
Famille et stratégies de protection de soi des adolescents

Le lien social dans la famille et à l'école face aux stratégies de protection de soi des adolescents : analyse et réflexions dans le cadre d'une recherche-action

Leyrit Alexandra*, Nathalie Oubrayrie-Roussel**, Yves Prêteur***

*Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation de l'université de Toulouse II Le Mirail ; Maison de la recherche - Bureau C446, Université Toulouse II le Mirail, 5, allées Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9 ; alexandra.leyrit@univ-tlse2.fr

**Maître de Conférences, Membre du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, de l'Université de Toulouse II, Le Mirail ; oubrayri@univ-tlse2.fr

***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 ; ypreteur@univ-tlse2.fr

RESUME. *L'objectif de cette recherche est d'analyser le lien entre les stratégies de protection de soi et le soutien parental perçu par les adolescents. Nous nous référons à la théorie de la valorisation de soi (Leary, 2007) et nous supposons 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 le soutien parental perçu 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. Elle a été réalisée dans le cadre d'une recherche-action par Convention Industrielle de Formation par la REcherche (CIFRE). Les résultats soulignent ainsi l'importance que les parents peuvent apporter principalement par la communication qu'ils entretiennent avec leur enfant concernant l'école dans l'adoption par le jeune de stratégies adaptées aux attentes scolaires. Finalement, nous exposons des pistes de recherche envisagées auprès de la triade adolescent-parents-professeur afin de développer le pôle de soutien scolaire de notre entreprise d'accueil.*

MOTS-CLES : *adolescence, estime de soi globale et scolaire, moyenne générale, redoublement, soutien scolaire parental, stratégies de protection de soi, auto-handicap, (dés)engagement psychologique*

1. Contexte théorique

1.1. Des stratégies mises en place pour protéger son estime de soi

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

Kaplan, Peck et Kaplan (1994) montrent que les élèves en échec massif c'est-à-dire dont l'échec affecte trop durement la valeur de Soi, développent des attitudes défensives 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 ainsi à se protéger. C'est dans cette continuité que l'élève peut être amené à renoncer aux valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales : Bourcet (1997) parle alors de « leaders négatifs » en milieu scolaire ou de « jeunes délinquants ». Coslin (2006) 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 » (*op.cit.*, 84) et il définit cette « paresse » par « une sorte de défense leur permettant de rendre les échecs supportables » (*op.cit.*, 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 » (*op.cit.*, 92).

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. 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, 165).

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 « consiste à minimiser l'importance des dimensions où nous échouons » (Martinot (2004, 103). Il s'agit d'une stratégie adaptative qui permet à plus long terme de protéger son estime de soi de domaines menaçants. Les élèves « attribuent peu de valeur aux domaines pour lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent » (Martinot, 2001, 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 **Erreur ! Signet non défini.**, Major **Erreur ! Signet non défini.**, Eccleston & McCoy, 2001).

La stratégie d'auto-handicap traduit essentiellement des comportements ou des conduites (Martinot, 2004 ; 2008), et c'est pour cette raison qu'elle a aussi suscité un vif intérêt dans le domaine du sport (Famose **Erreur ! Signet non défini.** & Bertsch, 2009). Plusieurs types de conduites sont décrites pour la définir (Strube, 1986 ; Thill, 1999 ; Thompson & Dinnel, 2003 ; 2007) 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. 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 définit 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.*, 423). S'il échoue, il pourra protéger son image grâce aux stratégies auto-handicapantes en évoquant le fait qu'il n'ait pas travaillé par exemple. S'il réussit, son entourage pourra alors le percevoir comme particulièrement performant (puisque il réussit sans le moindre effort). Concernant le domaine scolaire, elle se définit ainsi généralement en termes d'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. 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 permettant en premier lieu de protéger son soi d'un domaine socialement valorisé mais

par conséquent parfois coûteux. Quelle peut être la place des Autrui significatifs dans l'adoption ou non de stratégies adaptées aux attentes scolaires ?

1.2. La famille : premiers Autrui significatifs

Au cours de l'enfance, le sujet s'attache aux personnes qui s'occupent de lui. C'est un besoin primaire vital décrit par Bowlby (2002). 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 signifiants dans la construction de soi des individus : les parents et les pairs. L'estime de soi **Erreur ! Signet non défini.** dépend en effet du soutien social et du regard positif de ces deux sources (Harter, 1986).

Les perceptions que l'enfant et ses parents **Erreur ! Signet non défini.** 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, 2000).

Cette première figure d'attachement est majoritairement représentée par la mère de l'enfant, et plus largement les parents selon Bowlby (2002). Cet attachement défini par la proximité, la disponibilité et la présence des parents et plus particulièrement de la mère, procure à l'enfant un sentiment de sécurité. Ce dernier lui permettra d'explorer plus ou moins aisément le monde social qui l'entoure. 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.

Selon la théorie systémique décrite par Kracke et Noack (1997), la famille dans sa construction dynamique assure un « fonctionnement stable et continu » (*op.cit.*, 152). Durant l'adolescence, les jeunes recherchent 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, 158).

Ainsi, Choquet et Ledoux (1994) constatent 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 » (*op.cit.*, 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. Car même si l'adolescent revendique son indépendance, il ressent le besoin de se sentir entouré. 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 » (*op.cit.*, 75). Il 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. Marcelli et Braconnier (1998) décrivent deux types d'autorité : - l'autorité formelle, arbitraire, correspond au respect des règles. Il s'agit pour l'enfant d'exécuter un ordre, elle est liée au devoir.

- l'autorité morale est plus subjective. Elle se construit grâce aux représentations de l'enfant, et de chacun de ses parents. Elle repose donc sur le symbolisme de la communication parents-adolescents. Elle est d'ordre moral.

Les deux autorités sont indispensables pour le développement de l'autonomie de l'enfant. Une absence d'autorité conduit l'enfant à ressentir une indifférence de la part de ses parents. Une autorité trop rigide, avec trop de contraintes formelles, n'incluant pas de discussion, conduit à des conflits non constructifs. Cette construction de l'autonomie passe aussi par le processus de séparation parents-adolescent. L'enfant connaît en effet une phase de désidérialisation 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), 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.

C'est pourquoi dans cette étude, nous nous interrogeons sur la relation entre le soutien parental et les stratégies de protection de soi durant cette période particulière de vie qu'est l'adolescence.

2. Méthode

2.1. 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, communication avec les enseignants, interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, communication parents- école, « communication parents-adolescent ». 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 :

- la première dimension (N = 1347 ; $\alpha = .765$) 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-adolescent* », 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 (N = 1393 ; $\alpha = .61$), 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** ».

Nous avons construit un instrument permettant de mesurer les stratégies de protection 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) au sein de l'entreprise Family Sphere. 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. L'outil a été inspiré de questionnaires reconnus et utilisés dans la communauté scientifique (Harter, 1986 ; Régner & Loose, 2006 ; Rosenberg, 1979 ; Strube, 1986) et il a été validé sur une population française de 1420 jeunes (Leyrit, 2010).

Il 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 »).

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 »).

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 dû mal à commencer à faire mes devoirs »)

2.2. 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 **Erreur ! Signet non défini.** (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%). 333 jeunes sont issus du collège, 422 du lycée dont 51 en lycée général, et 371 en lycée professionnel.

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.

3. Résultats

3.1. 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* ».

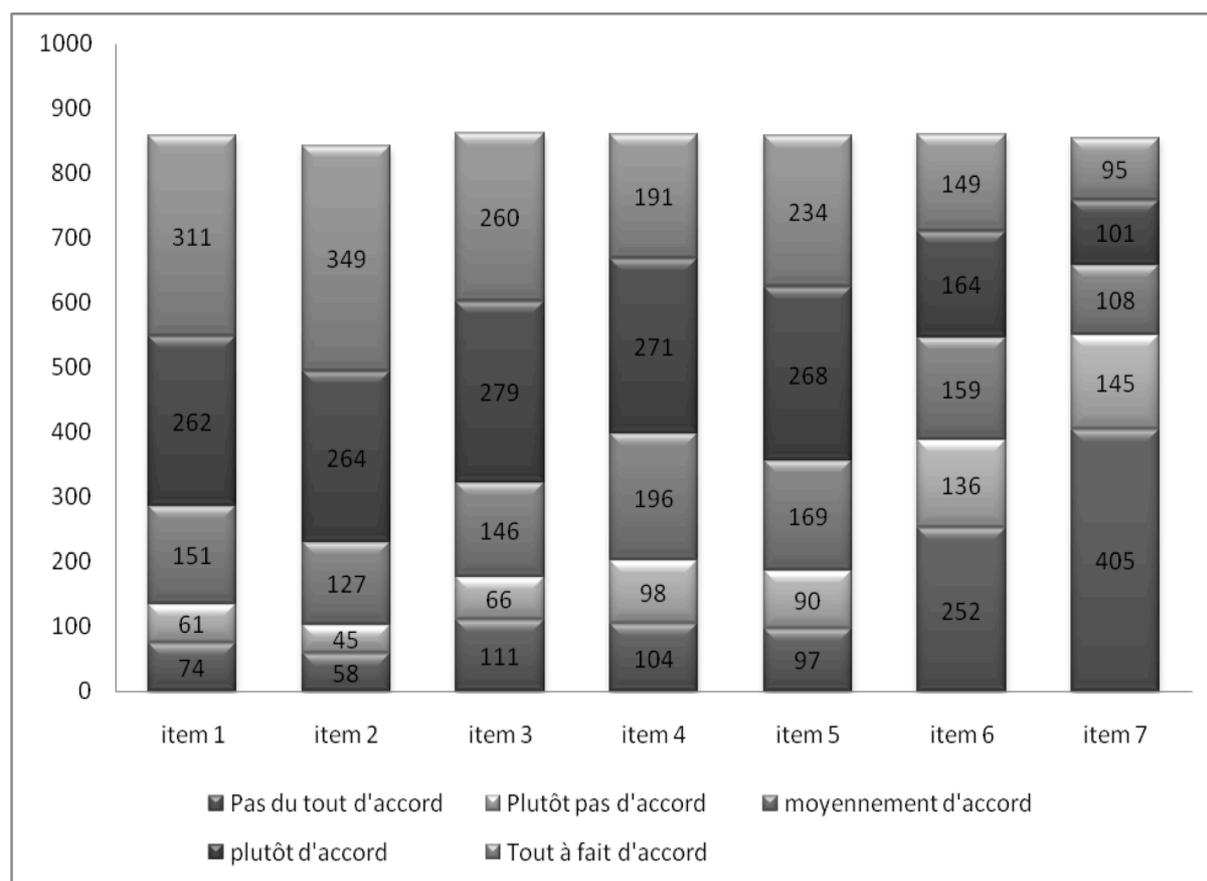


Figure 1. Répartition de jeunes de 14 à 17 ans pour chaque réponse d'items de perception de la participation parentale

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 ; 55,8% ; figure 1, item 1), discute avec eux au sujet de leurs projets d'avenir (N=613 ; 70,4% ; figure 1, item 2), discute avec eux des options (cours) à choisir pour l'an prochain (N=539 ; 62% ; figure 1, item 3), discute avec eux de l'actualité ou d'une émission de télévision (N=462 ; 53,1% ; figure 1, item 4), et enfin, qu'un de leurs parents les encourage dans leurs activités scolaires (N=502 ; 57,7% ; figure 1, item 5)

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.). (Figure 1, item 6). Toutefois, ils sont plutôt d'accord (N=145 ; 16,7%) et même tout à fait d'accord (N=405 ; 46,6%) avec le fait qu'un de leurs parents les encourage dans leurs activités scolaires (figure 1, item 7).

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

Nous souhaitons examiner le lien entre le soutien parental et les stratégies de protection de soi. Est-ce que les parents, premiers *Autru* 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.

Il est important de noter que 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 corrélacionnels 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 bien 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.

4. Discussion

Notre objectif visait à analyser la relation entre la perception de la participation parentale et les stratégies de protection de soi. Nous constatons une relation significative moyenne entre ces dernières ($r = .37$ entre la communication parents-adolescent et le désengagement, $r = .25$ entre la communication parents-adolescent et l'auto-handicap, $r = .2$ entre l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant et le désengagement, $r = .17$ entre l'implication des parents dans les loisirs de leur enfant et l'auto-handicap). 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 aussi 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, mais aussi « l'implication dans les loisirs de leur enfant » (dimension 2), 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. Cette mobilisation familiale se manifeste clairement dans le cadre du travail scolaire à la maison et peut être appréhendée par la participation parentale.

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 qu'à 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. À l'instar de Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc (1999), une étude longitudinale permettrait en ce sens de s'interroger également sur la perception que les adolescents et que les parents eux-mêmes ont de leur sentiment de compétence dans l'aide à apporter à leurs adolescents et dans la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental à l'égard de la scolarité de leur adolescent.

5. Conclusion

Au regard des résultats de notre étude, il semble particulièrement judicieux d'aider l'adolescent, 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, 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 pairs ou encore le tuteur dans le cadre du soutien scolaire peuvent aussi avoir un rôle important afin d'aider l'enfant à investir l'école. Par le jeu des identifications qui évoluent au cours de l'adolescence (Erikson, 1950 ; Selosse, 1980), d'autres modèles peuvent en effet avoir tout leur sens pendant cette période. Son entourage peut l'aider 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. Il n'y a dès lors pas de fatalité. Cette perspective de recherche montre ainsi la dynamique de changement au cours du développement de l'enfant et met en avant la nécessité de considérer le jeune comme acteur de sa vie scolaire. Il peut être pertinent de développer l'« empowerment » chez les jeunes afin qu'ils aient une conception positive de leurs aptitudes (Pourtois et Desmet, 2004).

C'est dans ce sens que nous nous sommes attachés aux perceptions des adolescents (Claes, 1996 ; 2004). Considérer les adolescents comme des individus autonomes, leur demander de s'évaluer eux-mêmes présente un intérêt majeur pour les professionnels pour repérer la perception de leurs compétences, la façon dont ils se valorisent ou non afin de travailler de façon adéquate avec eux. Ce type d'évaluation permet en effet de trouver des domaines dans lesquels ils s'évaluent favorablement et donc dans lesquels ils se sentent bien (Bariaud, 2006). Famose, Guérin et Sarrazin (2005) proposent des perspectives pratiques dans le cadre de programmes en éducation physique et sportive qui nous semblent particulièrement pertinents et applicables au domaine scolaire. Ainsi, les professeurs peuvent s'attacher à (*op.cit.*, 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.

Cette étude s'est réalisée dans le cadre d'une recherche-action. Nos résultats nous ont permis de proposer plusieurs pistes de travail pour l'entreprise d'accueil, spécialisée dans le soutien scolaire. Cette étude a mis en avant l'importance de l'adulte et notamment des parents dans la scolarité des jeunes. Nous avons ainsi axé notre travail dans l'entreprise sur les trois acteurs : les parents, le professeur et l'élève. C'est ainsi que nous avons notamment construit deux questionnaires qui permettent de faire le lien entre les enfants et leur professeur. Concernant tout d'abord l'élève, nous avons construit un questionnaire permettant de repérer les stratégies de (dés)engagement scolaire et d'auto-handicap, ainsi que l'estime de soi (scolaire et globale) du jeune. Les résultats obtenus ont pour objectif d'associer un professeur correspondant au profil du jeune. Nous avons dans cette visée construit un questionnaire simplifié à l'attention du professeur. Il comporte 9 items, le professeur a alors 4 choix de réponses qui permettent d'obtenir un score global. Nous obtenons 4 profils de professeurs. Nous avons standardisé les scores de l'élève dans les 3 domaines (estime de soi scolaire, auto-handicap, et (dés)engagement) et selon le score le plus faible, nous lui associons un professeur issu des 4 profils obtenus :

- le premier correspond au professeur compréhensif et à l'écoute des jeunes ayant une estime de soi scolaire faible, il est axé sur les encouragements, sur la revalorisation des compétences, de l'effort, etc.

- le second est un professeur à l'écoute des enfants usant de stratégies d'auto-handicap. Il centre sa prise en charge sur l'organisation du jeune, ses comportements scolaires, etc.

- le troisième est axé sur la stratégie de (dés)engagement, la revalorisation de l'école, du domaine enseigné, etc.

- le quatrième profil correspond au professeur ne présentant aucune des qualités pédagogiques précédentes et ne pouvant être recruté par l'entreprise.

Trois axes de travail sont privilégiés dans la prise en charge scolaire du jeune dans l'entreprise : l'estime de soi scolaire, l'engagement et le comportement. Même si le professeur est recruté pour des qualités particulières dans un des 3 axes, il doit tout de même travailler sur les deux autres. Le professeur doit permettre l'épanouissement du jeune à l'école (développer son estime de soi scolaire), et modérer l'emploi des stratégies de protection de soi afin de permettre sa réussite scolaire. Nous pensons qu'il est important que le professeur n'axe pas sa prise en charge seulement sur les devoirs mais qu'il s'appuie sur des échanges avec le jeune et qu'il mette en avant ses qualités de pédagogue. Les résultats de cette étude attestent en effet de l'importance de la communication adolescent-parents et plus globalement de la communication adulte-adolescent en privilégiant les liens sociaux (Deslandes, 2008). Il est, pour cela, important que le jeune s'identifie au professeur. L'entreprise doit donc envisager un recrutement qualitatif s'appuyant sur des critères plus subjectifs que les simples attestations par les diplômes des compétences du professeur recruté dans une matière donnée. Des données doivent compléter ce savoir théorique : les intérêts, loisirs, sports, hobbies doivent être renseignés dans le but de faciliter la rencontre professeur-adolescent, de trouver un professeur à travers lequel l'adolescent puisse s'identifier ou avec lequel une dynamique d'échanges régulés puisse être envisagée. Dans le même ordre d'idées, l'heure de soutien doit être basée sur « l'observation et la discussion informelle dans un cadre en marge du monde scolaire » (Deville, 2007, 9). Ces dernières mêlent échanges sur la vie personnelle et scolaire de chacun des protagonistes. Le modèle d'un professeur qui ressemble au jeune et qui a fait des études peut lui rendre ce parcours de vie possible et accessible. Il est important que l'entreprise propose une formation aux professeurs recrutés afin de leur expliciter les valeurs de la société et les attentes à leur égard en termes de soutien scolaire.

Concernant les parents, l'étude atteste de leur importance, ils doivent donc être pris en compte dans le cadre du soutien scolaire. À l'instar de Martinez et Costalat-Founeau (2005), nous considérons la « *relation ternaire* » élève-parents-enseignant comme facteur essentiel de la réussite. Une communication entre les différents protagonistes (parents, élèves et professeur) peut être mise en place dans l'entreprise afin d'analyser les demandes et les progressions de l'enfant. Nous avons construit un questionnaire pour les parents leur permettant d'évaluer les progressions de leur enfant sur l'estime de soi et les stratégies de protection de soi. Les parents attendent en effet un résultat immédiat du soutien scolaire en termes de notes. Nous avons donc construit ce questionnaire afin que les parents repèrent l'évolution de leur enfant en termes qualitatifs par rapport aux trois dimensions majeures de l'étude, qui peut se traduire à plus long terme par une amélioration des notes (exemple d'items : « votre enfant prend plaisir à apprendre de nouvelles choses », fait ses devoirs avec sérieux », « est épanoui », etc.). Les changements s'opèrent en effet progressivement dans le temps (Pourtois & Desmet, 2004).

Nous nous sommes centrés sur le soutien parental à l'adolescence. Il serait toutefois intéressant de poursuivre cette étude par l'analyse de l'influence des pairs sur les stratégies de protection de soi des adolescents.

L'influence de la famille diminue en effet chez les adolescents pour laisser place à une influence plus forte des pairs. Il semble important de ne pas occulter cette variable qui pourrait expliquer des mécanismes sociaux plus complexes que ceux décrits dans cette présente étude. Les amis, les parents, les adultes (professeurs, éducateurs, etc.) ont chacun un rôle à jouer dans la construction de soi des adolescents qu'il convient d'analyser plus finement.

La plupart des résultats de cette étude sont basés sur des comparaisons de fréquences ou sur des analyses corrélatives. Les méthodes d'équations structurelles permettraient de mieux appréhender les rapports de causalité multiples qui existent dans la construction de soi en contexte scolaire chez les adolescents.

6. Références bibliographiques

- Bariaud, F. (2006). Le Self-Perception profile for Adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 2, 282-295.
- 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.
- Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte*. Vol. 1. Attachement. Paris : Presses Universitaires de France (2nd Edition).
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents : Enquête nationale*. Paris : Editions INSERM.
- Claes, M. (1996). *L'expérience adolescente* (4^{ème} édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents. Un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 205-226.
- 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* (2^{ème} édition). Montréal : Gaétan Morin.
- Coslin, P.G (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P.G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*. Paris : SIDES/IMA. *Psychologie de l'adolescent*, Paris : Armand Colin (2^{ème} édition) (2006).
- 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, Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R. (2002). Le développement de l'autonomie des adolescents : Des interventions différenciées selon le sexe. In L. Lafortune, P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage*, 209-231.
- 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*, Vol. 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.
- Deville, J. (2007). *Filles, garçons et pratiques scolaires : des lycéens à l'accompagnement scolaire*. Paris : L'harmattan.
- Erikson, E. H.(1950). *Childhood and society*. New York : Norton.
- Erikson, E. H.(1950). *Childhood and society*. New York : Norton.
- Famose, J.P., Guérin, F., & Sarrazin (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. Rasclé & P. Sarrazin. *Croyances et performances sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*. Paris : revue EPS.
- Gayet, D. (2008). L'éducation par les pairs. In : R. Casanova, A. Vulbeau (éds.). *Adolescences : entre défiance et confiance*.(pp.163-172). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- 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.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122.
- 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. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, F. Bariaud (Eds.). *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 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.
- 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. In M.-C. Toczek, D., Martinot (Ed.), *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 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.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997), Les relations école-famille : un point de vue partenarial. In : Tochon, F.V. (Ed.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisé et multiethnique*. Montréal : Les Presses de l'Université, 257-276.
- 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.
- Selosse, J. (1980). Identification négative : Processus et effets. *Bulletin de Psychologie*, 33(12-15), 619-626.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence*, 2e éd. New York: Knopf.
- Strube, M. J. (1986). An Analysis of the Self-Handicapping Scale. *Basic & Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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., & 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.

