

 <p>Ecole Doctorale 356 : Cognition, Langage, Emotion</p> <p>UFR des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines</p> <p>Centre PsyCLE (EA3273)</p>	 <p>Ecole Doctorale de l'Université de Koudougou (EDUK)</p> <p>Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et d'Evaluation et de Politiques éducatives (LAPAME)</p>
---	--

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

**Discipline** : Psychologie

**Spécialité** : Génétique Différentielle

**Léopold Bawala BADOLO**

Estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires chez  
des élèves burkinabé de CM2 et de 3<sup>ème</sup>

Soutenue le 16 décembre 2016 devant le jury :

Pr Jacques JUHEL, Université de Rennes 2, Rapporteur

Pr Adou AKA, Université Félix Houphouet-Boigny d'Abidjan, Rapporteur

Pr Pierre-Yves GILLES, Aix-Marseille Université, Directeur de thèse

Pr Afsata PARE/KABORE, Université de Koudougou, Co-directrice de thèse



## Epigraphe

« *La différence est cette chose merveilleuse que nous avons tous en commun* ».

Nelly Biche de Bière<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> <http://evene.lefigaro.fr/citation/difference-chose-merveilleuse-tous-commun-56069.php> Consulté le 22.10.2016

## Résumé

Le Burkina Faso fait face à la récurrence du faible rendement scolaire, lequel constitue une menace sérieuse pour le développement économique et social du pays. Les explications que l'on donne à ce constat font intervenir des facteurs d'ordre économique, politique, social, pédagogique, géographique. Très peu de place est accordée à la psychologie. Or, la recherche savante est suffisamment édifiante aujourd'hui sur le rôle séminal du facteur psychologique dans l'orientation des conduites humaines d'une manière générale, dans les conduites scolaires d'une manière spécifique. Parmi les facteurs psychologiques dont le rôle est souligné dans la littérature, il y a l'estime de soi et le locus de contrôle. La présente recherche se propose d'examiner les liens entre ces deux variables psychologiques et les performances, chez des apprenants en début et à la fin de l'adolescence, dans le contexte socio-économico-culturel du Burkina Faso. A l'aide de questionnaires d'estime de soi et de questionnaires de locus de contrôle, nous avons réalisé une série de trois études sur un échantillon de six cent quatre-vingts seize élèves filles et garçons de CM2 et de Troisième. Les performances scolaires ont été mesurées à partir des notes en situation d'évaluation classe et en situation d'évaluation indépendante. Les données recueillies et analysées mettent en évidence des liens, somme toute, modestes entre estime de soi et performances scolaires, entre locus de contrôle et performances scolaires tout au long des trois études.

**Mots-clés:** Adolescents-estime de soi-locus de contrôle- performances scolaires

## **Abstract**

The Burkina Faso faces the recurrence of poor academic performance, which is a serious threat to economic and social development. The explanations we give to this observation involve economic factors, political, social, educational, geographical. Very little attention is paid to psychology. But scholarly research is sufficiently instructive today on the seminal role of psychological factor in shaping human behavior in general, in the school conducted in a specific way. Among the psychological factors whose role is emphasized in the literature, there is the self-esteem and locus of control. This research will examine the links between these psychological variables and performance among learners in the beginning and the end of adolescence, in the socio-economic-cultural context of Burkina Faso. Using questionnaires of self-esteem and locus of control questionnaires, we conducted a series of three studies on a sample of six hundred and eighty six male and female students of CM2 and third. School performance was measured from notes in class Assessment situation and in a situation of independent evaluation. Data collected and analyzed highlight links, overall, modest between self-esteem and school performance between locus of control and academic performance throughout the three studies.

**Keywords :** Teen-esteem, locus of control- school performance

*In memoriam*

Au Pr Jean TANO

## Remerciements

La réalisation de ce travail de thèse a bénéficié de la généreuse contribution de nombreuses personnes à qui je ne pourrai jamais dire assez merci.

Je remercie mon Directeur de thèse, Monsieur le Pr Pierre-Yves GILLES, pour la qualité de l'accompagnement qu'il m'a assuré tout au long de ce parcours doctoral. En dépit de ses charges administratives et académiques, il a su m'apporter l'appui dont j'avais besoin pour avancer dans cette recherche. Son sens de l'écoute, sa constante sollicitude, ses encouragements, m'ont fourni des points d'appui nécessaires à l'aboutissement de cette recherche. Merci Cher Maître.

Je remercie Madame le Pr Afsata PARE/KABORE, co-directrice de cette thèse. Malgré ses charges, elle a accepté s'astreindre pour conduire cette thèse. Je lui suis infiniment redevable pour ses conseils avisés, ses constants encouragements qui m'ont donné la force psychologique nécessaire pour avancer et faire en sorte que cette thèse ne s'arrête en chemin. Merci Chère Maître.

J'exprime ma sincère gratitude à Madame le Pr Carole TARDIF, actuelle directrice du PsyCLE, à Monsieur le Pr Jacques VAUCLAIR, précédent Directeur du PsyCLE, pour l'appui nécessaire qu'ils m'ont apporté et qui ont facilité mon inscription et mes déplacements à l'occasion de cette recherche.

J'adresse mes infinis remerciements aux autorités de l'Université Ouaga 1 Pr Joseph I-ZERBO et aux responsables du Projet RESEAU pour leur soutien.

Je remercie les autorités de l'Université de Koudougou, en particulier le Professeur Georges SAWADOGO et Dr Marie-Laure SOUGOTI pour le soutien qu'ils m'ont apporté.

J'exprime mes profondes reconnaissances aux membres du laboratoire PsyCLE qui m'ont accueilli et avec qui j'ai eu des échanges fructueux à propos de ce travail. J'exprime un remerciement particulier à Bruno DAUVIER, à Sarah LE VIGOUROUX et à Jean-Baptiste PAVANI pour leur contribution particulière.

Je remercie très chaleureusement Monsieur Michel PIOLAT, Maître de Conférences, admis à la retraite, pour sa sollicitude pendant mon séjour au laboratoire PsyCLE.

Je voudrais exprimer mes sincères reconnaissances à mes collègues du département de Philosophie et de Psychologie de l'Université de Ouaga 1 Pr Joseph KI-ZERBO, pour leurs soutiens multiformes. Je suis particulièrement redevable au Pr Mahamadé SAVADOGO et au Pr Pierre NAKOULIMA qui m'ont appuyé pour l'obtention d'une bourse. Merci à Dr Sébastien YOUNGBARE et à Dr Fernand OUEDRAOGO pour tous les échanges que nous avons eus à propos de ce travail.

Merci à mes collègues et anciens condisciples de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, en particulier Pr François NDOUBA, Dr Osséi KOUAKOU et Dr Amadou MEITE, qui n'ont cessé de m'encourager à conduire ce travail à son terme.

Je voudrais dire merci à ma chère épouse et à mes chères enfants pour le soutien affectif et moral qu'elles m'ont apporté et pour le sacrifice consenti.

Je remercie les chefs d'établissements, les élèves, les enseignants grâce à qui ce travail a été possible.

## Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>III</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>V</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>VII</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Première partie: Approche théorique .....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I : Contexte de la recherche et énoncé du problème.....</b>	<b>6</b>
<b>I. Le contexte socio-économico-culturel.....</b>	<b>6</b>
1. Sur le plan économique.....	7
2. Sur le plan culturel .....	9
3. Sur le plan socio-éducatif et scolaire .....	12
<b>II. Énoncé du problème et question de recherche .....</b>	<b>16</b>
1. Énoncé du problème.....	16
2. Question générale de recherche .....	18
<b>Chapitre 2 : Revue de littérature et problématique .....</b>	<b>20</b>
<b>I. Revue de littérature .....</b>	<b>20</b>
1. Soi et estime de soi : dimensions, concepts connexes, histoire et théories .....	20
1.1. Le soi et ses dimensions .....	20
1.1.1. Le soi .....	20
1.1.2. Les dimensions du soi .....	21
1.1.2.1. La dimension cognitive.....	21
1.1.2.2. La dimension affective .....	22
1.1.2.3. La dimension sociale .....	23
1.2. Estime de soi et concepts connexes.....	24
1.2.1. L'estime de soi .....	24
1.2.2. Quelques concepts connexes .....	24
1.2.2.1. L'identité.....	24
1.2.2.2. Le concept de soi.....	25
1.2.2.3. L'image de soi.....	30
1.2.2.4. La présentation de soi ou le monitoring de soi.....	30
1.2.2.5. La représentation de soi.....	30
1.2.2.6. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	31

1.3.	L'estime de soi : les réflexions fondatrices.....	35
1.4.	Les courants actuels .....	37
1.4.1.	Le courant dispositionnel.....	37
1.4.2.	Le courant situationniste .....	38
1.4.3.	Le courant interactionniste.....	41
1.4.4.	La théorie de l'estime de soi .....	42
1.4.5.	La théorie du sociomètre .....	43
1.5.	Modèles de mesure .....	46
1.5.1.	Les modèles unidimensionnels .....	46
1.5.2.	Les modèles multidimensionnels.....	46
1.6.	Les instruments de mesure .....	47
1.6.1.	Le Coopersmith Self Esteem Inventory.....	47
1.6.2.	L'échelle de Rosenberg .....	47
1.6.3.	L'échelle du Tennessee de Fitts & Warren .....	48
1.6.4.	Le « Self perception profile » de Susan Harter .....	48
1.6.5.	L'échelle toulousaine d'estime de soi.....	49
1.7.	Quelques déterminants de l'estime de soi.....	50
1.7.1.	La culture.....	50
1.7.2.	Le milieu socio-économique et culturel .....	<b>56</b>
1.7.3.	Les styles éducatifs parentaux.....	57
1.7.4.	Le contexte scolaire .....	60
1.7.5.	L'âge et le sexe .....	67
1.8.	Estime de soi et performances scolaires .....	71
2.	Le locus de contrôle .....	75
2.1.	Définition .....	75
2.2.	Quelques distinctions conceptuelles.....	76
2.2.1.	L'attribution causale .....	76
2.2.2.	Le sentiment d'auto-efficacité.....	77
2.2.3.	L'impuissance apprise ou acquise.....	78
2.2.4.	Le contrôle perçu ou sentiment de contrôle .....	78
2.2.5.	Le désir/besoin de contrôle .....	79
2.2.6.	L'illusion de contrôle.....	79
2.2.7.	Les moyens de contrôle .....	80
2.3.	Choix de modèles de mesure .....	80
2.3.1.	La conception unidimensionnelle de Rotter.....	81
2.3.2.	La conception multidimensionnelle à trois facteurs de Levenson .....	81
2.4.	Caractéristiques bio-psycho-sociales et locus de contrôle .....	82
2.4.1.	Les facteurs socio-familiaux.....	82
2.4.2.	La culture.....	83
2.4.3.	Le contexte scolaire .....	85

2.4.4. Le sexe.....	90
2.4.5. L'âge .....	91
3. Estime de soi et locus de contrôle .....	92
<b>II. Problématique .....</b>	<b>93</b>
<b>Deuxième partie : Approche empirique .....</b>	<b>96</b>
<b>Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude 1 .....</b>	<b>97</b>
<b>I. Participants.....</b>	<b>97</b>
<b>II. Matériel.....</b>	<b>100</b>
1. Le Coopersmith Self Esteem Inventory (SEI).....	102
2. Le questionnaire de mesure du locus de contrôle .....	103
3. L'entretien.....	104
<b>III. Procédure .....</b>	<b>105</b>
<b>Chapitre 4 : Résultats de l'étude 1 .....</b>	<b>107</b>
<b>I. Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe .....</b>	<b>107</b>
1. Comparaisons des moyennes et écarts-types sur l'ensemble des participants et par sexe.....	107
2. Comparaison des moyennes et écarts-types selon la classe .....	108
3. Comparaison des moyennes et écarts-types selon le sexe et la classe.....	110
<b>II. Analyses corrélatives et régressives.....</b>	<b>112</b>
1. Analyses corrélatives .....	112
1.1. Sur l'ensemble des participants .....	112
1.2. Comparaison filles/garçons .....	113
1.3. Comparaison CM2/3 <sup>ème</sup> .....	113
1.4. Analyse des effets conjoints des variables sexe et classe .....	114
2. Analyses régressives .....	116
2.1. Sur l'ensemble des participants .....	116
2.2. Sexe et prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle.....	117
2.3. Classe et prédiction des performances par l'estime de soi et le locus .....	118
<b>III. Etude des effets d'interaction.....</b>	<b>120</b>
<b>Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude 2 .....</b>	<b>125</b>
<b>I. Les variables .....</b>	<b>125</b>
<b>II. Participants.....</b>	<b>126</b>
<b>III. Matériel.....</b>	<b>126</b>

1.	Mesure de l'estime de soi.....	126
1.1.	Le SEI Coopersmith.....	127
1.2.	L'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi.....	127
2.	La mesure du locus de contrôle.....	128
1.1.	L'Echelle tridimensionnelle de Levenson.....	128
2.2.	Le questionnaire inspiré de Pierrehumbert & Rankin.....	129
<b>IV.</b>	<b>Procédure.....</b>	<b>129</b>
<b>Chapitre 6 : Résultats de l'étude 2.....</b>		<b>132</b>
<b>I.</b>	<b>Caractéristiques sociodémographiques.....</b>	<b>132</b>
<b>II.</b>	<b>Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe.....</b>	<b>132</b>
1.	En CM2.....	132
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	134
<b>III.</b>	<b>Analyses corrélatives.....</b>	<b>135</b>
1.	En CM2.....	136
1.1.	Sur l'ensemble des participants.....	136
1.2.	Comparaison filles/garçons.....	136
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	137
2.1.	Ensemble des participants.....	137
2.2.	Comparaison filles/garçons.....	138
<b>IV.</b>	<b>Analyses régressives.....</b>	<b>140</b>
1.	En CM2.....	140
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	144
<b>V.</b>	<b>Etude des effets d'interaction.....</b>	<b>148</b>
1.	En CM2.....	148
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	149
<b>VI.</b>	<b>Analyses régressives par inversion des variables.....</b>	<b>152</b>
1.	En CM2.....	152
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	154
<b>VII.</b>	<b>Etude des effets d'interaction par inversion des variables.....</b>	<b>157</b>
1.	En CM2.....	157
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	158
<b>Chapitre 7 : Résultats de l'étude 3.....</b>		<b>160</b>
<b>I.</b>	<b>Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe.....</b>	<b>160</b>
1.	En CM2.....	160
2.	En 3 <sup>ème</sup> .....	161
<b>II.</b>	<b>Analyses corrélatives.....</b>	<b>162</b>

1. En CM2 .....	163
1.1. Sur l'ensemble des participants .....	163
1.2. Comparaisons filles/garçons.....	163
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	166
2.1. Sur l'ensemble des participants .....	166
2.2. Comparaison filles/garçons .....	167
<b>III. Analyses régressives.....</b>	<b>169</b>
1. En CM2 .....	169
1.1. Sur l'ensemble des participants .....	169
1.2. Chez les filles.....	171
1.3. Chez les garçons .....	172
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	173
2.1. Sur l'ensemble des participants .....	173
2.2. Chez les filles.....	175
2.3. Chez les garçons .....	177
<b>IV. Etude des effets d'interaction .....</b>	<b>181</b>
1. En CM2 .....	181
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	183
<b>V. Analyses régressives par inversion des variables.....</b>	<b>186</b>
1. En CM2 .....	186
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	187
2.1. Prédiction de l'estime de soi par les performances scolaires .....	188
2.2. Prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires .....	190
<b>VI. Etude des effets d'interaction par inversion des variables.....</b>	<b>192</b>
1. En CM2 .....	192
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	192
<b>VII. Essai de rapprochement entre les études 2 et 3 .....</b>	<b>194</b>
1. En CM2 .....	194
2. En 3 <sup>ème</sup> .....	194
<b>Chapitre 8 : Discussion des hypothèses .....</b>	<b>197</b>
<b>I. Etude 1 .....</b>	<b>197</b>
<b>II. Etude 2 .....</b>	<b>198</b>
<b>III. Etude 3 .....</b>	<b>201</b>
<b>Chapitre 9 : Discussion des résultats .....</b>	<b>210</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>218</b>

<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>220</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>245</b>

## Introduction

Il est généralement admis que l'éducation est une nécessité pour assurer à la société son développement socio-économique et culturel. C'est grâce à l'éducation des jeunes que les sociétés parviennent à assurer la pérennité de leurs valeurs morales, culturelles, techniques. Aujourd'hui, de telles missions sont presque exclusivement assumées par l'école. C'est la compréhension ou l'acceptation de cette réalité qui explique l'engouement pour l'école et les efforts de scolarisation des enfants. Cet engouement confronte du même coup le Burkina Faso à l'immense défi de construction d'infrastructures scolaires et de formation des enseignants. Avec le soutien des Partenaires Techniques et Financiers, le pays a mis en œuvre un vaste programme de construction d'infrastructures scolaires et a poursuivi sa politique de subvention scolaire dans les provinces ayant le plus faible taux de scolarisation, de fourniture gratuite de manuels scolaires à l'enseignement primaire.

Dans la perspective d'une meilleure efficacité, le sous-système éducatif formel burkinabé a été organisé en quatre niveaux ou ordres :

- le préscolaire (petite, moyenne et grande sections), qui reçoit les enfants de trois à six ans. La scolarité dure trois ans. Elle n'est pas obligatoire ;
- l'enseignement de base, qui reçoit les enfants de six à seize ans, comprend le primaire et le post-primaire (de la sixième à la troisième). La scolarité, obligatoire, dure au moins 10 ans, dont 6 ans au primaire et 4 ans au post-primaire ;
- l'enseignement secondaire qui dure 3 ans (de la seconde à la terminale) ;
- l'enseignement supérieur.

Les effectifs se sont accrus au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur. La situation statistique 2012-2013<sup>2</sup> révèle un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) des effectifs de 13% pour les cinq dernières années. En 2011-2012 et 2012-2013, l'effectif global des élèves a augmenté de 12,7%.

Au plan national, l'effectif des élèves en 2012-2013 était de 762 445 dont 342 967 filles. Moins de deux enfants sur cinq en âge d'accéder au post-primaire et environ un enfant sur dix en âge d'accéder au secondaire y accèdent. Les taux bruts d'admission au post-primaire se sont établis à 38,6% contre 16,6% au secondaire.

---

<sup>2</sup> Direction des Etudes et de la Planification du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur

Quant aux taux bruts de scolarisation, ils étaient de 36,7% au post-primaire et de 13,9% au secondaire. Cela signifie qu'environ un enfant sur trois en âge d'être au post-primaire et un enfant sur sept en âge d'être au secondaire y sont sur le plan national.

Les taux d'achèvement ont été de 21,4% au post-primaire et 8,9% au secondaire. Les performances sont faibles puisque seulement 21 apprenants sur 100 se retrouvent en 3ème et 09 sur 100 en terminale.

A l'école primaire, environ un enfant sur deux inscrits au CM2 en 2011-2012 a pu accéder en classe de 6ème en 2012-2013. 52 élèves sur 100 inscrits en 3ème en 2011-2012 ont été inscrits en seconde en 2012-2013.

Ces différents taux matérialisent le double défi que le Burkina Faso doit relever pour propulser et maintenir une action de développement dynamique et durable : l'accès de tous les enfants à l'école et leur maintien dans le système éducatif. Il faudrait alors, tout en poursuivant les actions de construction des infrastructures, de recrutement et de formation des enseignants, développer des efforts de réduction des déperditions scolaires. Cela suppose d'en maîtriser les facteurs explicatifs.

Le présent travail de recherche est une contribution de la psychologie à l'amélioration des performances à l'école. Il s'inscrit dans le champ d'étude des différences individuelles. C'est ce champ, en psychologie, qui étudie les différences entre les individus, aussi bien en ce qui concerne la variabilité interindividuelle (entre les individus au sein d'un groupe), la variabilité intra-individuelle (pour un même individu dans des situations ou des contextes différents) que de la variabilité intergroupe (entre des groupes différents : âge, sexe, milieu social...). La psychologie différentielle cherche à expliquer le comportement des individus en s'appuyant sur des méthodes quantitatives pour étudier les différences (Gilles, Carlier, Dickès, Juhel, Kop, Lautrey, Ohlmann & Roubertoux, 2008). Elle est née du déni des différences individuelles, considérées comme des obstacles ou des scories à l'édification de lois générales du comportement par la psychologie développementale générale (De Ribaupierre & Pascual-Leone, 1984 ; Huteau, 1985 ; Parot & Richelle, 1996 ; Juhel, 1999 ; Lautrey, 2003 ; Gilles & Carlier, 2013). La variabilité individuelle est une réalité empirique que l'on ne peut s'empêcher de prendre en compte si l'on veut comprendre le fonctionnement humain (De Ribaupierre, 2015). Chaque individu dispose de plusieurs modes de traitement pour résoudre un même problème. Ces modes ne sont pas facilement

évocables chez tous les individus et ne sont pas sollicités au même degré pour/dans toutes les situations (Lindenberger & Chicherio, 2008).

Basé sur des modèles théoriques variés, le travail explore les liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires des apprenants de niveau CM2 et de niveau 3ème. Ces deux niveaux marquent des transitions de la scolarité, d'une part, du primaire au post-primaire et, d'autre part, du post-primaire au secondaire. Les objectifs visés sont les suivants :

- vérifier si, dans le contexte étudié, l'estime de soi et le locus de contrôle entretiennent un lien avec les performances scolaires et si le sexe et le niveau d'études y jouent un rôle ;
- apporter des informations scientifiques actualisées qui éclairent sur le rôle de l'estime de soi et du locus de contrôle dans les conduites scolaires des apprenants dans le contexte burkinabé;
- susciter de l'intérêt pour les variables conatives en vue d'envisager leur prise en compte dans les actions d'amélioration des productions à/de l'école au Burkina Faso.

Afin d'envisager l'ensemble du questionnement de ce travail, nous avons réalisé une série de trois études chez 696 élèves des deux sexes et provenant des classes de CM2 et de Troisième, à l'aide d'un questionnaire d'estime de soi et d'un questionnaire de locus de contrôle. Les performances scolaires ont été mesurées à partir des notes en situation d'évaluation classe et en situation d'évaluation indépendante.

Le travail est construit autour de deux grandes parties. Une première partie théorique esquisse la problématique et les principales références théoriques, ainsi que les résultats d'autres travaux réalisés et ayant un rapport de similitude avec le nôtre. Elle comprend deux chapitres. Le chapitre 1 caractérise le contexte socio-économico-culturel dans lequel la recherche s'est déroulée. Le chapitre 2 revisite les principales sources théoriques à propos de l'estime de soi et du locus de contrôle. Il présente quelques travaux effectués et portant sur les rapports estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires. L'ensemble des informations recensées ont permis de définir la problématique sur laquelle ou autour de laquelle la présente recherche est entreprise. Une deuxième partie du travail est consacrée aux aspects empiriques. Elle comprend sept chapitres. Les troisième et quatrième chapitres traitent respectivement des aspects méthodologiques et des résultats de

la première étude. Le cinquième et le sixième chapitres traitent de la méthodologie et des résultats de la deuxième étude. Le septième chapitre traite des résultats de la troisième étude. Les chapitres huit et neuf traitent de la discussion des hypothèses formulées et de la discussion générale des résultats.

## Première partie: Approche théorique

Dans cette partie, nous décrivons le contexte (culturel, économique, éducatif) de la recherche et énonçons le problème. Nous présentons la littérature scientifique relative à la thématique étudiée et définissons la problématique qui oriente la présente recherche.

# Chapitre I : Contexte de la recherche et énoncé du problème

Dans ce chapitre, nous faisons une description du contexte dans lequel la recherche s'est réalisée. Il s'agit, en le faisant, de donner au lecteur les moyens d'une compréhension des développements futurs en les rattachant aux aspérités du contexte ici dépeint. Cette description permettra par ailleurs d'énoncer le problème au cœur de cette recherche.

## I. Le contexte socio-économico-culturel

Le Burkina Faso, situé au cœur de l'Afrique Occidentale, avec une superficie de 274 000 km<sup>2</sup>, est limité au Nord et à l'Ouest par la République du Mali, au Sud par les Républiques de Côte d'Ivoire, du Ghana, du Togo et du Bénin et à l'Est par la République du Niger.

Le dernier recensement général de la population et de l'habitat de 2006 estime la population du Burkina Faso à 14.017.262 habitants composée de 6.768.739 hommes et 7. 248. 523 femmes. Les Statistiques Mondiales<sup>3</sup> estiment la population burkinabé à 18.365.123 habitants en 2014. Le taux de croissance annuel est de 3,1%. Essentiellement rurale (72% de la population vit en zone rurale), elle est également très jeune. Elle est essentiellement jeune car plus de 46% de la population a moins de 15 ans, tandis que moins de 10% a 50 ans et plus. L'âge moyen est de 21,8 ans. L'indice synthétique de fécondité<sup>4</sup> a été fixé en 2011 à 6.14<sup>5</sup>, favorisé en cela par la baisse de la mortalité infantile, la polygamie, les mariages précoces, les accouchements tardifs, un faible accès aux méthodes contraceptives et une mentalité à essence nataliste.

*Burkina* (« Bourkina » pour la prononciation en français) vient, originellement du mooré (langue de l'ethnie majoritaire du pays), et signifie : intègre, honnête, brave, digne. *Faso* vient de « Fa so » qui signifie en dioula (2<sup>ème</sup> langue dominante du pays) terre de mon père ou patrie. Burkina Faso signifie donc « La Patrie des Hommes intègres ». Les habitants du pays sont des *Burkinabè* (avec accent grave, mot invariable) qui a pour radical *Burkina* et pour suffixe *bè*. Ce suffixe vient de la troisième langue nationale, le fulfuldé et signifie (habitant de) homme ou femme.

---

<sup>3</sup> [http://www.statistiques-mondiales.com/burkina\\_faso.htm](http://www.statistiques-mondiales.com/burkina_faso.htm) Consulté le 02.12.14

<sup>4</sup> Nombre moyen d'enfants nés vivants par femme

<sup>5</sup> <http://www.populationdata.net> Consulté le 02.12.14

Ancienne colonie française, le Burkina Faso accède à l'indépendance le 5 août 1960. Depuis lors, le pays a connu une alternance de régimes constitutionnels et de régimes d'exception. La dernière Constitution, adoptée par référendum le 2 juin 1991 et promulguée le 11 juin 1991, consacre la Quatrième République et institue un Etat démocratique, unitaire et laïc.

## **1. Sur le plan économique**

Selon le Rapport du PASEC (2016)<sup>6</sup>, le Burkina Faso est caractérisé par un secteur primaire majoritaire (l'élevage et l'agriculture) qui emploie 67 % de la population active. Le pays fait partie des meilleurs producteurs de coton en Afrique, et résiste tant bien que mal à la chute des cours mondiaux. Entre 2011 et 2015, l'agriculture représentait plus de 34 % du produit intérieur brut (PIB).

Il s'agit d'une agriculture dont la principale caractéristique est la prépondérance des petites exploitations familiales où se pratique une agriculture itinérante sur brûlis, peu mécanisée et utilisant peu d'intrants... Les principaux aliments cultivés sont le sorgho, le mil, le maïs, l'arachide et le riz.

Le sous-sol burkinabè recèle un important potentiel minier : le cuivre, le fer, le zinc et surtout l'or. Après le coton, l'or constitue le deuxième produit d'exportation<sup>7</sup>. Ce précieux métal est extrait à diverses échelles dans tout le pays. L'exploitation industrielle est encore faible. Dans de nombreuses provinces, les sites d'orpaillage traditionnel sont innombrables au nord comme au sud. Les accidents sont fréquents (effondrements des galeries) et de nombreux élèves désertent les salles de classes pour rejoindre les sites d'exploitation à la recherche d'un gain financier.

Dans son Discours de Politique Générale<sup>8</sup>, prononcée devant l'Assemblée Nationale du Burkina Faso le 05 février 2016, le Premier Ministre Burkinabé, a relevé, au titre des performances en termes de développement humain, que le pays est classé au 183<sup>ième</sup> rang

---

<sup>6</sup> Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

<sup>7</sup> [http :www.burkinapmemp.com](http://www.burkinapmemp.com) : Le secteur minier burinabè : un levier déterminant du développement économique et social, Consulté le 12.10.2016

<sup>8</sup> <http://www.fasozine.com/situation-nationale-lintegralite-du-discours-de-politique-generale-de-paul-kaba-thieba/> Consulté le 06.02.16

sur 188 en 2014 selon l'Indice de développement humain du Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD). En outre, plus de 40% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté estimé à 153 530 FCFA par an et par personne.

En référence au nouvel agenda de développement des Nations Unies dénommé « Objectifs de développement durable (ODD) », le Burkina Faso accuse un retard considérable en matière de santé maternelle et infantile, de protection de l'environnement, d'autonomisation des femmes, et de réduction de l'extrême pauvreté.

Les performances économiques sont mitigées et les finances publiques dans une situation difficile au regard du profil d'un certain nombre d'indicateurs :

- le pays présente des signes de fragilité, avec une croissance trop faible pour éradiquer la pauvreté et réduire les inégalités sociales. Le taux de croissance moyen enregistré au cours des dix dernières années (2006-2015) est de 5,5%, alors que le taux de croissance démographique au cours de la même période est ressorti à 3,1% par an ;
- l'économie souffre d'un important déficit de productivité et de compétitivité lié à la faible qualification de la main-d'œuvre, à la faible disponibilité et au coût élevé des facteurs de production, notamment, ceux de l'énergie et des transports, ainsi que des lourdeurs et autres dysfonctionnements qui entravent l'efficacité de l'Administration ;
- les marges de manœuvre budgétaires sont très étroites et limitent les capacités d'investissement, en plus des problèmes de qualité de la dépense publique et du faible niveau de l'épargne intérieure ;
- l'accroissement démesuré des charges courantes notamment des salaires, dégrade le ratio masse salariale sur recettes fiscales (49% en 2015 contre une norme UEMOA<sup>9</sup> de 35% au maximum).
- la dette publique qui représente près du tiers du PIB pour une norme maximale de 70% selon les critères de l'UEMOA...

---

<sup>9</sup> Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine

L'aide internationale contribue pour une grande part à l'activité économique du pays. Le chômage entraîne un fort taux d'émigration : par exemple, trois millions de Burkinabé vivent en Côte d'Ivoire.

De nombreux parents peinent à assurer la prise en charge des coûts de la scolarité de leurs enfants (frais de scolarité, cotisation des parents d'élèves, cantine scolaire, transport, hébergement, etc.) qui sont de plus en plus élevés, dans un contexte de paupérisation croissante des ménages.

En dépit ou à cause de la pauvreté, une importance est accordée à l'école qui, malgré son faible rendement, apparaît aux yeux de beaucoup de parents comme la voie par excellence pour l'insertion socioprofessionnelle de leurs progénitures. En considération des efforts consentis par les parents et de leurs attentes vis-à-vis de l'école, l'appréciation (positive ou négative) de l'enfant intègre ses rendements scolaires.

## **2. Sur le plan culturel**

Le Burkina Faso est un pays à forte tradition orale et compte plus de soixante ethnies (et autant de langues cohabitant avec le français) ayant chacune ses spécificités culturelles. En dépit de cette diversité ethnique, les Burkinabè ont partagé et partagent encore un fond démo-culturel commun : les principes de respect de la vie, de solidarité, d'entraide et de bon voisinage, les principes d'échanges et de réciprocité qui cimentent la vie sociale et assurent une intégration des individus dans la société. L'esprit communautaire y est développé, basé sur la subordination de l'individu au groupe et à la famille. L'individualité de chacun est affirmée et confirmée par son prénom, tandis que le nom appartient à son lignage d'origine. C'est dans ce lignage originel qu'il tire l'essence même de son existence (Sow, 1977). Le respect des aînés, le respect des morts, la croyance en Dieu et aux esprits ancestraux, la communion humaine aussi bien dans la joie que dans la peine sont observés. C'est au travers de ces valeurs fondamentales que l'individu se définit et est défini et apprécié par les autres. Les enfants sont éduqués à incarner ces valeurs, à les défendre et à les perpétuer. On valorise la gentillesse, l'hospitalité, le respect de l'autre, l'humilité, la pudeur, le courage et l'endurance au travail. Le nom du pays, en lui-même, résume ces valeurs. L'unité de base de la société n'est pas la famille nucléaire mais la famille étendue. Elle comprend, en plus des parents et des frères/sœurs biologiques, des cousins, des

neveux, des oncles et tantes, des grands-parents... qui interviennent au même titre dans l'éducation de l'enfant (Badini, 1994 ; Miangotar & Legrand, 2013).

Cependant, ces valeurs fondatrices et régulatrices de la vie sociale sont aux prises avec les transformations liées au modernisme. Elles sont éprouvées, jusque dans leurs fondements, par les impératifs de l'ouverture à la modernité. Ainsi, sur le plan social, on assiste progressivement à la dislocation des institutions et à l'affaiblissement des valeurs traditionnelles (famille, groupe de pairs, etc.), sans que l'éducation scolaire ne puisse valablement en prendre le relai. Cet effritement de la famille a pour conséquence la mollesse des valeurs qui s'y enseignaient et qui soutenaient et entretenaient la cohésion sociale. Les valeurs anciennes de solidarité, de dignité, d'honneur cèdent progressivement le pas à l'individualisme, au goût du gain facile, à l'enrichissement illicite, à la dépravation des mœurs.

Le contexte ainsi décrit ne manque pas d'entretenir des liens avec l'estime de soi et le locus de contrôle des individus qui y sont nés et qui y évoluent. A propos du locus de contrôle, en effet, Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset, Roland-Lévy & Tran (2013, p. 16) relèvent que : « La localisation du *locus of control* dépend certes de la structuration de la personnalité mais aussi, en grande partie, des valeurs sociétales. Dans une société qui valorise avant tout la réussite, l'accent portera sur le *locus of control* interne et l'éducation donnée aux enfants tendra à le développer. Dans les sociétés qui valorisent l'obéissance et la conformité, le *locus of control* sera plutôt externe et l'accent sera mis sur les valeurs de respect et d'autorité ». Selon Le Maner-Idrissi (1997) l'environnement social exerce des contraintes sur l'enfant pour l'amener à adopter les comportements culturellement codifiés. Ces contraintes se déclinent en fonction du sexe de l'enfant et s'effectuent sur la base de renforcements positifs et négatifs. A l'intérieur du système social se trouve la famille. Elle constitue un facteur essentiel de la définition et de la construction de l'estime de soi. L'identité et la valeur de soi de l'individu sont déterminées par le rôle de ce dernier dans le groupe et par les relations avec les autres membres de la famille.

Les croyances en des forces naturelles ou surnaturelles régissant la vie des populations, les représentations, les mythes et légendes, sont très prégnantes. Le syncrétisme religieux est assez développé. Les « religions traditionnelles » cohabitent avec le Christianisme et l'Islam. Ces religions traditionnelles accordent une grande importance au culte des

ancêtres, à la croyance en la réincarnation, au côté initiatique, au totémisme...<sup>10</sup>. Elles se caractérisent par la croyance en une force vitale cosmique, Dieu, qui émane à la fois des esprits de la Nature, des ancêtres, des prêtres initiés à l'aspect ésotérique... Cultes et rites sont au service du développement de cette force vitale et la protègent des forces du mal qui tentent de l'affaiblir. La croyance en un seul Dieu-Créateur est à peu près identique dans toutes les religions africaines (Hampaté Ba, 1972 ; Stamm, 1995 ; Thomas & Luneau, 1995 ; Fakoly, 2004 ; Katayi, 2007 ; Dozon, 2008). Dieu est la figure la plus importante de toute une série d'êtres spirituels qui agissent en tant que médiateurs entre l'Être suprême et les humains. C'est vers ces esprits que le peuple se tourne pour formuler ses demandes.

Dans un tel contexte, l'éducation religieuse tient une place de choix. Elle consiste à ouvrir l'esprit et l'âme de l'enfant aux problèmes que les religions pensent résoudre. Elle participe à l'éveil du sens du mystère chez l'enfant, le préparant à prendre conscience de l'Absolu qui nous domine et l'ouvrant à la compréhension et au respect des attitudes religieuses qui peuvent être étrangères à sa famille (Tièche, 1976).

Bastide (1981) relève le rôle important de l'entourage social dans la définition structurelle de la personnalité en contexte noir africain. L'individu peut se défaire, se refaire ou se parfaire à travers l'entourage et la conduite des autres envers. L'on y redoute l'envoûtement du sorcier, la malédiction du père et/ou de la mère affaiblissant le principe vital (Vogelman, 1987 ; Bonnet, 1994).

Dans l'imagerie populaire, rien de ce qui arrive à un individu (heurs vs malheurs ; succès vs échec ; santé vs maladie...) n'est le fait du hasard. C'est toujours le fait de Dieu, du destin, des ancêtres, des sorciers, des génies, des marabouts ou devins. Ainsi, et par exemple, des prières ou des sacrifices sont faits en début d'année et à l'approche des examens scolaires afin d'accroître les chances de succès de l'élève. Le succès à un examen scolaire (Certificat d'Etudes Primaires, Brevet d'Etudes du Premier Cycle, Baccalauréat) donne lieu à une explosion de joie dans la famille et/ou dans le quartier. Des cérémonies festives sont organisées, doublées de prières de remerciements à Dieu dans les églises et autres lieux de culte.

---

<sup>10</sup> <http://dictionary.sengagent.com>

### **3. Sur le plan socio-éducatif et scolaire**

Les enfants sont éduqués en prenant en compte l'âge et le sexe. Contrairement au jeune garçon, plusieurs facteurs influencent l'accès et la rétention des filles à l'école : stéréotypes sexuels, normes sociales, coutumes... Les filles sont sollicitées et impliquées dans les travaux domestiques. Il s'agit, pense-t-on, de les préparer à leur futur rôle d'épouses et de mères. De nombreux parents peinent à dépasser ces représentations sexo-spécifiques, en dépit des progrès de la modernité. Les filles sont éduquées à la docilité et à l'obéissance, au contraire des garçons qui doivent apprendre à être combattifs pour se défendre et défendre l'honneur de leur famille et de leur patrie (Badini, 1994). Par ailleurs, beaucoup de facteurs familiaux déterminent l'échec scolaire de l'enfant. Il s'agit notamment du niveau d'instruction des parents (Sulis & Porcu, 2015), de la situation économique et culturelle de la famille. Les milieux défavorisés se distinguent, entre autres, par le monolinguisme favorisant l'utilisation de la langue maternelle à la maison (oralité) alors que l'enseignement se donne en français (parlé et écrit) à l'école (d'où un manque de continuité). Le français, quand il est utilisé à la maison, dans les milieux défavorisés, l'est de façon « scabreuse » ou approximative. Il y a une moindre stimulation de la pensée abstraite, l'étouffement de la curiosité et de l'esprit de questionnement. En effet, Badini (op cit.) relève que, en milieu moaga, on fait peu de place à la fermentation intellectuelle par laquelle l'adolescent acquiert une valeur et une force intellectuelle. La curiosité et le goût de la discussion du jeune homme ne sont pas encouragés et tolérés. L'éducation est soit laxiste soit autoritaire, le tout dans un climat familial hostile (en raison des frustrations liées aux difficultés économiques). Tout cela peut expliquer l'échec scolaire de l'enfant et le développement de son estime de soi.

Sur le plan scolaire, l'accroissement de l'accès à l'éducation de base a entraîné une augmentation sensible des effectifs au primaire, passant par exemple de 852 160 élèves en 2000 à 1 742 439 élèves en 2007/2008, soit le double des effectifs en huit (08) ans. Du même coup, la demande en éducation au secondaire a explosé, d'où le fait qu'il fallait accroître les capacités d'accueil. L'Etat, appuyé par ses partenaires techniques et financiers, s'est engagé dans la réalisation des conditions nécessaires à l'éducation de tous les enfants en âge d'aller à l'école. A l'heure actuelle, et malheureusement, tous les enfants ne vont pas encore à l'école au Burkina Faso. Parallèlement aux efforts de l'Etat en matière de construction d'infrastructures et de recrutement/formation des enseignants, le défi majeur

qui se pose, et qui est à relever, est celui de l'amélioration de la qualité du rendement scolaire. En effet, les débats à propos de la qualité du rendement scolaire sont intenses, certains s'inquiétant de l'ampleur du phénomène de la médiocrité des résultats éducatifs et y voyant une menace à la réalisation des objectifs des politiques éducatives du pays. Par exemple, le coefficient d'efficacité interne, de 2006 à 2010, au secondaire, s'est établi en moyenne à 0.24<sup>11</sup>, ce qui signifie que 76% des ressources allouées à ce cycle n'ont pas été utilisées de façon efficace du fait de l'importance des déperditions scolaires. De 2009 à 2013, les différents taux de redoublement, par exemple, au secondaire se sont établis comme suit :

**Tableau 1 : Taux de redoublement au collège et au lycée de 2009 à 2013**

	<b>Taux de redoublement</b>						
	<b>6<sup>ème</sup></b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>4<sup>ème</sup></b>	<b>3<sup>ème</sup></b>	<b>2<sup>nd</sup></b>	<b>1<sup>ère</sup></b>	<b>Tle</b>
2009-2010	25,40%	24,10%	27,00%	45,00%	17,50%	17,30%	36,80%
2010-2011	24,60%	24,80%	27,30%	45,80%	16,70%	16,70%	33,20%
2011-2012	20,80%	20,50%	22,50%	37,90%	12,70%	12,60%	31,70%
2012-2013	22,40%	22,00%	24,80%	32,10%	14,80%	13,80%	31,00%

**Source:** DEP/MESS

A l'école primaire, les taux de rendement interne par sous-cycle, de 2010 à 2015, s'établissent comme suit :

**Tableau 2 : Taux de rendement interne par sous-cycle**

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
<b>Cours Préparatoire</b>					
Promotion	91,2 %	91,0 %	91,9 %	91,7 %	91,0 %
Redoublement	4,2 %	4,0 %	3,6 %	3,5 %	2,9 %
Abandon	4,9 %	5,0 %	4,5 %	4,7 %	3,3 %
<b>Cours Élémentaire</b>					
Promotion	88,2 %	88,0 %	88,3 %	88,0 %	88,1 %
Redoublement	7,2 %	6,8 %	6,0 %	5,8 %	5,8 %
Abandon	4,8 %	5,2 %	5,7 %	6,6 %	5,2 %
<b>Cours Moyen, première année</b>					
Promotion	80,0 %	80,2 %	81,1 %	83,2 %	80,2 %
Redoublement	18,6 %	17,9 %	15,5 %	14,0 %	4,9 %
Abandon	12,6 %	13,2 %	13,7 %	11,4 %	14,9 %

Source : Annuaire statistique, DGESS<sup>12</sup>/MENA<sup>13</sup>, 2011-2015

<sup>11</sup> Direction des Etudes et de la Planification du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur du Burkina Faso

<sup>12</sup> Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles

<sup>13</sup> Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

On observe une régression des taux de promotion au fur et à mesure que les apprenants avancent dans les sous cycles. A l'inverse, les taux de redoublement et d'abandon augmentent. Ils sont plus importants au CM1.

Ces différents taux traduisent l'immensité des défis qui se posent et qui doivent être relevés pour donner au pays les bases indispensables de son développement. Le document portant Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable<sup>14</sup>, relève que, malgré les progrès constatés, il subsiste encore des contraintes susceptibles de freiner l'évolution vers la scolarisation universelle en 2015. Il s'agit, notamment, de contraintes relatives à/au/aux :

- la faible qualité de l'enseignement,
- nombre important d'écoles sans maîtres,
- sureffectif des classes coexistant avec une sous-utilisation des infrastructures,
- fortes déperditions scolaires,
- faible taux de transition entre enseignements primaire et secondaire,
- la faible scolarisation en milieu rural,
- l'absence de passerelle entre éducation non formelle et éducation formelle,
- coûts unitaires trop élevés de l'éducation,
- la faible adéquation de l'apprentissage au marché du travail,
- la prédominance de l'analphabétisme,
- la faible capacité de gestion et de pilotage du système.

Le document de politique sous-sectorielle des Enseignements Secondaire et Supérieur relevait, en 2009, que le déficit en enseignants qualifiés rejaillit négativement sur la qualité de l'enseignement à travers :

- « - les surcharges des volumes horaires des enseignants ;*
- la ponction des volumes horaires normaux des disciplines par l'administration ;*
- les programmes inachevés ;*
- les cours mal préparés ;*
- le recours à un personnel qui n'est pas du métier pour enseigner ;*

---

<sup>14</sup> Le Burkina Faso s'est engagé sur une nouvelle stratégie de développement qui vise l'accélération de la croissance et la promotion du développement durable, appelée Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD), couvrant la période 2011-2015.

-les mauvais résultats aux examens ;

-les effectifs pléthoriques ;

-etc »<sup>15</sup>.

Aussi bien dans les familles favorisées que dans les familles défavorisées, certains parents se détournent du suivi scolaire de leurs enfants, au point qu'on en trouve qui ne savent pas dire quelle classe leur enfant fréquente.

Par ailleurs, la presse<sup>16</sup> rapporte des cas de fréquentes tensions entre les enseignants et des parents d'élèves relatives aux méthodes de l'école jugées non appropriées pour l'éducation des enfants. Ainsi, dans le cadre de l'éducation morale, des tenues vestimentaires des filles considérées comme indécentes par des enseignants créent souvent des affrontements ou des prises de bec entre eux et certains parents des milieux favorisés. S'en suit une frustration qui amène l'enseignant à « *envoyer l'enfant à l'ONU* », jargon utilisé dans le milieu enseignant pour désigner la situation des élèves relégués au fond de la classe pour ne plus s'en occuper en raison du comportement outrageux des parents vis-à-vis de l'enseignant. Un tel enfant est mis nécessairement en position pour aller droit vers l'échec à plus ou moins long terme. Une pratique analogue a été décrite par Merle (2002). C'est celle d'un instituteur qui avait divisé sa classe en trois zones selon le profil de performances des élèves :

- le « paradis » regroupait, près de la fenêtre, les bons élèves;
- le « purgatoire » rassemblait, au milieu de la classe, les élèves moyens ;
- l'« enfer » regroupait, près du mur, les élèves faibles.

Les élèves changent de groupe selon leurs résultats scolaires.

---

<sup>15</sup> Politique sous-sectorielle des ESSRS décembre 2009, page 22

<sup>16</sup> Bakare ZONGO (2012). L'approche microsociologique de l'échec scolaire.

<http://www.zoodomail.com/spip.php> Consulté le 23.09.2014 à 14h 53

## II. Enoncé du problème et question de recherche

### 1. Enoncé du problème

L'échec scolaire se manifeste sous plusieurs formes : mauvaises performances, notes en deçà du seuil minimal exigé, redoublement, abandon, exclusion, non obtention du diplôme de fin de cycle, incapacité du sortant à s'insérer dans le marché du travail. Classiquement, les facteurs explicatifs de l'échec scolaire se répartissent en quatre grandes catégories (Lafond, 2002) :

- Les facteurs sociodémographiques (le sexe, la langue maternelle, la classe sociale...).
- Les facteurs individuels (les retards scolaires accumulés ; les difficultés d'apprentissage et d'adaptation, le temps consacré au travail scolaire ou les habitudes de travail, la motivation aux études ou attitudes à l'égard de l'école ; les attentes et les aspirations scolaires ; le réseau social ; la toxicomanie ; la délinquance ; la dépression ; l'anxiété ; etc.). Selon Paré-Ouédraogo (2003), les enfants précoces ou surdoués, dans la mesure où l'enseignant ne sait pas comment les traiter ou n'a pas assez de temps à leur consacrer par rapport à leur appétence, peuvent être confrontés à l'échec scolaire.
- Les facteurs familiaux (la taille de la famille, la relation parents-enfants, les styles parentaux et les comportements parentaux à l'égard de la tâche scolaire). Certains parents, par manque d'intérêt, de temps ou de moyens, tendent à confier entièrement la responsabilité de l'éducation de leur enfant à l'institution scolaire. Par conséquent, la relation de cause à effet que l'on établit entre l'implication des parents et la réussite scolaire de l'enfant est remise en cause.
- Les facteurs scolaires regroupent les caractéristiques reliées à l'organisation de l'école (les programmes de formation ; la taille de la classe ; etc.) et les caractéristiques relevant des processus scolaires (l'encadrement des élèves, le climat de l'école ; la relation enseignants-apprenants ; etc.). On peut aussi relever les modes d'évaluation, l'hétérogénéité des rythmes de progression des apprenants, la difficile coordination entre les différents niveaux d'enseignement, l'absence d'instruments de mesure communs, alliée à une subjectivité propre à chaque enseignant en termes de sévérité dans sa manière de noter. Il y a, enfin, l'absence de cantines scolaires dans certaines localités, les distances, le retard dans la mise à disposition du matériel didactique ainsi que son insuffisance, le manque de recyclage des enseignants, leur grande mobilité et

parfois leur jeunesse et la faiblesse de leur niveau, les mauvaises conditions physiques dans lesquelles les élèves suivent les cours.

L'ensemble de ces facteurs distincts n'agissent pas de façon indépendante. L'échec scolaire est en effet le produit de l'interaction entre des caractéristiques sociodémographiques, individuelles, familiales et scolaires. Mingat (1993), avait déjà considéré que la qualité de l'école et des performances scolaires peut s'expliquer de différentes manières. Entre autres facteurs explicatifs, cet auteur relève :

- Le temps alloué à l'enseignement. Les élèves ont besoin de temps pour apprendre et dans beaucoup de pays africains, pour des raisons diverses, la journée et plus globalement l'année scolaire est amputée de nombreuses heures d'enseignement si bien que les programmes scolaires officiels ne sont pas couverts.
- Les manuels scolaires. Un autre ingrédient pour accroître la qualité des connaissances concerne la dotation en manuels scolaires. Une simulation effectuée sur un échantillon d'élèves mauritaniens montre qu'une dotation complète en manuels scolaires (tous les élèves d'une classe et un livre pour le maître) permettrait d'augmenter de plus de 15% la couverture des programmes. Dans de nombreux pays en Afrique, notamment au Burkina Faso, même si des progrès récents ont été effectués, les manuels scolaires ne sont disponibles que pour un nombre réduit d'élèves, ce qui rend les conditions d'apprentissages très difficiles et les performances peu efficaces.
- L'évaluation et le suivi pédagogique des enseignants. L'évaluation des personnels enseignants est, dans bien de cas, plus que discrète et sans effet sur l'action pédagogique.
- Le rôle du directeur d'école. Le rôle de leadership du directeur d'école est un facteur d'efficacité. Les acquisitions des élèves sont influencées positivement quand le directeur de l'école exerce un contrôle sur les enseignants (la présence, le suivi de la préparation des cours...). De façon complémentaire, le rôle d'animateur pédagogique du directeur d'école (par la présence de réunions régulières avec les enseignants au cours de l'année scolaire) est également porteur d'efficacité.
- L'intégration de l'enseignant dans la communauté. Les résultats des élèves sont d'autant plus élevés que le degré d'intégration de l'enseignant dans la communauté est

fort. Cette intégration se mesure par des variables comme la maîtrise de la langue du milieu ou encore la nature et la fréquence des rencontres avec les parents d'élèves.

Diambomba (1998) relève les mêmes déterminants des rendements scolaires chez des apprenants Centrafricains de l'école primaire (Cours Préparatoire et Cours Moyen 1). Il y ajoute l'âge, le sexe des apprenants, le niveau d'éducation et la profession des parents...

Le Rapport du PASEC (2016), relève, quant à lui, les facteurs suivants :

- Les caractéristiques de l'élève et de son milieu familial
- La scolarité et les expériences antérieures de l'élève
- L'environnement de l'école et de la classe
- Les comportements, attitudes et stratégies de l'élève
- Le niveau de connaissances, compétences et aptitudes de l'élève
- L'organisation et le fonctionnement du système éducatif du pays.

Comme on peut s'en apercevoir, les explications données aux contre-performances scolaires tiennent peu compte des facteurs psychologiques, en particulier des facteurs conatifs tels que l'estime de soi et le locus de contrôle. Les quelques rares évocations de facteurs psychologiques concernent les facteurs cognitifs telles que l'intelligence ou la mémoire. Il est cependant évident que les performances et/ou les contre-performances ne peuvent s'expliquer seulement par des opérations cognitives. Il faut aussi prendre en compte les processus conatifs. En effet, selon Huteau (1985), toute conduite suppose, à la fois, une élaboration cognitive se manifestant dans la représentation de l'objet-but et dans la mise en œuvre de moyens pour y accéder, et des motifs d'où découle sa tonalité affective, sans lesquels il n'y a ni but représenté ni activité.

Le domaine conatif renvoie à l'orientation, à la régulation et au contrôle des conduites que fait chaque individu et qui le conduisent à utiliser sa « machinerie cognitive », à l'orienter, à la contrôler pour finalement se satisfaire, à un certain moment, des résultats obtenus (Florin & Vrignaud, 2007).

## **2. Question générale de recherche**

La question générale qui se pose est relative à l'observabilité des liens théoriques entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires en contexte burkinabé. Au regard de la particularité du contexte du Burkina Faso, peut-on y reproduire les liens observés dans

d'autres contextes entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires ? Autrement dit, les liens observés ailleurs entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires se maintiennent-ils en contexte burkinabé ?

Autour des notions d'estime de soi et du locus de contrôle s'est construite une littérature diversifiée qu'on propose d'examiner dans le chapitre qui suit.

## **Chapitre 2 : Revue de littérature et problématique**

Les termes impliqués dans la formulation du thème de la présente recherche n'ont pas des acceptions univoques. Dans ce chapitre, on essaie d'en faire le point et de préciser le sens dans lequel on entend utiliser chacun d'entre eux. On présente par ailleurs les choix théoriques et les recherches qui ont été réalisées sur l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires. Le choix de ces éléments théoriques devrait fournir les bases de la définition de la problématique, la formulation des hypothèses et la description de la méthodologie qui guideront la présente recherche.

### **I. Revue de littérature**

L'estime de soi et le locus de contrôle ont fait l'objet de diverses réflexions théoriques et de diverses recherches empiriques qui ont montré comment ces concepts se construisent, d'une part, et, d'autre part, le lien qu'ils entretiennent avec diverses conduites humaines telles que les performances scolaires. Dans les lignes qui suivent, nous examinons les fondements théoriques de l'estime de soi et du locus de contrôle et présentons les recherches qui établissent des liens entre eux et les performances scolaires.

#### **1. Soi et estime de soi : dimensions, concepts connexes, histoire et théories**

##### **1.1. Le soi et ses dimensions**

###### **1.1.1. Le soi**

Le soi est un concept transversal rencontré dans plusieurs domaines dont la philosophie et la psychologie. Selon le Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), il y a deux acceptions de soi. Au sens psychanalytique, il signifie le lieu psychique où le sujet se reconnaît comme réellement existant. D'un point de vue social, le soi est défini comme une « *Structure associant les informations auxquelles un individu peut accéder concernant sa propre personne et les processus intra- et interindividuels impliqués dans la gestion cognitive, affective et sociale de ces informations* » (p.1221).

Bailly & Alaphilippe (2000) distinguent deux types de soi : un soi-agent et un soi-objet. Le soi-agent est une structure exécutive du système mental dont le rôle est de diriger et de contrôler les expériences, les pensées et les actes. Le soi-objet, quant à lui, réfère à la connaissance et à l'évaluation que nous avons et que nous faisons de nous-mêmes.

Mucchielli (1986) aborde le soi en termes de possibilité de conscience, parce que constitué par l'interaction dialectique du Je et du Moi. Il est imprégné par les normes sociales et possède un noyau commun aux membres d'une même société. Il oriente les conduites sociales de l'individu. Martinot (2005), s'inscrit dans une perspective analogue et défend l'idée selon laquelle le soi est l'ensemble des éléments constitutifs de l'individu (traits de personnalité, comportements, attitudes, croyances, compétences). Il est influencé par la culture, le groupe d'appartenance, les jugements d'autrui, les comparaisons d'avec les autres, l'introspection, la perception de ses propres comportements par l'individu et la mémoire autobiographique. Les catégories langagières par lesquelles on donne une apparence de réalité psychologique au soi sont des émanations de la culture ambiante, d'où l'idée que le soi est une construction éminemment sociale.

Allport (1937, cité par Mucchielli, 1986), définit sept éléments essentiels constitutifs du soi, classés selon leur ordre d'apparition génétique :

- le sentiment corporel ;
- le sentiment de l'identité du Moi dans le temps ;
- le sentiment des appréciations sociales de notre valeur ;
- le sentiment de possession ;
- l'estime de soi ;
- le sentiment de pouvoir raisonner ;
- l'effort central (intentionnalité de l'être).

Nous nous intéressons au soi défini comme représentation de sa propre personnalité. Les informations qui nourrissent son élaboration et son fonctionnement sont diverses.

## **1.1.2. Les dimensions du soi**

### **1.1.2.1. La dimension cognitive**

Dans cette perspective cognitive, expérimentale, selon le Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), les représentations de soi diffèrent quant à leur centralité ou à leur importance, certaines étant plus centrales que d'autres. Les conceptions de soi centrales sont généralement les mieux élaborées et sont présumées diriger plus fortement le traitement de l'information et les comportements. Les représentations de soi seraient cognitives et/ou affectives - ces dernières correspondent aux autoévaluations positives et

négatives-, de formes verbales, neuronales ou sensori-motrices, ou sous forme d'images. Elles représenteraient le soi dans le passé et le futur aussi bien que dans l'ici et maintenant ; elles seraient ainsi des représentations du soi actuel et du soi possible...Le soi peut influencer chaque aspect du traitement de l'information susceptible de concerner les individus (information auto pertinente). Selon Markus (1992), en raison de la quantité et de la variété de stimulations sociales qui assaillent l'individu et qui excèdent de beaucoup ses capacités de captage et de traitement cognitif, une sélection est nécessairement faite dans ce qui est remarqué, appris, mémorisé ou inféré dans une situation donnée. Les structures cognitives exercent une forte influence sur la sélection et l'organisation des informations relatives au soi.

Des différences individuelles s'observent et pourraient s'expliquer (ou être expliquées) par un recours à des schémas différents, ou des filtres cognitifs différents, que les individus utilisent pour interpréter les événements de leurs vies. Le soi pourrait être considéré comme la résultante d'un système dynamique, composé de multiples sous-systèmes interconnectés. Le comportement des systèmes converge, à un niveau macroscopique, vers des trajectoires attractives qui tendent à présenter une certaine stabilité temporelle (Nowak, Vallacher, Tesser, & Borkowski, 2000 ; Vallacher, Nowak, Froehlich & Rockloff, 2002). Un système dynamique est par essence un système ouvert, soumis à des influences extérieures, dépendant des processus stochastiques<sup>17</sup> qui l'animent. C'est pour cela que Markus pense que dès que les *selfs-schemas* s'établissent, ils assurent une fonction de sélection, responsable de l'appréhension de l'information, de sa structuration, de son importance et de ce qu'il en adviendra.

#### **1.1.2.2. La dimension affective**

Banaji et Prentice (1994, cités par Piolat, 1999), inscrivent le soi dans une perspective motivationnelle et accordent une place essentielle aux désirs : désir de feed-backs positifs (*self-enhancement*), désir de se réaliser selon ses idéaux propres (*self-improvement*). Le soi devient, de ce fait, un agent régulateur des affects positifs et négatifs. Il fonctionne de façon à augmenter les premiers et à réduire les seconds. Ces relations sont réciproques. Un

---

<sup>17</sup> Processus dans lequel à une variable  $x$  (déterminée ou aléatoire) correspond au moins une variable simplement probable :

<http://www.cnrtl.fr/definition/stochastique> Consulté le 25.09.14

contexte particulier peut influencer le jugement sur soi et, en retour, un jugement sur soi peut être générateur de réactions affectives ou émotionnelles particulières.

Plusieurs caractéristiques correspondent à un type de soi précis : les caractéristiques qu'on s'accorde au présent (soi réel), les caractéristiques qu'on souhaiterait avoir (soi idéal), les caractéristiques qu'on devrait avoir pour être conforme à certaines normes (soi « obligé »), les caractéristiques qu'on pourrait acquérir en considération des capacités qu'on s'accorde (soi « compétence »), les caractéristiques que l'entourage attend de voir se réaliser (soi attendu). Lorsque les écarts ou les discordances ressentis entre ces différents soi débordent les capacités d'autorégulation, il s'en suit des problèmes de santé physique et mentale chez l'individu concerné. Ainsi, l'écart entre le soi réel et le soi « obligé », s'il est important, est source d'anxiété. L'écart entre le soi réel et le soi idéal, est générateur de dépression (Wojciszke, 1987).

Pour Linville (1987, citée par Piolat, 1999), la complexité des structures du soi est un facteur protecteur contre les conséquences dévastatrices d'événements menaçants pour l'individu. Lorsque la personne possède diverses représentations d'elle-même, et lorsque celles-ci sont indépendantes entre elles, elle est moins vulnérable aux événements anxiogènes. Les risques de fragilisation de l'individu sont limités.

### **1.1.2.3. La dimension sociale**

Selon le Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), les contenus et les processus du soi sont influencés par l'appartenance et/ou l'identification à des groupes sociaux déterminés. L'identité sociale est la partie du soi qui dérive de l'appartenance à des groupes. La théorie de l'identité sociale se situe dans ce cadre ; elle accorde une place centrale à l'auto-catégorisation. Celle-ci réfère au fait que l'identité sociale est posée comme base de données pour définir le soi, en particulier dans le contexte de comparaisons intergroupes. En filigrane, on pointe l'influence de la culture sur la construction du soi. Si dans les cultures occidentales, de type individualiste, le soi est une construction autonome, dans les cultures collectivistes (comme c'est le cas en Afrique), « *c'est l'interdépendance entre individus, et entre individus et contexte social, qui donne au soi sa signification principale...* »<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), p.1226

Autour de la notion de soi gravitent de nombreuses facettes. Nous proposons d'analyser quelques-unes et d'établir, chaque fois que cela est possible, une distinction d'avec l'estime de soi.

## **1.2. Estime de soi et concepts connexes**

### **1.2.1. L'estime de soi**

Étymologiquement, le verbe estimer dérive du latin "*estimare*" qui signifie "évaluer" dans le double sens de « déterminer la valeur de » et d' « avoir une opinion sur » (Vandelle, 2011). Pour Rosenberg (1965), l'estime de soi est une attitude positive ou négative envers le soi. Une haute estime de soi exprime le sentiment qu'on est « suffisamment bien ». L'individu sent simplement qu'il est une personne de valeur ; il se respecte lui-même pour ce qu'il est. L'estime de soi est donc la conscience de sa valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui permettent de faire face au monde. Elle suppose une conscience de ses forces, de ses difficultés et de ses limites personnelles. Elle représente une valeur positive ou négative qu'on se reconnaît globalement en tant qu'individu et dans chacun des domaines importants de la vie. Ce regard appréciateur porté sur soi-même est tout à fait subjectif et reflète les valeurs et les compétences qu'une personne pense avoir indépendamment de ses qualités réelles. Cet ensemble d'attitudes et de sentiments que l'on éprouve à l'égard de soi-même guident ses réactions spontanées ou ses conduites réfléchies, organisées, planifiées (Safont-Mottay, De Leonardis & Lescarret, 1997 ; Duclos, 2010).

### **1.2.2. Quelques concepts connexes**

Plusieurs concepts utilisés dans la littérature sont très proches, d'un point sémantique, de l'estime de soi. On propose d'en examiner quelques-uns : l'identité, le concept de soi, l'image de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

#### **1.2.2.1. L'identité**

Marcia (1976, cité par Courtinat-Camps, Villate, Masse & De Leonardis, 2011) définit l'identité comme une structure du soi. Elle représente une organisation dynamique des conduites, des besoins, des aptitudes, des perceptions de soi, des croyances et de l'histoire individuelle. Elle se construit dans une dialectique, articulant le sentiment d'individualité et

le sentiment d'être reconnu par autrui. C'est l'équilibration de ces deux sentiments qui conduit à l'avènement d'une identité cohérente.

On retrouve la même définition chez Poussin & Sordès-Ader (2005) et chez Wagener, Weigend, Boulanger, & Blairy (2013). Pour Poussin & Sordès-Ader, l'identité est une structure grâce à laquelle le sujet se définit en tant que personne et se perçoit dans la continuité de son histoire personnelle ou dans la dynamique de son orientation et de ses projets. L'identité personnelle s'élabore à travers la conquête d'une autonomie affective qui permet à l'individu de s'affirmer et d'aboutir à une formulation plus complète de soi. C'est un processus relativement stable, résistant aux changements, et qui permet de construire un sentiment de continuité dans le temps et dans l'espace. Berzonsky (2003, cité par Dumora & Boy, 2008), l'assimile à une théorie de soi construite par soi. C'est une structure conceptuelle construite et fonctionnant à partir d'un système de suppositions, de schémas, de constructs, de postulats qui se rapportent au soi et qui interagissent avec le monde alentour. « *Un développement identitaire optimal nécessite une interaction continue entre des processus d'assimilation guidés par la structure identitaire existante et des processus d'accommodation visant à modifier cette structure* » (Berzonsky, 2003, cité par Dumora & Boy, 2008, p. 367).

Houdé (2008) distingue deux mécanismes à l'œuvre dans la gestion de l'identité chez l'individu humain : la résonance avec autrui (imitation, simulation) et la prise de distance par rapport à autrui (inhibition). Cette distinction permet d'établir un rapprochement avec Aristote qui avait développé la notion de *diaphora* (relation d'altérité entre des choses qui sont identiques à un autre égard).

Le lien que l'on peut établir entre identité et estime de soi, c'est que la seconde confère à la première sa tonalité affective (Chevallier & al., 2015).

#### **1.2.2.2. Le concept de soi**

Dans une acception large, le concept de soi réfère à l'image globale que quelqu'un a de ses capacités, de son apparence et de son intégration sociale ainsi que les attitudes et sentiments que cette perception lui inspire. Selon Campbell & al. (1996, cités par Dozot, Piret & Romainville, 2009, 2012), le concept de soi est défini comme une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques rattachés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi. Cette

structure permet à l'individu de se faire une idée relativement précise du type de personne qu'il est dans une situation donnée (Lecigne & Tolve, 2010).

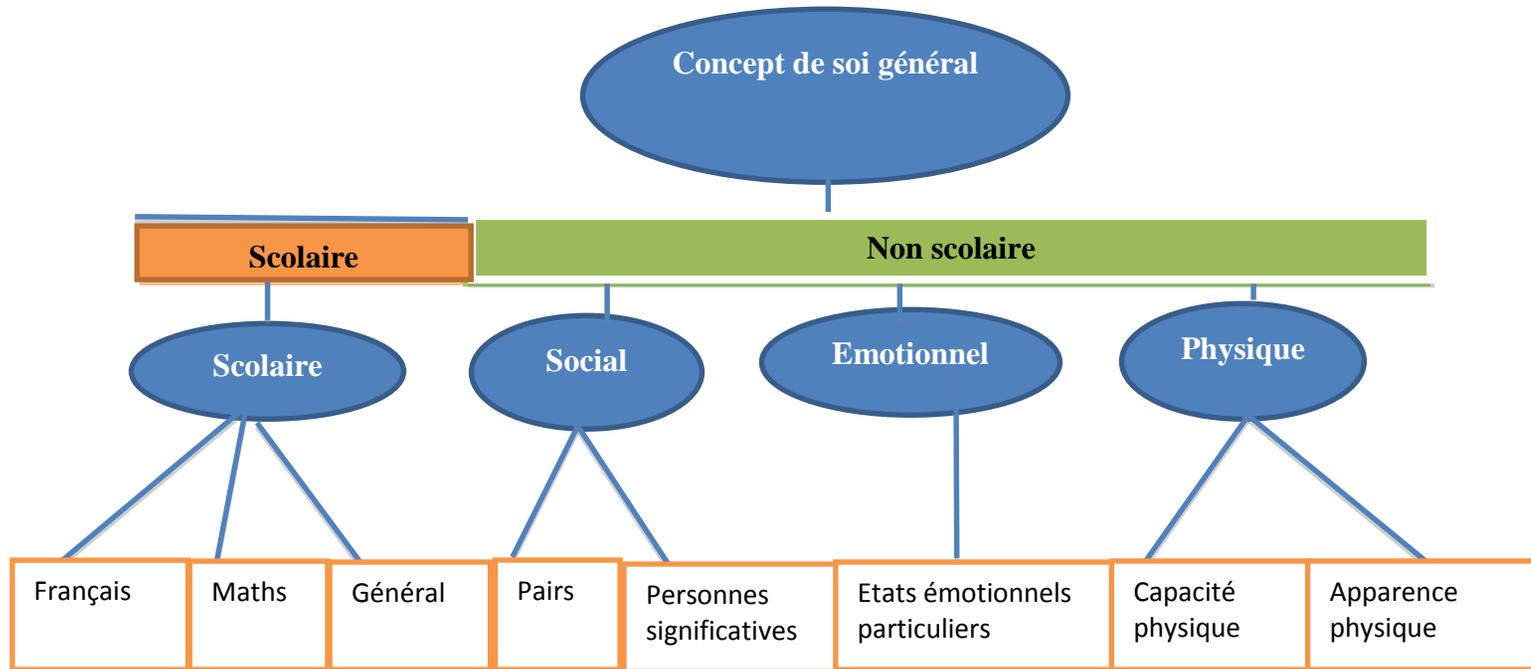
On retrouve, chez Courtinat-Camps & al. (2011), une définition analogue. Pour eux, le concept de soi se définit comme un ensemble de représentations, qui reflète ce qu'un individu perçoit et pense de lui-même. Il s'élabore progressivement au rythme du développement de la conscience de soi et ce, dès la naissance. De l'état plus ou moins diffus, confus ou syncrétique à la naissance, l'enfant différencie graduellement son moi du non-moi. L'individu, dans/par ses agir quotidiens, ses confrontations aux autres et aux réalités de son environnement, acquiert sur soi des informations, des connaissances qui le rendent de plus en plus conscient de son entité, de sa réalité individuelle (Ruel, 1987).

Par rapport à la question de savoir s'il faut parler d'une conception unitaire ou multidimensionnelle du concept de soi, Ruel (op cit), soutient que la notion unitaire apparaît réductionniste. Elle ne rend pas compte de la diversité des cibles perceptuelles sur lesquelles, à un moment donné et selon la variété des situations, l'individu porte jugement sur lui-même. Ce jugement n'est pas global mais spécifique aux situations qu'il vit et aux activités qu'il exerce. Il se perçoit (ou peut se percevoir) différemment selon les diverses zones d'activités dans lesquelles il s'implique. Le jugement porté sur soi n'est donc pas que global. Il s'infléchit suivant différents domaines de compétences : compétences cognitives, compétences athlétiques, acceptation sociale, apparence physique et conformité comportementale (Harter, 1998a). Les dimensions sociale, physique ou scolaire offrirait la plus grande contribution dans la construction de soi. Joët, Nura, Bressoux & Pansu (2007) renforcent ces analyses en considérant que le concept de soi se composerait d'une unité fondamentale (entité globale) et de croyances spécifiques sur soi. Ces croyances spécifiques puisent dans les situations de vie particulières que traverse l'individu. « *Ces multiples facettes désignées par l'expression « concepts de soi spécifiques », « estimes de soi spécifiques », ou « perceptions de soi » sont clairement différenciées et isolées les unes des autres* » (p.25). Ces divers concepts s'organisent en un système hiérarchique qui, selon Ruel (1987), représente une constellation, plus ou moins organisée, de tous les concepts de soi. De ce système résulte une plus ou moins grande cohérence de la personnalité, qui serait un premier niveau de consistance interne. Selon la qualité, la cohérence et l'importance relative de ces concepts de soi dans leur système hiérarchique, l'individu exprime sur lui une appréciation plus ou moins favorable qui se traduit en termes de sentiment de valeur,

appréciation surtout affective, c'est-à-dire d'estime de soi. On voit ici la nuance que Ruel introduit entre concept de soi et estime de soi. Le concept de soi est à la fois cognitif et affectif. L'estime de soi reflète davantage le versant affectif du concept de soi et se définit comme une opinion ou un jugement de valeur qu'un individu a sur lui-même. C'est la dimension évaluative et affective du concept de soi (Dozot, Piret & Romainville, 2012). Shavelson & al. (1976, cités par Harter, 1998a ; Rambaud, 2009), ont identifié les concepts de soi académique et non académique qui composeraient le concept de soi général.

- ✚ Le concept de soi non académique comprend le concept de soi physique, le concept de soi émotionnel et le concept de soi social.
  - Le concept de soi social comprend deux sous-domaines : pairs et autrui significatifs.
  - Le concept de soi émotionnel comprend un sous-domaine : état émotionnel particulier.
  - Le concept de soi physique comprend deux sous-dimensions : habileté physique et apparence physique.
  
- ✚ Le concept de soi académique comprend quatre sous-domaines : lettres, histoire, mathématiques et science.

Ce modèle hiérarchique du concept de soi peut être schématisé comme suit :



**Figure 1** : Modèle d'organisation hiérarchique du concept de soi selon Shavelson & al (cités par Fortes, 2003, p.20)

Les matières telles l'histoire et les sciences seraient logées dans le soi scolaire « général ».

Il y a des relations entre les perceptions d'un sous-domaine et les perceptions générales de soi. Une performance perçue comme positive à une tâche augmente le niveau d'auto-évaluation des domaines et des sous-domaines qui y sont associés. Ce renforcement influence positivement le niveau d'estime de soi générale.

Pour Shavelson & al., il y a sept caractéristiques essentielles du concept de soi :

- *il est organisé ou structuré.* Chaque individu organise ses différentes expériences selon des catégories : famille, amis, école, travail...

- *il est multidimensionnel.* Les visions que l'individu a de lui-même sont organisées ou structurées en différentes catégories, afin de faciliter le traitement de ces informations. L'individu différencie le soi « scolaire » du soi « social ». Ces différentes catégories sont toutefois en rapport les unes avec les autres.

- *il est hiérarchique.* Le concept de soi se hiérarchise depuis les perceptions de nos conduites vers des inférences à propos de soi dans des sous-champs (par exemple, pour le concept de soi social : les pairs ou autres significatifs), et des inférences à propos de soi dans différents domaines : scolaire, social, valeur propre... Les perceptions relatives à un comportement spécifique se situent à la base de la hiérarchie, les inférences sur soi dans un domaine plus large au milieu de la hiérarchie, et l'on trouve au sommet de la hiérarchie le concept de soi général.

- *il est plus ou moins stable* en fonction de son niveau dans la hiérarchie. Le concept de soi général (au sommet de la hiérarchie) est stable. Néanmoins, lorsque l'on descend dans la hiérarchie, le concept de soi devient progressivement spécifique à la situation et est par conséquent moins stable. Le succès ou l'échec dans une tâche de lecture peut modifier le concept de soi scolaire sans pour autant altérer le concept de soi général, tandis qu'il pourrait être affecté si plusieurs échecs dans des tâches différentes modifiaient plusieurs dimensions du soi comme le soi scolaire et le soi social.

- *il est développemental.* Le concept de soi devient progressivement multidimensionnel avec l'âge (Héroux & Farrell, 1985). Lorsque l'individu se développe, de l'enfance à l'âge adulte, le concept de soi se différencie progressivement en de multiples composantes.

- *il présente un caractère descriptif et évaluatif.* Les individus peuvent dans une même situation se décrire et s'évaluer eux-mêmes. Ainsi, le concept de soi présente une caractéristique évaluative qui renvoie à l'estime de soi.

- *il est différencié*. En allant du sommet vers le bas de la hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. Le concept de soi général se diversifie d'abord en deux branches : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. La branche scolaire comprend quatre facettes : le concept de soi en français, mathématiques, histoire et sciences.

### **1.2.2.3. L'image de soi**

L'image de soi est un ensemble de traits, d'images, de caractéristiques, de goûts, de valeurs, d'aspirations... que l'individu perçoit plus ou moins clairement en lui-même et qu'il organise de façon plus ou moins cohérente, ceci en relation avec les autres et avec les rôles qu'il joue (L'Ecuyer, 1978). Elle correspond à l'essentiel de ce qu'un individu perçoit de lui-même ou ce que perçoit de lui telle ou telle autre personne de son entourage (Desaubry, 2011). Enfin, Meyer (1987, cité par Ecalle, 1998), soutient que l'image de soi est un ensemble de savoirs sur soi à valence positive ou négative, résultat d'une construction psychique et produit d'une activité cognitive.

Safont-Mottay & al. (1997), Chevallier, Courtinat-Camps & De Léonardis (2015), font de l'estime de soi un fondement ou une composante essentielle de l'image de soi. Le milieu familial et scolaire fournit à l'enfant des informations en forme de jugements et auxquels il attribue des significations. Un enfant qui a développé une image de soi positive est socialement autonome.

### **1.2.2.4. La présentation de soi ou le monitoring de soi**

Selon Friske (2008), c'est un autre domaine d'opérationnalisation du soi. La présentation de soi concerne la manière dont les gens essaient d'exprimer aux autres certaines identités ou images. Par exemple, en cas d'échec public ou d'incident gênant, on observe un empressement des individus à réparer les dégâts, avec une accentuation de leurs attributs positifs en rendant des services ou en expliquant interminablement leur échec.

### **1.2.2.5. La représentation de soi**

La représentation de soi se situe au carrefour des expériences corporelles et relationnelles, des investissements narcissiques et objectaux. Elle englobe l'image du corps, l'identité et les identifications. C'est une manière d'être au monde face à autrui. Chez l'enfant, cela dépend des relations avec les images parentales, et son discours impliquera nécessairement une

référence à ces images fantasmées (Zabci, Ikiz & Kayaalp, 2005). Pour Ruel (1987), se représenter à soi-même, c'est une façon de « se voir », de se concevoir, à travers ses diverses expériences quotidiennes et les comparaisons établies entre soi et les autres. C'est une sorte de jugement, plus subjectif qu'objectif, que l'on porte sur soi. Bailly & Alaphilippe (2000, p.266), notent qu'en dépit des divergences entre eux, Markus (1977), Greenwald (1980), Higgins, Bond, Klein & Strautman (1986), considèrent la représentation du soi comme « *un processus adaptatif qui répond à la nécessité pour tout sujet de maintenir la permanence d'un moi intégrateur alors même qu'il se trouve confronté aux changements aussi bien développementaux que situationnels qui affectent son organisme* » (p.266).

Kihlstrom & Cantor (1984, cités par Rambaud, 2009), quant à eux, assimilent la représentation de soi au concept de soi. Pour eux, concept et représentation désignent la même chose. Le concept est une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même. D'un point de vue organisationnel, cette représentation ne diffère pas des autres représentations mentales que ce même individu entretient à propos des idées, des objets, des événements, et de leurs attributs et implications. Verrier (2004, cité par Rambaud, op cit), marque son accord avec cette assimilation et y ajoute l'image de soi. En effet, le concept de soi est une représentation mentale que l'individu se fait de lui-même. Cette représentation mentale englobe toutes les connaissances descriptives sur soi appelé également représentation de soi ou image de soi. Parce qu'ils sont considérés comme des connaissances descriptives relatives à soi organisées en mémoire à long terme, ces termes sont définis comme équivalents.

#### **1.2.2.6. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)**

Il correspond à la perception ou au jugement que l'on a d'être capable d'exécuter des actions qui conduisent à une performance dans un domaine donné. L'efficacité personnelle se mesure par le niveau de performance qu'un individu se sent en mesure de réaliser dans une certaine activité. C'est donc une mesure subjective de la probabilité et du niveau de réussite dans une certaine activité<sup>19</sup>. On retrouve chez Bandura (1986) et chez Harter (1998a) l'idée qu'un sentiment ou une perception de compétence pour une matière ou une activité est le jugement que porte un apprenant sur ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions requises pour l'atteinte d'un objectif ou d'une performance. Ce sentiment influence le choix d'activités et leur

---

<sup>19</sup> <http://nte.unifr.ch/cms/psychopeda> Consulté le 27.06.14

niveau de difficulté, l'intérêt et les efforts déployés, la résistance à la fatigue et la persistance devant les obstacles, le rendement scolaire, le niveau d'aspiration. La croyance en sa compétence de pouvoir contrôler des actions menant à une réussite est la condition majeure pour un élève pour agir efficacement à l'école. L'attitude (positive ou négative) que l'apprenant adoptera face à de nouvelles situations d'apprentissages dépend de la façon dont il perçoit ses compétences. Les croyances d'efficacité personnelle régulent les aspirations, les choix de comportement, la mobilisation, la poursuite de l'effort ainsi que les réactions émotionnelles.

Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches qu'elles perçoivent comme difficiles et menaçantes. Leur niveau d'aspiration est faible et elles s'impliquent moins ou faiblement par rapport aux buts qu'elles se définissent. En face de difficultés, ces personnes butent sur leurs déficiences personnelles et les conséquences négatives de leurs actes, plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles abdiquent très vite. Le moindre échec entame leur foi en leurs capacités et elles mettent du temps à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec. Elles sont particulièrement exposées au stress et à la dépression (Bandura, 2003). A contrario, les personnes avec un SEP élevé dans un domaine particulier considèrent les difficultés qu'elles rencontrent comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. Ce sentiment renforce l'intérêt intrinsèque et l'implication dans les activités. Ce type de personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles n'abdiquent pas face aux difficultés et recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles expliquent leur échec par une insuffisance d'efforts ou par un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Les situations menaçantes sont approchées avec assurance car ces personnes estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Ces caractéristiques de l'auto-efficacité favorisent l'accomplissement personnel, réduisent le stress et rendent moins vulnérable à la dépression. C'est en rapport avec ces analyses que Bandura (1997), montre que les élèves qui se perçoivent positivement, se font confiance, poursuivent plus longtemps leurs études, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, développent des compétences et des stratégies adaptatives. Pour lui, le sentiment de compétence provient d'un système de croyances acquis au cours du développement et de l'histoire de vie de l'individu. Il distingue quatre grandes catégories de

sources : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion sociale et les états physiologiques et émotifs (Bandura, 1986).

- Les expériences de maîtrise

Le succès contribue à créer une solide croyance dans ses compétences alors que les échecs entament cette croyance. Toute réussite implique l'acquisition des outils cognitifs, comportementaux et d'autorégulation nécessaires à l'initiation et à l'exécution des actions appropriées aux contingences situationnelles. C'est au travers des difficultés traversées que l'on acquiert un sens durable de ses compétences. L'opportunité de se confronter à des situations nouvelles et plus complexes et à en atteindre la maîtrise est une condition pour la conscience et le sentiment de compétence.

- Les expériences vicariantes

Selon Bandura, voir des personnes semblables à soi réussir grâce à un effort soutenu augmente la croyance en ses propres capacités de réussite. Les croyances dans sa propre compétence sont fortement influencées par la ressemblance perçue avec le modèle dont on s'inspire. Puisque nous avons tendance à nous inspirer des modèles qui présentent les compétences auxquelles nous aspirons, nous apprenons de ces modèles, par l'intermédiaire de l'écoute et de l'observation des comportements, des façons explicites de penser, des attitudes, des habiletés et des stratégies adaptatives.

- La persuasion sociale

Lorsque l'on persuade quelqu'un qu'il possède les capacités nécessaires à la maîtrise d'une activité donnée, il est plus enclin à mobiliser et à soutenir un effort que s'il doute de lui-même. Idéalement, pour se sentir compétent, on doit être réellement compétent. Mais, posséder une compétence ne garantit pas toujours une conviction qu'on possède cette compétence. On peut être compétent sans en avoir le sentiment, comme on peut ne pas être compétent et avoir le sentiment de l'être. Le sentiment d'être compétent est reflété dans le regard des autres et dans leur interprétation de son comportement comme exprimant la compétence.

- Les états physiologiques et émotifs

L'humeur, les réactions de stress et la forte émotivité sont perçues comme des signes de vulnérabilité psychologique, prédicteurs de performances moindres. L'intensité des sentiments et des émotions importe peu. Ce qui est important, c'est la façon dont l'individu perçoit et interprète ces sentiments et émotions.

D'un point de vue définitionnel, il y a une proximité entre estime de soi et sentiment d'auto-efficacité. Cette proximité peut aller jusqu'à la (con) fusion. En effet, « *Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est souvent confondu avec celui d'estime de soi* » (Gaudreau, 2013, p.17). Toutefois, bien que proches, ces construits théoriques ne sont pas à confondre. On peut juste insister sur leur lien car la valeur que l'on accorde aux autoévaluations de sa compétence personnelle est un facteur essentiel de la construction de l'estime de soi (Gaudreau, op cit). Ainsi, une personne peut se considérer comme incompetente dans une activité donnée, sans que cela n'entame son estime de soi, en particulier lorsqu'elle n'engage pas sa valeur personnelle dans cette activité. C'est un argument que Bandura (2003) lui-même a soutenu. Pour lui, on peut se sentir inefficace dans une tâche ou une activité sans perdre son estime de soi, parce qu'elle n'engage pas sa valeur personnelle dans ce domaine. On peut aussi se sentir efficace dans son travail et avoir une faible estime de soi parce qu'on exerce une profession qui n'est pas socialement valorisée.

A la différence des autres concepts relatifs au soi (concept de soi, estime de soi ou le locus de contrôle), l'efficacité personnelle n'est pas définie ni mesurée comme un trait de personnalité mais comme des cognitions spécifiques concernant des comportements spécifiques dans des situations ou des domaines spécifiques (Blanchard, 2008). L'efficacité personnelle est construite comme un schéma ou un modèle de travail et non comme une structure statique de savoir.

Sous le bénéfice de ce qui précède, on retient que l'identité recouvre les connaissances que l'on a de soi ainsi que la perception d'être unique, singulier et différent des autres. Le concept de soi se rapporte à l'organisation des connaissances (traits, valeurs, souvenirs épisodiques et sémantiques) rattachées au soi et au traitement de l'information pertinente pour le soi. Quant à l'image de soi, elle se décline comme un ensemble de traits, d'images, de caractéristiques, de goûts, de valeurs, d'aspirations... que l'individu perçoit plus ou moins clairement en lui-même et qu'il organise en rapport avec sa place et son rôle dans son milieu de vie. Enfin, le sentiment d'auto-efficacité correspond à la perception ou au jugement que l'on a qu'on est capable d'exécuter des actions qui conduisent à une performance dans un domaine donné.

Comme on peut s'en apercevoir, chacun de ces concepts ci-dessus décrits aborde le soi sous un angle spécifique et complémentaire des autres. Ils ont pour point commun de montrer que le soi est une construction psychique complexe (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). L'estime de

soi se particularise par l'accent mis sur la composante évaluative. Or, les niveaux d'études considérés dans la présente recherche (CM2 & 3<sup>ème</sup>) correspondent au début et à la fin de l'adolescence. Aborder l'estime de soi à cette étape du développement psychologique présente un intérêt à un double niveau et justifie pourquoi nous nous sommes intéressés à cette variable :

- ✚ L'adolescence est une étape de la vie où la construction identitaire est la plus vive et où la question de la valeur est centrale (Erikson, 1972 ; Jimenez, Lehalle, Murgui & Musitu, 2007). La puberté, avec les bouleversements biologiques et avec les changements contextuels et les remaniements relationnels qu'elle impose, rompt l'équilibre cognitivo-affectif du soi qui était établi au cours de l'enfance. Il s'ensuit toute une série de déstabilisations et des rééquilibres du système de soi (Bardou & al., 2012). L'étude de l'estime de soi, à l'adolescence, est pertinente car elle « offre un instantané des sentiments et perceptions à propos de soi, de l'importance de certaines sphères de vie et informe potentiellement sur certains risques associés à une faible, mais aussi à une trop forte, estime de soi » (Kindelberger & Picherit, 2016, p. 50) et donne les moyens d'une intervention en termes prise en charge et de suivi psychologiques.
- ✚ Dans un contexte comme l'école, dont la mission ou la tâche essentielle est de transmettre des valeurs, il y a un certain intérêt et un intérêt certain à appréhender le jugement que les jeunes apprenants se font d'eux-mêmes. Une estime de soi suffisante (ou sa promotion) constituerait un pré-requis essentiel et indispensable à la bonne acquisition des apprentissages fondamentaux (Kostogianni & Andronikof, 2014). Elle faciliterait l'actualisation du potentiel du sujet apprenant et pousserait à mettre ses aspirations de l'avant et à se développer.

### **1.3. L'estime de soi : les réflexions fondatrices**

D'un point de vue historique, diverses orientations sont enregistrées dans l'approche de l'estime de soi. Cette diversité montre, à souhait, toute la noblesse de cette notion et la richesse de la réflexion intellectuelle et scientifique la concernant. La tradition la plus ancienne dans le domaine de l'étude de soi remonte à James William (1842-1910). Il est considéré comme le père scientifique de l'estime de soi. Il est aussi un des fondateurs de la psychologie américaine (Nicolas, 2001 ; Lecadet & Mehanna, 2006). L'ouvrage de James « *Principles of*

*psychology* (1890) », le plus grand best-seller de l'histoire de la science, est considéré comme une référence séminale pour l'estime de soi (Deloche, 2006). Selon Swinson (2008), Dozot & al. (2009), Lecigne & Tolve (2010), James définit dans cet ouvrage l'estime de soi comme étant le rapport entre les résultats obtenus par une personne et ses aspirations ou ses prétentions. Elle est le produit d'une fraction :

**Estime de soi= succès/prétentions**

On peut augmenter cette fraction en diminuant le dénominateur ou en augmentant le numérateur. Une forte discordance entre nos succès et nos prétentions aux dépens des premiers mène à la déception et à une faible estime de soi. James fait donc dépendre l'estime de soi du rapport entre les résultats réalisés et ceux attendus. L'évaluation qu'une personne fait d'elle-même est directement reliée à ses aspirations. Un individu a une forte estime de lui-même lorsque ses réalisations correspondent à (ou dépassent) ses aspirations et, réciproquement, une personne qui n'arrive pas à actualiser ses aspirations a une faible estime d'elle-même. Selon Hue, Rousse, Bon & Strayer, (2009), la réflexion de James sur le concept de soi instaure une distinction entre le « Je » et le « Moi » (le soi-agent, qui exécute, et le soi-objet, qui se réfère aux expériences sociales de la personne). Le « Je » est l'observateur actif tandis que le « Moi » est l'observé. On retrouve les mêmes idées chez Henri Wallon qui situe l'origine de l'image de soi dans le dialogue continu entre l'enfant et son environnement et chez René Zazzo qui considère que sans l'autre, le soi est inachevé alors que sans le soi l'autre est privé de sens.

La deuxième théorie importante dont se sont inspirées les études sur l'estime de soi, et qui est devenue une référence classique dans les sciences psychologiques, est celle de Charles Cooley. Cooley (1902, cité par Rambaud, 2009) postule que le soi est une construction sociale fondée sur la perception qu'a une personne de ce que des personnes significatives pensent d'elle. Pendant toute la période de l'enfance et de l'adolescence, l'estime de soi se construirait en partie par l'intériorisation des jugements des « autres significatifs » pour l'enfant : parents, enseignants, camarades de classe ou amis proches (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Cawood, 2013 a). « L'autre significatif » est un miroir social que l'individu regarde et dans lequel il détecte les opinions sur lui-même. En prenant conscience du jugement que les autres portent sur soi, on l'incorpore dans sa perception de soi-même. Ainsi, l'estime de soi d'un individu serait forte ou faible selon que les autres ont une bonne ou une mauvaise opinion de lui. Mais, selon Duguay (2000), un miroir plat reflète fidèlement l'image de la personne

devant laquelle il est placé ; l'évaluation des autres n'est pas aussi objective. Il conviendrait plutôt de parler de la perception qu'a une personne du jugement porté sur elle par autrui.

La révolution paradigmatique des années 1970, qui consacra le cognitivisme et le déclin subséquent du behaviorisme, a permis de mettre l'emphase sur la notion de représentation et le traitement (interne) de l'information. Les comportements ont été alors vus comme déterminés par les représentations internes des individus (Salvador, 2003). Selon Ville & Ravaud (1994), cette « révolution cognitive » a permis de dépasser la conception mécaniste et rigide (défendue par le behaviorisme) de l'individu répondant passivement aux stimuli de l'environnement. L'individu est désormais perçu comme « *une machine à traiter l'information, à catégoriser, à faire des inférences, des attributions, à mettre en œuvre des stratégies selon les lois du raisonnement logique (à quelques « erreurs » près)* » (p.12).

La question du soi, en tant qu'entité susceptible de déterminer les comportements, retrouva une pleine légitimité et un nouvel élan, grâce notamment aux travaux de Harter.

Sur la base des réflexions des premiers auteurs, se sont développées des approches diverses visant une meilleure compréhension de l'estime de soi et son rôle dans le fonctionnement psychologique du sujet humain.

#### **1.4. Les courants actuels**

Divers courants théoriques traversent le champ d'étude de l'estime de soi. Il s'agit des courants :

- dispositionnel ;
- situationniste ;
- interactionniste.

##### **1.4.1. Le courant dispositionnel**

Le courant dispositionnel étudie la personnalité sous l'angle de traits de personnalité. Il a été développé et soutenu par les factorialistes (differentialistes). La personnalité, selon Hansenne (2004) désigne, au sens général, l'ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations, etc., dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun. L'agencement de ces différents facteurs constitue les traits de personnalité, à savoir les modalités relationnelles de la personne, sa façon de percevoir le monde et de se penser

dans son environnement. L'unité fonctionnelle intégrative que constitue la personnalité présente deux autres caractéristiques : elle est à la fois stable (elle contribue à la permanence de l'individu) et unique (elle rend le sujet reconnaissable, distinct de tous les autres).

Dans l'approche explicative de l'estime de soi, les tenants du courant dispositionnel (Tap, 1980 ; Tesser, 1988 ; Epstein, 1990 ; Baumeister, 1998 ; Brown, 1998) considèrent l'estime de soi comme un trait de personnalité relativement stable au cours du temps. Ce courant cherche à rendre compte des phénomènes généraux, des comportements moyens à partir des différences interindividuelles abordées à partir de la relation entre le niveau d'estime de soi et d'autres construits psychologiques. Il accorde une importance particulière à la stabilité et au maintien de l'estime de soi qui sont, en effet, les déterminants du bien-être, de valeurs et sentiments positifs. Les personnes qui ont une haute estime de soi se croient capables, efficaces et considèrent que les efforts déployés par elles leur permettront de réussir. Celles qui ont une faible estime de soi ont peu confiance en leurs habiletés et capacités et maintiennent de faibles attentes vis-à-vis d'elles-mêmes. Elles développent une tendance à la procrastination (Osiurak, Faure, Rabeyron, Morange, Dumet, Tapiero, Poussin, Navarro, Reynaud & Finkel, 2015).

#### **1.4.2. Le courant situationniste**

Les analyses résultant du courant dispositionnel sont rejetées par les théoriciens situationnistes qui lient l'orientation de l'estime de soi au contexte dans lequel se trouve le sujet. Pour les situationnistes, les différentialistes ne prennent pas assez en compte la complexité des conduites et leur aspect dynamique.

Ce courant reprend la notion d'instabilité barométrique utilisée par James en 1890, par Rosenberg (1986), Markus & Kunda (1986), Kernis, Granneman & Barclay (1989), Nezlek & Gable (2001). Il distingue l'instabilité du niveau de base (ou qualité dispositionnelle), associée à des changements lents sur une longue période de l'instabilité liée à un contexte qui s'associe à des fluctuations rapides et temporaires du sentiment identitaire (Deloche, 2006).

Dans la perspective situationniste, le comportement d'un individu dans une situation spécifique serait prédit par son vécu antérieur dans une situation similaire, et non par un trait de personnalité. Il y a donc une remise en cause de la stabilité de la personnalité. L'estime de soi se construirait et se maintiendrait ou s'améliorerait en fonction de l'environnement dans

lequel évolue la personne. On met ici l'accent sur l'idée que les modalités d'interactions précoces de l'enfant avec l'environnement, la valeur donnée par l'entourage aux comportements et les modes de réponse qui en découlent ont un rôle essentiel dans la construction et le maintien de l'estime de soi (Guédénéy, 2011 ; Cawood, 2013 b). Cela rappelle la théorie de l'attachement (Bowlby), selon laquelle le nourrisson est aux prises avec deux besoins essentiels : un besoin essentiel de proximité associé très vite à un besoin d'explorer l'environnement (modèle cybernétique de la balance comportementale sécurisation/exploration). La possibilité d'accéder à une autonomie d'action et de pensée, adéquate en fonction de l'âge, et la construction de l'estime de soi sont solidement liées au type d'attachement (sécure ou insécure).

Un attachement sécure se met en place lorsque le nourrisson expérimente qu'il peut compter sur son parent quand il a besoin d'être consolé ou réconforté. Ainsi se construit chez le nourrisson l'image d'un autre fiable en même temps qu'une image valeureuse de lui-même. Ce sont les bases du lien entre estime de soi et estime de l'autre. La capacité de se séparer et d'explorer l'environnement est facilitée par cette image de fiabilité.

Un attachement insécure (angoissé ou ambivalent) se met en place lorsque le parent témoigne d'une certaine attention mais manque de disponibilité, varie dans ses réponses sans justification compréhensible pour l'enfant, présente des attitudes imprévisibles. Dans ce cas, la capacité de se séparer et d'explorer l'environnement est problématique.

Un attachement évitant se constitue lorsque le parent est agressif et méprisant de façon régulière. L'enfant est sûr de ne pas pouvoir compter sur le parent ni de compter pour lui. L'enfant tente de s'organiser pour survivre face au modèle de rapport de force qui lui est offert en évitant d'exprimer ses émotions et ses besoins. Dans l'attachement évitant, les bases de l'estime de soi sont gravement perturbées par la difficulté ou l'impossibilité à accéder à l'estime de l'autre. Les relations ultérieures sont marquées a priori non seulement par la méfiance et la crainte d'être dominé mais par le désir de s'imposer à l'autre comme s'il s'agissait de la seule façon de s'assurer de sa valeur, de sa place et au-delà, de son existence même. L'enfant, qui deviendra plus tard adolescent et adulte, aura tendance à décrypter toute relation comme un rapport de force porteur d'un danger de disparition, et s'organisera pour y faire face, tentant de prendre le pouvoir dès que l'occasion se présente et/ou en s'effaçant pour éviter la confrontation d'où la fréquence et la gravité des troubles du comportement.

Les niveaux d'estime de soi fluctuent en fonction du jugement social ou changent perpétuellement en fonction du feedback externe. L'estime de soi est ainsi intimement liée aux perceptions d'acceptation et d'inclusion sociale. Une menace implicite de rejet social activerait la peur d'être rejeté et produirait des réponses différentes selon que la personne possède une haute ou une basse estime de soi (Sommer & Baumeister, 2002). Les personnes qui ont une haute estime de soi s'efforcent de réaffirmer leur soi en s'évaluant positivement, en fournissant davantage d'efforts pour réussir la tâche demandée, afin de montrer qu'elles sont méritantes de l'inclusion sociale. Les interactions sociales se révèlent, de ce fait, déterminantes dans la manière dont l'individu va s'évaluer. L'individu moyen sera sujet, toute sa vie, à d'incessantes fluctuations dans son « estime de soi », oscillant entre des états de béatitude où il se prend pour un dieu et des moments tragiques où il se considère comme un ver de terre. C'est ce que l'on désigne par le terme « complexe de Jéhovah ». Quand l'individu réalise une bonne performance dans une situation donnée, il développe le sentiment qu'il a de la valeur. Ce même individu, lorsqu'il réalise une contre-performance, développe le sentiment qu'il ne vaut rien. Le « complexe de Jéhovah » se transforme alors et rapidement en « complexe de ver de terre ».

André & Lelord (2008), en prenant en compte le niveau et la stabilité de l'estime de soi, ont mis en évidence quatre grands types d'estime de soi qui permettent de comprendre tout un ensemble de réactions (comme par exemple les réactions face aux succès, aux compliments, aux échecs, aux critiques...) :

- **Haute estime de soi stable :**

Les circonstances extérieures et les événements de vie ont peu d'influence sur l'estime de soi du sujet. Il ne consacre donc pas beaucoup de temps et d'énergie à la défense ou à la promotion de son image.

- **Haute estime de soi instable :**

Bien qu'élevée, l'estime de soi de ces personnes peut subir des à-coups importants, notamment lorsqu'elles sont placées dans un contexte compétitif ou déstabilisant. Elles réagissent alors avec vigueur à la critique et à l'échec (Toczek, 2005). Elles pratiquent l'autopromotion en mettant en avant leurs succès ou leurs qualités de façon excessive.

• **Basse estime de soi stable :**

L'estime de soi est peu mobilisée par les événements extérieurs, même favorables. La personne semble consacrer peu d'effort à la promotion de son image et de son estime de soi, dont elle accepte et subit en quelque sorte le bas niveau.

• **Basse estime de soi instable :**

L'estime de soi de ces sujets est globalement sensible et réactive aux événements extérieurs, qu'ils soient positifs ou négatifs. Elle passe régulièrement, à la suite de succès ou de satisfactions, par des phases où elle est plus élevée que d'habitude. Cependant, ces progrès sont souvent labiles, et son niveau redescend peu après, lorsque de nouvelles difficultés surviennent.

Les courants dispositionnel et situationniste constituent donc deux orientations théoriques divergentes qu'un troisième, le courant interactionniste, va tenter de concilier ou de rapprocher.

### **1.4.3. Le courant interactionniste**

Il s'appuie sur le postulat fondamental que l'individu et la société sont des unités inséparables, en interaction dynamique, et se construisent réciproquement. La personnalité est une interaction dynamique et réciproque entre les caractéristiques des individus et les caractéristiques des situations. L'individu peut subir l'influence des situations mais il a la possibilité de les modifier, d'agir dessus (Bouffard, Marine & Chouinard, 2004). L'individu agit sur l'environnement tout comme l'environnement agit sur l'individu. Le social et le cognitif paraissent si indissociables, si liés, que Zavalloni & Louis-Guérin (1988), considèrent qu'il est impossible qu'un individu seul puisse extérioriser ses propres points de vue. L'individu apprend aussi sur lui-même des autres, à la fois dans les comparaisons sociales et dans les interactions directes. C'est dans la relation première avec les parents que l'enfant puise les ingrédients fondamentaux et essentiels de sa propre estime. Plus tard, à l'adolescence, d'autres figures d'influence apparaissent à savoir les pairs, les enseignants, d'autres adultes signifiants aux yeux du jeune.

Par rapport aux thèses défendues par ces différents courants, on peut observer que l'estime de soi est une variable s'inscrivant, certes, dans le registre conatif mais faisant intervenir des dimensions cognitives de traitement de l'information prise dans l'environnement et qui

donnent à l'individu les moyens de croire qu'il a ou non de la valeur. L'information traitée et relative à l'estime de soi est prise dans une situation toujours spécifique, et avec laquelle l'individu interagit, faisant intervenir sa personnalité, son histoire, ses ambitions, ses difficultés, ses moyens intellectuels et physiques. Par conséquent, les divergences entre ces courants ne doivent pas occulter le fait que tout ce qui a été dit dans chacun d'eux concerne l'individu-sujet. Cet individu-sujet évolue dans des environnements/situations toujours singuliers, qui diffèrent l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps (courant situationniste) et avec lesquels il interagit (courant interactionniste) en fonction de sa personnalité (courant dispositionnel) et à partir des informations prises, analysées, internalisées, comprises ou acceptées (cognitivisme). Il s'agit d'observer ou de faire observer que ces divergences entre les différents courants présentés ont un intérêt heuristique certain, en particulier lorsque l'on se situe dans une perspective différentialiste. En même temps, cette lecture différentialiste invite à considérer ces divergences comme non étanches mais pouvant se compléter -utilement- pour fournir les clés d'une compréhension optimale du fonctionnement humain.

#### **1.4.4. La théorie de l'estime de soi**

Selon Ruph<sup>20</sup>, l'estime de soi est la résultante de facteurs internes, comme nos valeurs et nos croyances sur nous-mêmes, notre interprétation des réussites et des échecs passés (attribution causale), et le feedback de notre entourage social immédiat. Selon la théorie de l'estime de soi, les buts de réussite que l'élève se donne sont le reflet d'une lutte afin d'établir et maintenir l'estime de soi et le sentiment d'appartenance dans une société qui valorise la compétence et la réussite. La façon dont les élèves définissent le succès sera le facteur le plus important par lequel les mécanismes d'estime de soi agiront sur le niveau de réussite. Une première façon, la plus productive, définit le succès en termes de démarche visant à devenir le meilleur possible, sans tenir compte des réalisations des autres. Les élèves qui adoptent une telle démarche accordent de l'importance à l'acquisition d'habiletés mais en tant que moyen pour atteindre des objectifs significatifs sur le plan personnel. À l'opposé, d'autres élèves accordent de la valeur aux habiletés en tant que statut. La compétence consiste pour eux à être meilleurs que les autres sur le plan scolaire et, une fois engagés dans ce processus, ils se voient forcés d'éviter l'échec ou, à tout le moins, d'éviter ce que l'échec implique, c'est-à-dire une perception de soi comme incompetent.

---

<sup>20</sup> François Ruph <http://wob2.upat.ca/> consulté le 29/02/08

### **1.4.5. La théorie du sociomètre**

La théorie du sociomètre apporte une appréciable contribution à cette théorie de l'estime de soi en mettant l'emphase sur les aspects socio-culturels. L'individu et l'environnement sont dans des liens insécables. C'est dans cette vision que nous situons la théorie du sociomètre développée par Leary. Cette théorie, de notre point de vue, rend compte des rapports entre estime de soi et environnement socio-culturel.

Leary (1999 ; 2003) s'attaque aux lieux communs à propos de l'estime de soi. Pour lui, les travaux dont on dispose sur l'estime de soi s'appuient sur des corrélations. Or, ces corrélations ne disent pas dans quel sens les choses s'exercent. S'il y a corrélation entre estime de soi et d'autres variables, c'est parce que l'estime de soi, tout comme ces autres variables elles-mêmes, est déterminée par quelque chose d'autre. Ce quelque chose serait la valeur relationnelle de l'individu ou la valeur que l'individu s'attribue. Le besoin d'être accepté, valorisé, considéré, c'est cela l'élément fondamental. L'estime de soi a pour fonction la valorisation de soi et la protection contre la dévalorisation de soi. Par rapport à la régulation des comportements, derrière les différences d'estime de soi, il y a des différences de stratégies, stratégies au service de la valeur personnelle. Elles ne seraient pas les mêmes pour les individus à haute estime de soi que pour les individus à basse estime de soi. Si, pour les premiers, ces stratégies visent à maintenir ou à augmenter la valeur qu'ils s'accordent, pour les seconds, les stratégies visent à se protéger contre la dévalorisation. Cette (de)valorisation de soi se fait en se rapportant aux exigences, aux normes et aux attentes du contexte social et culturel (Leary, Schreindorfer & Haupt, 1995 ; Leary & Buttermore 2003 ; Leary & Tangney, 2003).

L'estime de soi fonctionnerait alors comme un signal qu'on est rejeté ou accepté, dévalorisé ou aimé. Elle est étroitement corrélée aux expériences subjectives d'approbation ou de rejet par autrui. Si le sujet pense qu'il est l'objet d'une évaluation favorable par les autres, il améliore son estime de soi (André, 2005). Une absence de reconnaissance sociale traduit une faillite de l'insertion et peut ouvrir sur une impossibilité de donner du sens à l'avenir (Bernard, 2011).

Il existerait une forme « trait » et une autre « état » de l'estime de soi. Les individus ont un niveau moyen d'estime d'eux-mêmes au travers des situations et du temps (estime de soi trait),

mais cette estime de soi est susceptible d'être fluctuante en fonction des situations et des contextes que rencontre l'individu (estime de soi état).

Les situations de classe, l'évaluation, peuvent constituer une menace pour cette estime de soi. Si le niveau de performances est bas, cela peut entraîner une faible estime de soi. Les enfants en difficultés scolaires peuvent alors s'engager dans un processus ruineux de protection de soi. Les principaux mécanismes actionnés pour assurer cette protection de soi agissent sur la motivation scolaire et conduisent à une stagnation, puis à des désinvestissements scolaires pouvant être accompagnés d'une adhésion à des normes anti-sociales. Cela est possible du fait du lien qu'entretiennent l'estime de soi et la motivation scolaire (dans sa double dimension intrinsèque et extrinsèque). La motivation intrinsèque conduit à faire un travail pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire. Elle vient de l'individu et permet de persévérer dans les difficultés. La motivation extrinsèque conduit à faire les choses pour une récompense ou une punition. Martinot (2001), a identifié six mécanismes de protection de l'estime de soi. Lorsqu'ils sont activés et mis en œuvre, ils conduisent à la conclusion que les mauvais élèves n'ont pas une plus mauvaise estime de soi que les bons. L'élève en difficulté se retrouve dans une situation de « double tâche » dans laquelle il doit contrôler l'image qu'il donne de lui-même et résoudre le problème qui lui est posé. Les six (06) mécanismes de protection de l'estime de soi identifiés par Martinot sont :

- attribution de la réussite des bons élèves à des capacités hors du commun
- comparaison à des élèves qui réussissent moins bien<sup>21</sup>
- attribution de la responsabilité de l'échec à des facteurs extérieurs (faute de l'enseignant, du système scolaire...)
- auto-handicap : invoquer par exemple la maladie la veille d'une composition. L'échec est anticipé et on se protège à l'avance. Dans ces conditions, l'échec n'est pas dû à un manque de capacités intellectuelles. L'élève diminue alors ses efforts et apparaît plutôt comme un paresseux ayant des capacités intellectuelles non exploitées.

---

<sup>21</sup> Selon Redersdorff & Martinot (2003), les comparaisons descendantes (comparaison avec quelqu'un qui réussit moins bien que soi) produisent des effets bénéfiques sur l'estime de soi alors que les comparaisons ascendantes (comparaison avec quelqu'un qui réussit mieux que soi) produisent des effets désastreux.

- redéfinition des normes sociales : créer un petit groupe au sein de la classe au sein duquel l'échec devient la norme. « On est respecté par et pour son échec au sein de ce groupe ».
- désengagement scolaire : ne plus accorder d'importance à l'école ou à certaines matières, admettant ainsi que l'école n'a pas d'effet sur l'estime de soi. Cette stratégie de protection entraîne une rupture scolaire, un absentéisme fréquent ou une cohésion à des valeurs anti- sociales.

Toutes ces conduites sont des freins au progrès personnel de l'élève et augmentant les difficultés scolaires. S'agissant du phénomène du désengagement psychologique, Brunot & Juhel (2008), Laplante & Tougas (2011), le définissent comme un processus activé par un individu protéger son estime de soi lorsque celle-ci est menacée par des expériences dévalorisantes dans une situation donnée. L'individu réduit le lien, en situation d'évaluation, entre ses performances dans un domaine donné et la valeur qu'il s'accorde. Il attribue une plus grande importance au domaine spécifique dans lequel il atteint un niveau élevé de compétences, ce qui augmente son estime de soi. A l'inverse, il minimise l'importance de ses vécus d'échec afin de maintenir une bonne estime de soi dans tel domaine (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). En contexte scolaire, Martinot explique que si une personne réussit dans un domaine donné qu'elle considère comme important, cela renforce son estime de soi. Un échec dans le même domaine entraîne une baisse de l'estime de soi. Lorsque la personne cumule des échecs répétés dans un domaine donné, elle peut faire l'expérience d'une baisse d'estime de soi durable ou peut même sombrer dans la dépression. Afin de restaurer son estime de soi ainsi entamée, cette personne pourra se désengager psychologiquement du domaine (travail, école par exemple). De la sorte, elle réduit la pertinence des conséquences auto-évaluatives des échecs et le domaine en question n'aura plus une place centrale dans l'évaluation de soi. Quand le désinvestissement est temporaire, on parle de désengagement. S'il est durable, on parle de désidentification. Si le désengagement psychologique est salutaire pour l'estime de soi, il l'est moins pour les performances. En effet, croire que le domaine en question n'est pas important pour soi ne favorise pas l'investissement personnel et donc le travail et l'effort nécessaires. Le désengagement se traduit alors par une baisse de la motivation qui, à son tour, marque les performances, lesquelles conduiront à leur tour à un retrait...Un tel cercle vicieux entretiendra la pérennité de l'échec dans le domaine considéré.

La théorie du sociomètre, en mettant l'accent sur l'importance du contexte social, permet de formuler l'hypothèse d'une observation différentielle des comportements et des résultats scolaires. Les contextes socio-éducatifs étant différents, agissent différemment et induisent différemment les conduites des enfants qui y sont élevés. Les enfants développeront des rapports différents aux apprentissages scolaires et produiront des résultats différents qui permettront d'apprécier l'intégration et la concrétisation des valeurs éducatives en rapport avec lesquelles ils sont ou ont été éduqués.

L'ensemble de ces théories ont permis de construire des modèles de mesure de soi. Quelques-uns d'entre eux sont ici présentés.

## **1.5. Modèles de mesure**

Les divergences théoriques concernant la nature de l'estime de soi ont conduit à l'émergence de deux types de modèles de mesure : les modèles unidimensionnels et les modèles multidimensionnels (Leonova & Grilo, 2009).

### **1.5.1. Les modèles unidimensionnels**

Selon Bariaud (2006), les modèles unidimensionnels conceptualisent l'estime de soi comme une entité globale, couvrant l'ensemble du concept de soi. L'estime de soi correspond à l'appréciation générale qu'un individu a de lui-même. C'est sur cette thèse que s'est appuyé Rosenberg pour proposer de saisir directement le degré individuel d'estime de soi au moyen d'un questionnaire unidimensionnel d'autoévaluations générales et décontextualisées. Une analogie a été établie entre les premiers modèles théoriques du concept de soi et le modèle de l'intelligence de Spearman pour lequel le facteur G (facteur général) est censé représenter l'intelligence générale. Ce parallélisme repose sur le postulat de l'existence d'un seul facteur général qui régit et domine les autres dans le domaine du concept de soi (Fortes, 2003). Les individus s'évalueraient de la même manière dans tous les domaines de la vie.

### **1.5.2. Les modèles multidimensionnels**

Selon Nader-Grosbois & Fiasse (2016), la notion de multidimensionnalité est apparue dans les années 1980. Elle implique une différenciation de l'estime de soi en plusieurs dimensions, reliées par ailleurs entre elles. Les tenants de ce modèle ont démontré la nature multidimensionnelle de l'évaluation de soi à partir d'analyses factorielles. La valeur de cette

approche repose, selon Harter (1998a), sur le fait que l'individu s'évalue différemment en fonction des domaines considérés. Ces domaines sont conçus de manière multidimensionnelle dans la structure du soi. La valeur générale de soi ou estime globale de soi se situe au niveau supérieur et chapeaute l'ensemble. L'estime de soi n'est plus considérée comme une entité globale dénuée de prise en compte du contexte. Elle se pose désormais comme une auto-perception de plusieurs domaines de compétence, tels que le travail, les relations sociales, le sport, l'apparence physique et la conduite. Les individus ont la possibilité de se percevoir de façon multiple selon les domaines d'évaluation considérés. Cette approche a permis une meilleure connaissance des domaines influant sur l'estime globale de soi. Les mesures de l'estime de soi ont alors été faites à partir d'échelles ou d'inventaires multidimensionnels.

### **1.6. Les instruments de mesure**

D'un point de vue métrologique, plusieurs instruments de mesure de l'estime de soi existent dans le champ actuel de la psychologie. Ces instruments permettent d'évaluer, d'une part, le degré de l'estime de soi et, d'autre part, ses relations avec les comportements individuels. Vandelle (2011), présente les principaux instruments par ordre chronologique de leur élaboration.

#### **1.6.1. Le Coopersmith Self Esteem Inventory**

Le Coopersmith Self Esteem Inventory (CSEI) se présente sous forme d'items décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions individuelles auxquels le sujet doit répondre en cochant une case « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ». Cet inventaire permet de mesurer de façon fidèle et valide, les attitudes évaluatives envers soi-même dans trois domaines fondamentaux de la vie courante : social, familial et professionnel ou scolaire. A ceci s'ajoute une échelle d'évaluation plus générale. Le CSEI permet une fine appréciation du domaine dans lequel et la mesure dans laquelle les sujets ont (ou non) une estimation positive d'eux-mêmes (Vandelle, 2011).

#### **1.6.2. L'échelle de Rosenberg**

Le modèle unidimensionnel a suscité des instruments de mesure, notamment le questionnaire RSE (*Rosenberg self-esteem scale*) de Rosenberg. Il permet d'évaluer à quel point un individu se sent investi de valeur et de qualités. Vandelle (op cit.), informe que ce questionnaire a permis à Rosenberg, à partir d'un échantillon de cinq mille (5000) adolescent (e)s, âgés de 15

à 18 ans, de niveau secondaire, de déterminer les caractéristiques d'une faible estime de soi. L'auteur a pu ainsi relever que les sujets à faible estime de soi :

- sont vulnérables à la critique, au rejet et/ou à tout ce qui leur rappelle leur incompétence ;
- ont un ajustement social déficient ;
- prennent peu part aux activités parascolaires ;
- développent un sentiment d'isolement ;
- manquent de confiance et d'assurance ;
- prennent moins de risques ;
- s'orientent vers des domaines où ils n'auront pas à assumer un rôle de leadership.

Le questionnaire de Rosenberg mesure une estime de soi globale à travers 10 items : 5 items mesurent estime de soi positive et 5 autres l'estime de soi négative. A chaque item correspond quatre types de réponse : "Très incorrect", "Incorrect", "Correct", "Tout à fait correct". Il existe des variantes de "Tout à fait en désaccord" à "Tout à fait en accord". Chaque réponse est notée de 1 à 4 ce qui donne un score total variant de 10 à 40. Un score supérieur à 30 correspond à une haute estime de soi et un score inférieur à 30 correspond à une faible estime de soi.

### **1.6.3. L'échelle du Tennessee de Fitts & Warren**

Elle est basée sur une conception multidimensionnelle du concept de soi. Elle évalue cinq (05) domaines du soi, à savoir le soi physique, le soi moral et éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social. « *Ces cinq "régions" sont explorées par rapport à l'identité (la façon dont l'individu se perçoit, ce qu'il est), l'estime de soi (la façon dont l'individu s'accepte par rapport à chacune des cinq catégories), la perception du comportement (comment il agit ou réagit à chacun de ces niveaux)* » (Vandelle, 2011, p.80). Les reproches faits à cette échelle concernent sa validité et sa pertinence.

### **1.6.4. Le « Self perception profile » de Susan Harter**

Cette échelle a la particularité d'intégrer le modèle unidimensionnel et le modèle multidimensionnel. L'auteur fonde son modèle de développement de l'estime de soi ou du sentiment de valeur propre sur les théories défendues par James et Cooley pour qui l'estime de

soi est comme la perception de compétence dans certains domaines hiérarchisés par le sujet (Vandelle, 2011). Le sentiment de valeur propre est mesuré par un ensemble d'items portant sur le jugement de valeur sur soi. Ces items évaluent l'intensité avec laquelle l'individu considère qu'il a de la valeur et voudrait la conserver. Le sentiment de compétence est un indicateur du sentiment de valeur.

#### **1.6.5. L'échelle toulousaine d'estime de soi**

Relativement récente, cette échelle a été construite à partir de travaux déjà réalisés. Elle permet une évaluation de l'estime de soi à l'adolescence. Cinq sous-dimensions de l'estime de soi sont considérées : le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique et le soi futur.

Nader-Grosbois & Fiasse (2016) ont ajouté d'autres instruments à cette liste. A la différence de Vandelle (2011), elles n'ont pas suivi l'ordre d'apparition de ces instruments. On peut relever :

- L'Echelle de Mesure des Conditions de l'Estime de Soi à l'Adolescence de Dupras & Bouffard (2011). Elle évalue l'estime de soi en rapport avec les événements heureux ou malheureux à partir de cinq dimensions (acceptation sociale, apparence physique, compétence sportive et athlétique, poids corporel, réussite scolaire).
- Le Piers-Harris Children's Self-Concept Scale de Piers & al. (2002). C'est un questionnaire auto rapporté qui évalue l'adaptation comportementale, le statut intellectuel et scolaire, l'apparence et attribution physiques, la libre anxiété/dysphorie, la popularité sociale, le bonheur et la satisfaction, l'estime de soi globale.
- Le Self-Description Questionnaire II de Marsh (1990). C'est un questionnaire auto rapporté qui évalue onze dimensions du concept de soi (habiletés physiques, apparence physique, relations avec les pairs, relations avec le sexe opposé, relations avec le même sexe, honnêteté/loyauté, relations avec les parents, stabilité émotionnelle, lecture, mathématiques, matières scolaires générales) ...

Les deux instruments de mesure de l'estime de soi les plus utilisés de tous ceux qui viennent d'être décrits sont : l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg et l'Inventaire de l'Estime de Soi de Coopersmith. L'échelle de Rosenberg a manifesté une remarquable stabilité métrique à

travers les différentes populations et les adaptations transculturelles. Elle a des qualités psychométriques indéniables qui apportent la preuve de la stabilité du construit sous-jacent (Alaphilippe, 2008). Mais cet outil ne permet pas d'aborder toutes les composantes du concept de soi et de nuancer les résultats en fonction de problématiques particulières (Sounan, 1997 ; Vandelle, 2011). Par ailleurs, le faible nombre d'items (10) que comporte le questionnaire ne permet pas de cerner tous les aspects qui interviennent dans l'appréciation, chez un individu, de l'estime qu'il a de lui-même. Les 10 items de l'échelle se rapportent tous à des aspects individuels sans tenir compte de l'environnement immédiat, l'école, la famille, les amis, etc.

Pour répondre aux besoins de notre étude, et surtout pour étudier la façon dont les facteurs social, familial, scolaire et personnel déterminent l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes, nous utiliserons l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith et l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi qui est une échelle multidimensionnelle plus récente. La version traduite du SEI a été utilisée une fois sur une population africaine francophone, en Côte d'Ivoire (Ackah, 1993, cité par Sounan, 1997) pour étudier l'estime de soi chez les chômeurs et salariés inscrits à l'office de la main-d'œuvre. Les résultats obtenus ont confirmé la validité de l'Échelle.

### **1.7. Quelques déterminants de l'estime de soi**

Il s'agit, sur ce point, de montrer comment se construit l'estime de soi. En tant que variable dépendante, sa construction ou son développement est sous l'action conjuguée de plusieurs facteurs que nous proposons d'examiner : la culture, le milieu socio-économico-culturel, les styles éducatifs parentaux, l'école, l'âge et le sexe.

#### **1.7.1. La culture**

Le terme « culture » a plusieurs acceptions. Selon Herskovits (1967), la culture est ce qui, dans le milieu, est dû à l'homme. Elle est universelle en tant qu'acquisition humaine. Elle a des manifestations locales ou régionales qui sont toujours spécifiques. La culture est à la fois stable et dynamique, sujette à des changements continus et constants.

D'un point de vue psychologique, Herskovits définit la culture comme « *l'élément appris du comportement humain* » (p.16). C'est grâce à l'apprentissage, par les générations successives d'une population, des formes d'une culture susceptibles d'être décrites objectivement, que cette culture se perpétue. Pour lui, la thèse de la réalité psychologique de la culture repose sur le souci de ne pas fragmenter l'expérience humaine, de ne pas séparer formellement l'homme,

l'organisme, des aspects de son comportement qui constituent les éléments « superorganiques » de son existence. Certes, la culture, considérée dans le cours du temps, a une vitalité qui transcende la vie individuelle de tout membre du groupe qui la manifeste. Cependant, la culture ne pourrait pas exister sans l'homme. Conséquemment, objectiver un phénomène qui ne peut se manifester que dans la pensée et l'action de l'homme reviendrait à revendiquer une existence autonome pour quelque chose qui, en fait, existe seulement dans l'esprit du chercheur (Herskovits, 1967). Citant le même auteur et ses collaborateurs, St-Surin (1997), relève que la culture apparaît dans la perception, les croyances, les valeurs, les coutumes et les comportements des gens, mais aussi à travers les objets (culture matérielle) que l'on retrouve dans l'environnement.

Pour Belzen (2011, p.106), la culture se définit comme l'« *ensemble de signes, de règles, de symboles et de pratiques qui, d'une part, structure les actions humaines et, d'autre part, est (re)construit et transformé par l'action humaine et la praxis* ». Le concept de culture est dynamique et ne se réduit pas au contexte ou à la situation. Guerraoui (2011) précise que, en tant qu'ensemble des productions et des activités humaines, la culture témoigne d'un savoir-faire et d'un savoir-être propres à un groupe donné et peut s'appréhender à travers les valeurs, les normes, les règles, les croyances, les représentations collectives, les idéaux et les standards comportementaux qui en sont les éléments constitutifs. Pour Vander Zanden (1996), les membres d'une société donnée partagent un certain nombre de valeurs et de représentations sociales qui orientent les comportements de chacun. Les attentes face aux membres de la société sont fonction, entre autres, de l'âge chronologique, du sexe. C'est à partir de ces éléments constitutifs que les membres du groupe élaborent une maîtrise cognitive de l'environnement alentour et définissent un référentiel pour les actes et les conduites à tenir ou à ne pas tenir dans les différentes circonstances de la vie (Friske, 2008). L'auteur établit un lien de filiation entre la culture et le soi, en spécifiant deux orientations : une individualiste et une collectiviste. Le collectivisme culturel se caractérise par la primauté ou la prééminence des besoins du groupe (famille, clan, communauté) par rapport aux besoins de l'individu. Le principe de cohésion est la solidarité (Lai, 2015).

En Afrique, les sociétés traditionnelles sont organisées de telle sorte qu'elles constituent « *une unité, une entité régies par les mêmes lois, les mêmes exigences du travail, les mêmes sentiments de respect mutuel dans le cadre millénaire des traditions* » (Kanvally, 1988, p.71).

On y développe une idéologie dominante qui assujettit les intérêts individuels à ceux de la collectivité. Pour Sow (1977), l'individu africain dès le départ est imprégné de culture. Il n'y a pas d'essence humaine en dehors des conditions sociales, historiques, spécifiques qui la définissent. « *L'expression des sentiments et affects purement personnels, ailleurs plus ou moins valorisés par l'éducation et les modèles, sont ici, dès le départ, dans et par l'éducation (en fonction des modèles traditionnels) très fortement institutionnalisés* » (p.201). C'est dans le prolongement de ce constat que Ela (1995), a soutenu l'idée qu'une approche compréhensive des comportements en Afrique exige une analyse du contexte socio-culturel qui est le lieu d'une relation dynamique de l'individu à un monde qui l'enveloppe et le dépasse à travers l'espace et la durée.

Dans les cultures asiatiques, « *on cherche à obéir et à honorer la famille, les professeurs, l'école, la ville natale, et ainsi de suite. L'idée est que si l'on parvient à ses buts, ce n'est pas pour soi, mais pour les groupes qui nous sont chers* » (Friske, 2008, p.240). Une personne adulte peut nier ses désirs personnels, et parfois faire des choses qu'elle ne voudrait pas, comme devenir médecin, moins pour répondre à des ambitions personnelles que pour satisfaire les besoins des parents ou de la communauté, etc. C'est l'inverse que l'on observe dans l'individualisme culturel (typique des sociétés occidentales) où la priorité est donnée à l'individu au détriment du groupe. L'identité y est définie en fonction d'attributs personnels. L'autonomie et le bien-être personnel sont au-dessus de l'identité sociale. Friske trouve qu'en moyenne, les Européens et les Américains d'origine européenne sont plus individualistes et moins collectivistes que les Américano-asiatiques et les Latino-américains. Le soi est plus indépendant, unique et individuel dans les contextes américain et européen. Les rapports sociaux dans les cultures collectivistes importent davantage. L'harmonie des rapports avec les autres est un aspect majeur du vrai soi.

D'autres auteurs appuient cette thèse. Ainsi, Linh, Oubrayrie-Roussel & Lescarret (2009), Linh, Thu & Huong (2014), soutiennent que dans la société vietnamienne, l'identité et la valeur d'un individu sont déterminées par le rôle de ce dernier dans le groupe et par les relations avec les autres, en particulier avec la famille. L'identité est reliée à un enchaînement des rapports humains où c'est le nous qui s'exprime. Le soi individuel est traditionnellement caché ou plus intime. Au Japon, les enfants sont soumis à de fortes pressions pour se conformer aux attentes de leur entourage. Le moi de l'enfant est /se construit en référence à

d'autres moi. C'est un moi relativisé et non essentialisé. L'individu prend sa place au sein du groupe de référence non comme monade mais comme l'expression d'une volition et d'une immanence sociale qui le dépassent et le structurent (Alvarès, 1995).

Brown & al. (2009), ont montré, dans une série de deux études<sup>22</sup>, que les Chinois ont tendance à avoir une moindre estime de soi, comparativement aux Européens et aux Nord-Américains.

**Tableau 3 : Culture et estime de soi**

		Origine culturelle	
		Europe/Amérique	Chine
Estime de soi	Etude 1	22,74 (4, 03)	20,85 (3,69)
	Etude 2	21,99 (4,95)	19,77 (4,29)

Source : Brown & al. (2009)

En moyenne, les euro-américains ont une estime de soi plus élevée que les chinois, aussi bien dans la première que dans la seconde étude. Il y a une plus grande tendance à la dispersion chez les premiers, en considération des valeurs des écarts-types. Cela va dans le sens d'un plus grand individualisme des occidentaux et d'un plus grand collectivisme chez les chinois.

Selon Piolat (1999), en occident, l'estime de soi est un signe de santé mentale. Un enfant qui ne se valorise pas inquiète. La vision positive de soi dès le plus jeune âge est un signe rassurant sur la bonne santé mentale de l'individu. Selon donc que l'on appartient à une société collectiviste ou à une société individualiste, le concept de soi s'en trouvera modelé. Les individualistes conservent leur identité même s'ils sont privés de leurs liens sociaux. Pour les collectivistes, les réseaux sociaux orientent et définissent la personne. Ils prônent la solidarité et l'attachement à la communauté. Dans un contexte de type collectiviste, l'estime de soi comporte une fonction sociale. Les jugements portés sur soi par l'individu et/ou par les autres ne sont pas indépendants des normes sociales. L'évaluation de soi se fait à l'aune de critères sociaux. Il y a un rapport très étroit entre les valeurs du groupe auquel on appartient et la valeur accordée à soi. Si le groupe d'appartenance est dévalorisé, cela peut affecter négativement l'estime de soi individuelle. Pour Piolat (1999), tout ce qui est étudié sur l'estime de soi est lié à des travaux occidentaux. Les méthodes ou techniques de mesure de l'estime de soi et les résultats véhiculent donc des aspects importants de la culture occidentale.

<sup>22</sup> L'étude 1 comptait 200 participants, soit 91 Euro-Américains (38 hommes) et 109 Chinois (22 hommes)

L'étude 2 comptait 264 participants, soit 132 Euro-Américains et 132 Chinois

Cependant, relève-t-il, les phénomènes de valorisation et de dévalorisation, qui fondent la définition même de l'estime de soi, transcendent la culture pour s'inscrire dans l'universel. Ce relativisme est relevé par Friske (2008) pour qui les différents contrastes entre cultures indépendantes/individualistes et cultures interdépendantes/collectivistes risquent de créer des stéréotypes culturels importants. « *On ne doit pas considérer ce contraste comme une vérité rigide* » (p.243). A l'appui de cette assertion, l'auteur souligne que certains japonais sont plus indépendants et individualistes, pendant que d'autres sont plus collectivistes, interdépendants et traditionnels. En occident, le niveau d'individualisme s'infléchit ou fluctue sous le poids de l'appartenance ethnique, de la culture, peut-être du genre sexuel...

Les liens entre culture et psychologie ont donné lieu à la psychologie culturelle. Elle se définit, selon Belzen (2011, pp. 105-106) comme « *une orientation, au sein de la psychologie, qui tente de décrire, d'étudier et d'interpréter l'interdépendance de la culture et du fonctionnement psychique humain* ». Elle étudie comment la culture constitue, facilite ou régule la subjectivité humaine, comment elle exprime diverses fonctions et processus psychiques. Elle « *donne de l'importance au constat, apparemment banal, que la culture et l'esprit humain ne peuvent exister l'un sans l'autre, et qu'ainsi la culture est un facteur majeur de toute conduite humaine significative, et qu'enfin des traces d'implication humaine sont présentes dans toutes les expressions de la culture* » (p.106).

En s'appuyant sur l'ensemble de ces enseignements, on peut considérer que le développement à l'intérieur d'une culture (ou d'un milieu) donné(e) contribue, d'une part, à restreindre l'éventail des possibilités et, d'autre part, à orienter le développement des capacités vers celles qui sont requises dans la vie adulte. Selon Dasen (1988a), les gestes et les activités disponibles dans un répertoire relativement vaste sont limités par le processus d'enculturation<sup>23</sup> au sous-ensemble des comportements qui sont acceptés culturellement. L'apprentissage d'un comportement suppose ou implique l'élimination d'autres comportements possibles. Cette enculturation peut se faire consciemment dans des situations formelles ou dans des situations informelles (vie quotidienne), ou encore de façon non consciente par l'imitation des modèles présents dans l'entourage. L'estime de soi du jeune enfant va être constamment modelée par les valeurs culturelles, les modèles de comportements offerts par le milieu. De nombreuses recherches universitaires vont s'inscrire dans cette perspective et montrer l'infléchissement de

---

<sup>23</sup> Processus de transmission de la culture du groupe à l'enfant

l'estime de soi selon le contexte culturel. Ainsi, dans une étude de l'estime de soi chez deux groupes de lycéens d'origine culturelle différente (189 Portugais et 176 Brésiliens), Lettner & al. (2015), ont relevé un faible niveau d'estime de soi chez les jeunes Portugais ( $M = 3.22$ ,  $ET = 0.58$ ), comparativement aux jeunes Brésiliens ( $M = 3.45$ ,  $ET = 0.41$ ). De même, Kowner (2002), a trouvé chez 569 universitaires japonais, une structure d'estime de soi corporelle similaire à celle trouvée aux Etats-Unis d'Amérique. Cependant, l'estime de soi corporelle des Japonais est plus faible que celle de leurs homologues Américains, Chinois, et Israéliens. Les hommes ont exprimé une estime de soi corporelle supérieure à celle des femmes. Si la similitude dans la structure de l'estime de soi corporelle entre Japonais et Américains a pu être interprétée comme le résultat de patrons universels d'accouplement, l'infériorité de l'estime de soi corporelle des Japonais a été associée à une tendance générale à l'effacement et à l'anxiété sociale. Un constat analogue est fait par Cai, Brown, Deng & Oakes (2007). Ces auteurs ont mis en évidence une différence entre chinois et Américains dans le domaine de soi cognitif et socio-affectif. Les Chinois s'estiment moins favorablement que les Américains sur le plan cognitif. Ce constat s'expliquerait par le fait que les Chinois, comme les asiatiques d'une manière générale, ont une forte culture de la modestie. Cette valeur marque l'éducation des enfants et se reflète dans l'évaluation qu'ils se font d'eux-mêmes. Inversement, la culture américaine valorise l'expression individuelle de soi.

André (2006, cité par Benedetto, 2008) rapporte les résultats d'une enquête sur la variabilité culturelle de l'estime de soi. A l'aide du Rosenberg Self-Esteem Scale, 16 996 personnes ont été enquêtées. Les notes obtenues varient de 10 à 40. Ce sont les Israéliens qui ont obtenu les scores les plus élevés (33,03) suivis des Nord-Américains (32,2), des Français (29,86). Les Japonais obtiennent un score de 25,50.

Ivcevic & al. (2010), à partir d'une recherche ayant concerné 223 préadolescents (115 garçons et 118 filles) dont 59.2% de Caucasiens, 22.3% d'Hispaniques, 10.3% d'Américano-asiatiques et 8.2% d'Afro-américains, relèvent que beaucoup plus de filles (84,3%) que de garçons (65,5%) décrivent les souvenirs qui incluent des thèmes sociaux ayant affecté négativement leur estime de soi. De même, plus de filles que de garçons se rappellent les souvenirs incluant des thèmes sociaux ayant affecté positivement leur estime de soi (62,8% vs 50,5%). S'agissant des réalisations ayant affecté négativement l'estime de soi, 23,2% de filles contre 36,4% de garçons s'en souviennent. La différence entre les sexes n'est pas significative en ce qui

concerne le souvenir des réalisations ayant affecté positivement l'estime de soi : 60% des filles et 62,4% des garçons.

Cheung (1986) a étudié, à partir d'un questionnaire construit sur le modèle de l'échelle de Rosenberg, l'estime de soi chez 1466 sujets Hong Kongais âgés de 10 à 20 ans, dont 52% de garçons et 48% de filles. Il a montré que les sujets masculins avaient généralement un score d'estime de soi plus élevé que chez les femmes et que, si l'estime de soi des sujets de sexe masculin était sensible à l'influence de la réussite scolaire, il n'en était pas de même pour leurs homologues féminins.

### **1.7.2. Le milieu socio-économique et culturel**

A l'intérieur d'une même culture, certaines recherches montrent que les différences socio-économiques et culturelles entretiennent des liens avec l'estime de soi. Ainsi, Demo & Savin-Williams (1983) ont montré qu'il existe un lien entre le revenu du ménage et l'image de soi à l'adolescence, surtout entre 16 et 19 ans. A un âge plus jeune, la classe sociale est attribuée et constitue un faible déterminant de l'estime de soi. Chez les adolescents plus âgés, la classe sociale a plus de conséquence sur l'image de soi car elle est associée à un statut acquis plus significatif. Bouissou (1998), relève que l'appartenance socioculturelle est un facteur explicatif du positionnement de soi. Les enfants qui ont une appartenance sociale très défavorisée ont un positionnement de soi polarisé dans tous les domaines. L'auteur observe un positionnement modéré chez les enfants appartenant à un milieu socioculturel favorisé.

Pepi, Faria & Alesi (2006), ont étudié les aspects socio-économico-culturels de l'estime de soi, en lien avec l'intelligence et les performances scolaires chez 1540 apprenants italiens et portugais du secondaire et du supérieur. L'analyse de la variance a révélé une relation significative entre estime de soi, contexte culturel et niveau socio-économique. Les étudiants portugais provenant d'un milieu socio-économico-culturel favorisé ont une meilleure estime de soi ( $M = 46,3$ ). Dans le groupe des italiens, il n'y a pas de différence significative dans l'estime de soi entre les participants provenant de milieux défavorisés ( $M = 44,6$ ), moyennement favorisés ( $M = 45,4$ ) et favorisés ( $M = 44,7$ ). Enfin, une relation significative a été trouvée entre sexe, origine socio-économico-culturelle et niveau de l'estime de soi. Les participants masculins du milieu socio-économico-culturel moyennement favorisé obtiennent un score moyen d'estime de soi plus élevé ( $M = 47,1$ ) que les participants féminins ( $M =$

43,5). Pour le groupe italien, l'estime de soi est surtout corrélée avec les performances générales et avec les performances en mathématiques. En revanche, dans le groupe portugais, des corrélations significatives ont été trouvées entre la représentation statique et les scores en langue portugaise, en littérature, en mathématiques et pour les performances générales. Les corrélations entre estime de soi et performances scolaires semblent plus fortes dans le groupe des portugais que dans celui des italiens. Coopersmith (1967), avait montré la non-corrélation significative entre l'estime de soi de l'enfant et la fortune, l'éducation ou la profession de ses parents. Le seul facteur influençant fortement l'estime de soi de l'enfant est la qualité de la relation qu'il a avec ses parents.

### **1.7.3. Les styles éducatifs parentaux**

Selon Jendoubi (2002), la construction de l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie. Les liens privilégiés créés dans la famille et l'amour inconditionnel des parents en constituent la base. Le regard des parents fournit le premier miroir qui renvoie à l'enfant une image de lui plus ou moins favorable et qu'il intériorise progressivement. La qualité de la relation primitive à la mère (ou de ses substituts) détermine le développement d'un sentiment de confiance de base, qui désigne une attitude foncière à l'égard de soi-même et du monde (Mannoni, 1986 ; Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon, 1996). Pour son équilibre psychique, l'enfant a besoin de se sentir apprécié, valorisé, compétent. L'amour inconditionnel de ses parents lui permet d'intérioriser que sa valeur représente une donnée stable, relativement indépendante des échecs et des réussites (Heaven & Ciarrochi, 2008 ; Shen, 2011 ; Cawood, 2013 b). Il acquiert ainsi de la réussite lui permettant d'aborder les difficultés de la vie avec beaucoup d'assurance. Un enfant qui a des parents capables de l'accepter dans sa différence, dans sa singularité, et d'encourager ses efforts, des parents disponibles et aimants, a plus de chance de construire un modèle de soi aimant et compétent. Par contre, un manque de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes qui entraîne du même coup une dépendance vis-à-vis de l'extérieur (Herz & Gullone, 1999).

Dans la même ligne de réflexion, Jiménez & al. (2007), relèvent deux types d'influence de la communication familiale sur l'estime de soi de l'adolescent. Quand cette communication est positive, affectueuse et satisfaisante, elle favorise une évaluation positive de soi à tous les niveaux ou dimensions considérés. *A contrario*, quand la communication est négative et

chargée de critiques, elle diminue les ressources d'estime de soi, sur les dimensions familiale et scolaire.

Selon Bouissou (1998, p.158) : « ... *des pratiques éducatives parentales qui responsabilisent l'enfant tout en le contrôlant modérément, favorisent une évaluation générale de soi-même positive ...* ». Un système d'éducation familial centré sur des valeurs d'autonomie, de responsabilité, de respect de l'enfant en tant que personne à part entière, est un terreau favorable au développement d'une estime de soi positive. Cette précision reprend une pensée de Hadfield (1975), qui relevait que l'éducation d'un enfant, pour réussir, nécessite un subtil dosage entre liberté et contrôle. Pour Hadfield (op cit, p. 97) : « *La seule discipline valable est celle que l'on s'impose à soi-même ; et, pour s'imposer une discipline, l'enfant doit avoir la liberté d'agir et celle de choisir. Si on l'oblige continuellement à faire ceci ou cela, il n'a jamais la possibilité d'exiger quelque chose de lui-même ; plus tard, il se laissera balloter par la vie, il sera victime de toutes les tentations, et les vents de l'adversité le feront plier* ».

Kellerhals, Montandon, Ritschard & Sardi (1992), partant du rôle stratégique de l'estime de soi dans l'apprentissage, se sont interrogés pour savoir si cette estime de soi dépend davantage de facteurs structurels tels que l'appartenance à une classe ou se modèle sur des faits relationnels tels les styles éducatifs parentaux et le genre de cohésion du groupe familial. Ils indiquent que l'estime de soi varie selon l'autonomie accordée à l'enfant et le degré de soutien qu'il reçoit de ses parents. Plus le style éducatif parental est caractérisé par la négociation, la relation, la communication, l'encouragement à la prise de décision, plus l'estime de soi de l'adolescent serait forte. Réciproquement, plus ce style se distingue par le contrôle, la contrainte, la faible communication, l'encouragement à l'accommodation, plus l'estime de soi serait faible.

Allès-Jardel, Metral & Scopelliti (2000) ont étudié les liens entre pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire chez de jeunes élèves de sixième. Ils expliquent le choix de la classe de sixième par le fait que c'est une période importante et propice à l'apparition des problèmes adaptatifs. L'étude a concerné un échantillon de 96 sujets dont 48 élèves et 48 de leurs parents, au moyen d'un questionnaire élaboré en s'inspirant des travaux de Lautrey (1989). L'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1967) a été utilisé pour évaluer l'estime de soi. Les auteurs ont observé qu'il y a une influence significative des pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi et non directement sur la réussite scolaire.

L'estime de soi agit comme une variable intermédiaire entre pratiques éducatives et réussite scolaire. La capacité des parents à encourager l'indépendance et l'initiative chez leur enfant détermine son niveau d'estime de soi qui, lui-même, explique le niveau de performances scolaires (Guay & Vallerand, 1997, cités par Brunot, 2007 ; Aydin, Sari & Sahin, 2014 ; Kugbey, Mawulikem & Atefoe, 2015).

Ces travaux s'inscrivent dans le droit fil de ceux de Baumrind (1991,1996) qui montrent que les enfants éduqués de façon autoritaire sont insatisfaits, renfermés et méfiants. Les enfants éduqués de façon permissive ou laxiste tendent à être immatures, à avoir peu de contrôle d'eux-mêmes et sont peu portés à l'exploration. Les parents démocratiques valorisent l'individualité de l'enfant, en insistant par ailleurs sur les exigences de la vie en société. Les enfants éduqués de cette façon se sentent davantage en sécurité ; ils sont socialement plus autonomes et ont un meilleur contrôle d'eux-mêmes. Ces conclusions trouvent une confirmation dans un travail de synthèse de travaux issus de différents champs de recherche et réalisé par Bergonnier-Dupuy (2005). Elle relève qu'une éducation familiale basée sur la disponibilité affective parentale, l'encouragement à l'autonomie, produit des effets bénéfiques sur les comportements et sur les résultats scolaires de l'enfant.

La composition du milieu fraternel est aussi un facteur qui entretient des rapports avec l'estime de soi. Le fait d'être enfant unique ou non, le fait être seul garçon parmi des filles (sœurs) ou seule fille parmi des garçons (frères), le rang de naissance...n'influencent pas de la même façon le développement psychologique de l'enfant. Beaucoup de ces enfants uniques n'ont pas connu les affres et les joies de la fratrie. La fratrie donne à l'enfant le sens du jeu et la possibilité d'interpréter une diversité de rôles. Elle aide à développer la créativité et la spontanéité. Une fraternité heureuse peut sauver un enfant d'une parenté malheureuse. Selon Allès-Jardel, Fourdrinier, Roux & Schneider (2002a), c'est au cours des interactions avec les pairs que les processus de comparaison sociale agissent de façon remarquable. Les frères et sœurs constituent alors les premières sources de comparaison, faisant intervenir également l'écart d'âge entre eux, les différences de sexe, le rang de naissance... A partir de l'âge de six ans, les enfants choisissent des pairs d'un âge légèrement supérieur puisqu'ils ont compris que ce sont les performances de ces pairs qui fournissent le plus d'information pour la comparaison. L'enfant unique est privé des occasions pour se confondre à d'autres, apprendre à partager, à gérer ses frustrations. Il peut présenter un mental faible et donc une instabilité

psychologique devant les situations difficiles. Peu entraîné à l'émulation, il risque de manquer d'agressivité dynamique et positive une fois adulte. Les liens entre frères et sœurs sont essentiels dans la construction du développement de l'enfant, en particulier au niveau de la différenciation progressive moi-autrui.

En milieu traditionnel africain, l'éducation de l'enfant fait intervenir différents acteurs qui ne relèvent pas nécessairement de la sphère familiale. L'enfant grandit dans un contexte de forte dépendance vis-à-vis des adultes, vis-à-vis des règles et conventions, guidé par la quête de l'autonomie et de la place au sein du groupe (Paré-Kaboré & Bakyono-Nabaloum, 2014).

#### **1.7.4. Le contexte scolaire**

La scolarité, par sa durée et par les relations sociales qui s'y nouent ou l'identité sociale qui s'y construit, par l'expérience de la réussite ou de l'échec, engage profondément l'apprenant, tant au niveau de son corps, de ses sentiments et émotions que de ses représentations. Elle participe, de ce fait, dans la construction personnelle de l'élève. Beaucoup d'heures par jour, beaucoup de jours par semaine, beaucoup de semaines par mois et beaucoup de mois par an, passés à l'école produisent un ensemble d'indicateurs signifiants pour la construction de l'estime de soi de l'enfant. Ces informations résultant de l'école sont renforcées par les camarades et par la famille (lorsqu'elle suit l'évolution scolaire de l'enfant). En effet, les expériences éducatives vécues en famille par l'enfant, les jugements plus ou moins positifs faits à propos de ses performances scolaires induisent un sentiment de valeur. Ce qui se fait ou se dit à propos de lui, et dont il est témoin, est porteur de valeurs psychologiques.

D'un point de vue général, Bressoux (1995), parle d'un courant de recherche sur l'efficacité des classes, dans lequel on voudrait savoir dans quelle mesure la fréquentation de telle classe (tel maître) plutôt que de telle autre détermine les conduites scolaires des élèves, et quelles sont les pratiques pédagogiques qui apparaissent les plus efficaces. Les points de vue des auteurs qui s'y sont intéressés sont très divergents. Certains appuient la thèse selon laquelle l'école est une structure hiérarchisée où chacun des niveaux influence le suivant : l'école exerce un effet sur les classes, qui exercent à leur tour un effet sur les acquisitions des élèves. Une deuxième thèse considère que l'école, en tant que système social, imprime sa marque sur l'ensemble de ses membres. Tandis qu'une troisième thèse soutient que l'école exerce peu

d'impact, un dernier groupe d'auteurs relève que ce qui se passe en classe dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école.

De façon spécifique, et par rapport à la construction de l'estime de soi, l'école et ses acteurs y jouent un rôle essentiel. Des facteurs tels les résultats scolaires, leur traitement et l'importance qui leur est accordée, participent de cette construction. En effet, les élèves sont sensibles à la perception que les parents, les enseignants ont de leurs compétences scolaires et à l'influence des pairs (Miller, Topping & Thurston, 2010). Les messages de leur entourage (soutiens, encouragements, critiques, conseils, attentes) ont une influence et font évoluer leur confiance en leurs capacités d'apprendre. Un élève démotivé est un élève qui a perdu confiance en ses capacités qui, face à des échecs trop fréquents, ne peut plus protéger son estime de soi. Il peut se désengager vis-à-vis de l'école. Lorsque l'élève est à l'aise parmi ses camarades d'école et face aux exigences du travail scolaire, l'école devient alors le lieu privilégié de la satisfaction de son besoin d'estime (Floor, 2010).

- L'évaluation des rendements scolaires

L'école est devenue aujourd'hui un terrain de compétition où le succès est célébré et l'échec dénigré. Pour les jeunes apprenants, cela ne manque pas de retentir sur leur estime de soi, dans une phase développementale où ils doivent faire la preuve de leurs capacités. Les parents, les médias, les enseignants font pression sur le psychisme des élèves pour les pousser au succès (Devaux, Hamel & Vrignon, 1989 ; Pourtois & Desmet, 1991).

Gayet (1997), indique que la compréhension des performances scolaires d'un enfant nécessite le recours à un schéma -complexe- qui met en présence des instances sociales (les enseignants, la famille, les compagnons de classe, l'enfant lui-même) auxquelles réfèrent ces performances. Ce sont des instances de contrôle qui se tiennent derrière l'enfant, qui évaluent ses performances et lui renvoient une image valorisée ou ternie, laquelle image impactera sa trajectoire ultérieure.

L'évaluation, qui consacre le succès ou l'échec de l'apprenant, devient un élément de haute importance. Selon Compas (1991), l'échec scolaire est une menace à l'intégration ultérieure de l'élève, dans une société qui valorise fortement l'intelligence et la réussite. Il revêt un sens particulier quand on se place dans la perspective de l'enfant. Si, pour l'adulte, l'échec se mesure en termes de retard dans la course à la réussite, l'élève perçoit avant tout son échec

dans le regard de son enseignant et dans ses jugements. Il s'estime « bon » ou « mauvais » selon ce qu'en dit son enseignant. Par conséquent, l'élève mesure sa valeur personnelle en tant qu'être aimé ou rejeté par ce dernier. Lorsque l'estime de soi de l'élève est mise à l'épreuve, il déclenche des stratégies d'autoprotection.

Peixoto & Almeida (2010) se sont intéressés à ces stratégies. Ils ont analysé comment les élèves en situation d'échec scolaire arrivent à maintenir leur estime de soi dans des niveaux acceptables. L'étude a concerné 955 adolescents des 7<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> années de scolarité à Lisbonne, dont 456 garçons et 497 filles âgés de 12 à 20 ans, avec un âge moyen de 14 ans 9 mois. Ils ont utilisé une échelle pour évaluer le concept de soi et une autre pour évaluer les attitudes par rapport à l'école. Les résultats montrent que les élèves maintiennent leur estime de soi à travers des autoreprésentations positives dans des domaines non-académiques du concept de soi et/ou à travers la dévalorisation des compétences associées à l'école.

- Les rapports interindividuels

Carl Rogers, dans le cadre de la psychologie humaniste, a proposé aux enseignants d'adopter trois attitudes pour favoriser l'apprentissage : l'authenticité, la considération et l'empathie. Les élèves dont les enseignants manifestent un haut degré d'empathie, de congruence et de considération ont de meilleurs résultats scolaires, sont moins souvent absents et ont une meilleure image d'eux-mêmes (Lecomte, 2008). C'est que, traditionnellement, l'enseignant occupe une position hiérarchique et d'autorité, renforcée par l'écart des âges et de compétences entre lui et les apprenants. La permanence de ses jugements portés sur les apprenants contribue au maintien de ce type de relation. Aussi, parce qu'il valorise ou déprécie l'élève, parce qu'il est attentif ou indifférent vis-à-vis de l'élève, de ses efforts et de ses difficultés, l'enseignant renforce le comportement de soumission de l'élève. Un tel modèle relationnel n'autorise guère la réciprocité et le dialogue (Postic, 1998, cité par Vandelle, 2011).

Le rapport interindividuel enseignant /élève exerce donc une influence sur l'estime de soi de l'élève. De la part de l'enseignant, c'est un regard, une appréciation positive, un encouragement, un intérêt ciblé sur un élève qui se reconnaît alors comme individu unique.

Cela conforte l'élève qu'il est « un » parmi d'autres et qu'il mérite cette re-connaissance<sup>24</sup>. Lorsque le milieu pédagogique valorise la culture, la vision du monde des apprenants, cela contribue d'une manière positive à l'estime de soi et à la réussite scolaire<sup>25</sup>.

Goumaz (1991) relève le rôle stratégique de l'enseignant dans la création des conditions d'enseignement favorables au développement d'une estime de soi positive chez les élèves. C'est à l'enseignant, en tant qu'interlocuteur privilégié, de créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance. Le manque de confiance en soi génère chez l'élève un sentiment de peur, qui rend indisponibles ses ressources mentales pour comprendre et pour apprendre. Lorsque l'enseignant parvient à créer une relation authentique où l'enfant est écouté, pris au sérieux et traité avec respect, cela valorise son estime de soi. En retour, l'estime de soi insufflé un sentiment de confiance en soi qui va permettre d'installer chez le sujet un sentiment de compétence. Ce sentiment permet de se rassurer, de créer un état de sérénité. De plus, les adultes pourraient faciliter un mieux-être dans la classe, en adoptant ce que Garner (2003) appelle une attitude authentiquement pédagogique, c'est-à-dire ne pas oublier de souligner ce qui va bien sans jamais considérer que cela va de soi, au lieu de toujours souligner ce qui va mal.

La faible estime de soi de l'apprenant peut expliquer la moindre interaction avec les enseignants. C'est ce que démontrent Cardoso, Ferreira, Abrantes, Seabra & Costa (2011) qui, dans une étude sur les déterminants des performances scolaires chez des lycéens Portugais, établissent un lien négatif entre faible estime de soi sociale et interactions enseignants-apprenants et apprenants-apprenants.

Les travaux de Bressoux & Pansu (2003, 2004) portant sur les déterminants de l'estime de soi scolaire ont pu mettre en évidence le fait que celle-ci dépend entre autres du jugement de l'enseignant, des performances avérées des élèves, du niveau de performance de la classe, du sexe... Ces auteurs ont mis en évidence de fortes corrélations entre l'estime de soi scolaire et la perception - la représentation - de son « estimation » par le maître. L'enseignant fait partie des personnes les plus signifiantes pour l'enfant scolarisé. Selon Bressoux & Pansu (2004), c'est

---

<sup>24</sup> *Dans le contexte africain, en général, et burkinabé, en particulier, les pléthores des effectifs dans les salles de classes rendent l'individualisation des rapports enseignants-enseignés (garantissant justice et équité) malheureusement difficile, sinon impossible.*

<sup>25</sup> *Pamela R. T. Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi et identité, une démarche pédagogique dynamique. [http : //www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf) Consulté le 19 janvier 2015*

une personne hautement signifiante, toute-puissante, dans un domaine lui aussi socialement important, à savoir l'école. Quel est le pouvoir du regard évaluateur de l'enseignant, de ses jugements sur la construction de l'estime de soi des enfants ? Ce regard affecte-t-il le sentiment de valeur scolaire ? Touche-t-il à d'autres dimensions ? Pour y répondre, Bressoux & Pansu ont réalisé des études auprès d'élèves de CE2 âgés de 8-9ans et de leurs enseignants. Ils justifient le choix de cette tranche d'âge par le fait que c'est une période où les enfants sont capables de différencier leurs niveaux de compétences en fonction de cinq grands domaines dont le domaine scolaire. Une première étude s'est intéressée aux liens entre le jugement de l'enseignant et la perception de soi des élèves. Elle a concerné 30 classes, soit 585 élèves et 30 enseignants. L'expérimentateur procédait d'abord par un recueil des informations sociodémographiques et scolaires concernant les élèves (sexe, âge, profession des parents, éventuel retard scolaire, niveau d'acquisitions scolaires mesuré à l'aide d'épreuves standardisées de CE2 en français et en mathématiques). Il invite les enseignants à porter un jugement sur la valeur de chacun des élèves en lui attribuant une note qui allait de 0 (élève très faible) à 10 (élève très fort). Les élèves, quant à eux, étaient invités à répondre à une échelle de perception de compétence scolaire. Cette échelle est la version française de la sous-échelle du Self Perceived Profile de Harter. Chaque item du test était présenté sous la forme de deux propositions opposées, l'une de tonalité positive et l'autre de tonalité négative entre lesquelles l'élève choisit celle qui le décrit le mieux.

Une deuxième étude a été conduite pour voir si les effets du jugement scolaire étaient susceptibles de se diffuser sur d'autres domaines de la perception de soi. Elle a porté sur 39 classes de CE2 soit 683 élèves et 39 enseignants. Le protocole était le même que dans la première étude sauf que, cette fois-ci, les élèves devaient répondre à l'échelle de perception de compétence scolaire mais aussi aux autres domaines de perception de soi à savoir la perception de compétence sociale, de compétence physique, la perception de conduite et la perception de l'apparence physique. Les résultats montrent que la perception de compétence scolaire des élèves est liée à leurs performances scolaires effectives, mesurées à partir des scores aux épreuves standardisées. Toutefois, les auteurs observent que cette relation est curvilinéaire. Cette curvilinéarité rend compte du fait que la perception de compétence scolaire s'affaiblit au fur et à mesure que le niveau scolaire baisse mais ce, jusqu'à un certain seuil (élèves moyens/faibles) à partir duquel la relation s'inverse. Par conséquent, on observe que la perception de compétence scolaire devient plus élevée pour les élèves les plus faibles. La

déduction logique c'est que ce ne sont pas les élèves qui réussissent le moins bien qui ont la plus mauvaise perception de compétence scolaire. Tout semble indiquer, selon les auteurs, qu'au-delà d'un certain seuil, un mécanisme de défense s'enclenche pour faire face à une perception de soi ébranlée : ne pas se percevoir trop négativement sur le plan du rendement scolaire devient alors un moyen de contrer des états émotionnels insupportables, à même de créer un "naufrage" psychologique. Par ailleurs, les auteurs ont relevé que le sexe des élèves agit sur la perception de compétence scolaire. Ainsi, l'ensemble des garçons a une perception de compétence scolaire supérieure à celle des filles. Il est possible qu'il s'agisse là d'un effet classique de l'asymétrie des positions hommes-femmes dans la société. Le garçon, figure d'autorité, autonome, protecteur, travailleur, ambitieux, gagnant, ferait l'objet d'une attention particulière de la part des adultes. La fille, elle, est souple, dépendante, maternante, dévouée, affectueuse, appliquée, sensible... Les résultats des deux études mettent en évidence la ténuité des liens entre le jugement de l'enseignant et la perception de compétence scolaire des élèves. Celle-ci est d'autant plus élevée que le jugement est favorable. Les jugements, les croyances que l'enseignant entretient à l'égard d'un élève affectent la perception de soi scolaire. Mais, si le jugement de l'enseignant n'est pas le seul facteur déterminant la perception de soi scolaire des élèves, il se révèle comme l'un des plus importants, d'autant plus que son influence dépasse la stricte dimension scolaire ou cognitive pour impliquer d'autres dimensions de soi comme par exemple les dimensions de conduite et de compétence sociale.

Selon Forgette-Giroux, Richard & Michaud (1995), le climat psychosocial de l'école est un élément important qui explique certains résultats relatifs au concept de soi des élèves et à leur rendement scolaire. Ce climat a plusieurs composantes (attentes des enseignants à l'égard des élèves, perception par les élèves de leurs chances de réussite, leur valeur personnelle et les normes et exigences des enseignants). Les auteurs ont relevé des coefficients de corrélation significatifs entre ces composantes et les performances en mathématiques et en français (0,42 à 0,09,  $p \leq 0,05$  et  $p \leq 0,001$ ). De même, ils ont observé que les valeurs des coefficients de corrélation entre les composantes du climat psychosocial et le concept de soi des élèves sont plus élevées et plus significatives (0,62 à 0,36,  $p \leq 0,001$ ). Joët & al. (2007) confirment l'influence du jugement de l'enseignant sur la perception de compétence scolaire des apprenants. Plus le jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire est élevé, meilleure est la perception de soi de l'élève, à compétence égale et à sexe identique. Petrovic (2014) explique qu'en mathématiques particulièrement, les enseignants interrogent plus souvent les garçons

que les filles, envoient plus souvent et plus longtemps les garçons au tableau. L'échec des filles est expliqué par un manque de capacités alors que celui des garçons est expliqué par un manque de travail. A l'inverse, quand une fille réussit, cela est expliqué par son travail alors que la réussite du garçon est expliquée par ses capacités. En définitive, les capacités sont attribuées aux garçons tandis qu'elles sont remises en cause chez les filles, d'où le développement d'une estime de soi en mathématiques moindre chez la fille. Même quand elles obtiennent les mêmes moyennes que les garçons en mathématiques, les filles auront tendance à ne pas s'estimer douées pour cette matière.

Parmi les autres facteurs scolaires, qui influencent l'estime de soi, il y a le redoublement. Au sens pédagogique, le redoublement désigne la situation de l'élève qui reprend pour une seconde fois la même classe et donc le même programme d'enseignement qu'il a déjà parcouru sans succès. Au Burkina Faso, pour le cycle primaire, le passage est automatique du CP1 au CP2, du CE1 au CE2, du CM1 au CM2. Le renvoi est interdit et le redoublement n'est autorisé qu'au CP2, CE2 et CM2 sans toutefois dépasser 10% de l'effectif de chaque classe. Rambaud (2007), montre que l'expérience du redoublement est vécue comme un échec personnel et conduirait les élèves de l'école primaire à développer un sentiment d'incompétence ou de résignation qui aurait pour effet de les démobiliser dans les tâches scolaires et, ce faisant, de les entraîner dans la spirale de l'échec. Sur le plan psychologique, Paré-Ouédraogo (2003), note que le redoublement est ressenti comme une punition, un stigmatisme qui peut affecter l'équilibre psychologique de l'enfant, entraîner une baisse de la motivation, de la confiance en ses capacités, pouvant conduire à l'abandon scolaire. Le redoublement n'aide pas les élèves à améliorer leurs résultats scolaires ; par contre, il a une incidence négative sur l'intégration sociale et l'image de soi. La perte de confiance en soi qui en résulte peut marquer la scolarité entière en déclenchant diverses formes de démission chez l'élève. Ces conclusions ne sont pas confirmées par Joët & al. (2007), qui ne relèvent aucun effet négatif du redoublement sur l'estime de soi scolaire. De même, Leyrit (2012), montre que l'estime de soi globale ne varie pas en fonction des facteurs scolaires (redoublement et moyenne générale déclarée par les jeunes).

L'unanimité n'est donc pas faite, au niveau des auteurs, autour des effets (positifs ou négatifs) du redoublement sur l'estime de soi. Ce que ces auteurs ne mentionnent pas, c'est le nombre de redoublements qu'un apprenant peut accuser et les raisons explicatives de ces

redoublements. Redoubler plusieurs fois pour insuffisances intellectuelles ne présente pas les mêmes enjeux et les mêmes effets que le faire pour des raisons de santé.

### 1.7.5. L'âge et le sexe

Des facteurs d'ordre personnel comme l'âge, le sexe entretiennent des relations avec l'estime de soi. Cela a été relevé par Seidah, Bouffard & Vezeau (2004). Ils ont examiné les différences dans le profil des perceptions de soi selon le sexe et l'âge des adolescent(e)s canadiens. L'échantillon comportait 1427 élèves répartis en trois groupes d'âge : les plus jeunes regroupent 445 élèves (183 garçons et 262 filles) âgés de 12 et 13 ans (âge moyen = 12 ans et 7 mois), ceux d'âge intermédiaire regroupent 553 élèves (218 garçons et 335 filles) âgés de 14 et 15 ans (âge moyen = 14 ans et 7 mois), et les plus âgés regroupent 429 élèves (186 garçons et 243 filles) âgés de 16 et 17 ans (âge moyen = 16 ans et 8 mois). Les scores obtenus aux six domaines retenus ont été soumis à une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le sexe (X2) et le groupe d'âge (X3) comme facteurs. Cette analyse révèle un effet du sexe et de l'âge, mais aucun effet d'interaction entre les deux facteurs. Concernant l'effet du sexe, les analyses univariées précisent que, globalement, les garçons ont des scores plus élevés que les filles à l'échelle d'estime de soi générale (garçons  $M = 3,25$  et filles  $M = 3,06$ ) ainsi qu'aux échelles de compétence scolaire (garçons  $M = 3,21$  et filles  $M = 3,10$ ), athlétique (garçons  $M = 2,99$  et filles  $M = 2,47$ ), et de l'apparence physique (garçons  $M = 2,84$  et filles  $M = 2,48$ ). Aucune différence entre les garçons et les filles n'est observée pour les domaines des relations sociales et des relations sentimentales.

Les conclusions de cette étude ont été confirmées par Fourchard & Courtinat-Camps (2013). Ces auteurs ont mesuré l'estime de soi globale et physique à l'adolescence chez 579 collégien(ne)s de la région Midi Pyrénées (France), âgés de 11 à 17 ans ( $M = 13,34$ ) à partir de l'échelle unidimensionnelle de Rosenberg et de l'Inventaire de Soi Physique de Ninot, Delignières & Fortes. Les résultats mettent en évidence une différence de scores d'estime de soi entre garçons et filles. Les garçons ont des scores d'estime de soi pour les quatre dimensions significativement plus élevée que les filles. Pour la dimension Valeur et Apparence Physique Perçue (VAPP), les filles ont un score plus faible ( $M = 3,73$ ) que les garçons ( $M = 4,53$ ). La dimension Endurance (E) est plus faible chez les filles ( $M = 2,96$ ) que chez les garçons ( $M = 4,17$ ). De même, le score des filles, pour la dimension Compétence sportive et Force, est plus faible ( $M = 3,05$ ) que chez les garçons ( $M = 4,37$ ). Le score global

d'estime de soi demeure lui aussi faible chez les filles ( $M = 3,91$ ) que chez les garçons ( $M = 4,23$ ).

Le même axe de recherche a été développé par Lamia (1998). Sa recherche a porté sur la différence d'appréciation de l'estime de soi selon l'âge et le sexe chez 365 enfants de 6 à 10 ans (160 filles et 165 garçons). Les évaluations ont été faites à partir de la Perceived Competence Scale for Children de Harter et d'une interview individuelle de type semi-directif. Les résultats montrent une surestimation chez les garçons et une sous-estimation chez les filles d'une manière générale (2.91 de moyenne pour les filles et 2.97 pour les garçons). Entre 6 et 9 ans, les filles présentent des auto-évaluations plus faibles que les garçons. Dans le domaine des compétences de type social, les filles obtiennent une moyenne de 3.03 contre 3.09 pour les garçons. Dans le domaine cognitif, les filles obtiennent une moyenne générale de 2.90 contre 3.01 pour les garçons. L'étude de Lamia s'est aussi préoccupée de l'effet lié à l'âge. Cet effet a été évalué à partir des échelles de compétence scolaire, d'apparence physique, de compétence dans les relations sentimentales et d'estime de soi générale. Les analyses précisent qu'à l'échelle de compétence scolaire, les scores des élèves du groupe plus âgé ( $M = 3,06$ ) sont significativement inférieurs à ceux des élèves du groupe intermédiaire ( $M = 3,18$ ) et du groupe plus jeune ( $M = 3,19$ ), qui ne se distinguent pas entre eux. Quant à l'échelle d'apparence physique, les résultats indiquent que les scores des élèves d'âge intermédiaire ( $M = 2,53$ ) sont significativement inférieurs à ceux des élèves du groupe des plus jeunes ( $M = 2,72$ ) et ceux du groupe des plus âgés ( $M = 2,65$ ), qui ne se distinguent pas entre eux. Une analyse de la variance univariée subséquente faite chez les filles seulement ne montre cependant aucune différence entre les trois groupes d'âges. Quant à la sous-échelle de compétence dans les relations sentimentales, les scores des élèves plus âgés ( $M = 2,93$ ) sont significativement supérieurs à ceux des élèves plus jeunes ( $M = 2,80$ ) et d'âge intermédiaire ( $M = 2,83$ ), qui ne se distinguent pas entre eux. Finalement, à l'échelle d'estime de soi générale, les scores des élèves les plus jeunes ( $M = 3,24$ ) sont significativement supérieurs à ceux des élèves d'âge intermédiaire ( $M = 3,11$ ) et à ceux des plus âgés ( $M = 3,07$ ), ces deux derniers groupes étant semblables.

Baldwin & Hoffman (2002), rapportent que l'estime de soi des filles croît jusqu'à 12 ans, et diminue lorsqu'elles ont entre 12 et 17 ans. Les garçons, quant à eux, voient croître leur degré d'estime de soi jusqu'à 14 ans, puis décroître entre 14 et 16 ans. C'est dire que les adolescentes

expérimentent un premier déclin de leur estime de soi au début de leur puberté. Les adolescents de 16 à 19 ans ont un plus fort sentiment de contrôle que ceux âgés de 12 à 15 ans. Pour expliquer ces constats, les auteurs avancent que les filles n'apprécient pas les changements physiques coïncidant avec la puberté. La puberté entraîne l'apparition de la première menstruation et des symptômes qui y sont associés : augmentation de l'adiposité, insatisfaction face à leur image corporelle (Robins, Trzesniewski & Tracy, 2002). C'est exactement le même constat qu'établissent Caille & O'Prey (2005), qui relèvent que l'estime de soi constitue un phénomène dynamique, évoluant avec l'âge des individus. La puberté entraîne des modifications physiologiques qui bouleversent l'image du corps. Ces bouleversements menacent l'intégrité du moi difficilement élaborée par l'enfant (Richez, 2005). A l'entrée dans l'âge adulte, on observe une graduelle amélioration de l'estime de soi. Cette dimension développementale de l'estime de soi a été relevée par Cvencek, Greenwald & Meltzoff, 2016). Elle a aussi préoccupé Harter (1988 ; 1998). Elle souligne l'aspect vital de l'approbation pour l'estime de soi de l'enfant, à la fois pour encourager certains comportements et comme source d'informations sur l'adéquation de ses performances. Ces renforcements positifs remplissent deux fonctions : ils apportent de la stimulation et de l'affection, de même qu'ils favorisent le processus d'indépendance et de recherche de maîtrise. La source de cette approbation se modifie avec l'âge de l'enfant : jusqu'à 3 ans, l'enfant accorde plus d'importance à l'avis de ses parents ; puis, peu à peu, c'est l'approbation des pairs qui va être recherchée (avec un paroxysme à l'adolescence). L'enfant, en grandissant, élargit le champ de ses contacts sociaux, notamment avec l'entrée en maternelle et à l'école primaire. Cette rencontre avec d'autres adultes, d'autres camarades, est une occasion de nouveaux liens qui influencent, à leur tour, l'estime de soi (André & Lelord, 2008). Il devient de plus en plus capable de différencier plusieurs facettes de ses compétences et affirme son jugement de soi. Ainsi, dès l'âge de 8 ans, selon Harter (op.cit.), les enfants possèdent suffisamment d'aptitudes pour évaluer leurs compétences en recourant, en particulier, à la comparaison sociale. C'est l'âge où ils distinguent les différentes composantes de l'estime de soi :

- les compétences dans le domaine scolaire ;
- les compétences dans le domaine athlétique ;
- les compétences dans le domaine relationnel ;
- l'apparence physique;

- la conduite.

Ces dimensions ne présentent pas une distribution homogène : on peut se sentir fort dans un domaine et pas dans un autre. Les jugements que l'enfant porte sur lui dépendent de l'importance accordée à ces différents aspects à la fois par lui-même et par son entourage. Lorsque le domaine n'est pas valorisé ni par l'enfant ni par son entourage, ne pas éprouver un sentiment de compétence n'ébranle nullement le sentiment général. Si, par contre, le domaine est valorisé (comme c'est le cas de l'école), l'estime de soi risque d'être ébranlée. Alaphilippe, Maintier, Clarisse & Testu (2010) approuvent ces constats. Ils partent du postulat que la valeur de Soi se construit à partir de la comparaison à autrui. Dans cette perspective, l'école constitue un contexte de comparaison quasi idéal. Chaque classe rassemble des apprenants relativement homogènes du point de vue de l'âge, confrontés à des tâches identiques, et évalués de façon systématique. Ces évaluations recouvrent tant le domaine de l'efficience scolaire que celui de l'efficience sociale, à travers la capacité de l'apprenant à gérer ses relations à autrui (pairs, adultes). Pour conforter ces éléments théoriques, Alaphilippe & al. (op. cit) ont étudié l'effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire chez 765 enfants de CE1 et de CM1, provenant de 20 écoles primaires. Ils relèvent une diminution de l'estime de soi entre le début de la scolarité primaire CE1 et la fin CM1. Pour ces auteurs, ce constat est explicable par une maturation de la représentation de soi, qui se produit au cours de ces années d'enfance et à laquelle participe l'activité scolaire. L'enfant passe ainsi d'une surévaluation de soi à une appréciation plus modeste et plus nuancée, sous la pression du contact de ses pairs et de ses expériences scolaires et/ou extra-scolaires.

Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud (1997), ont établi qu'il y a une dévalorisation de soi selon les sexes. Les filles ont tendance à avoir une bonne image de soi que les garçons. Ces constats sont rejetés par un ensemble de recherches. Ainsi, Leyrit (2010) a montré que, de manière générale, les filles ont une estime de soi globale ( $M = 32.48$ ) plus faible que les garçons ( $M = 36.30$ ). Cette différence est statistiquement significative. Pour Bouissou (1998), des différences existent entre les deux sexes suivant le domaine d'estime de soi considéré. A partir d'un Questionnaire inspiré du *Perceived Competence Scale for Children* de Harter, l'auteur a étudié la valorisation et le positionnement de soi chez des pré-adolescents dont 210 garçons et filles de 10 à 12 ans. Les analyses de variance faites ont permis de relever que l'estime de soi se différencie selon le sexe dans les domaines des compétences sportives, de la

valeur propre et de la conduite. Les garçons ont une meilleure estime de leurs compétences sportives et une plus forte valeur propre que les filles. Ces dernières valorisent plus que les garçons, leur conduite. Enfin, Fein, O'Neil, Frank & Velit (1975), Erol & Orth (2011), ont trouvé une corrélation positive entre estime de soi et âge. Dans une revue de littérature sur l'estime de soi à l'adolescence, Guillon & Crocq (2004) rapportent les résultats de Modrain-Talbott, Pullen, Ehrenberger, Zandstra & Muenchen. Ils montrent qu'il existe une relation entre l'estime de soi et le sexe, en fonction de la tranche d'âge étudiée. De 12 à 14 ans, les filles ont une estime de soi plus élevée (moyenne = 80,4/100) que les garçons (moyenne = 68,5/100), et de 17 à 19 ans, les garçons ont une estime de soi plus élevée (moyenne = 73,3/100) que les filles (moyenne = 63,1/100).

Jusque-là, l'estime de soi a été décrite comme une variable dépendante. Mais certains auteurs l'ont aussi étudiée comme variable indépendante exerçant un effet ou entretenant des liens avec les performances scolaires des apprenants. Dans le point qui suit, on présente quelques-uns de ces travaux.

### **1.8. Estime de soi et performances scolaires**

Dans le domaine scolaire, l'estime de soi a une influence sur les objectifs que se fixent les élèves et sur leur volonté de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre (Iqbal, Alam, Sehat & Azghar, 2013 ; Rajeswari, Tamilenthil & Sumathi, 2014). La motivation et la persévérance scolaires sont intimement liées à l'estime de soi. Lafond<sup>26</sup>, relève que pour la réussite scolaire, ce n'est pas le sexe qui pèse le plus, mais l'estime de soi. Dans le groupe des garçons comme dans celui des filles, les résultats scolaires sont moins fragilisés avec une forte estime de soi, alors qu'un manque d'estime de soi sape les notes scolaires. Mais, au fur et à mesure que les jeunes avancent dans le cursus scolaire, la relation positive entre l'estime de soi et les résultats scolaires augmente d'intensité chez les garçons, tandis qu'elle diminue d'ampleur chez les filles (Robert, 1987, cité par Lafond). Ce degré d'intensification de la relation selon le sexe serait attribuable à l'amplification des pressions sociales exercées sur les filles et les garçons pour les amener à se comporter en fonction de leur rôle social et à s'attacher aux stéréotypes sexuels à l'adolescence. Ces pressions contraignent les garçons à se surpasser sur le plan académique, alors qu'elles exigent des filles qu'elles excellent sur le plan social. Les conceptions de la masculinité et de la féminité, variant selon les sociétés, génèrent

---

<sup>26</sup> <http://www.agoravox.fr/article> Consulté le 5 août 2008

des attentes de comportements et de rôles sociaux qui varient selon le sexe. Les attentes de rôles sociaux servent de points de référence, de façon plus ou moins prégnante. Ce facteur influence l'estime de soi des enfants surtout à l'adolescence. Dans ce sens, Roman, Cuestas & Fenollar (2008), ont examiné les interrelations entre l'estime de soi, les attentes d'autrui, le soutien familial, les approches d'apprentissage et les performances académiques. Les données ont été recueillies auprès de 553 étudiants (dont 221 hommes et 332 femmes) de différentes facultés d'une université espagnole. L'âge variait entre 19 à 45 ans, avec une moyenne globale de 21 ans. Les analyses, par le biais de la modélisation par équation structurelle, mettent en évidence les effets positifs de l'estime de soi et soutien de la famille sur l'apprentissage et le rendement chez les étudiants. L'estime de soi a eu un effet positif sur la réflexion et l'effort. Elle détermine la performance académique par l'intermédiation de la réflexion et de l'effort.

Gueyaud & Dassa (1998), ont fait une méta-analyse portant sur les corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire. Six cent quatre-vingt-treize (693) corrélations issues de 108 publications ont été regroupées par catégories de liens. Cette méta-analyse permet de relever un lien corrélatif faible entre le concept de soi général et les rendements scolaires. Les corrélations communes estimées à partir de la population des corrélations entre le concept de soi général et les rendements scolaires (rendement général, rendement scolaire spécifique en sciences et rendement scolaire spécifique en lettres) varient entre 0,033 et 0,158. La corrélation est plus faible avec le rendement scolaire en sciences et le rendement scolaire en lettres qu'avec le rendement scolaire général. A propos du lien entre concept de soi scolaire et rendements scolaires, on observe des corrélations modérément élevées sur le plan du rendement scolaire général, ainsi que sur celui du rendement scolaire spécifique en lettres. Par contre, on relève une corrélation moyenne pour ce qui est du rendement scolaire spécifique en sciences. Pour les auteurs, ces résultats semblent indiquer qu'en matière d'évaluation et d'amélioration du rendement scolaire, le concept de soi scolaire est une meilleure mesure concomitante que le concept de soi général. En considérant l'ensemble de ces recherches, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'elles ont utilisé tantôt l'estime de soi, tantôt l'image de soi ou le concept de soi dans les rapports examinés entre l'âge, le sexe, les performances scolaires. On pense qu'au-delà de la question de sémantique, le plus important est d'avoir prouvé que le soi, sous diverses désignations, est une variable clé du comportement humain d'une manière générale, du comportement en contexte d'apprentissage scolaire, d'une manière singulière. On propose, en annexes, les conclusions d'autres recherches qui ont porté sur les

liens entre l'estime de soi (sous ses différentes désignations selon les auteurs) et les performances scolaires. Ces études permettent de constater qu'il existe un lien de corrélation positive entre estime de soi (générale, sociale, scolaire, physique, émotionnelle, familiale, cognitive, future) et les comportements scolaires (performances en lecture, français, mathématiques, physique, chimie, intérêt scolaire...). Ces rapports évoluent selon l'âge et le sexe des apprenants. De nombreuses études ont examiné le lien entre sexe et performances scolaires. Par exemple, Felouzis (1993), Clerget (2012), constatent que les filles ont de meilleures performances scolaires, comparées aux garçons, quel que soit le niveau de scolarisation considéré. Cela s'expliquerait par le fait que les filles font preuve de plus de stabilité, de plus de maîtrise de soi, de plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes. A l'aide d'une caméra-vidéo, Felouzis a enregistré les comportements des filles et des garçons en classe. Il en fait une synthèse dans le tableau ci-après.

**Tableau 4 : Comportements en classe des filles et des garçons (en %)**

	Filles N= 358	Garçons N= 342	Ecart F-G
Travail de groupe	75*	55	+ 20
Ecrit, travaille, lit sa copie	40	30	+ 10
Regarde, écoute le professeur	54	44	+ 10
Regarde, écoute le pair interrogé	48	40	+ 8
Prépare ses objets de travail	19	13	+ 6
Regarde le modèle au tableau	49	45	+ 4
Regarde, montre son travail	33	31	+ 2
Pose, répond à une question	34	33	+ 1
Ecoute les pairs bavarder	5	5	+ 0
Maintien incorrect	2	2	+ 0
Demandes d'évaluation	37	38	- 1
Echanges d'objets hors travail	0	1	- 1
Echanges d'objets liés au travail	10	12	- 2
Bousculades, bagarres	0	2	- 2
Signe de sommeil, d'impatience	2	5	- 3
Déplacements illicites	0	4	- 4
Manipulation d'objets	25	36	- 11
Regard dans le vague	52	65	- 13
Grimaces, gestes, rires	10	29	- 19
Bavardages	53	77	- 24

**Source :** Felouzis (1993, p.203)

\*75% des filles travaillent en groupe au moins une minute sur les 20 minutes d'observation vidéo. Pour les garçons, ce chiffre est de 55%.

Ces différences de comportements ont une incidence sur les performances scolaires. L'auteur synthétise les résultats dans ce sens dans le tableau qui suit.

**Tableau 5** : Comportements des filles et des garçons selon les performances scolaires (en %)

	Filles			Garçons		
	Bonnes	Moy.	Mauv.	Bonnes	Moy.	Mauv.
Travail de groupe	76	72	71	53	58	56
Ecrit, travaille, lit sa copie	39	42	41	27	34	34
Regarde, écoute le professeur	53	50	57	45	53	35
Regarde, écoute le pair interrogé	52	50	36	48	40	24
Regarde le modèle au tableau	43	56	62	39	45	60
Prépare ses objets de travail	16	24	23	16	11	9
Regarde, montre son travail	34	30	28	30	38	28
Pose, répond à une question	38	34	23	38	34	19
Ecoute les pairs bavarder	3	10	6	7	5	2
Maintien incorrect	1	4	0	1	0	1
Demandes d'évaluation	41	36	26	57	32	20
Echanges d'objets hors travail	0	0	0	3	2	4
Echanges d'objets liés au travail	8	10	16	11	8	16
Bousculades, bagarres	0	0	0	3	2	0
Signe de sommeil, d'impatience	1	2	3	5	2	6
Déplacements illicites	0	0	0	3	3	0
Manipulation d'objets	22	23	31	39	33	33
Regard dans le vague	44	56	67	63	71	68
Grimaces, gestes, rires	8	20	12	30	23	33
Bavardages	51	58	57	76	79	77

**Source** : Felouzis (1993, p.204)

Ainsi, le fait que les filles se comportent bien en classe facilite l'assimilation du discours pédagogique, contrairement aux garçons.

Terrail (1992a), relève que les filles réussissent mieux parce que le passage entre les rôles de sexe et le rôle d'élève tend à aller de soi pour elles et à être conflictuel pour les garçons. Les filles sont censées accepter les normes qui leur sont imposées, témoigner de patience, d'attention, de déférence, de bonne volonté alors que les garçons ont tendance à rejeter les contraintes et à revendiquer leur autonomie. Les filles font preuve, à l'école, d'une meilleure application, d'un engagement plus soutenu et d'un plus grand « esprit de sérieux ».

Selon Leyrit (2010), les filles sont plus engagées psychologiquement dans le domaine scolaire (M = 39.19) que les garçons (M = 38.44), mais cette différence n'est pas significative. Cet

engagement est aussi relevé par Terrail (1992 b), qui note l'existence d'un lien entre la réussite à l'école et l'engagement subjectif des élèves. Celui-ci s'avère beaucoup plus significatif chez les filles, et cela dès les premières années du primaire, particulièrement dans les milieux intermédiaires (quand la mère est au foyer), et dans les familles populaires (lorsque la mère est active sans qualification).

## **2. Le locus de contrôle**

Nous définissons, sur ce point, le locus de contrôle, examinons les concepts connexes, présentons quelques modèles de mesure, quelques pensées théoriques et quelques résultats de recherches ayant porté sur cette variable et sur ses rapports avec les performances scolaires.

### **2.1. Définition**

Le locus de contrôle (ou « *lieu de contrôle* ») est une attitude, une disposition d'un individu à assumer ou non ce qui lui arrive. C'est la croyance généralisée dans le fait que les événements qui nous arrivent ou les résultats de nos actions dépendent de facteurs qui nous sont internes ou externes (Rotter, 1966 ; Dubois, 1994 ; Paquet, 2009 ; Paquet & al., 2009; Alexandre-Bailly & al., 2013 ; Ruhanshi, 2014; Papageorgiou, 2015). Un individu qui présente un « locus interne » aura tendance à attribuer une causalité interne aux événements qu'il subira. L'individu croit qu'il existe un lien de causalité entre son activité et sa performance. Il se considère comme responsable de ses actes et aura tendance à s'assumer, à prendre son destin en main. Réussir ou échouer dans ce qu'il entreprend dépend de ses efforts et de son engagement.

Si aucun lien de causalité n'est établi entre le comportement et le renforcement obtenu, cela signifie que le renforcement dépend de facteurs externes à l'individu (locus de contrôle externe). Un individu « externe » aura tendance à attribuer une causalité externe aux événements qu'il subira. Levenson (1972), enrichit le concept de lieu de contrôle en distinguant, dans le lieu de contrôle externe, un contrôle externe « chance » et un contrôle externe « pouvoir des autres ». A propos du « pouvoir des autres », Paquet & al. (2009), Paquet & al. (2014), relèvent qu'en tenant compte de l'environnement social dans lequel évolue l'individu, la dimension « Autres tout puissants » peut être subdivisée en « Autres favorables » (ceux qui exercent une influence positive sur l'individu et constituent pour lui une source d'encouragement) et en « Autres défavorables » (ceux qui sont source de stress,

d'anxiété et qui exercent une influence négative sur l'individu). Cette multiplicité et cette diversité des acteurs et des systèmes de valeurs sont des sources possibles d'incohérence, de déséquilibre, de conflits de valeurs, de conflits interpersonnels ou intrapsychiques (Philip-Asdith, 1998).

La distinction interne/externe induit l'émergence de différences individuelles dans les appréciations et croyances des gens sur ce qui détermine leur réussite dans une activité particulière, ce qui leur arrive dans un contexte donné, ce qui influence le cours de leur vie (Oubrayrie, Lescarret & De Leonardis, 1996). Ces auteurs soulignent que, entre l'enfance et l'adolescence, il y a une complexification du système de contrôle. Celui-ci s'élabore grâce à l'organisation des compétences cognitives du sujet et du sentiment de contrôle. Les enfants sont capables de se percevoir et de se juger comme responsables de ce qui leur arrive ou de considérer les autres personnes comme responsables de leurs actes, aux alentours de 5-6 ans, avec une mise en place progressive jusque vers la fin de l'adolescence.

Selon Bruchon-Schweitzer (2002), on a souvent considéré l'internalité-externalité comme un trait de personnalité bipolaire. C'est une dimension importante de la personnalité, relativement stable dans le temps, même si, par ailleurs, elle peut être affectée par différents facteurs dont la valence affective de la situation. Le locus de contrôle subit une forte variabilité d'un sujet à l'autre (variabilité interindividuelle), mais est relativement stable chez une même personne au cours du temps.

## **2.2. Quelques distinctions conceptuelles**

Dans un important effort de clarification de la notion de contrôle, Paquet (2009) distingue huit principaux construits : le locus de contrôle, l'attribution causale, l'auto-efficacité, l'impuissance acquise, le contrôle perçu, le désir de contrôle, l'illusion de contrôle, les moyens de contrôle.

### **2.2.1. L'attribution causale**

Plusieurs auteurs ont défini ce concept et ont établi une différence d'avec le locus de contrôle. Selon Dubois (1994, p.12), l'attribution causale est une démarche qui «  *vise à décrire le processus par lequel les individus expliquent et interprètent les conduites et les états émotionnels (qu'il s'agisse des leurs ou de ceux des autres)*  ». On retrouve la même définition chez Bruchon-Schweitzer (2002), pour qui l'attribution causale est le processus cognitif qui

consiste à rechercher les causes qui expliqueraient la survenue des événements. On la confond parfois au lieu de contrôle. La différence se situe dans le fait que le lieu de contrôle est une croyance élaborée a priori (avant l'occurrence d'une issue) quant à la cause, interne ou externe d'événements ultérieurs, tandis que l'attribution causale est une explication élaborée a posteriori et impliquant des facteurs soit internes (compétences, actions...) soit externes (autrui, hasard, chance). Le LOC correspond à une anticipation générale, une attente a priori alors que l'attribution est une explication, un jugement porté a posteriori sur un événement bien déterminé.

Huteau (2013), assigne d'importantes fonctions psychologiques aux attributions causales. Il part du constat que les individus ont l'habitude de croire que leur environnement social est stable et organisé. Par conséquent, ils se motivent à rechercher la structure causale de cet environnement, avec deux finalités. La première c'est que la structure causale recherchée conduirait à des représentations cohérentes du monde alentour, ce qui est source de gratifications et de (re) confort. La seconde, c'est que la connaissance (réelle ou fictive), de ces causes permet de prédire les événements, et donc d'élaborer des stratégies anticipatrices pour assurer une certaine adaptabilité, une certaine contrôlabilité, ce qui est également source de (re) confort.

### **2.2.2. Le sentiment d'auto-efficacité**

Selon Aboud (2008), Paquet (2009), le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle est un facteur majeur de l'agentivité humaine<sup>27</sup>. Il correspond à la croyance des individus en leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser certaines situations et y réussir. C'est sur cette croyance que l'on s'appuie pour entreprendre des actions et persister jusqu'à l'atteinte du résultat attendu ou escompté (Desit-Ricard, Fort & Gilles, 2014). Selon Bruchon-Schweitzer (2002), cette croyance comporte deux dimensions :

- l'attente d'efficacité (croire que l'on a les ressources nécessaires pour faire face) ;
- l'attente de résultat (croire que l'on va maîtriser une situation et atteindre ses objectifs).

Cette croyance est toujours relative à une situation bien précise. Il ne s'agit donc pas d'une croyance généralisée ou d'un trait de personnalité, comme c'est le cas du locus de contrôle.

---

<sup>27</sup> Puissance d'agir de l'individu ; elle est en rapport étroit avec le sentiment d'efficacité

### **2.2.3. L'impuissance apprise ou acquise**

Elle définit un état dans lequel l'organisme a appris que les résultats sont incontrôlables par ses réponses, d'où une passivité face aux événements aversifs qui peuvent advenir (Ric, 1996). Devant un événement incontrôlable, l'individu recherche les causes de ce manque de contrôle. Ces causes peuvent se situer sur trois dimensions :

- *Dimension interne/externe.* L'individu va s'interroger pour savoir si l'absence de contrôle est liée à lui ou si elle est causée par des phénomènes extérieurs comme la chance, le destin, ou l'altérité.
- *Dimension globale/spécifique.* Lorsque la résignation apparaît dans toutes les situations, elle est qualifiée de globale, alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations, elle est considérée comme spécifique.
- *Dimension stable/temporaire.* Lorsque l'absence de contrôle est susceptible de durer sans perspective de fin, la résignation est considérée comme stable. Si la résignation est seulement transitoire et bien circonscrite dans le temps, elle est considérée comme instable.

L'impuissance apprise ou acquise est donc une réaction de type abandonniste de la part de l'individu, provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. C'est un état psychologique résultant d'événements incontrôlables et qui mènent à un affaissement de la volonté de réagir, d'où le risque d'une dépression (Paquet, 2009). La différence entre LOC et impuissance acquise peut se situer dans le fait que le LOC, en tant qu'attente, est chronologiquement antérieur à l'impuissance acquise. L'attente, une fois éprouvée par la réalité, induit des effets positifs ou négatifs à partir desquels l'individu se laisse convaincre qu'il contrôle ou non la situation et qu'il peut encore ou non contrôler les événements de même nature dans le futur.

### **2.2.4. Le contrôle perçu ou sentiment de contrôle**

Le contrôle perçu est la perception par un individu de la facilité ou de la difficulté de réaliser un comportement. L'individu croit que grâce à ses capacités et à ses actions, il peut déterminer son comportement, influencer son environnement et/ou provoquer le résultat qu'il désire (Palazzolo & Arnaud, 2015). Il s'agit bien d'une croyance et non d'une maîtrise effective des situations. Cette perception fait intervenir l'expérience passée de cet individu avec ce type de

comportement ainsi que les obstacles anticipés (Delouée, 2015). Ainsi défini, le contrôle perçu apparaît comme un processus transitoire, un élément de la relation transactionnelle entre une personne (porteuse de croyances générales en ses possibilités de contrôler les événements) et une situation (Paquet, 2009). Il produit des effets bénéfiques qui reposeraient sur l'évaluation que l'individu fait de la situation aversive, d'une part, et, d'autre part, sur la certitude que l'on dispose de réponses comportementales qui seront efficaces (Rasclé & Irachabal, 2001). Un faible sentiment de contrôle rend vulnérable au stress. Plus un individu a construit un sentiment de contrôle interne solide, moins il se sent menacé par les changements dans/de son environnement. Un tel individu est en mesure de supporter les zones d'ambiguïté et de s'adapter rapidement aux changements. Cette possibilité d'interagir efficacement avec son environnement de vie préserve du sentiment d'impuissance, de l'abandon et de la détresse psychologique (Palazzolo & Arnaud, op cit.).

#### **2.2.5. Le désir/besoin de contrôle**

Il existe, chez les humains, une propension naturelle à exercer un contrôle effectif sur leur environnement (Amoura, Berjot & Gillet, 2013 ; Amoura, Berjot, Gillet & Altintas, 2014). Le sentiment de ne pas (ne plus) pouvoir contrôler son environnement peut augmenter l'anxiété, induire des conduites dépressives et jouer sur le niveau de concentration et de performances.

Selon Paquet (2006 ; 2009), c'est Burger & al. (1979) qui ont identifié clairement le concept de désir de contrôle et qui ont créé une échelle permettant de l'évaluer. Ces auteurs définissent le désir ou le besoin de contrôle comme l'importance que les gens accordent, en général, à être motivés pour contrôler les événements de leur vie. C'est un trait de personnalité qui se rapporte au degré de motivation à contrôler les événements. Le désir de contrôle se caractérise donc par la motivation que possède tout individu à contrôler ou à chercher à contrôler les situations en général. Selon Paquet, il existe une relation entre désir de contrôle et locus de contrôle. Un désir de contrôle élevé va de pair avec un locus de contrôle interne. A l'inverse, un désir de contrôle peu élevé est négativement lié à des attentes de contrôle par les autres ou par la chance.

#### **2.2.6. L'illusion de contrôle**

L'illusion de contrôle consiste, pour un individu, à se persuader qu'il a un pouvoir sur son environnement. Il peut pouvoir contrôler l'incontrôlable. C'est une « *perception erronée de*

*contrôle qui conduit à croire que l'on peut influencer des événements déterminés par le hasard comme les jeux de loterie, d'argent* » (Paquet, 2009, p.275). L'individu croit en un contrôle effectif dans une situation ou un contexte qui n'en comporte aucun. Cela peut amener à des comportements risqués, l'individu pouvant surestimer ses capacités par rapport à la réalité objective. A la différence du locus de contrôle, l'illusion de contrôle traite des biais perceptifs relatifs à la maîtrise ou non de notre environnement. Bien que différents, ces deux notions restent reliées l'une à l'autre. La perception -erronée- de l'environnement influence notre action dans cet environnement et peut induire la conviction que les événements qui nous arrivent ou les résultats de nos actions dépendent ou non de nous (Rotter, 1966 ; Dubois, 1994 ; Paquet, 2009).

### **2.2.7. Les moyens de contrôle**

A partir des travaux de Steiner, Paquet distingue trois moyens de contrôle :

- le contrôle comportemental qui se traduit par une action directe sur l'environnement pour influencer un événement menaçant ;
- le contrôle cognitif qui permet d'interpréter l'événement menaçant ;
- le contrôle décisionnel relatif à l'opportunité de choix parmi plusieurs options possibles.

Par rapport à l'ensemble de ces construits, nous avons retenu le terme locus de contrôle. Ce choix s'explique par le fait que, de par sa définition, nous faisons un lien avec le sens de responsabilité, l'autodiscipline et la force de l'engagement dont l'individu doit faire montre. En s'attribuant le poids de ce qui lui arrive ou en l'attribuant à des facteurs extérieurs, l'individu situe le niveau de responsabilité qu'il assume ou non. En contexte scolaire, cela est important à prendre en compte dans la compréhension des comportements des apprenants. Aussi, toute action visant l'amélioration des performances scolaires ne saurait faire l'économie de la manière dont les apprenants expliquent ce qui leur arrive.

### **2.3. Choix de modèles de mesure**

Tout comme dans le cas de l'estime de soi, il existe différents modèles de mesure du locus de contrôle. Les lignes qui suivent en donnent un aperçu et précisent le choix de modèles de mesure que nous avons opéré, dans le cadre de la présente recherche.

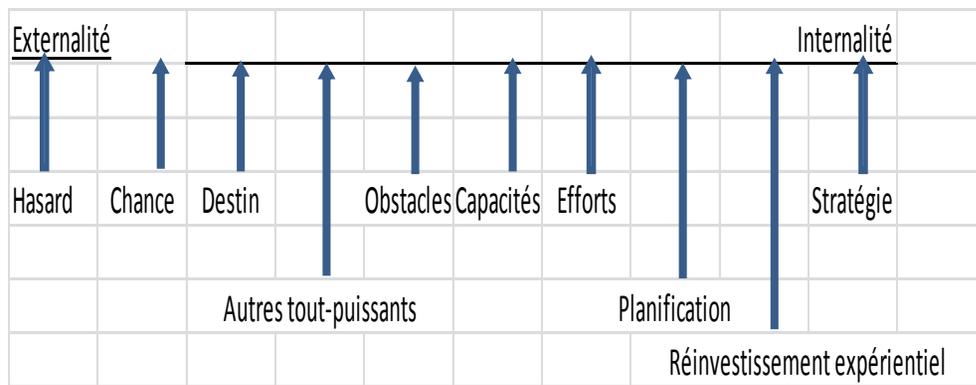
### **2.3.1. La conception unidimensionnelle de Rotter**

Pour mesurer le lieu de contrôle, Rotter a conçu une échelle générale unidimensionnelle à choix forcé, et donc une variable dichotomique avec d'un côté les individus externes et de l'autre les individus internes (Paquet, Lavigne & Vallerand, 2014). Hormis l'étude de Joe & Jahn (1973) où deux facteurs se dégagent expliquant une part importante de la variance totale, les autres études aboutissent à une structure multidimensionnelle plusieurs facteurs. La structure unidimensionnelle à deux facteurs (interne/externe) a été donc remise en question.

### **2.3.2. La conception multidimensionnelle à trois facteurs de Levenson**

Ayant appliqué l'échelle de Rotter et après avoir constaté ses insuffisances, Levenson (1972) s'est engagée à la reformuler en proposant aux sujets (étudiants, prisonniers, patients psychiatriques, marins de l'US Navy) une échelle de type Likert en six degrés. Elle obtient un questionnaire de trois échelles de huit (08) items chacune, soit un total de 24 items. Levenson distingue trois lieux de contrôles, un lieu interne (I) et deux lieux externes (P et C). L'internalité (I) regroupe les items qui traitent de la croyance à l'origine des renforcements (aptitudes, comportements, actions, efforts). L'externalité (E) a été subdivisée en deux dimensions : les autres tout-puissants (P) et la chance (C). L'échelle de Levenson se distingue de celle de Rotter par le fait qu'elle propose des réponses nuancées, par le fait que les items portant directement sur l'individu qui répond et par le fait que les relations avec la désirabilité sociale sont non significatives. Dubois (1985) confirme cette tridimensionnalité du locus de contrôle. A la différence de Levenson qui a parlé des autres tout-puissants, Dubois précise qu'il peut s'agir d'êtres ou d'obstacles tout puissants, naturels ou surnaturels. La conception multidimensionnelle présente l'avantage de combler une lacune fondamentale dans l'approche de Rotter, à savoir qu'il a envisagé le rôle des contingences sur le sentiment de contrôle sans les différencier explicitement (Genty & André, 2001).

Même au niveau multidimensionnel, les avis divergent quant aux sources de renforcement interne et de renforcement externe. Dubois en avait défini sept. Pasquier & Lucot (1999) en ont proposé dix, repris dans la figure ci-après.



**Figure 2** : Les thèmes de la N.E.L.C.-I. E d'après Pasquier & Lucot (1999)

Par rapport à l'échelle de Dubois, trois nouveaux thèmes ont été intégrés. Il s'agit de la « planification » (exemple : « *Bien préparer une rencontre permet, le plus souvent, des suites favorables* »), du « réinvestissement expérientiel » (exemple : « *Les gens que l'on écoute sont généralement ceux qui gardent la mémoire des faits* ») et de la « stratégie » (exemple : « *Parvenir à des responsabilités sociales demande, le plus souvent, d'utiliser une stratégie adéquate* »).

Cette absence de consensus théorique ne fournit pas les moyens d'un choix tranché à propos des instruments de mesure. Nous proposons de retenir, dans le cadre de la présente recherche, des instruments qui s'inspirent des deux types de modèles (unidimensionnel vs multidimensionnel). Le modèle unidimensionnel permet de prendre en compte la norme d'internalité et d'étudier son évolution suivant l'âge et le sexe, en particulier chez les participants plus jeunes (niveau CM2). Le modèle multidimensionnel offre l'avantage, pour des participants plus âgés (niveau 3<sup>ème</sup>), d'explorer la manière dont ils expliquent ce qui leur arrive dans la vie, à partir d'une variété de facteurs.

## **2.4. Caractéristiques bio-psycho-sociales et locus de contrôle**

### **2.4.1. Les facteurs socio-familiaux**

Qazi (2009) a étudié la corrélation entre style éducatif parental, le locus de contrôle et l'auto-efficacité. Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 86 jeunes apprenants âgés de 15 à 21 ans, provenant de classes sociales basses ou moyennes. Les résultats obtenus montrent que le style éducatif permissif était corrélé avec la compétence, l'attribution externe du succès et de l'échec. Il y a un lien corrélatif négatif entre le style éducatif de type autoritaire et le succès. Le style éducatif autoritariste entretient un lien positif avec l'externalité.

Satici, Uysal & Akin (2013) ont étudié l'influence du facteur social sur le locus de contrôle chez 306 sujets (dont 174 filles et 132 garçons) âgés de 18 à 25 ans. Ils ont utilisé comme instruments : la Turkish version of Multidimensional Scale for Social Support et l'Academic Locus of Control Scale. Les résultats montrent qu'il existe respectivement des liens positifs entre famille, amis, autrui significatif et locus de contrôle interne académique. Ces mêmes facteurs entretiennent des liens négativement significatifs avec le locus de contrôle externe académique. Nasirpour, Asgari & Pourshafei (2015), quant à eux, ont montré qu'il y a un lien entre le locus de contrôle des parents et et l'efficacité des enfants à l'école.

Ces différentes recherches ne font cependant pas apparaître la dimension culturelle dans ces liens ainsi établis entre famille et locus de contrôle. Or, la famille n'existe pas ex nihilo. Elle baigne toujours dans un contexte culturel en rapport avec lequel elle élabore certaines valeurs éducatives. Les recherches qui suivent permettent de combler ce vide.

#### **2.4.2. La culture**

Selon Bouffard & Bordeleau (1997), les études sur les croyances de contrôle en rapport avec les différences culturelles s'appuient sur le fait que le développement de l'enfant est influencé par le contexte socioculturel. Celui-ci, par ses valeurs, ses contraintes et son organisation, définit l'environnement scolaire et ses caractéristiques organisationnelles, les valeurs, les aspirations et les attentes parentales attachées à la performance scolaire.

Des données obtenues chez l'enfant et l'adulte mettent en évidence, en occident, des injonctions culturelles dominantes vers les normes d'internalité (Denoux & Macaluso, 2006). La norme d'internalité est la tendance d'une personne à privilégier les explications internes (liées à la personne) des comportements et des renforcements par rapport aux explications externes (liées à l'environnement). Elle repose sur la valorisation sociale des facteurs personnels par opposition aux facteurs externes (Desrumaux-Zagrodnicki, 1998). L'individu porte la responsabilité de ses réussites et de ses échecs et minore l'influence du contexte social (Beauvois, 1984).

En rapport avec ces pressions culturelles, l'individu qui voudrait se présenter sous un angle favorable à autrui aura à privilégier les explications internes (qu'il s'agisse de comportements ou de renforcements, aussi bien négatifs que positifs).

La « norme d'internalité » se transmettrait par les institutions socioculturelles (écoles, formations professionnelles etc.). Pour le prouver, Krampen & Wieberg (1981) ont étudié les aspects culturels du locus de contrôle chez trois groupes d'étudiants (Allemands, Américains et Japonais), de 18 à 24 ans. A l'aide de l'échelle tridimensionnelle de Levenson, ils ont relevé des différences entre les participants selon les provenances culturelles. A la sous-échelle internalité, les Américains obtiennent des scores plus élevés que les Allemands et les Japonais. Mais, d'un point de vue statistique, ces différences ne sont pas significatives. Par contre, à la sous-échelle Autrui tout Puissant, les Américains et les Japonais obtiennent de faibles scores comparativement aux Allemands. Enfin, à la sous-échelle Chance, les américains obtiennent de faibles scores comparativement aux Allemands et aux Japonais. De même, Khanna & Khanna (1979), ont abordé le locus de contrôle dans une perspective culturaliste. Les auteurs relèvent un effet du sexe sur le locus de contrôle. Les hommes obtiennent un score moyen d'externalité de 9,60 contre 9,62 pour les femmes. Par rapport aux informations mises en évidence dans la littérature et relatives à d'autres cultures, ils montrent que la différence entre les sexes est plus forte dans l'échantillon indien. Chez les sujets âgés indiens mais non hindous, les hommes ont un score moyen d'externalité moins élevé que celui des femmes (8,93 contre 11,06). Les auteurs en concluent que la différence entre hommes et femmes à propos du locus de contrôle est un phénomène culturel. Une autre recherche menée par Stocks, April & Lynton (2012) aboutit à des résultats analogues. Cette recherche a porté sur le lien entre locus de contrôle et le bien-être subjectif chez des Chinois et des Sud-Africains. Les résultats montrent que les participants chinois, contrairement à ceux d'Afrique du Sud, sont plus externes et cela indépendamment de l'âge, du sexe, du niveau d'études. Pour les auteurs, cela s'expliquerait par le fait que la culture générale, les normes sociales et comportementales influencent la construction du locus de contrôle chez les participants d'origine chinoise. Dans l'échantillon sud-africain, les femmes se sont montrées plus externes que les hommes, les plus de 30 ans se sont montrés plus internes que les moins de 30 ans.

Dans le même registre, Chiu (1986), dans une recherche portant sur 760 élèves américains et taïwanais, a montré que, en situation de succès, les Américains sont plus internes que les Taïwanais tandis qu'en situation d'échec, les Taïwanais sont plus internes que les Américains. Kang, Chang, Chen & Greenberger (2015), quant à eux, ont relevé auprès d'un échantillon d'adolescents (soit 5612 Caucasiens, 1562 Espagnols, 507 Asiatiques et 908 Afro-Américains adolescents), des interactions significatives entre l'ethnicité et le locus de contrôle. La présence

d'un locus de contrôle interne a été particulièrement importante pour les étudiants de race blanche mais moins pour les étudiants américains asiatiques, afro-américains. Ces résultats suggèrent que le rôle du locus de contrôle en relation par les pairs est subordonné à la culture.

Ces recherches ainsi présentées montrent que la culture et le locus de contrôle entretiennent des liens importants. Elles enseignent qu'une approche compréhensive du locus de contrôle doit intégrer le contexte culturel en rapport avec lequel il s'élabore et s'actualise. Cependant, ces recherches ne prennent pas expressément en compte le contexte scolaire (l'école primaire et le lycée) qui est au cœur de nos préoccupations dans le cadre de la présente recherche. D'autres recherches se sont intéressées à cet aspect. Elles sont présentées dans le point qui suit.

### **2.4.3. Le contexte scolaire**

Si l'on part du principe suivant lequel apprendre consiste à remettre en question ce que l'on sait pour pouvoir envisager de nouvelles connaissances, que l'apprentissage est « déconstruction » pour une « reconstruction », on comprend dès ce moment que l'élève est un acteur clé du processus d'apprentissage. « *La transformation d'informations en connaissances est particulièrement exigeante sur le plan cognitif et elle demande un haut taux d'investissement de la part des élèves* » (Tardif, 1998, p.46). L'évidence de ce principe ne se conjugue pas facilement avec l'implication de tous les élèves dans tous les apprentissages proposés. Tardif relève que cet « engagement » de l'élève dépend essentiellement de la valeur qu'il reconnaît à l'apprentissage et de son système d'attribution. L'implication de l'élève dépend de sa motivation pour la tâche à un moment donné. Elle dépend donc indirectement de la perception qu'il a de sa propre compétence dans le domaine, de l'importance de l'activité et du degré de régulation qu'il pourra exercer. La théorie de l'attribution pour « le succès et l'échec » de Weiner rend compte de ces rapports. Weiner (1979) réalise un inventaire du niveau de capacité, de la quantité d'effort dépensée, de la difficulté de la tâche et de la force ou de la direction de la chance. Il établit une taxonomie des causes qui spécifie leurs propriétés sous-jacentes selon trois dimensions :

- fonction de stabilité (stable/instable). La stabilité renvoie à la nature temporelle d'une cause qui varie de stable (invariante) à instable (variante) ;
- lieu de contrôle (interne/externe). Le lieu renvoie à la localisation familière d'une cause interne ou externe à la personne ;

- possibilité de contrôle (contrôlable/incontrôlable).

La contrôlabilité renvoie au degré d'influence volontaire que l'on peut exercer sur une cause. Ce schème produit quatre facteurs :

- la capacité : stable, interne et contrôlable
- l'effort : instable, interne et contrôlable
- la difficulté de la tâche : stable, externe et incontrôlable
- la chance : instable, externe et incontrôlable.

Selon Crahay (2008), la cause est dite interne ou externe selon que l'individu impute sa performance à un facteur qui lui est propre ou non. Une cause est dite stable lorsque la personne la considère comme ayant un caractère permanent. Quand elle est susceptible de fluctuer avec le temps (ex : l'humeur de l'enseignant), elle est considérée comme instable ou variable. La cause est dite contrôlable quand l'individu estime qu'il est l'agent, positif ou négatif, de ce qui s'est produit ou lorsqu'il pense qu'il peut infléchir le cours de l'événement. Lorsque l'individu s'aperçoit qu'il n'a pas de prise sur ce qui lui advient, la cause devient incontrôlable.

Selon Hansenne (2004), la limite essentielle du modèle du locus de contrôle, c'est son incapacité de se distinguer de la désirabilité sociale. Celle-ci (la désirabilité sociale) est définie comme la tendance à déformer les descriptions de soi dans un sens favorable et à produire une image de soi positive (Tournois, Mesnil & Kop, 2000, cités par Congard, Antoine, Ivanchak & Gilles, 2012). C'est le besoin de plaire aux autres en affichant des caractéristiques qui sont conformes aux attentes sociales, comme l'honnêteté ou la sincérité. La désirabilité sociale se décline sous deux angles :

- une tendance non consciente à choisir des descripteurs socialement valorisés (auto-duperie ou survalorisation de soi) ;
- un biais de réponses qui brouille la facette de l'image que l'on veut donner de soi (hétéro-duperie ou stratégie d'auto-présentation). C'est un exercice conscient du contrôle social de l'image de soi ou d'aveuglement d'autrui.

Cette « tactique comportementale » est fréquente dans plusieurs interactions interpersonnelles (Lockard & Paulhus, 1988, cités par Lecigne & Tolve, 2010).

L'observation faite par Hansenne n'entame cependant en rien l'élégance du modèle du locus de contrôle qui permet de situer les attitudes des élèves face aux apprentissages d'après le contrôle qu'ils pensent avoir sur le résultat de la tâche, et le caractère durable ou occasionnel de ce contrôle.

Bressoux & Pansu (1998) ont étudié la norme d'internalité<sup>28</sup> en rapport avec l'évaluation en milieu scolaire. Ce travail a concerné 400 élèves de 18 classes de CE2 et 18 enseignants. Ils ont utilisé, pour ce faire, le questionnaire d'internalité pour enfants de Dubois (1994) et l'ont adapté à des situations scolaires. Ce questionnaire comporte, en nombre égal, des items relatifs à des conduites (positives et négatives) et à des renforcements (réussites ou échecs). Les élèves devaient choisir entre une explication interne et une explication externe pour chacune des 16 situations scolaires proposées. Un questionnaire spécifique à la situation scolaire a été construit afin de mesurer l'internalité des enseignants. Ce questionnaire comporte également, en quantité équilibrée, des items relatifs à des conduites (positives et négatives) et à des renforcements (réussites ou échecs). Les enseignants devaient exprimer sur une échelle de Likert en six points, leur degré d'accord avec une explication interne et une explication externe relatives à 16 événements scolaires proposés. Exemple : « *Lorsqu'un enseignant s'énerve en classe et traite ses élèves de noms d'oiseaux, dans la plupart des cas, c'est parce que :*

- *c'est quelqu'un qui s'emporte facilement (réponse interne)*
- *la classe est particulièrement agitée ce jour-là (réponse externe) ».*

Les résultats montrent qu'en ce qui concerne l'influence de l'internalité de l'élève sur le jugement évaluatif de l'enseignant, toutes choses égales par ailleurs, les enseignants ont tendance à privilégier les élèves qui choisissent des explications internes. Le jugement scolaire de l'enseignant se base, certes, sur la valeur scolaire avérée des élèves, mais il est également soumis pour partie à l'influence de critères normatifs d'internalité. Les enseignants ont

---

<sup>28</sup> Beauvois (1984), a soutenu l'idée qu'il existerait, en occident particulièrement, une « norme d'internalité » qui consisterait à mettre en avant des explications internes au détriment des explications externes lors d'explications causales (renforcements et comportements). L'individu, pour être en phase avec son milieu, tend à mettre en avant des explications internes en ce qui concerne les comportements ou les renforcements aussi bien positifs que négatifs.

tendance à attribuer la responsabilité des échecs scolaires aux élèves et à attribuer les progrès de ceux qui réussissent à leur enseignement (Deschamps & Clemence, 2000). Nicholls (1975, cité par Deschamps & Clemence, op cit) précise que la réussite semble être attribuée plus facilement à des facteurs internes mais instables (l'effort) qu'internes mais stables (les compétences). L'attribution du succès à ses compétences serait plus gratifiante que son attribution à l'effort. L'attribution aux aptitudes ou aux capacités personnelles permet d'espérer, par la suite, de nouveaux succès comme plus que l'attribution de cette même réussite à l'effort fait dépendre les succès futurs d'une intensité appréciable de l'effort, condition qui ne se réalisera pas toujours de façon inéluctable. Cette tendance à se percevoir à l'origine de ses réussites et non à l'origine de ses échecs a été désignée par le terme de « bénéficience » par Greenwald (1992). Une étude de Mkumbo & Amani (2012) montre, en effet, chez 260 participants (158 hommes, 102 femmes) de 20 à 40 ans, une variation statistiquement significative de l'attribution de contrôle entre les étudiants qui reprenaient un examen et ceux qui étaient déjà reçus. Les étudiants qui reprenaient leur examen avaient tendance à attribuer leurs résultats à des facteurs externes.

Oubrayrie & al. (1996) ont mené une étude sur un échantillon de 240 enfants et adolescents âgés de 9 à 16 ans, en milieu scolaire, dans des établissements des régions Limousin et Midi-Pyrénées en France. Les participants ont été repartis en nombre égal par année d'âge et par sexe. Ils ont montré, à partir d'une analyse corrélationnelle, que la croyance interne est associée au soi social et au soi scolaire. En effet, les corrélations les plus élevées sont entre l'internalité et le soi scolaire, entre l'internalité et le soi social. La corrélation de l'internalité avec le soi global est significative. Janssen & Carton (1999, cités par Bee & Boyd, 2008) confirment ces résultats. Ils font un lien entre la maîtrise de l'orientation interne ou externe et le comportement. L'orientation externe est associée à la procrastination et à un faible rendement scolaire, alors que l'orientation interne, aussi bien chez les adolescents que chez les adultes, est liée à une plus grande propension à terminer les tâches entreprises et à réussir ses études.

Doudin & Martin (1999) indiquent que les interactions enseignants-élèves sont influencées par la conception que l'enseignant a de l'intelligence et de son développement : conception innéiste ou constructiviste. La conception innéiste fait de l'intelligence quelque chose qui est fixé dès la naissance, quelque chose qui est hérité des parents. La conception constructiviste vs

interactionniste considère plutôt que l'enfant construit son intelligence au travers d'interactions favorables avec ses enseignants et/ou avec toute personne en charge de son instruction et de son éducation. L'enseignant qui a une conception innéiste de l'intelligence considère que les difficultés d'apprentissage sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables. Si l'élève a des difficultés pour assimiler les leçons, cela est tributaire d'un manque d'intelligence. Le point de vue innéiste analyse l'intelligence en termes d'entité immuable, confinant parents, enseignant et enfant dans un rôle passif. L'enseignant qui a une conception constructiviste considère que les difficultés d'apprentissage sont dues à des causes internes, variables et contrôlables. La réussite de l'apprenant dépend de ses efforts. Le point de vue constructiviste implique une conception évolutive de l'intelligence, l'enfant jouant un rôle actif dans la construction de son intelligence tout comme l'adulte qui cherche les façons les plus efficaces pour stimuler son développement. La manière dont l'enfant perçoit l'accueil que l'enseignant réserve à ses erreurs d'apprentissage influence son style attributif préférentiel (locus de contrôle) c'est-à-dire la détermination des causes, par l'individu lui-même, de ses réussites ou erreurs (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2006). Par exemple, si l'enseignant a un point de vue innéiste, l'élève risque d'attribuer ses erreurs à un manque d'intelligence, invoquant alors une cause interne, stable et incontrôlable, c'est-à-dire sur laquelle il ne peut agir. Par contre, si l'enseignant a un point de vue constructiviste, l'élève peut attribuer son erreur au fait qu'il ne maîtrise pas encore cette notion et « qu'il doit encore y travailler ». Il invoque alors une cause interne, variable et surtout contrôlable, c'est-à-dire une cause sur laquelle il peut agir. Le style attributif de l'élève joue un rôle dans ses comportements scolaires. Quand il pense que ses difficultés d'apprentissage sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables, tel que le manque d'intelligence, cela retentit sur sa motivation à apprendre. Cette motivation est souvent faible et peut même diminuer chez certains élèves, entraînant du même coup des phénomènes de résignation ou d'impuissance apprise. Si, par contre, l'apprenant a une conception constructiviste de l'intelligence, il attribue ses difficultés d'apprentissage à des causes internes, variables et contrôlables. Sa motivation à apprendre est souvent forte et peut même augmenter (Doudin & Martin, 1999).

La conception de l'adulte va alors profondément influencer la conception que l'enfant a de sa propre intelligence, ce qui, à son tour, influence ses attitudes face à l'école et sa motivation à apprendre. Pour Crahay (1996), un élève dont l'enseignant conçoit l'intelligence comme une entité immuable va concevoir toute réponse ou toute démarche comme une manifestation de

son intelligence ou de son inintelligence. Dans ces conditions, si l'élève réussit, il peut conclure à son intelligence ; s'il échoue ou s'il fait des erreurs, ce serait le fait d'une incapacité définitive. Face à une série d'erreurs ou d'échecs, l'élève risque alors de développer un sentiment de résignation ou « d'impuissance apprise ». L'apprenant se laisse convaincre que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. La motivation à apprendre en pâtit, entraînant une baisse des performances scolaires qui entraînera à son tour, et comme dans un cercle vicieux, une baisse de la motivation à apprendre, et ainsi de suite. Au contraire, si l'intelligence est conçue comme une entité évolutive, alors l'erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque à l'individu, mais une phase dépassable du processus d'apprentissage.

Ces réflexions, par leur diversité et leur teneur, apportent la preuve de l'existence de liens entre contexte scolaire et locus de contrôle. Ce qui se passe à l'école contribue ou peut contribuer à déterminer le locus de contrôle des jeunes apprenants. Comprendre donc le mécanisme de construction du locus de contrôle suppose de prendre en compte des informations provenant du milieu scolaire dans lequel l'enfant évolue. Les limites du précédent groupe de recherches qui s'étaient seulement intéressées à la culture et au locus de contrôle pourraient ainsi être considérées comme comblées. En s'inscrivant dans une démarche de spécification des liens ainsi observés, on peut regarder ce qui se passe entre genre et locus de contrôle au niveau de la population scolaire.

#### **2.4.4. Le sexe**

Dubois (1987) rapporte que, malgré des résultats inconsistants et des différences souvent faibles, les filles, plus que les garçons, ont tendance à percevoir les événements comme étant déterminés par des facteurs externes comme la chance ou le hasard tandis que les garçons ont tendance à considérer ce qui leur arrive comme le résultat de leur propre comportement ou de leurs caractéristiques personnelles. Les filles seraient plus susceptibles d'attribuer un lieu de contrôle externe pour expliquer les événements qui les concernent alors que le lieu de contrôle des garçons serait généralement plus interne. L'auteur montre que des pratiques éducatives « libérales » tendent à favoriser l'émergence de croyances en un contrôle des renforcements et, conséquemment, à produire des individus internes. Par contre, les pratiques éducatives autoritaires, punitives ou surprotectrices tendent à favoriser plus l'émergence de croyances en un contrôle externe des renforcements. On pourra alors comprendre que les pratiques éducatives parentales s'infléchissent selon le sexe de l'enfant. Les filles seraient éduquées

d'une façon plus autoritaire que les garçons. Si nous considérons le fait que les internes réussissent mieux à l'école et dans la vie professionnelle que les externes (Dubois, op cit), cela soutiendrait l'hypothèse de meilleures performances scolaires des garçons par rapport aux filles. La meilleure réussite des internes serait attribuée à leur forte motivation, leur plus grande adaptabilité, leur fort besoin de réussite, leur plus forte recherche de la performance...

Devine (1978), a relevé, à partir de l'échelle de Locus de contrôle interne-externe de Rotter, chez 122 participants, un lien entre sexe et locus de contrôle. Elias & Rahman (1995), précisent la nature de ce lien à partir d'une étude de la motivation de réussite chez 1050 étudiants en Malaisie. Les étudiants de sexe masculin sont plus internes que les étudiants de sexe féminin.

#### 2.4.5. L'âge

Koop (1981) montre que l'internalité s'accroît avec l'âge. Cela est confirmé par Martin, Richardson, Bergen, Roeger & Allison (2005) dans une étude longitudinale réalisée chez trois groupes de jeunes australiens moyennement âgés de 13, 14 et 15 ans. Les scores moyens baissent légèrement du groupe 1 au groupe 2 et du groupe 2 au groupe 3, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

**Tableau 6 : Locus de contrôle selon le sexe et l'âge**

<b>Variable</b>	<b>Groupe 1</b>	<b>Groupe 2</b>	<b>Groupe 3</b>
	Moyenne et écart-type	Moyenne et écart-type	Moyenne et écart-type
Locus de contrôle	Garçons	13.83 (5.21)	11.92(5.41)
	Filles	13.92(5.31)	13.10(5.14)

**Source :** Martin & al. (2005)

Ces recherches ainsi présentées ont le mérite de mettre en évidence, de façon formelle ou non, les liens entre locus de contrôle et différents aspects du comportement humain, faisant intervenir l'âge et le sexe.

Tout comme dans le cas de l'estime de soi, nous proposons en annexes, un résumé de 37 autres études sur les liens entre locus de contrôle et diverses conduites scolaires (performances en langage, en maths, en anglais, réussite scolaire, créativité, habiletés, satisfaction scolaire, intérêt pour les études).

### 3. Estime de soi et locus de contrôle

Selon une hypothèse formulée par Rotter (1966), un individu tente de maintenir une relative haute estime de soi en attribuant son succès à des causes internes et son échec à des causes externes. Des études ultérieures ont permis de conforter cette hypothèse en mettant en évidence des liens entre estime de soi et locus de contrôle. C'est le cas par exemple de Macsinga & Nemeti (2012), qui ont mis en évidence une corrélation positive significative entre LOC et estime de soi ( $r = .38, p < .05$ ), chez un échantillon de 80 étudiants roumains. Bien longtemps avant cette étude, Gordon (1977) avait montré qu'il y a un lien entre haute estime de soi et locus de contrôle interne. Tous deux ont un lien positif avec la réussite scolaire. Le locus de contrôle et l'estime de soi sont chacun indépendamment liés à la réussite, ces relations pouvant varier selon le sexe de l'enfant et la mesure de performance utilisée. Chez 113 sujets de 10 ans (dont 60 garçons et 53 filles), évalués à partir d'un questionnaire d'estime de soi et d'un questionnaire de mesure du locus de contrôle, Gordon relève que le locus de contrôle interne est positivement et fortement corrélé à la réussite scolaire et à une plus grande estime de soi.

Beugré (1989) a réalisé une recherche sur les attributions causales du chômage chez 487 sujets ivoiriens (228 chômeurs et 259 salariés). On note une corrélation positive entre l'estime de soi et les attributions externes et une corrélation négative entre l'estime de soi et les attributions internes. Selon l'auteur, faire des attributions internes en cas d'événements positifs permet de rehausser l'estime de soi tout comme la tendance à effectuer des attributions externes pour expliquer des événements malheureux contribue au maintien de l'équilibre psychologique. Les individus ayant une estime de soi élevée tendent à faire des attributions internes en cas d'événements heureux et des attributions externes en cas d'événements malheureux. Ces attributions ainsi faites par le sujet peuvent influencer l'estime de soi qui à son tour, agira sur les attributions éventuelles.

Le locus de contrôle permet de cerner les variables clés de l'environnement de vie, de réfléchir efficacement aux stratégies à activer et à développer pour y répondre en vue d'assurer son adaptation et d'accroître ainsi son estime de soi. Pour Johnson-Brooks, Lewis & Garg (2002), estime de soi et locus de contrôle sont étroitement corrélés. Les personnes qui pensent exercer un contrôle sur leur vie et qui ne sont pas à la merci des caprices d'autrui ont généralement une forte estime de soi. Quelqu'un qui s'estime positivement se voit obligé de se contrôler

pour éviter de poser ou d'accomplir un acte préjudiciable à la préservation et à l'amélioration de son estime de soi. Beautrais, Joyce & Mulder (1999, cités par Bee & Boyd, 2008), soutiennent ces analyses en indiquant que certains adolescents qui présentent une orientation externe ont une faible estime de soi, sont introvertis (préfèrent les activités solitaires) et ont une personnalité soumise à une forte instabilité émotionnelle ou à une tendance névrotique (pessimisme, irritabilité, inquiétude...).

L'individu à haute estime de soi est habitué au contrôle de son environnement et adopte une stratégie de développement personnel et d'acceptation des risques. Quand l'estime de soi est faible, la personne développe l'impression de ne plus maîtriser la situation (André & Lelord, 2008).

On remarque, en milieu scolaire, que les élèves ayant une haute estime de soi scolaire attribuent leur succès à des causes internes et stables, comme les habiletés personnelles, et leurs échecs à des facteurs externes tels que la difficulté de la tâche. Ceux qui ont une basse estime de soi font le contraire. Ils attribuent leurs succès à des facteurs externes et incontrôlables (la chance par exemple) et leurs échecs à des facteurs internes tels que le manque d'habiletés. A long terme, l'expérience de l'échec peut conduire au développement du sentiment d'impuissance, au sentiment de ne pouvoir exercer aucun contrôle sur l'environnement. L'élève qui se trouve dans cette situation croirait qu'il est moins intelligent que les autres, il aura tendance à surestimer ses échecs et sous-estimer ses succès. Lorsqu'il enregistre un succès, il le met au compte du hasard et ne croit pas que ce succès soit annonciateur de succès futurs. En ne croyant pas que son comportement détermine ses résultats, il sera moins motivé et va s'impliquer moins dans le processus d'apprentissage et consentir moins d'efforts, toutes choses qui le mettent en situation d'échec et qui confirment qu'effectivement il ne vaut rien.

La mise en évidence des liens entre estime de soi et locus de contrôle ouvre sur la possibilité d'une interaction entre ces deux variables. Nous y reviendrons plus loin dans ce travail.

## **II. Problématique**

On peut retenir de la revue de littérature qui vient d'être présentée, que l'estime de soi résulte d'une évaluation que l'individu fait de lui-même à propos de sa valeur, de sa compétence et de son importance. Cette évaluation a des répercussions importantes sur ses attitudes et ses

comportements scolaires. Une faible estime de soi peut entraîner des difficultés d'ordre social et psychologique comme la timidité, l'anxiété, l'isolement social, la vulnérabilité au ridicule et au rejet, l'appréhension de l'échec, etc. Il s'agit là de facteurs limitatifs des possibilités d'interactions sociales chez les sujets qui en sont victimes, ce qui diminue leurs chances d'établir des contacts interpersonnels intéressants.

Lorsque l'estime de soi est forte, elle induit l'assurance, la confiance en soi, la créativité, la facilité et l'aisance dans les relations interpersonnelles et l'appréhension de la réussite. L'appréhension positive et les succès contribuent à affirmer l'estime de soi. Celle-ci se construit avec l'âge et peut se présenter différemment selon les sexes.

Quant au locus de contrôle, il concerne la représentation que le sujet se fait à propos de ses capacités de contrôle. Son but est d'exprimer le degré avec lequel un individu s'attend à pouvoir contrôler les événements qui le concernent. Les observations relatives à cette variable enseignent que pour qu'un apprentissage scolaire réussisse, l'individu apprenant doit nécessairement percevoir les renforcements, bénéfiques ou frustrations, comme étant causalement associés à son action propre. Un apprenant à locus interne développe un sens de responsabilité et s'ajuste pour améliorer son rendement scolaire. Les explications internes appellent l'effort comportemental, indépendamment de la valence des événements. Dans une même tâche à accomplir, les apprenants se comportent très différemment lorsqu'ils sont amenés à croire que leur performance dépend de leur propre activité, ou que cette performance est avant tout déterminée par le hasard. Le locus de contrôle évolue suivant l'âge et le sexe.

En définitive, l'estime de soi et le locus de contrôle apparaissent comme des variables à double statut (variables dépendantes et variables indépendantes). En tant que variables dépendantes, elles sont sous la détermination conjointe de la culture, du milieu socio-économico-culturel, des styles éducatifs parentaux, du scolaire. En tant que variables indépendantes, elles entretiennent des liens de corrélation plus ou moins positifs, plus ou moins forts, avec les performances scolaires, sous la modération de l'âge et du sexe. Ces deux variables entretiennent entre elles des liens d'interaction. Les performances scolaires, elles, se présentent en variables dépendantes sous l'action de l'estime de soi et du locus de contrôle, mais pourraient aussi être une variable indépendante qui explique l'estime de soi et le locus de contrôle. Cela pourrait ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse des liens entre ces différentes variables.

Par rapport à la question générale posée à la fin du chapitre 1 du présent travail, et en considération des informations fournies par la revue de littérature, il se dégage un certain nombre de questions spécifiques, dont les plus essentielles, pour ce qui nous concerne, sont les suivantes :

- comment se présentent l'estime de soi et le locus de contrôle chez des élèves de CM2 et de Troisième au Burkina Faso ?
- quel (s) lien (s) existe-t-il entre ces deux variables et les performances scolaires ?
- quelle part le sexe et le niveau d'études y tiennent-ils?

Ces questions n'ont pas encore trouvé, à notre connaissance, de réponses en contexte burkinabé en raison du fait que peu d'auteurs se sont intéressés à ces axes de recherche. Ce champ d'étude est resté marginal dans la littérature scientifique burkinabé. C'est pourtant un domaine de recherche important dans la mesure où les réflexions et recherches en psychologie montrent que les perceptions que l'apprenant a de la valeur d'une activité à réaliser (ses attitudes), celles qu'il a de lui-même et de ses capacités à réussir (son sentiment d'auto-efficacité personnelle) jouent un grand rôle dans le déroulement des apprentissages (Bandura, 2003 ; Viau, 2005 ; Joo, Lim & Kim, 2013 ; Zaidi & Naeem, 2013 ; Sagone & De Caroli, 2014). Ces dimensions dites « conatives » créent « une dynamique motivationnelle » (Viau, 2005 ; Galand, 2006 ; Forner<sup>29</sup>), qui affecte directement le degré d'implication de l'apprenant dans les tâches scolaires (Florin & Vrignaud, 2007).

### **Conclusion partielle**

Cette première partie a permis de décrire le contexte socio-économico-culturel et éducatif dans lequel la présente recherche s'est réalisée. La revue de littérature a été l'occasion de poser les fondements théoriques de la recherche. Les travaux scientifiques présentés ont, de par leur diversité, permis de noter que l'estime de soi et le locus de contrôle sont des variables psychologiques agissant sur les comportements humains de façon générale et sur les comportements scolaires de façon particulière. Cela a permis de définir la problématique et les hypothèses qui soutiennent et orientent la présente recherche. La partie qui suit prolonge la première, décrit la méthodologie de recherche et présente les résultats auxquels on est parvenu.

---

<sup>29</sup> [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10\\_1-2/10\\_propos/10\\_propos.pdf](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/10_propos/10_propos.pdf) 24.08.15

## **Deuxième partie : Approche empirique**

La recherche s'est déroulée en trois étapes différentes mais complémentaires. Une première étude a permis d'observer un faible impact de l'estime de soi et du locus de contrôle sur les performances scolaires. Cela contraste avec les tendances générales des écrits et des résultats de recherches à propos des liens entre ces différentes variables. En y réfléchissant, on en est arrivé à supposer que ce constat pourrait être imputé aux outils utilisés qui pourraient être mal adaptés à la population étudiée et au fait que les performances scolaires viennent d'évaluations non standardisées, faites par les enseignants. C'est pour faire suite à ces hypothèses qu'on a envisagé une deuxième expérience, complémentaire de la première mais portant sur des mesures plus précises. On y a procédé à une inversion des variables. Au terme de cette deuxième étude, les liens entre les différentes variables étudiées sont restés modestes. Une troisième étude a été réalisée pour confirmer les résultats de la deuxième étude. Elle a permis d'augmenter le nombre de participants.

Les trois études se sont déroulées dans différents établissements primaires et post-primaires à Ouagadougou, capitale politique du Burkina Faso. Ce choix a été guidé par des contraintes d'ordre professionnel. Aussi a-t-on profité de l'avantage de la proximité géographique pour aller à la rencontre des différents établissements qui ont marqué leur accord pour que la recherche s'y déroule. Dans la présente partie, on décrit la méthodologie et les résultats propres à chaque étude.

## Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude 1

La revue de littérature a fourni un éclairage épistémique sur les liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires. Nous prenons appui sur ces informations pour formuler les hypothèses suivantes :

- ✓ Il existe des liens de corrélation positifs entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, plus marqués chez les garçons que les filles.
- ✓ L'estime de soi sociale est meilleure prédictrice des performances scolaires chez les garçons que chez les filles, meilleure en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.
- ✓ L'estime de soi familiale est meilleure prédictrice des performances scolaires chez les garçons que chez les filles, meilleure en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.
- ✓ L'estime de soi scolaire est meilleure prédictrice des performances scolaires chez les garçons que chez les filles, meilleure en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.
- ✓ Le locus de contrôle est meilleur prédicteur des performances scolaires chez les garçons que chez les filles, meilleur en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.

Pour éprouver ces hypothèses, nous avons adopté la démarche méthodologique suivante.

### I. Participants

La première étude a été réalisée avec 165 participants. Sur cet effectif, 88 participants sont de niveau CM2 dont 46 filles et 42 garçons (âge moyen= 12ans 4 mois). 77 participants sont de niveau Troisième dont 45 filles et 32 garçons (âge moyen= 16 ans 9mois). On reprend cette répartition dans le tableau ci-après.

**Tableau 7** : répartition des participants selon la classe et selon le sexe

Sexe	Classe		Total
	CM2	3 <sup>ème</sup>	
Filles	46	45	91
Garçons	42	32	74
Total	88	77	165

Les données concernant cette étude ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2009-2010 dans les établissements primaires et post-primaires suivants de Ouagadougou : Ecole Tang Zougou A, Ecole Pentecôte, Saint Viateur, Groupe scolaire Wend-Panga. Il s'agit d'établissements qui ont accepté volontiers nous autoriser à y conduire notre recherche. Les participants ont été sélectionnés à partir de critères inclusifs fondés sur l'âge, le sexe, la stabilité du milieu parental, le niveau d'études, la composition de la société fraternelle, la bonne santé physique (sur la base du témoignage de leur enseignant et/ou du carnet de santé). Ils sont exempts de déficiences auditives, sensorielles, visuelles, de handicaps physiques. Ces critères ont été établis à partir d'informations fournies par la littérature sur leur importance dans le développement psychologique de l'enfant. On a retenu les participants de milieux familiaux stables. On est parti du constat que la famille moderne est réduite sur le triple plan de sa taille, de ses fonctions et de son autorité. Cela nécessite la présence effective des parents pour apporter un appui à l'enfant dans le cadre de son développement. L'enfant éprouve un sentiment de sécurité quand il a une vie stable dans le temps et dans l'espace, et surtout quand les personnes significatives pour lui sont présentes (Bain, Boersma & Chapman, 1983 ; Poussin & Sayn, 1990 ; Barajas, 2012). C'est la régularité des rôles de ceux qui entourent l'enfant qui lui permet d'apprendre le monde (Castellan, 1981 ; Ofodile-Obiora, 2005). Les deux personnages qui jouent immédiatement un rôle essentiel dans la vie et dans le développement de l'enfant sont le père et la mère. Certes, la simple présence d'un père et/ou d'une mère ne suffit pas pour assurer à un enfant un cadre propice à un développement harmonieux. Mais cette présence est une condition ou un préalable nécessaire à la régularité des comportements des parents.

Pour des raisons liées au développement fait dans la revue de littérature relative à la société fraternelle, on a exclu les enfants uniques, qui ont grandi seul(s) sans frère ni sœur, de l'étude. La fratrie est le premier groupe où se vivent des échanges, des négociations, des rivalités (De la Haye, 1986).

En raison des divergences entre auteurs à propos des effets du redoublement, nous avons exclu les participants qui ont doublé plus d'une fois dans le même cycle, quelles qu'en soient par ailleurs les raisons explicatives. Les participants à cette recherche sont tous les enfants qui remplissaient les conditions définies.

Sur le plan sociodémographique, les participants sont de milieux socio-économico-culturels moyens ou favorisés. Ils résident tous dans la ville de Ouagadougou. Le milieu socio-économique est divisé en trois (3) constituants (favorisé, moyen, défavorisé), à partir de la profession des parents.

Le milieu socio-culturel, lui, est indexé par le nombre d'années d'études ou le plus élevé des diplômes du père. On distingue les milieux culturels favorisé, moyen, défavorisé, selon que les individus qui les constituent ont fait des études universitaires, secondaires, primaires ou sont non instruits. On utilise le terme de milieu socio-économico-culturel pour désigner le lien assez étroit entre milieux socio-économique et socio-culturel (Aubret-Bény, 1981 ; Lautrey, 1989 ; Palacio-Quintin & Ionescu, 1995 ; Kainuwa & Yusuf, 2013). Ce sont, en général, ceux qui ont fait de longues études et qui ont obtenu des diplômes de haut niveau qui occupent des positions sociales assez confortables. En retour, ce sont ceux qui sont issus des couches sociales favorisées qui ont la chance de faire de longues études.

Les participants ont l'un ou les deux parents qui exerce(nt) dans l'administration publique ou privée une activité rémunérée et dont le niveau d'instruction est au moins égal à 6 ans de scolarité primaire. Eisemon (1992, cité par Ouédraogo, 1994), estime qu'un changement net d'attitudes et de comportement requiert un minimum de 6 à 7 ans de scolarité primaire. C'est la durée minimum de scolarité primaire qui permet d'adopter des croyances et des valeurs modernes et de changer la perception que l'on a de soi et de la société. On s'est appuyé sur le postulat que la pauvreté et l'analphabétisme ne permettent pas aux parents d'apporter un appui conséquent à leurs progénitures, notamment en matière d'achat de matériel didactique, de paiement régulier des frais de scolarité (ce qui expose l'élève à la non-participation aux cours, à l'apprentissage pour améliorer ses connaissances et ses performances. Certains élèves, expulsés des classes pour non-paiement de frais de scolarité, se sentent humiliés), d'accompagnement scolaire de type cognitif. Par rapport à leur taille, 63% des participants de niveau CM2 et 51% des participants de niveau 3<sup>ème</sup> ont déclaré appartenir à des familles nombreuses c'est-à-dire qu'elles comptent plus de 06 membres en leur sein. 54% des participants de niveau CM2 et 42% des participants de niveau 3<sup>ème</sup> sont les aîné(e)s de leurs familles.

## II. Matériel

Les instruments de mesure de l'estime et du locus de contrôle les plus utilisés ont été conçus et validés en occident. La question se pose de savoir s'il est possible et pertinent d'exporter, pour les appliquer, ces instruments dans d'autres contextes culturels. Une telle question a nourri d'intenses réflexions dont il convient d'en donner un aperçu.

Dans une position défendue par Greenfield (cité par Troadec, Geadah, Ahami, Costa-Fernandez, Le Du, Mesmin, Moro, Petchy, Romano & Vrignaud, 2011), les instruments d'évaluation psychologique sont les produits d'une histoire sociopolitique et d'une culture particulière dont les fondements ne sont pas universels. Il exclut par conséquent l'« exportabilité » des instruments de mesure psychologique d'une culture à une autre. A l'inverse, Berry, Poortinga, Segall & Dasen (tenants d'une psychologie culturelle comparative), soutiennent que les instruments de mesure sont « exportables » moyennant une adaptation suffisante de leur contenu, une bonne traduction et une passation par un psychologue qualifié et averti.

Troadec & al. relèvent l'universalité de la cognition, des émotions, de la socialisation et de la culture. Ils soulignent cependant que les cultures diffèrent entre elles et déterminent différemment les individus qui s'y développent, et donc leur cognition, leurs émotions et leur socialisation. Dans un tel contexte, et en rapport avec la question de l'utilisation des instruments de mesure, Stolk (2009, cité par Troadec & al. op cit) parle de possibilités d'erreurs de diagnostics, en particulier quand des instruments conçus et validés en occident doivent être appliqués à des enfants, adultes ou personnes âgées, issus de cultures dans lesquelles ces mesures n'ont pas été validées. Toutefois, ainsi que le relèvent Troadec & al., la culture n'est pas une réalité concrète qui préexiste aux individus. Elle est liée à l'ici et au maintenant. Les individus qui évoluent dans une culture donnée partagent certaines activités et relations sociales, (re) créent ou (re) négocient, de façon continue, savoirs, règles, normes afin de construire un vivre-ensemble profitable à tous. Aujourd'hui, avec l'influence des médias, les technologies de l'information et de la communication, les échanges interculturels, la mondialisation, des frontières étanches ne peuvent plus être établies entre les peuples et les cultures (Vinsonneau, 2012). Les sociétés et les cultures ne sont donc pas immuables et subissent des évolutions. Avec la modernisation et l'ouverture sur les valeurs occidentales, les Africains d'aujourd'hui ne sont pas comme écartelés entre tradition et modernité. Ils

(re)construisent leurs identités à partir de la manière dont ils voient leurs conditions actuelles. Les enfants africains, en général, et burkinabè en particulier, évoluant dans les centres urbains, fréquentent des établissements où ils apprennent des choses proches des réalités occidentales. L'on rejoint ici Meo (2002), pour qui, loin de former des traditions immuables, insensibles aux influences du temps et de l'espace, les identités et les cultures dans lesquelles elles s'enracinent apparaissent plutôt comme des bricolages sociaux en constant remaniement, directement influencés par les circonstances du moment. C'est à partir du moment où elle est revisitée et actualisée par les problématiques sociales du présent que la tradition devient active dans le procès identitaire. L'identité personnelle forme une structure psychologique non figée, évolutive, une structure qui s'édifie, se transforme et s'actualise sans arrêt, au gré de l'expérience tant sociale que spatiale des individus.

Koné & Kouamé (2005) relèvent que l'ouverture de l'Afrique vers l'extérieur s'est faite par le biais du brassage de cultures d'horizons divers, l'importation de nouvelles valeurs, de nouvelles idées et de nouveaux comportements qui tendent à étouffer les valeurs, les idées et les comportements endogènes. Ils font le constat d'une Afrique polyculturelle à trois visages :

- une Afrique culturellement « authentique » qui, malgré les influences culturelles extérieures, est restée attachée à ses propres valeurs et traditions ;
- une Afrique culturellement hybride, à cheval entre la culture africaine et la culture occidentale ;
- une Afrique culturellement extravertie dont les membres sont peu imprégnés de leurs propres traditions et tournés vers les modèles extérieurs. C'est le cas de la majeure partie de la jeunesse urbaine dont la vie est rythmée par les technologies de l'information.

Kanvally (1988) relève cette pluralité culturelle qui caractérise l'Afrique d'aujourd'hui, et dont les valeurs dominantes sont d'origine occidentale. Les modes vestimentaire et alimentaire, les outils de travail, les moyens de transport n'échappent pas à l'hégémonie technologique et culturelle de l'occident. Il en résulte un bouleversement des us et coutumes, des rapports sociaux. Cette dépendance technologique introduit des formes de production, de travail et de consommation qui agressent souvent les cultures nationales. Si on admet que produire et consommer relèvent de la culture d'une société, on comprend que cette utilisation passive des technologies importées n'est pas neutre du point de vue culturel. Pour l'auteur,

consommer une technologie, c'est aussi intérioriser « la carte mentale » qui s'y trouve incorporée. La « carte mentale » occidentale propose une conception de la hiérarchie sociale fondée sur l'avoir, la richesse matérielle et non sur l'âge ou nécessairement la naissance.

Partant de là, on peut estimer qu'en dépit des différences socioculturelles, un rapprochement des points de vue est possible. L'enjeu ou le défi en matière d'utilisation des instruments de mesure, nous semble-t-il, doit se situer moins dans un rejet catégorique de « l'exportabilité des tests » que dans les précautions à prendre pour tenir compte des spécificités culturelles du milieu dans lequel l'évaluation se fait. Prenant l'exemple des enfants de la Guyane française, Troadec & al. (2011), établissent que ces enfants échouent en majorité et systématiquement aux items du WISC-IV : similitudes (item « hiver/été »), information (item « les 4 saisons » et « le solstice d'hiver »), vocabulaire (les « gants » considérés par les enfants comme servant au nettoyage au lieu d'être vus comme faisant partie des vêtements), identification de concept (les « poteaux d'incendie », « girouette » et « luge » qui n'existent pas dans certains villages) ... Il s'agit là de biais liés au matériel de mesure. Il apparaît nécessaire, pour l'utilisateur d'un tel instrument, de tenir compte des spécificités contextuelles pour parvenir à des résultats crédibles.

Pour le recueil des données relatives à l'estime de soi et au locus de contrôle, nous avons utilisé le Coopersmith Self Esteem Inventory et un questionnaire.

### **1. Le Coopersmith Self Esteem Inventory (SEI)**

Il a été traduit en français, adapté et validé par le Centre de Psychologie Appliquée en 1984. La validité et la fidélité de la forme scolaire du SEI ont été testées chez 110 élèves français de 12 à 24 ans (47 garçons et 63 filles). Elaboré originellement à partir d'une échelle de Rogers & Dymond, l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith était d'abord destiné à des enfants d'au moins 10 ans et ne comportait qu'une forme scolaire. Il fut ensuite adapté pour les adultes (Deloche, 2006). Le SEI permet de mesurer de façon fidèle et valide, les attitudes évaluatives envers soi-même dans trois domaines fondamentaux de la vie courante : social, familial et professionnel ou scolaire ; à ceci s'ajoute une échelle d'évaluation plus générale. Cet instrument nous est apparu approprié à utiliser parce qu'il fournit les moyens d'étudier les facteurs social, familial, scolaire qui sont au cœur de la problématique de recherche définie.

Le SEI comprend deux parties :

- la partie (I) : le répondant fournit les informations relatives à ses nom, prénoms, âge, sexe, classe, à la profession du père, de la mère ou du tuteur et à l'adresse de l'établissement fréquenté puis la date de l'examen.
- la partie (II) comprend les items qui sont au nombre de cinquante-huit, décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel, auxquels le répondant doit répondre en cochant une case : "**Me ressemble**" ou "**Ne me ressemble pas**".

Estime de soi générale (ESG ; ex « *En général, je ne me fais pas de souci* »),

Estime de soi sociale (ESSoc ; ex « *Je suis apprécié(e) des personnes de mon âge* »)

Estime de soi familiale (ESFam ; ex « *Ma famille n'est pas toujours d'accord avec ce que je fais* »).

Estime de soi scolaire (ESScol ex « *Je me sens souvent mal à l'aise à l'école* »).

L'échelle du SEI comporte une échelle de mensonge (Ex : « *Je ne suis pas inquiet(e)*») qui sert d'indice d'attitude défensive à l'égard du test.

La composition du SEI est la suivante :

- Echelle générale : 26 items (items n° 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57)
- Echelle sociale : 8 items (items n° 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52)
- Echelle familiale : 8 items (items n° 6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44)
- Echelle professionnelle/scolaire : 8 items (n° 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54)
- Echelle de mensonge : 8 items (items n° 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58).

Le coefficient de fiabilité (alpha de Cronbach) est de .72. Il s'établit à .75 en CM2 et à .66 en 3<sup>ème</sup>.

## 2. Le questionnaire de mesure du locus de contrôle

La mesure du locus de contrôle a été faite à partir d'un questionnaire comprenant 24 énoncés sur une échelle de type binaire inspiré de Pierrehumbert & Rankin (1990). Chaque item consiste en deux (2) possibilités identifiées par (a) et (b). Le participant choisit dans chaque paire la proposition qui, selon lui, s'applique le plus à son cas. Ex: « *Lorsque je ne comprends pas bien quelque chose à l'école* :

- Je me dis que c'est parce que je n'ai pas bien écouté*
- C'est parce que le maître n'a pas bien expliqué* ».

Selon Alaphilippe & Chasseigne (1993, p.270) : « *Les outils de recueil d'information sur la représentation du locus de contrôle prennent le plus souvent la forme de questionnaires* ».

L'échelle utilisée est de type binaire (a-b) et comprend 24 items. Les items 1-b, 2-a, 3-a, 4-b, 5-b, 6-a, 7-b, 8-a, 9-b, 10-a, 11-b, 12-a, 13-b, 14-a, 15-a, 16-b, 17-b, 18-a, 19-b, 20-a, 21-b, 22-a, 23-b, 24-a évaluent le locus de contrôle interne. Les items 1-a, 2-b, 3-b, 4-a, 5-a, 6-b, 7-a, 8-b, 9-a, 10-b, 11-a, 12-b, 13-a, 14-b, 15-b, 16-a, 17-a, 18-b, 19-a, 20-b, 21-a, 22-b, 23-a, 24-b évaluent le locus de contrôle externe. Une cotation interne (I) ou externe (E) a été attribuée à chaque réponse selon son orientation par rapport à l'énoncé proposé.

Les participants ont été soumis aux mêmes instruments de mesure de l'estime de soi et du locus de contrôle. Pour nous assurer de la compréhension des consignes et des items, on a fait des pré-tests avec des élèves de niveau CM2. On a présumé que si les outils leur sont accessibles, ils le seront aussi pour les élèves de niveau Troisième. L'inverse est non opérationnel, c'est-à-dire pré-tester les outils auprès des élèves de Troisième ne garantit pas leur accessibilité aux élèves de CM2. Les pré-tests ont été organisés avec 20 élèves présentant les mêmes caractéristiques que les participants de CM2 de l'échantillon de recherche défini. Avec l'aide d'enseignants autres que ceux des établissements enquêtés, avec l'aide d'encadreurs pédagogiques, on a reformulé les items incompris, avant de resoumettre le questionnaire à un échantillon recomposé. Les items auxquels seulement 25% des participants arrivaient à répondre ont été considérés comme difficiles et soumis à reformulation. Ex : L'item 15 « *Lorsque j'attrape un rhume* :

a) je me dis que c'est parce je ne me suis pas protégé (e)

b) je me dis que c'est à cause des microbes » a été reformulé et est devenu : « *Lorsque je tombe malade* :

a) je me dis que c'est parce je ne me suis pas protégé (e)

b) je me dis que c'est à cause des microbes ».

Pour les participants de 3ème, les termes « *maître ou maîtresse* » ont été remplacés par le « *professeur* ».

### **3. L'entretien**

L'estime de soi et le locus de contrôle sont des variables dépendantes de l'environnement dans lequel évolue l'individu. Au-delà des informations attendues des questionnaires de mesure, il

nous a paru indiqué d'interroger les participants sur les réalités socio-familiales auxquelles ils sont quotidiennement et régulièrement confrontés et qui pourraient expliquer l'orientation de leur estime de soi et de leur locus de contrôle. La revue de littérature nous a instruit sur le fait que les parents, les pairs et les éducateurs ont un rôle à jouer pour stimuler chez l'enfant le sentiment de sécurité, la perception positive de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. Le processus de construction interactive entre parents, pairs, éducateurs et l'individu éduque l'aptitude à l'autorégulation et à l'adaptation.

Les facteurs environnementaux susceptibles d'influencer l'estime de soi sont divers : ressources financières et matérielles, qualité des liens affectifs entre les parents, conduite des parents, qualité des rapports avec l'entourage (les parents, les frères/sœurs, les enseignants, les pair(e)s...

En vue d'explorer ces événements, on a suivi une démarche clinique et questionné ainsi les participants vis-à-vis du poids relatif accordé à chacun des domaines pris en compte dans l'évaluation de soi. Les données ont été recueillies sur une période de deux semaines après la passation des questionnaires. L'entretien durait 20-25 minutes et se déroulait à l'école à la fin des cours. Cela a eu pour avantage d'éviter que la passation des entretiens aux domiciles des participants ne soit perturbée par des interventions indues de l'environnement familial.

Sur le plan de la forme, on a utilisé un entretien semi-structuré. Le choix de cette forme d'entretien s'inspire des recommandations et conseils de Lamia (1998) pour qui, quels que soient les efforts consentis pour obtenir une mesure valide de l'estime de soi, il faut toujours la compléter par des interviews individuelles de type semi-directif. Les informations recueillies par le biais de l'entretien serviront dans la partie interprétative des résultats.

### **III. Procédure**

Pour le recueil des données de cette première phase, on a eu une prise de contact en début d'année scolaire avec les chefs d'établissements. On leur a expliqué l'objet de la recherche et sollicité leur autorisation en vue de mener les recherches dans leurs établissements. Une fois leur accord acquis, on a pris contact avec les enseignants des classes concernées. Avec eux, on convenait d'un rendez-vous pour la passation des questionnaires d'estime de soi et du locus de contrôle. Pour chaque passation du questionnaire, on sollicitait la contribution de l'enseignant pour les CM2 et d'un enseignant pour les classes de Troisième. On explique le principe et la

démarche à suivre pour remplir les questionnaires et on se mettait à la disposition des participants pendant tout le temps de passation pour répondre aux éventuelles questions de compréhension ou d'éclaircissement. Le temps de passation était de 25 mn pour le questionnaire d'estime de soi, 20mn en moyenne pour le locus de contrôle. Les deux passations ont eu lieu successivement.

Au terme de cette démarche, nous avons les résultats présentés dans le chapitre qui suit.

## Chapitre 4 : Résultats de l'étude 1

Les résultats de la première étude ont été traités à l'aide du logiciel Outils.Stat et de SPSS 20. Les analyses des effets d'interaction ont été faites avec R. Dans le présent chapitre, nous présentons d'abord les distributions des variables et les comparaisons entre les groupes (classe et sexe). Cette présentation ouvre sur les analyses descriptives qui donnent un aperçu sur les moyennes et les écarts-types relatifs aux variables étudiées. Des analyses de corrélations et régressives sont enfin présentées, qui permettent d'observer les liens inter-variables et d'éprouver les hypothèses.

### I. Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe

Il s'agit ici de décrire les moyennes et les écarts-types relatifs aux différentes variables étudiées suivant la classe et le sexe des participants.

#### 1. Comparaisons des moyennes et écarts-types sur l'ensemble des participants et par sexe

La comparaison des moyennes (et écarts-types) sur l'ensemble des participants et selon le sexe est présentée dans le tableau ci-après.

**Tableau 8** : Matrice des moyennes et écarts-types sur l'ensemble des participants et selon le sexe

		ESG	ESSocial	ESF	ESSco	Locus	Perform
Ensemble	Moyennes	15,61	4,96	5,36	4,87	13,89	10,23
	<i>Ecarts-types</i>	3,83	1,55	1,51	1,60	3,26	3,05
Filles	Moyennes	15,31	4,84	5,30	4,72	14,19	9,97
	<i>Ecarts-types</i>	3,91	1,53	1,31	1,47	3,33	2,98
Garçons	Moyennes	15,97	5,10	5,44	5,05	13,52	10,54
	<i>Ecarts-types</i>	3,73	1,57	1,74	1,73	3,15	3,12

Notes : ESG= Estime de soi générale ; ESSocial= Estime de soi sociale ; ESF= Estime de soi familiale ; ESSco : Estime de soi scolaire ; Locus= Locus de contrôle ; Perform= Performances scolaires.

Sur l'ensemble des participants, les scores dans toutes les facettes de l'estime de soi et au locus de contrôle se situent au-dessus de la valeur centrale. Cependant, les dispersions sont plus importantes en ESG et au locus de contrôle. Les garçons obtiennent des scores moyens en estime de soi générale, estime de soi sociale, estime de soi familiale et estime de soi scolaire

supérieurs à ceux des filles. Par contre, les filles obtiennent un score moyen de locus de contrôle supérieur à celui des garçons. En ce qui concerne les performances scolaires, les garçons obtiennent un score moyen (M= 10,54, ET= 3,12) supérieur aux filles (M= 9,97, ET= 2,98). Il y a une plus grande dispersion chez les garçons, comparativement aux filles. Par rapport à la significativité statistique des différences entre garçons et filles dans les domaines de l'estime de soi, du locus de contrôle et des performances scolaires, le tableau ci-après en donne un aperçu.

**Tableau 9** : Test-t d'égalité des moyennes garçons/filles

	ESG	ESSocial	ESF	ESSco	Locus	Perform
t	1,09	1,078	0,58	1,315	-1,316	1,194
ddl	163	163	163	163	163	163
Sig.	0,277	0,283	0,563	0,19	0,19	0,234

On observe qu'aucune différence n'est statistiquement significative. Il y a une tendance à l'homogénéisation des comportements, d'une manière générale, des garçons et des filles dans les domaines étudiés. Ce constat traduit l'existence d'une faible différenciation interindividuelle, sur la base du sexe dont relève chacun des participants.

## 2. Comparaison des moyennes et écarts-types selon la classe

Pour étudier la significativité statistique des différences entre participants selon la classe, nous proposons le tableau suivant. Il présente une comparaison des moyennes selon la classe (CM2 vs 3<sup>ème</sup>).

**Tableau 10** : Moyennes et des écarts-types selon la classe

	Classe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ESG	CM2	88	16,17	3,61	,386
	3 <sup>ème</sup>	77	14,97	4,00	,456
ESSocial	CM2	88	4,95	1,64	,176
	3 <sup>ème</sup>	77	4,97	1,45	,165
ESF	CM2	88	5,82	1,40	,149
	3 <sup>ème</sup>	77	4,86	1,49	,170
ESSco	CM2	88	5,47	1,55	,166
	3 <sup>ème</sup>	77	4,19	1,37	,157
Locus	CM2	88	13,45	3,32	,354
	3 <sup>ème</sup>	77	14,40	3,13	,358
Performan	CM2	88	12,16	2,33	,249
	3 <sup>ème</sup>	77	8,01	2,13	,243

Les participants de niveau CM2 ont en moyenne une forte estime de soi générale, sociale, familiale et scolaire. Il y a une forte différenciation interindividuelle au regard des valeurs des différents écarts-types. Chez les participants de niveau 3<sup>ème</sup>, on observe les mêmes tendances qu'en CM2 pour ce qui concerne les différentes facettes de l'estime de soi et le locus de contrôle aussi bien pour les moyennes que pour les indices de dispersion, avec une certaine supériorité en CM2 en estime de soi générale et en estime de soi scolaire. Il y a donc une baisse tendancielle de l'estime de soi générale et de l'estime de soi scolaire du CM2 à la 3<sup>ème</sup>. A l'inverse, on relève une tendance à la hausse de l'estime de soi sociale, de l'estime de soi familiale et une augmentation du niveau d'internalité du CM2 à la 3<sup>ème</sup>.

Sur l'ensemble des participants de CM2, la moyenne des performances scolaires est assez bonne (M=12,16/ 20, ET=2,33). Chez les participants de niveau 3<sup>ème</sup>, les performances scolaires sont moyennement plus faibles (M=8,01/20 ; ET=2,13). Il y a donc une baisse tendancielle des performances scolaires. Le tableau ci-après donne un aperçu sur la significativité statistique des différences ainsi observées.

**Tableau 11** : Test-t d'égalité des moyennes CM2/3<sup>ème</sup>

	ESG	ESSocial	ESF	ESSco	Locus	Perform
t	2,017	-,080	4,261	5,528	-1,876	11,841
ddl	163	163	163	163	163	163
Sig.	,045	,936	,000	,000	,063	,000

Ce tableau montre une significativité des différences inter-classes en ce qui concerne l'estime de soi générale (t=2,01, p<.05), l'estime de soi familiale (t=4,26, p<.01), l'estime de soi scolaire (t=5,52, p<.01) et les performances scolaires (t=11,84, p<.01).

### 3. Comparaison des moyennes et écarts-types selon le sexe et la classe

Lorsque l'on prend ensemble le sexe et la classe, on peut faire les observations contenues dans le tableau ci-après.

**Tableau 12** : Moyennes (et écarts types) selon le sexe et la classe

		ESG	ESSo	ESF	ESSco	Locus	Performan
CM2	Filles	15,69 (3,86)	4,76 (1,64)	5,65 (1,35)	5,28 (1,58)	13,36 (3,43)	11,82 (2,34)
	Garçons	16,69 (3,29)	5,16 (1,63)	6 (1,44)	5,66 (1,50)	13,54 (3,24)	12,53 (2,30)
<b>TotalCM2</b>		<b>16,17</b>	<b>4,95</b>	<b>5,81</b>	<b>5,46</b>	<b>13,45</b>	<b>12,17</b>
3 <sup>ème</sup>	Filles	14,93 (3,96)	4,93 (1,42)	4,95 (1,18)	4,15 (1,10)	15,04 (3,04)	8,07 (2,30)
	Garçons	15,03 (4,11)	5,03 (1,51)	4,71 (1,85)	4,25 (1,70)	13,05 (3,09)	7,93 (1,89)
<b>Total 3e</b>		<b>14,97</b>	<b>4,97</b>	<b>4,85</b>	<b>4,19</b>	<b>14,40</b>	<b>8</b>
TOTAL		15,61	4,96	5,36	4,87	13,89	10,08

Les moyennes d'estime de soi générale, d'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire sont plus élevées en CM2. Sur l'ensemble des deux classes et des deux sexes, les écarts-types ont tendance à s'homogénéiser. Il y a cependant une dispersion plus forte en ce qui concerne l'estime de soi générale et les performances scolaires.

Sous l'angle des comparaisons intra-classe inter-sexes, on observe qu'en CM2, les garçons ont, en moyenne, une estime de soi (générale, sociale, familiale et scolaire) supérieure à celle des filles. Il en est de même au niveau des performances scolaires et du locus de contrôle. En 3<sup>ème</sup>, il y a une supériorité des garçons en ce qui concerne les scores moyens en estime de soi générale, en estime de soi sociale, en estime de soi scolaire. Par contre, les filles affichent une supériorité en estime de soi familiale, en performances scolaires et au locus de contrôle.

Sous l'angle des comparaisons intra-sexe inter-classes, on observe que les garçons de CM2 obtiennent des scores moyens supérieurs à leurs homologues de 3<sup>ème</sup> dans toutes les facettes de l'estime de soi, en performances scolaires et en locus de contrôle. Les mêmes tendances sont observées chez les filles. Toutefois, les filles de 3<sup>ème</sup> ont des scores moyens supérieurs à celles de CM2 en estime de soi sociale et en locus de contrôle.

Les différences entre les filles (CM2 vs 3<sup>ème</sup>) sont statistiquement significatives dans les domaines de l'estime de soi familiale ( $t=2,60, p=0,01$ ), de l'estime de soi scolaire ( $t=3,92, p=0,0001$ ), du locus de contrôle ( $t=-2,45, p=0,01$ ) et des performances scolaires ( $t=7,69, p<0,05$ ).

Chez les garçons (CM2 vs 3<sup>ème</sup>), par contre, les différences significatives ne sont observées qu'en estime de soi familiale ( $t=3,33$ ,  $p= 0,001$ ), en estime de soi scolaire ( $t=3,78$ ,  $p= 0,0003$ ) et en performances scolaires ( $t=9,175$ ,  $p<.05$ ). Ces informations sont reprises dans le tableau ci-après.

**Tableau 13** : Test-t d'égalité des moyennes chez les filles et garçons

		ESG	ESSocial	ESF	ESSco	Locus	Perform
t	Filles	,929	-,534	2,609	3,921	-2,460	7,695
	Garçons	1,927	,364	3,340	3,784	,064	9,175
ddl	Filles	89	89	89	89	89	89
	Garçons	72	72	72	72	72	72
Sig.	Filles	,356	,595	,011	,000	,016	,000
	Garçons	,058	,717	,001	,000	,949	,000

Aussi bien chez les garçons que chez les filles, les différences dans les domaines de l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire sont significatives et se maintiennent du CM2 à la 3<sup>ème</sup>.

Par rapport aux comparaisons intra-classes, on observe qu'en CM2, il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons. Le tableau ci-après met ce constat en évidence.

**Tableau 14** : Test-t d'égalité des moyennes en CM2 et en 3<sup>ème</sup>

		ESG	ESSocial	ESF	ESSco	Locus	Perform
T	CM2	1,294	1,157	1,165	1,161	,250	1,419
	3 <sup>ème</sup>	,105	,290	-,683	,295	-2,180	-,292
ddl	CM2	86	86	86	86	86	86
	3 <sup>ème</sup>	75	75	75	75	75	75
Sig.	CM2	,199	,250	,247	,249	,804	,160
	3 <sup>ème</sup>	,917	,773	,496	,769	,032	,771

En 3<sup>ème</sup>, on n'observe de différence significative qu'en ce qui concerne le locus de contrôle ( $t=-2,18$ ,  $p=0,03$ ). Le rapport différentiel entre les filles et les garçons évolue du CM2 à la 3<sup>ème</sup>. En effet, alors qu'en CM2 la différence entre filles et garçons dans le domaine du locus de contrôle n'est pas significative, en 3<sup>ème</sup>, cette différence est significative. Aussi, en CM2, on observe une différence significative entre filles et garçons en estime de soi générale, alors qu'aucune facette de l'estime de soi ne fait l'objet de différence significative entre filles et garçons en 3<sup>ème</sup>.

## II. Analyses corrélatives et régressives

Pour l'analyse des résultats, on a utilisé une matrice de corrélation pour avoir une vision d'ensemble des liens entre variables. La matrice a été établie pour l'ensemble des participants, par classe et par sexe. On a aussi utilisé des régressions multiples prenant pour variables indépendantes les facettes de l'estime de soi et comme variable dépendante les performances pour des résultats plus précis. Le locus a été intégré comme variable indépendante dans ces analyses.

### 1. Analyses corrélatives

Nous présentons d'abord l'analyse corrélative concernant l'ensemble des participants. Ensuite, nous présentons respectivement celles relatives aux garçons et aux filles.

#### 1.1. Sur l'ensemble des participants

Le tableau qui suit présente les liens de corrélation entre les différentes facettes de l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires.

**Tableau 15** : Matrice de corrélations l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires sur l'ensemble de participants

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Perform	1					
2. ESG	0,227**	1				
3. ESSocial	0,145	0,438**	1			
4. ESF	0,337**	0,473**	0,383**	1		
5. ESSco	0,396**	0,478**	0,27**	0,503**	1	
6. Locus	0,025	0,097	0,093	0,088	-0,099	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Ces résultats montrent des liens corrélatifs entre certaines facettes de l'estime de soi et les performances scolaires. En effet, sur l'ensemble des participants, on observe que l'estime de soi générale ( $r=0,22$ ,  $p<0,01$ ), l'estime de soi familiale ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ) et l'estime de soi scolaire ( $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ) corréler positivement mais faiblement avec les performances scolaires ( $r<0,5$ ). On ne peut envisager les performances à partir de ces variables que faiblement.

## 1.2. Comparaison filles/garçons

Les liens de corrélation entre les différentes facettes de l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances chez les filles et garçons sont présentés dans le tableau ci-après.

**Tableau 16** : Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Perform	1	0,164	0,042	0,246*	0,287**	-0,096
2. ESG	0,291*	1	0,395**	0,406**	0,452**	0,108
3. ESSocial	0,249*	0,484**	1	0,299**	0,369**	0,036
4. ESF	0,418**	0,548**	0,461**	1	0,434**	0,105
5. ESSco	0,495**	0,503**	0,158	0,557**	1	-0,126
6. Locus	0,198	0,103	0,187	0,084	-0,05	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01 Filles = valeurs en rouge Garçons = valeurs en noir

Chez les garçons, l'examen de cette matrice de corrélation montre une influence de toutes les facettes de l'estime de soi sur les performances. Ces liens sont plus forts en ce qui concerne l'estime de soi familiale ( $r=0,41$ ,  $p<.01$ ) et l'estime de soi scolaire ( $r= 0,49$ ,  $p<.01$ ). Chez les filles, l'estime de soi familiale ( $r=0,24$ ,  $p<.05$ ), l'estime de soi scolaire ( $r=0,28$ ,  $p<.01$ ) et les performances scolaires sont corrélées positivement mais faiblement.

Les différentes facettes de l'estime de soi n'opèrent pas de la même façon chez les garçons et chez les filles. On observe que chez les garçons, toutes les facettes de l'estime de soi et les performances scolaires sont corrélées positivement. Chez les filles, par contre, seules l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire sont corrélées positivement avec les performances scolaires. Dans tous les cas, ces liens sont positifs mais faibles. L'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire entretiennent des liens de corrélation positifs avec les performances aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais plus forts chez les garçons que chez les filles.

## 1.3. Comparaison CM2/3<sup>ème</sup>

**Tableau 17** : Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Perform	1	0,162	0,183	0,142	0,118	-0,035
2. ESG	0,172	1	0,362**	0,387**	0,318**	0,008
3. ESSocial	0,219*	0,52**	1	0,454**	0,187	-0,174
4. ESF	0,206	0,521**	0,37**	1	0,327**	0,102
5. ESSco	0,236*	0,585**	0,372**	0,525**	1	-0,152
6. Locus	0,325**	0,227*	0,287**	0,178	0,032	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01 Filles = valeurs en rouge Garçons = valeurs en noir

On observe ici une -faible- influence de l'estime de soi sociale, de l'estime de scolaire et du locus de contrôle sur les performances scolaires. Sur l'ensemble des participants de niveau CM2, l'estime de soi sociale ( $r=0,21$ ,  $p<.05$ ), l'estime de soi scolaire ( $r=0,23$ ,  $p<.05$ ), le locus de contrôle ( $r=0,32$ ,  $p<.01$ ) et les performances scolaires sont corrélés, certes positivement, mais faiblement.

Chez les participants de niveau 3<sup>ème</sup>, dans leur ensemble, il n'y a pas de liens corrélatifs positifs entre estime de soi et performances scolaires. Le locus de contrôle est négativement mais faiblement corrélé avec les performances scolaires. Ces observations contrastent avec celles faites chez les participants de niveau CM2. On y avait observé que l'estime de soi sociale ( $r=0,21$ ,  $p<.05$ ), l'estime de soi scolaire ( $r=0,23$ ,  $p<.05$ ), le locus de contrôle ( $r=0,32$ ,  $p<.01$ ) et les performances scolaires étaient corrélés positivement, même s'il s'agit, par ailleurs, de liens faibles. Les liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires sont plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.

#### 1.4. Analyse des effets conjoints des variables sexe et classe

**Tableau 18 :** Matrice de corrélation entre estime de soi, locus et performances en CM2

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Perform	1	0,2	0,375	0,298	0,374	0,369
2. ESG	0,121	1	0,512**	0,429**	0,46**	0,185
3. ESSocial	0,052	0,515**	1	0,34*	0,191	0,318*
4. ESF	0,088	0,587**	0,38**	1	0,48**	0,062
5. ESSco	0,09	0,667**	0,51**	0,554**	1	-0,067
6. Locus	0,287	0,255	0,259	0,282	0,107	1

\*: $p<0.05$  - \*\*: $p<0.01$

Filles = valeurs en rouge

Garçons = valeurs en noir

Chez les filles de CM2, les liens entre estime de soi (générale, sociale, familiale, scolaire), locus de contrôle et performances sont très faibles (valeurs juste au-dessus de 0). Chez les garçons de CM2, seules l'estime de soi sociale ( $r=0,37$ ,  $p<.05$ ) et l'estime de soi scolaire ( $r=0,37$ ,  $p<.05$ ) et le locus de contrôle sont positivement mais faiblement corrélés avec les performances scolaires.

Les différentes facettes de l'estime de soi et le locus de contrôle n'entretiennent pas le même lien (sens et force) avec les performances scolaires chez les filles que chez les garçons. Ces

liens sont très faibles chez les filles alors qu'ils sont positifs, avec des valeurs plus élevées chez les garçons dans les domaines de l'estime de soi sociale, de l'estime de soi scolaire et du locus de contrôle.

**Tableau 19 :** Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances en 3<sup>ème</sup>

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Perform	1	0,197	0,228	0,173	0,243	0,14
2. ESG	0,143	1	0,471**	0,585**	0,468**	0,016
3. ESSocial	0,159	0,277	1	0,647**	0,109	-0,01
4. ESF	0,123	0,183	0,254	1	0,483**	0,115
5. ESSco	0,021	0,163	0,281	0,075	1	-0,049
6. Locus	-0,153	0,008	-0,294	0,057	-0,265	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Garçons = valeurs en rouge

Filles= valeurs en noir

Chez les filles, aucune facette de l'estime de soi ne corrèle positivement avec les performances scolaires. Le locus est négativement (mais faiblement) corrélé avec les performances. Cette observation s'inscrit dans le même sens que celle faite chez les filles de CM2. Cependant, chez les filles de 3<sup>ème</sup>, le locus de contrôle entretient un lien de corrélation négatif (mais faible) avec les performances scolaires, ce qui diffère des filles de CM2. Chez les garçons, aucune facette de l'estime de soi n'est positivement et fortement corrélée avec les performances scolaires. Il en est de même pour locus de contrôle. Il y a donc une différence d'avec les garçons de CM2, chez qui on a relevé que l'estime de soi sociale ( $r=0,37$ ,  $p<.05$ ), l'estime de soi scolaire ( $r=0,37$ ,  $p<.05$ ) et le locus de contrôle sont positivement corrélés avec les performances scolaires, même s'il s'agit de liens faibles.

Sur l'ensemble de ces analyses corrélatives, il apparaît une évolution des liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires du CM2 à la troisième aussi bien chez les filles que les garçons. En effet, en CM2, seuls l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire, le locus de contrôle et les performances scolaires sont corrélés positivement mais faiblement. Par contre, chez les participants de niveau 3<sup>ème</sup>, dans leur ensemble, les liens corrélatifs constatés sont très faibles. Le locus de contrôle est négativement mais faiblement corrélé avec les performances scolaires. Il y a donc un lien de corrélation entre estime de soi et performances scolaires plus affirmé en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, en particulier dans les domaines de l'estime de soi sociale et de l'estime de soi scolaire. Le lien entre locus de contrôle et performances diffère du

CM2 à la 3<sup>ème</sup>. Ce lien tend à s'inverser négativement à la faveur de l'augmentation du niveau d'études.

En CM2, chez les filles, aucun lien positif fort n'est observé entre estime de soi (générale, sociale, familiale, scolaire), locus de contrôle et performances. Par contre, chez les garçons, seuls l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire et le locus de contrôle sont positivement corrélés avec les performances scolaires. Même s'il s'agit de liens statistiquement faibles, ils se situent au-dessus de ceux observés chez les filles. Il y a donc une supériorité des garçons par rapport aux filles en CM2.

Chez les filles, en CM2 comme en 3<sup>ème</sup>, aucune facette de l'estime de soi n'est positivement et fortement corrélée avec les performances scolaires. Par contre, en 3<sup>ème</sup>, le locus de contrôle entretient un lien de corrélation négatif faible avec les performances scolaires. Chez les garçons, l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire et le locus de contrôle entretiennent avec les performances scolaires des liens plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. Chez les filles comme chez les garçons de 3<sup>ème</sup>, aucune facette de l'estime de soi n'est positivement et fortement corrélée avec les performances scolaires. Le locus est négativement et faiblement corrélé avec les performances chez les filles.

Il découle de ces analyses qu'il y a une faible intensité de la relation entre les différentes facettes de l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires aussi bien chez les filles que chez les garçons, en CM2 comme en 3<sup>ème</sup>. On n'est pas en mesure de prédire les performances scolaires en fonction de l'estime de soi et du locus de contrôle. Cependant, les différences de niveau d'intensité constatées selon le sexe et la classe confortent l'hypothèse de l'existence de liens de corrélations entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, plus marqués chez les garçons que les filles.

## **2. Analyses régressives**

### **2.1. Sur l'ensemble des participants**

L'impact de l'estime de soi sur les performances scolaires a été testé au moyen d'analyses de régression multiples.

**Tableau 20** : Prédiction des performances par l'estime de soi et le locus

	ESG	ESS	ESF	ESSco	Locus	R <sup>2</sup>
Performances	$\beta = -0,010$ $p = 0,904$	$\beta = -0,009$ $p = 0,909$	$\beta = 0,183$ $p = 0,041$	$\beta = 0,315$ $p = 0,0005$	$\beta = 0,041$ $p = 0,570$	0,184

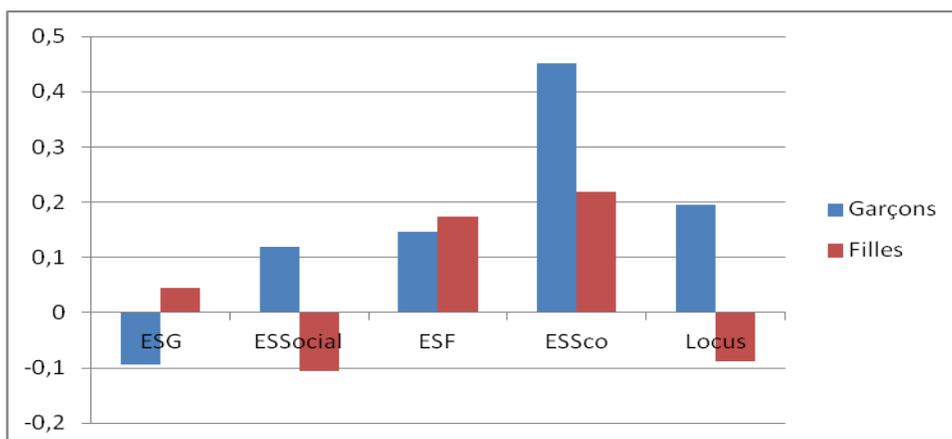
Sur l'ensemble des participants, 18,40 % de la variance des performances est expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle. Chaque variable indépendante participe de façon très modeste à cette variance. L'estime de soi générale ( $\beta = -0,010$ ,  $p=0,09$ ) et l'estime de soi sociale ( $\beta = -0,009$ ,  $p=0,09$ ) ont des effets négatifs mais non significatifs. L'estime de soi familiale ( $\beta = 0,18$ ,  $p=0,04$ ) et l'estime de soi scolaire ( $\beta = 0,31$ ,  $p=0,005$ ) ont des impacts positifs et significatifs. Le locus de contrôle a un faible impact positif ( $\beta=0,041$ ,  $p=.05$ ). L'estime de soi scolaire et l'estime de soi familiale se révèlent être les meilleurs prédicteurs des performances scolaires. Chacune de ces deux variables apporte une contribution importante à la variance expliquée. Elles sont suivies par le locus de contrôle. L'estime de soi générale et l'estime de soi sociale ont des impacts négatifs.

## 2.2. Sexe et prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle

Chez les garçons, la part de variance des performances scolaires expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est plus élevée que celle observée chez les filles ( $R^2 = 0,32$  vs  $0,11$ ). L'estime de soi générale a une contribution négative mais non significative ( $\beta = -0,094$ ,  $p=0,48$ ) chez les garçons tandis que chez les filles, c'est l'estime de soi sociale qui a une part contributive négative mais non significative ( $\beta = -0,105$ ,  $p=0,36$ ). La part contributive de l'estime de soi familiale est faible et non significative aussi bien chez les garçons que chez les filles. Par contre, l'estime de soi scolaire apporte une part positive et significative chez les garçons ( $\beta = 0,451$ ,  $p < 0,05$ ). Chez les filles, cette part est faible et non significative ( $\beta = 0,218$ ,  $p=0,08$ ). Le locus de contrôle contribue positivement et significativement au pourcentage de variance expliquée ( $\beta = 0,195$ ,  $p=0,05$ ) chez les garçons alors que chez les filles, cette contribution est négative et non significative ( $\beta = -0,088$ ,  $p=0,40$ ).

En somme, les effets de l'estime de soi sociale, de l'estime de soi scolaire et du locus de contrôle sont plus marqués chez les garçons que chez les filles. Les hypothèses d'une meilleure prédiction des performances scolaires par l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire et le locus de contrôle chez les garçons que chez les filles se confortent. A l'inverse,

l'estime de soi générale a un effet plus marqué chez les filles que chez les garçons. L'estime de soi familiale n'a pas d'effet différenciateur entre garçons et filles.



**Figure 3** : Prédications des performances scolaires par l'estime de soi et du locus de contrôle selon le sexe

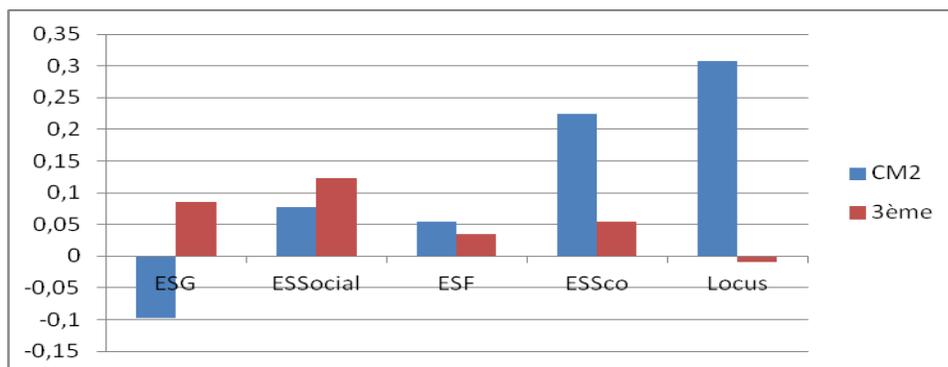
Ici aussi, on constate une part contributive dominante de l'estime de soi scolaire, suivie de celle de l'estime de soi familiale aussi bien chez les garçons que chez les filles. Par contre, alors que l'estime de soi sociale a une contribution positive chez les garçons, cette part contributive est négative chez les filles. L'estime de soi générale a une contribution négative chez les garçons et positive chez les filles. Enfin, le locus de contrôle discrimine les garçons et les filles. Sa part contributive à la variance expliquée est positive chez les garçons et négative chez les filles.

### 2.3. Classe et prédiction des performances par l'estime de soi et le locus

En CM2, le pourcentage de variance des performances scolaires expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est plus élevé qu'en 3<sup>ème</sup> ( $R^2=16,44$  vs 4,82). En CM2, il y a une modeste contribution de chaque variable indépendante à la variance expliquée exceptée l'ESG qui a un effet négatif ( $\beta = -0,098$ ,  $p=0,04$ ). Le locus a un effet positif et significatif ( $\beta = 0,307$ ,  $p=0,005$ ). En 3<sup>ème</sup>, il y a une modeste contribution de chaque variable indépendante. L'estime de soi sociale a un effet positif ( $\beta = 0,123$ ,  $p=0,03$ ). Le locus a un impact négatif ( $\beta = -0,009$ ,  $p=0,09$ ).

On peut en conclure qu'il y a des liens entre estime de soi et performances mais ils ne sont pas significatifs. La prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus est meilleure en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. L'écart entre les deux classes se situe au niveau du locus. Il est

plus marqué en CM2. L'hypothèse d'une prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle, meilleure est en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, est confortée sur cet aspect.



**Figure 4:** Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle selon la classe

L'apport du locus de contrôle est plus marqué en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. En CM2, l'estime de soi scolaire apporte la part contributive la plus importante à la variance expliquée, suivie de l'estime de soi sociale et de l'estime de soi familiale. L'estime de soi générale a une contribution négative. En 3<sup>ème</sup>, par contre, c'est l'estime de soi sociale qui contribue le plus à la variance expliquée, suivie de l'estime de soi générale, de l'estime de soi scolaire et de l'estime de soi familiale. L'apport de l'estime de soi semble plus marqué en 3<sup>ème</sup>.

Il y a une évolution de la contribution de chaque variable indépendante à la variance des performances scolaires expliquée suivant le sexe et la classe. C'est l'estime de soi scolaire qui apporte la plus grande part contributive. Cela s'observe à un triple niveau :

- sur l'ensemble des participants ;
- chez les garçons et chez les filles ;
- en CM2 et en 3<sup>ème</sup>.

L'estime de soi familiale apporte aussi une contribution positive à tous les niveaux d'analyse considérés. Par contre, l'estime de soi générale a une contribution négative :

- sur l'ensemble des participants;
- chez les garçons ;
- en CM2.

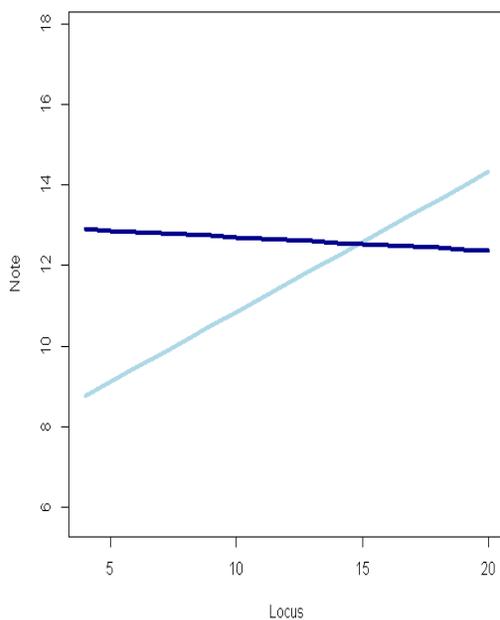
L'estime de soi sociale apporte une contribution négative sur l'ensemble des participants et chez les filles. Par contre, sa contribution est positive chez les garçons, en CM2 et en 3<sup>ème</sup>.

Enfin, le locus de contrôle contribue négativement à la variance des performances scolaires expliquée chez les filles et en 3<sup>ème</sup>. Par contre, il apporte une contribution positive :

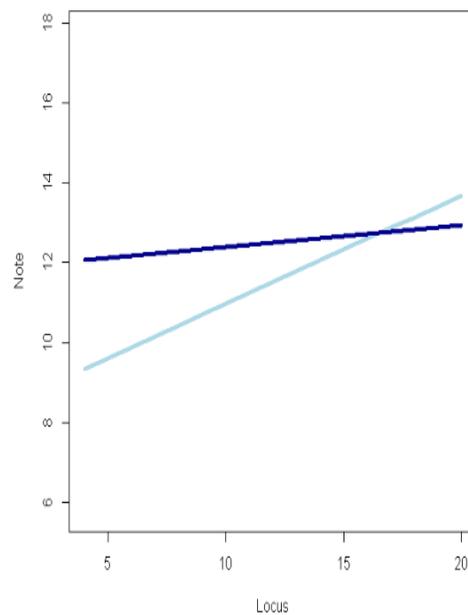
- sur l'ensemble des participants ;
- chez les garçons ;
- en CM2.

### III. Etude des effets d'interaction

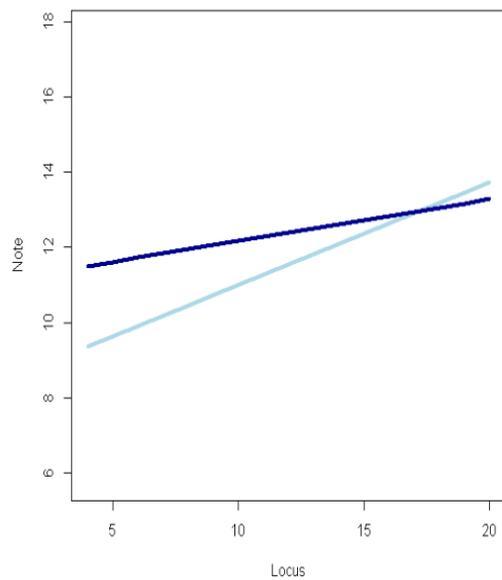
En CM2, pour étudier les effets d'interaction entre les variables impliquées, on a mis le locus de contrôle et l'estime de soi dans le même graphique. Le locus a été mis en abscisse, tandis que chaque facette de l'estime de soi a été divisée en estime de soi faible (fixée à 1 écart-type en-dessous de la moyenne de la facette) et haute (1 écart-type au-dessus de la moyenne de la facette). L'estime basse correspond à la droite bleue claire, et l'estime haute à la droite bleue foncée.



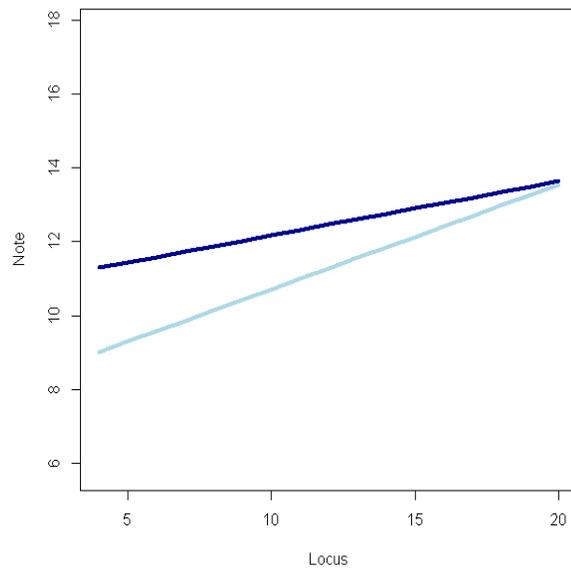
**Figure 5:** Effet de l'ESG et du locus sur les performances



**Figure 6:** Effet de l'ESF et du locus sur les performances



**Figure 7:** Effet de l'ESSocial et du locus sur les performances



**Figure 8:** Effet de l'ESSco et du locus sur les performances

Par rapport à l'influence de l'estime de soi générale et du locus sur les performances, il y a un effet significatif du locus ( $\beta = 0,22; p < 0,05$ ) mais un effet non-significatif de l'estime de soi générale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,11; p > 0,05$ ). L'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi générale est négatif et significatif ( $\beta = -0,28; p < 0,01$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 16%.

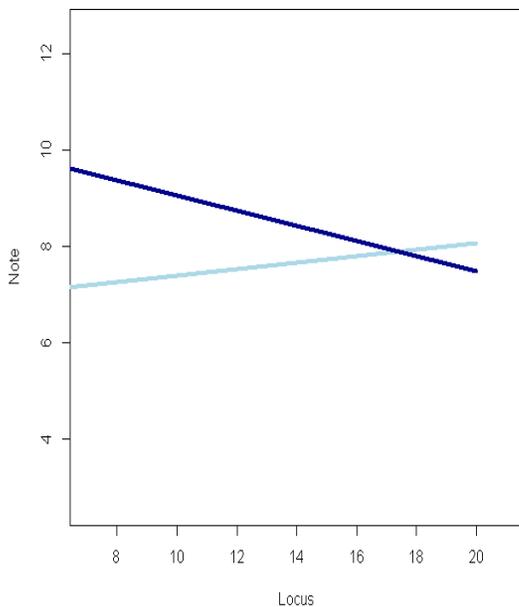
Par rapport à l'influence de l'estime de soi familiale et du locus sur les performances, il y a un effet significatif du locus ( $\beta = 0,23; p < 0,05$ ), mais un effet non-significatif de l'estime de soi familiale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,14; p > 0,05$ ). L'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi familiale est négatif et non-significatif ( $\beta = -0,16; p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 12%.

S'agissant de l'influence de l'estime de soi sociale et du locus sur les performances, il y a un effet significatif du locus ( $\beta = 0,27; p < 0,05$ ), mais un effet non-significatif de l'estime de soi sociale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,13; p > 0,05$ ). L'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi sociale est négatif et non-significatif ( $\beta = -0,12; p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 11%.

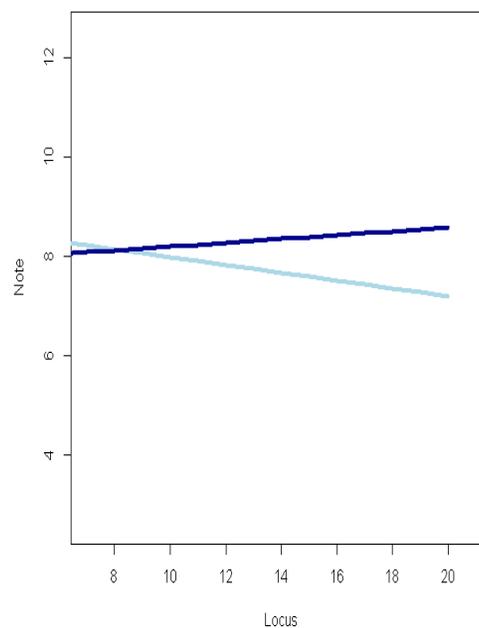
Enfin, pour ce qui concerne l'influence de l'estime de soi scolaire et du locus sur les performances, il y a un effet significatif du locus ( $\beta = 0,31; p < 0,01$ ) et un effet significatif de l'estime de soi scolaire une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,21; p < 0,05$ ). Par contre, l'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi sociale est négatif et non-significatif ( $\beta = -0,10; p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 14%.

En CM2, on observe donc que le locus de contrôle et l'estime de soi scolaire ont des effets, mais il n'y a pas d'interaction entre eux.

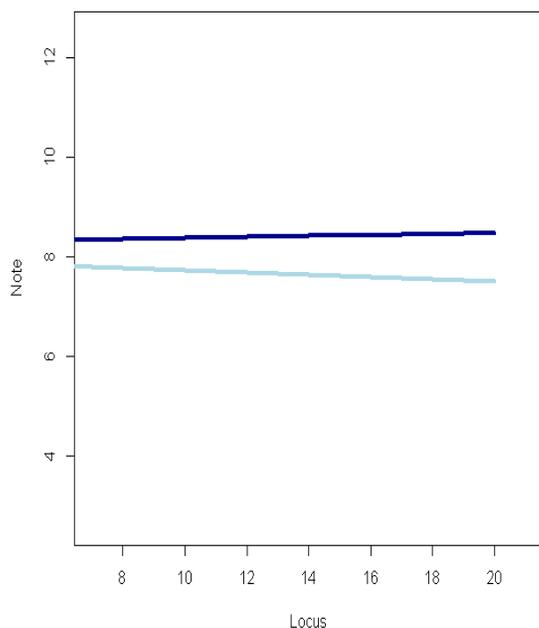
En 3<sup>ème</sup>, on a également mis le locus de contrôle et l'estime de soi dans le même graphique pour étudier leurs effets d'interaction. Le locus a été mis en abscisse, tandis que chaque facette de l'estime de soi a été divisée en estime de soi faible (fixée à 1 écart-type en-dessous de la moyenne de la facette) et haute (1 écart-type au-dessus de la moyenne de la facette). L'estime basse correspond à la droite bleue claire, et l'estime haute à la droite bleue foncée.



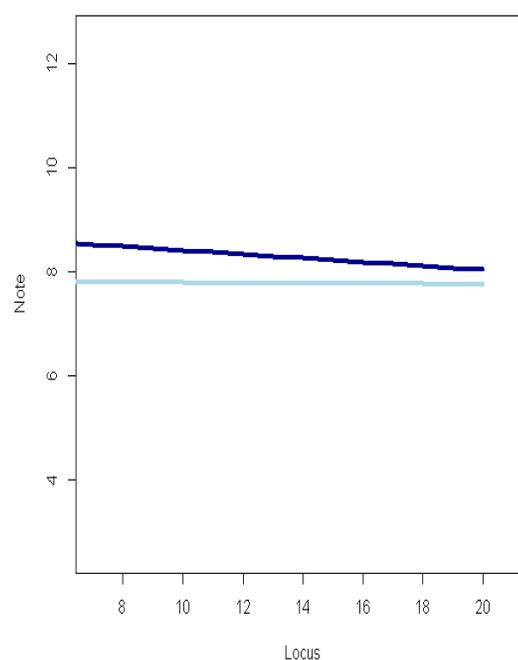
**Figure 9 :** Effet de l'ESG et du locus sur les performances



**Figure 10 :** Effet de l'ESF et du locus sur les performances



**Figure 11** : Effet de l'ESSocial et du locus sur les performances



**Figure 12** : Effets de l'ESSco et du locus sur les performances

Il y a un effet non-significatif du locus ( $\beta = -0,07$ ;  $p > 0,05$ ), un effet non-significatif de l'estime de soi générale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,16$ ;  $p > 0,05$ ). L'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi générale est non-significatif ( $\beta = 0,16$ ;  $p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 0%.

Il y a un effet non-significatif du locus ( $\beta = -0,03$ ;  $p > 0,05$ ), un effet non-significatif de l'estime de soi familiale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,17$ ;  $p > 0,05$ ). L'effet d'interaction entre le locus et l'estime de soi familiale est non-significatif ( $\beta = 0,08$ ;  $p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 0%.

Il n'y a pas d'effet significatif du locus ( $\beta = -0,01$ ;  $p > 0,05$ ) ni de l'estime de soi sociale une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,19$ ;  $p > 0,05$ ). L'effet d'interaction non-significatif entre le locus et l'estime de soi sociale ( $\beta = 0,03$ ;  $p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 0%.

Il n'y a pas d'effet significatif du locus de contrôle ( $\beta = -0,04$ ;  $p > 0,05$ ). Il n'y a pas non plus d'effet significatif de l'estime de soi scolaire une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = 0,11$ ;  $p > 0,05$ ). L'effet

d'interaction entre le locus et l'estime de soi sociale ( $\beta = -0,02$ ;  $p > 0,05$ ) est non-significatif. Le pourcentage de variance expliquée est de 0%.

Contrairement au CM2, il n'y a pas, en 3ème, d'effet significatif du locus ni d'aucune facette de l'estime de soi sur les performances scolaires. Les effets d'interaction entre le locus et les différentes facettes de l'estime de soi sont restés non-significatifs.

En somme, il y a un faible impact de l'estime de soi et du locus de contrôle sur les performances scolaires. Cela pourrait être le reflet de la réalité. Cela pourrait être aussi imputé aux outils utilisés qui pourraient être mal adaptés à la population étudiée et au fait que les performances scolaires viennent d'évaluations non standardisées, faites par les enseignants. Cette modestie des liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires convoque aussi la question de l'ordre dans lequel les liens entre ces variables ont été testés. La revue de littérature a montré que l'estime de soi et le locus de contrôle avaient un double statut de variables indépendantes et de variables dépendantes.

Pour les raisons qui viennent d'être évoquées relatives à l'adaptabilité des instruments, au mode d'évaluation et à l'ordre de testage des liens entre les variables étudiées, on a envisagé une deuxième étude avec de nouveaux instruments et une variation dans les modes d'évaluation des performances, de même que dans les matières d'enseignement. Cette deuxième étude permettrait également de tester l'hypothèse alternative des prédictions de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires.

## Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude 2

La première étude a porté sur l'influence de l'estime de soi et du locus de contrôle sur les performances scolaires selon l'âge et le sexe. La deuxième étude porte sur les mêmes variables avec cependant des mesures plus précises. Nous y procédons à des calculs inversant le rôle des variables, avec notamment les performances scolaires comme variable indépendante et l'estime de soi et le locus de contrôle comme variables dépendantes. Dans le droit fil des constats et conclusions faits au terme de la première étude, on formule les hypothèses suivantes.

### ✓ En CM2

- Il existe une corrélation positive entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, chez les garçons que chez les filles.
- Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles.
- Dans la perspective d'une inversion des variables, on s'attend à observer des effets de prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, quel que le sexe des apprenants.

### ✓ En 3<sup>ème</sup>

- Il existe une corrélation positive entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, chez les garçons que chez les filles.
- Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle (pouvoir interne, pouvoir d'autrui, hasard), meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles.
- On s'attend à des effets de prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, aussi bien chez les filles que chez les garçons.

### I. Les variables

Elles sont les mêmes que pour la première étude. L'estime de soi et le locus de contrôle sont maintenus comme variables indépendantes et les performances scolaires comme variable dépendante. Le sexe et le niveau d'études ont été également maintenus comme variables

secondaires. Mais à la différence de la première étude, on a introduit de nouvelles variables secondaires. Il s'agit de la matière enseignée (français vs mathématiques) et des modalités d'évaluation (évaluation classe vs évaluation indépendante).

## II. Participants

Ils sont issus d'établissements autres que ceux de la 1<sup>ère</sup> étude. 131 élèves dont 66 de CM2 dont 27 garçons et 39 filles (âge moyen= 11ans 6mois) et 65 de 3<sup>ème</sup> dont 26 garçons et 39 filles (âge moyen=16 ans 7mois) ont participé à cette deuxième étude.

**Tableau 21** : Répartition des participants selon la classe et le sexe

Sexe	Niveau d'études		Total
	CM2	3ème	
Filles	39	39	78
Garçons	27	26	53
Total	66	65	131

Pour cette deuxième étude, les données ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2012-2013 dans les établissements primaires et secondaires suivants : Ecole Nabonswendé, Lycée Marien Ngouabi, Ecole Norghin A. Il s'agit d'établissements ayant répondu favorablement à notre demande d'y effectuer nos recherches.

## III. Matériel

La question s'est posée, au regard des résultats de la première étude, qui dégagèrent des tendances plutôt que des effets significatifs de l'estime soi et du locus de contrôle sur les performances scolaires, de savoir s'il n'y a pas de biais lié au fait d'utiliser les mêmes instruments pour évaluer des participants de niveaux différents. En prenant en compte cette observation, on a procédé, dans la deuxième étude, à une différenciation des instruments de mesure de l'estime de soi et du locus de contrôle selon le niveau d'études des participants.

### 1. Mesure de l'estime de soi

Pour mesurer l'estime de soi, on a utilisé deux instruments différents : le SEI de Coopersmith pour les élèves de 3<sup>ème</sup> et l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi pour les élèves de CM2.

### 1.1. Le SEI Coopersmith

On a utilisé le SEI de Coopersmith pour l'évaluation de l'estime de soi chez les élèves de 3<sup>ème</sup>. Contrairement à la première expérience où l'estime de soi a été évaluée sur plusieurs versants (général, scolaire, social, familial), on s'est intéressé ici au versant social (en raison de l'importance du contexte socio-familial en Afrique), à l'estime de soi scolaire en mathématiques et en français. Ces deux matières sont des matières fondamentales dans le système d'enseignement au Burkina Faso, aussi bien au primaire, au post-primaire qu'au secondaire. Sur l'échelle de Coopersmith, l'estime de soi scolaire est évaluée à partir des items 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46 et 54. Nous avons repris ces items et les avons présentés en utilisant le nom de la matière concernée. Par exemple, en mathématiques (ex Au lieu de « *Je me sens souvent mal à l'aise à l'école* », l'item devient « *Je me sens souvent mal à l'aise pendant le cours de maths* ». En français « *Je me sens souvent mal à l'aise pendant le cours de français* ». L'estime de soi sociale est évaluée à partir des items 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49 et 52.

### 1.2. L'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi

On a utilisé l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES) pour CM2. C'est une échelle d'attitude qui permet de recueillir la perception positive ou négative que les adolescents (11 à 20 ans) ont d'eux-mêmes. Cette échelle est une référence utilisée dans de nombreuses recherches francophones portant sur l'estime de soi de l'enfant et l'adolescent (Barbot, Safont-Mottay & Oubrayrie, 2014). Elle se compose de 60 affirmations réparties en cinq domaines (soi émotionnel, soi social, soi scolaire, soi physique, soi futur). Chaque dimension ou sous-échelle comprend 12 items dont 6 sont valorisants et 6 dévalorisants (Oubrayrie & al., 1994). L'échelle comprend deux formes de présentation : une forme oui/non et une forme de type échelle de Likert. On a utilisé la version binaire où le participant répond aux items par oui ou par non. Cette échelle présente le double avantage de s'appliquer aux adolescents et d'être de passation aisée pour eux (Oubrayrie & al., op cit).

On a utilisé les sous-échelles Soi Social (SS) et Soi Scolaire (SC). Chaque sous-échelle comprend 12 items présentés pour moitié sur un mode positif (items valorisants) et pour moitié sur un mode négatif (items dévalorisants). Le soi social se réfère à la représentation que l'individu a de ses interactions avec ses camarades, amis, parents, enseignants. Il est mesuré par les items 2, 7, 12, 22, 28, 32, 36, 45, 50,53, 56, 58. Les items 2, 12, 22, 28, 50,53 sont des items valorisants (Ex : **item 53** « *J'ai de l'influence sur les autres* »). Ils sont affectés du signe

plus (+). Les items 7, 32, 36, 45, 56,58 sont des items dévalorisants (Ex : **item 7** « *Les autres ne me font pas confiance* »). Ils sont affectés du signe moins (-).

Le soi scolaire traduit les capacités, les performances et les comportements scolaires perçus par l'adolescent. Il est mesuré par les items 3, 10, 13, 20, 24, 26, 29, 38, 42, 48, 51, 60. Les items 3, 13, 20, 29, 38, et 51 sont des items dévalorisants (Ex : **item 3** « *Je me décourage facilement en classe* »). Ils sont affectés du signe moins (-). Les items 10, 24, 26,42, 48 et 60 ont une valeur positive (Ex : **item 10** « *Mes professeurs sont satisfaits de moi* »). Ils sont affectés du signe plus (+). On s'est seulement intéressé au soi social et au soi scolaire (en mathématiques et en français). On a repris les items évaluant le soi scolaire d'une manière générale pour les appliquer seulement aux mathématiques et au français. Par exemple, l'item 3 devient : « *Je me décourage facilement en français* » ou « *Je me décourage facilement en mathématiques* ».

Pour le codage, on comptabilise le nombre de fois où la réponse inscrite va dans le sens d'une estime de soi positive. On a affecté un point à toute réponse positive à un item valorisant et à toute réponse négative à un item dévalorisant. Toute réponse négative à un item valorisant et toute réponse positive à un item dévalorisant sont notées 0. Pour chacune des sous-échelles, le score maximum est de 12 et le minimum est de 0.

Chaque sous-échelle de la SEI est notée sur 8. Par contre, en ce qui concerne l'ETES, chaque sous-échelle est notée sur 12.

## **2. La mesure du locus de contrôle**

### **1.1. L'Echelle tridimensionnelle de Levenson**

Pour mesurer le locus de contrôle en 3<sup>ème</sup>, on a utilisé l'Echelle tridimensionnelle de Levenson (1972). Le choix de cette échelle s'est inspiré du contexte culturel burkinabé où la croyance en des forces extérieures (naturelles ou surnaturelles) est forte et régule les comportements des individus. Dans un tel contexte, une part importante semble faite à l'externalité. Le recours à l'échelle tridimensionnelle de Levenson nous a paru intégrer les aspects de ce contexte. Levenson (1972) a développé une conception tridimensionnelle du locus de contrôle et a élaboré, pour ce faire, un questionnaire de trois échelles de huit (08) items chacune, soit un total de 24 items. L'auteur distingue trois lieux de contrôles, un lieu interne (I) et deux lieux

externes (P et C). L'internalité (I) regroupe les items qui traitent de la croyance à l'origine des renforcements (aptitudes, comportements, actions, efforts). L'externalité (E) a été subdivisée en deux dimensions : les autres tout-puissants (P) et la chance (C).

## **2.2. Le questionnaire inspiré de Pierrehumbert & Rankin**

Tout comme dans la première étude, on a utilisé un questionnaire inspiré de Pierrehumbert & Rankin (1990). Il comporte 24 items destinés à évaluer le locus de contrôle. La vérification de l'applicabilité des instruments de mesure a été faite de deux façons différentes et complémentaires : une soumission des instruments à l'appréciation des encadreurs pédagogiques et des enseignants et un pré-test.

## **IV. Procédure**

Tout comme dans la première phase de l'expérience, on a d'abord établi des contacts en début d'année scolaire avec les chefs d'établissements et avec les enseignants des classes concernées. Pour chaque passation du questionnaire, on sollicite la présence contributive de l'enseignant pour les CM2 et d'un enseignant pour les classes de 3<sup>ème</sup>. On explique aux participants le principe et la démarche à suivre pour remplir les questionnaires. On a seulement évalué les performances en mathématiques et en français en situation de classe *vs* situation hors classe (évaluation indépendante). Au cours de cette deuxième expérience, on a évalué non plus les performances scolaires d'une manière générale, mais les performances en mathématiques et en français, à partir d'une combinaison des moyennes trimestrielles en mathématiques et en français et des notes d'évaluations indépendantes dans les mêmes matières. Ces dernières ont été faites par des enseignants des mêmes matières, intervenant dans des classes de même niveau que les participants à cette recherche mais n'intervenant pas dans les établissements concernés.

Le français et les mathématiques constituent des disciplines fondamentales dans l'enseignement primaire et post-primaire au Burkina Faso. Ce sont les deux matières qui comportent les coefficients les plus élevés (5). Du point de vue éducatif, le français qui est la langue d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, soutient l'activité intellectuelle et lui fournit les instruments nécessaires à son développement. Il fixe la pensée, la rend possible en affectant à chaque objet et chaque acte (signifié) un symbole (signifiant). Il structure la pensée en établissant une relation entre les actes, en même temps qu'il organise l'espace. Enfin, il

constitue un moyen de possession de l'univers par la connaissance des noms des objets<sup>30</sup>. Quant aux mathématiques, le Bulletin Officiel de l'Education Française<sup>31</sup> relève que «... *la démarche suivie dans les mathématiques renforce la formation intellectuelle des élèves, et concourt à celle du citoyen en développant leur aptitude à chercher, leur capacité à critiquer, justifier ou infirmer une affirmation, en les habituant à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit*».

Au Burkina Faso, l'enseignement du français à l'école primaire comprend les sous-disciplines suivantes : l'expression orale, l'expression écrite, la lecture, l'écriture, la grammaire, la conjugaison, la compréhension de texte, l'orthographe, le vocabulaire.

L'enseignement des mathématiques, quant à lui, comprend les sous-disciplines suivantes : calcul mental, arithmétique, système métrique, problèmes pratiques, géométrie. Au post-primaire<sup>32</sup>, cet enseignement vise à :

- consolider les acquis de la scolarité primaire ;
- fournir à l'élève un bagage de connaissances pratiques, de techniques usuelles, de méthodes opératoires lui permettant de résoudre des problèmes simples qui se posent à lui dans la vie courante ou à l'occasion d'autres enseignements ;
- contribuer à la formation intellectuelle de l'élève ;
- permettre à l'élève de mettre ses aptitudes à l'épreuve et lui fournir une base solide pour les études approfondies qu'il est susceptible de mener ultérieurement.

En 3<sup>ème</sup>, l'enseignement des mathématiques est organisé autour des activités numériques, géométriques et de la logique. L'apprenant, en fin 3<sup>ème</sup>, doit :

- connaître les propriétés des opérations et savoir les utiliser pour encadrer des sommes de réels et des produits de réels positifs, écrire et représenter sous forme d'intervalles des sous-ensembles de nombre réel, transformer des expressions numériques ou littérales contenant des radicaux ou des valeurs absolues ;

---

<sup>30</sup> [www.openeducationbf.com](http://www.openeducationbf.com) Consulté le 16.06.13 à 18h15

<sup>31</sup> *Programme de Mathématiques, Bulletin Officiel de l'Education Française, Hors-série, N°10 du 15 octobre 1998*

<sup>32</sup> *Arrêté N°2009-308/MESSRS/SG/DGIFPE/DI/IM du 19 octobre 2009 portant application des nouveaux programmes de mathématiques en classe de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> dans l'enseignement général post-primaire.*

- savoir donner une valeur approchée de la racine carrée d'un nombre, du cosinus, du sinus ou de la tangente d'un angle aigu, de la mesure au degré près d'un angle connaissant son sinus, son cosinus ou sa tangente ;
- savoir étudier une application linéaire, une application affine, et utiliser leurs représentations graphiques pour résoudre une équation ou inéquation ;
- savoir résoudre les systèmes de deux équations (ou inéquations) du premier degré et les problèmes s'y ramenant ;
- savoir déterminer l'ensemble de définition d'une fonction rationnelle, la simplifier sur cet ensemble, calculer l'image ou l'antécédent d'un réel par une fonction rationnelle ;
- connaître l'outil vectoriel et savoir l'utiliser pour calculer une distance, déterminer une équation de droite, démontrer une propriété (alignement de points, parallélisme ou orthogonalité de droites) ;
- savoir utiliser les théorèmes de Pythagore et de Thalès pour calculer des distances et leurs réciproques pour établir l'orthogonalité ou le parallélisme de deux droites ;
- savoir utiliser les relations trigonométriques dans le triangle rectangle pour calculer des distances et des mesures d'angles ;
- connaître les propriétés des isométries du plan et savoir les utiliser pour justifier un alignement de points, une égalité de distances, une égalité de mesures d'angles, le parallélisme ou l'orthogonalité de deux droites ;
- savoir interpréter un histogramme, calculer la moyenne, les effectifs et fréquences cumulées et déterminer le mode ;
- savoir organiser et rédiger une démonstration simple.

Le chapitre qui suit présente les résultats de cette deuxième étude.

## Chapitre 6 : Résultats de l'étude 2

Dans ce chapitre, nous décrivons les caractéristiques sociodémographiques des participants, présentons les analyses descriptives et régressives à partir desquelles les hypothèses formulées sont testées.

### I. Caractéristiques sociodémographiques

Tout comme dans le cas de la première étude, les participants à la deuxième étude sont issus de différents milieux socio-économico-culturels favorisés ou moyennement favorisés, évalués à partir de l'activité professionnelle des parents. 29% des participants de niveau CM2 et 36% des participants de niveau 3<sup>ème</sup> sont les aîné(e)s de leurs familles.

### II. Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe

Dans les tableaux ci-après, nous présentons les moyennes et les écarts-types permettant de réaliser des analyses comparatives de l'estime de soi et selon les performances en français et en mathématiques, aussi bien en situation d'évaluation classe que d'évaluation indépendante en CM2 et en 3<sup>ème</sup>.

#### 1. En CM2

**Tableau 22** : Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi, locus de contrôle et des performances en CM2

	Ensemble		Garçons		Filles	
	Moyennes	<i>Ecarts-types</i>	Moyennes	<i>Ecarts-types</i>	Moyennes	<i>Ecarts-Types</i>
Franclass	11,32	3,02	11,34	3,44	11,31	2,73
Francindpt	10,43	3,23	10,51	3,28	10,38	3,23
Mathclass	13,01	4,44	13,12	4,13	12,93	4,69
Mathindpt	11,25	4,10	11,29	4,30	11,23	4,02
ESFranc	9,5	1,75	9,18	1,88	9,71	1,65
ESMath	7,75	2,08	8	1,92	7,58	2,11
ESSoc	8,5	1,64	8,48	1,67	8,51	1,65
Locus	13,09	2,57	13,66	2,51	12,69	2,56

En CM2, les performances scolaires réalisées dans les évaluations en contexte classe sont supérieures à celles réalisées en situation d'évaluation indépendante aussi bien en français qu'en mathématiques. Les différences interindividuelles sont plus importantes entre les

participants dans le domaine des performances en mathématiques (évaluations classes et évaluations indépendantes).

Les scores d'estime de soi en mathématiques, en français, de même que celui d'estime de soi sociale se situent au niveau de la moyenne, avec un plus grand écart-type en ce qui concerne l'estime de soi en mathématiques (ET=2,08).

Les garçons obtiennent des performances moyennes supérieures à celles des filles en français et en mathématiques, aussi bien en situation d'évaluation classe qu'en situation d'évaluation indépendante. Ces différences ne sont cependant pas statistiquement significatives.

Les filles obtiennent des scores moyens légèrement supérieurs à ceux des garçons dans les domaines de l'estime de soi en français (9,71 vs 9,18) et de l'estime de soi sociale (8,51 vs 8,48). Par contre, les garçons obtiennent des scores moyens d'estime de soi en maths (8 vs 7,58) et de locus de contrôle (13,66 vs 12,69) supérieurs à ceux des filles. Par rapport à la significativité statistique des différences enregistrées, on propose d'en faire la synthèse à travers le tableau ci-après.

**Tableau 23** : Test-t pour égalité des moyennes filles-garçons en CM2

	<b>ESFranc</b>	<b>ESMath</b>	<b>ESSoc</b>	<b>Locus</b>	<b>Franclass</b>	<b>Francindpt</b>	<b>Mathclass</b>	<b>Mathindpt</b>
t	-1,216	,805	-,075	1,530	,050	,164	,172	,063
ddl	64	64	64	64	64	64	64	64
Sig.	,228	,424	,940	,131	,961	,870	,864	,950

Ce tableau montre que les différences entre les filles et les garçons dans les différents domaines de l'estime, dans le domaine du locus de contrôle et dans les différents domaines des performances scolaires ne sont pas statistiquement significatives.

## 2. En 3<sup>ème</sup>

**Tableau 24** : Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi, locus de contrôle et des performances en 3<sup>ème</sup>

	Ensemble		Garçons		Filles	
	Moyennes	<i>Ecartstypes</i>	Moyennes	<i>Ecartstypes</i>	Moyennes	<i>Ecartstypes</i>
Franclass	6,94	1,73	6,87	2,03	6,98	1,52
Francindpt	10,86	3,01	10,03	3,04	11,42	2,89
Mathclass	2,83	1,83	2,71	1,80	2,91	1,87
Mathindpt	8,74	3,44	7,90	3,38	9,30	3,40
ESFranc	5,01	1,63	4,76	1,68	5,17	1,60
ESMath	4,29	1,43	3,92	1,35	4,53	1,44
ESSoc	5,47	1,41	5,61	1,52	5,38	1,34
Pvr Int	5,52	1,34	5,57	1,33	5,48	1,37
Pvr Aut	3,29	2	3,19	2,17	3,35	1,91
Hasard	3,21	1,75	3	1,72	3,35	1,78

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, aussi bien en mathématiques qu'en français, les performances en évaluations indépendantes sont meilleures à celles en situation de classe. Il y a cependant une plus grande dispersion des participants au niveau des évaluations indépendantes. Ces constats peuvent renforcer l'hypothèse d'une sévérité et d'une objectivité des notations en situation de classe, comparativement aux notations en situation indépendante. Dans le domaine de l'estime de soi, les scores se situent à des niveaux moyens dans les trois facettes étudiées, soit 5,01/8 pour l'ESFranc, 4,29/8 pour l'ESMath et 5,47/8 pour l'ESSocial. Le score moyen du locus interne est plus élevé que le locus "Pouvoir d'autrui" et locus "Hasard". On observe une faible différence de performances en français classe entre filles et garçons (6,98/20 vs 6,87/20), avec cependant une forte dispersion chez les garçons (ET= 2,03). Les filles ont de meilleures performances que les garçons en français indépendant, avec une plus forte dispersion chez les garçons (ET= 3,04). En mathématiques, les filles obtiennent des performances moyennes légèrement supérieures à celles des garçons, tant en situation d'évaluation classe qu'en situation d'évaluation indépendante.

Dans les domaines de l'estime de soi en français et de l'estime de soi en mathématiques, les filles ont des scores moyens légèrement supérieurs à ceux des garçons (5,17 vs 4,76 ; 4,53 vs 3,92). Par contre, les garçons affichent un score moyen supérieur à celui des filles dans le domaine de l'estime de soi sociale (5,61 vs 5,38).

Le score moyen en locus “Pouvoir interne” est plus élevé chez les garçons (5,57 vs 5,48) tandis que c’est l’inverse que l’on observe pour le locus “Pouvoir d’autrui” (3,19 vs 3,35) et pour le locus “Hasard” (3 vs 3,35).

Pour tester la significativité de ces différences, nous proposons le tableau de synthèse suivant.

**Tableau 25** : Test-t pour égalité des moyennes filles-garçons en CM2

	<b>ESFranc</b>	<b>ESMath</b>	<b>ESSoc</b>	<b>Franclass</b>	<b>Francindpt</b>	<b>Mathclass</b>	<b>Mathindpt</b>	<b>Pvr.Int</b>	<b>Pvr.Aut</b>	<b>Hasard</b>
t	-,991	-1,722	,641	-,250	-1,850	-,438	-1,631	,261	-,326	-,806
ddl	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Sig.	,325	,090	,524	,804	,069	,663	,108	,795	,746	,423

Au sortir de ce tableau, il apparaît qu’aucune des différences constatées entre filles et garçons de 3<sup>ème</sup> dans les différentes facettes de l’estime de soi, du locus de contrôle et des performances scolaires n’est statistiquement significative. Les participants ont tendance à avoir des comportements homogènes. Ce constat rejoint celui fait chez les participants de niveau CM2.

Ces premières analyses descriptives font apparaître des tendances qui montrent qu’il existe ou non des liens entre les différentes variables considérées. Les analyses corrélatives et régressives qui suivent permettront de tester la solidité de ces tendances et d’éprouver les hypothèses formulées.

### **III. Analyses corrélatives**

Nous présentons séparément les résultats des CM2 et de 3<sup>ème</sup> dans la mesure où les instruments utilisés ne sont pas les mêmes. Pour le locus de contrôle, la mesure a porté sur trois sous-dimensions pour les participants de niveau 3<sup>ème</sup>. En CM2, le locus a une seule dimension. Pour chaque niveau d’études, nous présentons les résultats de l’ensemble des participants de ce niveau, ensuite les résultats des filles et des garçons.

## 1. En CM2

### 1.1. Sur l'ensemble des participants

**Tableau 26 :** Matrice de corrélation entre estime de soi et performances en CM2

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Franclass	1							
2. Francindpt	0,446**	1						
3. Mathclass	0,452**	0,548**	1					
4. Mathindpt	0,392**	0,467**	0,621**	1				
5. ESFranc	0,1	0,004	0,014	0,159	1			
6. ESMath	0,264*	0,11	0,149	0,316**	0,06	1		
7. ESSoc	0,115	-0,01	-0,032	-0,001	0,556**	0,005	1	
8. Locus	0,175	-0,023	-0,049	-0,053	0,078	0,01	-0,08	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Sur l'ensemble des participants de niveau CM2, seule l'estime de soi en maths est corrélée positivement mais faiblement avec les performances en français classe ( $r=0,26$ ,  $p<0.05$ ) et en maths indépendant ( $r=0,31$ ,  $p<0.01$ ).

### 1.2. Comparaison filles/garçons

**Tableau 27 :** Matrice de corrélation entre estime de soi et performances chez les filles et garçons de CM2

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Franclass	1	0,505**	0,294	0,312	0,159	0,311	-0,024	0,314
2. Francindpt	0,399*	1	0,476*	0,568**	0,065	0,384*	-0,117	0,008
3. Mathclass	0,583**	0,594**	1	0,72**	0,045	0,128	-0,197	-0,04
4. Mathindpt	0,469**	0,392*	0,562**	1	0,031	0,219	-0,176	0,027
5. ESFranc	0,046	-0,038	-0,002	0,271	1	0,213	0,753**	-0,052
6. ESMath	0,235	-0,065	0,158	0,383*	-0,019	1	0,012	0,04
7. ESSoc	0,237	0,066	0,068	0,128	0,411**	0,002	1	-0,006
8. Locus	0,063	-0,052	-0,063	-0,115	0,233	-0,038	-0,129	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01 Garçons= valeurs en rouge Filles= valeurs en noir

Chez les filles, c'est seulement l'estime de soi en maths qui est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en maths indépendant ( $r=0,38$ ,  $p<0.05$ ). Chez les garçons, seule l'estime de soi en maths est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français indépendant ( $r=0,38$ ,  $p<0.05$ ). Sur l'ensemble des participants de niveau CM2, l'estime de soi en maths est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français classe et en maths indépendant. Ce lien corrélatif est observé au niveau des performances en maths indépendant chez les filles et au niveau des performances en français indépendant chez les garçons. Ces résultats ne confortent pas l'hypothèse selon laquelle « *Il*

*existe une corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles ».*

## 2. En 3<sup>ème</sup>

### 2.1. Ensemble des participants

**Tableau 28** : Matrice de corrélation entre estime de soi et performances en 3<sup>ème</sup>

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Franclass	1									
2. Francindpt	0,4**	1								
3. Mathclass	0,052	-0,147	1							
4. Mathindpt	0,03	0,115	0,045	1						
5. ESFranc	0,126	0,418**	-0,282*	-0,126	1					
6. ESMath	-0,103	0,027	0,126	0,083	0,065	1				
7. ESSocial	-0,022	0,072	-0,049	-0,057	0,091	0,177	1			
8. Pvr.int	0,025	0,09	-0,037	0,041	-0,018	-0,024	0,088	1		
9. Pvr.aut	-0,073	-0,118	0,015	-0,276*	-0,178	0,1	-0,204	-0,029	1	
10. Hasard	0,088	0,113	-0,111	0,049	0,19	0,08	-0,036	-0,148	0,075	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, l'estime de soi en français est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français indépendant ( $r=0,41$ ,  $p<.01$ ). Elle est négativement mais faiblement corrélée avec les performances en maths classe ( $r=-0,28$ ,  $p<.05$ ). Le locus « pouvoir autrui » est négativement et faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant ( $r=-0,27$ ,  $p<.05$ ). En somme, ce sont de faibles liens de corrélation que l'on observe. Il s'agit de phénomènes relativement indépendants qui s'impactent moins fortement. Le comportement d'un apprenant dans une situation ne permet pas de prévoir son comportement dans une autre situation.

Lorsque l'on s'intéresse aux différences entre filles et garçons, les observations suivantes sont faites.

## 2.2. Comparaison filles/garçons

**Tableau 29** : Matrice de corrélation entre estime de soi et performances chez les filles et garçons de 3<sup>ème</sup>

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Franclass	1	0,39*	0,075	-0,045	0,292	-0,222	0,106	0,097	-0,262	0,144
2. Francindpt	0,422**	1	-0,241	0,001	0,439*	-0,067	0,244	0,245	-0,385	0,099
3. Mathclass	0,031	-0,112	1	0,275	-0,323	0,081	-0,056	-0,327	-0,108	-0,196
4. Mathindpt	0,085	0,122	-0,116	1	-0,264	0,042	-0,124	0,19	-0,351	-0,096
5. ESFranc	-0,031	0,377*	-0,27	-0,08	1	-0,078	0,198	0,008	-0,185	0,125
6. ESMath	-0,025	0,007	0,138	0,043	0,116	1	0,237	0,203	0,372	0,103
7. ESSocial	-0,144	-0,026	-0,036	0,019	0,028	0,174	1	0,055	0,035	0,076
8. Pvr.int	-0,034	0,003	0,144	-0,041	-0,029	-0,149	0,109	1	-0,22	0,052
9. Pvr.aut	0,112	0,069	0,1	-0,247	-0,185	-0,1	-0,402*	0,112	1	0,193
10. Hasard	0,037	0,09	-0,069	0,109	0,216	0,035	-0,103	-0,266	-0,016	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01      Garçons= valeurs en rouge      Filles= valeurs en noir

Chez les filles, seule l'estime de soi en français est corrélée positivement mais faiblement avec les performances en français indépendant ( $r=0,37$ ,  $p<.05$ ). Chez les garçons, l'estime de soi en français est positivement et faiblement corrélée avec les performances en français indépendant ( $r=0,43$ ,  $p<.05$ ).

Nous retenons qu'en 3<sup>ème</sup>, il existe un lien de corrélation entre estime de soi en français et performances en français indépendant aussi bien chez les filles que chez les garçons mais ce lien est plus fort chez les garçons que chez les filles (0,43 vs 0,37). L'estime de soi sociale et le locus de contrôle (« pouvoir interne », « pouvoir d'autrui », « hasard ») demeurent relativement discrets. L'estime de soi en maths entretient des liens positifs mais faibles avec les performances en maths (classe et indépendant) et des liens négatifs mais faibles avec les performances en français (classe et indépendant). Ces constats ne confortent pas l'hypothèse selon laquelle il existe des liens corrélatifs positifs et forts entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marqués en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles. Les performances en mathématiques et en français ne peuvent être prédites (positivement ou négativement) à partir de l'estime de soi (dans ses différentes facettes) et du locus de contrôle que faiblement (ou très), quels que soient la situation d'évaluation, la classe et le sexe.

## IV. Analyses régressives

### 1. En CM2

**Tableau 30** : Prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et le locus en CM2

		Estime de soi et locus									
		ESFranc		ESMath		ESSocial		Locus		R <sup>2</sup>	
		Beta	<i>p</i>	Beta	<i>p</i>	Beta	<i>p</i>	Beta	<i>P</i>		
Performances	Franclass	Ensemble	-0,002	<i>0,986</i>	0,261	<i>0,034</i>	0,129	<i>0,380</i>	0,182	<i>0,139</i>	0,115
		Filles	-0,102	<i>0,583</i>	0,237	<i>0,147</i>	0,295	<i>0,112</i>	0,134	<i>0,434</i>	0,129
		Garçons	0,333	<i>0,277</i>	0,230	<i>0,254</i>	-0,275	<i>0,356</i>	0,320	<i>0,101</i>	0,231
	Francindpt	Ensemble	0,009	<i>0,951</i>	0,110	<i>0,391</i>	-0,018	<i>0,907</i>	-0,026	<i>0,836</i>	0,012
		Filles	-0,07	<i>0,72</i>	-	<i>0,067</i>	0,091	<i>0,638</i>	-0,026	<i>0,885</i>	0,014
		Garçons	0,190	<i>0,546</i>	0,346	<i>0,103</i>	-0,264	<i>0,391</i>	0,002	<i>0,991</i>	0,176
	Mathclass	Ensemble	0,043	<i>0,776</i>	0,146	<i>0,250</i>	-0,062	<i>0,687</i>	-0,059	<i>0,646</i>	0,027
		Filles	-0,017	<i>0,929</i>	0,155	<i>0,363</i>	0,069	<i>0,719</i>	-0,043	<i>0,809</i>	0,031
		Garçons	0,422	<i>0,199</i>	0,045	<i>0,829</i>	-0,515	<i>0,112</i>	-0,023	<i>0,908</i>	0,127
	Mathindpt	Ensemble	0,220	<i>0,134</i>	0,303	<i>0,134</i>	-0,131	<i>0,367</i>	-0,084	<i>0,488</i>	0,135
		Filles	0,334	<i>0,058</i>	0,382	<i>0,014</i>	-0,033	<i>0,842</i>	-0,183	<i>0,253</i>	0,254
		Garçons	0,306	<i>0,351</i>	0,156	<i>0,465</i>	-0,407	<i>0,207</i>	0,034	<i>0,866</i>	0,116

En CM2, les performances en **français classe** sont faiblement expliquées par l'estime de soi et le locus de contrôle ( $F=1,993$ ,  $p=0,106$ ). Seulement 11,55 % de la variance de ces performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'ESFranc contribue négativement mais non significativement à cette variance expliquée ( $\beta=-0,002$ ,  $p=0,98$ ). L'ESMath a une contribution positive et significative ( $\beta= 0,261$ ,  $p=0,03$ ). L'ESSocial a une contribution positive mais non significative ( $\beta=0,129$ ,  $p=0,38$ ). Enfin, le locus y contribue positivement mais non significativement ( $\beta=0,182$ ,  $p=0,13$ ). L'ESMath est le meilleur prédicteur des performances en français classe.

**En français indépendant**, l'estime de soi et le locus de contrôle n'explique que 1,29% des performances. C'est un impact très faible, quasi-nul ( $F=0,200$ ,  $p= 0,93$ ). L'ESFranc ( $\beta=0,009$ ,  $p=0,95$ ), l'ESMath ( $\beta=0,110$ ,  $p=0,39$ ) ont des apports positifs mais non significatifs. L'ESSocial ( $\beta=-0,018$ ,  $p=0,90$ ), et le locus de contrôle ( $\beta=-0,026$ ,  $p=0,83$ ), y contribuent négativement mais non significativement.

L'estime de soi et le locus de contrôle n'expliquent que 2,73% de la variance des performances en **Maths classe**. Leur impact est faible ( $F=0,428$ ,  $p=0,78$ ). Aucune des variables indépendantes n'apporte de contribution significative. Tout comme dans le cas de français indépendant, l'ESFranc ( $\beta=0,043$ ,  $p=0,77$ ) et l'ESMath ( $\beta=0,146$ ,  $p=0,25$ ) y apportent chacune une contribution positive mais non significative. L'ESSocial ( $\beta=-0,062$ ,  $p=0,68$ ), et le locus de contrôle ( $\beta=-0,059$ ,  $p=0,64$ ), y contribuent négativement mais non significativement.

En **Maths indépendant**, on observe que le pourcentage de variance des performances expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est plus élevé qu'en Maths classe (13,54% vs 2,73%). Malgré tout, c'est un impact faible ( $F=2,389$ ,  $p=0,06$ ). Seule l'ESMath y contribue positivement et significativement ( $\beta=0,303$ ,  $p=0,01$ ). L'ESMath est le meilleur prédicteur des performances en Maths indépendant.

Chez l'ensemble des participants de niveau CM2, l'ESMath s'est révélé être le meilleur prédicteur des performances en Français classe et en Maths indépendant.

En prenant en compte la variable sexe, on observe que, **chez les garçons**, les performances en **français classe** sont faiblement expliquées (11, 62%) par l'estime de soi et le locus de contrôle ( $F=0,723$ ,  $p=0,58$ ). Par rapport à la contribution de chaque variable indépendante, on relève que l'ESFranc ( $\beta=0,306$ ,  $p=0,35$ ), l'ESMath ( $\beta=0,156$ ,  $p=0,46$ ) et le locus de contrôle

( $\beta=0,034$ ,  $p=0,86$ ), ont des apports positifs mais non significatifs. L'ESSocial a une contribution négative mais non significative ( $\beta=-0,407$ ,  $p=0,20$ ). En définitive, aucune variable indépendante n'apporte de contribution positive et significative à la variance des performances en français classe expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons. **Chez les filles**, 12,94% de la variance des performances en français classe est expliqué par l'estime de soi et le locus. Cette part est faible ( $F=1,264$ ,  $p=0,30$ ). Aucune des variables indépendantes (ESFranc, ESMath, ESSocial & locus de contrôle) n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

En **français indépendant**, le pourcentage de variance des performances expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle est de 17,62% chez **les garçons**. Bien que supérieur au pourcentage observé en Français classe, cette part reste faible ( $F=1,176$ ,  $p=0,34$ ). Aucune des variables indépendantes n'y apporte de contribution significative. Chez **les filles**, la part de variance des performances en **français indépendant** expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est 1,44%. L'impact est donc trop faible ( $F=0,124$ ,  $p=0,97$ ). Aucune des variables indépendantes n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

Chez **les garçons**, en **Maths classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle n'expliquent que 12,73% de la variance des performances. L'impact est relativement faible ( $F=0,802$ ,  $p=0,53$ ). Aucune des variables indépendantes impliquées n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Chez **les filles**, 3,19% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'impact de l'estime de soi et le locus de contrôle est très faible ( $F=0,280$ ,  $p=0,88$ ). Aucune variable indépendante n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

En **Maths indépendant**, chez **les garçons**, le pourcentage de variance des performances expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle se situe à 11,62%. Il y a donc un faible impact de l'estime de soi et du locus de contrôle sur les performances en Maths indépendant. Tout comme dans le cas des Maths classe, on observe ici aussi qu'aucune des variables indépendantes n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Chez **les filles**, 25,14% de la variance des performances en **maths indépendant** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'impact de l'estime de soi et du locus de contrôle est relativement plus important ( $F=2,897$ ,  $p=0,03$ ). Cela contraste avec l'observation faite en maths classe. L'ESFranc ( $\beta=0,334$ ,  $p=0,05$ ) et l'ESMath ( $\beta=0,382$ ,  $p=0,01$ ) apportent des

contributions positives et significatives à cette variance expliquée. Le locus de contrôle ( $\beta = -0,183$ ,  $p = 0,25$ ) et l'ESSocial ( $\beta = -0,033$ ,  $p = 0,84$ ) y contribuent négativement mais non significativement.

On retient que, sur l'ensemble des participants de niveau CM2, c'est l'ESMath qui constitue le meilleur prédicteur des performances en maths classe et en français indépendant. Chez les garçons, la part de variance des performances (en français classe, français indépendant, maths classe et maths indépendant) expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est faible et statistiquement non significative. Chez les filles, l'ESFranc et l'ESMath constituent les meilleurs prédicteurs des performances en maths indépendant. L'ESMath est un bon prédicteur des performances en maths classe, en français indépendant (pour l'ensemble des participants), en maths indépendant (pour les filles). L'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* » n'est pas confirmée.

## 2. En 3<sup>ème</sup>

**Tableau 31** : Prédications des performances scolaires par l'estime de soi et le locus en 3<sup>ème</sup>

Performances		Estime de soi et locus												
		ESFranc		ESMath		ESSocial		Locus						R2
								Pvr Int		Pvr Aut		Hasard		
		Beta	<i>p</i>	beta	<i>p</i>	beta	<i>p</i>	Beta	<i>p</i>	beta	<i>p</i>	beta	<i>P</i>	
Francclass	Ensemble	0,11	<i>0,41</i>	-0,106	<i>0,42</i>	-0,023	<i>0,86</i>	0,037	<i>0,77</i>	-0,052	<i>0,69</i>	0,084	<i>0,53</i>	0,037
	Filles	-0,021	<i>0,9</i>	-0,001	<i>0,99</i>	-0,111	<i>0,57</i>	-0,022	<i>0,9</i>	0,066	<i>0,73</i>	0,025	<i>0,89</i>	0,025
	Garçons	0,205	<i>0,35</i>	-0,203	<i>0,4</i>	0,102	<i>0,64</i>	0,086	<i>0,7</i>	-0,163	<i>0,51</i>	0,158	<i>0,46</i>	0,19
Francindpt	Ensemble	0,399	<i>0,001</i>	0,0001	<i>0,99</i>	0,019	<i>0,87</i>	0,102	<i>0,39</i>	-0,044	<i>0,72</i>	0,056	<i>0,64</i>	0,189
	Filles	0,407	<i>0,02</i>	-0,031	<i>0,85</i>	0,032	<i>0,86</i>	-0,009	<i>0,95</i>	0,155	<i>0,4</i>	0,006	<i>0,97</i>	0,163
	Garçons	0,333	<i>0,1</i>	-0,01	<i>0,96</i>	0,175	<i>0,37</i>	0,162	<i>0,42</i>	0,308	<i>0,17</i>	0,096	<i>0,62</i>	0,357
Mathclass	Ensemble	-0,283	<i>0,03</i>	0,166	<i>0,19</i>	-0,063	<i>0,62</i>	-0,045	<i>0,71</i>	-0,06	<i>0,64</i>	-0,075	<i>0,56</i>	0,112
	Filles	-0,29	<i>0,1</i>	0,212	<i>0,22</i>	-0,074	<i>0,68</i>	0,18	<i>0,31</i>	0,018	<i>0,92</i>	0,026	<i>0,88</i>	0,136
	Garçons	-0,349	<i>0,09</i>	0,294	<i>0,19</i>	-0,012	<i>0,95</i>	-0,459	<i>0,03</i>	-0,365	<i>0,11</i>	-0,087	<i>0,65</i>	0,334
Mathindpt	Ensemble	-0,206	<i>0,1</i>	0,15	<i>0,23</i>	-0,139	<i>0,27</i>	0,058	<i>0,63</i>	-0,363	<i>0,005</i>	0,107	<i>0,39</i>	0,154
	Filles	-0,17	<i>0,33</i>	0,05	<i>0,77</i>	-0,102	<i>0,58</i>	0,045	<i>0,8</i>	-0,318	<i>0,1</i>	0,14	<i>0,43</i>	0,106
	Garçons	-0,319	<i>0,13</i>	0,204	<i>0,38</i>	-0,096	<i>0,64</i>	0,051	<i>0,8</i>	-0,475	<i>0,053</i>	0,018	<i>0,92</i>	0,279

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 3,76% de la variance des performances en français classe. Leur capacité de prédiction des performances en français classe est faible ( $F=0,378$ ,  $p=0,88$ ). Aucune variable des facettes de l'estime de soi et du locus de contrôle n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

En **français indépendant**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 18,90% de la variance des performances. Ce pourcentage de la variance expliquée est supérieur à celui observé en français classe. L'effet prédicteur des performances en français indépendant par l'estime soi et le locus de contrôle est positif mais timide ( $F=2,253$ ,  $p=0,05$ ). C'est l'ESFranc qui apporte la contribution la plus significative à cette variance expliquée. Les autres facettes de l'estime de soi ont des contributions certes positives mais non significatives. Le locus « pouvoir interne » et le locus « hasard » y contribuent positivement mais ces contributions ne sont pas significatives. Le locus « pouvoir d'autrui » a une contribution négative mais non significative.

La capacité de l'estime de soi et du locus de contrôle à prédire les performances en français varie selon la modalité d'évaluation de ces performances. Elle est plus importante en situation d'évaluation indépendante.

En **maths classe**, le pourcentage de variance expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est de 11,29%. Il y a un faible effet de prédiction ( $F=1,231$ ,  $p=0,30$ ). Seule l'ESFranc y contribue négativement et significativement ( $\beta=-0,283$ ,  $p=0,03$ ). L'ESMath a une contribution positive mais non significative. L'ESSocial et toutes les facettes du locus de contrôle ont un apport négatif mais non significatif.

En **maths indépendant**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 15,44% de la variance des performances. L'effet de prédiction est faible ( $F=1,766$ ,  $p=0,12$ ). Le locus « pouvoir d'autrui » contribue négativement et significativement à cette variance expliquée ( $\beta=-0,363$ ,  $p=0,005$ ).

La modalité d'évaluation n'a aucune incidence sur les capacités prédictives des performances en maths par l'estime de soi et le locus de contrôle.

Quand on fait intervenir la variable sexe, on observe que, chez **les garçons**, 19,02% de la variance des performances en **français classe** est expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle. Il y a un modeste effet de prédiction des performances en français classe par l'estime de soi et le locus de contrôle ( $F=0,743$ ,  $p=0,62$ ). Aucune facette de l'estime de soi et du locus de contrôle n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Chez **les filles**, en **français classe**, 2,59% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'effet de prédiction des performances en français classe par l'estime de soi et le locus de contrôle est très faible ( $F=0,142$ ,  $p=0,98$ ). Aucune facette de l'estime de soi et du locus de contrôle n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

En **français indépendant**, chez **les garçons**, 35,76% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Ce pourcentage est supérieur à celui observé en français classe. Mais il demeure modeste ( $F=1,763$ ,  $p=0,16$ ). L'ESFranc, l'ESSocial, le locus « pouvoir interne » et le locus « hasard » y contribue positivement mais non significativement. L'ESMath et le locus « pouvoir d'autrui » ont une contribution négative mais non significative. Chez **les filles**, le pourcentage de variance des performances en **français indépendant** expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle est de 16,38%. C'est un modeste effet de prédiction ( $F=1,044$ ,  $p=0,41$ ). Seule l'ESFranc y apporte une contribution positive et significative ( $\beta=0,407$ ,  $p=0,02$ ). Elle est le meilleur prédicteur des performances en français indépendant chez les filles.

En **maths classe**, chez **les garçons**, 34,41% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un modeste effet de prédiction ( $F=1,661$ ,  $p=0,18$ ). A l'exception de l'ESMath qui apporte une contribution positive mais non significative, les autres facettes de l'estime de soi ont une contribution négative mais non significative. Le locus « pouvoir interne » a une contribution négative significative ( $\beta=-0,459$ ,  $p=0,03$ ). Par contre, chez **les filles**, c'est 13,64% de la variance des performances en **maths classe** qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'effet prédicteur des performances en maths classe par l'estime de soi et le locus de contrôle est modeste ( $F=0,842$ ,  $p=0,54$ ). Aucune facette de l'estime de soi et du locus de contrôle n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

En **maths indépendant**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 27,98% de la variance des performances. L'effet de prédiction est modeste ( $F=1,230$ ,  $p=0,33$ ). Seul le locus

« pouvoir d'autrui » a une contribution négative tendancielle ( $\beta=-0,475$ ,  $p=0,05$ ). Chez les filles, seulement 10,60% de la variance des performances en **maths indépendant** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'effet prédicteur des performances en maths indépendant par l'estime de soi et le locus de contrôle est très modeste ( $F=0,632$ ,  $p=0,70$ ). Aucune facette de l'estime de soi et du locus de contrôle n'apporte de contribution significative à cette variance.

En définitive, il y a un modeste effet de prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons et chez les filles de 3<sup>ème</sup>. La seule différence se situe au niveau de l'ESFranc qui constitue un meilleur prédicteur des performances en français indépendant chez les filles. *L'hypothèse d'une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles, n'est pas confirmée.* Les liens corrélatifs entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires sont restés jusque-là faibles ( $r<0,5$ ) ou très faibles (valeurs juste au-dessus de 0). Du point de vue des analyses régressives, la prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle, tant chez les garçons que chez les filles, en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, est restée dans l'ensemble modeste. On se propose alors de procéder à une inversion des variables pour élargir l'angle d'observation. Cette inversion porte sur les analyses régressives. Dans cette inversion, les performances scolaires deviennent la nouvelle variable indépendante, l'estime de soi et le locus de contrôle les nouvelles variables dépendantes. Les variables secondaires (classe et sexe) restent inchangées.

# V. Etude des effets d'interaction

## 1. En CM2

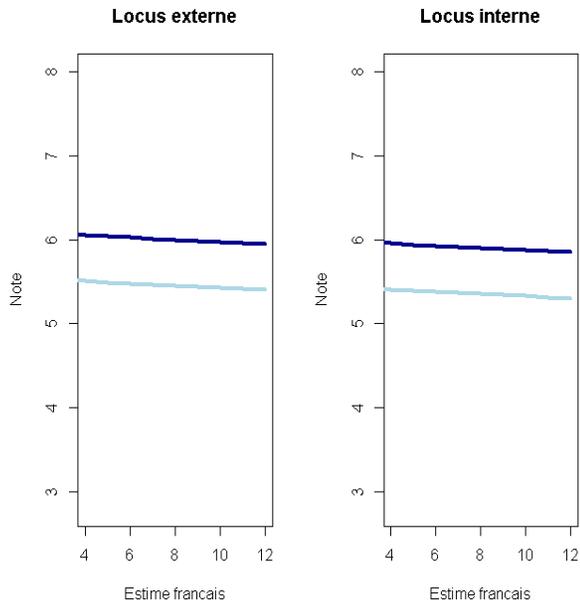


Figure 13: Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Franclass

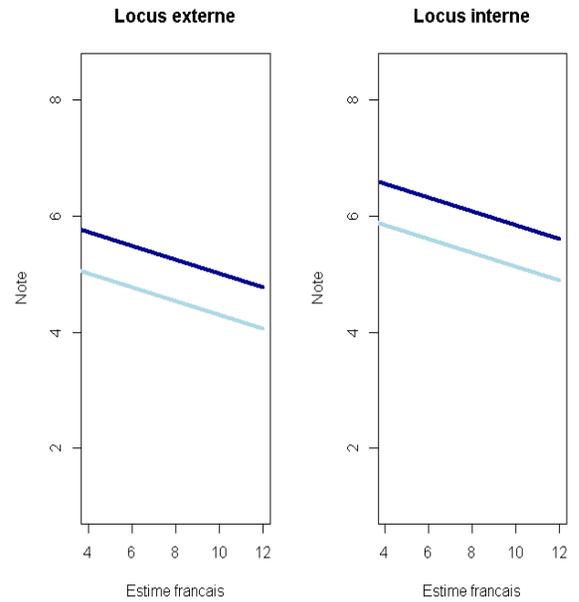


Figure 14 : Effets de ESFranc, ESSocial et locus sur Francindpt

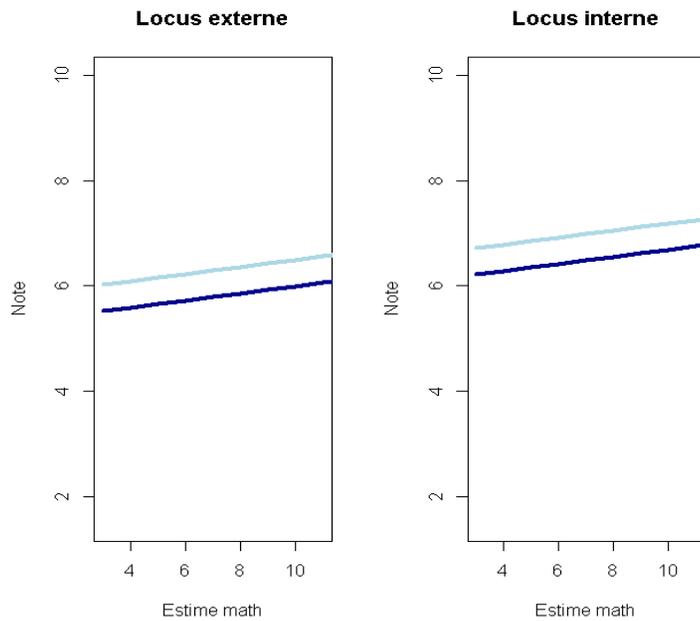


Figure 15 : Effet de ESMath, ESSocial et locus sur Mathclass

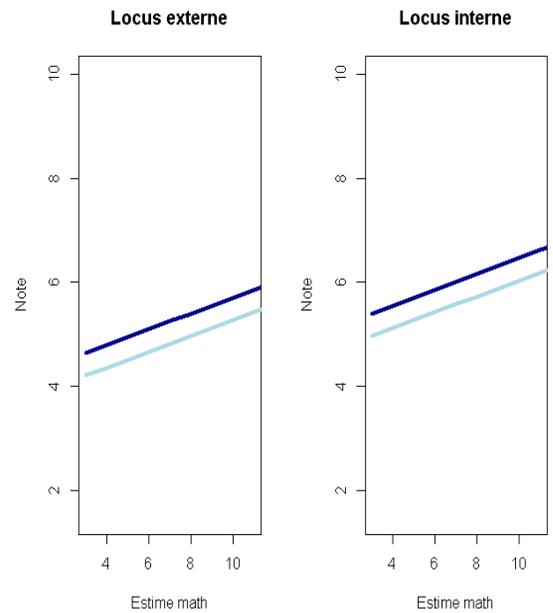


Figure 16 : Effets de ESMath, ESSocial et locus sur Mathindpt

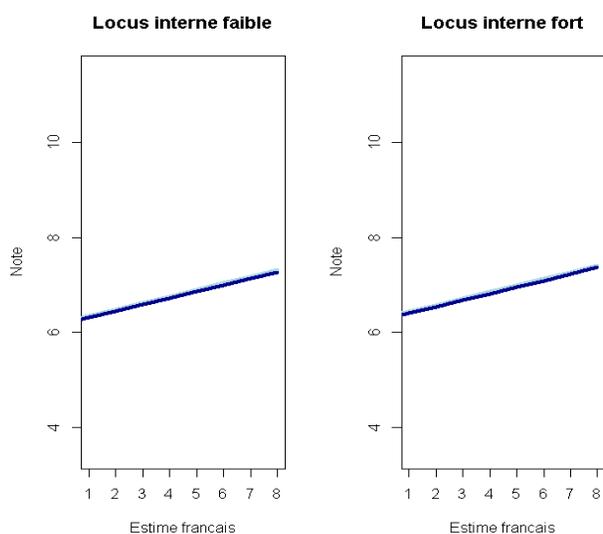
Par rapport à l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du locus sur Franclass, il n'y a pas d'effet significatif du locus ( $\beta = -0,04$ ;  $p > 0,05$ ). Une fois le locus contrôlé, il y a un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,02$  ;  $p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,04$  ;  $p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,20$  ;  $p > 0,05$ ).

S'agissant de l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du locus sur Francindpt, on observe un effet tendanciel du locus ( $\beta = 0,25$  ;  $p = 0,05$ ). Une fois le locus contrôlé, il y a effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,13$  ;  $p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,01$  ;  $p > 0,05$ ), de l'ESSocial ( $\beta = 0,22$  ;  $p > 0,05$ ).

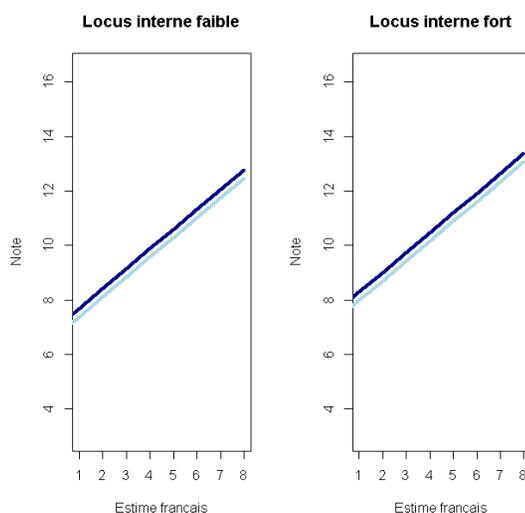
Quant à l'impact de l'ESMath, de l'ESSocial et du locus sur Mathclass, il y a un effet non-significatif du locus ( $\beta = 0,16$  ;  $p > 0,05$ ). Une fois que l'on contrôle le locus, on observe un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,05$  ;  $p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,06$  ;  $p > 0,05$ ) et l'ESSocial une fois que le locus est contrôlé ( $\beta = -0,11$  ;  $p > 0,05$ ).

Enfin, à propos de l'impact de l'ESMath, de l'ESSocial et du locus sur Mathindpt, on n'observe pas d'effet significatif du locus ( $\beta = 0,18$  ;  $p > 0,05$ ). Une fois que le locus est contrôlé, on n'observe pas d'effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,07$  ;  $p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,15$  ;  $p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,11$  ;  $p > 0,05$ ).

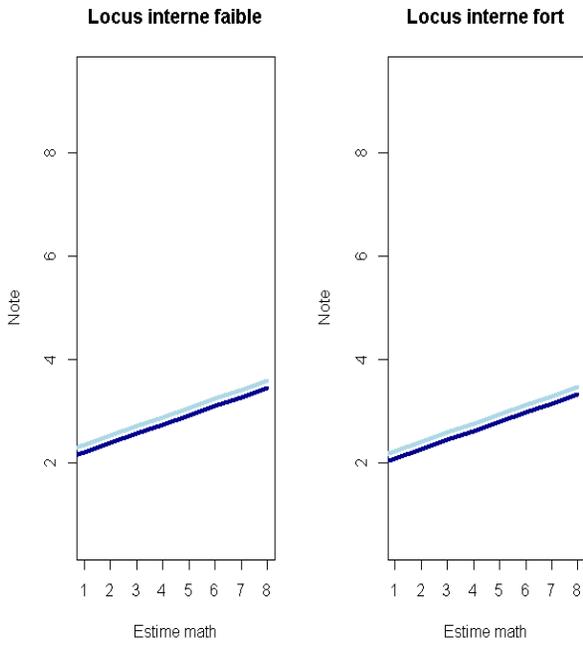
## 2. En 3<sup>ème</sup>



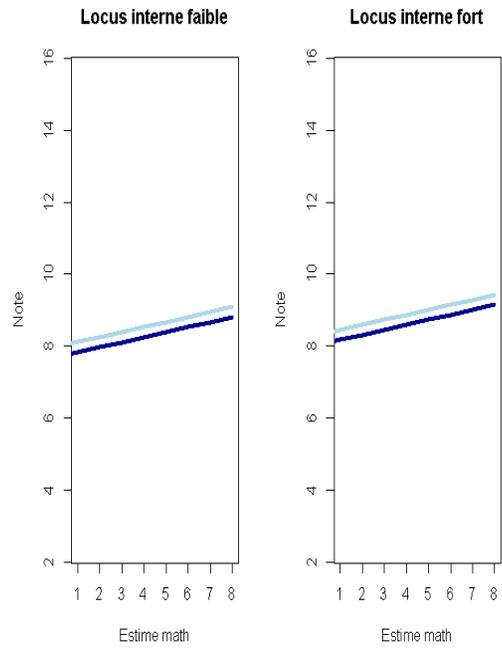
**Figure 17** : Effet de ESFranc, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Francindpt



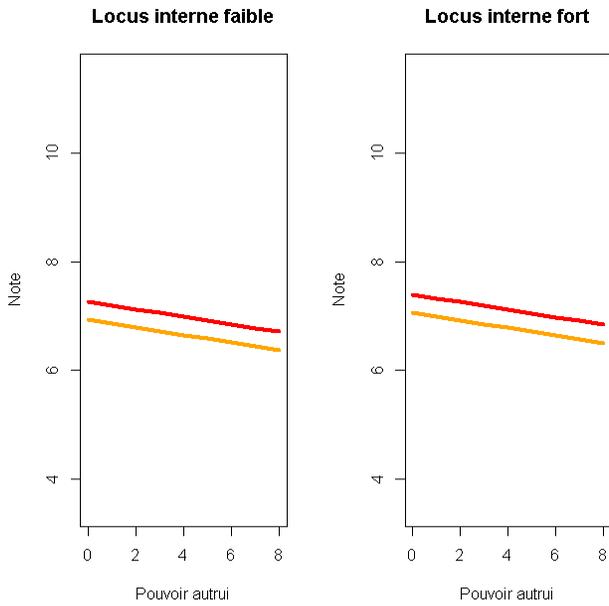
**Figure 18** : Effet de ESFranc, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Francindpt



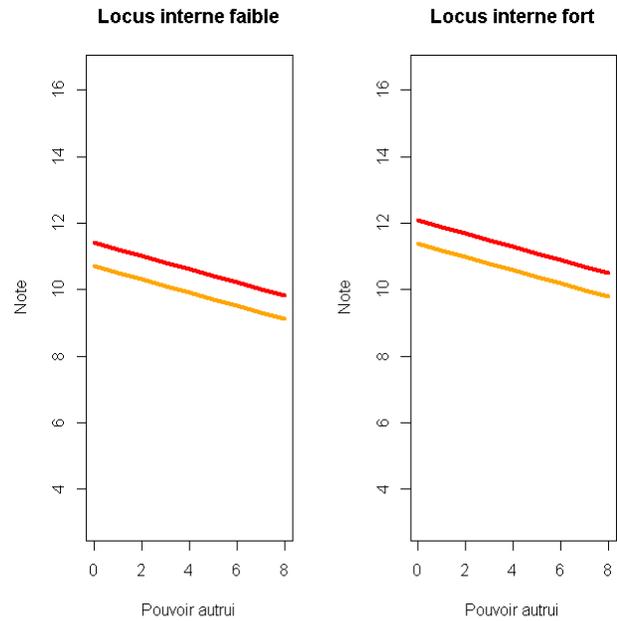
**Figure 19 :** Effets de ESMath, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Mathclass



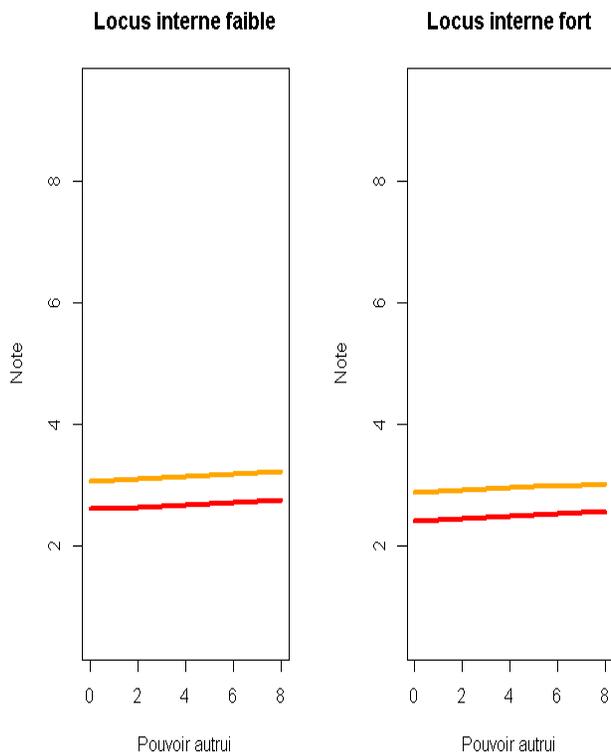
**Figure 20 :** Effets de ESMath, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Mathindpt



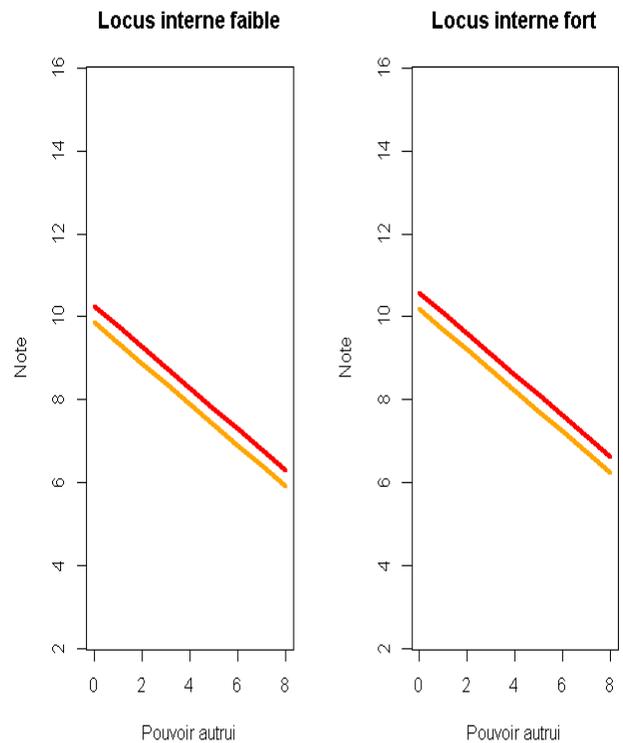
**Figure 21 :** Effets des 3 types de locus sur Franclass



**Figure 22:** Effets des 3 types de locus sur Francindpt



**Figure 23:** Effet des 3 types de locus sur Mathclass



**Figure 24:** Effet des 3 types de locus sur Mathindpt

Par rapport à l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du pouvoir interne sur Franclass, il y a un effet non-significatif du locus interne ( $\beta = 0,10; p > 0,05$ ). Dès que le locus est contrôlé, il y a un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,13; p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = -0,12; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = -0,01; p > 0,05$ ).

Par rapport à l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du pouvoir interne sur Francindpt, il y a un effet non-significatif du locus interne ( $\beta = 0,03; p > 0,05$ ). Dès que le locus est contrôlé, il y a un effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,39; p < 0,01$ ), un effet non-significatif de l'ESMath ( $\beta = -0,05; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,05; p > 0,05$ ).

Par rapport à l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du pouvoir interne sur Mathclass, il y a un effet non-significatif du locus pouvoir interne ( $\beta = -0,03; p > 0,05$ ). Quand on contrôle le locus, il y a un effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,29; p < 0,05$ ), un effet non-significatif de l'ESMath ( $\beta = 0,14; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = -0,04; p > 0,05$ ).

Par rapport à l'impact de l'ESFranc, de l'ESSocial et du pouvoir interne sur Mathindpt, il y a un effet non-significatif du locus pouvoir interne ( $\beta = -0,05; p > 0,05$ ). Quand on contrôle le locus, il y

a un effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,15$ ;  $p > 0,05$ ), un effet non-significatif de l'ESMath ( $\beta = 0,06$ ;  $p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = -0,04$ ;  $p > 0,05$ ).

Concernant l'impact du locus sur Franclass, le locus « pouvoir d'autrui », exerce un effet négativement significatif ( $\beta = -0,15$  ;  $p < 0,05$ ) alors le locus « hasard » ( $\beta = -0,08$  ;  $p > 0,05$ ) et le locus « pouvoir interne » ( $\beta = -0,10$  ;  $p > 0,05$ ) ont des effets non-significatifs.

Le locus « pouvoir d'autrui » ( $\beta = -0,21$  ;  $p < 0,01$ ) et le locus « hasard » ( $\beta = -0,16$  ;  $p < 0,05$ ) ont des effets négatifs et significatifs sur Francindpt. L'effet du locus « pouvoir interne » est négatif et non-significatif. Plus l'apprenant explique ses performances par l'action du hasard ou d'autrui, moins il a de bonnes performances.

Par rapport à l'impact des trois locus sur Mathclass, le locus « pouvoir interne » a un effet non-significatif ( $\beta = -0,02$  ;  $p > 0,05$ ). Il en est de même pour le locus « hasard » ( $\beta = -0,11$  ;  $p > 0,05$ ). Il y a un effet négatif et significatif du locus « pouvoir d'autrui » ( $\beta = -0,17$  ;  $p < 0,05$ ).

## VI. Analyses régressives par inversion des variables

### 1. En CM2

**Tableau 32** : Prédiction l'estime de soi et du locus par les performances en CM2

		Performances									
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R <sup>2</sup>	
		Beta	p	Beta	p	Beta	p	Beta	p		
Estime de soi et locus	ESFranc	Ensemble	0,102	0,48	-0,077	0,62	-0,14	0,42	0,242	0,14	0,046
		Filles	-0,008	0,96	-0,092	0,64	-0,171	0,48	0,407	0,04	0,114
		Garçons	0,168	0,49	-0,014	0,95	0,024	0,93	-0,031	0,92	0,025
	ESMath	Ensemble	0,22	0,11	-0,082	0,58	-0,117	0,48	0,34	0,03	0,139
		Filles	0,149	0,44	-0,295	0,12	0,007	0,97	0,424	0,03	0,218
		Garçons	0,163	0,47	0,316	0,23	-0,128	0,65	0,08	0,79	0,173
	ESSocial	Ensemble	0,171	0,25	-0,039	0,8	-0,093	0,6	0,007	0,96	0,023
		Filles	0,282	0,18	0,009	0,96	-0,142	0,56	0,072	0,72	0,066
		Garçons	0,06	0,8	-0,04	0,88	-0,15	0,62	-0,063	0,84	0,044
Locus	Ensemble	0,272	0,06	-0,058	0,7	-0,093	0,59	-0,074	0,64	0,057	
	Filles	0,186	0,38	-0,024	0,9	-0,07	0,78	-0,153	0,46	0,035	
	Garçons	0,424	0,07	-0,2	0,45	-0,157	0,58	0,122	0,69	0,141	

En CM2, sur **l'ensemble des participants**, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif de l'ESFranc par les performances scolaires ( $F= 0,743$ ,  $p= 0,56$ ). C'est seulement 4,6% de la variance de l'ESFranc qui est expliqué par les performances scolaires. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Chez **les filles**, il n'y a pas d'effet prédictif significatif de l'ESFranc par les performances scolaires ( $F=1,094$ ,  $p=0,37$ ). C'est 11,40% de la variance de l'ESFranc qui est expliqué par les performances scolaires. Seul Mathindpt y contribue positivement et significativement ( $\beta=0,407$ ,  $p=0,04$ ). Chez **les garçons**, l'effet prédictif de l'ESFranc par les performances scolaires est non significatif ( $F=0,146$ ,  $p=0,96$ ). C'est seulement 2,59% de la variance de l'ESFranc qui est expliqué par les performances scolaires.

Sur l'ensemble des participants, il y a un effet timide des performances scolaires sur l'ESMath ( $F=2,462$ ,  $p=0,05$ ). 13,90% de la variance de l'ESMath est expliqué par les performances scolaires sur l'ensemble des participants contre 21,8% chez les filles et 17,34% chez les garçons. Les performances scolaires influencent l'ESMath davantage chez les filles que chez les garçons. Sur l'ensemble des participants, Mathindpt apporte une contribution positive et significative à la variance expliquée ( $\beta=0,34$ ,  $p=0,03$ ). De même, chez les filles, c'est Mathindpt qui apporte la meilleure contribution ( $\beta=0,424$ ,  $p=0,03$ ).

Il n'y a pas d'effet significatif des performances scolaires sur l'ESSocial ( $F=0,359$ ,  $p= 0,83$ ). La part explicative de l'ESSocial par les performances scolaires est très faible sur l'ensemble des participants (2,3%), chez les filles (6,6%) et chez les garçons (4,4%). Mais on observe que la variance de l'ESSocial expliquée par les performances scolaires est plus élevée chez les filles que chez les garçons. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative tant sur l'ensemble des participants que chez les filles et chez les garçons.

On n'observe aucun effet de prédiction significatif du locus par les performances scolaires ( $F=0,931$ ,  $p= 0,45$ ). Le locus de contrôle est expliqué par seulement 5,7% des performances scolaires sur l'ensemble des participants contre 3,5% chez les filles et 14,1% chez les garçons. Les performances expliquent faiblement le locus de contrôle aussi bien chez les garçons que chez les filles. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative aux variances expliquées sur l'ensemble des participants, chez les filles et chez les garçons. La part de la variance de l'estime de soi expliquée par les performances scolaires

est plus forte chez les filles que chez les garçons tandis que c'est l'inverse qui est observé en ce qui concerne le locus de contrôle.

## 2. En 3<sup>ème</sup>

En troisième, en raison du nombre plus élevé de variables, nous avons, cette fois-ci, fait l'option de présenter deux tableaux distincts portant, d'une part, sur la prédiction de l'estime de soi par les performances scolaires et, d'autre part, la prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires.

**Tableau 33** : Prédictions de l'estime de soi par les performances en 3<sup>ème</sup>

Estime de soi		Performances									
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R2	
		beta	p	beta	p	beta	p	beta	p		
ESFranc	Ensemble	-0,024	0,84	0,415	0,001	-0,212	0,06	-0,163	0,15	0,25	
	Filles	-0,203	0,22	0,455	0,009	-0,229	0,13	-0,144	0,34	0,251	
	Garçons	0,172	0,4	0,323	0,13	-0,202	0,32	-0,201	0,3	0,31	
ESMath	Ensemble	-0,153	0,27	0,101	0,47	0,145	0,26	0,069	0,58	0,042	
	Filles	-0,051	0,78	0,038	0,84	0,15	0,38	0,059	0,72	0,024	
	Garçons	-0,253	0,29	0,059	0,80	0,114	0,62	-0,0009	0,99	0,061	
ESSocial	Ensemble	-0,057	0,68	0,097	0,49	-0,028	0,82	-0,064	0,61	0,013	
	Filles	-0,16	0,39	0,036	0,85	-0,024	0,88	0,025	0,88	0,023	
	Garçons	-0,002	0,99	0,255	0,29	0,042	0,85	-0,136	0,54	0,076	

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, il y a un effet de prédiction significatif de l'ESFranc par les performances (F=5,014, p=0,001). 25% de la variance de l'ESFranc est expliquée par les performances scolaires. C'est Francindpt qui apporte la meilleure contribution à la variance expliquée ( $\beta=0,415$ , p=0,001). **Chez les filles**, l'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances est aussi significatif (F=2,861, p=0,03). La part de variance expliquée par les performances est de 25,1%. C'est aussi Francindpt qui apporte la contribution la plus significative ( $\beta=0,455$ , p=0,009). Par contre, **chez les garçons**, l'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances scolaires n'est pas significatif (F=2,366, p=0,08). Les performances scolaires expliquent 31% de la variance de l'ESFranc. Aucune facette

des performances scolaires n'y apporte de contribution significative. Mais la part contributive de Francindpt est plus élevée ( $\beta=0,323$ ,  $p=0,13$ ).

Sur l'ensemble des participants, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif de **l'ESMath** par les performances ( $F= 0,667$ ,  $p= 0,61$ ). La part de la variance de l'ESMath expliquée par les performances est très faible (4.2%). Aucune facette des performances scolaires n'y apporte de contribution significative. Chez **les filles**, l'effet de prédiction de l'ESMath par les performances scolaires est non significatif ( $F=0,217$ ,  $p=0,92$ ). La part de variance de l'ESMath expliquée par les performances scolaires est très faible (2,4%). Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative. Chez **les garçons**, l'effet prédictif de l'ESMath par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=0,344$ ,  $p=0,84$ ). 31% de la variance de l'ESMath est expliqué par les performances scolaires. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée.

Il n'y a pas d'effet de prédiction significatif de **l'ESSocial** par les performances scolaires sur **l'ensemble des participants** ( $F=0,202$ ,  $p=0,93$ ). Seulement 1,3% de la variance de l'ESSocial est expliqué par les performances scolaires. Il n'y a aucun apport contributif significatif des facettes des performances scolaires à cette variance expliquée. Chez **les filles**, l'effet de prédiction de **l'ESSocial** par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=0,205$ ,  $p=0,93$ ). Seulement 2,3% de la variance de l'ESSocial est expliqué par les performances scolaires. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Chez **les garçons**, tout comme chez les filles, il n'y a aucun effet de prédiction significatif de l'ESSocial par les performances ( $F= 0,435$ ,  $p=0,78$ ). C'est seulement 7,6% de la variance de l'ESSocial qui est expliqué par les performances scolaires. L'apport contributif de chacune des facettes des performances scolaires est non significatif.

En définitive, seul l'effet prédictif de l'ESFranc par Francindpt est significatif chez les filles et sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>.

Le tableau ci-après fait la synthèse des liens de prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires.

**Tableau 34** : Prédictions du locus de contrôle par les performances en 3<sup>ème</sup>

Locus de contrôle		Performances								
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R2
		beta	p	beta	p	beta	p	beta	p	
Pvr Int	Ensemble	-0,009	0,94	0,086	0,54	-0,025	0,84	0,032	0,8	0,009
	Filles	-0,055	0,76	0,046	0,8	0,147	0,39	-0,025	0,88	0,024
	Garçons	0,095	0,66	0,113	0,61	-0,39	0,07	0,301	0,14	0,222
Pvr Aut	Ensemble	-0,038	0,77	-0,068	0,62	0,019	0,87	-0,268	0,03	0,085
	Filles	0,104	0,56	0,064	0,72	0,074	0,65	-0,255	0,13	0,086
	Garçons	-0,131	0,52	-0,355	0,1	-0,092	0,65	-0,331	0,09	0,297
Hasard	Ensemble	0,065	0,63	0,066	0,64	-0,106	0,41	0,044	0,72	0,027
	Filles	0,0004	0,99	0,072	0,7	-0,05	0,77	0,094	0,58	0,02
	Garçons	0,163	0,49	-0,013	0,95	-0,202	0,39	-0,033	0,88	0,065

Sur **l'ensemble des participants**, l'effet de prédiction du **locus « pouvoir interne »** par les performances scolaires est non significatif ( $F=0,149$ ,  $p=0,96$ ). La part de variance du locus « pouvoir interne » expliquée par les performances scolaires est quasi-nulle (0,9%). Aucune facette des performances scolaires n'y apporte de contribution significative. Il en est de même chez **les filles** ( $F=0,211$ ,  $p=0,93$ ). C'est seulement 2,4% de la variance du locus « pouvoir interne » qui est expliqué par les performances scolaires. Les différentes facettes des performances scolaires n'y contribuent pas significativement. Chez **les garçons**, l'effet de prédiction du locus « pouvoir interne » par les performances est non significatif ( $F=1,501$ ,  $p=0,23$ ). 22,2% de la variance du locus « pouvoir interne » est expliqué par les performances scolaires. L'apport contribue de chacune des facettes des performances scolaires à cette variance expliquée est moindre et non significatif.

L'effet de prédiction du **locus « pouvoir d'autrui »** par les performances scolaires est lui aussi non significatif ( $F=1,400$ ,  $p=0,24$ ). C'est seulement 8,5% de la variance du locus « pouvoir d'autrui » qui est expliqué par les performances scolaires sur **l'ensemble des participants**. Mathindpt y contribue négativement et significativement ( $\beta=-0,268$ ,  $p=0,03$ ).

Chez **les filles**, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif du locus « pouvoir d'autrui » par les performances scolaires ( $F=0,809$ ,  $p=0,52$ ). Seulement 8,6% de la variance du locus « pouvoir d'autrui » est expliqué par les performances scolaires. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative. On fait les mêmes constats au niveau **des garçons**. L'effet de prédiction du locus « pouvoir d'autrui » par les performances scolaires est non significatif ( $F=2,219$ ,  $p=0,10$ ). 29,71% de la variance du locus « pouvoir d'autrui » est expliqué par les performances scolaires. La contribution des différentes facettes des performances scolaires est non significative.

Sur **l'ensemble des participants**, on n'observe pas d'effet de prédiction significatif du locus « **hasard** » par les performances scolaires ( $F=0,422$ ,  $p=0,79$ ). La part de variance du locus « hasard » expliqué par les performances scolaires est de seulement 2,74%. Il n'y a aucun apport contributif significatif des différentes facettes des performances scolaires à cette variance expliquée. Chez **les filles**, l'effet de prédiction du locus « hasard » par les performances scolaires est non significatif ( $F=0,175$ ,  $p=0,94$ ). La part de variance expliquée est de seulement 2,02%. Aucune facette des performances n'y contribue significativement. Chez **les garçons**, on observe aussi que l'effet prédictif du locus « hasard » par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=0,366$ ,  $p=0,82$ ).

En somme, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif du locus de contrôle (sous ses différentes facettes) par les performances scolaires (sous leurs différentes facettes). Ces résultats, dans leur ensemble, ne confortent pas l'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle (pouvoir interne, pouvoir d'autrui, hasard), meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* ».

## **VII. Etude des effets d'interaction par inversion des variables**

### **1. En CM2**

Le sexe a été inclus dans les analyses pour contrôler son effet potentiel. En prenant l'ESFranc comme VD, le sexe, Français classe et locus comme VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif. Il en est de même lorsque le sexe, Français indépendant et locus sont pris comme des variables indépendantes en interaction et l'ESFranc comme variable dépendante.

Quand l'ESMath est VD, le sexe + math classe et locus VI en interaction, on observe un effet d'interaction significatif entre math classe et le locus ( $\beta = 0,31; p < 0,05$ ).

Quand on prend l'ESMath comme VD, le sexe + math indépendant et locus comme VI en interaction, on observe un effet d'interaction significatif entre math indépendant et le locus ( $\beta = 0,27; p < 0,05$ ).

Lorsque l'on prend l'ESSocial comme VD, le sexe, Francclass, Francindpt, Mathclass, Mathindpt et le locus comme VI en interaction, on observe un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,23; p < 0,01$ ).

Une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés, il y a un effet significatif du locus de contrôle ( $\beta = 0,18; p < 0,05$ ).

## 2. En 3<sup>ème</sup>

Lorsque l'ESFranc est VD et le sexe + Français classe et pouvoir de soi VI en interaction, on observe aucun effet significatif.

Quand l'ESFranc est VD et le sexe + Français indépendant et pouvoir de soi comme VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,51; p < 0,001$ ).

Quand l'ESMath est VD et le sexe + math classe et pouvoir de soi comme VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif. Il en est de même, quand ESMath est VD et le sexe + math indépendant et pouvoir de soi VI en interaction.

Quand l'ESSocial est VD et le sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et le locus « pouvoir interne » VI en interaction, on observe seulement un effet tendanciel entre math classe et le pouvoir de soi ( $\beta = 0,32; p = 0,05$ ).

Quand l'ESFranc est VD, le sexe + Français classe et pouvoir d'autrui VI en interaction, on n'observe aucun effet d'interaction significatif. Par contre, quand ESFranc est VD et le sexe + Français indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,39; p < 0,01$ ).

Il n'y a aucun effet d'interaction significatif lorsque l'ESMath est prise comme VD et le sexe + math classe et pouvoir d'autrui comme des VI en interaction. Il en est de même quand ESMath est VD et le sexe + math indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction.

Lorsque l'ESSocial est considérée comme VD et le sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et pouvoir d'autrui comme des VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif.

Quand ESFranc est VD et Sexe + Français classe et pouvoir du hasard VI en interaction, on n'observe pas d'effet significatif. Mais quand ESFranc est VD et Sexe + Français indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,40; p < 0,01$ ).

Quand ESMath est VD et Sexe + math classe et pouvoir du hasard VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif. Il en est de même quand ESMath est VD et Sexe + math indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction.

Quand l'ESSocial est VD et Sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, on observe un effet significatif du pouvoir du hasard une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés ( $\beta = 0,08; p < 0,05$ ).

Aussi bien en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, l'inversion des variables ne permet pas d'observer un effet de prédiction plus important. Il semble se maintenir une constance en ce qui concerne le niveau moyen ou faible des effets de prédiction de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires. De même, des effets d'interaction sont observés mais restent en petite quantité au regard du nombre total des situations observées. Pour confirmer ces tendances constatées, on a envisagé une troisième étude sur un échantillon plus étendu. La méthodologie utilisée est la même que celle de l'étude 2. La différence réside dans l'effectif des participants, que ce soit en CM2 ou en 3<sup>ème</sup>. Il y a eu 221 participants de niveau 3<sup>ème</sup> (114 filles vs 107 garçons) et 179 participants de niveau CM2 (105 filles vs 74 garçons). L'âge moyen est de 12-13 ans en CM2 et de 16-17 ans en 3<sup>ème</sup>. Les participants proviennent des établissements suivants : Groupe scolaire Saint-Viateur, Complexe scolaire Bangré Yiguia, Lycée Newton-Descartes, Lycée Nelson Mandela, Ecoles Wemtenga A, B & C, Steve Biko « B », Ecole Tangzougou. Le chapitre qui suit présente les résultats obtenus au cours de la troisième étude.

## Chapitre 7 : Résultats de l'étude 3

Ce chapitre traite respectivement des distributions des variables et comparaisons entre groupes classe et sexe, des aspects corrélacionnels et régressifs de la 3<sup>ème</sup> étude. A terme, on devrait disposer d'informations qui, mises en parallèle avec les résultats de la deuxième étude, permettront de confirmer ces résultats.

### I. Distributions des variables et comparaisons entre les groupes classe et sexe

#### 1. En CM2

Tableau 35 : Moyennes et écarts-types en CM2

	Ensemble		Filles		Garçons	
	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types
Mathclass	8,14	5,41	8,41	5,15	7,75	5,78
Mathindpt	10,79	4,67	11,13	4,43	10,32	4,97
Franclass	9,47	3,87	10,25	4,03	8,35	3,36
Francindpt	9,19	4,10	9,04	4,41	9,40	3,63
ESMath	8,13	2,70	7,98	2,83	8,36	2,51
ESFranc	7,89	2,47	7,83	2,41	7,98	2,56
ESSoc	8,62	1,43	8,59	1,45	8,66	1,40
Locus	15,15	2,39	15,27	2,67	14,98	1,94

En CM2, il y a un effet des modalités d'évaluation. En situation d'évaluation classe, les performances en maths sont en moyenne inférieures aux performances en français. En situation d'évaluation indépendante, les moyennes en maths sont supérieures à celles en français sur l'ensemble des participants, chez les filles et chez les garçons. Les filles obtiennent, en moyenne, des performances supérieures à celles des garçons en maths classe (8,71 vs 7,75), en maths indépendant (11,13 vs 10,32), en français classe (10,25 vs 8,35). Les filles sont plus performantes que les garçons en situation classe. Les dispersions sont plus importantes en maths (classe et indépendant) chez les garçons tandis que les filles se dispersent davantage en français classe et indépendant). Ces dispersions témoignent pour l'existence de différences interindividuelles entre participants. A toutes les facettes de l'estime

de soi, les garçons ont des scores moyens supérieurs à ceux des filles. Par contre, les filles ont une moyenne de scores supérieure à celle des garçons dans le domaine du locus de contrôle. Par rapport à la significativité statistique des différences observées entre filles et garçons, nous proposons le tableau récapitulatif suivant.

**Tableau 36** : Test-t d'égalité des moyennes filles/garçons en CM2

	<b>ESFranc</b>	<b>ESMath</b>	<b>ESSoc</b>	<b>Locus</b>	<b>Franclass</b>	<b>Francindpt</b>	<b>Mathclass</b>	<b>Mathindpt</b>
t	,395	,934	,329	-,795	-3,317	,581	-,809	-1,142
ddl	177	177	177	177	177	177	177	177
Sig.	,693	,351	,742	,428	,001	,562	,420	,255

Seule la différence entre filles et garçons en français classe est statistiquement significative (t=3,316, p=0,001).

## 2. En 3<sup>ème</sup>

**Tableau 37** : Moyennes et écarts-types en 3<sup>ème</sup>

	Ensemble		Filles		Garçons	
	<b>Moyennes</b>	<b>Écarts- types</b>	<b>Moyennes</b>	<b>Écarts- types</b>	<b>Moyennes</b>	<b>Écarts- types</b>
Mathclass	6,77	3,15	5,89	2,93	7,71	3,12
Mathindpt	10,72	4,26	10,39	4,20	11,07	4,30
Franclass	10,37	3,10	10,20	3,26	10,55	2,92
Francindpt	8,21	2,54	8,29	2,57	8,11	2,50
ESMath	4,45	1,82	4,43	1,63	4,46	2,01
ESFranc	5,64	1,79	5,88	1,71	5,38	1,85
ESSoc	5,72	1,46	5,62	1,49	5,83	1,42
Pvr.Int	5,60	1,36	5,53	1,40	5,68	1,32
Pvr.Aut	3,27	1,94	3,02	1,80	3,53	2,05
Hasard	4,10	2,08	4,26	2,18	3,93	1,98

A l'instar de ce que nous avons observé en CM2, sur l'ensemble des participants, chez les filles et chez les garçons, les moyennes des performances en situation classe sont inférieures à celles des performances en situation indépendante en mathématiques. C'est l'inverse qui

s'observe en français. Selon la matière et les modalités d'évaluation, les participants ne réalisent pas les mêmes performances.

En intégrant le facteur sexe, on observe que les garçons obtiennent en moyenne des performances supérieures à celles des filles en maths (classe et indépendant) et en français classe. Il y a une plus grande dispersion des garçons en maths et des filles en français. En situation classe, les garçons sont plus performants que les filles. Cette observation contraste avec celle faite en CM2 où les filles se sont montrées plus performantes en situation classe. Les scores à toutes les facettes de l'estime de soi se situent au-dessus de la moyenne ( $>4/8$ ) sur l'ensemble des participants, chez les filles et chez les garçons. Les scores en locus « pouvoir d'autrui » sont en dessous de la moyenne ( $< 4/8$ ). Il en est de même pour le locus « hasard » en ce qui concerne les garçons.

Pour tester la significativité statistique des différences observées, on propose le tableau de synthèse suivant.

**Tableau 38** : Test-t d'égalité des moyennes filles/garçons en 3<sup>ème</sup>

	ESFranc	ESMath	ESSoc	Franclass	Francindpt	Mathclass	Mathindpt	Locus de contrôle		
								Pvr Int	Pvr Aut	Hasard
T	-2,097	,117	1,062	,830	-,530	4,482	1,203	,799	1,950	-1,169
Ddl	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Sig.	,037	,907	,289	,407	,597	,000	,230	,425	,053	,244

Seules les différences entre filles et garçons en estime de soi français ( $t=-2,09$ ,  $p=0,03$ ) et maths classe ( $t= 4,48$ ,  $p<.05$ ) sont statistiquement significatives.

## II. Analyses corrélatives

L'étude des liens de corrélation entre les différentes variables impliquées est présentée par classe et par sexe.

## 1. En CM2

### 1.1. Sur l'ensemble des participants

**Tableau 39** : Matrice de corrélation estime de soi, locus et performances en CM2

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mathclass	1							
2. Mathindpt	0,629**	1						
3. Franclass	0,566**	0,452**	1					
4. Francindpt	0,647**	0,508**	0,461**	1				
5. ESFranc	0,105	0,114	0,196**	0,139	1			
6. ESMath	0,168*	0,15*	0,071	0,137	0,252**	1		
7. ESSoc	0,14	0,224**	0,131	0,17*	0,104	-0,002	1	
8. Locus	0,109	-0,078	0,058	0,02	-0,134	0,119	-0,068	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Sur l'ensemble des participants de niveau CM2, l'ESMath est positivement mais modestement corrélée avec les performances en mathématiques classe ( $r=0,16$ ,  $p<.05$ ) et en mathématiques indépendant ( $r=0,15$ ,  $p<.05$ ). L'**ESFranc** est positivement corrélée avec les performances en français (classe et indépendant). Mais la corrélation avec français classe est plus forte ( $r=0,19$ ,  $p<0.01$ ). L'estime de soi spécifique à chaque matière entretient des liens de corrélation positifs mais modestes avec les performances dans cette matière. L'**ESSocial** est positivement et modestement corrélée avec les performances en maths indépendant ( $r=0,22$ ,  $p<0.01$ ) et en français indépendant ( $r=0,17$ ,  $p<0.05$ ). Le **locus de contrôle** entretient des liens de corrélation positifs mais très faibles avec les performances en maths classe et en français (classe et indépendant). Les liens entre locus de contrôle et performances en maths indépendant sont négatifs (mais très faibles).

### 1.2. Comparaisons filles/garçons

Le tableau ci-après présente les liens de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires chez les filles.

**Tableau 40** : Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances chez les filles et garçons en CM2

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mathclass	1	0,539**	0,493**	0,666**	0,065	0,187	0,139	0,081
2. Mathindpt	0,704**	1	0,375**	0,544**	0,014	0,137	0,267*	-0,071
3. Franclass	0,63**	0,501**	1	0,489**	0,195	0,18	0,131	-0,119
4. Francindpt	0,654**	0,505**	0,485**	1	0,115	0,174	0,258*	-0,01
5. ESFranc	0,142	0,204*	0,221*	0,153	1	0,413**	0,158	-0,214
6. ESMath	0,164	0,172	0,045	0,115	0,144	1	0,279*	0,009
7. ESSoc	0,144	0,197*	0,147	0,12	0,063	-0,175	1	0,068
8. Locus	0,123	-0,094	0,116	0,037	-0,091	0,176	-0,134	1

\*:  $p < 0.05$  - \*\*:  $p < 0.01$

Garçons= valeurs en rouge

Filles= valeurs en noir

Chez les filles, l'**ESFranc** est positivement mais modestement corrélée avec les performances en maths indépendant ( $r=0,20$ ,  $p < .05$ ) et les performances en français classe ( $r=0,22$ ,  $p < .05$ ). Ses liens avec les performances en maths classe ( $r=0,14$ ) et en français indépendant ( $r=0,15$ ) sont certes positifs mais très faibles. Chez les garçons, les liens entre **ESFranc** et performances en français plus forts en français classe ( $r=0,19$ ) et en français indépendant ( $r=0,11$ ) que ceux avec maths classe et maths indépendant.

Chez les filles, l'**ESMath** entretient des liens de corrélation positifs mais faibles avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français. Ces liens sont encore plus faibles en français (classe et indépendant), comparés à ceux affichés en maths (classe et indépendant). Chez les garçons, les liens entre l'**ESMath** avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français sont positifs mais très faibles.

Chez les filles, l'**ESSocial** est positivement et très faiblement corrélée avec les performances en maths classe ( $r=0,14$ ), en français classe ( $r=0,14$ ) et français indépendant ( $r=0,12$ ). Il y a un lien de corrélation positif mais faible avec maths indépendant ( $r=0,19$ ,  $p < .05$ ). Chez les garçons, l'**ESSocial** est positivement (mais faiblement) corrélée avec les performances en maths indépendant ( $r=0,26$ ,  $p < .05$ ) et les performances en français indépendant ( $r=0,25$ ,  $p < .05$ ).

Le **locus de contrôle** est négativement et très faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant. Il est positivement mais très faiblement corrélé avec les performances en maths classe et en français (classe et indépendant). Le **locus de contrôle** est négativement et

faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant, en français classe et en français indépendant.

Au terme de ces analyses corrélatives, on peut retenir que les liens entre **ESFranc** et performances en français (classe et indépendant) sont plus forts chez les filles que chez les garçons. Il en est de même pour les liens entre ESFranc et performances en maths (classe et indépendant). Aussi bien chez les garçons que chez les filles, les liens entre l'**ESMath** avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français sont positifs mais très faibles.

L'**ESSocial** est positivement (mais faiblement) corrélée avec les performances en maths indépendant aussi bien chez les garçons que chez les filles. En français indépendant, les liens sont plus forts chez les garçons que chez les filles. Le **locus de contrôle** est positivement mais très faiblement corrélé avec les performances en maths classe et négativement avec les performances en maths indépendant aussi bien chez les garçons que chez les filles. Il est positivement corrélé avec les performances en français (classe et indépendant) chez les filles et négativement chez les garçons.

L'absence de liens positifs et affirmés entre les différentes variables considérées, aussi bien chez les garçons que chez les filles, ne conforte pas l'hypothèse selon laquelle « *Il existe une corrélation positive entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles* ».

## 2. En 3<sup>ème</sup>

### 2.1. Sur l'ensemble des participants

**Tableau 41** : Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances en 3<sup>ème</sup>

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Mathclass	1									
2. Mathindpt	0,459**	1								
3. Franclass	0,209**	0,332**	1							
4. Francindpt	0,299**	0,501**	0,541**	1						
5. ESMath	0,395**	0,21**	0,049	0,098	1					
6. ESFranc	-0,179**	-0,077	0,328**	0,188**	0,146*	1				
7. ESSoc	0,065	0,203**	0,3**	0,226**	0,112	0,078	1			
8. Pvr.Int	-0,122	-0,16*	-0,057	-0,17*	-0,005	0,018	0,125	1		
9. Pvr.Aut	-0,15*	-0,268**	-0,197**	-0,229**	-0,072	-0,162*	-0,153*	0,147*	1	
10. Hasard	-0,174**	-0,259**	-0,17*	-0,309**	-0,084	-0,142*	-0,172*	0,174**	0,319**	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, l'estime de soi spécifique à chaque matière entretient des liens de corrélation plus forts avec les performances dans cette matière. Ainsi, l'ESMath est positivement (mais modestement) corrélée avec les performances en maths classe ( $r=0,39$ ,  $p<0.01$ ), en maths indépendant ( $r=0,21$ ,  $p<0.01$ ). Elle entretient des liens positifs mais très faibles avec les performances en français classe et en français indépendant.

## 2.2. Comparaison filles/garçons

**Tableau 42** : Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances chez les filles et garçons en 3<sup>ème</sup>

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Mathclass	1	0,425**	0,163	0,305**	0,454**	-0,122	0,02	-0,237*	-0,091	-0,101
2. Mathindpt	0,459**	1	0,205*	0,51**	0,235*	-0,031	0,088	-0,196*	-0,25**	-0,223*
3. Franclass	0,209**	0,332**	1	0,475**	0,003	0,44**	0,201*	-0,169	-0,269**	-0,156
4. Francindpt	0,299**	0,501**	0,541**	1	0,154	0,292**	0,065	-0,239*	-0,228*	-0,297**
5. ESMath	0,395**	0,21**	0,049	0,098	1	0,152	0,051	-0,082	-0,088	-0,082
6. ESFranc	-0,179**	-0,077	0,328**	0,188**	0,146*	1	0,082	-0,088	-0,258**	-0,222*
7. ESSoc	0,065	0,203**	0,3**	0,226**	0,112	0,078	1	0,161	-0,169	-0,041
8. Pvr.Int	-0,122	-0,16*	-0,057	-0,17*	-0,005	0,018	0,125	1	0,173	0,218*
9. Pvr.Aut	-0,15*	-0,268**	-0,197**	-0,229**	-0,072	-0,162*	-0,153*	0,147*	1	0,347**
10. Hasard	-0,174**	-0,259**	-0,17*	-0,309**	-0,084	-0,142*	-0,172*	0,174**	0,319**	1

\*:p<0.05 - \*\*:p<0.01      Garçons= valeurs en rouge      Filles= valeurs en noir

Chez les filles, l'**ESMath** est positivement et modestement corrélée avec les performances en maths classe ( $r=0,39$ ,  $p<.01$ ) et en maths indépendant ( $r=0,21$ ,  $p<.01$ ). Les liens ESMath et performances en français (classe et indépendant) sont positifs mais très insignifiants. Chez les garçons, l'**ESMath** est positivement et modestement corrélée avec les performances en maths classe ( $r= 0,45$ ,  $p<.01$ ) et en maths indépendant ( $r= 0,23$ ,  $p<.01$ ). Elle positivement mais très faiblement corrélée avec les performances en français (classe et indépendant).

Chez les filles, l'**ESFranc** est négativement corrélée avec les performances en maths (classe et indépendant) mais plus significativement avec les performances en maths classe ( $r= -0,17$ ,  $p<.01$ ). Elle est positivement et significativement corrélée avec les performances en français classe ( $r=0,32$ ,  $p<.01$ ) et en français indépendant ( $r=0,18$ ,  $p<.01$ ). Chez les garçons, par contre, l'**ESFranc** est positivement et fortement corrélée avec les performances en français classe ( $r= 0,44$ ,  $p<.01$ ) et en français indépendant ( $r= 0,29$ ,  $p<.01$ ). Elle est négativement (mais non significativement) corrélée avec les performances en maths (classe et indépendant).

Excepté en maths classe, l'**ESSocial** est positivement et significativement corrélée chez les filles avec les performances en maths indépendant ( $r=0,20$ ,  $p<.01$ ), en français classe ( $r=0,3$ ,  $p<.01$ ) et en français indépendant ( $r=0,22$ ,  $p<.01$ ). Chez les garçons, l'**ESSocial** est positivement et modestement corrélée avec les performances en français indépendant, et très faiblement avec les autres facettes des performances scolaires.

Chez les filles, le **locus de contrôle** est négativement corrélé avec les performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant). Les liens entre locus « pouvoir interne » et performances scolaires sont plus forts en situation d'évaluation indépendante. Le locus « pouvoir d'autrui » est plus fortement corrélé avec les performances en maths indépendant ( $r=-0,26$ ,  $p<.01$ ), en français classe ( $r=-0,19$ ,  $p<.01$ ) et en français indépendant ( $r=-0,22$ ,  $p<.01$ ). Le locus « hasard » est plus fortement corrélé avec les performances en maths classe ( $r=-0,17$ ,  $p<.01$ ), en maths indépendant ( $r=-0,25$ ,  $p<.01$ ) et en français indépendant ( $r=-0,30$ ,  $p<.01$ ). Chez les garçons, toutes les facettes du **locus de contrôle** sont négativement corrélées avec toutes les facettes des performances scolaires.

On retient que, aussi bien chez les garçons que chez les filles, l'ESMath est positivement (mais modestement) corrélée avec les performances en maths classe et en maths indépendant.

Ces liens sont plus forts chez les garçons. Les liens ESMath et performances en français (classe et indépendant) sont positifs mais très insignifiants, quel que soit le sexe.

Les liens de corrélation entre ESFranc et performances en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les garçons que chez les filles. L'ESFranc est négativement corrélée avec les performances en maths (classe et indépendant) quel que soit le sexe. Ce lien négatif est plus marqué chez les filles.

Les liens entre ESSocial et performances en maths (classe et indépendant), en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les filles que chez les garçons.

Le **locus de contrôle** (dans toutes ses facettes) est négativement corrélé avec les performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant) aussi bien chez les garçons que chez les filles.

Ces résultats ne confortent pas l'hypothèse selon laquelle « *Il existe une corrélation positive entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles* ».

### III. Analyses régressives

#### 1. En CM2

##### 1.1. Sur l'ensemble des participants

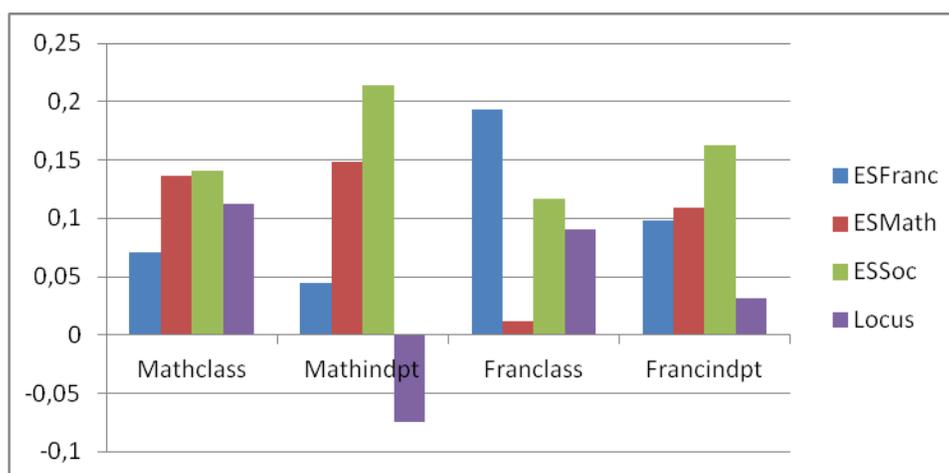
Sur l'ensemble des participants de CM2, seulement 06,21% des performances **en maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'ESFranc ( $\beta= 0,070, p>.05$ ), l'ESMath ( $\beta= 0,136, p>.05$ ) et le locus de contrôle ( $\beta= 0,111, p>.05$ ), contribuent positivement mais très faiblement à cette variance expliquée. Seule l'ESSocial y contribue positivement mais timidement ( $\beta= 0,14, p=0,05$ ).

**En maths indépendant**, c'est 8,1% de la variance des performances qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact certes positif mais modeste ( $F=3,845, p<.05$ ). Seules l'ESMath ( $\beta= 0,148, p=0,05$ ) et l'ESSocial ( $\beta= 0,214, p<.05$ ) y apportent des contributions positives et significatives.

**En français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 5,92% de la variance des performances. C'est un modeste impact ( $F=2,740$ ,  $p<.05$ ). Seule l'ESFranc y apporte une contribution positive et significative ( $\beta= 0,192$ ,  $p<.05$ ).

**En français indépendant**, c'est 5,68% de la variance des performances qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Ces deux variables impactent faiblement les performances en français indépendant ( $F=2,620$ ,  $p<.05$ ). Seule l'ESSocial y apporte une contribution positive et significative ( $\beta= 0,162$ ,  $p<.05$ ).

Les prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle sont illustrées à travers la figure ci-après.



**Figure 25:** Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle en CM2

Cette figure montre que l'ESMath et l'ESSocial sont les meilleurs prédicteurs des performances en maths (classe et indépendant). En français classe, c'est l'ESFranc et l'ESSocial qui apparaissent comme meilleurs prédicteurs des performances. L'ESSocial se distingue comme meilleur prédicteur des performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant). Le locus de contrôle prédit positivement et relativement plus significativement les performances en situation classe, aussi bien en maths qu'en français. En situation d'évaluation indépendante, sa contribution est moindre en français et négative en maths.

## 1.2. Chez les filles

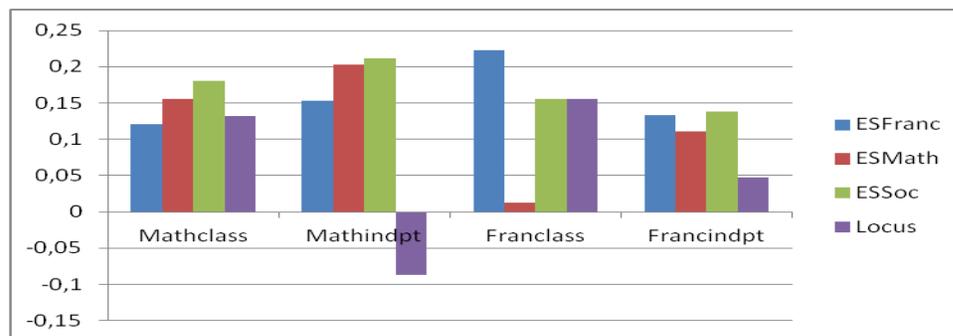
Chez les filles de CM2, 8,49% des performances **en maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Toutes les facettes de l'estime de soi et le locus de contrôle y contribuent positivement mais non significativement.

**En maths indépendant**, c'est 11,59% de la variance des performances qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact certes positif mais modeste ( $F=3,280$ ,  $p<.05$ ). C'est l'ESMath ( $\beta= 0,202$ ,  $p<.05$ ) et l'ESSocial ( $\beta= 0,211$ ,  $p<.05$ ) qui apportent les meilleures contributions. Le locus de contrôle a une contribution négative mais non significative.

**En français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 9,07% de la variance des performances. C'est un modeste impact ( $F=2,494$ ,  $p<.05$ ). Seule l'ESFranc y apporte une contribution positive et significative ( $\beta= 0,223$ ,  $p<.05$ ).

**En français indépendant**, c'est 5,14% de la variance des performances qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Ces deux variables impactent faiblement les performances en français indépendant ( $F=1,355$ ,  $p>.05$ ). Toutes les facettes de l'estime de soi et le locus de contrôle contribuent positivement mais très faiblement à cette variance expliquée.

La figure ci-après illustre les prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les filles de CM2.



**Figure 26:** Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les filles

Cette figure met en évidence le meilleur effet prédictif des performances par le locus de contrôle en situation d'évaluation classe (maths & français). En situation d'évaluation

indépendante, le locus de contrôle prédit négativement les performances en maths et positivement mais faiblement les performances en français. Tout comme sur l'ensemble des participants, l'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe & indépendant) et en français (classe & indépendant) chez les filles. L'ESMath a un meilleur effet prédicteur des performances en maths (classe et indépendant). Elle prédit plus faiblement les performances en français classe. L'ESFranc a un effet prédicteur positif et constant pour toutes les facettes des performances scolaires.

### 1.3. Chez les garçons

Chez les garçons de CM2, seulement 4,86% des performances en **maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. L'impact de ces deux variables sur les performances en maths classe est moindre ( $F= 0,881, p>.05$ ). Aucune facette de l'estime de soi n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. Il en est de même pour le locus de contrôle. En **maths indépendant**, c'est 9,02% de la variance des performances qui est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact certes positif mais insignifiant ( $F=1,711, p>.05$ ). Seule l'ESSocial y apporte une contribution positivement significative ( $\beta= 0,260, p<.05$ ). En **français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 6,57% de la variance des performances. C'est un impact insignifiant ( $F=1,214, p>.05$ ). Aucune facette de l'estime de soi de soi n'apporte de contribution significative. Le locus de contribue négativement mais non significativement. **En français indépendant**, 7,92% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact faible ( $F=1,484, p>.05$ ). Ni le locus de contrôle ni aucune facette de l'estime de soi n'apportent de contribution significative à cette variance expliquée.

Nous en donnons une illustration à travers la figure ci-après.

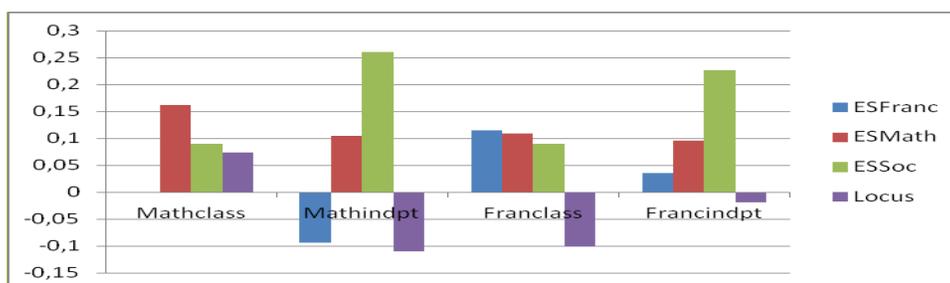


Figure 27: Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons

L'ESMath et l'ESSocial sont les meilleurs prédicteurs des performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant). L'ESFranc ne contribue positivement qu'aux performances en français (classe et indépendant). Sa contribution est nulle en maths classe et négative en maths indépendant. Le locus de contrôle prédit négativement les performances en maths indépendant, en français classe et en français indépendant. Sa contribution n'est positive que dans le domaine des performances en maths classe.

En rapprochant ces observations de celles faites chez les filles, on peut relever un effet prédicteur différent du locus de contrôle. Chez les garçons, il prédit négativement les performances scolaires dans toutes leurs facettes excepté les maths classe. Chez les filles, au contraire, le locus de contrôle est meilleur prédicteur des performances en situation d'évaluation classe (maths & français). Le locus de contrôle a donc un effet de prédiction plus marqué chez les filles que chez les garçons en CM2. Aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe & indépendant) et en français (classe & indépendant). Chez les garçons, l'ESFranc a un effet prédicteur positif et constant pour toutes les facettes des performances scolaires, alors que chez les filles, l'ESFranc ne contribue positivement qu'aux performances en français (classe et indépendant). Sa contribution est nulle en maths classe et négative en maths indépendant.

Le caractère contrasté de ces résultats ne permet pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle *« Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles »*.

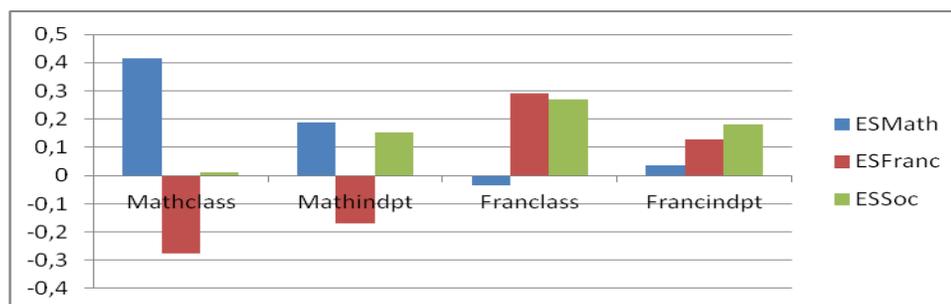
## 2. En 3<sup>ème</sup>

### 2.1. Sur l'ensemble des participants

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, 26,16% des performances en **maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact significatif ( $F= 12,636$ ,  $p<.05$ ). L'ESMath y contribue positivement et significativement ( $\beta= 0,414$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc a une contribution négative ( $\beta= -0,274$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement.

En **maths indépendant**, 19,52% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact significatif ( $F=8,653$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes de l'estime de soi y contribuent significativement à la seule différence que l'ESFranc a un apport négatif. Le locus « pouvoir interne » a une contribution négative non significative alors que les deux autres facettes du locus de contrôle ont chacune une contribution négative significative. En **français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 20,38% de la variance des performances. C'est un impact significatif ( $F=9,131$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc ( $\beta= 0,292$ ,  $p<.05$ ) et l'ESSocial ( $\beta= 0,269$ ,  $p<.05$ ) y apportent les meilleures contributions. Toutes les facettes du locus de contrôle contribuent négativement mais non significativement à cette variance expliquée. En **français indépendant**, 17,63% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Cet impact est significatif ( $F=7,637$ ,  $p<.05$ ). Ici aussi, l'ESFranc ( $\beta= 0,128$ ,  $p<.05$ ) et l'ESSocial ( $\beta= 0,181$ ,  $p<.05$ ) apportent les meilleures contributions à cette variance expliquée. Aucune facette du locus de contrôle ne contribue positivement à cette variance expliquée.

La figure ci-après illustre les prédictions des performances scolaires par les différentes facettes de l'estime de soi.



**Figure 28:** Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi en 3<sup>ème</sup>

On observe que l'estime de soi spécifique à une matière apporte la meilleure prédiction aux performances dans cette matière. Ainsi, l'ESMath contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant) et négativement (ou faiblement) aux performances en français (classe et indépendant). L'ESFranc contribue positivement à la prédiction des performances en français (classe et indépendant) et négativement aux performances en maths (classe et indépendant). L'ESSocial contribue positivement à la prédiction des performances aussi bien en maths qu'en français (mais plus significativement en français), quel que soit le contexte d'évaluation. La figure ci-après illustre les prédictions des performances scolaires par les différentes facettes du locus de contrôle.



**Figure 29:** Prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle en 3<sup>ème</sup>

Cette figure montre que le locus de contrôle (dans ses différentes facettes) n'apporte aucune contribution positive à la prédiction des performances scolaires (dans toutes leurs facettes). C'est en situation d'évaluation indépendante que ces contributions négatives sont plus accentuées. En situation d'évaluation classe, la négativité est plus forte en maths.

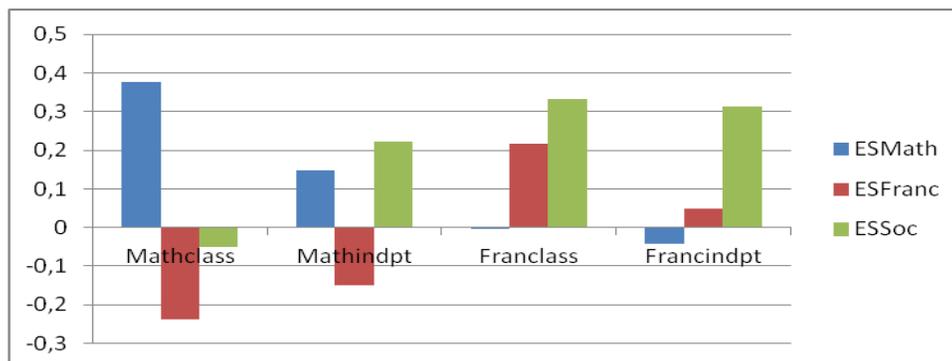
## 2.2. Chez les filles

Chez les filles de niveau 3<sup>ème</sup>, 28,52% de la variance des performances en **maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un effet de prédiction significatif ( $F=7,115$ ,  $p<.05$ ). L'ESMath y contribue positivement et significativement ( $\beta=0,376$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc y contribue négativement ( $\beta=-0,238$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. Le locus « pouvoir d'autrui » a la contribution négative la plus significative ( $\beta=-0,270$ ,  $p<.05$ ).

En **maths indépendant**, 23,25% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un impact significatif ( $F=5,404$ ,  $p<.05$ ). C'est l'ESSocial qui apporte la contribution la plus significative ( $\beta=0,223$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes du locus de contrôle ont chacune une contribution négative, plus significative en ce qui concerne le locus « pouvoir d'autrui » ( $\beta=-0,219$ ,  $p<.05$ ).

En **français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 19,61% de la variance des performances. C'est un impact significatif ( $F=4,352$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc ( $\beta=0,215$ ,  $p<.05$ ) et l'ESSocial ( $\beta=0,333$ ,  $p<.05$ ) y apportent les meilleures contributions. Toutes les facettes du locus de contrôle contribuent négativement mais non significativement à cette variance expliquée.

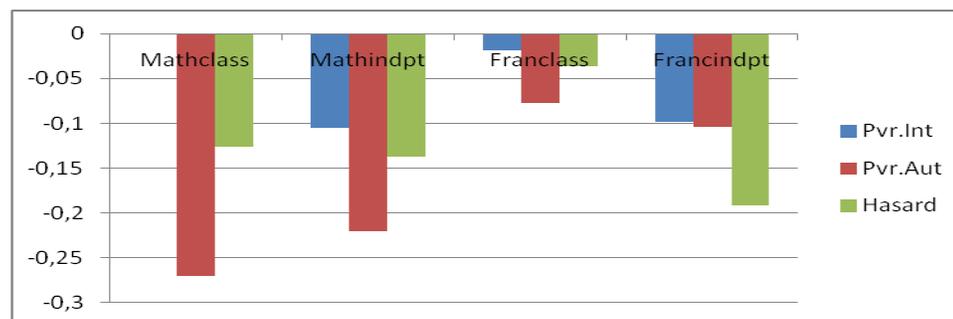
**En français indépendant**, 21,54% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un effet de prédiction significatif ( $F=4,897$ ,  $p<.05$ ). Seule l'ESSocial ( $\beta= 0,314$ ,  $p<.05$ ) apporte une contribution significative à cette variance expliquée. Aucune facette du locus de contrôle n'y contribue positivement. Le locus « hasard » a une contribution négative significative ( $\beta= -1,191$ ,  $p<.05$ ). On illustre ces prédictions des performances scolaires par les différentes facettes de l'estime de soi et du locus de contrôle dans les figures ci-après.



**Figure 30:** Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi chez les filles de 3<sup>ème</sup>

L'ESMath contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant). Sa contribution en ce qui la prédiction des performances en français est nulle (franclass) ou négative (francindpt). L'estime de soi en français contribue positivement à la prédiction des performances en français (classe et indépendant) et négativement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant). L'ESSocial contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant). Par contre, sa contribution à la prédiction des performances en maths classe est négative.

En ce qui concerne le locus de contrôle, ses prédictions des performances scolaires chez les filles sont illustrées à travers la figure qui suit.



**Figure 31:** Prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle chez les filles de 3<sup>ème</sup>

Chez les filles, le locus de contrôle (dans toutes ses facettes) prédit négativement les performances scolaires en français et en maths, quel que soit le contexte d'évaluation. Cette prédiction négative est plus marquée pour le locus « pouvoir d'autrui » et pour le locus « Hasard ». Elle est plus marquée en situation d'évaluation classe qu'en situation d'évaluation indépendante.

### 2.3. Chez les garçons

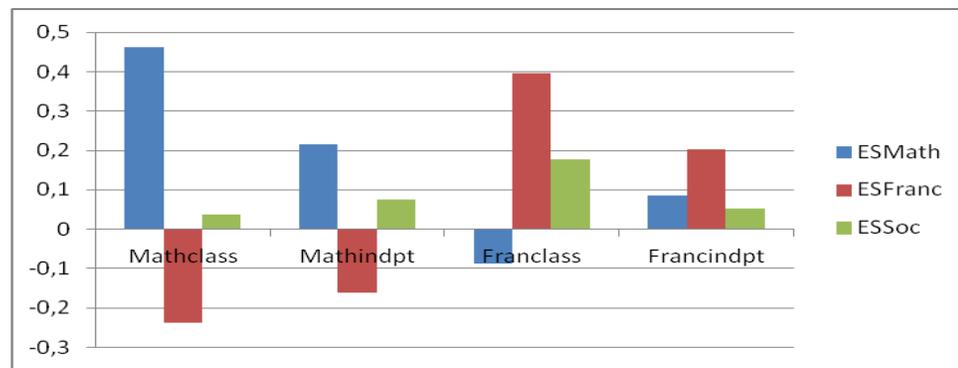
Chez les garçons de niveau 3<sup>ème</sup>, 29,81% de la variance des performances en **maths classe** est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. Cet effet de prédiction est significatif ( $F=7,079$ ,  $p<.05$ ). L'ESMath y contribue positivement et significativement ( $\beta= 0,462$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc y contribue négativement ( $\beta= -0,237$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. Le locus « pouvoir interne » a la contribution négative la plus significative ( $\beta= -0,205$ ,  $p<.05$ ).

En **maths indépendant**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 16,82% de la variance des performances. C'est un impact significatif ( $F=3,372$ ,  $p<.05$ ). C'est l'ESMath qui apporte la contribution la plus significative ( $\beta= 0,215$ ,  $p<.05$ ). Toutes les facettes du locus de contrôle ont chacune une contribution négative mais non significative.

En **français classe**, l'estime de soi et le locus de contrôle expliquent 26,67% de la variance des performances. C'est un impact significatif ( $F=6,062$ ,  $p<.05$ ). L'ESFranc ( $\beta= 0,396$ ,  $p<.05$ ) et l'ESSocial ( $\beta= 0,176$ ,  $p<.05$ ) y apportent les meilleures contributions. Le locus de contrôle « pouvoir interne » et le pouvoir « pouvoir d'autrui » contribuent négativement mais non significativement à cette variance expliquée.

En **français indépendant**, 18,60% de la variance des performances est expliqué par l'estime de soi et le locus de contrôle. C'est un effet de prédiction significatif ( $F=3,809$ ,  $p<.05$ ). Seule l'ESFranc ( $\beta= 0,201$ ,  $p<.05$ ) apporte une contribution significative à cette variance expliquée. Aucune facette du locus de contrôle n'y contribue positivement.

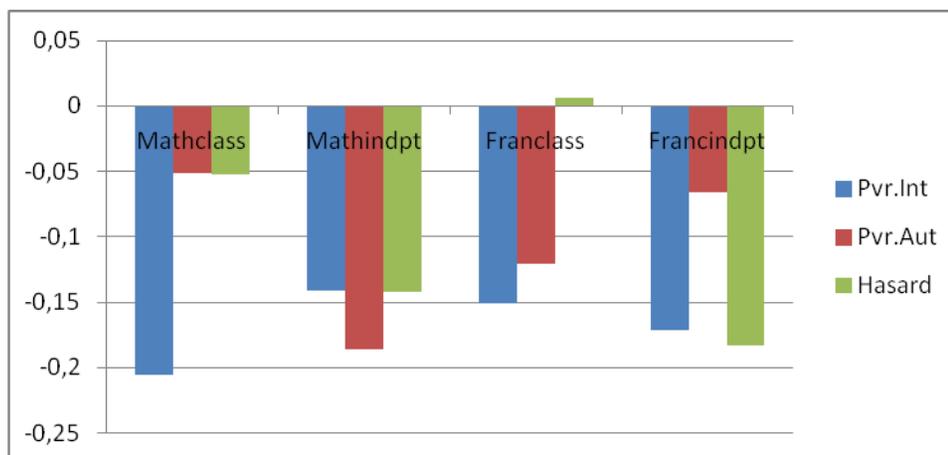
On illustre ces différentes prédictions à travers les figures ci-après.



**Figure 32** : Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi chez les garçons de 3<sup>ème</sup>

Aussi bien en situation d'évaluation classe qu'en situation d'évaluation indépendante, l'ESFranc contribue positivement à la prédiction des performances en français et négativement à celle des performances en maths. L'ESMath contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant) et en français indépendant. L'ESSocial a une contribution positive à la prédiction des performances scolaires, quelles que soient la matière et la modalité d'évaluation.

A propos du locus de contrôle, ses prédictions des performances scolaires sont illustrées comme suit.



**Figure 33**: Prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle chez les garçons de 3<sup>ème</sup>

Cette figure met en évidence une prédiction négative des performances par le locus de contrôle. Cette prédiction est plus marquée pour le locus « pouvoir interne ». Seul le locus « Hasard » contribue positivement mais très faible à la prédiction des performances en français classe.

**En somme**, l'ESMath contribue positivement et significativement à la prédiction des performances en **maths classe**, aussi bien chez les filles que chez les garçons. L'ESFranc et toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. En **maths indépendant**,

chez les filles, c'est l'ESSocial qui apporte la contribution la plus significative à la variance des performances expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle, alors que chez les garçons, c'est l'ESMath qui apporte la meilleure contribution. Si toutes les facettes du locus de contrôle ont chacune une contribution négative, aussi bien chez les garçons que chez les filles, on relève que chez les filles, la contribution du locus « pouvoir d'autrui » est plus significative. En **français classe**, aussi bien chez les garçons que chez les filles, l'ESFranc et l'ESSocial apportent les meilleures contributions à la variance des performances. Toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. En **français indépendant**, c'est l'ESSocial qui apporte une contribution significative à la variance expliquée chez les filles alors que chez les garçons, c'est l'ESFranc. Aucune facette du locus de contrôle n'y contribue positivement, chez les filles comme chez les garçons. En considération de ces résultats, nous concluons que l'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle (pouvoir interne, pouvoir d'autrui, hasard), meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* » n'est pas confirmée.

En faisant un parallélisme entre les deux niveaux d'études considérés, on note que sur l'ensemble des participants de CM2, l'ESSocial est le meilleur prédicteur des performances en **maths classe**. En 3<sup>ème</sup>, c'est l'ESMath qui en est le meilleur prédicteur.

En CM2, en **maths indépendant**, l'ESMath et l'ESSocial contribuent positivement et significativement à la prédiction des performances alors qu'en 3<sup>ème</sup>, toutes les facettes de l'estime de soi y contribuent significativement, à l'exception de l'ESFranc. En CM2, seule l'ESFranc a un effet prédicteur des performances positif et significatif en **français classe**. En 3<sup>ème</sup>, l'ESFranc et l'ESSocial y apportent les meilleures contributions. L'ESSocial est le meilleur prédicteur des performances en **français indépendant** en CM2 tandis qu'en 3<sup>ème</sup>, c'est l'ESFranc et l'ESSocial qui en sont les meilleurs prédicteurs. L'ESSocial a un effet de prédiction des performances scolaires plus marqué en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>.

Sur l'ensemble des participants de niveau 3<sup>ème</sup>, le **locus de contrôle** (dans ses différentes facettes) n'apporte aucune contribution positive à la prédiction des performances scolaires (dans toutes leurs facettes). Par rapport au sexe, en CM2, chez les garçons, le locus prédit négativement les performances scolaires dans toutes leurs facettes excepté les maths classe. Chez les garçons de 3<sup>ème</sup>, il y a une prédiction négative des performances par le locus de

contrôle. Seul le locus « Hasard » contribue positivement mais très faible à la prédiction des performances en français classe. Chez les filles de CM2, le locus de contrôle est meilleur prédicteur des performances en situation d'évaluation classe (maths & français). En 3<sup>ème</sup>, chez les filles, le locus de contrôle prédit négativement les performances scolaires en français et en maths, quel que soit le contexte d'évaluation. Cette prédiction est plus marquée en situation d'évaluation classe qu'en situation d'évaluation indépendante.

En CM2, aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe & indépendant) et en français (classe & indépendant). En 3<sup>ème</sup>, chez les filles, l'ESSocial n'est meilleur prédicteur des performances qu'en maths indépendant et en français (classe et indépendant). Chez les garçons, l'ESSocial a une contribution positive à la prédiction des performances scolaires, quelles que soient la matière et la modalité d'évaluation. L'ESSocial a donc un effet de prédiction plus marqué en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. L'effet prédicteur de cette facette de l'estime de soi est plus marqué chez les garçons que chez les filles de 3<sup>ème</sup>. En CM2, chez les garçons, l'ESFranc a un effet prédicteur positif et constant pour toutes les facettes des performances scolaires, alors que chez les filles, l'ESFranc ne contribue positivement qu'aux performances en français (classe et indépendant). L'effet de prédiction est plus marqué chez les garçons que chez les filles.

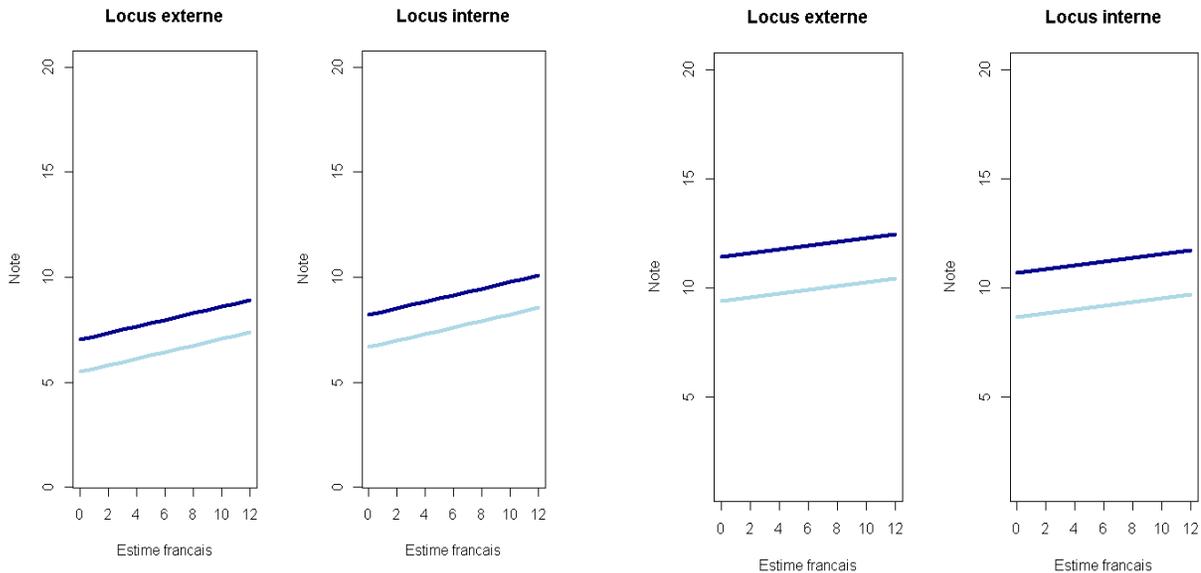
En 3<sup>ème</sup>, aussi bien chez les garçons que chez les filles, l'**ESFranc** contribue positivement à la prédiction des performances en français (classe et indépendant) et négativement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant). Chez les filles, l'**ESMath** contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant). Sa contribution à la prédiction des performances en français est nulle (franclass) ou négative (francindpt). Chez les garçons, l'**ESMath** contribue positivement à la prédiction des performances en maths (classe et indépendant) et en français indépendant.

Chez les CM2, l'estime de soi spécifique à la matière ne joue pas un grand rôle dans les performances, tandis que c'est la tendance inverse qui s'observe en 3<sup>ème</sup>. L'effet de l'estime de soi particulière à la matière se fait sentir dans le temps (aspect développemental).

## IV. Etude des effets d'interaction

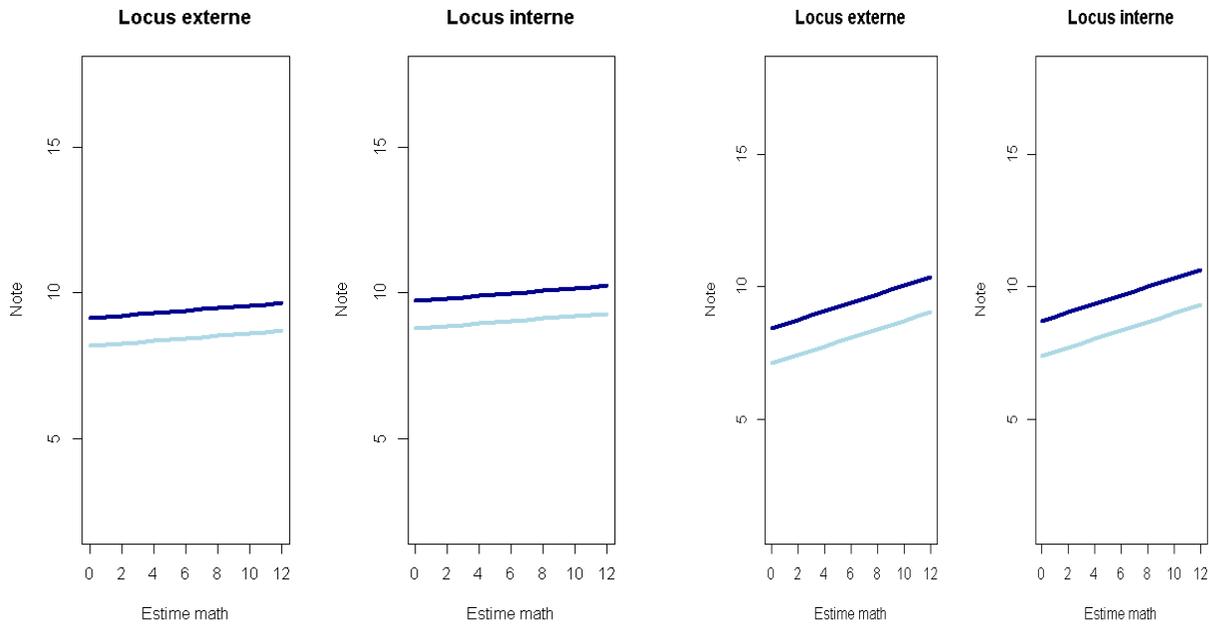
### 1. En CM2

On a mis les variables indépendantes (estime sociale, estime de soi en maths, estime en français et locus), dans la même figure, à partir de 2 graphiques, à l'effet d'étudier leurs interactions. Le graphique de gauche correspond à un locus externe (niveau de locus fixé à 1 écart-type en-dessous de la moyenne) et le graphique de droite à un locus interne (niveau de locus fixé à 1 écart-type au-dessus de la moyenne). Dans chaque graphique, l'estime de soi (en français ou en maths) a été mise en abscisse, tandis que l'estime sociale a été divisée en estime sociale faible (fixée à 1 écart-type en-dessous de la moyenne en estime sociale) et haute (1 écart-type au-dessus de la moyenne en estime sociale). L'estime basse correspond à la droite bleue claire, et l'estime haute à la droite bleue foncée.



**Figure 34 :** Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Franclass

**Figure 35 :** Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Francindpt



**Figure 36** : Effet de ESMath, ESSocial et locus sur Mathclass

**Figure 37** : Effets de ESMath, ESSocial et locus sur Mathindpt

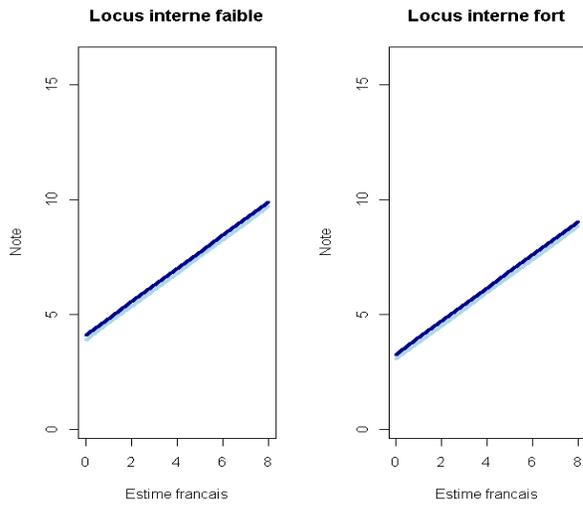
Par rapport à l'influence de l'ESFranc, de l'ESSocial et du locus sur Franclass, on observe un effet non-significatif du locus ( $\beta = -0,04; p > 0,05$ ). Une fois que le locus est contrôlé, il n'y a pas d'effets significatifs de l'ESFranc ( $\beta = -0,02; p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,04; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,20; p > 0,05$ ).

Par rapport à l'influence de l'ESFranc, de l'ESSocial et du locus sur Francindpt, il y a un effet tendanciel du locus ( $\beta = 0,25; p = 0,05$ ). Une fois que le locus est contrôlé, il n'y a pas d'effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,13; p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,01; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,22; p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de seulement 1%.

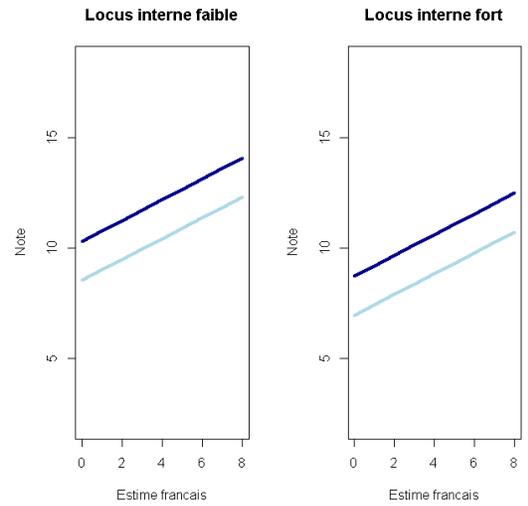
Quant à l'influence de l'ESMath, de l'ESSocial et du locus sur Mathclass, on observe un effet non-significatif du locus ( $\beta = 0,16; p > 0,05$ ). Une fois que le locus est contrôlé, il y a un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,05; p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,06; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = -0,11; p > 0,05$ ). Le pourcentage de variance expliquée est de 0%.

Enfin, par rapport à l'influence de l'ESMath, de l'ESSocial et du locus sur Mathindpt, il y a un effet non-significatif du locus ( $\beta = 0,18; p > 0,05$ ). Une fois le locus contrôlé, il y a un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,07; p > 0,05$ ), de l'ESMath ( $\beta = 0,15; p > 0,05$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,11; p > 0,05$ ).

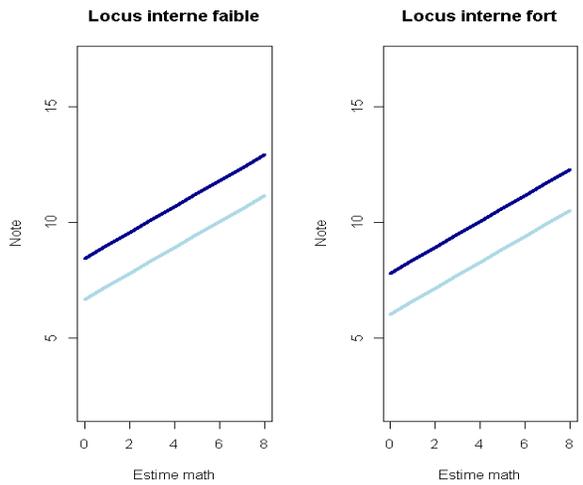
## 2. En 3<sup>ème</sup>



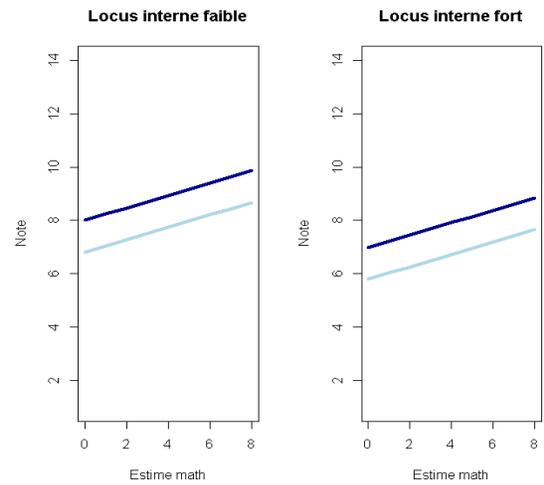
**Figure 38:** Effet de ESFranc, ESSocial et locus “Pvr int” sur Francclass



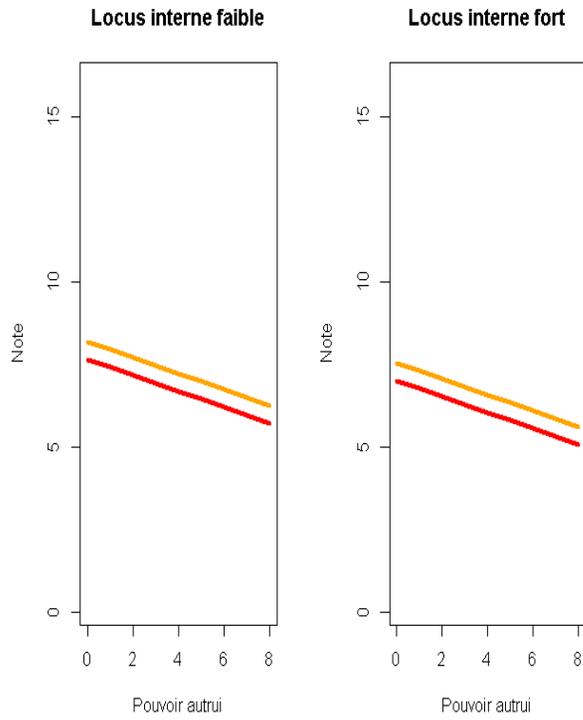
**Figure 39:** Effet de ESFranc, ESSocial et locus “Pvr int” sur Francindpt



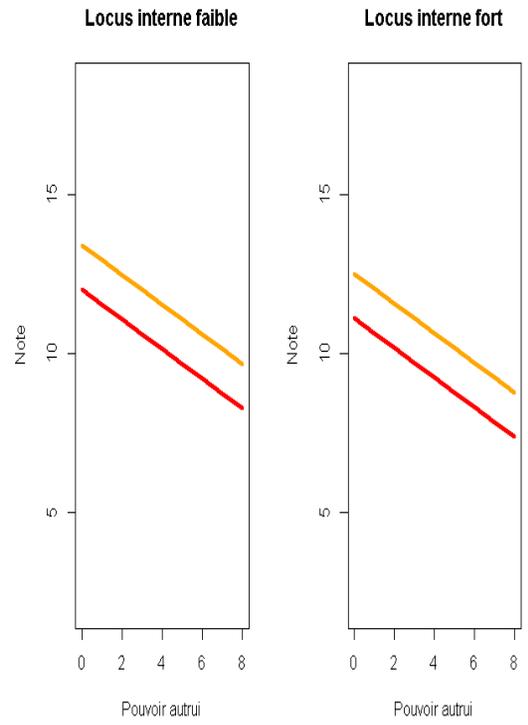
**Figure 40:** ESMath, ESSocial et locus “Pvr Int” sur Mathclass



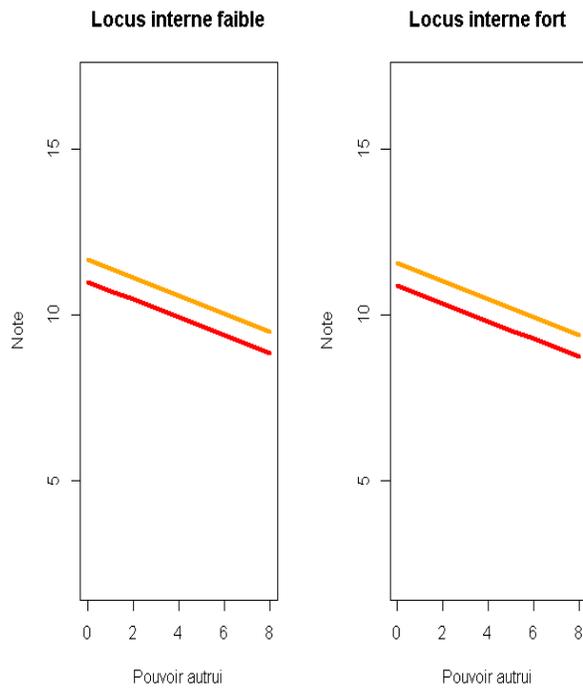
**Figure 41:** ESMath, ESSocial et locus “Pvr int”



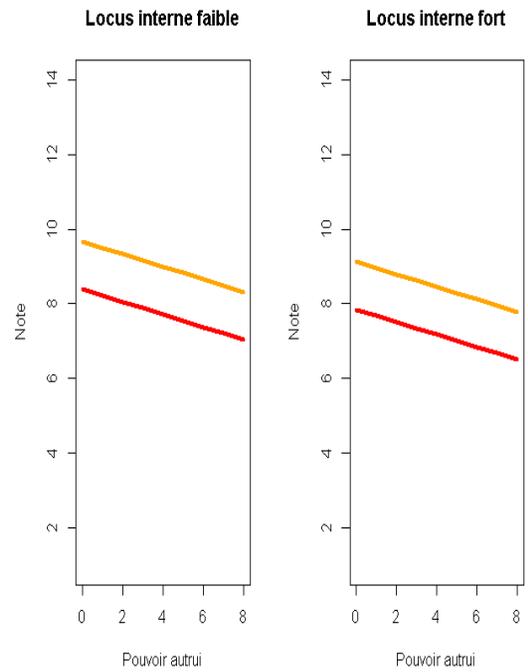
**Figure 42:** Effet des 3 locus sur Franclass



**Figure 43:** Effet des 3 locus sur Francindpt



**Figure 44:** Effet des 3 locus sur Mathclass



**Figure 45:** Effet des 3 locus sur Mathindpt

Par rapport à l'influence de l'ESFranc, de l'ESMath et du locus sur Franclass, on observe un effet significatif du locus interne ( $\beta = -0,13 ; p < 0,05$ ). Une fois que le locus est contrôlé, il y a un effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,42 ; p < 0,001$ ) et de l'ESMath ( $\beta = -0,20 ; p < 0,001$ ). Par contre, l'effet de l'ESSocial est non-significatif ( $\beta = 0,03 ; p > 0,05$ ).

En Francindpt, il y a un effet significatif du locus interne. Une fois que l'on contrôle le locus, on observe un effet significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,20 ; p < 0,01$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = 0,21 ; p < 0,01$ ). Par contre, il y a un effet non-significatif de l'ESMath ( $\beta = -0,11 ; p > 0,05$ ).

En Mathclass, il y a un effet non-significatif du locus interne ( $\beta = -0,10 ; p > 0,05$ ). Une fois le locus contrôlé, on observe un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = -0,03 ; p > 0,05$ ). Par contre, il y a un effet significatif de l'ESMath ( $\beta = 0,32 ; p < 0,001$ ) et de l'ESSocial ( $\beta = -0,28 ; p < 0,001$ ).

En Mathindpt, on observe un effet significatif du locus ( $\beta = -0,20 ; p < 0,01$ ). Une fois que le locus est contrôlé, il y a un effet non-significatif de l'ESFranc ( $\beta = 0,05 ; p > 0,05$ ), un effet significatif de l'ESMath ( $\beta = 0,16 ; p < 0,05$ ) et un effet significatif de l'ESSocial ( $\beta = 0,23 ; p < 0,001$ ).

Par rapport à l'influence des 3 types de locus sur Franclass, seul le locus « pouvoir d'autrui » a un effet significatif ( $\beta = -0,15 ; p < 0,05$ ). Mais c'est un effet négatif. En Francindpt, le locus « pouvoir d'autrui » ( $\beta = -0,21 ; p < 0,01$ ) et le locus « hasard » ( $\beta = -0,16 ; p < 0,05$ ) exercent des effets significatifs mais négatifs. En Mathclass, c'est le locus « pouvoir d'autrui » qui exerce l'effet le plus significatif mais il s'agit d'un effet négatif ( $\beta = -0,17 ; p < 0,05$ ). En Mathindpt, c'est le locus « hasard » qui exerce l'effet le plus significatif ( $\beta = -0,25 ; p < 0,001$ ). C'est cependant un effet négatif. Il y donc un effet négativement dominant du locus « pouvoir d'autrui » sur les performances scolaires. Plus un apprenant pense que ses performances de la bienveillance ou non d'autrui, moins il est performant. Quant on rapproche les études 2 et 3, on constate que la 3<sup>ème</sup> étude apporte une plus-value à la deuxième. En effet, les liens de corrélation sont plus affirmés et les prédictions relativement plus significatives au cours de la 3<sup>ème</sup> étude. Dans le point qui suit, on propose une inversion des variables afin d'apprécier l'évolution des liens de prédiction ci-dessus constatés et analysés.

## V. Analyses régressives par inversion des variables

### 1. En CM2

En inversant les variables, les prédictions observées sont synthétisées dans le tableau ci-après.

**Tableau 43** : Prédictions l'estime de soi et du locus par les performances en CM2

		Performances									
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R <sup>2</sup>	
		Beta	<i>P</i>	Beta	<i>p</i>	Beta	<i>p</i>	Beta	<i>p</i>		
Estime de soi et locus	ESFranc	Ensemble	0,184	0,04	0,085	0,39	-0,08	0,5	0,036	0,7	0,043
		Filles	0,192	0,12	0,066	0,6	-0,15	0,37	0,177	0,19	0,067
		Garçons	0,207	0,14	0,097	0,56	-0,06	0,74	-0,086	0,55	0,046
	ESMath	Ensemble	-0,051	0,57	0,044	0,65	0,12	0,29	0,074	0,44	0,033
		Filles	-0,11	0,38	0,017	0,89	0,14	0,42	0,123	0,37	0,04
		Garçons	0,101	0,47	0,051	0,75	0,09	0,59	0,022	0,87	0,047
	ESSocial	Ensemble	0,033	0,71	0,095	0,33	-0,07	0,54	0,203	0,03	0,056
		Filles	0,073	0,56	0,022	0,86	-0,04	0,79	0,18	0,19	0,042
		Garçons	0,004	0,97	0,224	0,17	-0,13	0,44	0,211	0,14	0,097
Locus	Ensemble	0,036	0,69	-0,05	0,61	0,27	0,01	-0,239	0,01	0,049	
	Filles	0,105	0,39	-0,062	0,62	0,36	0,03	-0,365	0,01	0,088	
	Garçons	-0,188	0,18	-0,017	0,91	0,25	0,13	-0,127	0,38	0,052	

Sur **l'ensemble des participants**, la prédiction de **l'ESFranc** par les performances n'est pas significative ( $F=1,998$ ,  $p=0,09$ ). C'est seulement 4,39% de la variance de l'ESFranc qui est expliqué par les performances en français. Seul Franclass apporte une contribution positive et significative à cette variance expliquée ( $\beta=0,184$ ,  $p=0,04$ ). Chez **les filles**, l'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances est non significatif ( $F=1,818$ ,  $p=0,13$ ). Les performances scolaires n'expliquent que 6,78% de la variance de l'ESFranc. Aucune contribution significative n'est apportée à cette variance expliquée par aucune des facettes des performances scolaires. Les mêmes observations sont faites au niveau **des garçons**. L'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances scolaires n'est significatif ( $F=0,846$ ,  $p=0,5$ ). C'est seulement 4,67% de la variance de l'ESFranc qui est expliqué par les performances scolaires.

En ce qui concerne **l'ESMath**, sur **l'ensemble des participants**, les performances scolaires ont un effet de prédiction non significatif ( $F=1,527$ ,  $p=0,19$ ). Les performances scolaires n'expliquent que 3,39% de la variance de l'ESMath. Aucune facette des performances n'y

apporte de contribution significative. Il en est de même chez les filles ( $F=1,058$ ,  $p=0,38$ ) et chez les garçons ( $F=0,854$ ,  $p=0,49$ ). Seulement 4,06% de la variance de l'ESMath est expliqué par les performances scolaires chez les filles vs 4,71% chez les garçons. Aussi bien chez les filles que chez les garçons, aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à la variance expliquée.

A propos de **l'ESSocial**, sur **l'ensemble des participants**, les performances scolaires exercent un timide effet de prédiction ( $F=2,608$ ,  $p=0,03$ ). C'est seulement 5,65% de la variance de l'ESSocial qu'expliquent les performances scolaires. Seul Mathindpt y apporte une contribution positive significative ( $\beta=0,203$ ,  $p=0,03$ ). Chez les filles ( $F=1,116$ ,  $p=0,35$ ) comme chez les garçons ( $F=1,856$ ,  $p=0,12$ ), les effets de prédiction sont non significatifs. 4,27% de la variance de l'ESSocial est expliqué par les performances scolaires contre vs 9,71% chez les garçons. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à la variance expliquée aussi bien chez les filles que chez les garçons.

Enfin, sur **l'ensemble des participants**, l'effet de prédiction du **locus de contrôle** par les performances scolaires est non significatif ( $F=2,263$ ,  $p=0,06$ ). Les performances n'expliquent que 4,94% de la variance du locus de contrôle. Mathclass y contribue positivement et significativement ( $\beta=0,271$ ,  $p=0,01$ ) tandis que Mathindpt a une contribution négative significative ( $\beta=-0,239$ ,  $p=0,01$ ). Chez **les filles**, les performances scolaires exercent un timide effet de prédiction du locus de contrôle ( $F=2,417$ ,  $p=0,05$ ). C'est 8,81% de la variance du locus de contrôle qui est expliqué par les performances scolaires. Mathclass y contribue positivement ( $\beta=0,355$ ,  $p=0,03$ ) alors que Mathindpt a une contribution négative significative ( $\beta=-0,365$ ,  $p=0,008$ ). Chez **les garçons**, par contre, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif du locus de contrôle par les performances scolaires ( $F=0,953$ ,  $p=0,43$ ). Les performances n'expliquent que 5,23% de la variance du locus de contrôle. Aucune facette des performances scolaires n'y apporte de contribution significative.

## 2. En 3<sup>ème</sup>

Nous présentons d'abord les analyses portant sur les liens de prédiction de l'estime de soi par les performances scolaires. Ensuite, nous présentons celles concernant la prédiction du locus de contrôle.

## 2.1. Prédications de l'estime de soi par les performances scolaires

Les analyses liens entre ces variables ont été faites à partir du tableau ci-après.

**Tableau 44** : Prédications de l'estime de soi par les performances en 3<sup>ème</sup>

Estime de soi		Performances									
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R2	
		beta	P	beta	p	Beta	p	beta	p		
ESFranc	Ensemble	0,348	3,3128E-06	0,148	0,06	-0,219	0,001	-0,166	0,03	0,194	
	Filles	0,364	0,001	0,012	0,91	-0,172	0,09	-0,184	0,1	0,14	
	Garçons	0,386	0,0001	0,245	0,02	-0,194	-0,11	-0,152	0,14	0,27	
ESMath	Ensemble	-0,036	0,62	-0,027	0,73	0,382	1,5416E-07	0,06	0,43	0,159	
	Filles	0,088	0,43	-0,167	0,16	0,372	0,0004	0,046	0,68	0,144	
	Garçons	-0,097	0,32	0,042	0,7	0,436	0,28	0,047	0,66	0,215	
ESSocial	Ensemble	0,244	0,001	0,048	0,56	-0,057	0,43	0,123	0,12	0,105	
	Filles	0,207	0,06	0,206	0,07	-0,13	0,19	0,167	0,12	0,195	
	Garçons	0,225	0,04	-0,081	0,51	-0,033	-0,01	0,098	0,41	0,047	

Sur **l'ensemble des participants**, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur l'ESFranc (F=13, 009,  $p < .05$ ). Le pourcentage de variance de l'ESFranc expliqué par les performances scolaires est de 19,41%. Mathclass ( $\beta = -0,219$ ,  $p = 0,001$ ) et Mathindpt ( $\beta = -0,166$ ,  $p = 0,03$ ) y contribuent négativement et significativement. Par contre, c'est Franclass qui apporte la meilleure contribution ( $\beta = 0,348$ ,  $p < .05$ ). Chez **les filles**, il y a un effet de prédiction positif et significatif de l'ESFranc par les performances scolaires (F=4,472,  $p = 0,002$ ). 14,09% de la variance de l'ESFranc est expliqué par les performances scolaires. C'est Franclass qui y apporte la meilleure contribution ( $\beta = 0,364$ ,  $p = 0,001$ ). Chez **les garçons**, il y a également un effet de prédiction positif et significatif de l'ESFranc par les performances scolaires (F=9,459,  $p < .05$ ). Mathclass y apporte une contribution négative significative ( $\beta = -0,194$ ,  $p = 0,04$ ). Franclass ( $\beta = 0,386$ ,  $p < .05$ ) et Francindpt ( $\beta = 0,245$ ,  $p = 0,02$ ) y apportent les meilleures contributions. Aussi bien sur l'ensemble des participants que chez les filles et chez les garçons, l'ESFranc est positivement et significativement prédite par les performances en français (classe & indépendant) et négativement (et de façon significative) par Mathclass. Il y

a une action indépendante des différentes facettes des performances dans les rapports de prédiction de l'ESFranc.

Il y a un effet de prédiction significatif de **l'ESMath** par les performances scolaires ( $F=10,229$ ,  $p<.05$ ) sur **l'ensemble des participants**. La part de variance expliquée est de 15,92%. C'est l'ESMath qui y apporte la contribution la plus significative ( $\beta=0,382$ ,  $p<.05$ ). **Chez les filles**, l'effet de prédiction de l'ESMath par les performances est significatif ( $F=4,598$ ,  $p<.05$ ). 14,43% de la variance de l'ESMath est expliqué par les performances scolaires, avec une contribution significative de Mathclass ( $\beta=0,372$ ,  $p<.05$ ). Ce sont les mêmes observations que l'on fait **chez les garçons**. Il y a un effet de prédiction significatif de l'ESMath par les performances scolaires ( $F=7,003$ ,  $p<.05$ ). C'est 21,54% de la variance de l'ESMath qui est expliqué par les performances scolaires. La meilleure contribution est apportée par Mathclass ( $\beta=0,436$ ,  $p<.05$ ).

**L'ESSocial** est significativement prédite par les performances scolaires sur **l'ensemble des participants** ( $F=6,381$ ,  $p<.05$ ). 10,56% de la variance de l'ESSocial est expliqué par les performances scolaires. La meilleure contribution est apportée par Franclass ( $\beta=0,244$ ,  $p<.05$ ). **Chez les filles**, les performances scolaires produisent un effet de prédiction significatif sur l'ESSocial ( $F=6,616$ ,  $p<.05$ ). Mathindpt ( $\beta=0,167$ ,  $p>.05$ ), Franclass ( $\beta=0,207$ ,  $p>.05$ ) et Francindpt ( $\beta=0,206$ ,  $p>.05$ ) y apportent des contributions positives mais non significatives. **Chez les garçons**, l'effet de prédiction de l'ESSocial par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=1,283$ ,  $p=0,28$ ). C'est 4,79% de la variance qui est expliqué par les performances scolaires. C'est Franclass qui y apporte la contribution la plus significative ( $\beta=0,225$ ,  $p<.05$ ).

On retient que sur l'ensemble des participants, chez les filles aussi bien que chez les garçons, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur l'ESFranc et sur l'ESMath. Excepté chez les garçons, l'ESSocial est significativement prédite par les performances scolaires sur l'ensemble des participants et chez les filles. Il apparaît qu'en 3<sup>ème</sup>, les performances expliquent davantage l'estime de soi des apprenants. Il semble avoir ici un effet d'échantillon. Dans la deuxième étude, l'inversion des variables n'a pas donné des résultats aussi probants que ceux observés dans cette troisième étude avec des effectifs plus conséquents.

## 2.2. Prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires

**Tableau 45** : Prédictions du locus de contrôle par les performances en 3<sup>ème</sup>

Locus de contrôle		Performances								
		Franclass		Francindpt		Mathclass		Mathindpt		R2
		beta	P	beta	p	Beta	p	beta	p	
Pvr Int	Ensemble	0,059	0,45	-0,144	0,09	-0,052	0,48	-0,083	0,31	0,04
	Filles	0,173	0,15	-0,142	0,25	0,026	0,8	-0,156	0,19	0,039
	Garçons	-0,069	0,51	-0,133	0,27	-0,166	0,11	-0,042	0,71	0,091
Pvr Aut	Ensemble	-0,085	0,26	-0,081	0,33	-0,021	0,77	-0,188	0,02	0,089
	Filles	0,029	0,79	-0,077	0,51	-0,206	0,04	-0,189	0,09	0,139
	Garçons	-0,219	0,041	-0,03	0,802	0,041	0,68	-0,207	0,073	0,113
Hasard	Ensemble	0,009	0,9	-0,238	0,004	-0,049	0,49	-0,12	0,13	0,111
	Filles	0,068	0,55	-0,271	0,02	-0,062	0,54	-0,145	0,2	0,131
	Garçons	-0,024	0,81	-0,238	0,05	0,019	0,85	-0,104	0,37	0,095

Sur **l'ensemble des participants**, les performances exercent un timide effet de prédiction sur le **locus « pouvoir interne »** ( $F=2,306$ ,  $p=0,05$ ). C'est seulement 4,09% de la variance du locus « pouvoir interne » qu'elles expliquent. Aucune de leurs facettes n'apporte de contribution significative à la variance expliquée. **Chez les filles**, les performances scolaires n'exercent pas un effet significatif sur la prédiction du locus « pouvoir interne » ( $F=1,131$ ,  $p=0,345$ ). Elles n'expliquent que 3,98% de la variance du locus « pouvoir interne ». Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. **Chez les garçons**, on observe un effet de prédiction significatif du locus « pouvoir interne » par les performances scolaires ( $F=2,567$ ,  $p=0,04$ ). Celles-ci expliquent 9,14% de la variance du locus « pouvoir interne ». Aucune contribution positive significative n'y est apportée par aucune facette des performances. Les apports sont tous négatifs et non significatifs.

En ce qui concerne le **locus « pouvoir d'autrui »**, **sur l'ensemble des participants**, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif ( $F=5,290$ ,  $p<0,05$ ). La part de variance du locus « pouvoir d'autrui » expliquée est 8,92%. Mathindpt y apporte une

contribution négative significative ( $\beta=-0,188$ ,  $p=0,02$ ). **Chez les filles**, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur le locus « pour d'autrui » ( $F=4,409$ ,  $p<.05$ ). 13,92% de la variance du locus est expliqué par les performances scolaires. Mathclass y apporte une contribution négative significative ( $\beta=-0,206$ ,  $p=0,04$ ). **Chez les garçons**, on observe aussi un effet de prédiction significatif du locus « pouvoir d'autrui » par les performances scolaires ( $F=3,281$ ,  $p=0,01$ ). Elles expliquent 11,39% de la variance du locus. Franclass y contribue significativement mais négativement ( $\beta=-0,219$ ,  $p=0,04$ ).

A propos du **locus « hasard »**, sur **l'ensemble des participants**, on observe que les performances scolaires ont un effet de prédiction significatif ( $F=6,794$ ,  $p<.05$ ). Elles expliquent 11,17% de la variance du **locus « hasard »**. Francindpt y contribue significativement mais négativement ( $\beta=-0,238$ ,  $p=0,004$ ). **Chez les filles**, on observe également un effet de prédiction significatif du locus « hasard » par les performances scolaires ( $F=4,112$ ,  $p<.05$ ). 13,11% de la variance du locus « hasard » est expliqué par les performances scolaires. Franclass y contribue significativement mais négativement ( $\beta=-0,271$ ,  $p=0,02$ ). **Chez les garçons**, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur le locus « hasard » ( $F=2,705$ ,  $p=0,03$ ). 9,59% de la variance est expliqué par les performances scolaires. Aucune facette des performances scolaires n'apporte de contribution significative à cette variance expliquée. On observe juste une timide contribution négative de Francindpt (Franclass y contribue significativement mais négativement ( $\beta=-0,238$ ,  $p=0,05$ )).

Comparativement à la deuxième étude, les liens de prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires sont ici plus affirmés. En effet, sur **l'ensemble des participants**, on observe un timide effet de prédiction du **locus « pouvoir interne »** ( $F=2,306$ ,  $p=0,05$ ) par les performances scolaires. De même, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur le locus « **pouvoir interne** » chez **les garçons** ( $F=2,567$ ,  $p=0,04$ ).

**Sur l'ensemble des participants** ( $F=5,290$ ,  $p<.05$ ), chez les filles ( $F=4,409$ ,  $p<.05$ ) aussi bien que chez les garçons ( $F=3,281$ ,  $p=0,01$ ), on observe un effet de prédiction significatif du locus « **pouvoir d'autrui** » par les performances scolaires.

**De même**, on observe que les performances scolaires ont un effet de prédiction significatif sur le locus « **hasard** » tant sur **l'ensemble des participants** ( $F=6,794$ ,  $p<.05$ ) que chez les filles ( $F=4,112$ ,  $p<.05$ ) et chez les garçons ( $F=2,705$ ,  $p=0,03$ ). L'hypothèse d'effets de prédiction

significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, aussi bien chez les filles que chez les garçons est ici confortée, exceptée la prédiction du locus « pouvoir interne » chez les filles.

En mettant ces observations en rapport avec celles faites en CM2 au cours de cette troisième étude, il apparaît un aspect évolutif avec le niveau d'études. Plus le niveau d'études s'élève, plus il devient possible d'appréhender le locus de contrôle des apprenants à partir de leurs performances scolaires. Nous avons relevé qu'en CM2, sur **l'ensemble des participants** ( $F=2,263$ ,  $p=0,06$ ) et chez les garçons ( $F=0,953$ ,  $p=0,43$ ), l'effet de prédiction du **locus de contrôle** par les performances scolaires est non significatif. Chez **les filles**, les performances scolaires exercent un timide effet de prédiction du locus de contrôle ( $F=2,417$ ,  $p=0,05$ ).

## **VI. Etude des effets d'interaction par inversion des variables**

### **1. En CM2**

Le sexe n'est inclus dans ces analyses que pour contrôler son effet potentiel. Quand l'ESFranc est VD et le Sexe + Français classe et locus VI en interaction, il y a un effet significatif du locus une fois que français classe est contrôlé ( $\beta = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Quand l'ESFranc est VD et le Sexe + Français indépendant et locus VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif.

Quand l'ESMath est VD et le Sexe + math classe et locus VI en interaction, il n'y a aucun effet significatif. Il en est de même quand ESMath est VD et le sexe + math indépendant et locus VI en interaction.

Quand l'ESSocial est VD et le sexe + français classe, français indépendant, math classe, math indépendant et locus VI en interaction, il n'y a d'effet significatif que concernant français indépendant ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ).

### **2. En 3<sup>ème</sup>**

Quand ESFranc est VD et Sexe + Français classe et pouvoir de soi VI en interaction, il y a un effet significatif de français classe ( $\beta = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ). De même, quand ESFranc est VD et Sexe + Français indépendant et pouvoir interne VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ).

Quand ESMath est VD et Sexe + math classe et pouvoir interne VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif. La même observation est faite quand ESMath est VD et Sexe + math indépendant et pouvoir interne VI en interaction.

Quand ESSocial est VD et Sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et pouvoir interne VI en interaction, il y a un effet significatif du pouvoir de soi une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés ( $\beta = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ).

Quand ESFranc est VD et Sexe + Français classe et pouvoir d'autrui VI en interaction, on n'observe aucun effet significatif. Mais quand ESFranc est VD et Sexe + Français indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,21$ ;  $p < 0,01$ ).

Quand ESMath est VD et Sexe + math classe et pouvoir d'autrui VI en interaction, il y a un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,32$ ;  $p < 0,001$ ).

Quand ESMath et Sexe + math indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction, on observe un effet significatif de math indépendant ( $\beta = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ).

Lorsque l'ESSocial est VD et Sexe + français classe, français indépendant, math classe, math indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction, seule Mathclass produit un effet significatif ( $\beta = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ).

Quand ESFranc est VD et Sexe + Français classe et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de français classe ( $\beta = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ). Aussi, quand ESFranc est VD et Sexe + Français indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ).

Quand ESMath est VD et Sexe + math classe et pouvoir du hasard en interaction, on observe un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). Quand ESMath est VD et Sexe + math indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de math indépendant ( $\beta = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

Quand ESSocial est VD et Sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de math classe ( $\beta$

= 0,23;  $p < 0,05$ ) et un effet significatif du pouvoir du hasard une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés ( $\beta = -0,07$ ;  $p < 0,05$ ).

## VII. Essai de rapprochement entre les études 2 et 3

### 1. En CM2

L'étude 3 confirme le fait qu'en prenant l'ESFranc comme VD et le Sexe, Français indépendant et locus comme VI en interaction, on n'observe aucun effet. Par contre, dans la 3ème étude, quand l'ESFranc est VD et le Sexe + Français classe et locus VI en interaction, il y a un effet significatif du locus une fois que français classe est contrôlé ( $\beta = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ), ce qui n'était pas observé dans l'étude 2. Il y a donc une discordance entre l'étude 3 et l'étude 2 par rapport à l'effet du locus sur l'ESFranc une fois Franclass contrôlé.

L'étude 3 ne confirme pas les effets d'interaction significatifs constatés dans l'étude 2 quand ESMath est VD et le sexe + math classe et locus VI en interaction, d'une part, et, d'autre part, le sexe + math indépendant et locus comme VI en interaction. On avait observé dans l'étude 2 que lorsque c'était le cas, il y a un effet d'interaction significatif entre Mathclass et locus ( $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ) et un effet d'interaction significatif entre math indépendant et le locus ( $\beta = 0,27$ ;  $p < 0,05$ ).

De même, l'étude 3 ne confirme pas le fait que lorsque ESSocial est VD et le sexe, Franclass, Francindpt, Mathclass, Mathindpt et le locus comme VI en interaction, on observe un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,23$ ;  $p < 0,01$ ). Dans l'étude 3, on observe un effet significatif de français indépendant ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ). L'effet significatif du locus ( $\beta = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ), une fois français classe, français indépendant, math classe et math indépendant contrôlés, constaté dans l'étude 2 ne se confirme pas dans l'étude 3.

En somme, on considère que la taille de l'effectif peut jouer un rôle favorable ou défavorable dans l'émergence des effets d'interaction entre les variables.

### 2. En 3ème

Il y a une discontinuité entre l'étude 3 et l'étude 2 lorsque ESFranc est VD et le sexe + Français classe et pouvoir de soi VI en interaction. Dans l'étude 2, lorsque c'était le cas, aucun effet significatif n'était observé tandis que dans l'étude 3, il y a un effet significatif de français classe ( $\beta = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ). Par contre l'étude 3 confirme les observations faites dans l'étude

2 quand l'ESFranc est VD et le sexe + Français indépendant et pouvoir de soi comme VI en interaction. L'effet significatif de français indépendant qui était observé se confirme, même si, par ailleurs, il y a une différence au niveau de la valeur des coefficients beta.

Il y a une parfaite continuité entre l'étude 3 et l'étude 2 quant à l'inexistence d'aucun effet significatif lorsque ESMath est VD et le sexe + math classe et pouvoir de soi comme VI en interaction, d'une part, et, d'autre part, le sexe + math indépendant et pouvoir de soi VI en interaction.

L'étude 3 dépasse le constat d'un effet tendanciel entre math classe et le pouvoir de soi ( $\beta = 0,32; p = 0,05$ ) quand ESSocial est VD et confirme le fait que quand ESFranc est VD et le sexe + français classe, français indépendant, math classe et math indépendant et le locus « pouvoir interne » VI en interaction. Elle montre qu'il y a un effet significatif du locus « pouvoir interne » une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés ( $\beta = 0,18; p < 0,05$ ).

L'étude 3 confirme aussi le fait que quand l'ESFranc est VD, le sexe + Français classe et pouvoir d'autrui VI en interaction, on n'observe aucun effet d'interaction significatif. Mais quand ESFranc est VD et le sexe + Français indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant, même si, par ailleurs la valeur du coefficient beta constatée n'est pas la même.

L'étude 3 montre que quand ESMath est VD et Sexe + math classe et pouvoir d'autrui VI en interaction, il y a un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,32; p < 0,001$ ). Tel n'était pas le cas dans l'étude 2. De même, l'étude 3 met en évidence un effet significatif de math indépendant ( $\beta = 0,16; p < 0,05$ ) quand ESMath et Sexe + math indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction. Cet effet n'était significatif dans l'étude 2.

Il y a une discordance entre l'étude 3 et l'étude 2 quand on considère l'ESSocial comme VD et Sexe + français classe, français indépendant, math classe, math indépendant et pouvoir d'autrui VI en interaction. Dans l'étude 2, il n'y avait aucun effet significatif alors que l'étude 3 montre, un effet significatif de Mathclass ( $\beta = 0,24; p < 0,01$ ).

L'étude 3 ne confirme pas l'absence d'effet significatif quand ESFranc est VD et Sexe + Français classe et pouvoir du hasard VI en interaction, constatée au niveau de l'étude 2. Au

contraire, cette étude 3 montre un effet significatif de français classe ( $\beta = 0,43; p < 0,001$ ). Par contre, la 3<sup>ème</sup> étude confirme le fait que quand ESFranc est VD et Sexe + Français indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction, il y a un effet significatif de français indépendant.

Il y a une nette discontinuité entre l'étude 3 et l'étude 2 à propos de l'effet de l'ESMath (VD) et Sexe + math classe et pouvoir du hasard (VI en interaction). L'étude n'a relevé aucun effet significatif alors l'étude 3 met en évidence un effet significatif de math classe ( $\beta = 0,33; p < 0,01$ ). Aussi, l'étude 3 montre un effet significatif de math indépendant ( $\beta = 0,15; p < 0,05$ ), quand ESMath est VD et Sexe + math indépendant et pouvoir du hasard VI en interaction. Dans l'étude 2, aucun effet significatif n'était observé.

L'étude 3 confirme l'existence d'un effet significatif du locus « hasard » une fois que français classe, français indépendant, math classe et math indépendant sont contrôlés. Mais dans l'étude 3, il s'agit d'un effet à valence négative alors que dans l'étude, il s'agissait d'un effet à valence positive.

## Chapitre 8 : Discussion des hypothèses

L'objectif de cette recherche était de voir s'il y a un lien entre l'estime de soi et les performances scolaires, d'une part, et, d'autre part, entre le locus de contrôle et les performances scolaires chez des élèves de sexes et de niveaux d'études différents.

### I. Etude 1

Dans l'étude 1, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle « *Il existe des liens de corrélation positifs entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, plus marqués chez les garçons que les filles* ». Les résultats des analyses faites à partir des données recueillies montrent une évolution des liens entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires du CM2 à la troisième aussi bien chez les filles que les garçons. Il y a un lien de corrélation entre estime de soi et performances scolaires plus affirmé en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, en particulier dans les domaines de l'estime de soi sociale et de l'estime de soi scolaire. Le lien entre locus de contrôle et performances diffère du CM2 à la 3<sup>ème</sup>. Ce lien tend à s'inverser négativement à la faveur de l'augmentation du niveau d'études. Ainsi, en CM2, on a observé une supériorité des garçons par rapport aux filles. Chez les filles, aucun lien positif fort n'est observé entre estime de soi, locus de contrôle et performances. Chez les garçons, l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire et le locus de contrôle sont positivement corrélés avec les performances scolaires. Il s'agit de liens statistiquement faibles, certes, mais ils se situent au-dessus de ceux observés chez les filles.

Chez les filles, en CM2 comme en 3<sup>ème</sup>, aucune facette de l'estime de soi n'est positivement et fortement corrélée avec les performances scolaires. Par contre, en 3<sup>ème</sup>, le locus de contrôle entretient un lien de corrélation négatif faible avec les performances scolaires. Chez les garçons, l'estime de soi sociale, l'estime de soi scolaire et le locus de contrôle entretiennent avec les performances scolaires des liens plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. Chez les filles comme chez les garçons de 3<sup>ème</sup>, aucune facette de l'estime de soi n'est positivement et fortement corrélée avec les performances scolaires. Le locus est négativement et faiblement corrélé avec les performances chez les filles.

En dépit de la faible intensité de la relation entre les différentes facettes de l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires aussi bien chez les filles que chez les garçons, en CM2 comme en 3<sup>ème</sup>, on a considéré que les différences de niveau d'intensité constatées

selon le sexe et la classe vont dans le sens d'une existence de liens de corrélations entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, plus marqués chez les garçons que les filles.

Les résultats montrent que la prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus est meilleure en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. L'apport du locus de contrôle est plus marqué en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>. Il y a une évolution de la contribution de chaque variable indépendante à la variance des performances scolaires expliquée suivant le sexe et la classe. C'est l'estime de soi scolaire qui apporte la plus grande part contributive. Cela s'observe à un triple niveau sur l'ensemble des participants, chez les garçons et chez les filles, en CM2 et en 3<sup>ème</sup>.

L'estime de soi familiale apporte aussi une contribution positive à tous les niveaux d'analyse considérés. Par contre, l'estime de soi générale a une contribution négative tant sur l'ensemble des participants que chez les garçons et en en CM2. L'estime de soi sociale apporte une contribution négative sur l'ensemble des participants et chez les filles. Par contre, sa contribution est positive chez les garçons, en CM2 et en 3<sup>ème</sup>.

Quant au locus de contrôle, il contribue négativement à la variance des performances scolaires expliquée chez les filles et en 3<sup>ème</sup>. Il apporte une contribution positive à la variance des performances scolaires expliquée sur l'ensemble des participants, chez les garçons et en CM2. L'ensemble de ces contributions (positives ou négatives), demeurent modestes. Les hypothèses d'une meilleure prédiction des performances scolaires par l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale, l'estime de soi chez les garçons que chez les filles, en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup> ne sont pas confirmées.

## II. Etude 2

**En CM2**, on a formulé l'hypothèse selon laquelle « *Il existe une corrélation positive entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, chez les garçons que chez les filles* ». Les résultats montrent que sur l'ensemble des participants de niveau CM2, seule l'estime de soi en maths est corrélée positivement mais faiblement avec les performances en français classe ( $r=0,26$ ,  $p< 0.05$ ) et en maths indépendant ( $r=0,31$ ,  $p< 0.01$ ). Chez les filles, l'estime de soi en maths qui est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en maths indépendant ( $r=0,38$ ,  $p< 0.05$ ). Chez les garçons, seule l'estime de soi en maths est positivement mais faiblement corrélée avec les

performances en français indépendant ( $r=0,38$ ,  $p< 0.05$ ). Sur l'ensemble des participants de niveau CM2, l'estime de soi en maths est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français classe et en maths indépendant. Ce lien corrélatif est observé au niveau des performances en maths indépendant chez les filles et au niveau des performances en français indépendant chez les garçons. Ces résultats ne confortent pas l'hypothèse ci-dessus.

**En 3<sup>ème</sup>**, sur l'ensemble des participants, l'estime de soi en français est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français indépendant ( $r=0,41$ ,  $p<.01$ ). Elle est négativement mais faiblement corrélée avec les performances en maths classe ( $r=-0,28$ ,  $p<.05$ ). Le locus « pouvoir autrui » est négativement et faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant ( $r=-0,27$ ,  $p<.05$ ). Il s'agit là de liens de corrélation faibles. Chez les filles aussi bien que chez les garçons, il existe un lien de corrélation entre estime de soi en français et performances en français indépendant mais ce lien est plus fort chez les garçons que chez les filles (0,43 vs 0,37). L'estime de soi sociale et le locus de contrôle (« pouvoir interne », « pouvoir d'autrui », « hasard ») demeurent relativement discrets. L'estime de soi en maths entretient des liens positifs mais faibles avec les performances en maths (classe et indépendant) et des liens négatifs mais faibles avec les performances en français (classe et indépendant). L'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle (pouvoir interne, pouvoir d'autrui, hasard), meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* » n'est pas confirmée.

Par rapport aux analyses régressives, les résultats montrent que sur l'ensemble des participants de **CM2**, c'est l'ESMath qui constitue le meilleur prédicteur des performances en maths classe et en français indépendant. Chez les garçons, la part de variance des performances (en français classe, français indépendant, maths classe et maths indépendant) expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle est faible et statistiquement non significative. Chez les filles, l'ESFranc et l'ESMath constituent les meilleurs prédicteurs des performances en maths indépendant. L'ESMath est un bon prédicteur des performances en maths classe, en français indépendant (pour l'ensemble des participants), en maths indépendant (pour les filles). L'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de*

*soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* » n'est pas confirmée.

**En 3<sup>ème</sup>**, il y a un modeste effet de prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons et chez les filles de 3<sup>ème</sup>. La seule différence se situe au niveau de l'ESFranc qui constitue un meilleur prédicteur des performances en français indépendant chez les filles. L'hypothèse d'une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure, meilleure chez les garçons que chez les filles, n'est pas confirmée.

Par rapport à l'inversion des variables, on s'attendait, en le faisant, à *observer des effets de prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, quel que le sexe des apprenants*. Les résultats montrent que sur **l'ensemble des participants**, il y a un faible effet de prédiction de l'ESFranc par les performances scolaires ( $F= 0,743, p= 0,56$ ). Cet effet ne s'observe pas chez **les filles** ( $F=1,094, p=0,37$ ) et chez les **garçons** ( $F=0,146, p=0,96$ ). Il y a un effet timide des performances scolaires sur **l'ESMath** ( $F=2,462, p=0,05$ ) sur l'ensemble des participants. Les performances scolaires influencent l'ESMath davantage chez les filles que chez les garçons. Il n'y a pas d'effet significatif des performances scolaires sur l'ESSocial ( $F=0,359, p= 0,83$ ) et sur le locus de contrôle ( $F=0,931, p= 0,45$ ). Les performances expliquent faiblement le locus de contrôle aussi bien chez les garçons que chez les filles. Sur la base de ces résultats, nous considérons que l'hypothèse ci-dessus n'est pas confirmée.

Sur **l'ensemble des participants** ( $F=5,014, p=0,001$ ) et chez **les filles** 3<sup>ème</sup> ( $F=2,861, p=0,03$ ), les performances scolaires produisent un effet de prédiction significatif de **l'ESFranc**. Par contre, **chez les garçons**, l'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=2,366, p= 0,08$ ).

Sur l'ensemble des participants, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif de **l'ESMath** par les performances ( $F= 0,667, p= 0,61$ ). Chez **les filles** ( $F=0,217, p=0,92$ ) comme chez **les garçons** ( $F=0,344, p=0,84$ ), l'effet de prédiction de l'ESMath par les performances scolaires est non significatif.

Dans le domaine de l'**ESSocial**, aussi bien sur l'**ensemble des participants** ( $F=0,202$ ,  $p=0,93$ ) que chez **les filles** ( $F=0,205$ ,  $p=0,93$ ) et chez **les garçons** ( $F= 0,435$ ,  $p=0,78$ ), les performances scolaires ne produisent aucun effet de prédiction significatif.

Dans le domaine du locus de contrôle, les résultats montrent que sur l'**ensemble des participants de 3<sup>ème</sup>**, l'effet de prédiction du locus « **pouvoir interne** » par les performances scolaires est non significatif ( $F=0,149$ ,  $p=0,96$ ). Il en est de même chez **les filles** ( $F=0,211$ ,  $p=0,93$ ). Chez **les garçons**, l'effet de prédiction du locus « pouvoir interne » par les performances est non significatif ( $F=1,501$ ,  $p=0,23$ ). L'effet de prédiction du locus « **pouvoir d'autrui** » par les performances scolaires est lui aussi non significatif ( $F=1,400$ ,  $p=0,24$ ) sur l'**ensemble des participants**. Chez **les filles**, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif du locus « pouvoir d'autrui » par les performances scolaires ( $F=0,809$ ,  $p=0,52$ ). Chez les **garçons**, l'effet de prédiction du locus « pouvoir d'autrui » par les performances scolaires est non significatif ( $F=2,219$ ,  $p=0,10$ ). S'agissant du locus « **hasard** », sur l'ensemble des participants, on n'observe pas d'effet de prédiction significatif par les performances scolaires ( $F=0,422$ ,  $p=0,79$ ). Chez les filles ( $F=0,175$ ,  $p=0,94$ ) aussi bien que chez les garçons ( $F=0,366$ ,  $p=0,82$ ), l'effet de prédiction du locus « hasard » par les performances scolaires est non significatif. On en conclut que *les effets d'une prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, aussi bien chez les filles que chez les garçons ne sont observés que partiellement*. L'hypothèse n'est donc pas confirmée.

### III. Etude 3

En CM2, les liens entre **ESFranc** et performances en français (classe et indépendant) sont plus forts chez les filles que chez les garçons. Il en est de même pour les liens entre **ESFranc** et performances en maths (classe et indépendant). Aussi bien chez les garçons que chez les filles, les liens entre l'**ESMath** avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français sont positifs mais très faibles. L'**ESSocial** est positivement (mais faiblement) corrélée avec les performances en maths indépendant aussi bien chez les garçons que chez les filles. En français indépendant, les liens sont plus forts chez les garçons que chez les filles. Le **locus de contrôle** est positivement mais très faiblement corrélé avec les performances en maths classe et négativement avec les performances en maths indépendant aussi bien chez les garçons que chez les filles. Il est positivement corrélé avec les performances en français (classe et indépendant) chez les filles et négativement chez les garçons. L'absence de liens positifs et

affirmés entre les différentes variables considérées, aussi bien chez les garçons que chez les filles, ne conforte pas l'hypothèse selon laquelle « *Il existe une corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles* ».

En 3<sup>ème</sup>, aussi bien chez les garçons que chez les filles, l'ESMath est positivement (mais modestement) corrélée avec les performances en maths classe et en maths indépendant. Ces liens sont plus forts chez les garçons. Les liens ESMath et performances en français (classe et indépendant) sont positifs mais très insignifiants, quel que soit le sexe. Les liens de corrélation entre ESFranc et performances en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les garçons que chez les filles. L'ESFranc est négativement corrélée avec les performances en maths (classe et indépendant) quel que soit le sexe. Ce lien négatif est plus marqué chez les filles.

Les liens entre ESSocial et performances en maths (classe et indépendant), en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les filles que chez les garçons. Le **locus de contrôle** (dans toutes ses facettes) est négativement corrélé avec les performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant) aussi bien chez les garçons que chez les filles. Ces résultats ne confortent pas l'hypothèse selon laquelle « *Il existe une corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, plus marquée en français qu'en maths, en situation indépendante qu'en situation classe, chez les garçons que chez les filles* ».

**Par rapport aux analyses régressives**, le locus de contrôle a un effet de prédiction plus marqué chez les filles que chez les garçons en CM2. En effet, il prédit négativement les performances scolaires dans toutes leurs facettes excepté les maths classe chez les garçons. Chez les filles, au contraire, le locus est meilleur prédicteur des performances en situation d'évaluation classe (maths & français). Aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe & indépendant) et en français (classe & indépendant). Chez les garçons, l'ESFranc a un effet prédicteur positif et constant pour toutes les facettes des performances scolaires, alors que chez les filles, l'ESFranc ne contribue positivement qu'aux performances en français (classe et indépendant). Sa contribution est nulle en maths classe et négative en maths indépendant. Le caractère contrasté de ces résultats ne permet pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle « *Il y a une*

*prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle, meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles ».*

**En 3<sup>ème</sup>**, l'ESMath contribue positivement et significativement à la prédiction des performances en **maths classe**, aussi bien chez les filles que chez les garçons. L'ESFranc et toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. En **maths indépendant**, chez les filles, c'est l'ESSocial qui apporte la contribution la plus significative à la variance des performances expliquée par l'estime de soi et le locus de contrôle, alors que chez les garçons, c'est l'ESMath qui apporte la meilleure contribution.

En **français classe**, aussi bien chez les garçons que chez les filles, l'ESFranc et l'ESSocial apportent les meilleures contributions à la variance des performances. Toutes les facettes du locus de contrôle y contribuent négativement. **En français indépendant**, c'est l'ESSocial qui apporte une contribution significative à la variance expliquée chez les filles alors que chez les garçons, c'est l'ESFranc. Aucune facette du locus de contrôle n'y contribue positivement, chez les filles comme chez les garçons.

En considération de l'ensemble de ces résultats, nous concluons que l'hypothèse selon laquelle « *Il y a une prédiction des performances scolaires (maths, français), par l'estime de soi (sociale, en maths, en français), le locus de contrôle (pouvoir interne, pouvoir d'autrui, hasard), meilleure en situation indépendante qu'en situation classe, meilleure chez les garçons que chez les filles* » n'est pas confirmée.

Par rapport à l'inversion des variables, les résultats montrent qu'en CM2, sur **l'ensemble des participants**, la prédiction de **l'ESFranc** par les performances n'est pas significative ( $F=1,998$ ,  $p=0,09$ ). Chez **les filles**, l'effet de prédiction de l'ESFranc par les performances est non significatif ( $F=1,818$ ,  $p=0,13$ ), contrairement aux garçons ( $F=0,846$ ,  $p=0,5$ ). En ce qui concerne **l'ESMath**, sur **l'ensemble des participants** ( $F=1,527$ ,  $p=0,19$ ), chez les filles ( $F=1,058$ ,  $p=0,38$ ) comme chez les garçons ( $F=0,854$ ,  $p=0,49$ ), les performances scolaires ont un effet de prédiction non significatif. A propos de **l'ESSocial**, sur **l'ensemble des participants**, les performances scolaires exercent un timide effet de prédiction ( $F=2,608$ ,  $p=0,03$ ). Chez les filles ( $F=1,116$ ,  $p=0,35$ ) comme chez les garçons ( $F=1,856$ ,  $p=0,12$ ), les effets de prédiction sont non significatifs. Enfin, sur **l'ensemble des participants**, l'effet de

prédiction du **locus de contrôle** par les performances scolaires est non significatif ( $F=2,263$ ,  $p=0,06$ ). Chez **les filles**, les performances scolaires exercent un timide effet de prédiction du locus de contrôle ( $F=2,417$ ,  $p=0,05$ ). Chez **les garçons**, par contre, il n'y a pas d'effet de prédiction significatif du locus de contrôle par les performances scolaires ( $F=0,953$ ,  $p=0,43$ ).

*Les effets d'une prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, aussi bien chez les filles que chez les garçons ne sont pas observés. L'hypothèse y relative n'est pas confirmée.*

Sur **l'ensemble des participants** ( $F=13,009$ ,  $p<0,05$ ), chez **les filles** ( $F=4,472$ ,  $p=0,002$ ) et chez les garçons ( $F=9,459$ ,  $p<0,05$ ), les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur l'ESFranc. Elles exercent aussi un effet de prédiction significatif sur **ESMath** sur l'ensemble des participants ( $F=10,229$ ,  $p<0,05$ ), chez **les filles** ( $F=4,598$ ,  $p<0,05$ ) et chez **garçons** ( $F=7,003$ ,  $p<0,05$ ). **L'ESSocial** est significativement prédite par les performances scolaires sur **l'ensemble des participants** ( $F=6,381$ ,  $p<0,05$ ) et chez **les filles** ( $F=6,616$ ,  $p<0,05$ ). **Chez les garçons**, l'effet de prédiction de l'ESSocial par les performances scolaires n'est pas significatif ( $F=1,283$ ,  $p=0,28$ ).

Il apparaît ainsi que sur l'ensemble des participants, chez les filles aussi bien que chez les garçons, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur l'ESFranc et sur l'ESMath. L'ESSocial est significativement prédite par les performances scolaires sur l'ensemble des participants et chez les filles. Il apparaît qu'en 3<sup>ème</sup>, les performances expliquent davantage l'estime de soi des apprenants. L'hypothèse formulée n'est pas confortée chez les garçons à propos de la prédiction de l'ESSocial par les performances scolaires.

En ce qui concerne le locus de contrôle, sur **l'ensemble des participants**, les performances exercent un timide effet de prédiction sur le locus « **pouvoir interne** » ( $F=2,306$ ,  $p=0,05$ ). **Chez les filles**, les performances scolaires n'exercent pas un effet significatif sur la prédiction du locus « pouvoir interne » ( $F=1,131$ ,  $p=0,345$ ). **Chez les garçons**, on observe un effet de prédiction significatif du locus « pouvoir interne » par les performances scolaires ( $F=2,567$ ,  $p=0,04$ ). Les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif ( $F=5,290$ ,  $p<0,05$ ) sur le locus « **pouvoir d'autrui** », sur **l'ensemble des participants**. **Chez les filles** ( $F=4,409$ ,  $p<0,05$ ), comme chez **les garçons** ( $F=3,281$ ,  $p=0,01$ ), les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur le locus « **pour d'autrui** ». Sur **l'ensemble des**

**participants** ( $F=6,794$ ,  $p<.05$ ), chez **les filles** ( $F=4,112$ ,  $p<.05$ ) et chez **les garçons** ( $F=2,705$ ,  $p=0,03$ ), les performances scolaires ont un effet de prédiction significatif sur le **locus « hasard »**.

Comparativement à la deuxième étude, les liens de prédiction du locus de contrôle par les performances scolaires sont ici plus affirmés. En effet, sur **l'ensemble des participants**, on observe un timide effet de prédiction du **locus « pouvoir interne »** ( $F=2,306$ ,  $p=0,05$ ) par les performances scolaires. De même, les performances scolaires exercent un effet de prédiction significatif sur le locus « **pouvoir interne** » chez **les garçons** ( $F=2,567$ ,  $p=0,04$ ).

Par rapport à **l'inversion des variables**, sur **l'ensemble des participants** ( $F=5,290$ ,  $p<.05$ ), chez les filles ( $F=4,409$ ,  $p<.05$ ) aussi bien que chez les garçons ( $F=3,281$ ,  $p=0,01$ ), on observe un effet de prédiction significatif du locus « **pouvoir d'autrui** » par les performances scolaires. **De même**, on observe que les performances scolaires ont un effet de prédiction significatif sur le locus « **hasard** » tant sur **l'ensemble des participants** ( $F=6,794$ ,  $p<.05$ ) que chez les filles ( $F=4,112$ ,  $p<.05$ ) et chez les garçons ( $F=2,705$ ,  $p=0,03$ ). L'hypothèse d'effets de prédiction significatifs de l'estime de soi et du locus de contrôle par les performances scolaires, aussi bien chez les filles que chez les garçons est ici confortée, exceptée la prédiction du locus « pouvoir interne » chez les filles.

La modestie des liens constatés montrerait que l'estime de soi et le locus de contrôle ne se posent pas en seuls déterminants des (contre)performances scolaires. Cela demande d'élargir le champ d'analyse des productions scolaires, pour y faire intervenir, dans une perspective interactive et dynamique, d'autres variables mises en évidence par la littérature savante.

A côté de cela, on peut aussi faire intervenir les facteurs relevant de l'environnement socio-familial et éducatif propre à chaque participant. A l'intérieur même des familles, les différences de pratiques éducatives parentales sont un facteur important à prendre en compte dans l'analyse et la compréhension de l'estime de soi et du locus de contrôle chez l'enfant.

Les données recueillies au cours des entretiens ne sont, certes, pas des faits objectifs autour desquels les analyses s'accordent. Mais l'entretien demeure un outil de recherche important en psychologie, qui permet d'accéder au vécu expérientiel d'un sujet. Les réponses enregistrées permettent de constater les rapports et les interactions avec l'entourage (parents, fratrie,

pair(e)s, enseignants) ne sont pas appréciés de façon unanime. En fonction des expériences vécues par chaque participant dans ses rapports avec l'entourage, ses appréciations varient et cela sans autre considération. Cela peut se constater à travers les propos suivants :

**Niveau 3ème, fille :** *« J'entretiens des rapports cordiaux avec ma mère. Mes rapports avec mon père sont plus difficiles car il voudrait que j'étudie tous les jours. Mon papa n'est pas content de mes résultats scolaires parce qu'il pense que je peux mieux faire. Mes parents encouragent à travers les échanges et nous donnent des cadeaux. Je m'entends bien avec les frères et sœurs. Nous échangeons souvent sur des questions d'avenir, l'école. Pas de problème en classe avec les enseignants. Les amis me soutiennent et m'encouragent. Avec mes amies, je me sens respectée et importante ».*

Cette fille du niveau 3<sup>ème</sup> nous renvoie une image de personne entourée dans la cellule famille et aussi dans ses relations extrafamiliales. Les parents sont contenant quoique le père opère avec des gratifications qui reflètent son ambivalence affective. Dans cette contenance des parents, nous pouvons ressortir en conséquence la crainte de l'échec scolaire entretenue par eux à la place de l'enfant. Cette modalité de la relation parentale rend leur contenance angoissante en ce sens qu'ils ne sont pas eux-mêmes sources de quiétude. C'est ainsi, que l'on peut comprendre le déploiement auto protecteur de la fille qui se réfugie auprès de la fratrie et des amies et amis.

De ce qui précède, nous relevons que la fille ressent une présence parentale organisée autour de l'idée de recherche de succès, elle trouve des ressources dans les regards valorisant venant des amis. Alors l'estime de soi chez elle repose sur deux modalités de relations non convergentes mais à effet unificateur, à savoir l'assurance des pairs et le regard contrôleur et anxieux de parents. Ceci nous conduit à reconnaître une capacité interne notamment le style affectif non anxieux de la fille elle-même. Cette modalité relationnelle non anxieuse lui sert de base de résilience dans l'élaboration de la relation à soi et aux autres (enseignants, amis, parents). Nous pouvons conférer la construction de cette résilience en jetant le regard sur la culture d'échange et des rapports chargés de chaleur avec la mère.

**Niveau 3ème, garçon :** *« Pas de problèmes dans les rapports avec les parents. Ils m'encouragent et me soutiennent. Ce sont des travailleurs qui constituent pour moi des modèles. J'ai envie d'être comme eux. Ils me disent que seul le travail paye et que je dois*

*toujours bien travailler. Quand j'ai besoin de quelque chose, je leur demande et ils font des efforts pour me satisfaire. J'ai un petit frère que je soutiens et nous nous entendons bien. Souvent, il y a des bagarres entre certains camarades qui veulent se moquer de moi et cela m'énerve ».*

La relation aux figures parentales reflète une proximité empreinte d'intimité et de confiance aux parents. L'amour qui ressent lui sert de base de sécurité et d'étayage pour faire face à l'adversité des pairs et de l'environnement extrafamilial. Des parents à la fratrie, il ressent l'aide ou le support social. Il a confiance qu'il peut compter sur ses proches. Cette représentation de l'enveloppe socio familiale renforce la valeur de soi. Les émotions désagréables sont exprimées avec aisance, ce qui est base d'évitement de stress avec tous ces corollaires de pathologie psychosomatique.

**Niveau 3<sup>ème</sup> garçon :** *« J'aime beaucoup la patience de mes parents. Ils prennent toujours le temps de nous écouter avant de sanctionner. Ils nous disent de faire attention en toute chose. Ils me donnent des conseils au niveau des études et de la vie. Ils me disent de faire attention à certaines choses avec mes camarades. Ils apprécient mon travail scolaire et rencontrent les enseignants pour se renseigner sur moi. Je discute avec mes frères sur notre avenir, comment nous pouvons réussir dans le futur. Mes amis me trouvent calme, sérieux. Ils disent que j'aime dire la vérité et j'aime travailler avec eux. En ce qui concerne les enseignants, je n'aime pas le professeur d'anglais parce qu'il s'énerve très vite et je n'arrive pas à avoir la moyenne dans sa matière ».*

Nous observons un concept de soi quiet du fait du style parental et des pratiques éducatives qui sont une source de réconfort interne. Le style parental est intériorisé et fiable, ce qui permet le déploiement de modèle interne étayant dans le rapport aux autres comme les enseignants et les amis de classes et d'école. Les figures anxigènes tel l'enseignant d'anglais ne sont pas des modèles conciliables dans les repères psychiques propres à ce garçon. Ce faisant, il rejette ces cas inconciliables à la base de l'insécurité affective ou de menace de l'intégrité de l'image de soi et de l'estime de soi.

Les différents entretiens réalisés avec les participants, tous niveaux et tous sexes confondus, ont permis de constater différents styles éducatifs qui renvoient à un style de relation parents/enfants : statutaire (contraintes, interdiction, communication faible, activité commune

réduite), maternaliste (contrôle et forte communication, confiance réciproque, normatif mais chaleureux), contractualiste (importance à l'auto régulation de l'enfant et à sa créativité, préfère la négociation à la coercition). L'autoritarisme, la rigidité, l'indifférence dans le style éducatif parental correspondent chez l'enfant ou adolescent à une faible estime de soi, à l'anxiété. Les règles précises mais appliquées avec souplesse, la chaleur affective, l'intérêt manifesté à l'enfant et à son travail scolaire correspondent à une haute estime de soi, faible anxiété. Les conduites d'imposition interfèrent négativement avec le développement psychologique de l'enfant, son estime de soi et ses acquisitions scolaires.

De façon générale, les relations avec les enseignants sont positivement appréciées au CM2 et le sont moins en 3ème. Cela pourrait se comprendre si l'on prend en compte la dynamique même de l'adolescence.

L'adolescent se pose (s'affirme) en s'opposant. La pluralité du personnel d'encadrement au lycée pourrait expliquer ce constat. Les enseignants constituent un important facteur modérateur des productions scolaires des apprenants. Lorsque les apprenants les perçoivent comme peu supportant, cela peut entraîner un manque d'obligation à agir de façon socialement responsable et à vivre l'école comme une expérience désagréable. Certains élèves reconnaissent qu'ils manquent, eux-mêmes, de travail et d'efforts. D'autres relèvent le fait que les enseignants pensent qu'ils font moins d'effort, ils manquent de connaissances de base.

Pour ce qui concerne les attitudes parentales relativement aux performances scolaires de l'élève, il apparaît que certains parents culpabilisent les enfants, et les tiennent pour responsables des médiocres performances. D'autres parents sont encourageants, en cas de bonnes ou de mauvaises performances. D'autres encore n'ont pas un esprit de suivi de l'assiduité de l'enfant à l'école ou de ses résultats scolaires. Il n'y a pas de contact entre la famille et l'école ou l'enseignant. Il est dès lors possible de considérer que la famille n'apporte pas toujours sa part contributive à l'œuvre d'éducation de l'enfant qu'elle abandonne à l'enseignant seul. Lorsque les parents s'efforcent d'être proches de l'école, ils jouent un rôle d'auxiliaires pédagogiques. Leur investissement dans la scolarité de leur enfant influence les performances scolaires de ce dernier et peut contribuer à forger une haute estime de soi et un sens des responsabilités chez l'enfant. Idéalement, cet engagement devrait recouvrir trois dimensions :

-l'engagement dans l'école (participation des parents aux activités organisées par l'école, communication famille-école, notamment les réunions de parents, rencontres avec les enseignants, etc.) ;

-la façon dont les parents s'investissent avec l'enfant dans des tâches de type cognitives, scolaires ou susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (supervision des devoirs, fréquentation d'une bibliothèque, d'une librairie, règles instaurées à la maison par les parents en vue de régir la scolarité de l'enfant, etc.) ;

-l'engagement personnel (aspirations scolaires des parents et l'intérêt que ceux-ci manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (activités, camarades, communication parents-enfant à propos des affaires scolaires, etc.).

Dans le chapitre suivant, on confronte les résultats avec ceux de certains autres résultats présentés dans la revue de littérature pour en ressortir les points de convergence et de divergence.

## Chapitre 9 : Discussion des résultats

Cette recherche avait pour objectif de déterminer si les performances scolaires étaient fonction de l'estime et du locus de contrôle chez des élèves de sexes et de niveaux d'études différents. Dans le prolongement de la théorie de l'estime de soi exposée par Rupp, on considère que les buts de réussite que le jeune apprenant s'assigne sont la résultante d'une lutte afin d'établir et de maintenir l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à un milieu où la compétence et la réussite sont valorisées. Cela est conditionné par le suivi effectif de l'évolution sociale ou scolaire de l'individu apprenant par les autres significatifs dont les parents. De fortes attentes ou l'absence d'attentes sont des facteurs défavorables à la construction d'une estime de soi (scolaire, familiale, scolaire ou générale) positive et de performances scolaires honorables. Ces autres significatifs, selon la théorie du sociomètre de Leary, jouent un rôle important dans le développement de l'estime de soi. Le contexte burkinabé décrit est riche d'acteurs intervenant à divers niveaux et de manières différentes dans la vie de l'enfant. Il y a, autour de l'individu, une forte présence humaine, un large espace social dont la configuration, la dynamique fonctionnelle, peut aider effectivement à construire mais aussi à déconstruire et à reconstruire l'estime de soi. Il s'agit de dire que les liens entre milieu socio-familial et estime de soi mis en évidence par de nombreuses recherches n'est pas nécessaire et linéaire. L'entourage socio-familial peut, certes, contribuer à l'émergence d'une estime de soi dynamique, mais il peut aussi constituer un facteur altérateur de cette même estime de soi.

En ce qui concerne le locus de contrôle, les éléments théoriques évoqués dans la première partie de ce travail soutiennent que le comportement d'un individu dépend principalement de la perception et de la compréhension qu'il a de la structure causale de son environnement. Le niveau de compétence réel, observable dans les résultats objectifs qui surviennent au terme d'une action, ne sera pas automatiquement répercuté sur le niveau de compétence de l'individu mais transitera par les processus perceptifs et cognitifs de causalité qui établissent un lien de conséquence subjectif entre actions et résultats.

Tout au long des trois études que nous avons menées, les liens entre les différentes variables étudiées sont demeurés modestes, allant d'une valence positive à une valence négative en passant par la valence nulle.

Dans l'étude 1, on a observé qu'il y a une faible intensité de la relation entre les différentes facettes de l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires aussi bien chez les filles que chez les garçons, en CM2 comme en 3<sup>ème</sup>. Les différences de niveau d'intensité constatées selon le sexe et la classe montrent que, relativement, les liens de corrélations entre estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires, sont plus marqués en CM2 qu'en 3<sup>ème</sup>, plus marqués chez les garçons que les filles.

Par rapport aux effets de prédiction, de façon générale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire ont des impacts positifs et significatifs sur les performances scolaires. Le locus de contrôle a un faible impact positif. L'estime de soi scolaire et l'estime de soi familiale se révèlent être les meilleurs prédicteurs des performances scolaires.

Dans l'étude 2, en CM2, seule l'estime de soi en maths est corrélée positivement mais faiblement avec les performances en français classe et en maths indépendant. Chez les filles, c'est l'estime de soi en maths qui est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en maths indépendant alors que chez garçons, seule l'estime de soi en maths est positivement mais faiblement corrélée avec les performances en français indépendant. En 3<sup>ème</sup>, il existe un lien de corrélation entre estime de soi en français et performances en français indépendant aussi bien chez les filles que chez les garçons mais ce lien est plus fort chez les garçons que chez les filles. L'estime de soi sociale et le locus de contrôle (« pouvoir interne », « pouvoir d'autrui », « hasard ») demeurent relativement discrets. L'estime de soi en maths entretient des liens positifs mais faibles avec les performances en maths (classe et indépendant) et des liens négatifs mais faibles avec les performances en français (classe et indépendant).

Par rapport aux analyses régressives, sur l'ensemble des participants de niveau CM2, l'ESMath constitue le meilleur prédicteur des performances en maths classe et en français indépendant. Elle constitue un bon prédicteur des performances en maths indépendant (pour les filles). En 3<sup>ème</sup>, il y a un modeste effet de prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons et chez les filles. La seule différence se situe au niveau de l'ESFranc qui constitue un meilleur prédicteur des performances en français indépendant chez les filles.

L'inversion des variables n'a pas permis d'observer une rupture fondamentale dans l'allure générale des résultats.

Dans l'étude 3, sur l'ensemble des participants de CM2, l'estime de soi spécifique à chaque matière entretient des liens de corrélation positifs mais modestes avec les performances dans cette matière. L'**ESSocial** est positivement et modestement corrélée avec les performances en maths indépendant et en français indépendant. Le **locus de contrôle** entretient des liens de corrélation positifs mais très faibles avec les performances en maths classe et en français (classe et indépendant). Les liens entre locus de contrôle et performances en maths indépendant sont négatifs (mais très faibles).

Par rapport au sexe, l'**ESFranc** est positivement mais modestement corrélée avec les performances en maths indépendant et les performances en français classe chez les filles. Ses liens avec les performances en maths classe et en français indépendant sont certes positifs mais très faibles. Chez les garçons, les liens entre **ESFranc** et performances en français sont plus forts en français classe et en français indépendant que ceux avec maths classe et maths indépendant.

L'**ESMath** entretient des liens de corrélation positifs mais faibles avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français chez les filles. Chez les garçons, les liens entre l'**ESMath** avec toutes les facettes des performances scolaires en maths et en français sont positifs mais très faibles. L'**ESSocial** est positivement et très faiblement corrélée avec les performances en maths classe, en français (classe et indépendant). Il y a un lien de corrélation positif mais faible avec maths indépendant. Chez les garçons, l'**ESSocial** est positivement (mais faiblement) corrélée avec les performances en maths indépendant et les performances en français indépendant.

Le **locus de contrôle** est négativement et très faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant. Il est positivement mais très faiblement corrélé avec les performances en maths classe et en français (classe et indépendant). Le **locus de contrôle** est négativement et faiblement corrélé avec les performances en maths indépendant, en français classe et en français indépendant.

Par rapport aux effets de prédiction, d'un point de vue général, l'ESMath et l'ESSocial sont les meilleurs prédicteurs des performances en maths (classe et indépendant). L'ESFranc et l'ESSocial sont meilleurs prédicteurs des performances en français classe. L'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant). Le locus de contrôle prédit positivement et relativement plus significativement les performances en situation classe, aussi bien en maths qu'en français. En situation d'évaluation indépendante, sa contribution est moindre en français et négative en maths.

Chez les garçons, le locus prédit négativement les performances scolaires dans toutes leurs facettes excepté les maths classe. Chez les filles, au contraire, le locus de contrôle est meilleur prédicteur des performances en situation d'évaluation classe (maths & français). Il y a donc un effet de prédiction plus marqué chez les filles que chez les garçons en CM2. Aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'ESSocial est meilleur prédicteur des performances en maths (classe & indépendant) et en français (classe & indépendant). Chez les garçons, l'ESFranc a un effet prédicteur positif et constant pour toutes les facettes des performances scolaires, alors que chez les filles, l'ESFranc ne contribue positivement qu'aux performances en français (classe et indépendant). Sa contribution est nulle en maths classe et négative en maths indépendant.

En 3<sup>ème</sup>, de façon générale, l'estime de soi spécifique à chaque matière entretient des liens de corrélation plus forts avec les performances dans cette matière. Ainsi, l'ESMath est positivement (mais modestement) corrélée avec les performances en maths classe, en maths indépendant. Elle entretient des liens positifs mais très faibles avec les performances en français classe et en français indépendant.

Par rapport au sexe, chez les garçons comme chez les filles, l'ESMath est positivement (mais modestement) corrélée avec les performances en maths classe et en maths indépendant. Ces liens sont plus forts chez les garçons. Les liens ESMath et performances en français (classe et indépendant) sont positifs mais très insignifiants, quel que soit le sexe. ESFranc et performances en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les garçons que chez les filles. Par contre, ESSocial et performances en maths (classe et indépendant), en français (classe et indépendant) sont positivement plus marqués chez les filles que chez les garçons.

Le **locus de contrôle** (dans toutes ses facettes) est négativement corrélé avec les performances en maths (classe et indépendant) et en français (classe et indépendant) aussi bien chez les garçons que chez les filles.

Par rapport aux effets de prédiction, d'un point de vue général, l'estime de soi spécifique à une matière apporte la meilleure prédiction aux performances dans cette matière. Le locus de contrôle (dans ses différentes facettes) n'apporte aucune contribution positive à la prédiction des performances scolaires (dans toutes leurs facettes).

En faisant un parallélisme entre les deux niveaux d'études considérés, on note que sur l'ensemble des participants de CM2, l'ESSocial est le meilleur prédicteur des performances en **maths classe**. En 3<sup>ème</sup>, c'est l'ESMath qui en est le meilleur prédicteur.

En faisant un rapprochement avec les résultats d'autres travaux et les nôtres, on peut noter une certaine différence. La constante faiblesse ou modestie des liens corrélatifs et/ou régressifs tout au long des trois études, toutes facettes de l'estime de soi, du locus de contrôle et des performances scolaires considérées, ne confirme pas les résultats des travaux qui ont mis en évidence des liens significatifs entre ces variables (Ex : Othman & Leng, 2011 ; Colquhoun & Bourne, 2012 ; Singh, 2014 ; Acharya & al., 2015 ; Beheshti, 2015). Par contre, il y a une convergence avec les travaux qui ont mis en évidence des liens faibles ou modestes (Ex: Padhy & coll, 2011; Saadat & coll, 2012).

Des différences affirmées ne sont pas relevées entre filles et garçons de CM2 et de Troisième. Cela ne confirme pas la conclusion de Felouzis (1993) qui a relevé que : « *La comparaison, selon le sexe, de la scolarité des élèves dans la même période montre que les filles surpassent les garçons sur le plan de la réussite scolaire, et ceci quel que soit le niveau de scolarisation considéré* » (p. 199). Il a expliqué ce constat par les comportements des filles en classe. Celles-ci feraient preuve de plus de stabilité, de plus de maîtrise de soi, de plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes, toutes choses favorables à une meilleure assimilation des leçons et qui se conjuguent positivement avec les bonnes performances scolaires. Le même auteur relevait en 1990 que les filles réussissent mieux parce que le passage entre les rôles de sexe et le rôle d'élève tend à aller de soi pour elles et à être conflictuel pour les garçons. Les filles sont censées accepter les normes qui leur sont imposées, témoigner de patience, d'attention, de déférence, de bonne volonté alors que les garçons ont tendance à

rejeter les contraintes et à revendiquer leur autonomie. Cette divergence entre nos résultats et ceux de Felouzis s'expliquerait par les éléments intermédiaires entre sexe et performances. Felouzis met l'accent sur le comportement alors que nous traitons de l'estime de soi qui, certes, a des rapports avec le comportement mais ne doit pas être confondue à celui-ci.

Les différences d'éducation et les différentes pressions exercées sur l'enfant selon son sexe ont été considérées par Lafond comme pouvant expliquer les différences entre garçons et filles dans le domaine de l'estime de soi. L'analyse descriptive du milieu socio-éducatif et les éléments de l'entretien corroborent ces différences d'éducation des filles et des garçons et pourraient expliquer les timides différences d'estime de soi entre eux.

A propos des liens entre estime de soi et performances scolaires, Goumaz (1991), Christensen (1994), Lecomte (2008) ont montré que les élèves dont les enseignants manifestent un haut degré d'empathie, de congruence et de considération ont de meilleurs résultats scolaires, sont moins souvent absents et ont une meilleure image d'eux-mêmes. Nous avons déjà relevé, dans la revue de travaux que, dans le contexte burkinabé où les classes sont à effectifs pléthoriques, la bonne qualité de tels rapports n'était pas toujours facile à garantir. Même dans les établissements privés à effectifs relativement réduits, l'individualisation des rapports enseignants-enseignés est difficile. Cela met à jour la problématique de la gestion des différences individuelles dans le contexte scolaire spécifique de l'Afrique. Nous savons, grâce aux recherches en psychologie différentielle, que des enfants d'un même âge réel ont des développements différents. Les différents traits de comportement des enfants (ou styles cognitifs) se manifestent dans toutes les activités. Ils peuvent être expliqués par le sens que la tâche a pour l'enfant, l'attente du résultat, l'attention, l'estime de soi, la confiance en soi, l'image de soi (narcissisme de l'enfant) ... Du début à la fin d'un stade, l'enseignant devrait avoir des activités propres au cheminement de chaque enfant. Il devrait constater les différences individuelles et s'efforcer d'en tenir compte tout en gardant la finalité d'un accès minimum de tous à la culture (universalité du savoir). En référence à l'idée de Garner (2003), dans ce qu'il a appelé « attitude authentiquement pédagogique », les critiques positives ou négatives faites par un enseignant ont toute leur place. Garner invite à ne pas oublier de souligner, dans le cadre des activités ou des relations pédagogiques, ce qui va bien sans jamais considérer que cela va de soi, au lieu de toujours souligner ce qui va mal. En le faisant, certains apprenants peuvent s'en offusquer et considérer que l'enseignant ne les aime pas ou

ne leur fait pas confiance. Cela peut jouer sur leur estime de soi et sur leurs résultats scolaires. Peut-être faut-il indiquer que l'essentiel est moins dans le fait de critiquer que dans la manière dans la critique est faite par l'enseignant à l'apprenant.

Par rapport à l'effet de l'âge, Seidah & coll. ont montré qu'à l'échelle de compétence scolaire, les scores des élèves du groupe plus âgé sont significativement inférieurs à ceux des élèves du groupe intermédiaire et du groupe plus jeune qui ne se distinguent pas entre eux. Quant à l'échelle d'apparence physique, les résultats indiquent que les scores des élèves d'âge intermédiaire sont significativement inférieurs à ceux des élèves du groupe des plus jeunes et ceux du groupe des plus âgés qui ne se distinguent pas entre eux. Si des convergences peuvent être établies au regard de la thématique abordée et des sujets concernés par les deux recherches, les divergences peuvent, elles, s'expliquer par les aspects de l'estime de soi étudiés, la taille de la population d'étude et le contexte socioculturel même de réalisation des deux études. Seidah & coll. mettent en évidence une répartition des résultats portant sur l'apparence physique (variable qui n'a pas été expressément distinguée dans notre recherche). Ils ont par ailleurs distingué un niveau d'âge intermédiaire (ce qui n'a pas été fait dans notre cas). Nous avons étudié l'estime de soi sociale, familiale, ce qui n'apparaît pas dans les analyses de Seidah & coll.

Les liens positifs (même statistiquement non significatifs) observés entre certaines variables selon le sexe et selon le niveau d'études confortent les conclusions de la plupart des études résumées en annexe et qui ont établi des liens de corrélation positive entre estime de soi et comportements scolaires (performances en lecture, français, mathématiques, physique, chimie, intérêt scolaire...). C'est le cas des travaux de Keltikangas-Jarvinen (1992), de Dambudzo (2009).

En ce qui concerne le locus de contrôle, que ce soit au CM2 ou en 3<sup>ème</sup>, les résultats de la présente recherche indiquent qu'il ne varie pas significativement selon le sexe. Ces résultats rejoignent ceux de Collard-Bovy & Galand (2003) qui ont relevé que le sexe n'a pas d'effet sur l'évolution des tendances attributionnelles. La différence, dans ces deux types de recherche, réside dans le fait que Collard-Bovy & Galand ont étudié l'attribution causale alors que nous avons étudié le locus de contrôle. Il s'agit, comme nous l'avons relevé dans la partie théorique, de deux termes proches mais non assimilables.

Les aspects de nos résultats qui relèvent une tendance évolutive du locus de contrôle du CM2 à la 3<sup>ème</sup> peuvent être rapprochés des conclusions de Collard-Bovy & Galand (2003). Leur recherche a mis en évidence l'évolution de l'attribution causale selon le niveau d'études. La différence entre les deux recherches réside dans l'âge des participants, les niveaux et domaines d'études. On a étudié de jeunes apprenants de niveaux CM2 et 3<sup>ème</sup> alors que Collard-Bovy & Galand ont étudié des étudiants de sociologie et de gestion. Ils ont étudié l'attribution causale alors qu'on a étudié le locus de contrôle. L'évolution des liens qu'ils ont constatée n'est observée ici que timidement.

## Conclusion

On a voulu, à travers cette recherche, étudier les liens entre des variables conatives (estime de soi, locus de contrôle) et les performances scolaires chez de jeunes apprenants burkinabè. Si les réflexions en psychologie autour des performances scolaires se sont surtout intéressées aux variables cognitives, l'intérêt porté à l'estime de soi et au locus de contrôle en rapport avec les conduites scolaires est porteur de changement dans le contexte éducatif africain actuel où il faut placer l'apprenant au cœur des enseignements et des apprentissages. L'estime de soi est une composante majeure de la diversité des éléments qui participent de la construction et du fonctionnement de l'être humain. En tant que processus par lequel un individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, elle agit comme un tremplin vers la réalisation des buts personnels, relationnels, scolaires ou professionnels. Elle constitue un pré-requis essentiel et indispensable à la bonne acquisition des apprentissages fondamentaux. Le développement d'une haute estime de soi donne les moyens de s'épanouir, d'affronter avec dynamisme les difficultés existentielles et les écueils inhérents à tout processus d'apprentissage. Il constitue le socle de la motivation et de l'efficacité personnelle et facilite l'accès à l'autonomie, permettant ainsi à l'individu d'éviter la dépendance ou les addictions.

Le locus de contrôle, quant à lui, permet d'organiser son comportement et de l'orienter en fonction du but que l'on veut atteindre ou de ce qui, dans l'environnement, est considéré comme facteur explicatif de telle ou telle conduite. Il permet la régulation des comportements ou l'auto-régulation. La perception que l'apprenant a de lui-même, la manière dont il explique ses bons ou ses mauvais résultats lui permet d'utiliser des procédés variés pour contrôler ses apprentissages. Il peut donc améliorer ses capacités d'apprentissage par une sélection de stratégies cognitives et affectives qu'il organisera pour réaliser un environnement d'apprentissage productif.

Les résultats obtenus montrent que les liens établis entre les différentes variables étudiées existent mais leur significativité statistique ne s'observe pas partout. On est donc en face d'une situation hétéroclite à partir de laquelle on considère que les différentes hypothèses formulées ne sont pas confortées que partiellement.

Un des enseignements portés par cette recherche, c'est le nécessaire investissement que les familles doivent réaliser dans l'éducation et l'accompagnement scolaire des jeunes apprenants. A côté de tous les autres apports, les parents doivent aider l'enfant à se construire pour lui une estime de soi positive et solide. Ils doivent le guider dans ses relations sociales dans la mesure où les pairs contribuent à la construction de cette estime de soi. La contribution à la construction d'une estime de

soi positive ou forte est un apport indirect à l'épanouissement psychologique de l'enfant et à un comportement social et scolaire adéquat. Cela exige que le style éducatif soit démocratique, donc à la fois ferme et souple car, comme le relevait Erikson (1972, p.98) : « *Une famille ne peut élever son enfant que dans la mesure exacte où elle se laisse élever par lui. La croissance de ce dernier est ponctuée par une série de provocations à l'adresse de son entourage afin d'essayer ses nouvelles potentialités en matière d'interaction sociale* ».

Les résultats obtenus enseignent aussi de sensibiliser les apprenants à la responsabilité qui est la leur dans le domaine des apprentissages scolaires pour les amener à comprendre qu'ils n'ont pas seulement pour rôle d'apprendre mais également d'organiser, de planifier et de gérer leurs apprentissages.

Ce travail a aussi le mérite de contribuer à étoffer et à renforcer le corpus de connaissances sur l'estime de soi et le locus de contrôle, leur fonctionnement et leur importance en contexte scolaire. Il permet de combler, tant soit peu, un vide épistémique spécifique au contexte du Burkina Faso où l'explication des performances scolaires laisse peu de place aux variables conatives. Il nous semble aujourd'hui incontournable de revisiter ce schéma explicatif des résultats à/de l'école et cela incombe, en premier, à l'Etat. En invitant à accorder l'intérêt et l'importance qu'il faut à l'estime de soi et au locus de contrôle, on n'oublie pas de préciser qu'il ne s'agit pas de magnifier ces variables au détriment d'autres dans l'explication et dans la compréhension des performances scolaires des apprenants.

Cette recherche ne nourrit aucunement la prétention d'avoir épuisé le thème abordé. Elle comporte des limites que de futures recherches pourraient reprendre. Ainsi, elle n'a pas pris en compte la dimension inter-culturaliste qui consisterait à comparer par exemple des enfants européens et des enfants africains sur l'estime et le locus de contrôle. Enfin, on n'a pas fait des analyses comparatives des performances scolaires en lien avec l'estime de soi et le locus de contrôle selon les milieux socio-économico-culturels d'appartenance ou de provenance des participants. On ambitionne s'y intéresser dans le cadre de recherches universitaires futures pour y apporter des éléments de réponse sous formes d'articles ou d'ouvrages.

## Références bibliographiques

Les informations qui ont nourri notre réflexion tout au long de cette recherche proviennent de sources variées. Nous proposons de citer ces sources sous forme de rubriques. Ainsi, nous distinguons les ouvrages, les chapitres d'ouvrages et les articles, les mémoires et thèses, la webographie.

### ✓ Ouvrages

#### A

Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J.-P., Raulet-Croset, N., Roland-Lévy, C. & Tran, V. (2013). *Comportements humains et management*. Montreuil : Pearson.

André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.

#### B

Badini, A. (1994). *Naître et grandir chez les mossé traditionnels*. Paris : Sepia.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Beauvois, J.-L. (1984). *La Psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bee, H. & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie*. Paris : Pearson.

Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Comment les enseignants jugent leurs élèves*. Bruxelles: De Boeck.

Brown, J.D. (1998). *The self*. New-York: Mc Graw-Hill.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

#### C

Cawood, A. (2013 a). *Les enfants ont besoin de limites : discipline efficace sans punition*. Ottawa : Broquet.

Cawood, A. (2013 b). *Les ados ont besoin de limites : discipline efficace sans punition*.

Ottawa : Broquet.

Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour ?* Paris: Larousse.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2008). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

## D

Delouée, S. (2015). *Psychologie sociale*. Paris : Dunod.

Deschamps, J-C. & Clemence, A. (2000). *L'explication quotidienne : perspectives psychologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dozon, J-P. (2008). *L'Afrique à Dieu et à Diable : États, ethnies et religions*. Paris : Ellipses.

Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte Justine.

## E

Erikson, E, H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

## F

Fakoly, D. (2004). *L'origine négro-africaine des religions dites révélées*. Paris : Menaibuc.

Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Friske, T. S. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles : De Boeck.

## G

Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires : comment on les explique ?* Paris: L'Harmattan.

Gilles, P.Y.,Carlier,M.,Dickès,P.,Juhel,J.,Kop,J.L.,Lautrey,J.,Ohlmann,T.&Roubertoux, P.L.(2008). *Psychologie différentielle*. Paris : Bréal.

Gilles, P.-Y. & Carlier, M. (2013). *Vive (nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Goumaz, G. (1991). *Enseignant-Enseigné : une estime réciproque*. Genève : Editions des Sables.

## H

Hadfield, J.A. (1975). *L'enfance et l'adolescence : psychologie normale et pathologique*. Paris : Payot.

Hampaté Ba, A. (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Paris : Présence Africaine.

Hansenne, M. (2004). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.

Herskovits, M.J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Maspéro.

Houdé, O. (2008). *Les 100 mots de la psychologie*. Paris : PUF.

Huteau, M. (2013). *Psychologie différentielle : cours, exercices et QCM*. Paris: Dunod.

Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF.

## K

Kanvally, F. (1988). *Stratégies africaines d'éducation et développement autonome*. Abidjan : CEDA.

Katayi, A.V.M. (2007). *Dialogue avec la religion traditionnelle africaine*. Paris : L'Harmattan.

Koné, M. & Kouamé, N. (2005). *Socio-anthropologie de la famille en Afrique. Evolution des modèles en Côte d'Ivoire*. Abidjan : CERAP.

## L

Lautrey, J. (1989). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Lecadet, C. & Menhanna, M. (2006). *Histoire de la psychologie*. Paris : Belin.

Lecomte, J. (2008). *Psychologie : courants, débats, applications*. Paris : Dunod.

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : PUF.

## M

Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris: ESF.

Mingat, A. (1993). *L'école primaire en Afrique*. Paris: L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF.

## N

Nader-Grosbois, N. & Fiasse, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Nicolas, S. (2001). *Histoire de la psychologie*. Paris : Dunod

## P

Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle : théories et applications*. Bruxelles : De Boeck.

Paré-Kaboré, A. & Bakyono-Nabaloum, R. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Yaoundé : L'Africaine d'édition et de services.

Parot, F. & Richelle, M. (1996). *Introduction à la psychologie : histoire et méthodes*. Paris: PUF.

Poussin, G. & Sayn, I.(1990). *Un seul parent dans la famille : approche psychologique et juridique de la famille monoparentale*. Mayenne : Floch.

## R

Rodriguez-Tomé, H., Jackson, F. & Bariaud, F.(1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

## S

Sow, I. (1977). *Psychiatrie dynamique africaine*. Paris : Payot.

Stamm, A. (1995). *Les religions africaines*. Paris : PUF.

## T

Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

Thomas, L-V. & Luneau, R. (1995). *Les religions d'Afrique noire : textes et traditions sacrés*. Paris : Stock.

Tièche, M. (1976). *Guide pratique de l'éducation familiale*. Paris : Dammarie les Lys.

## V

Vander Zanden, J.W. (1996). *Introduction à la psychologie du développement*. Montréal-Toronto : Chenelière - Mc Graw-Hill.

Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vinsonneau, G. (2012). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

✓ **Articles, chapitres d'ouvrages et communications**

## A

Acharya, A., Pal, D. & Sengupta, S. (2015). Educational achievement and self-esteem of college students: a comparative study between the tribal and non-tribal girl students of Agartala, *International Journal of Innovative Research & Studies*, 4 (7), 140-148.

Agnew, N.C., Slate, J.R., Jones, C.H. & Agnew, D.M. (1993). Academic Behaviors as a Function of Academic Achievement, Locus of Control & Motivational Orientation. *NACTA Journal*, 24-27.

Ahangi, A. & Sharaf, Z. (2013). Investigating the Relationship between Self Efficacy, the Locus of Control and Male and Female Students' Academic Achievements in Chenaran High School, *Int. Journal of Engineering Research and Applications*, 3(5), 875-879.

Alaphilippe, D. (2008). Evolution de l'estime de soi chez l'adulte âgé. *Psychol NeuroPsychiatr Vieil*, 6 (3),167-176.

Alaphilippe, D. & Chasseigne, G. (1993). Construction d'une échelle de représentation du contrôle chez les personnes âgées. *L'Année Psychologique*, 93 (2), 269-282.

Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R. & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, 3 (507), 169-174.

Allès-Jardel, M., Metral, V. & Scopelliti, S. (2000). Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 4(1), 63-91.

Allès-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A. & Schneider, B.(2002a). Parents Structuring's Daily Lives in relation to the Quality and Stability of Children's Friendships. *International Journal of Psychology*, 37(2), 65-73.

Alvarès, C.L. (1995). Une culture du même et les mécanismes de sa reproduction. *Ebisu*, 11, 99-132.

Amoura, C., Berjot, S., & Gillet, N. (2013). Desire for control: Its effect on need satisfaction and self-determined motivation. *International Review of Social Psychology*, 26, 55-71.

Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., & Altintas, E. (2014). Desire for control, perception of control: Their impact on autonomous motivation and psychological adjustment. *Motivation and Emotion*, 38, 323-335.

Arslan, S., Çardat, M. & Uysal, R. (2013). Student academic support as predictor of academic locus of control in Turkish University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2460-2469.

Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10 (20), 2474-2477.

Asgari, M.H. & Vakili, M. (2012). The relationship between locus of control, creativity and performance of the educational department employees in the west of Mazandaran. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3, 2556-2561.

Aubret-Bény, F. (1981). Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire, *Orientation scolaire et professionnelle*, 10, 249-272.

Aydin, B., Sari, S.V. & Sahin, M. (2014). Parental Acceptance/Involvement, Self-Esteem and Academic Achievement: The Role of Hope as a Mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (4), 37-48

## B

Bailly, N. & Alaphilippe, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'année psychologique*, 100 (2), 265-284.

Bain, H.C., Boersma, F.J. & Chapman, J.W. (1983). Academic achievement and locus of control in father-absent elementary school children, *School Psychology International*, 4, 69-78.

Baldwin, A.S. & Hoffman, J P, (2002). The dynamic of self-esteem: a growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (2),101-113.

Barajas, M.S. (2012). Academic achievement of children in single parent homes: a critical review, *The Hilltop Review*, 5 (1), 12-21.

Barbot, B., Safont-Mottay, C. & Oubrayrie, N. (2014). Echelle multidimensionnelle de l'estime de soi (ETES) pour Adolescents. *Actes des 21<sup>ème</sup> Journées Internationales de Psychologie Différentielle : la variabilité au 21<sup>ème</sup> siècle, défis scientifiques, défis sociétaux* (64), Paris, France.

Bardou, E. Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 435-440.

Barzegar, M. (2011). The Relationship between Learning Style, locus of control and academic Achievement in Iranian students. *2nd International Conference on Education and Management Technology*, IPEDR, 13,195-199.

Bastide, R. (1981). La conception de l'homme chez les peuples sans écriture. In Y. Pélicier (dir). *Univers de la Psychologie : champ, histoire et méthodes de la psychologie* (27-39). Paris: Lidis.

Baumeister, R.F. (1998). The self. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (dir). *Handbook of social psychology* (680-740). New-York: Mc Graw-Hill.

Beaumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development, In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Paterson (dir.). *The encyclopedia of Adolescence*, (746-758), New York: Garland.

Beaumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited, *Family Relations*, 45, 405-414.

Beheshti, F.S. (2015). A Survey of the Relationship Between Attribution Styles and Self-Esteem with Academic Achievement Among Girl and Boy Students of Third of High School of Education Department of District 11 of Tehran City. *Journal UMP Social Sciences and Technology Management*, 3 (3), 604-610.

Belzen, J. (2011). La psychologie de la religion au regard de la psychologie culturelle. *Bulletin de psychologie*, Tome 64 (2) /512, 103-116.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.

Bernard, B. (2011). Estime de soi, fragilité sociale, précarité et cancer. *Psycho-Oncol.*, 5, 263-268.

Beugré, C. D. (1989). Attributions causales du chômage. *Revue Psychologie Appliquée*, 39, 269-278.

Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.

Bonnet, D. (1994). L'éternel retour ou le destin singulier de l'enfant. *L'Homme*, 34, (131), 93-110.

Bouffard, T. & Bordeleau, L. (1997). Croyances de contrôle et rendement scolaire chez des élèves francophones du primaire au Québec. *Journal International de Psychologie*, 32 (4), 231-245.

Bouffard, T., Marine, C. & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1),3-8.

Bouissou, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In M. Bolognini & Y. Prêteur (dir). *Estime de soi. Perspectives développementales*, (147-163). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*. 36 (2), 273-294.

Bressoux, P. & Pansu, P. (1998). Norme d'intériorité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de Pédagogie*, 122,19-29.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. In E. Gentaz et P. Dessus (dir). *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*, (185-204). Paris : Dunod.

Brown, J.D., Cai, H., Oakes, M.A. & Deng, C. (2009). Cultural Similarities in Self-Esteem Functioning East Is East and West Is West, But Sometimes the Twain Do Meet. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (1), 140-157.

Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vrignaud (dir.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*, (201-219). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Brunot, S., & Juhel, J. (2008). Désengagement scolaire et estime de soi chez des filles et des garçons en classe de seconde. In E. Loarer *et al.* (Eds.), *Perspectives différentielles en psychologie*, (429-432). Rennes: PUR.

Buluş, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 540-546.

Bursik, K. & Martin, A.T. (2006). Ego development and adolescent academic achievement. *Journal of research on adolescence*, 16(1),1-18.

## C

Cai, H, Brown, J.D., Deng, C. & Oakes, M.A. (2007). Self-esteem and culture: Differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard? *Asian Journal of Social Psychology*, 10, 162-170.

Caille, J.P. & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et formations*, 72, 25-52.

Carranza, F.D., You, S., Chuon, V. & Hudley, C. (2009). Mexican american adolescents academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self esteem. *Adolescence*, 44 (174), 313-333.

Cardoso, A.P., Ferreira, M., Abrantes, J.L., Seabra, C. & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29,1596-1605.

Castellan, Y. (1981). Le milieu social. In Y. Pélicier (dir). *Univers de la psychologie*, (485-507). Paris: Lidis.

Cetinkalp, Z.K. (2010). The Relationship Between Academic Locus of Control and Achievement Goals among Physical Education Teaching Program Students. *World Applied Sciences Journal*, 10 (11), 1387-1391.

Cheung, T. S. (1986). Sex differences in the effect of academic achievement on self-esteem: a Hong Kong case. *Social Behavior and Personality*, 14 (2), 161-165.

Chevallier, E., Courtinat-Camps, A. & De Léonardis, M. (2015). L'influence des pratiques inclusives sur les niveaux d'estime de soi des élèves scolarisés en Classes d'Inclusion Scolaire, *Education inclusive, la question de l'évaluation : Des représentations aux pratiques évaluatives*, Colloque 2-3 février 2015, Toulouse (France).

Chiu, L.H. (1986). Locus of control in intellectual situations in American and Chinese school children. *International Journal of Psychology*, 21, 167-176.

Colquhoun, L.K. & Bourne, P.A. (2012). Self-Esteem and Academic Performance of 4th Graders in two Elementary Schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Asian Journal of Business Management*, 4(1), 36-57.

Compas, Y. (1991). Représentations de soi et réussite scolaire. In R. Perron (dir.). *Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits*, (8-118). Paris : Privat.

Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S. & Gilles, P.-Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : les dimensions les plus affectées par ce phénomène. *Psychologie française*, 57,193-204.

Corbiere, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V. & Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: multi-sample european study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 3-15.

Courtinat-Camps, A., Villatte, A., Masse, L. & De Leonardis, M. (2011). « Qui suis-je ? » : diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de psychologie*, 4 (514), 315-328.

Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50-57.

## D

Das, P.P.P. & Pattanaik, P. (2013). Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement among Adolescents. *International Journal of Scientific Research in Recent Sciences*, 1(1), 1-5.

Dasen, P.R.(1988a). Développement psychologique des activités quotidiennes chez l'enfant africain. *Enfance*, 3-4, 3-24.

Deconchy, J. P. (1978). La Théorie du « Locus of Control » et l'étude des attitudes et des comportements religieux. *Archives des sciences sociales des religions*, 46 (1),153-160.

De la Haye, A-M. (1986). Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes. *Enfance*, 1, 75-89.

De Ribaupierre, A. & Pascual-Leone, J. (1984). Pour une intégration des méthodes en psychologie : approches expérimentale, psychogénétique et différentielle. *L'année psychologique*, 84 (2), 227-250.

Demo, D.H. & Savin-Williams, R.C. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Journal of Sociology*, 88 (4), 763-774.

Denoux, P. & Macaluso, G. (2006). Stress et vieillissement. Un développement contre-culturel du lieu de contrôle et des stratégies d'adaptation chez les sujets âgés. *Psychol Neuro Psychiatr Vieil* ; 4 (4), 287-297.

Desrumaux-Zagrodnicki, P. (1998). Norme d'internalité et travail social. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 22, 35-48.

Desaubry, C. (2011). Image de soi d'enfants « tristes à l'école ». *Psychologie et Education*, 2, 33-39.

Desit-Ricard, I., Fort, I. & Gilles, P.-Y. (2014). Relations entre performances scolaires, motivation, sentiment d'efficacité personnelle et buts d'accomplissements : une étude réalisée auprès d'étudiants de classes préparatoires scientifiques. *Actes des 21<sup>ème</sup> Journées Internationales de Psychologie Différentielle : la variabilité au 21<sup>ème</sup> siècle, défis scientifiques, défis sociétaux* (63-64), Paris, France.

Devaux, J.M., Hamel, M. & Vrignon, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. *Communication et langages*, 79, 40-53.

Devine, R.C. (1978). An examination of locus of control and sex role orientation. *The Journal of Psychology*, 98, 75-79.

Diambomba, M. (1998). Les déterminants du rendement scolaire des élèves de CP et de CM1 en République Centrafricaine. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 13-42.

Dinçyürek, S., Güneyli, A. & Çağlar, M. (2012). The relation between assertiveness levels, locus of control and academic success of Turkish language teacher candidates, *Sociology Mind*, 2 (1), 61-66.

Dompnier, B., Pansu, P. & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 119-133.

Dozot, C., Piret, A. & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (2), 205-230.

Dozot, C., Piret, A. & Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (1), 27-45.

Doudin, P-A. & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 121-132.

Dubois, N. (1985). Contribution à l'étude de la dimensionnalité du concept de « locus of control » (LOC). *L'année psychologique*, 85 (1), 27-40.

Dumora, B. & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (3), 347-363.

Dupe, O. B. (2013). Predicting Students' Achievement in Physics using Academic Self Concept and Locus of Control Scale Scores, *International Journal of Social Sciences & Education*, 3 (4), 1149-1155.

## E

Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 5-17.

El-Anzi, F.O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social behavior and personality*, 33(1), 95-104.

Ela, J.M.(1995). Fécondité, structures sociales et fonctions dynamiques de l'imaginaire en Afrique Noire. In H.Gérald & V.Piché (dir). *Sociologie et population*, (189-125). Montréal : PUM/AUPELF-UREF.

Elias, H. & Rahman, W.R.A. (1995). Achievement motivation of university students. *Pertanika J. Soc. Sci. et Hum*, 3(1), 1-10.

Epstein, S. (1990). Comment on the effects of aggregation across and within occasion on consistency, specificity and reliability. *Methodika*, 4, 95-100.

Erol, R.Y. & Orth, U. (2011). Self-Esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.

## F

Fakeye, D.O. (2011). Locus of control as a correlate of achievement in English as a second language in Ibadan. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 546-552.

Fathi-Ashtiani, A., Ejei, J. Khodapanahi, M-K & Tarkhorani, H. (2007). Relationship between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. *Journal of Applied Sciences*, 7(7), 995-1000.

Fein, D., O'Neill, S., Frank, C.&Velit, K.M.C. (1975). Sex differences in preadolescent self-esteem. *The Journal of Psychology*, 90, 179-183.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, 34 (2),199-222.

Forgette-Giroux, R., Richard, M. & Michaud, P. (1995). L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (3), 367-377.

Fourchard, F. & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61 (6), 333-94.

## G

Galejs, I.& D'Silva, C. (1981). Locus of control and achievement of Nigerian school-age children. *The Journal of Psychology*, 109, 199-204.

Garner, M. (2003). L'estime de soi dans le milieu scolaire. *Revue de psychologie de la motivation*, 36, 52-59.

Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26 (3), 17-20.

Genty, J. & André, N. (2001). Effets du sentiment de liberté sur le locus d'internalité et sur l'apprentissage d'une pratique sportive, *Staps*, 55, 39-48.

Gordon, D. A. (1977). Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41, 383-386.

Greenwald, A.G. (1992). L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique et revise sa propre histoire. In M. Piolat, M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (dir). *Le soi*, (37-76). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Guédénéy, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23 (2), 129-144.

Guerraoui, Z. (2011). Psychologie des contacts de cultures : psychologie de l'interculturalité. In Z. Guerraoui & G. Pirlot (dir). *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques*. (15-36). Bruxelles : De Boeck.

Gueyraud, J-A. & Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 299-322.

Guillon, M.S. & Crocq, M.A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 30-36.

## H

Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self : James and Cooley revisited. In Lapsley, D. K. & Power, F. C. (dir.), *Self, ego and identity* (43-70). New York : Springer Verlag.

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

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology*, 3, (553-557). New York: Macmillan.

Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental Styles, Gender and the Development of Hope and Self-Esteem, *European Journal of Personality*, 22: 707-724.

Helgeson, V. S. (1992). Moderators of the relation between perceived control and adjustment to chronic illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 656-666.

Héroux, L. & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11 (1), 103-117.

Herz, L., & Gullone, E. (1999). The Relationship between Self-Esteem and Parenting Style: A Cross-Cultural Comparison of Australian and Vietnamese Australian Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 742-761.

Hrbáčková, K., Hladík, J. & Vávrová, S. (2012). The Relationship Between Locus of Control, Metacognition, and Academic Success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69, 1805-1811.

Hue, S., Rouse, J., Bon, M.L. & Strayer, F.F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, tome 62 (1) /499, 3-14.

## I

Iqbal, A., Alam Z., Sehat, U. & Azghar, A.(2013). Relationship between Self-Esteem and Academic Achievements of Students: A Case of Government Secondary Schools in District Swabi, KPK, Pakistan. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3 (2), 361-369.

Ivcevic, Z., Pillemer, D.B. & Brackett, M.A. (2010). Self-Esteem Memories and School Success in Early Adolescence. *Applied Cognitive Psychology*, 24, 1265–1278.

## J

Jimenez, I.T, Lehalle, H., Murgui, S. & Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.

Joe, V. C., & Jahn, J. C. (1973). Factor structure of the Rotter I-E Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 29(1), 66-68.

Joët, G., Nura, C., Bressoux, P & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Education*, 3, 23-40.

Johnston-Brooks, C.H., Lewis M.A. & Garg, S. (2002). Self-efficacy impacts self-care and HbA1c young adults with type 1 diabetes. *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 43-51.

Joo, Y.J., Lim, K.Y. & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158.

Juhel, J. (1999). Méthodes d'étude des différences individuelles. In Rossi, J.-P. *et coll.* (dir). *Méthodes d'étude en psychologie* (197-234). Paris : Dunod.

## K

Kainuwa, A. & Yusuf, N.B.M. (2013). Students'perspective on female dropouts in Nigeria. *International Journal of Academic Research in Education and Review*. 1(2), 29-37.

Kang, H.S., Chang, K.E., Chen, C. & Greenberger, E. (2015). Locus of Control and Peer Relationships Among Caucasian, Hispanic, Asian, and African American Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 44, 184-194.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33, 313-333.

Keltikangas-Jarvinen, L. (1992). Self-Esteem as a Predictor of Future School Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 7 (2), 123-130.

Kernis, M.H., Granneman, B.D. & Barclay, L.C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1022.

Khanna, P. & Khanna, J.L. (1979). Locus of control in India: a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 14, 207-214.

Kindelberger, C. & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques psychologiques*, 22, 49-59.

Koop, R. (1981). Age and correlates of Locus of Control. *The Journal of Psychology*, 108, 103-106.

Kostogianni, N. & Andronikof, A. (2014). Estime de soi et haut potentiel : une étude Rorschach Système Intégré, *L'Encéphale*, 40, 3-8.

Kowner, R. (2002). Japanese body image: Structure and esteem scores in a cross-cultural perspective. *International journal of psychology*, 37 (3), 149-159.

Krampen, G. & Wieberg, H-J.W. (1981). Three aspects of Locus of control in German, American and Japanese university students. *The Journal of Social Psychology*, 113, 133-134.

Kugbey, N., Osei-Boadi, S. & Atefoe, E.A. (2015). The Influence of Social Support on the Levels of Depression, Anxiety and Stress among Students in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6 (25), 135-140.

Kumar, C. A. (2015). Relationship between internal and external locus of control and academic achievement of B.ED. Students. *Indian Journal of Research*, 4 (9), 129-132.

## L

Lai, L.C.-H. (2015). Who is more collectivistic? Hong Kong Chinese or Australian Chinese. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 8-15.

Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez des enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bolognini & Y. Prêteur (dir). *Estime de soi, perspectives développementales* (107-123). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Landine, J. & Stewart, J. (1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (3), 200-212.

Lane, J., Lane, A.M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social behavior and personality*, 32 (3), 247-256.

Lao, C. R. (1980). Differential factors affecting male and female academic performance in high school. *The Journal of Psychology*, 104, 119-17.

- Laplante, J. & Tougas, F. (2011). La privation relative et le niveau d'identification comme déclencheurs du désengagement psychologique : une étude exploratoire auprès d'éducatrices. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 89&90, 43-61.
- Lautrey, J. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud & D. Guédon (Eds). *Psychologie différentielle-recherches et réflexions* (9-28). Rennes : PUR.
- Leary, M.R. (2003). Commentary on Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14 (3&4), 270-274.
- Leary, M.R. (1999). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1), 32-35.
- Leary, M.R. & Buttermore, N.R. (2003). The evolution of the human self: tracing the natural history of self-awareness. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33 (4), 365-404.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Dir.). *Handbook of self and identity*, (3-14). New York: Guilford.
- Leary, M.R., Schreindorfer, L.S. & Haupt, A.L. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology*: 14 (3), 297-314.
- Lecigne, A. & Tolve, R. (2010). Normativité et mesure de l'estime de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (2) 219-240.
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'Année Psychologique*, 109, 431-462.
- Lettnin, C., Dohms, K., Mendes, A.R., Stobaus, C. D., Mosquera, J.J.M., de Jesus, S.N. (2015). Evaluating self-esteem levels of Brazilian and Portuguese adolescents. *Psychology*, 6, 314-322.
- Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*, 7(1), 261-262.
- Leyrit, A. (2012). Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi : un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 22, 161-168.
- Lindenberger, U. & Chicherio, C. (2008). Développement intellectuel au cours du cycle de vie : sources de variabilité et niveaux d'analyse. *L'année psychologique*, 108, 757-793.
- Linh, T. T., Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2009). Pratiques éducatives parentales et estime de soi de l'adolescent vietnamien. *Psychologie & Education*, 1, 57-74.

Linh, T. T., Thu, N.T.A. & Huong, N.D. (2014). Self-esteem scale of the Vietnam minors: cross-cultural adaptation of ETES. *Psychology*, 5, 1568-1574.

## M

Macsinga, I. & Nemeti, I. (2012). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 25-29.

Majzub, R.M., Bataineh, M.Z.T., Ishak, N.M. & Rahman, S. (2009). The relationship between locus of control and academic achievement and gender in a selected higher education institution in Jordan. *Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Educational and Educational Technology*, 215-220.

Maqsdud, M. & Rouhani, S. (1991). Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept, and academic achievement of Batswana adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (1), 107-114.

Markus, H. (1992). Self-schemas et traitement de l'information sur soi. In M. Piolat, M.-C. Hurtig et M.-F. Pichevin (dir). *Le soi*, (77-112). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Markus, H. & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.

Martin, G., Richardson, A.S., Bergen, H.A., Roeger, L. & Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: implications for teachers. *Journal of Adolescence*, 28, 75-87.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 483-502.

Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczec & D. Martinot (dir). *Le défi éducatif, des situations pour réussir*. (83-116). Paris: Armand Colin.

McWilliams, M.A., Nier, J.A. & Singer, J. A. (2013). The implicit self and the specificity-matching principle: Implicit self-concept predicts domain-specific outcomes. *Personality and Individual Differences* 54, 474-478.

Meo, G. D. (2002). L'identité : une médiation essentielle du rapport espace/société. *Géocarrefour*, 77 (2), 175-184.

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.

Miangotar, Y. & Legrand, T. (2013). Environnement familial au Burkina Faso : typologie et cohabitation parents-enfants. *Cahiers québécois de démographie*, 42 (1), 133-165.

Miller, D., Topping, K. & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417-433.

Mkumbo, K.A.K. & Amani, J. (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8 (7), 247-255.

## N

Nasirpour, K., Asgari, A. & Pourshafei, H. (2015). Assessment of the relation between parent Locus of Control and academic self-efficacy. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 646-655.

Nejati, M., Abedi, A., Aghaei, A. & Mohammadi, M. (2012). The relationship between locus of control with the academic performance of the m.a. students by considering the role of life quality and satisfaction with life. *Interdisciplinary Journal of contemporary Research in Business*, 4(5), 254-263.

Nezlek, J.B. & Gable, S.L. (2001). Daily events, day-to-day psychological adjustment, and depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1692-1704.

Nowak, A., Vallacher, R.R., Tesser, A., & Borkowski, W. (2000). Society of Self: The emergence of collective properties in self-structure. *Psychological Review*, 107, 39-61.

## O

Ogunmakin, A.O. & Akomolafe, M.J. (2013). Academic self-efficacy, locus of control and academic performance of secondary school students in Ondo State, Nigeria, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (11), 570-576.

Osiurak, F., Faure, J., Rabeyron, T., Morange, D., Dumet, N., Tapiero, I., Poussin, M., Navarro, J., Reynaud, E. & Finkel, A. (2015). Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximation. *Pratiques psychologiques*, 21, 19-33.

Othman, N. & Leng, K. B. (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1), 90-98.

Oubrayrie, N. & Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives : étude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 20, 7-25.

Oubrayrie, N., Lescarret, O. & De Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 3, 383-403.

Özen Kutanis, R., Mesci, M. & Övdür, Z. (2011). The effects of locus of control on learning performance: a case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies*, 1(2), 113-136.

## P

- Padhy, M., Rana, S. & Mishra, M. (2011). Self-esteem and subjective wellbeing: correlates of academic achievement of students. *Research Journal of Social Sciences & Management*, 1(7), 148-156.
- Palacio-Quintin, E. (1995). Les différences du développement cognitif entre enfants de milieux socio- économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey & coll (Eds). *Universel et différentiel en psychologie* (205-225). Paris : PUF.
- Palazzolo, J. & Arnaud, J. (2015). Contrôle perçu et lieu de contrôle : une approche plurifactorielle, *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 173 (5), 412-418.
- Papageorgiou, C.C.E. (2015). Gender differences in locus of control and student performance in the South African context of accounting studies. *Meditari Accountancy Research*, 23(3), 348-368.
- Paquet, Y. (2006). Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 16 (3), 97-102.
- Paquet, Y., Berjot, S., & Gillet, N. (2009). Validation d'une échelle de locus de contrôle spécifique à la performance en sport individuel (LOCPSI), *Bulletin de psychologie*, 62, 351-363.
- Paquet, Y., Lavigne, G. L. & Vallerand, R.J. (2014). Validation d'une échelle courte et multidimensionnelle de locus de contrôle spécifique au travail (MLCST). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46 (1), 60-65.
- Pasquier, D. & Lucot, J.C. (1999). Une nouvelle échelle de localisation du contrôle - interne externe, N.E.L.C. - I.E. *Pratiques psychologiques*, 2, 77-84.
- Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. (249-254). *The 12th Biennial Conferences of the European Association for Research on Adolescence*, Vilnius, Lithuania, May 12-15.
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies of maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 157-175.
- Pepi, A., Faria, L. & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence, self-esteem and school achievement in italian and portuguese students. *Adolescence*, 41 (164), 615-631.
- Peterson, V. M. (2009). Predictors of academic success in first semester baccalaureate nursing students. *Social behavior and personality*, 37(3), 411-418.
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In F. Hauwelle, M-N Rubio & S. Rayna (dir). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (31-48). Toulouse : Erès.
- Philip-Asdih, C. (1998). Valeurs éducatives familiales et scolaires. *Revue de Recherches en Éducation*, 22, 125-132.

Pierrehumbert, B. & Rankin, K. (1990). Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du "Q-Sort". *Revue de Psychologie Appliquée*, 40, 357-377.

Piolat M. (1999). Les concepts de soi : traitement de l'information et construction du sens. In J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise (dir.). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Poon, J.M.L., Ainuddin, R.A. & Junit, S.H. (2006). Performance effects of self-concept traits and entrepreneurial orientation on firm. *International Small Business Journal*, 24 (1), 61-79.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*, 96, 5-15.

Poussin, M. & Sordès-Ader, F. (2005). L'estime de soi chez l'adolescent atteint de surdité congénitale. *Psychologie & Education*, 2, 37-52.

Pullmann, H. & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45,559–564.

## Q

Qazi, T. (2009). Parenting style, locus of control and self-efficacy: a correlational study. *Revista Costarricense de Psicología*, 28 (41-42), 75-84.

## R

Rajeswari, A., Tamilenthis, S. & Sumathi, R. (2014). Modern trends in school counseling-an overview. *Journal of multidisciplinary scientific research*, 2(3), 6-9.

Rambaud, A. (2007). Redoublement et estime de soi à l'école primaire. *Communication affichée aux Doctorales Régionales des Pays de la Loire*, Pornichet, 9-14 décembre.

Rasclé, N. & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 2 (64), 96-118.

Redersdorff, S., & Martinot, D. (2003). Impact positif des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi: importance de l'identité mise en jeu. *L'Année Psychologique*, 104, 411-444.

Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96 (4), 677-702.

Richez, J.C (2005). L'image de soi chez les jeunes, éléments pour un état de la question. *Dossier documentaire sur la Jeunesse*, 13, INJEP.

Robins, R.W., Trzesniewski, K.H. & Tracy, J.L. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17 (3), 423-434.

Roman, S., Cuestas, P.J. & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 127-138.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80 (1), n°609.

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, 3, 107-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruel, P-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (2), 239-259.

Ruhanshi, M. (2014). Academic achievement of college students and their locus of control. *The International Journal of Indian Psychology*, 1(3), 78-83.

## S

Saadat, M., Ghasemzadeh, A. & Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 10-14.

Safont-Mottay, C., De Leonardis, M. & Lescarret, O. (1997). Estime de soi et stratégies de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 20, 27-40.

Sagone, E. & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228.

Sahin, K., Sahin, I. & Akturk, A.O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529-534.

Sanchez, F. J. P. & Roda, M.D.S. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120.

Satici, S.A., Uysal, R. & Akin, A. (2013). Perceived social support as predictor of academic locus of control. *GESJ: Education Science and Psychology*, 1 (23), pp.79-86.

Seabi, J. (2011). Relating learning strategies, self-esteem, intellectual functioning with academic achievement among first-year engineering students. *South African Journal of Psychology*, 41(2), 239-249.

Seidah, A., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 56, 4, 405-420.

Shen, Y.-L. (2011). Effects of Chinese parental practices on adolescent school outcomes mediated by conformity to parents, self-esteem, and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 50, 282-290.

Singh, K. (2014). Self-concept as related to academic achievement of high school students. *Darpan International Research Analysis*, 2, 2, 24-27.

Sommer, K.L. & Baumeister, R.F. (2002). Self-evaluation, and performance following implicit rejection: the role of trait-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28,7, 926-938.

Stocks, A., April, K.A. & Lynton, N. (2012). Locus of control and subjective well-being, a cross-cultural study. *Problems and perspectives in management*, 10(1), 17-25.

Stupnisky, R.H., Renaud, R. D., Perry, R.P., Ruthig, J.C., Haynes, T.L. & Clifton, R.A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10, 303-330.

Sulis, I. & Porcu, M. (2015). Assessing divergences in mathematics and reading achievement in Italian primary schools: a proposal of adjusted indicators of school effectiveness. *Soc Indic Res*, 122, 607- 634.

Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 165-172.

## T

Tella, A., Tella, A. & Adeniyi, S.O. (2011). Locus of Control, Interest in Schooling and Self-Efficacy as Predictors of Academic Achievement among Junior Secondary School Students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25-37.

Terrail, J.P. (1992 a). Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments. *Population*, 47, (3), 645-676.

Terrail, J.-P. (1992 b). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 53-89.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behaviour. In L. Berkowitz (dir), *Advances in experimental social psychology*, 21, (181-227). San Diego : Academic Press.

Toczek, M. C. (2005). La face cachée d'une estime de soi élevée. *Diversité, ville école, intégration*, 143, 91-96.

Tremblay, M.S., Inman, J.W. & Willms, J.D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem and academic achievement in 12 year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-323.

Troadec, B., Geadah, R-R, Ahami, A.O.T, Costa-Fernandez, E., Le Du, C., Mesmin, C., Moro, M.R., Petchy, K., Romano, H. & Vrignaud, P. (2011). Aspects interculturels de l'examen psychologique de l'enfant. In R. Voyazopoulos, L. Vannetzel & L-A. Eynard (dir). *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures*, (337-396). Paris : Dunod.

## U

Uguak, U.A., Elias, H.B., Uli, J. & Suanli, T. (2007). The influence of causal elements of Locus of Control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (2), 120-128.

## V

Vallacher, R.R., Nowak, A., Froehlich, M., & Rockloff, M. (2002). The dynamics of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 370-379.

Ville, I. & Ravaud J.-F. (1994). Représentations de soi et traitement social du handicap. L'intérêt d'une approche socioconstructiviste. *Sciences sociales et santé*, 12, (1), 7-30.

Vogelman, L. (1987). Le développement d'une psychologie appropriée. Le travail de l'organisation pour des services sociaux appropriés en Afrique du sud. *Santé mentale au Québec*, 12 (1), 180-185.

## W

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Wojciszke, B. (1987). Ideal-self, self-focus and value behaviour consistency. *European Journal of Social Psychology*, 17,187-198.

Wu, W.T. (1975). Children's sex, locus of control, and academic achievement. *Bulletin of Educational Psychology*, 8, 107-114.

## Y

Yazdanpanah, M., Sahragard, R. & Rahimi, A. (2010). The interplay of locus of control and academic achievement among Iranian English foreign language learners. *Journal of Educational Sciences*, 5, 181-202.

## Z

Zabci, N., Ikiz, T. & Kayaalp, L. (2005). La représentation de soi chez l'enfant instable à travers le test de Rorschach. *Psychologie clinique et projective*, 11, 307-321.

Zaidi, I.H. & Naeem, M.M. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of psychological research*, 6(1), 15-20.

Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1988). « La transdimensionnalité de mots identitaires : explorations egoécologiques ». *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 173-187.

### ✓ Mémoires et thèses

#### A

Aboud, D. (2008). Le rapport entre l'estime de soi et le rendement scolaire ainsi que la dépression chez les enfants intellectuellement précoces et surdoués âgés de 11 à 16 ans. *Thèse de doctorat, Psychologie cognitive*, Université de Lyon 2.

#### B

Butler-Sweeney, J. (2007). Relationship among Locus of Control, coping style, self-esteem and cultural identification in female adolescents. *Thesis Degree of Doctor of Philosophy*, Seton Hall University.

#### D

D'Amours, A. (2005). Estime de soi et perception de compétences : impact sur la réussite en français en 6<sup>ème</sup> année. *Mémoire de maîtrise en éducation*, Université du Québec à Rimouski.

Deloche, F. (2006). Estime de soi et management. *Master recherche en Sciences de Gestion*, Université Chambéry Annecy de Savoie.

Duguay, B. (2000). L'image de soi et la consommation : la valeur compensatoire des produits. *Thèse du doctorat en communication*, Université du Québec.

#### F

Fortes, M. (2003). La dynamique de l'estime de soi et du soi physique : Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques. *Thèse de doctorat, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, Université Montpellier I

#### K

Khayyer, M. (1994). Academic achievement and its relation to family background and locus of control. *Thesis of Philosophy*, University of Wollongong.

#### L

Lafond, D., (2002). L'estime de soi et le rendement scolaire. *Thèse de doctorat*, Université Laval.

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, Psychologie du développement*, Université Toulouse II le Mirail.

#### M

Morasse, I. (1995). Relation entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les enfants du niveau primaire. *Mémoire de maîtrise en éducation*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

#### O

Ofodile-Obiora, C.N. (2005). The impacts of religion and education on the self-esteem of adolescents from divorced and intact families in Nigeria. *Master of Social Work*, University of Nigeria-Ibadan.

Ouédraogo, I.C (1994). L'effet de l'éducation de la mère sur les pratiques de soins accordés à son enfant à Ouagadougou/Burkina Faso. *Thèse de doctorat de 3ème cycle*, Université de Montréal.

## P

Paré-Ouédraogo, G. (2003). Le redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1996 à 2001 : Problèmes et défis ; *Mémoire de master en Planification et gestion de l'éducation*, Institut International de Planification de l'Education, Paris.

Pruett, K.E. (2010). Differences in academic achievement and academic self-concept based on intellectual ability, grade retention, and special education status. *Thesis presented to the faculty of the graduate school of western Carolina university in partial fulfillment of the requirements for the degree of specialist in school psychology*, Carolina University.

## R

Rambaud, A. (2009). Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal. *Thèse de doctorat de Psychologie du développement*, Université de Nantes.

## S

Salvador, L.L. (2003). Estime de soi et miroir social en milieu scolaire. *Travail d'Etude et de Recherche pour l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire*, Université Pierre Mendès-France.

Souan, C. (1997). Vécu académique et estime de soi chez les étudiants africains à Québec. *Mémoire de maîtrise de Psychologie*, Université de Laval.

St-Surin, R. (1997). Les dimensions culturelles et psycholinguistiques de l'échec scolaire chez des élèves d'origine haïtienne suivis en orthopédagogie. *Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation*, Université de Sherbrooke.

## V

Vandelle, H. (2011). Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel. *Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*, Université Paris 10.

## ✓ Rapport

PASEC (2016). Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire. Dakar : PASEC & CONFEMEN.

## ✓ Webographie

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3 (82), 26-30, DOI 10.3917/RSI.082.0026 Consulté le 17.02.16

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter : un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. URL : [http:// osp.revues.org/1118](http://osp.revues.org/1118) ; DOI : 10.4000/osp.1118, consulté le 17 août 2015.

Blanchard, S. (2008). « Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/1 | 2008, mis en ligne le 15 mars 2011, URL : <http://osp.revues.org/1582> ; DOI : 10.4000/osp.1582, consulté le 24 avril 2016.

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, URL : <http://rfp.revues.org/59>, consulté le 10 octobre 2012.

Dambudzo, I. I. (2009). *The relationship between learner self-concept and academic achievement in secondary schools in Zimbabwe*. umkn-dsp 01. unisa.ac.za Consulté le 23 juillet 2013.

Floor, A. (2010). *L'estime de soi en milieu scolaire*. www.ufapec.be Consulté le septembre 2014.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. [www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2002/novembre/Jendoubi.htm](http://www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2002/novembre/Jendoubi.htm) Consulté le 27 septembre 2014.

Pamela R, T. *Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi et identité, une démarche pédagogique dynamique*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef>, Consulté le 19 janvier 2015.

Piketti, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire*, <http://hussonet.free.fr/pikett4b.pdf> Consulté le 17 septembre 2015.

Wagener, A., Weigend, A., Boulanger, M. & Blairy, S. (2013). Stabilité et clarté du concept de soi : comment se caractérise l'identité des patients dépressifs ? *40ème Journée Scientifique de l'Association pour l'Etude, la Modification et la Thérapie du Comportement (15-16 novembre 2013)*, Liège (Belgique). <http://hdl.handle.net/2268/158308> Consulté le 17.02.2016.

## **Annexes**

## 1. Locus Of Control (échelle) 3<sup>ème</sup>

Nom et prénom (s) : .....

Date de naissance : .....

Classe : .....

Ecole : .....

Profession du père : .....

Profession de la mère : .....

Nombre de grands frères/ sœurs : .....

Nombre de petits frères/ sœurs : .....

Tu es rentré à l'école en quelle année ?.....

As-tu déjà redoublé une classe ?      Oui                   Non

Si oui, combien de fois et en quelle(s) classe (s) ?.....

Ce questionnaire est destiné à étudier la manière dont les événements importants de la vie nous affectent. Chaque proposition comporte deux énoncés Oui et Non. Choisis Oui ou Non selon ce qui traduit le mieux ton point de vue. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.

<b>I- Sous-échelle interne</b>		
	Oui	Non
1. Lorsque ce n'est pas moi qui mène la situation, c'est généralement parce que je n'ai pas toute la compétence qu'il faut.	Oui	Non
2. Que je sois impliqué(e) ou non dans un accident de circulation dépend surtout de ce que je circule mal ou bien	Oui	Non
3. Quand je pense à faire quelque chose dans le futur, je suis presque sûr (e) de le réussir.	Oui	Non
4. Le nombre d'amis que j'ai dépend de mon degré de gentillesse personnelle.	Oui	Non
5. Les choses qui m'arrivent dans la vie arrivent généralement parce que j'en ai décidé ainsi	Oui	Non
6. Ce qui fait que je parvienne ou pas à défendre mes intérêts dépend essentiellement des actions que j'entreprends.	Oui	Non
7. Quand j'obtiens ce que je veux, c'est parce que j'ai travaillé dur pour ça.	Oui	Non
8. Ce sont mes propres actions qui déterminent ce qui m'arrive de bien ou de mal dans la vie.	Oui	Non
<b>II. Sous-échelle pouvoir d'autrui</b>		
1. Il me semble que ce qui m'arrive dans la vie est surtout déterminé par des gens qui ont du pouvoir	Oui	Non
2. Quelle que soit ma compétence, le seul moyen que l'on me confie des responsabilités importantes est de faire appel à ceux qui détiennent le pouvoir de décision.	Oui	Non

3. Ma vie est surtout contrôlée par des personnes qui ont du pouvoir.	Oui	Non
4. Il est presque impossible à des gens comme moi de protéger leurs intérêts lorsque ces derniers sont en opposition avec ceux de groupes puissants de la société.	Oui	Non
5. Pour avoir ce que je veux, il me faut faire plaisir aux personnes qui sont au-dessus de moi.	Oui	Non
6. Si, dans un milieu, les gens importants décident qu'ils ne m'aiment pas, je n'aurai pas beaucoup d'amis dans ce milieu.	Oui	Non
7. Que je sois impliqué(e) ou non dans un accident de circulation dépend surtout des autres usagers de la route.	Oui	Non
8. Afin que ce que je désire faire dans la vie puisse se réaliser, je m'assure que cela convient avec les désirs des gens qui exercent un certain pouvoir sur moi.	Oui	Non
<b>III. Sous-échelle hasard</b>		
1. En grande partie, ma vie est contrôlée par des événements qui arrivent par hasard.	Oui	Non
2. Il arrive souvent qu'il n'y ait aucun moyen de protéger mes intérêts personnels contre la malchance.	Oui	Non
3. Lorsque j'obtiens ce que je désire, c'est généralement parce que je suis chanceux (se).	Oui	Non
4. J'ai souvent constaté dans ma vie que ce qui doit m'arriver m'arrive.	Oui	Non
5. Que je sois impliqué(e) ou non dans <i>un</i> accident de circulation est surtout une question de chance ou de malchance.	Oui	Non
6. Il n'est pas toujours sage, en ce qui me concerne, de faire des projets trop longtemps à l'avance parce que souvent c'est plutôt le hasard qui décide du cours des événements.	Oui	Non
7. Lorsque c'est moi plutôt qu'un autre qui mène la situation, c'est parce que j'ai été assez chanceux (se) pour me trouver au bon endroit, au moment propice.	Oui	Non
8. C'est surtout le destin qui fait de moi une personne estimée ou non par l'ensemble des gens.	Oui	Non

**-Merci pour ta participation-**

## 2. ESTIME DE SOI (SEI) 3<sup>ème</sup>

NOM :.....  
PRENOM (S):.....  
AGE :.....  
SEXE :.....  
DATE DE L'EXAMEN :.....  
CLASSE :.....  
ETABLISSEMENT :.....

### **Consignes : Lis attentivement les consignes avant de répondre**

Dans les pages qui suivent, tu trouveras des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Tu liras attentivement chacune de ces phrases.

Quand une phrase te semblera exprimer ta façon habituelle de penser ou de réagir, tu feras une croix dans la case de la première colonne, intitulée « **Me ressemble** ».

Quand une phrase n'exprimera pas ta façon habituelle de penser ou de réagir, tu feras une croix dans la case de la première colonne, intitulée « **Ne me ressemble pas** ».

Efforce-toi de répondre à **toutes les phrases**, même si certains choix te paraissent difficiles.

Tourne la page et commence

	Me ressemble	Ne me ressemble pas
1. En général, je ne me fais pas de souci		
2. C'est difficile pour moi de parler devant les gens		
3. Il y a en moi des choses que je changerais si je le pouvais		
4. J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficulté		
5. On s'amuse bien en ma compagnie		
6. Ma famille n'est pas toujours d'accord avec ce que je fais		
7. Je mets beaucoup de temps à m'habituer à quelque chose de nouveau		
8. Je suis apprécié(e) les personnes de mon âge		
9. Ma famille fait attention à ce que je ressens		
10. Je fais facilement ce que les autres veulent		
11. Ma famille compte beaucoup sur moi		
12. Je ne suis pas fier(e) de moi		
13. J'ai souvent le sentiment que tout est flou dans ma vie		
14. J'ai généralement de l'influence sur les autres		
15. J'ai une mauvaise idée de moi-même		
16. J'ai souvent envie de changer de vie		
17. Je me sens souvent mal à l'aise à l'école		
18. Je trouve que je ne suis pas physiquement beau (belle)		
19. Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis		
20. Ma famille me comprend bien		
21. La plupart des gens sont mieux aimés que moi		
22. En famille, on m'oblige souvent à faire ce que je ne veux pas		
23. Je me décourage souvent quand je suis en train d'apprendre mes leçons		
24. Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre		
25. Les autres ne me font pas souvent confiance		
26. Je ne suis pas inquiet(e)		
27. Je ne suis pas sûr (e) de moi		
28. Je plais aux gens		
29. Je passe souvent de bons moments en famille		
30. Je me laisse facilement aller à la rêverie		
31. J'aimerais être un petit enfant		
32. Je fais toujours ce qu'il faut faire		
33. Je suis fier(e) de mon activité scolaire		
34. J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire		
35. Je regrette souvent ce que j'ai fait		
36. Je suis heureux (se)		
37. J'apprends mes leçons du mieux que je peux		
38. En général, je suis capable de me débrouiller tout(e) seul (e)		
39. Je suis assez content(e) de ma vie		
40. Je préfère avoir des amis (es) plus jeunes que moi		
41. J'aime tous les gens que je connais		
42. A l'école, j'aime quand les autres viennent me trouver pour me		

demander des explications		
43. Je me comprends bien moi-même		
44. Personne ne s'intéresse beaucoup à moi		
45. On ne me gronde jamais		
46. A l'école, je ne réussis pas aussi bien que je le voudrais		
47. Je suis capable de prendre une décision et de la respecter		
48. Cela ne me plaît vraiment pas d'être un garçon (ou une fille)		
49. Je suis mal à l'aise dans mes relations avec les autres personnes		
50. Je ne me suis jamais intimidé		
51. J'ai souvent honte de moi		
52. Les autres me cherchent souvent la bagarre		
53. Je dis toujours la vérité		
54. A l'école, les enseignants me font sentir que mes résultats sont insuffisants		
55. Je me moque de ce qui peut m'arriver		
56. J'ai le sentiment d'avoir raté ma vie		
57. Je mélange tout quand on me fait des critiques		
58. Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens		

**FIN**

### 3. Questionnaire de mesure du locus de contrôle (CM2)

Nom & prénoms : .....

Date de naissance : .....

Classe : .....

Sexe : .....

Etablissement : .....

Profession du père : .....

Profession de la mère : .....

**Consigne** : Pour chacune des descriptions suivantes, mets une croix dans la case correspondant à ton choix de réponse.

<b>1-Lorsque mes parents me donnent de l'argent</b> a) je me dis que c'est normal que mes parents me donnent de l'argent b) je me dis que c'est mon droit d'avoir de l'argent de poche
<b>2-Si je n'ai pas su répondre à une question en classe</b> a) je me dis que c'est de ma faute b) je me dis que le maître ou la maîtresse n'a pas bien expliqué
<b>3-Quand le maître ou la maîtresse dit : « je te félicite»</b> a) c'est parce j'ai bien travaillé b) c'est parce que le maître ou la maîtresse est content(e) de moi
<b>4-Si je tombe à la récréation</b> a) c'est sûrement quelqu'un qui m'a poussé b) je ne regardais pas devant moi
<b>5-Quand un copain ou une copine m'explique un jeu</b> a) je me dis que mon copain ou ma copine explique bien les règles du jeu b) je me dis que c'est moi qui comprends facilement les règles du jeu
<b>6-Quand je fais rire les copains ou les copines</b> a) c'est parce que je sais bien amuser les copains ou les copines b) c'est parce que mes copains ou mes copines sont content (e)s
<b>7- Quand je guéris d'une maladie</b> a) c'est qu'on s'est bien occupé de moi b) c'est que j'ai bien suivi les conseils
<b>8- Quand je pense à tous les copains ou copines que j'ai</b> a) je me dis que j'arrive facilement à m'entendre avec les autres b) je me dis que j'ai de la chance d'avoir beaucoup de copains ou de copines
<b>9- Quand j'ai de bonnes notes en classe</b> a) c'est parce que je trouve que c'est facile d'étudier b) c'est parce que je fais bien mon travail
<b>10- Quand je perds à un jeu contre un copain ou une copine</b> a) je me dis que c'est parce que je ne sais pas jouer b) je me dis que c'est un jeu un peu difficile
<b>11- Lorsque les parents me grondent</b> a) c'est parce qu'ils ne sont pas contents

b) c'est parce que j'ai fait quelque chose de mal
<b>12- Quand je pense aux maladies</b> a) je me dis que je respecte les règles d'hygiène pour ne pas tomber de maladie b) je me dis que j'ai de la chance d'être en bonne santé
<b>13- Si ma mère se sent fatiguée</b> a) c'est parce qu'elle a beaucoup travaillé b) c'est parce que je ne l'aide peut-être pas assez
<b>14- Lorsque je retrouve mes anciens objets en bon état</b> a) je me dis que je prends bien soin de mes objets b) je me dis que ce sont des objets solides
<b>15- Lorsque je tombe malade</b> a) je me dis que c'est parce je ne me suis pas protégé (e) b) je me dis que c'est à cause des microbes
<b>16- Si je ne sais plus à qui j'ai prêté mes objets</b> a) j'accuse mes copains de les avoir emportés b) je me dis que je ne me rappelle jamais à qui je prête mes objets
<b>17- Si je ne retrouve plus mon crayon</b> a) je me dis que c'est quelqu'un qui me l'a pris b) je me dis que je n'ai pas bien pris soin de mes affaires
<b>18- Quand mes parents me permettent de regarder la télévision tard le soir</b> a) c'est parce que j'arrive à les convaincre b) c'est parce mes parents sont gentils
<b>19- Si j'ai gagné à un jeu contre un copain ou une copine qui est triste d'avoir perdu</b> a) je me dis qu'il (elle) est mauvais (e) perdant (e) b) je me dis que j'ai été dur avec lui (elle)
<b>20- Quand je me fais punir par mes parents</b> a) c'est parce que j'ai gâté quelque chose ou j'ai fait quelque chose de mal b) je me dis que je n'ai pas de chance de me faire punir
<b>21- Si ma mère joue avec moi</b> a) je me dis que, aujourd'hui, elle veut s'amuser b) je me dis que je lui ai sûrement fait plaisir
<b>22- Lorsque je ne comprends pas bien quelque chose ou que j'éprouve des difficultés à l'école</b> a) je me dis que c'est parce que je n'ai pas bien compris le cours b) je me dis que c'est parce que le maître ou la maîtresse n'a pas bien expliqué
<b>23- Si je ne suis pas arrivé (e) à faire un bricolage</b> a) je me dis que je n'ai pas d'effort pour comprendre b) je me dis que c'est difficile de le faire
<b>24- Lorsqu'on m'a prêté un objet compliqué</b> a) je me dis que je réussis vite à comprendre comment ça marche b) je me dis qu'on m'a bien appris à le faire marcher

#### 4. Questionnaire de mesure du locus de contrôle (3<sup>ème</sup>)

Nom & prénoms : .....

Date de naissance : .....

Classe : .....

Sexe : .....

Etablissement : .....

Profession du père : .....

Profession de la mère : .....

**Consigne** : Pour chacune des descriptions suivantes, mets une croix dans la case correspondant à ton choix de réponse.

<b>1-Lorsque mes parents me donnent de l'argent</b> a) je me dis que c'est normal que mes parents me donnent de l'argent b) je me dis que c'est mon droit d'avoir de l'argent de poche
<b>2-Si je n'ai pas su répondre à une question en classe</b> a) je me dis que c'est de ma faute b) je me dis que le professeur n'a pas bien expliqué
<b>3-Quand le maître ou la maîtresse dit : « je te félicite»</b> a) c'est parce j'ai bien travaillé b) c'est parce que le professeur est content de moi
<b>4-Si je tombe à la récréation</b> a) c'est sûrement quelqu'un qui m'a poussé b) je ne regardais pas devant moi
<b>5-Quand un copain ou une copine m'explique un jeu</b> a) je me dis que mon copain ou ma copine explique bien les règles du jeu b) je me dis que c'est moi qui comprends facilement les règles du jeu
<b>6-Quand je fais rire les copains ou les copines</b> a) c'est parce que je sais bien amuser les copains ou les copines b) c'est parce que mes copains ou mes copines sont content (e)s
<b>7- Quand je guéris d'une maladie</b> a) c'est qu'on s'est bien occupé de moi b) c'est que j'ai bien suivi les conseils
<b>8- Quand je pense à tous les copains ou copines que j'ai</b> a) je me dis que j'arrive facilement à m'entendre avec les autres b) je me dis que j'ai de la chance d'avoir beaucoup de copains ou de copines
<b>9- Quand j'ai de bonnes notes en classe</b> a) c'est parce que je trouve que c'est facile d'étudier b) c'est parce que je fais bien mon travail
<b>10- Quand je perds à un jeu contre un copain ou une copine</b> a) je me dis que c'est parce que je ne sais pas jouer b) je me dis que c'est un jeu un peu difficile
<b>11- Lorsque les parents me grondent</b> a) c'est parce qu'ils ne sont pas contents

b) c'est parce que j'ai fait quelque chose de mal
<b>12- Quand je pense aux maladies</b> a) je me dis que je respecte les règles d'hygiène pour ne pas tomber de maladie b) je me dis que j'ai de la chance d'être en bonne santé
<b>13- Si ma mère se sent fatiguée</b> a) c'est parce qu'elle a beaucoup travaillé b) c'est parce que je ne l'aide peut-être pas assez
<b>14- Lorsque je retrouve mes anciens objets en bon état</b> a) je me dis que je prends bien soin de mes objets b) je me dis que ce sont des objets solides
<b>15- Lorsque je tombe malade</b> a) je me dis que c'est parce je ne me suis pas protégé (e) b) je me dis que c'est à cause des microbes
<b>16- Si je ne sais plus à qui j'ai prêté mes objets</b> a) j'accuse mes copains de les avoir emportés b) je me dis que je ne me rappelle jamais à qui je prête mes objets
<b>17- Si je ne retrouve plus mon crayon</b> a) je me dis que c'est quelqu'un qui me l'a pris b) je me dis que je n'ai pas bien pris soin de mes affaires
<b>18- Quand mes parents me permettent de regarder la télévision tard le soir</b> a) c'est parce que j'arrive à les convaincre b) c'est parce mes parents sont gentils
<b>19- Si j'ai gagné à un jeu contre un copain ou une copine qui est triste d'avoir perdu</b> a) je me dis qu'il (elle) est mauvais (e) perdant (e) b) je me dis que j'ai été dur avec lui (elle)
<b>20- Quand je me fais punir par mes parents</b> a) c'est parce que j'ai gâté quelque chose ou j'ai fait quelque chose de mal b) je me dis que je n'ai pas de chance de me faire punir
<b>21- Si ma mère joue avec moi</b> a) je me dis que, aujourd'hui, elle veut s'amuser b) je me dis que je lui ai sûrement fait plaisir
<b>22- Lorsque je ne comprends pas bien quelque chose ou que j'éprouve des difficultés à l'école</b> a) je me dis que c'est parce que je n'ai pas bien compris le cours b) je me dis que c'est parce le professeur n'a pas bien expliqué
<b>23- Si je ne suis pas arrivé (e) à faire un bricolage</b> a) je me dis que je n'ai pas d'effort pour comprendre b) je me dis que c'est difficile de le faire
<b>24- Lorsqu'on m'a prêté un objet compliqué</b> a) je me dis que je réussis vite à comprendre comment ça marche b) je me dis qu'on m'a bien appris à le faire marcher

## 5. Français : Texte d'étude (3<sup>ème</sup>)

Durée : 2 heures, Document : non autorisés

.....Les filles qui allaient au collège avec Mbâ ne semblaient pas beaucoup s'intéresser à ce qu'on leur y apprenait. Chaque jour, elles allaient au cours un peu avec le même esprit qu'on peut avoir en allant à une surprise-partie. Elles étudiaient leur habillement et la manière de tenir leur cartable pour que les hommes qui les verraient passer dans la rue puissent les remarquer. Elles y allaient aussi pour retrouver des bandes d'amies. Elles se passaient des romans-photos où il était toujours question d'un homme aimé par deux femmes et où la plus méchante finissait par dévoiler ses mauvais desseins, ou découvrait qu'elle était aimée elle-même d'un autre qui lui convenait. Elles échangeaient aussi les filières qui permettaient d'avoir moins cher les pagnes, le savon qui rend la peau ambisée, ou les perruques qui venaient de Kinshasa.

Tout cela pour plaire aux hauts fonctionnaires et officiers de l'armée qui venaient à la sortie du collège leur fixer des rendez-vous, ou tout simplement les emporter dans leurs voitures insolentes « faire un tour » sur la route du Nord. Certaines d'entre elles se vantaient même d'avoir un enfant de tel directeur général.

D'autres enfin allaient brûler des cierges à Sainte Anne et donner de l'argent à certain féticheur infirme et célèbre pour qu'il attire vers elles quelques jeunes cadres qui, malgré leur beauté, ne sortaient qu'avec leur femme. Pour certaines, c'était même ce gâteau-là qu'il fallait réussir à manger.

Extrait du roman, Tribaliques De Henri Lopes. Edition CLE Yaoundé, p. 2-3 « Fruit de la main habile ».

### I. Maniement et connaissance de la langue

#### 1. Grammaire

1.1. « Chaque jour, elles allaient au cours un peu avec le même esprit qu'on peut avoir en allant à une surprise-partie ». Donnez la phrase minimale et son schéma.

1.2. Donnez la nature et la fonction des propositions contenues dans la phrase suivante :

« Elles étudiaient leur habillement pour que les hommes qui les verraient passer dans la rue puissent les remarquer ».

1.3. « La plus méchante finissait par dévoiler ses mauvais desseins ».

a) A quel degré de signification se trouvent les deux adjectifs contenus dans cette phrase ?

b) Mettez le deuxième adjectif au comparatif de supériorité de deux façons différentes.

#### 2. Vocabulaire

2.1. Expliquez les expressions suivantes : « surprise-partie », « mauvais desseins », « voiture insolente ».

2.2. Trouvez un adjectif qualificatif dérivé des noms suivants : collège, homme, esprit, femme, enfant.

2.3. « Faire un tour »

Trouvez deux expressions courantes contenant le mot tour et employez chacune d'elles dans une phrase explicative.

2.4. A quel sens sont employés les mots « étudiaient » et « insolentes » dans le texte ?

Employez chacun de ces mots dans une phrase où il aura un autre sens.

## **II. Compréhension**

1. Proposez un titre au texte et justifiez-le.
2. Relevez dans le texte deux expressions qui montrent que ces collégiennes ne sont pas sérieuses.

## 6. Maths (3<sup>ème</sup>)

Durée: 02 heures, Document non autorisés

I. Les phrases suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

Phrases	Vrai	Faux
1) 3 est un diviseur de 43		
2) 24 a pour multiple 240		
3) 132 est divisible par 11		
4) 5 divise 450		
5) 7 a pour diviseur 21		
6) 8 est un diviseur de 0		
7) 222 est un diviseur de 31 024		
8) 1 est un multiple de 67		
9) 31 024 est un multiple de 113		
10) 1 divise 0		
11) 45 a pour diviseur 5		
12) 0 divise 15		

II. A la question : « Combien 48 a-t-il de diviseurs ? », Jean répond qu'il y en a 9, alors que Cédric, lui, en trouve 10. Qui a raison ?

III.  $A = (2x-3)(2x+3) - (3x+1)(2x-3)$

- Développer et factoriser puis réduire A.
- Résoudre l'équation :  $(2x - 3)(-x + 2)$

IV. Développer et réduire les expressions suivantes :

$$A = 12x^2 + (4x+5)^2$$

$$B = 7x - (6x+2)^2$$

$$C = -16x^2 - (4x-1)(4x+1)$$

$$D = (6x-4)^2 + (2x-6)^2$$

V. Compléter en utilisant les identités remarquables

$$A = (3x + \dots)^2 = \dots + \dots + 25$$

$$B = (2x - \dots)^2 = \dots - 24x + \dots$$

$$C = (\dots \dots \dots)^2 = \dots - 16y + 16$$

$$D = 49a^2 + \dots + 25 = (\dots \dots \dots)^2$$

$$E = 4x^2 - \dots = (\dots - \dots)(\dots + 1).$$

VI. Développer les expressions suivantes, puis factoriser-les:

$$I = 25x^2 - 9 + (5x-3)(7x+8)$$

$$J = 9 - 48x + 64x^2 - (6+2x)(3-8x)$$

$$K = 100x^2 - 25 - (20x+10)(2x-4)$$

$$L = (2x-3)(4x+2) + (4x+2)(7x-8)$$

## 7. Calcul (CM2)

Durée : 02 heures, calculatrices non autorisées

1) Effectue les trois opérations suivantes sans les poser

a)  $11,39 \times 10 =$  -----

b)  $3,256 \times 1000 =$  -----

2) Calcule le quotient décimal et indique le résultat

a)  $786 : 5 =$  .....

b)  $74 : 8 =$  .....

3) Pose et effectue:

a)  $125 + 0,45 + 1,75 + 19 =$

b)  $14000,72 + 55 + 38,804 + 127,054 =$

c)  $157 \times 908 =$

d)  $1876,786 \text{kg} + 745,04 \text{kg} =$

4) Quelle est la surface d'un rectangle dont la largeur mesure 25 m et la longueur 4 fois la largeur ?

5) Relève la bonne réponse. 8 hm 5dam- 6 dam 4m=

a) 876m

b) 867m

c) 786m

d) 768m

e) 678m

6) Problème

Un paysan achète un champ rectangulaire de 115 m de long sur 80 m de large à 165.000F le m<sup>2</sup>.

a) Quelle est la surface de ce champ?

b) Calcule le prix d'achat du champ.

c) Quel est le prix de revient de ce champ sachant que les frais d'acquisition s'élèvent à 20% du prix d'achat ?

## 8. Epreuve de français (CM2)

Durée : 02 heures, documents non autorisés

Le retour dans ma ville natale

Je me suis levé de bonne heure afin de reprendre contact avec ma ville. Des autos se reposent au long des trottoirs de leur fatigue de la journée. A des fenêtres pend le linge que secoue le vent. Un chat dans la rue me regarde. Me reconnaît-il ? Un chien aboie. Je suis pour lui un étranger. A cette heure, tout le monde dort encore. A chaque pas, des foules de souvenirs jaillissent en moi.

Bernard DADIE

### I. Vocabulaire

1. Explique l'expression suivante : « se lever de bonne heure ». Remplace « de bonne heure » par un mot ou une autre expression de même sens.
2. Donne la signification de « foule » dans les expressions suivantes :
  - « des foules de souvenirs jaillissent en moi » beaucoup, plusieurs
  - « la foule applaudit le joueur qui vient de marquer un but ».
3. Répond par vrai ou faux. Ma ville natale c'est :
  - a. La ville où est né mon père
  - b. La ville où est née ma mère
  - c. La ville où je suis né(e)

### II. Grammaire

1. Trouve la bonne réponse. « Un chat dans la rue me regarde ». Le sujet de « regarde » c'est :
  - a. me
  - b. un chat
  - c. la rue
2. Dans chacune des phrases suivantes, souligne le sujet.
  - a. Tu ne perdras pas au jeu de loterie.
  - b. Mon oncle reviendra vers 10 heures.
  - c. Mon frère me regardait fixement.

### III. Conjugaison

1. « Il me reconnaît ». Ecris cette phrase au passé composé et au futur simple de l'indicatif. Transforme-la à la forme négative.
2. Répond par vrai ou faux. « Je suis pour lui un étranger ». Je « suis » c'est le verbe :
  - a. suivre au présent
  - b. être au passé simple
  - c. être au présent de l'indicatif

### IV. Intelligence du texte

1. Pourquoi l'auteur se lève-t-il de bonne heure afin de prendre contact avec sa ville natale ?
2. Aime-t-il sa ville natale ? Justifie ta réponse.

## 9. Liste des tableaux

		<b>Pages</b>
Tableau 1	Taux de redoublement au collège et au lycée de 2009 à 2013	13
Tableau 2	Taux de rendement interne par sous-cycle	13
Tableau 3	Culture et estime de soi	53
Tableau 4	Comportements en classe des filles et des garçons	73
Tableau 5	Comportements des filles et des garçons selon les performances scolaires	74
Tableau 6	Locus de contrôle selon le sexe et l'âge	91
Tableau 7	Répartition des participants selon la classe et selon le sexe	97
Tableau 8	Matrice des moyennes et écarts-types sur l'ensemble des participants et selon le sexe	107
Tableau 9	Test-t d'égalité pour égalité des moyennes garçons/filles	108
Tableau 10	Moyennes et des écarts-types selon la classe	108
Tableau 11	Test-t d'égalité pour égalité des moyennes CM2/3 <sup>ème</sup>	109
Tableau 12	Moyennes (et écarts types) selon le sexe et la classe	110
Tableau 13	Test-t d'égalité pour égalité des moyennes chez les filles et garçons	111
Tableau 14	Test-t d'égalité pour égalité des moyennes en CM2 et en 3 <sup>ème</sup>	111
Tableau 15	Matrice de corrélations l'estime de soi, le locus de contrôle et les performances scolaires sur l'ensemble de participants	112
Tableau 16	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances	113
Tableau 17	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances	113
Tableau 18	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus et performances en CM2	114
Tableau 19	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances en 3 <sup>ème</sup>	115
Tableau 20	Prédiction des performances par l'estime de soi et le locus	120
Tableau 21	Répartition des participants selon la classe et le sexe	126
Tableau 22	Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi, locus de contrôle et des performances en CM2	132
Tableau 23	Test-t pour égalité des moyennes filles-garçons en CM2	133
Tableau 24	Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi, locus de contrôle et des performances en 3 <sup>ème</sup>	134
Tableau 25	Test-t pour égalité des moyennes filles-garçons en CM2	135

Tableau 26	Matrice de corrélation entre estime de soi et performances en CM2	136
Tableau 27	Matrice de corrélation entre estime de soi et performances chez les filles et garçons de CM2	136
Tableau 28	Matrice de corrélation entre estime de soi et performances en 3 <sup>ème</sup>	137
Tableau 29	Matrice de corrélation entre estime de soi et performances chez les filles et garçons de 3 <sup>ème</sup>	138
Tableau 30	Prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et le locus en CM2	140
Tableau 31	Prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et le locus en 3 <sup>ème</sup>	144
Tableau 32	Prédictions l'estime de soi et du locus par les performances en CM2	152
Tableau 33	Prédictions de l'estime de soi par les performances en 3 <sup>ème</sup>	154
Tableau 34	Prédictions du locus de contrôle par les performances en 3 <sup>ème</sup>	156
Tableau 35	Moyennes et écarts-types en CM2	160
Tableau 36	Test-t d'égalité des moyennes filles/garçons en CM2	161
Tableau 37	Moyennes et écarts-types en 3 <sup>ème</sup>	161
Tableau 38	Test-t d'égalité des moyennes filles/garçons en 3 <sup>ème</sup>	162
Tableau 39	Matrice de corrélation estime de soi, locus et performances en CM2	163
Tableau 40	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances chez les filles et garçons en CM2	164
Tableau 41	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances en 3 <sup>ème</sup>	166
Tableau 42	Matrice de corrélation entre estime de soi, locus de contrôle et performances chez les filles et garçons en 3 <sup>ème</sup>	167
Tableau 43	Prédictions l'estime de soi et du locus par les performances en CM2	186
Tableau 44	Prédictions de l'estime de soi par les performances en 3 <sup>ème</sup>	188
Tableau 45	Prédictions du locus de contrôle par les performances en 3 <sup>ème</sup>	190

## 10. Liste des figures

		Pages
Figure 1	Modèle d'organisation hiérarchique du concept de soi selon Shavelson & al	28
Figure 2	Les thèmes de la N.E.L.C.-I. E d'après Pasquier & Lucot (1999)	82
Figure 3	Prédictions des performances scolaires par l'estime de soi et du locus de contrôle selon le sexe	118
Figure 4	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle selon la classe	119
Figure 5	Effet de l'ESG et du locus sur les performances	120
Figure 6	Effet de l'ESF et du locus sur les performances	120
Figure 7	Effet de l'ESSocial et du locus sur les performances	121
Figure 8	Effet de l'ESSco et du locus sur les performances	121
Figure 9	Effet de l'ESG et du locus sur les performances	122
Figure 10	Effet de l'ESF et du locus sur les performances	122
Figure 11	Effet de l'ESSocial et du locus sur les performances	123
Figure 12	Effet de l'ESSco et du locus sur les performances	123
Figure 13	Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Francclass	148
Figure 14	Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Francindpt	148
Figure 15	Effet de ESMath, ESSocial et locus sur Mathclass	148
Figure 16	Effet de ESMath, ESSocial et locus sur Mathindpt	148
Figure 17	Effet de ESFranc, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Francclass	149
Figure 18	Effet de ESFranc, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Francindpt	149
Figure 19	Effet de ESMath, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Mathclass	150
Figure 20	Effet de ESMath, ESSocial et locus « pouvoir interne » sur Mathindpt	150
Figure 21	Effet des 3 types de locus sur Francclass	150
Figure 22	Effet des 3 types de locus sur Francindpt	150

Figure 23	Effet des 3 types de locus sur Mathclass	151
Figure 24	Effet des 3 types de locus sur Mathindpt	151
Figure 25	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle en CM2	170
Figure 26	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les filles	171
Figure 27	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi et le locus de contrôle chez les garçons	172
Figure 28	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi en 3 <sup>ème</sup>	174
Figure 29	Prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle en 3 <sup>ème</sup>	175
Figure 30	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi chez les filles de 3 <sup>ème</sup>	176
Figure 31	Prédiction des performances scolaires par le locus de contrôle chez les garçons de 3 <sup>ème</sup>	176
Figure 32	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi chez les garçons de 3 <sup>ème</sup>	178
Figure 33	Prédiction des performances scolaires par le locus chez les garçons de 3 <sup>ème</sup>	178
Figure 34	Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Franclass	181
Figure 35	Effet de ESFranc, ESSocial et locus sur Francindpt	181
Figure 36	Effet de ESMath, ESSocial et locus sur Mathclass	182
Figure 37	Effets de ESMath, ESSocial et locus sur Mathindpt	182
Figure 38	Effet de ESFranc, ESSocial et locus "Pvr int" sur Franclass	183
Figure 39	Effet de ESFranc, ESSocial et locus "Pvr int" sur Francindpt	183
Figure 40	ESMath, ESSocial et locus "Pvr Int" sur Mathclass	183
Figure 41	ESMath, ESSocial et locus "Pvr int"	183
Figure 42	Effet des 3 locus sur Franclass	184
Figure 43	Effet des 3 locus sur Francindpt	184
Figure 44	Effet des 3 locus sur Mathclass	184
Figure 45	Effet des 3 locus sur Mathindpt	184

## 11. Résumé des études

### ✓ Estime de soi

Auteurs (années)	Echantillon	Age moyen (sujets)	Repartition par sexe	Variabes mesurées	Instruments	Significativité (résultats)
1. Seidah & coll (2004)	1427 élèves	14 ans 7 mois	840 filles 587 garçons	Profil des perceptions de soi selon le sexe	Echelle d'estime de soi générale  Echelles de compétence scolaire	Effet du sexe, $F(6,1394) = 42,73, p < 0,001$ Effet de l'âge $F(12,2786) = 6,82, p < 0,001$
2. Peleg (2009)	102 élèves	16 ans	102 garçons	Estime de soi Performances scolaires	Rosenberg's Self-Esteem Inventory	( $r=.48, p<.001$ ).
3. Corbière & coll (2006)	1308 étudiants français et italiens	12,39 pour l'échantillon français  18ans 6mois pour l'échantillon italien	153 garçons et 162 filles (échantillon français)  450 garçons et 543 filles (échantillon italien)	Concept de soi académique et intérêt scolaire	Academic interest questionnaire (Corbière & Mebekou, 1997)  Academic self-concept questionnaire (Marsh, 1990)	Corrélations positives entre concept de soi académique et intérêt scolaire (.49 et .70, $p<.01$ , en maths respectivement pour l'échantillon français et pour l'échantillon italien).  En français, corrélations positives entre concept de soi académique et intérêt scolaire (.51 et .64, $p<.01$ , en maths respectivement pour l'échantillon français et pour l'échantillon italien).
4. Seabi (2011)	111 étudiants	16-23 ans	73 hommes 38 femmes	Learning strategies, self-esteem, intellectual functioning, academic	*Learning and Study Strategies Inventory, *Coopersmith Self-Esteem Inventory, *Raven's Advanced Progressive	Self-esteem & mathematics ( $r=.24, p < 0.05$ ) Self-esteem & chemistry ( $r= .38, p < 0.01$ ) Self-esteem & physics ( $r=.21, p < 0.05$ )

				achievement	Matrices, *Organiser and academic achievement	Self-esteem & Process and Materials Engineering ( $r = .29, p < 0.05$ )
5. Carranza & coll (2009)	298 Lycéens	16.2 ans	187 filles 111 garçons	academic achievement, aspirations, self esteem	Rosenberg Self- esteem scale (RSE)	self-esteem had a direct, positive effect only on academic aspirations (0.185) au seuil de probabilité .05
6. Boudon & coll (2005)	227 adolescents	15 ans 3mois	125 filles 102 garçons	Estime de soi Niveau scolaire en maths et en arts plastiques	Questionnaire d'estime de soi de Rosenberg  Questionnaires d'auto-évaluation	Niveau en maths et estime de soi en maths ( $F(1,223) = 48,819, p < .001$ )  Estime de soi globale et niveau scolaire en maths ( $F(1,223) = 4,694,$ $p < .031$ )
7.El-Anzi (2005)	400 élèves (garçons et filles)	---	---	Academic achievement and anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism.	-Beck Anxiety Inventory  -Self-esteem scale of Rosenberg  -Arabic scale of optimism and pessimism	réussite scolaire et estime de soi ( $r = .066$ ),  optimisme et réussite scolaire ( $r =$ .182),  optimisme et estime de soi ( $r = .512$ )  pessimisme et estime de soi ( $r = -.281$ )  réussite scolaire et anxiété ( $r = -.172$ )  réussite scolaire et pessimisme ( $r = -$ .172).  anxiété et réussite scolaire ( $r = -.172$ )

						anxiété et estime de soi ( $r = -.190$ )
8. Peterson (2009)	66 étudiants	Age moyen = 24 ans	89.4% de filles	Self-esteem Self-efficacy Academic success Attrition	-Rosenberg Self-Esteem Scale -General Self-Efficacy Scale	-Self-esteem and academic success ( $r = -.022$ ) -Self-efficacy and academic success ( $r = -.025$ )
9. Lane & coll(2004)	205 étudiants	Age moyen = 27.5 ans	82 garçons 123 filles	Self-efficacy Self-esteem Academic performance	Rosenberg's Self-Esteem Scale Questionnaire d'estimation du rendement scolaire	Estime de soi et performances scolaires perçues ( $r = .39$ )
10. Oubrayrie & coll (1997)	317 adolescents	14-15 ans	----	Pratiques éducatives, estime de soi, compétences cognitives	-Test des Figures Encadrées sous sa forme collective (GEFT), mis au point par Witkin et al. (1971). -Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie, de Léonardis & Safont (1994). - Entretien semi-directif	Estime de soi global & réussite ( $khi2 = 3,4$ à $10$ ), Estime de soi futur & réussite scolaire ( $khi2 = 10,82$ à $01$ ) Estime de soi social & réussite scolaire ( $khi2 = 5,23$ à $03$ ).
11. Fathi-Ashtiani & al. (2007)	1314 lycéens	15 ans 8 mois	-----	Self-concept Self-esteem Anxiety Depression Academic	Beck self-esteem inventory Coopersmith self-esteem inventory Spielberger state-	Self-concept and academic achievement ( $r = 0,05$ ) Self-esteem and academic achievement ( $r = 0,11$ , $p < .05$ )

				achievement	trait anxiety inventory Beck depression inventory	
12. Sanchez & Roda (2003)	245 sujets	11-13 ans Age moyen (11.19)	122 garçons 123 filles	Self-concept Academic achievement	Self-Description Questionnaire scale of Marsh, Parker & Smith	-Academic self-concept & general academic performance (r=0.35, p<.01)  -Academic self-concept & academic performance in language (r=0.37, p<.01)  -Academic self-concept & academic performance in mathematics (r=0.35, p<.01)
13.Othman &Leng (2011)	200 élèves du primaire	-----	-----	Self-Concept, Intrinsic Motivation, Self-Determination and Academic Achievement	Self-developped set of questionnaire	Self-concept & academic performance (r=0.033)
14.Dambudzo (2009)	1281 élèves du secondaire	14.5 ans (13-16 ans et plus)	-----	- Coopersmith Self-esteem Inventory -Piers and Harris Children's Self-concept scale -Rosenberg's	Self-concept Academic achievement	General self-concept and academic achievement (r=.256, p<0.01)  Physical self-concept and academic achievement (r=.122, p<0.01)  Emotional self-concept and academic achievement (r=.065, p<0.05)  Social self-concept and academic

				<p>Self-Esteem Scale -Self-Description Questionnaire</p>	<p>achievement (r=.204, p&lt;0.01)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (r=.382, p&lt;0.01)</p> <p><b>Par rapport au sexe</b></p> <p>*Chez les garçons</p> <p>Physical self-concept and academic achievement (r=.195, p&lt;0.01)</p> <p>Social self-concept and academic achievement (r=.233, p&lt;0.01)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (r=.383, p&lt;0.01)</p> <p>*Chez les filles</p> <p>Social self-concept and academic achievement (r=.182, p&lt;0.01)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (r=.386, p&lt;0.01)</p> <p><b>Par rapport à l'âge</b></p> <p>Chez les 13 ans</p> <p>Physical self-concept and academic achievement (r=.269, p&lt;0.01)</p> <p>Social self-concept and academic achievement (r=.332, p&lt;0.01)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (r=.431, p&lt;0.01)</p>
--	--	--	--	--	--

						<p>*Chez les 14ans</p> <p>Physical self-concept and academic achievement (<math>r=.163</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p> <p>Emotional self-concept and academic achievement (<math>r= .133</math>, <math>p&lt;0.05</math>)</p> <p>Social self-concept and academic achievement (<math>r=.301</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (<math>r=.492</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p> <p>*Chez les 15ans</p> <p>Social self-concept and academic achievement (<math>r=.121</math>, <math>p&lt;0.05</math>)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (<math>r=.368</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p> <p>*Chez les 16ans</p> <p>Social self-concept and academic achievement (<math>r=.173</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p> <p>Cognitive self-concept and academic achievement (<math>r=.364</math>, <math>p&lt;0.01</math>)</p>
15. Colquhoun & Bourne (2012).	120 élèves	-----	-----	Questionnaires (self-esteem, performance)	Self-esteem Academic performance	Self-esteem and academic performance ( $r = 0.611$ , $p<0.0001$ )
16. D'Amours (2005)	56 sujets	11-12 ans	26 filles	Self-Perception	-Estime de soi globale	Estime de soi globale et performances en français ( $r=0.516$ ,

			30 garçons	Profile for Children (Harter, 1982)	-Perception de compétence -Réussite en français	p<0.001) *Chez les filles (r=0.651, p<0.001) *Chez les garçons (r=0.507, p<0.01)
17. Fein & coll (1975)	307 élèves	7-13 ans	52% filles 48% garçons	Self-esteem Reading	-Self-esteem questionnaire -Metropolitan Achievement Test	Self-esteem & reading Chez les garçons Niveau 2 (r=.371 p<.001) Niveau 3 (r=.299 p<.001) Niveau 4 (r=.302 p<.001) Niveau 5 (r=.290 p<.001) Niveau 6 (r=.309 p<.001) Chez les filles Aucune corrélation positive
18. Stupnisky & coll (2007)	802 étudiants	17-22ans	498 femmes 304 hommes	-Self-esteem -Perceived control -Students' academic achievement	Rosenberg Self-Esteem Scale Perceived academic control	Estime de soi et performances académiques (r=.12, p<.001) Contrôle perçu et performances (r=.31)
19. Saadat & coll (2012)	370 sujets	20-23 ans	141garçons 229 filles	Self-esteem Academic	The Five Scale Test of Self-Esteem	Estime de soi générale et performance scolaire (r=0.05, p<.05)

				achievement	(SET) Educational progress report of students	Estime de soi scolaire et performance scolaire (r=0.29, p<.05) Estime de soi familiale et performance scolaire (r= 0.14, p<.05) Estime de soi sociale et performance scolaire (r=0,08, p<.05)
20. Padhy & coll (2011)	120 étudiants	19-25ans (filles) 20-28 ans (garçons)	60 filles 60 garçons	Self-Esteem Wellbeing Academic achievement	Coopersmith Sel-Esteem Inventory Subjective Wellbeing Scale (Sell&Nagpal, 1985)	Estime de soi & performance scolaire (r=.22, p<.05)
21. Pullmann & Allik (2008)	a)1435 élèves du primaire b) 2746 lycéens c) 969 étudiants	a) 7-11 ans b) 11-19 ans c) 17-40 ans	a) 682 filles et 753 garçons b) 1466 filles et 1280 garçons c) 732 filles et 237 garçons	Academic and general esteem school achievement	Rosenberg Self-Esteem Scale(RSES) Academic Self-Scale (AcSES)	AcSES and Grade Point Average (r=.53, p<.001)
22. Pruett (2010)	27 lycéens	-----	10 filles 17 garçons	academic achievement academic	Multidimensional Self-Concept Scale(Bracken, 1992)	academic achievement and academic self-concept (r= .42, n=27, p=.015)

				self-concept	Basic Achievement Skills Inventory: Verbal Survey Test (Bardos, 2003)	
23. Peixoto (2010)	618 sujets	12-20 ans	324 filles 292 garçons (indications de l'auteur. Le sort des 2 sujets manquants n'est pas explicité)	Self-esteem  School achievement	Self-concept and self-esteem scale (Peixoto & Almeida, 1999)  Scale for attitudes towards school (Martins & al, 2002)	Self-esteem and school achievement (F(2,598)=4.16, p=.016)
24. Morasse (1995)	39 sujets	7-8 ans	22 filles 17 garçons	Estime de soi  Motivation scolaire	Questionnaire d'auto-évaluation	Estime de soi générale et goût pour l'Education Physique (r=0,39, p<.05)  <i>Chez les filles</i> (r= 0,48, p<.05)  <i>Chez les garçons</i> , absence de corrélation significative
25. Singh (2014)	100 étudiants		50 filles 50 garçons	self-concept and academic achievement	Self-Concept Questionnaire by R.K. Saraswat	Significant relationship between self-concept & academic achievement of male students (r= 0.847, p< 0.01);  Significant relationships between self-concept & academic achievement of female students (r= 0.745, p< 0.01).
26. McWilliams, Nier & Singer	160 collégiens	18-22 ans	120 filles 40 garçons	Explicit self-concept  Implicit self-	The Satisfaction with Life Scale (	Implicit math self-concept was significantly correlated with Math Engagement, (r = .27), Math

(2013)				concept Math Engagement Math Performance Overall Math Achievement	Diener et al., 1985)  The Rosenberg Self- Esteem Scale  Implicit Association Test (IAT).	Performance ( $r = .20$ ), and Overall Math Achievement ( $r = .29$ )
27. Aryana (2010)	100 élèves	-----	50 filles 50 garçons	Self-esteem Academic achievement	Coopersmith questionnaire of self- esteem	Self-esteem & academic achievement ( $r=0,387$ , $p<0.01$ )
28. Acharya & al. (2015)	100 étudiants	19-20 ans	50 filles 50 garçons	Self-esteem Academic achievement	Rosenberg's Self- Esteem Scale	Significant relationship between self- esteem and academic achievement ( $r= .81$ , $p<.01$ )
29. Das & Pattanaik (2013)	120 élèves	13-16 ans	-----	Self-esteem Academic achievement	Rosenberg's Self- Esteem Scale	Significant effect of Self Esteem on Academic Achievement ( $F (1, 116)$ $=61.797$ , $p=.000$ )
30. Tremblay & al. (2000)	6923 élèves	12 ans	-----	Physical activity Self-esteem Academic qchievement	Achievement tests  Self Description Questionnaire	Self-esteem & math ( $r=.205$ , $p<.01$ )  Self-esteem& reading ( $r=.193$ , $p<.01$ )
31. Beheshti (2015)	5243 étudiants	-----	2600 garçons 2643 filles	Attribution Styles Self-Esteem Academic achievement	Attribution style questionnaire (Peterson & al. 1982)  Self-esteem	Significant correlation between self- esteem and academic achievement ( $r= 0.96$ chez les garcon et $r= 0.93$ chez les filles)

					questionnaire of Coopersmith	
32. Keltikangas-Jarvinen (1992)	1253 élèves	12 & 15 ans	348 filles et 333 garçons de 12 ans  295 filles et 277 garçons de 15 ans	Self-esteem  school achievement	Coopersmith's Self-Esteem Inventory	Prédiction des performances scolaires par l'estime de soi  Pas de différences significatives entre garçons et filles en ce qui concerne l'estime de soi  Différences significatives entre sujets de 12 ans et ceux de 15 ans. Les premiers obtiennent un score plus élevé que les seconds ( $F(1,2) = 6.49$ ; $p < .05$ ).  A 15 ans, les filles obtiennent de meilleures performances scolaires que les garçons ( $F(1,2) = 21.01$ , $p < .01$ ).
33. Nyadanu & al. (2015)	120 étudiants	-----	-----	-Lecturer-Student Relationship -Self-Esteem -Academic Performance	-Rosenberg's Self-Esteem Scale -Student Instructor-Relationship Scale	Self-esteem & Academic performance ( $r = 0.327$ , $p < .05$ )
34. Rosli & al. (2012)	220 étudiants		110 hommes  110 femmes	- Self-esteem  - Students' academic performance	-Rosenberg Self-Esteem Scale -Perceived Stress Scale -Body Area	Students with higher self-esteem perform better in their academic ( $p < 0.0005$ , $r = 0.32$ )

					Satisfaction Scale	
35. Naderi & coll (2009)	153 étudiants		105 hommes 48 femmes	Self-esteem, gender and academic achievement	Persian version of the Rosenberg SelfEsteem Scale	Strong significant relationship on academic achievement when gender is controlled (Chi-Square =14.173, Sig=.007, P<0.01)  No relationship between self-esteem and academic achievement (Sig=.074, P>0.05).  A significant difference between gender and self-esteem (Sig=.001, P<0.01).
36. Govindarajan (2013)	313 élèves		160 garçons 153 filles	Self-esteem Achievement in mathematics	Self Esteem Inventory (Karunanidhi,1996)	Significant relationship between self-esteem and achievement in mathematics (r=0.738).  No difference between boys and girls of high school (Self Esteem and Achievement in Mathematics Boys 0.738 vs Girls 0.733)
37. Bahrami & Bahrami (2015)	54 étudiants	-----	-----	Self-Esteem Achievement Goals Academic Performance	Rosenberg's self-esteem Scale	Self-esteem & Mathematics' score of semester (r= 0.027, p <0.05)

✓ Locus de contrôle

	Auteurs (années)	Echantillon	Age moyen (sujets)	Répartition par sexe	Variables mesurées	Instruments	Significativité (résultats)
1.	Galejs & D'Silva (1981)	180 élèves	11 ans 1mois	104 garçons 76 filles	Locus of control  Performances scolaires	Nowicki-Strickland Personal Reaction Survey (NSPRS)	LOC & langage( $r = -.24$ , $p < .001$ )  LOC & performances en mathématiques ( $r = -.23$ , $p < .001$ )
2.	Tella & coll (2011)	500 lycéens	12-15 ans (Age moyen= 13 ans 5 mois)	300 garçons 200 filles	Locus of Control,  Interest in Schooling  Self-Efficacy  Academic achievement	*Academic Achievement Score *Locus of Control Scale *Self-Efficacy Scale. *Interest in Schooling Scale	LOC & academic achievement ( $r = .365$ ; $p < 0.05$ );  LOC & interest in schooling ( $r = .411$ ; $p < 0.05$ )  Self-efficacy & LOC ( $r = -.466$ ; $p < 0.05$ ).
3.	Bulus (2011)	270 élèves professeurs	26 ans.	78 hommes 192 femmes	Locus of Control and Academic Achievement	Goal Orientations Inventory (Middleton & Midgley,1997).  Locus of Control Scale for Teachers (Sadowski, Taylor, Woodward, Peacher and Martin,1982)	Locus of Control and Academic Achievement ( $r = .14$ , $p < .05$ )
4.	Majzub & coll (2009)	204 étudiants	21 ans	103 garçons 101 filles	Locus of Control and academic achievement	The multidimensional-multi-attributinal causality scales	The internal locus of control & academic achievement among the male students

						(MMCS)	( $r=.362$ , $p=.000$ ) and positively correlated with external locus of control ( $r=-.208$ , $p=.035$ ). The internal locus of control & academic achievement among female students ( $r=.274$ , $p=.006$ ) and negatively correlated with external locus of control ( $r=.002$ , $p=.982$ ).
5.	Landine & Stewart (1998)	108 étudiants	18 ans	52 femmes 56 hommes	Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement	<p>1. Learning Process Questionnaire (Biggs, 1987)</p> <p>2. General Information Questionnaire (Biggs, 1987)</p> <p>3. Harter's Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter, 1981)</p> <p>4. The Nowicki-Strickland Scale (Nowicki &amp; Strickland, 1973)</p> <p>5. The General Self-Efficacy Scale (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, &amp; Rogers, 1982)</p>	Academic Average & Locus of Control ( $r = -.27$ , $p < .01$ )

6.	Gordon (1977)	113 élèves	10 ans	60 garçons 53 filles	Locus de contrôle, estime de soi performances scolaires	Piers-Harris Children's Self-concept Test Nowicki-Strickland Locus of control Scale for Children Iowa Test of Basic Skills	LOC & performances en langage ( $r = -.21, p < .05$ )  LOC & performances en mathématiques ( $r = -.21, p < .05$ )
7.	Uguak & coll (2007)	210 élèves	11-14 ans	132 garçons 78 filles	Locus of control Academic achievement satisfaction	Foreign Students' Locus of Control	LOC & academic achievement satisfaction ( $r = 0,52, p < 0.01$ )
8.	Lao(1980)	365 lycéens		139 garçons 226 filles	Academic achievement	Factors affecting male and female academic performance	Internally oriented and higher achievement ( $F = 9.38, p < .01$ )  Sex x locus of control x dependency effect ( $F = 3.73, p < .05$ )  Sex effect ( $F = 7.41, p < .01$ ) Less dependent and high achievement ( $F = 6.01, p < .05$ )
9.	Wu (1975)	319 lycéens		164 garçons 155 filles.	Academic achievement Locus of control	The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965)	Chez les garçons, externalité et performances scolaires ( $r = .292, p < .01$ ). Internalité et performances scolaires ( $r = .278, p < .01$ ). Aucune corrélation significative n'a été trouvée chez les filles.

10.	Barzegar (2011)	640 étudiants		300 hommes 340 femmes	Learning styles Locus of control Academic achievement	Kolb's Learning Style Inventory Rotter's Locus of Control Scale	Corrélation non significative entre Rotter's Scale and academic achievement ( $r=.051, p>.01$ )  Aucune différence significative inter sexe en ce qui le Locus of control ( $t=.228, p>.05$ )
11.	Poon & coll (2006)	96 entrepreneurs	44.31 ans	94% hommes	Locus of control Entrepreneurial orientation Firm performance		Internal Locus of control & Firm performance ( $r=.27, p<.01$ )
12.	Nejati & coll (2012)	267 étudiants	----	---	Locus of control Academic performance Life satisfaction Life quality	*Life quality scale of World Health Organization *Diener life satisfaction scale International and external locus of control scale	Locus of control and academic performance ( $r=.23$ )
13.	Asgari & Vakili (2012)	380 employés	---	----	Locus of control, Creativity Performance	*Rotter's locus of control test *Raundsepp's creativity test Performance assessment from of employees	Internal control and performance ( $r=.547, p<.01$ )  Internal control and creativity ( $r=.288, p<.05$ )  External control and performance ( $r=.274, p<.05$ )  External control and creativity ( $r=.381, p<.01$ )
14.	Bursik &	142 lycéens	15-19	64 garçons	Ego development	-Questionnaire	Academic locus of control

	Martin (2006)		ans	78 filles	Academic achievement	-WISC III -Academic locus of control scale for college students	and academic achievement (r=-.19, p<.05)
15.	Fakeye (2011)	300 lycéens	-----	-----	Locus of control Achievement in english	-Locus of control scale -English language achievement test	Achievement in English and locus of control (r=.670, p<.05)
16.	Mkumbo & Amani (2012)	260 étudiants	20-40 ans	158 hommes, 102 femmes	Attributions Academic success and failure	-questionnaire on attribution scale -questionnaire to collect data for this study	LOC an academic performance ( $\chi^2$ (1, N= 260) =4.97, p< .05)
17.	Özen Kutanis & coll (2011)	302 étudiants	17-26 et plus	151 femmes 151 hommes	-Locus of control - Academic organization	-Internal-External Locus of Control Scale of Rotter (1966) -Learning Scale of Gungor (2006).	LOC and abilities factor (r= .125 p<.05) LOC and method factor (r= -.111 p<.05) LOC and noticing factor (r=-.114 p <.05)
18.	Yazdanpanah & coll (2010)	120 étudiants	20-32 ans	97 femmes 23 hommes	-Locus of control -Academic achievement	Rotter's locus of control questionnaire (Rotter, 2003)	Internal locus of control and academic achievement (r=.403, n=74, p=.01) Internal locus of control and average (r=.89, n=74, p=.01) External locus of control and average (r=.101, n=46, ns)
19.	Butler-Sweeney	128 adolescente	----	---	Locus of control	-Demographic	Locus of control & problem coping strategies (r=-.27,

	(2007)	s			Coping style Self-esteem Cultural identification	questionnaire -Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children - Adolescent coping orientation for problem experiences (Patterson & McCubbin, 1987) -Coopersmith Self-Esteem Inventory-School Form	n=126, p<.001)
20.	Agnew & coll (1993)	161 sujets	----	----	Academic Behaviors Academic Achievement Locus of Control Motivational Orientation	Study Habits Inventory (Jones & Slate, 1992), Academic Locus of Control Scale (Trice, 1985) Educational Participation Scale (Boshier, 1971).	Grade point average & students' academic behavior (r = .43, p<.01), Grade point average & students' locus of control score (r= - .45, p<.01).
21.	Cetinkalp (2010)	588 étudiants	Age moyen 21ans et demi	269 filles 319 garçons	academic locus of control achievement goals	Academic Locus of Control Scale (ALCS)	academic locus of control and achievement goal types F (6, 581) = 4.29, p < .001)
22.	Sahin &coll (2009)	263 étudiants	-----	97 garçons	cognitive learning strategies	Cognitive learning scale	Différence significative entre les étudiants à LOC interne et

				166 filles	computer attitudes, locus of control	(Gurcan, 2005) Computer attitude scale (Bindak&Celik, 2006)  Internal-external locus of control scale (Rotter, 1966)	ceux à LOC externe en résumé (t = 2,476, p < 0.05) et en répétition (t = 1.972, p < 0.05). Les internes sont plus performants que les externes  Moindre différence entre les internes et les externes en application  (t = _1.662, p > 0.05), mémorisation (t = 1.773, p > 0.05), analyse  (t = 1.078, p > 0.05), en explication (t = 0.554, p > 0.05)
23.	Arslan & al. (2013)	477 étudiants	21 ans 6mois	277 femmes 200 hommes	Locus of control  Informational support  Esteem support  Motivational support  Venting support	Student academic support scale  Academic locus of control scale	Internal ALOC & Informational support (r=.44, p<.01)  Internal ALOC & esteem support (r=.45, p<.01)  Internal ALOC & motivational support (r=.40, p<.01)  Internal ALOC & venting support (r=.44, p<.01)  External ALOC & Informational support (r=-.43,

							<p>p&lt;.01)</p> <p>External ALOC &amp; esteem support (r=-.42, p&lt;.01)</p> <p>External ALOC &amp; motivational support (r=-.34, p&lt;.01)</p> <p>External ALOC &amp; venting support (r=-.43, p&lt;.01)</p>
24.	Maqsud & Rouhani (1991)	135 lycéens	16-17 ans	77 filles 58 garçons	socioeconomic status, locus of control, self-concept, academic achievement	Socioeconomic Background Questionnaire (SBQ) Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (NLCS) Bhatnager Self-Concept Scale (BSCS)	<p>External orientation is significantly negatively related to achievement in English (r = -0.30, p&lt;0.01);</p> <p>Self-concept is significantly positively correlated to achievement in English (r= 0.21, p&lt;0.05) and mathematics (r= 0.19, p&lt;0.05)</p>
25.	Ahangi & Sharaf (2013)	260 lycéens	----- -----	----- --	Self-efficacy, Locus of control Academic achievement	Pentrich self-efficacy questionnaire Nowicki-Strickland locus of control scale	<p>positive meaningful relationship between self-efficacy and academic achievement (r=0,5, p&lt; 0,05)</p> <p>negative meaningful relationship between locus of control and academic achievement (r= - 0,267, p&lt;</p>

							0,05)
26.	Ogunmakin & Akomolafe (2013)	364 lycéens	----- ----	-----	Academic Self-Efficacy Locus of Control Academic Performance	Self-in-School Scale Locus of Control of Behaviour Scale	Academic self-efficacy made a significant contribution to the prediction of academic performance of secondary school students (Beta = 0.41, t = 7.95; P < 0.05) while locus of control did not (Beta = -0.14, t = 1.33; P > 0.05).  Academic self-efficacy made a significant contribution to the prediction of academic performance of secondary school students (Beta = 0.41, t = 7.95; P < 0.05) while locus of control did not (Beta = -0.14, t = 1.33; P > 0.05).
27.	Khayer (1994)	502 étudiants		235 garçons 267 filles	Academic achievement  Family background  Locus of control	Family background questionnaire  Reading-comprehension achievement test  Progressive achievement tests in mathematics  Nowicki-Strickland	Locus & maths (r=-.295, p<.001)  Locus & read (r=-.253, p<.001)

						locus of control scale	
28.	Das & Pattanaik (2013)	120 élèves	13-16 ans	-----	Locus of Control Academic achievement	Rotter's Internal-External Locus of Control Scale	Significant effect of Locus of control on academic achievement ( $F(1, 116) = 27.232, p = .000$ ).
29.	Kumar (2015)	200 étudiants	-----	68 garçons 132 filles	Locus of control Academic achievement	Internal-External Locus of Control Inventory developed by Kumar & Muthuchamy  Achievement Test in Biological Science developed by Kumar & Muthuchamy	Internal Locus of Control & Achievement in Biological Science ( $r = 0.135, ns$ )  External Locus of Control & Achievement in Biological Science ( $r = 0.151, ns$ )  <b>Male Students</b>  Internal Locus of Control & Achievement in Biological Science ( $r = 0.067 ns$ )  External Locus of Control & Achievement in Biological Science ( $r = 0.356 ns$ )  <b>Female Students</b>  Internal Locus of Control & Achievement in Biological Science ( $r = 0.204 ns$ )  External Locus of Control & Achievement in Biological

							Science (r= 0.059 ns)
30.	Dupe (2013)	200 étudiants	16 ans 7 mois	100 garçons 100 filles	Achievement in Physics Academic Self Concept Locus of Control	Physics Achievement test (PAT) Academic self-concept scale (Omotayo, 2012) Locus of Control scale (LOCS)	<p>Academic self-concept and Locus of control, when taken together, significantly predicted students' achievement in Physics (<math>R^2 = 0.154</math>, <math>p &lt; 0.05</math>)</p> <p>Academic self-concept alone also significantly predicted students' achievement in Physics (<math>R^2 = 0.144</math>, <math>p &lt; 0.05</math>)</p> <p>Locus of control alone did not significantly predict students' achievement in Physics (<math>R^2 = 0.017</math>, <math>p &gt; 0.05</math>).</p>
31.	Hrbáčková, Hladík & Vávrová (2012)	282 étudiants	22 ans	270 filles 12 garçons	Locus of Control, Metacognition, Academic Success	Questionnaires	<p><b>Corrélations</b></p> <p>Academic success was not connected too much with external locus of control (<math>r = .089</math>, <math>p = .135</math>)</p> <p>Academic success correlated with internal locus of control (<math>r = .21</math>, <math>p = .001</math>).</p> <p><b>Regressions</b></p> <p>Internal locus of control was positively related to academic</p>

							<p>success <math>F(1, 280) = 12.867, p = .001, \beta = .21</math></p> <p>External locus of control was unrelated to academic success <math>F(1, 280) = 2.250, p = .135, \beta = .089</math></p>
32.	Dinçyürek, Güneyli & Çağlar (2012)	276 étudiants	-----	-----	Assertiveness levels Locus of control Academic success	Rathus Assertiveness Schedule Rotter Locus of Control Scale	Relation between locus of control levels of senior university students at Turkish language department ( $r = 0.057$ ) and their academic success ( $r = 1.00$ ) NS.
33.	Deora (2015)	175 élèves	15-18 ans	90 garçons 85 filles	Academic Self Efficacy Locus of Control Academic Achievement	Rotter's Locus Of Control test Morgan Jinks Student Efficacy Scale	No significant relationship between locus of control and academic achievement ( $r = -0.116, p = 0.063$ )
34.	Onyekuru & Ibegbunam (2014)	364 élèves	-----	-----	Anxiety, Locus of control Academic achievement	-College Students' Test Anxiety Scale -College Students' Locus of Control Scale	<p>-A weak, but significant positive relationship between internal locus of control and students' academic achievement (<math>r = 0.191, p &lt; 0.05</math>);</p> <p>-A weak and insignificant negative relationship between external locus of control and students' academic</p>

							achievement (r= 0.081, p<0.05).
35.	Sarwar & Ashrafi (2014)	315 étudiants	20-28 ans	238 filles 77 garçons	Students' commitment, Students' engagement Locus of control Academic achievement	Students' Commitment36 Scale Students' Engagement Scale Academic Locus of Control Scale	Locus of Control & Academic Achievement (r= .598, p ≤ 0.01)
36.	Razmefar (2014)	301 élèves		161 Filles 140 garçons	Self-efficacy, Locus of control Academic achievement	Self-efficacy Questionnaire Locus of control scale of Nowiki–Strickland	A significant and negative correlation between locus of control and academic achievement (r=-0,282, p <0,5)
37.	Keshmandi, Akbari & Ghonsooly (2016)	100 étudiants	-----	73 femmes 27 hommes	Locus of control Translation achievement	Internal Locus of Control Index (ICI) Questionnaire (Duttweiler, 1984) Rendering Text	LOC & translation achievement (r = 0.498, p< 0.05).