

Claire SAFONT-MOTTAY
Myriam de LEONARDIS
Odette LESCARRET

ESTIME DE SOI ET STRATÉGIES DE PROJET CHEZ DES LYCÉENS CONFRONTÉS À UNE RÉORIENTATION SCOLAIRE FORCÉE

Résumé : Dans le cadre d'une recherche sur la construction du projet à l'adolescence, cet article analyse les stratégies mises en place par le sujet pour résoudre un conflit face à un projet contrarié. L'étude porte sur des adolescents âgés de 16-17 ans, garçons et filles. Nous avons observé une forte dominance des stratégies de mobilisation et de réajustement. L'analyse des rapports entre l'élaboration de projet et l'estime de soi montre que l'estime de soi élevée est liée à des stratégies centrées sur la poursuite du but.

Mots clés : Adolescence, Estime de soi, Projet, Stratégies (de projet).

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'influence de l'existence d'un conflit sur l'image de soi et sur l'organisation des stratégies de projet à l'adolescence. Que se passe-t-il pour un lycéen lorsqu'au cours de sa scolarité il se trouve orienté contre son gré et qu'il doit, compte tenu de ses résultats, renoncer à suivre des études dans la filière qu'il avait choisie ? Plus précisément, nous faisons référence ici à une orientation « forcée », à l'issue de la classe de seconde, vers un baccalauréat technologique à travers un cursus dont la représentation que les élèves, les parents et les enseignants s'en font est dévalorisée.

Pour ces adolescents, il existe donc un hiatus entre des aspirations personnelles et une réponse institutionnelle qui les confronte à leurs difficultés voire à leur échec. A ce niveau, s'interstructurent des éléments relatifs à la représentation de soi et aux représentations sociales de la réussite, des métiers, des rôles et des valeurs. Nous faisons l'hypothèse que cette situation conflictuelle va avoir des répercussions sur l'image de soi (en particulier en tant qu'élève) et sur la structuration des projets.

1 — APPROCHE THÉORIQUE

Image de soi et estime de soi à l'adolescence

L'estime de soi, dimension affective de l'identité personnelle est une composante essentielle de l'image de soi. Elle représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui guide ses réactions spontanées comme ses conduites organisées. Elle oriente les aspirations du sujet et influence l'élaboration des stratégies de projet par la médiation des réussites et des échecs antérieurs.

Le rôle de l'estime de soi dans le processus de personnalisation, en particulier à l'adolescence, n'a plus aujourd'hui à être démontré. Au cours de cette période de la vie on observe des changements qualitatifs importants au niveau du contenu de l'image de soi qui « passe de la description de l'extérieur comportemental et social de l'individu à son intérieur psychologique... Ainsi avec l'adolescence apparaissent des descriptions de l'intérieur psychologique, des émotions, des attitudes, des croyances, des aspirations et des motivations. A ce stade, on a affaire à un regard introspectif tourné vers les caractéristiques internes et intimes du soi » (Harter, 1995, 74).

Image de soi, images sociales et échec scolaire

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'image de soi est une construction sociale dans laquelle le sujet intègre notamment les attitudes et les valeurs que lui renvoie autrui.

« Les images sociales peuvent être considérées comme l'ensemble des conduites, des attitudes, des représentations et des sentiments prêtés à autrui, et que celui-ci renvoie au sujet dans les rapports interindividuels » (Compas, 1991, 94). Dans cette perspective, un adolescent pour lequel parents, pairs et enseignants renvoient une image valorisée aura très probablement une estime de soi forte ; inversement, les adolescents confrontés à des images sociales négatives présenteront une estime de soi faible.

Cette remarque nous conduit à nous interroger sur les conséquences psychologiques de l'échec (ou de la réussite) scolaire sur l'image de soi. En d'autres termes, les difficultés scolaires vont-elles entraîner une baisse de l'estime de soi ? On pourrait de prime abord être tenté de penser le problème en ces termes mais il ne faut pas pour autant négliger la dimension dynamique du phénomène et il est nécessaire de prendre en compte un effet qui joue à double sens. En effet, « si l'on peut s'attendre à ce que l'échec ait pour conséquence une certaine dépréciation de cette image, on peut également supposer qu'une image de soi dévalorisée soit, en retour, peu favorable à la réussite » (Pierrehumbert et al., 1988, 333).

Le lien existant entre les conduites d'échec et la dévalorisation de soi peut se schématiser de la façon suivante : « je n'ai pas confiance en moi — > je ne réussis pas en classe — > le maître me juge mal — > je ne vauds rien — > je réussirai encore moins... Cet enchaînement renvoie au jugement et à l'opinion d'autrui comme miroir de la valeur personnelle, sur le plan du faire mais aussi plus profondément, au plan de l'être, en tant que les personnages majeurs de l'entourage sont des modèles représentant les valeurs socioculturelles mais aussi des objets d'identification, porteurs de son idéal du moi » (Compas, 1991, 93-95).

Soulignons ici le rôle fondamental joué par la représentation de l'enseignant dans les rapports estime de soi et échec scolaire chez les élèves. Les travaux de Gilly (1980) montrent notamment que les bons élèves, désignés par l'enseignant, s'évaluent de façon plus flatteuse que les mauvais élèves, et ceci y compris sur des caractéristiques non liées à la situation scolaire. Chez les « mauvais » élèves, on remarque en outre une discordance entre le moi perçu et le moi idéal alors que ces deux dimensions sont plus en accord chez les bons élèves.

Toutefois, les images de soi ne se constituent pas uniquement à partir d'informations venant des autres, elles relèvent également de mécanismes de projection ; on peut s'attendre à ce que les mauvais élèves tirent consciemment ou non parti de la diversité des éclairages évoqués et que leur besoin profond de valorisation puisse s'exprimer plus aisément par certaines images que par d'autres (Gilly et al., 1971-1972).

Si l'on se place dans une perspective multidimensionnelle de l'estime de soi, on peut observer des effets de dévalorisation dans certains domaines (l'image de soi scolaire) sans qu'il y ait pour autant d'effet dans d'autres domaines. Il peut exister également des effets de « surcompensation » dans des domaines tels que le soi physique par exemple.

En outre, de nombreux travaux amènent à nuancer une conception quelque peu mécaniste des rapports entre image de soi et échec scolaire. Par exemple, lorsque l'institutionnalisation de l'échec conduit, comme c'est souvent le cas à un redoublement ou à une orientation vers une classe spéciale, « les images sociales dévalorisantes qui accompagnent cette situation marginale peuvent être compensées par une meilleure réussite dans ces classes, du fait de la diminution des exigences scolaires et d'une relation éducative plus individualisée avec le maître » (Compas, 1991-1995). Ainsi certaines mesures pédagogiques proposées aux élèves en difficulté peuvent avoir un effet revalorisant sur l'estime de soi. C'est ainsi que des élèves scolarisés en classes spécialisées peuvent, paradoxalement, surestimer leurs capacités sur le plan scolaire alors que ceux qui sont restés dans le cycle « normal » se

dévalorisent fortement (Perron, 1969). Toutefois cette sur-évaluation que l'on peut qualifier d'irréaliste, peut apparaître comme défensive pour le sujet et lui permettrait de se protéger contre un sentiment d'infériorité.

Dans leur recherche sur des adolescentes en difficulté, scolarisées en lycée d'enseignement professionnel (LEP) et engagées dans un processus de dévalorisation de soi, H. Malewska et C. Joanides (1990) étudient les réactions des jeunes dans les situations où leur identité leur semblait menacée. Les adolescentes sont amenées, en situation expérimentale, à décrire leurs sentiments et leurs représentations de l'insuccès et de l'échec. Les auteurs mettent en évidence l'existence de deux groupes de stratégies par rapport à l'échec :

- Les « stratégies défensives » où la défense de l'image de soi devient l'objectif principal ; le sujet est très vite angoissé et toutes ses tentatives visent à éviter la menace de dévalorisation.

- Les « stratégies réflexives » (stratégies plus instrumentales) dans lesquelles le sujet parvient à réévaluer la situation, à réorienter ses attitudes en fonction de ses possibilités. Il peut alors maîtriser ses émotions et prendre de la distance par rapport à l'échec. Le sujet cherche à atteindre le même but en choisissant des moyens nouveaux. Ce type de réaction correspond, comme nous le verrons plus loin, à ce que nous avons appelé la stratégie de « mobilisation ». Ces résultats nous conduisent à faire l'articulation avec la manière de réagir face à l'échec, chez les adolescents que nous étudions, au niveau des stratégies de projet.

Les stratégies de projet à l'adolescence

La démarche de projet s'inscrit dans des environnements complexes, en réponse à une situation problématique. Le projet est destiné à gérer l'indétermination de cette situation. Il va émerger d'une analyse très fine de la situation, qui a pour but de prélever des informations et d'identifier les opportunités et les contraintes existantes (Boutinet, 1986).

Nous entendons par stratégies, l'actualisation conflictuelle immédiate ou plus lointaine d'une logique interne et d'un mode d'investissement. Les stratégies de projet sont un moyen pour résoudre un conflit identitaire qui peut selon les cas favoriser une mobilisation, provoquer une révolte ou entraîner un repli. Elles impliquent des logiques de coordination entre un ou plusieurs buts, un ou plusieurs moyens.

Nous considérons qu'une stratégie se caractérise par l'articulation, chez un acteur, individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée, et de conduites réalisatrices. Elle implique la mise en œuvre d'une décision dans

la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et d'itinéraires d'élaboration ou d'exécution.

Les stratégies de projet constituent une tentative d'actualisation et de dépassement des conflits engendrés par des situations contraignantes ou de crises. A l'adolescence, elles peuvent être un moyen pour résoudre des conflits identitaires. Elles traduisent l'intention du sujet de vouloir surmonter une situation de blocage ou d'échec.

Cette situation de crise remet en cause les projets établis jusque là par le sujet. Elle implique pour lui la nécessité d'opérer un discernement des aspects positifs et négatifs, face aux obstacles, pour choisir la solution appropriée. Elle exige une opportunité de jugement dans les choix. Ainsi, par la remise en cause de l'action engagée, de l'état actuel du sujet, toute situation de crise peut constituer un élément motivationnel de restructuration des données. Cette situation va conforter l'élaboration de nouveaux projets et un remaniement ultérieur de l'action du sujet.

Les stratégies possibles

Nous avons été amenées dans des travaux antérieurs (Safont, 1992 ; Safont, de Léonardis et Oubrayrie, 1994) à dégager différents types de stratégies.

Des stratégies caractérisées par *la relance et le dépassement du conflit*, grâce à l'organisation des moyens et des buts ; le sujet trouvant la solution en lui-même :

- *La mobilisation* : Afin de dépasser l'obstacle et d'atteindre le but, le sujet accentue les moyens pour contourner cet obstacle. La mobilisation aboutit au maintien du but grâce à la réorganisation des moyens.

- *Le réajustement* : Le sujet ne se démobilise pas mais change de but. Il y a ajustement des buts aux moyens et aux contraintes de la situation.

Deux stratégies *hétéronomes* pour lesquelles le sujet ne trouve pas en lui-même les moyens nécessaires à la conservation du but :

- *L'apathie* : Le sujet se démobilise ; le choix des buts et des moyens est laissé au hasard.

- *Le mimétisme* : Le choix des buts et des moyens est recherché dans un modèle par copie, soumission et moulage.

Deux stratégies *réactionnelles contre-dépendantes* de compensation, de révolte ou d'évasion par rapport au conflit ; ces modes de réaction impliquant des aspects socio-affectifs et socio-normatifs :

- *L'opposition* : Le sujet se focalise sur l'obstacle et il oublie le but ; Il réagit à l'obstacle sans considérer les moyens pour le dépasser. Il y a une

forte mobilisation mais détournée du but, elle se fait par opposition à l'égard d'une personne, d'un groupe ou d'une entité.

- *L'utopie* : Le but est maintenu mais les obstacles sont niés et les moyens précis pour atteindre le but ne sont pas pris en compte. On parlera de mobilisation idéaliste.

Notre indicateur du *mode d'investissement* se repère dans l'attitude du sujet par rapport au but : *conservation ou abandon*. L'indicateur des *logiques internes* est la prise en compte (ou l'absence de prise en compte) du *rapport moyens/buts*. Nous pouvons ainsi schématiser les différentes stratégies attendues :

		BUT	
		<i>Conservation</i>	<i>Abandon</i>
MOYENS	<i>Adéquats</i>	Mobilisation	Réajustement
	<i>Absence/Inadéquation</i>	Utopie Mimétisme	Apathie Opposition

2 – MÉTHODOLOGIE

Les hypothèses

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle, des adolescents en réorientation scolaire « forcée » dans une filière peu valorisée, vivent une situation conflictuelle qui va se répercuter au niveau de l'estime de soi et qui va favoriser la mise en place de stratégies de projet particulières.

Ainsi des adolescents réorientés contre leur gré, vers un baccalauréat technologique, présenteront une estime de soi dévalorisée et mettront en place des stratégies de projet plus réactionnelles que structurantes.

A réorientation identique, les filles auront un niveau d'estime de soi plus faible que les garçons et des stratégies moins mobilisatrices, compte tenu de la définition sociale des identités.

La population

Il s'agit d'une étude comparative réalisée sur 88 lycéens dont la moitié ont fait l'objet d'une réorientation forcée, dans une filière considérée au niveau des représentations comme dévalorisée. L'autre moitié de l'échantillon est scolarisée dans une filière choisie et valorisée. En outre, la dimension comparative portera sur la différence de sexe. Ce qui nous donne la répartition suivante.

	G	S
Filles	22	23
Garçons	21	22

Les instruments

Le niveau d'estime de soi est évalué à l'aide de l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) (Oubrayrie, de Léonardis et Safont, 1994). Il s'agit d'une échelle d'attitude qui permet d'obtenir un score d'estime de soi qui témoigne de la perception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même. L'échelle se compose de 60 affirmations sur soi auxquelles le sujet doit répondre par oui ou par non. L'ensemble des items renvoie à cinq dimensions de l'estime de soi : le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique et le soi futur.

Les stratégies de projet sont mises en évidence par une technique d'historiettes à compléter, mettant en scène des adolescents confrontés à des situations conflictuelles qui entravent la réalisation d'un projet. Pour résoudre le conflit, le sujet propose une solution, révélatrice de la stratégie adoptée. Nous présentons au sujet, sous forme de 4 courts récits des situations conflictuelles dans lesquelles la réalisation d'un projet est compromise par un obstacle. L'adolescent doit proposer, sous forme de réponse ouverte une stratégie en réaction au conflit. Les quatre situations renvoient soit au projet d'orientation scolaire ou professionnelle soit au projet relationnel et affectif (Safont, de Léonardis, Oubrayrie, 1994).

3 — ANALYSE DE RÉSULTATS

3.1 — L'estime de soi

*Les rapports entre l'estime de soi
et la filière scolaire suivie*

Une comparaison des moyennes pour les scores obtenus grâce à l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi fait apparaître une différence au niveau du soi scolaire uniquement. Les élèves de S ont un meilleur score que ceux de G ($F = 5,16$ significatif à .02).

Ce résultat entérine en fait l'intériorisation par les élèves de G de leur état, de leur statut par rapport à la scolarité. Comme dans de nombreux travaux, dévalorisation de soi et difficultés scolaires semblent liés (Harter, 1982 ; Meyer, 1987 ; Pierrehumbert et al., 1988 ; Gilly, 1971-1972 ; Perron, 1990). Nous avons, dans nos hypothèses supposé que leur situation d'échec étant institutionnellement reconnue, l'estime de soi générale des élèves de G s'en trouverait fortement dépréciée. Notre étude montre que la dévalorisation scolaire ne se diffuse pas, n'agit pas sur les autres dimensions de soi et n'affecte pas le soi général. Ce résultat est à rapprocher de ceux de l'étude de Pierrehumbert et al. (1988) visant à vérifier le bien-fondé de la crainte selon laquelle l'échec scolaire se répercute inéluctablement sur l'image de soi.

Ils ont observé que les élèves en échec scolaire ne se dévalorisent que de façon sélective dans le domaine des compétences cognitives (échelle école). L'échec scolaire n'entraîne pas systématiquement une dévalorisation de soi dans tous les domaines (social, physique). La dévalorisation de soi chez les enfants en échec scolaire peut ainsi agir différemment selon les domaines. Se pose alors une autre question, les sujets qui sont en situation conflictuelle pourraient-ils suggérer aux enseignants une image dépréciée d'eux-mêmes ? Ainsi, il y aurait une influence réciproque entre la perception de l'enseignant et l'image de soi de l'élève en échec scolaire. Les enseignants évalueraient plus sévèrement les élèves en échec, sur le plan des compétences scolaires. Ceci signifie pour l'intéressé une image défavorable renvoyée par les parents, les professeurs, les camarades de classe. On peut rappeler que dans la genèse de l'échec scolaire, les attitudes, les pratiques des parents sont d'une importance capitale, en ce sens qu'elles sont déterminantes dans les images que l'enfant se forme. L'enfant attribue ainsi des significations particulières et diverses aux jugements provenant du milieu familial et scolaire.

*Les différences de niveau d'estime de soi
selon le sexe des élèves*

Du côté du sexe, des différences significatives apparaissent lorsque l'on considère les sous-dimensions du soi. Les filles (G et S confondus) se valorisent moins que les garçons dans les domaines du soi émotionnel (.01) et du soi physique (.01). Des recherches récentes montrent cette tendance des filles adolescentes à se dévaloriser, comparativement aux garçons, quel que soit leur niveau de réussite scolaire (Simmons et Rosenberg, 1975 ; O'Malley et Bachman, 1979 ; Richman et al, 1985 ; Oubrayrie, Safont, et de Léonardis, 1991 ; Safont, 1992 ; Oubrayrie, 1992). Lamke (1982) a montré que l'estime de soi positive était liée à la masculinité chez les garçons comme chez les filles. Ceci questionne le poids des stéréotypes culturels, profondément ancrés dans l'imaginaire féminin et ouvre l'interrogation du côté des pratiques éducatives, peu analysées jusqu'ici dans cette perspective (Prêteur, Lescarret, de Léonardis, 1995), notamment à l'adolescence. Nous évoquerons, par exemple, la haute valeur que notre culture place dans les comportements masculins tels que l'affirmation, et la tendance à dévaluer les comportements traditionnellement féminins, tel la gentillesse. Des travaux sur les identités féminines et masculines (Arnal-Duchemin et Nakbi, 1987 ; Lorenzi-Cioldi, 1988a, 1988b), partent du constat que les hommes et les femmes partagent une même tendance à s'identifier d'avantage aux idéaux masculins que féminins. Baudelot et Establet (1992), insistent sur l'idée que pour s'affirmer comme sujet, il est nécessaire d'assumer les attributs sociaux

de son sexe. « Douter de son sexe, c'est douter de soi » (op. cit., p. 176). Il apparaît effectivement important que chacun s'identifie en tant qu'homme ou femme afin de pouvoir asseoir son identité, mais il semble qu'en ce qui concerne l'estime de soi, être une femme (fille) ou un homme (garçon) n'a pas le même impact. Pour Duru-Bellat (1990) le phénomène de moindre estime de soi chez les filles viendrait du fait que contrairement aux garçons, celles-ci se heurtent rarement à la perte de l'approbation des adultes. « Elles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situation nouvelles ou rechercher autonomie ou indépendance, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes pour mieux s'y conformer » (p. 105). Les garçons lors des conflits interpersonnels feraient plus fréquemment l'expérience de l'anxiété et de la frustration, et acquerraient ainsi une confiance dans leurs propres capacités à résoudre seuls leurs problèmes.

Nos résultats laissent également supposer une relation entre le contrôle émotionnel et l'image du corps. La plus grande valorisation de l'image corporelle des garçons témoigne des différences entre les sexes dans la manière de vivre et de ressentir les changements corporels de l'adolescence. Pour Bruchon-Schweitzer (1990), les filles s'intéressent plus à l'esthétique de leur corps et ont donc plus tendance à se critiquer et à douter d'elles-mêmes alors que les garçons ne font pas passer leur physique au premier plan de leur préoccupations et s'acceptent donc plus facilement tels qu'ils sont.

Enfin, nous notons que seule la dimension soi futur est plus valorisée chez les filles que chez les garçons (.01). Les filles auraient ainsi tendance à se projeter positivement vers l'avenir, plus fortement que les garçons, du fait, peut-être, de leur dévalorisation actuelle.

Lorsque l'on prend en compte à la fois le sexe et le statut scolaire, les tendances annoncées ci-dessus restent les mêmes, mais quelques nuances peuvent être signalées. Ainsi les différences filles/garçons sont encore plus marquées au niveau du soi physique pour les S et au niveau du soi futur pour les G.

3.2 - Les stratégies de projet

Les différences associées au statut scolaire

Nous supposons que les adolescents réorientés contre leur gré mettraient en place des stratégies de projet plus réactionnelles que structurantes. Cette hypothèse est confirmée, les élèves de S paraissent en effet choisir plus souvent la stratégie de mobilisation (.05) que les élèves de G. Ces derniers utilisent davantage les stratégies apathique (.05) et d'opposition (.10) ; il y a

là un déplacement énergétique à mettre en relation avec le fait que c'est dans ce groupe qu'il y a le plus de perte au niveau du matériel recueilli. L'apathie est l'indicateur d'une résignation et l'opposition d'un certain déni de la position conforme. Ces stratégies peuvent être utilisées comme un moyen de défense lorsqu'on est en position négative d'adaptation scolaire.

Inversement, chez les élèves de S le primat du but est maintenu (mobilisation) parfois même au détriment des moyens mis en œuvre pour l'atteindre (ils choisissent également plus souvent que les autres l'utopie, .10). Ce qui caractérise ici nos deux populations c'est en fait la question du maintien ou de l'abandon du but.

Les différences associées au sexe

Des différences de sexes peu marquées apparaissent : les filles sont plus mobilisées (.10) et les garçons utilisent davantage l'utopie (.10). Pour ces deux stratégies le but est maintenu. Parmi ces deux stratégies, les filles choisissent plus souvent que les garçons la plus conforme socialement, alors que les garçons n'hésitent pas à choisir une stratégie qui peut paraître moins réaliste mais aussi plus affirmative.

3.3 — Les rapports estime de soi et stratégies de projet

Nous avons calculé les corrélations existant entre les scores des différentes dimensions de l'estime de soi et les scores d'apparition des stratégies de projet.

Corrélations	Soi Émo.	Soi Social	Soi Scol.	Soi Phys.	Soi Futur	Soi Glob.
Mobilisation	.09	.18	.16	-.02	.07	.08
Réajustement	.10	.05	-.16	-.02	.31	.07
Mimétisme	-.20	-.19	-.13	-.05	-.03	-.21
Apathie	.12	-.13	-.06	.08	-.21	-.05
Utopie	.04	.02	.16	.06	-.19	.07
Opposition	-.04	-.21	-.05	-.03	-.26	-.16

Le soi scolaire est corrélé positivement avec la mobilisation et l'utopie et négativement avec le réajustement, l'apathie, le mimétisme et l'opposition. Les sujets qui ont une bonne estime de soi scolaire utilisent préférentiellement des stratégies qui maximisent l'importance du but et qui sont en relation directe avec la compétition scolaire. La stratégie de réajustement, qui pouvait paraître plus réaliste dans le contexte scolaire et sûrement plus conforme socialement (adapter ses buts à ses moyens) que l'utopie est ici liée à une faible estime de soi scolaire. Dans le domaine scolaire, la con-

fiance que le sujet a en lui-même est donc en relation avec une tension certaine vers le futur à travers l'investissement du but.

Les sujets qui développent une positivité à l'égard du futur utilisent davantage le réajustement. La référence au futur est de type réaliste comme si les sujets étaient sur une position de négociation et d'adaptation. Si on analyse les items du soi futur on s'aperçoit qu'ils impliquent l'identification à l'idéal du groupe et véhiculent de ce fait des valeurs plutôt conformes à la coopération sociale.

Les sujets présentant une forte estime de soi dans le domaine relationnel (Soi Social), sont sur des positions de conformité, aussi adoptent-ils majoritairement la stratégie de mobilisation. Dans l'ensemble, la valorisation au niveau du soi social et global est liée au refus d'utiliser des stratégies qui pourraient être considérées comme dévalorisées et négatives (opposition, mimétisme).

CONCLUSION

Notre recherche a mis en évidence les relations entre le manque de confiance en soi et les difficultés à développer un projet. En effet, dans une planification de type projet d'orientation, professionnel ou personnel, l'image de soi joue un rôle important ; elle est l'organisatrice d'une série d'actions destinées à permettre la réalisation du projet. Une forte valorisation de soi oriente les stratégies vers la conservation du but alors qu'une faible estime de soi les oriente vers l'abandon du but. Toutes les stratégies de projet impliquent une représentation de ce qui arrive et un désir de réorganiser la situation et de transformer le moi en fonction de l'organisation d'un futur. Elles nécessitent la gestion des différents possibles, la gestion du souhaitable, des désirs, des aspirations, mais aussi la mise en place des modalités de réalisation. Ceci implique un processus normatif et de légitimation. On peut, en effet, distinguer trois types de « souhaitables » : le souhaitable prescrit en références aux attentes et aux normes sociales ; le souhaitable légitimé par des valeurs au nom desquelles le sujet s'affirme ; le souhaitable parce que désiré qui trouve sa justification dans les aspirations du sujet indépendamment des données prescrites ou légitimes.

Claire SAFONT-MOTTAY

Myriam de LEONARDIS

Odette LESCARRET

Laboratoire « Personnalisation et Changements Sociaux »

Université de Toulouse II

Abstract : Within a study on the construction of adolescent project, this article analyse strategies set on by the subject, to resolve a conflict face to thwarted project. The study is carried on a population of adolescents, aged from 16-17 years old, boys and girls. We have observed a strong dominance of strategy of mobilization and readjustment. The analyse of relation between the elaboration of project and self-esteem was related to strategies which were focused on chase of a purpose.

Keywords : Adolescence, self-esteem, project, strategy (of project).

BIBLIOGRAPHIE

- Arnal-Duchemin, M.-J. & Nakbi, J.-L. (1987). « Identités féminines et masculines. » *Les Cahiers de Psychologie Sociale*, 37, 2-8.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles*, Paris : Le Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1986). « Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension. Du concept opératoire à l'indicateur culturel. » *Éducation Permanente*, 86, 5-25.
- Bruchon-Schweitzer, M.-L. (1990). *Une psychologie du corps*, Paris : PUF.
- Compas, Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire in R. Perron (éd.) *Les représentations de soi. Développement, dynamiques, conflits*, Toulouse : Privat.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Gilly, M. ; Lacour, M. ; Meyer, R. (1971-1972). « Image propre, images sociales et statut scolaire : étude comparative chez des élèves de CM2. » *Bulletin de Psychologie*, 301, XXV, 14-17, 792-806.
- Gilly, M. (1980). *Maître, élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris : PUF.
- Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children. » *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1995). « Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent » in M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez et W. Bettschart (éds), *Préadolescence. Théorie, recherche, clinique*, Paris : ESF.
- Lamke, L.-K. (1982). « The impact of sex-role orientation on self-esteem in early adolescence. » *Child Development*, 53, 1530-1535.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988a). *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et images féminines*. Grenoble : PUG.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988b). « Discrimination entre soi et autrui et la catégorisation sociale. » *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, I, 2, 239-256.

ESTIME DE SOI ET STRATÉGIES DE PROJET

- Malewska, H. & Joannides, C. (1990). « Stratégies identitaires des adolescentes dans les situations d'échec. » *Enfance*, 44, 3, 263-284.
- Meyer, R. (1987). « Image de soi et statut scolaire. influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. » *Bulletin de Psychologie*, 4, 933-942.
- O'Malley, P. & Bachman, J. (1979). « Self-Esteem and education : sex and cohort comparisons among high school seniors. » *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 7, 1153-1179.
- Oubrayrie, N., Safont, C. & de Léonardis, M. (1991). « Image de soi à l'adolescence. » *Actes du Colloque International « La recherche en psychologie en Europe : demande sociale et réseaux scientifiques »*, Toulouse, 150-154.
- Oubrayrie, N., Safont, C. & Tap, P. (1991). « Identités personnelle et intelligence sociale. A propos de l'estime de soi (sociale). » *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9-10, 63-76.
- Oubrayrie, N. (1992). *Le contrôle dans l'évaluation et l'orientation de soi de l'enfance à l'adolescence*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime de l'Université de Toulouse II, septembre.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M. & Safont C. (1994). « Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. » *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44, 4, 309-317.
- Perron, R. (1969). « Déficience mentale et représentation de soi. » in R. Zazzo (éd.), *Les déficiences mentales*, Paris : A. Colin.
- Perron, R. (1971). *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris : PUF.
- Perron, R. (1990). *Les représentations de soi*, Toulouse : Privat.
- Pierrehumbert, B., Zanone, B., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988). « Image de soi et échec scolaire. » *Bulletin de Psychologie*, XLI, 384, 7-9, 333-345.
- Prêteur, Y., Lescarret, O. & de Léonardis, M. (sous presse). « Interactions au sein de la famille et compétences à communiquer chez des enfants de quatre ans. » *Actes du XIIIème colloque du Groupe Francophone d'Étude du Développement de l'enfant jeune*, Florence, mai 1995.
- Richman, C.-L., Clark, M.L. & Brown, K.P. (1985). « General and specific self-esteem in late adolescent students : race, gender, SES effects. » *Adolescence*, XX, 79, 555-566.
- Safont, C. (1992). *Orientation de soi à l'adolescence : ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime de l'Université de Toulouse II, juin.

C. SAFONT-MOTTAY, M. DE LEONARDIS & O. LESCARRET

- Safont-Mottay, C. (1992). « Estime de soi et attitudes temporelles à l'adolescence. » *Actes du colloque « Fonctions des projets dans les structurations personnelles et sociales »*, Toulouse : EUS, 53-63.
- Safont, C., de Léonardis, M. & Oubrayrie, N. (1994). « Les stratégies de projet à l'adolescence : présentation d'une technique et son opérationnalisation. » *Psychologie et Éducation*, 16, 49-62.
- Simmons, R.-G. & Rosenberg, F. (1975). « Sex, sex roles and self-image. » *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 3, 229-258.