



L'orientation scolaire et professionnelle

38/2 | 2009
Varia

L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études

Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique

An action-research focusing on the change in the self-esteem of drop-out students through the French Belgian community guidance system

Caroline Dozot, Anne Piret et Marc Romainville



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1910>

DOI : 10.4000/osp.1910

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2009

Pagination : 205-230

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Caroline Dozot, Anne Piret et Marc Romainville, « L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/2 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2012, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1910> ; DOI : 10.4000/osp.1910

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études

Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique

An action-research focusing on the change in the self-esteem of drop-out students through the French Belgian community guidance system

Caroline Dozot, Anne Piret et Marc Romainville

Introduction

- 1 Cet article présente les résultats d'analyses comparatives¹ visant à valider plusieurs hypothèses relatives à l'estime de soi pour différents profils d'étudiants de l'enseignement supérieur, dont des étudiants en abandon pris en charge dans un dispositif de réorientation intitulé Rebond. Il est également l'occasion de faire état d'une démarche moins habituelle dans la recherche sur le concept de l'estime de soi: la recherche-action de type stratégique (Verspieren, 1990). Selon Verspieren, ce type de recherche-action mobilise un ensemble d'acteurs sur une situation-problème pour investiguer des pistes d'action et, simultanément, pour produire des connaissances nouvelles, éventuellement généralisables – ces deux aspects s'étayant mutuellement. Prendre appui sur les interrogations préscientifiques d'acteurs du terrain est fondamental dans la démarche de recherche-action et rend quelquefois plus malaisé son compte-rendu dans le canevas «standard» d'une recherche expérimentale.

Éléments de contexte: le dispositif Rebond

- 2 Rebond est un dispositif de formation et de réorientation destiné aux étudiants de première année de l'enseignement supérieur (issus de l'ensemble des établissements situés en province de Namur², en Communauté française de Belgique) qui décident d'arrêter leurs études en cours d'année et qui souhaitent mettre à profit le temps restant avant la rentrée académique suivante pour construire de nouveaux projets d'études et/ou professionnels. Ces étudiants, sur une base volontaire, sont pris en charge de février à juin par une équipe d'intervenants (enseignants et conseillers à la formation) par le biais de cours et d'activités d'accompagnement (environ vingt heures par semaine), tant collectives qu'individuelles, qui se substituent à leur programme académique initial. Depuis 2003, une cinquantaine d'étudiants toutes orientations confondues bénéficient chaque année de ce dispositif.
- 3 Les objectifs poursuivis par le dispositif Rebond sont, d'une part, d'accompagner ces étudiants dans la construction et la validation de nouveaux projets d'études ou professionnels et, d'autre part, de mieux les préparer aux exigences de l'enseignement supérieur. L'accompagnement dans l'élaboration de projets s'inspire principalement du cadre développé par l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel; Defrenne, 2003; Pelletier & Bujold, 1984; Trouver/Créer, 1997).
- 4 Parallèlement au volet de formation et de réorientation des étudiants, Rebond développe depuis ses débuts un volet de recherche-action. Les questions des recherches menées par l'équipe³ trouvent leur pertinence dans l'analyse critique des pratiques d'accompagnement de Rebond et dans les observations et constats réalisés au sujet du public des étudiants accueillis au sein du dispositif. La démarche de recherche-action permet d'élucider les principes qui sous-tendent l'action, de leur donner une assise à la fois théorique et empirique, dans le but d'améliorer le développement professionnel des intervenants, la qualité du dispositif et, en particulier, son adéquation aux caractéristiques du public cible.

La problématique de recherche: l'estime de soi

- 5 En 2005, à la suite de plusieurs sessions du dispositif Rebond, l'estime de soi est apparue comme une voie de recherche-action pertinente pour plusieurs motifs. Les conseillers à la formation sont interpellés par l'usage récurrent du thème de «l'estime de soi» dans le discours des étudiants accueillis et des intervenants ou des responsables institutionnels – dans des acceptions souvent floues ou approximatives.
- 6 Les conseillers à la formation prennent également conscience que la relation positive intuitivement postulée entre estime de soi et performance académique est devenue un critère important de choix des activités organisées à Rebond.
- 7 Enfin, les intervenants pressentent, d'une part, que les étudiants accueillis à Rebond arrivent affectés dans leur estime d'eux-mêmes par l'échec ou la déception académique et, d'autre part, qu'au terme de la formation, ces étudiants ont retrouvé une meilleure estime d'eux-mêmes. Ces constats, d'abord intuitifs, appellent une validation empirique systématique et rigoureuse.
- 8 Les questionnements soulevés par ces constats issus de la pratique professionnelle se sont traduits et formalisés en une démarche de recherche-action menée en deux temps: une

phase de *clarification conceptuelle* de la notion d'«estime de soi» (notamment la question de la variabilité des niveaux d'estime de soi et de ses liens avec la performance et/ou l'échec académiques) puis une *mise à l'épreuve empirique* systématique des constats réalisés par les intervenants, en particulier des deux propositions suivantes:

- Les étudiants qui arrivent à Rebond ont une estime d'eux-mêmes plus faible que d'autres étudiants, ceci étant lié à l'échec et/ou à la déception par rapport à leurs études.
 - Entre le début et le terme de Rebond, l'estime de soi des étudiants pris en charge au sein du dispositif s'accroît.
- 9 Cet article est structuré de manière homologue à la démarche: une partie théorique (clarification des concepts) précède la présentation des démarches empiriques, les résultats des analyses et leur discussion. La conclusion propose des pistes d'exploitation des résultats pour la poursuite de la recherche et pour l'action.

L'estime de soi: clarification conceptuelle

Le concept d'estime de soi

- 10 Le concept d'estime de soi est un concept abondamment utilisé (et critiqué) dans la littérature scientifique, mais aussi dans le langage courant, ce qui n'en facilite pas l'usage univoque.
- 11 Défini pour la première fois par William James comme «la cohésion entre les aspirations et les succès d'une personne» (James, 1890, cité par Bolognini & Prêteur, 1998), ce concept a largement été repris et retravaillé par la suite par de multiples auteurs, avec des accents parfois divergents. La plupart des auteurs s'accordent toutefois à définir l'estime de soi comme l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur (Bandura, 2003; Bolognini & Prêteur, 1998; Coopersmith, 1967; Martinot, 1995) ou encore comme l'aspect évaluatif du concept de soi (Martinot, 1995), le concept de soi étant lui-même défini comme «une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi» (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley & Lehman, 1996). En bref, il s'agit de la manière dont les individus se définissent (Martinot, 1995), de l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même (Lebrun, 1997).
- 12 Pour notre propos, nous privilégierons la définition proposée par Carpenito (1995) qui nous paraît la plus utile dans une démarche d'opérationnalisation:
- L'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que l'on est ou croit être (concept de soi) et ce que l'on est ou pourrait être (idéal du moi). [...] L'estime de soi s'organise à partir des qualités que la personne se prête et de la façon dont les autres la jugent. (p.270)
- 13 L'estime de soi est donc le résultat d'une opération d'évaluation de soi (basée sur la conscience et la connaissance de soi) par rapport à une norme, un idéal, posés comme référence. Plus l'écart entre le concept de soi et l'idéal du soi est petit, plus l'estime de soi est élevée, et vice-versa. Cette évaluation comporte également une dimension émotionnelle, une estime de soi élevée étant en effet associée à la confiance, la fierté (Bariaud & Bourcet, 1998).

- 14 Il existe différentes approches du concept. Alors que certains auteurs, comme Rosenberg (1979), privilégient une approche unidimensionnelle de l'estime de soi (mesure globale de l'estime de soi), d'autres, comme Coopersmith (1967), développent une approche multidimensionnelle (un individu s'évaluera différemment selon le domaine concerné) tout en admettant un concept d'estime de soi global.

La dynamique de l'estime de soi

- 15 Dans le cadre des théories dispositionnelles issues de la recherche sur les construits psychologiques, l'estime de soi est considérée comme un trait de personnalité relativement «stable» (Fortes, Delignières & Ninot, 2003). Elle se construit depuis la toute petite enfance jusqu'à l'âge adulte, où elle se stabilise. Selon Bolognini et Plancherel (1998), l'adolescence est une période intéressante pour étudier l'estime de soi (période de nombreux changements, des premiers choix personnels, où l'adolescent porte plus d'attention à lui-même et où l'introspection joue un rôle important). Bariaud et Bourcet (1998) passent en revue plusieurs recherches concernant l'évolution de l'estime de soi de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. On retiendra que la majorité de ces recherches, si elles montrent des variations, indiquent également une certaine stabilité et, en même temps, une évolution vers le haut de l'estime de soi, au fur et à mesure que le jeune grandit. Les adultes peuvent alors se caractériser comme des individus à haute ou à basse estime de soi. Cependant, il semble que la plupart des individus ont plutôt une haute estime de soi. Une haute estime de soi est associée au bien-être psychologique et à une bonne santé physique, une basse estime de soi est considérée comme pathologique puisqu'associée à la dépression, à l'anxiété ou encore à une mauvaise santé (Bolognini & Prêteur, 1998).
- 16 À côté des théories dispositionnelles sur les construits psychologiques, il existe des théories situationnistes. Selon ces dernières, l'estime de soi serait de nature «variable»: elle pourrait subir des fluctuations face aux événements de vie ou à des circonstances spécifiques telles que les échecs, les réussites, les pertes, etc. (Fortes *et al.*, 2003; Wells & Marwel, 1976; Youngs, Rathge, Mullis & Mullis, 1990).
- 17 Lorsque surviennent des perturbations situationnelles de l'estime de soi, les individus ressentent des émotions négatives liées à l'accroissement de l'écart entre le concept de soi et l'idéal du moi. Cet inconfort émotionnel déclenche, chez les individus sains, des mécanismes de régulation pour retrouver un niveau élevé d'estime de soi et un état émotionnel positif associé (Bariaud & Bourcet, 1998). Ces mécanismes de régulation peuvent s'appuyer sur les différents éléments qui constituent l'estime de soi: l'individu peut ainsi modifier et/ou «manipuler» les informations dont il dispose à propos de lui-même («concept de soi») en réalisant de nouvelles expériences qui relativisent son échec ou, au contraire, en inhibant son activité pour éviter la confirmation d'informations négatives par des échecs répétés; il peut changer de groupe de référence («idéal du moi») afin de pouvoir se comparer à des individus plus proches de lui ou plus mal lotis que lui (mécanisme de comparaison sociale); enfin, il peut désinvestir la dimension menacée. Les stratégies qui consistent à créer des obstacles sur le chemin de la performance afin de pouvoir ensuite attribuer l'éventuel échec à ces obstacles plutôt qu'à un manque de capacités, ou encore à diminuer ses efforts, relèvent de ce que Martinot (2005) nomme «l'auto-handicap». Comme les stratégies de comparaison sociale ou de désinvestissement de la dimension menacée, l'auto-handicap fait partie des conduites autoprotectrices que

les étudiants peuvent mettre en œuvre pour protéger leur estime de soi face à l'échec scolaire.

- 18 Plusieurs précisions doivent être apportées quant à ces mécanismes de régulation mis en place face aux perturbations situationnelles de l'estime de soi:
- Le niveau initial d'estime de soi des individus conditionnerait l'impact des événements et expériences. Martinot (1995) montre que l'estime de soi est plus fluctuante chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus basse (plus facilement perturbée par les événements extérieurs) alors qu'elle est plus stable chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus haute.
 - Les mécanismes de régulation de l'estime de soi peuvent être différents selon le niveau d'estime de soi initial de l'individu (Scariot, 2000). Les actions des individus qui ont une estime de soi plus basse sont influencées par leurs doutes; ils sont focalisés sur la protection d'eux-mêmes contre les échecs et les rejets; ils tentent de mettre au jour leurs insuffisances et leurs faiblesses afin de les surmonter et d'y remédier; face à l'échec, leur stratégie est principalement l'évitement. Au contraire, les individus à plus haute estime de soi se focalisent sur leurs points forts et essaient de les entretenir; ils sont le plus souvent à la recherche d'opportunités de réussite. Ces stratégies différentes, mises en place par les individus selon leur niveau initial d'estime de soi, ont une influence sur l'évolution des niveaux d'estime de soi: chez les individus à haute estime de soi, les stratégies de confrontation permettent d'augmenter encore leur niveau d'estime de soi, alors que les stratégies d'évitement utilisées par les individus à basse estime de soi ont souvent comme conséquence une baisse d'estime de soi. On peut donc ici parler de cercle cumulatif «vertueux» ou «vieux», selon le cas (André & Lelord, 2002).
 - Certains mécanismes de protection de l'estime de soi peuvent avoir des effets collatéraux non désirés ou non désirables sur d'autres plans. Ainsi, dans le domaine scolaire, face à un échec, les mécanismes d'évitement (ne pas se présenter à un examen par exemple) peuvent avoir un effet positif sur l'estime de soi tout en ayant des conséquences négatives sur la performance académique. Toujours dans le domaine scolaire, privilégier des comparaisons avec des élèves moins bons que soi (comparaisons plus favorables qui permettent de maintenir une bonne estime de soi) ne permet pas de mettre en place des stratégies pour progresser (Martinot, 2005).

L'estime de soi en contexte scolaire

- 19 Une partie des activités organisées à Rebond est guidée par le postulat de l'importance de l'estime de soi dans le champ de la scolarité. Dans le cadre de la recherche-action, la première démarche des acteurs de terrain a été de confronter ce postulat à la littérature.
- 20 L'estime de soi a été abondamment étudiée dans le contexte scolaire. En particulier, un lien a été mis en évidence entre «estime de soi» et «performance scolaire» (une haute estime de soi étant associée à la réussite scolaire et une basse étant associée à l'échec scolaire). Par exemple, Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987) rapportent des études (réalisées à l'aide de trois instruments différents: le SPP de Harter, le SEI de Coopersmith et le PH de Piers & Harris) qui mettent en évidence des liens entre l'estime de soi et la réussite scolaire, dans le sens d'une plus faible estime de soi chez les enfants moins favorisés scolairement (par exemple, chez les enfants qui souffrent de troubles de l'apprentissage).

- 21 Cependant, peu de ces études permettent de déterminer le sens de cette relation. Est-ce l'estime de soi qui influence la performance ou le contraire? Ou encore, peut-on mettre en évidence un lien de causalité circulaire entre ces deux variables?
- 22 Harter (1998) met en évidence un lien de causalité linéaire: la performance aurait une influence sur l'estime de soi, l'échec étant de nature à la diminuer. D'autres auteurs identifient également un lien de causalité inverse: l'estime de soi, par le biais des stratégies face à une tâche et de l'adaptation sociale à l'environnement scolaire, aurait une influence sur la performance. Une haute estime de soi permettrait de mettre en place des stratégies d'engagement face à une tâche et de garantir ainsi des chances de succès à cette tâche. À l'inverse, une basse estime de soi serait liée à des stratégies d'évitement face à une tâche, compromettant ainsi les chances de succès de celle-ci (Scariot, 2000; Martinot, 2001). De la même façon, une bonne estime de soi faciliterait l'adaptation sociale à l'environnement scolaire, permettant ainsi à l'enfant de se trouver en situation de réussite alors qu'une basse estime de soi rendrait difficile ou empêcherait cette adaptation à l'environnement scolaire, mettant ainsi l'enfant en situation de difficulté, ce qui pourrait le mener à l'échec (Lamia, 1998).
- 23 Certains de ces auteurs et d'autres en sont ainsi arrivés à développer une conception circulaire de la relation entre estime de soi et performances scolaires (Marsh & Parker, 1984).
- 24 D'autres encore nuencent ce lien entre une haute estime de soi et la réussite scolaire, et entre une basse estime de soi et l'échec scolaire: Pierrehumbert, Tamagni-Bernasconi et Geldof (1998) ont ainsi pu montrer que des élèves en situation de redoublement) n'avaient pas forcément une estime de soi amoindrie. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les élèves se sentent plus à l'aise puisqu'ils se trouvent dans un contexte auquel ils sont déjà familiarisés. Pierrehumbert *et al.* (1998) ont également observé ce qu'il se passait lorsqu'un élève, plutôt que de doubler son année, était orienté vers un dispositif pédagogique alternatif ou vers d'autres filières ayant des caractéristiques protectrices (effectif réduit, importance atténuée de l'évaluation, pédagogie compensatoire). Ils ont pu montrer que ces élèves avaient une assez bonne estime d'eux-mêmes. L'explication qu'ils donnent à ce résultat a trait principalement au phénomène de comparaison sociale:
- Peut-être que la pédagogie pratiquée dans ces classes, orientée vers le renforcement des succès davantage que celui des échecs, contribue à restituer aux élèves une réelle satisfaction d'eux-mêmes. Toutefois, on peut aussi émettre l'hypothèse que ces enfants n'ont simplement plus l'occasion de se comparer à leurs pairs. De là, ils n'auraient donc plus de motifs de dévalorisation et de surcroît l'accompagnement pédagogique positif qui est proposé pourrait favoriser une survalorisation peu réaliste chez ces enfants dont le niveau de compétences scolaires et cognitives demeure objectivement faible. (Pierrehumbert *et al.*, 1998, p.190)
- 25 Ce résultat illustre les mécanismes de régulation mis en place lors de perturbations situationnelles de l'estime de soi, dont nous avons parlé plus haut.
- 26 À côté de la «performance scolaire», des relations sont observées entre l'estime de soi et «les aspirations éducatives» et d'accès à l'université, la «persévérance» ou l'abandon des études supérieures ou encore «l'adaptation» scolaire en période de transition entre différents systèmes d'enseignement (Scariot, 2000).
- 27 Ainsi, Caille et O'Prey (2005), dans une étude portant sur des jeunes en fin d'enseignement secondaire, ont montré que l'estime de soi des étudiants influence la réussite scolaire

ultérieure (au baccalauréat) et l'attrait pour les projets d'études les plus ambitieux (Bac + 5) alors que leur passé scolaire semble avoir peu d'influence sur leur estime de soi. Dans le même ordre d'idées, Bariaud et Bourcet (1998) indiquent que l'estime de soi est un bon prédicteur de la manière dont un individu va réagir face à son premier échec scolaire. Ainsi, un individu avec une haute estime de soi adopte, face à l'échec, des modalités d'ajustements (émotionnelles, cognitives et comportementales) plus fonctionnelles que les individus avec une faible estime de soi (cf. La dynamique de l'estime de soi, *supra*).

- 28 Enfin, un lien a pu être mis en évidence entre une basse estime de soi et «l'indécision vocationnelle» (Creed, Prideaux & Patton, 2005). Dans une étude portant sur 374 élèves du secondaire, Dony (2007) montre qu'une bonne estime de soi joue un rôle facilitateur sur la décision vocationnelle.

Pertinence de travailler l'estime de soi dans un dispositif comme Rebond

- 29 Au vu de ces études, l'estime de soi semble liée à la performance scolaire (une bonne estime de soi est préférable du point de vue de la réussite académique à une basse estime de soi), à la persistance, à l'aspiration aux études (une bonne estime de soi est liée à des aspirations plus élevées du point de vue des études) et au choix (une bonne estime de soi facilite la prise de décision).
- 30 Ces liens, mis en évidence dans la littérature, étayent la pertinence de la préoccupation de l'estime de soi comme un des principes d'action pertinents dans un dispositif de réorientation, dont les objectifs principaux sont la construction d'un nouveau choix d'études et la préparation à la réussite dans l'enseignement supérieur.
- 31 D'ailleurs, l'estime de soi peut également être affectée par des facteurs environnementaux tels que l'échec, et ce d'autant plus que le niveau initial d'estime de soi est bas (donc fragile). Face aux événements négatifs, les individus sains mettent en place des stratégies de régulation afin de restaurer leur estime de soi, mais ces stratégies peuvent être inadéquates, du point de vue académique par exemple, chez les individus qui présentent un niveau d'estime de soi structurellement plus bas (cf. *supra*). Ces observations, qui appuient également le bienfondé de l'objectif de restauration de l'estime de soi du dispositif Rebond, attirent l'attention des intervenants sur la nature plus ou moins fonctionnelle des mécanismes de restauration et/ou de protection de l'estime de soi développés par les étudiants.

Méthode

- 32 Les questionnements de l'équipe des conseillers à propos de l'estime de soi sont de nature théorique, mais aussi empirique. Rappelons que les deux constats intuitifs que les intervenants souhaitaient mettre à l'épreuve avaient trait, d'une part, à la faible estime de soi qui caractériserait les étudiants à leur entrée dans la formation et, d'autre part, à l'accroissement de cette estime de soi tout au long de la formation. Nous présentons ci-après le dispositif mis en place pour tester ces propositions.

Participants

- 33 Les hypothèses à tester sont de nature comparative (la première synchroniquement, la seconde, diachroniquement). La comparaison suppose deux catégories de participants.
- Un premier groupe de participants constitué des étudiants de la formation Rebond (que nous appellerons «étudiants Rebond»). Les étudiants inscrits à cette formation sont à l'origine issus des différents établissements partenaires du projet. L'effectif de ce groupe est de 33.
 - Le second groupe de participants constitué d'un groupe contrôle nous permettant de rapporter les données recueillies pour Rebond à une population de référence. Il s'agit d'un échantillon d'étudiants issus de la population des étudiants de première année du supérieur inscrits dans l'un des établissements partenaires du projet (environ 5000 étudiants). Pour réaliser cet échantillonnage, nous avons procédé à une stratification en fonction des catégories d'enseignement (cinq catégories d'enseignement de type court et trois catégories d'enseignement universitaire sont proposées au sein des établissements du namurois, soit huit catégories d'enseignement au total). Au sein de chacune de ces huit catégories nous avons réalisé un tirage par grappe (groupe-classe ou équivalent: groupe de travaux pratiques, par exemple). Nous les appellerons «étudiants du groupe contrôle» (n = 490).
- 34 Il faut préciser que l'échantillon-contrôle est lui-même subdivisé en trois sous-échantillons: lors de la première passation du questionnaire, nous avons demandé aux participants d'anticiper l'issue de leur année académique, ce qui a permis de les répartir en trois groupes (quatorze étudiants n'ont pas répondu à cette question): ceux qui se disent subjectivement en réussite («étudiants contrôle réussite», n = 383), ceux qui se disent subjectivement en échec («étudiants contrôle échec», n = 73), ceux qui se disent subjectivement en abandon («étudiants contrôle abandon», n = 20). Cette partition est importante pour les analyses comparatives, car elle nous permet d'isoler un groupe d'étudiants en abandon, mais non pris en charge dans le dispositif Rebond⁴.
- 35 Pour les comparaisons diachroniques, nous n'avons pu conserver dans les échantillons que les étudiants ayant participé à deux passations (n réduit à 353 pour le «groupe contrôle», n réduit à 22 pour les «étudiants Rebond»). Nous avons pu vérifier que cette réduction des échantillons, liée aux pertes, ne modifie pas significativement la moyenne et la variance des différents scores d'estime de soi dans les deux groupes.
- 36 Les caractéristiques d'identification de chacun de ces groupes de participants figurent en annexe A. Notons que la structure du groupe des «étudiants Rebond» sur ces variables est similaire à la structure du «groupe contrôle».

Instrument

- 37 La variable dépendante principale à mesurer pour tester les deux hypothèses est le niveau d'estime de soi.
- 38 L'instrument que nous avons choisi est le Coopersmith, version scolaire (SEI, adaptation française, pour les 12-25 ans). Avec le Rosenberg (outil unidimensionnel), le Coopersmith est l'un des plus répandus dans le cadre de la recherche (Guillon & Crocq, 2004). Certes, cet outil n'est pas exempt de défauts (pour une étude critique de ses qualités métriques voir Pierrehumbert *et al.*, 1987; Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974), et nous en tiendrons compte. Ainsi, l'une des critiques les plus fréquentes que l'on peut faire de cet outil est

que le questionnaire permet de dégager, outre une mesure de l'estime de soi générale, un score total d'estime de soi obtenu en additionnant le score d'estime de soi générale avec les scores des trois dimensions (scolaires, sociales, familiales). Ce score total par addition ayant été vivement critiqué, notamment par Harter (1982, cité par Bariaud, 2006 et Pierrehumbert *et al.*, 1987), nous tiendrons compte dans les analyses de résultats du score d'estime de soi générale et des scores des trois sous dimensions (avec un intérêt particulier pour la dimension scolaire) – nous n'utiliserons cependant pas le score total d'estime de soi. Mais l'avantage que présente le Coopersmith est de fournir à la fois des informations sur l'estime de soi globale (perspective unidimensionnelle) et sur des dimensions particulières (perspective multidimensionnelle: dimension scolaire, sociale, familiale), mesurées de façon distincte.

- 39 La version SEI du Coopersmith est un test d'auto-évaluation composé de 58 items (26 mesurant l'estime de soi générale, 8 pour chacune des dimensions: sociale, familiale et scolaire et 8 pour mesurer le score de mensonge qui consiste en un contrôle de l'effet de désirabilité sociale). Pour chaque item, le répondant doit se prononcer en cochant l'une des deux cases «me ressemble» ou «ne me ressemble pas». Une grille de dépouillement permet ensuite de calculer le score pour chacune des dimensions (entre 0 et 26 pour l'estime de soi générale, entre 0 et 8 pour les autres dimensions).

Procédure

- 40 La première hypothèse repose sur une comparaison synchronique entre les «étudiants Rebond» et les étudiants du «groupe contrôle»; la seconde hypothèse repose sur une comparaison diachronique pour les «étudiants Rebond», entre le début et la fin de la formation, elle-même rapportée aux variations éventuelles des scores d'estime de soi pour les étudiants du «groupe contrôle». Ces comparaisons diachroniques supposent deux passations de l'instrument auprès des participants.
- 41 En 2007, le SEI a été proposé aux «étudiants Rebond» et aux étudiants du «groupe contrôle» à deux reprises: une première fois au moment du début de la formation (février 2007), une seconde fois au moment de la fin de la formation (juin 2007). Il s'agissait de passations collectives.

Résultats

Une plus faible estime de soi des étudiants en abandon d'études

- 42 Nous avons comparé, pour les données récoltées en début de formation (février 2007), les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants de la formation Rebond ($n = 33$) avec les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle ($n = 490$). Pour ce faire, nous avons utilisé un test t de Student (voir tableau 1).
- 43 Cette comparaison montre que la moyenne des scores d'estime de soi des étudiants de la formation Rebond ($M = 16,42$, $ET = 4,60$) est significativement ($t(521) = 3,20$, $p = 0,002$) inférieure à la moyenne des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle ($M = 18,92$, $ET = 4,32$), pour la dimension générale. Pour les autres dimensions, les différences observées ne sont pas significatives.

Tableau 1

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi en février 2007 entre les étudiants de la formation Rebond et les étudiants du groupe contrôle

	Amplitude théorique	Rebond (n = 33) / Contrôle (n = 490)				t
		M	ET	M	ET	
ES générale	0-26	16,42	4,60	18,92	4,32	$t(521) = 3,20^{***}$
ES sociale	0-8	6,09	1,33	6,27	1,49	$t(521) = .68$
ES familiale	0-8	5,48	2,02	6,09	2,02	$t(521) = 1,67$
ES scolaire	0-8	4,39	1,85	4,54	1,82	$t(521) = .45$
Mensonge	0-8	2,09	1,59	2,48	1,42	$t(521) = 1,51$

44 Note. *** $p < .001$.

Table 1

Comparison of average self-esteem scores in February 2007 between Rebond students and control-students

- 45 Nous avons aussi testé si les étudiants de la formation Rebond sont semblables ou non, du point de vue de l'estime de soi, aux «étudiants contrôle abandon»: les étudiants du groupe contrôle qui indiquent en février qu'ils pensent abandonner leur année (mais ne sont pas pris en charge par le dispositif Rebond) (voir tableau 2).

Tableau 2

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi en février 2007 entre les étudiants de la formation Rebond et les étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon

	Rebond (n = 33) / Contrôle «abandon» (n = 20)				t
	M	ET	M	ET	
ES générale	16,42	4,60	7,50	4,97	$t(51) = .80$ ns
ES sociale	6,09	1,33	6,35	1,42	$t(51) = .67$ ns
ES familiale	5,48	2,01	5,25	2,88	$t(51) = - .35$ ns

ES scolaire	4,39	1,85	3,45	1,64	$t(51) = -1,88$ ns
Mensonge	2,09	1,59	2,50	1,43	$t(51) = .94$ ns

46 Note. ns = non significatif.

Table 2

Comparison of average self-esteem scores in February 2007 between Rebond students and control-drop-out-students

47 Aucune des différences observées n'est significative. Du point de vue de l'estime de soi, les étudiants en abandon, qu'ils participent à Rebond ou non, sont tout à fait comparables.

Discussion de la comparaison synchronique

- 48 Notre première proposition est donc empiriquement validée: le niveau moyen d'estime de soi des étudiants en situation d'abandon est plus bas que celui du groupe contrôle. Notons cependant que cette différence ne se marque pas spécifiquement pour la dimension scolaire, mais uniquement pour la dimension générale de l'estime de soi. Peut-on pour autant interpréter cette différence comme la conséquence d'un échec ou d'une déception académique?
- 49 Nous avons noté plus haut que l'estime de soi pouvait être affectée par des événements contextuels, tels que des réussites ou des échecs scolaires (Fortes *et al.*, 2003; Harter, 1998). Toutefois, il semblerait que les réactions des individus à l'échec ou à la déception soient différentes selon le niveau structurel initial de l'estime de soi (Scariot, 2000). Les individus à haute estime de soi tendent à restaurer un niveau élevé par la persévérance dans la tâche, là où les individus à niveau initial peu élevé tendent à protéger l'estime de soi par différentes stratégies telles que l'évitement de nouvelles situations évaluatives, l'inhibition de l'action ou encore l'auto-handicap.
- 50 Dans cette optique, un niveau d'estime de soi plus bas du groupe d'étudiants en abandon en février peut être interprété comme *conséquence* de l'échec ou de l'abandon, mais aussi comme *cause* de la non persévérance académique (ne pas avoir présenté d'examen et/ou abandonner ses études). Une plus faible estime de soi pourrait augmenter la propension au décrochage. À la lumière de ces éléments issus de la littérature, nous pouvons émettre l'hypothèse interprétative suivante: Rebond accueillerait des étudiants dont le «profil» d'estime de soi serait conjoncturellement (situation d'échec et/ou de déception) mais aussi structurellement plus bas que celui de l'étudiant moyen. Investiguer plus avant cette hypothèse supposerait de connaître le niveau d'estime de soi des étudiants pris en charge à Rebond au début de l'année académique ou, à tout le moins, avant la confrontation à l'échec scolaire ou la prise de décision d'abandon, ce qui se heurte à des limites méthodologiques. En effet, pour recueillir de telles informations, il faudrait qu'un nombre très important d'étudiants, voire l'ensemble de la population des étudiants de première année de l'enseignement supérieur, complètent le questionnaire en début d'année, ce qui constitue évidemment une procédure très lourde.

Évolution de l'estime de soi pour les étudiants pris en charge dans le dispositif Rebond

- 51 Nous avons tout d'abord comparé les niveaux d'estime de soi des étudiants Rebond entre le début (février) et la fin de la formation (juin) (tableau 3). Ensuite, nous avons comparé ces variations à celles des étudiants du «groupe contrôle» (tableau 4), puis à celles des étudiants en abandon non pris en charge dans le dispositif Rebond appelés «étudiants contrôle abandon» (tableau 5).

Variations d'estime de soi chez les étudiants Rebond

Tableau 3

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi pour les étudiants Rebond entre février 2007 et juin 2007

	Rebond				t
	février (n = 22)		juin (n = 22)		
	M	ET	M	ET	
ES générale	15,45	4,25	18,68	5,33	$t(21) = - 2,77^*$
ES sociale	6,05	1,36	6,77	1,34	$t(21) = - 2,35$
ES familiale	5,32	1,88	6,09	2,14	$t(21) = - 1,93$
ES scolaire	4,41	1,89	5,45	1,90	$t(21) = - 2,71^*$
Mensonge	2,18	1,76	2,27	1,58	$t(21) = - .38$

- 52 *Note.* * $p < .05$.

Table 3

Comparison of average self-esteem scores between February 2007 and June 2007 for Rebond students

- 53 Parmi les augmentations observées entre le début et la fin de la formation, deux sont significatives. La moyenne des scores d'estime de soi pour la dimension générale augmente significativement ($t(21) = - 2,77, p < 0,05$) entre le mois de février ($M = 15,45, ET = 4,25$) et le mois de juin ($M = 18,68, ET = 5,33$). De même, la moyenne des scores d'estime de soi pour la dimension scolaire augmente significativement ($t(21) = - 2,71, p < 0,05$) entre le mois de février ($M = 4,41, ET = 1,89$) et le mois de juin ($M = 5,45, ET = 1,90$).
- 54 Notons que les dimensions qui augmentent significativement sont, d'une part, la dimension qui distinguait, en février, les étudiants en abandon des étudiants du groupe

contrôle (dimension générale) et, d'autre part, la dimension plus spécifiquement travaillée dans le dispositif de réorientation (dimension scolaire).

- 55 Notre proposition portant sur la variation à la hausse dans le temps chez les étudiants Rebond se vérifie donc empiriquement. Peut-on également observer des variations chez les étudiants du groupe contrôle et chez les étudiants du groupe contrôle qui se disent en abandon ou bien celles-ci sont-elles spécifiques aux étudiants Rebond?

Variations d'estime de soi chez les étudiants du groupe contrôle

Tableau 4

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi pour les étudiants du groupe contrôle entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle				t
	février (n = 353)		juin (n = 353)		
	M	ET	M	ET	
ES générale	18,92	4,32	18,80	4,58	$t(352) = .74$
ES sociale	6,25	1,53	6,50	1,51	$t(352) = - 3,73^{***}$
ES familiale	6,16	2,00	6,23	1,93	$t(352) = - .80$
ES scolaire	4,62	1,84	4,75	1,88	$t(352) = - 1,49$
Mensonge	2,46	1,39	2,61	1,64	$t(352) = - 2,10$

56 Note 1. $^{***}p < .001$.

57 Note 2. Alors que certains étudiants (la majorité) feront la même anticipation de l'issue de leur année académique en février et en juin, pour d'autres étudiants, l'anticipation qu'ils font en juin diffère de celle qu'ils ont faite en février. Nous nous basons ici sur l'anticipation réalisée en février, quelle que soit l'anticipation faite en juin.

Table 4

Comparison of average self-esteem scores between February 2007 and June 2007 for control-students

- 58 Les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle sont stables dans le temps. Une seule différence est significative ($t(352) = - 3,73$, $p < 0,001$): l'augmentation entre février ($M = 6,25$, $ET = 1,53$) et juin ($M = 6,50$, $ET = 1,51$) des scores d'estime de soi sociale.
- 59 Nous avons montré ci-dessus qu'en février 2007, les étudiants de la formation Rebond sont semblables, du point de vue de l'estime de soi, aux étudiants du groupe contrôle qui

se déclarent en abandon. Les moyennes des scores d'estime de soi de ces derniers varient-elles aussi dans le temps?

Tableau 5

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon en février, entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle «abandon» (n = 8)				t
	M	ET	M	ET	
ES générale	18,00	4,81	19,62	4,56	t (7) = - 1,56 ns
ES sociale	6,62	0,92	7,00	1,07	t (7) = - 2,05 ns
ES familiale	4,88	3,00	6,00	2,07	t (7) = - 1,57 ns
ES scolaire	4,00	1,41	4,75	1,75	t (7) = - 2,05 ns
Mensonge	3,12	1,25	3,75	1,75	t (7) = - 1,36 ns

60 Note. ns = non significatif.

Table 5

Comparison of average self-esteem scores between February 2007 and June 2007 for control-drop-out-students

- 61 Pour les étudiants en abandon du groupe contrôle, des augmentations apparaissent, mais aucune n'est significative. Il est à noter que ces résultats du «groupe contrôle abandon» sont à envisager de façon prudente, car ils portent sur un très petit nombre d'étudiants (8), et avec une validité faible (score de mensonge élevé: 3,75).
- 62 Pour assurer une plus grande robustesse de l'interprétation, nous avons comparé les variations d'estime de soi des étudiants Rebond aux variations d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon ou en échec («étudiants contrôle échec» + «étudiants contrôle abandon») (tableau 6). On voit que les scores n'augmentent pas en moyenne chez ce groupe d'étudiants alors qu'ils augmentent fortement et significativement chez les étudiants de la formation entre février et juin. En effet, en février, lorsque l'on compare les étudiants Rebond avec les étudiants du groupe contrôle qui sont subjectivement en difficulté (échec ou abandon), on note une différence significative ($t(46,42) = -3,71, p < 0,01$) pour la dimension scolaire: ces étudiants qui se disent en difficulté ont une estime de soi scolaire inférieure ($M = 3,08, ET = 1,44$) à celle des étudiants Rebond en février ($M = 4,39, ET = 1,85$).

Tableau 6

Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle subjectivement «en difficulté» en février 2007 (c'est-à-dire qui se déclarent en échec ou en abandon), entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle «en difficulté» (n = 55)				t
	M	ET	M	ET	
ES générale	16,40	4,75	16,51	4,77	$t(54) = - .19$ ns
ES sociale	6,00	1,60	6,29	1,63	$t(54) = - 1,31$ ns
ES familiale	5,58	2,32	5,60	2,20	$t(54) = - .72$ ns
ES scolaire	3,13	1,55	3,45	1,66	$t(54) = - 1,63$ ns
Mensonge	2,44	1,34	2,58	1,67	$t(54) = - .85$ ns

63 Note. ns = non significatif.

Table 6

Comparison of average self-esteem scores between February 2007 and June 2007 for control students having difficulties (drop-out and failure students)

Discussion de la comparaison diachronique

- 64 Conformément à ce que nous supposions, nous avons pu vérifier empiriquement que, chez les étudiants Rebond, des variations d'estime de soi, à la hausse, sont observées entre le début et la fin de la formation. Au contraire, chez les étudiants du groupe contrôle (qu'ils soient en abandon et/ ou en difficulté ou non), aucune variation significative n'est observée (excepté une augmentation de l'estime de soi sociale chez les étudiants du groupe contrôle).
- 65 Face à ces résultats, au moins deux hypothèses interprétatives sont possibles:
- D'une part, nous pourrions postuler un *effet du dispositif Rebond*. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, rehausser l'estime de soi constitue un objectif qui oriente un certain nombre d'activités qui y sont proposées. Outre ces activités, le dispositif lui-même, par le biais de la comparaison sociale, pourrait y contribuer. Les étudiants qui participent à Rebond constituent un nouveau groupe-classe, où tous ont en commun d'avoir arrêté une

année d'études en cours et décidé de mettre à profit le reste de l'année. Leur groupe de comparaison devient alors le groupe Rebond et non plus le groupe des étudiants de première année du supérieur (dont ceux qui réussissent). Or, cette comparaison avec des individus semblables ou même plus mal lotis que soi a comme conséquence une augmentation de l'estime de soi (cf. ci-dessus, Martinot, 2005; Pierrehumbert *et al.*, 1998). Ces effets possibles du dispositif devraient amener les intervenants à être vigilants car, on l'a vu, si certains mécanismes de rehausse de l'estime de soi, comme la comparaison sociale, sont adaptatifs du point de vue de l'estime de soi, ils peuvent, par contre, avoir des effets négatifs sur la performance académique ultérieure de l'étudiant (Martinot, 2005).

- D'autre part, nous pourrions interpréter les variations observées chez les étudiants Rebond comme la conséquence de *caractéristiques de ce public*. Parmi les étudiants en abandon, ceux qui sont pris en charge par Rebond se situent déjà dans une démarche volontaire de recherche d'aide et donc sans doute indirectement de revalorisation de l'estime de soi. Nous avons également vu plus haut que l'estime de soi est plus fluctuante chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus basse et qu'elle est plus stable chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus haute (Martinot, 1995). Les étudiants Rebond auraient une estime de soi structurellement plus basse, et donc plus labile, que les étudiants du groupe contrôle qui présentent une estime de soi plus haute, et donc plus stable dans le temps. Dans cette optique également, les intervenants de Rebond devraient être attentifs aux «mécanismes naturels» utilisés par les étudiants pour rehausser leur estime de soi. Mais, plus fondamentalement, les intervenants pourraient s'intéresser au *concept de soi* des étudiants accueillis à Rebond (son organisation en mémoire, sa clarté, sa stabilité). En effet, Martinot (1995) met en lien les niveaux structurellement bas d'estime de soi de certains individus avec la faible organisation du concept de soi de ces derniers. De plus, Campbell (1999) montre que le concept de soi des individus à basse estime de soi est caractérisé par une plus faible clarté.

Conclusion

- 66 Par ce travail, nous avons tenté de clarifier le concept d'estime de soi, régulièrement utilisé depuis quelques années par les étudiants et les intervenants de Rebond. Après l'avoir défini, nous avons exploré sa dynamique et ses liens avec plusieurs variables en contexte scolaire: performance académique, adaptation scolaire, aspirations éducatives et décision vocationnelle. Cette revue de la littérature a contribué à étayer le bien-fondé de l'objectif de restauration de l'estime de soi du dispositif Rebond que l'équipe des intervenants a fixé.
- 67 Dans la seconde partie de ce travail, nous avons pu vérifier de manière empirique deux constats intuitifs réalisés par les intervenants à propos de l'estime de soi. D'une part, l'estime de soi des étudiants en abandon (qu'ils participent ou non à Rebond) est plus basse que l'estime de soi d'autres étudiants («groupe contrôle»), sans pour autant pouvoir conclure à un lien de causalité entre l'abandon et la faible estime de soi. D'autre part, nous avons pu mettre en évidence des variations du niveau d'estime de soi, à la hausse, chez les étudiants Rebond entre le début de la formation et le terme de celle-ci, alors que les niveaux d'estime de soi sont stables chez les autres étudiants («groupe contrôle»). Ces résultats ne permettent pas, pour autant, de conclure à un effet du dispositif de formation.

Quelles sont les implications pédagogiques de tels résultats?

- 68 Ces résultats soutiennent la pertinence de l'objectif de rehausse de l'estime de soi au sein d'un dispositif de remédiation/ réorientation tel que Rebond. Cependant, ils amènent les intervenants à affiner cet objectif de deux manières, au moins, qui se réfèrent aux deux éléments essentiels de la définition de l'estime de soi de Carpenito (1995).
- D'une part, il paraît intéressant d'investiguer plus avant la piste du «concept de soi» des étudiants accueillis à Rebond. En effet, une estime de soi structurellement basse pourrait être liée à un concept de soi moins solide. La consolidation du concept de soi de façon à restaurer le niveau d'estime de soi de manière plus stable chez les étudiants Rebond pourrait devenir un objectif opérationnel du dispositif. Des activités permettant à l'étudiant de recueillir des informations sur lui-même existent déjà en nombre (réalisation d'un stage en milieu professionnel, jeux de rôle, etc.), mais des moments plus structurés d'intégration de ces informations devraient être organisés.
 - D'autre part, il s'agit d'être attentif aux «mécanismes de restauration de l'estime de soi» mis en place (le plus souvent de manière inconsciente) par les étudiants. Ces mécanismes peuvent avoir des conséquences négatives sur la performance académique ultérieure des étudiants. À titre d'exemple, le dispositif devrait inciter les étudiants à garder comme groupe de référence l'ensemble des étudiants du supérieur, dont les étudiants en réussite, et non plus seulement, le groupe des étudiants Rebond (en encourageant les étudiants à continuer de suivre l'une ou l'autre activité d'enseignement dans l'enseignement supérieur, présenter l'un ou l'autre examen de ces filières).

Quelles perspectives de recherche?

- 69 Outre ces implications pédagogiques, les résultats de la recherche permettent d'ouvrir nos investigations à un autre concept, directement lié à l'estime de soi: le «concept de soi». Plus précisément, peut-on vérifier l'hypothèse de Campbell (1999) quant au lien entre clarté du concept de soi et haute estime de soi avec le public des étudiants Rebond: ces étudiants présentent-ils un concept de soi moins solide que d'autres étudiants, ce qui pourrait expliquer la plus grande labilité de leur estime de soi? Dans la mesure où une partie du travail réalisé à Rebond pour aider les jeunes à construire de nouveaux projets consiste en une meilleure connaissance de soi, ces activités auraient-elles un impact positif sur le concept de soi, dans le sens d'une meilleure organisation en mémoire, d'une plus grande clarté et donc, par ce biais, un impact sur l'estime de soi?
- 70 Par ailleurs, pouvoir suivre l'évolution de l'estime de soi des étudiants Rebond lorsqu'à la rentrée suivante, ils réintègrent la population globale des étudiants de l'enseignement supérieur permettrait de mieux percevoir les *effets possibles du dispositif Rebond*, notamment en termes de comparaison sociale.
- 71 Enfin, recueillir des informations auprès des étudiants sur les stratégies qu'ils mettent en place pour retrouver une meilleure estime d'eux-mêmes pourrait sans aucun doute constituer un autre domaine de recherche à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

- André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck université.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M.Bolognini & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.125-146). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bariaud, F. (2006). Le self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter: un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), 282-295.
- Bolognini, M., & Plancherel, B. (1998). Estime de soi et santé psychique: le rôle de la puberté et du support social. In M.Bolognini & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.85-106). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Caille, J.-P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Éducation et formations*, 72, 25-52, n° spécial.
- Campbell, J.D., Trapnell, P. P., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Campbell, J. D. (1999). Self-esteem and clarity of the self-concept. In R.Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.223-239). Philadelphia: Psychology Press.
- Carpenito, L. J. (1995). *Diagnostics infirmiers: applications cliniques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Creed, P., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Defrenne, R. (2003). *Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie. L'Indécis*, 51 (Lyon: Trouver-Créer).
- Dony, M. (2007). *Choisir son devenir... Une rencontre avec soi-même. Indécision vocationnelle et concept de soi: étude exploratoire du lien entre l'estime de soi, la cristallisation du concept de soi et le processus de choix d'une formation supérieure*. Mémoire de licence en psychologie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Fortes, M., Delignières, D., & Ninot, G. (2003). L'estime de soi: un ajustement dynamique. Actes du X^e congrès international de l'ACAPS, Toulouse, France.
- 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.

- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M.Bolognini, & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.57-81). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (SEI): Manuel d'utilisation (1984). Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M.Bolognini & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.107-123). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lebrun, G. (1997). *Estime de soi et motivation scolaire: enquête réalisée auprès de 120 adolescents, mémoire de 2^e cycle, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain (promoteur J.Grégoire), 154 p., non publié.*
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Martinot, D. (1995). *Analyses psychosociales du soi*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp.83-116). Paris: Armand Colin.
- Pelletier, D., & Bujjold, R. (Éd.). (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- Pierrehumbert, B., Tamagni-Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M.Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.183-194). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Scariot, C. (2000). *Humour en éducation: relation entre humour, estime de soi, motivation et performances scolaires*. Mémoire de licence en psychologie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Trouver/Créer. (1997). *Apprendre à s'orienter*. Sainte-Foy: Éditions de Septembre.
- Verspieren, M.-R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris: l'Harmattan.
- Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem. Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications.
- Wylie, R.C. (1974). *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska press.
- Youngs G.A., Rathge, R., Mullis, R.L., & Mullis, A. K. (1990). Adolescent stress and self-esteem. *Adolescence*, 25(98), 333-341.

ANNEXES

Annexe A

Description des échantillons

Tableau 7

Répartition (en effectif et pourcentage), selon le sexe et le retard scolaire, du groupe Rebond et du groupe contrôle

	Rebond (n = 33)		Contrôle (n = 490)	
Sexe	Filles	Garçons	Filles	Garçons
	21	12	301	183
	(64%)	(36%)	(64%)	(36%)
Retard scolaire	À l'heure	En retard	À l'heure	En retard
	14	19	205	278
	(42,5%)	(57,5%)	(42,5%)	(57,5%)

Table 7

Distribution of Rebond students and control group students (based on gender and school failure)

Tableau 8

Répartition (en effectif et pourcentage), par orientation du groupe Rebond et du groupe contrôle

Enseignement	Secteur ou catégorie	Rebond (n = 33)	Contrôle (n = 490)	Population des étudiants de 1 ^{re} année du supérieur en 2006-2007 (n = 5544)

Universitaire	Sciences humaines et sociales	5 (15%)	76 (16%)	1087 (20%)
	Sciences	2 (6%)	47 (10%)	713 (13%)
	Sciences de la santé	1 (3%)	19 (4%)	525 (9%)
Supérieur Hors Université	Agronomique	0	0	166 (3%)
	Économique	3 (9%)	94 (19%)	788 (14%)
	Paramédical	1 (3%)	35 (7%)	312 (6%)
	Pédagogique	14 (43%)	110 (22%)	924 (17%)
	Social	4 (12%)	44 (9%)	352 (6%)
	Technique	3 (9%)	65 (13%)	677 (12%)

Table 8

Distribution of Rebond students and control group students (based on academic fields of study)

NOTES

1. Cette recherche bénéficie pour trois ans d'un subside du Fonds national de la recherche scientifique (FNRS).
2. Il s'agit donc d'étudiants issus des différentes filières de l'enseignement supérieur, tant universitaires que des hautes écoles. Sur le bassin namurois, les filières suivantes sont accessibles: catégories agronomique, économique, paramédicale, sociale, technique pour l'enseignement supérieur de type court (trois ans) et catégories des sciences humaines et sociales, des sciences médicales et des sciences pour l'Université (cinq ans et plus).
3. Les chercheurs, auteurs de cet article, font partie de l'équipe des intervenants de Rebond depuis la création du dispositif, cumulant donc deux statuts: celui de chercheur et celui de conseiller à la formation au sein du dispositif.

4. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons pas les données et analyses spécifiques aux étudiants du groupe contrôle qui anticipent la réussite ou l'échec de leur année.

RÉSUMÉS

Le but de cette recherche-action est de vérifier l'intérêt de la prise en compte de la question de l'estime de soi comme variable de travail au sein d'un dispositif de remédiation-réorientation d'étudiants en décrochage. Partant des constats intuitifs réalisés par l'équipe des formateurs à propos de l'estime de soi, une revue de la littérature ainsi qu'une confrontation à des données empiriques permettent de confirmer cet intérêt, tout en affinant l'objectif poursuivi par le dispositif dans ce domaine.

The purpose of this action-research is to verify that concern about self-esteem of drop-out students is relevant within the scope of a remediation and reorientation training plan such as the Rebond program. Starting from the intuitive observations made by the Rebond staff about self-esteem, a review of the scientific literature and a confrontation with empirical data confirm the relevancy of the objective and sharpen it as well.

INDEX

Mots-clés : Enseignement supérieur, Estime de soi, Étudiants en décrochage, Recherche-action

Keywords : Action-research, Drop-out students, Higher education, Self-esteem

AUTEURS

CAROLINE DOZOT

Psychologue, chercheuse FNRS, Facultés Universitaires de Namur (FUNDP, DET, 61, rue de Bruxelles B-5000 Namur), conseillère à la formation et coordinatrice au sein d'un dispositif de réorientation. Thèmes de recherche: pédagogie de l'enseignement supérieur, dispositifs d'aide à la réussite, intervention systémique. Courriel: caroline.dozot@fundp.ac.be

ANNE PIRET

Docteur en sociologie, chercheuse FNRS (FUNDP, DET), et conseillère à la formation et coordinatrice au sein d'un dispositif de réorientation. Thèmes de recherche: pédagogie de l'enseignement supérieur, dispositifs d'aide à la réussite, formation des soignants.

MARC ROMAINVILLE

Docteur en sciences de l'éducation, professeur et directeur du Département Éducation et Technologie des FUNDP. Thèmes de recherche: pédagogie universitaire, métacognition, innovation.