Le développement des espoirs et des peurs envers l'avenir dans le domaine scolaire chez les élèves de cycle 3

Academic hopes and fears development from 3rd to 5th grade

Gaëlle Lefe, Philippe Guimard et Agnès Florin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7975>

DOI : 10.4000/ree.7975

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Gaëlle Lefe, Philippe Guimard et Agnès Florin, « Le développement des espoirs et des peurs envers l'avenir dans le domaine scolaire chez les élèves de cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 22 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7975> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7975>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le développement des espoirs et des peurs envers l'avenir dans le domaine scolaire chez les élèves de cycle 3

Gaëlle Lefer, Philippe Guimard & Agnès Florin¹

Résumé

Les espoirs et les peurs des enfants peuvent être conceptualisés en psychologie sous les termes de «sois espérés» et de «sois à éviter», qui renvoient à un concept plus général, les «sois possibles». Ces derniers s'entendent comme les descriptions des personnes dans leur futur, leurs représentations d'eux-mêmes dans l'avenir. L'objectif de cette recherche exploratoire est d'examiner l'évolution des sois possibles, et notamment ceux relatifs au domaine scolaire, chez les enfants, population peu prise en considération jusque-là dans les recherches sur cette thématique. Une première version d'un questionnaire auto-évaluatif des sois possibles a été construite et proposée à 124 élèves de cycle 3 suivis longitudinalement pendant trois ans (enfants âgés de huit à dix ans). Au-delà du fait que les élèves sont capables de se projeter dans le futur, les résultats de cette étude montrent que le domaine scolaire est perçu comme de plus en plus important mais aussi inquiétant, au fur et à mesure de l'avancée en âge. En conclusion, cet article souligne l'intérêt d'étudier les espoirs et les peurs dans le domaine scolaire chez les jeunes enfants, notamment à l'approche des transitions scolaires.

Le concept des «sois possibles» est apparu aux Etats-Unis en 1986 sous l'impulsion de Markus et Nurius. Il est considéré comme des représentations de soi dans le futur, c'est-à-dire des connaissances de ce que la personne imagine de son futur, se manifestant sous formes de buts, d'espoirs, de peurs, d'aspirations ou d'attentes pour l'avenir (Markus & Nurius, 1986). Ils peuvent inclure des éléments de l'expérience présente ou passée que la personne souhaite conserver dans son futur (Raynor & McFarlin, 1986 ; Wurf & Markus, 1991), mais restent clairement indépendants du soi actuel (Freeman, Hennessy & Marzullo, 2001 ; Horstmanshof & Zimitat, 2007 ; Ruvolo & Markus, 1992). Ainsi, les sois possibles peuvent être symbolisés par un «*pont entre les représentations de soi passées, présentes et futures*» (Markus & Nurius, 1986, p.1, notre traduction). Ils ne se rapportent pas seulement à des intentions, mais servent «d'objectif», de projets, de but personnel, que l'on souhaite atteindre ou éviter. En effet, lorsqu'un adolescent mentionne qu'il aimerait «avoir des copains» ou qu'il aimerait «passer plus de temps avec sa mère» (Oyserman & Markus, 1990), il se fixe un but personnel vers lequel il peut tendre. Erikson (2007) a noté la difficulté des chercheurs à circonscrire la définition des sois possibles, entre une description trop large ou trop précise. Une définition trop large reviendrait à les définir comme «*une conception de soi dans le futur*» (p.350) quand une autre, trop précise, reviendrait à les concevoir comme «*le sentiment de devenir*» ou «*les attentes de ce qui va arriver*» (p.351, notre traduction). Erikson (2007) propose alors de les considérer comme une «*représentation de soi dans le futur, incluant un certain degré d'expérience en tant qu'agent de la situation future*» (p.356, notre traduction). Cette définition est intéressante car elle clarifie et précise la notion de sois possibles sans être pour autant trop restrictive.

¹ Gaëlle Lefer, docteure en psychologie - Philippe Guimard, professeur de psychologie du développement et de l'éducation - Agnès Florin, professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation - Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

Markus et Nurius (1986) considèrent différentes dimensions au sein des sois possibles : les sois d'obligation («*ought selves*»), les sois idéaux («*ideal selves*»), les sois espérés («*hoped-for selves*»), les sois attendus («*expected selves*») et ceux à éviter («*feared selves*»). Néanmoins, les auteurs précisent que certaines notions sont proches et, depuis les années 2000, deux dimensions sont fréquemment étudiées : les «sois souhaités ou espérés» et les «sois à éviter». Les sois espérés représentent ce que l'on voudrait devenir, c'est-à-dire les espoirs que l'on imagine pour soi-même dans son futur, par exemple, le succès, la créativité, la richesse, etc. Ils représentent les aspirations ou les envies des personnes, réalistes ou non, réalisables ou non et sont principalement considérés comme des éléments positifs de soi dans le futur. Les sois à éviter décrivent ce que la personne craint et qu'elle ne souhaite pas voir advenir pour elle-même. Ils sont considérés comme «négatifs» par la personne, pour son futur, qu'ils soient réalistes ou non.

Les personnes peuvent envisager un grand nombre d'éléments lorsqu'on les interroge sur leurs représentations d'elles-mêmes dans le futur. Les chercheurs tentent alors de déterminer les éléments qu'ils considèrent comme centraux et essentiels dans leur avenir, à la lumière de l'évaluation des schémas de soi (Markus, 1977). Dès lors, l'évaluation des sois possibles se réalise à partir des domaines ou des thèmes des sois possibles mais aussi du nombre de réponses relatives à ces domaines, afin d'apprécier l'importance que les personnes y accordent (Oyserman & Markus, 1990). La temporalité est variable selon les études (plus ou moins longue, plus ou moins précise). Dans la présente étude, la perspective temporelle à court terme est privilégiée et invite les sujets à associer leur représentation du futur avec des événements actuels : l'important n'est pas le «*sentiment de proximité en lui-même [...] mais plus probablement le sentiment de connexion entre le soi actuel et le soi futur*» (Nurra, 2010, p.69, notre traduction).

1. Développement des espoirs et des peurs et effets sur les performances scolaires

La plupart des recherches sur les sois possibles ont été effectuées auprès d'adolescents et de jeunes adultes. Menée auprès de 173 sujets âgés de dix-huit à quatre-vingt-six ans, l'étude transversale de Cross et Markus (1991) est une référence dans ce domaine. Elle montre que des domaines émergent en fonction des âges de vie puis disparaissent (éducation, profession, etc.) alors que d'autres (le domaine de la famille notamment) demeurent constants selon les âges des personnes. En général, au fur et à mesure de l'avancée en âge, le nombre de sois espérés et le nombre de sois à éviter baissent de manière significative. Les auteurs interprètent ce phénomène comme le signe d'un ajustement psychologique difficile qui amène la personne à se centrer sur un seul élément et à occulter les autres possibilités. Le «nombre de réponse» est ainsi considéré comme un moyen pour évaluer l'importance accordée à un domaine. De plus, le nombre de sois espérés est plus élevé que le nombre de sois à éviter. Cela peut s'expliquer par le fait que le futur est souvent envisagé de manière positive et moins de manière négative (Quinlan, Jaccard & Blanton, 2006). Les études réalisées chez des personnes plus jeunes sont peu fréquentes et imprécises. Parmi celles réalisées auprès des personnes âgées de onze à vingt ans, trois domaines principaux sont mentionnés : l'éducation, la profession et les relations amicales et familiales (Anderman, Hicks & Maehr, 1994 ; Beal & Crockett, 2010 ; Cameron, 1999 ; Cook & al., 1996 ; Knox, Funk, Elliott & Bush, 2000 ; Oyserman, Bybee, Terry & Hart-Johnson, 2004 ; Oyserman & Fryberg, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Symonds, 2011). On note également que pour les sois à éviter, les réponses des jeunes sont souvent plus extrêmes («éviter d'être un criminel, éviter d'être un diable»), plus générales («style de vie décevant»), et moins nombreuses, comparées à celles des personnes plus âgées (Cross & Markus, 1991 ; Knox & al., 2000). Toutefois, aucune étude n'a été menée sur l'évolution du domaine scolaire dans les représentations du futur chez les élèves âgés de moins de onze ans, alors que ce domaine est essentiel dans les représentations d'avenir des jeunes.

En effet, les sois possibles, et notamment les sois possibles scolaires, présentent un intérêt particulier dans le cadre académique parce qu'ils peuvent être considérés comme une variable psychologique pouvant jouer un rôle dans les apprentissages. A ce titre, ils peuvent être entendus comme une variable conative, en ce sens qu'ils se situent en amont des apprentissages, poussent l'élève à apprendre et permettent de comprendre leurs stratégies lorsqu'ils sont face aux situations d'apprentissage. Ainsi, plusieurs recherches attestent de l'existence de liens significatifs entre les aspirations scolaires et les performances académiques (Beal & Crockett, 2010 ; Knox & *al.*, 2000). Par ailleurs, en 1998, Leondari, Syngollitou et Kiosseoglou ont mené une recherche auprès de 289 adolescents âgés de quatorze-quinze ans pour étudier les relations entre les sois possibles, les performances académiques (mesurées par la moyenne scolaire), la persévérance dans une tâche, la motivation et l'estime de soi. Les résultats des analyses multivariées sont significatifs et les tests univariés montrent que les sois positifs ont un effet sur la persévérance à l'école et la moyenne scolaire. Les auteurs concluent que les sois possibles contribuent au développement des compétences scolaires lorsqu'ils sont précis et positifs, et qu'ils agiraient comme des motivateurs du comportement. Pour finir, Thiébaud (1998) précise que plus le niveau d'estime de soi est élevé, plus les élèves sont susceptibles d'envisager leur avenir de façon optimiste, et plus leurs performances académiques sont bonnes. De ce fait, la valence des sois possibles serait bien reliée à l'estime de soi de l'élève, et ces deux dimensions impacteraient de concert les performances scolaires.

2. Problématique et hypothèses

Le faible nombre d'études consacrées aux enfants de moins de 11 ans interroge. Deux éléments de réponse peuvent être avancés pour expliquer ce phénomène. D'abord, au niveau théorique, concevoir et imaginer un soi possible peut être complexe pour les jeunes car différentes compétences cognitives encore en développement sont mobilisées. En effet, générer un soi possible suppose de faire la synthèse de soi et de ses expériences présentes et passées pour se projeter dans le futur (Markus & Nurius, 1986). Il faut donc disposer d'une conscience de soi, mais aussi de compétences cognitives suffisamment élaborées pour construire une représentation stable du temps (entre le présent, le passé et le futur). Par voie de conséquence, des liens de causalités et de conséquences (les expériences passées précèdent les événements présents et tous deux influencent les possibilités futures) doivent être établis.

Ensuite, l'adolescence est une période particulière du développement de la personne, au cours de laquelle la construction identitaire est centrale. Elle est principalement caractérisée par la «réorganisation du soi» (L'Ecuyer, 1994, p.165). Bien que très variable selon les personnes et les contextes, cette réorganisation génère des sentiments de confiance en soi et des processus de structuration et de confusion du soi, sous-tendus par un sentiment de cohérence interne et de permanence de soi (Erikson, 1972/2011). L'engagement de l'adolescent dans des choix, notamment d'orientation scolaire et/ou professionnelle, s'accompagne d'une coordination de la «compréhension [...] des sentiments, des intentions et des pensées d'autrui avec les siennes propres» (Mallet, 2003b, p.119). En ce sens, aider les adolescents à imaginer un soi futur, à élaborer des liens dans le temps et à envisager des comportements appropriés pour répondre à cette vision de soi future semble tout à fait pertinent.

Or, les constructions de la temporalité ne se développent pas à l'adolescence, mais bien au cours de l'enfance. Les travaux de Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) montrent que vers cinq et six ans, les enfants sont capables de coordonner les événements dans un temps court (journée, semaine). Vers huit et neuf ans, ils sont en mesure de se projeter dans le temps et leur extension temporelle est plus large, quand bien même les grandes périodes de l'Histoire sont envisageables plus tardivement (vers douze-seize ans). C'est également ce que confirment les travaux de Day, Borkowski, Punzo et Howsepian (1994) qui montrent que dès huit ans, les enfants distinguent la distance temporelle à court terme («être un bon élève») de celle à long terme («devenir un docteur»). Pour Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987, p.52), «la connaissance

du temps apparaît très établie vers dix ans» (mais elle commence aux alentours de cinq-six ans et se précise vers huit ans. De même, De Coster et Labelle (2006) montrent que les enfants de huit à dix ans conçoivent le temps et les durées de façon homogène, en distinguant les éléments objectifs (par exemple, une journée dure vingt-quatre heures) des éléments subjectifs (par exemple, certaines heures sont perçues comme plus ou moins longues que d'autres).

Située dans ce cadre conceptuel, cette recherche a pour objectif d'étudier l'effet de l'âge sur les nombres de sois possibles mobilisés dans le domaine scolaire par les élèves de cycle 3, cette population n'ayant pas fait l'objet d'étude sur cette thématique jusqu'à présent. Nous nous appuyons sur l'hypothèse soutenue par Cross et Markus (1991) et Nurmi (1991) selon laquelle l'âge affecte l'importance accordée aux domaines dans les représentations de soi dans l'avenir. Autrement dit, cette recherche vise à vérifier que le domaine scolaire est un facteur spécifique des représentations d'avenir des enfants et qu'il évolue au cours du développement. L'absence d'études longitudinales, qui plus est menées auprès d'enfants, rend difficile la mise en valeur du sens de cette relation. Néanmoins, à la lumière des apports de la recherche chez les adolescents et jeunes adultes, on peut faire l'hypothèse qu'au fur et à mesure de l'avancée en âge, les élèves ont de moins en moins de sois espérés scolaires et de sois à éviter scolaires (Cross & Markus, 1991 ; Quinlan & al., 2006).

3. Méthodologie

■ Participants

124 élèves ont été suivis longitudinalement pendant trois ans. La cohorte est constituée de 48% de filles et 52% de garçons. L'âge moyen est de huit ans et demi (écart-type ET = 5 mois) pour les élèves de CE2, neuf ans et demi pour les élèves de CM1 (ET = 5 mois) et dix ans pour les élèves de CM2 (ET = 5 mois). Ces élèves viennent de trois régions différentes, situées dans l'Ouest de la France : la Loire-Atlantique, les Landes et les Pyrénées Atlantiques. Ils sont issus en majorité de zones rurales (N=105), et parmi ceux issus de zones urbaines (N=20), 15 enfants (8% de l'échantillon total) sont dans une école classée «Réseaux Ambition Réussite» (anciennement Zones d'Education Prioritaire). L'échantillon ne peut donc être considéré comme représentatif de la population générale du même âge.

■ Matériel

Afin d'élaborer l'outil d'évaluation des sois possibles auprès des enfants, la procédure était la suivante : une pré-enquête par questions ouvertes a été réalisée auprès de 67 élèves de cycle 3. La démarche d'Oyserman et Markus (1990) a été adoptée : quatre questions («*Qui seras-tu dans un an ? Qu'est-ce que tu vas faire pour cela ? Qui ne seras-tu pas dans un an ? Qu'est-ce que tu vas faire pour cela ?*») et des amorces («*Dans un an, en janvier 2010, j'aimerais être...* », «*Dans un an, en janvier 2010, j'aimerais éviter d'être...* ») sont proposées. Les réponses sont analysées par trois juges indépendants et huit domaines ou thèmes ont été recensés : scolaire ; relationnel ; sport et activités sportives ; écologie ; possession et propriété ; physique corporelle et attitude ; qualités ; santé physique et richesse. La fiabilité inter-juges est bonne ($k = .96$ pour les sois espérés et $k = .90$ pour les sois à éviter).

Cette pré-enquête a conduit à l'élaboration d'un questionnaire des sois possibles dans un format fermé, constitué de quarante-huit items au total, vingt-quatre évaluant les sois espérés («*j'aimerais avoir de bonnes notes*» / «*j'aimerais être avec plus de copains*» / «*j'aimerais faire un sport*» / «*j'aimerais protéger la nature*», etc.) et vingt-quatre évaluant les sois à éviter («*j'aimerais éviter d'avoir de mauvaises notes*» / «*j'aimerais éviter d'être seul(e)*» / «*j'aimerais éviter de faire un sport*» / «*j'aimerais éviter d'avoir un animal-un autre animal*», etc.). Chacun des huit domaines est représenté par six items : trois renvoyant à des sois espérés et trois évoquant des sois à éviter.

L'ensemble des items est réparti sur six pages (trois pages pour les sois espérés et trois pages pour les sois à éviter), de façon à ce que chaque domaine apparaisse une fois sur chacune des

pages. L'expérimentateur lit chaque page une à une avec les enfants, et leur laisse quelques minutes pour choisir les items qu'ils considèrent comme les plus importants dans le futur. Chaque page comporte huit items et pour chacune des pages, les élèves ont pour consigne de sélectionner au plus cinq items qui sont importants pour eux dans le futur. Ainsi, au total, trente items au maximum peuvent être sélectionnés, quinze pour les sois espérés et quinze pour les sois à éviter.

Ce questionnaire a été pré-testé auprès de 288 élèves de cycle 3 pour effectuer les premières analyses de validation partielle. Pour ce qui a trait à la dimension scolaire, la validité convergente a été testée avec l'estime de soi, mesurée par le Self-Perception Profile (Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987), et les coefficients de corrélations entre les sois espérés scolaires et l'estime de soi scolaire ($r = .34$, $p = .001$) et entre les sois à éviter scolaires et l'estime de soi scolaire ($r = -.22$, $p = .001$), sont significatifs, mais faibles. La fidélité temporelle a été vérifiée au moyen d'un test-retest de deux semaines d'intervalle. Les corrélations sont acceptables ($r = .65$ pour les sois espérés et $r = .64$ pour les sois à éviter) et ont également conduit à exclure l'item «*j'aimerais éviter d'être puni*» dans le calcul du nombre de sois à éviter scolaire, dans la mesure où cet item est significativement moins choisi par rapport aux deux autres items du domaine scolaire et que sa sélection fluctue davantage dans le temps. Les nombres des sois espérés scolaires et des sois à éviter scolaires sélectionnés par les enfants sont alors comptabilisés afin d'examiner l'importance accordée à l'école dans leur avenir (scores maximum de trois pour les sois espérés et de deux pour les sois à éviter).

■ Procédure

Ce questionnaire a été proposé à 124 élèves de cycle 3, suivis longitudinalement pendant trois ans. Les rencontres avec les élèves, près d'une heure et demie au total, ont eu lieu en séance collective sur le temps de classe. Les passations ont été réparties en trois séances entre février et avril. Lorsque les enfants étaient absents à deux séances, ils n'étaient pas comptabilisés dans les analyses. S'ils étaient absents à une séance seulement, leurs valeurs manquantes ont été remplacées selon les procédures statistiques prévues par le logiciel SPSS (version 16). Cela concerne uniquement 3.2% des élèves en CE2, 4.5% des élèves en CM1 et 1% des élèves de CM2.

■ 4. Résultats

Les calculs des indices d'asymétrie révèlent des coefficients assez négativement élevés pour les sois espérés scolaires (-.74 pour les élèves en CE2, -.87 pour les élèves en CM1 et -.99 pour les élèves en CM2) et très négativement élevés pour les sois à éviter scolaires (-1.1 pour les élèves en CE2, -2.1 pour les élèves en CM1 et -2.5 pour ceux en CM2). La courbe des scores des sois possibles scolaires à chaque niveau scolaire n'étant pas gaussienne, des analyses non paramétriques (tests de Friedman et test de Wilcoxon) ont été effectuées. Dans ces analyses, les valeurs recueillies sont remplacées par des rangs dont les moyennes sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 - Moyennes des rangs des scores des sois espérés (scolaires et non-scolaires) et des sois à éviter (scolaires et non-scolaires) aux trois niveaux académiques (N=124)

Classes	Moyenne des rangs			
	Sois espérés scolaires	Sois à éviter scolaires	Sois espérés non-scolaires	Sois à éviter non-scolaires
CE2	1.81	1.80	2.02	2.22
CM1	2.06	2.12	2	1.96
CM2	2.13	2.09	1.98	1.82

En ce qui concerne les sois espérés non-scolaires, les analyses du test de Friedman montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les trois niveaux scolaires ($X^2 = 1.5$, $p = .93$). Pour ce qui est des nombres des sois à éviter non-scolaires, les analyses du test de Friedman montrent qu'il existe des différences significatives entre les trois niveaux scolaires ($X^2 = 11.79$, $p = .003$). Plus précisément, le test de Wilcoxon confirme les différences significatives entre le CE2 et le CM1 ($Z = 2.3$, $p = .022$) et entre le CE2 et le CM2 ($Z = 3.2$, $p = .001$), mais pas entre les CM1 et le CM2 ($Z = 0.8$, $p = 0.42$).

Les analyses de variances de Friedman réalisées pour étudier l'évolution des sois espérés scolaires indiquent des différences significatives aux trois niveaux scolaires ($X^2 = 11.4$, $p = .004$). Lorsqu'on examine les résultats dans le détail, le test de Wilcoxon montre des différences significatives entre les élèves de CE2 et ceux de CM1, mais aussi entre les élèves de CE2 et ceux de CM2 (tableau 2). Dans les deux cas, les scores moyens des sois espérés scolaires sont plus faibles en CE2 ($X = 2.1$) qu'en CM1 ($X = 2.4$) ou qu'en CM2 ($X = 2.5$). En revanche, aucune différence significative n'apparaît entre le CM1 et le CM2. S'agissant de l'évolution des sois à éviter scolaires, les analyses de variances de Friedman indiquent qu'il existe des différences significatives entre les trois niveaux scolaires ($X^2 = 17.4$, $p < .001$). Plus précisément, ces différences concernent le CE2 et le CM1, mais aussi le CE2 et le CM2 (tableau 2). Les moyennes des scores montrent que les élèves en CE2 ont moins de sois à éviter scolaires ($X = 1.5$) que lorsqu'ils sont en CM1 ($X = 1.8$) ou en CM2 ($X = 1.8$). En revanche, aucune différence significative n'apparaît entre le CM1 et le CM2.

Tableau 2 - Indices Z de Wilcoxon pour les sois espérés (scolaires et non-scolaires) et des sois à éviter (scolaires et non-scolaires) au cycle 3 (N=124)

Classes	Sois espérés		Sois à éviter	
	Scolaires	Non scolaires	Scolaires	Non-scolaires
CE2-CM1	2.6**	NS	-3.6***	2.3*
CM1-CM2	NS	NS	NS	NS
CE2-CM2	3.2***	NS	3.6***	3.2***

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

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que, chez les jeunes élèves de cycle 3, l'âge influence l'importance accordée aux espoirs et aux peurs envers la scolarité. Bien que les données ne permettent pas d'affirmer que le domaine scolaire est celui dans lequel les élèves se projettent le plus dans l'avenir, elles montrent néanmoins que l'école joue un rôle essentiel dans les représentations de soi dans le futur, ce qui confirme les travaux antérieurs menés auprès des adolescents (Beal & Crockett, 2010 ; Cook & al., 1996 ; Kerpelman & Pittman, 2001 ; Knox & al., 2000 ; Oyserman & Fryberg, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Symonds, 2011). Précisément, cette étude montre que les enfants sélectionnent de plus en plus d'espoirs vis-à-vis de l'école mais qu'ils considèrent aussi, en grandissant, que ce domaine est de plus en plus inquiétant. Il est intéressant de constater par ailleurs que cette inquiétude croissante s'applique uniquement à la scolarité dans la mesure où les peurs relatives aux domaines non-scolaires diminuent avec l'avancée en âge quand les espoirs relatifs aux domaines non-scolaires stagnent. Ces données contrastent avec notre hypothèse de départ selon laquelle les enfants auraient de moins en moins d'espoirs et de peurs envers l'école dans leur représentation du futur. Certes, comparativement aux études antérieures (Cross & Markus, 1991, notamment) et en raison de la

spécificité de la procédure (approche longitudinale) et de la population (enfants âgés de moins de onze ans), des explications méthodologiques sont certainement à envisager. Mais, d'autres interprétations peuvent également être avancées dans le sens où le cadre scolaire reste un lieu dans lequel l'enfant s'évalue et une source d'enjeux affectivo-conatifs qui dépassent les connaissances des savoirs. L'augmentation des sois espérés scolaires et des sois à éviter scolaires, observée à travers les résultats de cette recherche, questionne le bien-être des élèves à l'école. Il est à noter que, dans notre recherche, les items des sois possibles relatifs au domaine scolaire renvoient principalement à l'évaluation scolaire : «avoir des bonnes/mauvaises notes». En ce sens, on peut penser que l'évaluation scolaire prend une place de plus en plus importante dans les visions de l'avenir des enfants et qu'elle est anxiogène. Il semble alors pertinent de discuter de l'évolution de la fréquence des évaluations scolaires au fil des années de primaire car la pression évaluative et surtout les enjeux perçus par ces évaluations sont de plus en plus importants. Ce phénomène est d'autant plus alarmant que, selon Mallet (2003a), chez les adolescents, *«l'évaluation scolaire intervient dans la représentation de soi»* (p.113) et impacte la valeur générale qu'ils s'accordent.

En plus de l'étude de la place de l'école et de l'évaluation scolaire dans les représentations du futur des enfants, d'autres recherches peuvent être envisagées. En effet, on sait que l'importance accordée à l'école dans l'évaluation de soi actuelle baisse chez les collégiens (Alves-Martin & al., 2002), et qu'au regard de nos résultats, l'importance accordée à l'école dans l'évaluation de soi au futur grandit chez les élèves de cycle 3. Ces deux résultats peuvent donner lieu à diverses pistes de questionnements dans le sens où la relation entre les sois possibles scolaires et l'estime de soi scolaire n'est pas étudiée chez les enfants. Le développement du soi et de l'estime de soi chez les jeunes pourraient être tributaires de la genèse des sois possibles (Thiébault, 1998).

Une étude de plus grande ampleur réalisée auprès d'un échantillon représentatif de la population permettrait de tester ces premières hypothèses. En effet, les enfants impliqués dans cette recherche proviennent d'un milieu principalement rural. Les difficultés rencontrées pour accéder aux classes de milieu urbain sont principalement liées à la très forte sollicitation des enseignants, travaillant en ville pour participer à diverses actions (suivi de stagiaires, prises en compte d'intervenants extérieurs divers, etc.) ce qui freine l'accès à ces populations. De plus, dans cette étude, d'un point de vue méthodologique, le faible nombre de sois possibles scolaires est regrettable. Une évaluation précise des sois possibles scolaires pourraient être envisagée, notamment en se centrant davantage sur certaines disciplines scolaires (français et mathématiques par exemple).

Pour conclure, l'étude du développement des représentations de soi dans l'avenir des élèves reste un domaine de recherche prometteur pouvant contribuer à une meilleure connaissance de l'humain. L'étude de l'importance accordée à l'école dans les représentations de soi dans l'avenir permet à l'enfant de prendre une place en tant qu'acteur de son développement et de ses apprentissages. La théorie des sois possibles et l'examen de la place de l'école dans ces projections de soi ont généré des applications cliniques et psychopédagogiques. Plusieurs programmes d'entraînement aux sois possibles ont été conçus aux Etats-Unis (Day & al., 1994 ; Hock, Deshler & Schumaker, 2006 ; Shepard & Marshall, 1999 ; Oyserman & al., 2004 ; Oyserman, Bybee & Terry, 2006) afin d'améliorer les résultats scolaires ou le bien-être des jeunes. La fonction «motivationnelle» des sois possibles est essentielle et permet d'atteindre l'objectif que la personne s'est elle-même fixée (Bandura, 1986/2007 ; Frazier & Hooker, 2006 ; Guichard, 2004, 2008 ; Markus & Nurius, 1986). L'étude de Ruvolo et Markus (1992) met en évidence que les sois espérés activent divers comportements (planification de l'action, humeur positive, etc.). Les auteurs suggèrent ainsi que l'amélioration des performances à une tâche dépend en partie des sois possibles et notamment des espoirs placés dans la réussite. En ce sens, la conception selon laquelle les sois possibles peuvent être considérés comme une variable conative semble être pertinente et ouvre la voie à d'autres perspectives de recherches, notamment en éducation

Bibliographie

ALVES-MARTINS M., PEIXOTO F., GOUVEIA-PEREIRA M., AMARAL V. & PEDRO I. (2002), «Self-esteem and academic achievement among adolescents», *Educational Psychology*, volume XXII, n°1, p.51-62.

ANDERMAN E.M., HICKS L.H. & MAEHR M.L. (1994), «Present and possible selves across the transition to middle grade school», Communication présentée à «Society for Research on Adolescence», San Diego.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED396193&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED396193, consulté le 3 mars 2012.

BANDURA A. (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^{ème} édition, traduit par J. Lecomte et P. Carré), Bruxelles, De Boeck (Original work published 1986).

BEAL S.J. & CROCKETT L.J. (2010), «Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment», *Developmental Psychology*, volume XLVI, n°1, p.258-265.

CAMERON J. (1999), «Social identity and pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students», *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, volume III, n°3, p.179-189.

COOK T.D., CHURCH M.B., AJANAKU S., SHADISH W.R., KIM J.R. & COHEN R. (1996), «The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys», *Child Development*, volume LXVII, n°6, p.3368-3385.

CROSS S. & MARKUS H. (1991), «Possible selves across the life span», *Human Development*, volume XXXIV, n°4, p.230-255.

DAY J.D., BORKOWSKI J.G., PUNZO D. & HOWSEPIAN B. (1994), «Enhancing possible selves in Mexican American students», *Motivation and Emotion*, volume XVIII, n°1, p.79-103.

DE COSTER L. & LABELLE M. (2006), «La durée des jours : quelle compréhension de l'homogénéité chez les enfants de 5 à 9 ans ? Etude développementale exploratoire», *Psychologie & Education*, volume III, p.27-41.

ERIKSON E.H. (2011), *Adolescence et crise : la quête de l'identité* (Traduit par J. Nass et C. Louis-Combent), Paris, Flammarion (Original work published 1972).

ERIKSON M.G. (2007), «The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves», *Review of General Psychology*, volume XI, n°4, p.348-358.

FRAZIER L.D. & HOOKER K. (2006), «Possible selves in adult development: Linking, theory and research», *Possible selves: Theory, research and application*, C. Dunkel & J. Kerpelman (dir.), New York, Nova Science Publisher, p.41-61.

FREEMAN M.A., HENNESSY E.V. & MARZULLO D.M. (2001), «Defensive evaluation of antismoking messages among college-age smokers: The role of possible selves», *Health Psychology*, volume XX, n°6, p.424-433.

GUICHARD J. (2004), «Se faire soi», *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume XXXIII, p.499-533.

GUICHARD J. (2008), «Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes», *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume XXXVII, n°3, p.413-44.

HOCK F.M., DESHLER D.D. & SCHUMAKER J.B. (2006), «Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves», *Possible selves: Theory, research and application*, C. Dunkel & J. Kerpelman (dir.), New York, Nova Science Publisher, p.205-221.

HORSTMANSHOF L. & ZIMITAT C. (2007), «Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students», *British Journal of Educational Psychology*, volume LXXVII, n°3, p.703-718.

KERPELMAN J.L. & PITTMAN J.F. (2001), «The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships», *Journal of Adolescence*, volume XXIV, n°4, p.491-512.

KNOX M., FUNK J., ELLIOTT R. & BUSH E.-G. (2000), «Gender differences in adolescents' possible selves», *Youth and Society*, volume XXXI, n°3, p.287-309.

L'ECUYER R. (1994), *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*, Montréal (Québec), Presses Universitaires de Montréal.

LEONDARI A., SYNGOLLITOU E. & KIOSSEOGLOU G. (1998), «Academic achievement, motivation and possible selves», *Journal of Adolescence*, volume XXI, n°2, p.219-222.

MALLET P. (2003a), «L'adolescence : le passage du statut social de l'enfant à celui de l'adulte», *Psychologie du développement : enfance et adolescence*, P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier & F. Cuisinier (dir.), Paris, Belin, p.104-111.

MALLET P. (2003b), «Intégration des facteurs cognitifs et des facteurs biologiques dans le processus de l'adolescence», *Psychologie du développement : enfance et adolescence*, P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier & F. Cuisinier (dir.), Paris, Belin, p.116-125.

MARKUS H. (1977), «Self-schemata and processing information about the self», *Journal of Personality and Social Psychology*, volume XXXV, n°2, p.63-78.

MARKUS H. & NURIUS P. (1986), «Possible selves», *American Psychologist*, volume XLI, n°9, p.954-968.

NURMI J.E. (1991), «How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning», *Developmental Review*, volume XI, n°1, p.1-59.

NURRA C. (2010), «How does imagining oneself in the future influence the current self? Connection to the future self and current behavior», *European Bulletin of Social Psychology*, volume XXII, p.67-69.
http://www.easp.eu/publications/ebasp/ebasp_22_2.pdf, consulté le 4 octobre 2012.

OYSERMAN D., BYBEE D., TERRY K. & HART-JOHNSON T. (2004), «Possible selves as roadmaps», *Journal of Research in Personality*, volume XXXVIII, n°2, p.130-149.

OYSERMAN D., BYBEE D. & TERRY K. (2006), «Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action», *Journal of Personality and Social Psychology*, volume XCI, n°1, p.188-204.

OYSERMAN D. & MARKUS H. (1990), «Possible selves and delinquency», *Journal of Personality and Social Psychology*, volume LIX, n°1, p.112-125.

OYSERMAN D. & FRYBERG S. (2006), «The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin», *Possible selves: Theory, research and application*, C. Dunkel & J. Kerpelman (dir.), New York, Nova Science Publisher, p.17-39.

PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B. & JANKECH-CARETTA C. (1987), «Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant», *Revue de psychologie appliquée*, volume XXXVII, n°4, p.359-377.

QUINLAN S.-L., JACCARD J. & BLANTON H. (2006), «A decision theoretic and prototype conceptualization of possible selves: Implications for the prediction of risk behaviour», *Journal of Personality*, volume LXXIV, n°2, p.599-630.

RAYNOR J.O. & MCFARLIN D.B. (1986), «Motivation and self-system», *Handbook of motivation and cognition*, R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (dir.), New York, Guildford Press, p.315-349.

RODRIGUEZ-TOME H. & BARIAUD F. (1987), *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France.

RUVOLO H.P. & MARKUS H. (1992), «Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery», *Social Cognition*, volume X, n°1, p.95-124.

SHEPARD B. & MARSHALL A. (1999), «Possible selves mapping: Life-career exploration with young adolescents», *Canadian Journal of Counseling*, volume XXXIII, n°1, p.37-54.

SYMONDS J. (2011), «Career choice and possible selves in the midlands: a comparison of year 11 pupil education and employment aspirations to their wider world of hopes and fears pre-GCSE examination», Communication présentée à «British educational research association new researchers/student conference»,

London.

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/165911>, consulté le 2 mai 2012.

THIEBAUT E. (1998), «La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle», *L'année psychologique*, volume XCVIII, n°1, p.101-125.

WURF E. & MARKUS H. (1991), «Possible selves and the psychology of personal growth», *Perspectives in personality: Personality and the self*, D. Ozer, J.M. Healy, A.J. Stewart & R. Hogan (dir.), London, Jessica Kingsley Publishers Ltd, p.39-62.