physiques	0,12	0,33*	0,29	-

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Filles (n = 22)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,64**	-		
Arts plastiques	0,11	0,12	-	
Education physiques	0,02	0,44*	0,67**	-

	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physiques
<b>Garçons (n = 17)</b>				
Français	-			
Mathématiques	0,47	-		
Arts plastiques	0,22	0,30	-	
Education physiques	-0,29	0,31	0,13	-

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

### 3-4-Relations entre le goût et l'effort aux matières scolaires

L'analyse de corrélation de Pearson révèle peu de lien entre le goût pour une matière et l'effort qu'on y déploie. La seule relation qui apparaît est cependant très significative, il s'agit du goût pour l'éducation physique et l'effort déployé à cette même discipline ( $r = 0,51$   $p < 0,01$ ). Dans tous les autres cas, aucune association n'est observée. Des corrélations différentes surgissent quand on distingue les sujets par rapport au sexe.

Tableau 8 : Corrélations entre le goût et l'effort aux matières scolaires pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe

Effort				
Goût	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Français	-0,04	-0,09	0,05	0,04
Mathématiques	-0,19	0,15	-0,01	0,26
Arts plastiques	-0,19	-0,05	0,04	0,14
Education physique	-0,28	0,05	-0,04	0,51**

Effort				
Goût	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Filles (n = 22)				
Français	-0,09	-0,01	0,40	0,21
Mathématiques	-0,19	-0,01	-0,09	0,01
Arts plastiques	-0,14	0,12	0,45*	0,67**
Education physique	-0,31	-0,10	0,18	0,42

Effort				
Goût	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Garçons (n = 17)				
Français	-0,20	-0,21	-0,1	-0,07
Mathématiques	-0,24	-0,37	0,18	0,72**
Arts plastiques	-0,26	-0,21	-0,17	-0,24
Education physique	-0,25	0,26	-0,16	0,70**

\* p < 0,01 \*\* p < 0,01

D'abord, les filles associent le goût pour les arts plastiques à l'effort à cette même discipline ( $r = 0,45$   $p < 0,05$ ). Elles associent également de façon plus significative le goût pour les arts à l'effort en éducation physique ( $r = 0,67$   $p < 0,01$ ). Chez les garçons, on retrouve la même relation "goût pour l'éducation physique et effort à cette même discipline" qui apparaissait pour l'ensemble des sujets. Cependant, cette relation est amplifiée car le coefficient est maintenant de 0,72 ( $p < 0,01$ ). Une autre corrélation très significative s'ajoute chez les garçons, il s'agit du goût pour les mathématiques associé à l'effort déployé en éducation physique ( $r = 0,70$   $p < 0,01$ ).

### 3-5-Relations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût aux matières scolaires

L'analyse de corrélation de Pearson révèle que pour l'ensemble des sujets, il existe un lien modéré entre la perception de ses compétences cognitives et le goût pour les mathématiques ( $r = 0,32$   $p < 0,05$ ) et un autre lien entre l'estime de soi générale et le goût pour l'éducation physique ( $r = 0,39$   $p < 0,05$ ) (voir tableau 8). En effectuant la même analyse en regard du sexe, on obtient les mêmes corrélations chez les filles avec des indices un peu plus élevés, soit une corrélation de  $0,57$  ( $p < 0,01$ ) pour le lien perception des compétences cognitives et goût pour les mathématiques et une corrélation de  $0,48$  ( $p < 0,05$ ) pour le lien estime de soi générale et goût pour l'éducation physique. Chez les garçons, aucune corrélation n'apparaît significative.

### 3-6-Relations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières

Aucun lien n'est observé entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort déployé aux matières scolaires pour l'ensemble des sujets

**Tableau 9 : Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et le goût aux matières scolaires pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe**

Goût				
Dimensions	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Échantillon total (n = 39)				
Social	-0,09	-0,06	-0,13	0,06
Cognitif	0,12	0,32*	0,12	0,29
Physique	-0,08	0,22	-0,12	0,18
Général	0,30	0,12	-0,09	0,39*

Goût				
Dimensions	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Filles (n = 22)				
Social	-0,10	0,00	-0,29	-0,07
Cognitif	0,22	0,57**	0,03	<b>0,26</b>
Physique	0,03	0,21	0,11	0,27
Général	0,29	0,17	<b>0,03</b>	0,48*

Goût				
Dimensions	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
Garçons (n = 17)				
Social	-0,08	-0,07	-0,07	0,22
Cognitif	0,03	-0,16	<b>0,25</b>	0,29
Physique	-0,28	-0,23	-0,36	-0,2
Général	0,31	<b>0,10</b>	-0,26	0,27

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Une seule corrélation significative apparaît lorsqu'on distingue les deux sexes. On retrouve chez les garçons un lien modéré entre la perception des compétences physiques et sportives et l'effort en arts plastiques.

**Tableau 10 : Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et l'effort aux matières scolaires pour l'ensemble de l'échantillon et en regard du sexe**

Effort				
Dimensions	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
<b>Échantillon total (n = 39)</b>				
Social	-0,14	0,02	0,08	0,15
Cognitif	0,09	-0,05	-0,18	0,01
Physique	0,05	-0,09	0,26	0,04
Général	0,16	0,21	0,19	0,26

Effort				
Dimensions	Français	Mathématiques	Arts plastiques	Education physique
<b>Filles (n = 22)</b>				
Social	0,38	0,30	-0,09	-0,22
Cognitif	-0,14	0,14	0,12	0,38
Physique	0,07	-0,19	0,34	0,15
Général	0,23	0,30	0,21	0,16

Effort				
Dimensions	Français	Mathématique	Arts plastiques	Educatio n physique
<b>Garçons (n = 17)</b>				
Social	-0,13	-0,32	0,23	0,09
Cognitif	-0,12	-0,22	0,09	-0,04
Physiqu e	0,04	-0,13	*	0,05
Général	0,01	0,07	0,21	0,37

\* p < 0,05

### 3-7-Approche typologique à l'analyse de l'estime de soi

Jusqu'à maintenant nous avons analysé les résultats des sujets de notre expérimentation de façon globale, soit en se basant sur les moyennes et les corrélations. Une telle approche nous informe cependant peu sur ce que partagent en commun les sujets de l'étude ou sur les différents styles. A cette étape-ci, nous nous intéressons donc à une approche analytique plus qualitative appelée l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis). Cette analyse multidimensionnelle permet de classifier en regroupements homogènes les élèves sur la base du questionnaire d'auto-évaluation de soi. Les résultats de cette analyse nous permettent de dégager quatre styles distincts. Chaque groupe rassemble des sujets qui ont une façon semblable de se percevoir aux quatre dimensions (cognitive, sociale,

physique et générale) de l'estime de soi. Ils partagent en quelque sorte le même profil d'auto-évaluation. Le premier groupe compte 13 sujets et est composé de 6 filles et 7 garçons. Le deuxième groupe rassemble 8 sujets dont 4 garçons et 4 filles. Le troisième groupe, le plus petit des quatre, compte 5 sujets majoritairement masculins (4 garçons et une fille). Le dernier groupe comprend 13 sujets majoritairement féminins puisqu'il est composé de 11 filles et de 2 garçons seulement. Nous avons comparé les moyennes des quatre groupes aux quatre dimensions du questionnaire d'auto-évaluation à l'aide de l'analyse de variance. Par la suite nous avons observé comment chaque groupe se distingue des autres grâce à l'analyse a posteriori (Newman-Keuls). Ces résultats nous ont permis de tracer le profil de chaque groupe par rapport aux dimensions cognitive, sociale, physique et générale du questionnaire d'auto-évaluation. Le groupe 1 est composé d'élèves qui s'autoévaluent positivement sur les quatre dimensions de l'estime de soi. En effet, les moyennes sont toutes supérieures à 3,5 (sur une échelle de 1 à 4) sauf pour l'estime de soi générale où la moyenne est légèrement plus basse (3,4). Pour le groupe 2, il existe un peu plus de variabilité dans les moyennes bien qu'en général, ce groupe s'autoévalue assez positivement. En effet, sauf pour la dimension cognitive, les moyennes sont supérieures à 3. Le groupe 3 qui ne compte que 5 sujets a tendance à s'autoévaluer plutôt négativement. Les moyennes aux quatre dimensions sont en effet assez faibles par rapport aux autres groupes. La dimension sociale n'obtient que 1,6 de moyenne tandis que l'autoévaluation la plus positive est la dimension physique avec une moyenne de 2,8 seulement. Le profil de ce groupe est le plus bas des quatre. Enfin, le groupe 4 qui compte 13 sujets dessine lui aussi un profil d'auto-évaluation assez négatif. Bien que les moyennes soient légèrement supérieures au groupe 3, il reste qu'une seule dimension dépasse (mais faiblement) la barre du 3 qui est une évaluation positive. La dimension des compétences physiques et sportives est très faible (1,4) chez ce groupe majoritairement composé de filles. En général, on peut dire que les groupes 1 et 2 ont des profils d'auto-évaluation positifs tandis que les groupes 3 et 4 ont des profils plutôt négatifs.

### **3-8-Analyse des styles d'estime de soi en fonction des variables scolaires**

Malgré l'apparente dichotomie dans l'échantillon, il est intéressant de regarder le comportement des quatre groupes en fonction des épreuves du goût et de l'effort aux matières scolaires puisque les quatre profils d'auto-évaluation présentent des particularités qui méritent notre attention. Il faut surtout remarquer que les groupes 3 et 4 s'autoévaluent en moyenne plus négativement que les groupes 1 et 2, cependant, il faut noter que bien qu'ils soient moins positifs quant à l'estime de soi, les groupes 3 et 4 ne sont tout de même pas sous la barre du 2 (les résultats inférieurs à deux sont considérés comme une auto-évaluation négative). Au niveau du goût et de l'effort, les moyennes obtenues par les quatre groupes indiquent que les élèves de notre expérimentation prétendent beaucoup aimer et mettre beaucoup d'effort à toutes les matières au programme de deuxième année (français, mathématiques, arts plastiques, éducation physique). De façon générale, l'auto-évaluation des élèves est très positive. Les moyennes au goût sont toutes supérieures à 2 (sur une échelle de 1 à 3) et les moyennes à l'effort varient entre 2,5 et 3. Comme il y a très peu de variabilité dans les résultats, l'analyse de variance n'indique aucune distinction significative entre les quatre groupes par rapport au goût et à l'effort déployé aux matières scolaires.

### **4-Discussion et conclusion**

L'estime de soi est un thème fondamental dans l'étude de la motivation. Ce concept a en effet été identifié comme étant une source importante de motivation scolaire à titre de perception générale de soi. De nombreuses recherches ont démontré un lien entre les perceptions spécifiques au domaine scolaire (Schunk, 1991) et la motivation (participation, engagement et persistance). Les variables les plus liées à la motivation scolaire sont la perception de l'importance de la tâche, la perception de ses compétences à accomplir la tâche et les attributions causales (perceptions des causes de nos succès et échecs). L'intervention sur des perceptions spécifiques afin d'augmenter la motivation des élèves est difficile puisqu'elle implique des réajustements constants en fonction de chacun des élèves. Le but de

la présente recherche était d'évaluer l'impact de l'estime de soi, en tant que perception générale de soi, sur une conséquence de la motivation scolaire: l'effort. Les résultats obtenus ne semblent pas démontrer de liens entre ces deux variables. Le manque de variabilité dans les données recueillies nous porte à croire que ces conclusions n'auraient peut-être pas été les mêmes si l'échantillon étudié avait été plus hétérogène. En effet, les enfants évalués lors de cette expérimentation sont tous issus de la classe moyenne. Il a donc été difficile d'identifier des enfants à faible estime de soi. Le petit groupe identifié à l'intérieur de l'échantillon a rendu difficile certaines analyses, ce qui explique le peu de liens retrouvés. Une cueillette de données additionnelle dans un milieu défavorisé aurait sans doute permis d'arriver à des conclusions plus significatives. Nous retenons cependant de cette étude d'autres résultats qui nous apportent des informations concernant la nature de l'estime de soi et de certaines variables scolaires. Le premier résultat intéressant à retenir concerne l'auto-évaluation de l'ensemble des sujets et leur tendance à se percevoir positivement à travers les quatre dimensions du questionnaire. Comme il est mentionné plus haut, le milieu où a été réalisée cette expérimentation explique en partie ce résultat. D'autre part, l'âge des sujets a également une influence sur l'auto-évaluation de soi. Plusieurs recherches sur l'estime de soi rapporte à cet effet que les jeunes enfants ont tendance à se percevoir positivement dans tous les domaines et qu'en vieillissant, ce positivisme diminue pour céder la place à un certain réalisme lié à une meilleure connaissance de soi (Guilbert cité par Chayer, 1993). Par rapport aux dimensions spécifiques de l'estime de soi, les résultats du questionnaire d'auto-évaluation de soi nous informe d'une différence sexuelle importante: les garçons se distinguent des filles avec une auto-évaluation particulièrement positive à la dimension physique. Cette dimension référant aux compétences physiques et sportives apporte une distinction qui se retrouve dans plusieurs recherches et qui confirme également la croyance populaire voulant que les garçons soient plus performants que les filles dans les activités nécessitant habileté et dépense énergétique. En ce qui a trait aux relations que les enfants établissent entre les différentes dimensions de l'estime de soi, des résultats intéressants apparaissent. D'abord, une relation entre l'estime de soi générale et la dimension sociale puis un autre liant la dimension cognitive à la dimension sociale caractérisent l'ensemble des sujets. L'effet du sexe semble cependant jouer un grand rôle dans ces résultats puisqu'en effectuant la même analyse de corrélation en fonction des filles et des garçons, on remarque que l'association entre les dimensions "sociale" et "générale" est propre aux filles et que la relation entre les dimensions "sociale" et "cognitive" est propre aux garçons. Chez les filles, ce résultat semble démontrer que des facteurs comme l'acceptation sociale serait un indice de l'estime de soi générale et inversement, que leur acceptation de soi serait un indice de leur capacité à se faire des ami(e)s. Par contre, chez les garçons, l'acceptation sociale est davantage en lien avec les compétences cognitives. La réussite scolaire serait donc pour eux un indice de réussite sociale. Par rapport à l'épreuve du goût et de l'effort aux matières scolaires, nous observons de façon générale que les élèves de l'expérimentation estiment qu'ils aiment bien toutes les matières au programme de deuxième année (français, mathématiques, arts plastiques, éducation physique) et qu'ils donnent un effort presque égal à leur capacité (perception de leur capacité) dans toutes les matières. Ce résultat est en conformité avec nos attentes. En effet, l'attitude positive face à l'école en général est une caractéristique des enfants de milieu favorisé (Méthé, 1983), clientèle majoritaire dans notre échantillon. D'autre part, nous retenons qu'en moyenne, les élèves prétendent mettre plus d'effort à la tâche qu'ils n'aiment les matières au programme. L'effort étant fortement valorisé dans le milieu scolaire, cette tendance exprime sans doute une forme de désirabilité sociale de la part des enfants. L'importance que les enfants accordent à l'effort dénote aussi que la réussite scolaire est primordiale. Ils travaillent donc dans le but d'obtenir de bons résultats au-delà de leurs préférences. Cette tendance est accentuée dans les matières dites "*importantes*" et conditionnelles à la promotion. En effet, les mathématiques et le français s'associent au niveau des efforts déployés. L'éducation physique est la seule discipline qui associe le goût et l'effort pour l'ensemble des sujets. L'effort peut dans ce cas être proportionnel au goût puisque les conséquences sont moins graves si on performe moins à cette discipline. Les travaux de Schunk (1991) ont démontré les mêmes conclusions quant à

l'importance de la tâche et de l'effort. Cet auteur nous fait bien remarquer que l'importance n'est pas nécessairement issue de l'évaluation de l'élève mais bien de sa perception de ce qui est important. Par rapport au goût pour les matières scolaires, une seule distinction apparaît entre les filles et les garçons: ces derniers ont un goût prononcé pour les mathématiques. Ce résultat appuie ceux de Jacklin et Maccoby (1974), soit que les garçons ont de façon générale, de plus grandes aptitudes que les filles en mathématiques. Cette facilité se traduit par un goût plus prononcé pour cette matière puisqu'elle est une source de succès et de valorisation. La deuxième partie des résultats a été dégagée à partir de l'analyse de regroupement hiérarchique (cluster analysis) qui nous a permis d'identifier quatre profils d'auto-évaluation de soi à partir du questionnaire de Harter. Bien que ces groupes nous apportent des informations pertinentes, ils ne mettent en évidence que des enfants ayant des profils relativement positifs quant à l'estime de soi. Malgré tout, les groupes 1 et 2 se distinguent des groupes 3 et 4. En effet, le style des premiers (1 et 2) est positif à toutes les auto-évaluations et ne démontre pas de relation entre les quatre dimensions de l'estime de soi. Ce groupe d'enfants comprend une proportion égale de garçons et de filles et représente environ la moitié des sujets de l'expérimentation. Le groupe 3 est celui qui présente l'auto-évaluation générale la plus négative. Il est composé principalement de garçons. En observant son profil, on remarque que la perception des compétences physiques et sportives est la plus durement touchée. Ce petit groupe nous amène peut-être sur la piste suivante, soit qu'à sept-huit ans, la perception des habiletés physiques est l'aspect qui touche le plus l'estime de soi générale des garçons. Bref, les performances sportives des garçons pourraient être un bon indicateur de leur acceptation de soi. Le groupe 4, qui est majoritairement féminin, a également un résultat assez faible quant à l'estime de soi générale. Cette dévalorisation semble cette fois-ci associée à la perception des compétences sociales. Les filles qui ont une estime de soi plutôt dévalorisante auraient également une vision négative de leurs compétences sociales. La capacité de se faire des amies aurait une incidence sur l'estime de soi des filles de sept-huit ans.

Cette étude présente dans l'ensemble des aspects descriptifs intéressants par rapport à l'estime de soi et à la motivation scolaire. Cependant aucune relation significative n'a pu être démontrée entre ces deux variables. Ces résultats ne sont pas inattendus puisque l'estime de soi des enfants de la classe moyenne est généralement positive. De plus, l'estime de soi en tant que perception générale de soi est un concept global qu'il est difficile d'isoler et d'évaluer avec des éléments précis comme l'effort déployé à la tâche. L'estime de soi est une réalité à part entière dont on reconnaît l'importance en milieu scolaire mais qui ne se présente pas comme une cible où l'intervention est facile. Au plan pédagogique, cette recherche présente des éléments qui peuvent intéresser les enseignantes. On peut voir dans un premier temps que le goût et l'effort sont nullement associés. Il est donc inutile de faire des efforts dans ce sens pour améliorer la participation en classe. L'effort déployé à la tâche est plutôt associé à la perception de l'importance de la matière et à la perception de ses compétences. Il est bien évident que l'élève donne de l'effort où il aura le plus de chances d'être valorisé. Il appartient donc à l'enseignante de démontrer l'importance de chaque matière au programme si elle désire que ses élèves démontrent de la motivation dans toute les activités qu'elle propose. Il est également important qu'elle valorise l'enfant dans le processus d'apprentissage. Avant de s'engager dans la tâche, l'enfant évalue ses compétences spécifiques: "Ai-je déjà fait cette activité? Suis-je capable, d'après mon expérience, de réussir ce qu'on me propose? Qu'est-ce qui m'arrivera si je réussis, si j'échoue?" Voilà les questions que peut se poser un élève avant d'entreprendre une activité. On reconnaît dans ce questionnement les trois perceptions spécifiques de Schunk (1991) soient la perception de ses compétences spécifiques, la perception de l'importance de la tâche et les attributions causales. Pour l'élève qui est face à une situation nouvelle, une tâche qu'il n'a jamais faite auparavant, le questionnement est différent. Faute de références spécifiques il se demande: " Est-ce que je suis capable d'apprendre en général? Ai-je confiance en mes capacités face à l'inconnu?" Ce type de questions fait référence aux compétences générales de soi donc à l'estime de soi. La confiance engendrée par une estime de soi positive amène l'enfant à participer à des activités nouvelles présentant un défi nouveau. Voilà le vrai apprentissage! Il est donc évident que

si l'on désire faire de sa classe un lieu d'apprentissage, on doit privilégier l'estime de soi, de son potentiel d'apprentissage, ses talents, ses qualités, pour amener les enfants à croire en leur valeur personnelle. Il est reconnu que l'estime de soi est une valeur sûre pour la réussite scolaire et sociale. Comment touche-t-elle l'enfant dans ses activités scolaires? Les distinctions apparues au niveau des styles d'estime de soi donnent quelques pistes de recherche intéressantes et donnent également l'espoir d'éventuelles interventions en milieu scolaire: l'auto-évaluation négative semble être associée chez les garçons de sept-huit ans à la perception des compétences physiques et sportives, et chez les filles du même âge, l'estime de soi négative semble plutôt liée à la perception des compétences sociales. Ces deux conclusions mériteraient d'être validées par une étude longitudinale auprès d'un plus grand nombre d'enfants. La présente expérimentation ne dégage pas vraiment de groupes d'enfants ayant une estime de soi négative. À l'inverse, elle présente un groupe d'enfants de classe moyenne qui ont une bonne estime de soi, aiment bien l'école et qui participent d'emblée aux activités scolaires en général. Ce bilan positif nous indique tout de même de nous tourner vers une clientèle d'enfants socio économiquement défavorisés.

### **Bibliographie**

- Allgood-Merten, B., Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-- esteem: A comparison of children and adolescents. *Sex Roles*, Vol 1, n° 3, 129-139.
- Bednar, R.L., Ga Wain Wells, M., Peterson, S. (1993). *Self-Esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington DC: American Psychological Association, 305 pp.
- Beckwith, L., Cohen, S. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *Child Development*. N° 43, 7587.
- Borkowski, J., Carr, M., Rellinger, E. (1990). *Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and Self-Esteem*. In Jones, B.F et Idol, F. Dimensions of cognitive instruction. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, J.O. (1993). *Self-esteem and self-evaluation: feeling is believing*. In Jerry Suis (ed.) Psychological perspectives of the self, Vol 4. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bullock, J.R., Pennington, D. (1988). The relationship between parental perceptions of the family environment and children's perceived competence. *Child Study Journal*, Vol 18, n° 1, 17-31.
- Chafel, I.A. (1987). Social comparisons by young children in preschool: Naturalistic illustration and teaching implications. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol 2, no 2, 97-107.
- Chouinard, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire: théories et intervention. *Traces*, vol30, n° 5, 19-30.
- Compagnone, P, Stra Yer, F.F. (1993). Etude comparée de l'auto-évaluation chez les enfants d'âge scolaire en France et au Québec. *Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté*, 169-180.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. *Research on Motivation in Education Student Motivation*, Vol1, 77-107.
- Cramer, P., Skidd, J.E. (1992). Correlates of Self-Worth in preschoolers: The role of gender-stereotyped styles of behavior. *Sex Roles*, Vol 26, n° 9, 369-389.
- Hoglund, C., Bell, T.S. (1991). Longitudinal study of self-esteem in children from 7-11 years. Paper presented at the *Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Kernis, M.H., Cornell, D.P., Chien-ru Sun, Berry, A., Harlow, T. (1993) there's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. vol65, no 6, 1190-1204.

- La Voie, G. (1993). *La relation entre le concept de soi. L'estime de soi et l'adaptation scolaire: implications psychopédagogiques*. Thèse de doctorat inédite, Université D'Ottawa, Ottawa.
- L'ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 422 pp.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement: les débuts de la tendresse*. Paris, Editions Odile Jacob, 33 pp.
- Morin, H. (1986). *Relation entre l'estime de soi. Le quotient intellectuel et le potentiel d'apprentissage chez les enfants de six à huit ans*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Nave, B. (1990). Self-esteem: The key to student success. *Solutions and Strategies*. No 3, 1-7.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France, 383 pp.
- Oppenheimer, L., Oosterwegel, A. (1989). Development of the self-concept: The organism-environment interaction. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in *Child Development*.
- Paradis, R., Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une récession critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*. Vol 21, n° 2, 93-114.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*, Toulouse Cedex, Privat, 255 pp.
- Provost, M.A. (1990). *Le développement social des enfants*, Ottawa, Ed. Agence d'Arc, 339 pp.
- Phillips, S. (1983). *Self-concept and self-esteem: Infancy to adolescence. A cognitive developmental outline with some reference to behaviour and health effects*. Unit for child studies, Kensington (Australia). p. 1-23.
- Setterlund, B.S., Niedenthal, P.M. (1993). "Who am I? Why am I here?" Self-esteem, self-clarity and prototype matching. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 65, n°4, 769-780.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, vol 26, n°3-4, 207-231.
- Stipek, D., Recchia, S., McClinton, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol 57, n° 1, 98 pp.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Editions logique Ecole, 474 pp.
- Zakharov A, A. V. (1990). A structural-dynamic model of self-assessment. *Soviet Education*, n° 1, 5-23.