Document généré le 12 juil. 2025 17:14

Revue de psychoéducation

Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère

School context and self-esteem in adolescence: A comparative study of non deficient teenagers and teenagers presenting slight intellectual impairment

Fabienne Lemétayer et Déborah Kraemer

Volume 34, numéro 1, 2005

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1097567ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1097567ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lemétayer, F. & Kraemer, D. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de psychoéducation*, *34*(1), 57–70. https://doi.org/10.7202/1097567ar

Résumé de l'article

Cette étude vise à analyser l'impact du contexte scolaire sur l'estime de soi au cours de l'adolescence. Plus spécifiquement, elle cherche à vérifier si, comparativement aux adolescents non déficients scolarisés dans des classes « ordinaires », les difficultés scolaires des adolescents insérés dans des classes spécialisées influent sur l'estime de soi. En outre, elle a pour but de vérifier s'il existe, dans les deux populations étudiées, une différence entre garçons et filles en ce qui concerne le degré de satisfaction de soi. Dans cette perspective d'analyse, l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) a été proposée à 60 adolescents : 30 adolescents non déficients provenant de classes « ordinaires » et 30 adolescents présentant une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe d'enseignement spécial. Les résultats obtenus mettent en évidence certaines différences entre les deux populations : les scores des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère sont en effet significativement supérieurs à ceux des adolescents non déficients, de façon générale (estime globale de soi) et relativement à certains domaines spécifiques (estime de soi scolaire et physique). Par contre, l'analyse des scores entre garçons et filles n'a révélé qu'une « supériorité » des scores relatifs au soi physique chez les garçons non déficients, et au soi émotionnel chez les garçons présentant une déficience intellectuelle. La discussion analyse la portée de cette étude et ses implications quant au rôle du contexte scolaire sur le vécu des difficultés scolaires au cours de l'adolescence.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 34, numéro 1, 2005, 57 - 70

Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère

School context and self-esteem in adolescence: A comparative study of non deficient teenagers and teenagers presenting slight intellectual impairment

F. Lemétayer[1]
D. Kraemer[1]

1. Département de psychologie, Université de Metz

Résumé

Cette étude vise à analyser l'impact du contexte scolaire sur l'estime de soi au cours de l'adolescence. Plus spécifiquement, elle cherche à vérifier si, comparativement aux adolescents non déficients scolarisés dans des classes «ordinaires», les difficultés scolaires des adolescents insérés dans des classes spécialisées influent sur l'estime de soi. En outre, elle a pour but de vérifier s'il existe, dans les deux populations étudiées, une différence entre garçons et filles en ce qui concerne le degré de satisfaction de soi. Dans cette perspective d'analyse, l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) a été proposée à 60 adolescents : 30 adolescents non déficients provenant de classes «ordinaires» et 30 adolescents présentant une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe d'enseignement spécial. Les résultats obtenus mettent en évidence certaines différences entre les deux populations : les scores des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère sont en effet significativement supérieurs à ceux des adolescents non déficients, de façon générale (estime globale de soi) et relativement à certains domaines spécifiques (estime de soi scolaire et physique). Par contre, l'analyse des scores entre garçons et filles n'a révélé qu'une «supériorité» des scores relatifs au soi physique chez les garçons non déficients, et au soi émotionnel chez les garçons présentant une déficience intellectuelle. La discussion analyse la portée de cette étude et ses implications quant au rôle du contexte scolaire sur le vécu des difficultés scolaires au cours de l'adolescence.

Mots clés : Adolescence, estime de soi, difficultés scolaires, déficience mentale.

Correspondance :
F. Lemetayer
Département de psychologie
Université de Metz
Ile du Saulcy
57045, Metz
CEDEX 1
FRANCE

Abstract

This study aims at analysing the impact of the school context on self-esteem during adolescence. More specifically, it tries to verify if, compared with the not deficient teenagers schooled in common classes, school difficulties of the teenagers inserted into specialized classes influence the self-esteem. Besides, it aims at verifying if there is, in both studied populations, a difference between boys and girls as regards the degree of

satisfaction of one. In the perspective of analysis, the Toulousian Scale of Self-Esteem (ETES) was proposed to 60 teenagers : 30 not deficient teenagers resulting from common classes and 30 teenagers presenting a light intellectual deficiency schooled in class of special education. The results put in evidence certain differences between both populations: the scores of the teenagers presenting a light intellectual deficiency are superior indeed significantly to those of the not deficient teenagers, in a general way (global self-esteem) and with regard to certain specific domains (school and physical self-esteem). On the other hand, the analysis of the scores between boys and girls revealed only a superiority of the scores relative to the one physical appearance at the not deficient boys, and to one emotional at the boys presenting an intellectual deficiency. The discussion analyses the reach of this study and its implications as for the role of the school context on the lived of the school difficulties during the adolescence.

Key-words : Adolescence, self-esteem, school difficulties, mental deficiency.

Introduction

Dans la littérature psychologique, l'estime de soi est classiquement définie comme l'ensemble des attitudes et des sentiments, plus ou moins favorables, que l'individu éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées (Coopersmith, 1967, 1984 ; Harter, 1990 ; Rosenberg, 1979). Composante essentielle de la construction identitaire, elle donne à l'identité personnelle sa tonalité affective et à ce titre apparaît comme un fondement de l'image de soi (Oubrayrie, De Leonardis, & Safont, 1994).

Longtemps négligé dans la littérature au profit de la dimension globale, le caractère multidimensionnel de l'estime de soi s'est depuis une dizaine d'années environ progressivement imposé, amenant les chercheurs à analyser la relation entre les dimensions spécifiques du soi et le soi global (Harter, 1998 ; Oubrayrie, Lescarret, & De Leonardis, 1996 ; Pierrehumbert, 1992 ; Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie, & Safont-Mottay, 1998).

Au cours de l'adolescence, par exemple, six domaines principaux ont ainsi été distingués -le soi futur, le soi émotionnel, le soi scolaire, le soi social, le soi physique et le soi global-, susceptibles de valoriser ou diminuer les aspirations, les projets et même les compétences des adolescents (Oubrayrie et al., 1996 ; Sordes-Ader et al., 1998).

Bon nombre d'auteurs se sont alors intéressés à la dynamique et aux interrelations réciproques entre estime de soi et réussite scolaire au cours de l'adolescence (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Harter, 1998), et mis en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires. Mais, peut-on pour autant affirmer que les adolescents en difficulté scolaire manifestent une faible estime de soi ? Autrement dit, l'estime de soi influence-t-elle les résultats scolaires ? Ou bien à l'inverse, les performances scolaires orientent-elles l'estime de soi ?

C'est dans cette perspective d'analyse que se situe cette étude, dont le but vise à rendre compte de l'influence du contexte scolaire sur l'estime de soi, en ayant recours à une approche comparative entre des adolescents non déficients scolarisés au sein de classes « ordinaires » (lycées d'enseignement général ou professionnel), et des adolescents présentant une déficience intellectuelle (DI) légère, insérés dans des classes spécialisées au sein d'un établissement également spécialisé : Institut-Médico-Professionnel.

Plus spécifiquement, il s'agit ici de vérifier si, comme dans les travaux antérieurs menés près d'enfants de classes spécialisées (Perron, 1991), les adolescents fréquentant également un cursus scolaire spécialisé tendent, eux aussi, à une relative surévaluation de soi comparativement à leurs pairs du même âge insérés dans le cursus scolaire « normal ». Pour ce faire, l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S.), explorant divers domaines de l'estime de soi, devrait contribuer à rendre compte de ce degré de satisfaction de soi au cours de l'adolescence.

L'estime de soi scolaire à l'adolescence

Un des aspects qui différencient l'école des autres instances sociales concerne le changement de statut pour l'enfant. Dès l'entrée à l'école primaire, les enfants se trouvent en effet confrontés à la comparaison sociale et l'acquisition d'un statut assujetti aux performances scolaires (Claes, 1995). Cette compétition se poursuit tout au long du primaire et est fortement intensifiée à l'école secondaire, où le succès comme l'échec ont de nombreux effets sur la perception que les adolescents ont d'eux-mêmes, leurs perspectives d'avenir et la représentation qu'ils se font de l'école (Rosenberg, 1995).

Pour bien des auteurs, une perception positive de soi à l'adolescence constitue un des facteurs déterminants de la réussite scolaire (Compas, 1991 ; Harter, 1998 ; Perron, M., 2001 ; Perron, R., 1991 ; Rosenberg, 1995). Les adolescents qui réussissent à l'école ont en effet une meilleure image d'eux-mêmes, ont tendance à apprécier l'école et à persister davantage dans leurs études. Leurs modalités d'ajustement se révèlent efficaces tant sur le plan émotionnel (sérénité, confiance en soi), cognitif (anticipation positive de l'avenir, remise en cause personnelle constructive), que comportemental (recherche de soutien social, confrontation active à la difficulté) (Claes, 1995 ; Compas, 1992). En revanche, l'échec scolaire entraîne le plus souvent l'auto-évaluation négative, l'abandon scolaire, la baisse des aspirations (Harter, 1982 ; Meyer, 1987 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988), et leurs modalités d'ajustement se révèlent le plus souvent « maladaptées » : tristesse, fatalisme, passivité, déni (Bariaud & Bourcet, 1994).

L'école secondaire, et plus spécifiquement la comparaison sociale imposée dans ce type de structure, exerce par conséquent un rôle essentiel sur l'estime globale de soi, au sens où le sentiment de valeur propre semble être proportionnel à la réussite, alors même que la dévalorisation serait associée à l'échec scolaire. D'autres caractéristiques, cependant, telles que les différences liées au sexe par exemple, sont également susceptibles d'intervenir dans ce rapport entre statut scolaire et estime globale de soi.

Les travaux des deux dernières décennies ont en effet révélé que les filles réussissent mieux dans leur formation scolaire que les garçons, mais ne profitent pas toujours de cette réussite, du fait de l'influence simultanée de facteurs inhibiteurs liés à la situation (marché du travail, contextes relationnels, appropriations et conflits de rôles : profession-maternité …), mais également, de facteurs subjectifs, ici encore fortement influencés par les normes, les stéréotypes et les prototypes sociaux et culturels (apparence physique…) (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Harter, 1998).

Cet important décalage, entre les compétences (évaluées à partir de performances) et la faible estime de soi (saisie par autoévaluation) chez les filles, démontre que les adolescentes vivent parfois d'importants conflits cognitifs (entre plusieurs pensées ou raisons), affectifs (entre attitudes ou sentiments) et conatifs (entre tendances, projets ou réalisations) (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Lautrey, 1980), au moment même où ils commencent à se projeter dans l'avenir avec leurs espoirs, leurs aspirations, et leurs désirs, en prise avec leur présent. Il semble donc particulièrement important de rendre compte de cet écart que les adolescents, d'ailleurs, mesurent consciemment eux-mêmes, entre ce qu'ils se croient capables de faire et ce qu'ils visent comme réussite (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Harter, 1986).

Estime de soi scolaire, adolescence et déficience intellectuelle

Les travaux que nous venons de rapporter jettent quelques lueurs sur l'influence de l'estime de soi sur le comportement et les performances scolaires. En particulier, ils indiquent que l'école secondaire est un lieu où la compétition et la comparaison sociale existent, et où l'échec peut altérer l'estime globale de soi des adolescents.

Par contraste, les systèmes scolaires non compétitifs, telle qu'envisagés dans l'éducation spécialisée par exemple, semblent soulagés les élèves d'une trop forte dévalorisation personnelle. Les études menées par Pierrehumbert et al. (1988) et Pierrehumbert, Tamagni-Bernasconi, et Geldof, (1998) révèlent en effet que la description spontanée que font d'eux-mêmes les enfants et les jeunes adolescents de classes spécialisées (accueillant des élèves en grandes difficultés dans le système scolaire) est en moyenne beaucoup plus positive que celle qu'ils fournissent quand on leur demande explicitement de se comparer avec leurs camarades restés dans la filière traditionnelle. Ainsi, hors du champ de la comparaison de pairs d'âge particulièrement performants, les élèves placés dans les classes spécialisées ont tendance à présenter des niveaux d'estime de soi scolaire supérieurs, et parfois même largement supérieurs, à ceux des élèves restés dans les classes traditionnelles (Lelord & André, 1999 ; Perron, 1991).

Ces données ont déjà été mises en évidence dans les travaux de Pierrehumbert et al. (1988). Dans cette étude princeps, les auteurs ont en effet comparé l'estime de soi de trois groupes différents d'élèves : des élèves présentant un retard scolaire mais insérés dans une filière ordinaire, des élèves insérés dans des classes spécialisées (QI moyen = 90 points), et des élèves suivant un cursus normal. L'estime de soi est évaluée à l'aide du questionnaire *Self Perception Profile* de Harter (1982), traduit de l'anglais et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel, et Jankech-Caretta, (1987). Les résultats ont révélé que les élèves qui suivent un cursus spécialisé, présentent une estime d'eux-mêmes supérieure aux élèves qui suivent un cursus normal. Les élèves suivant un cursus spécialisé prétendent en effet plus que les autres élèves *« bien travailler à l'école », «faire leur travail rapidement », «se rappeler ce qu'ils avaient appris», «trouver des réponses aux questions»…*

En considérant l'ensemble des travaux évoqués ci-dessus, il apparaît donc clairement que la pédagogie pratiquée dans les classes spécialisées contribue à donner aux élèves une réelle satisfaction d'eux-mêmes, et ceci pour deux raisons essentielles. La première est que la pédagogie est essentiellement orientée vers le

renforcement des succès plutôt que vers les échecs. La deuxième est que l'absence de comparaison sociale avec les pairs d'âge ne leur permet plus d'avoir de motif de dévalorisation. Si bien que, dans certains cas, l'accompagnement pédagogique positif peut favoriser une survalorisation de leurs capacités, cependant peu réaliste chez ces élèves dont le niveau de compétences scolaires et cognitives reste objectivement faible (Perron, 1991).

La structure du système scolaire semble donc bien avoir une nette influence sur l'estime de soi. Les résultats des études rapportées ici soulignent en effet l'importance de la situation de l'individu dans son groupe, de même que l'importance de la confrontation des autres pour l'estime de soi. La situation dans le groupe école serait en effet plus importante que l'image du groupe dans la société plus large (Pierrehumbert, et al. 1998).

Ainsi donc, depuis une dizaine d'années, les recherches vouées à l'estime de soi des élèves insérés dans des classes spécialisées tendent à se développer, mais ne concernent pour la plupart que des enfants âgés de 7 à 13 ans. Peu de travaux existent en effet sur l'estime de soi des adolescents présentant une DI, c'est-à-dire âgés de plus de 13 ans, insérés dans des classes spécialisées.

A partir des années 50, toutefois, plusieurs études ont tenté de rendre compte de cette estime de soi chez ces adolescents. On suivra ici de près la synthèse proposée sur ce point par Perron (1979). Hays (1951), par exemple, a étudié 120 filles présentant une DI âgées de 7 à 23 ans, et de QI de 15 à 88, vivant dans un même établissement. Il a demandé à chacune le nom de sa meilleure amie. Dans ce très large éventail d'âges réels et d'âges mentaux, le fait d'être choisi est en corrélation à .43 avec le QI, à .56 avec l'âge mental, à .12 avec l'âge réel. Les choix réciproques tendent à s'établir entre sujets de même âge mental (mais non entre sujets de même QI), ce qui témoigne de façon indirecte de l'importance de l'âge réel.

Dans la même veine d'analyse, Merlet (1962) apporte des éléments complémentaires quant à la description de leurs camarades, en étudiant cette fois des adolescents en classe de perfectionnement professionnel. Dans cette étude, les plus populaires apparaissent à leurs camarades comme courageux, débrouillards et sérieux ; les exclus, apparaissent comme douillets, brutaux et dénués de sens de l'humour. Il s'agit de descriptions données (avec des aides appropriées) par les adolescents porteurs d'une déficience eux-mêmes. Ceci va à l'encontre de la totale «agnosie sociale», que De Greeff (1927) avait développée, selon laquelle les adolescents présentant une DI sont trop peu intelligents pour parvenir à une estime de soi et autrui assez différenciée pour structurer les relations sociales. En outre, dans cette même étude, Merlet (1962) cherche à analyser la capacité de prise de conscience (perception de soi et d'autrui), chez les adolescents présentant une DI étudiés, des choix ou des rejets dont ils sont l'objet ; cette capacité ne lui semble pas inférieure à celle des adolescents ordinaires.

Ces données seront complétées par les travaux de Kern et Pfaeffle (1962). Dans cette étude, les auteurs ont comparé trois groupes d'élèves présentant une DI distingués par leur insertion sociale (des élèves de classe ordinaire, des élèves externes dans des classes spécialisées, des élèves internes dans une institution).

Appliquant à ces sujets l'Echelle d'Adaptation Sociale (EAS-II), ils trouvent cette adaptation particulièrement mauvaise chez ceux qui fréquentent une classe ordinaire.

Ces données seront à nouveau corroborées la même année par Meyerowitz (1962). Dans cette étude, Meyerowitz (1962) s'intéresse au problème des effets de statut scolaire sur la représentation de soi. Il constitue trois groupes : enfants porteurs d'une DI légère insérés en classe ordinaire, enfants présentant une DI légère insérés en classe spéciale, et enfants tout-venant. Il utilise l'Indice Illinois d'auto-dépréciation ; il s'agit d'une épreuve où l'enfant doit dire à qui il ressemble le plus entre deux enfants, dont l'un présente une caractéristique désirable, et l'autre une caractéristique indésirable. Les résultats montrent que l'auto-dépréciation est bien plus importante chez les enfants présentant une DI. Cet auteur montre également que ces enfants insérés en classe ordinaire se dévalorisent massivement, bien plus que ceux qui sont en classe spéciale.

Objectif et hypothèses

A l'appui de ces données, le but de cette étude vise à rendre compte de l'influence du contexte scolaire sur l'estime de soi, entre d'une part des adolescents non déficients provenant de classes « ordinaires » et, d'autre part, des adolescents présentant une DI légère, insérés dans des classes spécialisées.

D'une façon générale, nous nous attendons à ce qu'il existe une différence au niveau de l'estime de soi entre les adolescents des deux populations. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que, soulagés de la pression compétitive qui existe habituellement à l'intérieur des classes « ordinaires », les adolescents porteurs d'une DI intégrés dans une classe spécialisée, présentent une estime de soi plus élevée que les adolescents non déficients, scolarisés dans le cursus scolaire «ordinaire».

La seconde hypothèse concerne les différences en fonction du sexe. Nous avons vu que dans la population « tout-venante », il existe une dépréciation plus importante des filles par rapport aux garçons au cours de l'adolescence (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Harter, 1998). Ce thème n'ayant cependant fait l'objet d'aucune analyse systématique dans la population d'adolescents présentant une DI, nous sommes amenées à formuler une hypothèse de type exploratoire.

Nous supposons en effet qu'il existe, dans les deux populations, des différences entre garçons et filles sur l'estime globale de soi. Plus particulièrement, nous nous attendons à ce que les scores des garçons des deux populations soient en moyenne supérieurs à ceux des filles. Cette différence tiendrait essentiellement à la valorisation culturelle de la masculinité transmise à travers la socialisation.

Méthodologie

Participants

L'étude a été menée auprès de 60 adolescents recrutés dans la région messine. L'échantillon de la population présentant une DI est composé de 30 adolescents : 15 filles et 15 garçons, âgés de 15 à 20 ans, présentant un retard mental

léger (QI compris entre 55 et 70). Ils sont tous scolarisés, en externat, dans le même établissement : Institut Médico-Professionnel. L'échantillon des adolescents non déficients se compose de 15 filles et de 15 garçons, âgés de 15 à 18 ans. Tous ces adolescents suivent un cursus scolaire normal, sans avance ni retard. Ils ont été recrutés dans deux lycées de la région messine ; l'un est de type enseignement général, l'autre de type enseignement professionnel. Dans chacun de ces lycées, les élèves de deux classes ont été sollicitées pour participer à l'étude.

Instrument de mesure

L'instrument utilisé est l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) : versions enfants et adolescents (Sordes-Ader et al., 1998). C'est une échelle d'attitude qui permet d'appréhender l'image de soi d'un individu à partir des composantes de l'estime de soi, tout en permettant d'en avoir une approche globale. L'estime de soi évaluée à travers l'échelle, est mise en rapport avec cinq dimensions qui la composent : le **soi émotionnel** (indicateur de la capacité de contrôle des émotions : Exemple d'item : *Tu es souvent inquiet*) ; le **soi social** (indicateur de la représentation des interactions avec autrui (parents et camarades) et du sentiment d'être reconnu socialement : Exemple d'item : *Tu aimes bien qu'on te remarque et qu'on te félicite dans un groupe*) ; le soi scolaire (indicateur des compétences intellectuelles, des représentations, des comportements et des performances dans le cadre scolaire : Exemple d'item : *Tu te décourages facilement en classe*) ; **le soi physique** (indicateur de l'image corporelle face au remaniement pubertaire : Exemple d'item : *Tu te trouves beau*) ; **le soi projectif** (valeurs supposées correspondre à des rôles d'adultes : Exemple d'item : *Tu as envie de construire une vie de famille*) ;

Chaque individu est amené à se prononcer sur des items (n = 60) concernant le sens de sa valeur, son impression d'utilité, sa compétence scolaire, ses capacités et son apparence physique, sa solidité émotionnelle, la considération d'autrui à son égard, ses anticipations du futur. Ces items sont répartis dans les 5 sous-dimensions (12 items par sous-échelles) présentés pour moitié sur le mode positif («je suis bien dans ma peau») et pour moitié sur le mode négatif (« je ne travaille pas assez »). Le sujet doit répondre à ces affirmations sur soi sur le mode du choix forcé- par oui ou par non. On obtient ainsi un score global sur 60 et 5 scores partiels sur 12 (Sordes-Ader et al., 1998).

L'ETES présente une cohérence interne satisfaisante (alpha de Cronbach est de .86) (Sordes-Ader et al., 1997). Nous avons choisi de recourir à ce type d'instrument de mesure pour trois raisons essentielles. La première est que, comme nous venons de le voir, l'ETES ne se limite pas à l'évaluation d'une estime de soi globale ; sa structure se prête à la description de la satisfaction de soi dans divers domaines où l'adolescent exerce ses compétences (l'école, les relations sociales, les projets d'avenir).

La deuxième raison concerne les modalités de réponses. Chaque item correspond en un choix forcé entre deux alternatives : positive ou négative. Ce format de réponses présente l'avantage d'être particulièrement adapté à la population étudiée. Des passations préalables effectuées près d'une dizaine d'adolescents présentant une DI, ont en effet permis de révéler la difficulté de certains de ces adolescents à pondérer leur choix lorsqu'ils étaient confrontés à des réponses telles

que «pas du tout», «quelquefois», «souvent» et «toujours». Cela dit, pour minimiser l'effet de désirabilité sociale, habituellement associé à la valence positive/négative des questions, nous avons reformulé les 60 affirmations sous forme interrogative. En outre, nous avons systématiquement cherché à vérifier la compréhension de la question par une justification de réponse (*Pourquoi dis-tu que…?*)

Enfin, la dernière raison liée au choix de cet instrument de mesure, concerne l'applicabilité de l'ETES à une population présentant une DI. Il n'existe pas et à notre connaissance, d'études ayant tenté l'application de cet instrument d'évaluation près de ce type de population. C'est l'un des objectifs de la présente étude.

Procédure

Le questionnaire est auto-administré pour la population des adolescents non déficients. Il est en revanche administré par l'expérimentateur pour la population expérimentale. Les passations préalables nous ont en effet révélé des difficultés de lecture chez certains de ces adolescents, rendant l'auto-évaluation parfois impossible pour certains d'entre eux, et le plus souvent très épuisante pour les participants. De fait, nous avons choisi de présenter oralement le questionnaire aux adolescents, en précisant à chacun qu'il pouvait demander à l'expérimentateur de répéter les questions quand il le souhaitait, et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Résultats

Comparaison des scores entre adolescents non déficients et présentant une déficience intellectuelle

Tableau 1
Score moyen concernant l'estime de soi

	Population			
	Adolescents non déf. (n=30)		Adolescents présentant une DI (n=30)	
	M	(σ)	M	(σ)
Soi global	39,17	(6,89)	**43,80** **	(5,84)
Soi émotionnel	7,60	(2,28)	8,03	(2,09)
Soi social	9,00	(1,74)	9,67	(1,56)
Soi scolaire	6,67	(2,80)	**8,87** ***	(2,13)
Soi physique	7,50	(2,53)	**8,87** *	(1,76)
Soi projectif	8,40	(1,63)	8,37	(1,47)

P > *(.05) , ** (.01), ***(.001)

L'analyse de variance montre que les adolescents présentant une DI ont un score significativement supérieur (F = 7,891 ; p ‹ .01) à celui des adolescents non déficients concernant le soi global. Autrement dit, ces résultats révèlent que les

adolescents porteurs d'une DI présentent une meilleure estime d'eux-mêmes que les adolescents non déficients. L'analyse détaillée indique que c'est au niveau du soi scolaire que les populations se distinguent fortement. Les résultats montrent en effet qu'il existe une dépréciation plus importante des adolescents non déficients par rapport aux adolescents présentant une DI (F = 11,758 ; p < .001) en ce qui concerne les compétences scolaires. Il apparaît cependant que les deux populations se distinguent également au niveau du soi physique. Les adolescents porteurs d'une DI présentent en effet des scores plus élevés en ce qui concerne leur apparence physique, comparativement à ceux indiqués par les adolescents non déficients (F = 5,910 ; p < .05). Il n'existe en revanche pas de différence significative entre les deux populations en ce qui concerne les autres dimensions de l'ETES.

Globalement, les résultats obtenus dans la présente étude n'indiquent aucune différence entre garçons et filles sur l'*estime globale de soi*, au sein des deux populations étudiées. En revanche, et relativement à certaines dimensions, l'analyse des scores intrapopulation révèle des différences significatives en faveur des garçons, au sein de chacune des populations : les scores des garçons non déficients sont en effet significativement supérieurs à ceux des filles en ce qui concerne leur apparence physique (F = 16,017 ; p < .001) ; les scores des garçons présentant une DI sont par contre significativement supérieurs à ceux des filles de cette même population en ce qui concerne leur solidité émotionnelle (F = 5,496 ; p < .05).

Comparaison des scores entre adolescents non déficients et présentant une déficience intellectuelle en fonction du sexe.

Tableau 2
Score moyen concernant l'estime de soi en fonction du sexe

	Population							
	Adolescents non déf. (n=30)				Adolescents présentant une DI (n=30)			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	M	(σ)	M	(σ)	M	(σ)	M	(σ)
Soi global	40,87	(5,71)	37,47	(7,73)	45,40	(6,32)	42,20	(5,02)
Soi émotionnel	8,40	(1,76)	6,80	(2,51)	**8,67***	(1,88)	7,20	(2,01)
Soi social	9,07	(1,39)	8,93	(1,09)	9,87	(1,60)	9,47	(1,55)
Soi scolaire	6,27	(2,69)	7,07	(2,94)	8,80	(2,54)	8,93	(1,71)
Soi physique	9,00***	(1,81)	6,00	(2,27)	9,00	(1,69)	8,73	(1,87)
Soi projectif	8,13	(1,77)	8,67	(1,50)	8,87	(1,25)	7,87	(1,55)

P > (.05)*, (.001) ***

Discussion

L'estime de soi à l'adolescence

Dans l'étude des relations entre le contexte scolaire et l'estime de soi, il est évidemment difficile de distinguer les causes des conséquences. Les données semblent néanmoins indiquer une chose : être intégré dans une classe spécialisée n'entraîne pas forcément une dévalorisation de soi ; bien au contraire. Les adolescents insérés dans les classes d'enseignement spécialisé de cette étude présentent en effet une *estime globale de soi* significativement plus élevée que les adolescents non déficients issus de classes «ordinaires».

En outre, les données révèlent des différences significatives en faveur de ces mêmes adolescents, sur le plan du *soi scolaire*, en dépit le plus souvent de compétences scolaires et cognitives de faible niveau, de même que sur le plan du *soi physique*, et ceci, malgré la présence, pour un tiers d'entre eux au moins, d'un handicap physique associé, plus ou moins voyant.

S'il est probable que les adolescents provenant de classes spécialisées aient répondu au questionnaire, en laissant une large place à la «désirabilité sociale», telle qu'en surévaluant leurs capacités par exemple (Perron, 1969), il semble cependant difficile de réduire cette relative satisfaction de soi de ces adolescents à un simple processus de défense contre le sentiment d'échec.

Le contexte scolaire de ces adolescents est en effet réellement différent du groupe contrôle. Il s'agit de classes dans lesquelles les exigences sont quelque peu «relâchées» et l'enseignement plus individualisé. Et ce sont justement les adolescents de ces classes spécialisées, c'est-à-dire ceux qui sont le moins directement confrontés à l'échec, qui montrent le degré le plus élevé de satisfaction face à leurs compétences scolaires. Il est par conséquent fort probable qu'il y ait là l'effet positif d'un type de scolarité moins exigeant sur le plan de la performance individuelle.

Les autres résultats de la présente étude n'ont cependant pas permis de mettre en évidence l'existence de différence significative, entre les deux populations, en ce qui concerne les autres dimensions de l'estime de soi, à savoir le soi émotionnel, le soi social et le soi projectif.

L'absence de différence au niveau du *soi émotionnel* pourrait être expliquée par le fait que, malgré leur déficience, les adolescents en institution spécialisée vivent les mêmes interrogations, les mêmes incertitudes de la période pubertaire que les adolescents non déficients. On peut d'ailleurs remarquer que les scores obtenus dans cette dimension sont relativement faibles dans les deux groupes, comparés aux scores obtenus dans les autres dimensions. Ce qui témoigne bien de la difficulté des adolescents, quels qu'ils soient, à maîtriser leurs troubles émotionnels. Delville et Mercier (1997) avaient pourtant observé des difficultés particulières chez les personnes présentant une DI dans la gestion des émotions, mais dans la présente étude, aucune différence n'a pu être mise en évidence, en faveur de l'une ou l'autre des populations.

Les résultats concernant le *soi social* n'ont également pas permis de révéler de différences significatives entre les deux populations. Dans les deux groupes on retrouve en effet une estime de soi à peu près équivalente concernant la représentation des interactions avec autrui et le sentiment d'être reconnu socialement. Autrement dit, les relations sociales avec des pairs d'âge revêtent une importance cruciale tant chez les adolescents non déficients que chez les adolescents présentant une DI. On ne peut donc pas confirmer l'hypothèse, au niveau du soi social, selon laquelle les adolescents déficients se surestimeraient.

Enfin, les résultats correspondant au *soi projectif* ne montrent pas non plus de différence entre le groupe des adolescents présentant une DI et le groupe des adolescents non déficients, et même plutôt un écart, cependant minime, en faveur cette fois des adolescents non déficients. L'hypothèse selon laquelle les adolescents présentant une DI se sur-estimeraient dans ce domaine est donc infirmée. Cette dimension de l'estime de soi correspond aux perspectives d'avenir, aux représentations de soi à venir. De fait, ce résultat ne paraît pas surprenant, dans la mesure où il est apparu lors des passations du questionnaire, qu'il était souvent très difficile pour les adolescents présentant une DI d'envisager l'avenir. Ainsi à l'item 34 «Est-ce que tu voudrais te débrouiller seul le plus tard possible ?», environ 77 % des adolescents déficients répondent «oui », contre seulement 27 % des adolescents non déficients. Ces adolescents sont en effet souvent protégés, voire infantilisés, comme l'avait observé Brauner (1983). On retrouve ces données dans les études de Delville et Mercier (1997). D'après ces auteurs, dans de nombreuses familles, l'investissement de l'enfant présentant une DI est tel, qu'il entrave parfois la prise de distance indispensable d'avec les parents pour que l'autonomisation se mette en place. Autrement dit, à l'adolescence, les tentatives de prise de distance sont souvent «étouffées» par les proches.

Ces derniers résultats introduisent cependant une dimension nouvelle dans notre étude : l'estime de soi projectif des adolescents présentant une DI apparaît comme fortement contraint par les parents de ces adolescents. Il nous semble par conséquent particulièrement important d'analyser et d'identifier la manière dont ces parents favorisent l'autonomie et la projection dans l'avenir des adolescents présentant une DI. Les travaux de Delville et Mercier (1997) tendent à montrer que les réponses des parents ne sont pas toujours adaptées et peuvent constituer un frein au processus d'autonomisation de l'adolescent présentant une DI. Cela dit, très peu d'études se sont réellement consacrées aux mécanismes d'adaptation élaborés par les familles d'enfants présentant une DI. Aussi l'un des principaux objectifs des recherches à venir viserait à rendre compte de l'adaptation et de l'autonomisation parentale face aux adolescents présentant une DI.

L'estime de soi en fonction du sexe

L'hypothèse selon laquelle les filles se sous-estiment davantage que les garçons, y compris dans la population présentant une DI, ne paraît que partiellement compatible avec les données empiriques de cette étude. Les données n'ont en effet pas permis de mettre en évidence de différence significative entre garçons et filles sur l'*estime globale de soi*, au sein de chacune des populations étudiées.

En revanche, et relativement à certaines dimensions étudiées, l'analyse des scores au sein de chaque population a révélé des différences significatives en faveur des garçons. Ainsi, dans la population non déficiente, les scores des garçons sont en effet significativement supérieurs à ceux des filles en ce qui concerne le *soi physique.* Cette plus grande valorisation de l'image corporelle des garçons vient cependant conforter l'idée selon laquelle il existe des différences importantes entre les sexes dans la manière de vivre et de ressentir les changements corporels de la puberté. Les adolescentes semblent en effet essentiellement préoccupées par l'esthétique de leur corps, et ont par conséquent tendance à se critiquer et à douter d'elles-mêmes. Au contraire, les garçons ne semblent pas faire passer leur physique au premier plan de leurs préoccupations, et semblent s'accepter plus facilement tels qu'ils sont (Bruchon-Schweitzer, 1990).

Par contre, dans la population des adolescents présentant une DI, les scores des garçons sont significativement supérieurs à ceux des filles en ce qui concerne le *soi émotionnel*. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les proches semblent davantage encourager une autonomie de fonctionnement de la part des garçons que des filles présentant une DI. Autrement dit, les filles présentant une DI semblent encore plus «surprotégées» que les garçons, si bien qu'elles semblent vivre encore plus d'interrogations et d'incertitudes que les garçons au cours de l'adolescence (Delville & Mercier, 1997).

Conclusion

Les analyses qui précèdent apportent trois éléments fondamentaux.

Le premier est que les adolescents en grande difficulté scolaire, insérés dans les classes spécialisées, ne semblent pas souffrir de cette situation dans leur estime d'eux-mêmes ; ils montrent même un certain optimisme sur le plan de leurs compétences scolaires en regard de leurs pairs d'âge provenant de classes «ordinaires». Tout se passe comme si, dans les classes spéciales, les adolescents se trouvaient, en quelque sorte, soulagés de la pression compétitive et des attentes de rendement qui existe habituellement à l'intérieur des classes «ordinaires». Le contexte scolaire de l'école semble par conséquent exercer un rôle fondamental au niveau du vécu des difficultés scolaires. Il est cependant vraisemblable que cet optimisme des adolescents en grandes difficultés scolaires ne soit pas perçu aussi positivement par l'entourage (famille, enseignants…). De fait, et même si dans notre étude cette différence d'appréciation ne semble pas directement toucher l'estime que ces adolescents portent sur eux-mêmes, il est cependant possible qu'une discordance importante finisse par altérer l'estime de soi de ces adolescents.

Le deuxième élément renvoie à la valorisation culturelle de la masculinité. Si cette valorisation a déjà été largement mise en évidence dans la population non déficiente (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Rodriguez-Tomé, 1993), elle est ici plus nuancée. Elle ne s'exprime en effet que dans le domaine du *soi physique* ; ces données sont cependant conformes aux données antérieures (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Bruchon-Schweitzer, 1990). Par contre, nos données ont permis de mettre en évidence l'existence d'une certaine valorisation de la masculinité au sein de la population présentant une DI, en ce qui concerne notamment le *soi émotionnel*. Ces

données laissent en effet à penser que les filles présentant une DI seraient peut être plus «surprotégées», et donc moins encouragées à une autonomie de fonctionnement que les garçons de cette même population. Dès lors, elles éprouveraient peut-être plus que les garçons de difficultés à contrôler leurs émotions dans les situations de vie quotidienne.

Le troisième élément concerne l'intérêt même de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (Sordes-Ader et al., 1998) pour rendre compte de la façon dont les adolescents, présentant ou non une DI, s'évaluent eux-mêmes. Cette échelle a en effet permis de conforter l'idée selon laquelle la supériorité de l'estime globale de soi des adolescents ne s'exprime pas au niveau de toutes les estimes de soi spécifiques. Dans notre étude par exemple, c'est le soi scolaire et le soi physique qui permettent d'élever l'estime globale de soi des adolescents présentant une DI. Ce qui signifie que ce sont les estimes de soi spécifiques qui agissent sur l'estime globale de soi, et non l'inverse. Dans cette perspective d'analyse, les différentes dimensions de l'estime de soi pourraient bien avoir une importance peut-être plus grande encore que l'estime globale de soi. Il importe donc d'analyser plus en détail l'impact d'une faible estime de soi dans un domaine donné, comme le soi scolaire par exemple, pour minimiser les risques de «surgénéralisation» de ce constat d'échec, sur l'ensemble de l'estime de soi.

Références

Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de valeur de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23* (3), 271-290.

Bariaud, F., & Rodriguez-Tomé, H. (1994). La conscience de grandir. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez, & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence : théorie, recherche et clinique* (pp. 57-72). Paris : Editeur ESF.

Brauner, A. (1983). *Progressions éducatives pour handicapés mentaux.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bruchon-Schweitzer, M. L. (1990). *Une psychologie du corps.* Paris : Presses Universitaires de France.

Claes, M. (1995). La psychologie de l'adolescence. In D. Gaonac'h, & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 196-222). Paris : Hachette.

Compas, B.E. (1992). *Promoting successful coping adolescence.* Papier présenté à la conférence "Youth in the year 2000", Germany. Marbach Castle.

Compas, Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire. In R. Perron (Ed.), *Les représentations de soi.* Développement, dynamiques, conflits (pp. 89-118). Toulouse : Privat.

Coopersmith, S. (1984). *Manuel. Inventaire d'estime de soi de Coopersmith* (S.E.I.). Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco :W.H. Freeman.

De Greeff, E. (1927). Essai sur la personnalité du débile mental. *Journal de Psychologie, 24,* 400-454.

Delville, J., & Mercier, M. (1997). *Sexualité, vie affective, et déficience mentale.* Paris-Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M., & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

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 (Eds.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence : A transitional period ?* (pp. 205-239). Newbury Park, CA : Sage.

Harter, S. (1986). Cognitive development processes in the interpretation of concepts about emotions and the self. *Social Cognition, 4,* 119-151.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-esteem. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 4, Socialisation, personality and social development* (pp. 275-386). New York : Wiley.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development. 53,* 87-97.

Hays, W. (1951). Mental level and friend selection among institutionalized defective girls. *American Journal of Mental Deficiency, 56,* (1), 198-203.

Kern, W.H., & Pfaeffle, H. (1962). A comparison of social adjustment of mentally retarded children in various educational settings. *American Journal of Mental Deficiency, 67,* (3), 407-413.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lelord, F., & André, C. (1999) *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres.* Paris : Odile Jacob.

Merlet, L. (1962). Perception d'autrui et structures sociométriques chez les adolescents débiles mentaux. *Enfance, 3,* 303-308.

Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influence des déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de Psychologie, 40,* 933-941.

Meyerowitz, J.H. (1962). Self derogations in young retardates and special class placement, *Child Development, 33,* 443-451.

Oubrayrie, N., Lescarret, O., & De Leonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance, 3,* 383-403.

Oubrayrie, N., De Leonardis, M. & Safont C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue européenne de psychologie appliquée, 44,* (4), 309-317.

Perron, M. (2001). *Une perception positive de soi chez l'adolescent, un des facteurs déterminants de la réussite scolaire.* Conférence présentée à la 27e Rencontre Annuelle Secondaire-Cégep du SRAM.

Perron, R. (1991). La valeur de soi. In R. Perron (Ed.), *Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits* (pp. 23-46). Toulouse : Privat.

Perron, R. (1979). Déficience mentale et représentation de soi. In R. Zazzo (Ed.), *Les débilités mentales* (pp. 310-379). Paris : Armand Colin.

Pierrehumbert, B., Tamagni-Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 183-194). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Pierrehumbert, B. (1992). *Elève cherche modèle : étude psychologique des désavantagés du système scolaire.* Cousset, Suisse : DelVal.

Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, *Tome XLI* (384), 333-345.

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.

Reasoner, R.W. (1995). *Comment développer l'estime de soi.* Edmonton, Alberta : Psychometrics Canada.

Rodriguez-Tomé, H. (1993). Problèmes et méthodes en psychologie de l'adolescence. Communication au séminaire Service de Recherche de l'I.N.E.T.O.P., Paris.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem : Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60,* 141-156.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York : Basic Books.

Sordes-Ader, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Présentation de l'échelle toulousaine d'estime de soi : l'ETES. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 167-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence.* Paris : Presses Universitaires de France.