
L'auto-handicap chez les adolescents: Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école

Self-handicap amongst Adolescents: Analysis of a Strategy for Protection of the Self at school

Alexandra Leyrit, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3085>

DOI : [10.4000/osp.3085](https://doi.org/10.4000/osp.3085)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 10 juin 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Alexandra Leyrit, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur, « L'auto-handicap chez les adolescents: Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/2 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3085>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

L'auto-handicap chez les adolescents: Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école

Self-handicap amongst Adolescents: Analysis of a Strategy for Protection of the Self at school

Alexandra Leyrit, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur

L'école: une mise à l'épreuve de soi?

- 1 L'école, dans nos sociétés, est devenue aujourd'hui, un lieu très important de l'expérience juvénile, un lieu de relations aux autres, mais également un parcours «initiatique» où l'on change de classe, où l'on franchit des niveaux, où l'on change de filière et où l'on est amené à passer des diplômes qui valident nos parcours et nous ouvrent, en général, certains horizons. C'est aussi un lieu de mise à l'épreuve de soi, un lieu d'évaluations permanentes, à la fois formelles et informelles (Perrenoud, 1984). Informelles par rapport aux jugements des uns sur les autres, des élèves entre eux, du professeur à l'égard des élèves et de leurs conduites en classe, en regard des normes institutionnelles¹, etc. Formelles parce que l'école est aussi un lieu d'évaluations mesurables, qui fixent «officiellement le niveau d'excellence reconnu à chaque élève» (Perrenoud, 1984, p.137). Il existe deux types d'évaluations formelles continues:

- L'évaluation sommative qui consiste à évaluer un niveau de l'élève. Ce dernier obtient une note à la fin de chaque apprentissage, puis une note moyenne sur la totalité des notes acquises à chaque apprentissage. Cette évaluation permet de comparer les élèves les uns par rapport aux autres, et finalement de les classer ou encore de les sélectionner (Minder, 1999).
- L'évaluation formative a une visée plus pédagogique. Elle mesure les progrès de l'élève. Le professeur se sert des erreurs mesurées pour formaliser sa pédagogie auprès de l'élève. Il n'y a pas de classement dans ce type de notation, cette dernière est individuelle. Le but est de dépasser les lacunes de l'élève (Perrenoud, 1998). L'enfant devient acteur de son

apprentissage et devient capable de s'évaluer lui-même (BIOP², 2009). Ce type d'évaluation permet donc de participer à l'autonomisation de l'adolescent.

- 2 L'évaluation sommative est la plus usitée dans l'enseignement secondaire actuel et elle est à la base des inégalités selon Perrenoud (1997). Elle participe à la sélection «des meilleurs» (Perrenoud, 1984), et ce dès le primaire (Baudelot & Establet, 1975).
- 3 Perrenoud (1984) note l'importance que peuvent prendre ces évaluations en classe. Il distingue ce moment particulier de notation par une certaine «dramatisation» (p.147) en comparaison aux autres moments de travail. Et si, pour certains élèves du primaire, cette dramatisation engendre une implication favorable à la réussite de l'évaluation, pour d'autres, elle engendre un stress qui peut entraver son bon déroulement. Les évaluations ont donc une importance considérable dans la scolarité des jeunes, d'autant qu'elles contribuent à une évaluation plus globale de l'élève, de par sa simple moyenne, preuve de réussite ou d'échec. Selon Perrenoud (1984, p. 163), «les notes fonctionnent comme des indices qui annoncent soit que tout va bien, que la carrière scolaire suit son cours, que l'élève travaille normalement; soit qu'il faut commencer à s'inquiéter, que l'échec scolaire menace».
- 4 Si les notes questionnent les professeurs, elles permettent aussi aux jeunes de se positionner par rapport aux autres. Ce sont des indices objectifs de comparaison des élèves entre eux. De ce fait, si elles sont valorisantes pour certains, elles peuvent être la base de dépréciations chez d'autres (Coslin, 2006). C'est d'ailleurs, selon Perrenoud (1992), l'un des trois mécanismes de la fabrication de l'échec scolaire.
- 5 D'autres facteurs sont susceptibles d'influencer la scolarité des jeunes. Selon Cocouault et Oeuvarard (2003), le retard scolaire est déterminant. Ne pas prendre de retard est une stratégie indispensable pour les jeunes afin de parvenir le plus loin possible dans les études. Le redoublement est visiblement perçu comme un échec plutôt qu'une chance de rattraper ses difficultés. L'enfant redoublant perd confiance en lui (Perrenoud, 1996), et ce parce qu'il se sent jugé négativement (Paradis & Potvin, 1993) particulièrement par ses proches, ses parents, ses amis ou encore par ses professeurs (Keslair, 2007). Le redoublant se décrit comme «mauvais élève», il ne se pense «pas fait pour les études» (Perrenoud, 1996).

L'estime de soi scolaire comme fonction médiatrice de l'estime de soi globale

Le soi et les autres

- 6 Le choix de s'évaluer, dans notre société, apparaît comme un besoin fondamental. Cependant, l'évaluation de soi dépend de ce que les autres pensent de nous. James (1890) est un des premiers à apporter au *Soi* une dimension sociale. Le soi renvoie à: *the recognition which he gets from his mates*³ (op. cit., p.293). Mead (1934) conçoit le *Soi* comme une combinaison du *Moi* social (intégration des normes sociales), et du *Je* personnel (actions spontanées). Cooley (1902) a défini plus particulièrement l'estime de soi comme un sentiment de valeur sur soi, qui naît d'une construction sociale. Ce sont les interactions avec *Autrui* qui nous permettent de développer une estime de soi. Cette dernière dépendrait finalement de ce que les autres pensent de nous que nous intériorisons. Les *Autres* reflètent ce que *Je* suis. Cooley parle alors de *looking-glass self*⁴.

Selon Cooley (1902) et Mead (1934), l'approbation ou la désapprobation des autres est incorporée dans l'évaluation du soi. Harter (1986), à l'instar de James (1890) et Cooley (1902), considère que le Soi est une construction sociale, le reflet de ce que pensent les autres. Elle constate d'ailleurs que c'est surtout vrai pour les jeunes de 11 à 14 ans. Pour Harter (1978), en effet, cette approbation des autres et leurs *feed-backs*, sont indispensables à l'enfant pour agir convenablement. L'estime de soi se construit au travers des jugements positifs ou négatifs que l'individu porte sur lui, sur ses capacités et attributions (Oubrayrie, de Léonardis & Safont, 1994). Les autres, par les *feed-backs* mais aussi les attentes qu'ils ont sur nous et qu'ils nous renvoient, orientent la manière dont nous nous évaluons (Markus & Cross, 1990). Le processus de comparaison sociale nous permet également de nous évaluer par rapport à *Autrui* (Martinot, 2008).

- 7 Le sujet intériorise particulièrement les évaluations des *Autrui* significatifs (famille, pairs, enseignants) (Harter, 1999). Pour Coslin (2006), ce sentiment de valeur sur soi se construit dès l'enfance au travers des relations que nous entretenons avec nos premiers liens affectifs, à savoir nos parents (Coslin, 2006). Ainsi, Coopersmith (1967) montre que la qualité de la relation avec ses parents joue un rôle capital par rapport à l'estime de soi. Harter (1978) note qu'effectivement, jusqu'à trois ans, les *Autrui* les plus significatifs sont les parents, mais que, progressivement, les pairs prennent une place plus centrale, surtout lorsque les jeunes quittent la maison (Harter, 1998a). Les jeunes deviennent alors plus autonomes et choisissent d'ailleurs eux-mêmes leurs *Autrui* significatifs.
- 8 La construction de l'estime de soi au sein de l'école, lieu d'évaluations permanentes, mérite par conséquent une attention particulière. Est-ce que, pour autant, la promotion de l'estime de soi doit être centrale dans la pratique scolaire?

La promotion de l'estime de soi et ses limites

- 9 L'estime de soi est un thème qui depuis James (1890) a déclenché beaucoup d'intérêt dans la recherche en psychologie sociale, développementale, cognitive ou encore sportive (Barbot, 2008; Fortes, 2003; Nurra, 2008) mais elle a aussi suscité beaucoup d'intérêt dans le monde éducatif, de l'entreprise, la psychologie de l'enfant, et le domaine de la santé (Famose & Bertsch, 2009). Les programmes pour rehausser l'estime de soi se développent ainsi. Sont-ils réellement efficaces? Harter (1986) les nomme d'ailleurs *camelot-like ventures*⁵ (p.137).
- 10 Dans la littérature scientifique, l'estime de soi a fait l'objet de nombreux travaux. Cependant, les résultats à ce sujet sont contradictoires et les chercheurs rencontrent des difficultés méthodologiques quant à la mesure de l'estime de soi. Cette dernière est en effet décrite comme facteur explicatif de plus ou moins bons comportements, de troubles émotionnels et comportementaux: dépression, suicide, délinquance, problèmes d'apprentissage scolaire, grossesse précoce, etc. (Baumeister, 1990; Harter, 1998a). Une bonne estime de soi, est quant à elle, associée à une bonne santé mentale, physique et émotionnelle (Martinot, 1995). Selon Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003), les sujets à haute estime de soi sont aussi plus aimables, ont de meilleures relations sociales, donnent une meilleure impression et semblent plus heureux.
- 11 En ce qui concerne le domaine scolaire, Bourcet (1997) constate que les élèves de collège qui ont une estime de soi élevée utilisent des modalités d'ajustements fonctionnels du type sérénité et confiance en soi sur un plan affectif, anticipation positive de l'avenir sur le plan cognitif, et recherche de soutien social sur le plan comportemental. Les élèves qui

ont une estime de soi faible utilisent au contraire des modalités d'ajustements dysfonctionnels du type tristesse, fatalisme, etc.

- 12 Si l'estime de soi est particulièrement reliée au bien-être psychologique des individus, aux États-Unis, elle est décrite comme ayant des «vertus miraculeuses» permettant d'éviter les grossesses non désirées, la violence, l'échec scolaire, l'abus de drogue, etc. (Martinot, 2008, p.64; Nurra, 2008). Cependant, les résultats issus de la recherche scientifique ne vont pas forcément dans cette direction. Les chercheurs mettent, en effet, en exergue des corrélations et il semble difficile d'établir le sens de la relation: est-ce que c'est l'estime de soi qui guide les comportements ou, au contraire, les comportements qui orientent l'estime de soi? Dans ce sens, de nombreux chercheurs ont voulu montrer le lien entre estime de soi et réussite et il semblerait que cette relation apparaisse comme finalement faible (Judge & Bono, 2001). L'estime de soi n'expliquerait pas la réussite scolaire ou professionnelle des individus. À l'heure actuelle, conclure à un lien entre ces deux variables serait qualifié de peu fiable selon Martinot (2008).
- 13 Baumeister et al. (2003) constatent que l'estime de soi n'influence pas favorablement les résultats scolaires. Augmenter l'estime de soi n'aurait donc pas d'effet bénéfique à l'école, au contraire, cette méthode pourrait avoir des effets contre-productifs. Il apparaît que les sujets à haute estime de soi seraient désagréables dans des situations menaçantes pour eux-mêmes (Heatherton & Vohs, 2000), narcissiques selon Fomose et Bertsch (2009). Encourager un sujet, le revaloriser simplement pour ce qu'il est, et non ce qu'il fait (effort, etc.) peut aboutir à des effets contraires à ceux escomptés à savoir une baisse des performances (Baumeister et al., 2003). Il ne semble donc pas judicieux d'adopter une démarche unidimensionnelle dans l'approche de l'estime de soi.

L'estime de soi globale et ses relations complexes avec les différents domaines d'estime de soi

- 14 Les recherches actuelles conçoivent que plusieurs domaines de vie influencent l'estime de soi globale des sujets (Harter, 1998b; Marsh, Byrne & Yeung, 1999; Levesque, 2001; Pelham & Swann, 1989; Rosenberg, Schoenbach, Schooler & Rosenberg, 1995). L'estime de soi, dimension affective du Soi (Martinot, 1995), a ainsi été décrite de façon plus complexe ces dernières années. Elle serait composée de sous-évaluations dans différents domaines de vie tels que les domaines émotionnel, social, scolaire, physique et futur par exemple (Oubrayrie et al., 1994). Ainsi, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur les évaluations spécifiques de soi dans certains domaines de vie et de leur influence possible sur le niveau d'estime de soi générale. Le domaine scolaire est ainsi particulièrement important dans notre société (Harter, 1998b). Rosenberg et al. (1995) ont d'ailleurs montré une influence réciproque entre estime de soi globale et estime de soi scolaire. Cependant, cette relation ne semble pas linéaire. Considérer la multidimensionnalité de l'estime de soi n'est pas suffisant pour expliquer la relation entre estime de soi scolaire et globale. Cette dernière n'est en effet pas la simple somme de ses sous-parties (Fortès, 2003; Martinot, 2008; Nurra, 2008). Selon Rosenberg et al. (1995), ces différentes dimensions n'auraient pas le même poids selon chaque individu. L'estime de soi globale semblerait également rester relativement élevée chez tous les individus. Harter (1986) a d'ailleurs constaté qu'un individu pouvait présenter une estime de soi globale satisfaisante alors qu'il avait des conceptions de soi négatives par rapport au domaine sportif par exemple. Kaplan (1980) a même observé que les jeunes délinquants avaient

une estime de soi plus élevée quand ils faisaient partie de gang. Nous nous interrogeons sur cette variation de pondération qui différencie les individus et sur cette tendance à la valorisation de soi.

La stratégie d'auto-handicap: une parade efficace face à la mise à l'épreuve de soi?

- 15 Les recherches sur le soi attestent d'un besoin pour chaque individu d'avoir une bonne estime de soi (Tesser, Pilkington & McIntosh, 1989). Les individus ont en effet tendance à agir pour maintenir ou rehausser cette dernière, tout en préservant une certaine continuité, nécessaire pour fonctionner efficacement dans la société (Martinot, 1995). Ainsi, l'estime de soi influence l'interprétation que le sujet donne aux situations qu'il rencontre et intervient dans la détermination de ses réponses au plan émotionnel, cognitif et comportemental.
- 16 La stratégie d'auto-handicap est une stratégie de protection de soi qui a suscité de nombreuses études ces dernières années (Martinot, 2004; 2008). Plusieurs types de conduites sont décrites pour la définir (Strube, 1986; Thill, 1999; Thompson & Dinnel, 2003) en termes de prise de drogue ou d'alcool, d'un manque d'entraînement, d'anxiété, de timidité, de symptômes physiques, ou encore par la réduction d'efforts. Strube (1986) utilise des items tels que: «j'ai tendance à faire les choses à la dernière minute», «quand j'échoue, j'ai tendance à chercher des excuses», pour identifier les jeunes utilisant des stratégies d'auto-handicap. Concernant le domaine scolaire, dans leurs travaux, Midgley, Arunkumar et Urdan (1996) décrivent les jeunes utilisant ce type de stratégie par le fait qu'ils ne fournissent pas d'effort permettant la réussite scolaire et ce, délibérément. Urdan et Midgley (2001) évoquent des jeunes qui disent travailler au dernier moment, ou qui disent passer plus de temps avec leurs amis au lieu de travailler.
- 17 Ces stratégies naissent de l'anticipation d'un échec éventuel à une performance particulière, et se définissent par la création par le sujet d'un obstacle à cette performance. Ainsi, si le sujet obtient effectivement une performance faible alors il pourra mettre en cause l'obstacle établi délibérément plutôt que de mettre en cause ses habiletés personnelles (Martinot, 2001; Thill, 1999; Thompson, Davidson & Barber, 1995). Covington (1992) les décrit plus clairement comme des stratégies de protection de l'image de soi, dans le but d'éviter de paraître stupide aux yeux d'autrui. Il décrit d'ailleurs dans ce sens la procrastination comme une stratégie auto-handicapante. Quoi qu'il arrive, le sujet se retrouve alors dans une «position gagnante» (*op. cit.*, p.423). S'il échoue, il pourra protéger son image grâce aux stratégies auto-handicapantes en évoquant le fait qu'il n'a pas travaillé par exemple. S'il réussit, son entourage pourra alors le percevoir comme particulièrement performant (puisqu'il réussit sans le moindre effort). Par exemple, le sujet utilisant ce type de stratégies, peut ne pas travailler son contrôle, ou travailler à la dernière minute, ou encore se laisser distraire par ses amis en classe (Midgley et al. 1996). Il s'agit de fournir le moindre effort dans le but d'excuser un éventuel échec autrement que par le manque d'habiletés. Dans ce sens, une personne utilisant ce type de stratégies est susceptible d'obtenir des résultats en conséquence de cet effort, c'est-à-dire faibles (Martinot, 2001). Ce type de stratégies identitaires a donc un coût: causées par des expériences scolaires négatives, elles conduisent alors à un risque accru d'obtenir des performances futures faibles. Kaplan, Peck et Kaplan (1994) décrivent très bien ce

mécanisme circulaire: l'échec cause la dévalorisation de l'estime de soi, qui conduit le jeune à une démotivation, qui cause un nouvel échec, et ainsi de suite.

- 18 À partir de l'étude de Midgley et Urda (1995) et de Midgley et al. (1996), nous constatons que les jeunes les plus faibles scolairement utilisent plus de stratégies d'auto-handicap que les autres. Les sujets à faibles performances tendent ainsi à vouloir expliciter ces faibles performances par un manque de travail plutôt que par un manque de capacités.
- 19 D'après Garcia et Pintrich, (1994), les stratégies d'auto-handicap sont particulièrement reliées aux représentations des jeunes. En effet, les jeunes qui ont tendance à se définir comme de bons étudiants utilisent moins de stratégies d'auto-handicap que les jeunes qui ont tendance à se définir comme de mauvais étudiants. Si de nombreuses études ont montré que l'estime de soi était intimement liée aux stratégies identitaires, nous constatons cependant qu'autant les sujets à forte estime de soi que ceux à faible estime de soi utilisent les stratégies d'auto-handicap. Certains auteurs (Midgley et al., 1996) émettent alors l'hypothèse, que les sujets à forte estime de soi les utilisent dans le but de rehausser leur estime de soi. La réussite sans effort aurait des effets plus bénéfiques sur l'estime de soi, que la réussite avec effort. Concernant les sujets à faible estime de soi, les stratégies d'auto-handicap leur permettent de protéger leur image de soi dans le cas probable de faibles performances futures. L'estime de soi est ainsi particulièrement reliée aux stratégies d'auto-handicap. Toutefois, à partir d'une analyse de régressions multiples incluant d'autres facteurs, l'estime de soi n'apparaît plus saillante comme prédicteur des stratégies d'auto-handicap (Midgley & Urda, 1995). Ces auteurs ont donc utilisé une nouvelle mesure de l'estime de soi, la dichotomisant en une faible et une forte estime de soi. Les résultats montrent alors que les sujets à faible estime de soi utilisent plus de stratégies d'auto-handicap que les sujets à forte estime de soi, témoignant aussi de l'importance de différencier les deux groupes. Et plus encore, Midgley et al. concluent leur étude de 1996, en insistant sur la nécessité dans des recherches ultérieures de comparer les sujets à forte et à faible estime de soi scolaire. En effet, les spécificités des différents domaines de vie ont tout leur intérêt pour l'étude de l'estime de soi comme le soulignait déjà Marsh en 1986.

Objectif de l'étude

- 20 Les jeunes, tout au long de leur scolarité, sont confrontés à une multitude d'évaluations par leurs proches (parents, professeurs, pairs, etc.), et ce particulièrement dans le cadre scolaire. Or, l'estime de soi est le reflet de ce parcours scolaire. Nous nous interrogeons tout d'abord, dans cette étude, sur l'impact de ces évaluations scolaires sur les représentations de soi des jeunes. Le point de vue de l'adolescent est un des meilleurs indicateurs de la réalité sociale (Claes, 2004). Nous nous centrons donc sur l'intériorisation des notes par l'élève plutôt que par la prise en compte d'une note réelle. Ce point de vue de l'adolescent peut ainsi refléter des évaluations formelles mais aussi informelles significatives rencontrées dans sa scolarité. D'autres facteurs sont susceptibles d'influencer la représentation des jeunes. Dans ce sens, nous nous sommes également intéressés au redoublement.
- 21 Si la relation entre estime de soi globale et différents indicateurs de performance scolaire a suscité de nombreuses recherches, à l'heure actuelle, les résultats font encore place à un long débat théorique (Byrne & Bracken, 1996; Marsh et al., 1999; Régner & Loose, 2006;

Verkuyten & Thijs, 2004). Considérant la multidimensionnalité de l'estime de soi, nous incluons l'estime de soi scolaire dans l'étude de cette relation.

- 22 Afin de protéger leur estime de soi mise en jeu à l'école, nous supposons que les jeunes vont développer des stratégies, particulièrement dans le cas d'une faible estime de soi scolaire. Nous nous centrons particulièrement sur la stratégie comportementale d'auto-handicap qui se traduit par le fait de fournir un moindre effort à l'école (Midgley & Urdan, 1995; Midgley et al., 1996).
- 23 Par conséquent, nous considérons que dans le cas d'une faible estime de soi scolaire, la stratégie d'auto-handicap va moduler la relation entre l'estime de soi scolaire et globale. Moins les jeunes fourniront d'effort à l'école, moins leur estime de soi globale sera affectée par une faible estime de soi scolaire.
- 24 Alors que pour les sujets présentant une haute estime de soi scolaire, cette dernière va influencer l'estime de soi globale indépendamment de l'auto-handicap. Ils se retrouvent dans une situation non menaçante pour leur estime de soi globale et n'ont donc pas besoin de la protéger de l'influence de l'estime de soi scolaire. Cette dernière leur permet de relever leur estime de soi globale.
- 25 L'objectif de cette étude est finalement d'analyser la relation entre facteurs scolaires (moyenne déclarée par le jeune et redoublement) et estime de soi globale, en considérant d'une part, l'estime de soi scolaire et d'autre part, la stratégie d'auto-handicap.

Méthode

Instruments

- 26 Cette recherche répond à une demande sociale dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la REcherche (CIFRE) au sein de l'entreprise Family Sphere. Ce type de contrat subventionné par l'Agence Nationale de Recherche Technique (ANRT) a pour objectif de promouvoir le développement d'une entreprise par le biais de la recherche. L'entreprise d'accueil est une entreprise nationale de soutien scolaire. Nous avons construit un outil pour l'entreprise afin d'analyser la problématique de l'enfant et ainsi proposer à ce dernier un professeur adapté à son profiltype. L'outil a été inspiré de questionnaires reconnus et utilisés dans la communauté scientifique tels que le Rosenberg SELF-Esteem (RSE, 1965), l'échelle SDQII de Marsh (1992; 1996), ou encore le Self-Concept Profil for Children d'Harter (1985) pour l'estime de soi, et le questionnaire de Strube (1986), le questionnaire français de Thill (1999), et celui de Midgley et al. (1996) pour l'auto-handicap. Nous avons validé les outils à l'aide d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires sur une population française de 1420 jeunes (Leyrit, 2010) issus de collèges ($N = 647$, 46%), et de lycées ($N = 773$, 54%) généraux ($N = 440$), techniques ($N = 130$) ou professionnels ($N = 203$).
- 27 Les outils mesurant l'auto-handicap et l'estime de soi (scolaire et globale) sont sous la forme d'une échelle de likert en 5 points (1 = «pas du tout d'accord» à 5 = «tout à fait d'accord»).
- 28 L'échelle d'estime de soi scolaire comporte 10 items (alpha de Cronbach = 0.91, $N = 1294$, $p < .001$; ex.: «Je pense que je suis un bon élève»).
- 29 L'échelle d'estime de soi globale se compose aussi de 10 items (alpha de Cronbach = 0.81, $N = 1256$; ex.: «Je pense que je suis quelqu'un de bien»).

- 30 Nous avons mesuré l'auto-handicap par une échelle de 19 items (alpha de Cronbach = 0.90, $N = 1240$) composée de 4 sous-dimensions:
- L'auto-handicap lors des devoirs et leçons (alpha de Cronbach = 0.86, $N = 1333$; ex.: «J'oublie de faire mes devoirs quelquefois»).
 - L'organisation (alpha de Cronbach = 0.78, $N = 1361$; ex.: «Mes cours sont soignés»).
 - L'attention (alpha de Cronbach = 0.73, $N = 1360$; ex.: «Je bavarde souvent en classe»).
 - L'envie/l'intérêt à l'égard du travail scolaire (alpha de Cronbach = 0.65, $N = 1379$; ex.: «J'ai du mal à commencer à faire mes devoirs»).
- 31 La moyenne scolaire est définie par la moyenne générale obtenue et déclarée par le jeune (1 = moyenne inférieure à 8; 2 = entre 8 et 10; 3 = entre 10 et 12; 4 = entre 12 et 14; 5 = moyenne supérieure à 14). Les notes d'une classe sont étalonnées de telle sorte qu'il y ait une symétrie par rapport à la moyenne et donc autant de bons que de mauvais élèves. Ce système de notation implicite suit finalement le raisonnement de l'école de la sélection. Antibî (2003) évoque une «constante macabre». Ce raisonnement montre une universalité du niveau de l'élève à travers les notes. Un élève qui obtient une moyenne de 12/20 dans une classe ZEP sera moyen. Un élève d'une classe non ZEP qui obtient une moyenne de 12/20 sera aussi un élève moyen. Le niveau de l'élève s'établit donc au regard du même point de comparaison commun entre les élèves, la note de 10/20. Le contexte influence peu la valeur réelle de la note. D'ailleurs, quand les parents demandent la note de leur enfant à un contrôle, s'intéressent-ils généralement à la moyenne de la classe ou seulement à la note brute?
- 32 Nous nous intéressons aussi au redoublement, variable à deux indicateurs (oui/non).

Participants

- 33 Notre échantillon de départ était composé de 1420 jeunes scolarisés de la classe de sixième au collège jusqu'à la classe de terminale au lycée. Après avoir écarté les valeurs extrêmes d'âge, nous obtenons trois groupes: les jeunes de 10 à 13 ans ($N = 306$), les jeunes de 14 à 17 ans ($N = 870$) et enfin les jeunes de 18 à 20 ans ($N = 231$). Dans une perspective développementale, nous avons recentré notre étude sur un échantillon d'adolescent(es) de 14 à 17 ans, période où apparaissent des valeurs extrêmes d'estime de soi et d'auto-handicap (Leyrit, 2010). Cette étude concerne donc 870 jeunes.
- 34 Parmi les 14-17 ans, 333 fréquentent le collège (38,3%), 537 le lycée (61,7%). Parmi ces lycéens, 371 sont au lycée général (69,1%), 51 au lycée technique (9,5%), et 115 au lycée professionnel (21,4%).
- 35 Majoritairement, ces jeunes fréquentent soit la classe de seconde au lycée ($F = 249$, 28,6%), soit la dernière année de collège, c'est-à-dire la classe de troisième ($F = 148$, 17%), puis les classes proches telles que la classe de 4^e ($F = 137$, 15,7%) ou 1^{re} ($F = 117$, 13,4%). 93 sont en première année de BEP (10,7%). 333 jeunes sont issus du collège, 422 du lycée dont 51 en lycée général, et 371 en lycée professionnel.
- 36 Les filles sont plus nombreuses que les garçons, 59,7% de filles ($N = 515$) contre 40,3% de garçons ($N = 348$). Nous remarquons que les filles et les garçons sont bien répartis selon l'âge:
- 11,6% des filles ont 14 ans ($N = 100$), 16,1% ont 15 ans ($N = 139$), 17,1% ont 16 ans ($N = 148$), 14,8% ont 17 ans ($N = 128$).

- 11,5% des garçons ont 14 ans ($N = 99$), 9,3% ont 15 ans ($N = 80$), 10,8% ont 16 ans ($N = 76$), 10,8% ont 17 ans ($N = 93$).
- 37 Parmi ces 870 jeunes, 32,4% ont déjà redoublé ($N = 282$), alors que 67,5% n'ont jamais redoublé ($N = 587$), un seul élève n'a pas précisé s'il avait redoublé ou non. Ils ont majoritairement redoublé la classe de troisième (17,3%) puis la classe de 4^e et seconde (15,5%). Ces résultats montrent l'enjeu de ces classes-ci. Ils sont 19 à avoir redoublé au moins 2 fois.

Résultats

Moyenne générale déclarée et estime de soi

- 38 Une analyse de variance par comparaison de moyennes (Anova, tableau 1), montre que l'estime de soi scolaire augmente linéairement en fonction de la moyenne scolaire déclarée par le jeune ($F(4.779) = 127.38; p < .001$). Plus les jeunes déclarent avoir de bonnes notes, meilleure est leur estime de soi scolaire. Les écarts-types semblent assez similaires et le test de Levene nous montre que les variances des 5 groupes ne sont pas significativement différentes (*score au test de Levene* = 1.41; $p = .23$). La moyenne déclarée par le jeune explique 39,5% des variations de l'estime de soi scolaire ($\eta^2 = 0.395$).
- 39 Concernant l'estime de soi globale, il n'y a pas de différence significative par rapport à la moyenne déclarée par le jeune ($F(4.760) = 2.02; ns$). Dans le sens de nos prédictions, la moyenne scolaire déclarée par le jeune ne semble pas varier avec l'estime de soi globale. Cependant, il y a une différence significative observée avec l'estime de soi globale dévalorisée ($F(4.801) = 2.70; p < .05$). Nous observons également que les jeunes ayant une moyenne inférieure à 8 ont une estime de soi globale totale ainsi que valorisée et dévalorisée plus faibles par rapport aux jeunes des autres groupes. Nous avons donc comparé ce groupe aux autres groupes. Il apparaît que ces différences de moyennes (test de Student) sont significatives pour l'estime de soi globale ($t(16.34) = 2.18; p < .05$), pour l'estime de soi valorisée ($t(763) = 2.68; p < .05$) et l'estime de soi dévalorisée ($t(783) = 4.465; p < .001$). Ces jeunes dont la moyenne est très faible semblent tout de même affectés par une moyenne générale faible même si c'est de façon modérée.

Redoublement et estime de soi

- 40 Il apparaît les mêmes résultats que ceux obtenus avec la moyenne générale déclarée par le jeune (tableau 2). Tout d'abord, les jeunes qui n'ont jamais redoublé ont une estime de soi scolaire plus valorisée par rapport aux jeunes redoublants qui ont une estime de soi scolaire plus faible. Cette différence (test de Student) est significative ($t(785) = 4.93; p < .001$).
- 41 De même, conformément à nos attentes, l'estime de soi globale $t(765) = 0.044; ns$) et ses sous-dimensions ne varient pas en fonction du redoublement (tableau 2). Les redoublants ($M = 34.03; ET = 7.88$) et les non-redoublants ($M = 34.06; ET = 7.52$) obtiennent des moyennes d'estime de soi globale similaires. Concernant l'estime de soi globale valorisée et non valorisée, les différences de moyennes (test de Student) ne sont pas significatives (réciproquement, $t(806) = 1.33; t(817) = 1.19$).

Tableau 1

Moyenne de l'estime de soi scolaire et de l'estime de soi globale en fonction de la moyenne perçue par l'élève (MG)

	MG < 8				8 < MG < 10				10 < MG < 12				12 < MG < 14			
	M	N	ET	IC	M	N	ET	IC	M	N	ET	IC	M	N	ET	IC
Estime de soi scolaire	17.93	15	6.9	14.11-21.76	23.01	118	6.54	21.82-24.20	28.82	233	6.90	27.92-29.71	34.36	247	6.23	33.57-35.15
Estime de soi globale	29.00	16	8.39	24.53-33.47	33.96	112	7.21	32.61-35.31	34.16	230	8.20	33.10-35.23	33.87	238	7.46	32.92-34.84
Estime de soi globale valorisée	13.94	18	4.33	11.79-16.10	16.23	128	4.57	15.40-17.06	16.19	244	4.88	15.57-16.80	15.81	252	4.94	15.20-16.43
Estime de soi globale dévalorisée	15	17	5.66	12.09-17.91	17.68	120	4.03	16.96-18.41	18.02	243	4.28	17.48-18.56	18	249	3.58	17.56-18.46

Table 1

Average of academic and global self-esteem relative to academic average perception of students (MG)

Tableau 2

Comparaison des moyennes de l'estime de soi scolaire par rapport au redoublement

	<i>Redoublement</i>					
	OUI			NON		
	M	N	ET	M	N	ET
Estime de soi scolaire	29.38	251	8.48	32.59	536	8.51
Estime de soi globale	34.03	241	7.88	34.06	526	7.52
Estime de soi globale valorisée	15.81	259	4.8	16.23	560	4.71
Estime de soi dévalorisée	18.22	259	4.21	17.82	549	3.895

Table 2

Comparison of average of academic self-esteem relative to grade retention

Relation entre estime de soi scolaire, globale et stratégie d'auto-handicap

- 42 La moyenne et le redoublement sont particulièrement reliés à l'estime de soi scolaire. Pour se protéger d'une influence néfaste possible de cette dernière sur l'estime de soi globale, les jeunes à faible estime de soi scolaire vont devoir agir pour la protéger. À cette fin, nous supposons que ces jeunes vont utiliser la stratégie d'auto-handicap. Cette dernière va ainsi modérer l'effet de l'estime de soi scolaire sur l'estime de soi globale. Afin de tester cette hypothèse, nous avons choisi de dichotomiser l'estime de soi scolaire par rapport à la moyenne ($M = 31.56$; $ET = 8.63$; $p < .001$) en estime de soi à valence positive et estime de soi à valence négative comme le préconisaient Midgley et al. (1996), et Urdan et Midgley (2001).
- 43 Tout d'abord, les jeunes dont l'estime de soi scolaire est faible s'auto-handicapent plus ($M = 50.66$; $ET = 13.13$; $p < .001$) comparativement aux jeunes dont l'estime de soi est forte qui s'auto-handicapent moins ($M = 61.38$; $ET = 12.56$; $p < .001$). Cette différence de moyenne (test de Student) est significative ($t(699) = 10.98$; $p < .001$). L'estime de soi scolaire augmente significativement avec l'auto-handicap mais aussi avec ses sous-dimensions (tableau 3). Les jeunes à faible estime de soi scolaire sont moins impliqués dans leurs devoirs et leçons, sont moins organisés, moins attentifs à l'école, et montrent moins d'intérêt à l'égard du travail scolaire par rapport aux jeunes qui ont une estime de soi scolaire valorisée.
- 44 Nous avons affiné nos résultats par rapport aux deux groupes d'individus, à faible et à haute estime de soi scolaire, par des régressions linéaires qui nous permettent d'analyser le rôle modérateur de l'auto-handicap (Brauer, 2000).

Tableau 3

Comparaison des moyennes des stratégies d'auto-handicap des jeunes à haute et faible estime de soi scolaire ($M = 31.56$) au seuil de signification $p < .001$

	Estime de soi scolaire	N	M	ET	IC	t	ddl
Lors des devoirs et leçons	< 31.56	349	19.85	7.02			
	> 31.56	404	23.96	7.33	3.08-5.14	7.83	751
	< 31.56	347	12.05	3.76			
Organisation	> 31.56	408	14.24	3.62	1.66-2.72	8.155	753
	< 31.56	349	10.71	3.07			
Attention	> 31.56	408	13.43	2.89	2.3-3.15	12.55	755
	< 31.56	358	7.5	2.76			
Envie	> 31.56	411	9.13	2.74	1.24-2.02	8.19	767

Auto-handicap	< 31.56	323	50.09	12.97			
Total	> 31.56	378	60.8	12.77	8.79-12.62	10.97	699

Table 3

Comparison of average of self-handicap strategies relative to low and high academic self-esteem (M = 31.56)

Le domaine scolaire valorisant pour l'estime de soi globale

- 45 Nous nous intéressons dans un premier temps aux jeunes dont l'estime de soi scolaire est forte (≥ 31.56). Si nous considérons que l'estime de soi scolaire influence l'estime de soi globale, et que tout individu a besoin d'avoir une bonne estime de soi (Tesser et al., 1989) alors les élèves à forte estime de soi scolaire (≥ 31.56) se retrouvent dans une situation valorisante pour leur estime de soi. Ils n'ont pas besoin de se protéger d'un domaine qui leur est favorable. Ils ne vont donc pas avoir recours à des stratégies de protection de soi. Nous supposons par conséquent que pour ces jeunes dont l'estime de soi scolaire est forte, celle-ci va influencer l'estime de soi globale indépendamment des stratégies de protection de soi, plus précisément d'auto-handicap. Nous avons vérifié cette hypothèse grâce à une analyse de régression linéaire pas à pas, en insérant en variables indépendantes, l'estime de soi scolaire et la stratégie d'auto-handicap.
- 46 Aucun modèle n'a été retenu pour expliquer l'estime de soi globale. Pour les 14-17 ans, ni l'estime de soi scolaire ni l'auto-handicap n'expliquent l'estime de soi globale. En effet, l'estime de soi scolaire n'est pas saillante pour expliquer l'estime de soi globale des jeunes, et cela curieusement pour les jeunes à forte estime de soi scolaire. Nous avons alors effectué les mêmes analyses sur le groupe d'enfants plus jeunes, âgés de moins de 14 ans (11 \leq âge \leq 13 ans), et pour le groupe de jeunes de plus de 17 ans (20 \geq âge \geq 18 ans). Les mêmes résultats caractérisent le groupe des plus âgés et celui des 14-17 ans. Autrement dit, aucun modèle explicatif ne permet d'expliquer l'estime de soi globale de ces deux groupes. L'estime de soi scolaire et les stratégies de protection de soi n'influencent pas l'estime de soi globale de ces jeunes.
- 47 Cependant, pour les plus jeunes, un seul modèle explicatif a été retenu. Celui-ci va dans le sens de notre hypothèse: un lien positif significatif, par une régression linéaire pas à pas, a été mis à jour entre l'estime de soi scolaire et l'estime de soi globale. La corrélation entre ces deux variables (coefficient de Pearson) est d'ailleurs beaucoup plus saillante chez les plus jeunes, et elle tend à diminuer avec l'âge (corrélations de Pearson):
- pour le groupe des moins de 14 ans (âge < 14): $r = 0.30$; $p < .001$;
 - pour le groupe des 14-17 ans (14 \leq âge \leq 17): $r = 0.09$; ns ;
 - pour les jeunes de plus de 18 ans (âge ≥ 18): $r = -0.035$; ns .
- 48 Pour les plus jeunes (âge < 14), le coefficient de régression associé à l'estime de soi scolaire est significativement positif ($\beta = 0.46$; $t = 3.295$; $p \leq .001$). Par conséquent, conformément à notre hypothèse, les stratégies de protection de soi ont été exclues du modèle explicatif de l'estime de soi globale pour les jeunes à forte estime de soi scolaire âgés de 13 ans ou moins. Pour ces adolescents, les stratégies de protection de soi ne participent pas à la relation entre estime de soi scolaire et estime de soi globale. L'estime

de soi scolaire influence donc l'estime de soi globale indépendamment de l'auto-handicap lorsque les jeunes manifestent une forte estime de soi scolaire.

- 49 En conclusion, d'après les résultats, les stratégies de protection de soi ne sont pas pertinentes pour expliquer la relation entre estime de soi scolaire et globale comme nous le prédisions chez les trois groupes de jeunes. L'estime de soi scolaire explique l'estime de soi globale chez les plus jeunes. Cependant, ce résultat doit être nuancé en fonction de l'âge: plus ces jeunes grandissent, moins leur estime de soi scolaire est reliée à l'estime de soi globale (corrélations de Pearson). À partir de 14 ans, les élèves semblent se détacher progressivement du domaine scolaire.

Le domaine scolaire menaçant pour l'estime de soi globale

- 50 Nous nous intéressons également aux jeunes dont l'estime de soi scolaire est faible (F₃ 31.56). Ces jeunes se retrouvent dans une position risquant de fragiliser leur estime de soi. Cette situation menaçante les pousse à adopter des stratégies de protection de soi. Nous supposons alors que ces jeunes vont s'auto-handicaper plus que les autres et ce, afin de minimiser l'influence de l'estime de soi scolaire faible sur l'estime de soi globale. Nous avons utilisé la même procédure que pour les jeunes à forte estime de soi scolaire. Ainsi, une régression linéaire pas à pas, incluant en variables indépendantes l'auto-handicap et l'estime de soi scolaire, nous propose deux modèles explicatifs de l'estime de soi globale (tableau 4).

Tableau 4

Modèle retenu de l'analyse par régression linéaire pas à pas expliquant l'estime de soi globale

Modèle retenu	VI	VD
Modèle 1	Auto-handicap (VI 1)	Estime de soi globale
Modèle 2	Auto-handicap Estime de soi scolaire (VI 2)	Estime de soi globale

Table 4

Reserved model of the analysis by linear regression (step by step) explaining global self-esteem

- 51 Le premier modèle fait ressortir la stratégie d'auto-handicap comme seule variable explicative ($r = 0.151$; $t = -2.48$; $p < .05$; $\beta = -0.1$). Le deuxième modèle, plus significatif, que nous retenons, est composé de deux variables prédictives de l'estime de soi globale à savoir l'estime de soi scolaire et la stratégie d'auto-handicap ($r = 0.27$). La stratégie d'auto-handicap ($\beta = -0.16$; $t = -3.88$; $p < .001$) est liée négativement et de façon plus discriminante à l'estime de soi globale que l'estime de soi scolaire qui est liée positivement à cette dernière ($\beta = 0.36$, $t = -3.69$; $p < .001$).

Tableau 5

Analyse par régression linéaire simple expliquant l'estime de soi globale avec en variable(s) indépendante(s) : l'auto-handicap (modèle 1) et l'estime de soi scolaire et l'auto-handicap (modèle 2)

Variables	r	r ² ajusté	Erreur Standard d'estimation	Constante de régression	Erreur standard Anova				
					β	d	t	F	
Modèle 1	0.15	0.02	8.15	37.22	Auto-handicap	-.1	0.39	- 2.48	6.14
Modèle 2	0.27	0.07	7.96	31.85	Auto-handicap	-.16	0.42	- 3.88	10.02
					Estime de soi scolaire	.36	0.1	3.69	< .001

Table 5

Analysis by simple linear regression explaining global self-esteem with independent variable(s): self-handicap (model 1), self-handicap and self-esteem (model 2)

- 52 Ces résultats (tableau 5) nous suggèrent que l'estime de soi scolaire et surtout la stratégie d'auto-handicap sont des facteurs discriminants à l'égard de l'estime de soi globale: plus le sujet s'auto-handicape, c'est-à-dire, plus le sujet se comporte négativement à l'égard de l'école, moins sa faible estime de soi scolaire va influencer son estime de soi globale.

Discussion

- 53 Nous avons pour objectif d'analyser la relation entre facteurs scolaires et estime de soi. Les résultats mettent en exergue la multidimensionnalité de l'estime de soi. Ils attestent en particulier d'une relation plus forte entre moyenne générale-déclarée par le jeune et estime de soi scolaire qu'entre moyenne et estime de soi globale. En effet, cette moyenne scolaire mais aussi le redoublement ne rendent pas compte des variations de l'estime de soi globale auprès de notre échantillon d'étude. L'estime de soi scolaire permet ainsi de mieux appréhender la relation complexe entre facteurs scolaires et estime de soi globale.
- 54 La stratégie d'auto-handicap semble également varier avec l'estime de soi scolaire. Ces résultats remettent en question la «tradition regrettable» décrite par Antibi (2003), qui consiste à penser que «l'élève, en situation d'échec, travaillerait davantage» (p.83). Cette étude avance des conclusions différentes. Des résultats scolaires médiocres, autrement dit, une moyenne déclarée faible, peuvent amener les jeunes à s'estimer scolairement de façon moindre et les conduire à s'auto-handicaper à l'école. Les élèves ont, en effet, plutôt tendance à agir pour protéger leur soi. Nous décrivons alors des jeunes moins organisés,

moins impliqués dans leurs devoirs, ayant moins envie de travailler, ou encore moins attentifs. Ainsi, cette stratégie leur permet, s'ils obtiennent effectivement de faibles notes par la suite, ou s'ils doivent redoubler, d'évoquer l'auto-handicap, établi délibérément, comme cause d'échec plutôt que d'évoquer leurs habiletés personnelles (Martinot, 2001; Thill, 1999; Thompson et al., 1995). De manière générale, une situation où la menace d'être jugé sur ses capacités intellectuelles est grande (dans le cas de contrôles en classe par exemple) suscite chez les jeunes le recours à des stratégies protectrices (Thompson, 1995). L'école peut donc être un lieu menaçant pour le soi des adolescents. Les évaluations normatives peuvent dans ce sens jouer un rôle négatif dans la scolarisation des jeunes (Antibi, 2003; Perrenoud, 1998). Les jeunes seront plus enclins à utiliser des stratégies de protection de soi, particulièrement dans le cas de performances passées faibles. Nous présumons dès lors, qu'ils auront alors une probabilité plus grande d'échouer dans le futur. Une dynamique d'échec peut s'installer à long terme (Kaplan et al., 1994). Martinot (2001) souligne un point particulièrement important à prendre en compte dans l'étude des stratégies identitaires: «la désidentification par rapport à une dimension s'accompagne souvent d'une valorisation de nouvelles dimensions» (2001, p.495). Le domaine scolaire devient menaçant pour le soi des jeunes en échec. Ils ne peuvent en effet ni rehausser ni préserver leur estime de soi. Ils pourraient donc, investir d'autres domaines pour rehausser ou préserver leur estime de soi globale. Ainsi, peut s'opérer un déplacement de l'investissement du domaine scolaire vers le domaine social et l'adhésion à certaines normes, pratiques, valeurs et attentes de groupes sociaux de pairs, pouvant également parfois être synonyme d'éloignement vis-à-vis de l'école (Michinov, 2004; Millet & Thin, 2007) L'investissement d'autres domaines par les élèves scolairement en échec peut constituer une piste de recherche future. C'est ainsi, comme l'explique Martinot (1995), qu'«un élève faible pourrait préférer être meneur d'un petit groupe de "cancres" plutôt qu'anonyme en échec scolaire dans le groupe plus général des élèves» (p.496). Plus encore, pour rehausser leur estime de soi, les jeunes peuvent être amenés à adhérer à des valeurs antiscolaires voire antisociales (Malewska-Peyre, 1990; Bourcet, 1997, 1998; Martinot, 2001), plutôt qu'investir le domaine scolaire devenu trop menaçant pour Soi.

- 55 C'est d'ailleurs parce que les individus agissent sur leur milieu pour préserver leur estime de soi, qu'il paraît difficile de comparer leur estime de soi globale. En effet, les stratégies de protection de soi, peuvent conduire des élèves en échec à avoir une bonne estime globale (Crocker & Wolfe, 2001). La présente étude souligne cette nécessité de s'attacher à l'estime de soi scolaire plutôt que globale afin d'analyser les stratégies de protection de soi utilisées par les jeunes. À l'instar de Martinot (2008) et Toczek (2005), cette recherche nous invite aussi à rester prudents quant à l'approche en vogue qui consiste à revaloriser l'estime de soi des jeunes. L'estime de soi globale tend à rester stable et élevée pour tous les individus, excepté ceux qui sont en échec massif dont l'estime de soi globale est significativement plus faible.
- 56 Tenter de favoriser une haute estime de soi peut d'ailleurs avoir l'effet contraire à celui escompté. Nous pouvons supposer que plus un individu a une haute estime de soi globale, plus il sera amené à la protéger, et donc à utiliser des stratégies de protection de soi (Baumeister & Tice, 1985; Baumeister, Heatherton & Tice, 1993).

Conclusion

- 57 Nous souhaitons dans cette étude analyser le rôle modérateur de la stratégie d'auto-handicap. Pour les sujets à forte estime de soi scolaire, ils se retrouvent dans une situation leur permettant de rehausser ou préserver leur estime de soi globale. En accord avec notre hypothèse, les stratégies de protection de soi n'entrent pas en jeu dans la relation entre estime de soi scolaire et globale. Cependant, pour ces jeunes de 14 à 17 ans, l'estime de soi scolaire n'explique pas l'estime de soi globale. Nous avons abouti aux mêmes résultats avec le groupe des plus de 18 ans. Par contre, chez les enfants plus jeunes (< 14 ans), les résultats confirment nos hypothèses: l'estime de soi scolaire influence l'estime de soi globale indépendamment des stratégies de protection de soi. La relation entre estime de soi scolaire et globale tend à diminuer au fil des années chez les jeunes de notre étude. Nous pouvons supposer que les jeunes en grandissant tendent à intégrer d'autres domaines plus signifiants pour leur Soi. Les évaluations permanentes à l'école peuvent d'ailleurs en être la cause. Elles tendent à véhiculer une image négative et menaçante de l'école. Il s'agit d'un domaine important comme le soulignait Harter (1998b) mais sans doute éprouvant (Merle, 1996, 2007; Perrenoud, 1998).
- 58 Concernant les adolescents à faible estime de soi scolaire, l'auto-handicap module la relation entre estime de soi scolaire et globale chez les 14-17 ans. Plus les jeunes s'auto-handicapent, et déclarent ne pas travailler par exemple, moins leur faible estime de soi scolaire va influencer leur estime de soi globale. L'auto-handicap représente une variable significative pour expliquer l'effet moindre de l'estime de soi scolaire faible sur l'estime de soi globale.
- 59 Les résultats de cette étude permettent donc d'apporter un éclairage sur l'importance du degré d'estime de soi scolaire, par rapport à l'estime de soi globale nécessitant ou pas la mise en place de stratégies d'auto-handicap de la part des adolescents. En ce sens, l'objectif principal de cette étude était de concevoir un questionnaire permettant de repérer un profil d'adolescent par rapport aux stratégies d'auto-handicap, et par rapport à l'estime de soi scolaire et globale. L'objectif est ainsi de pouvoir proposer au sein du pôle de soutien scolaire en plein développement de l'entreprise Family Sphere, un professeur particulier adapté à un profil d'adolescent ainsi repéré via le questionnaire (Leyrit, 2010). Le professeur peut ainsi orienter son travail sur la revalorisation de l'estime de soi scolaire et peut permettre à l'enfant de limiter l'usage de stratégies d'auto-handicap. Dans cette perspective, une formation adaptée aux attentes pédagogiques de l'entreprise est également proposée au professeur.

BIBLIOGRAPHIE

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris: Nathan.

- Barbot, B. (2008). Créativité et formation de l'identité à l'adolescence: perspective différentielle du développement du soi. Thèse nouveau régime. Université Descartes: Paris.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). L'école primaire divise. Paris: Maspéro.
- Baumeister, R.F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 97(1), 90-113.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M., (1993). "When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem", *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141-156.
- Baumeister, R.F., & Tice, D.M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.L., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire: pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 315-333.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 515-527.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'Année Psychologique*, 100, 661-681.
- Byrne, B.M., & Bracken, B.A. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp.287-316). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents. Un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 205-226.
- Cocouault, M., & Ouevrard, F. (2003). *Sociologie de l'éducation*. Paris: La découverte.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coslin, P.-G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*. Paris: SIDES/ IMA.
- Coslin, P.-G. (2006). *Psychologie de l'adolescent*, Paris: Armand Colin.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crocker, J., & Wolfe, C.T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206.
- Famose, J.-P., & Bertch, J. (2009). *L'estime de soi une controverse éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fortes, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et de soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*. Thèse de Doctorat. Université de Montpellier.

Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Toward a Developmental Model*, *Human Development Contents*, 21(1).

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self concept in children. In J.Suls & A.Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, 137-181. Hillsdale: Erlbaum.

Harter, S. (1998a). Comprendre l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent, considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M.Bolognini & Y.Preteur (Éds.), *Estime de soi: perspectives développementales*, 57-81. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Harter, S. (1998b). The development of self-representations. In W.Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed.), 3, 553-557. New York: Macmillan.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Heatherton, T.F., & Vohs, K.D. (2000). Interpersonal evaluations following threats to self: Role of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 725-736.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (1950). New York: Dover.

Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluation traits – self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.

Kaplan, D.S., Peck, B.M., & Kaplan, H.B. (1994). Structural model of self-rejection, disposition to deviance and academic failure. *Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.

Keslair, F. (2007). *Le redoublement permet-il d'améliorer les résultats scolaires? Le cas d'un redoublement au début de l'école primaire*. Master Analyse des Politiques Économiques. Paris: École d'économie de Paris.

Levesque, S. (2001). *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Toulouse II.

Leyrit, A. (2010). *Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Toulouse II.

Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C.Camilleri et al., *Stratégies identitaires* (pp.111-141). Paris: Presses Universitaires de France.

Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality. Theory and research* (pp.576-608). New York, London: The Guilford Press.

Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.

- Marsh, H.W. (1992). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and research monograph. Macarthur. New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H.W. (1996). Construct validity of Physical Self-Description Questionnaire Responses: Relations to external criteria. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 111-131.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M., & Yeung, A.S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Martinot, D. (1995). *Le soi. Les approches psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII, 483-502.
- Martinot, D., (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek, D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif: des situations pour réussir* (pp.83-116). Paris: Armand Colin.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Mead, G.H. (1934). *Mind Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Revue des Sciences Humaines, Hors-Série*, 45, 52-55.
- Midgley, C., & Urdan, T.C. (1995). Predictors of middle school student's use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T.C. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). *École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. Paris: La découverte.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle (8^e éd.)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Nurra, C. (2008). *La construction des évaluations de soi chez les enfants: rôle des perceptions d'autrui et de l'idéal de soi*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université de Savoie.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 307-317.
- Paradis, L., & Potvin, P. (1993). Le redoublement un pensezybien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie Pédagogique*. Québec, 85(13-14), 43-46.
- Pelham, B.W., & Swann, W.B. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Perrenoud, P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz (2^e éd.).

- Perrenoud, P. (1992). *L'échec à l'école, l'échec de l'école*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? Antidote sociologique à la pensée positive. In *Des idées positives pour l'école, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques*, pp.85-130.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Régner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *British Journal of Social Psychology*, 45(4), 777-797.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Strube, M.J. (1986). An Analysis of the Self-Handicapping Scale. *Basic & Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Tesser, A., Pilkington, C.J., & McIntosh, W.D. (1989). Self-evaluation maintenance and the mediational role of emotion: The perception of friends and strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 442-456.
- Thompson, T., & Dinnel, D.L. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 89.
- Thompson, T., Davidson, J.A., & Barber, J.G. (1995). Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610.
- Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Toczek, M.C. (2005). La face cachée d'une estime de soi positive. *Diversité*, 143, 91-96.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and Ethnic Self-Esteem in School Context: Minority and Majority Groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67(3), 253.

NOTES

1. Bavardage, comportements scolaires, etc.
2. Étude: «L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation?», réalisée par Sylvène Kitabgi, sous la direction de Michèle Dain, BIOP/CCIP, novembre 2009. Disponible sur le site officiel du BIOP/ CCIP: <http://www.biop.ccip.fr/>.
3. La reconnaissance que l'individu a de son entourage.
4. Miroirs de Soi.
5. Projets utopistes.

RÉSUMÉS

Cette recherche se centre sur les stratégies utilisées par les adolescents afin de protéger leur estime de soi mise en jeu à l'école. Considérant la multidimensionnalité de l'estime de soi, nous supposons que les facteurs scolaires opérationnalisés dans notre étude par le redoublement et la moyenne scolaire déclarée par le jeune vont influencer l'estime de soi scolaire de ce dernier. Afin de protéger son estime de soi globale d'une possible influence néfaste de l'estime de soi scolaire faible, l'adolescent va user de stratégies pour modérer cet effet. Nous analysons précisément la stratégie d'auto-handicap qui se définit en termes d'efforts à l'égard du travail scolaire. Les jeunes à haute estime de soi scolaire se retrouvent quant à eux dans une situation valorisante, nous considérons alors que l'estime de soi scolaire va influencer l'estime de soi globale indépendamment de la stratégie d'auto-handicap. Afin de tester nos hypothèses, une enquête par questionnaires a été menée auprès de 870 jeunes de 14 à 17 ans. Elle a été réalisée dans le cadre d'une recherche-action par Convention Industrielle de Formation par la REcherche (CIFRE). Nous discutons ainsi brièvement de ses aboutissements dans l'entreprise de soutien scolaire.

This research focuses on the strategies used by teenagers to protect their self-esteem which may be threatened in the school environment. Considering the multidimensional nature of self-esteem, we suppose that school factors, operational in our study through the perception of academic averages and grade retention, will influence the academic self-esteem of young people. In order to preserve their self-esteem, threatened by poor academic self-esteem, adolescents use strategies for self-protection in order to moderate this effect. We principally analyze the strategy of self-handicap which is defined in terms of effort invested in school work. As for young people with high academic self-esteem, they are in a situation of enhanced global self-esteem. Thus, we consider that academic self-esteem will influence global self-esteem independently of self-handicap. In order to test our hypotheses, a poll was carried out amongst 870 young people aged 14 to 17. It was realized within the framework of a research action with a convention from the "Convention Industrielle de Formation par la REcherche" (CIFRE). Finally, we briefly discuss its outcome in the context of an academic support firm.

INDEX

Keywords : academic average, Academic self-esteem, adolescents, auto-handicapping, global self-esteem, grade retention

Mots-clés : Adolescents, auto-handicap, estime de soi globale, estime de soi scolaire, moyenne scolaire, redoublement

AUTEURS

ALEXANDRA LEYRIT

est Docteur en psychologie, post-doctorante au sein du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, Université de Toulouse II Le Mirail. Thèmes de

recherche : adolescents, estime de soi, facteurs scolaires, soutien parental perçu, stratégies de protection de soi. Contact : Maison de la recherche - Bureau C446 -Université Toulouse II le Mirail, 5, allées Antonio Machado - 31058 Toulouse cedex 9. Courriel : alexandra.leyrit@univ-tlse2.fr

NATHALIE OUBRAYRIE-ROUSSEL

est Maître de Conférences, membre du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, de l'Université de Toulouse II, Le Mirail. Thèmes de recherche : éducation familiale et scolaire, engagement éducatif parental, estime de soi et construction identitaire à l'adolescence, mobilisation scolaire, socialisation.

YVES PRÊTEUR

est Professeur des Universités, responsable d'une équipe de recherche au laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, de l'Université de Toulouse II, Le Mirail. Thèmes de recherche : éducation familiale et scolaire, expérience scolaire et construction identitaire à l'adolescence. Socialisation différenciée de genre au sein des différents milieux de vie. Sens et valeur accordés à l'école et processus de (dé)mobilisation scolaire à l'adolescence. Représentations de l'éducation, de l'enfant et de son développement selon les identités sociales.