

# Orientations et décrochage scolaire : plus qu'une corrélation statistique

Catherine Marcellin

► **To cite this version:**

Catherine Marcellin. Orientations et décrochage scolaire : plus qu'une corrélation statistique. Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2013, Interculturalité et dynamique identitaires dans les îles de l'océan Indien, pp.133–143. hal-02186018

**HAL Id: hal-02186018**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186018>**

Submitted on 13 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Orientation et décrochage scolaire : plus qu'une corrélation statistique

---

CATHERINE MARCELLIN  
PROFESSEURE DE LYCÉE, DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE

## **INTRODUCTION**

Dans cet article, l'orientation scolaire et professionnelle est explorée dans un champ psycho-social relatif à l'adolescence qui est en phase de construction identitaire, une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Le constat établi concernant l'orientation professionnelle fait état le plus souvent d'un projet personnel lié à une problématique du choix réel de l'élève et les circonstances d'une orientation le plus souvent négociée ou acceptée non seulement par l'élève mais aussi par l'entourage scolaire et dans la plupart des cas familial ou social. La question générale porte sur la problématique du choix de formation et du projet personnel de l'élève, plus précisément, le niveau cognitif de l'apprenant et le processus de développement de celui-ci. Les raisons du choix d'orientation, l'image des élèves, l'estime de soi, l'appréciation des enseignements reçus et la construction identitaire des adolescents seront abordés. Du point de vue général, les élèves rencontrent des difficultés à faire des choix.

C'est pourquoi un questionnaire d'auto-évaluation regroupant ces différents critères permettra d'explorer le degré de satisfaction de soi des élèves. La version francophone du SPPC ("Self Perception Profile for Children") de S. Harter (1985), traduit et validé par B. Pierrehumbert (1987) a été retenue. Comme Erikson l'a souligné (1968), l'identité comporte un aspect réflexif mais aussi un aspect social ; ainsi avoir une identité, c'est être engagé socialement, c'est avoir fait ses propres choix. Avant de s'engager, l'adolescent connaît une période de moratoire psychosocial nécessaire, pendant laquelle il expérimente divers rôles sociaux, pour que les choix pris ultérieurement lui soient personnels.

## **REVUE DE LITTÉRATURE**

« Restaurer » une image positive chez l'élève implique d'abord que celle-ci s'est détériorée à un moment donné et que cette détérioration a eu, et aura encore, des conséquences sur l'acquisition des connaissances nécessaires à la mise en œuvre d'un projet scolaire ou professionnel. Il n'est donc pas surprenant que

l'amélioration de l'image de soi soit étroitement liée à la réduction de l'échec scolaire.

Le processus par lequel une image de soi peu favorable entraînerait un échec scolaire ou au contraire se traduirait dans un investissement scolaire accru, nécessaire pour mieux réussir, reste en partie inexpliqué. Si l'idée d'un lien entre l'image de soi et la réussite des élèves est largement défendue dans la littérature et la possibilité d'une action de l'école mise en évidence par certains chercheurs, d'autres argumentent qu'il y a peu de raisons d'associer image de soi et performances ou considèrent même qu'une image de soi trop favorable réduirait l'effort des élèves à améliorer leurs performances.

D'autres auteurs mettent en cause le lien entre l'image de soi générale et les performances. Des changements positifs de l'image de soi peuvent bien conduire à une amélioration des performances scolaires, mais il doit s'agir de la « bonne » image, à savoir l'image de soi académique ou scolaire et non l'image de soi globale ou, encore plus spécifiquement, l'image que les élèves se font de leurs capacités dans un domaine ou dans une discipline particulière, comme la lecture, les mathématiques, les sciences.

La littérature sur l'image de soi offre aussi quelques indications qui appuient la deuxième raison qui nous a amené à nous intéresser à l'image de soi des élèves du secondaire, à savoir le moment crucial de leur vie scolaire et professionnelle. Il en ressort en effet que des changements dans l'image de soi pourraient bien être plus importants à ces moments de transition qui forcent parfois les jeunes à réajuster leurs aspirations ; une recherche montre que le fait même de trouver du travail peut favorablement modifier l'image de soi.

Le sentiment d'identité serait, selon Marcia (1993), basé sur les engagements individuels dans des domaines significatifs, engagements possibles après une période d'exploration, elle-même synonyme de période de « crise ». Le même auteur souligne que cette conception de l'identité se rapproche de l'idée de la structure cognitive piagétienne. Cependant, dans les deux cas, il est possible d'observer des comportements variés permettant d'inférer l'existence d'une structure sous-jacente plutôt stable. Ces structures étant dans une certaine mesure flexibles, on peut observer des périodes de transition comme c'est le cas à l'adolescence. Les approches face aux tâches cognitives passent de plus en plus des opérations concrètes aux opérations formelles. De même les approches utilisées en fonction des préoccupations psychosociales passent d'une espèce de soumission aux directives et attentes d'autrui à l'écoute de buts, de forces, de faiblesses et de croyances personnelles.

Marcia propose un système de classification composé de quatre états d'identités qui tient compte de la structure du moi et du processus par lequel ce

dernier se développe : l'identité achevée (la réalisation), le moratoire, la diffusion de l'identité et la forclusion de l'identité.

- *La réalisation identitaire* correspond au fait que les engagements marquent un positionnement de soi car ils résultent d'une activité exploratoire importante. Elle caractérise les personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix personnels.
- *Le moratoire* se définit par une exploration importante de la part de l'adolescent avec une quête d'engagements encore vagues. Selon Marcia, ce statut identitaire représente davantage une étape dans le développement de l'identité qu'une forme de résolution identitaire, parce qu'il devrait déboucher à terme sur la définition de valeurs et de choix propres à l'individu. L'adolescent ici fait des tests (que ce soit sur des idées, sur des attitudes, des comportements), il joue des rôles, il s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite : tester par exemple plusieurs activités de loisirs sportives et culturelles permet à l'individu en moratoire de profiter de cette phase intense d'exploration pour définir son identité.
- *La forclusion identitaire* se manifeste par des engagements forts sans qu'il y ait eu exploration préalable (l'adolescent reprenant généralement le discours parental). Le sujet en forclusion exprime des engagements, adopte des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, c'est-à-dire sans les avoir assimilées lui-même. Il est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui lorsqu'il était enfant. L'éducation ne sert qu'à confirmer ses croyances infantiles. La forclusion ressemble à l'idée de l'idiotie professionnelle d'Erickson (1963).
- *La diffusion identitaire* se caractérise par l'absence d'engagement qu'il y ait eu ou non exploration. En d'autres termes, les adolescents en diffusion se caractérisent par l'absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles et par un faible degré ou une absence d'exploration des possibilités. Ils se laissent porter par le courant, pourrait-on dire. Par exemple, un individu en diffusion peut, comme celui en moratoire, être amené à diversifier ses activités de loisirs – mais contrairement à l'individu en moratoire, il n'a pas activement cherché une activité pouvant lui convenir, il semble y avoir été amené par hasard, au gré des événements.

Les études de Grotevant et Adams (1984) ont contribué à dégager un profil plus détaillé de chacun de ces états de l'identité grâce à l'apport du domaine interpersonnel, crise et engagement au niveau de l'amitié, des fréquentations, des

rôles sexuels, d'un style de vie et des activités. Ces items sont évalués par l'entremise d'un questionnaire, d'un instrument sous le nom *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* de Grotevant et Adams, 1984. Cet instrument utilise les deux critères de Marcia, il permet d'orienter les individus par rapport aux états d'identité de chacun.

## **HYPOTHÈSE DE TRAVAIL**

L'hypothèse générale est liée à l'investissement des élèves dans leur formation et l'identification des différents contextes jouant un rôle dans le développement identitaire à l'adolescence : que ce soit l'environnement socio-culturel, la famille, les pairs ou encore l'environnement scolaire. Des caractéristiques de chaque contexte facilitent ou handicapent la construction identitaire. Ces questions sont notamment importantes dans les domaines scolaires et vocationnels puisqu'ils représentent les domaines d'engagement nécessaires les plus explicites du point de vue social (Lannegrand-Willems, 2000 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

## **MÉTHODOLOGIE**

L'enquête est réalisée dans deux lycées professionnels à La Réunion. Notre activité nous amène à mettre l'accent sur le développement cognitif chez l'adolescent orienté selon son choix ou non dans une discipline professionnelle diplômante (CAP-Bac Pro).

Ce questionnaire peut s'administrer en groupe et dure environ trente minutes. Il est possible de donner des explications lorsqu'un sujet ne saisit pas le sens énoncé. Il n'y a pas de temps limite pour compléter le questionnaire. Plusieurs études ont évalué les qualités psychométriques de cet instrument. Elles ont porté sur la structure factorielle (Grotevant et Adams, 1984), la fidélité test-retest (Adams, Shea et Fitch, 1979), la validité prédictive (Adams et Jones, 1983, Adams, Ryan, Hoffman, Dobson et Nielson, 1984), la validité concurrente (Grotevant et Adams, 1984), la consistance interne (Adams, Shea et Fitch, 1979), la validité du contenu et discriminante (Grotevant et Adams, 1984).

La procédure retenue ici consiste à effectuer une première analyse exploratoire afin de voir si on retrouve les statuts d'identités attendus chez les adolescents selon le questionnaire proposé. La classification au sein d'un état d'identité se fait selon les critères suivants :

- Un résultat d'un écart-type au-dessus de la moyenne ou plus sur une échelle (état d'identité) et des scores sous ce seuil sur les trois autres échelles.

- Un résultat au-dessous du seuil (d'un écart-type au-dessus de la moyenne) sur toutes les échelles classifie l'individu au niveau du moratoire.
- Un résultat au-dessus du seuil sur deux échelles d'état d'identité indique un état de transition.

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

### Les raisons du choix de la formation

Il s'agit ici de déterminer s'il existe des différences entre programmes concernant la causalité du choix de formation en termes personnels *versus* circonstanciels. Pour expliquer les raisons de leur orientation dans une structure d'insertion, les élèves ont dû choisir les quatre raisons qui leur correspondaient le plus parmi douze raisons proposées :

Raisons de nature personnelle versus raisons circonstanciels		%	
i)	Cela correspond à ma personnalité	77%	Pers.
g)	Les cours proposés m'intéressent	57%	Pers.
h)	Cela me plaît, tout simplement	86%	Pers.
e)	Mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que...	14%	Circ.
f)	Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé	51%	Circ.
k)	On ne m'a rien proposé d'autre	11%	Circ.
l)	C'est la chose qui m'ennuyait encore le moins	14%	Circ.

Opposition entre contexte professionnel et contexte scolaire		%	
c)	Cela me permettra de trouver facilement une place de travail	63%	Prof.
a)	Cela me permettra d'accéder à la formation que je souhaite faire	80%	Prof.
d)	Cela me permettra de faire de nouvelles connaissances (ami-e-s)	57%	Scol.
j)	J'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation	20%	Scol.
b)	Cela me permet de découvrir de nouvelles matières, de...	51%	Scol.

Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle des correspondances qui permet notamment de représenter les raisons du choix des formations. Ces raisons peuvent être personnelles comme le fait que le choix du programme correspond à la personnalité de l'élève, que les cours proposés sont intéressants et que cela « plaise » à l'élève « tout simplement » ou circonstanciels plutôt en termes de contraintes comme des résultats scolaires insuffisants ou le fait que rien d'autre n'a été proposé. La deuxième raison concerne surtout le motif de pouvoir trouver un travail par la suite auquel s'opposent le fait de faire de nouvelles connaissances ou de nouveaux amis et celui de la peur d'échouer dans un autre

programme. On pourrait considérer qu'il s'agit alors d'une opposition entre des raisons faisant référence au contexte professionnel *versus* contexte scolaire. L'analyse multidimensionnelle qui détermine la proximité pour chacune des variables d'intérêts et de contraintes nous informe qu'il n'y a pas de corrélation entre elles, juste des disparités qui se caractérisent par la formation de trois rangs.

Premier rang	J'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation
Deuxième rang (contrainte)	C'est la chose qui m'ennuyait encore le moins Mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que... On ne m'a rien proposé d'autre
Troisième rang	Cela correspond à ma personnalité Les cours proposés m'intéressent Cela me plaît, tout simplement Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé Cela me permettra de trouver facilement une place de travail Cela me permet de découvrir de nouvelles matières, de...

Nous pouvons en déduire que les variables relatives au premier et au second rang correspondent à des contraintes tant scolaires que circonstancielles. Les résultats nous indiquent un faible pourcentage d'élèves en accord avec ces contraintes. Les résultats scolaires semblent ne pas influencer le choix d'orientation.

### **Échelle estime de soi : « Et vous, comment vous voyez-vous ? »**

Pour mesurer l'image de soi, nous avons construit un instrument de 20 items : comme la dimension générale, cognitive, scolaire et sociale. Sous-jacente à ce fractionnement, l'idée est que l'élève peut s'évaluer différemment sur différentes dimensions de son activité et que certaines de ces dimensions pourraient être plus sensibles à l'influence de l'école ou aux événements déterminant la formation.

<b>Dimension générale</b>		
1.1	<i>Je sais me débrouiller tout seul-e</i>	14%
1.2	<i>Je réussis les choses tout aussi bien que les autres</i>	29%
1.3	<i>J'ai du bon sens</i>	40%
1.4	<i>Je me sens bien dans ma peau</i>	60%
1.5	<i>Je sais prendre des initiatives</i>	57%
	<i>Total</i>	40%

<b>Dimension cognitive</b>		
2.1	<i>Je suis capable de comprendre rapidement les choses</i>	31%
2.2	<i>Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>	66%
2.3	<i>Je sais raisonner logiquement</i>	40%
2.4	<i>J'ai de la facilité à mémoriser</i>	57%
2.5	<i>Je suis habile de mes mains</i>	46%
	<i>Total</i>	48%

<b>Dimension sociale</b>		
3.1	<i>J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes</i>	94%
3.2	<i>Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>	66%
3.3	<i>Je suis apprécié-e par les autres</i>	40%
3.4	<i>Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres</i>	71%
3.5	<i>J'aime bien travailler avec d'autres personnes</i>	66%
	<i>Total</i>	67%

<b>Dimension scolaire</b>		
4.1	<i>Je m'implique généralement dans mon travail scolaire</i>	63%
4.2	<i>... je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait</i>	46%
4.3	<i>Je trouve que je réusis honorablement à l'école</i>	29%
4.4	<i>Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e-s</i>	40%
4.5	<i>Je suis persévérant-e en cas de difficultés</i>	43%
	<i>Total</i>	44%

Dans l'ensemble, les élèves s'évaluent favorablement sur la dimension *sociale*, résultat qui corrobore celui de la recherche de Pierrehumbert [Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988)]. Cela indiquerait non seulement que les élèves des programmes de formation pris en compte par notre étude ne se dévalorisent pas, mais il pourrait aussi s'inscrire dans une tendance générale à une plus grande valorisation. Cette étude décrit l'augmentation de l'estime de soi chez les jeunes adolescents, sous l'influence d'une série de facteurs dont l'un semble être la « culture de la valeur personnelle ». Ainsi Harter (Harter, S. 1993, *op. cit.*, p. 109) démontre que sur une période d'une année de la vie de grands enfants et d'adolescents, entre un tiers et la moitié montrent des changements significatifs de leur image de soi, en particulier si cette période coïncide avec un moment de transition. L'évaluation des élèves est un peu moins élevée pour la dimension *cognitive* et décroît encore pour la dimension *scolaire puis générale*. Nous avons enfin vérifié si les auto-évaluations sur les trois dimensions de l'image de soi variaient pour les élèves. Nous constatons que ceci



n'est le cas ni pour l'image de soi *sociale* ni pour l'image de soi *générale et cognitive*. Par contre, nous observons des différences sur la dimension *scolaire*.

Sur la base de ces résultats, plusieurs points méritent d'être relevés. Premièrement, les élèves s'évaluent globalement de manière très favorable et leur image de soi est positive. En particulier l'image de soi *générale-cognitive* et l'image de soi *sociale* semblent résister à toute action directe ou indirecte de l'école et aux événements liés à la formation ultérieure des élèves. Le deuxième point concerne l'évaluation particulièrement positive (que l'on pourrait aussi qualifier de sur-évaluation) des élèves qui corrobore celle observée à propos des motivations personnelles dans le choix d'une formation. Cette tendance a déjà été décrite pour l'auto-évaluation de la réussite d'élève en situation précaire et aussi, plus spécifiquement, pour l'estime de soi.

### Appréciation des enseignements reçus

L'évaluation de la satisfaction des élèves au regard de l'enseignement reçu constitue une autre dimension de cette recherche. La question qui a été posée aux élèves est : « *Concernant les cours que vous avez suivis cette année, que pensez-vous de ces affirmations ?* ». Le questionnaire se compose de 14 items organisés en trois dimensions :

Les conditions d'apprentissage aménagées par les enseignants et l'encadrement dont bénéficient les élèves. Les caractéristiques de l'enseignement telles que l'utilité des apprentissages (« *J'apprends des choses qui me serviront plus tard* »), l'attrait des cours (« *Les cours sont variés* »), l'intelligibilité des cours (« *Les cours sont clairs et bien expliqués* ») et leur adaptation aux capacités des élèves (« *La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau* » ; « *Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours* »), puis l'intelligibilité des attentes des enseignants (« *Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi* »). Le rythme d'avancement et la charge de travail.

<b>Conditions d'apprentissage</b>	<b>%</b>
<i>J'apprends plein de choses nouvelles</i>	80%
<i>Les enseignants tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement</i>	54%
<i>Je trouve que les enseignants sont disponibles en cas de besoin</i>	49%
<i>Dans ma classe, il y a des bonnes conditions pour apprendre</i>	40%
<i>Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends</i>	31%
<i>Total</i>	51%

<b>Caractéristiques de l'enseignement</b>	<b>%</b>
<i>Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi...</i>	71%
<i>Les cours sont variés</i>	63%
<i>La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau</i>	49%
<i>Les cours sont clairs et bien expliqués</i>	29%
<i>Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours</i>	14%
<i>Total</i>	45%

<b>Rythme d'avancement / Charge de travail</b>	<b>%</b>
<i>Quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à suivre</i>	89%
<i>Je m'ennuie aux cours</i>	40%
<i>J'ai trop de travail à l'école</i>	14%
<i>On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre</i>	6%
<i>Total</i>	37%

Ce tableau fait apparaître des réalités individuelles très différentes. En effet, l'étendue des différences entre les appréciations sont similaires pour les conditions d'apprentissage (comme étant d'accord) et les rythmes d'avancement (comme étant pas du tout d'accord : 63%) alors que l'utilité de l'enseignement nous renseigne que les apprenants ont des difficultés avec la pédagogie appliquée et se décrivent comme ayant des connaissances préalables insuffisantes pour suivre les cours (86%). Même si l'on fait abstraction des écarts les plus extrêmes, la différence entre les appréciations est significative pour environ un tiers des élèves.

### **Moyennes obtenues par les sujets aux quatre états de l'identité**

<b>États d'identité</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Moyenne</b>
Réalisation identitaire	27,22%	53,68%
Moratoire	26,46%	
Forclusion	21,93%	46,32%
Diffusion	24,38%	

Les résultats de l'étude permettent de constater que pour les identités globales, idéologiques et interpersonnelles, la moitié des sujets se situent au niveau de l'identité achevée et/ou du moratoire. Ces sujets ont tous pris un engagement ou une position au niveau interpersonnel et idéologique. Toutefois, seuls les sujets associés à l'identité achevée sont passés par le moratoire, l'engagement serait le fruit d'une réflexion ou d'une remise en question. Les sujets de la forclusion auraient adopté des positions véhiculées par le milieu (les parents, par exemple) sans s'être soumis à une réflexion ou à une remise en question de ces positions.

Pour les sujets en diffusion, on note qu'un élève sur quatre n'a pris aucun engagement idéologique et interpersonnel et n'est pas en période de réflexion ou de remise en question. Les questions relatives à la famille semblent plus pertinentes aux yeux des adolescents pour 60% d'entre eux. Il s'agit d'une recherche d'approbation forte alors que nous observons que 26% d'entre eux sont dans la réalisation et 11,43% dans le moratoire. Ce qui nous indique que 37% de la population observée est dans une situation d'engagement.

## CONCLUSION

Les analyses statistiques permettent également de constater que les adolescents ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi. Il n'y a pas présence d'engagements ou de remise en question par rapport aux buts, aux valeurs et aux croyances. Ils vivent pour la plupart une confusion de l'identité à un moment où la majorité des adolescents connaissent l'expérience du moratoire. Il est alors intéressant d'établir un lien avec la perspective du développement séquentiel de l'identité de Waterman (1982). Généralement, en termes d'âge, les jeunes de 12 et 13 ans prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion, on constate chez les adolescents observés de 16 et 17 ans les mêmes états pour 46% de notre population. Normalement à cet âge, ces jeunes de 16, 17, 18 ans passent au moratoire. Ces résultats nous informent que des adolescents orientés en lycée professionnel éprouvent de la difficulté à se pencher longuement sur une tâche intellectuelle et ils ont tendance à passer d'un sujet à l'autre sur le coup de leur impulsivité. Les activités d'ordre cognitif deviennent vite insupportables et sans intérêt, ils éprouvent des difficultés à soutenir un rythme régulier. Il leur est donc difficile de s'attarder à des questions idéologiques dans le cadre d'un cours ou d'une discussion entre amis et de s'auto-questionner dans des moments de tranquillité.

Il semble que les élèves dans un statut de diffusion semblent être voués pour la plupart à une confusion de l'identité lorsque que ces jeunes ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi, ils ont une faible image de soi, l'acceptation de soi ne paraît pas très poussée, le sens d'unicité et la confiance en l'avenir ne semblent pas être positifs, il ne semble pas y avoir présence d'engagements par rapport aux buts, aux valeurs et aux croyances. Il est difficile de déterminer la présence d'activités dirigées vers la réalisation d'engagements, la considération d'une variété d'alternatives pour l'identité ne semble pas être une préoccupation majeure. La distractivité, l'impulsivité, l'excitabilité suggèrent des faiblesses du développement psychosocial chez ces adolescents. La majorité des recherches indique que les symptômes primaires sont à la source d'un effondrement du développement social à l'adolescence et que ces difficultés vécues au

niveau social entravent le développement psychosocial. Les traits symptomatiques associés aux adolescents semblent prédisposer ces derniers à l'improbabilité de vivre le moratoire et surtout d'atteindre une identité achevée.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- GALAND B., GRÉGOIRE J., 2000, « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), p. 431-452.
- GALAND B., GRÉGOIRE J., 2000, L'échec engendre-t-il une image de soi défavorable ou une image de soi défavorable. Est-elle cause de l'échec ?
- HARTER, S., 1982, The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, p. 87-97.
- PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C., PLANCHEREL B., 1988, « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, XLI, 384, p. 333-34.
- ROSS C. E., BROH B., 2000, « The Role of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process », *Sociology of Education*, 73 (1), p. 270-284.
- WEINSTEIN, G., 1980, *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre. Étude génétique et psychopathologique*, Genève : Université de Genève (thèse de doctorat).