

Université de Franche-Comté
UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société

**Elèves difficiles en classe normale ou en classe spécialisée : rapport entre
modalités d'attachement, niveau d'estime de soi
et structure du système de valeur**

Thèse de Doctorat en Psychologie

Présentée et soutenue publiquement par

BOUVARD Alexandre

Sous la direction de Monsieur Jean-Pierre MINARY

Le 23 mai 2007

Jury

Didierjean A., Professeur, Université de Franche-Comté

Minary J-P., Professeur, Université de Franche-Comté

Prêteur Y., Professeur, Université Toulouse 2

Schneider B., Professeur, Université Nancy 2

Mes premiers remerciements à Monsieur Jean-Pierre MINARY pour avoir accepté de diriger mon travail de recherche. Je le remercie pour les précieux conseils qu'il m'a donné et pour la patience dont il a fait preuve.

Je remercie également Monsieur Blaise PIERREHUMBERT pour les échanges que nous avons eus et pour les conseils qu'il m'a donné afin de mener à bien le traitement des informations obtenu grâce à son CAMIR et à son Q-SORT.

Remerciements également à mes parents et ma grand-mère et à mon petit frère, pour leur soutien et leurs encouragements durant ces années. Merci beaucoup.

D'infinis remerciements à ma compagne pour avoir supporté mes fréquents sauts d'humeur, pour m'avoir aidé dans la gestion de mon stress, pour m'avoir encouragé. Sans toi... .

Merci à mon fils de m'avoir laissé travaillé sans trop de bruit. De me faire lever tôt afin que je puisse travailler ma thèse avant de partir au travail. Excuse moi si par moment je ne t'ai pas accordé autant de temps que tu l'aurais souhaité. Merci de m'avoir encouragé à ta façon. Suis ton chemin.

Merci à tous mes amis pour m'avoir encouragé et pour m'avoir remotivé quand j'en avais besoin.

Je remercie Monsieur Didierjean, Professeur à l'université de Franche-Comté d'avoir accepté d'être membre de mon jury ainsi que Monsieur Prêteur, Professeur à l'université de Toulouse 2 et Monsieur Schneider, Professeur à l'université de Nancy 2 d'avoir accepté d'être membres de mon jury ainsi que d'avoir accepté le rôle de rapporteur.

Merci enfin aux élèves pour leurs aides ainsi qu'aux directions des établissements qui m'ont accueilli.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p5
PARTIE 1- LA DIMENSION DU PROBLEME DE LA	
VIOLENCE A L'ECOLE.....	p7
1.1-LES LOGIQUES DE LA VIOLENCE.....	p7

1.2-LA VIOLENCE SCOLAIRE.....	p15
1.3-VIOLENCE SCOLAIRE ET CADRE JURIDIQUE.....	p16
1.4-LES NOTIONS D'ELEVE DIFFICILE ET DE VIOLENCE.....	p18
PARTIE 2-PROBLEMATIQUE.....	p19
PARTIE 3-CADRE THEORIQUE.....	p29
3.1-.L'ATTACHEMENT.....	p29
3.1.1-Attachement maternel et dépendance.....	p29
3.1.2-Le lien de l'enfant à sa mère.....	p30
3.1.3.-Les comportements d'attachement.....	p32
3.1.4-Les patrons d'attachement.....	p34
3.1.5-La formation des modèles internes opérants.....	p40
3.1.6-Attachement et qualité de la communication émotionnelle.....	p45
3.1.7-Facteurs environnementaux.....	p48
3.2-LE SENTIMENT D'ESTIME DE SOI.....	p50
3.2.1-Concept de l'estime de soi.....	p50
3.2.2-La question de la valeur de soi.....	p54
3.2.3-Les idéaux d'être.....	p55
3.2.4-L'évolution du niveau d'estime de soi.....	p57
3.2.5-A propos de l'estime de soi sociale.....	p59
3.2.6-Le sentiment de valeur personnelle.....	p63
3.3-LES VALEURS.....	p69
3.3.1-Définition de la notion de valeur.....	p69
3.3.2-Caractéristiques des valeurs.....	p74
3.3.3-Rôle des personnes significatives pour la socialisation.....	p79
3.3.4-Valeur et identité.....	p88
3.3.5-Personne et culture.....	p91
PARTIE 4 - RECHERCHE.....	p97
4.1-HYPOTHESES	p97
4.2-POPULATION.....	p101
4.3-CONDITIONS DE RECUEIL DE DONNEES	p105
4.4-LES OUTILS	p106
4.4.1-La méthode Q-Sort.....	p106
4.4.2-Les réponses en format Likert.....	p108

4.4.3-Notre premier test utilisant la procédure du Q sort : le CA-MIR de B. Pierrehumbert.....	p109
4.4.4-Notre deuxième test utilisant la procédure du Q-Sort : le test d'estime de soi de B. Pierrehumbert.....	p110
4.4.5-Le troisième test utilisé pour notre étude : le test des valeurs de SH. Schwartz.....	p111
4.5-MODALITES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE.....	p114
4.6-RESULTATS	p117
4.6.1-Caractéristiques socio économique de la population.....	p117
4.6.1.1 Résultats.....	p119
4.6.1.2 Interprétation des résultats sociologique.....	p140
4.6.2-Les stratégies d'attachement.....	p143
4.6.2.1 Résultats.....	p143
4.6.2.2 Interprétation des résultats.....	p147
4.6.3-Le sentiment de valeur personnelle en fonction du groupe d'appartenance.....	p151
4.6.3.1 Résultats.....	p151
4.6.3.2 Interprétation des résultats.....	p155
4.6.4 - Le sentiment de valeur personnelle en fonction de la stratégie d'attachement.....	p162
4.6.4.1 Résultats.....	p162
4.6.4.2 Interprétation des résultats.....	p167
4.6.5-La structure du système de valeurs en fonction du groupe.....	p172
4.6.5.1 Résultats.....	p172
4.6.5.2 Interprétation des résultats.....	p176
4.6.6-La structure du système de valeurs en fonction de la stratégie d'attachement.....	p179
4.6.6.1 Résultats.....	p179
4.6.6.2 Interprétation des résultats.....	p185
PARTIE 5 - CONCLUSION.....	p187
BIBLIOGRAPHIE.....	p193
ANNEXES.....	p210

INTRODUCTION

En Europe, l'actualité revient régulièrement sur la violence à l'école. Les premières études menées depuis une vingtaine d'années, en particulier par l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire (OEVS), font apparaître une situation sérieuse auquel aucun type d'établissement n'échappe.

L'Education nationale française¹ a recensé 81.640 actes de violence dans les collèges et lycées durant l'année scolaire 2005-2006 qui s'est achevée fin juin, contre 71.740 en 2004-2005, soit une augmentation de 13,8%, selon les statistiques publiées tous les deux mois par le ministère.

Sur les mois de novembre et décembre, le nombre moyen de signalements par type d'établissement a fait un bond de 40% par rapport à la même période de l'année précédente.

¹ Site internet : <http://www.education.gouv.fr/prevention/violence/default.htm>

Les lycées généraux restent les moins violents, avec en moyenne 1,3 acte recensé contre 1 l'année précédente, puis les lycées professionnels avec 1,5 fait signalé contre 1,1.

L'augmentation de la violence la plus notable est intervenue dans les collèges avec 2,6 actes signalés en moyenne par établissement sur les deux mois, contre 1,8 l'année scolaire précédente, et dans les établissements spécialisés (Erea): 2,6 contre 1.

Pour la seule période de mai-juin, le ministère explique que les signalements de violence restent "concentrés" autour d'un noyau dur: les 10% de collèges et lycées qui ont déclaré le plus d'incidents en ont signalé près de 40% du total.

Loin devant tous les autres actes, les "insultes ou menaces graves" et les "violences physiques sans arme" continuent d'être les faits les plus fréquemment signalés, avec respectivement 2.651 et 2.580 actes recensés en mai et juin.

Les statistiques des deux derniers mois de l'année scolaire révèlent aussi 1.112 cas de "vols ou tentatives", 403 "dommages aux locaux", 318 "jets de pierres ou autres projectiles", 229 "tags", 178 "violences physiques à caractère sexuel", 160 cas de "racket ou tentatives", 93 cas de "trafics de stupéfiants", 69 de "port d'arme autre qu'arme à feu" et 4 cas de "port d'arme à feu".

L'agressivité à l'école est un problème sérieux. Lorsqu'une école ne parvient pas à répondre à ce problème, elle fait défaut à ses élèves et à sa communauté.

Malgré la prudence qui convient dans un domaine où les rumeurs se distinguent mal de la réalité des faits, il est clair que la violence à l'école est devenue un problème social, même si, rappelons-le, elle ne concerne pas, dans ses formes aiguës, la très grande majorité des cas.

Les différentes parties différenciées qui composent cette recherche sont complémentaires : en premier lieu l'analyse la dimension du problème de la violence à l'école ainsi que notre problématique. En deuxième lieu l'analyse des concepts d'attachements, une analyse des concepts d'estime de soi et une analyse des concepts de valeurs. Puis, en troisième lieu, seront présentés les hypothèses, la méthodologie appliquée, les outils utilisés ainsi que les résultats de cette étude qui a été effectuée auprès de 465 élèves âgés de 14 à 16 ans.

PARTIE 1 :

LA DIMENSION DU PROBLEME

DE LA VIOLENCE A L'ECOLE

1.1 LES LOGIQUES DE LA VIOLENCE

En 1978, Galtung² a donné une définition très large de la violence, à savoir « c'est ce qui fait obstacle à l'épanouissement humain et ce qui est évitable ». Une formulation aussi large transforme la violence en notion commune à tout ce qui a un caractère nuisible.

La littérature de ces dernières années propose d'utiliser le terme comportement antisocial comme dénominateur commun d'un certain nombre de comportements violents, comme le chahut, l'intimidation sexuelle et la violence. Dans ces comportements, la différence de force entre le coupable et la victime est utilisée pour réaliser les objectifs du coupable contre le désir de la victime.

Si l'on tient à cette définition, le comportement antisocial devient alors « toute situation débordant les limites d'une discussion ou d'une confrontation d'opinions » et engendre une confrontation verbale ou physique entre élèves, professeur(s) et élève(s), professeurs(s) et parents et même professeurs.

² Galtung (J), (1978) : On violence in general and terrorism in particular, Oslo, University of Oslo.

Cette définition reprend par ailleurs le vol et la dégradation prémédités de la propriété personnelle, de matériel scolaire ou d'infrastructures scolaires. Les enquêtes récentes sur la violence à l'école utilisent cette interprétation élargie. Grâce à l'évolution de la littérature il paraît pertinent qu'il nous faut utiliser une définition tout aussi large de la violence.

Nous proposons donc, dans le cadre de cette acception élargie, de différencier les formes de comportements antisociaux suivantes :

- Les violences physiques ou les menaces à l'encontre de personnes.
- Les comportements délinquants (vol, vandalisme, drogue).
- Les délits liés au statut (école buissonnière)
- Les comportements en dehors de la norme et liés à l'école (chahut délibéré, retards, fumer à l'école...)

La définition de la violence est en extension constante depuis quelques années. Certes, l'actualité nous rappelle qu'elle désigne d'abord des conflits sanglants auxquels s'ajoute le domaine plus quotidien de la brutalité physique. Le respect de l'intégrité corporelle s'est imposé comme une norme dominante dans notre société. Entre alors dans le registre de la violence tout traitement qui blesse le corps. Une sensibilité plus grande aux blessures physiques va de pair avec une sensibilité plus forte à la souffrance psychologique. Certes, la diffamation et l'injure étaient déjà condamnées mais, comme les coups, elles l'étaient principalement selon les intentions de ceux qui les exprimaient.

Plus que la blessure infligée par certains propos, ce qui était puni était la volonté de nuire injustement. Progressivement, le jugement s'est déplacé vers le sentiment d'agression et le mal-être éprouvés par les victimes.

Les campagnes menées actuellement contre la «violence verbale» et le harcèlement moral témoignent clairement du fait que des mots, des expressions et des attitudes font partie de la violence.

Enfin, la définition de la violence s'élargit sur un nouveau plan, celui de l'indiscipline ou, mieux, du désordre. Dans le cadre scolaire, l'indiscipline est probablement la forme d'agression dont les enseignants (es) souffrent le plus. Lorsqu'il faut passer un temps considérable pour asseoir, calmer les cris, pacifier les relations, nous devenons sensibles au désordre.

Certains penseront que nous ne parlons plus de violence. D'une certaine manière, ils ont raison puisque ces attitudes et ces comportements d'indiscipline sont maintenant rangés sous le terme « d'incivilités».

Mais, ce terme a justement été inventé pour étendre l'idée de violence à des choses qui, a priori, en paraissent bien éloignées.

En conclusion, nous pouvons dire que la violence est la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle (et ceci sans qu'il y ait forcément agresseur ou intention de nuire). Elle est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes.

Nous distinguerons trois grandes logiques³ :

- La déviance tolérée

La déviance tolérée est un phénomène paradoxal reposant sur une injonction elle-même paradoxale.

Elle consiste à affirmer nettement les interdits, tout en concédant des moments, des lieux et des formes dans lesquels ces interdits peuvent être transgressés, plus encore, dans lesquels il est implicitement souhaitable que ces interdits soient transgressés.

La formation d'une déviance tolérée repose sur une forte connivence culturelle, sur un accord profond sur les normes et les transgressions. Afin que le jeu autour de la norme puisse se constituer, il faut que les acteurs soient en mesure d'interpréter les transgressions et de savoir quand la limite de la limite est dépassée.

Dans le monde scolaire, l'amnésie et la nostalgie aidant, on a oublié que l'ordre scolaire rigoureux et souvent disciplinaire ménageait des zones de déviance tolérée. La vie scolaire, fortement contrôlée, n'était certainement pas exempte de

3 Emin (JC), (1997) : Violences à l'école. Etat des lieux, Paris, Armand Collin.

toute violence. Mais ces violences étaient tolérées et contrôlées dans la mesure où chacun savait jusqu'où il ne fallait pas aller trop loin.

Pour que se forme un tel espace, il importe que tous les acteurs concernés partagent, au-delà de leurs conflits, une certaine "complicité".

Non seulement la déviance tolérée est une manière de faire la part du feu, de donner quelques soupapes de sécurité dans des organisations rigides, mais elle participe aussi d'un modèle d'éducation dans lequel il faut franchir quelques épreuves, mesurer sa valeur et son courage.

Une des dimensions et des significations de la violence aujourd'hui tient à la disparition des zones de déviance tolérée, à l'affaiblissement de la connivence culturelle entre les maîtres et les élèves.

Le risque est que cette cécité culturelle accroît sensiblement la violence elle-même, elle renforce le contrôle, elle "criminalise" des conduites banales et le niveau des exigences disciplinaires des établissements difficiles se développe sans cesse, renforçant ainsi le sentiment de violence.

- La violence sociale

Le discours dominant sur la violence scolaire consiste à dire qu'il ne s'agirait que d'une violence sociale provoquée par la "crise" et entrant dans l'école par effraction. Ce discours sur la violence offre l'avantage de dégager l'école de toute responsabilité d'en faire simplement la victime des violences sociales. Mais le fait qu'elle ne soit pas sans avantages idéologiques et qu'elle assure l'unité du monde de l'école, n'indique pas que cette représentation de la violence à l'école soit sans fondement.

Cette violence sociale procède d'un triple mécanisme :

- En premier lieu, il est peu discutable que nous observons le développement de conduites délinquantes et "inciviles" dans les quartiers populaires. Il semble que la violence ne relève pas d'une

catégorie objective, mais qu'elle fait plutôt l'objet d'une construction sociale variant selon l'environnement, la culture et même les personnes. Ce terme est employé dans les discussions portant sur les mauvais traitements infligés aux enfants, sur la guerre, le sport, le terrorisme... et recouvre des sujets pour le moins diversifiés.

On observe depuis vingt ans un développement du chômage et de la précarité qui affecte profondément les processus de contrôle social et de socialisation. La pauvreté relative s'instaure, l'avenir paraît incertain ou trop certain, l'image des parents se dégrade.

La sensibilité à la violence ne varie pas seulement en fonction des personnes, son interprétation varie également en fonction des groupes sociaux.

Dans la culture ouvrière, les émotions sont exprimées sur un mode plus direct et physique. Le culte de la virilité y est très répandu. Un certain nombre de sous cultures destinées aux jeunes véhiculent cette valeur et la considèrent comme normale. A l'inverse, la culture bourgeoise interprète ce genre de comportement comme violent. Les conceptions relatives à la violence évoluent aussi dans le temps.

Il se constitue et se renforce une culture juvénile délinquante oscillant entre le jeu, la révolte et les stratégies économiques déviantes des divers trafics de l'économie souterraine.

- En deuxième lieu, la violence, proprement scolaire, est directement liée à la massivité et aux nouveaux publics. Une école qui se massifie est une école qui met à jour les inégalités qu'elle accueille et renforce. La violence scolaire peut être une réponse maladroite, inefficace le plus souvent, un incivisme inégalitaire du marché scolaire et urbain.

Ce marché est lié aux stratégies du maintien social des parents de classe moyenne qui fit l'école populaire⁴.

Or il faut rappeler qu'elle en a longtemps été préservée par la brièveté de la scolarisation et l'exclusion précoce des jeunes issus de

4 Montoya (Y), (1997) : Effets établissement et incivilités en éducation spécialisée, in Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ? Actes des rencontres nationales, Lille-Nouveau Siècle, CRDP du Nord Pas de Calais

l'immigration. Les écoles ont le sentiment d'être envahies par les problèmes sociaux, par la pauvreté, par la délinquance et par la violence.

Elles le sont d'autant plus qu'elles ne sont plus capables de maintenir une barrière entre elles et le monde, quoi qu'en dise le discours du "sanctuaire" scolaire. L'entrée des problèmes sociaux dans l'école se réalise sous la double représentation des jeunes victimes de la crise et des jeunes violents.

La massification a produit une diversification et une complexification des attitudes face à l'école et au travail scolaire, ébranlant le fondement méritocratique et républicain de l'école.

Prost⁵ a bien montré comment avait succédé à un système ouvertement inégalitaire une école où la stratification sociale s'est paradoxalement trouvée légitimée par une visibilité nouvelle des processus de sélection.

On peut bien voir, dans la modification apportée par Dubet⁶ (1998) « l'accentuation des traits coloniaux de la relation pédagogique, qui renforcent la distance sociale et culturelle entre les professeurs et leurs élèves, et surtout en la rendant visible ». On n'est pas très loin ici du modèle durkheimien de l'opposition entre une violence civilisatrice et une résistance à cette force.

- En dernier lieu, l'expérience de l'exclusion et de la galère affecte le sens de l'expérience scolaire elle-même et la légitimité de l'institution. Les élèves et leurs parents peuvent ne plus croire à l'école quand celle-ci n'apparaît plus comme étant en mesure d'assurer l'éducation sociale des élèves condamnés à l'échec et au chômage. Très souvent, les professeurs parlent de cette chute de la confiance dans l'école et dans l'éducation.

Les travaux de l'équipe de Charlot⁷ nuancent cette représentation. Ils montrent plutôt que les parents croient profondément à l'utilité des

5 Prost (A), (1992) : Ecole et stratification sociale, Paris, Seuil.

6 Dubet (F), Martucelli (D), (1998) : Dans quelle société vivons nous ?, Paris, Seuil

7 Charlot (B), Emin (J.C), (1997) : Violences à l'école, état des savoirs, Paris, Armand Colin.

études ; ils croient, notamment les migrants, que l'école reste la seule manière de s'en sortir honorablement.

Cependant, cette croyance ne suffit pas à rendre les parents scolairement "compétents", et surtout, elle ne leur permet pas nécessairement de surmonter leurs craintes et leurs appréhensions quand il s'agit de rencontrer des enseignants prompts à leur faire sentir, quand ce n'est pas plus, qu'ils sont des parents incompetents.

Quoi qu'il en soit la violence qui se manifeste à l'école est souvent une violence sociale, qui envahit l'école et la déstabilise parce qu'elle lui pose, à proprement parler, des problèmes non-scolaires, des problèmes psychologiques et sociaux qu'elle n'a pas vocation à traiter.

- Les violences anti scolaires

Bien des violences qui se manifestent à l'école ne sont ni des violences sociales, ni des violences juvéniles "normales". Ce sont des violences "antiscolaires" : destructions de matériel, injures et agressions contre enseignants, provoquées par les élèves et parfois par leur famille.

Ce sont les violences les plus traumatisantes parce qu'elles n'ont pas leurs sources en dehors de l'école et parce qu'il n'est plus possible d'accuser "la société". Ce sont aussi les violences dont les acteurs de l'école ont le plus de mal à reconnaître la logique.

Il faut voir au principe même de la violence antiscolaire, bien d'autres choses que la relation pédagogique, même si celle-ci est de plus en plus au centre des conflits.

La violence de ressentiment s'exprimant à l'école ne nous semble pas nécessairement recevoir toute son impulsion par des faits liés à l'école elle-même, ou par la seule école.

Elle nous paraît souvent être plutôt l'expression d'une frustration globale liée à l'organisation sociale dans son ensemble, et à la problématique de l'exclusion.

Il faut, pour comprendre ces violences, admettre que les élèves subissent une violence de la part de l'école. La violence dont il s'agit est avant tout celle qui expose les élèves à des jugements infamants et qui détruit leur estime de soi.

Pour Dubet et Martucelli (1998) cette forme de violence est une réponse au mépris. Ils proposent une séquence explicative de ces conduites chez les élèves qui s'y abandonnent : ceux-ci passent à l'acte après un incident perçu comme un défi : soit l'élève accepte les jugements des enseignants et il perd la face et l'estime de soi, soit il agresse le professeur et retourne le stigmate contre l'école. On reconnaît ici, tout comme l'avait reconnu Goffman⁸, la « face » qui devient une des dimensions importantes de l'expérience scolaire des enfants issus des milieux défavorisés. Les conduites antiscolaires manifestent la résistance à l'image négative que peut renvoyer l'école à certains de ses élèves et forment l'expression d'une sorte de rage constituant la seule manière de ne pas s'identifier soi-même aux catégories infamantes de la relégation.

Même si ces jugements se déroulent dans les interactions scolaires, ils s'inscrivent dans un mécanisme structurel que l'on doit rapidement démonter. L'école expose les individus à des épreuves qui mettent en jeu leur valeur.

Ceci n'est pas nouveau mais le propre d'une école démocratique de masse, c'est qu'elle affirme l'égalité de tous en tant que personne, et qu'elle instaure une compétition continue entre ces personnes.

Ces violences antiscolaires sont d'autant plus violentes qu'elles ne reposent souvent sur aucune critique de l'école.

Elles restent enfermées dans l'ordre des jugements scolaires. C'est le principe de la "rage", c'est-à-dire d'une révolte dépendante contre un appareil et des acteurs qui intègrent pour mieux exclure.

1.2 LA VIOLENCE SCOLAIRE

⁸ Goffman (E), (1973): La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Ed de minuit.

La violence scolaire devient une catégorie générique d'autant plus efficace qu'elle est, du point de vue normatif, sans ambiguïté : la violence c'est mal.

Quand une conduite est désignée comme violente ou potentiellement violente, elle est immédiatement comprise comme une conduite dangereuse, engageant à la fois la survie et la défense de la société contre toutes les menaces.

La première des conditions nécessaires à une éventuelle répression des violences perpétrées dans le cadre de l'école réside, sans doute, dans l'adoption par l'ensemble des acteurs de la vie scolaire d'une définition commune de ces dernières.

Conscients qu'il convient de distinguer les manifestations et registres différents que recouvrent les violences scolaires, Jacques Pain et Emilie Barrier ⁹ en dressent une typologie dégagant les trois formes les plus couramment recensées : les violences verbales, les violences contre les biens et les violences physiques contre les personnes.

Les premières englobent l'absentéisme chronique, les retards répétés, le refus des punitions, les inconvenances, les grossièretés, les insolences, les jurons, les injures, les insultes, les crachats, le chantage, le racisme, les menaces de mort...

Les violences contre les biens, pour leur part, se décomposent en dégradations des biens des enseignants et des responsables de l'établissement (leur voiture, dans la plupart des cas) et en dégradations de l'institution elle-même : perte ou destruction des cahiers d'appel ou de liaison, graffitis, fumigènes, jets de pierres, bris de vitres, cocktails Molotov, intrusions diverses, effractions, cambriolages, incendies, destructions, vandalisme de toute sorte, sans compter les attaques des voitures de police devant l'établissement.

Enfin, les violences physiques contre les personnes peuvent prendre la forme de bousculades, brutalités, jeux violents, bagarres, batailles rangées, menaces avec

⁹ Pain (J) Barrier (E) Robin (D), (1997) : Violences à l'école Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de 12 établissements du deuxième degré, Paris, Matrice.

couteau, embuscades punitives, lynchages, racket, trafic de drogue, viols, port d'arme, harcèlement hors de l'établissement, émeutes ...

Donner une vision du phénomène de la violence à l'école suppose l'établissement préalable d'une définition et d'une délimitation univoque du concept de violence.

Ni la langue courante, ni les recherches ne manipulent une définition univoque de la violence. Le dictionnaire donne l'une des définitions suivantes : abus de pouvoir, application du droit du plus fort, contrainte.

Il est donc question de pouvoir, dans une acceptation péjorative du terme. Cette signification résulte d'une interprétation.

1.3 VIOLENCE SCOLAIRE ET CADRE JURIDIQUE

La violence délinquante est clairement reconnue dans le code pénal. En France, nous agissons de plus en plus dans le cadre du code pénal, non seulement dans les collèges mais également dans les écoles depuis que l'académie de Seine Saint Denis a étendu aux écoles primaires la mesure de traitement judiciaire direct en 1995. Les violences dont nous parlons ici sont mentionnées dans le droit civil, en particulier les atteintes à autrui. D'autres types de violence des élèves s'observent :

- une violence réactionnelle des élèves qui réagissent à l'exclusion de l'intérieur en agressant le milieu qui les repousse et en s'appropriant une identité sociale stigmatisée.

- une violence qui correspond à une importation dans l'espace scolaire des modes de rapport au langage ou des conduites acceptées par la famille ou le quartier mais perçues comme des manquements à l'ordre scolaire par les agents de l'institution.

Certes, il existe divers degrés de violence et les classifications comme celle du Nouveau Code Pénal sont précieuses pour l'évaluation de la gravité des

faits. L'école n'est pas en situation d'extraterritorialité et tout le Droit doit y être appliqué.

Mais une telle approche est trop restrictive car bien plus l'impalpable, les incivilités construisent l'insécurité et donnent un sentiment d'impuissance. Bien des violences qui se manifestent à l'école ne sont ni des violences sociales, ni des violences juvéniles "normales".

Ce ne sont pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais des infractions à l'ordre conçu dans la vie quotidienne, des transgressions aux codes élémentaires de la vie en société.

Ce sont des violences "antiscolaires" : les destructions de matériel, les injures et les agressions contre enseignants, provoquées par les élèves et parfois par leur famille et leurs amis.

Ce sont les violences les plus traumatisantes parce qu'elles n'ont pas leurs sources en dehors de l'école et parce qu'il n'est plus possible d'accuser "la société". Ceci explique l'insécurité ressentie par les personnes, alors qu'elles n'ont pas forcément été des victimes directes de crimes ou de délits.

La violence se compose de trois éléments essentiels :

- Les crimes et délits commis à l'école et définis par le Code pénal.
- Les incivilités définies par les acteurs sociaux.
- Le sentiment d'insécurité ou de violence qui résulte des deux composantes précédentes.

1.4 LES NOTIONS D'ELEVE DIFFICILE ET DE VIOLENCE SCOLAIRE

Il y a toujours eu des élèves difficiles, cette notion n'est pas nouvelle, mais elle semble aujourd'hui prendre un sens nouveau dans un contexte de remise en question des fondements d'un système scolaire qui peine à s'adapter à la massification.

L'échec scolaire, la violence, l'insécurité retiennent l'attention des chercheurs en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation¹⁰ ; ces problèmes prennent une ampleur inquiétante dans les établissements de banlieue.

La violence à l'école a acquis le statut de problème social. Les élèves des quartiers difficiles deviennent objets d'étude et on tente de comprendre les processus qui génèrent les comportements incivils, violents. D'où une nouvelle forme de chahut, en rupture cette fois avec l'ordre : le chahut anémique.

Cette explication est encore partagée par de nombreux sociologues et l'importance de la massification dans la genèse de la violence est un modèle récurrent dans d'autres pays européens.

La violence est multiple. Elle n'est réduite à l'unité que pour être mieux condamnée. Mais il n'est pas certain que cette réduction soit pour autant la meilleure façon de la combattre.

Des études menées il y a 20¹¹ et 30¹² ans ont révélés que les adolescents de milieux populaires en rupture scolaire ne s'écartent guère des caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres adolescents de même milieu social.

PARTIE 2:

PROBLEMATIQUE

10 Debarbieux (E), (1996) : La violence en milieu scolaire, Paris, ESF

11 Bachy (Y), Duner (A), Snelders (J), Selosse (J), (1972) : Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile, Strasbourg, Com Europ pour les problèmes criminels, Conseil de L'europe.

12 Mariet (1981) : L'enfant, la famille et l'école, Paris, ESF.

Je travaille depuis cinq années pour l'Education Nationale et plus spécifiquement pour la Mission Générale d'Insertion. A ce titre, je coordonne et assure certains cours d'un Cycle d'Insertion Pré Professionnel par Alternance (CIPPA). Ce cycle d'insertion accueille en moyenne 25 élèves âgés de 16 à 18 ans sur le principe d'entrée et sortie permanente. Les élèves que nous accueillons sont soit déscolarisés, soit sous la menace d'une exclusion. Tous ces élèves ont fait preuve durant les années précédentes leur entrée en CIPPA d'un comportement inadapté au système scolaire, souvent pour des raisons de violence, de menaces verbales, d'absences et de retards répétés. Tous les ans nous accueillons donc des élèves en très grande difficulté scolaire avec des comportements si non violents du moins non acceptés par le système scolaire. Mon étonnement est venu du fait que dès les premiers mois je m'aperçus que certes, ces élèves avaient de graves lacunes scolaires, mais surtout qu'ils avaient de graves problèmes comportementaux. Je fis également le constat de la rancœur et de la haine avec lesquelles ces élèves parlaient de l'école et des enseignants, ainsi que de l'image très négative qu'ont les enseignants de ces élèves, même et surtout des professeurs qui n'ont jamais enseigné dans ces classes spécialisées. Je constatai aussi que leurs attitudes ainsi que leurs « discours », auprès des autres élèves, permettent de penser qu'ils éprouvent un certain prestige d'être reconnus comme des élèves perturbateurs.

Toutefois, lorsque je parle avec eux, je m'aperçois qu'ils n'assument pas vraiment cette image et aimeraient devenir « des élèves comme les autres ».

A la lecture de leur livret scolaire, j'ai pu constater que ces élèves avaient tous redoublé à l'école primaire. Qu'avant ce redoublement, hormis des difficultés d'apprentissage, leur comportement était « normal ». Qu'après ce redoublement les difficultés d'apprentissages étaient toujours présentes voir accentuées mais que leur comportement était devenu perturbateur. Concernant les élèves qui ont redoublé plusieurs fois, nous pouvons lire que leurs difficultés étaient toujours présentes et que leur comportement était devenu encore plus perturbateur.

Les difficultés d'apprentissage scolaire paraissent ainsi le terreau d'un sentiment d'indignité scolaire chez les élèves et sont au principe de multiples pratiques d'évitement scolaire. Ces diverses constatations m'interrogèrent donc.

Ainsi, au regard des parcours scolaires de ces élèves, leurs problèmes comportementaux ne viendraient-ils pas de la façon d'orienter qui, en stigmatisant les élèves en difficulté d'apprentissage, provoque leur appartenance à des groupes plus ou moins adaptés au système scolaire, provoquant à leur tour des comportements perturbateurs ?

Ainsi, ces élèves sont souvent pris dans des conflits de loyauté et d'une certaine manière, les provocations, incartades, refus de travailler et autres défis à l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs.

Je décidai donc de porter ma recherche sur cette problématique.

Je pensai tout de suite à une influence possible de l'histoire sociale des élèves et de leurs parents. Je pensai également au type d'éducation que les élèves recevaient de leurs parents et bien sûr à leur stratégie d'attachement. Enfin, parce que j'avais constaté des conflits de valeurs ainsi qu'une valeur d'eux-mêmes qui paraît faussé et parce qu'elles influencent également la socialisation, je pensai les étudier.

Je décidai de ne pas m'intéresser aux styles éducatifs des parents car je fais le choix de centrer mon étude uniquement sur l'élève.

De plus, je pense que le lien entre la qualité de l'attachement et les styles éducatifs ne sont pas bidirectionnel. Je pense que les styles éducatifs dépendent des stratégies d'attachement. En effet, certaines études^{13 14} montrent que le rejet parental est un indicateur prévisionnel de la délinquance plus fort que le style éducatif. Il importe également de remarquer dans les conclusions d'études récentes que, dans le contexte à risque élevé (par exemple : pauvreté,

13 Conger (R D), Patterson (G R), Ge (X), (1995): It takes two to replicate : A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adaptation, in *Child Development*, 66.

14 Simons (RL), Robertson (J F), Downs, (W R), (1989): The nature of the association between parental rejection and delinquent behaviour, *Journal of Youth and Adolescence*, 18.

chômage...), la surveillance parentale ne sera peut-être efficace que pour diminuer la déviation adolescente chez les adolescents sécurisés¹⁵.

L'objet de cette recherche porte donc sur la façon dont les comportements « a-sociaux » en milieu scolaire peuvent être liés à l'histoire développementale des sujets et à leur inscription dans des groupes d'appartenance. L'acteur social ne cherchant véritablement à s'intégrer à son milieu que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser. C'est pourquoi les processus de socialisation ne peuvent s'expliquer indépendamment des processus de personnalisation.

Cette interrogation nécessite par conséquent de s'interroger sur la personnalité comme structure qui implique l'existence de caractéristiques plus ou moins stables sur lesquelles tous les sujets viennent s'appuyer. Certaines de ces caractéristiques orientent le comportement individuel.

J'entends donc me concentrer à l'analyse des trois modalités constructives principales et inter connectées de la structure comportementale de chaque individu. Modalités constructives qui permettent une socialisation optimale de l'élève dans le système scolaire.

La première de ces modalités constructives du sujet est celle qui est à la base de la structuration de la personne, de sa socialisation et de sa protection : c'est-à-dire les modalités d'attachement.

Celles-ci confèrent à l'individu, d'après la théorie de l'attachement, quelque chose dont jamais il ne se débarrassera quelles que soient les circonstances de la vie. Au cours de ses premières expériences relationnelles, l'enfant construit graduellement des attentes quant aux événements et aux comportements des autres personnes, lorsqu'elles interagissent avec lui. La régularité des comportements des figures de l'entourage lui permettra alors d'organiser ces attentes en modèles opérants.

Dans l'enfance et durant l'âge adulte, ces modèles vont ainsi permettre d'interpréter, d'anticiper les comportements des partenaires sociaux, et de guider

15 Allen (J P), Moore (C), Kuperminc (G), Bell (K), (1998): Attachement and adolescent psychosocial, functioning, *Child Development*, 69.

les attitudes de l'individu dans les relations. Si la personne a fait l'expérience d'un parent distant et froid dans la petite enfance, son modèle d'un parent rejetant s'accompagnera d'un modèle de soi comme une personne qui ne vaut pas la peine d'être aimée; si l'individu au contraire a fait l'expérience d'un parent procurant sécurité et soutien, son modèle d'un parent aimant s'accompagnera d'un modèle de soi comme une personne méritant d'être soutenue et aimée.

Non seulement les modèles internes vont permettre l'attribution de signification aux informations provenant de l'environnement social, mais ils vont également contribuer à la sélection des événements que la mémoire va encoder. La proximité d'avec la mère constitue un élément prédictif important de l'évolution ultérieure de l'individu et de son autonomisation. Ce système servirait une double fonction du point de vue de l'adaptation : la protection de l'individu et sa socialisation.

Les psychologues des diverses écoles sont d'accord sur le fait que les expériences affectives marquent l'individu, qu'elles laissent des traces dans son psychisme et que ces traces affectives interviennent dans sa perception du monde et dans ses conduites. Elles permettent d'interpréter et d'anticiper les comportements des partenaires sociaux et de guider les attitudes de l'individu dans les relations.

Ainsi, l'attachement représente une base nécessaire pour que l'enfant puisse de façon relativement autonome faire face à des situations nouvelles, en particulier en ce qui concerne le développement social ; il permet également de donner l'occasion et les moyens d'entrer de façon précoce en contact avec ses pairs.

L'attachement à la mère serait, suivant sa qualité, un des moteurs essentiels du développement des compétences sociales mises en jeu dans les relations avec les pairs.

Il est également reconnu que la clef de voûte de la socialisation d'un individu repose en grande partie sur son sentiment de valeur personnelle. C'est ce qu'ont notamment démontré Winnicott¹⁶ et bien plus tard Bowlby¹⁷ en insistant sur le

16 Winnicott (DW), (1958) : L'enfant et sa famille : les premières relations, Paris, Payot

fait que la qualité des interactions mère-enfant a un impact sur le développement du soi.

A partir des expériences qu'il a vécues dès son enfance et des relations avec les personnes ayant joué un rôle important dans sa vie, le sujet se construit un ensemble d'attitudes et d'opinions sur lui même.

Les parents qui ont eu vis-à-vis de leur enfant un comportement soit positif, soit négatif, laissent en lui l'empreinte d'une image de soi qui découle de ces comportements différentiels. L'appréciation de cette image de soi constitue l'estime de soi. Le degré selon lequel l'enfant va se percevoir plus ou moins positivement ne peut être construit que dans le contexte d'une relation de l'enfant aux personnes de son entourage.

C'est ce qu'avancait déjà Cooley¹⁸ en 1902 pour qui le sentiment de valeur de soi est une construction sociale qui correspond à ce que nous imaginons que les autres pensent de nous, de nos besoins, de notre caractère. Le sentiment que nous ressentons de notre valeur personnelle s'alimente de l'approbation et de la désapprobation reçue des personnes qui comptent à nos yeux.

Le sentiment de valeur de soi se fonde alors sur le besoin d'une reconnaissance sociale qui serait d'autant plus forte que le sujet se sentirait en position d'exclusion ou de marginalité. Le sentiment d'être mal considéré par les autres, de ne pas pouvoir influencer sur les choses et les êtres et d'avoir le sentiment de représentations de soi plutôt négatif conduit, dans certains cas, à une inversion normative, c'est-à-dire au renoncement des valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales.

L'enfant puise les ingrédients affectifs fondamentaux de l'estime de soi dans la relation primitive et profonde avec ses parents, dans l'attention et la considération qu'ils lui portent.

Se sentir aimé sans condition, reconnu et accepté, soutenu par ses parents tout au long de l'enfance, procure la sécurité de base pour être au monde en confiance¹⁹

17 Bowlby (J), (1978) : Séparation, angoisse et colère, Vol 2, Paris, PUF

18 Cooley (C. H), (1902): Human nature and the social order, New-York, Scribners

19 Gecas (V), Schwalbe (M), (1983): Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem, in *Social Psychology Quarterly*, 46

et le sens premier de soi comme valeur (bien avant qu'il vienne à la conscience réfléchie).

Autrement dit, cette image de soi devait être évaluée par l'enfant, en fonction de toutes les représentations cognitivo-affectives qu'il aura de lui-même et de l'importance accordée à ses compétences par les personnes significatives qui l'entourent, de façon que ses représentations de soi soient en accord avec les modèles transmis socialement.

Mais l'estime de soi n'est pas qu'une résultante. Elle a par elle-même un impact sur les expériences qui sont vécues, car elle influence l'interprétation que le sujet donne aux situations qu'il rencontre, et intervient dans la détermination de ses réponses aux plans émotionnel, cognitif et comportemental.

Cette estime de soi influence la facilité avec laquelle le sujet effectue divers apprentissages, s'adapte aux diverses situations, cherche à agir sur sa destinée individuelle et collective et tisse des relations sociales stables et claires.

L'estime de soi se constitue également à partir d'un système de valeurs intériorisées²⁰. Système de valeur qui est également une clef de voûte de la socialisation. L'enfant, en grandissant, prend de la distance vis-à-vis du système de valeurs familial pour intégrer de nouvelles valeurs, mais ceci n'annihile pas l'importance décisive, au début de la vie, des influences familiales sur la construction de la structure du système de valeur. C'est ce que confirme Berger et Luckmann²¹, qui se sont penchés particulièrement sur la sollicitation primaire (processus opérant dans l'enfance), en soulignant l'importance des premiers partenaires de l'enfant sur la construction de son identité. En effet, la socialisation en un milieu implique également l'adhésion aux valeurs de ce milieu.

Un individu doit, pour s'intégrer socialement, s'adapter aux systèmes externes de règles que constituent les institutions sociales et s'insérer dans des systèmes

20 Perron (R) ; (1991) : Les représentations de soi, développement, dynamique, conflits, Toulouse, Privat

21 Berger (P) Luckmann (T), (1996 (2ème ed)) : La construction sociale de l'identité, Masson Armand Colin, Paris

complexes de relations, par engagement dans des actions orientées, par affiliation aux groupes et par adhésion à des organismes.

Il lui faudra s'attacher et s'identifier à des personnes socialement intégrées et valorisées et s'approprier par incorporation et intériorisation des modes d'action, des normes et des valeurs propres à son groupe.

En l'absence de ces acquisitions, l'individu se trouverait gravement inadapté et marginalisé dans la société. L'individu construit son système de valeurs dans ces transactions avec son environnement et surtout dans des interactions avec les autres significatifs et avec les institutions. Il fournit la cohérence nécessaire à la pensée et aux conduites de l'individu ainsi qu'aux réponses que celui-ci apporte aux autres liens avec leurs attentes²². L'enfant perçoit ses partenaires comme la référence essentielle. Il se construit sur un système d'attente de la part de l'entourage.

Ses attentes familiales servent de modèle dans le processus de personnalisation mais elles structurent aussi les propres attentes des individus vis-à-vis d'eux même.

Car comme l'avait prouvé Perron²³, l'enfant subit leurs influences. Ce qui est confirmé par Estein²⁴ trente années plus tard en affirmant que les valeurs n'apparaissent pas à l'adolescence, qu'elles sont agit dès l'enfance et qu'elles prennent forme dans les expériences, dans l'action immédiate et à travers les émotions.

Mais les valeurs ne font pas que subir l'influence du sentiment de valeur de soi, elles peuvent aussi l'influencer ; par leur souplesse elles peuvent maintenir et rehausser l'estime de soi ainsi que par leur capacité à fournir la cohérence nécessaire à la pensée et aux conduites, elles permettent d'être socialement bien intégré.

L'émergence d'un système personnel de valeur est un processus de différenciation de soi-même d'avec autrui qui rend possible l'affirmation de soi

22 Malewska-Peyre (H), (1990): Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires, in Camilleri & Al (Eds), Stratégies identitaires, Paris, Puf

23 Perron(R), (1971) : Modèles d'enfants, enfants modèles, Paris, Puf.

24 Estein(S), (1989) : Values from the perspective of cognitive experientiel self-theory, in Eisenberg n, Peykowski J, Staub E (Eds), Social and moral values : individual and societal perspectives, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

et l'accès à l'autonomie, tout en permettant l'intégration sociale à un monde en commun et à une culture.

Mais la personnalité implique nécessairement une dimension affectivo-sociale : motivations, attitudes et sentiments à l'égard de soi-même. Les approches cognitives et affectivo-sociales ne sont pas exclusives l'une de l'autre, le développement de l'activité cognitive et les processus de socialisation étant corrélatifs et difficilement indissociables. Les éléments à la source du sentiment d'identité sont fournis à l'individu au cours des relations qu'il entretient avec son environnement. Ils proviennent notamment de son insertion dans le monde social, et en particulier de son appartenance à des collectivités, groupes ou catégories sociales et de ce que son entourage social lui renvoie de lui-même.

L'importance des groupes par rapport aux modalités constructives des sujets est due au fait qu'ils influencent ou sont influencés par ces dernières.

En effet, le groupe est le lieu d'interaction à la base de l'élaboration d'images réciproques et de représentations sociales communes, il sert aussi à l'évaluation des demandes provenant du monde extérieur. Il aide à la découverte de nouveaux rôles sociaux et à l'apprentissage des normes et valeurs qui sont les siennes et auxquelles l'individu se soumet. L'enfant se retrouvera donc guidé et évalué par les normes et les valeurs qui régissent son groupe d'appartenance.

Pour résumer, la qualité de la socialisation d'un individu dépend en premier lieu de ces modalités d'attachement qui, en laissant des traces dans son psychisme interviennent dans sa perception du monde et dans ses conduites. Les modalités d'attachement sont par conséquent un des moteurs essentiels du développement des compétences sociales. Il est prouvé également que le sentiment de valeur de soi est une clef essentielle dans la socialisation d'un individu qui, comme l'on démontré Winnicott (1958) et Bowlby (1978), est dépendant de la qualité des interactions mère-enfant. L'individu puise donc les ingrédients fondamentaux du sentiment de valeur de soi dans sa relation primitive avec ses parents. Le sentiment de valeur de soi se constitue également à partir d'un système de valeurs intériorisées donné par les parents. Système de valeurs qui prend forme dans les expériences, dans l'action et à travers les émotions. Ainsi, nous voyons

bien l'influence des ces trois modalités constructives interconnectées sur le comportement des individus.

Toutefois, nous pensons que pour expliquer les problèmes de socialisation à l'école, il faut approcher le problème différemment. Nous pensons que le rôle premier n'est pas joué par les stratégies d'attachement, mais qu'il est joué par le groupe d'appartenance, si essentiel à l'adolescence dans la construction du sentiment de valeur personnel ainsi que dans celui de la structure du système de valeur. Notre approche est confortée par les travaux de Lakatos ou de Crittenden qui montrent que l'attachement désorganisé peut exister à un taux élevé dans une population humaine non clinique.

C'est pourquoi, nous pensons que la stigmatisation liée à la façon dont nous sanctionnons la scolarité des élèves provoque l'appartenance des élèves à des groupes plus ou moins en marge du système scolaire, entraînant à son tour, par sa capacité à influencer le sentiment de valeur de soi et la structure du système de valeur, la qualité de la socialisation des élèves. Ces groupes deviennent ainsi la preuve de la qualité de leur insertion dans le système scolaire.

Nous savons en effet que la socialisation en un milieu implique l'adhésion aux valeurs de ce milieu. Nous savons aussi que l'estime de soi se constitue à partir d'un système de valeurs intériorisées. Que l'adolescent doit, pour s'intégrer socialement, s'adapter aux systèmes externes de règles que constituent les institutions sociales et s'insérer dans des systèmes complexes de relations, par engagement dans des actions orientées, par affiliation aux groupes, par adhésion à des organismes. Ainsi, le sentiment d'être mal considéré par les autres, d'avoir le sentiment de représentations de soi plutôt négatif conduit, dans certains cas, à une inversion normative, c'est-à-dire au renoncement aux valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales : c'est le cas des élèves les plus en marge de l'institution.

En l'absence de ces acquisitions, l'individu se trouve gravement inadapté et marginalisé par le groupe, ce que ne peut se permettre les élèves, qui sont déjà en marge de l'institution. L'individu construit donc son système de valeurs dans ces transactions avec son environnement et surtout dans des interactions avec les autres significatifs et avec les institutions.

Nous voyons donc, que si un élève est mis dans un groupe qui n'est pas le sien au départ, il acquerra les valeurs de son nouveau groupe. Son intégration en

dépend. Son sentiment de valeur de soi se trouvera modifié par les rapports qu'il entretient avec son nouveau groupe et par ceux qu'il entretient avec l'institution qui la marginalisé. Ainsi, nous pensons que les difficultés de socialisation à l'école de certains élèves sont les conséquences de son intégration dans un groupe mal adapté aux exigences de l'institution scolaire. L'appartenance au groupe étant défini par la stigmatisation dont fait l'objet l'élève.

Ainsi, nous ne pensons donc pas que les modalités d'attachement serviraient à influencer la socialisation à l'école, mais nous pensons qu'elles permettraient d'ajuster la façon dont le sujet se perçoit par rapport à la réalité.

PARTIE 3 :

CADRE THEORIQUE

3.1 L'ATTACHEMENT

3.1.1 Attachement maternel et dépendance

De Harlow²⁵ à Bowlby (1978), les théoriciens de l'attachement, éthologues ou psychanalystes, montrent que la recherche de proximité avec la mère, conduite avec succès dans le jeune âge, constitue un élément prédictif important de l'évolution ultérieure favorable de l'individu et de son autonomisation. La psychologie expérimentale a confirmé ce point et précisé, avec Ainsworth²⁶, la notion de sécurité de l'attachement maternel : l'attachement « secure » conduit à une évolution positive par opposition à « insecure » avec ses interactions précoces disharmonieuses avec son entourage prédispose un individu à des

²⁵ Harlow (HF), (1963): The maternal affectional system, in Foss (BM) (Ed), determinants of infant behaviour (vol 2), New York: Wiley.

²⁶ Ainsworth (M.D), (1968): Object relations, dependency, and attachment, a theoretical review of the infant-mother relationship, in Child Development, 40

troubles psychopathologiques divers. En particulier, ce serait l'insécurité d'attachement qui rendrait la personne psychologiquement vulnérable. Le terme de sécurité, préféré à celui d'intensité de l'attachement, lève une ambiguïté car comme on le voit lorsqu'il y a dépendance à la mère, la seule description de l'intensité de l'attachement n'est pas elle-même prédictive d'une évolution positive. Les résultats de ces recherches montrent que l'intensité des activités sociales que l'enfant adresse à sa mère est inversement proportionnelle à celle des activités dirigées vers son partenaire de jeu.

En dépit de ce schéma exprimant une sorte d'axe de dépendance-indépendance de la mère, les enfants «secure» se montrent socialement plus actifs que les «insecure» à la fois avec leur mère et leur partenaire. L'intensité de la relation avec la mère n'empêche pas chez ces enfants l'ouverture de la dyade vers l'extérieur.

3.1.2 Le lien de l'enfant à sa mère

Pour comprendre la réaction d'un enfant à la séparation d'avec la mère ou à la perte de celle-ci, il est nécessaire de comprendre le lien qui l'attache à sa figure maternelle. Dans les oeuvres psychanalytiques, ce thème est discuté en fonction des relations d'objet.

Ainsi, dans n'importe quelle description de la théorie traditionnelle, il faut souvent avoir recours à la terminologie des relations d'objet; alors que dans la présentation de cette nouvelle théorie, la préférence va à des termes tels que attachement et figure d'attachement.

Depuis longtemps, les psychanalystes ont été unanimes à reconnaître que la première relation humaine de l'enfant est la pierre angulaire de sa personnalité; mais il n'y a toujours pas unanimité quant à la nature et à l'origine de cette relation. Indiscutablement, cette importance explique les différences très marquées et les positions souvent passionnelles. Dans les douze premiers mois, le fait que presque tous les nourrissons établissent un lien puissant avec une figure maternelle, est un fait empirique sur lequel il y a maintenant un consensus général; toutefois, les avis divergent quant aux modalités de son instauration : la

rapidité avec laquelle le lien s'établit, les processus qui y contribuent, sa durée et sa fonction.

Jusqu'en 1958, année de la publication des premiers articles de Harlow et d'une première version des vues exprimées ici, il y avait déjà dans les travaux psychanalytiques dans les autres publications psychologiques quatre théories principales concernant la nature et l'origine du lien de l'enfant.

Les voici:

- L'enfant a un certain nombre de besoins physiologiques auxquels il faut répondre; il a besoin en particulier de nourriture et de chaleur. Si le bébé s'intéresse et s'attache à une figure humaine, spécialement à sa mère, c'est que la mère les assouvit; l'enfant apprend ainsi qu'elle est la source de sa gratification. Appelée théorie de la tendance secondaire.

- L'enfant a un besoin inné du sein; il a besoin de le sucer et de le posséder oralement. L'enfant apprend en son temps que le sein fait partie d'une mère et de la sorte il établit aussi une relation avec elle. Appelée théorie de la succion primaire de l'objet.

- L'enfant a une tendance acquise à être en contact avec un être humain et à s'y accrocher.

Ce besoin d'un objet est indépendant de la nourriture, il est aussi primaire que le besoin de nourriture et de chaleur. Appelée théorie de l'agrippement primaire à l'objet.

- L'enfant regrette l'expulsion du ventre maternel et désire y retourner. Appelée théorie du désir primaire de retour au ventre maternel.

De ces quatre théories, celle qui est de loin la plus largement répandue et la plus approuvée et celle de la tendance secondaire.

Depuis Freud, celle-ci a sous-tendu une grande partie des travaux psychanalytiques, elle a aussi servi couramment d'hypothèse aux partisans de la théorie de l'apprentissage.

En psychologie la notion d'attachement se réfère généralement à la conceptualisation théorique de Bowlby (1978) Cet auteur suggère l'existence d'une complémentarité adaptative entre divers systèmes de comportements, tels les comportements parentaux de soins et les comportements d'attachement du jeune au parent. Ces deux systèmes serviraient une double fonction, du point de vue de l'adaptation: la protection du jeune et sa socialisation.

Si ces systèmes comportementaux sont en quelque sorte programmés pour venir s'emboîter l'un dans l'autre sans heurt, la pratique clinique montre que dans la réalité tout ne se passe pas aussi facilement.

3.1.3 Les comportements d'attachement

D'après Bowlby (1978) un système d'attachement se développerait dès la naissance. Il s'agit d'un ensemble de comportements qui favorise la proximité avec les principales figures d'attachement afin de maintenir la survie de l'espèce. Pendant la première année de la vie, ces comportements s'organisent en un système autorégulateur, focalisé sur une figure d'attachement spécifique qui est généralement la mère.

Pipp ²⁷ en complétant l'apport de Bowlby (1978) rappelle que l'attachement entre les deux partenaires d'une dyade sert à pousser la mère à réguler

²⁷Pipp (S), (1990): Sensorimotor and representational internal representational working models of self, other and relationships: mechanisms of connection and separation, in CicchettiD & Beegley M (Eds), *the self in Transition: Infancy to childhood*, Chicago: University of Chicago Press.

l'homéostasie interne de l'enfant, tout en régulant ses fonctions maternelles. Cet état optimal d'homéostasie chez le bébé, associé à des comportements maternels particuliers, déterminerait la formation de régulateur physiologique caché qui serait à la base du sentiment de sécurité, tel qu'il est recherché tout au long de la vie. Ainsi la manière dont le système d'attachement s'est formé dépendrait de ces premières interactions régulatrices entre une mère et son enfant.

D'une manière générale, on peut considérer que l'enfant développe différentes modalités d'attachement, selon que sa mère a accepté, refusé, ou accepté de manière imprévisible ses tentatives pour se rapprocher d'elle.

S'il a confiance en sa disponibilité, il se sentira en sécurité (on dira sûr) ; dans le cas contraire, la crainte de ne pas pouvoir entrer en contact avec elle devient source d'anxiété (il est alors insécure).

L'enfant élabore alors des stratégies qui adaptent certains des comportements qu'il déploie ordinairement.

Mary Main²⁸ fait la distinction entre ce qu'elle appelle les stratégies primaires et les stratégies secondaires.

Les premières, qui sont directement sous-tendues par le système comportemental d'attachement seraient employées lorsque la mère est en mesure de répondre de façon adéquate au besoin d'attachement de son enfant. Dans le cas où les stratégies primaires ne sont pas adaptées à la situation, l'enfant déploie des stratégies secondaires qui consistent en une réduction ou une modification des comportements sous-tendus par les stratégies primaires. C'est alors que l'enfant évalue si un rapprochement avec la figure d'attachement est possible.

Dans l'affirmative, il hyperactive son système et par conséquent exagère les signaux d'attachement qu'il émet. Dans la négative, il le désactive, ce qui se traduit par de l'évitement et détournement de son intention de ce qui est relatif à l'attachement. Les enfants « évitant » seraient caractérisés par un système comportemental d'attachement inhibé, alors que les enfants appelés « ambivalents » seraient caractérisés par un système exacerbé.

²⁸ Main (M), (1990): Cross-cultural studies of attachment organization: recent studies, changing methodology, and the concept of conditional strategies, in Human development 33

Les stratégies secondaires ne peuvent modifier qu'en partie ce qu'il advient naturellement du système comportemental d'attachement. L'observation clinique montre que le comportement et les émotions des enfants s'organisent autour de la figure d'attachement malgré l'apparente indifférence de certains d'entre eux.

D'après Main (1990), dans une certaine mesure, "le système d'attachement reste courant du statut réel des conditions de l'environnement". Autrement dit, la désactivation exige d'une personne qu'elle fasse des efforts pour se dégager de ses émotions.

Par exemple, afin de détourner efficacement son attention de la figure d'attachement, un enfant doit occuper son esprit à autre chose, tel que l'exploration de son environnement.

Une formulation généralisée du concept de stratégie d'attachement pourrait être la suivante: la stratégie primaire consisterait en un modèle équilibré de l'activation et de la désactivation des émotions. La stratégie secondaire correspondrait, dans ce cas, en la désactivation prématurée des émotions ou dans l'autre cas, en l'hyper-activation émotionnelle.

3.1.4 Les patrons d'attachement

Ainsworth²⁹ va proposer la fameuse procédure de la situation étrange. Avec son scénario fait de séparations et de retrouvailles, ce dispositif d'observation en laboratoire est destiné à activer les comportements d'attachement.

Un léger stress est provoqué par une brève séparation de la mère ainsi que la présence d'une personne inconnue; on évaluera alors la capacité de l'enfant âgé de douze mois en l'occurrence, à chercher un réconfort auprès du parent. Si tout se passe bien, la "base sécurisante" que représente le parent devrait permettre à l'enfant de repartir explorer son environnement.

²⁹ Ainsworth (M.D), Wittig (B.A), (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation, in *Determinants of infant behavior*, Vol 4, London, Methuen.

L'enfant avec un attachement «secure» proteste lors de la séparation mais accueille le parent à son retour avec une expression de soulagement, assortie d'un contact distance ou d'un contact proximal: tendre les bras, mouler son corps sur celui de l'adulte. Ce contact lui permettra ensuite de repartir explorer.

Pour Stern³⁰, la qualité de l'écoute de la mère joue un rôle important dans la capacité que son enfant aura à communiquer ses émotions.

Les mères d'enfants «secure» semblent généralement répondre à leurs besoins de façon satisfaisante et réagir de manière adaptée aux comportements générés par leur système d'attachement. Les attitudes maternelles permettent aux bébés d'exprimer spontanément leurs émotions, quelles qu'elles soient.

Ils ont l'occasion d'apprendre à prévoir certaines choses à partir de divers signaux émis par la mère, et ce, faisant appel à la fois à leur cognition et à leurs affects.

L'enfant « évitant », apparemment moins perturbé par la situation, fait figure de ne pas avoir besoin de réconfort, ni même d'être affecté par le départ du parent. Il donne ainsi une impression d'indépendance, explorant le nouvel environnement sans utiliser le parent comme base sécurisante, et sans même s'assurer de sa présence; il ignore ou évite le parent à son tour.

Dans une dyade, si l'état du bébé n'est pas pris en compte, il ne pourra pas s'inscrire dans un contexte interpersonnel et sera vécu comme quelque chose qui ne peut être partagé. Par la suite, si le bébé peut faire face à un rejet et ne peut exprimer ses émotions, il va "mettre de côté" ce qu'il ressent et réagir par de l'évitement.

³⁰ Stern (D), (1985): The interpersonal world of the infant, New-York, Norton.

Main et Stradtman³¹ ont constaté que les enfants « évitant » avaient souvent des mères rejetant ayant une légère aversion pour le contact physique et qui se détournent du bébé lorsqu'ils sont ensemble. Ainsi, leurs tentatives de réconfort seraient déçues et ils s'apercevraient que l'indépendance et la force de caractère sont préférées par leurs parents. Les mères de ces élèves étaient, comme l'avait constaté Ainsworth dès 1968, également intrusives et qu'elles ne tenaient pas compte de l'état émotionnel de leur enfant.

Afin de résoudre le conflit qui existe entre son désir intense de réconfort et la perspective d'être déçu, ou encore pour pouvoir tolérer l'absence de prise en compte de ses désirs, l'enfant détourne son attention de toute information relevant de l'attachement.

L'évitement constituerait une défense permettant à l'enfant de garder le contrôle d'une colère (et probablement d'une détresse) qui est devenu trop intense pour être psychologiquement tolérable et d'éviter la désorganisation comportementale.

Bartholomey³² apporte une différence entre deux types d'enfants «détaché» ou « évitant »:

- Ceux qui deviennent "créatifs": ces enfants ont conscience de leur besoin d'attachement.

- Ceux qui deviennent «détaché»: ces enfants ne reconnaissent pas qu'ils ont besoin des autres.

³¹ Main (M), Stradtman (J), (1981): Infant response to rejection of physical contact by the mother: aggression, avoidance and conflict, in Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20.

³² Bartholomey (K), (1990): Avoidance of intimacy: an attachment perspective, in Journal of social and personal relationships, 7.

A l'origine de ces deux types de détachement, cet auteur distingue deux types de parentage. Les premiers auraient des parents qui exprimeraient clairement leurs affects négatifs vis-à-vis de l'enfant, alors que les seconds, au contraire, auraient des parents qui s'abstiendraient d'exprimer ouvertement des sentiments négatifs, qui resteraient froids, tout en n'étant pas disponibles ni sensibles à leurs besoins d'attachement.

Il se peut également que les enfants «détaché» soient encouragés à valoriser des domaines non sociaux, tels que les résultats scolaires ou les performances sportives, au détriment des domaines plus affectifs qui ne sont pas considérés comme importants.

De même, il est possible que les enfants devenus créatifs développent une mauvaise image d'eux-mêmes, à cause d'un plus grand nombre d'expériences de rejets francs avec leur pairs que les enfants devenus «détaché», qui auraient entretenu des relations superficielles mais plus cordiales avec leurs camarades. D'après Cassidy et Kobak ³³ l'idéalisation défensive de soi-même et des autres est une manière autre que le détournement de l'intention de supprimer les affects négatifs.

Hazan et Shaver ³⁴ pensent que ce n'est qu'avec la maturité et une prise de distance par rapport aux parents qu'une personne « évitante » commence à reconnaître les aspects négatifs de ses relations d'enfance.

³³Cassidy (J), Kobak (R), (1988) : Avoidance an its relationship to other defensive processes, in Belsky j and Nezworski T (Eds), *Clinical Implications of attachment*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

³⁴ Hazan (C), Shaver (P), (1987): Romantic Love Conceptualized As An Attachment Process, in *Journal Of Personality And Social Psychology*, 52.

L'enfant « ambivalent » se montre anxieux et parfois agité lors de la séparation, il va chercher le réconfort lors de la réunion, mais d'une façon qui semble traduire son incertitude concernant la réaction du parent; cela confère à ses attitudes une tonalité colérique, immature ou encore dépendante. Il peut chercher le contact, et même s'accrocher au parent, mais c'est pour s'en défaire immédiatement après, dans un mouvement de colère; il refuse alors d'être consolé ou il s'abandonne dans une détresse passive.

Contrairement aux parents d'enfant « évitant » qui agissent de façon à décourager l'enfant à exprimé son affectivité, les parents d'enfant « ambivalent » recourent à des stratégies qui maintiennent l'attention de l'enfant dans la relation en désapprouvant l'autonomie et l'indépendance.

Dans sa quête d'approbation, l'enfant en arrive à hyper activer son système d'attachement (dans la situation étrange, on peut noter cette hyper activation dans le désintérêt de l'enfant pour son environnement dans son incapacité à se remettre de la détresse qu'il a subie lors de la séparation).

Outre l'indice d'une hyper activation, Crittenden ³⁵ voit dans ce comportement une stratégie adaptative liée au comportement de la figure d'attachement. En manifestant la colère qu'il ressent, l'enfant parvient à attirer son attention. Toutefois, cela peut engendrer chez elle aussi de la colère.

Dans leurs réactions, ils se basent davantage sur ce qu'ils estiment être les états émotionnels actuels de leurs parents plutôt que sur des informations d'ordre cognitif qui sont souvent trompeuses. Ainsi, l'enfant a l'impression que ses sentiments sont déterminés par sa figure d'attachement, et cela l'amène à croire que ce sont les autres qui sont responsables de ses problèmes.

Par ailleurs, ils apprennent à fonctionner comme le fait leur figure d'attachement, selon une pseudo-logique où la vérité est cachée et prend l'apparence de quelque chose de cohérent. Lorsque ces enfants deviennent

³⁵Crittenden (P.M), (1995): Attachment and psychopathology, in Golberg (S), Muir (R), Kerr (J), Attachment theory: social development and clinical perspectives, Hillsdale, Analytic Press.

parents, ce fonctionnement dans les relations persiste en continuant à essayer de régler leur anxiété et de faire des efforts pour obtenir le soutien de leurs parents ils adoptent alors une attitude incompréhensible vis-à-vis de leurs enfants.

Discussion

Il faut relever que ces trois catégories de comportements restent relativement stables tout au long de la seconde année voire tout au long de l'enfance. Il est toutefois essentiel de souligner que cette relative stabilité concerne les comportements envers une figure d'attachement particulière.

Il est commun qu'un enfant manifeste un comportement «secure» envers son père et un comportement «insecure» avec sa mère.

Malgré la pertinence de ce système de codage des comportements d'attachement, plusieurs auteurs ont relevé qu'un certain nombre de cas entraient difficilement dans les catégorisations «secure», «évitant» et «ambivalent».

Main (1990) propose ainsi une nouvelle catégorie «insécure»: «désorganisé désorienté». Il s'agit d'enfants qui, typiquement, se figent lors de la réunion dans une posture évoquant l'appréhension ou la confusion; la séquence temporelle de leurs comportements peut donner une impression de désorganisation. Plutôt que d'être alarmé par la situation, comme c'est fréquemment le cas chez les «secure» ou les «insecure ambivalents», l'enfant se comporte comme s'il était effrayé par le parent lui-même. Main suggère que les stratégies sont ici mises en échec, l'enfant ne parvenant ni à s'approcher du parent ni à s'en détacher. Il s'est avéré que les enfants de cette catégorie désorganisée désorientée, et parfois leurs mères, avaient subi des mauvais traitements.

Pour résumer, la théorie de l'attachement a tout d'abord mis en évidence un lien entre les comportements parentaux de soins et les patterns d'attachement de l'enfant. Ensuite, elle a montré comment ces patterns relationnels s'intériorisaient sous la forme de représentations mentales.

Enfin, elle nous montre comment ces modèles internes de relations imprègnent les comportements relationnels de l'individu tout au long de sa vie, en particulier ses comportements amoureux et pour fermer la boucle, le comportement de soins à ses propres enfants.

3.1.5 La formation des modèles internes opérants

Au cours de ses premières expériences relationnelles, l'enfant construirait graduellement des attentes quant aux événements et aux comportements des autres personnes, lorsqu'elles interagissent avec lui.

La régularité des comportements des figures de l'entourage lui permettra alors d'organiser ces attentes en modèles opérants. Ces modèles porteront à la fois sur les personnes de l'entourage proche et sur l'enfant lui-même, en interaction avec ces personnes. Bowlby (1978) parle de modèles de soi et des autres.

Ces modèles internes pourront se manifester au cours des représentations ainsi que des comportements de l'enfant. Ils se construiraient progressivement dès la première année de la vie et seraient ensuite susceptible de réélaboration.

Non seulement les modèles internes vont permettre l'attribution de signification aux informations provenant de l'environnement social, mais ils vont également contribuer à la sélection des événements que la mémoire va encoder. A partir de ce qui résulte des comportements innés de l'enfant, au sein de la relation avec la figure d'attachement, il se formerait des représentations mentales de soi, de l'autre et du monde: les modèles internes opérants. Ils comprendraient à la fois des composants affectifs, défensifs et cognitifs.

Selon la théorie de l'attachement, les modèles internes opérants seraient de plus en plus robustes avec l'âge.

Selon Johnson-Laird³⁶ les modèles internes opérants aident à la survie de l'organisme en permettant de percevoir et de prévoir.

Pour Rutter³⁷, il s'agit d'une organisation interne des besoins, des attitudes, des croyances et des façons de faire face aux situations, qui résulte en une cohérence de la personnalité.

³⁶ Johnson-Laird (NP), (1983): Mental Models, Cambridge, Harvard University Press.

De ce fait, si l'environnement où un enfant grandit n'est pas celui auquel ses comportements d'attachements innés sont adaptés, des anomalies comportementales peuvent survenir, principalement pendant la première année, lorsque l'enfant est particulièrement sensible aux soins qui lui sont prodigués.

Dans l'enfance et durant l'âge adulte, ces modèles vont ainsi permettre d'interpréter et d'anticiper les comportements des partenaires sociaux, et de guider les attitudes de l'individu dans les relations.

Si la personne a fait l'expérience d'un parent distant et froid dans la petite enfance, son modèle d'un parent rejetant s'accompagnera d'un modèle de soi qui correspond à une personne qui ne vaut pas la peine d'être aimée; si l'individu au contraire a fait l'expérience d'un parent procurant sécurité et soutien, son modèle d'un parent aimant s'accompagnera d'un modèle de soi comme une personne méritant d'être soutenue et aimée. Ces modèles persisteraient bien après que l'enfant a quitté sa famille, ils guideraient ses attitudes envers les nouveaux partenaires sociaux. Si la personne fait alors elle-même l'expérience d'être parent, les modèles internes guideront ses comportements de soins.

Cette conception n'est pas sans susciter des controverses. Le problème essentiel est celui de l'unicité ou de la multiplicité des modèles; un autre est celui de leur statut à l'égard de la conscience.

Plus tard, Crittenden³⁸ défend l'idée (en réalité déjà énoncée par Bowlby) selon laquelle ces modèles pourraient se situer au moins à deux niveaux différents du fonctionnement mental. Pour emprunter à Tulving³⁹ la terminologie des systèmes de mémoire, les modèles internes se situeraient à la fois au niveau

³⁷ Rutter (M), (1988): Functions and consequences of relationships: some psychopathological considerations, in Hinde RA & Stevenson-Hinde (Eds), Relationships within families: Mutual influences, Oxford, Clarendon.

³⁸ Crittenden (P.M), (1990): Internal representational models of attachment relationships, in Infant mental health, 11.

³⁹ Tulving (E), (1987): Multiple memory systems and consciousness, in Human neurobiology,6

d'organisation sémantique et au niveau épisodique. Le premier niveau serait aisément accessible à la conscience par opposition au second.

Crittenden suggère qu'il y aurait, chez l'individu « insecure », une incohérence entre les modèles appartenant aux niveaux sémantique et épisodique à l'opposé des « secure », chez qui il y aurait congruence entre ces deux niveaux.

Bretherton⁴⁰ argumente pour un rejet de cette proposition, préférant l'idée d'un seul modèle interne de soi et des figures d'attachement, tout en admettant que chez les « insecure » ce modèle se trouverait désorganisé, donnant lieu à des comportements sociaux conflictuels. Tulving, en fait, a défini un troisième niveau des systèmes de mémoire: le niveau procédural.

Il est vrai que Bowlby⁴¹ lui-même proposait une définition des modèles internes qui semble inclure l'idée de procédure puisque les modèles auraient selon lui une fonction de transmission, de stockage et de manipulation de l'information, permettant en particulier de planifier les activités en fonction de buts.

Il faut retenir de ce débat que les modèles internes seraient pour une part inconscients et procéduraux, et pour une autre part sémantiques, réélaborés par la conscience.

Or, on ne peut espérer capter directement des modèles inconscients, et toute tentative pour mettre au jour leur existence ou pour décrire leurs éventuelles particularités se heurte à l'alternative suivante: soit on s'en tiendra à un niveau sémantique ou déclaratif, soit on inférera indirectement les modèles internes à partir de comportements.

Pour la formation des modèles internes opérant, selon Stern (1985), il y a tout d'abord la formation de représentations d'interactions qui ont été généralisées. Dans ce modèle, celles-ci constituent la base des schémas de représentations

⁴⁰ Bretherton (I), (1990): Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmissions of attachment relationships, in *Infant Mental Health Journal*, 11(3).

⁴¹ Bowlby (J), (1969) : Attachement et perte, Vol 1, Paris, PUF

d'interaction, qui peuvent ensuite être imaginés ou verbalisés indépendamment de l'action. L'individu a accès aux représentations d'interactions généralisées qu'il possède dès qu'une interaction d'un type familier avec autrui se produit.

Pour Bretherton⁴² elle serait dans un premier temps, une accommodation des modèles internes opérants aux nouvelles informations concernant des figures d'attachement, l'environnement et soi-même ; une fois qu'ils seraient construits, ils détermineraient le traitement des informations relatives à l'attachement en les assimilant à la structure établie, menant parfois à des déformations importantes. La sécurité d'attachement se traduirait, dans les premiers mois de la vie, par un codage selon lequel les mots apportent de la satisfaction aux besoins et permet de rétablir une homéostasie momentanément rompue.

Plus tard, Crittenden (1995) signale que ces modèles de la réalité sont "purs" en ce sens qu'ils offrent une vision de la mère sans nuance, elle y est perçue simplement comme bonne ou mauvaise. Ses aspects des modèles, du fait de leur inaccessibilité à la conscience, les rendraient résistant aux changements.

La formation des modèles internes opérants se fait par une généralisation d'évènements. Les représentations d'évènements généralisés ne sont pas des souvenirs spécifiques, mais des abstractions tirées de ces événements.

L'articulation de plusieurs représentations d'interactions généralisées donne lieu à une séquence interactive plus longue, c'est-à-dire à une représentation scénario, ce qui correspond schématiquement à ce que Schank et Abelson⁴³ appellent un script ou des schémas d'évènement.

Il s'agit d'une structure séquentielle comportant des éléments qui sont définis dans le cadre d'une situation concrète, permettant des ensembles d'actions motivées par des objectifs ou des émotions spécifiques. Les scripts pertinents sont mobilisés chaque fois que la personne vit des expériences familières et l'aident à prévoir ce qui va arriver. Les représentations sensori-motrices peuvent

⁴² Bretherton (I), Biringen (Z), Ridgeway (D), Maslin (C), Sherman (M), (1989): Attachment the parental perspective, in *Infant Mental Health Journal*, 10(3).

⁴³ Schank (RC), Abelson (R), (1977): Scripts: plans, goals and understanding; Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

être codées sous forme de scripts, mais il est impossible pour l'enfant de former et de manipuler des structures symboliques à partir de ces actions.

Ce n'est qu'une fois que l'enfant est en mesure de synthétiser plusieurs situations réelles d'interactions similaires qui lui permettent de former des schémas généralisés, qu'il parvient à se dégager de l'interaction réelle et à fonctionner d'après des représentations mentales. En étant capable de se représenter une séquence d'actions, l'enfant a un script cohérent, indépendamment des séquences d'actions particulières qui le constituent.

Le degré de généralisation, l'étendue et la complexité des scripts devraient augmenter pendant la période sensori-motrice, étant donné que l'enfant peut coordonner un nombre croissant de composants.

En résumé, l'enfant effectue au départ une généralisation des séquences interactives qu'il a vécues. A partir de là, des schémas d'événements ou des scripts se forment.

Lorsqu'un événement qui rappelle un ensemble d'expériences passées se produit, le script correspondant, qui résume en quelque sorte l'ensemble des événements de ce genre, est évoqué, ce qui permet à l'individu, d'après les séquences d'événements passés, de prédire ce qui va probablement arriver.

C'est au niveau supérieur que certaines représentations d'interactions généralisées sélectionnées et certains scripts d'interactions forment ensemble les modèles internes opérants. Ceux-ci fonctionnent comme des guides inconscients du comportement dans les relations.

3.1.6 Attachement et qualité de la communication émotionnelle

Dans la stratégie sécurisée, le système d'attachement n'est activé que lorsque la sécurité de l'enfant est menacée et il devient inactif lorsque la figure

d'attachement est présente. Un système d'exploration de l'environnement peut alors se mettre en place.

Dans la stratégie d'évitement, le système d'attachement est désactivé de manière défensive, ce qui fait que l'enfant semble explorer son environnement sans se préoccuper de sa sécurité. En réalité, comme on vient de le voir, la figure d'attachement n'est jamais perdue de vue.

Lors des retrouvailles avec la mère, après une courte séparation, certains de ces enfants ne parviennent pas à maintenir leur évitement sans saisir un objet, ce qui leur permet de prêter attention à quelque chose d'autre.

D'ailleurs, l'absence, chez ces enfants, d'une décélération du rythme cardiaque généralement observée lors de l'exploration, confirme l'idée que l'intérêt qu'ils présentent pour leur environnement en tant que tel n'est pas authentique.

Dans la mesure où le niveau d'anxiété atteint n'a pas poussé l'enfant à recourir au détachement, un enfant «préoccupé» par l'éventuelle indisponibilité du parent active son système d'attachement de manière continue, et ce, au détriment de son système d'exploration de l'environnement, même lorsqu'il est en sécurité.

Quant aux émotions, mêmes négatives, elles jouent un rôle fonctionnel en ce qu'elles servent à restaurer la relation d'attachement plutôt qu'à la rompre. C'est le cas de la colère, qui, dans certaines limites, pousse l'individu à surmonter ses difficultés dans une relation et à attirer l'attention sur ses buts. Ce rôle positif de l'émotion ne se retrouve pas chez les personnes «insecure».

Il semble que seules les personnes sécures sachent user de leur colère de manière constructive. Chez certaines personnes «insecure», on observe une absence de colère et d'expression affective qui résulterait de leur détachement.

L'accès aux sentiments d'attachement se trouve restreint, ce qui limite l'engagement affectif. A l'opposé, d'autres personnes insécures présentent une importante tendance à la colère. Ceci est dû au désir d'éviter l'activation du système d'attachement, qui favorise ces manifestations excessives d'affects.

C'est une plus ou moins bonne modulation des sentiments négatifs, du fait qu'elle a une incidence sur la capacité à résoudre efficacement les problèmes affectifs.

Quant au problème des antécédents des enfants présentant des troubles de l'adaptation sociale, il semble important de souligner que l'absence de sensibilité de la mère aux besoins de son enfant et ses difficultés à répondre de façon adaptée est l'une des caractéristiques que l'on retrouve chez les enfants agressifs à l'égard de leurs pairs ou ayant des conduites de retrait social.

Les compétences sociales des enfants ayant un lien d'attachement sécurisant ne se limitent pas aux capacités à établir et à entretenir des relations avec les pairs mais s'étendent aussi aux modes de communication avec autrui et plus particulièrement au registre de la communication émotionnel.

Savoir manifester au cours d'une interaction sociale, des états émotionnels positifs, d'une compétence sociale, des conduites de manifestations d'enthousiasme contrôlé ou de satisfaction ou même un simple sourire peut avoir pour rôle d'inciter autrui à anticiper l'activité en cours ou de faire savoir à autrui que l'on répond favorablement à sa demande.

La qualité de l'attachement semble aussi favorable à la qualité des expressions émotionnelles et à leur contrôle à l'âge préscolaire. De plus, il faut savoir que pour les enfants préférés de leurs pairs, il y a une corrélation positive significative entre le statut sociométrie et les réactions émotionnelles positives. De même, chez les enfants rejetés on note une corrélation comparable avec les réactions émotionnelles négatives.

On peut supposer que l'enfant attaché de façon sécurisante à sa mère, abordant son environnement et autrui avec confiance, exprime cet état psychologique à travers des expressions allant de la détente jusqu'à la satisfaction. L'enfant anxieux, lui, face à la situation nouvelle, s'exprimerait sur le mode du déplaisir, de l'hostilité ou de la colère en particulier.

Les réponses des pairs aux incitations et demandes seraient modulées en fonction de l'état psychologique décelable chez le partenaire: un état positif inciterait à répondre plus favorablement qu'un état négatif, un sujet à l'aise dans ses relations avec autrui serait beaucoup plus souvent sollicité par ses pairs.

Au contraire, l'enfant qui a subi des frustrations et des agressions parentales dans sa petite enfance aurait tendance à éviter les relations avec autrui ou à les aborder avec déplaisir, se mettant même parfois en position d'agresser autrui pour ne pas être agressé par lui.

Ainsi, l'attachement représente une base nécessaire pour que l'enfant puisse de façon relativement autonome faire face à des situations nouvelles, en particulier en ce qui concerne le développement social, et se donner l'occasion et les moyens d'entrer de façon précoce en contact avec ses pairs. L'attachement à la mère serait, suivant sa qualité, un des moteurs essentiels du développement des compétences sociales mises en jeu dans les relations avec les pairs.

3.1.7 Facteurs environnementaux

Par quels moyens l'empathie d'une mère à l'égard de son enfant prend-elle tant d'importance ? Selon Lebovici⁴⁴, au départ, "équipée de son enfant imaginaire et fantasmatique, la jeune mère donne un sens anticipé aux compétences de l'enfant et, par là, contribue à les transformer en permanence.

Mais si elle se défend contre les affects de l'enfant et les interprète mal ou même les ignore, ce dernier se trouve dans un état nocif de déséquilibre.

⁴⁴ Lebovici (S), (1989): Les liens intergénérationnels (transmission, conflits), les interactions fantasmatiques, in Lebovici (S), Halpern (F) : psychopathologie du nourrisson, Paris, PUF.

C'est au moyen de l'identification projective que le parent doit pouvoir contenir les affects accablants de l'enfant, anticiper ses besoins physiques et psychologiques, s'adapter et ajuster le monde externe pour lui. Pour cela, il doit saisir l'expérience mentale du bébé et la lui re-présenter dans un langage sous forme d'action que l'enfant comprend. Si le parent représente fidèlement les intentions de l'enfant, il peut se retrouver en lui en tant que personne pensante. Le bébé a ainsi l'illusion que cette réflexion des processus psychologiques a été effectuée par sa propre pensée.

Ceci lui permettra, à son tour, de tolérer et de gérer sa propre détresse. Si, au contraire, la mère n'accommodé pas les affects difficiles de l'enfant car ils provoquent en elle un désarroi émotionnel, l'enfant est laissé avec un sentiment d'incompréhension qui donne lieu à une "terreur sans nom". Dans ce cas, le nourrisson a recours à des mécanismes qui lui permettent de fuir ses sentiments pénibles en confondant fantasme et réalité, ou bien en construisant un self complaisant ou un faux self.

Les données d'Engfer⁴⁵ indiquent que la façon dont une mère perçoit les difficultés de son enfant est davantage liée à ses propres caractéristiques qu'à celles de ce dernier, mais qu'à long terme, ceci peut créer de réelles difficultés. En somme, ce que l'enfant perçoit comme étant intolérable ne dépend pas tant de ses propres affects que de ce que sa figure d'attachement estime être impossible à gérer.

Ainsi, la représentation de soi de l'enfant tend de plus en plus à ressembler à celle de son parent.

On voit là qu'en définitive, l'enfant intériorise aussi bien le rôle de parent que celui d'enfant. De ce fait, il est susceptible d'adopter les deux types de comportements. Par exemple, il peut être soumis devant un parent dominateur tout en étant dominateur ou soumis avec d'autres personnes.

⁴⁵ Engfer (A), (1988) : The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship, in Hinde R & Stevenson-Hinde J (Eds), *Relationships within families: Mutual influences*, Oxford, Clarendon.

Ce n'est que si le parent sait bien voir ses propres actions et celles des autres en termes d'états mentaux qu'il pourra voir les raisons du recours éventuel de l'enfant à un comportement défensif.

Par contre, s'il ne réussit pas à réaliser que son propre comportement est parfois à l'origine de la détresse de l'enfant, il va renforcer chez lui par inadvertance le recours à des stratégies défensives.

Fonagy⁴⁶ va jusqu'à dire que l'enfant est parfois dans l'obligation de déformer sa représentation du parent et qu'il engendre des réactions chez les adultes qui tendent à confirmer cette nouvelle représentation mentale.

Selon cet auteur, les mères «préoccupé» auraient la capacité d'assurer la fonction de miroir, c'est-à-dire de refléter à l'enfant ce qu'il ressent, mais elles ne seraient pas en mesure d'en gérer les affects.

A l'opposé, les mères «détaché» ne renverraient pas à leurs enfants une image juste de leur affect, mais elles sauraient "détoxiquer ses projections identificatoires" c'est-à-dire transmettre la possibilité d'y faire face. Pour faire face à sa détresse, le bébé ne peut avoir recours au refoulement en raison de l'immaturation de son appareil psychique; il n'a alors à sa disposition que la possibilité d'intérioriser les manifestations comportementales défensives que sa mère a pour se protéger contre les affects.

Ainsi, la mère oblige inconsciemment son enfant à adopter la stratégie qu'elle trouve la plus rassurante.

En conclusion, on peut penser que la capacité du parent à concevoir et à penser les relations en termes de processus mentaux va en grande partie déterminer les modalités d'attachement de l'enfant. Cela va également déterminer la capacité de l'enfant à réfléchir sur son propre fonctionnement mental et sur celui des autres. Si toutefois le parent ne parvient pas à apprendre à l'enfant la manière de s'y prendre, ce dernier a des risques de développer des troubles psychologiques sérieux.

⁴⁶ Fonagy (P), (1994): Mental representations from an intergenerational cognitive science perspective, in *Infant Mental Health Journal*, 15.

3.2 LE SENTIMENT D'ESTIME DE SOI

3.2.1 Concept de l'estime de soi

En 1902, Cooley (1902) a avancé une hypothèse selon laquelle le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale. Des évaluations que l'on ferait de soi-même seraient ainsi façonnées par les interactions sociales et linguistiques avec les autres, déjà durant l'enfance. Il fait une référence métaphorique au Looking-glass self, les autres étant des miroirs sociaux dans lesquels l'individu se regarderait pour se faire une idée de l'opinion qu'ils ont de lui. Cette opinion serait ensuite incorporée dans la perception de soi.

Ce qui deviendra le soi pour Cooley (1902) correspond à ce que nous imaginons que les autres pensent de nous, de nos besoins, de notre caractère, de nos motivations, de notre apparence, c'est-à-dire des évaluations réfléchies de l'individu. Grâce au processus d'intériorisation, cette idée de soi se modifie au cours du développement.

Comme Cooley (1902) l'a observé, un individu possédant " un respect de soi équilibré aurait une façon stable de penser à son image de soi, et ne risquera pas d'être déstabilisé par des phases d'approbations ou de critiques".

Mead ⁴⁷ qui a travaillé sur ce thème observe que "nous apparaissions comme nous-mêmes dans la mesure où nous adoptons l'attitude que les autres ont envers nous. Nous prenons le rôle de l'autre généralisé". Ainsi, l'individu adopterait la perspective d'un groupe d'autres signifiants qui partagent une perspective particulière sur le soi.

Des données provenant d'autres études vont dans le sens des formulations de Cooley (1902) et de Mead (1925). Elles mettent l'accent sur la façon dont les

⁴⁷ Mead (GH), (1925) : L'esprit, le soi et la société, Paris, PUF.

attitudes dirigées vers soi-même se forment au travers des interactions sociales avec les autres.

Par exemple, les tenants traditionnels du courant psycho dynamique tel que Winnicott (1958) insiste sur le fait que la qualité des interactions mère-enfant a un impact sur le développement du soi. Elle peut promouvoir des sentiments de toute puissance que certains théoriciens considèrent comme favorisant des sentiments de soin positif. Le niveau d'approbation que vont apporter les parents va affecter grandement le modèle interne du soi de l'enfant.

Plus tard, pour Wallon⁴⁸, la construction de soi serait bipolaire dans le sens où la connaissance de soi passe par la connaissance d'autrui. Plus tard, d'autres auteurs et héritiers de la théorie de James et qui se situent dans le cadre de la psychologie humaniste, parlent aussi de l'image de soi et la définissent comme une représentation cognitive de l'individu lui-même et de ses relations avec les êtres et les choses qui lui sont importants.

Mais cette représentation suivrait, selon d'autres auteurs, une progression évolutive partant du champ de la conscience proprement dite chez le nourrisson. Cette perception deviendrait rapidement conscience de soi et de l'autre, avant d'arriver aux premières images de soi chez le jeune enfant. Elle aboutirait enfin à la représentation, puis à la conception de soi.

Piaget⁴⁹ expliquera quelques années plus tard dans sa théorie du développement cognitif qu'à l'âge de deux ans l'enfant va accéder à la représentation. Cette nouvelle capacité va s'accroître grâce, notamment, à la stimulation apportée par le milieu qui s'élargit au fur et à mesure que l'enfant grandit, pour atteindre le point culminant avec le déploiement de la capacité de conceptualisation pendant le stage des opérations formelles. En d'autres termes, ce qui paraît constituer le premier élément de la conscience de soi de l'enfant, permet graduellement l'élaboration d'une certaine image de soi.

Entre six et douze ans, l'école va jouer un rôle déterminant dans l'exercice de cette capacité qui permet à l'enfant de se représenter le monde qui l'entoure,

⁴⁸ Wallon (H), (1941) : L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Collin.

⁴⁹ Piaget (J), (1954) : Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, Centre de Document Universitaire.

mais aussi et surtout, de se représenter lui-même en tant qu'individu unique et différent des autres, partageant selon le cas les styles propres à son groupe d'appartenance.

Peu à peu l'enfant se verra obligé de se conformer à un triple modèle avec, dans un premier temps, celui de l'école qui lui demande d'être le bon élève qui maîtrise. Viendra ensuite le modèle véhiculé par son enseignant, agent privilégié de socialisation.

Ce deuxième modèle correspond à la représentation que l'enseignant se fait de donner, ceci en fonction de sa propre personnalité et de ses propres valeurs. Le troisième modèle, enfin, est celui du bon enfant. Il est demandé par la famille et est à mettre en relation avec celui du bon élève, enfant qui travaille bien à l'école, qui est gentil, qui répond aux attentes.

L'image de soi devrait être évaluée par l'enfant, en fonction de toutes les représentations cognitivo-affectives qu'il aura de lui-même et de l'importance accordée à ses compétences par les personnes significatives qui l'entourent, de façon telle que ses représentations de soi soient en accord avec les modèles transmis socialement.

Quoi qu'il en soit, le concept de soi trouve son fondement dans les rapports du sujet à lui-même et à ses semblables, et de ces rapports vont dépendre les variations de l'estime de soi du sujet.

Pour Coopersmith, ⁵⁰ l'estime de soi est l'évaluation que l'individu fait de lui-même. Cette évaluation exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique dans quelle mesure l'individu se croit capable, valable, croit en sa réussite et en sa valeur. L'estime de soi représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées.

Selon Perron⁵¹ toutes les caractéristiques personnelles qui composent les portraits de soi et d'autrui s'ordonnent sur un axe allant du désirable à l'indésirable. Et il n'existe sans doute pas une seule caractéristique personnelle qui ne soit valorisée, positivement ou négativement.

⁵⁰ Coopersmith (S), (1967): The antecedents of self-esteem, San Francisco, Freeman Co.

⁵¹ Perron (R), (1985), La genèse de la personne, Paris, Puf.

L'estime de soi est généralement définie comme le processus par lequel un individu porte sur lui-même des jugements positifs ou négatifs.

Quant à Rosenberg ⁵² et quelques années plus tard pour James⁵³, l'origine du sentiment d'estime de soi est dans l'évaluation de sa compétence par l'individu dans des domaines importants pour lui. L'estime de soi résulte du niveau de compétence et de réussite, et cela en fonction des aspirations de l'individu et d'une hiérarchisation des domaines de compétences.

3.2.2 La question de la valeur de soi

L'estime de soi est enracinée dans une idéologie individualiste de la personne, caractéristique de nos sociétés occidentales. Les individus se construisent dans un espace symbolique particulier, marqué par une conception particulière de la personne, et cette conception influence la construction de leur identité.

Le concept de réalisations personnelles est ancré dans une tradition humaniste, et se réfère à des notions dérivées de l'existentialisme telles que l'intentionnalité et la volonté conférant à l'enfant le statut moderne d'agent actif de sa propre socialisation. La socialisation, aujourd'hui, vise davantage l'épanouissement de l'enfant, sa personnalisation et par là, la valorisation de soi, qu'elle ne porte sur l'acquisition de rôles sociaux ou l'intériorisation de normes.

L'estime de soi est une dimension essentielle de l'identité. La valorisation de soi est un besoin fondamental de la personne, favorisant son équilibre psychologique.

Elle est reconnue comme facteur de motivation, elle permet de s'attribuer un pouvoir sur l'environnement social et humain et de s'autonomiser.

Selon les appartenances sociales des individus, les systèmes de valeurs diffèrent, et le regard porté sur la personne, par ses pairs, dépend d'un système de valeurs particulier.

⁵² Rosenberg (M), (1979): Conceiving the self, New-York, Basic.

⁵³ James (W), (1982), Psychology : the briefer course., New-york , Henry holt et Co.

Les auteurs considèrent que l'adolescence constitue une phase de transformations importantes de la représentation de soi: si, pour les enfants, les attitudes parentales sont déterminantes dans la construction de son image, l'adolescent en revanche privilégie progressivement des évaluations extra familiales, notamment celles formulées par ses pairs.

De nouvelles dimensions identitaires apparaissent, soulignant une sensibilité grandissante du sujet à ce que les autres pensent de lui concernant sa personnalité, ses comportements. C'est une période durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi élargissant le sens d'identité et se répercutant aussi sur l'acceptation de soi (estime valeur de soi).

Les conceptions de soi sur lesquelles se fondent le sentiment de sa propre valeur changent à l'adolescence, dans leur contenu et leur structuration, du fait de l'accumulation des expériences sociales et des nouvelles aptitudes sociocognitives. Leur développement se fait dans le sens de l'abstraction, de la différenciation, de l'intégration, et de la prégnance du soi psychologique.

En outre, l'adolescent devient apte à intégrer des conceptions de soi de plus en plus variées dans un ensemble relativement unifié, même s'il se compose de sous-structures qui sont autant d'identités pour des contextes différents et si les contradictions ne sont point absentes.

Il peut alors se penser vraiment dans l'unité et l'unicité psychologique qui le définissent en tant que personne. Et c'est maintenant que l'évaluation qu'il donne peut l'impliquer dans la totalité de son être, dans l'ensemble de sa situation personnelle et sociale, en des expressions de type: "je suis satisfait d'être ce que je suis", "je suis quelqu'un de bien", "je suis quelqu'un qui voudrait être mieux aimé".

3.2.3 Les idéaux d'être

Il n'y a pas que les contenus pertinents de l'évaluation de soi qui se modifient, mais aussi les mécanismes mêmes qui la construisent. L'émergence de la pensée par hypothèses autorise la formulation d'idéaux qui ne sont plus, comme avant, simples fantaisies décrochées de la réalité de soi, ni non plus simples

réussites espérées dans des activités spécifiques, mais véritables critères d'accomplissement, "soi possibles" et souhaités, références en termes d'être auxquelles le soi présent peut être comparé pour toute situation pertinente. L'adolescent, pas plus que nul autre, ne se défait de l'influence d'autrui.

Mais il cherche principalement sa valeur en lui-même, dans la mesure consciente de l'écart entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être en tant que personne, selon ses propres critères, et ses propres valeurs.

La recherche de Leroy montre que dans les mentions que les adolescents ont rapportées de qualités ou de défauts à corriger, se retrouvent des différences bien connues entre les garçons et les filles (plus de références à la sociabilité souhaitée chez les filles), et beaucoup de réponses communes aux deux âges.

Mais on relève aussi, dans certains cas, des références significatives qui semblent dessiner un changement de perspective en fin d'adolescence.

Ce n'est pas tant que les adolescents de seize ans donnent plus de caractéristiques isolées, contextualisées, et ceux de dix-huit ans davantage de qualités plus extensives et générales; on a déjà vu cette évolution se traduire face à d'autres questions sur les conceptions de soi.

C'est plutôt que se font moins nombreuses les références à des caractéristiques qui correspondent à des critères externes de réussite sociale: avoir plus d'aptitudes intellectuelles, être apprécié par les autres, mieux réussir à l'école, mieux se contrôler; alors qu'augmentent les énoncés qui explicitement réfèrent à la réalisation de soi, partant de l'intérieur de soi: être cohérent avec ses principes, prendre des risques, s'ouvrir au monde, être soi. On dirait, comme l'écrit l'auteur, que l'image idéale semble être à posséder chez les plus jeunes, à accomplir chez les plus âgés.

Mais il y a plus encore... Car le développement de la pensée réfléchie, c'est-à-dire du traitement cognitif de ses propres fonctionnements et états psychologiques amène l'adolescent à se poser explicitement et spontanément la question de sa valeur en tant que personne. Et la question de sa valeur se confond avec celle du sens de sa propre existence, pour le présent et l'avenir : "je suis valeur parce que je suis, je suis parce que je suis valeur» (Cooley, 1902).

3.2.4 L'évolution du niveau d'estime de soi

L'évolution de l'estime de soi au fil des âges peut être considérée sous des angles très différents.

Pour ce qui est du positionnement des sujets les uns par rapport aux autres, Alsaker et Olweus⁵⁴, centrés sur la première partie de l'adolescence, concluent à une assez forte stabilité sur deux ans et demi, qui n'exclut pas des changements non négligeables.

Leurs résultats sur plusieurs cohortes indiquent que cette stabilité relative est supérieure chez les plus âgés, ce qui semble refléter à la fois les remaniements plus importants de l'image de soi au début de l'adolescence et la consolidation de l'estime de soi au fur et à mesure du développement.

On pouvait supposer que le développement en lui-même produirait un renforcement de l'estime de soi, du fait de l'acquisition des compétences et de connaissances nouvelles, de l'autonomie accrue, de la meilleure adaptation aux exigences de l'environnement social, des prises de responsabilité, du sentiment de progression vers le statut d'adulte.

Dans les études longitudinales, les moyennes d'estime de soi sont toujours supérieures chez les garçons.

⁵⁴ Alsaker (FD) Olweus (D), (1993): Global self evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study, *Scandinavian journal of Psychology*, 34, 47, 63.

Plusieurs interprétations pourraient en être données parmi lesquelles la valorisation que nos cultures attachent aux masculins et les effets d'une socialisation qui pousse davantage les garçons, depuis l'enfance, à l'affirmation d'eux-mêmes et à la conquête du pouvoir; ou encore les conflits internes que rencontrent en particulier les filles dans la construction de leur identité.

Les travaux de Fend⁵⁵, sur de jeunes allemands suivis de douze à seize ans, révèlent que les évolutions fluctuantes sont fréquentes mais que dominant chez les garçons les profits positifs. Seule une minorité des jeunes, avec davantage de filles, connaît un déclin de l'estime de soi.

L'analyse des circonstances qui accompagnent les différents types de profil dans les évolutions positives du soi tient de la compréhension que l'adolescent perçoit de la part de ses parents.

Le profit de personnalité de jeunes à forte estime d'eux mêmes semble installé dès quatorze ans chez les filles, et se construire entre quatorze et dix-huit ans chez les garçons.

Mais, dans une étude longitudinale, Block et Robins⁵⁶ attirent notre attention sur des différences entre les garçons et les filles. Basés sur une conceptualisation et une mesure en terme d'écart entre soi perçu et soi idéal, leurs résultats mettent en évidence une augmentation moyenne de l'estime de soi chez les garçons, de quatorze à vingt-trois ans, mais un déclin (modéré) chez les filles; déclin qui pourrait peut-être s'expliquer par la conscience accrue de leurs difficultés d'accomplissement personnel social. Les constats de ces différentes études incitent à reconsidérer l'évolution de l'estime de soi à la lumière des définitions qui en sont proposées, des contextes socioculturels des sujets, et des systèmes de valeurs différenciés qui semblent accompagner le développement masculin et féminin.

⁵⁵ Fend (H), (1990): Ego-strength development and pattern of social relationships, in Bosma (H) Jackson (S) (Eds), *Coping and self-concept in adolescence*, Berlin: Springer Verlag.

⁵⁶ Block (J) Robin (RW), (1993): A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adulthood, *Child Development*, 64,909,923.

L'approche qui consiste à suivre l'évolution de l'estime de soi au niveau intra individuelle est plus intéressante, si tant est qu'elle s'avise de rechercher des facteurs susceptibles de l'éclairer. Rares sont les travaux de ce type.

3.2.5 A propos de l'estime de soi sociale

La notion d'identité personnelle est souvent utilisée pour circonscrire certaines dimensions cognitives de la personnalité (continuité, cohérence, positivité...) et pour préciser les caractéristiques de la connaissance de soi. Mais ces dimensions et caractéristiques n'ont pas la même signification dans des situations d'auto-évaluation sollicitée, de type caractérologique, fondée sur une description attributive de soi, hors de tout contexte et de toute interaction, et dans la dynamique des situations de la vie quotidienne, à travers le jeu et l'impact réel des interactions, des réussites et des échecs, sur l'image de soi, et l'influence de cette image sur les conduites engagées ou projetées et sur les mécanismes d'auto-organisation que le sujet met en place à ces occasions.

De cette remarque liminaire découlent plusieurs conséquences théoriques :

- L'identité personnelle, définie ici comme système de représentation de soi et de sentiments sur soi, est nécessairement sociale, aussi bien dans sa genèse (déterminants sociaux de l'émergence et de l'évolution du soi) que dans sa structure (dimensions plus sociales de l'image de soi en interaction avec des dimensions plus affectives et cognitives) ou dans son fonctionnement (variations selon les situations et les contextes sociaux, dans la dynamique des influences relationnelles et institutionnelles).

La représentation de soi est un médiateur capital dans l'organisation des perceptions d'autrui, dans l'assimilation des expériences sociales et dans la détermination du comportement.

- L'estime de soi est souvent considérée comme la dimension affective de l'identité personnelle, comme le fondement de l'auto-évaluation. Elle représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'oriente dans ses réactions comme dans ses conduites organisées.

La logique des précédentes remarques amène à se demander si l'estime de soi n'est pas également sociale. A partir des théories de la comparaison sociale et de celle des effets en miroir, du « looking glass self » de Cooley (1902), on pourrait penser que l'estime de soi est le résultat complexe de la façon dont le sujet suppose que les autres le perçoivent (les images sociales) et de l'influence que ces autres peuvent avoir sur lui, dans le jeu des identifications par similitude, par puissance ou par sympathie. En tout cas, l'estime de soi est d'autant plus positive et cohérente si le sujet se sent accepté, reconnu et/ou aimé par autrui.

Mais l'influence sociale ne se confond pas nécessairement avec la conformité, la cohésion et le consensus. L'estime de soi peut, et tout à la fois, être la cause et l'effet de la différenciation et de l'opposition sociale. Toute catégorisation évaluative implique des rapports dynamiques entre différences et ressemblances, entre affirmation et dépendance, entre opposition et conformité, dans les interactions entre les autres et moi.

Que celui-ci soit influencé par ceux-là ne signifie nullement qu'il se confond avec eux.

Mais l'affirmation de soi, même si elle ne s'appuie pas systématiquement sur l'opposition à autrui, a besoin d'une mise en scène sociale pour se développer. Mais cette mise en scène oblige le sujet à une prise de position par rapport à des valeurs et à une « prise de rang », dans le jeu des hiérarchies et des pouvoirs sociaux.

La notion d'intelligence sociale utilisée pour la première fois par Thorndike⁵⁷ fait aujourd'hui l'objet de nombreux travaux fondés sur l'hypothèse selon

⁵⁷ Thorndike(E.L.), (1920): Intelligence and its uses, Harper's magazine, 140

laquelle il existerait une forme particulière d'intelligence liée à la capacité à connaître les stratégies relationnelles, à l'aptitude à percevoir autrui (sensibilité sociale), à le comprendre (empathie, intuition pour ses pensées, ses sentiments, ses intentions), et à communiquer plus facilement avec lui.

En un mot l'intelligence sociale consiste en une habileté à résoudre les problèmes relationnels dans la vie de tous les jours, à développer un savoir-faire dans la vie sociale.

Plusieurs auteurs, Platt et Spivak, ⁵⁸ont affirmé et partiellement vérifié que l'estime de soi sociale est une dimension de l'intelligence sociale.

Par ailleurs, Ziller ⁵⁹propose le concept d'estime de soi sociale, dans le cadre d'une théorie cognitive de la personnalité.

L'estime de soi, composante évaluative du concept de soi, se développe dans un contexte social, en relation avec des personnes privilégiées et significatives.

Si un haut niveau d'estime de soi implique, selon lui, une indépendance à l'égard du champ social, l'estime de soi serait également liée à une plus grande capacité de « guidance interne » et de symbolisation.

Quant à Mead ⁶⁰, il met en évidence le processus social inhérent à la constitution du soi. L'individu éprouve ses expériences personnelles, non pas directement mais seulement de façon indirecte en intériorisant le point de vue particulier d'autres individus membres du même groupe social que lui, puis en adoptant progressivement le rôle d'autrui de manière plus générale. Cette façon de poser les interactions sociales comme nécessaires à l'élaboration du soi se retrouve également chez Gordon⁶¹. Pour ce dernier, le soi est un processus complexe d'activité susceptible de changements importants, lié aux identifications et aux interactions sociales. Il apparaît clairement que la représentation de soi est indissociable de la façon dont autrui perçoit l'individu concerné.

⁵⁸ Platt (J), Spivak (G), (1975): The MEPS procedure: manual for the means-ends problems solving procedure. A measure of interpersonal cognitive problem-solving skill, Department of mental health sciences,,Hahnemann University.

⁵⁹ Ziller (R.C), (1973): The social self, New-York, Pergamon press.

⁶⁰ Mead (G.H), (1934): On social psychology, Chicago, The University of Chicago press.

⁶¹ Gordon (T), (1981): Enseignants efficaces, Montréal, Actualisation, 4.

Dans le cadre d'une théorie cognitive de la personnalité, Ziller (1973) évoque le concept d'estime de soi social pour caractériser cette appréciation de soi, en rapport avec autrui.

L'étude de l'estime de soi social proposée par Ziller (1973) est alors principalement fondée sur la comparaison sociale, sur la nécessité pour le sujet de se situer par rapport à d'autres personnes ou à des valeurs, à partir des tâches de classement, incluses dans des épreuves non verbales s'appuyant sur des transpositions symboliques spatiales. La valorisation de soi passe ici par un processus de comparaison sociale; elle conduit à vouloir se sentir supérieur ou au moins égal aux autres.

Elle passe par l'action et l'œuvre, valorisées aux yeux d'autrui et implique jusqu'à l'auto attribution de qualités jugées positives et d'un pouvoir sur l'environnement. L'identité se renforce par cette reconnaissance et les valeurs qui lui sont attachées.

L'absence de reconnaissance par le regard d'autrui limite le pouvoir d'action de l'individu dans son domaine privilégié d'investissement. Les relations interpersonnelles sont alors souvent perçues comme des rapports de force, où chacun risque d'être mis en situation d'infériorité et de faiblesse.

L'estime de soi se fonde alors sur le besoin d'une reconnaissance sociale qui serait d'autant plus forte que le sujet se sentirait en position d'exclusion ou de marginalité.

Cette quête de reconnaissance est un organisateur de la dynamique identitaire; elle s'exprime à plusieurs niveaux que l'on peut référer aux besoins d'existence, d'inclusion, de valorisation et d'individuation :

- Au premier niveau, se situe le besoin d'une visibilité sociale qui peut s'accompagner toutefois d'une certaine appréhension, liée au fait d'être placé sur la sellette et pouvant entraîner une réaction de défense.

- Au deuxième niveau, se situe le besoin d'inclusion dans un groupe; il implique le fait de se sentir exister, d'être pris en compte et inclus dans

la communauté des « nous ». Il s'accompagne de l'aspiration à une unité groupale et d'une projection dans la recherche d'une cohérence identitaire. Ceci traduit la correspondance imaginaire établie entre la consistance identitaire individuelle et l'unité groupale.

Les sujets ont la volonté d'être en accord avec les normes du groupe, leur moi s'éprouve par identification à autrui et au groupe. L'identification mutuelle conduit à l'esprit de corps et à la recherche de conformité. Toutefois, cette recherche de conformité, peut mettre en cause la consistance intra individuelle, et par là même l'identité du sujet.

- Au troisième niveau, le besoin d'approbation est proche du besoin de valorisation. Il est fondamental de présenter une image positive de soi dans toute interaction sociale. Ce fait commande tout un ensemble de conduites : réactions de prestance, présentation d'un masque perçu comme socialement valorisé.

- Au quatrième niveau, le besoin de reconnaissance se traduit un besoin d'individuation. Le sujet éprouve le sentiment d'être reconnu dans son identité propre, d'être accepté dans sa singularité et sa différence.

Mais faire accepter sa singularité, au cours des relations interpersonnelles, implique de lutter contre la pression uniformisante et négatrice d'autrui (groupe), d'où l'opposition à ce dernier.

3.2.6 Le sentiment de valeur personnelle

En premier lieu, par la médiation ponctuelle de la gêne ou de la fierté d'autrui à son égard, l'enfant se socialise en intériorisant peu à peu les sentiments d'autrui par des affects de honte ou de fierté en fonction du non-respect ou du respect du savoir-vivre correspondant. Ultérieurement, par l'intermédiaire de signes ponctuels de désapprobation ou d'approbation d'autrui à son égard, l'enfant se socialise en intériorisant progressivement ses manifestations émotionnelles. Il se sent personnellement dévalorisé ou valorisé en fonction de son inadéquation ou de son adéquation aux codes personnels correspondants. Il acquiert ainsi peu à

peu de manière stable le sentiment de sa valeur personnelle témoignant, par cette mise à distance paradoxale de soi, d'une conscience de soi socialisée.

A travers ses prouesses et ses échecs personnels, l'enfant apprend à s'évaluer d'abord par la médiation d'autrui, puis en fonction de son propre jugement, dans le but moins de se socialiser que de conserver une image positive de lui-même. Le sentiment de valeur personnelle permet de tester son niveau d'adéquation personnelle dans le cadre notamment de la sensibilité à soi.

Ce jugement progressif s'établit au nom de valeurs et de sensibilités contemporaines que l'enfant fait siennes progressivement. Il les personnalise en fonction de sa dynamique propre. A l'issue de ce procès, la sensibilité personnelle est l'œuvre singulière de la personne, mais elle est toujours située par rapport aux sensibilités collectives. Ce choix personnel de sensibilités et de valeurs se réfère à la complexité de tissu socioculturel.

Clef de voûte de la socialisation de soi, le sentiment de valeur personnelle est une version intériorisée du conflit existant entre les pulsions et les exigences sociales, traduit par la dynamique « ambivalente » du désir d'être aimé et de la crainte du jugement d'autrui.

Car l'intériorisation du conflit provoque la difficulté de distinguer ce qui m'appartient vraiment de ce qui vient de l'extérieur. Cette question est d'autant plus cruciale pour l'enfant que son autonomie, sa créativité, son originalité sont autant de signes de socialisation réussie.

En conclusion, le sentiment de valeur personnelle fait partie intégrante de l'écologie culturelle dans laquelle s'établit la socialisation de soi. Il s'élabore dans ses bases affectives dès l'enfance et se développe au-delà, à travers des expériences de réussites et d'échecs, la considération et le jugement des autres, la comparaison à des idéaux.

La considération des personnes affectives

Les représentations que l'individu construit de lui-même sont faites en partie des images que les autres lui renvoient de lui et qu'il intériorise. Le sentiment qu'il ressent de sa valeur personnelle s'alimente de l'approbation et de la désapprobation reçue des personnes qui comptent à ses yeux. Ce sont d'abord bien sûr les parents. L'enfant puise les ingrédients affectifs fondamentaux de l'estime de soi dans la relation primitive et profonde avec eux, dans l'attention et la considération qu'ils lui portent. Se sentir aimé sans condition, reconnu et accepté en soi-même, soutenu par ses parents tout au long de l'enfance, procure la sécurité de base pour être au monde en confiance et le sens premier de soi comme valeur.

Un certain nombre de recherches conduites sur la période de l'adolescence confirme que le soutien parental défini par l'aide que les parents apportent à leurs enfants, l'affection qu'ils lui témoignent, l'approbation qu'ils lui manifestent dans ses décisions et dans ses actions, est lié positivement à l'estime qu'il se porte.

Dépassant les caractéristiques isolées du climat familial, d'autres études attachées à cerner l'influence des styles éducatifs, en Suisse, ont constaté chez les adolescents de treize ans que lorsque l'éducation reçue est de type contractualiste, privilégiant l'auto-régulation, la créativité et l'autonomie avec une autorité plus négociatrice, l'estime de soi est plus élevée que lorsque l'éducation est de type statutaire, c'est-à-dire comporte l'obligation de se plier à une discipline assez stricte, une grande distance parents- enfant, et davantage d'utilisation du contrôle de la motivation.

En tout cas, ces résultats témoignent, parmi bien d'autres, du rôle important que les parents jouent dans le développement de leur enfant tout au long de l'adolescence. Même si l'environnement social s'élargit considérablement dans cette période, et si d'autres personnes, dans des rôles complémentaires au leur, deviennent à leur tour nécessaires (d'autres adultes, et bien sûr, les pairs), ceci

n'annihile pas l'importance décisive, au début de la vie, des influences familiales sur la construction d'image de soi.

De nombreux résultats permettent d'affirmer que tout au long de l'adolescence les parents continuent de jouer un rôle essentiel dans le développement de leur enfant; même si la relation de l'adolescent se redéfinit forcément, son environnement social s'élargit et se diversifie, et d'autres personnes, dans des rôles complémentaires, s'affirment comme références nouvelles pour la valorisation de soi. Les recherches de Harter⁶² mettent en évidence le lien positif entre le soi des pairs et l'estime de soi des adolescents. Nul n'ignore l'importance accordée dans cette période à l'avis de ses camarades, ni la souffrance éprouvée à la perception d'un jugement négatif de leur part, d'un rejet ou d'une exclusion du groupe. Parce que l'adolescent, en quête d'identité, recherche intensément chez autrui la confirmation de sa valeur, ces événements prennent pour lui une acuité toute particulière; ils sont donnés comme difficiles, angoissants, déprimants avec une fréquence notable.

Les progrès de la réflexion sur soi leur confèrent une qualité douloureuse différente de celle de l'enfant, par un mouvement d'intériorisations qui consiste à chercher en ses propres insuffisances la source de ses déboires; et la capacité à envisager les situations au-delà de leur présent immédiat alimente le souci de leurs conséquences à long terme.

⁶² Harter (S), (1988): Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents, in Le Greca (A): childhood assessment: through the eyes of a child, Allyn and Bacon.

Des expériences de l'adolescence qui affectent l'estime de soi

Il est assez fréquent que les chercheurs se demandent dans quelle mesure l'estime de soi est affectée, dans un sens ou dans l'autre, par les changements typiques de l'adolescence, ou par des événements cruciaux qui surviennent dans cette période particulière.

Parmi les événements de la vie qui entament l'estime de soi, on ne s'étonnera pas de trouver ceux qui, dans l'interprétation qu'en font les sujets pour lesquels ils ont de l'importance, rassemblent l'échec d'adaptation, la désapprobation ou la mésestime d'autrui, et la responsabilisation de soi: le redoublement scolaire, par exemple, ou les ruptures amicales.

On pourrait supposer que les changements subis à l'adolescence, notamment le passage du primaire au secondaire, les transformations physiques de la puberté, l'engagement dans les relations hétérosexuelles, sont favorables parce qu'ils portent un sens d'avancement dans la maturité.

Et si on les suppose défavorables, c'est qu'on préfère mettre l'accent sur la discontinuité, la déstabilisation qu'ils introduisent par rapport à la phase tranquille de l'enfance.

Les deux visions contrastées de l'adolescence se retrouvent là: *storm and stress*, ou épanouissement de soi. En fait, il semble que l'on puisse conclure aujourd'hui que ces changements n'ont pas pour eux-mêmes un impact général sur l'estime globale de soi, mais plutôt des incidences différenciées selon qu'ils sont vécus ou non simultanément ou selon la nature de leurs interactions avec d'autres facteurs d'ordre psychosocial.

La perception des réussites et des échecs

L'estime de soi contribue aussi à la perception des réussites et des échecs dans des domaines importants pour soi et pour ce qui compte pour soi. L'éventail des domaines et la revalorisation se modifient au cours du développement.

A l'adolescence, de nouvelles compétences se font jour, de nouveaux champs s'ouvrent à l'action, et l'autonomie s'accroît pour choisir ses secteurs d'activités.

Les exigences sociales spécifiques à cette période sont autant d'occasions de prouver sa réussite ou son adéquation, et d'obtenir l'approbation des autres, dans des secteurs nouveaux qui marquent la progression vers la maturité adulte.

En dehors des critères objectifs, l'évaluation des compétences et l'adéquation utilisent le processus de comparaison sociale. Il semble que ce ne soit que vers 7 ou 8 ans que l'enfant possède des attitudes cognitives nécessaires à la comparaison de ses performances avec celles de ses pairs ; ce qui peut, en cas d'infériorité, provoquer de douloureuses prises de conscience. Plus autonome, l'adolescent a davantage de possibilités d'échapper à des comparaisons défavorables, en choisissant des activités dans lesquelles il se sent en réussite et en s'entourant de camarades dont les performances ne se distinguent pas trop des siennes ; il préserve à ce prix une bonne estime de lui-même.

La manière de réagir aux échecs et aux réussites est aussi un processus pertinent dans la construction de l'estime de soi. Certains individus ont tendance, assez tôt, à s'attribuer, plus que d'autres, la responsabilité de leurs échecs, à s'en culpabiliser. La littérature expérimentale sur des menaces pour l'estime de soi est généralement conformée à cette idée : si l'amour propre protège les personnes contre l'inquiétude, alors les menaces pour l'estime de soi devraient produire l'inquiétude.

Il y a un grand corps d'évidences démontrant que les menaces pour l'estime de soi produisent des réactions défensives et désamorcent la menace spécifique.

Il semble également assez clair que ces manœuvres défensives sont atténuées par l'affect négatif produit par des menaces à l'amour propre.

Tous les résultats sont conformés à la proposition que l'estime de soi protège les individus contre l'inquiétude : les personnes ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes tendent à être impatients.

L'estime de soi remplit une fonction de tampon pour l'inquiétude et l'anxiété : une fois exposé aux stimulus menaçants, les sujets dont l'estime de soi a été soutenue, devraient laisser paraître moins d'inquiétude que les sujets dont l'estime de soi n'a pas été changée. L'estime de soi croissante réduit donc l'inquiétude.

3.3 LES VALEURS

3.3.1 Définition de la notion de valeur

- Selon Kluckhohn

Parmi les théoriciens de l'action, c'est Kluckhohn⁶³ qui pousse le plus loin l'effort d'analyse et de définition du terme de valeur. La valeur est définie comme une conception du désirable, explicite ou implicite, particulière à un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection des modalités, des moyens et des fins, disponibles pour l'action. Le terme désirable rend compte de la dimension affective. Le désirable se différencie du désiré, le désiré étant ce que quelqu'un désire; le désirable, ce que quelqu'un doit vouloir. Le terme sélection met l'accent sur le fait qu'un comportement est choisi parmi toute une gamme de comportements possibles. Les choix s'appliquent aux buts à court et à long terme ainsi qu'aux moyens de l'action.

Cette définition met l'accent sur le fait que trois éléments sont requis pour constituer la notion de valeur:

⁶³ Kluckhohn (C) et al, (1951): Values and value orientations in the theory of action, in Parsons, Shils EA: toward of general theory of action, Cambridge, Harvard University Press

- L'élément cognitif : c'est une conception.
- L'élément conatif : elle a le pouvoir sélectif pour l'action.
- L'élément affectif : le désirable.

L'accent reste toutefois placé sur l'aspect cognitif, puisque la valeur est identifiée à un construit logique: c'est une conception, ce sont des inférences, des abstractions dit Kluckhohn (1951).

L'auteur précise que le fait qu'une valeur puisse être implicite ou inconsciente n'est pas en contradiction avec le fait que l'accent soit mis sur l'aspect cognitif : l'important est que la valeur soit explicitable.

Du fait que les valeurs influencent les choix, valeurs et motivations sont liées. Les valeurs ont des implications pour la motivation parce qu'un standard n'est pas une valeur tant qu'il n'est pas internalisé. Pour Kluckhohn (1951), les valeurs influencent les comportements : ce sont des forces dynamiques qui influencent le comportement, de sorte que le comportement est une manifestation des valeurs. Les définitions de Kluckhohn (1951) rejoignent la définition classique du dictionnaire d'English et English⁶⁴ selon laquelle "la valeur est un concept abstrait qui reste souvent implicite, et qui définit, pour un individu ou un groupe social, quelles fins et quels moyens de les atteindre sont désirables". Cette définition est reprise, en France, par Perron (1991) qui souligne que les valeurs sont toujours des abstractions, produits d'élaboration sociale. L'élément cognitif est reconnu et appuyé dans toutes les définitions, les différences résidant surtout, entre les auteurs, au niveau de la plus ou moins grande liaison des valeurs avec le comportement.

- Selon Rocheach

⁶⁴ English (AC), English (HB), (1958): A comprehensive dictionary of psychology and psychoanalytical terms, New York, Longmans Green.

Rokeach⁶⁵ propose un modèle du système des croyances dans lequel les différents concepts, opinions, attitudes et valeurs, sont clairement définis. Passer de l'étude des traits de personnalité à celle des valeurs de la personne implique une triple évolution : l'individu est envisagé non plus de l'extérieur mais de l'intérieur ; en fonction des conditions sociales, des changements sont possibles dans les systèmes de valeurs et par voie de conséquence dans les conduites ; les modes de structuration de l'environnement peuvent être pris en compte dans la constitution des systèmes de valeurs.

La valeur, de conception qu'elle était dans les définitions antérieures, devient ici une croyance durable; elle appartient toujours à la modalité cognitive. Rokeach (1973), mettant l'accent sur le caractère confus attaché à la notion de conception du désirable, il entend la remplacer par celle de croyance et insiste sur le fait que l'emploi du terme préférable sous la forme d'un adjectif est moins confus, plus propre à permettre l'opérationnalisation des valeurs. Il conçoit que cette définition reste conforme à la position d'Allport⁶⁶ selon lequel une valeur est une croyance à partir de laquelle on agit préférentiellement. La valeur devient mesurable par l'expression d'une préférence entre deux valeurs. C'est la comparaison de deux valeurs qui permet la mesure. L'individu, s'il ne peut toujours conceptualiser ses valeurs, peut toutefois, entre une liste de valeurs qui est lui proposée, dire ce qu'il préfère. En d'autres termes, c'est l'organisation hiérarchique des valeurs qui fonde leur mesure. Au sein de l'organisation des croyances, qui est tripartite chez Rokeach (1973): croyances descriptives (vrai ou faux) croyances évaluatives (bon ou mauvais), croyances prescriptives ou prospectives (désirable ou indésirable), les valeurs appartiennent à la troisième catégorie.

Ces croyances doivent être précisées comme durables, c'est-à-dire à la fois susceptibles de changer sans être éphémères: trop éphémère, la valeur ne

⁶⁵ Rokeach (M), (1973): The nature on human values, New-York, Free Press

⁶⁶ Allport (GW), (1961): Pattern and growth in personality, New York Holt,Rinerhart § Winston.

pourrait plus guider l'action; trop rigide, elle ne pourrait plus rendre compte de l'évolution des valeurs.

Les valeurs ne sont pas des pures conceptions cognitives. Elles ont des aspects cognitifs, affectifs et comportementaux. Ce sont des cognitions par rapport à ce qui est désirable et, sur ce point, nous retrouvons exactement la définition en termes de conception du désirable. Elles peuvent procurer des émotions et, en particulier, susciter l'approbation ou la désapprobation des comportements. Elles conduisent à l'action quand elles sont activées.

En particulier, elles servent trois fins : ce sont des standards d'action, des standards de jugement et d'évaluation, comme le disait Kluckhohn (1951) ce sont aussi des standards de rationalisation et de justification, dans le sens psychanalytique du terme. La finalité des valeurs, si elle ne propose pas toujours la prise en compte de la manière d'agir, évoque le plus souvent les distinctions entre moyens et fins. Cela vaut des travaux anciens comme des travaux récents.

Kluckhohn (1951) relève toutefois l'artifice relatif qu'il y a à établir une telle distinction puisqu'une fin peut-être le moyen d'une autre fin. Cet aspect est lié à l'organisation des valeurs et ne semble pas avoir reçu à ce jour de réponse définitive.

- Selon Feather

Feather⁶⁷ insuffle un renouveau théorique à l'étude des valeurs en situant la notion dans le cadre de l'Expectancy – Value Model. Tendances et valeurs fonctionnent comme des motivations par leur capacité à induire des attentes positives ou négatives et des valences positives ou négatives vis-à-vis de régions attractives ou répulsives de l'environnement psychologique.

La force de la valeur motivante des objets dépend non seulement des attentes, influencées par les caractéristiques de la situation et les informations détenues

⁶⁷ Feather (NT), (1980): Values in adolescence, in Adelson (J), Handbook of Adolescent Psychology, New York: Wiley.

à son propos, mais aussi des valences de succès ou d'échec induites par la perception subjective d'efficacité à la lumière des expériences passées dans les situations identiques ou similaires.

Tendances et valeurs se distinguent par leur fonction motivationnelle : les tendances comme représentantes des besoins, constituent ce que quelqu'un désire faire ; les valeurs, elles, constituent des croyances relativement stables et générales quant à ce qui est désirable ou non.

La fonction motivationnelle des valeurs résulte des trois exigences universelles de l'existence qu'elles doivent parvenir à concilier : besoins des individus comme organisme biologique, nécessité d'interactions sociales coordonnées et besoins de survie et de bien-être des groupes.

- Selon Schwartz

L'apport de Schwartz⁶⁸ consiste davantage à relancer les recherches sur les valeurs qu'à fournir un point de vue réellement nouveau sur les valeurs. La définition qu'il donne reprend les formulations antérieures : « les valeurs des concepts ou des croyances, qui se rapportent aux finalités ou aux comportements désirables, qui transcendent les situations spécifiques, qui guident la sélection et l'évaluation du comportement et des événements, et qui sont ordonnés selon leur importance relative ».

3.3.2 Caractéristiques des valeurs

⁶⁸ Schwartz (SH), (1992): Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in *Advances in Experimental social psychology*, 25.

La question de l'origine et du fondement des valeurs au sein des sociétés a donné lieu à des interrogations sur le caractère universel des systèmes normatifs par rapport aux cultures.

Pour l'école culturelle américaine, la culture est l'ensemble des systèmes symboliques (de connaissances et de croyances aux critiques, coutumes et lois) partagés par une communauté mais aussi élaborés, transformés et conservés et transmis aux générations successives qui perpétuent ainsi l'identité de ces cultures et les modes de vie qui y sont associés.

Ce point de vue macro doit être complété par un point de vue micro pour s'intéresser à la manière dont la transmission d'un symbolisme commun affecte les individus.

Kluckhohn (1951) pense, avec Lundberg, qu'il y a un accord général chez l'ensemble des individus sur les buts de la vie dans un sens large, ne serait-ce que la recherche active de la survie.

Pour d'autres, notamment pour les tenants de la relativité culturelle, c'est la thèse inverse qui est soutenue, les standards et les valeurs étant estimés être entièrement relatifs à la culture.

Selon Rokeach (1973), les valeurs sont universelles, parce que les modèles auxquels les hommes ont été confrontés de tout temps et en tout lieux sont communs. Le nombre de valeurs est limité, puisqu'elles sont l'expression de besoins même limités, mais leur organisation en système relève d'une combinatoire d'un nombre très élevé de possibilités. Toutefois au sein d'une société les variations possibles sont réduites par les processus de socialisation opérés par les institutions sociales : "les choix entre toutes solutions possibles sont présents dans toutes ces sociétés à tout moment mais ils sont préférés"⁶⁹.

Ses errances sont organisées en système hiérarchique stable dans lesquels les valeurs fonctionnent comme des principes servant de guide pour la vie des individus et des groupes.

⁶⁹Kluckhohn (F), Strodtbeck(FL), (1961): Variations in value orientation, Evanston, Peterson.

La position de Schwartz⁷⁰ sur le fondement des valeurs est proche de celle de Rokeach (1973) : l'universalité des valeurs réside dans les contraintes humaines universelles qui sont de trois types : Les besoins de logique de base de l'organisme, les contraintes d'interactions sociales liées à la coopération entre les individus et les demandes institutionnelles liées à la survie et au bien-être du groupe. A partir d'une définition des valeurs en facette, l'auteur dérive sept puis dix domaines motivationnels présentés comme distincts et universels.

A travers les valeurs, chaque culture, société peut mettre l'accent sur une orientation vers la collectivité ou vers l'individu.

Les travaux empiriques de Schwartz (1992) fournissent une critique de ce modèle universaliste et des valeurs.

La distinction entre valeur instrumentale et valeur terminale n'a pu être retrouvée dans des recherches empiriques. Certains types motivationnels n'ont pas pu être distingués d'autres types.

A partir de 1992, l'auteur met davantage l'accent sur des dimensions conceptuelles qui structurent les besoins et les types de motivation et de valeur: mise en valeur de soi et transcendance de soi (self- enhancement et self-transcendence), ouverture au changement et préservation (openness to change et conservation). L'universalité pense ainsi des domaines de valeur, censés exprimer les besoins universels, à la méta structure.

La classification des valeurs établie a priori par les théoriciens de l'action peut être rattachée aux idées platoniciennes du vrai, du bien et du beau.

Cela ne signifie nullement que cette classification soit la seule. Bien au contraire, nombreuses sont celles qui ont été proposées: elles varient à l'extrême au plan du nombre de catégories qu'elles proposent, allant de deux catégories jusqu'à de nombreuses catégories.

Qui parle de classification des valeurs commence le plus souvent par remarquer la diversité des classifications proposées et par dénoncer l'arbitraire de toute

⁷⁰ Schwartz (SH), Bilsky (W), (1987): Toward a universal psychological structure of human values, in Journal of Personality and Social Psychology, 53, 3.

classification. C'est ce que fait Kluckhohn (1951) qui ajoute qu'une classification par le contenu n'a qu'une portée théorique restreinte et qu'elle est, de plus, limitée par la culture. Pour pallier ces inconvénients, il propose, au niveau théorique, une recherche des dimensions de la valeur.

L'intérêt est ici de préciser les éléments pertinents de la valeur, qui ne sont pas des classifications des valeurs, mais autant de points de vue selon lesquels l'étude de celles-ci est susceptible d'être abordée.

L'intensité d'une valeur se mesure, selon Kluckhohn (1951), par l'observation des sanctions internes et externes appliquées au non respect de la valeur et par l'intensité de la force et des efforts déployés pour atteindre le but ou maintenir les états, objets ou événements valorisés. Cette explication fait de la valeur un concept intensif, susceptible de mesure, au sens fort du terme.

L'auteur propose une simple catégorisation entre valeurs catégoriques et valeurs préférentielles qui n'est pas sans rappeler la séparation que Durkheim⁷¹ faisait entre les actes à caractère intolérable, qui heurte les états forts de la conscience collective, et ceux qui ne troublent que les états faibles. Mais cette mesure nominale ouvre la porte des mesures plus fortes qui seront entreprises ultérieurement.

Si Rokeach réclame une ordination des valeurs, Levy et Guttman⁷² proposent d'évaluer explicitement leur importance.

Dans la conception de Kluckhohn (1951), certaines valeurs sont dues aux similarités biologiques fondamentales des être humains. Il évoque aussi le fait que l'existence humaine est invariablement une existence sociale.

Pour Kluckhohn (1951) les valeurs ne sont pas seulement hiérarchisées, mais liées les unes aux autres logiquement et significativement. L'organisation des valeurs en système est un fait reconnu par la majorité des autres auteurs.

⁷¹ Durkheim (E), (1963) : L'éducation morale, Paris, PUF.

⁷² Levy (s), Guttman (l) (1974): Values and attitudes of Israeli high school youth, Jerusalem: Israel Institute of Applied Social research.

Dans un article intitulé « Social class and parental values », Kohn ⁷³ assimile les valeurs aux « conceptions de ce qui est désirable », en se référant à une définition plus précise de Kluckhohn (1951) : « conception implicite ou explicite, distinctive d'un individu ou d'un groupe, de ce qui est désirable, influençant la sélection des moyens et des fins qui se proposent à l'action ».

Les valeurs peuvent être considérées comme des références qui guident les activités en cours, ou comme des projets d'ensemble utilisés pour résoudre les conflits et prendre des décisions. Mais Rokeach (1973) suggérait une autre façon de concevoir la fonction des valeurs: elles permettent une expression des besoins en leur fournissant une forme acceptable par et pour la société. Cette conception pourrait être reprise ainsi: les valeurs fournissent des formes idéales et à ce titre virtuelles de se penser soi dans ses rapports à soi-même, aux autres et au monde.

Pour quelles raisons les rapports de l'individu aux valeurs se posent-ils chez l'adolescent d'une manière différente de celle dont ils se sont posés au cours de l'enfance et se poseront à l'âge adulte ?

En quoi les transformations qui interviennent à cet âge entraînent-elles des transformations du système des valeurs de l'individu ?

Même si ce n'est pas la première période de changements importants, puisque les premières années de la vie voient aussi les modifications se succéder à un rythme rapide et pour l'ensemble des champs de la personne, il y a une différence fondamentale entre l'adolescence et le petit enfant : la conscience de grandir. L'adolescent est témoin et acteur de ses changements comme ne pouvait l'être l'enfant.

L'adolescent se ressent en transformations importantes et accélérées dans tous les domaines : physique, cognitif, affectif, relationnel et social. Il a conscience de ses modifications sans toujours pouvoir leur donner un sens.

Il les vit et s'efforce de s'adapter à elles, de les intégrer dans sa représentation de lui-même et de son environnement physique et social.

⁷³ Kohn (ML), (1959): Class and conformity: a study in values, Homewood, Dorsey.

Ces changements en interaction les uns avec les autres modifient de façon considérable l'image qu'il se fait de lui-même, de sa place dans le monde et de ses rapports aux autres ; ils nécessitent une renégociation de ses rapports à lui-même et à son entourage. Le remaniement de l'identité se résout dans une nouvelle prise de conscience de soi, pour soi et pour autrui.

Les transformations qui surviennent à cette époque de la vie trouvent leur origine dans des facteurs endogènes et exogènes qui interagissent entre eux: les besoins de l'individu se modifient et se diversifient et retrouvent dans de nouvelles opportunités l'occasion de s'exprimer.

Les nouvelles possibilités de penser et d'agir incitent l'individu à exprimer de nouveaux besoins ; les exigences de l'entourage et de la société évoluent aussi : prise d'indépendance vis-à-vis de la famille, nouvelles exigences scolaires, choix scolaires et professionnels, élargissement de l'horizon social, autonomie et responsabilité dans les décisions et les conduites .

Du point de vue des valeurs, on peut dire qu'il y a tout à la fois changement quantitatif et qualitatif des "objets" à évaluer, changement des capacités de l'évaluateur mais aussi changement dans les processus d'évaluation.

3.3.3 Rôle des personnes significatives pour la socialisation

L'une des tâches les plus problématiques pour les parents est de s'assurer que leurs enfants acquièrent un ensemble de valeurs positives qui les aideront à s'adapter au monde.

La plupart des théories de la socialisation supposent que les enfants ne savent pas de façon automatique quelles attitudes et quels comportements la société requiert, mais qu'ils doivent les acquérir.

Ainsi, les enfants ne se préoccupent pas des autres, ne respectent pas les biens d'autrui, ou bien encore ne trouvent pas inacceptable l'agression physique sous quelque forme que ce soit. Ils acquièrent ces attitudes ou valeurs par le biais des expériences de socialisation auxquelles ils sont confrontés.

Par un moyen ou un autre, les agents de socialisation doivent fournir des expériences qui conduisent les enfants à adopter des standards qui guideront leurs comportements d'une manière socialement acceptable.

La socialisation des individus se construit sur un système d'attentes de la part de l'entourage. Ces attentes familiales servent de modèles dans le processus de personnalisation mais elles structurent aussi les propres attentes des individus vis-à-vis d'eux-mêmes. Fautes de ces acquisitions, l'individu se trouverait gravement inadapté et marginalisé dans la société. Ce sont les actions morales et les règles qui régissent les comportements sociaux qui permettent aux individus de fonctionner d'une façon optimale en tant qu'être social.

L'insertion de l'individu dans un système de règles relativement souple est la condition du développement de la personne, d'une estime de soi suffisamment bonne et d'une capacité à se sentir acteur.

L'individu s'inscrit aussi dans une pluralité d'ancrages interpersonnels et institutionnels qui ne convergent pas tous dans la même direction.

De cette pluralité, source de contradictions, l'individu tire les conditions de son propre développement mais aussi des éléments de changements personnels et sociaux.

Dans sa recherche sur les facteurs socio-économiques du développement cognitif, Lautrey⁷⁴ s'interroge sur les relations entre caractéristiques sociales et caractéristiques individuelles. Il rejette le schéma d'imputation causale proposée par Kohn (1959) dans lequel les conditions de travail déterminent les valeurs qui à leur tour déterminent les pratiques familiales d'éducation. Il avance le modèle suivant : les conditions de vie familiale déterminent les pratiques parentales d'éducation qui déterminent à leur tour les valeurs.

⁷⁴ Lautrey (J), (1980) : Intelligence, classe sociale et pratiques éducatives, Paris, Puf.

Les conditions socio-économiques se réfractent dans les caractéristiques individuelles par l'intermédiaire des organisateurs de second ordre que sont les systèmes de valeurs ou les formes linguistiques mais plus directement par les types de structuration de l'environnement familial et en particulier les pratiques parentales d'éducation.

Pour Lautrey (1980), le type de structuration des pratiques parentales d'éducation est « la résultante des régulations par lesquelles la famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie.

Il vise à maintenir une certaine cohésion dans les interactions entre les membres de la cellule familiale et une certaine intégration de celle-ci dans la société. Le type de structuration et le système de valeurs sont tous les deux des organisateurs de second ordre qui sont convergents car soumis l'un et l'autre à la fois aux contraintes des conditions de travail et des conditions de vie.

Il est loin d'être évident qu'à une inégale répartition des biens économiques et culturels corresponde une inégale estimation des valeurs ou une construction différenciée des systèmes de valeurs.

- Socialisation et internalisation

Le but principal des agents de socialisation est que les valeurs soient internalisées, c'est-à-dire, que les valeurs sociétales soient considérées par l'enfant comme étant les siennes, de telle sorte que les comportements socialement acceptables soient motivés, non par l'anticipation des conséquences externes, comme les récompenses ou les punitions, mais par des facteurs intrinsèques ou internes. Pour qu'une valeur soit internalisée, sa manifestation comportementale doit venir d'une croyance apparemment naturelle et innée en son bien-fondé.

Nous ne devons pas considérer un individu, qui s'abstient de voler parce qu'il a peur d'être pris et envoyé en prison, comme ayant acquis une valeur concernant le respect de la propriété des biens d'autrui.

Ce n'est que lorsque l'individu s'abstient de voler, alors qu'il sait qu'il ne risque pas d'être pris, que l'on peut dire que le respect des biens d'autrui a été internalisé, c'est-à-dire acquis en tant que valeur.

Récemment, Grusec et Goodnow ⁷⁵ ont proposé un cadre théorique permettant de comprendre les étapes conduisant à l'internalisation des valeurs.

Utilisant une approche de traitement de l'information, les auteurs argumentent que la transmission des valeurs nécessite deux étapes.

La première implique la perception exacte du message transmis par l'agent de socialisation.

La seconde implique l'acceptation de ce message ou de cette valeur. Le message ou la valeur peut ne pas être correctement compris.

- Les concepts d'internalisation

Les premières théories de la socialisation distinguaient les actions réalisées en fonction d'une cause externe, de celles réalisées en fonction d'une cause interne. Cependant, les psychologues ont distingué des degrés le long d'un continuum allant d'un pôle externe, ou de soumission forcée, à un pôle interne.

Kelman⁷⁶, a décrit trois classes de conformité ou de changement d'attitude. Bien que chacune puisse produire un changement apparent, elles diffèrent en fonction de l'importance avec laquelle le comportement ou l'attitude sera répété dans des situations ultérieures.

⁷⁵ Grusec (JE), Goodnow (J.J), (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of value :a reconceptualization of current points of view, *Developmental psychology*, 30.

⁷⁶ Kelman (H.C), (1961): Processes of attitude change. *Public opinion quarterly*, 25, 57-78.

Dans le cas de la soumission, l'individu exhibera le comportement seulement si des récompenses ou des punitions sont attendues. Quand les récompenses ou les punitions ne sont plus présentes ou anticipées, alors il n'y a plus de conformité et d'autres attitudes apparaissent. Dans le cas de l'identification, le fait de se conformer à un comportement dure tant que la personne à l'origine de ce comportement demeure saillante. Une fois que cette saillance disparaît ou une fois que la personne à laquelle on s'est identifié n'est plus disponible ou importante, alors le comportement disparaît.

Deci ⁷⁷ considère qu'on peut distinguer quatre degrés le long d'un continuum d'internalisation. Le premier, qu'il appelle régulation externe, correspond aux comportements qui sont motivés par des contingences externes telles que des requêtes, des récompenses et des demandes.

Un plus fort degré d'internalisation correspond au cas de la régulation introjectée, c'est-à-dire au cas où les régulations, bien qu'imposées de l'extérieur, ont été adoptées par la personne mais sont maintenues dans leur forme originelle.

Cette forme de régulation joue un rôle de contrôle et s'avère coercitive parce que la source de la régulation, bien qu'interne à la personne, n'est pas réellement intégrée au soi. Dans la troisième forme de régulation, régulation par identification, le comportement est produit parce qu'une valeur est identifiée en même temps, valeur qui est perçue comme importante en fonction des buts de l'individu.

⁷⁷ Deci (E.L), Ryan (R.M), (1991): A motivationnal approach to self: integration in personality. in R. Diensbier (ed), Nebraska symposium on motivation, vol38 ,perspectives on motivation. Lincoln: university of Nebraska press).

Ainsi, les gens partagent parce qu'ils souhaitent être gentils. Le dernier degré du continuum de Deci implique l'intégration de l'identification à d'autres aspects du soi.

Les gens s'engagent dans un comportement parce qu'ils appartiennent à un système unifié et cohérent de valeurs, de buts et de motivations.

- Comprendre l'internalisation : le rôle de la théorie de l'attribution

Bien qu'il y ait un accord général sur les conditions ou les stratégies parentales qui facilitent l'internalisation des valeurs, les explications concernant les raisons de leur efficacité sont variées.

Hoffman^{78 79} par exemple, explique que le recours à des techniques de socialisation très punitives entraîne chez les enfants de l'angoisse et de l'hostilité, ce qui les conduit à s'opposer et à refuser de satisfaire les désirs de leurs parents.

Il explique aussi que les punitions fournissent un modèle de comportement agressif qui favorise, chez l'enfant soumis à de telles pratiques, des comportements antisociaux.

De plus, les punitions rendent très saillante l'origine morale des messages, ce qui fait que l'enfant éprouve de réelles difficultés à s'approprier ces messages.

Les stratégies parentales comme le raisonnement, qui attire tout particulièrement l'attention de l'enfant sur les conséquences que ses méfaits ont sur les autres, induisent des sentiments négatifs qui sont inévitables parce qu'ils proviennent de la connaissance du mal que l'on a fait à d'autres et non d'une cause externe qui peut être évitée.

⁷⁸ Hoffman (M.L), (1970):Moral development. in P.H.Mussen (ed), carmichael's manual of child psychology (3rd ed, vol 2)New-York :Wiley.

⁷⁹ Hoffman (M.J), (1983):Affective and cognitive processes in moral internalization.in E.T.Higgins, D.Ruble,W.W.Hartup (eds),social cognition and social development. A sociocultural perspective, Cambridge : Cambridge university press.

D'autres chercheurs ont défendu l'idée selon laquelle le raisonnement aurait des résultats positifs parce qu'il permet de rendre clair le lien entre le comportement de l'enfant et ses conséquences, ou parce qu'il encourage l'enfant à réfléchir sur les conséquences morales et à se faire une idée sur ce qui est socialement acceptable et sur ce qui ne l'est pas.

Un ensemble de mécanismes particulièrement pertinents pour l'internalisation des valeurs est issu des concepts de justification insuffisante et surtout de justification suffisante.

Si les gens croient qu'ils agissent d'une certaine façon en raison de fortes pressions externes, ils sont moins enclins à réaliser des changements de croyances et d'attitudes associés à ces actions que s'ils se considèrent comme agissant d'une certaine façon en l'absence de justifications externes suffisantes.

Dans le premier cas, les actions peuvent être expliquées par le fait qu'une pression externe les a causées et par conséquent, il n'y a aucune raison de changer ses propres idées.

Dans le second cas, des explications externes des actions ne peuvent être trouvées et de ce fait, les actions ne peuvent venir que des motivations et des attitudes personnelles qui, par conséquent, doivent être ajustées pour s'accorder à ces actions.

Le rôle des pairs

La morale hétéronome est caractérisée par le respect unilatéral de la règle et la contrainte de l'adulte, tandis que la morale autonome est caractérisée par la réciprocité, basée sur le respect mutuel et la coopération sociale.

En se référant à Piaget⁸⁰, on pourrait supposer que les interactions avec un pair offrent, davantage que celles avec les parents et les adultes en général, l'occasion de se décentrer à travers une « relation de mutuelle réciprocité, dans laquelle les deux membres partagent les mêmes prérogatives pour exprimer leur opinion, être écoutés et construire mutuellement une nouvelle compréhension ».

- Les groupes de pairs

Certaines études semblent justifier cette inquiétude des parents de voir leur enfant tomber sous l'influence de mauvaises fréquentations et de s'engager dans des conduites qui lui nuisent : la pression des pairs augmente au cours de la prime adolescence tandis que la dépendance à l'égard des opinions et des conseils des parents semble décliner.

Des recherches indiquent aussi que l'association avec des pairs déviants est un des plus forts prédicteurs de conduites déviantes chez les adolescents⁸¹.

On notera d'abord que certaines recherches ont démontré que les conduites déviantes prédisent l'association avec des pairs déviants plutôt que l'inverse, que les parents gardent une influence notable mais indirecte vis-à-vis des fréquentations de leur enfant adolescent.

Les données de la recherche faite par Brown (1993) indiquent que les pratiques parentales spécifiques (contrôle, encouragement à la réussite, prise de décision conjointe) sont significativement corrélées avec des conduites adolescentes spécifiques (réussite scolaire, usage ou non de drogue, confiance en soi) lesquelles sont à leur tour significativement liées à l'appartenance à des bandes d'adolescents spécifiques. En fait les

⁸⁰ Piaget (J), (1932) : Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Puf.

⁸¹ Brown (B) et al, (1993): Parenting practices and peer group affiliation in adolescence, Child Development, 64.

conduites de l'enfant et les normes du groupe choisi sont en concordance avec les valeurs caractéristiques mises en œuvre dans les pratiques parentales d'éducation.

Les groupes informels manifestent le plus souvent une homogénéité dans le regroupement : le sexe aussi que la classe sociale d'appartenance sont des facteurs importants de différenciation des groupes.

Les règles que chaque groupe se donne et les conduites qui sont admises ou refusées sont en accord avec l'univers des valeurs et des systèmes socioculturels auxquels le groupe se réfère.

Le groupe est le lieu d'interaction à la base de l'élaboration d'images réciproques et de représentations sociales communes ; il sert aussi à l'évaluation des demandes provenant du monde extérieur.

Il permet l'apprentissage et la formulation de règles auxquelles l'individu doit se soumettre mais à l'élaboration desquelles il a le sentiment d'avoir participé.

Si certains groupes fonctionnent de manière totalement coercitive, il y a dans tous les groupes des règles ; certaines sont plus sévères que d'autres et imposent aux membres de s'y conformer totalement ; il y a en a d'autres qui laissent plus d'espace à l'autonomie individuelle.

La dimension réduite des groupes, leur spontanéité, l'immédiateté de la communication, le contact prolongé avec les autres permettent à l'adolescent de se reconnaître et d'être connu comme un sujet actif, une personne capable d'élaborer et de mettre en œuvre des idées et des conduites intéressantes pour tous. Dans le groupe de pairs, et dans un contexte amical et relativement protégé où il se sent impliqué à la première personne, l'adolescent fait l'expérience de nouveaux modes de rapports aux autres et met au point des stratégies pour entrer en contact avec le monde social qui l'entoure.

Le groupe permet à la fois l'élargissement de l'horizon émotionnel et cognitif du sujet tout en préservant son besoin de sécurité.

« Grâce au groupe des pairs, perçu comme lieu d'expérimentation et de rencontre avec des valeurs nouvelles et originales, l'adolescent a la

possibilité de faire l'expérience de nouveaux rôles sociaux, d'affronter des valeurs nouvelles et originales, d'affronter des situations significatives (première relation amoureuse, difficultés scolaires, ...) et de vérifier avec les autres les découvertes qu'il fait dans la réalité qui l'entoure. »⁸²

Le groupe des pairs est un véritable laboratoire d'expérimentation des relations sociales qui permet à l'adolescent d'affronter avec d'autres des situations nouvelles. Il l'aide aussi dans la découverte de nouveaux rôles sociaux et dans l'apprentissage des normes et des valeurs du groupe.

3.3.4 Valeurs et identité

Divers auteurs ont souligné le rôle clé des valeurs par rapport à l'identité. Si les valeurs constituent un appel pour l'individu, c'est parce qu'elles font intimement partie de l'identité de la personne. La force motivationnelle des valeurs s'explique par leur caractère impératif pour réaliser et garantir le soi et conserver l'équilibre de l'identité.

Selon le Cornell Value Study Group, « certaines valeurs sont inscrites et appréhendées comme une partie du soi, comme une entité ou un système psychologique. Elles sont constitutives du sens de l'identité de la personne ; si elles sont violées, il y a culpabilité, honte, sentiment d'abattement, réaction d'autopunition ».

⁸²Palmonari (A), Pombeni (ML), (1989) : Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence ; L'orientation scolaire et professionnelle, 18-4.

Rokeach (1973) fait la même analyse dans « the nature of human values » : les valeurs sont jour au service du Moi, elles servent "à maintenir et rehausser l'estime de soi et exercent "des fonctions d'adaptation, de défense du Moi, de connaissance et de réalisation de soi".

Elles jouent un rôle central dans le sentiment d'unicité et de continuité, fondamental dans le sentiment d'identité.

Elles fournissent - dans l'instant mais aussi dans le temps - la cohérence nécessaire à la pensée et aux conduites de l'individu ainsi qu'aux réponses que celui-ci apporte aux autres liens avec leurs attentes.

Les études sur l'identité négative et celles sur des conduites déviantes mettent en évidence les liens entre valeur et identité. Le conduit dérogatoire s'inscrit dans les confrontations entre système normatif, " soit que le délinquant oppose aux normes légales des normes particulières à une minorité qui lui sert de groupes de référence, soit qu'il neutralise ou dénie la légitimité de l'application de la loi à son cas, soit qu'il brave la loi sociale, afin de revendiquer l'humain au plus extrême de sa singularité "⁸³.

Selon les théories du contrôle social, les conduites déviantes témoigneraient d'un défaut du contrôle externe exercé par la société ou d'un défaut dans le contrôle interne, c'est-à-dire à l'intégration des normes et des valeurs par le sujet.

Si l'homme ne naît pas social mais le devient sous l'effet de la socialisation, alors l'inadaptation sociale révèle d'une défaillance dans le contrôle de l'une des forces suivantes: les pressions sociales, les pulsions instinctuelles et les sollicitations déviantes.

La différence n'est pas très grande entre les théories du contrôle social et le sens commun qui réclame un renforcement des contraintes et des sanctions face à ce qui serait un affaiblissement du sens moral.

⁸³ Selosse (J), (1983) : Délinquances et délinquants : réflexions sur l'articulation entre psychologie criminelle et psychologie du judiciaire, in Bulletin de Psychologie, 36.

Les conduites déviantes et les conduites délinquantes tiennent-elles à des facteurs intrinsèques des agents comme en témoignent certains traits psychologiques du délinquant (image de soi négative, immaturité relationnelle, difficultés de la prise de rôle) ou bien sont-elles des facteurs extrinsèques milités au milieu comme le montre l'étude écologique des sites de délinquance ou les caractéristiques délictogènes de certains groupes de pairs ou de certaines situations à risque ?

Dans une perspective intégrationniste, les conduites traduisent les interprétations que le sujet développe en fonction de son environnement, des réactions des partenaires sociaux et de sa situation sociale globale.

La réaction des autres et l'image de soi qu'il renvoie sont des éléments importants pour la construction de l'identité et de la construction de soi. Une perspective d'analyse de la délinquance s'efforce d'expliquer des comportements marginaux à partir de la réaction sociale: comment un groupe ou une société identifie ses déviants, les stigmatise et les confine à un rôle particulier en leur assignant un statut spécial ?

Sans pour autant négliger les contradictions chez le sujet lui-même (ambivalence des sentiments) certains auteurs^{84 85} insistent sur les interactions défavorables et la stigmatisation d'explication du processus de formation de l'identité négative: les jugements des autres ont une influence négative sur l'image de soi lorsque, dans la situation interpersonnelle, le comportement de la personne ne correspond pas aux attentes de l'autre ou aux attentes prescrites par le rôle social ou lorsque dans les situations sociales une représentation négative stéréotypée est attribuée à certains groupes d'appartenance (stéréotypes raciaux ou sexistes) à certains rôles sociaux.

"Tentative désespérée pour maîtriser une situation dans laquelle les éléments d'identités positives et disponibles s'annulent les uns les autres", ⁸⁶ le "choix" d'une identité négative se structure comme un mécanisme de défense pour lutter

⁸⁴ Selosse (J), (1980) : Identification négative : processus et effets, in Bulletin de psychologie, 33,345

⁸⁵ Coslin (P), Brunet (L), (1983) : Aspects de la représentation de la délinquance dans un échantillon d'adolescent, in Bulletin de psychologie, 36, 359

⁸⁶ Erikson (E), (1972) : Adolescence et crise, Paris, Flammarion.

contre l'aliénation à l'absence d'identité sociale (être vu comme un individu singulier, absence de pouvoir, absence de signification, absence de normes, sentiment d'isolement et sentiment de ne pas être soi-même) ou contre une perception sociale négative qui entraîne un processus de dégradation du sentiment de soi et une dévalorisation de soi-même.

Le processus de fabrication de l'identité négative est un moyen de stimulation et de réalisation des principaux traits évoqués par l'étiquetage dont l'individu est l'objet : devenir tel que défini par l'identification négative constitue l'expérience de conservation évoquée.

La délinquance peut être considérée comme une des stratégies contre la dévalorisation de soi-même et les activités délictueuses comme la sortie d'une impasse et la possibilité d'acquérir une autre image de soi.

L'intériorisation de cette image d'individus considérée comme indésirable dans la vie normale de la société conduit à la dévalorisation de soi; l'engagement dans la délinquance peut devenir une stratégie de valorisation de l'identité, une identité négative mais une revalorisation pour soi-même ou aux yeux de ses pairs dans la même situation.

Les effets de cette identification négative ont été décrits en termes de réduction des capacités de prise de perspective, d'accentuation des traits négatifs attribués et d'augmentation de la prise de distance sociale.

Un tel engrenage ne peut que provoquer le passage d'une déviation primaire à une déviation secondaire avec installation dans la délinquance.

3.3.5 Personne et culture

Du conflit individu/société aux conflits psychiques

La notion de tension et celle de conflit qui en découle sont inhérentes aux valeurs. Dans une perspective sociologiste, elles sont le propre des sociétés

humaines qui édictent des règles de conduite alors que les sociétés animales fonctionnent à l'aide de conduites dirigées par des instincts. La fonction normative des valeurs est une source de tension entre les besoins de l'individu et les demandes de la société.

La société incite les individus à la socialisation pour le bien commun et leur font intérioriser les conceptions communes de ce qui est désirable. A l'expression de son âge et de la liste du besoin, les valeurs substitueraient une expression des conduites collectivement admises et socialement désirables. Dans une telle conception où les normes et les valeurs sociales sont l'objet de prescriptions et de proscription de la part de la société vis-à-vis de ses membres, la tension s'exprime comme tension entre les exigences égoïstes de l'individu et les demandes collectives de la société.

Dans le modèle épigénétique d'Erikson⁸⁷ chacune des 8 étapes du développement constitue un point critique dans la construction de l'identité formulée sous la forme d'un conflit entre deux pôles antagonistes, conflits dont la résolution est cruciale pour l'évolution ultérieure. L'adolescence occupe une place pivot caractérisée par le conflit entre l'identité et la confusion d'identité. Dans sa quête d'un nouveau sentiment de continuité et d'unité vécue, l'adolescent a besoin d'un moratoire pour intégrer des éléments de l'identité assignés aux stades de l'enfance mais aussi pour anticiper, en expérimentant les rôles afférents, les pôles centraux de l'identité à l'âge adulte.

Le dernier pôle se présente pour l'adolescent comme un conflit entre engagements idéologique et confusion des valeurs: à l'engagement dans les idéaux offerts par la société et dans une perspective d'avenir s'oppose l'absence d'opinion idéologique et de vision signifiante du monde.

Dynamique du conflit et organisation de la personne

⁸⁷Erikson (E), (1968) : Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion

Les conflits de valeurs ne se limitent pas au rapport du sujet à son environnement interpersonnel et social, ni aux rapports du sujet à lui-même et à son histoire. La principale source du conflit de valeurs découle, selon Perron (1991), de la multiplicité des objets susceptibles d'être valorisés et des modes de valorisation: tout ce qui est perçu, tout ce qui donne lieu à des attitudes et à des conduites peut être support de valeurs, qu'il s'agisse d'objets matériels, d'événements, d'objets culturels, ou de caractéristiques attachées à la personne, la sienne et celle d'autrui. A cette multiplicité des sources, s'ajoute une multiplicité des modes de valorisation.

Il s'agit d'un processus de différenciation des individus qui se distinguent non seulement par leurs pratiques mais aussi par les significations que chacun attache à ces pratiques.

Perron insiste sur l'aspect conflictuel attaché aux valeurs et le caractère organisateur de ces conflits : tout système de valeurs est bien, parce qu'organisateur de conflits, un système tensionnel. La dynamique des conflits qui surgit de la confrontation des valeurs est le moteur du développement de la personne en tant qu'elle est investie de valeurs car les assumer c'est toujours en faire une valeur de sa propre personne, et même de ce qu'elle a de plus essentiel, la valeur du Moi.

En liant valeurs assumées par la personne et valeurs attachées à la personne, Perron met en lumière la relation entre valeurs et identité à un niveau plus profond que les autres auteurs puisqu'il la situe au niveau de l'essence même de la personne et non pas au niveau des seuls attributs du soi, attributs du soi pour soi ou attributs du soi reconnus ou anticipés chez autrui.

Cette conception du système de valeurs comme système de tension paraît plus à même de décrire l'aspect dynamique et organisationnel des conflits de valeurs mais aussi d'aider à comprendre la nouvelle étape que constitue l'adolescence. La genèse des valeurs montre que celles-ci sont d'abord agies avant d'être reconnues et connues, acceptées, affirmées, assumées et avant que se constitue un système cohérent de valeurs diversifiées et relatives.

Les conflits de valeurs sont organisateurs parce qu'ils créent un déséquilibre, nécessitent une réorganisation du système de valeurs à un niveau d'équilibre qui intègre le précédent. Il est nécessaire d'introduire le facteur temps - comme

facteur développemental - dans la chaîne causale : évolution des besoins de l'individu, évolution de ses possibilités et évolution des sollicitations qu'exerce sur lui son milieu de vie constituent les facteurs de l'ontogenèse des valeurs. Les besoins de l'adolescent sont différents de ceux de l'enfant ; ses possibilités personnelles et les opportunités d'action qui lui sont offertes augmentent et se diversifient ; enfin les exigences du milieu varient considérablement entre les deux âges. La diversification des valeurs tient à la nature et à la multiplicité des réalités valorisées, mais aussi à la multiplicité des relations interindividuelles qui sont source et objet de valeurs.

D'une manière apparemment contradictoire les valeurs se personnalisent et s'universalisent: dans ces confrontations de valeurs, je découvre mes valeurs et j'éprouve le fait qu'elles soient miennes, mais je découvre aussi celles d'autrui, celles qui nous rapprochent et celles qui nous différencient.

Diversification, relativisation des valeurs vont de pair et accompagnent le processus d'organisation d'un système cohérent et personnel. Le système ainsi construit ne voit pas la disparition des conflits mais l'équilibre menacé et alors susceptible de se rétablir par la réaffirmation des valeurs et des images de soi ou par une évolution des unes et des autres.

La personne comme valeur

Les valeurs intègrent l'individu dans l'ensemble des significations sociales. Les valeurs permettent l'avènement du sens dans les systèmes d'identifications c'est-à-dire être comme ou être avec et être soi. Le système des valeurs permet à l'individu de s'identifier c'est-à-dire d'être identique à et de trouver sa propre identité.

L'individu qui assume et intériorise les valeurs devient sujet. C'est dans ce passage des significations sociales aux valeurs, qui fournissent un sens personnel aux conduites, que se joue le sentiment de soi comme valeur.

Dans le contexte de capacités nouvelles et émotionnelles, cognitives et socio-cognitives et des modifications des relations du sujet à lui-même, au monde et aux autres, l'élaboration d'un système personnel de valeurs accompagne à l'adolescence le développement de soi et la réorganisation de l'identité.

Mais pour élaborer cette identité et pouvoir faire l'expérience de rôles et d'identités différents, l'adolescent a besoin d'un moratoire psychologique, c'est-à-dire d'une période sans responsabilités ou obligations excessives qui viendraient restreindre la poursuite de la découverte de soi, une période où l'individu tente de se faire une idée "à travers" une confrontation active à diverses possibilités.

Dans cette quête de l'identité, l'adolescence est supposée être l'expérience de rôles variés, faire usage de sources d'information diverses où le groupe des pairs gagne en influence, définir ses droits et ses libertés personnelles, s'éloigner des modes de pensée de l'enfance, développer une indépendance et une autonomie croissante, formuler des idéaux et des valeurs qui s'intègrent dans une philosophie naissante de la vie et opérer certains choix importants en ce qui concerne l'avenir.

A l'adolescence, période de transformations globales et accélérées qui commandent une réorganisation des rapports du sujet à lui-même, aux autres et au monde, les valeurs acquièrent un nouveau statut et accompagnent la réorganisation de l'identité.

Il s'agit à la fois de répondre aux changements externes et internes et de maintenir l'unité et la cohésion personnelle mais aussi d'affirmer son individualité et d'inscrire son destin dans une communauté. La question de l'identité se situe au coeur de ce double paradoxe : changer et rester le même mais aussi être soi-même et appartenir. La personne peut ainsi se construire et s'affirmer au travers de valeurs qui guident la négociation du passé et la projection dans l'avenir, l'affirmation de son irréductible autonomie vis-à-vis d'autrui et son appartenance à une communauté d'êtres de culture.

L'individu peut se penser comme sujet de valeurs qui auparavant n'étaient qu'agies et se définir en termes de références désirables pour lui, c'est-à-dire se projeter dans des valeurs qui constituent pour lui des finalités d'exigences ou des modes de conduites qui ont de l'importance pour sa vie actuelle et future.

La capacité à exprimer le sentiment de soi comme valeur dépasse la capacité à évaluer sa propre valeur.

Cette capacité intervient très tôt dans la comparaison avec les autres, dans le jugement des autres à mon égard ou à travers le sentiment de réussites ou d'échecs. Les attributs de la personne peuvent comme tout autre objet être support de valeurs. Mais c'est un autre sentiment dont fait état Perron (1991), qui est la capacité à se penser comme sujet investi de valeur.

Un tel sentiment ne peut intervenir qu'à l'adolescence, car il implique une série de changements dans le soi, la conscience de soi et la conscience des rapports de soi au monde, aux autres et à soi-même.

Le passage du soi évaluateur ou évalué au soi comme valeur suppose au moins un triple changement au niveau de la personne.

Il repose tout d'abord sur une évolution de la signification du soi, en particulier l'émergence d'un soi psychologique tel que le traduisent les références identificatoires, c'est-à-dire dans le discours que le sujet reconnaît comme le décrivant.

Cette évolution est subordonnée aux progrès de la pensée réflexive et de la métacognition, c'est-à-dire au progrès dans le contrôle de soi par la pensée.

Il repose ensuite sur l'incapacité à se penser comme personne, c'est-à-dire la capacité à affirmer à la fois son unité et son unicité: unité comme continuité dans le temps, cohérence et responsabilité dans son activité; unicité comme affirmation de son irréductibilité par rapport à autrui et comme singularité de ses expériences. Enfin, ce passage implique la capacité à se penser comme personne dans une histoire et une culture.

PARTIE 4 : **RECHERCHE**

4.1 HYPOTHESES

Nous posons comme hypothèse principale qu'à l'adolescence, le groupe scolaire d'appartenance détermine le sentiment de valeur de soi ainsi que la structure du système de valeur de l'adolescent en gommant celui et celle qui lui avaient été donnés par son entourage lors de son enfance et que par conséquent, les stratégies d'attachement ne jouent aucun rôle à ce moment de la vie. L'appartenance au groupe scolaire étant défini par l'orientation scolaire des élèves.

Ainsi, nous pensons que plus la stigmatisation mise en place par le système scolaire marginalise l'élève, plus le sentiment de valeur personnelle et la structure du système de valeurs de l'individu copient le sentiment de valeur personnelle et à la structure du système de valeurs du nouveau groupe. Ainsi, plus ce nouveau groupe d'appartenance se trouve être un groupe déviant, plus l'élève se voit devenir un élève tout aussi déviant que les autres membres de sont groupe, même si cet élève ne l'était pas, ou peu, avant la marginalisation dont il a été victime.

Hypothèses concernant la stratégie d'attachement :

Bien qu'il ait été démontré que les enfants qui ont un lien d'attachement sécurisant (comparativement à des enfants ayant un lien d'attachement insécurisant) réagissent moins intensément lorsqu'ils subissent une frustration, comme par exemple l'échec scolaire, nous supposons que c'est le contexte et plus spécifiquement le groupe d'appartenance qui fait que l'élève supporte plus ou moins bien sa frustration et qui l'encourage à exprimer son indignité avec violence ou à la contenir.

Hypothèse 1a :

Nous avançons que le sentiment de valeur de soi des élèves n'est pas corrélé avec les stratégies d'attachement, quel que soit leur groupe d'appartenance.

Hypothèse 1b :

Nous avançons que la structure du système de valeurs des élèves n'est pas corrélée avec les stratégies d'attachement, quel que soit leur groupe d'appartenance.

Hypothèse 1c :

Nous avançons que les élèves référents sont caractérisés par la stratégie d'attachement « secure » alors que les élèves difficiles scolarisés en cursus normal comme les élèves scolarisés en cursus spécialisé sont caractérisés par une stratégie d'attachement « insecure ».

Hypothèses concernant le sentiment de valeur personnelle :

Les éléments à la source du sentiment de valeur de soi sont fournis à l'individu au cours des relations et des comparaisons qu'il entretient avec son environnement.

La construction de l'image de soi s'appuie donc sur la prise de conscience, à partir des informations que le sujet recueille sur lui-même. Les informations fournies au sujet par les autres à propos de ses caractéristiques sociales et de ses aptitudes, vont constituer le cadre de références du sentiment de valeur de soi. A cet égard, le regard porté sur l'élève par le corps enseignant et encadrant influence grandement le sentiment de valeur personnelle de l'élève et plus encore pour les compétences que l'école juge les plus importantes pour le réussite de la socialisation des élèves.

Hypothèse 2a :

Nous avançons que la population des élèves référents a une représentation de leurs compétences identiques à la population des élèves scolarisés en cursus spécialisé.

Hypothèse 2b :

Nous avançons que la population des élèves difficiles scolarisés en cursus normal a une représentation de leurs compétences plus faibles que celle des élèves référents.

Hypothèses concernant la structure du système de valeurs :

On peut penser que les comportements perturbateurs et violents correspondent à la fois à une valorisation de tout ce qui relève de la satisfaction personnelle et d'une prise de distance par rapport aux cadres normatifs. En revanche, les comportements facilitant la socialisation pourraient être liés au niveau représentatif, à une valorisation des normes collectives dominantes et à la prise en considération des intérêts de la collectivité. Bien que les conflits de valeurs soient organisateurs parce qu'ils créent un déséquilibre, parce qu'ils nécessitent une réorganisation du système de valeurs à un niveau d'équilibre qui intègre le précédent, une trop grande conflictualité risque de menacer l'équilibre du nouveau système de valeurs.

Hypothèse 3a :

Nous avançons que le fait que la structure du système de valeur soit caractérisée par des pôles juxtaposés facilite la socialisation, contrairement à une structure du système de valeur qui, si elle était caractérisée par des pôles qui s'opposent, serait handicapée pour la socialisation.

Hypothèse 3b :

Nous avançons que les pôles d'autobénéfice et d'ouverture au changement perturbent la socialisation contrairement aux pôles d'autotranscendance et de conservatisme qui facilite la socialisation.

4.2 POPULATION

Pour mener à bien cette étude, nous avons travaillé avec des élèves fortement sensibilisés aux problèmes de leur orientation scolaire et professionnelle, afin

que leur réussite, source de tensions et de conflits, soit une préoccupation réelle et actuelle.

Pour ce faire, nous avons choisi les élèves des classes sanctionnant la fin du premier cycle des études secondaires ainsi que des classes spécialisées. Ces classes spécialisées représentent la dernière chance pour leurs élèves d'acquérir un niveau scolaire suffisant ainsi que de trouver un maître d'apprentissage afin de pouvoir intégrer une formation professionnelle. Les classes spécialisées sont à effectif réduit regroupant toute une variété d'élèves mal intégrés au système scolaire, mais pour lesquels une perspective de réinsertion dans le circuit normal n'est pas à exclure.

Afin d'optimiser ce facteur de sensibilisation à la réussite, nous avons effectué le recueil des données au milieu du second trimestre.

Dans des populations d'élèves de troisième et de classe spécialisée, les âges peuvent varier de 13 à 17 ans. Cette variable d'âge laisse supposer des différences au niveau du développement cognitif des élèves ; variable pouvant rendre difficile la mise en évidence du rôle d'autres facteurs dans la variation des comportements en milieu scolaire. C'est pourquoi, afin de limiter cet effet parasite nous avons réduit l'amplitude des variations d'âge, en sélectionnant des sujets âgés de 14 à 16 ans.

Ces populations d'élèves se distribuent dans deux genres de classes :

- Les classes normales
- Les classes spécialisées

Notre population se compose de deux types d'élèves :

- Les élèves bien intégrés au système scolaire qui ont une conduite en entente avec le code pénal et avec le règlement intérieur de chaque collège ou lycée.
- Les élèves mal intégrés au système scolaire dont certaines de leurs conduites sont en infraction par rapport au code pénal ce qui les met bien sur également en infraction par rapport au règlement intérieur des établissements. Ces élèves se montrent aussi impulsifs et provocateurs.

Le plus souvent, ces actes violents sont associés à des troubles de l'attention, de l'apprentissage ainsi qu'à un nombre d'absence très important.

Les élèves qui ont été défini comme des élèves bien intégrés ou mal intégrés au système scolaire, l'ont été de la façon suivante :

Les conseillers principaux d'éducation de chaque collège et lycée qui m'ont accueilli tiennent à jour un cahier répertoriant toutes les infractions au règlement intérieur : c'est-à-dire la nature et la date de l'infraction, le nom et le prénom de l'élève ainsi que sa classe.

A partir de ce cahier, nous avons retenu uniquement les élèves âgés de 14 à 16 ans ayant fait preuve avec une forte répétition d'actes délictueux (>5). Le fait que les conseillers principaux d'éducation notent la nature de l'acte, nous a permis de retenir uniquement les actes définis comme des crimes et des délits par le code pénal : c'est-à-dire les coups et blessures, le racket, le vol, les trafic en tout genres et les menaces verbales.

Nous avons remarqué en sélectionnant les élèves perturbateurs que les élèves scolarisés en cursus spécialisé ont, non seulement tous commis des actes délictueux, mais également avec une fréquence plus élevée que celle des élèves difficiles scolarisés en cursus normal. Il nous paraît également utile de préciser que les actes réprimandés par le code pénal le sont également par le règlement intérieur de chaque établissement.

Les élèves considérés comme « bien intégrés » au système scolaire sont ceux dont le nom ne figure pas dans le cahier tenu par les conseillers principaux d'éducation. Ce qui laisse supposer qu'ils ne commettent pas des crimes et délits au sein de l'école. Et juste au sein de l'école. Nous ne savons pas ce qu'ils font au dehors.

Ces élèves aux modalités de participation à la vie scolaire différentes se répartissent dans les deux types de classes de la façon suivante :

- Des élèves référents, « bien intégrés » au système scolaire, en réussite scolaire, scolarisés dans les classes normales.

- Des élèves « moyennement intégrés » au système scolaire, scolarisés dans les classes normales, que nous appellerons élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

- Les élèves scolarisés dans les classes spécialisées. Ces élèves scolarisés dans les classes spécialisées sont tous des élèves « mal intégrés » au système scolaire. Ils posent tous des problèmes à l'équipe enseignante et encadrante. Les élèves des classes spécialisées sont les élèves qui ont fait preuve durant leur scolarité du plus grand nombre d'actes définis comme des crimes et délits par le code pénal.

La population de notre étude est constituée de 555 élèves :

- 266 garçons

- 289 filles

Nous voyons que nos deux populations sont équilibrées ($p > .05$) alors que nous n'avons pas fait aucune manipulation pour que cela le soit. L'explication en est que les classes que j'ai visitées étaient naturellement réparties de façon égale. En effet, l'éducation nationale souhaite que les classes soient homogènes à ce sujet.

Nos populations de garçons et de filles se répartissent donc naturellement de la façon suivante :

	Garçons		Filles	
Elèves référents	103	38.72%	120	41.52%
Elèves difficiles scolarisés en cursus normal	87	32.71%	80	27.68%
Elèves scolarisés en	76	28.57%	89	30.80%

curcus spécialisé				
Total	266	100%	289	100%

Sur l'ensemble de la population des garçons, la grande majorité (seuil de significativité à .05) d'entre eux est définie comme étant des élèves référents. Quand à la population des garçons difficiles scolarisés en cursus normal et celle des garçons scolarisés en cursus spécialisé, leurs représentativités sont identiques (seuil de significativité à .05).

Les mêmes interprétations sont faites sur l'ensemble de la population des filles. Leur grande majorité (seuil de significativité à .05) est caractérisée comme étant des élèves référents. La population des filles difficiles scolarisées en cursus normal et celle des filles scolarisées en cursus spécialisé ont une représentativité identique (seuil de significativité à .05).

Nous pouvons déjà conclure que le facteur sexe de l'élève n'est pas corrélé (seuil de significativité à .05) avec le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée, ni d'être reconnu comme élève difficile ou comme élève référent.

4.3 CONDITIONS DE RECUEIL DES DONNEES

Cherchant à expliquer les comportements violents en milieu scolaire, j'ai été amené à mettre à jour les différences dans les domaines jouant un rôle important dans la construction d'un comportement, à savoir : les facteurs socio-économiques, le mode d'attachement, l'estime de soi, la structure du système de valeurs et l'appartenance à différents groupes scolaires.

Les épreuves ont fait l'objet d'une passation collective, par classe ou par petit groupe, en une fois une heure et en deux fois deux heures.

Pour quelques élèves mauvais lecteurs, nous avons procédé à un examen individuel.

Les différentes passations ont eu lieu au sein des établissements scolaires, dans une salle mise à notre disposition pour l'occasion. Les heures et dates des passations avaient été programmées avec chaque CPE à la place des heures de « vie de classe ».

Bien que les consignes soient inscrites sur la page de présentation de chaque instrument, elles ont été reprises oralement, afin de s'assurer que les adolescents ne rencontraient pas d'éventuelles difficultés de compréhension de la tâche.

4.4 LES OUTILS

Utilisant deux tests issus de la procédure Q-Sort (le test de l'attachement et le test du sentiment de valeur de soi) nous avons décidé de vous présenter de façon globale cette procédure ; puis de la détailler plus spécifiquement pour chacun des deux test utilisant cette procédure.

4.4.1 La méthode Q-Sort

La procédure Q-Sort est due à Stephenson (1935), mais c'est dans les publications de Kerlinger⁸⁸, de Block⁸⁹ que l'on trouvera les exposés méthodologiques les plus complets.

Son principe général est de proposer au sujet un moyen de mettre en forme ses impressions, en particulier de les comparer entre elles et de les sérier.

La technique consistant à calculer des scores d'échelles revient à dissocier le corpus d'items en un certain nombre de dimensions ; en d'autres termes, elle revient à découper les représentations du sujet en unités supposées significatives.

A l'opposé, la technique de calcul Q consiste à faire ressortir le caractère global du corpus de réponses ou, en d'autres termes, à dégager le caractère clinique des représentations du sujet.

Pratiquement, le sujet va d'abord trier les cartes en cinq piles pour le Q-Sort d'attachement et en neuf piles pour le Q-Sort de l'estime de soi, allant d'un extrême à l'autre ; ce qui a l'avantage de résoudre les éventuels problèmes de comparaison d'items.

Il y aura toujours des items difficilement comparables ; ceux-ci peuvent dès lors cohabiter dans une extrême catégorie sans devoir absolument être comparés l'un à l'autre.

On lui demande alors de reprendre son tri de manière que chaque pile ne compte plus qu'un nombre déterminé de cartes ; il s'agit de procéder à une distribution forcée. Le cadre de référence est ainsi fourni par les questions elles-mêmes.

La distribution forcée fait la particularité de la procédure ainsi que son intérêt. Cette distribution forcée a la forme d'une courbe de Gauss approchée.

La personne est ainsi sollicitée à répondre en termes non pas d'intensité (c'est-à-dire de plus ou moins grande satisfaction de soi), mais en termes relatifs.

⁸⁸ Kerlinger (FN), (1964) : Foundations of behavioral research : Educational and psychological inquiry, London : Holt, Rinehart & Winston.

⁸⁹ Block (JPH), (1981) : The childrearing Practices Report (CRPR) : A set of Q items for the description of parental socialization, attitudes, and values, Unpublished manuscript, Institute of Human development , University of California, Berkeley.

Elle pousse le sujet à faire des comparaisons qu'il ne ferait probablement pas autrement. Cette distribution forcée permet en outre une meilleure cohérence des données sur le plan inter individuel.

Les sujets peu nuancés, qui donnent des évaluations extrêmes, ne viennent plus atténuer le poids des réponses d'individus plus prudents, fournissant des évaluations pondérées, proches du centre de la distribution.

Ses réponses ne seront pas basées, comme dans un questionnaire classique, sur un système de référence interne, incontrôlable, fortement sujet à la désirabilité ; elles sont en quelque sorte auto référencées. Ce format de questionnaire permettrait ainsi de limiter dans des mesures raisonnables l'effet de désirabilité sociale.

D'autre part, l'auto référence en fait un instrument privilégié pour l'étude des représentations mentales ou plus généralement de la subjectivité.

En effet, la subjectivité, que l'on peut définir opérationnellement comme la restitution du point de vue propre, est par nature auto référencée.

La méthode Q préserve cette propriété d'auto référence et permet d'explorer de façon systématique des aspects significatifs de l'expérience personnelle du sujet. Chaque réponse du sujet se réfère à toutes les autres réponses ; le fait qu'elles forment une distribution gaussienne permet l'application d'une procédure de calcul particulière : la procédure Q.

Pratiquement, le sujet procède en 3 étapes : premièrement, il range les cartes en trois piles (« vrai », « faux », « je ne sais pas ») puis il reprend chacune des trois piles et en répartit le contenu dans trois nouvelles piles (« très vrai », « assez vrai », « un peu vrai », etc).

Il faudra constituer au final 5 piles pour l'attachement et 9 piles de cartes pour l'estime de soi, allant d'un extrême à l'autre, ce qui a l'avantage de résoudre les éventuels problèmes de comparaison d'items.

Il y aura toujours des items difficilement comparables ; ceux-ci peuvent dès lors cohabiter dans une extrême catégorie sans devoir absolument être comparés l'un à l'autre.

Une fois les cartes rangées en 5 ou 9 piles, chaque item reçoit une note correspondante, de 1 à 5 ou 9, la note la plus haute exprimant une forte pertinence de l'item dans l'image que le sujet se fait de lui-même.

Si l'on permettait au sujet de mettre le nombre de cartes qu'il souhaite dans chacune des piles, tout le bénéfice de cette méthode serait perdu.

Les auteurs recommandent généralement que la distribution forcée ait une forme « gaussienne » approchée (distribution : 4-5-7-9-10-9-7-5-4). La présence d'un mode central donne plus de poids aux items qui sont plus saillants, et en même temps plus fiables.

4.4.2 Les réponses en format Likert

Nous demandons au sujet de placer trois étiquettes « vrai », « non vrai » et « faux », et de distribuer les 72 cartes dans les trois piles correspondantes, selon qu'elles s'appliquent ou non à lui. Le tas du milieu est réservé aux cartes dont la réponse n'est ni « vrai » ni « faux », ou lorsque le sujet ne sait pas ou ne peut pas répondre. Le nombre de cartes placées dans chaque pile n'a pas d'importance.

Le sujet disposera ensuite cinq étiquettes et on demandera au sujet de passer de trois piles à cinq piles, allant du plus vrai au plus faux.

Il reprendra les cartes qui se trouvent sous l'étiquette vrai et les redistribuera en deux nouvelles piles ; il fera de même avec celles qui se trouvent sous l'étiquette faux, en ne conservant aux extrémités que les cartes les plus caractéristiques, dans une direction ou dans l'autre. A la fin de cette étape, nous noterons dans quelle pile se trouve chaque item.

4.4.3 Notre premier test utilisant la procédure du Q sort : le CAMIR de B. Pierrehumbert ⁹⁰

⁹⁰ Pierrehumbert (B), Zanone (F), Kauer-Tchicaloff (C), Plancherel (B), (1988): Image de soi et échec scolaire, in Bulletin de Psychologie, 384.

Il sert à connaître la stratégie d'attachement parents/enfants. Il sert à la description des modèles individuels de relations décrits par Bowlby.

Nous disposons de trois prototypes de Q-Sort : le prototype «détaché», le prototype «préoccupé» et le prototype «secure».

La procédure de calcul consiste alors, pour chaque Q-Sort obtenu, de le corrélérer avec chacun des trois prototypes ; on obtiendra trois coefficients de corrélation, exprimant le degré de ressemblance du sujet à chacun des prototypes.

Le questionnaire s'utilise de deux façons différentes : en format Likert et en format Q-Sort. En fait, ces deux formats correspondent à deux étapes successives d'une seule et unique passation du questionnaire.

4.4.4 Notre deuxième test utilisant la procédure du Q-Sort : le test d'estime de soi de B. Pierrehumbert

Ce Q-Sort est orienté vers la description de l'image de soi pour les enfants d'âge scolaire, en couvrant plusieurs domaines de la vie quotidienne.

Afin de pouvoir comparer les résultats à ceux obtenus dans l'étude précédente de Pierrehumbert (1988), ont été repris les items du SPP en les augmentant de quelques questions supplémentaires.

Harter (1988) met en cause la technique consistant à calculer, à partir de ce genre d'instrument, un indice global de satisfaction de soi ; c'est ce que propose Coopersmith, qui cumule les résultats des items du SEI, représentant des domaines disparates.

Selon Harter (1988), il n'existerait pas, d'un point de vue psychologique, une image généralisée de soi.

Il existerait par contre des images de soi, en ce sens que chaque fois qu'il le peut, l'enfant évalue ses compétences propres.

Le questionnaire est alors construit autour de l'auto-appréciation des compétences, dans différents domaines où l'action a normalement prise. L'instrument évite ainsi de suggérer une image contemplative de soi, qui risque d'être trop abstraite et peu fiable.

Les domaines sont : Ecole (satisfaction sur le plan scolaire ; compétences cognitives), Social (compétences sociales, popularité), Physique (compétences sportives), Apparence (sentiment à l'égard de sa propre apparence physique), Conduite (auto-contrôle, comportement), Valeur propre (question d'ordre plus général), Famille (relations avec les parents). Notons que les items de chacun de ces domaines se regroupaient en facteurs.

De la sorte, rien ne s'opposait à ce qu'ils soient considérés comme des échelles, que nous reprendrons ici pour l'intérêt de la comparaison.

Il ne s'agit plus de savoir si le sujet se trouve globalement satisfait de ses compétences, avec tous les problèmes qu'une telle appréciation peut soulever, mais plutôt s'il se trouve plus satisfait dans un domaine que dans un autre.

La moitié des 60 items sont présentés sous forme positive, alors que l'autre moitié est présentée sous une forme négative. Cette façon de faire comporte divers avantages : éviter d'inciter un premier réflexe visant à répondre « vrai » à toutes les questions ; favoriser un étalement spontané des réponses.

4.4.5 Le troisième test utilisé pour notre étude : le test des valeurs de Schwartz

Dans le modèle de Schwartz (1992), les valeurs sont dotées d'un contenu et d'une structure universels.

Il assume que des valeurs humaines fondamentales, auxquelles on peut s'attendre dans toutes les cultures, sont celles qui correspondent à des exigences

universelles caractéristiques de l'existence humaine (besoins biologiques, besoin de coordination interindividuelle et besoin d'une continuité au niveau de la société).

Le postulat de la structure universelle des valeurs, c'est-à-dire des relations entre valeurs, est basé sur l'idée que les comportements qui expriment des valeurs différentes ont des conséquences psychologiques et sociales qui peuvent soit s'opposer, soit se compléter.

Selon l'approche inspirée des travaux de Rokeach (1973), les valeurs sont définies comme des objectifs désirables et transituationnels qui orientent les intentions comportementales et l'attitude des individus envers les objets de l'environnement social.

Plus particulièrement, elles sont vues comme des objectifs motivationnels caractérisés par quatre traits essentiels : « elles servent les intérêts d'une entité sociale, elles peuvent motiver l'action en lui conférant une direction et une intensité émotionnelle, elles fonctionnent comme des standards pour juger et justifier l'action et elles sont acquises à la fois, au travers de la socialisation aux valeurs du groupe dominant, et au travers des expériences d'apprentissage singulières des individus »⁹¹.

Le questionnaire de Schwartz (1992) comprend 56 valeurs spécifiques qui sont pour l'essentiel, issues du questionnaire conçu par Rokeach (1973).

Schwartz a proposé de catégoriser ces valeurs en 10 types de valeurs qui exprimeraient, selon lui, des objectifs motivationnels distincts : la tradition, le conformisme, la sécurité, le pouvoir, l'accomplissement, l'hédonisme, la stimulation, l'égo-centration, l'universalisme et la bienveillance.

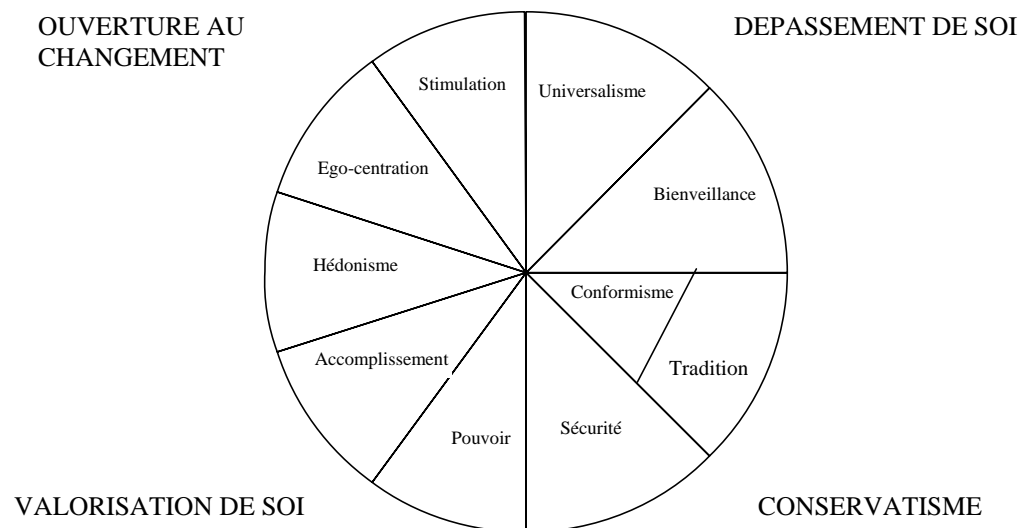
⁹¹ Schwartz (S.H), (1994): Are there universal aspect in the structure and contents of human values?, in Journal of Social Issues, 50, 4.

Sur la base de cette catégorisation, Schwartz pose que la structure des systèmes de valeurs peut être appréhendée au travers des compatibilités et des contradictions existant entre les différentes conduites développées par les individus pour atteindre chacun de ces objectifs motivationnels.

Suivant cette perspective, un ensemble de recherche empirique⁹²(Feather,1980) suggère que les systèmes de valeurs s'organisent autour de deux dimensions bipolaires.

La première dimension opposerait le conservatisme (la tradition, le conformisme et la sécurité) à l'ouverture au changement (la stimulation et l'ego-centration), et la seconde, le dépassement de soi (l'universalisme et la bienveillance) à la valorisation de soi (le pouvoir et l'accomplissement). L'hédonisme renvoyant, quant à lui, aussi bien à l'ouverture au changement qu'à la valorisation de soi.

Structure des systèmes de valeurs d'après Schwartz



⁹² Schwartz (SH) Sagiv (L), (1995): Identifying culture specifics in the content and structure of values, in Journal of cross cultural psychology, 26.

Ce modèle permet, selon Schwartz, de faire un ensemble d'hypothèse sur les relations que ces différents types de valeurs entretiennent avec des variables externes renvoyant à des attitudes ou des intentions comportementales.

Si l'on en revient au niveau opérationnel, on doit préciser que la passation de ce questionnaire s'effectue en deux temps. Les sujets sont d'abord soumis à une première liste de 30 valeurs terminales puis à une seconde liste de 26 valeurs instrumentales.

Dans les deux cas, ils doivent estimer l'importance respective de chaque valeur en se positionnant sur une échelle numérique en 9 points allant de (-1) à (+7). Pour cela, ils reçoivent une consigne qui leur spécifie la façon dont ils doivent utiliser cette échelle.

Il est ainsi stipulé que la note (-1) « est à utiliser pour toute valeur opposée aux principes qui vous guident », que la note (0) « signifie que la valeur n'est pas du tout importante, qu'elle ne constitue pas pour vous un principe directeur », que la note (3) « signifie que la valeur est importante », que la note (6) « signifie que la valeur est très importante » et que la note (7) « est à utiliser pour noter une valeur d'une importance suprême en tant que principe directeur dans votre vie. Pour chacune des deux listes, on demande aux sujets de lire l'ensemble des valeurs qu'elle comporte et d'indiquer celle qui est la plus importante à leurs yeux.

Ils doivent ensuite désigner la valeur la plus opposée à leur valeurs personnelles ou la moins importante à leurs yeux et la noter (-1), (0) ou (1). Enfin, on leur demande de noter les valeurs restantes, en s'efforçant d'utiliser les différents points de l'échelle proposée.

4.5 Modalités de traitement et d'analyse

Pour commencer, nous avons cherché à connaître les caractéristiques socio économiques caractérisant chacune des populations faisant partie de notre recherche.

Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves : s'ils ont redoublé, s'ils pratiquent un sport, le nombre de frère et sœur, si leurs parents sont divorcés, si oui qui à la garde de l'élève, la profession des deux parents et enfin où ils habitent.

Le calcul du Khi deux permet de savoir si l'écart entre deux effectifs observés est significatif. Il a été effectué pour comparer les résultats obtenus à chaque question relative aux caractéristiques socio économiques au sein d'un même groupe ainsi qu'entre tous les groupes de la population étudiée.

Puis, nous avons cherché à déterminer le taux de représentativité des différentes stratégies d'attachement pour chaque population de notre recherche.

Afin de pouvoir déterminer la représentativité des différentes stratégies d'attachement d'une population donnée, nous avons utilisé la technique de calcul Q qui, comme nous l'avons dit précédemment, consiste à faire ressortir le caractère global du corpus réponses.

Ceci est obtenu au moyen de l'inversion de la table des données puis par des calculs de corrélation sur cette table.

On peut donc corréler le Q-Sort d'une personne avec un modèle de Q-Sort. Pour cela, des experts ont conçu un prototype de réponses attendues, par exemple d'un sujet «détaché» ou «préoccupé». Le coefficient obtenu pourra être considéré comme un indice de détachement ou de préoccupation. La procédure de calcul consiste alors, pour chaque Q-Sort obtenu, de le corréler avec chacun des trois prototypes.

On entrera ces trois prototypes sur le même fichier que les données brutes du Ca-Mir ; en utilisant un tableur traditionnel.

On obtiendra par la suite trois coefficients de corrélation, exprimant le degré de ressemblance du sujet à chacun des prototypes.

Les scores de Ca-Mir sont dimensionnels et non pas catégoriels.

Ce qui les rend propices à des études sur des groupes. Pour l'étude d'une population, l'analyse des résultats aux échelles n'est pas nécessaire.

Nous avons cherché à déterminer le sentiment de valeur personnelle ainsi que l'organisation du système de valeurs caractérisant les différentes populations en fonction de leur sexe, de leur groupe d'appartenance (élèves référents, élèves difficiles scolarisés en cursus normal, élèves scolarisés en cursus spécialisé) ainsi que de leur stratégie d'attachement.

Pour ce faire, nous avons calculé les scores moyens pour les différentes compétences du Q-Sort image de soi ainsi que les scores moyens des conduites du test des valeurs.

Afin de pouvoir déterminer la hiérarchisation des différentes échelles du concept de soi, nous avons calculé les scores moyens pour chaque échelle. Les valeurs obtenues nous permettent de hiérarchiser l'ensemble des valeurs afin de nous permettre de connaître les valeurs dominantes. Ces scores correspondent à la moyenne des notes aux items du domaine concerné.

Afin que les scores expriment bien le degré de satisfaction de soi, les notes aux items négatifs sont préalablement recodées en leur complémentaire à 9. Ainsi, le score moyen global au Q-Sort ne serait pas forcément égal au mode de la distribution normale (5).

Afin de pouvoir déterminer l'organisation de la structure du système de valeurs, nous avons calculé les scores moyens de chaque conduite.

Les scores obtenus nous permettent de hiérarchiser l'ensemble des conduites. Ces scores correspondent à la moyenne des notes aux items des domaines concernés.

Puisque la procédure du test des valeurs consiste à ordonner des items les uns par rapport aux autres, il est tout à fait pertinent d'examiner la position de chacune des échelles relativement aux autres. Ces scores correspondent à la moyenne des notes obtenues aux items des domaines concernés. Ainsi, le test du T de Student est pertinent afin d'ordonner les notes.

C'est un test de significativité qui peut être employé lors de la comparaison de deux moyennes, à condition que les distributions des moyennes soient normales,

c'est-à-dire décrivent une courbe de Gauss, et que leurs variances sont de même taille ; ce qui est le cas pour nos moyennes.

En ce qui concerne la comparaison de deux moyennes, on se pose la question de savoir si la différence observé entre une moyenne X et une moyenne Y est significative ou non.

Les résultats ne seront évidemment pas les mêmes, en général, si nous utilisons à la fois l'estime de soi et les valeurs pour estimer la note d'un type d'attachement, et si nous les utilisons séparément. De même si nous ne formons que deux groupes classes en ne faisant qu'un groupe des élèves référents et des élèves difficiles scolarisés en cursus normal plus celui des élèves scolarisés en cursus spécialisé ou trois groupes en différenciant les deux groupes précédents plus celui des élèves scolarisés en cursus spécialisé. C'est pourquoi, afin d'affiner nos résultats, nous avons procédé après les calculs non séparés à des calculs séparés.

4.6 RESULTATS

4.6.1 Caractéristiques socio économiques de la population

Nous rappelons que notre population s'élève à 465 élèves : 226 garçons et 239 filles.

		Garçons référents	Garçons « difficiles » en cursus normal	Garçons cursus spécialisé	Filles référentes	Filles « difficiles » en cursus normal	Filles cursus spécialisé
Pourcentage d'élèves ayant redoublé, si oui combien de fois		28.5% 1 fois	47.3% 1 fois	100% Plusieurs fois	31.1% 1 fois	48.6% 1 fois	100% Plusieurs fois
Pourcentage d'élèves pratiquant un sport		76.33%	84.5%	15.2%	67.8%	72.4%	12.2%
Nombre de frère et/ou	1	5.8%	6.3%	8.7%	6%	7.15%	3.7%
	2	40.3%	42.8%	37.4%	41.2%	37.8%	30.3%

de sœur	3	35.7%	34.2%	38.6%	34.9%	36%	31.2%
	4	9.4%	9.9%	10%	11%	9.05%	20%
	5	4.2%	4.7%	3%	4.9%	10%	11.2%
	6	4.6%	2.1%	2.3%	2%	0%	3.6%
Pourcentage de parents divorcés		24.6%	24%	31.4%	19.85%	30.25%	30.1%
Parents ayant la garde de l'élève	Le père	20%	0%	0%	13.85%	9.75%	0%
	La mère	80%	100%	100%	83.15%	85.15%	75%
	Un foyer	0%	0%	0%	3%	5.1%	25%

		Garçons référents	Garçons « difficiles » en cursus normal	Garçons cursus spécialisé	Filles référentes	Filles « difficiles » en cursus normal	Filles cursus spécialisé
Localisation de leur lieu d'habitation	Centre ville	8.8%	8.95%	0%	13.33%	7.8%	0%
	Milieu rural	56.7%	19.6%	20%	52.1%	18.1%	0%
	ZUP	34.5%	71.45%	80%	34.57%	74.1%	100%
Catégories Socio Professionnelles des parents	Enseignant						
	Père	3.84%	10%	5.25%	3.4%	5%	4.18%
	Mère	4%	10%	5.25%	3.68%	3%	4.14%
	Cadre supérieur						
	Père	5.79%	0%	8.06%	2.9%	0%	3.5 %
	Mère	5.35%	0%	0%	3.35%	0%	2.7%
	Cadre moyen						
	Père	7.35%	3%	5.23%	9.73%	3%	4.35%
	Mère	6.95%	5%	4.75%	7.73%	5%	4.15%
	Employé						
	Père	5.05%	9%	2.77%	4.9%	16%	3.43%
	Mère	3.73%	11%	2.85%	6.8%	20%	2.95%
Agriculteur							
Père	1.3%	13%	3.1%	2.55%	0%	0%	
Mère	0%	9%	2.45%	2%	0%	0%	
Ouvrier qualifié							
Père	30.25%	19%	23.95%	31.46%	26%	25.35%	
Mère	28.11%	21%	22.93%	29.3%	22%	24.31%	
Ouvrier non qualifié							
Père	26.25%	21.15%	32.75%	24.41%	25.25%	35.75%	
Mère	24.27%	18.85%	31.25%	21.55%	22.75%	31.53%	
Chômeur							
Père	19.54%	33%	20.01%	22.86%	33%	21.05%	
Mère	22.52%	31%	17.66%	24.48%	27%	22.27%	
Décédé							

	Père	0%	0%	0%	1.25%	0%	4.35%
	Mère	0%	0%	0%	1.83%	0%	3.97%

4.6.1.1 Résultats

Analyse du facteur redoublement

	Elèves référents	Elèves difficiles scolarisés en cursus normal	Elèves difficiles scolarisés en cursus spécialisé	Moyennes
Elèves ayant redoublé, combien de fois	29.8%	47.95%	100%	59.25%
	1 fois	1 fois	plusieurs fois	
Elèves n'ayant jamais redoublé	70.2%	52.05%	0%	40.75%
Total	100%	100%	100%	100%

De façon générale, nous pouvons dire que la majorité (seuil de tolérance à .05) de nos populations ont redoublé.

Ce même constat est fait avec les élèves scolarisés en classes spécialisées. Leur totalité a redoublé plusieurs fois. A l'opposé de ce constat, les élèves référents pour lesquels leur majorité (seuil de tolérance à .05) n'a pas redoublé. Il n'y a que pour la population des élèves difficiles scolarisés en cursus normal que nous retrouvons une proportion équivalente d'élèves ayant redoublés et d'élèves n'ayant jamais redoublés identiques.

Nous concluons donc que le facteur redoublement est corrélé avec le fait d'être reconnu comme un élève difficile ou comme un élève référent ainsi qu'avec le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé.

Au vu de ces résultats attendus mais toutefois intéressants, il paraît nécessaire de les vérifier en différenciant les garçons et les filles:

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Ayant redoublé, si oui combien de fois	28.5% 1 fois	31.1% 1 fois	47.3% 1 fois	48.6% 1 fois	100% plusieurs fois	100% plusieurs fois	58.6%	59.9%
N'ayant pas redoublé	71.5%	68.9%	52.7%	51.4%	0%	0%	41.4%	40.1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Afin de compléter les précédents résultats, nous avons effectué une analyse en prenant soin de différencier les groupes d'appartenance et les sexes. Ainsi, nous nous sommes aperçu que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05). C'est pourquoi nous nous permettons de rédiger une seule analyse des résultats pour les deux sexes, afin de ne pas lasser le lecteur en effectuant deux fois la même analyse.

Au regard des moyennes, nous pouvons dire que la majorité (seuil de tolérance à .05) de nos populations ont redoublé.

Le même constat est fait avec les élèves scolarisés en classes spécialisées. A l'opposé, les élèves référents pour lesquels leur majorité (seuil de tolérance à .05) n'a pas redoublé. Il n'y a que la population des élèves difficiles scolarisés en cursus normal qui ont une proportion identique (seuil de tolérance à .05) d'élèves redoublant et d'élèves non redoublant.

L'analyse de ce tableau nous apporte donc les mêmes renseignements que l'analyse du tableau précédent pour lequel nous n'avons pas différencié les garçons des filles. Nous pouvons donc, pareillement conclure que le facteur redoublement est corrélé avec le fait d'être reconnu comme un élève difficile ou comme un élève référent ainsi qu'avec le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé.

Nos résultats corroborent les arguments de l'OCDE⁹³ qui considèrent que le redoublement est considéré comme nuisible. Si l'on mesure l'effet immédiat du redoublement sur les résultats scolaires, il semble même être pour le moins inefficace. Pourtant le redoublement est le remède le plus fréquemment utilisé pour lutter contre la difficulté scolaire. De plus, c'est un remède coûteux dont l'efficacité est mise en cause dans toutes les études et recherches nationales ou internationales. Certains pays l'ont purement et simplement interdit sans pour autant provoquer une quelconque baisse de la qualité des acquisitions des élèves en fin de scolarité obligatoire. Au contraire, ces pays obtiennent souvent des résultats meilleurs que les nôtres.

Le redoublement constitue, dans l'ensemble du système scolaire français un phénomène considérable qui perturbe les enfants, les familles et le fonctionnement des établissements, occasionne des coûts considérables et qui, du moins par son ampleur, est propre à notre pays. Ainsi, nos résultats prouvent bien que le redoublement est inefficace voir dangereux pour les élèves. Nous voyons que le fait de redoubler, même plusieurs fois, n'empêche pas les élèves d'être en échec scolaire et d'avoir des comportements asociaux. Au contraire, nous pouvons même dire, s'il ne les provoque pas, qu'il les encourage.

En effet, cette rupture d'apprentissage chez les redoublants peut avoir une double origine :

⁹³ Rapport de l'OCDE, (septembre 2005) : regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE

- Une distorsion entre maturation et apprentissage⁹⁴. Le fait que les redoublants ne soient pas sollicités pour mobiliser des mécanismes plus élaborés et pourtant rendus disponibles sous le seul effet de la maturation psychogénétique, peut expliquer les différences de performances entre redoublants et non redoublants.

- Une rupture de l'interaction éducative maître-élève qui se manifeste par des phénomènes de rejet, voire d'auto exclusion de l'école pour les enfants les plus en porte à faux au départ par rapport aux objectifs scolaires à atteindre⁹⁵

L'ignorance ou l'absence de prise en considération de la liaison entre maturation et apprentissage ou des effets du redoublement sur l'interaction maître-élève peuvent entraîner des ruptures et provoquer des perturbations dans le développement de l'enfant dont les effets sur le déroulement de la carrière scolaire sont extrêmement forts.

Deux observations s'imposent :

- La liaison entre redoublement et carrière scolaire médiocre ou mauvaise est très forte, ce qui ne signifie pas que le redoublement soit la cause exclusive des difficultés ultérieures, il est d'abord le symptôme d'une difficulté

- Les tenants du redoublement comme remède à la difficulté scolaire doivent prendre en compte le fait, dans les systèmes éducatifs qui l'ont aboli, les élèves réalisent à 15 ans des performances supérieures à celles de nos élèves.

Cela signifie seulement qu'il existe des moyens plus efficaces que le redoublement pour faire progresser les élèves en difficulté.

Le redoublement n'est donc pas comme beaucoup le pense une seconde chance pour les élèves. Contrairement à une idée qui reste largement répandue, aussi bien chez les parents que chez les enseignants, le redoublement ne constitue pas une seconde chance pour les élèves rencontrant des difficultés. Il leur est

⁹⁴ Chotteau (C), Defranoux (F), Levasseur (J), Seibel (C), (1979) : cp, ce1, de la continuité des apprentissages, document de travail

⁹⁵ Levasseur (J), Seibel (C), (1984) : réussite et échec scolaires, données sociales, Paris

généralement nuisible du point de vue de leurs progrès cognitifs, de leur motivation à l'égard de l'école et de leur orientation. De plus il est inéquitable.

Le redoublement affecte négativement la motivation et les comportements des élèves, il les stigmatise : à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent. Or ces éléments motivationnels sont liés à la réussite scolaire et peuvent expliquer, en retour, les moins bonnes performances des élèves en retard.

Ce constat permet de souligner le caractère paradoxal d'arguments souvent évoqués en faveur du redoublement : celui-ci contraindraient les élèves à travailler ; en fait, il les décourage plutôt et ceci dès leur plus jeune âge. La comparaison, en fin de scolarité obligatoire, des performances moyennes des élèves d'une même tranche d'âge selon qu'ils sont en retard ou non, fait systématiquement apparaître un déficit en défaveur des premiers.

Nous ne suggérons absolument pas de procéder par interdiction mais nous suggérons d'expérimenter et de proposer à des collèges volontaires de conserver dans leur dotation l'ensemble des moyens consacrés aux élèves redoublants et d'en faire un autre usage au bénéfice des élèves dont les résultats conduisaient précédemment à la proposition d'un redoublement.

Analyse du facteur sport

	Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyennes
Elèves pratiquant un sport	72%	78.45%	8.5%	52.83%

Elèves ne pratiquant pas un sport	28%	21.55%	91.5%	47.17%
Total	100%	100%	100%	100%

De façon générale, nous pouvons dire qu'il y a autant d'élèves qui pratiquent un sport que d'élèves qui n'en pratiquent pas (seuil de tolérance .05).

Toutefois en différenciant les trois groupes d'appartenance, nous pouvons corriger notre première constatation en avançant qu'il y a une corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé. Par contre, il n'y a pas de corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être reconnu comme un élève référent ou comme un élève difficile.

Voyons si les mêmes interprétations peuvent être apportées en différenciant les garçons et les filles :

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Pratiquant un sport	74.5%	69.5%	84.5%	72.4%	10%	7%	56.33%	49.63%
Ne pratiquant pas un sport	25.5%	30.5%	15.5%	27.6%	90%	93%	43.67%	50.37%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En différenciant les garçons des filles nous constatons que les résultats entre les garçons et les filles, quel que soit leur groupe d'appartenance, sont identiques (seuil de tolérance à .05). Nous allons donc rédiger une seule analyse de ces résultats pour les deux sexes afin de ne pas lasser le lecteur en effectuant deux fois la même analyse.

Le constat des moyennes nous permet d'avancer que la majorité des garçons pratique un sport (seuil de tolérance .05) ce qui n'est pas le cas des filles qui ne se différencient pas par ce critère (seuil de tolérance .05).

Toutefois en différenciant les trois groupes d'appartenance, nous pouvons corriger notre première constatation en avançant qu'il y a une corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé. Par contre, il n'y a pas de corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être reconnu comme un élève référent ou comme un élève difficile.

Ce constat nous permet donc de conclure qu'il y a une corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé, mais qu'il n'y a pas de corrélation entre la pratique d'un sport et le fait d'être reconnu comme un élève référent ou comme un élève difficile.

Suzanne Laberge va même plus loin dans son étude⁹⁶ en constatant une corrélation positive entre la participation au programme et le degré d'attention et de concentration mesuré avant et après l'expérience. Cela invalide les réticences de certains enseignants, qui craignent que trop d'activités physiques nuisent aux apprentissages. Selon eux, les jeunes en reviendraient trop excités pour se concentrer sur les matières scolaires.

Analyse du facteur nombre d'enfants dans la fratrie

Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyennes
------------------	------------------------------------	-----------------------------	----------

⁹⁶ Laberge (S), (1994) : Les études comparatives : finalités et enjeux, in Midol (N), Lorant (J), Roggero (C) : Sciences des activités physiques et sportives. Aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux, Nice et Paris, AFRAPS et LARESHAPS.

1	5.9%	6.725%	6.2%	6.275%
2	40.75%	40.3%	33.85%	38.3%
3	35.3%	35.1%	34.9%	35.1%
4	10.2%	6.475	15%	10.558%
5 et plus	7.85%	8.4%	6.7%	7.65%
Total	100%	100%	100%	100%

L'analyse des scores des moyennes, nous permet d'avancer que les fratries les plus représentées sont celles de deux et de trois enfants (seuil de tolérance .05).

Il en est de même en différenciant les trois populations d'élèves : les fratries les plus représentées sont celles de deux et de trois enfants (seuil de tolérance à .05).

Ces résultats ne nous permettent pas de valider une corrélation entre le nombre d'enfant dans la fratrie et le fait d'être scolarisé dans un cursus normal ou d'être scolarisé dans un cursus spécialisé, ni avec le fait d'être défini comme un élève difficile ou comme un élève référent.

Différenciant maintenant les garçons des filles :

Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus	Filles difficiles en cursus	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
-------------------	-------------------	------------------------------	-----------------------------	------------------------------	-----------------------------	----------------------	---------------------

			normal	normal				
1	5.8%	6%	6.3%	7.15%	8.7%	3.7%	6.94%	5.62%
2	40.3%	41.2%	42.8%	37.8%	37.4%	30.3%	40.17%	36.44%
3	35.7%	34.9%	34.2%	36%	38.6%	31.2%	36.15%	34.04%
4	9.4%	11%	9.9%	9.05%	10%	20%	9.75%	13.35%
5 et plus	8.8%	5.1%	6.8%	10%	5.3%	14.8%	6.95%	9.97%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En différenciant les sexes et les groupes d'appartenance, nous nous apercevons que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et celles des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05). C'est pourquoi nous rédigeons une seule analyse des résultats pour les garçons et pour les filles.

De façon générale, comme de chaque population, nous faisons le même constat que pour le tableau précédent, à savoir que ce sont les fratries de deux et de trois enfants qui sont les plus représentées (seuil de tolérance .05).

Ces résultats nous permettent de conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'enfants dans la fratrie et le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée ni avec le fait d'être désigné comme un élève difficile ou comme un élève référent (seuil de tolérance .05).

Ces résultats vont à l'encontre de travaux⁹⁷ qui trouvent un effet négatif significatif du nombre de frères et du nombre de soeurs sur la réussite scolaire des filles et des garçons. Cela dit, les effets du nombre de frères et soeurs ne sont négatifs qu'en moyenne. Une interprétation de ces résultats et sans doute que, le nombre d'enfants étant de nos jours très largement choisi, il est plus grand dans certaines familles qui le souhaitent et qui, simultanément, en ont les

⁹⁷ Gary-Bobo (R), Prieto (A), (2006) : Rang de naissance, frères et soeurs, origine sociale, et réussite scolaire : nouveaux résultats sur données françaises, Paris, THEMA, CNRS.

moyens, c'est-à-dire, prévoient de soutenir leurs enfants, même nombreux, pour leur faire faire des études. Ce qui explique pourquoi les élèves difficiles ne sont pas plus issus de fratrie nombreuse que les élèves référents.

Analyse du facteur divorce

	Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyennes
Parents divorcés	22.225%	27.125%	30.75%	26.7%
Parents non divorcés	77.775%	72.875%	69.25%	73.3%
Total	100%	100%	100%	100%

De façon générale, nous pouvons dire que la majorité (seuil de tolérance à .05) de notre population a des parents qui n'ont pas divorcé. Il en est de même en différenciant les populations : quel que soit le groupe d'appartenance le pourcentage de parents divorcés est le plus bas (seuil de tolérance .05).

Nous pouvons donc conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre le facteur parents divorcés et le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée, ni avec le fait d'être défini comme un élève référent ou comme un élève difficile (seuil de tolérance .05).

Différencions maintenant les garçons et les filles afin d'affiner les résultats de l'analyse précédente

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Parents divorcés	24.6%	19.85%	24%	30.25%	31.4%	30.1%	26.67%	26.73%
Parents non divorcés	75.4%	80.15%	76%	69.75%	68.6%	69.9%	73.33%	73.27%

Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
-------	------	------	------	------	------	------	------	------

En différenciant les garçons des filles et les groupes d'appartenance, nous nous apercevons que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05). C'est pourquoi nous nous permettons de rédiger une seule analyse des résultats pour les deux sexes, afin de ne pas lasser le lecteur.

De façon générale, nous pouvons dire que la grande majorité des élèves vivent avec leurs deux parents (seuil de tolérance .05).

Il en est de même en différenciant les groupes d'appartenance. Nous constatons que quel que soit le groupe d'appartenance la grande majorité de ces élèves vit avec leurs deux parents (seuil de tolérance .05).

Nous concluons donc qu'il n'y a pas de corrélation entre le facteur divorce et le fait d'être scolarisé dans une classe spécialisée ou dans une classe normale, ni avec le fait d'être reconnu comme élève difficile ou reconnu comme élève référent.

Nos résultats prouvent que les séparations, les décès ou encore le fait qu'un des deux parents doit supporter seul l'éducation des enfants ne trament pas les histoires sociales des familles et n'affaiblissent pas la surveillance exercée sur les enfants, spécialement au niveau de la scolarité. Ce qui contredit l'étude réalisée par l'Institut National de la Démographie (INED)⁹⁸ pour la revue Population et sociétés qui ont prouvé que la réussite scolaire des enfants est pénalisée en cas de divorce ou de séparation des parents, quel que soit leur milieu social.

⁹⁸ Prioux (F), (2006) : étude de l'institut national de la démographie : vivre en couple, se marier, se séparer : contraste européens, Paris, n°422.

Toujours d'après l'étude de l'INED, malgré une certaine banalisation du divorce et la démocratisation des études au cours des dernières années, qui a fait progresser le nombre de bacheliers, les écarts de réussite se sont maintenus entre les enfants qui ont connu la désunion des parents avant leur majorité et ceux qui en ont été préservés. Avec la montée des divorces et des séparations, le nombre d'enfants de familles désunies augmente et il pourrait y avoir là une source croissante d'inégalités devant l'école.

Pour notre part, nous justifions nos résultats par le fait que la situation d'enfant de divorcés s'étant banalisée et étant par la même mieux acceptée socialement, cela donne à penser que les effets du divorce se sont atténués et ne perturbent plus de la même façon la scolarité des élèves. On aurait ainsi, dans cette hypothèse, des enfants du divorce plus nombreux mais, en moyenne, moins affectés par le divorce.

Quel parent à la garde de l'élève lorsque ceux-ci sont divorcés ?

	Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyennes
Le père	18.5%	7.5%	0	8.64%
La mère	81.5%	92.5%	100%	91.36%
Total	100%	100%	100%	100%

A la très grande majorité, l'analyse de la moyenne nous informe que c'est la mère qui a la garde de l'élève (seuil de tolérance .05). Nous faisons le même constat (seuil de tolérance .05) en analysant les scores obtenus par les élèves des différents groupes d'appartenance.

Ces résultats nous informent qu'il n'y a pas de corrélation entre le fait de vivre avec sa mère et le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée, ni avec celui d'être désigné comme un élève référent ou comme un élève difficile (seuil de tolérance .05).

Peut on valider cette absence de corrélation en différenciant les garçons et les filles ?

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Le père	20%	17%	0%	7.5%	0%	0%	6.67%	8.16%
La mère	80%	83%	100%	92.5%	100%	100%	93.33%	91.84%

Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
-------	------	------	------	------	------	------	------	------

En différenciant les garçons des filles ainsi que les groupes d'appartenance, nous nous apercevons que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05). C'est pourquoi nous nous permettons de rédiger une seule analyse des résultats pour les deux sexes.

De façon générale, nous pouvons dire que la très grande majorité (seuil de tolérance à .05) de notre population d'élèves ayant des parents divorcés vivent avec leur mère.

Nous pouvons donc conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre le sexe du parent qui à la garde et le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé ni avec le fait d'être désigné comme un élève difficile ou comme un élève référent (seuil de tolérance .05).

Analyse du facteur catégories socio professionnelles

Le milieu économique a été appréhendé à partir des indications fournies par les élèves sur la profession de leurs parents. Nous les avons invités parfois à préciser les conditions de cette activité professionnelle. Le codage a été effectué à partir de la nomenclature des catégories socio professionnelles de l'INSEE.

Une première analyse de la représentativité des différentes catégories socio professionnelles nous informe qu'il y a pas de différence entre les catégories socio professionnelles des pères et celles des mères (seuil de tolérance .05).

C'est pourquoi, nous allons à partir de maintenant parler des catégories socio professionnelles des parents sans les différencier

	Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyenne
Enseignant	6.12%	4%	1.82%	3.98%
Cadre supérieur	7.29%	0%	1.86%	3.05%
Cadre moyen	10%	3%	2.63%	4.21%
Employé	9.86%	3.25%	0.73%	4.61%
Agriculteur	2.73%	4.5%	0.54%	2.59%
Ouvrier qualifié	23.72%	20.25%	22.29%	22.08%
Ouvrier non qualifié	20.53%	26.75%	33.03%	26.71%
Chômeur	19.12%	38.25%	36.67%	31.35%
Décédé	0.77%	0%	0.43%	0.38%
Total	100%	100%	100%	100%

A l'analyse des moyennes, nous pouvons dire que les professions les plus représentées (seuil de tolérance à .05) sont celles des ouvriers et celle des chômeurs. Les autres professions n'étant que très peu représentées.

Nous faisons le même constat en différenciant les populations d'élèves : les catégories socio professionnelles les plus représentées sont également celle des ouvriers qualifiés, des ouvriers non qualifiés et des chômeurs (seuil de tolérance .05).

Ces résultats nous permettent de rejeter l'idée d'une corrélation entre la catégorie professionnelle des parents et le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé, ainsi qu'avec le fait d'être reconnu comme un élève référent ou comme un élève difficile (seuil de tolérance .05).

Peut on valider cette absence de dépendance en différenciant les garçons et les filles?

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Enseignant	3.92%	3.54%	10%	4%	5.25%	4.16%	6.39%	3.9%
Cadre supérieur	5.57%	3.12%	0%	0%	4.03%	3.1%	3.2%	2.07%
Cadre moyen	7.15%	8.73%	4%	0%	4.99%	4.25%	5.38%	4.33%
Employé	4.39%	5.85%	10%	18%	2.77%	3.19%	5.72%	9.02%
Agriculteur	0.65%	2.26%	11%	0%	2.77%	0%	4.8%	0.75%
Ouvrier qualifié	29.18%	30.38%	20%	24%	23.44%	24.83%	24.21%	26.40%
Ouvrier non qualifié	25.26%	22.98%	20%	24%	32%	33.64%	25.75%	25.54%
Chômeur	21.03%	23.67%	32%	30%	18.88%	21.66%	23.97%	26.02%
Décédé	0%	1.54%	0%	0%	0%	4.16%	0%	1.9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En différenciant les sexes et les groupes d'appartenance, nous nous apercevons que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05).

Nous rédigerons donc qu'une seule analyse des résultats pour les garçons et les filles.

L'analyse des scores des moyennes nous permet de dire que les professions les plus représentées sont celles des ouvriers ainsi que les chômeurs (seuil de tolérance .05). Nous faisons le même constat en différenciant les populations d'élève : les catégories socio professionnelles les plus représentées sont

également celle des ouvriers qualifiés, des ouvriers non qualifiés et des chômeurs (seuil de tolérance .05).

Ces résultats, nous permettent donc de rejeter l'idée d'une corrélation entre la catégorie professionnelle des parents et le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée, ainsi qu'avec le fait d'être reconnu comme un élève normal ou comme un élève difficile.

Ceci contredit une idée bien répandue que nous avons notamment pu lire dans l'article d'Alice Davailon et d'Emmanuelle Nauze-Fuchet⁹⁹ qui stipule que la difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire est essentiellement liée à la pauvreté et que les disparités de trajectoire scolaire entre enfants pauvres et plus favorisés sont parmi les plus importantes et est l'une des facettes les plus injustes de la pauvreté qui tient au caractère reproductible de la précarité.

Contrairement à de nombreux chercheurs^{100 101 102} qui ont trouvé que le niveau socioculturel est en relation avec l'inadaptation, que l'héritage culturel s'avère déterminant tant en ce qui concerne l'accès des adolescents aux différents cycles des études secondaires, qu'en ce qui concerne leurs aspirations à envisager l'avenir, nous trouvons que le contexte socio-économique n'est pas non plus un facteur discriminant pour les différentes populations de notre étude.

⁹⁹ Davailon (A), Nauze-Fuchet (E), (Avril 2004) : colloque « le devenir des enfants défavorisés en France », organisé par le CERQ, la DEP, la CNAF et la DRESS de Paris

¹⁰⁰ Wanecq (A), (juin 2003) : Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, Insee, Economie et statistiques n°361.

¹⁰¹ Bruniaux, Galtier, (2003) : L'étude du devenir des enfants pauvres de familles défavorisées: l'apport des expériences américaine et britannique, in *Les Papiers du Cerc* n°2003-01.

¹⁰² Goux, Maurin, (2000) : La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire, Insee, *France Portrait social* 2000/2001.

Qu'ils soient enfants de milieu plutôt aisé ou plutôt défavorisé, leurs chances d'être scolarisés en classe normale ou en classe spécialisée sont les mêmes, et il en va de même pour ce qui est du risque d'être caractérisés comme étant un élève difficile ou comme un élève référent.

La prudence nous oblige toutefois à relativiser nos résultats. L'explication de cette représentativité s'explique par le fait que notre région soit elle-même caractérisée par un pourcentage élevé des classes socio professionnelles ouvrière et de chômeurs. Les classes socio professionnelles des ouvriers qualifiés, des ouvriers non qualifiés ainsi que celle des chômeurs représentent 75% de notre population contre 13.35% pour les cadres moyens. Ceci nous prouve que notre population est d'emblé défavorisé, ce qui explique pourquoi nos résultats sont en total désaccord avec les dernières recherches.

Le fait d'avoir pris soin de sélectionner nos populations dans deux villes différentes espacées de 50 kilomètres ainsi que dans des collèges et lycées professionnels situés autant en ZUP qu'en ville n'a pas permis de neutraliser ce facteur.

Analyse du facteur lieu d'habitation

	Elèves référents	Elèves difficiles en cursus normal	Elèves en cursus spécialisé	Moyennes
Centre ville	11.5%	8.5%	0%	6.67%
Milieu rural	54.5%	24%	10%	29.5%
ZUP	34%	67.5%	90%	68.83%
Total	100%	100%	100%	100%

Ces résultats nous informent qu'en moyenne la majorité des élèves habite dans les zones d'urbanisme prioritaires (seuil de tolérance .05).

Le même constat est fait en différenciant et en comparant les groupes d'élèves : nous constatons que la très grande majorité des élèves scolarisés en cursus spécialisé et celle des élèves difficiles scolarisés en cursus normal résident dans les zones d'urbanisme prioritaires (seuil de tolérance .05). Alors que la majorité (seuil de tolérance à .05) des élèves référents vivent en milieu rural.

Ces résultats nous permettent de valider l'idée d'une corrélation entre le lieu d'habitation sur le fait d'être reconnu comme un élève difficile ou comme un élève référent. Mais ils ne permettent pas de valider l'idée d'une corrélation entre le lieu d'habitation et le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée.

Différencions les garçons et les filles :

	Garçons référents	Filles référentes	Garçons difficiles en cursus normal	Filles difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé	Filles en cursus spécialisé	Moyennes des garçons	Moyennes des filles
Centre ville	10%	13%	9%	8%	0%	0%	6.33%	7%
Milieu rural	57%	52%	20%	18%	20%	0%	32.33%	23.33%
ZUP	33%	35%	71%	74%	80%	100%	61.34%	69.67%

Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
-------	------	------	------	------	------	------	------	------

L'étude des scores des moyennes nous informe que leurs différences ne sont pas significatives (seuil de tolérance .05) et par la même que le lieu d'habitation dominant est les zones d'urbanisme prioritaires (seuil de tolérance .05). L'habitat en centre ville n'est que très peu représenté.

En différenciant les sexes et les groupes d'appartenances nous nous apercevons que quel que soit le groupe d'appartenance, les différences entre les résultats des garçons et des filles sont non significatives (seuil de tolérance .05). C'est pourquoi nous n'allons rédiger qu'une seule analyse des résultats pour les garçons et les filles.

Nous constatons que la grande majorité des élèves scolarisés en cursus spécialisé et des élèves difficiles scolarisés en cursus normal résident dans les zones d'urbanisme prioritaires (seuil de tolérance .05) alors que la grande majorité des élèves référents habite en milieu rural (seuil de tolérance .05).

Ces derniers éléments nous permettent de valider une corrélation entre le lieu d'habitation et le fait d'être reconnu comme un élève difficile ou comme un élève référent, mais ils ne permettent pas (seuil de tolérance .05) de valider une corrélation entre le fait d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée et le lieu d'habitation.

Comme dans nos travaux, on trouve dans les recherches sur la déscolarisation de nombreuses remarques soulignant, comme a pu le faire par ailleurs Stéphane Beaud¹⁰³, l'impact des conditions sociales d'existence sur le rapport au travail scolaire des collégiens : dans ces quartiers défavorisés, les adolescents vivent

¹⁰³ Beaud (S), Pialoux (M), (1999) : Retour sur la condition ouvrière, Paris, Fayard

dans des appartements surpeuplés, ils n'ont pas de chambre à eux, ils sont souvent dehors et subissent « la captivité du quartier. L'explication peut en être également donnée par le climat de violence qui règne dans les grands ensembles d'immeubles où la loi du plus fort prévaut, avec toute la violence et le non respect des droits que cela sous entend.

4.6.1.2 Interprétation des résultats sociologiques

A cette échelle d'analyse de la réalité sociale, on peut constater que des familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout peuvent cependant très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique dans les échanges familiaux ou une place effective à l'écolier ou à l'enfant lettré au sein de la configuration familiale. Ainsi, dans certaines familles, on peut trouver tout d'abord une écoute attentive ou un questionnement intéressé chez des parents qui montrent par là que, pour eux, ce qui est fait à l'école a du sens et de la valeur.

Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires. Certaines configurations familiales donnent donc à voir l'importance sociale et symbolique, au sein même de la structure de coexistence, de ceux qui savent lire et écrire ou l'intégration symbolique de l'écolier.

Nos résultats nous permettent de sortir du schéma classique trop souvent évoqué par les médias et des différentes recherches portant sur les banlieues défavorisées.

Ainsi, alors que certains analystes sont tentés de rechercher des propriétés sociales spécifiques aux adolescents de milieux populaires en rupture scolaire, rendant compte par là même de leurs difficultés spécifiques, notre étude révèle plus prosaïquement que ces derniers ne s'écartent guère des caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres adolescents de même milieu social.

Sur le plan familial d'abord, aucune des caractéristiques évoquées ne suffit à faire la spécificité des situations familiales des adolescents en rupture scolaire.

Prises une à une, leurs caractéristiques familiales ne se départissent guère de celles des familles populaires les plus démunies et dominées comme de celles des familles aisées et dominantes.

Ces résultats d'enquêtes viennent ainsi contredire tous les discours sur les pathologies et autres dysfonctionnements familiaux censés expliquer les parcours de ruptures scolaires des adolescents.

Sur le plan scolaire, l'enracinement précoce des difficultés d'apprentissage de ces adolescents est à voir notamment avec ce que l'on sait de la difficile conversion des structures socio-linguistiques issues de la socialisation primaire en structures socio-linguistiques scolaires, avec un éloignement des formes objectivées de cultures ; à voir également avec des formes d'obéissance liées à la contrainte extérieure, des dispositions à l'action spontanée...

Nos analyses rejoignent les analyses d'enquête menées par Gazeau et Peyre¹⁰⁴ sur des jeunes majeurs de moins de 21 ans déferés aux parquets de Paris qui font ressortir que la dissociation familiale dont on fait régulièrement état dans la délinquance des jeunes n'est pas un facteur majeur. Les effets du divorce, de la fratrie, du redoublement... sur le comportement de l'élève sont donc négligeables s'ils ne perturbent pas les pratiques éducatives et disciplinaires des parents¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Gazeau (JF) Peyre (V), (1992) : L'enquête rapide de personnalité. Permanence d'orientation pénale. Vaucresson : centre de recherche interdisciplinaire.

¹⁰⁵ Larzere (R-E) Paterson (G-R), (1990): Parental management: mediator of the effect of

Notre analyse met ainsi en évidence un ensemble de conditions sociales, de possibilités transversales aux différents parcours de ruptures scolaires qui, considérées de manière isolée, ne sont jamais suffisantes. Loin de pouvoir dégager un facteur d'explication unique, la reconstruction des parcours des adolescents montre bien un enchevêtrement de processus et d'évènements familiaux, scolaires, juvéniles mais qui, dans leurs recouvrements mutuels, ne créent pas les conditions favorables aux parcours de ruptures scolaires des adolescents.

Nous nous sommes demandés si le fait d'être identifié comme un élève difficile ou comme un élève référent, d'être scolarisé dans une classe normale ou dans une classe spécialisée pouvait être éclairé par des facteurs de type socio-économique (appartenance sociale et culturelle), socio-familial (structure de la famille, nombre d'enfant) ou d'être en lien direct avec le contexte scolaire (le redoublement). Ou encore si le fait d'être un garçon ou une fille pouvait de ce fait déboucher d'emblée sur des perspectives de recherche spécifiques.

L'absence de telles corrélations permet au contraire d'envisager que c'est bien sur la base de variables intermédiaires propres à la dynamique identitaire des sujets qu'il faut asseoir la recherche. Ces caractéristiques ne recouvrant par conséquent pas assez de variables pour pouvoir dire quelles suffisent à elles seules à caractériser un élève comme allant avoir un comportement social déficient ou socialement suffisant au sein de l'établissement scolaire, nous allons nous intéresser maintenant aux trois modalités constructives principales influençant le comportement d'un individu : les stratégies d'attachement, le sentiment de valeur de soi et la structure du système de valeurs.

Afin d'affiner les résultats, nous différencierons pour la modalité constructive sentiment de valeur de soi et la modalité constructive structure du système de valeurs les trois stratégies d'attachement reconnues à ce jour : «secure», «détaché» et «préoccupé».

4.6.2 Les stratégies d'attachement

4.6.2.1 Résultats

De Harlow (1963) à Bowlby (1978), les théoriciens de l'attachement ont montré que la recherche de proximité avec la mère, constitue un élément prédictif important de l'évolution ultérieure de l'individu, de sa socialisation et de son autonomisation. Les enfants «secure» se montrent socialement plus actifs que les insecure». La psychologie expérimentale a également confirmé et précisé ce point avec Ainsworth (1968). Nous allons donc chercher à vérifier, comme la prouvé la théorie de l'attachement et comme nous nous y attendons, si les stratégies d'attachement sont corrélées avec la qualité de la socialisation des élèves.

Répartition des garçons scolarisés en cursus normal et des garçons scolarisés en cursus spécialisé au sein des différentes stratégies d'attachement

	«secure»	«détaché»	«préoccupé»
Garçons scolarisés en cursus normal	45.26%	32.11%	22.63%
Garçons scolarisés en cursus spécialisé	44.45%	33.34%	22.21%
Moyennes	44.855%	32.725%	22.42%

Nous constatons d'après les scores des moyennes qu'il y a plus de garçons caractérisés par la stratégie d'attachement «secure» que de garçons caractérisés par la stratégie d'attachement «détaché» ou «préoccupé» (significatif à .05). La stratégie d'attachement «préoccupé» est la moins représentative.

Nous constatons que les garçons scolarisés en cursus normal tout comme les garçons scolarisés en cursus spécialisé ont comme stratégie d'attachement dominante la stratégie d'attachement «secure» (significatif à .05).

La stratégie d'attachement «préoccupé» est la stratégie la moins représentative des deux populations de garçons.

Ces résultats ne nous permettent pas de valider une quelconque corrélation entre la stratégie d'attachement des garçons et le fait qu'ils soient scolarisés en cursus normal ou en cursus spécialisé.

Répartition des filles scolarisées en cursus normal et des filles scolarisées en cursus spécialisé au sein des différentes stratégies d'attachement

	«secure»	«détaché»	«préoccupé»
Filles scolarisées en cursus normal	52.1%	19.06%	28.84%
Filles scolarisées en cursus spécialisé	25%	29.16%	45.84%
Moyennes	38.55%	24.11%	37.34%

Nous constatons d'après les scores des moyennes que les filles caractérisées par la stratégie d'attachement «secure» et par la stratégie d'attachement «préoccupé» sont les plus nombreuses (significatif à .05) et qu'elles représentent le même pourcentage de filles (non significatif à .05).

Nous constatons également que les filles scolarisées en cursus normal sont caractérisées par la stratégie d'attachement «secure» (significatif à .05) alors que

les filles scolarisées en cursus spécialisé sont caractérisées par la stratégie d'attachement «préoccupé» (significatif à .05).

Ces résultats nous permettent donc de valider une corrélation entre la stratégie d'attachement caractérisant les populations de filles et le fait qu'elles soient scolarisées en cursus normal ou en cursus spécialisé.

Afin de compléter ces résultats, nous avons décidé de passer de deux populations à trois populations en différenciant pour la population d'élèves scolarisés en cursus normal ceux reconnus comme étant des élèves ne présentant aucun comportement perturbateur, c'est-à-dire référents et ceux reconnus comme ayant fait preuve d'un comportement perturbateur, c'est-à-dire les élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

Répartition des garçons référents, des garçons difficiles scolarisés en cursus normal et des garçons scolarisés en cursus spécialisé au sein des différentes stratégies d'attachement

	«secure»	«détaché»	«préoccupé»
Garçons référents	44.45%	33.02%	20.21%
Garçons difficiles scolarisés en cursus normal	46.65%	31.2%	24.95%
Garçons scolarisés en cursus spécialisé	44.45%	33.34%	22.21%
Moyennes	44.855%	32.725%	22.42%

De façon générale, nous constatons que la majorité des garçons est caractérisée par la stratégie d'attachement «secure» (significatif à .05).

Il en est de même pour les trois populations de garçons qui sont caractérisées par la stratégie d'attachement «secure».

Ces résultats nous permettent donc de rejeter l'idée d'une corrélation chez les garçons entre la stratégie d'attachement et le fait qu'ils soient scolarisés en cursus normal ou en cursus spécialisé, ainsi qu'entre le fait qu'ils soient reconnus comme des élèves référents ou comme des élèves difficiles.

Répartition des filles référentes, des filles difficiles scolarisées en cursus normal et des filles scolarisées en cursus spécialisé au sein des différentes stratégies d'attachement

	«secure»	«détaché»	«préoccupé»
Filles référentes	58.15%	18.34%	12.29%
Filles difficiles scolarisées en cursus normal	35.14%	19.83%	47.38%
Filles scolarisées en cursus spécialisé	25%	29.16%	45.84%
Moyennes	38.55%	24.11%	37.34%

De façon générale, les filles sont caractérisées par la stratégie d'attachement «préoccupé» ainsi que par la stratégie d'attachement «secure» (non significatif à .05).

Au regard des résultats des différents groupes de filles, nous pouvons observer que le groupe des filles référentes est caractérisé par une appartenance à la stratégie d'attachement «secure» (significatif à .05) alors que les filles difficiles scolarisées en cursus normal ainsi que les filles scolarisées en cursus spécialisé sont caractérisées par la stratégie d'attachement «préoccupé» (significatif à .05).

Nos résultats démontrent donc que la stratégie d'attachement «secure» donne plus de chance aux filles d'être reconnues comme des élèves référentes et démontrent également que la stratégie d'attachement «préoccupé» donnent plus

de risques aux filles d'être reconnues comme des élèves aux comportements perturbateurs.

Toutefois, les stratégies d'attachement ne sont pas corrélées avec le fait que les filles soient scolarisées en cursus normal ou en cursus spécialisé.

4.6.2.2 Interprétation des résultats

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1969, 1978) nous permet d'expliquer les résultats que nous obtenons avec les filles. Résultats qui valident notre hypothèse 1c. Les interactions précoces disharmonieuses avec son entourage prédisposent les filles à des troubles psychopathologiques divers (Lebovici, 1991 ; Mazet¹⁰⁶). Il est admis que pour les filles les relations parents-enfants jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant, tandis que leurs perturbations constituent un facteur de risque d'apparition de problème comportementaux chez les filles^{107 108 109}.

L'insécurité d'attachement provoque donc chez les filles des troubles de la socialisation (Bowlby, 1969; Allen, Hauser et Borman-Spurrell¹¹⁰). Au cours des trois ou cinq premières années, l'enfant doit rencontrer une présence maternelle accueillante et sécurisante pour que sa personnalité puisse se structurer normalement à partir de ce lien avec autrui, sinon c'est sa protection et sa socialisation qui en souffriraient.

Ainsi, l'intégration dans la famille paraît la meilleure préparation à l'insertion des filles dans la société.

¹⁰⁶ Mazet (P), (1986) : Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant, Masson, Paris

¹⁰⁷ Shaw (DS), Bell (RQ), (1993): Developmental theories of parental contributions to antisocial behaviour, in *Child Psychol*, 21

¹⁰⁸ Campbell (SB), (1995): Behavior problems in preschool children: a review of recent research, in *Child Psychol Psychiatry*, 36

¹⁰⁹ Rutter (M), (1995): Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect, in *Child Psychol Psychiatry*, 36

¹¹⁰ Allen (J P), Hauser (S T), Borman-Spurrell (E), (1996): Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: An 11-year follow-up study, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64

Ainsi, l'attachement représente bien une base nécessaire pour que les filles puissent de façon relativement autonome faire face à des situations nouvelles, en particulier en ce qui concerne le développement social, et se donner l'occasion et les moyens d'entrée de façon précoce en contact avec ses pairs. L'attachement à la mère est donc un des moteurs essentiels du développement des compétences sociales mise en jeu dans les relations avec les pairs.

Cette même théorie ne permet pas d'expliquer les résultats que nous avons obtenus avec les garçons. Résultats qui ne permettent donc pas de valider notre hypothèse 1c. Qu'ils soient caractérisés par une stratégie d'attachement «secure» ne leur donne pas plus de chance d'être reconnus comme des élèves référents et d'être scolarisés dans une classe normale, pas plus qu'ils n'ont de risque, s'ils sont caractérisés par une stratégie d'attachement « insécure » d'être reconnus comme des élèves difficiles ou d'être scolarisés dans une classe spécialisée.

De nombreuses études (Bowlby, 1969 ; Ainsworth, 1983 ; Bretherton, Biringen, Ridgeway, Maslin, Sherman, 1989 ; Balleyguier¹¹¹ ; Bandier, Céleste¹¹²) ont mis en évidence le rôle important des parents dans le développement de leur enfant, des premiers jours de sa vie jusqu'à l'adolescence et même au-delà. Notre étude confirme bien, comme nous le supposions dans notre hypothèse 1c, le rôle important des parents dans le développement des enfants, mais uniquement pour nos populations de filles. Concernant nos populations de garçons, nous constatons que l'influence parentale sur le devenir social de ces derniers n'est pas prouvée par nos résultats.

¹¹¹ Balleyguier (G), (1991): Le développement de l'attachement selon le tempérament du nouveau-né, in Psychiatrie de l'enfant, 34(2)

¹¹² Bandier (A), Céleste (B), (2000) : Le développement affectif et social du jeune enfant, Paris, Nathan

Ceci est certes surprenant et en opposition avec notre hypothèse 1c, mais nous trouvons toutefois d'autres études récentes, comme les études de Lakatos¹¹³ ¹¹⁴ qui montrent que l'attachement désorganisé peut exister à un taux élevé dans une population humaine non clinique.

De même, en utilisant le système de mesure de l'attachement de Crittenden¹¹⁵, De Vito et Hopkins¹¹⁶ ont montré, chez des écoliers présentant des comportements perturbateurs, la présence de 45 % d'attachement du type « secure », 35 % du type « préoccupé » et 17 % du type « détaché ».

Nous entendons bien que les interactions précoces influencent le devenir des enfants mais comme le montre nos résultats ainsi que les études citées précédemment, la position de Bowlby est plus probabiliste que déterministe. Un attachement anxieux ne produit pas directement un trouble mais initie plutôt un type de trajectoire qui va être influencé par les événements intercurrents comme par exemple l'histoire du sujet. En effet, il ne faut pas oublier de reconnaître que l'environnement social s'élargit considérablement à l'adolescence et que d'autres personnes, dans des rôles complémentaires, deviennent à leur tour nécessaires et essentielles.

Cela ne signifie pas que l'individu ne soit qu'un élément du milieu dans lequel il se trouve, et qu'il en reçoive ce qui le caractérise. Nous voulons simplement dire que la personnalité s'ébauche lentement à travers les liens qu'elle établit, et que l'image qu'elle se constitue du milieu déterminera sa richesse.

Ainsi, notre étude comme plusieurs recherches empiriques¹¹⁷ ¹¹⁸, qui lient l'attachement et trouble des conduites, révèlent des liens modestes voir inexistantes.

¹¹³ Lakatos (K), Toth (I), Nemoda (Z), Ney (K), Sasvari-Skelesi (M), Gervai (J), (2000): Dopamine D4 receptor (DRD4) gene polymorphism is associated with attachment disorganization, in Mol Psychiatry, 5

¹¹⁴ Lakatos (K), Toth (I), Nemoda (Z), Ronai (Z), Ney (K), (2002): Further evidence for the role of the dopamine D4 receptor (DRD4) gene in attachment disorganisation: interaction of the exon III48-bp repeat and the -521C/T promoter polymorphism, in Mol Psychiatry, 7

¹¹⁵ Crittenden (PM), (1992): Quality of attachment in the pre-school years, in Dev Psychopathol, 4

¹¹⁶ DE Vito (C), Hopkins (J), (2001): Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behavior in preschoolers, in Dev Psychopathol, 13

¹¹⁷ Bates (JE), Maslin (CA), Frankel (KA), (1985): Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behaviour problem ratings at age three years, in

En effet, les premières études longitudinales entre classification de l'attachement et trouble des conduites ont donné en effet des résultats mitigés : dans les échantillons à faibles risques peu d'effets de l'attachement ont été trouvés sur le trouble des conduites, même s'il est admis que les relations parents-enfants jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant, tandis que leurs perturbations pourraient constituer un facteur de risque d'apparition de problèmes de comportement chez l'enfant (Shaw, Bell, (1993) ; Campbell, (1995) ; Rutter, (1995)).

L'attachement ne résume donc pas tous les aspects de la relation parents-enfants, et tous les aspects du développement ne sont pas concernés par la sécurité de l'attachement.

Enfin, il faut ajouter que la majorité des travaux portant sur l'attachement et les attitudes parentales met en évidence des corrélations mais ne démontrent pas de liens de causalité.

La position de Bowlby est d'ailleurs plus probabiliste que déterministe ; par exemple, un attachement anxieux ne produit pas directement un trouble mais initie plutôt un type de trajectoire qui va être influencé par les événements intercurrents comme par exemple l'histoire antérieure.

4.6.3 Le sentiment de valeur personnelle en fonction du groupe d'appartenance

4.6.3.1 Résultats

Growing points of attachment theory and research., Bretherton (I), Waters (E) eds, Monogr Soc Res Child Dev, 50

¹¹⁸ Bates (JE), Bayle (K), Bennett (DS), Ridge (B), Brown (MM), (1991): Origins of externalising behaviour problems at eight years of age, in The development and treatment of childhood aggression, Pepler (DJ), Rubin (KH), eds, Erlbaum, Hillsdale

Nul n'ignore l'importance accordée dans la période de l'adolescence de l'avis de ses camarades, ni la souffrance éprouvée à la perception d'un jugement négatif de leur part, d'un rejet ou d'une exclusion du groupe, ni que l'adolescent, en quête d'identité, recherche intensément chez autrui la confirmation de sa valeur. De plus, comme la proposée Ziller (1973) l'estime de soi est principalement fondée sur la comparaison sociale, sur la nécessité pour le sujet de se situer par rapport à d'autres personnes ou à des valeurs, à partir des tâches de classement, incluses dans des épreuves non verbales s'appuyant sur des transpositions symboliques spatiales. La valorisation de soi passe donc par un processus de comparaison sociale. Elle conduit à vouloir se sentir supérieur ou au moins égal aux autres. Nous allons donc maintenant vérifier si le groupe d'appartenance est, comme nous pouvons nous y attendre à la suite des lectures citées dans notre partie théorique, corrélé avec le sentiment de valeur de soi des adolescents.

Sentiment de la valeur personnelle chez les garçons scolarisés en cursus normal et chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Garçons en cursus normal	5,185	6,54	5,8	5,8	3,51	6,065	6,476
Garçons en cursus spécialisé	4,4	7,06	7,75	5,25	3,8	5,33	6,26

Toutes les différences entre les valeurs des compétences des garçons scolarisés en cursus normal et entre les valeurs des compétences des garçons scolarisés en cursus spécialisé sont non significatives ($P > .05$) à l'exception de la compétence physique, plus élevée ($P < .05$) chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé que chez les garçons scolarisés en cursus normal.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des garçons est très peu corrélé avec une différence du sentiment de valeur de soi (1 compétence affectée sur 7).

Afin de compléter ces résultats, nous allons passer de deux populations à trois populations en différenciant pour la population d'élèves scolarisés en cursus normal ceux reconnus comme étant des élèves ne présentant aucun comportement perturbateur, c'est-à-dire référents et ceux reconnus comme ayant fait preuve d'un comportement perturbateur, c'est-à-dire les élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

Sentiment de la valeur de soi chez les garçons référents, difficiles et scolarisés en cursus spécialisé

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Garçons référents	5,02	6,5	5,7	5,013	4,063	5,88	6,686
Garçons difficiles scolarisés en cursus normal	3,65	6,59	5,9	5,7	2,9	6,25	6,066
Garçons scolarisés en cursus spécialisé	4,7	6,9	7,75	5,25	3,8	5,33	6,26

Ce sont les garçons scolarisés en cursus spécialisé qui ont la valeur la plus élevée à la compétence physique ($P < .05$). Ceci s'explique par le fait que ces élèves, ayant un retard scolaire important (plusieurs redoublements) se retrouvent être les élèves les plus âgés de nos populations et en tirent un certain prestige sur le plan physique.

Les garçons référents et les garçons scolarisés en cursus spécialisé ont les valeurs à la compétence école et à la compétence conduite les plus élevées ($P < .05$). Ces deux compétences ont la même valeur entre ces deux populations de garçons ($P > .05$).

Les autres compétences ont une valeur identique pour les trois populations de garçons ($P > .05$).

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des garçons est peu corrélé avec une différence du sentiment de valeur de soi (1 à 3 compétences affectées sur 7).

Sentiment de la valeur personnelle chez les filles scolarisées en cursus normal et chez les filles scolarisées en cursus spécialisé

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Filles en cursus normal	5,2	5,7	5,9	4,65	4,4	6,1	6,1
Filles en cursus spécialisé	3	5,2	5,7	6,5	3	5,8	4,1

Toutes les différences entre les valeurs des compétences des filles scolarisées en cursus normal et entre les valeurs des compétences des filles scolarisées en cursus spécialisé sont non significatives ($P > .05$) à l'exception des compétences école, conduite et famille ($P < .05$), plus élevées chez les filles scolarisées en cursus normal et à l'exception de la compétence apparence plus élevée ($P < .05$) chez les filles scolarisées en cursus spécialisé.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des filles est corrélé avec une différence du sentiment de valeur de soi (4 compétences affectées sur 7).

Afin de compléter ces résultats, nous allons passer de deux populations à trois populations en différenciant pour la population d'élèves scolarisés en cursus normal ceux reconnus comme étant des élèves ne présentant aucun comportement perturbateur, c'est-à-dire référents et ceux reconnus comme ayant fait preuve d'un comportement perturbateur, c'est-à-dire les élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

école	social	physique	apparence	conduite	valeur	famille
-------	--------	----------	-----------	----------	--------	---------

S						propre	
Filles référentes	6	6,1	5,8	4	5,1	6,7	7,2
Filles difficiles en cursus normal	5	5,5	6	5,3	3,5	6	6
Filles scolarisées en cursus spécialisé	3	5,5	5,8	6,5	3	4,3	4,1

iment de la valeur de soi chez les filles référentes, difficiles et scolarisées en cursus spécialisé

Ce sont les filles référentes puis les filles difficiles scolarisées en cursus normal qui ont données les valeurs aux compétences école, conduite et famille les plus élevées ($P < .05$). Ces mêmes compétences ont les valeurs les plus basses ($P < .05$) pour les filles scolarisées en cursus spécialisé pour lesquelles il faut ajouter la compétence valeur propre.

C'est seulement pour la compétence apparence que les filles scolarisées en cursus spécialisé ont donné la valeur la plus forte ($P < .05$). Les autres compétences, à savoir la compétence social et la compétence physique ont une valeur identique pour les trois populations de filles ($P > .05$). La compétence apparence, constitue le domaine pour lequel les filles scolarisées en cursus spécialisé s'évaluent le plus positivement relativement aux autres. Ceci s'explique par le fait que ces élèves, ayant un retard scolaire important (plusieurs redoublements) se retrouvent être les élèves les plus âgés de nos populations et en tirent un certain prestige sur le plan de l'apparence.

Les filles se différencient donc par les compétences école, conduite et famille. Ceci nous permet de dire que les filles scolarisées en cursus spécialisé s'estiment de façon plus juste que les garçons scolarisés en cursus spécialisé.

Les filles scolarisées en cursus normal, qui sont en réussite scolaire et socialement bien intégré, s'évaluent naturellement le plus positivement par les

compétences école et conduite. Elles pensent également, par leur réussite et par leur socialisation réussie, répondre au souhait de leurs parents et s'évaluent par conséquent le plus positivement par la compétence famille.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des filles est corrélé avec une différence du sentiment de valeur de soi (4 à 5 compétences affectées sur 7).

4.6.3.2 Interprétation des résultats

Les données des garçons vont dans le sens des données de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta¹¹⁹. Seuls les garçons difficiles scolarisés en cursus normal expriment leurs compétences par rapport au garçons référents dans les domaines de l'école et de la conduite de façon « normale » par rapport aux garçons référents.

Ces résultats confirment en partie notre hypothèse 2b et la complète en précisant que seules les deux compétences école et conduite que l'on dit principalement problématiques pour cette population sont plus faibles ($P < .05$) chez les garçons difficiles scolarisés en cursus normal que chez les deux autres populations de garçons. Le retard scolaire et les problèmes de socialisation impliquent dans le cas présent une dévalorisation des compétences propres de l'élève dans le domaine de l'école, de la conduite. Le fait d'être scolarisé avec les élèves référents leur permet de pouvoir comparer au quotidien leurs compétences avec les élèves référents ce qui leur permet d'en avoir un ressenti juste. Ceci explique le ressenti de leurs compétences école et conduites plus faible que celui des élèves référents.

De plus, le sentiment de valeur propre des garçons difficiles scolarisés en cursus normal est tout aussi élevé ($P > .05$) que celui des garçons référents. Nous l'expliquons par le fait que, malgré leurs difficultés de socialisation à l'école, les garçons « difficiles » sont quand même scolarisés avec les élèves référents, ce qui leur permet de penser qu'ils répondent quand même aux exigences scolaires.

¹¹⁹ Pierrehumbert (B), Plancherel (B) et Jankech-Carett (C), (1987) : image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant, in Revue de psychologie appliquée, vol 37, n°4.

La compétence valeur propre étant basée essentiellement chez un élève, sur son ressenti d'être un « bon élève » ou de ne pas l'être.

Les garçons scolarisés en cursus spécialisé, en grande difficulté scolaire et de socialisation ont le même ressenti de leurs compétences valeur de soi, école et conduite ($P > .05$) que les garçons référents. Comme nous l'avons exprimé dans notre hypothèse 2a.

Un retard scolaire important et de graves problèmes de socialisation impliquent dans le cas présent aucune dévalorisation des compétences. Même pour celles que l'on dit pourtant principalement inadaptées au système scolaire pour cette population. Le fait d'avoir un fort ressenti de leurs compétences cognitives et comportementales, ce qui est en désaccord avec la réalité, ne peut qu'empêcher ces élèves de faire des efforts afin d'acquérir de bonnes compétences cognitives et comportementales. Ce ressenti provoque chez ces élèves une incompréhension encore plus forte de leur mise à l'écart du système.

Pierrehumbert et Rankin¹²⁰ donnent comme explication que ces élèves, bénéficiant d'un assouplissement des exigences, survalorisent les compétences cognitives.

Ayant prouvé d'autres survalorisations, nous nous devons de compléter cette explication.

En effet, l'une des spécificités de ces élèves est qu'ils bénéficient d'un assouplissement des exigences. Toutefois, par ce que ces élèves ont redoublé plusieurs fois, cela nous permet de penser que leurs compétences cognitives inférieures à celles des élèves référents. Nous prouvons donc que les exigences scolaires, même assouplies peuvent leur sembler tout aussi difficiles à réaliser que les exigences, non assouplies, demandées aux autres élèves.

C'est pourquoi nous pensons que c'est surtout l'impossibilité de pouvoir se comparer à des élèves bien intégrés, impossibilité expliquée par le fait d'être scolarisés à part dans des classes spécialisées composées uniquement d'élèves présentant les mêmes difficultés de socialisation et les mêmes difficultés scolaires qui provoque chez ces élèves un ressenti faussement élevé de leurs

¹²⁰ Pierrehumbert (B), Rankin (K), (1990): image de soi, idéal de soi et cursus scolaire: une investigation basée sur la technique du Q Sort, in revue de psychologie appliquée, Vol 40 n°3.

compétences cognitives et comportementales: l'homogénéité du niveau des classes spécialisées ainsi que leur mise à l'écart, provoque ce ressenti élevé des compétences.

La représentation élevée de la compétence physique pour les garçons scolarisés en cursus spécialisé s'expliquent par le fait qu'ils ont redoublé plusieurs fois et qu'ils sont donc les plus âgés de nos populations de garçons, ce qui leur permet d'en tirer un certain prestige du point de vue de leur compétence physique.

Par contre les garçons référents ont le même ressenti de cette compétence que les garçons difficiles scolarisés en cursus normal plus âgés qu'eux.

Cela permet de penser qu'à cet âge, les différences physiques entre les garçons sont peu importantes ou du moins sont bien vécues.

Le fait que les garçons difficiles scolarisés en cursus normal et encore plus les garçons scolarisés en cursus spécialisé ont un ressenti de la compétence famille identique ($P > .05$) à celui des garçons référents nous informe que ces élèves en plus ou moins grand échec scolaire, avec des problèmes de socialisation plus ou moins graves, estiment quand même répondre tout autant positivement que les garçons référents aux attentes familiales.

On peut alors se demander si les comportements perturbateurs des garçons difficiles scolarisés en cursus normal et ceux des garçons scolarisés en cursus spécialisé ne sont pas des conduites socialement valorisées par leurs parents qui auraient eux-mêmes tendance à se comporter de façon violente et à encourager leurs enfants à le faire.

Il s'agit ici de considérer la violence au niveau de la pratique éducative et non pas la violence comme un trait de personnalité à mettre en relation avec les agressions et les frustrations dont l'enfant a été l'objet au cours de la formation et du développement de sa personnalité.

C'est ce que nous pouvons affirmer grâce aux travaux de Petit, Dodge et Brown¹²¹ qui ont démontré que l'enfant qui agresse fréquemment ses pairs le

¹²¹ Petit (G.S), Dodge (K.A) et Brown (M.M), (1988) : Early family experience, social problem, solving patterns and children's social competence, in Child development, 59

fait d'autant plus facilement que son milieu familial l'y encourage, par l'intermédiaire des attitudes maternelles.

L'influence familiale peut être perçue au niveau des attributions d'intention à autrui en situation hypothétique conflictuelle : les enfants rejetés, dont les mères approuvent l'agression et qui s'attendent à ce qu'ils se comportent agressivement, attribuent le plus d'hostilité et d'intention malveillantes au sujet pouvant être jugé comme responsable de la situation conflictuelle. Cependant, il n'y a pas de différences entre préférés et rejetés sur la manière de résoudre les situations conflictuelles.

Ce résultat confirme celui obtenu par Puttallaz¹²² qui constate une absence de liaison entre les capacités de l'enfant à résoudre des problèmes sociaux hypothétiques et celles des parents : ceci ne veut pas dire cependant que des compétences sociocognitives des parents n'influencent pas les compétences comportementales de leurs enfants.

Nous expliquons les résultats des filles de la façon suivante. Les filles référentes, par définition les mieux intégrées et en réussite scolaire ont par conséquent une bonne représentation de leurs conduites et de leurs compétences scolaires. L'ensemble de ces bonnes représentations leur permettent par conséquent de penser qu'elles sont en accord avec le désir de leurs parents, d'où leur bonne représentation de la compétence famille.

Ces bonnes représentations leur permettent naturellement d'avoir une bonne représentation de la compétence valeur propre ($P < .05$).

Les filles scolarisées en cursus spécialisé, les plus mal adaptées en système scolaire, en grand échec scolaire, ont conséquemment une mauvaise représentation de leurs compétences école et conduite ($P < .05$).

Cette mauvaise adaptation au système scolaire leur fait penser qu'elles répondent nullement aux attentes de leurs familles, ce qui explique leur mauvaise représentation pour cette compétence. L'ensemble de ces représentations ainsi que le fait d'être scolarisées en cursus spécialisé font

¹²² Puttallaz (M), (1987): Maternal behavior and children's sociometric status, in Child development, 58

qu'elles ne pensent pas répondre aux exigences du système scolaire, ce qui leur fait avoir une mauvaise représentation de leur compétence valeur propre. Ces résultats vont donc à l'encontre de notre hypothèse 2a.

Les filles difficiles scolarisées en cursus normal qui présentent quelques difficultés de socialisation, ont une moins bonne représentation de leur compétence conduite que les filles référentes ($P < .05$). Elles ont également un ressenti moins positif ($P < .05$) de leur compétence école que les filles référentes mais plus ($P < .05$) que les filles scolarisées en cursus spécialisé qui ont redoublé plusieurs fois. Ces résultats vérifient donc en partie notre hypothèse 2b.

Ainsi, les difficultés d'adaptations au système scolaire et les réussites scolaires en demi teinte, font qu'elles ne pensent répondre qu'en partie seulement aux souhaits de leurs parents et ont donc une représentation moins forte ($P < .05$) que les filles référentes à la compétence famille mais plus forte ($P < .05$) que les filles scolarisées en cursus spécialisé.

Curieusement, malgré cela, leur ressenti de leur sentiment de valeur propre est aussi élevé ($P > .05$) que celui des filles référentes. L'explication que nous en donnons est qu'étant scolarisées avec les filles référentes, cela leur permet de penser qu'elles répondent, malgré leurs difficultés de socialisation, toujours aux exigences du système scolaire.

L'autre différence observée entre les trois populations de filles concerne leur ressenti de la compétence apparence. Les filles scolarisées en cursus spécialisé qui ont redoublé plusieurs fois, sont par conséquent les plus âgées de nos trois populations et en tirent un certain prestige du point de vue de leur apparence.

Les filles difficiles scolarisées en cursus normal, moins âgées que les filles scolarisées en cursus spécialisé mais plus que les filles référentes (car leur majorité a déjà redoublé une fois) en tirent un certain prestige par rapport aux filles référentes mais pas par rapport aux filles scolarisées en cursus spécialisé. Les filles référentes, étant les moins âgées des trois populations de filles s'évaluent par conséquent le plus négativement ($P < .05$) par cette compétence.

Cela nous permet de penser que les différences d'apparence des filles sont importantes ou du moins mal vécu.

Ainsi, l'ensemble des résultats des filles, comme les données de Coopersmith¹²³, Piers et Harris¹²⁴ et de Harter¹²⁵ à propos d'enfants présentant divers troubles de l'adaptation scolaire, vont dans le sens prévisible d'un sentiment de valeur de soi moins élevé dans les domaines faisant preuve de leur réussite scolaire ainsi que des compétences facilitant la socialisation chez les filles des filières « inférieures ».

Nous expliquons les ressentis de la compétence famille des filles, par les attitudes parentales. Il apparaît que les parents de fille estiment que la réussite de leur fille dépend, contrairement aux garçons, de sa réussite scolaire.

Nous pouvons associer ces résultats aux différences de rôles et de sexes¹²⁶. Ceci est peut être dû à la haute valeur que notre culture place dans les comportements traditionnellement (telle l'agressivité) et la tendance à dévaluer les comportements traditionnellement féminins (telle la gentillesse).

En effet, lors d'une comparaison entre une population de garçons et de filles « cas sociaux » et une population d'adolescents garçons et filles « tout venants » âgés de quatorze à quinze ans,¹²⁷ il a été constaté que les caractéristiques sociales sont fortement associées au sexe. L'agressivité et le non conformisme sont valorisés pour les garçons et peu tolérés pour les filles chez qui l'on valorise les comportements d'obéissance et de conformité. Le handicap social n'a pas le même effet sur la personnalité du garçon que sur celle de la fille.

¹²³ Coopersmith (S), (1959): A method for determining types of self-esteem, in Journal of abnormal and social psychology, 59.

¹²⁴ Piers (EV), Haris (DB), (1964): Age and other correlates of self concept in children, in Journal of educational psychology, 55

¹²⁵ Harter (S), (1982): The perceived competence scale for children, in Child development, 53.

¹²⁶ Lamke (L.K), (1982): The impact of sex role orientation on self esteem in early adolescence, in Child development, 53.

¹²⁷ Safont(C), Tap (P), (1990) : Estime de soi, identification et niveau d'aspiration chez l'adolescent cas social placé en institution, in actes du colloque international « l'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale, Paris, publication du CTNERHI, PUF.

Les résultats que nous avons obtenus prouvent donc que la corrélation entre le sentiment de valeur de soi et le groupe d'appartenance est très différente suivant le sexe pris en compte : les filles sont insensibles à l'effet groupe alors que les garçons le sont.

Ceci nous prouve également que plus les difficultés scolaires augmentent et renforcent leur sentiment d'indignité, plus la relation au groupe de pairs représente un contrefort symbolique rassurant et recherché. S'opposer au système même de l'école, plutôt que de subir passivement les échecs et ses conséquences en termes d'image de soi, permet donc du moins pour les garçons de se mettre de nouveau en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs: c'est par exemple le cas des leaders négatifs (ce que sont nos élèves scolarisés en cursus spécialisé) en milieu scolaire et de certains jeunes délinquants¹²⁸ (Malewska-Peyre (H), 1990).

L'estime de soi se fonde alors sur le besoin d'une reconnaissance qui serait d'autant plus forte que le sujet se sentirait en position d'exclusion ou de marginalité. Cette quête de reconnaissance est un organisateur de la dynamique identitaire.

Le sentiment de valeur personnelle s'exprime à plusieurs niveaux que l'on peut référer aux besoins d'existence, d'inclusion, de valorisation et d'individuation¹²⁹. La valorisation de soi passe ici par un processus de comparaison sociale ; elle conduit à vouloir se sentir supérieur ou au moins égal aux autres.

4.6.4 Le sentiment de valeur personnelle en fonction de la stratégie d'attachement

¹²⁸ Bourcet (C), (1997) : Valorisation et dévalorisation en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste, in l'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26, 3.

¹²⁹ Lipiansky (E.M), Camilleri (C), Kastarsztein (J), Malewska-Peyre (H), (1990): Stratégies identitaires, Paris, PUF.

4.6.4.1 Résultats

Les tenants traditionnels du courant psycho dynamique tel que Winnicott (1958) insistent sur le fait que la qualité des interactions mère-enfant a un impact sur le développement du soi. Elle peut promouvoir des sentiments de toute puissance favorisant des sentiments de soi positif ou au contraire, elle peut promouvoir des sentiments d'impuissance favorisant des sentiments de soi négatif. Le niveau d'approbation que vont apporter les parents va donc affecter grandement le modèle interne du soi. Pourtant, les études de Lakatos ou de Crittenden montrent que l'attachement désorganisé peut exister à un taux élevé dans une population humaine non clinique. Ainsi, nous allons vérifier si les stratégies d'attachement sont corrélées avec le sentiment de valeur personnelle, corrélation que nous pensons vérifier.

Sentiment de valeur personnelle chez les garçons référents en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Garçons «secure»	5,13	5,65	5,07	5,1	4,51	5,93	6,65
Garçons «détaché»	4,93	6,11	5,8	4,81	3,68	5,79	7,03
Garçons «préoccupé»	5	5,81	5,29	5,13	4	5,92	6,98

Quelle que soit la stratégie d'attachement des garçons référents les valeurs données à une même compétence sont identiques ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences.

Sentiment de valeur personnelle chez les filles référentes en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Filles «secure»	6,24	5,76	5,6	4,25	4	5,57	7,12
Filles «détaché»	6	5,86	6,1	4	4,59	5,36	6,6
Filles «préoccupé»	5,95	5,47	5,8	3,9	4,57	5,56	6,75

Quelle que soit la stratégie d'attachement des filles référentes, les valeurs données à une même compétence sont identiques ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences.

Les résultats des garçons et des filles nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le sentiment de valeur personnelle des garçons référents ou des filles référentes et entre les stratégies d'attachement. Toutefois, nous pensons qu'il l'est avec le statut scolaire (élève référent).

Ce statut scolaire étant commun à ces élèves, il peut expliquer pourquoi les élèves référents ont tous le même sentiment de valeur personnelle ($P > .05$). Les valeurs qu'un élève donne à ses compétences dépend essentiellement de son image d'élève. Ainsi, un élève bien intégré, en réussite scolaire a une bonne représentation de l'ensemble de ses compétences.

Sentiment de valeur personnelle chez les garçons difficiles scolarisés en cursus normal en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Garçons «secure»	4,5	6,8	6,52	6,57	2	6,61	6,2
Garçons «détaché»	5,6	6	5,52	5,96	3,9	6,14	6,6
Garçons «préoccupé»	5,95	6,42	5,77	5,8	4,2	6	6,9

Les garçons difficiles scolarisés en cursus normal, quelle que soit leur stratégie d'attachement, donnent les mêmes valeurs à une même compétence ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences à l'exception des compétences école et conduite. Les valeurs les plus basses ($P < .05$) données à ces deux compétences le sont par les garçons difficiles scolarisés en cursus normal «secure». Les garçons difficiles scolarisés en cursus normal «détaché» et «préoccupé» en ont donnés des valeurs identiques ($P > .05$).

Sentiment de valeur personnelle chez les filles difficiles scolarisées en cursus normal en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Filles «secure»	4	5	6,2	5,7	2,2	5,67	6
Filles «détaché»	5,7	5,4	6,5	5,5	4	5,89	6,5
Filles «préoccupé»	5,5	5,45	6,1	5,57	4,2	5,46	6,3

Les filles difficiles scolarisées en cursus normal, quelle que soit leur stratégie d'attachement, donnent les mêmes valeurs pour une même compétence ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences à l'exception des compétences école et conduite.

La valeur la plus basse ($P < .05$) donnée à ces deux compétences l'est par les filles difficiles scolarisées en cursus normal «secure». Les filles «détaché» et «préoccupé» en ont donné des valeurs identiques ($P > .05$).

Ces résultats font apparaître que les stratégies d'attachement « détaché » et « préoccupé » ne sont pas corrélées avec le sentiment de valeur de soi des garçons et des filles difficiles scolarisés en cursus normal.

Seule la stratégie d'attachement « secure » différencie deux compétences ($P < .05$) du sentiment de valeur personnelle des garçons et des filles. Ces deux compétences, école et conduite, sont les plus problématiques pour ces élèves.

Nous pouvons donc supposer que la stratégie d'attachement « secure » permet d'avoir une représentation des compétences école et conduite plus en accord avec la réalité scolaire que les stratégies d'attachement « détaché » et « préoccupé ».

Remarquons que la compétence famille a la même valeur quelle que soit la stratégie d'attachement prise en compte.

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le sentiment de valeur personnelle des garçons ou des filles difficiles scolarisés en cursus normal et les stratégies d'attachement « détaché » et « préoccupé ».

Mais qu'il y a une corrélation entre le sentiment de valeur de soi et la stratégie d'attachement « secure ».

Sentiment de valeur personnelle chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Garçons «secure»	2	7,5	7,8	5,25	2	5,39	7,5
Garçons «détaché»	4,93	7	7,6	5,25	4,42	4,93	6
Garçons «préoccupé»	4,9	7,3	7,85	5,25	4,2	5,67	7,8

Les garçons scolarisés en cursus spécialisé, quelle que soit leur stratégie d'attachement, donnent les mêmes valeurs pour une même compétence ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences à l'exception des compétences école et conduite.

Les valeurs les plus basses ($P < .05$) données à ces deux compétences le sont par les garçons scolarisés en cursus spécialisé «secure». Les garçons «détaché» et «préoccupé» en ont donnés des valeurs identiques ($P > .05$).

Sentiment de valeur personnelle chez les filles scolarisées en cursus spécialisé en fonction des stratégies d'attachement

	école	social	physique	apparence	conduite	valeur propre	famille
Filles «secure»	1,48	5	5,5	5,4	1,7	4,5	2,08
Filles «détaché»	4,53	6.33	6.2	5,25	4,52	4,83	5,65
Filles «préoccupé»	5	5,44	5,3	5,8	4,28	5,05	6

Les filles scolarisées en cursus spécialisé, quelle que soit leur stratégie d'attachement, donnent les mêmes valeurs à une même compétence ($P > .05$). Ceci est valable pour toutes les compétences à l'exception des compétences école, conduite et famille.

Les valeurs les plus basses ($P < .05$) données à ces deux compétences le sont par les filles scolarisées en cursus spécialisé «secure». Les filles «détaché» et «préoccupé» en ont donnés des valeurs identiques ($P > .05$).

Ces résultats font apparaître que les stratégies d'attachement «détaché» et «préoccupé» ne sont pas corrélées avec le sentiment de valeur de soi des garçons et des filles scolarisés en cursus spécialisé. Seule la stratégie d'attachement «secure» est corrélée avec deux compétences du sentiment de valeur de soi : les compétences les plus problématiques pour ces élèves, école et conduite.

Elle l'est également avec la compétence famille. La structure d'attachement «secure» permet d'avoir un ressenti plus juste de leur compétence famille.

4.6.4.2 Interprétation des résultats

Le ressenti des diverses compétences des garçons et des filles référents sont identiques d'une stratégie d'attachement à une autre. La stratégie d'attachement n'a donc aucune incidence sur le ressenti des compétences des filles. Les élèves « secure », « détaché » ou « préoccupé » référents, tous étant par définition de « bons » élèves, bien intégré au système scolaire ont donc tout naturellement une bonne représentation de leurs compétences, sans que ne rentre en jeu l'influence de leur stratégie d'attachement.

Nous faisons la même analyse des résultats pour les garçons et les filles difficiles scolarisés en cursus normal ($P > .05$) ainsi qu'entre les garçons et les filles scolarisés en cursus spécialisé ($P > .05$) : les stratégies d'attachement n'ont aucune influence sur le ressenti des compétences. A l'exception du ressenti des compétences école et conduite qui est plus faible chez les garçons et les filles difficiles scolarisés en cursus normal « secure » ($P > .05$) ainsi qu'entre les garçons et les filles scolarisés en cursus spécialisé ($P > .05$) « secure » alors qu'elles sont plus fortes chez ces même populations « détaché » et « préoccupé ».

C'est pourquoi nous allons pouvoir rédiger une seule analyse des résultats pour ces quatre populations à l'exception de la compétence famille que nous analyserons indépendamment.

Les compétences école et conduite sont celles qui entrent le plus en jeu pour la socialisation scolaire et ce sont celles qui sont reconnues par le corps enseignant et encadrant comme étant les plus problématiques pour ces populations.

Nous pouvons donc conclure que seuls les élèves « secure » ont une représentation juste de ces deux compétences. Elles sont à juste titre dévalorisées par les problèmes de socialisation et de réussite scolaire rencontrés par ces élèves.

Ceci est possible car la stratégie d'attachement «secure» leur permet de ressentir leurs compétences justement car elle leur permet de se souvenir avec assez d'aisance de leur relation et de percevoir leurs expériences, même lorsqu'elles ont une composante négative, comme significative pour eux-mêmes.

Nous expliquons le ressenti plus élevé des élèves « détaché » difficiles scolarisés en cursus normal et des élèves « détaché » scolarisés en cursus

spécialisé pour les compétences école et conduite par le fait que cette stratégie d'attachement pousse à réagir aux situations de stress (ici l'école car ces élèves ont tous des problèmes de socialisation et de réussite scolaire) par de l'évitement et par l'inhibition des affects, ce qui les pousse à surinvestir le domaine cognitif. D'autant plus que ces élèves sont souvent valorisés par leurs parents qui préfèrent s'appliquer en apprenant des choses à leur(s) enfant(s) plutôt qu'en s'engageant de manière affective. Réagissant par de l'évitement et par l'inhibition des affects, ces élèves en arrivent par le même cheminement que celui du domaine cognitif à surinvestir la sphère comportementale.

Les élèves « préoccupé » de ces populations (rappelons le : les garçons et les filles difficiles scolarisés en cursus normal ainsi que les garçons et les filles scolarisés en cursus spécialisé), ont également une représentation des compétences école et conduite, supérieures à celles données par les élèves «secure».

Ce qui est contraire à ce qu'a démontré Crittenden (1995) qui a démontré que ces enfants désinvestissent la sphère cognitive car elle ne les aide pas à prévoir ce à quoi ils doivent s'attendre dans leurs relations interpersonnelles compte tenu du comportement inconsistant voire malhonnête de leur figure d'attachement.

Nous expliquons nos résultats par le fait que ces élèves avec des difficultés scolaires et qui sont comme la démontré Crittenden (1995), constamment à la recherche de moyens pour satisfaire leurs parents (satisfaction qui se traduit au niveau scolaire par le désir de voir leur(s) enfant(s) en réussite scolaire), finissent par se créer de faux affects positifs concernant la sphère cognitive afin de se persuader qu'ils répondent bien aux souhaits de leurs parents.

Ces surinvestissements concernant les compétences école et conduite, faisant croire à l'élève qu'il est en réussite scolaire et qu'il est correctement intégré au système scolaire, entraîne par conséquent un surinvestissement de la compétence valeur propre.

La compétence valeur propre étant basée essentiellement, chez un élève, sur son ressenti d'être un « bon élève » ou de ne pas l'être.

L'ensemble de ces résultats valident en partie notre hypothèse 1a en précisant que seule les compétences école et conduite sont dépendantes du groupe d'appartenance des garçons et des filles.

Expliquons maintenant le ressenti de la compétence famille pour les populations d'élèves difficiles et d'élèves scolarisés en cursus spécialisé.

Le ressenti de la compétence famille pour les élèves difficiles ainsi que celui des garçons scolarisés en cursus spécialisé sont les mêmes.

Seules les filles scolarisées en cursus spécialisé se différencient des autres populations par cette compétence.

Nous rédigerons donc une seule interprétation des résultats pour les élèves difficiles et pour les garçons scolarisés en cursus spécialisé. Les résultats des filles scolarisées en cursus spécialisé seront interprétés indépendamment.

Le ressenti de la compétence famille des élèves difficiles et des garçons scolarisés en cursus spécialisé « détaché » ainsi que celui des garçons et des filles « préoccupé » des populations difficiles scolarisés en cursus normal et des garçons scolarisés en cursus spécialisé est identique. Ce ressenti des élèves « détaché » s'explique, comme la démontré Crittenden (1995) par le fait que, plutôt que de manifester des sentiments affectifs réels, les élèves, caractérisés par la stratégie d'attachement « détaché », expriment de faux affects positifs comme pour faire semblant et se convaincre eux-mêmes que tout va bien dans leur relation enfant/parents. En effet, ces élèves hyper-investissent la sphère affective car elle les aide à prévoir ce à quoi ils doivent s'attendre dans leurs relations interpersonnelles compte tenu du comportement inconsistant voire malhonnête de leur figure d'attachement (Crittenden 1995).

Le ressenti élevé des élèves « préoccupé » s'explique par le fait que leurs parents recourent à des stratégies qui maintiennent l'attention de l'enfant dans la relation en désapprouvant l'autonomie et l'indépendance, provoquant ainsi un hyper investissement de leur sphère affective.

Les élèves difficiles scolarisés en cursus normal et les garçons scolarisés en cursus spécialisé «secure» donnent une valeur tout aussi élevée à la compétence famille que les élèves scolarisés en cursus normal « détaché » et « préoccupé » et que les garçons scolarisés en cursus spécialisé« détaché » et « préoccupé ». La stratégie d'attachement « secure » permettant pourtant de ressentir les compétences comme elles sont réellement.

Alors, pourquoi les élèves difficiles scolarisés en cursus normal et les garçons spécialisés « secure » valorisent positivement la compétence famille malgré les difficultés de socialisations rencontrées à l'école ?

Malgré les problèmes de socialisation à l'école que rencontrent les élèves difficiles scolarisés en cursus normal « secure » ils sont quand même scolarisés dans les classes normales avec les élèves référents, ce qui leur permet de penser donc que les difficultés de socialisation qu'ils rencontrent ne sont pas si problématique que cela.

Ils pensent donc répondre aux désirs de leurs parents qui souhaitent voir leur enfant bien intégré au système scolaire.

Le résultat des garçons scolarisés en cursus spécialisé sécuritaire à la compétence famille est étonnant du fait que la stratégie d'attachement sécuritaire permet de ressentir les compétences comme elles sont réellement. Etant scolarisé dans les classes spécialisées, alors que cela n'est pas le désir des parents, du moins nous pouvons le penser, ces élèves estiment quand même répondre aux attentes de leurs familles. Nous l'expliquons, par le fait que le sentiment de valeur propre des élèves «secure» n'est pas uniquement basé sur leur sentiment de réussite scolaire. En effet, la stratégie d'attachement n'oblige pas les élèves « secure » à rechercher constamment des moyens de satisfaire leurs parents, ils peuvent donc avoir des satisfactions autres que celles satisfaisant leurs parents.

Un autre fait curieux est que les élèves «secure», difficiles et spécialisés ont un ressenti identique de leur compétence valeur propre à celui des élèves « détaché » et « préoccupé » difficiles et spécialisés alors que la stratégie d'attachement « secure » devrait leur permettre d'avoir une représentation juste de leurs compétences. Nous l'expliquons par le fait que le sentiment de valeur propre des élèves «secure» n'est pas uniquement basé sur leur sentiment de réussite scolaire.

En effet, la stratégie d'attachement « secure » n'oblige pas ces représentants à rechercher constamment des moyens de satisfaire leurs parents, ils peuvent donc avoir des satisfactions autres que celles les satisfaisant.

Voyons maintenant les raisons des résultats donnés par les filles scolarisées en cursus spécialisé à la compétence famille.

Les filles scolarisées en cursus spécialisé « secure » ont la représentation la plus basse de la compétence famille. Ce qui est normal car la stratégie d'attachement « secure » permet une représentation des compétences comme elles sont.

Contrairement aux filles scolarisées en cursus spécialisé « préoccupé » qui, comme la démontré Crittenden (1995), ont une bonne représentation de leur compétence famille du fait que leur stratégie d'attachement provoque un hyper investissement de leur sphère affective.

La forte représentation de la compétence famille qu'on les filles scolarisées en cursus spécialisé « détaché » s'explique, comme la démontré Crittenden (1995), par le fait que plutôt que de manifester des sentiments affectifs réels, elles expriment de faux affects positifs comme pour faire semblant et se convaincre eux-mêmes que tout va bien dans leur relation enfant/parents.

L'ensemble de ces résultats prouvent ainsi que les stratégies d'attachement n'influencent pas la qualité de la socialisation mais qu'elles permettent d'avoir un ressenti des compétences en accord ou en désaccord avec la réalité.

4.6.5 La structure du système de valeurs en fonction du groupe d'appartenance

4.6.5.1 Résultats

Les valeurs sont considérées comme des références qui guident les activités en cours, ou comme des projets d'ensemble. Ce sont les agents de socialisation qui fournissent des expériences. Ce sont également les valeurs qui conduisent les enfants à adopter des standards qui guideront leurs comportements d'une manière socialement acceptable et que la socialisation des individus se construit sur un système d'attentes de la part de l'entourage. Nous allons donc vérifier si le groupe d'appartenance est corrélé avec la structure du système de valeurs comme nous le pensons en accord avec les lectures présentés dans la partie théorique.

Structuration du système de valeurs chez les garçons scolarisés en cursus normal et chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé

	Garçons cursus normal	Garçons cursus spécialisé
tradition	5,6	2,5
conformisme	5,15	2,58
sécurité	3,75	5
pouvoir	2,5	5,5
accomplissement	3,15	3,8
hédonisme	3,25	5,83
stimulation	3	5
égo centration	3,75	2,3
universalisme	4,2	2,2
bienveillance	5,125	5,1

Toutes les différences entre les valeurs des conduites des garçons scolarisés en cursus normal et entre les valeurs des conduites des garçons scolarisés en cursus spécialisé sont significatives ($P < .05$) à l'exception des conduites d'accomplissement et de bienveillance ($P > .05$).

Les conduites de tradition, de conformisme, d'égo centration et d'universalisme sont plus élevées ($P < .05$) chez les garçons scolarisés en cursus normal que chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé.

Les conduites de sécurité, de pouvoir, d'hédonisme et de stimulation sont plus élevées ($P < .05$) chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des garçons est corrélé avec une différenciation des systèmes de valeurs (8 valeurs affectées sur 10).

Structuration du système de valeurs chez les filles scolarisées en cursus normal et chez les filles scolarisées en cursus spécialisé

	Fille cursus normal	Filles cursus spécialisé
tradition	5,5	2,8
conformisme	5,2	2,8
sécurité	3,65	5,2
pouvoir	2,25	4,5
accomplissement	3	3,5
hédonisme	3,25	6
stimulation	3,05	5,5
égo centration	3,7	2,8
universalisme	4,1	2,3
bienveillance	5,05	5

Toutes les différences entre les valeurs des conduites des filles scolarisées en cursus normal et entre les valeurs des conduites des filles scolarisées en cursus spécialisé sont significatives ($P < .05$) à l'exception des conduites d'accomplissement, d'égo centration et de bienveillance.

Les conduites de tradition, de conformisme et d'universalisme ($P < .05$) sont plus élevées chez les filles scolarisées en cursus normal alors que les conduites de sécurité, de pouvoir, d'hédonisme et de stimulation sont plus élevées chez les filles scolarisées en cursus spécialisé.

Ces résultats montrent clairement que le groupe d'appartenance des filles est corrélé avec une différenciation des systèmes de valeurs (7 valeurs affectées sur 10).

Afin de compléter nos résultats ces résultats, nous avons décidé de passer de deux populations à trois populations en différenciant pour la population d'élèves scolarisés en cursus normal ceux reconnus comme étant des élèves ne présentant

aucun comportement perturbateur, c'est-à-dire référents et ceux reconnus comme ayant fait preuve d'un comportement perturbateur, c'est-à-dire les élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

Structuration du système de valeurs chez les garçons référents, chez les garçons difficiles scolarisés en cursus normal et chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé

	Garçons référents	Garçons difficiles en cursus normal	Garçons en cursus spécialisé
tradition	5,7	5,5	2,5
conformisme	5,3	5	2,58
sécurité	3,7	3,8	5
pouvoir	2,5	2,5	5,5
accomplissement	2,9	3,7	3,8
hédonisme	2	4,5	5,83
stimulation	2,5	3,5	5
égo centration	3,8	3,8	3
universalisme	4,9	3,5	2,2
bienveillance	5	5,5	5,1

Les valeurs données par les garçons référents, par les garçons difficiles scolarisés en cursus normal et par les garçons scolarisés en cursus spécialisé ne se différencient pas ($P > .05$) par les conduites d'accomplissement, d'égo centration et de bienveillance.

Pour les conduites de tradition, de conformisme et d'universalisme les valeurs les plus basses ($P < .05$) sont données par les garçons scolarisés en cursus spécialisé.

Les garçons référents ainsi que les garçons difficiles scolarisés en cursus normal ne se différencient pas ($P > .05$) par ces conduites sauf pour la conduite d'universalisme plus élevée chez les garçons référents ($P < .05$) et la conduite d'hédonisme qui est plus élevée ($P < .05$) chez les garçons difficiles scolarisés en cursus normal.

Les garçons scolarisés en cursus spécialisé ont donné la valeur la plus forte ($P < .05$) aux conduites de sécurité, de pouvoir, d'hédonisme et de stimulation.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des garçons est corrélé avec une différenciation des systèmes de valeurs (7 valeurs affectées sur 10).

Structuration du système de valeurs chez les filles référentes, chez les filles difficiles scolarisées en cursus normal et chez les filles scolarisées en cursus spécialisé

	Filles référentes	Filles difficiles en cursus normal	Filles en cursus spécialisé
tradition	5,5	5,5	2,8
conformisme	5,4	5	2,8
sécurité	3,6	3,7	5,2
pouvoir	2	2,5	4,5
accomplissement	2,8	3,5	3,5
hédonisme	2,2	4,3	6
stimulation	2,8	3,3	5,5
égo centration	3,6	3,8	2,8
universalisme	5	3,2	2,3
bienveillance	5,1	5	5

Les valeurs données par les filles référentes, par les filles difficiles scolarisées en cursus normal et par les filles scolarisées en cursus spécialisé ne se différencient pas ($P > .05$) par les conduites d'accomplissement et de bienveillance et d'égo centration.

Pour les conduites de tradition, de conformisme et d'universalisme les valeurs les plus basses ($P < .05$) sont données par les filles scolarisées en cursus spécialisé.

Les filles référentes ainsi que les filles difficiles scolarisées en cursus normal ne se différencient pas ($P > .05$) par ces conduites sauf pour la conduite d'universalisme plus élevée chez les filles référentes.

Par contre, les filles scolarisées en cursus spécialisé ont donné la valeur la plus forte ($P < .05$) aux conduites de sécurité, de pouvoir, d'hédonisme et de stimulation. Les filles référentes et les filles difficiles scolarisées en cursus normal ne se différencient pas ($P > .05$) par ces conduites.

Ces résultats montrent que le groupe d'appartenance des filles est corrélé avec une différenciation des systèmes de valeurs (7 valeurs affectées sur 10).

4.6.5.2 Interprétation des résultats

Ces analyses, où nous avons différencié les trois populations, font apparaître les mêmes différences et les mêmes ressemblances entre les garçons et les filles. C'est pourquoi nous nous permettons de rédiger une seule interprétation.

Le fait d'être scolarisé en cursus normal ou en cursus spécialisé est corrélé avec une différenciation des systèmes de valeurs (7 valeurs affectées sur 10) par contre, le fait d'être désigné comme élève référent ou comme élève difficile l'est beaucoup moins (trois valeurs affectées sur 10).

Nous avons également mis en évidence une corrélation entre les groupes sociaux et la structure du système de valeurs des garçons et des filles. Les mêmes relations sont faites dans l'étude de Pons, Buelga et Lehalle sur une population d'adolescents consommateurs d'alcool¹³⁰.

Le pôle conservatisme et le pôle ouverture au changement, pôles qui s'opposent dans les modèles de Schwartz (1992), ainsi que le pôle dépassement de soi caractérisent les élèves difficiles scolarisés en cursus normal.

Les pôles conservatisme et ouverture au changement, ainsi que les pôles valorisation de soi et dépassement de soi qui s'opposent dans le modèle de Schwartz (1992), caractérisent les élèves scolarisés en cursus spécialisé.

Les pôles dépassement de soi et conservatisme, qui sont deux pôles qui se juxtaposent dans le modèle de Schwartz (1992), caractérisent les élèves référents.

Toutefois, et d'une manière générale, les pôles qui s'opposent ou qui se juxtaposent ne le font pas pour toutes les valeurs dans chacun des pôles.

¹³⁰ Javier (P), Buelga (S), Lehalle (H), (1999) : Consommation d'alcool et système de valeurs chez les adolescents, in revue internationale de psychologie sociale N°2

Le tableau général qui ressort est assez clair.

Les élèves référents paraissent valoriser la recherche du bien être autant pour l'endogroupe que pour l'exogroupe ainsi que l'équilibre harmonieux du groupe. Ainsi, le système de valeurs des élèves référents, orienté par des intérêts collectifs, s'axe fondamentalement sur les pôles du conservatisme et de l'autotranscendance au détriment du plaisir personnel. Ces résultats valident par conséquent notre hypothèse 3b.

Ces élèves manifestent également moins d'intérêt pour le pôle de l'ouverture au changement et pour celui de la valorisation de soi. Le système de valeurs de ces élèves s'axe donc sur deux pôles juxtaposés du modèle de Schwartz (1992), comme nous l'avons exprimé dans notre hypothèse 3a.

Le système de valeurs des élèves difficiles scolarisés en cursus normal valorise l'équilibre harmonieux du groupe, la recherche du bien être pour l'endogroupe et, mais de façon moindre que les élèves référents, la recherche du bien être pour l'exo groupe, la recherche du plaisir, l'excitation et le défi à la vie. Le système de valeurs de ces élèves difficiles scolarisés en cursus normal, orientés par des intérêts collectifs, de préservation et d'ouverture au changement s'axe donc sur trois pôles du modèle de Schwartz (1992), deux de ces pôles sont donc en opposition d'après ce schéma, comme nous l'avons exprimé dans notre hypothèse 3a.

Les élèves scolarisés en cursus spécialisé se répartissent dans les pôles d'autobénéfice et d'ouverture au changement ainsi que dans les pôles du conservatisme et de l'autotranscendance.

Ainsi, le système de valeurs de ces élèves s'axe donc sur les quatre pôles du schéma de Schwartz (1992) et donc autour des deux axes d'opposition de ce même schéma, comme nous l'avons exprimé dans notre hypothèse 3a.

Ces résultats nous permettent de déduire que le groupe d'appartenance est bien lié à une différenciation des systèmes de valeurs. Il apparaît que les valeurs d'ordre collectif et les valeurs privilégiant l'équilibre harmonieux du groupe constituent les valeurs nécessaires à une socialisation réussie contrairement aux valeurs d'ordre individuel qui constituent un frein important à la socialisation.

De plus nous voyons que les valeurs jugées importantes par les élèves référents font parties de deux dimensions juxtaposées alors que les valeurs jugées importantes par les élèves difficiles scolarisés en cursus normal font parties de trois dimensions dont deux sont en oppositions sur un axe bipolaire et que les valeurs jugées importantes par les élèves scolarisés en cursus spécialisé font partie des quatre dimensions qui sont en opposition sur les deux axes bipolaires. Nous pouvons donc en conclure que plus les conduites caractérisant un groupe font partie de pôles qui s'opposent plus ce groupe d'appartenance sera socialement inadapté et inversement.

Nos résultats confirment ceux obtenus par Javier, Buelga et Lehalle (1999) avec une population d'adolescents alcooliques. Ces résultats nous permettent de déduire que la socialisation est bien liée à une différenciation des systèmes de valeurs. Il apparaît que les valeurs d'ordre collectif et les valeurs privilégiant l'équilibre harmonieux du groupe constituent les valeurs nécessaires à une socialisation réussie contrairement aux valeurs d'ordre individuel qui constituent un frein important à la socialisation. Nous pouvons donc également en conclure que plus les conduites caractérisant un comportement font partie de pôles en opposition plus ce comportement sera socialement inadapté et inversement.

4.6.6 La structure du système de valeurs en fonction de la stratégie d'attachement

4.6.6.1 Résultats

Comme nous l'avons développé précédemment, il semble important de souligner que l'absence de sensibilité de la mère aux besoins de son enfant et ses difficultés à répondre de façon adaptée est l'une des caractéristiques que l'on retrouve chez les enfants agressifs à l'égard de leurs pairs ou ayant des conduites de retrait social et, comme la décrit Bowlby (1988) les individus dont les besoins de sécurité ne sont pas remplis en viennent à voir le monde comme dépourvu de confort et comme imprévisible. Toutefois, à la lecture d'étude (Erickson 1985 ; Sroufe 1990 ; Bates 1995 et 1991) ne présentant que des liens modestes entre attachement et trouble de la conduite et en accord avec celles-ci, nous nous attendons à ne pas trouver de corrélation entre les stratégies d'attachement et la structure du système de valeur.

Nous allons donc vérifier si au sein d'un même groupe d'appartenance la structure du système de valeur ne varie pas en fonction des modalités d'attachement.

Structure du système de valeurs chez les garçons référents en fonction de la stratégie d'attachement

	Garçons «secure»	Garçons «détaché»	Garçons «préoccupé»
tradition	5,7	5,2	5,8
conformisme	5,5	5	5,4
sécurité	3,8	3,32	4
pouvoir	2,8	2	2,7
accomplissement	2,8	2,5	2,7
hédonisme	1,9	2	2,4
stimulation	2	2,2	2,8
égo centration	4,1	3,8	3,5
universalisme	5,3	4,6	5,2
bienveillance	5,2	4,8	5,2

Les garçons référents, qu'ils soient «secure», «détaché» ou «préoccupé» ne se différencient par aucune conduite ($P > .05$).

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des garçons référents et les stratégies d'attachement (aucune valeur affectée).

Structure du système de valeurs chez les filles référentes en fonction de la stratégie d'attachement

	Filles «secure»	Filles «détaché»	Filles «préoccupé»
tradition	5,2	5,7	5,1
conformisme	5,5	5,8	5,2
sécurité	3,6	4	3,2
pouvoir	2,6	1,9	2,2
accomplissement	3	2,5	2,1
hédonisme	2,9	2,5	2
stimulation	2	2,5	1,9
égo centration	4,1	3,5	3,8
universalisme	5,2	4,8	5
bienveillance	5,2	5	4,9

Les filles référentes, quelles que soit leur stratégie d'attachement, ont données pour une même conduite des valeurs identiques ($P > .05$).

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des filles référentes et les stratégies d'attachement (aucune valeur affectée).

Structure du système de valeurs chez les garçons difficiles scolarisés en cursus normal en fonction de la stratégie d'attachement

	Garçons «secure»	Garçons «détaché»	Garçons «préoccupé»
tradition	5,1	5,1	6,3

conformisme	5,2	5	4,8
sécurité	4,5	4	3,8
pouvoir	2,8	2,2	2,7
accomplissement	4	4,2	3,6
hédonisme	5	5	4,3
stimulation	4,2	3,5	3,6
égo centration	4	3,5	3,4
universalisme	4,2	3	3,3
bienveillance	6	5,7	5,2

La lecture des résultats concernant les garçons difficiles scolarisés en cursus normal nous informe que les garçons difficiles «secure» se différencient ($P < .05$) des garçons difficiles «détaché» par la conduite d'universalisme et des garçons difficiles «préoccupé» par les conduites de tradition et d'universalité. Les garçons «détaché» et les garçons «préoccupé» se différencient uniquement par la conduite tradition ($P < .05$).

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des garçons scolarisés en cursus spécialisé et les stratégies d'attachement (1 valeur affectée sur 10).

Structure du système de valeurs chez les filles difficiles scolarisées en cursus normal en fonction de la stratégie d'attachement

	Filles «secure»	Filles «détaché»	Filles «préoccupé»
tradition	5,1	5,8	5,3

conformisme	5,2	5	4
sécurité	4	3,8	3,3
pouvoir	2,9	2,7	4
accomplissement	3	3,8	3,5
hédonisme	4	4,8	4,5
stimulation	3	4,7	3,2
égo centration	4,1	3,8	4
universalisme	3	3,5	2,9
bienveillance	5,2	5	4,9

La lecture des résultats concernant les filles difficiles scolarisées en cursus normal nous informe que les filles difficiles «secure» se différencient ($P < .05$) des filles difficiles «détaché» par la conduite de stimulation et des filles difficiles «préoccupé» par les conduites de conformisme et de pouvoir.

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des filles difficiles scolarisées en cursus normal et les stratégies d'attachement (1 ou 2 valeurs affectées sur 10).

Structure du système de valeurs chez les garçons scolarisés en cursus spécialisé en fonction de la stratégie d'attachement

	Garçons «secure»	Garçons «détaché»	Garçons «préoccupé»
tradition	2,8	2,1	2,6

conformisme	3,62	2,58	2
sécurité	5,1	5	4,8
pouvoir	5,6	5,5	5,6
accomplissement	5,5	5,5	5,5
hédonisme	5,63	5,83	5,58
stimulation	5,2	5,5	4,9
égo centration	2,7	2,3	2
universalisme	2,8	2,2	2
bienveillance	5,2	5	4,8

La lecture de ces résultats nous informe que les garçons « secure » scolarisés en cursus spécialisé ne se différencient pas des garçons « détaché » scolarisé en cursus spécialisé ($P > .05$). Et que les garçons scolarisés en cursus spécialisé « secure » se différencient des garçons « préoccupé » par une seule valeur : la conduite de conformisme.

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des garçons scolarisées en cursus spécialisé et les stratégies d'attachement (0 ou 1 valeur affectée sur 10).

Structure du système de valeurs chez les filles scolarisées en cursus spécialisé en fonction de la stratégie d'attachement

	Filles «secure»	Filles «détaché»	Filles «préoccupé»
tradition	2,5	2,3	3,09
conformisme	3	2,54	2,6

sécurité	5	5	5,3
pouvoir	4,8	4,95	4,2
accomplissement	3,8	4	3,2
hédonisme	6,1	5,8	5,7
stimulation	5,2	4,8	5,5
égo centration	3,2	3,6	4
universalisme	2,2	2,2	2,4
bienveillance	4,9	5	5,1

La lecture de ces résultats concernant les filles scolarisées en cursus spécialisé nous informe que les stratégies d'attachement ne permettent pas de différencier les filles scolarisées en cursus spécialisé quelle que soit la stratégie d'attachement qui les caractérise. Les stratégies d'attachement ne sont pas corrélées avec la structure du système de valeurs des filles scolarisées en cursus spécialisé.

Ces résultats nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure du système de valeurs des filles scolarisées en cursus spécialisé et les stratégies d'attachement (0 ou 1 valeur affectée sur 10).

4.6.6.2 Interprétation des résultats

Nos résultats démontrent que les stratégies d'attachement ne sont pas corrélées avec la structure du système de valeurs des élèves scolarisés en cursus normal ou scolarisés en cursus spécialisé. Ainsi, une stratégie d'attachement « secure » ne permet pas plus d'avoir une structure du système de valeurs dominées par des

conduites facilitant la socialisation qu'une stratégie d'attachement « insecure » donne plus de risque d'avoir une structure du système de valeurs dominées par des conduites handicapant la socialisation de l'élève. Ces résultats vérifient donc notre hypothèse 1b, bien que Bowlby (1988) ait écrit que les individus dont les besoins de sécurité ne sont pas remplis en viennent à voir le monde comme dépourvu de confort et comme imprévisible ; qu'ils lui répondent soit en s'en échappant, soit en engageant la bataille avec lui. Cette image décrit effectivement beaucoup d'enfants atteints du trouble des conduites, bien qu'elle ne soit pas exclusive de ceux-ci. A un premier niveau comportemental, les stratégies de l'attachement peuvent donc contribuer à expliquer l'apparition et la persistance du trouble des conduites. Mais un second mécanisme implique les modèles des relations qui se sont développés chez l'enfant au cours du temps, et qui affectent ses perceptions, sa cognition et ses motivations.

L'étude du Minnesota (Erickson, 1985 ; Sroufe, 1990), l'étude de Lyons-Ruth¹³¹ ainsi que l'étude de Shaw et Vondra¹³² sur de jeunes enfants suivis jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte a permis de montrer que les enfants avec un attachement « *insecure* », avaient largement moins de relations satisfaisantes avec leurs pairs et davantage de symptômes d'agression et de dépression.

L'attachement jouerait ainsi un rôle dans la détermination du trouble des conduites à travers son impact sur la régulation de l'émotion.

Par ailleurs, notre étude confirme notre hypothèse 1b, ainsi que les hypothèses de Bates (1985, 1991). La recherche empirique qui lie l'attachement et structure du système de valeurs révèle des liens modestes (Bates, 1985 ; Bates, 1991).

Les premières études longitudinales (Bates, 1985 ; Bates, 1991) entre classification de l'attachement et trouble des conduites ont donné en effet des résultats mitigés. Il n'existe pas de preuve d'un effet spécifique des différentes catégories d'insécurité de l'attachement, comme nous l'avancions dans notre hypothèse 1b. Comme nous, plusieurs études, même celles ayant démontré un lien entre attachement et conduite ont un certain nombre de garçons avec des

¹³¹ Lyons-Ruth (K), Alpern (L), Repacholi (B), (1993): Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behaviour in the pre-school classroom, in Child Dev, 64

¹³² Shaw (DS), Vondra (JI), (1995): Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems: a longitudinal study of low-income families, in Child Psycho, 23

troubles des conduites qui ont un attachement « *secure* », ce qui montre que l'insécurité de l'attachement constitue un élément parmi d'autres dans les voies qui mènent au trouble des conduites, et il est important de garder en mémoire que l'insécurité n'est pas en elle-même synonyme de pathologie.

Comme notre étude le montre, l'insécurité de l'attachement n'est ni nécessaire, ni suffisante à l'expression des troubles de la conduite. Ainsi notre étude, et comme nous l'avons dit bien d'autres, qui lient attachement et trouble des conduites donne des résultats négatifs. Cela nous prouve que les effets associés aux logiques des sociabilités juvéniles ne peuvent être saisis indépendamment des effets liés aux types d'expériences que les élèves font du système scolaire ainsi que de leur groupe d'appartenance. On peut parler ainsi d'une dialectique entre le pôle de la socialisation et le pôle des pairs. L'importance respective des deux pôles oscille en fonction de ce que chacun des deux apportent sur le plan social et symbolique aux élèves et principalement en fonction de la valorisation ou de la stigmatisation scolaire.

PARTIE 5 :

CONCLUSION

Notre hypothèse principale posant qu'à l'adolescence, le groupe scolaire d'appartenance détermine le sentiment de valeur de soi ainsi que la structure du système de valeur de l'adolescent en gommant celui et celle qui lui avaient été

donnés par son entourage lors de son enfance est vérifiée en totalité par les garçons mais que partiellement par les filles. Nous avons également prouvé que les stratégies d'attachement n'influençaient pas la qualité de la socialisation mais qu'elles permettent d'avoir un ressenti en accord ou en désaccord avec la réalité des compétences.

Le fait que certaines de nos hypothèses soient validées et d'autres qu'en partie, le fait de la présence de résultats inattendus ou d'absence de résultats attendus montre clairement le caractère complexe et hétérogène des processus en jeu.

Nous avons fait apparaître clairement que le rôle premier dans la socialisation n'est pas joué par les stratégies d'attachement mais qu'il est joué par le groupe scolaire dans lequel l'élève suit sa scolarité. Nous montrons également que le groupe est grandement corrélé avec le sentiment de valeur de soi et la structure du système de valeur des garçons et avec la structure du système de valeur des filles, ce qui détermine la qualité de leur socialisation.

Ces résultats prouvent donc que le rôle de l'école est extrêmement déterminant car elle expose les individus à des épreuves qui mettent en jeu leurs valeurs ainsi que leur sentiment de valeur personnelle. Ainsi, notre étude, plutôt que de mettre la faute sur les parents qui, ne l'oublions pas, à une très grande majorité font de leur mieux pour l'éducation de leur enfant, remet en cause la façon dont on oriente les élèves qui, par les stigmates qu'elle provoque et par l'appartenance à tel ou tel groupe qui en découle, influence grandement la socialisation des élèves.

En effet, les résultats que nous obtenons en croisant les stratégies d'attachement avec le sentiment de valeur de soi et avec la structure du système de valeur des garçons et des filles nous prouve que les stratégies d'attachement n'ont aucune influence sur le sentiment de valeur de soi ainsi que sur la structure du système de valeur des élèves. Et que, par conséquent elles n'ont aucune influence sur la qualité de la socialisation des élèves.

Ce que confirme nos résultats obtenus en croisant stratégies d'attachement et groupe scolaire d'appartenance. En effet, il y a autant d'élève à l'attachement « secure » et « insecure » dans chaque groupe scolaire d'appartenance.

Par contre, les résultats que nous obtenons en croisant le groupe d'appartenance et la structure du système de valeur prouvent que le groupe influence, et ce de la même façon, la structure du système de valeur des garçons et des filles. Nous prouvons donc, qu'à travers son influence sur la structure du système de valeur, le groupe influence la qualité de la socialisation des élèves.

Les autres résultats que nous obtenons en croisant le sentiment de valeur de soi et les groupes scolaires d'appartenance sont différents entre les sexes.

Plus le groupe scolaire d'appartenance des filles est marginalisé, plus les représentations de leurs compétences sont basses. Par contre, l'influence du groupe scolaire d'appartenance sur le sentiment de valeur de soi des garçons est différente. Les garçons difficiles scolarisés en cursus normal ont des représentations de leurs compétences en accord avec leur réussite scolaire et avec la qualité de leur socialisation, alors que les garçons scolarisés en cursus spécialisé ont des représentations de leurs compétences aussi fortes que celles des élèves référents. Les différents groupes d'appartenance n'ont donc pas la même influence sur le sentiment de valeur de soi. Ce sont les résultats scolaires qui influencent les représentations des compétences des garçons difficiles scolarisés en cursus normal alors que c'est le groupe d'appartenance qui influence les ressentis des compétences essentielles à l'intégration et à la réussite scolaire des garçons scolarisés en cursus spécialisé.

En effet, on connaît les réponses des élèves aux situations d'échec : ils les vivent comme une violence et un mépris.

D'une part, un grand nombre d'entre-deux choisissent le retrait. D'autre part certains élèves refusent le jugement scolaire en retournant le stigmate contre le système scolaire. Ils s'opposent au système même de l'école, plutôt que de subir passivement les échecs et ses conséquences en termes d'image de soi. Cela permet donc pour les garçons de se mettre de nouveau en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs: c'est par exemple le cas des leaders négatifs en milieu scolaire et de certains jeunes délinquants. Ils sauvent la face par la violence.

Enfin, ce tableau se complète par le choix d'une identité négative, c'est-à-dire une identité perversément établie sur toutes les identifications et les rôles qui,

aux stades critiques antérieurs du développement, avaient été présentés comme indésirables ou dangereux.

Cette identité négative s'exprime souvent par une hostilité méprisante et prétentieuse à l'égard des rôles que l'entourage recommande. Elle représente naturellement une tentative désespérée pour maîtriser une situation dans laquelle les sentiments disponibles d'identité positive s'annulent les uns les autres.

Notre étude montre donc les méfaits pour la structure du système de valeur des garçons et des filles ainsi que pour le sentiment de valeur de soi des élèves d'être scolarisés dans des classes spécialisées. Cela crée une très forte identification au nouveau groupe contrairement aux élèves, garçons et filles, difficiles scolarisés qui ont une faible identification à leur groupe grâce aux contacts qu'ils ont gardé avec les élèves référents. L'élève difficile scolarisé en cursus normal peut ainsi s'évaluer par rapport à un groupe d'élèves bien intégrés, et peu donc faire les efforts nécessaires afin de corriger son comportement et de relever son niveau scolaire ce qui n'est plus possible lorsque un élève est scolarisé uniquement avec des élèves présentant les mêmes difficultés que lui. Ne pouvant le faire, les élèves scolarisés en cursus spécialisé se trouvent donc contraints d'agir en termes d'une différenciation entre groupes car celle-ci représente pour eux le seul moyen d'avoir une auto-évaluation positive¹³³.

En effet, lorsqu'on peut agir en termes d'une différenciation entre soi et autrui, le biais intergroupe ne se manifeste pas. Ce n'est que lorsque des phénomènes d'identification au groupe permettent une identité positive que le biais intergroupe apparaît.

En d'autres termes, si l'individu, par son identification au groupe, accède à une identité positive, il établit une différenciation entre groupes mais il n'a plus tendance à établir une différenciation avec les autres membres de son groupe.

A partir de cette dichotomie affirmée entre comportements interindividuels et intergroupes, plus l'identité sociale est forte moins l'identité personnelle est importante, et plus l'identité personnelle est saillante moins l'individu a besoin

¹³³ Turner (J.C),(1975): Social comparison and social identity : some prospects for intergroup behaviour, in European journal of social psychology, 5-34.

d'une identité sociale puisque identité sociale comme identité personnelle satisfont un même besoin d'une image de soi positive.

L'augmentation de la saillance de l'appartenance à un groupe augmentera l'identification de chaque sujet avec l'intra-groupe et par là même diminuera les différenciations entre soi et l'intra-groupe tout en exacerbant les différenciations entre groupes.

C'est ce qu'évoque Turner (1975) lorsqu'il introduit la notion de dépersonnalisation.

Identité sociale et identité personnelle sont alors conçues comme deux pôles qui s'excluent mutuellement. Les élèves scolarisés en cursus spécialisé, se trouvent donc être fortement identifiés à leur groupe et souhaitent tout aussi fortement être en conformité avec ce nouveau groupe, ce qui passe par la perte de contact avec l'ancien système de croyance.

Toutefois, la diversification des valeurs qui accompagnent le processus d'organisation de ce nouveau système provoque des conflits qui menacent l'équilibre du système de valeurs.

Nous prouvons également que plus le nouveau groupe scolaire d'appartenance se trouve être un groupe déviant, plus l'élève se voit devenir un élève tout aussi déviant que les autres membres de son groupe, même si cet élève ne l'était pas, ou peu, avant la marginalisation dont il a été victime.

Un tel engrenage ne peut que provoquer le passage d'une déviation primaire à une déviation secondaire avec installation dans la délinquance. Car, comme le rappellent Beaudichon et Winnykamen¹³⁴, la mise en place d'interactions au sein des situations sociales implique, d'une part, une mutuelle adaptation des partenaires en présence, et d'autre part, une adaptation au cadre dans lequel se déroule la relation sociale.

¹³⁴ Beaudichon (J) Winnykamen(F),(1981) : Adaptation aux interactions et aux situations sociales, in P. Oléron, savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant, Bruxelles, Mardaga.

Ainsi, la solution trouvée par le système scolaire pour répondre à l'échec scolaire en scolarisant les élèves les plus perturbateurs dans des classes spécialisées crée elle-même cette violence et cette inadaptation au système scolaire qui ne fait qu'augmenter l'échec scolaire significativement avec la marginalisation des élèves. Nous avons également prouvé que cette solution « d'enfermement » ne fait que priver les élèves d'une possibilité de retour à un comportement adapté. Le fait d'être scolarisé à part sans comparaison possible avec des élèves bien intégrés empêche de se rendre compte de la nécessité de changer de comportements et empêche de se rendre compte des efforts nécessaires à faire sur le plan scolaire.

Notre travail comme la plupart des travaux consacrés à la délinquance juvénile s'accordent pour conclure à la fois à une inadéquation de notre système scolaire pour les jeunes en difficulté et à un rejet plus ou moins important de ce système par ces adolescents.

Une politique de lutte contre l'exclusion scolaire doit donc passer par l'observation et l'analyse des pratiques effectives d'enseignement. Quelques travaux, relativement rares, dans la continuité de ceux de Viviane Isambert-Jamati¹³⁵, montrent que la sélection des contenus opérés et le choix des méthodes pédagogiques selon les contextes jouent un rôle non négligeable dans la diversification des carrières scolaires.

Notre recherche comme ces travaux prouvent que ces pratiques d'orientation génèrent des processus de différenciation scolaire qui ajoutent, aux différences sociales initiales des élèves, des inégalités de réussite.

Sur le plan de la recherche, il ressort que cette étude présente inévitablement un intérêt au niveau pratique. Elle remet en cause le fondement même du fonctionnement de l'éducation nationale qui croit que le roulement ou le fait de faire sortir momentanément ou définitivement les élèves les plus problématiques du circuit conventionnel leur donne plus de chance de pouvoir les réintégrer et d'obtenir un diplôme.

¹³⁵ Isambert-Jamati (V), (1976) : Les handicaps socio-culturels et les remèdes pédagogiques dans l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Paris, EPI

C'est aussi ce que soulignent Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani¹³⁶ dans un ouvrage consacré aux stratégies d'aide et de rééducation en milieu scolaire. Ils considèrent qu'il existe désormais une distinction en apparence bien établie entre « élèves en difficulté », présentant des troubles à expression scolaire, et les « enfants handicapés » au système scolaire. Si un élève « s'obstine » à échouer à l'école, s'il « refuse » de tirer parti de l'attention pédagogique qui lui est portée, le risque est alors de le traiter de « handicapé scolaire » et de l'affecter dans une classe adaptée.

BIBLIOGRAPHIE

Ainsworth (M.D), (1968): Object relations, dependency, and attachment, a theoretical review of the infant-mother relationship, in Child Development, 40

Ainsworth (M.D), (1983) : L'attachement mère-enfant, in Enfance, 1-2

Ainsworth (M.D), Bells (S), (1970): Attachement, exploration and separation illustrated by the behavior of on year olds in a strange situation, in Child Development, Vol 41

Algan (A), (1980) : L'image de soi des adolescents socialement inadaptés, in Bulletin de psychologie, XXXIII, 345

Allen (J P), Hauser (S T), Borman-Spurrell (E), (1996): Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: An 11-year follow-up study, in Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64

Allport (G.W), (1970) : Structure et développement de la personnalité, Neufchatel, Niestlé

¹³⁶ Guillarmé (J-J), Luciani (D), (2000): la réussite de l'élève en difficulté. Les stratégies de l'aide en milieu scolaire : soutien et rééducation, Paris, Editions et Applications psychologiques

Allport (G.W), Vernon (P.E), Lindzey (G), (1960) : A study of values: manual of directions Boston, Houghton Mifflin, adaptation française d'après la 3e édition, (1970) : Echelle pour l'étude des valeurs, Paris, Editions du centre de psychologie appliquée

Allport (GW), (1961): Pattern and growth in personality, New York Holt, Rinehart & Winston

Alsaker (FD) Olweus (D), (1993): Global self evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study, in Scandinavian journal of Psychology, 34, 47, 63

Arend (R), Gove (F), Sroufe (A), (1979): Continuity and adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego resiliency and curiosity in preschoolers, in Child development, 50

Balleyguier (G), (1991): Le développement de l'attachement selon le tempérament du nouveau-né, in Psychiatrie de l'enfant, 34(2)

Ballion (R), (1997) : Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, in Violence en milieu scolaire 2, Debarieux (E), Paris, ESF, 1999

Bandier (A), Céleste (B), (2000) : Le développement affectif et social du jeune enfant, Paris, Nathan

Bariaud (F), (1997) : Regards actuels sur l'adolescence, Paris, PUF

Bariaud (F), Bourcet(C), (1994) : Le sentiment de valeur de soi à l'adolescence, in L'orientation scolaire et professionnelle, 23-3

Bartholomey (K), (1990): Avoidance of intimacy: an attachment perspective, in Journal of social and personal relationships, 7

Baudier, Céleste, (1992) : Le développement affectif et social du jeune enfant, Paris, Nathan

Bauer (D), (1993) : Comment les valeurs viennent aux enfants, Collection des rapports n°138, Paris, CREODC

Bautier (E), Terrail (JP), (2002) : Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours, Paris, Fayard

Beaudichon (J), Winnykamen (F), (1981) : Adaptation aux interactions et aux situations sociales, in Oléron (P), Savoirs et savoir-faire psychologiques, L'enfant, Bruxelles, Mardaga

Belsky (J), (1984): The determinants of parenting, in Child Development, 55

Belsky (J), Rovine (M.J), (1987): Temperament and attachment security in the strange situation : an empirical rapprochement, in Child Development, 58

Beltempo (J), Achille (P.A), Farrell (M), (1990) : Perception des conduites parentales et concept de soi d'élève réguliers et d'élève en troubles d'apprentissage, in Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales, 7-8

Beraud-Caquelin (H), Langouet (G), (2003) : Les oubliés de l'école, Paris, Hachette Éducation Collection

Berger (P) Luckmann (T), (1996 (2ème ed)): La construction sociale de l'identité, Masson Armand Colin, Paris

Billing (A), Moss (R), (1981): The role of coping responses and social resources in attenuating the impact of stressful life events, in Journal of personality and social psychology, 4

Blatier (C), (1996) : A la recherche d'une attitude constructive chez le mineur délinquant, in Adolescence, 14, 2

Blatier (C), (1999) : La délinquance des mineurs, Grenoble, GUG

Block (J) Robin (RW), (1993): A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adulthood, Child Development, 64,909,923

Bolognini (M), Prêteur (Y), (1998) : Estime de soi, perspectives développementales, Lausanne, Delachaux et Niestlé

Bourcet (C), (1997) : Valorisation et dévalorisation en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste, in l'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26, 3

Bowlby (J), (1954) : Soins maternels et santé mentale, Genève, OMS

Bowlby (J), (1969) : Attachement et perte, Vol 1, Paris, PUF

Bowlby (J), (1978) : Séparation, angoisse et colère, Vol 2, Paris, PUF

Bowlby (J), (1984) : La perte, tristesse et séparation, Vol 3, Paris, PUF

Braconnier (A), Marcelli (D), (1979): The adolescent and his parents : the parentall crisis, in Adolescence, 2

Braithwaite (VA), Law (HG), (1985): Structure of human values: testing the adequacy of the Rokeach Value Suney, in Journal of Personality and Social Psychology, 49, 1

Bretherton (I), (1985): Attachment theory: retrospect and prospect, in Bretherton (I): grouping points of attachment theory and research, Monographs of the society, child development, 5 (1-2 serial n°209)

Bretherton (I), Biringen (Z), Ridgeway (D), Maslin (C), Sherman (M), (1989): Attachment the parental perspective, in Infant Mental Health Journal, 10(3)

Bretherton (I), Golby (B), Cho (E), (1995): Attachment and the transmission of values, The National Institutes of Health

Brown (B) et al, (1993): Parenting practices and peer group affiliation in adolescence, in Child Development, 64

Bruner (J), (1983) : Savoir-faire savoir dire, Paris, PUF

Brunet (O), Lézine (I), (1965) : Le développement de la première enfance, Paris, PUF

Bruniaux, Galtier, (2003) : L'étude du devenir des enfants pauvres de familles, Paris, PUF

Byng-Hall (J), Stevenson-Hinde (J), (1991): Attachment relationships within a family system, in Infant Mental Health Journal, 12(3)

Caille (J.-P), (2000) : Qui sort sans qualification du système éducatif?, in Education et Formations, n° 57, juillet-septembre

Camilleri (A) et al, (1990) : Stratégies identitaires, Paris, PUF

Camilleri (C), (1989) : La culture et l'identité culturelle : champ relationnel et devenir, in Chocs de cultures, Paris, L'Harmattan

Casanova (R), (2000): Prévenir et agir contre la violence dans la classe, Paris, Hatier

Cassidy (J), Kobak (R), (1988) : Avoidance and its relationship to other defensive processes, in Belsky J and Nezworski T (Eds), Clinical Implications of attachment, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum

Catani (M), (1983) : L'identité et les choix relatifs aux systèmes de valeurs, in Peuples Méditerranéens, 24

Cerc n°2003-01

Charlot (B), Bautier (E), Rochex (Y), (1992) : Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Armand Collin

Charlot (B), Emin (J.C), (1997) : Violences à l'école, état des savoirs, Paris, Armand Colin

Charlot (B), Emin (L), Jellab (A), (2001) : L'Abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de Bep, rapport au ministre de l'Education nationale, Saint-Denis, Escol-Université de Paris 8 Saint-Denis

Chartier (J.P), (1991) : Les adolescents difficiles, Toulouse, Privat

Codol (J.P), (1979) : Semblables et différents. Recherches sur la quête de similitude et de la différence sociale, thèse de doctorat d'état, Université de Provence

Codol (J.P), (1980) : La quête de la similitude et de la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment d'identité, in Tap (P), Identité individuelle et personnalisation

Codol (J.P), (1983) : Différenciation et indifférenciation sociale, in Bulletin de psychologie, XXXVII, 365

Cooley (C. H), (1902): Human nature and the social order, New-York, Scribners

Coopersmith (S), (1959): A method for determining types of self-esteem, in Journal of abnormal and social psychology, 59

Coopersmith (S), (1967): The antecedents of self-esteem, San Francisco, Freeman Co

Coslin (P), (1996) : Les adolescents devant les déviations, Paris, PUF

Coslin (P), Brunet (L), (1983) : Aspect de la représentation de la délinquance dans un échantillon d'adolescents, in Bulletin de psychologie, 36

Coslin (P.G), Forest-Aberdam (S), Selosse (J), (1980) : Analyse factorielle d'attitudes d'adolescents sur la déviance, in Bulletin de Psychologie, numéro spécial, XXXIII, 345

Covington (M), (2000) : Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre, Bruxelles, De Boeck

Crahay (M), (2000) : L'école peut-elle être juste et efficace ?, Bruxelles, De Boeck

Crittenden (P.M), (1990): Internal representational models of attachment relationships, in Infant mental health, 11

Crittenden (PM), (1992): Quality of attachment in the pre-school years, in Dev Psychopathol, 4

Crittenden (P.M), (1995): Attachment and psychopathology, in Golberg (S), Muir (R), Kerr (J), Attachment theory: social development and clinical perspectives, Hillsdale, Analytic Press

Crockenberg (S.B), (1981): Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment, in Child Development, 52

Crockenberg (S.B), (1987): Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers, in Child Development, 58

Crowell (J.A), Feldman (S.S), (1988): Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: the study of mother-child interaction, in Child Development, 59

Crowell (J.A), Felman (S.S), (1991): Mothers's working models of attachment relationships and mother and child behavior during separation and reunion, in Developmental Psychology, 27(4)

Cupa (D) (2000) : L'attachement : perspective actuelles, Paris, EDK

D'Iribane (P), (1994) : Difficile socialisation, in Etudes, 381

Davaillon (A), Nauze-Fuchet (E), (Avril 2004) : colloque « le devenir des enfants défavorisés en France », organisé par le CERQ, la DEP, la CNAF et la DRESS de Paris

De Leonardis (M), Safont (C), Oubrayrie (N), (1991) : Image de soi et interactions sociales, in actes du colloque international : « la psychologie en europe : demande sociales et réseaux scientifiques ». Toulouse

Debarbieux (E), (1996) : La violence en milieu scolaire, Paris, ESF

Debarbieux (E), Garnier (A), Montoya (Y), Tichit (L), (1999) : La violence en milieu scolaire, T2, Paris, ESF

Defrance (B), (2000): La violence à l'école, Paris, Syros

Derouet (JL), (2003) : le collège unique en question, Paris, PUF

Doise (W), (1990) : Les représentations sociales, in Ghiglione (R), Bonnet (C), Richard (J.F) : Cognition, représentation, communication, in Traité de Psychologie Cognitive, t3, paris, Dunod

Doise (W), Dubois (N), Beauvois (J.L), (1999) : La construction sociale de la personne, Grenoble, PUG

Dozier (M), Kobak (R.R), (1992): Psychophysiology in attachment interviews: converging evidence for deactivating strategies, in Child Development, 63(6)

Dubet (F), (1994) : Les mutations scolaires et les violences à l'école, in Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, fasc 15

Dubet (F), (2000) : L'école et l'exclusion, in Education et Sociétés, n° 5

Dubet (F), Duru-Bellat (M), (2000) : L'hypocrisie scolaire, Paris, Seuil

Dubet (F), Martucelli (D), (1998) : Dans quelle société vivons nous ?, Paris, Seuil

Dubet (F), Martucelli (D), (1996) : A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil

Duée (M), (juillet 2004) : l'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants, in Institut national de la statistique et des études économiques, Paris

Durand-Delvigne (A), (1994) : De l'identité du sujet au lien social, Paris, PUF

Durning (P), (1995) : Education familiale : acteurs, processus et enjeux, Paris, PUF

Durning (P), Pourtois (J-P), (1994) : Education et famille, Bruxelles, de Boeck

Duru-Bellat (M), (1991) : Choix d'orientation ou stratégies de compromis ?, in L'orientation Scolaire et Professionnelle, 20,n°3

Duru-Bellat (M), (1994) : Filles et garçons à l'école, approches sociologiques, Paris, PUF

Duru-Bellat (M), (2002) : Les inégalités sociales à l'école, Paris, PUF

Duru-Bellat (M), (2004) : Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes, IREDEU

Einaudi (J.L), (1995) : Les mineurs délinquants, Fayard, Paris

Emin (JC), (1997) : violences à l'école. Etat des lieux, Paris, Armand Collin

English (AC), English (HB), (1958): A comprehensive dictionary of psychology and psychoanalytical terms, New York, Longmans Green

Erikson (E), (1968) : Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion

Estein(S), (1989) : Values from the perspective of cognitive experientiel self-theory, in Eisenberg n, Peykowski (J), Staub (E): Social and moral values : individual and societal perspectives, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

Felman (C), (1988): Mother's internal of relationships and children's behavioral and developmental status, in Child Development, 59

Felson (R.B), Zielinski (M.A), (1989): Children self-esteem and parental support, in Journal of Marriage and Social Psychology, 48

Fend (H), (1990): Ego-strength development and pattern of social relationships, in Bosma (H) Jackson (S) (Eds), Coping and self-concept in adolescence, Berlin: Springer Verlag

Fonagy (P) et al, (1991): The capacity for understanding mental states: the reflective sel/parent in mother and child and its significance for security of attachment, in Infant Mental Health Journal, 12

Fonagy (P), (1994): Mental representations from an intergenerational cognitive science perspective, in Infant Mental Health Journal, 15

Gary-Bobo (R), Prieto (A), (2006) : Rang de naissance, frères et sœurs, origine sociale, et réussite scolaire : nouveau résultats sur données françaises, Paris, THEMA, CNRS

Geay (B), Ropé (F) (2002) : L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles, septembre 2002 (appel d'offres déscolarisation)

Gecas (V), Schwalbe (M), (1983): Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem, in Social Psychology Quarterly, 46

Gibbins (K), Walker (I), (1993): Multiple interpretations of the Rokeach Value Survey, in the Journal of Social Psychology, 133, 6

Glasman (D), Oeuvarard (F), (2004) : La déscolarisation, La dispute

Goux, Maurin, (2000) : La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire, Insee, France Portrait social 2000/2001

Goux, Maurin, (2002) : Surpeuplement du logement et retard scolaire, Insee, Données sociales 2002/2003

Grossman (K) et al, (1990): The wider concept of attachment in cross-cultural research, in Human Development, 33

Grusec (JE), Goodnow (J.J), (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of value: a reconceptualization of current points of view, in Developmental psychology, 30

Harlow (HF), (1963): The maternal affectional system, in Foss (BM) (Ed), determinants of infant behaviour (vol 2), New York: Wiley

Harter (S), (1982): The perceived competence scale for children, Child development, 53.

Harter (S), (1988): Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents, in Le Greca (A): childhood assessment: through the eyes of a child, Allyn and Bacon

Harter (S), (1995) : Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent, in Bolognini, Plancherel, Nunez et Bettscyhart : Préadolescence, théorie, recherche, clinique, Paris, ESF

Harter (S), Mc Creary-Juahasz (A), (1988): Measuring self-esteem in early adolescents, in Adolescent Self-Esteem, XX, 80

Higgins (E.T), Klein (R), Strauman (T), (1985): Self-concept discrepancy theory : a psychological model for distinguishing among différent aspects of depression and anxiety, in Social Cognition, 3

Hoffman (M.L), (1970): Moral development, in P.H.Mussen (ed), carmichael's manual of child psychology (3rd ed, vol 2)New-York :Wiley

Hoffman (M.J), (1983): Affective and cognitive processes in moral internalization, in Higgins (ET), Ruble (D), Hartup (WW): social cognition and social development, A sociocultural perspective, Cambridge

Inhelder (R), Piaget (J), (1955) : De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, PUF

Javier (P), Buelga (S), Lehalle (H), (1999) : Consommation d'alcool et système de valeurs chez les adolescents, revue internationale de psychologie sociale N°2

Jellab (A), (2001) : Le rapport au savoir, un analyseur de la violence institutionnelle en milieu scolaire ?, in Questions d'orientation, n° 4

Jodelet (D), (1984) : Représentations sociales, phénomènes, concept et théorie, in Moscovici (S), Psychologie Sociale, Paris, PUF

Jodelet (D), (1989) : Les représentations sociales, Paris, PUF

Joie (G), (2001) : Gérer la violence en milieu scolaire : du diagnostic aux remédiations, Lyon, Chronique sociale

Kellerhals (J), Montandon (C), (1991) : Les stratégies éducatives des familles, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Kellerhals (J), Montandon (C), Ritschard (G), Sardi (M), (1992) : Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, in Revue Française de sociologie, 33

Kluckhohn (C) et al, (1951): Values and value orientations in the theory of action, in Parsons, Shils EA: toward of general theory of action, Cambridge, Harvard University Press

Kluckhohn (F), Strodtbeck(FL), (1961): Variations in value orientation, Evanston, Peterson

Kobak (R), Cole (H.R), Ferenz-Gillies (R), Fleming (W.S), Gamble (W), (1993): Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving : a control theory analysis, in Child Development, 64

Kochanska (G), (1991): Socialization and temperament in the development of guilt and conscience, in Child Development, 62

Kochanska (G), Aksan (N), (1995) : Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to request and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization, in Child Development, 66, University of Iowa

Kohlberg (L), (1973): The contribution of developmental psychology to education-example from moral education, in Educational Psychologist, 10, 2-14

Kohn (ML), (1959): Class and conformity: a study in values, Homewood, Dorsey

Kracke(B), Noack (P), (1997): Les adolescents et leurs familles dans un mode en évolution, in Rodriguez-Tomé H, Jackson S, Bariaud F (Eds), Regards actuels sur l'adolescence, Paris, Puf

L'Ecuyer (R), (1978): Le concept de soi, Paris, PUF

L'Ecuyer (R), (1994): Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal

Laberge (S), (1994) : Les études comparatives : finalités et enjeux, in Midol (N), Lorant (J), Roggero (C) : Sciences des activités physiques et sportives.

Aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux, Nice et Paris, AFRAPS et LARESHAPS

Lagrange (H), (juillet/août, 1998) : Jeunesse, violences et société, in Regards sur l'actualité, 243

Lagrange (H), Cagliero (S), (2001) : Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois, décembre (appel d'offres déscolarisation)

Larzere (R-E) Paterson (G-R), (1990): Parental management: mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency, in Criminology, 28

Laterasse (C), (1987) : Les origines de l'affectivité chez l'enfant dans la théorie wallonienne, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

Lautrey (J), (1980) : Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF

Lautrey (J), (1980) : Intelligence, classe sociale et pratiques éducatives, Paris, PUF

Lebovici (S), (1989): Les liens intergénérationnels (transmission, conflits), les interactions fantasmatiques, in Lebovici (S), Halpern (F) : psychopathologie du nourrisson, Paris, PUF

Lebovici (S), (1991) : La théorie de l'attachement et la psychanalyse contemporaine, in Psychiatrie de l'enfant, 2

Lebovici (S), Diatkine (B), Soulé (M), (1985) : Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, PUF

Lehalle (H), (1998) : Les règles sociales au moment de l'adolescence, problèmes de catégorisation, Communication au séminaire « problèmes et méthodes en psychologie de l'adolescence », service de recherches de l'INETOP, Paris

Levasseur (J), Seibel (C), (1984) : réussite et échec scolaires, données sociales, Paris

Lipiansky (E.M), Camilleri (C), Kastarsztein (J), Malewska-Peyre (H), (1990): Stratégies identitaires, Paris, PUF

Longhi (G), Mazoyer (D), Vaillant (M), (2001) : Face aux incivilités scolaires : quelles alternatives au tout sécuritaire ?, Paris, Syros

Lorenzi-Cioldi (F), (1988): Individus dominants et groupes dominés, Grenoble, PUG

Maccoby (E), Martin (J), (1983): Sociolization in the context of the family: parent child interaction, in Hetherington (E.M), Mussen (P.H): Handbook of

child psychology, Vol 4, socialization, personality, and social development, New-York, Wiley

Main (M), (1990): Cross-cultural studies of attachment organization: recent studies, changing methodologie, and the concept of conditional strategies, Human development, 33 (1)

Main (M), Goldwyn (R), (1984): Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: implications for the abused-abusing intergenerational cycle, in International Journal of Child Abuse and neglect, 8

Main (M), Kaplan (N), Cassidy (J), (1985): Security in infancy, childhood, and adulthood: a move th the level of representation, in Bretherton (I), Waters (E): growing points of attachment theory and research, in Monographs of the society for research child development, 50 (1-2, serial n°209)

Main (M), Weston (DR), (1981): The quality of the toddler's relationship to mother and to father : related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships, in Childs Development, 52

Maleswska (H), Peyre (V), Bonerandi (J.P), (1980) : Attitudes envers les délits des jeunes, Vaucresson, CFRES

Malewska-Peyre (H), (1987) : Normes et valeurs, Séminaire International de Vaucresson, 4-6, publication du centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson

Malewska-Peyre (H), (1990): Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires, in Camilleri § Al (Eds), Stratégies identitaires, Paris, Puf

Malewska-Peyre (H), Tap (P), (1991) : La socialisation de l'enfance à l'adolescence, Paris, PUF

Malrieu (P), (1989) : Dynamique sociales et changements personnels, Paris, Editions du C.N.R.S

Mariet (1981) : L'enfant, la famille et l'école, Paris, ESF

Markus (H), Moreland (R.C), Smith (J), (1985): Role of the self-concept in the perception of others, in Journal of Personality and Social Psychology, 49, 6

Marlowe (H.A), (1986): Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independance, in Journal of Educational Psychology, 78, 1

Mazet (P), (1986) : Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant, Masson, Paris

McCord (J), (1994) : Les rôles parentaux et leurs effets, in Durning (P), Pourtois (J.P) : éducation et famille, Bruxelles, de Boeck

Mead (GH), (1925) : L'esprit, le soi et la société, Paris, PUF

Mead (G.H), (1934): On social psychology, Chicago, The University of Chicago Press

Mezire (F), Jaspard (J.M), (1980) : A propos de l'éducation différentielle des garçons et des filles, in Cahiers des Sciences Familiales et Sexo Logiques, 3, Louvain, Belgique

Millet (M), Thin (D), (2003) : Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais, Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, Seuil, n° 149

Millet (M), Thin (D), (2005) : Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, paris, PUF

Montoya (Y), (1997) : Effets établissement et incivilités en éducation spécialisée, in Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ? Actes des rencontres nationales, Lille-Nouveau Siècle, CRDP du Nord Pas de Calais

Mucchielli (A), (1986) : L'identité, Paris, PUF

Murat, Rocher, (2002) : La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire, Insee, France Portait social 2002/2003

Mussen (p), (1980) : La formation de l'identité. Découvertes psychologiques et problèmes de recherche, In : Tap (Ed). Identité individuelle et personnalisation, Toulouse, Privat

Oberto (V), (2004) : Dénouer l'échec scolaire, Paris, Desclée de Brouwer

Oléron (P), (1981) : Les savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant, Bruxelles, Mardaga

Olweus (D), (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys : A causal analysis, in Developmental Psychology, 16 (6)

Oubrayrie (N), De Léonardis (M), Safont (C), (1991) : Image de soi à l'adolescence, in acte du Colloque International « la recherche en psychologie en europe : démarche sociale et réseaux scientifique, Toulouse

Oubrayrie (N), De Léonardis (M), Safont (C), (1994) : Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent, in l'etes, revue européenne de psychologie appliquée, 44, 4

Oubrayrie (N), Safont (C), Tap (P), (1991) : Identité personnelle et intelligence sociale. A propos de l'estime de soi (sociale), in les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 9-10

Palmonari (A), Pombeni (ML), (1989) : Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence, in l'orientation scolaire et professionnelle, 18-4

Percheron (1992) : Production et transmission des valeurs au sein de la famille, in du politique et du social dans l'avenir de la famille, Paris, la Documentation Française

Perron (R) ; (1991) : Les représentations de soi, développement, dynamique, conflits, Toulouse, Privat

Perron, (R), (1985): La genèse de la personne, Paris, Puf

Peterson (GW), Southworth (L.EL), Peters (DF), (1983): Children's self-esteem and maternal behavior in three low-income samples, in Psychological reports, n°52

Petit (G.S), Dodge (K.A) et Brown (M.M), (1988) : Early family experience, social problem, solving patterns and children's social competence, in Child development, 59

Piaget (J), (1932) : Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Puf

Piaget (J), (1954) : Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, Centre de Document Universitaire

Piaget (J), Inhelder (B) : De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, PUF

Picard (M), (1989) : L'interaction sociale, Paris, PUF

Pierrehumbert (B), (1986) : Quelques apports de la psychologie expérimentale, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 34, 8-9

Pierrehumbert (B), (1992) : L'accueil du jeune enfant, in Politique et recherches dans les différents pays, Paris, ESF

Pierrehumbert (B), (1992) : La situation étrange, in Devenir, 4

Pierrehumbert (B), Karmaniola (A), Sieye (A), Meister (C), Miljkovitch (R), Halfon (O), (1996) : Les modèles de relations : développement d'un autoquestionnaire d'attachement pour adultes, in la psychiatrie de l'enfant, 39

Pierrehumbert (B), Parvex-Pugliese (F), (1995) : Attachement et amour : un impétueux désir de sécurité, in Robin (M), Cassiti (I), Candilis (D) : la construction des liens familiaux pendant la première enfance, Paris, PUF

Pierrehumbert (B), Plancherel (B), Meuwly-Chuard (E), (1987) : Le style causal de l'enfant, in l'Année Psychologique, 3

Pierrehumbert (B), Plancurel (B), Jankech-Caretta (C), (1987) : Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant, in Psychologie Appliquée, 37, 4

Pierrehumbert (B), Rankin (K), (1990) : Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire, in Revue de psychologie appliquée, 40, 3

Pierrehumbert (B), Zaltzman (V), Sieye (A), Halfon (O), (1995) : Entre salon et laboratoire, in *Enfance*, 3

Pierrehumbert (B), Zanone (F), Kauer-Tchicaloff (C), Plancherel (B), (1988): Image de soi et échec scolaire, in *Bulletin de Psychologie*, 384

Pipp (S), (1990): Sensorimotor and representational internal representational working models of self, other and relationships: mechanisms of connection and separation, in Cicchetti D & Beegley M (Eds), *the self in Transition: Infancy to childhood*, Chicago: University of Chicago Press

Platt (J), Spivack (G), (1975): Unidimensionality of the means-ends problem-solving (MEPS) procedure, in *Journal of Clinical Psychology*, 31

Pourtois (J.P), (1989) : L'éducation familiale, in *Revue Française de Pédagogie*, 86

Pourtois (J.P), Desmet (H), (1991) : L'éducation parentale, in *Revue Française de Pédagogie*, 96

Prêteur (Y), Bolognini (M), (1988) : Estime de soi, Lausanne, Delachaux et Niestlé

Prêteur (Y), De Léonardis (M), (1995) : Education familiale, image de soi et compétence sociales, Bruxelles, de Boeck

Prêteur (Y), De Léonardis (M), (1997): Milieus, groupes et développement socio-professionnel de l'enfant, Toulouse, Editions Universitaires du Sud

Prioux (F), (avril 2006) : étude de l'institut national de la démographie : vivre en couple, se marier, se séparer : contraste européens, Paris, n°422

Prost, (1992) : Ecole et stratification sociale, Paris, Seuil

Puttallaz (M), (1987): Maternal behavior and children's sociometric status, in *Child development*, 58, p 324-340

Rapport de l'OCDE, (septembre 2005) : regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2005

RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS, Apprendre à lire, Action

Régnier (D), (1994) : Les valeurs à l'adolescence, in *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3

Repères de l'académie de Rouen : les élèves en difficulté, repère n°9 du 9/02/2003

Reuchlin (M), (1971) : Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, Paris, PUF

Richman (C.L), Clark (M.L), Brown (K.P), (1985): General and specific self-esteem in late adolescent students : race, gender, SES effects, in *Adolescence*, 20, 79

Rodriguez-Tomé (H), (1983): La connaissance de soi à l'adolescence, l'orientation scolaire et professionnelle, 12, 3

Rodriguez-Tomé (H), (1989): Maturation biologique et psychologique de l'adolescence, l'orientation scolaire et professionnelle, 18-4

Rodriguez-Tomé (H), Jackson (S), Bariaud (F), (1997): Regards actuels sur l'adolescence, Paris, Puf

Rohan (M.J), Zanna (M.P), (1996): Value transmission in families, in Seligman (C), Olson (J), Zanna (M): *the psychology of value*, in the Ontario Symposium, 8

Rokeach (M), (1973): The nature on human values, New-York, Free Press
Rutter (M), (1995): Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect, in *Child Psychol Psychiatry*, 36

Safont (C), Tap (P), (1990) : Estime de soi, identification et niveau d'aspiration chez l'adolescent « cas social » placé en institution, in actes du Colloque International « l'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale, Paris, Publications du CTNERHI, diffusion PUF

Schwartz (S.H), (1994): Are there universal aspect in the structure and contents of human values?, *Journal of Social Issues*, 50, 4

Schwartz (S.H), (1999): A theory of cultural values and some implications for work, *Applied Psychology*, in *International Review*, 48, 1

Schwartz (S.H), Bilsky (W), (1990): Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications, in *journal of personality and social psychology*, 58, 5

Schwartz (SH) Sagiv(L), (1995): Identifying culture spécifiques in the content and structure of values, in *journal of cross cultural psychology*, 26

Schwartz (SH), (1992): Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in *Advances in Expérimental social psychology*, 25

Schwartz (SH), Bilsky (W), (1987): Toward a universal psychological structure of human values, in *Journal of Personnalité and Social Psychology*, 53, 3

Selosse (J), (1980): Identification négative: processus et effets, in *Bulletin de Psychologie*, 33

Selosse (J), (1990) : Pourquoi étudier la délinquance juvénile dans une perspective développementale ?, in *Actes du Colloque Prévention et Traitement*

de la Délinquance Juvénile, prévention, réinsertion, Athènes-Komotini, Edition Ant

Sroufe (L.A), (1985): Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament, in Child Development, 56

Sroufe (L.A), Waters (E), (1977): Attachment as an organizational construct, in Child Development, 48

Tanon (F), (2000) : Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation, Paris, L'Harmattan

Tap (P), (1987) : Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux, in Bulletin de Psychologie, 40

Tap (P), (1988) : La société pygmalion ? intégration sociale et réalisation de la personne, Paris, PUF

Tap (P), (1990) : Personnalisation et conflits d'identité à l'adolescence, in Aprendizagem Desenvolvimento, 3, 10

Tap (P), Malewska-Peyre (H) (1991) : La socialisation de l'enfance à l'adolescence, Paris, PUF

Tap (P), Malewska-Peyre (H), (1992) : Marginalité et troubles de la socialisation, Paris, PUF

Tap (P), Oubrayrie, Guitard (1991) : Estime de soi et position à l'adolescence, problèmes et techniques, Paris, PUF

Thorndike (E.L), (1920): Intelligence and its uses, Harper's magazine, 140

Turner (J.C), (1975): Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behaviour, in European Journal of Social Psychology, 5

Wallon (H), (1941) : L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Collin

Waters (E), Treboux (D), Crowell (J), Merrick (S), Albersheim (L), (1995): From the strange situation to the adult attachment interview: a 20 year longitudinal study of attachment security in infancy and early adulthood, poster symposium presented at the society for research, in Child Development.

Waters (E), Weinfield (N.S), Hamilton (C.E), (2000): The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general discussion, in Child Development, 71, 3

Winnicott (DW), (1958) : L'enfant et sa famille : les premières relations, Paris, Payot

Winnicott (D.W), (1970) : Processus de maturation chez l'enfant, Paris, Payot

Winnicott (D.W), (1984) : Déprivation et délinquance, Paris, Payot

Zazzo (R), (1966) : Psychologie de l'adolescent, Paris, PUF

Zazzo (R), (1975) : La genèse de la connaissance de soi, in Symposium A.P.S.L.F., Paris, PUF

Zazzo (R), Hurtig (M.C), (1969) : Le développement psychosocial, in des garçons de 6 à 12 ans, Paris, PUF

Zazzo (R.), et al, (1974) : L'attachement, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Université de Franche-Comté
UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société

**Elèves difficiles en classe normale ou en classe spécialisée : rapport entre
modalités d'attachement, niveau d'estime de soi
et structure du système de valeur**

Thèse de Doctorat en Psychologie

Présentée et soutenue publiquement par

BOUVARD Alexandre

Sous la direction de Monsieur Jean-Pierre MINARY

Jury

Didierjean A., Professeur, Université de Franche-Comté

Minary J-P., Professeur, Université de Franche-Comté

Prêteur Y., Professeur, Université Toulouse 2

Schneider B., Professeur, Université Nancy 2

ANNEXES

Résumé :

En Europe, l'actualité revient régulièrement sur la violence à l'école. Les premières études menées depuis une dizaine d'années, en particulier par l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire (OEVS), font apparaître une situation sérieuse auquel aucun type d'établissement n'échappe. Il y a toujours eu des élèves difficiles, cette notion n'est pas nouvelle, mais elle semble aujourd'hui prendre un sens nouveau dans un contexte de remise en question des fondements d'un système scolaire qui peine à s'adapter à la massification. La constatation est faite que la violence à l'école a acquis le statut de problème social. Cette violence au sein de l'école a déjà été abordé par des chercheurs qui ont, loin de dégager un facteur d'explication unique, montré un enchevêtrement de processus, d'évènements familiaux, scolaires, juvéniles qui, dans leurs recoupements mutuels, créent les conditions favorables aux parcours de rupture scolaire. L'intégration d'un individu dans la société comme dans les établissements scolaires nécessitant à la fois attachement, croyance, engagement et implication c'est-à-dire à la fois la création de liens affectifs puissants, l'intégration intense en un milieu et l'adhésion aux valeurs de ce dernier. Notre recherche prend en compte les stratégies d'attachement, l'estime de soi ainsi que la structure du système de valeur afin de mettre à jour la façon dont les comportements « a-sociaux » en milieu scolaire peuvent être liés à l'histoire développementale des sujets et à leur inscription dans des groupes d'appartenances.

Mots-clés :

Elèves en classes spécialisées, Socialisation, Stigmatisation, Stratégie d'attachement, Estime de soi, Structure du système de valeur

Summary:

In Europe, the topicality reconsiders violence regularly to the school. The first studies undertaken since ten years, in particular by the Observatory European of School Violence reveal a serious situation from which no type of establishment escapes. There always were difficult pupils, this concept is not new, but it seems today to take a new direction in a context of handing-over in question of the bases of a school system which pains to adapt to the massification. The observation is made that violence at the school has receipt the statute of social problem. This violence within the school was already approached by researchers who have, far from releasing a factor of single explanation, shown a tangle of process, family, school, youthful events which, in their mutual steppings, create the conditions favorable to the school course of rupture. The integration of an individual in the company as in the school establishments requiring at the same time attachment, belief, engagement and implication i.e. at the same time the creation of powerful emotional ties, intense integration in a medium and adhesion with the values of this last. Our research takes into account various aspects in order to update the way in which the " asocial " behaviors in educational circle can beings dependent on the history développementale of the subjects and their inscription in groups of memberships.

Keywords :

Pupils in specialized classes, Socialization, Stigmatization, Strategy of attachment
Estimate self, Structure of the system of value

