

Difficultés scolaires, stratégies de protection de soi et participation parentale à l'adolescence

Learning disabilities, strategies for protection of the self and parental participation amongst adolescents

Alexandra Leyrit, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur

Volume 41, numéro 1, 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061819ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061819ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2012). Difficultés scolaires, stratégies de protection de soi et participation parentale à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 41(1), 1–19. <https://doi.org/10.7202/1061819ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cette recherche est d'analyser le lien entre les facteurs scolaires (moyenne générale déclarée par les jeunes et redoublement), l'estime de soi (scolaire et globale), les stratégies de protection de soi et la participation parentale perçue par les adolescents. Considérant la multidimensionnalité du soi, nous supposons dans un premier temps que les facteurs scolaires vont influencer l'estime de soi scolaire des jeunes. Nous référant à la théorie de la valorisation de soi (Leary, 2007), nous présumons ensuite que les jeunes vont agir pour préserver ou rehausser leur estime de soi. Nous examinons, dans ce sens, deux stratégies de protection de soi : le désengagement à l'égard du domaine scolaire et l'auto-handicap. Nous supposons que la participation parentale perçue par les jeunes va modérer l'utilisation de ce type de stratégies. Nous nous centrons sur la communication entre les parents et leur adolescent ainsi que sur l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant, à partir d'une validation française de l'outil de Deslandes (1995). Nos résultats sont fondés sur une enquête menée auprès de 870 jeunes âgés de 14 à 17 ans. Ils soulignent l'importance que les parents peuvent apporter principalement par la communication qu'ils entretiennent avec leur enfant dans l'adoption par celui-ci de stratégies adaptées aux attentes scolaires. Cette recherche montre ainsi l'intérêt d'un partenariat école-famille.

Difficultés scolaires, stratégies de protection de soi et participation parentale à l'adolescence

Learning disabilities, strategies for protection of the self and parental participation amongst adolescents

A. Leyrit¹
N. Oubrayrie-
Roussel²
Y. Prêteur²

1. Université de Toulouse II
Le Mirail; Maison de la
recherche.

2. Université de Toulouse II, Le
Mirail.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'analyser le lien entre les facteurs scolaires (moyenne générale déclarée par les jeunes et redoublement), l'estime de soi (scolaire et globale), les stratégies de protection de soi et la participation parentale perçue par les adolescents. Considérant la multidimensionnalité du soi, nous supposons dans un premier temps que les facteurs scolaires vont influencer l'estime de soi scolaire des jeunes. Nous référant à la théorie de la valorisation de soi (Leary, 2007), nous présumons ensuite que les jeunes vont agir pour préserver ou relever leur estime de soi. Nous examinons, dans ce sens, deux stratégies de protection de soi : le désengagement à l'égard du domaine scolaire et l'auto-handicap. Nous supposons que la participation parentale perçue par les jeunes va modérer l'utilisation de ce type de stratégies. Nous nous centrons sur la communication entre les parents et leur adolescent ainsi que sur l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant, à partir d'une validation française de l'outil de Deslandes (1995). Nos résultats sont fondés sur une enquête menée auprès de 870 jeunes âgés de 14 à 17 ans. Ils soulignent l'importance que les parents peuvent apporter principalement par la communication qu'ils entretiennent avec leur enfant dans l'adoption par celui-ci de stratégies adaptées aux attentes scolaires. Cette recherche montre ainsi l'intérêt d'un partenariat école-famille.

Mots-clés : adolescence, difficultés scolaires, estime de soi, participation parentale, stratégies de protection de soi.

Abstract

The aim of this research is to analyse the relations between academic factors (academic average of young people and grade retention), self-esteem (global and academic), strategies of protection of the self and adolescents' perception of parental participation. Considering the multidimensional nature of self-esteem, we suppose that

Correspondance :

Alexandra Leyrit
Maison de la recherche
Bureau C446,
Université Toulouse II le Mirail,
5, allées Antonio Machado
31058 Toulouse cedex 9,
FRANCE
Tél. 805 61 50 35 82. 62
alexandra.leyrit@univ-tlse2.fr

school factors will influence the academic self-esteem of young people. Then, referring to the self-enhancement theory (Leary, 2007), we suppose that adolescents will act in order to preserve or enhance self-esteem. We examine, in this sense, two strategies of self-protection: academic disengagement and auto-handicapping. We suppose that young people's perception of parental participation will moderate the use of those strategies. We focus on parent-adolescent communication as well as parental involvement in the pastimes of their children, based on a French validation of the tool of Deslandes (1995). Our results are organised on an investigation amongst 870 young people aged 14 to 17. It underlines the importance that parents can have mainly through the parent-adolescent communication concerning the adoption by the child of strategies suited to school expectations. Therefore, this research shows the interest of a partnership between school and family.

Key words: adolescence, learning disabilities, parental participation, self-esteem, strategies for protection of the self at school

Introduction

L'école et ses enjeux

Dès le plus jeune âge, les enfants comprennent très vite l'enjeu de l'école. Fauconier (2005) évoque une institution scolaire élitiste qui conduit les enfants très jeunes à « une névrose de la course individuelle et du classement » (*op.cit.*, 31). L'école sélectionne à partir des évaluations données en classe par les professeurs (Perrenoud, 1998; 2005). Tardif (1997) et Dweck (1989) montrent, dans ce sens, qu'un changement s'opère chez les enfants entre l'école maternelle et l'école élémentaire par l'introduction des épreuves sommatives. Si les enfants de maternelle se montrent particulièrement enthousiastes face aux apprentissages, les autres, plus grands, montreraient de l'inquiétude face à ce lieu de jugement allant même jusqu'à se soustraire à certaines épreuves de peur d'être évalués négativement. L'école tend donc à sanctionner par ses notes plutôt que d'évaluer de façon formative les compétences des élèves.

En France, en 2009, 216 873 jeunes ont déjà un an de retard en classe de troisième, soit 27.7% de cette population et 27 199 jeunes ont au moins deux ans de retard dans cette même classe, soit 3.5% de cette classe d'âge¹. Le rapport de l'OCDE² (2006) classe la France en tête des pays qui pratiquent le redoublement scolaire. Mais redoubler, est-il un moyen de reprendre les apprentissages non acquis de l'enfant, ou est-il perçu comme une remise en cause par l'école de sa valeur d'élève?

Différentes situations telles que le passage d'une école à une autre (du primaire au collège, du collège au lycée, du lycée au supérieur, etc.), l'absence de

1. Chiffres INSEE pour la rentrée 2009, source du Ministère de l'éducation nationale, Depp, disponible sur : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF07104

2. Rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE, Paris), 2006 : « Regards sur l'éducation »

soutien familial, des pairs, des enseignants, etc. (Harter, 1998) peuvent conduire à une dévalorisation de soi, ou à des difficultés massives et durables chez les jeunes. L'échec scolaire peut ainsi conduire à une mauvaise estime de soi (Perrenoud, 1996). Coslin (2006) constate par rapport aux travaux de ses prédécesseurs que l'échec scolaire est corrélé avec toutes sortes d'inadaptations scolaires : « un élève peut difficilement s'épanouir dans un milieu où il ne récolte que des mauvaises notes et des blâmes et où il se sent dévalorisé à ses yeux et à ceux de ses condisciples » (*op.cit.*, p. 86). Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) rapportent dans ce sens une relation étroite entre difficultés scolaires et problèmes comportementaux. Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette étude à la relation entre estime de soi et difficultés scolaires.

Des stratégies mises en place pour protéger son estime de soi

La recherche de valorisation de soi est considérée comme centrale chez tout individu (Nurra, 2008). Leary (2007) la décrit comme le désir d'augmenter ou de maintenir la positivité du concept de soi, ou de protéger ou rehausser l'estime de soi chez les sujets. Les élèves agissent ainsi dans ce sens à l'école (Toczek, 2005).

Kaplan, Peck et Kaplan (1994) montrent que les élèves en échec massif développent des attitudes de démotivation, d'indifférence, voire de franche opposition à l'égard des normes scolaires. Le sujet lutte ainsi contre les atteintes portées sur soi en déclarant préférer « ne vouloir rien faire » ou « faire autre chose » que de s'avouer responsable d'un échec, cherchant probablement à se protéger. Coslin (2006), issu du courant psychodynamique, s'interroge sur les jeunes en situation d'échec qui disent généralement ne pas avoir assez travaillé, « mettant en cause non pas leurs capacités intellectuelles, mais leur manque de courage à travailler » (p. 84) et il définit cette « paresse » par « une sorte de défense leur permettant de rendre les échecs supportables » (p. 84) et d'assumer avec une certaine fierté cette situation d'échec. Il va plus loin en décrivant le décrochage scolaire comme « une manière de restaurer une image de soi, dévalorisée dans le cadre scolaire » (p. 92). Le décrochage scolaire et les événements qui lui sont associés ne sont finalement que des révélateurs de difficultés plus anciennes (Coslin, 2003). Certains enfants, qui dès le primaire ont cumulé les difficultés, « ne trouvent dans l'école aucun moyen de se valoriser, à l'heure où, la relation aux parents étant mise en question, ils doivent trouver d'autres sources pour alimenter leur estime de soi » (Coslin, 2003, p. 165). Les expériences quotidiennes négatives rencontrées à l'école, peuvent conduire les jeunes à adopter des stratégies dont l'objectif est de protéger leur estime de soi (Martinot, 2001) et qui sont plus ou moins adaptées aux attentes scolaires.

Les études portant sur les stratégies de protection de soi dans le domaine scolaire se centrent principalement sur les stratégies de désengagement psychologique et d'auto-handicap. La première, définie en termes de valeurs ou attitudes, « consiste à minimiser l'importance des dimensions où nous échouons » (Martinot 2004, p. 103). Les élèves « attribuent peu de valeur aux domaines pour lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent » (Martinot, 2001, p. 495). Le terme de désengagement renvoie au fait qu'il y a absence de relation

entre le domaine menaçant et l'estime de soi (Martinot, 2001). Le désengagement est considéré comme une stratégie utilisée afin de réduire l'effet de situation menaçante pour le soi (Schmader, Major, Eccleston & McCoy, 2001).

La stratégie d'auto-handicap traduit essentiellement des comportements ou des conduites (Martinot, 2004; 2008). 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, l'auto-handicap se définit ainsi généralement en termes d'effort à l'égard du travail scolaire. 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. Il s'agit de fournir le moindre effort dans le but d'excuser un éventuel échec autrement que par le manque d'habiletés.

C'est ainsi que le jeune au regard de son expérience scolaire est amené à adopter des attitudes et des comportements qui lui permettent de protéger son soi d'un domaine socialement valorisé mais source d'une réelle mise à l'épreuve pour certains jeunes (Harter, 1998; Thompson & Dinnel, 2007). Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, et Yergeau (2004) préconisent une approche multidimensionnelle considérant facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires dans l'analyse des processus du décrochage scolaire. Nous analysons par conséquent dans notre étude la relation entre estime de soi, facteurs scolaires et stratégies de protection de soi. Dans la mesure où les parents restent néanmoins un référent important pour les adolescents, nous nous interrogeons également sur le rôle modérateur de la participation parentale sur le recours aux stratégies de protection de soi des jeunes.

Participation parentale et adolescence

La famille est le lieu où l'enfant établit ses premiers liens d'attachement et où s'exercent les premières influences du fait de son milieu d'appartenance socioculturelle, de sa langue, et de ses valeurs (Cloutier, 1994). Rosenberg (1979) note qu'il existe deux groupes d'individus significatifs dans la construction de soi des individus : les parents et les pairs. L'estime de soi dépend du soutien social et affectif, et du regard positif de ces deux sources (Harter, 1986).

Les perceptions que l'enfant et ses parents ont de chacun d'eux montrent l'émergence chez le jeune d'une identité qui lui est propre. Ces différences peuvent conduire à des conflits menant à des réajustements mutuels positifs. Ces réajustements sont d'autant plus positifs que s'établit une distanciation entre parents et adolescent. Il doit y avoir une continuité relationnelle qui nécessite un soutien parental (écoute et contrôle actif) et une recherche d'autonomie de l'enfant (Deslandes, 2002).

La socialisation de l'enfant est donc largement influencée par les pratiques éducatives de ses parents. L'enfant se construit par rapport à ce que lui apportent ses parents mais aussi par rapport à ce que lui renvoient ses parents. De ce fait, il y a régulation continue des relations parents-enfant avec une renégociation des rôles. C'est une véritable dynamique de construction personnelle de l'adolescent dans la

gestion de ses conflits par le contrôle, le rejet ou le repli. L'éducation des parents favorise ainsi la construction de l'autonomie de l'enfant par le développement de valeurs personnelles et du sentiment d'auto-efficacité (Deslandes, 2008).

Selon la théorie systémique décrite par Kracke et Noack (1997), la famille dans sa construction dynamique assure un « fonctionnement stable et continu » (p. 152). Durant l'adolescence, les jeunes cherchent leur autonomie et peuvent donc faire « pression » sur leurs parents. Ces derniers hésitent à renoncer à leurs contrôles, ce qui peut être source de conflits. Il doit y avoir, pour que ce développement soit optimal, une prise de distance de l'adolescent par rapport à ses parents, avec toutefois un maintien des liens affectifs entre les membres de la famille. C'est ainsi que dans le but de préserver une continuité l'enfant se construit à travers sa famille. Un lien social fort « référant à l'ensemble des affiliations et des relations qui unissent les membres au sein d'un groupe social (la famille, en particulier) et les groupes entre eux (famille-école) » est source d'engagement, de solidarité, de tolérance et finalement de connaissance de l'autre (Deslandes, 2008, p. 158).

Ainsi, Choquet et Ledoux (1994) constataient déjà que la vie familiale est agréablement vécue pour 70 % des adolescents. Les parents restent un soutien privilégié (interlocuteurs) pour 68 % des jeunes, et particulièrement concernant les problèmes de santé pour 65 % d'entre eux. Selon Kunnen et Bosma (2006), la communication familiale qui soutient (attachement) et stimule l'individualité permet l'identification par exploration et questionnement.

Selon Marcelli et Braconnier (1998), l'adolescence est une phase de subjectivation « pour accéder progressivement au statut de sujet, c'est-à-dire à une définition de soi, à une reconnaissance de ses propres identifications, de ses désirs, de ses idéaux » (70). Les parents sont aussi essentiels car ils doivent veiller à ce que le développement de l'adolescent se déroule bien, le soutenir quand il rencontre des difficultés. L'adolescent ressent le besoin de se sentir entouré même s'il revendique son indépendance. De ce fait, la communication entre parents-adolescent est nécessaire pour l'enfant car elle permet l'organisation des relations entre les parents et le jeune, relations essentielles au développement de l'autonomie. Grâce au dialogue, l'adolescent pourra affirmer sa différence sans céder à la violence, de même qu'il pourra « reconnaître sa ressemblance sans céder à la confusion » (p. 75). Ce dialogue permet une distanciation idéale nécessaire à l'acquisition de l'autonomie de l'enfant. L'affectivité de celui-ci dépend aussi de l'histoire de l'adolescent mais aussi de celle de sa famille. Le sens qu'il accorde à cette communication dépend de chacun des intervenants et est propre à chaque famille. Cette construction de l'autonomie passe aussi par le processus de séparation parents-adolescent. L'enfant connaît en effet une phase de désidéalisée parentale et recherche un modèle extérieur qui lui est propre et qui va lui permettre de trouver son équilibre (Cloutier, 1996; Steinberg, 1989). « L'éducation par les pairs » (Gayet, 2008) va prendre la relève. Alors même que chaque adolescent oppose une résistance plus ou moins marquée aux injonctions familiales et institutionnelles, il accordera de plus en plus de crédit aux sollicitations et injonctions du groupe de pairs unis par une même solidarité contre l'autorité adulte.

Selon Pourtois et Desmet (1997; 2004), l'individuation nécessite une confrontation avec *Autrui*, et particulièrement des interactions avec la famille. L'enfant se détache, se sépare de ses parents, et l'investissement de ces derniers permet de préserver une continuité dans sa construction. Ainsi, l'individuation correspond à la démarcation, la différenciation de l'adolescent, et il devient de ce fait un individu singulier.

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) constatent des problèmes familiaux chez les élèves considérés à risque de décrochage scolaire. Ces jeunes se disent peu soutenus par leurs parents d'un point de vue affectif : au-delà d'une faible aide aux devoirs de la part de leurs parents, ils rapportent également peu d'encouragements scolaires ou sociaux de ces derniers et peu de discussions à propos de l'école. Des problèmes de communication sont mis en exergue entre les jeunes et leurs parents.

C'est à ce titre que nous appréhendons dans notre étude la qualité de la relation parents-enfant et son action modulatrice sur l'élaboration des stratégies de protection de soi par les adolescents.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que, d'une part les facteurs scolaires orientent l'estime de soi scolaire, d'autre part, que la participation parentale à l'école pour la réussite ressentie et déclarée par le jeune va interagir avec l'estime de soi scolaire et orienter les stratégies de protection de soi de ces jeunes.

Méthode

Instruments

Nous axons notre travail sur le rôle des parents dans la scolarité de leur jeune par rapport aux stratégies de protection de soi. Nous nous centrons ainsi sur le soutien fourni par les parents mais déclaré par le jeune. Nous l'avons mesuré grâce au questionnaire de participation parentale de Deslandes (1995), que nous avons validé sur une population française (Leyrit, 2010).

Ce questionnaire se compose de 5 dimensions : soutien affectif (alpha de Cronbach = 0,78), communication avec les enseignants (alpha de Cronbach = 0,68), interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (alpha de Cronbach = 0,73), communication parents- école (alpha de Cronbach = 0,56), communication parents-adolescents (alpha de Cronbach = 0,64). La validation française de l'instrument de participation parentale, auprès de 1420 collégiens et lycéens (Leyrit, 2010), a conduit à retenir une échelle en sept items à deux dimensions. Une analyse factorielle avec épuration d'items a permis de retenir ces deux dimensions, certains items ont été retirés définitivement d'autres ont été ré-affectés avec d'autres items dans ces nouvelles dimensions afin de leur donner du sens tout en pré sentant une intercorrélations assez forte (Cortina, 1993) :

- la première dimension (alpha de Cronbach = 0,765; N = 1347) concerne la communication parents-adolescents (ex : « *Un de mes parents discute avec moi de l'actualité ou d'une émission de télévision* »). Cette dimension

regroupe cinq items de plusieurs dimensions du questionnaire de Deslandes (1995) : deux items de la dimension « *communication parents-adolescents* », deux items de la dimension « *soutien affectif* », et un item de la dimension « *interactions axées sur le quotidien scolaire* ». Ces items étant centrés sur la communication entre les parents et leur adolescent (sur les discussions, les encouragements ainsi que les questionnements des parents à propos de l'école), nous les avons regroupés sous la dimension : communication parents-adolescent.

- la deuxième dimension (alpha de Cronbach = 0,61; N = 1393), est composée de deux items tels que : « *Un de mes parents assiste à des activités auxquelles je participe à l'école (sports, pièce de théâtre, etc.)* ». Ces deux items appartiennent à la dimension du « *soutien affectif* » de Deslandes et sont axés plus spécifiquement sur les activités du jeune, c'est pourquoi nous avons nommé cette dimension : « *implication des parents lors des loisirs de leur enfant* ». La faible consistance interne de cette dimension peut s'expliquer par le nombre restreint d'items (DeVellis, 2003).

Nous avons construit un instrument permettant de mesurer les stratégies de protection de soi et l'estime de soi. Cette recherche s'est, en effet, déroulée dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la REcherche (C.I.F.R.E) en France. Ce type de contrat subventionné par l'Agence Nationale de Recherche Technique (A.N.R.T) 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 par conséquent construit un outil pour cette entreprise afin d'analyser la problématique de l'enfant dans l'objectif de lui proposer un professeur adapté à son profiltype et qui nous permet finalement de mesurer les stratégies de protection de soi et l'estime de soi scolaire et générale des adolescents. L'outil a été inspiré de questionnaires reconnus et utilisés dans la communauté scientifique tels que ceux de Harter (1986) et de Rosenberg (1979) pour l'estime de soi, celui présenté par Régner et Loose (2006) pour le désengagement psychologique du domaine scolaire ou celui de Strube (1986) pour l'auto-handicap. Il a été validé sur une population française de 1420 jeunes (Leyrit, 2010).

Le questionnaire dans son ensemble se présente sous la forme d'une échelle de Likert en 5 points (1= « pas du tout d'accord » à 5= « tout à fait d'accord »). Une première partie est consacrée à la mesure de l'estime de soi et une seconde partie à la mesure des stratégies de protection de soi. Les alpha de Cronbach sont acceptables (> 0,65; DeVellis, 2003).

Concernant l'estime de soi :

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 »).

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 »). Elle comporte 5 items concernant l'estime de soi globale valorisée (dimension 1), 5 concernant une estime de soi dévalorisée (dimension 2).

Concernant les stratégies de protection de soi : Nous avons mesuré le désengagement par une échelle en 13 items (alpha de Cronbach = 0,88, N = 1219) composée de trois sous-dimensions :

- Par rapport à l'école en général (alpha de Cronbach = 0,85, N = 1290; ex : « J'aime l'école. »).
- Par rapport à autrui (alpha de Cronbach = 0,73, N = 1371; ex : « J'aime parler de l'école avec mes parents. »)
- Par rapport à l'enseignement dans la classe (alpha de Cronbach = 0,69, N = 1357; ex : « J'aime participer en cours. »)

L'auto-handicap est évalué 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 »)
- Le désir/ 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 »)

Enfin, la moyenne générale scolaire est définie par la moyenne annuelle générale, obtenue sur l'ensemble des matières 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 répond à l'école de la sélection. Antiby (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 qui est la note de 10/20 dans une classe donnée. 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 individuelle de leur enfant?

Nous prenons également en compte le redoublement, variable à deux indicateurs (oui/non).

Participants

Nous avons enquêté auprès de jeunes de 14 à 17 ans (N = 870).

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%).

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^{ème} (F = 137, 15,7%) ou 1^{ère} (F = 117, 13,4%). 93 sont en première année de BEP (10,7%).

Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons : 59,7% de filles (N = 515) contre 40,3% de garçons (N = 348). 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).

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^{ème} et seconde (15,5%). Ces résultats montrent l'enjeu de ces classes-ci. Ils sont 19 à avoir redoublé au moins 2 fois.

Procédure

La passation des questionnaires auprès des 870 jeunes de 14 à 17 ans s'est déroulée dans les établissements scolaires français. Pour mener au mieux l'enquête, nous avons obtenu l'accord des inspecteurs académiques, des chefs d'établissement, des conseillers principaux d'éducation et des professeurs. Nous avons aussi sollicité l'autorisation des parents, et enfin des jeunes, qui étaient libres ou non de répondre au questionnaire. La passation s'est faite pendant les heures de cours ou de permanence. La durée de passation était, en moyenne de 15 minutes. La consigne était donnée à l'oral et à l'écrit. Pour préserver l'anonymat des jeunes, et parce que la passation se déroulait en groupe, nous leur avons fourni une enveloppe pour qu'ils glissent le questionnaire une fois celui-ci rempli. Les questionnaires n'étaient pas nominatifs.

Concernant les résultats de l'enquête, nous souhaitons analyser les variations de l'estime de soi (scolaire et globale) en fonction des facteurs scolaires et les variations des stratégies de protection de soi en fonction de l'estime de soi scolaire. De ce fait, des analyses de variances (ANOVA) et une comparaison de moyennes avec le test-t de Student sont présentées dans les résultats. Afin d'analyser le rôle de la participation parentale et de l'estime de soi scolaire sur

les stratégies de protection de soi, nous avons complété nos analyses par des corrélations et des régressions linéaires plus précises.

Résultats

Relation entre facteurs scolaires et estime de soi

Une analyse de variance par comparaison de moyennes (Anova, tableau 1), spécifie 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 indique que les variances des 5 groupes ne sont pas significativement différentes (score au test de Levene = 1,41, $p = 0,23$). La moyenne déclarée par le jeune explique 39,5% des variations de l'estime de soi scolaire ($\eta^2 = 0,395$).

Concernant l'estime de soi globale, il n'y a pas de différence significative par rapport à la moyenne déclarée par le jeune ($F(4,760) = 2,02, NS$). La moyenne scolaire déclarée par le jeune ne semble pas varier avec l'estime de soi globale. Tous les jeunes ont une estime de soi globale finalement semblable, les bons comme les mauvais élèves. Ces derniers pourraient avoir protégé leur estime de soi de l'influence néfaste du domaine scolaire. 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. La comparaison de ce groupe avec les autres jeunes montrent des différences de moyennes (test de Student) 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.

Des résultats semblables à ceux obtenus avec la moyenne générale déclarée par le jeune (tableau 2) apparaissent avec le redoublement. Tout d'abord, les jeunes qui n'ont jamais redoublé ont une estime de soi scolaire plus élevée par rapport aux jeunes redoublants dont l'estime de soi scolaire est plus faible. Cette différence (test de Student) est significative ($t(785) = 4,93, p < .001$).

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

Moyenne générale		Estime de soi scolaire	Estime de soi globale	Estime de soi globale valorisée	Estime de soi globale dévalorisée
INFÉRIEURE À 8	M	17,93	29,00	13,94	15
	N	15	16	18	17
	ET	6,9	8,39	4,33	5,66
	IC	14,11-21,76	24,53-33,47	11,79-16,10	12,09-17,91
ENTRE 8 ET 10	M	23,01	33,96	16,23	17,68
	N	118	112	118	120
	ET	6,54	7,21	4,57	4,03
	IC	21,82-24,20	32,61-35,31	15,40-17,06	15,96-18,41
ENTRE 10 ET 12	M	28,82	34,16	16,19	18,02
	N	233	230	244	243
	ET	6,90	8,20	4,88	4,28
	IC	27,92-29,71	33,10-35,23	15,57-16,80	17,48-18,56
ENTRE 12 ET 14	M	34,36	33,87	15,81	18
	N	247	238	252	249
	ET	6,23	7,46	4,94	3,58
	IC	33,57-35,14	32,92-34,83	15,20-16,42	17,56-18,45
SUPÉRIEURE À 14	M	38,40	34,59	16,41	18,23
	N	171	169	185	177
	ET	7,295	7,11	4,395	3,915
	IC	37,30-39,50	33,51-35,67	15,77-17,04	17,65-18,81
Total	M	31,57	34,03	16,08	17,95
	N	784	765	817	806
	ET	8,64	7,62	4,742	4,01
	IC	30,96-32,18	33,49-34,57	15,75-16,40	17,67-18,22

M = Moyenne, N = fréquence totale, ET = Ecart type, IC = Intervalle de Confiance

Tableau 2. Comparaison des moyennes de l'estime de soi scolaire par rapport au redoublement

Redoublement			Estime de soi scolaire	Estime de soi globale	Estime de soi globale valorisée	Estime de soi globale dévalorisée
OUI	M		29,38	34,03	15,81	18,22
	N		251	241	259	259
	ET		8,48	7,88	4,8	4,21
NON	M		32,59	34,06	16,23	17,82
	N		536	526	560	549
	ET		8,51	7,52	4,71	3,895

Concernant les stratégies de protection de soi, les jeunes dont l'estime de soi scolaire est faible se désengagent plus du domaine scolaire (M = 35,00, ET = 9,26) et s'auto-handicapent plus (M = 50,66, ET = 13,13) comparativement aux jeunes dont l'estime de soi est forte qui s'engagent plus à l'école (M = 43,12; ET = 9,01) et s'auto-handicapent moins (M = 61,38, ET = 12,56). Cette différence de moyenne (test de Student) est significative ($t(699) = 10,98$). L'estime de soi scolaire augmente significativement avec l'auto-handicap et le désengagement mais aussi avec ses sous-dimensions (tableau 3). Ainsi, concernant l'auto-handicap, les jeunes à faible estime de soi scolaire sont, par exemple, moins impliqués dans leurs devoirs et leçons (dimension 1), sont moins organisés (dimension 2), moins attentifs à l'école (dimension 3), et montrent moins d'intérêt à l'égard du travail scolaire (dimension 4) par rapport aux jeunes qui ont une estime de soi scolaire valorisée. Concernant le désengagement scolaire, les jeunes à faible estime de soi scolaire disent moins aimer l'école (dimension 1), prennent moins de plaisir à parler de ce qu'ils font à l'école avec des personnes extérieures (dimension 2), et disent moins aimer participer en classe (dimension 3).

La participation parentale perçue chez les jeunes de 14 à 17 ans

Tout d'abord, les jeunes de 14 à 17 ans ont un score moyen de 18.25/25 concernant la première dimension de participation parentale : « *communication parents-adolescent* » et un score de 5.02/10 concernant la deuxième dimension : « *implication parentale dans les loisirs de leur enfant* ».

Plus précisément, concernant la première dimension, « *communication parents-adolescent* », les jeunes de notre population de 14 à 17 ans ont une vision plutôt positive de la participation de leurs parents. Ils sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'un de leurs parents les encourage dans leurs activités scolaires (N=573; 65,8%), discute avec eux au sujet de leurs projets d'avenir (N=613; 70,4%), discute avec eux des options (cours) à choisir pour l'an prochain (N=539; 62%), discute avec eux de l'actualité ou d'une émission de télévision (N=462; 53,1%), et enfin, qu'un de leurs parents les questionne à propos de l'école (N=502; 57,7%).

Par contre, concernant l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant, ils sont majoritaires à penser que leurs parents ne sont pas impliqués : Ils sont plutôt pas d'accord (N=136; 15.6%) et même pas du tout d'accord (N=252; 29%) avec le fait qu'un de leurs parents les accompagnent lors d'un voyage ou d'un évènement spécial (spectacle, match de foot/basket, cinéma, etc.). Ils sont également plutôt pas d'accord (N=145; 16.7%) et même pas du tout d'accord (N=405; 46.6%) avec le fait qu'un de leurs parents assiste à des activités dans lesquelles ils sont impliqués au collège ou au lycée (pièce de théâtre, musique, etc.).

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
(Dés)engagement scolaire	par rapport à l'école en général	<31.56	334	19,18	5,860	3,51-5,21	10,05	723
		<31.56	391	23,53	5,790			
	par rapport à l'extérieur	<31.56	348	8,02	2,980	1,36-2,19	8,35	760
		<31.56	414	9,79	2,870			
	par rapport à la classe	<31.56	356	7,54	2,670	1,24-1,98	8,46	763
		<31.56	409	9,15	2,590			
	(dés)engagement total	<31.56	315	34,60	9,220	6,63-9,38	11,44	691
		<31.56	378	42,60	9,130			
Auto-handicap	Lors des devoirs et leçons	<31.56	349	19,85	7,020	3,08-5,14	7,83	751
		<31.56	404	23,96	7,330			
	Organisation	<31.56	347	12,05	3,760	1,66-2,72	8,155	753
		<31.56	408	14,24	3,620			
	Attention	<31.56	349	10,71	3,070	2,3-3,15	12,55	755
		<31.56	408	13,43	2,890			
	Envie	<31.56	358	7,50	2,760	1,24-2,02	8,19	767
		<31.56	411	9,13	2,740			
	Auto-handicap Total	<31.56	323	50,09	12,970	8,79- 12,62	10,98	699
		<31.56	378	60,80	12,770			

Le rôle des parents dans la construction de Soi au sein de l'école

Nous souhaitons examiner le lien entre la participation parentale et les stratégies de protection de soi. Est-ce que les parents, premiers *Autrui* significatifs, ont un rôle à jouer par rapport aux stratégies de protection de soi?

Tout d'abord, une analyse corrélative nous permet de repérer les premiers liens entre les différentes variables. Nous avons deux dimensions qui décrivent la participation parentale : la communication entre parents et adolescent ainsi que l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant. Ces deux variables sont moyennement corrélées entre elles ($r=.38$; $p<.001$) sur notre population des 14-17 ans. Les stratégies de protection de soi établissent une relation plus forte avec la dimension « communication parents-adolescent » qu'avec la dimension « implication lors des loisirs ».

Concernant le (dés)engagement psychologique, la communication parents-adolescent établit une relation significative ($p<.001$) linéaire, positive et faible de .37 avec le score global de (dés)engagement. Cette dimension parentale est particulièrement reliée avec le (dés)engagement par rapport à l'extérieur ($r=.43$; $p<.001$), puis plus faiblement avec le (dés)engagement par rapport à la classe ($r=.25$; $p<.001$), et le (dés)engagement par rapport à l'école ($r=.25$; $p<.001$). L'implication des parents dans les loisirs de leur enfant est plus faiblement corrélée au (dés)engagement psychologique ($r=.2$; $p<.001$) : par rapport à l'extérieur ($r=.17$; $p<.001$), par rapport à l'école en général ($r=.15$; $p<.001$), par rapport à la classe ($r=.14$; $p<.001$).

Concernant la stratégie d'auto-handicap, la communication parents-adolescent établit une relation significative ($p<.001$) linéaire, positive et faible de .25 avec le score global d'auto-handicap. Cette dimension parentale est reliée très faiblement avec l'organisation de l'adolescent ($r=.29$; $p<.001$), avec « l'envie » de travailler de leur adolescent ($r=.25$; $p<.001$), l'auto-handicap lors des devoirs et leçons ($r=.165$; $p<.001$). Elle l'est très faiblement avec l'attention de leur adolescent ($r=.08$; $p<.05$). L'implication des parents dans les loisirs de leur enfant est plus faiblement corrélée à la stratégie d'auto-handicap ($r=.17$; $p<.001$), plus particulièrement par rapport à l'organisation ($r=.16$; $p<.001$), par rapport aux devoirs et leçons ($r=.15$; $p<.001$), et par rapport à « l'envie » ($r=.12$; $p<.001$). Elle est très faiblement corrélée avec l'attention ($r=.07$; $p<.05$).

Nous avons complété ces premiers résultats corrélationnels par une analyse à régressions linéaires pas à pas afin d'analyser les variables prédictives des stratégies de protection de soi. Nous avons proposé en variables indépendantes : l'estime de soi scolaire et les deux sous-dimensions de la participation parentale (communication et implication dans les loisirs).

Afin de mieux comprendre nos résultats, nous posons l'équation : $y = a_n x_n + B$, x étant la ou les variables indépendants, y , la variable dépendante.

Concernant la première stratégie, le (dés)engagement, deux modèles sont retenus pour l'expliquer. Le premier modèle retient seulement l'estime de soi scolaire

($r=.51$; R^2 ajusté=.26; $p<.001$; $a=.58$; $B=20.575$). Le second ($r=.57$; R^2 ajusté=.32; $p<.001$) retient l'estime de soi scolaire ($a_1=.49$; $B=12.26$) et la communication parents-adolescents ($a_2=.6$).

Concernant la deuxième stratégie, l'auto-handicap, deux modèles sont retenus pour l'expliquer. Le premier modèle retient seulement l'estime de soi scolaire ($r=.51$; R^2 ajusté=.26; $p<.001$; $a=.81$; $B=30.28$). Le deuxième, ($r=.52$; R^2 ajusté=.27; $p<.001$) retient l'estime de soi scolaire ($a_1=.76$; $B=25.64$) et la communication parents-adolescents ($a_2=.34$).

Nous constatons donc l'importance de la communication parents-adolescent dans l'adoption de stratégies plus ou moins adaptées aux attentes scolaires par leur adolescent.

Par conséquent, se mêlent facteurs personnels tels que l'estime de soi scolaire et facteurs sociaux tels que la participation parentale pour expliquer la mise en place des stratégies de protection de soi. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Régner et Loose (2006) sur une population française originaire du nord de l'Afrique. Elles ont en effet montré sur une population stigmatisée issue d'une minorité ethnique française originaire d'Afrique du nord l'influence de l'engagement parental sur le (dés)engagement scolaire : plus les jeunes perçoivent un engagement de la part de leurs parents, moins ils se désengagent de l'école.

Discussion

Notre étude avait pour objectif d'analyser la relation entre facteurs personnels et sociaux, et stratégies de protection de soi. Les résultats attestent en effet d'une relation plus forte entre moyenne générale-déclarée par le jeune et estime de soi scolaire qu'entre moyenne générale et estime de soi globale. Cette moyenne scolaire mais aussi le redoublement ne rendent effectivement pas compte des variations de l'estime de soi globale auprès de notre échantillon. L'estime de soi globale semble protégée de l'influence parfois néfaste de la dimension scolaire. L'estime de soi scolaire permet ainsi de mieux appréhender la relation complexe entre facteurs scolaires et estime de soi globale. Les stratégies de protection de soi varient également avec l'estime de soi scolaire. Les analyses prédictives permettent ainsi de montrer le rôle majeur de facteurs personnels tels que l'estime de soi scolaire, et de facteurs sociaux tels que la participation parentale sur les stratégies. Précisément, des deux dimensions de la participation parentale, la communication entre parents et adolescent apparaît comme la plus déterminante par rapport aux stratégies de protection de soi.

Les résultats soulignent ainsi l'importance que les parents peuvent apporter par la communication qu'ils entretiennent avec leur enfant concernant l'école. Ils vont dans le sens des travaux de Deslandes (1996; 2002; 2003; 2008) qui montrent l'importance de la participation parentale à l'école pour la réussite des jeunes. Les discussions sur l'école, sur le projet d'avenir de leur enfant, sur ce que leur enfant fait en classe, sur l'encouragement qu'il donne à leur enfant, sont autant d'atouts qui peuvent permettre au jeune de valoriser l'école. Cette participation, et plus précisément cette « *communication* » (dimension 1) qu'ils construisent avec leur

enfant, permet ainsi une meilleure valorisation de l'école. Nous entrevoyons bien la place et le rôle de la famille dans la scolarité de leur enfant. L'histoire scolaire de l'enfant s'inscrit et se construit dans une dynamique familiale, à travers le jeu des identifications, des modèles, des contre-modèles, des demandes implicites et des injonctions explicites, de l'aide que la famille peut apporter à l'élève. Le plus important semble être, non pas ce que sont les familles mais ce qu'elles font. Les adolescents sont réceptifs à certaines activités de participation parentale plus que d'autres. Il est nécessaire alors d'accorder de l'importance à la représentation qu'ont les adolescents de l'implication des parents pour faciliter la mise en place d'activités de collaboration entre l'école et la famille par exemple. À l'instar de Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc (1999), une étude longitudinale permettrait en ce sens de s'interroger également sur le sentiment de compétence perçu par les adolescents concernant le soutien de leurs parents dans le domaine scolaire mais aussi s'interroger sur le point de vue des parents à des fins comparatives.

Conclusion

Au regard des résultats de notre étude, nous concevons que l'adulte (parents, professeur, etc.) peut aider le jeune, tout en préservant son autonomie, à utiliser des stratégies adaptées à l'école : « les adolescents ont grandement besoin d'anticipation positive, de stimulations, de soutien et de mise en confiance » (Martinez & Costalat-Founeau, 2005, p. 152). Limiter l'usage de stratégies d'auto-handicap et de (dés)engagement empêche certes, à court terme, l'enfant de protéger son soi, mais cela peut conduire à plus long terme à la réussite, qui, à son tour, revalorisera l'estime de soi de l'enfant. Orienter ces stratégies permet à l'enfant de ne pas « décrocher » de ce domaine valorisé et nécessaire pour sa vie future (Janosz, 2000).

L'entourage a un rôle majeur dans l'adoption par le jeune de stratégies de protection de soi. Cette étude montre ainsi le rôle des parents dans ce sens. Ce n'est pas tant l'aide aux devoirs qui apparaît crucial par rapport aux attitudes et comportements des jeunes à l'école, mais bien la communication entre les parents et leur enfant. Les *adultes* significatifs peuvent aider le jeune à se maintenir dans ce domaine malgré des expériences répétées négatives, ce qui peut éviter à l'enfant de devenir ce que Janosz nomme un « décrocheur » (2000). Nous envisageons que ce dernier peut se remobiliser à l'école progressivement dans le temps (Pourtois & Desmet, 2004). Il n'y a dès lors pas de fatalité. Cette perspective de recherche met l'accent sur la complexité de certains des processus interactifs (intra et interindividuels) impliqués dans la dynamique du développement. Pourtois et Desmet (2004) conseillent de développer « l'empowerment » chez les sujets. Il faut les aider à avoir une conception positive de leurs aptitudes. Famose, Guérin et Sarrazin (2005) proposent des perspectives pratiques dans le cadre de programmes en éducation physique et sportive qui nous semblent particulièrement pertinentes et applicables au domaine scolaire. Ainsi, l'entourage des jeunes peut s'attacher à (p. 21) :

- *envoyer aux élèves des messages les persuadant qu'ils peuvent réussir,*
- *faire en sorte qu'ils regardent les autres réussir,*

- *faire expérimenter le succès,*
- *l'inciter (l'élève) à faire des attributions causales adaptatives,*
- *protéger les élèves des menaces contre l'estime de soi en dédramatisant les échecs, en évitant les humiliations et les comparaisons dans le groupe, etc.*
- *faire en sorte que la tâche ne soit pas menaçante pour l'estime de soi.*
L'adolescent doit croire en ses capacités à réussir.

Les résultats de cette étude attestent par conséquent de l'importance de la communication adolescent-parents et plus globalement de la communication adulte-adolescent en privilégiant les liens sociaux (Deslandes, 2002; 2008). Elle montre l'intérêt de l'intégration d'un partenariat école-famille. À l'instar de Martinez et Costalat-Founeau (2005), nous considérons ainsi la « *relation ternaire* » élève-parents-enseignant comme facteur essentiel de la réussite.

Quant aux principales limites de la recherche, elles sont d'une part liées à la nature exploratoire de l'étude et par ailleurs à la prise en compte de la représentation des adolescents pour mesurer les pratiques d'accompagnement parental dans la scolarité.

Aussi, notre intérêt s'est porté sur l'influence de la famille concernant les stratégies de protection de soi. Il nous paraît particulièrement pertinent de développer cette étude avec d'autres *Autrui* significatifs. L'influence de la famille diminue en effet chez les adolescents pour laisser place à une influence plus forte des pairs (Mallet, 2003). L'influence de ces derniers sur les stratégies protectrices et sur les perceptions de soi en milieu scolaire semble une perspective particulièrement intéressante à envisager dans les recherches futures.

Références

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris : Nathan.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents : Enquête nationale*. Paris : Editions INSERM.
- Cloutier, R. (1994). L'apprentissage : au centre des relations entre l'école et la famille. *Vie pédagogique*, 89, 20-22.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaétan Morin.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78 (1), 98-104.
- Coslin, P.G (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin.
- Coslin, P.G. (2006). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Deslandes, R. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (2), 63- 79.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval (Québec).

- Deslandes, R. (2002). Le développement de l'autonomie des adolescents : Des interventions différenciées selon le sexe. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage*, (p. 209-231). Québec : Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ?. *Revue Éducation Canada*, 43, 8-10.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Education et Francophonie*, XXXVI (2), 156-172.
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*, 65, 496-506.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold & R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education* (p. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fauconnier, P. (2005). *La fabrique des meilleurs*. Paris : Seuil.
- Famose, J.P., Guérin, F., & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. Dans O. Rasclé & P. Sarrazin (dir.), *Croyances et performances sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs* (p. 19-52). Paris : Editions revue EPS.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by persona, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risqué de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Gayet, D. (2008). L'éducation par les pairs. Dans R. Casanova, & A. Vulbeau (dir.), *Adolescences : entre défiance et confiance* (p.163-172). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self concept in children. Dans J. Suls & A. Greenwald (dir.), *Psychological perspectives on the self* (p.137-181). Hillsdale: Erlbaum.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent, considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Bolognini & Y. Preteur (dir.), *Estime de soi : perspectives développementales* (p. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- 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.
- Kracke, B., & Noack, P. (1997). Les adolescents et leurs familles dans un monde en évolution. Dans H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (dir.), *Regards actuels sur l'adolescence* (p. 147-178). Paris : Presses universitaires de France.
- Kunnen, E.S., & Bosma, H.A. (2006). Le développement de l'identité: un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 183-203.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and Emotional Aspects of the Self. *Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.
- 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.

- Mallet, P. (2003). L'évolution des relations avec les parents et les pairs au cours de l'adolescence. Dans P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier & F. Cuisinier (dir.), *Psychologie du développement. Enfance et adolescence* (p. 127-138). Paris : Belin.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob.
- Martinez, N. & Costalat-Founeau, A.M. (2005). Comparaison de deux situations de réussite confrontée et normalisée chez des lycéennes d'origine culturelle différente. *Connexion*, 83, 142-164.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, XXVII, 483-502.
- Martinot, D., (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. Dans M.C. Toczek & D. Martinot (dir.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (p. 83-116). Paris : Armand Colin.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 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.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? Antidote sociologique à la pensée positive. Dans Collectif, *Des idées positives pour l'école de demain, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques* (p. 85-130). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2005). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse? *Cahiers pédagogiques*, 438, 14-16.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1997). Les relations école-famille : un point de vue partenarial. Dans F.V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisé et multiethnique* (p. 257-276). Montréal : Les Presses de l'Université.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schmader, T., Major, B., Eccleston, C.P., & McCoy, S. K. (2001). Devaluing domains in response to threatening intergroup comparisons: Perceived legitimacy and the status value asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 782-796.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence* (2^e éd.). New York: Knopf.
- Strube, M. J. (1986). An Analysis of the Self-Handicapping Scale. *Basic & Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions logiques.
- Thompson, T., & Dinnel, D. L. (2007). Is Self-worth Protection Best Regarded as Intentional Self-handicapping Behaviour or an Outcome of Choking Under Pressure? *Educational Psychology*, 27 (4), 509-531.
- Toczek, M. C. (2005). La face cachée d'une estime de soi positive. *Diversité*, 143, 91-96.