



**HAL**  
open science

# Les effets de la privation relative sur l'engagement scolaire et l'estime de soi des adolescents : étude du rôle des facteurs sociaux

Birsen Gul

► **To cite this version:**

Birsen Gul. Les effets de la privation relative sur l'engagement scolaire et l'estime de soi des adolescents : étude du rôle des facteurs sociaux. Psychologie. Université Clermont Auvergne, 2022. Français. NNT : 2022UCFAL010 . tel-04170688

**HAL Id: tel-04170688**

**<https://theses.hal.science/tel-04170688>**

Submitted on 25 Jul 2023

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

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



Projet ANR-18-CE28-0004  
DISESTEEM

Université Clermont Auvergne

U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) – CNRS, UMR 6024

Ecole Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales

# Les effets de la privation relative sur l'engagement scolaire et l'estime de soi des adolescents : étude du rôle des facteurs sociaux

Thèse de doctorat présentée par **Birsen Gul**,  
en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie

Sous la direction de **Delphine Martinot**,  
Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne

## Membres du jury :

**Sophie Brunot**, Maitresse de Conférences, Université Rennes 2, Examinatrice

**Olivier Desrichard**, Professeur des Universités, Université de Genève, Rapporteur

**Delphine Martinot**, Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne

**Marie-Christine Toczek**, Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne, Examinatrice

**Jean-François Verliac**, Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur

*Thèse soutenue le 9 Septembre 2022*



*A mon mari Gökhan,  
A mes parents et ma sœur,*



## Remerciements

Par ces quelques mots, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance et à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et leur soutien durant ces années de doctorat.

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à ma directrice de thèse, Delphine Martinot pour la confiance qu'elle m'a accordée dans la réalisation de ce travail de recherche ainsi que pour son soutien, son aide et ses conseils avisés tout au long de ces années qui m'ont permis de mener à bien ce travail. J'ai beaucoup appris aussi bien sur le plan professionnel que personnel grâce à toi.

Je voudrais ensuite remercier les membres de mon jury, Sophie Brunot, Olivier Desrichard, Marie-Christine Toczek et Jean-François Verlhac d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail de thèse. Un merci tout particulier à Sophie Brunot et Marie-Christine Toczek, membres de mon comité de suivi de thèse, pour leurs conseils dans les débuts de ce travail.

Merci également à Alyson Sicard, Céline Darnon, Alice Normand, Laurent Waroquier, Célia Maintenant et Anne Taillandier-Schmitt pour leurs diverses recommandations lors de nos réunions DISESTEEM.

Je remercie également tous ceux et celles qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce travail, notamment les chef.fe.s d'établissement, les CPE et les enseignant.e.s ayant accepté de collaborer avec nous pour les différentes études de cette thèse. Merci aux différent.e.s étudiant.e.s de Master 1 avec qui j'ai pu travailler au cours de ces années, ainsi qu'à Emmanuelle Neuville pour son aide dans la saisie des données.

Merci aux différents membres de l'équipe 2 (Comportements Sociaux et Dynamiques Collectives) pour leurs conseils lors des réunions d'équipe.

Mes remerciements vont aussi aux nombreux.se.s doctorant.e.s, post-doctorant.e.s et ATER du LAPSCO avec qui j'ai eu le plaisir de partager mes années de thèse et qui m'ont été d'un grand soutien et d'une grande aide. Nous avons eu la chance de partager de bons moments ensemble, nous avons bien rit. Un merci spécial à Cédrine pour son amitié ainsi que son soutien depuis sept années maintenant.

Pour finir, je tiens à remercier ma famille. Merci à toi Gökhan, mon mari, pour ton amour, la confiance et le soutien que tu m'accordes. Grâce à toi j'ai pu surmonter beaucoup de difficultés aussi bien sur le plan professionnel que personnel. Merci également à ma belle-famille pour leur soutien. Enfin, je voudrais remercier mes parents ainsi que ma petite sœur, Sultan, qui ont toujours été là pour moi et qui me soutiennent depuis toujours. C'est grâce à vous que j'ai pu trouver le courage de faire cette thèse.

## Résumé

Partant du Modèle de Désengagement Psychologique (MDP) (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), ce travail de thèse examine les conséquences d'un contexte de privation relative sur le désengagement psychologique (discrédit des notes et dévaluation de l'école), les différentes dimensions d'engagement scolaire et l'estime de soi chez les adolescents. Notre hypothèse de départ est que les élèves vivant une expérience de privation relative (égoïste, personnelle ou fraternelle), en raison du comportement défavorable de l'enseignant (études 1 et 4), de leur appartenance à un milieu social défavorisé (étude 2) ou d'un rejet social de la part de leurs pairs (étude 3), devraient davantage se désengager psychologiquement et scolairement que les élèves ne vivant pas cette expérience ce qui en retour devrait nuire à leur estime de soi.

L'étude 1 montre qu'une expérience imaginaire de privation relative en lien avec le comportement défavorable de l'enseignant, peut conduire à dévaluer l'école. L'étude 2 montre qu'une expérience de privation relative en lien avec l'appartenance à un milieu social défavorisé conduit au désengagement scolaire, via une diminution de la perception de contrôle. Le désengagement scolaire, en retour, affecte négativement l'estime de soi des adolescents. L'étude 3 montre l'expérience d'une privation relative en lien avec le rejet social par les pairs conduit au désengagement scolaire via une diminution du sentiment d'affiliation sociale. Le désengagement scolaire, en retour, affecte négativement l'estime de soi des adolescents. Enfin, l'étude 4 montre qu'une expérience de privation relative en lien avec le comportement défavorable de l'enseignant conduit au désengagement scolaire via une diminution de la perception de soutien social de la part des pairs. Le désengagement scolaire, en retour, affecte négativement l'estime de soi des adolescents. A travers ces 4 études, nous avons également pu mettre en évidence que toutes les expériences de privation relative n'ont pas les mêmes effets délétères. Ce sont les expériences de privation relative égoïste et personnelle qui conduisent à plus de désengagement et de baisse de l'estime de soi comparativement à une expérience de privation relative fraternelle. Enfin, une expérience imaginaire d'égalité entre tous les élèves est la situation qui permet le plus de protéger les élèves du désengagement scolaire ainsi que leur estime de soi.

Dans l'ensemble, nos résultats ouvrent des pistes de réflexions intéressantes autour des ressources que peut procurer l'appartenance à un groupe, même si défavorisé, et notamment la présence de pairs lorsque les élèves font face à un contexte de de privation relative mais aussi autour des bienfaits d'un contexte égalitaire à l'école.

Mots clés : sentiment de privation relative, désengagement scolaire, estime de soi



## **Abstract**

Based on the Psychological Disengagement Model (PDM) (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), the present research program examines the consequences of a context of relative deprivation on psychological disengagement (discounting of academic grades and devaluing of school), different dimensions of school engagement, and self-esteem among adolescents. Our main hypothesis is that students experiencing relative deprivation (egoistic, personal, or fraternalistic), due to unfavorable teacher behavior (studies 1 and 4), belonging to a disadvantaged social background (study 2), or social rejection by peers (Study 3), should disengage more psychologically and academically than students not experiencing such deprivation. This should in turn should be detrimental to their self-esteem.

Study 1 shows that an imagined experience of relative deprivation in conjunction with unfavorable teacher behavior can lead to devaluing of school. Study 2 shows that an experience of relative deprivation related to belonging to a disadvantaged social background leads to disengagement from school via a decrease in perceived control. Disengagement from school, in turn, negatively affects adolescents' self-esteem. Study 3 shows the experience of relative deprivation in conjunction with social rejection by peers leads to academic disengagement via a decreased sense of social affiliation. Disengagement from school, in turn, negatively affects adolescents' self-esteem. Finally, Study 4 shows that an experience of relative deprivation in conjunction with unfavorable teacher behavior leads to school disengagement via a decrease in perceived social support from peers. Disengagement from school, in turn, negatively affects adolescents' self-esteem. Through these 4 studies, we were also able to highlight that not all experiences of relative deprivation have the same deleterious effects. It is the experiences of egoistic and personal relative deprivation that lead to more disengagement and lower self-esteem compared to an experience of fraternalistic relative deprivation. Finally, an imagined experience of equality among all students is the situation that most protects students from academic disengagement as well as their self-esteem.

Overall, our results open up interesting avenues for reflection on the advantages that belonging to a group can provide, even if the group is disadvantaged, and in particular the beneficial presence of peers when students are faced with a context of relative deprivation. The same can be said for the benefits of an egalitarian context at school.

Key words: feeling of relative deprivation, academic disengagement, self-esteem

## Table des matières

Introduction générale.....	1
Chapitre 1 – L’engagement et le désengagement scolaires .....	5
I. L’engagement et le désengagement scolaires : deux construits multidimensionnels liés mais distincts.....	5
II. Les différentes formes d’engagement et de désengagement scolaires .....	7
II.1. L’engagement/désengagement comportemental.....	7
II.2. L’engagement/désengagement émotionnel .....	8
II.3. L’engagement/désengagement cognitif.....	9
II.4. L’engagement/désengagement social .....	10
II.5. Des dimensions interdépendantes .....	11
III. Les conséquences de l’engagement et du désengagement scolaires.....	12
III.1. Sur la réussite scolaire.....	12
III.2. Sur le décrochage scolaire.....	13
IV. Conclusion .....	14
Chapitre 2 – Les facteurs d’influence de l’engagement et du désengagement scolaires .....	16
I. Le rôle des enseignants dans l’engagement et le désengagement scolaires .....	17
II. Le rôle des pairs dans l’engagement et le désengagement scolaires.....	18
III. Le rôle des parents dans l’engagement et le désengagement scolaires.....	20
IV. Le rôle du milieu social dans l’engagement et le désengagement scolaires .....	22
V. Conclusion .....	23
Chapitre 3 – Le sentiment de privation relative .....	26
I. Définition.....	26
II. Les différentes formes de privation relative.....	28
III. La privation relative à l’école.....	30
III.1. Les enseignants comme source de privation relative.....	31
III.2. Les pairs comme source de privation relative .....	32
III.3. Les parents comme source de privation relative.....	33
III.4. Le milieu social comme source de privation relative.....	34

III.5. Conclusion .....	34
IV. Des conséquences différentes entre les différentes formes de privation relative...	35
Chapitre 4 – Le désengagement psychologique .....	37
I. Définition.....	37
II. Les deux processus de désengagement psychologique : le discrédit et la dévaluation	38
III. Du désengagement psychologique au désengagement scolaire .....	39
IV. Les conséquences du désengagement psychologique sur l'estime de soi.....	40
V. Conclusion .....	42
Chapitre 5 – Etude 1 : Les enseignants comme facteur déclencheur de la privation relative	44
I. Introduction.....	44
I.1. Privation relative et désengagement psychologique .....	45
I.2. Privation relative et estime de soi .....	46
I.3. Privation relative et performances .....	47
I.4. Origine du processus causal : une médiation par le désengagement psychologique	48
I.5. Hypothèses.....	49
II. Méthode.....	50
II.1. Participant.e.s .....	50
II.2. Procédure.....	51
II.3. Mesures.....	53
II.4. Analyses des données .....	55
III. Résultats .....	56
III.1. Analyses principales .....	56
III.2. Analyses exploratoires .....	67
IV. Discussion .....	69
Chapitre 6 – Etude 2 : Le milieu social comme facteur déclencheur de la privation relative .	81
I. Introduction.....	81
I.1. Privation relative et perception de contrôle .....	83
I.2. Privation relative et identification à l'endogroupe.....	85
I.3. Privation relative et désengagement psychologique et scolaire.....	86

I.4.	Privation relative et estime de soi .....	88
I.5.	Le processus causal : perception de contrôle ou identification à l'endogroupe...	89
I.6.	Hypothèses.....	92
II.	Méthode.....	94
II.1.	Participant.e.s .....	94
II.2.	Procédure.....	95
II.3.	Mesures.....	98
II.4.	Analyses des données .....	99
III.	Résultats .....	100
III.1.	Analyses de régressions linéaires multiples.....	100
III.2.	Analyses de médiations.....	106
IV.	Discussion .....	110
Chapitre 7 – Etude 3 : Les pairs comme facteurs déclencheurs de la privation relative .....		122
I.	Introduction.....	122
I.1.	Privation relative et perception de contrôle .....	123
I.2.	Privation relative et identification à l'endogroupe.....	124
I.3.	Privation relative et soutien social perçu des pairs .....	125
I.4.	Privation relative et désengagement psychologique et scolaire.....	126
I.5.	Privation relative et estime de soi .....	128
I.6.	Origine du processus causal : perception de contrôle, identification à l'endogroupe ou soutien social perçu des pairs .....	129
I.7.	Hypothèses.....	131
II.	Méthode.....	134
II.1.	Participant.e.s .....	134
II.2.	Procédure.....	134
II.3.	Mesures.....	136
II.4.	Analyses des données .....	139
III.	Résultats .....	140
III.1.	Analyses de régressions linéaires multiples.....	140
III.2.	Analyses de médiations.....	147
IV.	Discussion .....	150

Chapitre 8 – Etude 4 : Contexte égalitaire, soutien social des pairs et vécu collectif de la privation relative : quel contexte est le plus bénéfique pour les élèves ? .....	161
I. Introduction.....	161
I.1. Privation relative et soutien social perçu des pairs .....	163
I.2. Privation relative et désengagement psychologique et scolaire.....	165
I.3. Privation relative et estime de soi .....	167
I.4. Origine du processus causal : une médiation sérielle par le soutien social perçu des pairs	168
I.5. Hypothèses.....	169
II. Méthode.....	170
II.1. Participants .....	170
II.2. Procédure.....	171
II.3. Mesures.....	173
II.4. Analyses des données .....	175
III. Résultats .....	176
III.1. Analyses de régressions linéaires multiples.....	176
III.2. Analyses de médiations.....	184
IV. Discussion .....	186
Chapitre 9 – Discussion générale .....	196
I. Rappel des objectifs .....	196
II. Rappel des principaux résultats .....	198
II.1. Principaux résultats de l'étude 1 .....	198
II.2. Principaux résultats de l'étude 2 .....	201
II.3. Principaux résultats de l'étude 3 .....	204
II.4. Principaux résultats de l'étude 4 .....	206
III. Vue d'ensemble sur chacune des variables dépendantes .....	209
III.1. Sentiment de privation relative .....	209
III.2. Désengagement psychologique .....	210
III.3. Engagement/désengagement scolaire.....	213
III.4. Estime de soi .....	218
III.5. Les processus médiateurs .....	222

IV. Ce qu'il faut retenir.....	225
V. Limites et perspectives de recherche .....	227
VI. Les implications scolaires .....	231
Références bibliographiques.....	233
Annexes .....	276



## Listes des tableaux

Tableau 1. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Résultats sur C1 et C2 selon la Variable Dépendante. ....	64
Tableau 2. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon le Type d'Etablissement pour la Dévaluation de l'Ecole.....	65
Tableau 3. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon le Niveau Scolaire pour l'Estime de Soi « Amitié Intime ». ....	65
Tableau 4. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables. ....	105
Tableau 5. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables. ....	146
Tableau 6. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon le Sexe des Elèves et la Variable Dépendante.....	147
Tableau 7. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Performance Scolaire Perçue des Elèves et la Variable Dépendante. ....	147
Tableau 8. Moyennes et Ecart-types pour Chacune des Conditions d'Imagerie Selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables. ....	183





## Listes des figures

Figure 1. Modèle d'Associations entre le Contexte et l'Engagement des Elèves (traduit et adapté de Christenson et al., 2012). .....	25
Figure 2. Modèle de la Relation entre les Différents Types de Privation Relative, le Désengagement Psychologique, l'Engagement et le Désengagement Scolaires et les Différentes Dimensions d'Estime de Soi (modèle adapté de Martinot et al., 2020). .....	43
Figure 3. Modèle de Médiation par le Discrédit des Notes et la Dévaluation de l'Ecole. ....	50
Figure 4. Sentiment de Privation Relative selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves. ....	58
Figure 5. Humeur selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves. ....	59
Figure 6. Dévaluation selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Type d'Etablissement. ....	60
Figure 7. Estime de Soi Globale selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves. ....	61
Figure 8. Estime de Soi « Compétences Académiques » selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves. ....	62
Figure 9. Estime de Soi « Amitié Intime » selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Niveau Scolaire des Elèves. ....	63
Figure 10. Série C des Matrices de Raven selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves. ....	67
Figure 11. Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi « Compétences Académiques » Médiatisé par la Dévaluation et Modéré par le Type d'Etablissement. ....	69
Figure 12. Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi « Conduite Comportementale » Médiatisé par la Dévaluation et Modéré par le Type d'Etablissement. ..	69
Figure 13. Hypothèse de Médiation Sérielle via la Perception de Contrôle. ....	93
Figure 14. Hypothèse de Médiation Sérielle via l'Identification à l'Endogroupe. ....	94

Figure 15. Perception de Contrôle selon la Condition d’Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves. ....	102
Figure 16. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Globale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.....	108
Figure 17. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Scolaire Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.....	108
Figure 18. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Sociale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.....	109
Figure 19. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Sociale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis l’Engagement Social. ....	109
Figure 20. Hypothèse de Médiation Sérielle via la Perception de Contrôle.....	132
Figure 21. Hypothèse de Médiation Sérielle via l’Identification à l’Endogroupe. ....	133
Figure 22. Hypothèse de Médiation Sérielle via le Soutien Social perçu des Pairs. ....	133
Figure 23. Discrédit des Camarades selon la Condition d’Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves.....	142
Figure 24. Engagement Social selon la Condition d’Imagerie Mentale et la Performance Scolaire Perçue des Elèves. ....	144
Figure 25. Estime de Soi Scolaire selon la Condition d’Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves. ....	145
Figure 26. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Médiatisé par l’Affiliation Sociale puis le Discrédit.....	149
Figure 27. Effet Indirect du contexte d’imagerie sur l’Estime de Soi Médiatisé par l’Affiliation Sociale puis le Désengagement Comportemental. ....	150
Figure 28. Effet Indirect du Contexte d’Imagerie sur l’Estime de Soi Médiatisé par l’Affiliation Sociale puis l’Engagement Social. ....	150
Figure 29. Hypothèse de Médiation Sérielle via le Soutien Social Perçu des Pairs. ....	170

Figure 30. Soutien Social Perçu des Pairs Selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves. ....	178
Figure 31. Engagement Social Selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves. ....	180
Figure 32. Estime de Soi Globale Selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves. ....	181
Figure 33. Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis le Discrédit des Notes. ....	185
Figure 34. Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis l'Engagement Comportemental.....	186
Figure 35. Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis l'Engagement Social. ....	186



## Listes des annexes

Annexe 1. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste dans le Cadre de l'Etude 1. ....	276
Annexe 2. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Traitement Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 1. ....	277
Annexe 3. Induction expérimentale de l'imagerie mentale de gratification relative dans le cadre de l'étude 1.....	278
Annexe 4. Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 1. ....	279
Annexe 5. Analyses de Puissance pour l'Etude 2. ....	285
Annexe 6. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Personnelle dans le Cadre de l'Etude 2.....	286
Annexe 7. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle dans le Cadre de l'Etude 2.....	288
Annexe 8. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 2.....	290
Annexe 9. Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 2. ....	292
Annexe 10. Analyses de Puissance pour l'Etude 3. ....	295
Annexe 11. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle dans le Cadre de l'Etude 3.....	296
Annexe 12. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Personnelle dans le Cadre de l'Etude 3.....	297
Annexe 13. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste dans le Cadre de l'Etude 3. ....	298
Annexe 14. Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 3. ....	299
Annexe 15. Analyses de Puissance pour l'Etude 4. ....	303

Annexe 16. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste avec Soutien Social Explicite des Pairs dans le Cadre de l'Etude 4. ....	304
Annexe 17. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle avec Soutien Social Implicite des Pairs dans le Cadre de l'Etude 4.....	305
Annexe 18. Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Traitement Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 4. ....	306
Annexe 19. Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 4. ....	307







# Introduction générale

---

Le décrochage scolaire est une préoccupation majeure en France. Défini comme un processus qui conduit à quitter le système éducatif avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (e.g., baccalauréat, CAP, BEP) (Dossier de présentation du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire », 2014), le décrochage scolaire touche de nombreux élèves et conduit à de nombreuses conséquences négatives sur le plan personnel, économique et social. En effet, les jeunes décrocheurs présentent souvent des signes d'inadaptations sociales telles que des troubles du comportement et des conduites délinquantes, de grandes difficultés à s'insérer dans le monde du travail, ils se voient souvent confinés dans des emplois mal rémunérés et peu valorisants, on les trouve également en nombre parmi les demandeurs d'emploi et ils bénéficient davantage de l'aide sociale que les jeunes non décrocheurs (Emond et al., 1998; Fortin et al., 2004). Ainsi, les individus ont besoin d'un minimum de formation pour parvenir à faire face aux exigences du marché de l'emploi. Dans ce cadre-là, afin de prévenir ces conséquences négatives et donc de lutter contre le décrochage scolaire, la France a mis en place différents plans d'action. Ces plans ont permis de diminuer le taux de décrochage scolaire entre 2010 et 2019, passant de 12,6% en 2010 à 8,2% en 2019 grâce au plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » mis en place en 2014 et à la « Stratégie Europe 2020 ».

Toutefois, bien que ce taux ait diminué, le risque de décrochage scolaire des jeunes adolescents constitue toujours une préoccupation importante partagée par les parents, enseignants, politiciens et chercheurs, comme l'ont rappelé les différents épisodes de confinement vécu en 2020 et 2021 qui ont privé les élèves de scolarisation pendant plusieurs semaines. Au cœur de toutes les grandes théories sur le décrochage scolaire se trouve la notion d'engagement/désengagement scolaires (Jeremy D. Finn, 1989; Tinto, 1975). L'engagement scolaire, ou à l'inverse le désengagement scolaire, sont en effet considérés comme des déterminants essentiels de l'apprentissage qui permettent de prévoir l'intégration, la satisfaction et la réussite scolaires des adolescents (Gutiérrez et al., 2017; Rimm-Kaufman et al., 2014). En particulier, l'engagement a été décrit comme « le ciment, ou

médiateur, qui relie les contextes importants – la maison, l'école, les pairs et la communauté – aux élèves et, en retour, à des résultats bénéfiques » (Reschly & Christenson, 2012). Un fort engagement scolaire permet entre autres de minimiser les comportements socialement indésirables, les comportements à risque, les faibles performances scolaires et en conséquence le décrochage scolaire (Estell & Perdue, 2013). L'engagement scolaire est particulièrement important durant la période l'adolescence car les élèves deviennent moins engagés à l'école entre le passage du primaire au secondaire (Lam et al., 2016; Wang & Fredricks, 2014). Pour cette raison, les psychologues et les éducateurs sont soucieux de trouver les solutions pouvant promouvoir un meilleur engagement scolaire et ses effets positifs ou d'éviter les effets négatifs qui peuvent résulter du désengagement scolaire (Awang-Hashim et al., 2015; Estell & Perdue, 2013). Au cours de ces vingt dernières années, l'engagement et le désengagement scolaires sont ainsi devenus des concepts de plus en plus étudiés par les chercheurs en psychologie de l'éducation (e.g., Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004, 2019; Garcia-Reid et al., 2005; Lam et al., 2012; Wang et al., 2017; Wang & Degol, 2014; Wang et al., 2018).

Dans le but de développer une mesure fiable d'engagement/désengagement scolaires, Archambault et al. (2009) ont d'abord fait un état de la littérature sur les origines de l'engagement chez les adolescents. Cet inventaire a permis de mettre en évidence que la conceptualisation de l'engagement des adolescents provient initialement de la théorie du contrôle social (Hirshi, 1969) qui met l'accent sur les sentiments individuels d'attachement et d'appartenance aux institutions sociales des élèves. Plus un élève aura un sentiment d'attachement et d'appartenance élevé envers l'école, plus il y sera engagé et inversement, plus il aura un sentiment d'attachement et d'appartenance faible envers l'école, plus il s'en désengagera. Plus tard, l'engagement scolaire s'inscrit dans le modèle de médiation de Tinto (1975), qui propose que les caractéristiques individuelles et familiales des élèves contribuent à leur engagement envers les objectifs académiques de l'école. L'engagement des élèves envers les objectifs académiques influencent directement leur participation aux tâches et activités scolaires qui à son tour influe sur le temps investi dans cette institution. Un peu plus tard, le modèle de retrait de l'école de Finn (1989) basé sur la participation, prend également en compte le concept de l'engagement des élèves. Dans ce modèle, l'engagement est défini par l'identification et la participation à l'école. L'identification renvoie à un sentiment

d'appartenance et à la valeur perçue de la scolarité. La participation comprend quatre composantes distinctes allant de l'engagement minimal à l'engagement maximal. Ce sont la réceptivité aux exigences, la participation aux initiatives liées à la classe et aux activités parascolaires, et la prise de décision. Une forte identification et une forte participation prédit un engagement graduel. Inversement, une faible identification et participation prédisent un désengagement graduel. Durant cette même période, dans leur modèle de prévention du décrochage scolaire, Wehlage et al. (1989) présentent les concepts d'engagement éducatif et d'adhésion scolaire comme des étapes intermédiaires qui contribuent au développement individuel et social à l'école. L'engagement éducatif favorise les efforts des élèves et leur réussite scolaire personnelle. L'adhésion scolaire est atteinte avec succès lorsque les élèves créent des liens sociaux avec des pairs ou des autorités adultes dans le contexte scolaire. Les élèves qui n'atteignent pas ces deux objectifs présentent des risques plus élevés de désengagement. Enfin, plus récemment, dans le modèle de Rumberger et Larson (1998), l'engagement se distingue par deux composantes, sociale et scolaire, qui contribuent à l'adaptation scolaire. L'engagement social est défini par des comportements tels que la présence en classe, la conformité aux règles et la participation active aux activités et lieux scolaires. L'engagement scolaire comprend les attitudes des élèves à l'égard de l'école et la capacité de répondre aux attentes en matière de performance. Pour ce modèle, les deux types d'engagement sont essentiels pour comprendre le processus qui sous-tend le désengagement scolaire. Finalement, dans les vingt dernières années, plusieurs auteurs se sont entendus pour considérer l'engagement et le désengagement scolaire comme des concepts à caractère multidimensionnel qui inclut plusieurs dimensions (Isabelle Archambault et al., 2009; S. L. Christenson et al., 2001; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Ainsi, dans un premier chapitre nous proposerons une revue de la littérature concernant ces définitions des différentes dimensions d'engagement et de désengagement scolaire telles qu'elles sont étudiées aujourd'hui ainsi que les conséquences engendrées dans la vie des adolescents.

La littérature a également mis en évidence que de nombreux facteurs sociaux sont à l'origine de l'engagement/désengagement scolaires des adolescents. Cependant, peu de travaux ont recensés au sein d'une même étude ces facteurs prédictifs (Wang & Eccles, 2012). Les recherches ont en majorité porté sur l'impact d'un ou deux facteurs (Isabelle Archambault et al., 2017; Demanet & Van Houtte, 2014; Fatou & Kubiszewski, 2018; Garcia-

Reid et al., 2005). Ainsi, partant d'une lecture de l'ensemble de ces travaux, nous proposerons dans un deuxième chapitre, une présentation des différents facteurs prédictifs de l'engagement/désengagement scolaires chez les adolescents. Cet inventaire étant principalement issu des recherches en psychologie de l'éducation, nous argumenterons à travers un troisième chapitre qu'un processus à la fois cognitif et affectif, le sentiment de privation relative, est susceptible de médiatiser le lien entre les prédictifs de l'engagement/désengagement scolaires et ce dernier. Ainsi, le chapitre 3 abordera ce concept de privation relative ainsi que son lien avec les différents prédictifs de l'engagement/désengagement scolaires chez les adolescents. Les travaux sur le sentiment de privation relative ayant établi qu'un tel ressenti peut conduire les individus à se désengager psychologiquement du domaine dans lequel ils se sentent menacés (e.g., Beaton et al., 2015; Crocker et al., 1998; Major & Schmader, 1998, 2001; Martinot et al., 2020; Schmader et al. 2001a, 2001b; Tougas et al., 2005; Tougas & Beaton, 2008), nous aborderons dans le chapitre 4 le désengagement psychologique et ses conséquences sur l'estime de soi.

L'examen de la littérature réalisée dans les chapitres 1 à 4 de cette thèse permettra de déboucher sur une partie expérimentale composée de 4 chapitres incluant chacun une étude expérimentale. Pour chaque étude, nous chercherons à étudier l'impact de chacun des facteurs déclencheurs d'un sentiment de privation relative mis en évidence dans le chapitre 3. Plus précisément, l'étude 1 portera sur les effets d'une expérience imaginaire de privation relative due aux enseignants (chapitre 5), l'étude 2 sur les effets d'une expérience imaginaire de privation relative due au milieu social d'appartenance (chapitre 6), l'étude 3 sur les effets d'une expérience imaginaire de privation relative due aux pairs (chapitre 7). L'étude 4 reviendra sur les effets d'une expérience imaginaire de privation relative due aux enseignants (chapitre 8).

Enfin, dans un dernier chapitre nous ferons un récapitulatif puis discuterons en articulation les résultats de ce travail de thèse. Nous évoquerons également ses limites ainsi que les perspectives de recherches futures et les implications scolaires.

# Chapitre 1 – L’engagement et le désengagement scolaires

---

## I. L’engagement et le désengagement scolaires : deux construits multidimensionnels liés mais distincts

Selon Christenson et al. (2012), il existe trois modélisations de l'engagement scolaire : l'une provient des travaux de l'éducation sur la prévention du décrochage avec une volonté d'intervention, une autre des perspectives (politiques) générales de réforme scolaire (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004) et la troisième découle de la littérature motivationnelle (Skinner et al., 2008; Skinner et al., 2009). Les différences d'angle d'intérêt émanant de ces trois modélisations contribuent à un manque de consensus sur la définition de l'engagement scolaire et sur la façon de le conceptualiser et mesurer. Une entrave majeure à l'étude de l'engagement scolaire résulte d'un désaccord sur le nombre de sous-types qui le compose. Bien que ces dernières années de plus en plus d'auteurs adhèrent à une typologie en trois parties, il subsiste également un désaccord quant à la définition de chacun des sous-types qui composent l'engagement scolaire. En effet, une grande partie des chercheurs s'accordent pour dire que l'engagement comprend une composante comportementale, une composante affective ainsi qu'une composante cognitive (Appleton et al., 2006; Christenson & Anderson, 2002; Fredricks et al., 2004). Toutefois, alors que certains classent la pertinence ou l'utilité perçue de l'école comme un engagement affectif (Finn, 2006), d'autres la caractérisent comme un engagement cognitif (Appleton et al., 2006; Christenson et al., 2008). De même, alors que les relations perçues par les élèves avec les enseignants et les pairs et le sentiment d'appartenance sont considérés comme un engagement affectif pour Appleton et al. (2006), Yazzie-Mintz et McCormick (2012) incluent l'interaction avec les autres et le lien avec la communauté dans l'échelle d'engagement comportemental. De plus, la difficulté de conceptualiser et de mesurer l'engagement scolaire découle également de savoir si l'engagement est considéré et mesuré sur un seul continuum allant de faible à élevé ou alors si l'engagement se différencie du désengagement scolaire et, dans ce cas, ils sont considérés comme des continuums distincts. Par exemple, Appleton et al. (2006) et Finn (1989) considèrent l'engagement comme une seule dimension basée sur un

continuum allant d'un niveau élevé à un niveau faible alors que Skinner et al. (2008, 2009) et Martin (2007) distinguent la dimension d'engagement de la dimension de désengagement, chacun allant d'un niveau élevé à un niveau faible. L'objectif du présent chapitre étant de définir l'engagement et le désengagement scolaires dans une approche psychologique, nous allons nous concentrer uniquement sur la modélisation de ces concepts issue de la littérature motivationnelle (pour en savoir plus sur les deux autres modélisations, voir Christenson et al., 2012).

La perspective motivationnelle présente deux caractéristiques principales. Premièrement, l'engagement et le désengagement scolaires sont conceptualisés comme des continums liés mais distincts (Wang et al., 2017). Ainsi, le désengagement scolaire ne correspond pas seulement à des niveaux inférieurs d'engagement ou d'absence d'engagement, il indique aussi la présence de processus et d'états inadaptés (Fredricks et al., 2019; Skinner et al., 2009; Wang et al., 2017). C'est pourquoi, il est important de considérer l'engagement et le désengagement scolaires comme étant liés l'un à l'autre mais aussi distincts. Deuxièmement, alors que certains auteurs interprètent ces notions comme des dimensions générales, un grand nombre d'études s'entendent pour dire qu'il s'agit de concepts multidimensionnels. Selon Archambault et al. (2009), l'avantage principal d'une telle multi-dimensionnalité est que cela permet d'aborder les facettes centrales et connexes du développement humain, c'est-à-dire, les comportements, les affects et la cognition. Ainsi, l'engagement et le désengagement scolaires sont conceptualisés comme des construits multidimensionnels composés de quatre dimensions : comportementale, émotionnelle, cognitive et sociale (Fredricks et al., 2004). Les trois premières dimensions d'engagement et de désengagement scolaires recouvrent des concepts déjà étudiés précédemment. Les recherches sur l'engagement/désengagement comportemental sont liées à celles sur la conduite des élèves en classe et leurs comportements lorsqu'ils doivent effectuer une tâche (Karweit, 1989; Peterson et al., 1984). Les recherches sur l'engagement/désengagement émotionnel sont liées à celles sur les attitudes des élèves (Epstein & McPartland, 1976; Yamamoto et al., 1969) et sur l'intérêt et les valeurs des élèves (Eccles et al., 1993). Les recherches sur l'engagement/désengagement cognitif sont liées à celles sur les objectifs motivationnels et l'apprentissage autorégulé (Boekarts et al., 2000; Zimmerman, 1990). La dimension sociale de l'engagement/désengagement scolaire, incluse plus récemment, est liée

aux recherches sur les interactions sociales dans le contexte des tâches en classe (Linnenbrink-Garcia et al., 2011; Rimm-Kaufman et al., 2014; Wang et al., 2016). Même si de nombreuses recherches ont été menées sur la façon dont les élèves se comportent, se sentent, pensent et interagissent entre eux, la tentative de conceptualiser et d'examiner de manière précise ces différentes dimensions reste problématique (Fredricks et al., 2004). Toutefois, Wang et al. (2017) ont récemment montré auprès de plus de 3500 collégiens et lycéens que les aspects comportementaux, émotionnels, cognitifs, sociaux de l'engagement et du désengagement scolaires sont conceptuellement reliés les uns aux autres au niveau global du construit, tout en représentant des dimensions uniques et distinctes.

## **II. Les différentes formes d'engagement et de désengagement scolaires**

### **II.1. L'engagement/désengagement comportemental**

Selon Fredricks et al. (2004), l'engagement comportemental des élèves se définit le plus souvent suivant trois axes : leurs comportements positifs, leur participation aux apprentissages et aux tâches scolaires et leur participation à des activités parascolaires. Les comportements positifs impliquent une conduite positive telle que la fréquentation de l'école, le respect des règles et l'adhésion aux normes de la classe, ainsi que l'absence de comportements perturbateurs tels que l'absentéisme scolaire et les comportements oppositionnels (Finn, 1993; Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997). La participation aux apprentissages et tâches scolaires comprend l'effort, la persistance, la concentration, l'attention, les questions et la contribution aux travaux et discussions en classe (Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993). Enfin, la participation des élèves à des activités parascolaires implique la participation à des activités liées à l'école telles que l'athlétisme ou la gouvernance de l'école (Finn, 1993; Finn et al., 1995). Les comportements définissant ces trois axes se répartissent sur un continuum allant de positif à négatif (Archambault et al., 2009). L'axe des comportements positifs oppose par exemple la fréquentation de l'école à l'absentéisme scolaire ou le respect des règles et l'adhésion aux normes et aux comportements oppositionnels (Costenbader & Markson, 1998). La participation aux apprentissages et tâches scolaires peut être déterminée à travers les devoirs faits ou non faits par les élèves, leur participation ou non aux travaux et discussions en classe (Posner & Vandell, 1999; Tymms & Fitz-Gibbon, 1992). Enfin, la participation des élèves à des



activités parascolaires peut être déterminée grâce à la fréquence de participation allant d'une faible participation à une importante participation (Mahoney & Cairns, 1997).

Le désengagement comportemental correspond non seulement à l'absence de comportements positifs, de participation aux apprentissages, aux tâches scolaires et à des activités parascolaires, mais aussi au fait que l'élève adopte des conduites inadaptées et anti-scolaires. La présence d'un engagement comportemental ou l'absence d'un désengagement comportemental est bénéfique à l'adaptation psychosociale et à la réussite scolaire des élèves (Archambault et al., 2009).

## **II.2. L'engagement/désengagement émotionnel**

L'engagement émotionnel correspond aux réactions affectives des élèves en classe, c'est-à-dire à l'intérêt, l'ennui, la joie, la tristesse et l'anxiété (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Ces réactions affectives des élèves peuvent être ressenties face aux enseignants, aux camarades de classe ou à l'école (Fredricks & McColskey, 2012; Lee & Smith, 1995; Stipek, 2002). Certains auteurs incluent également la notion d'identification à l'école dans la définition de l'engagement émotionnel qui fait référence au sentiment que l'école est importante pour soi, aux avantages perçus et la valeur de l'éducation (Eccles et al., 1993) ainsi qu'à l'importance spécifique de l'école pour atteindre des objectifs spécifiques (Bouffard & Couture, 2003; Watt, 2004). Plus les élèves se sentent appartenir et sont identifiés à l'école, plus ils s'y intéressent et ressentent des émotions positives (Lam et al., 2012).

Le désengagement émotionnel se traduit au contraire par des réactions négatives des élèves en classe face aux enseignants, aux camarades de classe ou à l'école (e.g., ennui, anxiété). Les émotions incluses dans la définition de l'engagement/désengagement émotionnel recouvrent les travaux antérieurs sur les attitudes et les sentiments que ressentent les élèves à l'égard de l'école comme le fait d'aimer ou de ne pas aimer l'école, l'enseignant ou le travail, de se sentir heureux ou triste à l'école, de s'intéresser au travail ou de s'ennuyer (Epstein & McPartland, 1976; Yamamoto et al., 1969).

### **II.3. L'engagement/désengagement cognitif**

La définition de l'engagement cognitif est issue d'une part de la littérature sur l'investissement psychologique dans l'apprentissage et d'autre part d'une littérature qui cible la cognition et qui met l'accent sur l'apprentissage stratégique (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004). L'investissement psychologique dans l'apprentissage se caractérise par le désir d'aller au-delà des exigences et la préférence pour les défis (Connell & Wellborn, 1991; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989). L'apprentissage stratégique correspond à l'élève qui réfléchit, développe des stratégies et fournit les efforts nécessaires à la compréhension d'idées complexes ou à la maîtrise de compétences difficiles (Fredricks et al., 2016). Dans cette optique, Connell et Wellborn (1991) définissent l'engagement cognitif comme la flexibilité dans la résolution de problèmes, la préférence pour le travail acharné et l'adaptation positive face à l'échec. Fredricks et al. (2004) soulignent que la conceptualisation de l'engagement cognitif se rapproche de la littérature sur la motivation, tels que la motivation à apprendre (Brophy, 1987), les objectifs d'apprentissage (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988) et la motivation intrinsèque (Harter, 1981). Selon Brophy (1987), la motivation à apprendre d'un élève passe par la valorisation de l'apprentissage, l'acquisition des connaissances et la maîtrise de ces connaissances dans des situations d'apprentissage. L'adoption d'objectifs d'apprentissage plutôt que d'objectifs de performance passe par l'apprentissage, l'accomplissement de la tâche, la compréhension et la tentative d'accomplir tout ce qui représente un défi. Enfin, la motivation intrinsèque d'un élève consiste à préférer les défis et à persister face à la difficulté. En somme, chacune de ces notions contribue au degré d'investissement des élèves dans l'apprentissage et la valeur qu'ils lui accordent et cet investissement est lié à l'apprentissage stratégique (Fredricks et al., 2004). Les stratégies métacognitives utilisées par les élèves leur permettent de planifier, contrôler et évaluer leur cognition lorsqu'ils effectuent des tâches (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Afin de se souvenir, organiser et comprendre un contenu théorique, ils peuvent utiliser des stratégies telles que la répétition, le résumé et l'élaboration (Corno & Mandinach, 1983; Weinstein & Mayer, 1986). Les élèves peuvent également gérer et contrôler leur effort sur les tâches, en persistant ou en supprimant les distractions, ceci leur permettant de maintenir leur engagement cognitif (Corno & Mandinach, 1983; Pintrich & De Groot, 1990).

Le désengagement cognitif consiste à ne pas investir d'effort mental pour apprendre et à ne pas faire ce qui est nécessaire pour réaliser une tâche.

#### **II.4. L'engagement/désengagement social**

Plus récemment, certains chercheurs ont ajouté la dimension sociale à la conceptualisation initialement tridimensionnelle de l'engagement scolaire (Linnenbrink-Garcia et al., 2011; Rimm-Kaufman et al., 2014; Wang et al., 2016). Cette quatrième dimension s'avère en effet fondamentale dans la mesure où les élèves entretiennent des relations interpersonnelles avec d'autres acteurs sociaux. Dans le contexte scolaire, l'engagement social se définit en termes de participation avec les camarades de classe et de qualité des interactions sociales (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). Plus précisément, l'engagement social fait référence aux échanges sociaux quotidiens des élèves avec leurs pairs sur les contenus pédagogiques (Rimm-Kaufman et al., 2014) et à la qualité de ces interactions sociales autour des tâches académiques (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). Wang et al. (2017) suggèrent qu'en dehors des interactions au sein de la classe, il apparaît primordial de tenir compte de la qualité des interactions sociales des adolescents dans le contexte scolaire au sens large lorsqu'on s'intéresse à l'engagement social. En effet, cette dimension sociale est structurante de l'engagement scolaire, spécialement au moment de l'adolescence où les relations entre pairs deviennent plus étroites et plus intenses (Harter, 2012; Ryan & Patrick, 2001). L'autonomie relative offerte dans des micro-contextes tels que les couloirs et les cantines permet également aux adolescents de participer à diverses interactions sociales avec leurs pairs (Cash et al., 2015). Ainsi, Wang et al. (2017) soutiennent l'idée que la qualité de la participation des adolescents dans les interactions sociales aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe peut constituer un élément important sur le plan du développement de l'engagement scolaire des élèves. A l'inverse, le désengagement social est conceptualisé comme un désinvestissement des interactions avec les pairs ou dans le cadre de la classe (par exemple, une baisse de la collaboration).

Outre les interactions avec leurs camarades au sein de la classe, la qualité des interactions sociales des élèves avec le personnel de l'institution scolaire, notamment les enseignants, constitue aussi un élément important de l'engagement social des élèves vis-à-vis de l'école (Rimm-Kaufman et al., 2014). La qualité de l'interaction enseignant-élève peut être

déterminée à travers le soutien affectif, organisationnel et pédagogique que l'enseignant apporte à l'élève (Pianta & Hamre, 2009). Le soutien affectif fait référence à la réceptivité de l'enseignant à l'égard des élèves et à sa prise de conscience des différences et des besoins individuels des élèves. Le soutien organisationnel fait référence à la tendance de l'enseignant à utiliser une variété de modalités pour faire participer les élèves à l'apprentissage, à mettre en place des mesures proactives pour favoriser les routines et guider le comportement des élèves en classe. Le soutien pédagogique fait référence à la présence de boucles de rétroaction dans la communication enseignant-élève qui offre des occasions aux élèves de pouvoir s'engager dans l'apprentissage. Ainsi, plus les élèves percevront de soutien affectif, organisationnel et pédagogique de la part de leur enseignant, meilleure sera la qualité de l'interaction enseignant-élève ainsi que leur engagement social. À l'inverse, une moindre qualité de l'interaction enseignant-élève sera associée à un désengagement social.

#### **II.5. Des dimensions interdépendantes**

La prise en compte de chacune des différentes dimensions de l'engagement/désengagement scolaires est fondamentale pour aboutir à un portrait global des élèves ainsi que de leur réussite scolaire. Prendre en compte chacune des dimensions permet en effet une meilleure caractérisation de l'engagement ou du désengagement scolaire des élèves, mais il convient de bien considérer que ces dimensions sont interdépendantes et non isolées. Par exemple, l'engagement scolaire de certains élèves peut être davantage lié à leurs interactions sociales et moins associé à leur implication dans les tâches d'apprentissage académique. À l'inverse, d'autres élèves peuvent davantage s'engager dans des activités scolaires plus individuelles relevant des dimensions comportementale, émotionnelle et cognitive et seront moins impliqués dans les interactions sociales à visée académique. À la caractérisation par différentes dimensions (comportementale, cognitive, émotionnelle et sociale), s'ajoute celle par l'intensité de l'engagement ou du désengagement (faible ou élevée) et par sa durée (actions à court terme ou à long terme) (Fredricks & McColskey, 2012). Par exemple, certains élèves peuvent être fortement engagés cognitivement pendant une courte durée alors que d'autres peuvent être fortement désengagés socialement pendant une longue durée. Enfin, pour Fredricks et al. (2019), même si le désengagement scolaire n'est parfois que le reflet conceptuel négatif de l'engagement scolaire, il est pertinent de mesurer séparément

ces deux concepts pour gagner en pouvoir de prédiction. L'engagement scolaire est en effet plus positivement prédictif de la réussite scolaire que ne l'est négativement le désengagement scolaire, qui lui, est symptomatique du retrait de l'élève du processus d'apprentissage (Skinner et al., 2009; Wang et al., 2017).

### **III. Les conséquences de l'engagement et du désengagement scolaires**

#### **III.1. Sur la réussite scolaire**

L'engagement scolaire est un facteur clé de l'apprentissage et de la réussite scolaire (Wang et al., 2016). En effet, l'engagement des élèves à l'école est essentiel au développement des adolescents en tant que membres compétents de la société (Van Acker & Wheby, 2000). Il constitue un facteur important pour la réussite scolaire des élèves (Archambault et al., 2015; Archambault et al., 2009; Fortin et al., 2004). Par exemple, Alexander et al. (1993, 1997) ont constaté que l'évaluation par les enseignants de l'engagement des élèves à l'école, était liée positivement à la réussite scolaire ultérieure et négativement à la décision de quitter l'école. D'autres études ont montré que l'engagement comportemental était positivement corrélé à la réussite scolaire chez les élèves du primaire, collège et lycée (Connell et al., 1994; Connell & Wellborn, 1991; Marks, 2000; Skinner et al., 1990) et que les problèmes de discipline, autrement dit, le désengagement comportemental, été associé à une moindre réussite scolaire pour tous les niveaux scolaires (Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997). En ce qui concerne l'engagement émotionnel, peu d'études ont montré des liens avec la réussite scolaire (Fredricks et al., 2004). Seule une étude de Voelkl (1997) a montré que l'identification à l'école (i.e., dimension de l'engagement émotionnel) était significativement corrélée aux résultats des tests scolaires en quatrième et septième année. Concernant les conséquences de l'engagement cognitif sur la réussite scolaire, Fredricks et al. (2004) évoquent que les élèves qui utilisent des stratégies métacognitives, obtiennent de meilleurs résultats scolaires (Boekarts et al., 2000; Zimmerman, 1990). Enfin, en ce qui concerne l'engagement social, la qualité des relations entre les élèves à l'école influence la motivation des adolescents à collaborer avec leurs pairs sur le travail scolaire (Wang & Eccles, 2012) et est associée à des résultats scolaires plus élevés (Shin & Ryan, 2012). Pour résumer, un certain nombre de concepts étroitement liés aux différentes facettes de l'engagement/désengagement scolaires tels que la fréquentation scolaire et la discipline, le

fait d'aimer ou non l'école, l'intérêt pour le travail académique, la volonté d'apprendre, etc. constituent des indicateurs importants de la réussite scolaire (Alexander et al., 2001; Janosz et al., 1997).

### **III.2. Sur le décrochage scolaire**

L'engagement scolaire permet aussi de protéger les élèves du décrochage scolaire. Ekstrom et al. (1986) ont montré que les élèves qui font moins leurs devoirs, font moins d'efforts à l'école, participent moins aux activités scolaires et ont plus de problèmes de discipline à l'école sont ceux qui finissent par décrocher. L'engagement émotionnel des étudiants a également un impact sur la décision d'abandonner l'école. Certains chercheurs ont affirmé que les sentiments d'isolement social contribuent au problème du décrochage scolaire (Finn, 1989; Newmann, 1981). Les élèves qui ont des difficultés sociales et une attitude négative à l'égard de l'école sont plus susceptibles d'abandonner l'école (Cairns & Cairns, 1994; Ekstrom et al., 1986; Wehlage & Rutter, 1986). Les élèves qui entretiennent de mauvaises relations avec leurs pairs ou qui sont activement rejetés par ces derniers présentent des taux plus élevés de désengagement, ce qui leur fait courir un plus grand risque de décrochage scolaire (Juvonen et al., 2012; Ladd et al., 2017).

Le modèle participation-identification de Finn (1989) permet d'expliquer comment et pourquoi l'engagement est lié au décrochage scolaire. Dans ce modèle, l'engagement est défini par l'identification et la participation à l'école (Archambault et al., 2009). L'identification renvoie à un sentiment d'appartenance et à la valeur perçue de la scolarité. La participation comprend quatre composantes distinctes allant de l'engagement minimal à l'engagement maximal : la réceptivité aux exigences, la participation aux initiatives liées à la classe et aux activités parascolaires, et la prise de décision. Ce modèle part du principe que l'engagement et le désengagement que les élèves éprouvent durant les premières années de leur scolarité ont des effets sur leurs comportements et leurs résultats scolaires dans les années suivantes. Par exemple, un manque de participation (i.e., manque d'engagement comportemental) peut conduire à des résultats scolaires insatisfaisants, qui à leur tour peuvent conduire à un retrait émotionnel et à un manque d'identification à l'école. Le manque d'identification serait lié à la non-participation aux activités scolaires, ce qui se traduit par une faible réussite scolaire. Ainsi, le modèle de participation-identification postule un processus cyclique où la participation et

l'identification s'influencent mutuellement de manière réciproque pouvant finalement conduire à l'abandon scolaire. Enfin, dans le modèle de médiation de Tinto (1975), le décrochage scolaire représente un processus continu où l'engagement des élèves envers des objectifs académiques spécifiques influencent directement leur participation aux tâches et activités scolaires qui à son tour influe sur le temps investi dans cette institution (Archambault et al., 2009). Ainsi, les objectifs et la participation académique et leur évolution sont susceptibles d'influencer l'expérience scolaire et sociale des adolescents à l'école et, dans des conditions défavorables, peuvent éventuellement jouer un rôle dans la décision de quitter complètement le système éducatif (Archambault et al., 2009).

#### **IV. Conclusion**

Enfin, il est important de souligner qu'il y a des périodes dans la vie des jeunes où ils sont plus à risque de subir le désengagement de l'école (Martinot et al., 2020). Les chercheurs ont identifié les années d'école secondaire comme une période particulièrement risquée pour le désengagement scolaire (Wang & Fredricks, 2014). En effet, la transition vers l'école secondaire est marquée par des changements importants pour les jeunes, à savoir l'exposition à une population d'élèves plus importante et plus hétérogène, moins de possibilités d'interaction avec les enseignants, et moins de soutien social des enseignants, des pairs et des parents (Eccles & Roeser, 2010; Eccles et al., 1993; Wang & Holcombe, 2010). Ces changements dans l'environnement scolaire étant en contradiction avec les besoins de développement des adolescents (Eccles & Midgley, 1989), les années d'études secondaires semblent particulièrement pertinentes pour examiner le désengagement scolaire. Ainsi, il est important de souligner que les élèves qui décrochent scolairement le font majoritairement durant la période de transition clé allant du début (11-13 ans) à la mi-adolescence (14-16 ans), période au cours de laquelle ont lieu de nombreux changements développementaux aussi bien cognitifs que sociaux (Poulin & Chan, 2010).

Pour résumer, nous avons vu que l'engagement et le désengagement scolaires constituaient deux construits multidimensionnels liés mais distincts qui englobent quatre dimensions : comportementale, émotionnelle, cognitive et sociale. L'engagement et le désengagement liés à ces dimensions interdépendantes entre elles, peuvent avoir une intensité et une durée variable. La prise en compte de chacune de ces dimensions permet non

seulement de gagner en pouvoir de prédiction mais aussi une meilleure caractérisation de l'engagement et du désengagement scolaires des élèves qui sont tous deux un médiateur essentiel de l'apprentissage, de la réussite scolaire et du risque de décrochage scolaire.

Il convient maintenant de s'intéresser aux différents facteurs susceptibles d'agir sur les dimensions d'engagement et/ou de désengagement scolaires.



## Chapitre 2 – Les facteurs d’influence de l’engagement et du désengagement scolaires

---

Comme nous venons de le voir en conclusion du chapitre 1, l’adolescence est une période sensible de risque de désengagement scolaire. Dans la mesure où durant cette période de l’adolescence les jeunes sont en interaction avec différents acteurs sociaux, nous nous sommes davantage focalisées sur le rôle de différentes sources de soutien social dans l’engagement et le désengagement scolaires. Stroebe et Stroebe (1996) définissent le soutien social comme l’existence et la disponibilité de personnes sur lesquelles l’individu peut compter, qui le valorisent et se soucient de son bien-être. Autrement dit, le soutien social est défini comme la perception qu’a un individu des comportements de soutien de la part des individus de son réseau social (i.e., pour les élèves, les parents, les enseignants, les camarades de classe, les amis proches, l’école) (Malecki & Demaray, 2002). Les recherches sur le soutien social dans le contexte scolaire ont identifié trois sources principales : les enseignants (par exemple, Archambault et al., 2017; Gutiérrez et al., 2017), les pairs, y compris les amis et les camarades de classe (par exemple, Furrer et al., 2014) et les parents ou la famille (par exemple, Oberle et al., 2010). Ainsi, dans la mesure où durant la période de l’adolescence les jeunes sont en interaction avec ces différentes sources de soutien social, nous nous sommes focalisées sur le rôle des enseignants, des pairs et des parents dans l’engagement/désengagement scolaires. Par ailleurs, il a également été démontré que les individus de faible statut, peuvent être particulièrement poussés à se désengager des domaines que la société valorise tel que l’école (Croizet & Martinot, 2003). Par exemple, le fait d’être issu d’un milieu social défavorisé est un facteur de risque de mauvaise adaptation aux attentes de l’école, de perception négative de l’école et de décrochage scolaire (Janosz, 2000; Millet & Thin, 2005). C’est pourquoi nous nous sommes également intéressées au rôle du milieu social d’appartenance des élèves dans l’engagement/désengagement scolaires.

## **I. Le rôle des enseignants dans l'engagement et le désengagement scolaires**

De nombreuses études ont montré que l'engagement/désengagement scolaires des élèves est influencé par des facteurs d'ordre scolaire, tels que la structure et l'organisation de l'école et principalement les relations avec les enseignants (Archambault & Janosz, 2007; Lessard et al., 2008; Puentes-Neuman & Cartier, 2007; Suárez-Orozco et al., 2009; Tessier & Schmidt, 2007). En effet, les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants peuvent avoir un impact considérable sur leur engagement/désengagement dans le domaine scolaire. L'appui de l'enseignant peut se faire soit à travers un soutien scolaire, soit un soutien interpersonnel (Fredricks et al., 2004). Cependant, la majorité des études sur ce sujet ne font pas de distinction entre ces deux types de soutien et préfèrent les combiner dans une seule et même échelle (Wentzel, 1997). Skinner et Belmont (1993) ont démontré que le soutien de l'enseignant était positivement associé à l'engagement, et qu'à son tour, un engagement plus élevé de l'élève suscitait un plus grand soutien de l'enseignant. Plus précisément, d'après Wang et Eccles (2012), à travers l'expression d'un sentiment de compassion, de respect et d'appréciation envers les élèves à l'école ou en classe, les enseignants peuvent encourager un plus grand engagement des élèves à l'école. Des recherches antérieures ont notamment mis en évidence qu'une relation enseignants-élèves positive ou négative impacte non seulement la motivation et la réussite scolaire des adolescents (Lam et al., 2012), mais influe également sur leur adaptation scolaire (e.g., fréquentation de l'école, engagement scolaire et satisfaction à l'école) (Rosenfeld et al., 2000). Ainsi, les élèves qui déclarent se sentir proches de leurs enseignants, i.e, percevant un soutien social et affectif élevé de la part de leurs enseignants, sont plus engagés à l'école d'un point de vue comportemental et émotionnel (Lam et al., 2012) que les élèves percevant peu de soutien. Chez des élèves d'origines ethniques diverses en écoles primaires, collèges, ou lycées, il a été montré que le soutien et la bienveillance de l'enseignant sont particulièrement corrélés à divers aspects de l'engagement comportemental, notamment une plus grande participation à l'apprentissage et un comportement plus assidu (Battistich et al., 1997), un comportement moins perturbateur (Ryan & Patrick, 2001) et une probabilité moindre de décrochage scolaire (Croninger & Lee, 2001). La perception par l'élève d'un soutien social de la part de son enseignant favoriserait donc un engagement élevé dans les tâches scolaires (Bernstein & Crosby, 1980; Fredriksen & Rhodes, 2004). De plus, des environnements d'apprentissage riches sur le plan pédagogique

sont susceptibles d'appuyer l'engagement (Rimm-Kaufman et al., 2014). Par exemple, le fait d'encourager les élèves à participer en classe permettrait l'engagement comportemental (Matsumura et al., 2008). Dans les classes où l'enseignant présentait des travaux stimulants et insistait sur la compréhension (Blumenfeld et al., 1992; Blumenfeld & Meece, 1988), des élèves de l'enseignement secondaire montraient un engagement cognitif élevé et une plus grande utilisation des stratégies d'apprentissage et métacognitives. Les environnements respectueux et socialement encourageants poussent donc les élèves à comprendre et permettent de soutenir leur autonomie, ceci les conduisant à être plus stratégiques dans leur apprentissage et à un engagement comportemental plus élevé (Stipek, 2002; Turner et al., 1998). Par ailleurs, le soutien social que les élèves perçoivent de la part de leurs enseignants permet également de réduire l'implication de ces élèves dans des comportements déviants socialement indésirables (Birch & Ladd, 1997). En revanche, les relations enseignants-élèves caractérisées par peu de soutien social, des conflits et des échanges malhonnêtes sont associés à un désengagement des élèves envers l'école (Baker et al., 2008). En effet, les relations conflictuelles entre élèves et enseignants étant associées à une diminution progressive des comportements pro-sociaux chez les adolescents (Birch & Ladd, 1997), cela affecte également leur engagement à l'école au fil du temps. Par conséquent, une faible, voire une absence de relation positive avec le personnel enseignant au sein de l'établissement peut nuire à la perception positive que les élèves ont de l'école ainsi qu'à leur intérêt pour les activités scolaires et de ce fait les conduire à se désengager du domaine scolaire. Autrement dit, les élèves sont plus susceptibles d'abandonner l'école lorsqu'ils estiment avoir peu ou pas de relation positive ou de soutien de la part de leurs enseignants (Farrell, 1990; Fine, 1991; Wehlage et al., 1989).

## **II. Le rôle des pairs dans l'engagement et le désengagement scolaires**

Les relations avec les pairs influencent également l'engagement/désengagement des élèves à l'école (Estell & Perdue, 2013; Gutiérrez et al., 2017; Wang & Eccles, 2012). En effet, les recherches indiquent une relation positive entre le soutien des pairs et l'engagement (Juvonen et al., 2012; Wang et al., 2018). Le soutien social par les pairs est primordial pendant la période de l'adolescence. Les adolescents acquièrent plus d'autonomie et participent plus activement à la construction de leur propre univers social (Poulin & Chan, 2010). Avec l'entrée

dans l'adolescence, la socialisation par la famille s'estompe progressivement au profit de la socialisation par les pairs qui exerce de manière croissante une influence sur les adolescents (Harris, 1998). C'est pourquoi, durant l'adolescence, une importance majeure est accordée au soutien social en provenance des pairs (Wang & Eccles, 2012). Petit à petit, les pairs, et plus précisément le soutien social perçu en provenance des pairs exerce donc de manière croissante une influence sur les adolescents. Il a notamment été démontré qu'en école primaire et au collège, les élèves forment des groupes de pairs ayant des niveaux d'engagement similaires, et que ce regroupement renforce les différences existantes entre ceux qui sont engagés et ceux qui sont désengagés (Kindermann, 1993; Kindermann et al., 1996). Bien que menée auprès d'enfants de l'école primaire, Kindermann (1993) a observé dans son étude que les élèves qui étaient affiliés à des groupes de pairs avec un haut niveau d'engagement augmentaient à leur tour leur niveau d'engagement tout au long de l'année scolaire. De plus, les recherches abordant le climat à l'école ont montré que le fait d'être victime ou non d'intimidation et de se sentir ou non en sécurité au sein de l'école permet de prédire les niveaux d'engagement scolaire (Eccles & Roeser, 2011). Par exemple, les amitiés dépeintes par des caractéristiques positives et socialement désirables comme les comportements pro-sociaux, sont liées à une participation et à un engagement accru à l'école, tandis que les amitiés dépeintes par des caractéristiques négatives telles que le conflit et la rivalité, sont associées à une déconnexion et un désengagement de l'école (Garcia-Reid et al., 2005). Eccles et Roeser (2011) observent notamment que fréquenter des pairs dont les objectifs sont axés sur la réussite scolaire réduit à la fois les comportements à risque des adolescents mais aussi l'abandon scolaire et augmente la probabilité d'une bonne réussite scolaire. De plus, les élèves ayant des relations positives avec leurs pairs à l'école sont plus engagés sur le plan comportemental et émotionnel à l'école (Garcia-reid, 2007). En effet, l'acceptation par les pairs, tant dans l'enfance que dans l'adolescence, est associée à la satisfaction à l'école, qui est un aspect de l'engagement émotionnel, et à un comportement particulièrement approprié et à l'aisance dans les études, qui sont des aspects de l'engagement comportemental (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel, 1994). En revanche, le rejet par les pairs accroît le risque d'inconduite et réduit la participation et l'intérêt à l'école. Autrement dit, les élèves qui sont rejetés courent un risque plus élevé de mauvaise conduite et de faible participation en classe, deux éléments du désengagement

comportemental, et de moindre intérêt pour l'école, un aspect du désengagement émotionnel (Buhs & Ladd, 2001; DeRosier et al., 1994).

Toutefois, tel que mentionné par Wang et Eccles (2012), le soutien social par les pairs n'amène pas nécessairement les élèves à s'engager scolairement. Parfois, les demandes du groupe de pairs peuvent aller à l'encontre des règles de l'école. Par exemple, les comportements considérés comme « déviants » par la société en général peuvent parfois être approuvés par le groupe de pairs. Les élèves peuvent accepter ces normes « déviantes » du groupe de pairs même s'ils ne sont pas nécessairement d'accord avec ces dernières, ce qui peut les pousser à accomplir des actes auxquels ils n'adhèrent pas (Hernandez et al., 2012). Par conséquent, en lien avec cette pression exercée par le groupe de pairs, certains adolescents peuvent avoir des comportements perturbateurs, irrespectueux ou parfois violents en classe, pour « sauver la face » devant les autres élèves ou simplement ne pas être exclus de leur groupe d'appartenance (Charlot et al., 1992; Fuligni & Eccles, 1993). Autrement dit, certains adolescents, visant à être acceptés et appréciés par leurs pairs – et surtout pour ne pas être rejetés et mis à l'écart au sein de leur groupe – choisissent de se livrer à de tels comportements afin d'accroître leur popularité et leur prestige auprès de leurs camarades (Hernandez et al., 2014). Ainsi, lorsque ce type de comportement est considéré comme valorisé et/ou valorisant au sein du groupe de pairs, les adolescents peuvent en venir à se désengager de l'école à des fins d'intégration et de reconnaissance. Par conséquent, le soutien social en provenance des pairs peut également constituer un facteur pouvant amener les élèves à se désengager du domaine scolaire.

### **III. Le rôle des parents dans l'engagement et le désengagement scolaires**

La relation parent-enfant est également un prédicteur important de l'engagement/désengagement scolaires des élèves (Perdue et al., 2009). Une étude récente sur l'engagement scolaire des élèves a révélé que des relations positives avec des adultes importants – y compris les parents – étaient liées à des niveaux plus élevés d'engagement psychologique et comportemental à l'école (Garcia-reid, 2007; Woolley & Bowen, 2007). Défini comme le degré avec lequel les parents participent à l'éducation de leurs enfants et en font la promotion, le soutien parental a reçu beaucoup d'attention dans les études sur l'engagement et le rendement scolaire (Brewster & Bowen, 2004). En effet, le soutien parental

à l'éducation des élèves est lié à plusieurs résultats scolaires positifs, dont l'engagement et la réussite scolaire (Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). La communication parents-enfants au sujet de l'école et notamment de la réussite scolaire qui s'opère via les échanges, le suivi et l'intérêt que manifestent les parents à l'égard de la scolarité de leurs enfants constitue un élément primordial permettant dès lors d'alimenter l'engagement ou de contrer le désengagement scolaire des élèves. Ces échanges peuvent être directs, c'est-à-dire par le biais d'un soutien affectif ou d'une communication avec l'enfant, ou indirects, c'est-à-dire par le biais d'une communication avec les enseignants de l'enfant ou avec les autres personnels de l'école. Des recherches menées par Wang et Eccles (2012) ont par exemple montré des associations positives entre le soutien social des parents et l'identification des élèves à l'école ainsi que l'engagement scolaire. Steinberg (1996) a notamment mis en évidence que plusieurs éléments issus du contexte familial tels que le sentiment que les parents sont importants pour l'élève (Furrer & Skinner, 2003), les interactions positives parents-adolescents et le style parental adopté sont liées à l'engagement scolaire (Wang & Eccles, 2012). Par exemple, un style parental ferme mais réceptif est positivement lié à l'engagement scolaire et à la réussite des adolescents, tandis qu'un style parental hostile est associé à de moins bons résultats scolaires et à un désengagement (Wang & Eccles, 2012). De plus, la participation des parents dans les activités scolaires de leurs enfants contribue à leur réussite scolaire (Waanders et al., 2007) et la perception par les adolescents d'un appui parental accru favorise leur intérêt pour l'école et donc l'émergence d'un engagement cognitif (Wentzel, 1998). Par conséquent, les attentes, l'encouragement, l'aide et la surveillance des parents qui sont des déterminants du soutien social sont des facteurs qui jouent un rôle important dans l'engagement des élèves à l'école (Lam et al., 2012). Ainsi, le rôle actif des parents dans la scolarité de leur enfant, le temps qu'ils y consacrent et les diverses ressources qu'ils mettent à disposition, le soutien affectif qu'ils proposent à l'enfant ont un lien positif important avec l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves (Deslandes & Bertrand, 2004). Par ailleurs, de nombreuses études ont également suggéré que l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents a un lien positif avec l'adaptation, l'engagement et le rendement scolaire des élèves (Benoit et al., 2008; Blondal & Adalbjarnardottir, 2014; Doucet et al., 2009; Kanouté & Lafortune, 2010, 2011; Suárez-Orozco et al., 2009; Vatz Laaroussi et al., 2008). En effet, les parents impliqués dans la réussite scolaire de leur enfant permettraient non seulement d'augmenter sa motivation et son engagement à l'école par le biais de l'effort mis en œuvre (Fredricks et al., 2004), mais le protégeraient

aussi contre l'échec et l'abandon scolaires (Archer & Francis, 2007). De plus, les valeurs transmises par les parents sur l'importance de la réussite scolaire contribueraient également à l'amélioration de la situation lorsque les élèves font face à des difficultés comportementales à l'école (Eccles et al., 2006). Notons aussi que le soutien familial serait associé à des niveaux plus élevés d'engagement comportemental que d'engagement émotionnel (Estell & Perdue, 2013).

Finalement, bien que certaines recherches indiquent un impact moins considérable des parents sur les élèves lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire (Larson & Richards, 1991; Steinberg & Silverberg, 1986; cités dans Wang & Eccles, 2012), l'ensemble des résultats que nous venons de présenter révèlent que les parents continuent tout de même d'exercer une influence notable sur l'engagement scolaire des adolescents. Les élèves sont moins susceptibles de se désengager lorsqu'ils bénéficient d'un soutien accru de la part de leurs parents.

#### **IV. Le rôle du milieu social dans l'engagement et le désengagement scolaires**

En accord avec les connaissances théoriques et empiriques, au-delà de la contribution des différents acteurs sociaux cités précédemment dans l'engagement/désengagement des élèves envers l'école, un facteur plus groupal basé sur le milieu social des élèves peut également impacter l'engagement/désengagement scolaires des adolescents. La littérature a en effet mis en évidence que le statut socio-économique et le niveau scolaire des parents peuvent impacter le ressenti des élèves vis-à-vis de l'école. Janosz et al. (2000) montrent qu'être issus d'une famille à faible statut socio-économique dont les parents ont un faible niveau d'éducation, est un puissant prédicteur de l'abandon scolaire chez les jeunes. En effet, les enfants économiquement défavorisés sont plus susceptibles de quitter l'école à l'adolescence (Alexander et al., 2004; Ensminger & Slusarcick, 1992; Reynolds, 1992). De plus, les adolescents issus de milieux socio-économiques défavorisés, vivant dans un environnement ségrégué et fréquentant des écoles défavorisées sont plus sujet à un désintérêt pour les études (Fordham & Ogbu, 1986; Régner & Loose, 2006). Autrement dit, des facteurs environnementaux concernant principalement les quartiers dans lesquels vivent les jeunes adolescents peuvent aussi participer au processus d'engagement/désengagement des élèves à l'école. En effet, les enfants issus et scolarisés dans des milieux populaires

perçoivent l'institution scolaire principalement comme un lieu de sociabilité, de rencontres et négligent ces valeurs scolaires (plaisir d'apprendre et de comprendre) (Hernandez et al., 2012). Ces adolescents issus de milieux sociaux défavorisés n'accordent qu'un sens « utilitaire » ou « stratégique » à l'école et au savoir (Hernandez, 2012). Ils ne reconnaissent pas l'expérience scolaire comme une expérience de découverte ou d'acquisition de contenus (Périer, 2004) mais comme un chemin obligatoire pour parvenir à un « meilleur avenir », avoir un travail et une « vie normale » (Charlot, 2001). En outre, vivre dans un quartier défavorisé de la ville constituerait un désavantage en termes d'engagement scolaire de l'école (Entwisle et al., 2005) car cela favoriserait la fréquentation de pairs dits « déviants ». Aussi, ces quartiers sont majoritairement composés d'individus ayant eux même quitter le système scolaire et ayant des comportements considérés comme socialement indésirables (e.g., violence, délinquance, consommation de substances, etc.) (Garcia-Reid et al., 2005). Des recherches antérieures ont montré qu'évoluer dans des quartiers pauvres caractérisés par des taux de criminalité élevés peut nuire aux performances scolaires de nombreux adolescents (Bowen & Chapman, 1996; Veenema, 2001). En effet, les travaux sur le rôle des pairs sur les adolescents issus de ces milieux défavorisés ou de ces zones défavorisées mettent en évidence que ces élèves se laissent entrainer par l'ambiance de la classe, par « l'esprit de rigolade » ou bien par la peur d'être exclus du groupe, jusqu'à s'éloigner complètement des attentes et des exigences scolaires (Mauger, 2006; Millet & Thin, 2007; Van Zanten, 2001). Par conséquent, comme nous l'avons dit plus haut, lorsque ces comportements de type « déviants » et socialement indésirables sont considérés comme valorisants, au sein du groupe de pairs notamment, et à des fins d'intégration et de reconnaissance parmi ceux-ci, les adolescents peuvent en venir à se désengager progressivement de l'école.

## **V. Conclusion**

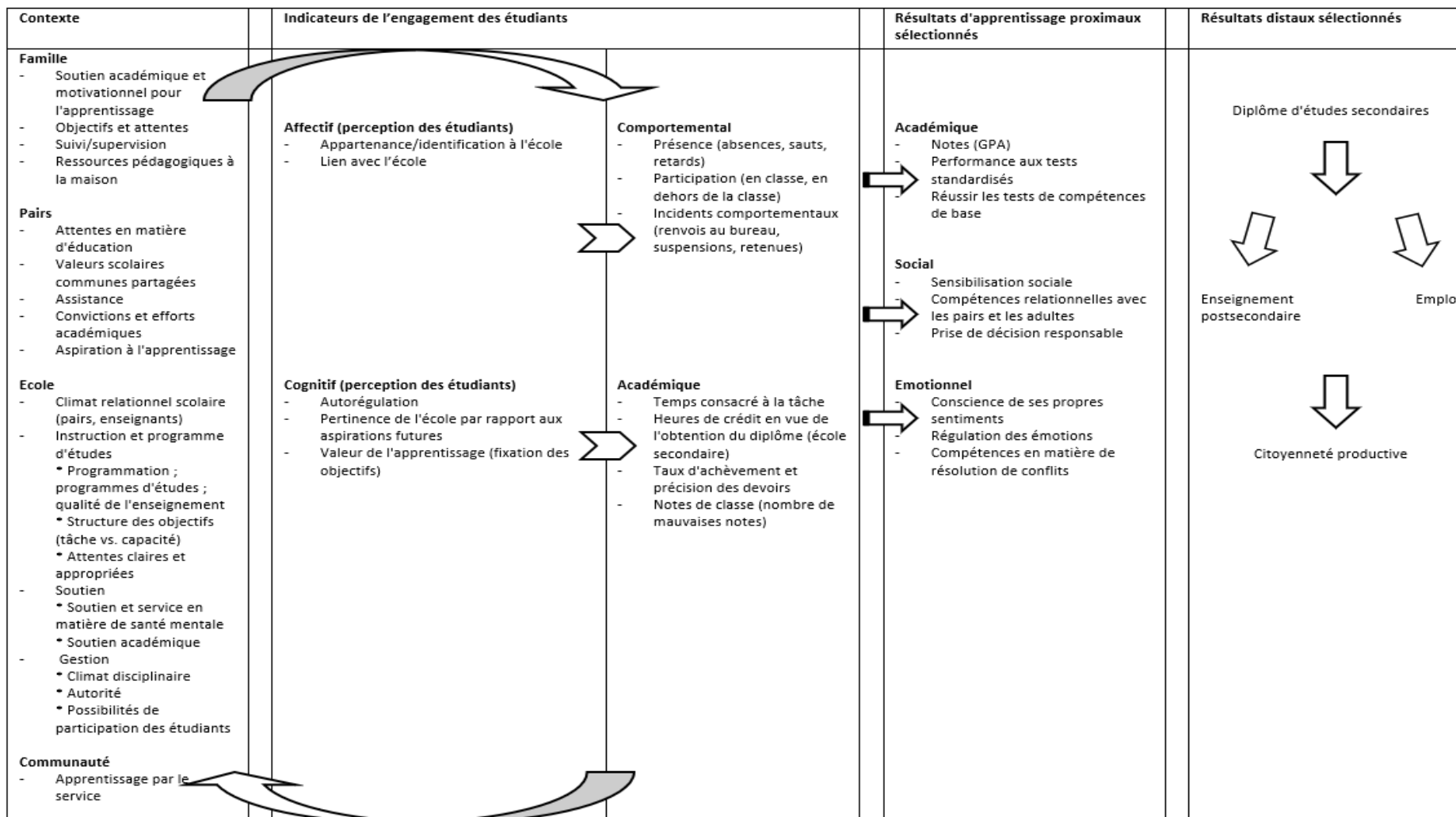
Nous avons vu que les enseignants, les pairs, les parents et le milieu social sont des déterminants essentiels dans l'engagement et le désengagement scolaires des élèves. L'ensemble de ces éléments rejoint en partie le modèle d'associations entre le contexte, l'engagement et les résultats des élèves de Reschly et Christenson (2012) (cf. Figure 1) qui propose que l'engagement des élèves est un médiateur entre les influences contextuelles et les résultats d'apprentissage souhaités dans les domaines académique, social et émotionnel.



Plus précisément, ce modèle montre que la famille, les pairs, l'école et la communauté sont des facteurs qui exercent une influence sur différents types d'engagement des élèves qui eux-mêmes jouent un rôle crucial sur leurs résultats d'apprentissage. Ainsi, bien que légèrement différent de nos suggestions, ce modèle confirme que différents facteurs peuvent être à l'origine de l'engagement et du désengagement scolaires dans différentes dimensions et que cela peut avoir un impact considérable sur la réussite scolaire des élèves. Toutefois, hormis ces facteurs d'ordre social que nous avons vus, nous suggérons qu'un facteur d'ordre plus psychologique peut également jouer un rôle déterminant dans l'engagement et le désengagement scolaires des élèves : le sentiment de privation relative.

**Figure 1**

*Modèle d'Associations entre le Contexte et l'Engagement des Elèves (traduit et adapté de Christenson et al., 2012).*



## Chapitre 3 – Le sentiment de privation relative

---

### I. Définition

Le sentiment de privation relative se caractérise par un sentiment d'insatisfaction ressenti à la suite de comparaisons défavorables avec autrui (Tougas et al., 2005). C'est un état subjectif qui façonne les émotions, les cognitions et le comportement des individus (Smith et al., 2012). Stouffer et al. (1949) ont pour la première fois utilisé le concept de « privation relative » au cours de la Seconde Guerre Mondiale pour définir les sentiments subjectifs de privation ou de mécontentement. Depuis, il a retenu l'attention de chercheurs en psychologie sociale, et donné naissance à la théorie de la privation relative permettant ainsi d'expliquer de nombreux phénomènes sociaux (Runciman, 1966, 1968). Dans le domaine de la psychologie, la théorie de la privation relative (Crosby, 1976; Pettigrew, 1964, 1967, 1971) recoupe une variété d'autres théories, telles que l'hypothèse de la frustration-agression (Berkowitz, 1972; Dollard et al., 1939), la théorie des échanges (Thibaut & Kelley, 1959), la théorie de l'équité (Adams, 1965; Berkowitz & Walster, 1976), ou encore la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954; Suls & Miller, 1977). Principalement analysé à travers des enquêtes (Crosby, 1976), le concept de privation relative a été utilisé dans l'ensemble des sciences sociales (Walker & Smith, 2002), notamment dans les études sur la satisfaction des travailleurs (Butler, 1976; Hill, 1974; Wilensky, 1963) et la situation des Noirs américains (Abeles, 1976; Caplan & Paige, 1968; Pettigrew, 1964). Par exemple, les chercheurs ont invoqué la théorie de la privation relative pour expliquer des phénomènes allant de la mauvaise santé physique (Adler et al., 2000) à la participation à des manifestations collectives (Newton et al., 1980) et même à la susceptibilité d'être recruté comme terroriste (Moghaddam, 2005). Toutefois, dans leur examen empirique de la théorie de la privation relative, Bernstein et Crosby (1980) stipulent que cette théorie fait l'objet d'une controverse car elle en est venue à signifier des choses différentes selon les chercheurs. En effet, au cœur de la théorie de la privation relative se trouve la notion selon laquelle le simple fait de ne pas avoir ce que l'on souhaite (e.g., avoir peu de chances d'obtenir une promotion) ne suffit pas, en soi, à susciter des sentiments de mécontentement, d'insatisfaction ou de colère.

Autrement dit, il y aurait des facteurs différents qui influent sur ces sentiments. Au niveau le plus général, tous les théoriciens s'accordent pour dire que le sentiment de privation se développe et varie en fonction de certains facteurs cognitifs et émotionnels et pas seulement en fonction de facteurs objectifs. La question de savoir exactement quels sont les facteurs qui servent de conditions préalables est toutefois controversée. Pas moins de quatre versions de la théorie de la privation relative ont été proposées entre les années 1950 et 1980.

Davis (1959) a été le premier à tenter de donner une définition officielle à la privation relative. Pour lui, tout groupe social peut être divisé entre ceux qui possèdent un bien désiré et ceux qui ne le possèdent pas. Ainsi, lorsqu'une personne démunie se compare à une personne non démunie, l'état qui en résulte sera appelé « privation relative ». Toutefois, ce sentiment de privation relative ne pourra émerger que lorsque la comparaison est faite avec une autre personne plus aisée au sein de son propre groupe social. Ainsi, lorsque la comparaison est faite avec une autre personne plus aisée en dehors de son groupe, l'état qui en résulte sera appelé « distance sociale ». Par conséquent, Davis (1959) suggère que trois conditions sont requises pour qu'un sentiment de privation relative puisse se développer : il faut que les individus (1) veuillent X, (2) se comparent à quelqu'un de semblable à eux-mêmes qui a X, et (3) se sentent en droit d'avoir X. Cette dernière condition de droit, bien que non explicitement déclarée par l'auteur, permet la distinction endogroupe/exogroupe. Runciman (1966) ajoute à la liste de Davis (1959) une quatrième condition préalable à la privation relative qui suggère que pour que les individus se sentent relativement privés de X, il faut (4) « qu'ils considèrent qu'il est possible qu'ils aient X ». Gurr (1970) définit la privation relative comme « la tension qui se développe à partir d'un écart entre le « devrait » et l'« est » ou plus précisément, à partir d'un écart entre les biens et les possibilités (X) que les individus veulent ou auxquelles ils estiment avoir droit et leur capacité actuelle ou prévue d'obtenir X. Autrement dit, pour Gurr (1970) le sentiment de privation relative résulte de trois conditions préalables : la personne à qui il manque X, (1) désire X, (2) se sent en droit d'avoir X, et (3) estime qu'il n'est pas possible d'obtenir X. Enfin, Crosby (1976) définit le sentiment de privation relative à travers cinq conditions : les personnes qui n'ont pas X éprouveront du ressentiment, quand et seulement quand, elles (1) veulent X, (2) perçoivent qu'une autre personne a X, (3) pensent avoir droit à X, (4) pensent qu'il est possible d'atteindre X, et (5) ne considèrent pas leur incapacité actuelle à posséder X comme leur propre faute. Plus

récemment, et pour faire plus simple, Smith et al. (2012) ont défini la privation relative en trois étapes. Tout d'abord, l'individu doit faire des comparaisons. Ensuite, il doit y avoir une évaluation cognitive qui amène l'individu à percevoir que lui ou son groupe est désavantagé. Enfin, le désavantage perçu doit être considéré comme injuste c'est-à-dire que l'individu qui perçoit le désavantage pense qu'il ou son groupe mérite mieux, ce qui entraîne un ressentiment de colère. Selon ces auteurs, cette composante est un élément indispensable de la privation relative car en effet, si aucune injustice n'est perçue aucun sentiment de privation relative ne peut en résulter.

Ainsi, et conformément à la définition de Runciman (1966), la privation relative comprend deux composantes principales : la composante cognitive qui fait référence à l'ampleur perçue de l'inégalité entre soi et les autres, et la composante affective qui correspond à la réponse émotionnelle résultante, telle que le mécontentement, l'insatisfaction, voire la colère (Tougas & Beaton, 2008). Le sentiment de privation relative se caractérise donc par le ressenti d'émotions à valence négative suite à une comparaison sociale désavantageuse (Crosby, 1976). Runciman (1966) fait aussi valoir que les composantes cognitive et affective de la privation relative peuvent fonctionner indépendamment. Autrement dit, à la suite d'une comparaison sociale désavantageuse, c'est-à-dire avec quelqu'un de mieux loti que soi, les individus peuvent reconnaître qu'ils sont défavorisés, sans nécessairement réagir négativement à cette situation (Guimond & Dubé-Simard, 1983; Martin, 1986; Olson & Hafer, 2001). Toutefois, nous avons vu que, selon Runciman (1966) et plus récemment Smith et al. (2012), cette composante affective est un élément indispensable pour qu'un sentiment de privation relative puisse se développer.

## **II. Les différentes formes de privation relative**

Au fil du temps, le concept de privation relative a également été élargi par Runciman (1966, 1968) qui distingue particulièrement deux formes de privation relative qui diffèrent selon la cible de comparaison sociale. La première, dite privation relative égoïste, fait référence à un mécontentement personnel qui résulte de comparaisons sociales négatives interindividuelles (Walker & Mann, 1987), c'est-à-dire lorsqu'un individu compare sa situation personnelle à celle d'un autrui ou d'autres individus mieux lotis que lui (Major, 1994). Par exemple, un individu qui se sent lésé par rapport à une ou d'autres personnes et mécontent

de cela éprouve un sentiment de privation relative égoïste vis-à-vis de cette ou ces autres personnes. La seconde, dite privation relative fraternelle, correspond à un mécontentement plus collectif qui résulte de disparités perçues entre son endogroupe et un exogroupe pertinent dans la situation (Walker & Mann, 1987), c'est-à-dire lorsqu'un individu compare la situation de son propre groupe de référence à celle d'un ou d'autres groupes de référence plus privilégiés (Major, 1994). Par exemple, les supporters d'une équipe de sport A qui se sentent lésés par rapport aux supporters d'une équipe de sport B et mécontents de cela éprouvent un sentiment de privation relative fraternelle vis-à-vis de l'exogroupe B. Ainsi, un individu peut être mécontent d'être personnellement démuné (i.e., privation relative égoïste) ou que le groupe auquel il appartient soit démuné (i.e., privation relative fraternelle). Le sentiment de privation relative égoïste devrait être associé à des attitudes et comportements au service de l'individu, tandis que le sentiment de privation relative fraternelle devrait lui être associé à des attitudes et comportements au service du groupe (Smith et al., 2012). En outre, voulant étudier les conséquences d'un désavantage personnel lié à une appartenance groupale, des auteurs distinguent une troisième forme de privation relative, dite privation relative personnelle par rapport à un exogroupe (Tougas et al., 2005). Celle-ci fait référence à un mécontentement personnel résultant de comparaisons sociales défavorables entre soi et un exogroupe pertinent dans la situation (Beaton et al., 2015; Tougas et al., 2005), c'est-à-dire lorsqu'un individu compare sa situation personnelle avec celle des membres d'un exogroupe plus privilégié. Par exemple, une femme policière qui se sent lésée dans sa carrière par rapport à ses collègues masculins éprouve un sentiment de privation relative personnelle vis-à-vis de l'exogroupe des hommes (Tougas et al., 2005). Ces distinctions mettent en évidence que suivant l'identité rendue saillante, le type de comparaison sociale diffère. Autrement dit, le type de privation relative que l'on expérimente dépend du niveau du soi comparé. Ainsi, la saillance de l'identité personnelle oriente notre attention vers des comparaisons de type interpersonnelle ou intragroupe plutôt que vers les comparaisons intergroupes et génèrent donc le sentiment de privation relative égoïste et personnel. En revanche, la saillance de l'identité sociale oriente notre attention vers des comparaisons de type intergroupe plutôt que vers les comparaisons interpersonnelles et intragroupes et génèrent donc le sentiment de privation relative fraternelle (Kawakami & Dion, 1993).

Même si nous ne les développerons pas car elles s'éloignent de notre objectif de thèse, précisons que d'autres recherches ont intégré la privation relative dans des modèles plus larges comme la comparaison sociale, les attributions causales, l'équité et la théorie de l'identité sociale (par exemple, Crosby, 1982; Folger, 1987; Mummendey et al., 1999; Walker & Pettigrew, 1984). Par exemple, Mummendey et al. (1999) ont montré que les individus font l'expérience d'une privation relative fraternelle si la situation intergroupe est considérée comme illégitime et peu susceptible de s'améliorer sans une remise en question collective et si les frontières du groupe sont considérées comme imperméables.

Pour résumer, nous avons vu que malgré la controverse existante concernant la définition de la privation relative, tous les théoriciens s'accordent pour dire que le sentiment de privation relative se caractérise par un sentiment d'insatisfaction ressenti suite à une comparaison sociale défavorable avec autrui ou un exogroupe (Crosby, 1976; Tougas et al., 2005) et qu'il comprend une composante cognitive et une composante affective. La privation relative peut prendre différentes formes selon la cible de comparaison sociale. Elle est peut-être égoïste, fraternelle et personnelle.

### **III. La privation relative à l'école**

La plupart des études antérieures sur la privation relative avait comme sujets des adultes, même si un petit nombre a impliqué des adolescents et des enfants (Xiong & Ye, 2016). Or, dans le contexte scolaire, les élèves sont également sujets à éprouver de la privation relative. En effet, des études récentes s'intéressent de plus en plus au sentiment de privation relative que les élèves peuvent ressentir à l'école (e.g., Martinot et al., 2020; Matsuyama et al., 2021; Park, 2021). Toutefois, à notre connaissance, aucune n'a recensé les facteurs susceptibles de déclencher ce sentiment chez les élèves. Ainsi, sachant que le sentiment de privation relative comprend une composante cognitive où l'individu constate sa situation défavorable par rapport aux autres et une composante affective où il ressent du mécontentement, de l'insatisfaction, voire de la colère suite à ce constat, nous avons essayé de déterminer, les facteurs qui sont les plus susceptibles de générer ce sentiment de privation relative chez les élèves. Comme nous l'avons énoncé dans le chapitre 2, étant donné que les adolescents sont en interaction avec différents acteurs sociaux, nous nous sommes focalisées sur le rôle des différentes sources de soutien social que nous avons énumérées

précédemment à savoir les enseignants, les pairs et les parents comme source de privation relative ainsi que le rôle du milieu social des élèves.

### **III.1. Les enseignants comme source de privation relative**

Dans le domaine scolaire, le sentiment de privation relative peut découler de la perception d'un traitement différentiel des enseignants entre les élèves (Babad et al., 2003; Babad, 1993, 2005). Une étude menée par Babad (2005) a montré que les élèves du secondaire étaient capables de détecter de manière significative le comportement différentiel verbal et non verbal des enseignants entre les élèves les plus performants et les moins performants (e.g., Babad, 1993, 1995, 2005; Brattesani et al., 1984; Cooper & Good, 1983; Kuklinski & Weinstein, 2000; Weinstein, 1985, 1989; Weinstein et al., 1987). En effet, la littérature a mis en évidence que lorsque les élèves sont étiquetés comme appartenant à une catégorie particulière (i.e., élèves avec une bonne vs. une faible moyenne scolaire, filles vs. garçons, élèves d'origine ethnique majoritaire vs. minoritaire, élèves de milieu social favorisé vs. défavorisé, etc.), les enseignants ont tendance à développer des attentes respectives plus ou moins élevées à leur égard (Trouilloud & Sarrazin, 2003; Zeenat & Aeman, 2011). Par exemple, ils auront des attentes élevées envers les élèves avec une bonne moyenne scolaire ou ceux d'origine ethnique majoritaire comparativement aux élèves avec une faible moyenne scolaire ou ceux d'origine ethnique minoritaire envers lesquels ils auront des attentes plus faibles. En outre, Babad (1995) a aussi constaté que lorsque les enseignants faisaient des traitements différentiels entre les élèves, et que les élèves le percevaient, le moral et la satisfaction de ces derniers s'en trouvaient affectés. Les élèves qui bénéficiaient et percevaient un traitement défavorable de la part des enseignants, exprimaient un moral et une satisfaction inférieurs aux élèves qui bénéficiaient et percevaient un traitement favorable de la part des enseignants (Babad, 1995). *In fine*, ce traitement différentiel de l'enseignant (e.g., attention et soutien affectif accordée) peut avoir un impact positif ou négatif sur la performance des élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2003). A l'appui de ces résultats, nous suggérons que l'attitude différentielle, notamment défavorable, des enseignants envers certains élèves et la perception de ces attitudes par les élèves peut être propice à l'apparition d'un sentiment de privation relative. Les élèves se rendent compte en se comparant aux autres qu'ils sont moins bien traités par leur enseignant que leurs camarades et ils pourraient



en éprouver du mécontentement. Autrement dit, se percevoir comme étant moins bien traité par un enseignant comparativement aux autres élèves de la classe pourrait entraîner un sentiment de privation relative.

### **III.2. Les pairs comme source de privation relative**

Les élèves peuvent également ressentir de la privation relative dans leurs relations avec leurs pairs. En effet, comme évoqué dans le chapitre 2, durant l'adolescence, une importance majeure est accordée au soutien social en provenance des pairs (Wang & Eccles, 2012). Les recherches menées sur l'intimidation et le harcèlement à l'école ont montré que plus les élèves ont de grands cercles d'amis, sont acceptés par leurs pairs et font dès lors moins l'objet de harcèlement scolaire, plus ils ont tendance à apprécier l'école (Birch & Ladd, 1997). Ainsi, les sentiments de soutien et d'acceptation par les pairs peuvent aider les élèves à développer de la satisfaction envers l'école (Wang & Eccles, 2012). En revanche, en se comparant les uns aux autres sur un certain nombre de dimensions telles que l'acceptation sociale, la reconnaissance par autrui, la popularité, certains élèves peuvent se sentir lésés au sein de leur classe ou de l'école, voire même rejetés ou harcelés par leurs pairs (Véronneau & Vitaro, 2007). Les situations de rejet social par les pairs sont considérées comme un phénomène courant dans les écoles (Beeri & Lev-Wiesel, 2012). Des résultats précédents ont indiqué que le rejet social par les pairs pendant l'adolescence peut être vécue comme une expérience traumatisante par les élèves (Lev-Wiesel et al., 2006) et qu'un statut social négatif auprès des pairs est lié à des sentiments de solitude chez les élèves (London et al., 2007). Les études portant sur les implications du rejet social par les pairs indiquent que les jeunes qui sont la cible d'un harcèlement par les pairs risquent de connaître toute une série de problèmes psychologiques, sociaux et d'adaptation à l'école (Nishina & Juvonen, 2005). Par rapport aux adolescents non rejetés, les victimes de rejet social par les pairs ont tendance à être plus repliées sur elles-mêmes, à se sentir plus seules et déprimées et à avoir une moins bonne estime de soi (Boivin & Hymel, 1997; Graham & Juvonen, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1997). Ces jeunes sont également moins susceptibles d'avoir des amis que leurs pairs non rejetés (Hodges et al., 1997). Nous suggérons que se percevoir comme moins populaire, moins apprécié, voire rejeté par ses pairs en comparaison aux autres peut être à l'origine d'un mécontentement donc d'un sentiment de privation relative chez les élèves. En effet, en se

comparant à d'autres élèves qui peuvent leur sembler être plus appréciés qu'eux par leurs camarades de classe, les élèves peuvent se sentir lésés et mécontents de leurs relations avec leurs pairs.

### **III.3. Les parents comme source de privation relative**

Les élèves peuvent également se sentir lésés s'ils ont le sentiment que, comparativement à leurs camarades, ils sont moins soutenus dans leur scolarité par leurs parents. En effet, alors que certains élèves peuvent bénéficier d'un soutien scolaire accru de la part de leurs parents, d'autres peuvent ne pas avoir cette chance. De plus, les résultats d'une étude menée par Kocayörük et al. (2014) ont montré que lorsque le climat parental fournit un cadre qui permet aux adolescents de développer leur autonomie, il contribue au développement sain et au bien-être des adolescents. Ainsi, nous suggérons qu'au moment des échanges entre eux, les élèves qui expriment recevoir peu ou pas de soutien de la part de leurs parents, en se comparant aux autres qui eux expriment en percevoir plus, peuvent en être mécontents et ressentir de la privation relative. En outre, il a également été montré que la privation relative ressentie par les parents prédit significativement celle de leurs enfants, et qu'il existe donc un effet de transmission intergénérationnelle (Xuan et al., 2021). Selon Xuan et al. (2021), le terme « transmission intergénérationnelle » fait référence à la transmission des capacités, des comportements, du tempérament, des attitudes, du statut social et des résultats du développement des parents à leurs enfants. Plus la similarité entre les enfants et les parents est grande, plus l'effet de transmission intergénérationnelle est fort. Bien qu'il existe peu d'études sur la transmission intergénérationnelle de la privation relative, il a été prouvé que certaines variables liées à la privation relative existent dans la transmission intergénérationnelle. Par exemple, il existe une corrélation négative entre la privation relative et la satisfaction dans la vie (Zhang et al., 2011). Plus un individu va ressentir de la privation relative, plus faible sera sa satisfaction de vie. La satisfaction de vie a toujours été considérée comme un indicateur clé du bien-être subjectif (Diener & Lucas, 2000). Des études ont montré que le bien-être subjectif pouvait être transmis de génération en génération (Fan et al., 2019). Ainsi, si les parents ont une faible satisfaction de vie ou un faible bien-être subjectif, alors cela se transmettra également à leur(s) enfant(s) qui à leur tour auront une faible satisfaction de vie ou un faible bien-être subjectif. La satisfaction de vie et la privation relative étant

négativement corrélée (Zhang et al., 2011), alors les élèves qui auront subi cette transmission intergénérationnelle pourraient ressentir aussi de la privation relative.

#### **III.4. Le milieu social comme source de privation relative**

Le milieu social dont proviennent les élèves peut également impacter leur ressenti vis-à-vis de l'école (e.g., Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2012; Sweeting & Hunt, 2014; Waanders et al., 2007). En effet, tout autant que les interactions au sein de la classe, l'école est un lieu propice aux échanges et aux discussions concernant la vie personnelle des élèves car ces derniers sont fréquemment en interaction les uns avec les autres, notamment lors des interclasses, des récréations ou des pauses déjeuners (Cash et al., 2015; Estell & Perdue, 2013). Au cours de ces échanges, ils peuvent évoquer directement ou indirectement un certain nombre d'éléments concernant leur vie personnelle. Alors que certains peuvent mettre en avant des éléments faisant référence à un milieu social favorisé, d'autres peuvent au contraire exprimer des détails rendant compte d'un milieu social défavorisé. Les membres de groupes minoritaires ou défavorisés, en raison des stéréotypes négatifs, de la discrimination et des préjugés auxquels ils sont fréquemment confrontés (e.g., Branscombe et al., 1999; Major et al., 1998; Schmader et al., 2001; Steele et al., 2002; Steele & Aronson, 1995), et notamment les individus de milieux sociaux défavorisés (Croizet & Claire, 1998), en se comparant à des membres de groupes plus privilégiés, peuvent en venir à éprouver un sentiment de privation relative (e.g., Beaton et al., 2015; Tougas et al., 2005). Appliqué au contexte scolaire, cela suggère que le fait d'être issu d'un milieu social défavorisé en comparaison à d'autres élèves issus d'un milieu social plus favorisé est susceptible de générer un sentiment de privation relative chez les élèves défavorisés. En d'autres termes, la prise de conscience par les élèves issus de milieux sociaux défavorisés qu'ils sont moins bien lotis que leurs pairs issus de milieux sociaux favorisés est susceptible de générer un sentiment de privation relative chez les premiers.

#### **III.5. Conclusion**

En résumé, dans le contexte scolaire, nous avons vu que les élèves peuvent ressentir de la privation relative en raison de différents facteurs. Ils peuvent notamment se sentir lésés

en raison de la perception d'un traitement différentiel de la part de leur enseignant, de la perception d'un rejet social de la part de leurs camarades de classe, d'une faible perception de soutien de la part de leurs parents ou de la « transmission intergénérationnelle » mais aussi en raison de leur appartenance à un milieu social défavorisé. Les recherches menées sur le sentiment de privation relative ont mis en évidence que ce phénomène peut avoir des conséquences néfastes pour les adolescents qui en font l'expérience (e.g., Lagacé & Tougas, 2006; Laplante et al., 2014; Martinot et al., 2020). Nous allons maintenant développer ces conséquences.

#### **IV. Des conséquences différentes entre les différentes formes de privation relative**

Des études ont montré que le sentiment de privation relative, c'est-à-dire le sentiment de mécontentement dû à la croyance que l'on est privé par rapport aux autres, était associé à un moindre bien-être psychologique (Smith & Ortiz, 2002; Walker, 1999; Walker & Mann, 1987). De plus, il a également été démontré que les personnes qui se sentent démunies en tant qu'individus (i.e., privation relative égoïste) sont susceptibles de se sentir plus isolées socialement et plus stressées personnellement (Kawakami & Dion, 1993). Elles sont également plus susceptibles de préférer des stratégies orientées vers le soi pour réaliser des changements (Walker & Mann, 1987; Walker & Pettigrew, 1984). En revanche, les personnes qui pensent que leur groupe d'appartenance est relativement défavorisé et en sont mécontents (i.e., privation relative fraternelle) sont plus susceptibles de participer à des mouvements sociaux et de tenter activement de changer le système social en utilisant des stratégies de groupe (Dion, 1986; Guimond & Dubé-Simard, 1983; Martin & Murray, 1983; Walker & Pettigrew, 1984). Ainsi, selon Kawakami et Dion (1993), lorsque l'identité personnelle est rendue saillante, cela influence les intentions d'actions individuelles en raison de l'accent mis sur les comparaisons interpersonnelles ou intragroupes. Inversement, lorsque l'identité sociale est rendue saillante, cela influence les intentions d'action collectives en raison de l'accent mis sur les comparaisons intergroupes. Les résultats obtenus par ces auteurs indiquent que le type d'identité rendue saillante influence différemment la satisfaction, la justice perçue et les intentions d'action des individus. Les individus dont l'identité personnelle est saillante sont plus susceptibles d'entreprendre des actions individuelles négatives telles que démissionner, changer de groupe ou se plaindre auprès du professeur que ceux dont

l'identité sociale est saillante. Les individus dont l'identité sociale est rendue saillante sont moins satisfaits et perçoivent moins de justice dans la comparaison des inégalités entre les groupes que les individus dont l'identité personnelle est rendue saillante. Les personnes dont l'identité sociale est saillante sont également plus susceptibles de prendre des mesures collectives positives telles que demander de l'aide et travailler plus dur. En effet, selon la théorie de la catégorisation sociale (Tajfel, 1972), lorsque les identités personnelles sont saillantes, les individus accentuent les différences entre eux et leur endogroupe. Ce qui conduit les individus à agir en tant qu'individus et donc à plus d'injustice perçue liées aux comparaisons interpersonnelles ou intragroupes et à une plus grande probabilité d'actions individuelles. A l'inverse, lorsque les identités sociales sont saillantes, les individus accentuent les similitudes entre eux et leur endogroupe et accentuent les différences entre leur endogroupe et l'exogroupe (Hogg & Abrams, 1990). De telle tendances amèneraient les individus à agir comme des membres d'un groupe et par conséquent, à éprouver davantage d'injustice liée aux comparaisons intergroupes et donc à une plus grande probabilité d'actions collectives.

Enfin, les études en lien avec la privation relative personnelle montrent que les individus qui en font l'expérience peuvent être amenés à se désengager psychologiquement du domaine dans lequel ils se sentent privés (Beaton et al., 2015; Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008).

En résumé, les différentes formes de privation relative engendrent des conséquences différentes chez les individus qui y sont confrontés. En effet, selon le contexte de comparaison sociale et par conséquent l'identité rendue saillante, les individus peuvent entreprendre des actions individuelles (i.e., privation relative égoïste) ou collectives (i.e., privation relative fraternelle) ou encore se désengager psychologiquement du domaine dans lequel ils se sentent privés (i.e., privation relative personnelle). Le désengagement psychologique pouvant être lui-même relié à l'estime de soi (Major & Schmader, 1998; Major et al., 1998), et au désengagement scolaire (Eccles & Midgley, 1989), nous allons nous intéresser à ce mécanisme.

## Chapitre 4 – Le désengagement psychologique

---

De nombreuses études ont établi un lien entre la perception d'un traitement différentiel ou d'une injustice sociale (telle que la perception d'une injustice ethnique ou de genre) autrement dit une expérience de privation relative et le désengagement psychologique (e.g., Beaton et al., 2015; Crocker et al., 1998; Major & Schmader, 1998, 2001; Martinot et al., 2020; Schmader et al. 2001a, 2001b; Tougas et al., 2005; Tougas & Beaton, 2008). Il convient donc d'étudier le désengagement psychologique et ses conséquences.

### I. Définition

Dans de nombreux domaines, certains groupes sociaux ont une meilleure réputation que d'autres. Par exemple, les stéréotypes selon lesquels les hommes obtiennent de meilleurs résultats que les femmes en mathématiques et les élèves blancs qui surpassent les élèves noirs sur le plan scolaire sont bien connus (e.g., Brown & Josephs, 1999; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000; Shih et al., 1999; Spencer et al., 1999; Steele & Aronson, 1995). De telles menaces sur l'image de soi des individus (parce qu'ils sont désavantagés ou qu'ils font face à des stéréotypes négatifs et à des résultats potentiellement médiocres) peuvent affecter leur estime de soi (Crocker & Major, 1989). Ainsi, afin de se protéger les individus peuvent avoir recours à différentes stratégies telles que la comparaison avec d'autres individus stigmatisés plutôt qu'avec des membres de groupes dominants, l'attribution de ce qui leur arrive aux préjugés et/ou à la discrimination des dominants plutôt qu'à soi-même ou encore au désengagement des domaines où les individus stigmatisés sont menacés. Ici, nous allons plus particulièrement nous intéresser à cette dernière stratégie (pour en savoir plus sur les deux autres stratégies, voir Croizet & Martinot, 2003).

La recherche a montré que les individus stigmatisés tentent activement de faire face aux situations sociales qui les menacent (faire face à des stéréotypes négatifs, des résultats médiocres) afin de protéger leur image de soi (Crocker & Major, 1989; Levin & van Laar, 2006; Major et al., 1998). Le désengagement psychologique est considéré comme une stratégie d'autoprotection possible (Loose et al., 2012). Il fait référence au détachement de l'estime de

soi du domaine où l'appartenance à un groupe est stigmatisée, de sorte que l'estime de soi n'est plus affectée par les stéréotypes négatifs ou les résultats médiocres (Major et al., 1998; Schmader et al., 2001; Steele, 1997). Plus précisément, dans sa définition princeps, avancée par Major et ses collaborateurs (Major & Schmader, 1998; Major et al., 1998), le désengagement psychologique est défini comme un mécanisme de défense utilisé pour faire face à des situations où l'estime de soi dans un domaine particulier est menacée. En d'autres termes, le désengagement psychologique consiste en un retrait mental d'un domaine dans lequel l'individu vit une expérience douloureuse de désavantage social, comme par exemple lorsqu'il se perçoit désavantagé ou traité différemment des autres ou des membres d'un autre groupe (e.g., Major & Schmader, 1998, 2001; Major et al., 1998; Schmader et al. 2001a, 2001b). Appliqué au domaine scolaire, le désengagement psychologique peut être théorisé comme une stratégie d'autoprotection mise en place par les élèves en réponse à un désavantage scolaire qui consiste à se retirer psychologiquement de l'école. Autrement dit, le désengagement psychologique peut découler d'un sentiment de privation relative. Ainsi, les personnes qui font l'expérience d'une privation relative peuvent se tourner vers le désengagement psychologique (Tougas & Beaton, 2008) qui est considéré comme un retrait temporaire du domaine menaçant et qui peut être adopté de façon répétitive si l'on fait souvent l'expérience d'un traitement différentiel social.

## **II. Les deux processus de désengagement psychologique : le discrédit et la dévaluation**

Selon Major et ses collaborateurs (Major & Schmader, 1998, 2001; Major et al., 1998; Schmader et al., 2001), le désengagement psychologique peut découler de l'un et/ou l'autre des deux processus suivants : le discrédit et la dévaluation. Le discrédit implique de considérer les feedbacks négatifs, les mauvais résultats et les tests comme étant biaisés et donc comme ne permettant pas d'évaluer correctement notre propre compétence (e.g., Laplante et al., 2014; Tougas & Beaton, 2008). Le processus de dévaluation consiste à diminuer l'importance du domaine menaçant pour soi afin que le succès ou l'échec dans ce domaine n'ait plus d'importance (e.g., Laplante et al., 2014; Tougas & Beaton, 2008).

Dans le domaine scolaire, le processus de discrédit consiste à considérer les commentaires négatifs, les résultats scolaires médiocres et les examens comme étant biaisés et, par conséquent, comme ne reflétant pas ses vraies capacités (e.g., « Les notes que j'obtiens

sont inférieures à mes compétences réelles », Martinot et al., 2020). Le processus de dévaluation revient à diminuer l'importance de la réussite scolaire de sorte que le succès et/ou l'échec scolaire ne soient plus perçus comme pertinents par l'élève pour se définir (e.g., « Réussir à l'école n'est pas important pour ma vie future », Martinot et al., 2020). Dans le Modèle du Désengagement Psychologique (MDP) développé par Tougas et ses collaboratrices (« *Psychological Disengagement Model* », e.g., Beaton et al., 2015; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), le discrédit est considéré comme une stratégie plus temporaire et moins radicale que la dévaluation. Le processus de discrédit permet aux élèves de détacher et protéger momentanément leur estime de soi des mauvaises évaluations reçues à l'école tout en restant identifiés à celle-ci (Loose et al., 2012). En revanche, la dévaluation, considérée comme la voie royale du désengagement psychologique (Croizet & Martinot, 2003), implique un retrait mental du domaine scolaire rendant l'école comme non-centrale dans la vie de l'élève et donc moins critique pour la définition de soi. Les études montrent que les élèves présentent des scores plus élevés de discrédit que de dévaluation (Loose et al., 2012; Régner & Loose, 2006), confirmant la difficulté à dévaluer un domaine aussi valorisé dans la société (Laplante et al., 2014) et aussi essentiel à l'intégration sociale des individus (Croizet & Martinot, 2003) que l'école. Cependant, bien que le processus de discrédit puisse être une forme temporaire de désengagement psychologique, un discrédit répété de remarques ou d'évaluations perçues comme injustes peut conduire à la dévaluation du domaine scolaire car les élèves vont progressivement en arriver à la conclusion que leurs capacités et leur potentiel ne seront jamais reconnus par l'école (Martinot et al., 2020).

### **III. Du désengagement psychologique au désengagement scolaire**

Le désengagement psychologique peut conduire au désengagement scolaire. En effet, Eccles et Midgley (1989) soutiennent l'idée que l'abandon scolaire des élèves est un processus progressif qui commencerait par un désengagement psychologique. Autrement dit, selon la Théorie de l'Adaptation au Stade de l'Environnement (« *Stage-Environment Fit Theory* », Eccles & Midgley, 1989; Eccles & Roeser, 2010; Eccles et al., 1993), avant de quitter « physiquement » le système scolaire ainsi que les établissements d'enseignement, les élèves se désengageraient d'abord psychologiquement au fur et à mesure de leur développement et de leur adolescence. Ainsi, le désengagement scolaire pourrait initialement s'exprimer par un



état psychologique (Eccles & Roeser, 2010). De plus, le processus de dévaluation d'un domaine peut générer des manifestations comportementales de désengagement. Par exemple, la dévaluation des domaines des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (STIM) est associée à un engagement professionnel plus faible des femmes dans ces domaines (Beaton et al., 2015). Dans le domaine de la police, plus les femmes policières dévaluent l'importance du travail de la police, plus elles manifestent un retrait professionnel (Tougas et al., 2005). Dès lors, le désengagement psychologique vis-à-vis du domaine scolaire, via ces deux processus de discrédit des notes et de dévaluation de l'école, est susceptible de conduire au désengagement scolaire.

#### **IV. Les conséquences du désengagement psychologique sur l'estime de soi**

Certains auteurs (Crocker et al., 1998; Major & Schmader, 1998, 2001; Major et al., 1998; Schmader et al., 2001a, 2001b) suggèrent qu'en adoptant certaines stratégies de protection, dont le désengagement psychologique, les individus peuvent protéger leur estime de soi et ce, malgré une situation désavantageuse de comparaison sociale liée à leur groupe d'appartenance. Autrement dit, avoir recours au désengagement psychologique suite à un sentiment d'injustice exercerait un effet positif sur l'estime de soi (Major & Schmader, 1998). Testée à travers plusieurs études corrélationnelles, cette hypothèse a été soit infirmée, soit confirmée que partiellement. En effet, Schmader et al. (2001) mettent en évidence que les étudiants afro-américains avec de faibles résultats scolaires ne discréditent pas la pertinence du feedback et ne dévaluent pas le domaine scolaire. Par contre, lorsqu'ils perçoivent une injustice ethnique, ils discréditent autant qu'ils dévaluent. Les étudiants d'origine hispanique avec de faibles résultats scolaires eux, dévaluent le domaine scolaire, sans toutefois discréditer la pertinence du feedback. Par contre, lorsqu'ils perçoivent une injustice ethnique, ils discréditent mais ne dévaluent pas. Les résultats révèlent également que le discrédit n'est pas lié à l'estime de soi et que le processus de dévaluation ne protège pas mais affecte plutôt négativement l'estime de soi (Major & Schmader, 2001). Ainsi, bien qu'à son origine le désengagement psychologique soit considéré comme une stratégie visant à protéger l'estime de soi des membres de groupes stigmatisés (Major et al., 1998; Schmader et al., 2001), de nombreux travaux permettent de confirmer que ce processus affecte négativement l'estime de soi des individus (Laplante et al., 2014; Lesko & Corpus, 2006; Major & Schmader, 1998,

2001; Tougas & Beaton, 2008). Par exemple, alors que certaines recherches montrent qu'un groupe d'étudiants afro-américains qui discrédite des commentaires négatifs sur leurs performances améliore leur estime de soi (Britt & Crandall, 2000), d'autres montrent que pour un groupe d'étudiants européens et sud-américains le discrédit et la dévaluation ne sont pas associés à l'estime de soi (Major & Schmader, 1998). En outre, il a également été montré que dans un groupe de femmes infirmières, la dévaluation de la profession d'infirmière était négativement liée à l'estime de soi, démontrant ainsi que le désengagement psychologique peut aussi avoir un effet délétère sur l'estime de soi. Par conséquent, ces études suggèrent que l'adoption des deux processus de désengagement psychologique peut affecter différemment l'estime de soi des individus (Laplante et al., 2014) ce qui permet de confirmer l'existence d'une controverse quant aux conséquences engendrées par les deux processus de désengagement psychologique sur l'estime de soi.

En outre, selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), l'estime de soi est diminuée lorsque les individus discréditent les évaluations émanant d'autrui (Beaton et al., 2015). Cependant, les recherches effectuées sur cette thématique ont essentiellement porté sur l'estime de soi globale. Or, pour certains auteurs, il est fondamental de tenir compte des différentes facettes de l'estime de soi car elle est multidimensionnelle (Marsh et al., 2004). La nature multidimensionnelle de l'estime de soi a été largement confirmée (Brunner et al., 2010; Fleming & Courtney, 1984; Fleming & Watts, 1980; Marsh et al., 2006; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982). La nécessité d'étudier les dimensions globale et spécifiques d'estime de soi est d'autant plus importante chez les adolescents car c'est à cette période du développement que le soi se différencie selon différents types de rôles sociaux, tels que le soi avec les parents, le soi avec les amis proches, le soi en tant qu'élève, etc. (Harter et al., 1996). Sweeting et al. (2011) mettent notamment en évidence que la structure de l'image de soi des adolescents est multidimensionnelle comprenant à la fois des perceptions de sois académiques et non académiques. Ces auteurs distinguent plus précisément trois dimensions relatives au statut subjectif des élèves au sein de la communauté scolaire : le statut de pair, le statut scolaire et le statut sportif. Un statut élevé peut résulter du fait qu'un adolescent est aimé par ses pairs, qu'il atteint des objectifs scolaires ou qu'il est sportif (Sweeting et al., 2011) et inversement. Ces trois dimensions démontrées par Sweeting et al. (2011) rejoignent les différentes dimensions d'estime de soi

mises en évidence par Harter (1988) dans le *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA). Cette mesure élaborée par Harter en 1988 permet en effet une compréhension plus nuancée de l'estime de soi des adolescents à travers neuf domaines différents tels que la compétence académique, la compétence athlétique, l'acceptation sociale (approbation des pairs), l'amitié intime, l'apparence physique, la compétence pour un petit job, les relations amoureuses, la conduite comportementale (conduite normative), et l'estime de soi globale. Harter (1988) théorise que toutes les dimensions d'estime de soi ne contribuent pas forcément de la même manière à définir la valeur d'un adolescent dans un domaine. Par exemple, les jeunes peuvent faire état d'une estime de soi élevée en raison de l'approbation du groupe de pairs (estime de soi « acceptation sociale » élevée), tout en ayant une faible estime de soi en raison des opinions critiques des enseignants ou des parents (estime de soi « conduite comportementale » faible). Parmi ces neuf dimensions, Harter et al. (1996) distinguent plus particulièrement deux grandes catégories d'estime de soi : une catégorie relevant de la réussite scolaire et une catégorie relevant des relations sociales. La réussite scolaire comprend deux dimensions d'estime de soi : les compétences académiques et la conduite comportementale. Les relations sociales comprennent trois dimensions : l'acceptation sociale, l'amitié intime et les relations amoureuses (Harter, 1988). Dans un contexte scolaire, il est donc important pour les élèves de réussir scolairement et en même temps d'entretenir des relations sociales avec leurs camarades de classes (Sweeting et al., 2011). La littérature portant sur les effets du désengagement sur l'estime de soi étant ambiguë, nous suggérons que prendre en compte différentes dimensions de l'estime de soi et plus particulièrement les dimensions globale, scolaire et sociale peut aider à mieux comprendre les effets du désengagement sur l'estime de soi.

## **V. Conclusion**

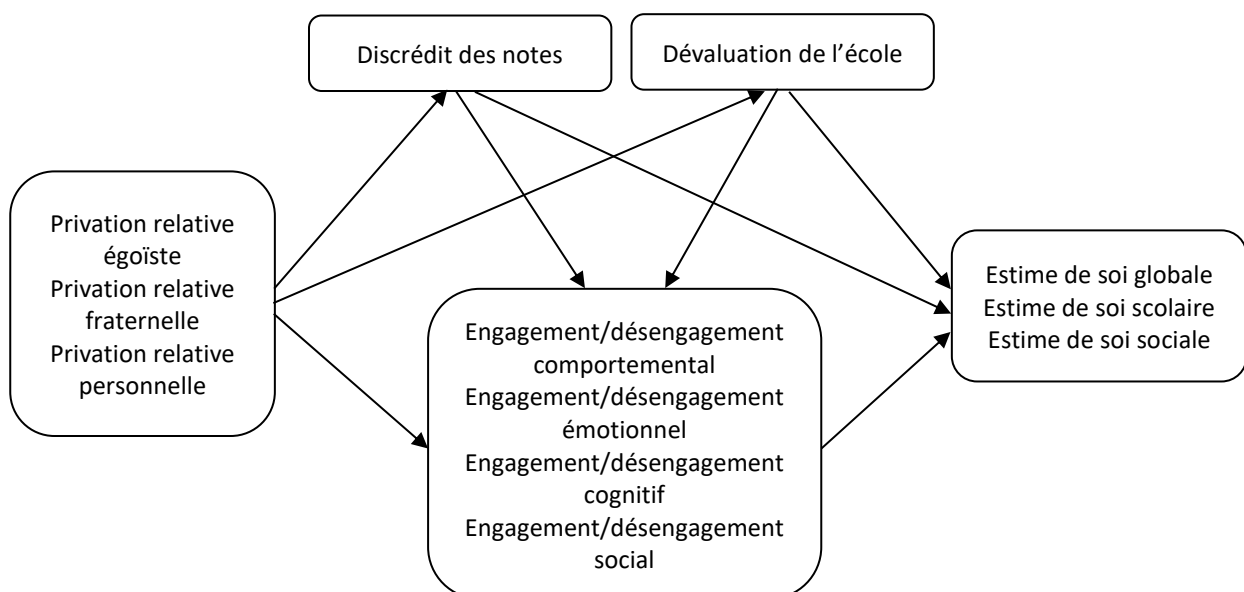
Pour résumer, nous avons vu dans ce chapitre que le désengagement psychologique, qui résulte des processus de discrédit et de dévaluation, a initialement été théorisé comme une stratégie mise en place par les membres de groupes stigmatisés afin de protéger leur estime de soi lorsqu'ils sont confrontés à une expérience douloureuse de désavantage social. Or, nous avons vu que les résultats des recherches étaient ambigus et portaient essentiellement sur l'estime de soi globale. Nous suggérons qu'il serait davantage intéressant

de tenir compte des différentes dimensions de l'estime de soi et notamment l'estime de soi en lien avec la réussite scolaire et l'estime de soi en lien avec les relations sociales, afin de mieux comprendre les effets du désengagement sur l'estime de soi des élèves. Enfin, nous avons également vu que le désengagement psychologique vis-à-vis de l'école peut constituer un précurseur du désengagement scolaire des élèves et que cela peut affecter leur réussite scolaire et par conséquent conduire à l'abandon scolaire.

Sur la base des différents éléments que nous avons vu tout au long de ces trois chapitres, il s'agira dans nos différentes études d'étudier le rôle des enseignants, du milieu social d'appartenance en lien avec le statut socio-économique des parents ainsi que des pairs comme facteurs déclencheurs d'un sentiment de privation relative égoïste, personnelle ou fraternelle. Puis nous étudierons comment ces sources de sentiment de privation relative impactent le désengagement psychologique composé du discrédit des notes et de la dévaluation de l'école et l'engagement et le désengagement scolaire des élèves sur quatre dimensions (i.e., comportementale, émotionnelle, cognitive et sociale), désengagements qui en retour devraient impacter l'estime de soi globale, scolaire et sociale. La figure 2 ci-dessous illustre nos objectifs.

**Figure 2**

*Modèle de la Relation entre les Différents Types de Privation Relative, le Désengagement Psychologique, l'Engagement et le Désengagement Scolaires et les Différentes Dimensions d'Estime de Soi (modèle adapté de Martinot et al., 2020).*



# Chapitre 5 – Etude 1 : Les enseignants comme facteur déclencheur de la privation relative

---

## I. Introduction

Nous avons vu dans le chapitre 3 (III.1.) que les enseignants peuvent générer de la privation relative chez leurs élèves. Plus précisément, nous avons postulé sur la base des travaux de (Babad, 1995), que se percevoir comme étant moins bien traité par un enseignant comparativement aux autres élèves de la classe pourrait entraîner un sentiment de privation relative. Partant du MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous avons cherché à examiner dans cette première étude si imaginer être le seul lésé par un enseignant comparativement aux autres élèves de la classe peut prédire le désengagement psychologique dans un contexte scolaire, et à étudier les conséquences sur l'estime de soi des élèves. Autrement dit, l'objectif de cette première étude est de mieux comprendre les effets d'une imagerie de privation relative due à un traitement défavorable émanant de l'enseignant selon que l'élève est le seul à être privé par l'enseignant par rapport aux autres élèves de la classe (i.e., privation relative égoïste), que l'enseignant traite tous les élèves de la même manière (i.e., traitement égalitaire) ou qu'il est le seul à être gratifié par l'enseignant par rapport aux autres élèves de la classe (i.e., gratification relative). Plus précisément, nous avons induit via une situation d'imagerie trois contextes. Dans le contexte d'imagerie de privation relative égoïste, l'élève devra imaginer qu'il est le seul de la classe que l'enseignant traite moins favorablement en comparaison aux autres qui sont mieux traités. Dans le contexte d'imagerie de traitement égalitaire, l'élève devra imaginer que l'enseignant traite tous les élèves de la classe de la même manière. Dans le contexte d'imagerie de gratification relative, l'élève devra imaginer qu'il est le seul de la classe que l'enseignant traite plus favorablement en comparaison aux autres qui sont moins bien traités. La condition d'imagerie de privation relative égoïste correspond à une situation de comparaison interpersonnelle défavorable car le participant est le seul à être privé par l'enseignant (i.e., comparaison défavorable de soi par rapport aux autres). La condition d'imagerie de traitement égalitaire correspond à une situation sans comparaison entre élèves ou avec une comparaison non-informative car le

participant est amené à s'imaginer que tous les élèves de la classe sont traités de la même façon par l'enseignant. Enfin, la condition d'imagerie de gratification relative correspond à une situation de comparaison interpersonnelle favorable car le participant est le seul à être gratifié par l'enseignant (i.e., comparaison favorable de soi par rapport aux autres).

### **I.1. Privation relative et désengagement psychologique**

Nous savons que le sentiment de privation relative se caractérise par un sentiment d'insatisfaction ressenti à la suite de comparaisons défavorables avec autrui (Tougas et al., 2005) et qu'il conduit à des effets négatifs tel que le désengagement psychologique (Tougas & Beaton, 2008). Le sentiment de gratification relative, par opposition au sentiment de privation relative, se réfère à la satisfaction qu'un individu ressent suite à une comparaison descendante (Dambrun et al., 2006; Vanneman & Pettigrew, 1972) c'est-à-dire lorsque l'individu se perçoit et se sent mieux loti comparativement à d'autres personnes. La grande majorité des travaux sur la gratification relative portent sur son impact sur les préjugés (Dambrun et al., 2006; Eller et al., 2020; Guimond & Dambrun, 2002) montrant par exemple qu'elle suscite plus de tolérance (Auger, 2009). Bien que ce travail de thèse ne porte pas sur les préjugés, nous supposons que si la gratification relative est l'opposée de la privation relative, alors elle sera associée à des effets positifs générant un moindre désengagement psychologique. En effet, lorsque des individus font l'expérience d'une gratification relative, ils se trouvent dans une position qui leur est favorable (Kawakami & Dion, 1993). De plus, les élèves sont susceptibles de former des perceptions d'égalité de traitement lorsqu'ils perçoivent que les enseignants leur accordent, ainsi qu'à leurs camarades de classe, une grande attention ou un soutien social (Papaioanou, 1995). Des recherches ont montré que l'égalité de traitement perçue peut augmenter l'engagement scolaire (Purdie-Vaughns et al., 2008; Tyler, DeGoey, et al., 1996). Suivant ce constat, nous avons donc pensé que l'égalité de traitement perçue de la part de l'enseignant devrait réduire le désengagement. C'est pourquoi nous suggérons que la condition de traitement égalitaire correspondant à une situation de comparaison non-informative, devrait, tout comme la condition de gratification relative, être associée à des effets positifs c'est-à-dire générer un moindre désengagement psychologique. En effet, bien que menée auprès de minorités ethniques, l'étude de Baysu et al. (2016) a montré que lorsque les élèves issus de minorités perçoivent une égalité de traitement à

l'école, ils se désengagent moins, ce qui prédit une augmentation de leurs performances. En d'autres termes, plus le traitement à l'école est perçu comme égalitaire par les élèves issus de minorités, moins ces élèves se désengagent, ce qui permet de prédire une amélioration de leurs performances. Ainsi, une imagerie de traitement égalitaire, comme une imagerie de gratification relative, devraient avoir des conséquences plus positives pour un élève qu'une imagerie de privation relative égoïste. Par conséquent, nous suggérons que, conformément au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), une expérience de privation relative égoïste devrait générer plus de discrédit des notes et de dévaluation de l'école, autrement dit plus de désengagement psychologique de l'école comparativement à une expérience de traitement égalitaire et de gratification relative.

## **1.2. Privation relative et estime de soi**

Dans cette étude 1, nous nous intéressons également à l'impact de nos inductions d'imagerie mentale sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves : globale, scolaire et sociale. Une étude menée par Prihadi et al. (2010) a montré que les élèves qui perçoivent des comportements contrôlants de la part de leur enseignant ont une plus faible estime de soi que les élèves qui perçoivent des comportements encourageants leur réussite scolaire. Les comportements contrôlants d'un enseignant correspondent à l'attention que celui-ci porte aux comportements des élèves, aux remarques et avertissements qu'il émet en cas de problèmes disciplinaires, aux punitions qu'il inflige lors du non-respect des règles, etc., et ce, indépendamment des performances scolaires des élèves. Ces comportements contrôlants étant émis de manière visible dans la classe, peuvent être assimilés à une expérience de privation relative dans la mesure où comparativement aux autres élèves de la classe, ceux qui subissent ces comportements de la part de leur enseignant peuvent se sentir lésés. Trouilloud et Sarrazin (2003) suggèrent également que les comportements peu favorables (i.e., feedbacks négatifs, moindre attention et interaction, faible soutien, intonation de voix moins chaleureuse et plus anxiogène; Adams & Cohen, 1974; Babad et al., 1982; Blanck & Rosenthal, 1984; Brophy & Good, 1974; Chaikin et al., 1974; Cooper & Baron, 1977; Rist, 1970) émanant des enseignants peuvent impacter négativement le concept de soi scolaire ou l'estime de soi des élèves. A l'appui de ces résultats, nous attendons une plus faible estime de soi globale chez les élèves en imagerie de privation relative égoïste comparativement aux élèves en

imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Cette même hypothèse est également attendue en ce qui concerne l'estime de soi scolaire des élèves. En effet, les comportements qu'adoptent les enseignants envers les élèves portant davantage sur des dimensions en lien avec le contexte scolaire (i.e., performances scolaires, comportements au sein de la classe, participation aux tâches scolaires, etc.), nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront une plus faible estime de soi scolaire que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

Pendant l'adolescence, les motivations de popularité peuvent conduire les élèves à adopter des comportements anti-autoritaires associés à la déviance par rapport aux normes scolaires, tels que l'absentéisme scolaire et les dommages matériels (Dumas et al., 2019). Ces comportements scolaires négatifs sanctionnés par l'enseignant peuvent donner de l'importance aux adolescents auprès de leurs pairs. Sweeting et al. (2011) ont montré que les élèves respectés par leurs pairs (les élèves les plus populaires) ne sont pas nécessairement les mêmes que les élèves les plus performants. L'adoption de comportements déviants peut conférer une certaine popularité auprès des pairs, amenant les élèves « chahuteurs » à se sentir approuvés et aimés par leurs camarades. Des recherches ont montré que moins les adolescents font d'efforts scolaires, plus cela les aide à gagner l'approbation de leurs pairs et en popularité (Heyder & Kessels, 2017; Juvonen & Murdock, 1995). Yu et McLellan (2019) suggèrent également qu'afin d'atteindre un statut élevé auprès de leurs pairs, les adolescents peuvent aller jusqu'à s'auto-handicaper dans le domaine scolaire pour préserver une image « cool ». Nous suggérons dès lors qu'en malmenant et contrôlant plus un élève que d'autres, un enseignant peut lui conférer une certaine popularité auprès de ses camarades. Harter (2012) a notamment souligné que, pour les adolescents, le soutien de la part des amis proches et l'approbation des pairs permettent de répondre aux besoins d'une estime de soi positive. Ainsi, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront une estime de soi sociale plus élevée que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

### **1.3. Privation relative et performances**

Le fait qu'un enseignant traite différemment ces élèves est également susceptible d'affecter leurs performances scolaires (Eccles & Wigfield, 1985; Jussim, 1986). En effet, le



modèle des prophéties auto-réalisatrices (e.g., Brophy & Good, 1974; Cooper, 1979; Darley & Fazio, 1980; Jussim, 1986; Rosenthal, 1974; Snyder, 1984) postule que les comportements engendrés par les attentes des enseignants sont susceptibles d'influencer la performance des élèves. Les élèves pour lesquels les enseignants ont de faibles attentes, c'est-à-dire auxquels ils offrent moins d'opportunités de réponse ou laissent moins de temps pour donner une réponse, peuvent être moins motivés scolairement (Trouilloud & Sarrazin, 2003), ce qui en retour affecte négativement leurs performances scolaires. La théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985) a notamment mis en évidence trois types de feedback qui diminuent la motivation intrinsèque. Il s'agit des feedbacks destinés à contrôler le comportement, des feedbacks non contingents à la performance et des feedbacks négatifs (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ainsi, lorsque les élèves reçoivent ce type de feedbacks de la part de leurs enseignants, ils peuvent être moins motivés dans leurs tâches académiques et obtenir de plus faibles résultats scolaires. Faire l'expérience d'une privation relative égoïste de la part de son enseignant, c'est recevoir ce type de feedback. Par conséquent, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront des performances plus faibles que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

#### **I.4. Origine du processus causal: une médiation par le désengagement psychologique**

Conformément au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous attendons que l'effet de l'imagerie (de privation relative égoïste, de traitement égalitaire ou de gratification relative) sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale soit médiatisé par le discrédit des notes et la dévaluation de l'école. Le désengagement psychologique dans le domaine scolaire peut correspondre à une norme de pairs (Loose et al., 2012) alimentant la popularité. En discréditant plus les notes et en dévaluant plus l'école que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves en imagerie de privation relative égoïste protégeraient leur estime de soi sociale. En revanche, plus les élèves seront amenés à discréditer leurs notes et à dévaluer l'école, moins bonnes seront leurs estimations de soi globale et scolaire. En effet, Martinot et al. (2020) ont montré qu'au début de l'adolescence, le discrédit est associé à une faible estime de soi globale et scolaire et qu'au milieu de l'adolescence, la dévaluation est aussi associée à une faible estime de soi globale et

scolaire. En d'autres termes, nous attendons que comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves en imagerie de privation relative égoïste, parce qu'ils discréditeront plus leurs notes et dévalueront plus l'école, auront une plus faible estime de soi globale et scolaire mais une meilleure estime de soi sociale.

Selon Schmader et al. (2001), le discrédit entraîne une diminution de la motivation à l'égard de la réussite scolaire. Major et al. (1998) ont aussi émis l'hypothèse que le discrédit et la dévaluation peuvent nuire à la performance. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que le discrédit des notes et la dévaluation de l'école pourraient médialiser l'effet de l'imagerie (de privation relative égoïste, de traitement égalitaire ou de gratification relative) sur les performances des élèves. Plus précisément, nous attendons que comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves en imagerie de privation relative égoïste, parce qu'ils discréditeront plus leurs notes et dévalueront plus l'école, seront plus enclins à se désengager de leur performance et auront donc des performances plus faibles.

### **I.5. Hypothèses**

En résumé, l'objectif de cette étude est d'examiner comment une privation relative enclenchée par le traitement différentiel des enseignants envers les élèves agit sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, les différentes dimensions d'estime de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) ainsi que sur leurs performances.

**Hypothèses H1a et H1b.** Les élèves conduits à s'imaginer que l'enseignant les lèse par rapport aux autres élèves de la classe (i.e., imagerie de privation relative égoïste) discréditeront plus leurs notes (H1a) et dévalueront plus l'école (H2a) que ceux conduits à s'imaginer que l'enseignant traite de façon égalitaire ses élèves (i.e., imagerie de traitement égalitaire) ou les favorise par rapport aux autres élèves de la classe (i.e., imagerie de gratification relative).

**Hypothèses H2a, H2b et H2c.** Les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront une estime de soi globale (H2a) et scolaire (H2b) plus faible que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Toutefois, les élèves en imagerie de

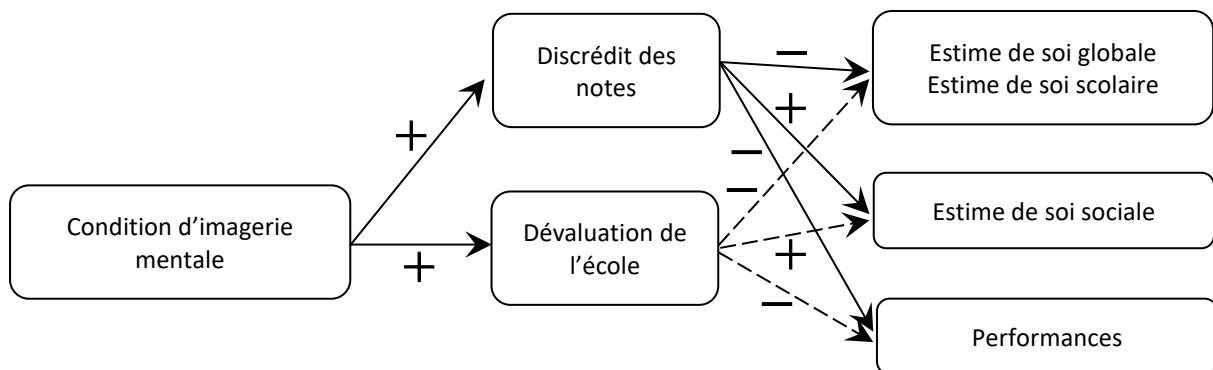
privation relative égoïste auront une estime de soi sociale (H2c) plus élevée que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

**Hypothèse H3.** Les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront des performances plus faibles que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

**Hypothèse H4 : la médiation par le discrédit et la dévaluation.** Le discrédit des notes et la dévaluation de l'école devraient médiatiser l'effet de l'imagerie mentale (de privation relative égoïste, de traitement égalitaire ou de gratification relative) sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale ainsi que sur les performances des élèves (cf. Figure 3). Plus précisément, plus les élèves discréditeront leurs notes et dévalueront l'école, plus faibles seront leur estime de soi globale et scolaire et plus faibles seront leurs performances, mais meilleure sera leur estime de soi sociale.

**Figure 3**

*Modèle de Médiation par le Discrédit des Notes et la Dévaluation de l'Ecole.*



## II. Méthode

### II.1. Participant.e.s

Au total, 224 collégiens en classe de 4<sup>ème</sup> (n = 137) et 3<sup>ème</sup> (n = 87) avec une moyenne d'âge de 13.52 ans (ET = 0.64) ont participé à cette étude. L'échantillon comprenait 94 garçons et 129 filles (1 participant n'ayant pas renseigné son genre) provenant de deux établissements différents en termes de population dont un collège ordinaire (n = 124) et un collège en REP+ (n = 100). Chaque participant était volontaire et avait en amont de l'étude, fourni un

formulaire d'autorisation parentale indiquant le consentement explicite des parents pour y participer.

## **II.2. Procédure**

Cette recherche a obtenu l'accord du comité éthique IRB-UCA sous le numéro n° IRB00011540-2018-29. Les participants avaient pour tâche de compléter un questionnaire papier-crayon anonyme lors de passations collectives dans une salle de classe ou d'étude habituelle au sein de l'établissement scolaire. L'étude était présentée comme une enquête s'intéressant au fonctionnement de l'imagination des collégiens et collégiennes. Les sujets avaient pour consigne de lire un texte, tout en s'imaginant être l'élève de ce texte, puis de répondre à des questions concernant leur expérience à l'école. L'anonymat de leurs réponses leur était garanti. Chaque passation débutait par la lecture des consignes et la présentation d'exemples afin de s'assurer de la bonne compréhension du fonctionnement des échelles de réponse.

**Induction expérimentale de l'imagerie mentale.** Les participants devaient d'abord lire un texte constituant notre induction expérimentale de l'imagerie mentale. Selon le contenu du texte, ils étaient assignés aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales suivantes d'imagerie mentale : imagerie de privation relative égoïste (n = 74), imagerie de traitement égalitaire (n = 73) ou imagerie de gratification relative (n = 77). Le contenu de chaque texte a été élaboré sur la base des différentes attitudes et comportements que les enseignants peuvent entretenir avec les élèves (Silberman, 1969). Tout le contenu du texte décrivait le comportement d'un professeur qui soit les prive par rapport aux autres élèves de la classe, soit les traite de façon égalitaire, soit les gratifie par rapport aux autres élèves de la classe.

Dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste, les participants devaient s'imaginer être les seuls élèves de leur classe à être traités moins favorablement par l'enseignant en comparaison aux autres élèves de la classe (e.g., « *Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi moins que les autres. Lorsque je lève la main, il est moins attentif à moi qu'aux autres élèves. Quand je pose une question, il me répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter »... »*), (cf. Annexe 1).

Dans la condition d'imagerie de traitement égalitaire, ils devaient s'imaginer que l'enseignant les traitait de la même manière que tous les autres élèves de la classe (e.g., « *Pendant le cours, mon professeur me regarde et regarde chaque élève autant. Lorsque je lève la main ou que les autres élèves lèvent la main, il est attentif à chacun de nous autant. Quand je pose une question ou que les autres posent une question, il nous répond de la même façon...* »), (cf. Annexe 2).

Enfin, dans la condition d'imagerie de gratification relative, les participants devaient s'imaginer être les seuls élèves de leur classe à être traités plus favorablement par l'enseignant en comparaison aux autres élèves de la classe (e.g., « *Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi plus que les autres. Lorsque je lève la main, il est plus attentif à moi qu'aux autres élèves. Quand je pose une question, il me répond en souriant d'un air satisfait : « bonne question » ...* »), (cf. Annexe 3).

Suite à la lecture du texte, les participants devaient remplir, à l'aide d'une liste de mots proposés, un texte à trou également créé sur la base des attitudes et comportements mis en évidence par Silberman (1969) (cf. Annexes 1, 2 et 3). Cet exercice permettait de s'assurer que les sujets avaient bien compris qu'ils devaient s'imaginer être soit lésés comparativement aux autres élèves, soit traités de façon égalitaire, soit favorisés par l'enseignant comparativement aux autres élèves. Ils complétaient ensuite les différentes mesures détaillées ci-dessous. A la fin du questionnaire, les participants étaient invités à renseigner quelques données démographiques telles que l'âge, le sexe, le niveau scolaire (4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup>) et l'établissement scolaire. Nous avons également recueilli la moyenne scolaire générale réelle du premier trimestre pour chaque participant auprès de chaque établissement. A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les sujets de leur participation puis procédait à un débriefing pour révéler le but de l'étude et répondre aux questions si besoin. Pour finir, afin de ramener tous les participants à un état d'humeur positif, ils devaient tous compléter un dessin humoristique. Un compte rendu de l'étude était enfin adressé à chaque chef d'établissement.

### II.3. Mesures

#### Contrôle de l'induction d'imagerie.

**Par le sentiment de privation relative.** Afin de tester si nos inductions provoquaient un sentiment de privation relative plus élevé chez les sujets en imagerie de privation relative égoïste comparativement aux sujets en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les participants devaient tout d'abord répondre à deux items issus de Beaton et al. (2015) et adaptés par Martinot et al. (2020) et préconisés par Runciman (1966) permettant de mesurer leur sentiment de privation relative sur la dimension cognitive (e.g., « *Pendant que j'ai fait fonctionner mon imagination et que je me suis imaginé.e avec ce professeur, je me suis senti.e traité.e de la même façon que les autres élèves de ma classe\** ») et affective (e.g., « *Pendant que j'ai fait fonctionner mon imagination et que je me suis imaginé.e avec ce professeur, je me suis senti.e content.e de ma vie à l'école\** ») ( $r = .48$ ) (cf. Annexe 4). Sur ces deux items, les sujets devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ». Plus les scores étaient élevés, plus les participants se sentaient privés par rapport à leurs camarades de classe et en étaient insatisfaits. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste ressentent plus de privation relative que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

**Par l'humeur.** Afin de contrôler si les inductions provoquaient également un changement d'humeur chez les participants, ils devaient ensuite indiquer comment était leur humeur sur une échelle adaptée du *Brief Mood Introspection Scale* (BMIS) de Mayer et Gaschke (1988) (e.g., « *Dans l'ensemble, mon humeur est :* ») allant de -10 « Très mauvaise » à 10 « Très bonne » (cf. Annexe 4). Plus les scores étaient élevés, plus ils se sentaient de bonne humeur. Cette mesure a été incluse car une étude menée par Heyes et al. (2017) a montré que des sujets assignés à une condition d'imagerie mentale positive entraîne une plus grande augmentation de l'humeur. Au vu de ces résultats, on peut donc s'attendre à ce qu'une condition d'imagerie mentale négative entraîne une diminution de l'humeur. Nous attendons

---

\* Item inversé

que les élèves en imagerie de privation relative égoïste expriment une humeur plus faible que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative.

### **Mesures en rapport avec les hypothèses.**

**Désengagement psychologique.** Les participants étaient ensuite invités à compléter trois items adaptés de Schmader et al. (2001) permettant de mesurer le discrédit des notes,  $\alpha = .77$  (e.g., « *Mes notes à l'école me fournissent une évaluation exacte de mon niveau scolaire* ») ainsi que trois items permettant de mesurer la dévaluation de l'école,  $\alpha = .72$  (e.g., « *Être bon à l'école est important pour ma vie future* ») pour lesquels ils devaient également répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord » (cf. Annexe 4).

**Estime de soi.** Pour rappel, le SPPA de Harter (1988) a été élaboré afin de permettre une compréhension plus nuancée de l'estime de soi des adolescents à travers 9 domaines différents et l'estime de soi globale. Parmi ces 9 dimensions, Harter et al. (1996) distinguent une catégorie relevant de la réussite scolaire composée de deux dimensions : « compétences académiques » et « conduite comportementale » ; et une catégorie relevant des relations sociales composée de trois dimensions : « acceptation sociale », « amitié intime » et « relations amoureuses » (Harter, 1988). La dimension d'estime de soi sociale relative aux relations amoureuses, jugée comme non pertinente pour cette étude, a été exclue de notre étude. Ainsi, les estimations de soi globale, scolaire (« compétences académiques » et « conduite comportementale ») et sociale (« acceptation sociale » et « amitié intime ») étaient mesurées à l'aide de 25 items issus du SPPA de Harter (1988), validée en français par Terriot et al. (2016). Cinq items correspondaient donc à la mesure d'estime de soi globale,  $\alpha = .88$  (e.g., « *Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes MAIS D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes* »). Cinq items permettaient de mesurer la dimension « compétences académiques »,  $\alpha = .81$  (e.g., « *Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge MAIS D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge* ») et cinq items permettaient de mesurer la dimension « conduite comportementale »,  $\alpha = .68$  (e.g., « *Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire MAIS D'autres jeunes ne font pas souvent ce qu'il est bien de faire* ») de l'estime de soi scolaire.

De même, cinq items correspondaient à la dimension « acceptation sociale »,  $\alpha = .81$  (e.g., « *Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains MAIS D'autres trouvent assez facile de se faire des copains* ») et cinq à la dimension « amitié intime »,  $\alpha = .82$  (e.g., « *Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis proches MAIS D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis proches* ») de l'estime de soi sociale. Pour chacun des items, deux éléments de réponse antagonistes étaient proposés aux sujets. Ils devaient tout d'abord choisir l'une ou l'autre des propositions puis, leur choix fait, ils devaient indiquer à quel point la proposition choisie était vraie pour eux « Tout à fait vrai pour moi » ou « Plutôt vrai pour moi ». Comme proposé par Harter, la réponse était alors codée comme ayant été donnée sur une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 « Pas du tout vrai pour moi » à 4 « Tout à fait vrai pour moi » (cf. Annexe 4).

**Performances.** Enfin, les participants étaient invités à résoudre les séries A, B, C et D des Matrices Progressives de Raven (Raven, 1938) durant une durée limitée de dix minutes. Les quatre premières matrices de la série A ont été exclues de cet exercice en raison de leur facilité. Ainsi, un total de 44 problèmes divisés en quatre groupes de huit pour la série A et douze pour les séries B, C et D étaient proposés aux sujets. Chaque problème comprenait une figure avec un motif visuel incomplet. Les participants devaient choisir parmi six ou huit éléments de réponses proposées, le morceau qui venait compléter la figure. Un point par bonne réponse donnée était attribué (cf. Annexe 4).

#### **II.4. Analyses des données**

Afin de tester nos différentes hypothèses, des analyses de régressions linéaires multiples ont été réalisées sur SPSS. Les modèles comprenaient chacun deux variables de contraste comme prédicteurs ainsi que la variable dépendante d'intérêt. Les variables de contraste ont été créées afin de comparer les différents types d'imagerie mentale. Pour tous les modèles testés, notre contraste d'intérêt est C1 qui permet de comparer la condition d'imagerie de privation relative égoïste (codée -2) aux deux autres, à savoir la condition d'imagerie de traitement égalitaire et la condition d'imagerie de gratification relative (codées chacune 1). Le contraste C2 compare la condition d'imagerie de traitement égalitaire (codée -1) à la condition d'imagerie de gratification relative (codée 1). Le niveau scolaire (recodé en une variable catégorielle centrée autour de 0 avec -1 pour les 4<sup>ème</sup> et +1 pour les 3<sup>ème</sup>), le type



d'établissement (recodé en une variable catégorielle centrée autour de 0 avec -1 pour l'établissement REP+ et +1 pour l'établissement ordinaire) et la moyenne scolaire réelle ainsi que leurs termes d'interactions avec C1 et C2 ont également été inclus dans les modèles afin de contrôler leurs effets principaux et effets d'interactions.

### **III. Résultats**

#### **III.1. Analyses principales**

Notre échantillon initial comprenait 258 participants. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons vérifié si les participants avaient bien compris le contenu du texte de la condition d'imagerie dans laquelle ils étaient placés à l'aide de l'exercice du texte à trou. Les participants ayant donné au moins deux mauvaises réponses à ces questions ont été retirés des analyses suivantes. De plus, les participants qui avaient trop de données manquantes (i.e., saut de pages) ont été exclus des analyses. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons également vérifié la présence ou non de données aberrantes qui auraient pu être insérées lors de la saisie des données ainsi que la présence ou non de participants avec des scores extrêmes à l'aide d'un graphique en boîte à moustaches. Nous n'avons pas détecté de participants avec des données aberrantes, ni avec des scores extrêmes. Un total de 34 participants ont été exclus des analyses finales en raison de mauvaises réponses données au texte à trou ou en raison de trop de données manquantes.

Des analyses de régressions linéaires multiples ont été effectuées auprès de 224 participants afin d'examiner l'effet de C1 sur les différentes variables dépendantes. Dans la mesure où notre variable d'intérêt est C1 et que les analyses ne montrent aucun effet significatif de C2 sur les différentes variables dépendantes, sauf pour le sentiment de privation relative (cf. Tableau 1), nous présenterons seulement les résultats obtenus sur C1.

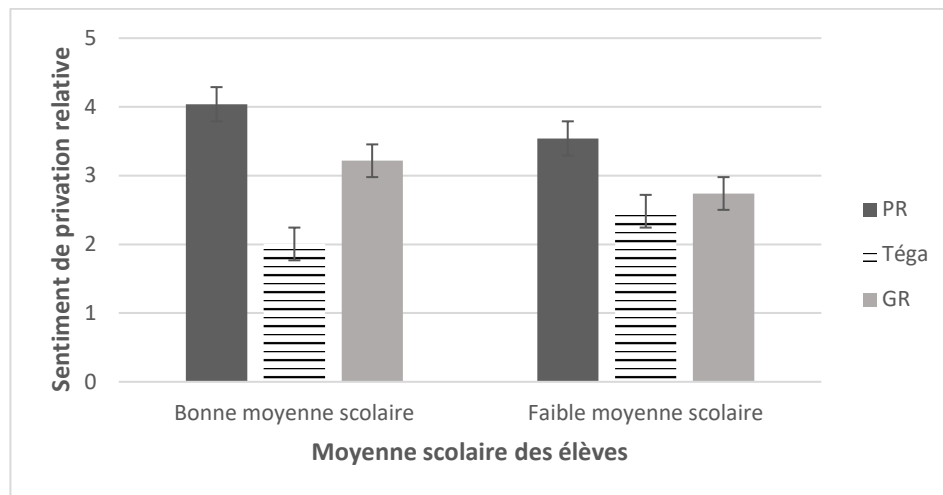
#### **Résultats en rapport avec le contrôle de l'induction d'imagerie.**

**Par le sentiment de privation relative.** En accord avec nos inductions, les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont déclaré se sentir plus privés que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1} = -.510$ ,  $t(210) = -9.027$ ,  $p <$

.001,  $\eta_p^2 = .243$ ) (cf. Tableau 1). Toutefois, il est intéressant de noter que les élèves en imagerie de gratification relative ont également déclaré se sentir plus privés que les élèves en imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2} = .268$ ,  $t(210) = 4.615$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .064$ ) (cf. Tableau 1). En outre, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire des élèves ( $\beta_{C1 * Moyenne\ scolaire} = -.115$ ,  $t(210) = -2.042$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .011$ ) et C2 et la moyenne scolaire des élèves ( $\beta_{C2 * Moyenne\ scolaire} = .172$ ,  $t(210) = 3.036$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .028$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire expriment plus de privation relative dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ bonne\ moyenne\ scolaire} = -.612$ ,  $t(216) = -8.017$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 4). De plus, les élèves avec une bonne moyenne scolaire expriment également plus de privation relative dans un contexte d'imagerie de gratification relative que dans un contexte d'imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ bonne\ moyenne\ scolaire} = .448$ ,  $t(216) = 5.717$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 4). Les élèves avec une faible moyenne scolaire expriment également plus de privation relative dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ faible\ moyenne\ scolaire} = -.397$ ,  $t(216) = -5.262$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 4).

**Figure 4**

*Sentiment de Privation Relative selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves.<sup>1</sup>*



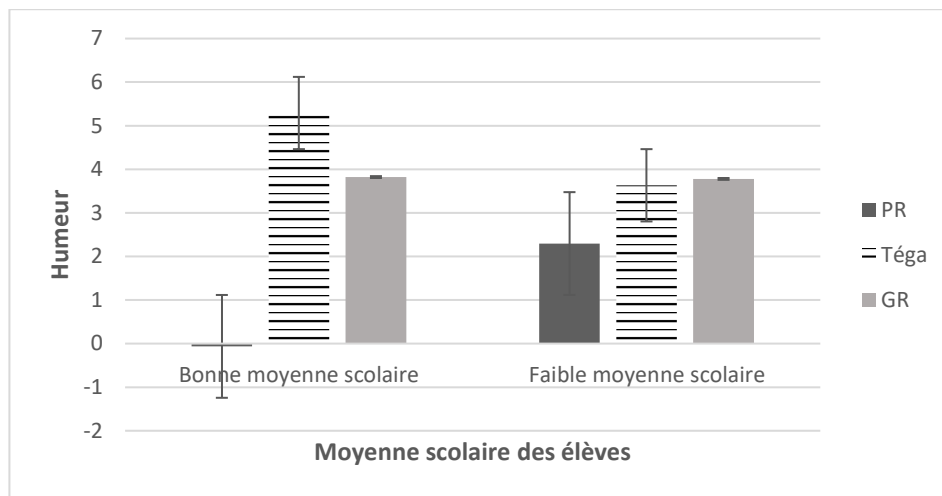
**Par l'humeur.** Là encore, nos inductions semblent avoir été efficaces. Les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont exprimé une humeur moins bonne que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1} = .291, t(210) = 4.433, p < .001, \eta_p^2 = .079$ ) (cf. Tableau 1). L'analyse a également mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire des élèves ( $\beta_{C1 * Moyenne\ scolaire} = .179, t(210) = 2.723, p < .01, \eta_p^2 = .029$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire en imagerie de privation relative égoïste ont rapporté une moins bonne humeur que les élèves avec une bonne moyenne scolaire en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ bonne\ moyenne\ scolaire} = .450, t(216) = 5.024, p < .001$ ) (cf. Figure 5). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé sur l'humeur pour les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ faible\ moyenne\ scolaire} = .137, t < 1, ns$ ) (cf. Figure 5).

<sup>1</sup> Les abréviations utilisées dans la légende de chacun des graphiques de cette étude 1 correspondent à :

- PR = imagerie de privation relative égoïste ;
- Téga = imagerie de traitement égalitaire ;
- GR = imagerie de gratification relative.

**Figure 5**

*Humeur selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves.*



### **Résultats en rapport avec les hypothèses.**

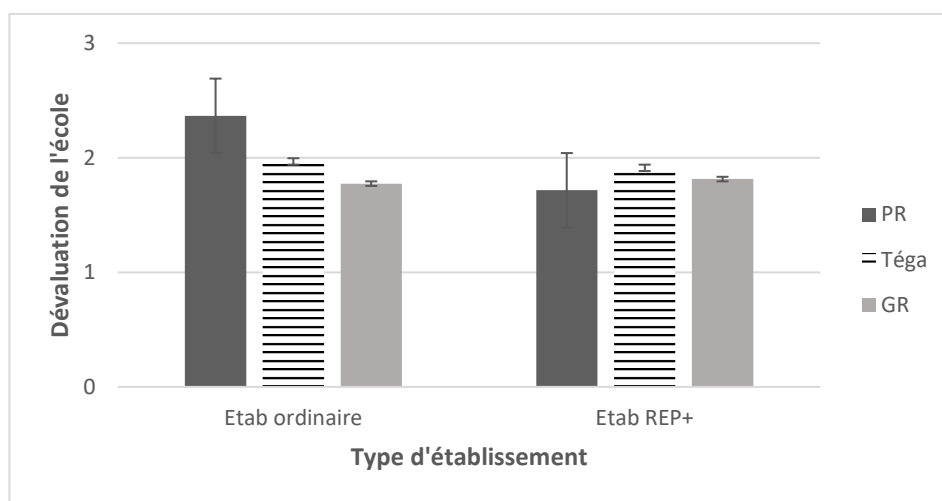
**Discrédit des notes.** Quelle que soit la condition expérimentale, et contrairement à notre hypothèse H1a, aucun effet principal significatif de C1 n'a été mis en évidence sur le discrédit des notes ( $\beta_{C1} = -.046, t < 1, ns$ ). Toutefois, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif du niveau scolaire des élèves ( $\beta_{Niveau\ scolaire} = .275, t(211) = 4.064, p < .001, \eta_p^2 = .069$ ). Les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> discréditent plus leurs notes ( $M = 2.56, ET = 0.85$ ) que les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ( $M = 2.67, ET = 0.84$ ).

**Dévaluation de l'école.** Quelle que soit la condition expérimentale, et contrairement à notre hypothèse H1b, aucun effet principal significatif de C1 n'a été mis en évidence sur la dévaluation de l'école rapportée par les élèves ( $\beta_{C1} = -.091, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 1). Toutefois, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif du type d'établissement ( $\beta_{Etablissement} = .147, t(211) = 2.216, p < .05, \eta_p^2 = .019$ ) et de la moyenne scolaire des élèves ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = -.199, t(211) = -3.018, p < .01, \eta_p^2 = .037$ ). Les élèves de l'établissement ordinaire dévaluent plus l'école ( $M = 2.03, ET = 0.75$ ) que les élèves de l'établissement en REP + ( $M = 1.81, ET = 0.63$ ) et les élèves avec une faible moyenne scolaire dévaluent plus l'école ( $M = 2.09, ET = 0.77$ ) que les élèves avec une bonne moyenne scolaire ( $M = 1.79, ET = 0.62$ ). En outre l'analyse a également mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et le type d'établissement ( $\beta_{C1*Etablissement} = -.219, t(211) = -3.344, p < .001, \eta_p^2 = .045$ ) (cf. Tableau 2). Les

élèves de l'établissement ordinaire ont plus dévalué l'école dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste que dans un contexte d'imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1}$  pour les élèves de l'établissement ordinaire =  $-0.330$ ,  $t(218) = -3.779$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 6). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves de l'établissement en REP+ ( $\beta_{C1}$  pour les élèves de l'établissement REP+ =  $0.098$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 6).

**Figure 6**

*Dévaluation selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Type d'Etablissement.*

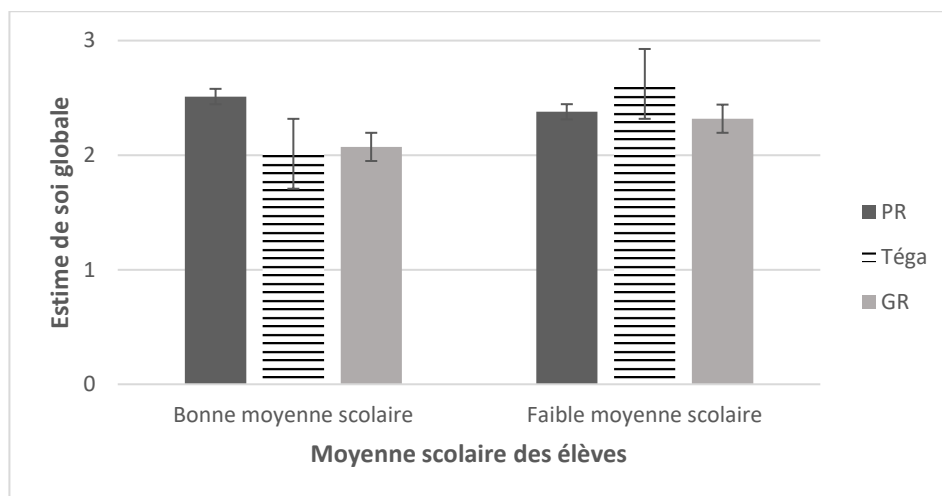


**Estime de soi globale.** En ce qui concerne la mesure d'estime de soi globale, l'analyse n'a pas permis de confirmer notre hypothèse H2a en montrant au contraire que les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont une meilleure estime de soi globale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1} = -0.121$ ,  $t(209) = -1.816$ ,  $p < .10$ ,  $\eta_p^2 = .014$ ) (cf. Tableau 1). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = -0.154$ ,  $t(209) = -2.269$ ,  $p < .10$ ,  $\eta_p^2 = .022$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une moins bonne estime de soi globale ( $M = 2.19$ ,  $ET = 0.68$ ) que les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 2.56$ ,  $ET = 0.86$ ). Nous avons aussi observé un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire ( $\beta_{C1*Moyenne\ scolaire} = -0.193$ ,  $t(209) = -2.878$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .035$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire en imagerie de privation relative égoïste ont une meilleure estime de soi globale que les élèves avec une bonne moyenne scolaire en imagerie de traitement égalitaire

et de gratification relative ( $\beta_{C1}$  pour les élèves avec une bonne moyenne scolaire =  $-0.285$ ,  $t(215) = -3.101$ ,  $p < .01$ ) (cf. Figure 7). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé sur l'estime de soi globale pour les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $\beta_{C1}$  pour les élèves avec une faible moyenne scolaire =  $.053$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 7).

**Figure 7**

*Estime de Soi Globale selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves.*

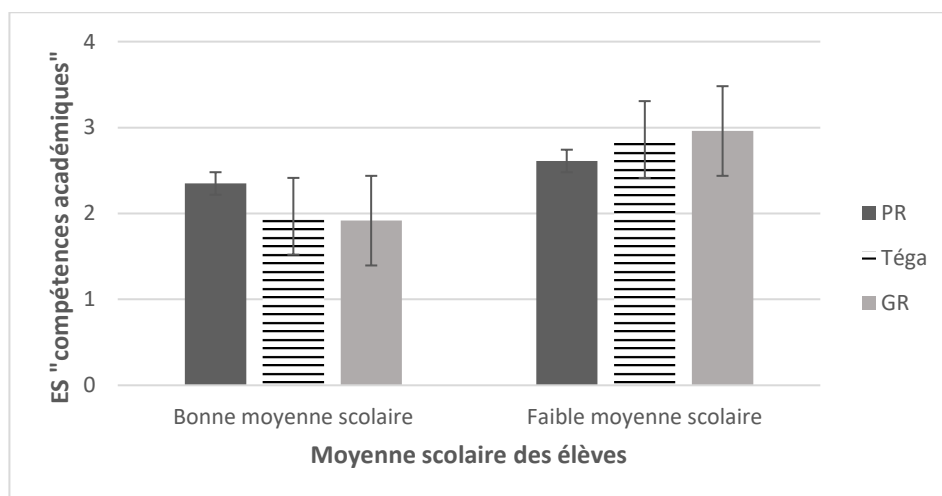


**Estime de soi scolaire.** Pour les dimensions d'estime de soi scolaire « compétences académiques » et « conduite comportementale », contrairement à notre hypothèse H2b, les analyses n'ont démontré aucun effet principal significatif de C1 ( $\beta_{C1}$  Estime de soi « compétences académiques » =  $-0.047$ ,  $p < 1$ ,  $ns$ ) ( $\beta_{C1}$  Estime de soi « conduite comportementale » =  $-0.021$ ,  $p < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 1). En revanche, un effet principal significatif de la moyenne scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = -0.552$ ,  $t(209) = -9.324$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .277$ ) a été mis en évidence pour la dimension « compétences académiques » de l'estime de soi scolaire. Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une moins bonne estime de soi scolaire « compétences académiques » ( $M = 2.11$ ,  $ET = 0.60$ ) que les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 2.81$ ,  $ET = 0.55$ ). De plus, un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire a également été mis en évidence pour l'estime de soi « compétences académiques » ( $\beta_{C1 * Moyenne\ scolaire} = -0.275$ ,  $t(209) = -4.706$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .071$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une meilleure estime de soi « compétences académiques » en imagerie privation relative égoïste que en imagerie de

traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1}$  pour les élèves avec une bonne moyenne scolaire =  $-.288$ ,  $t(215) = -3.648$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 8). A l'inverse, les élèves avec une faible moyenne scolaire ont une plus faible estime de soi « compétences académiques » en imagerie de privation relative égoïste que en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1}$  pour les élèves avec une faible moyenne scolaire =  $.210$ ,  $t(215) = 2.709$ ,  $p < .01$ ) (cf. Figure 8). En ce qui concerne l'estime de soi scolaire « conduite comportementale », l'analyse a seulement mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = -.188$ ,  $t(209) = -2.692$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .032$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une moins bonne estime de soi scolaire « conduite comportementale » ( $M = 2.05$ ,  $ET = 0.47$ ) que les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 2.26$ ,  $ET = 0.58$ ).

**Figure 8**

*Estime de Soi « Compétences Académiques » selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves.*

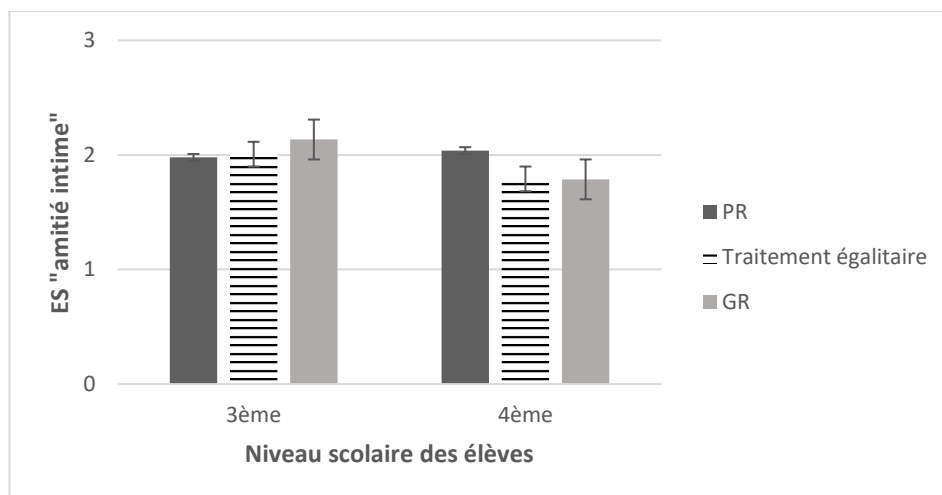


**Estime de soi sociale.** Pour l'estime de soi « acceptation sociale », en accord avec notre hypothèse H2c, C1 est significatif même si cela ne l'est que marginalement ( $\beta_{C1} = -.125$ ,  $t(209) = -1.786$ ,  $p < .10$ ,  $\eta_p^2 = .015$ ). Les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont une meilleure estime de soi « acceptation sociale » que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative (cf. Tableau 1). Aucun effet principal significatif de C1 sur la dimension d'estime de soi « amitié intime » n'a été observé ( $\beta_{C1} = -.053$ ,  $t < 1$ , *ns*) (cf.

Tableau 1). Toutefois, un effet principal du niveau scolaire ( $\beta_{\text{Niveau scolaire}} = .163, t(209) = 2.332, p < .05, \eta_p^2 = .024$ ) et un effet significatif d'interaction entre C1 et le niveau scolaire des élèves ( $\beta_{C1 * \text{Niveau scolaire}} = .140, t(209) = 1.996, p < .05, \eta_p^2 = .018$ ) ont été mis en évidence sur l'estime de soi « amitié intime » (cf. Tableau 3). Les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> ont une meilleure estime de soi « amitié intime » ( $M = 2.04, ET = 0.75$ ) que les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ( $M = 1.87, ET = 0.75$ ). Les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ont une meilleure estime de soi « amitié intime » en imagerie de privation relative égoïste que en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1 \text{ pour les élèves de 4ème}} = -.159, t(216) = -1.829, p < .10$ ) (cf. Figure 9). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> ( $\beta_{C1 \text{ pour les élèves de 3ème}} = .060, t < 1, ns$ ) (cf. Figure 9).

**Figure 9**

*Estime de Soi « Amitié Intime » selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Niveau Scolaire des Elèves.*





**Tableau 1**

Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Résultats sur C1 et C2 selon la Variable Dépendante.

	Moyenne (écart-type)			Résultats sur C1 et C2	
	Imagerie de privation relative égoïste	Imagerie de traitement égalitaire	Imagerie de gratification relative	Contraste C1	Contraste C2
<b>Sentiment de privation relative</b>	3.78 (0.96)	2.25 (0.85)	3.01 (0.93)	$\beta = -.510, t(210) = -9.027, p < .001$	$\beta = .268, t(210) = 4.615, p < .001$
<b>Humeur</b>	1.18 (5.36)	4.36 (4.04)	3.80 (4.48)	$\beta = .291, t(210) = 4.433, p < .001$	$\beta = -.040, t < 1, ns$
<b>Discrédit</b>	2.72 (0.73)	2.67 (0.95)	2.52 (0.87)	$\beta = -.046, t < 1, ns$	$\beta = -.039, t < 1, ns$
<b>Déévaluation</b>	2.07 (0.78)	1.94 (0.71)	1.79 (0.61)	$\beta = -.091, t < 1, ns$	$\beta = -.068, t < 1, ns$
<b>Estime de soi globale</b>	2.44 (0.75)	2.35 (0.83)	2.18 (0.74)	$\beta = -.121, t(209) = -1.816, p < .10$	$\beta = -.030, t < 1, ns$
<b>Estime de soi « compétences académiques »</b>	2.49 (0.65)	2.44 (0.74)	2.38 (0.64)	$\beta = -.047, p < 1, ns$	$\beta = .011, t < 1, ns$
<b>Estime de soi « conduite comportementale »</b>	2.19 (0.55)	2.18 (0.53)	2.11 (0.54)	$\beta = -.021, p < 1, ns$	$\beta = -.053, t < 1, ns$
<b>Estime de soi « acceptation sociale »</b>	2.27 (0.68)	2.05 (0.68)	2.11 (0.61)	$\beta = -.125, t(209) = -1.786, p < .10$	$\beta = .043, t < 1, ns$
<b>Estime de soi « amitié intime »</b>	2.01 (0.73)	1.88 (0.72)	1.91 (0.77)	$\beta = -.053, t < 1, ns$	$\beta = .043, t < 1, ns$

**Tableau 2**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d’Imagerie selon le Type d’Etablissement pour la Dévaluation de l’Ecole.*

		Moyenne (écart-type)		
		Imagerie de privation relative égoïste	Imagerie de traitement égalitaire	Imagerie de gratification relative
Dévaluation de l'école	Etablissement en REP +	1.72 (0.64)	1.91 (0.64)	1.81 (0.62)
	Etablissement ordinaire	2.37 (0.77)	1.97 (0.77)	1.78 (0.61)

**Tableau 3**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d’Imagerie selon le Niveau Scolaire pour l’Estime de Soi « Amitié Intime ».*

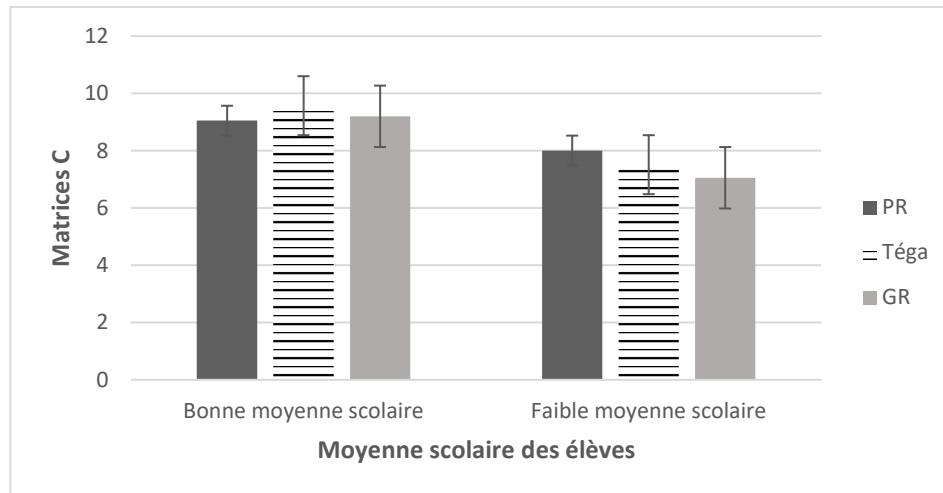
		Moyenne (écart-type)		
		Imagerie de privation relative égoïste	Imagerie de traitement égalitaire	Imagerie de gratification relative
Estime de soi « amitié intime »	4 <sup>ème</sup>	2.04 (0.77)	1.79 (0.65)	1.79 (0.73)
	3 <sup>ème</sup>	1.98 (0.67)	2.01 (0.80)	2.14 (0.79)

**Performances.** Dans la mesure où lors de la tâche des Matrices Progressives de Raven, le niveau de difficulté augmente progressivement, nous avons réalisé des analyses de régressions multiples pour chacune des Matrices indépendamment. Contrairement à notre hypothèse H3, il n’y a pas d’effet principal significatif de C1 sur la série A ( $\beta_{C1} = -.074, t < 1, ns$ ), la série B ( $\beta_{C1} = .057, t < 1, ns$ ) et la série C ( $\beta_{C1} = -.051, t < 1, ns$ ). En revanche, pour la série A, l’analyse a montré un effet principal significatif de la moyenne scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = .286, t(211) = 4.231, p < .001, \eta_p^2 = .075$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire réussissent mieux à résoudre la série A des Matrices de Raven ( $M = 7.55, ET = 0.66$ ) que les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 7.18, ET = 0.99$ ). Pour la série B, un effet principal significatif du niveau scolaire ( $\beta_{Niveau\ scolaire} = .146, t(211) = 2.135, p < .05, \eta_p^2 = .019$ ) et de la moyenne

scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = .292$ ,  $t(211) = 4.299$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .078$ ) ont été trouvés. Les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> ( $M = 11.08$ ,  $ET = 1.11$ ) et les élèves avec une bonne moyenne scolaire réussissent mieux à résoudre la série B des Matrices de Raven que les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ( $M = 10.64$ ,  $ET = 1.68$ ) et les élèves avec une faible moyenne scolaire, respectivement. Pour la série C, l'analyse a montré un effet principal significatif du niveau scolaire ( $\beta_{Niveau\ scolaire} = .140$ ,  $t(211) = 2.208$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .018$ ) et de la moyenne scolaire ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = .432$ ,  $t(211) = 6.829$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .171$ ). Les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> ( $M = 8.78$ ,  $ET = 1.81$ ) et les élèves avec une bonne moyenne scolaire ( $M = 9.03$ ,  $ET = 1.86$ ) réussissent mieux à résoudre la série C des Matrices de Raven que les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ( $M = 8.12$ ,  $ET = 2.19$ ) et les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 7.70$ ,  $ET = 2.02$ ), respectivement. De plus, pour la série C, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire des élèves ( $\beta_{C1 * Moyenne\ scolaire} = .156$ ,  $t(211) = 2.492$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .023$ ). Les élèves avec une faible moyenne scolaire en imagerie de privation relative égoïste ont mieux réussi à résoudre la série C des Matrices de Raven que les élèves avec une faible moyenne scolaire en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ faible\ moyenne\ scolaire} = -.166$ ,  $t(217) = -1.965$ ,  $p < .01$ ) (cf. Figure 10). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves avec une bonne moyenne scolaire ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ avec\ une\ bonne\ moyenne\ scolaire} = .078$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 10). Enfin, de manière inattendue, l'analyse a mis en évidence un effet significatif de C1 sur la série D des Matrices de Raven ( $\beta_{C1} = -.139$ ,  $t(211) = -2.040$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .018$ ). Les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont mieux résolu la série D des Matrices de Raven ( $M_{PR} = 7.27$ ,  $ET_{PR} = 2.87$ ) que les élèves en imagerie de traitement égalitaire ( $M_{Téga} = 6.47$ ,  $ET_{Téga} = 3.08$ ) et de gratification relative ( $M_{GR} = 6.57$ ,  $ET_{GR} = 3.26$ ). Un effet principal significatif de la moyenne scolaire a également été mis en évidence sur cette série ( $\beta_{Moyenne\ scolaire} = .196$ ,  $t(211) = 2.843$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .035$ ). Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont mieux résolu la série D des Matrices de Raven ( $M = 7.24$ ,  $ET = 3.09$ ) que les élèves avec une faible moyenne scolaire ( $M = 6.28$ ,  $ET = 3.01$ ).

**Figure 10**

*Série C des Matrices de Raven selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire des Elèves.*



### **III.2. Analyses exploratoires**

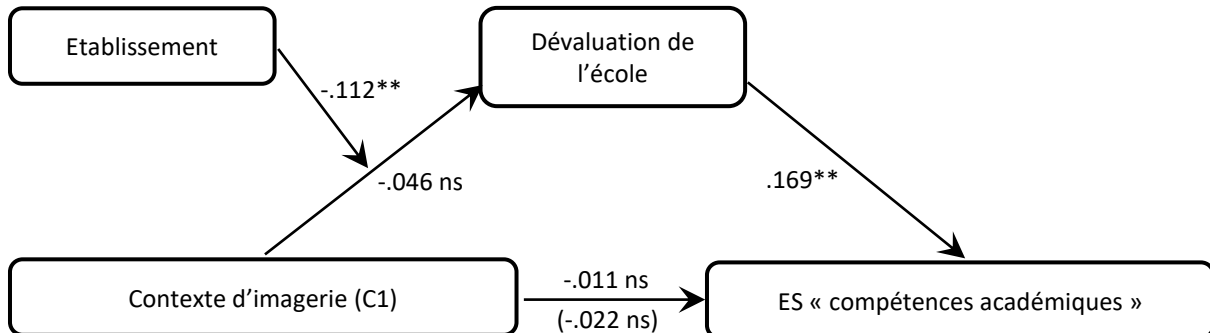
**Médiation.** Les résultats obtenus aux analyses de régressions linéaires multiples n'ayant pas mis en évidence un effet de l'imagerie mentale sur le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, nous ne sommes pas en mesure de tester notre hypothèse de médiation de l'effet de l'imagerie mentale sur les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale) et les performances via le discrédit et la dévaluation. Toutefois, à titre exploratoire, dans la mesure où Major et Schmader (2001) ont trouvé que le processus de dévaluation prédit négativement l'estime de soi et qu'un effet d'interaction entre le contexte d'imagerie (C1) et l'établissement a été obtenu sur la mesure de dévaluation, nous avons décidé de tester une modération médiatisée (modèle 7 de la macro PROCESS sur SPSS, Hayes, 2013) afin d'examiner le rôle médiateur de la dévaluation dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1) et les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale) tout en tenant compte du rôle modérateur joué par le type d'établissement dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1) et la dévaluation. Ainsi, nous avons réalisé des analyses de modérations médiatisées dans lesquelles le modérateur (le type d'établissement), intervient dans l'effet du contexte d'imagerie (C1) sur le médiateur (la dévaluation de l'école), qui lui-même agit sur les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale). Pour tous les modèles testés, C2, le niveau scolaire et la moyenne scolaire ainsi que leurs

termes d'interactions avec C1 et C2 ont également été inclus dans les modèles afin de contrôler leurs effets principaux et effets d'interactions.

Notre hypothèse H4 est partiellement validée. En effet, les résultats à ces analyses n'ont pas permis de conclure à une modération médiatisée en ce qui concerne les dimensions d'estime de soi globale (indice de modération médiatisée =  $-.017$ ,  $SE = .019$ , IC 95%  $[-.055, .020]$ ), « acceptation sociale » (indice de modération médiatisée =  $.008$ ,  $SE = .018$ , IC 95%  $[-.025, .047]$ ) et « amitié intime » (indice de modération médiatisée =  $.009$ ,  $SE = .017$ , IC 95%  $[-.023, .044]$ ). Cependant, une modération médiatisée significative a été mise en évidence pour les dimensions d'estime de soi « compétences académiques » (indice de modération médiatisée =  $-.038$ ,  $SE = .019$ , IC 95%  $[-.081, -.007]$ ) et « conduite comportementale » (indice de modération médiatisée =  $-.045$ ,  $SE = .020$ , IC 95%  $[-.090, -.012]$ ), autrement dit sur les dimensions d'estime de soi scolaire (cf. Figures 11 et 12). Plus précisément, l'analyse a montré un effet significatif du contexte d'imagerie (C1) sur l'estime de soi « compétences académiques » via la dévaluation pour les élèves de l'établissement ordinaire (effet indirect *estime de soi « compétences académiques » pour les élèves en établissement ordinaire* =  $-.027$ ,  $SE = .013$ , IC 95%  $[-.055, -.005]$ ) (cf. Figure 11). Ce même résultat s'est également retrouvé sur l'estime de soi « conduite comportementale » (effet indirect *estime de soi « conduite comportementale » pour les élèves en établissement ordinaire* =  $-.032$ ,  $SE = .013$ , IC 95%  $[-.061, -.009]$ ) (cf. Figure 12). En d'autres termes, comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves de l'établissement ordinaire en imagerie de privation relative égoïste dévaluent plus l'école, ce qui leur permet de protéger leurs estimes de soi « compétences académiques » et « conduite comportementale ». Aucun effet significatif du contexte d'imagerie (C1) n'est observé pour les élèves de l'établissement en REP+ (effet indirect *estime de soi « compétences académiques » pour les élèves en REP+* =  $.011$ ,  $SE = .010$ , IC 95%  $[-.005, .033]$ ) (effet indirect *estime de soi « conduite comportementale » pour les élèves en REP+* =  $.013$ ,  $SE = .011$ , IC 95%  $[-.005, .039]$ ).

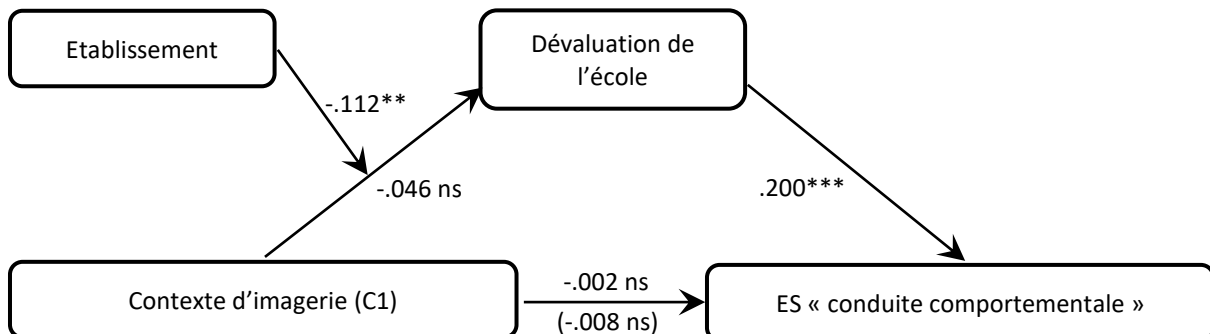
**Figure 11**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi « Compétences Académiques » Médiatisé par la Dévaluation et Modéré par le Type d'Etablissement.*



**Figure 12**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi « Conduite Comportementale » Médiatisé par la Dévaluation et Modéré par le Type d'Etablissement.*



#### **IV. Discussion**

L'objectif de cette étude 1 était d'examiner comment une expérience de privation relative égoïste, de traitement égalitaire ou de gratification relative en provenance du comportement d'un enseignant envers les élèves agit sur le désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, les différentes dimensions d'estime de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) ainsi que leurs performances et l'enchaînement causal associé.

Avant toute chose, il est important de noter que la perception d'avoir été moins bien traités que les autres par l'enseignant affecte bien négativement les élèves. Plus précisément,

avoir imaginé être le seul élève de la classe à être lésé par l'enseignant amène bien les élèves à ressentir plus de privation relative et affecte de manière plus négative leur humeur qu'avoir imaginé que l'enseignant traite tous les élèves de la même manière ou être le seul élève de la classe à être mieux traité. Ce premier résultat novateur dans la littérature montre ainsi la possibilité d'induire un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale. Autrement dit, le simple fait de s'imaginer être le seul élève de sa classe à être lésé par l'enseignant peut suffire à amener les élèves à se sentir privés et de moins bonne humeur en comparaison aux autres.

De plus, imaginer avoir été moins bien traités que les autres par l'enseignant affecte plus négativement les élèves avec une bonne moyenne scolaire que les élèves avec une faible moyenne scolaire. Comme déjà évoqué, les enseignants ont tendance à développer des attentes différentes à l'égard des élèves selon leur performance scolaire (Trouilloud & Sarrazin, 2003; Zeenat & Aeman, 2011). Désireux d'améliorer les résultats scolaires des bons élèves et d'empêcher les problèmes de discipline des mauvais élèves, les enseignants sont souvent conduits à se comporter de manières différentes selon la performance scolaire des élèves (Myers, 2008). Les bons élèves reçoivent souvent plus d'éloges pour leurs réponses correctes, moins de critiques et plus d'attention que les mauvais élèves qui eux reçoivent moins d'attention, bénéficient de moins de temps pour répondre aux questions, sont moins félicités et critiqués plus sévèrement pour avoir fourni des réponses incompatibles avec les attentes des enseignants (Good, 1981). Ainsi, dans une situation où ils devaient s'imaginer être moins bien traités que les autres, il ne paraît pas surprenant que les élèves avec une bonne moyenne scolaire soient plus mécontents de leur situation que les élèves avec une faible moyenne scolaire. En effet, dans la mesure où les comportements « négatifs » que l'enseignant adopte envers eux ne leur sont habituellement pas destinés, ils expriment de ce fait un sentiment de privation relative plus élevé et une humeur plus faible que leurs camarades avec une faible moyenne scolaire. Pour ces derniers, nous pouvons supposer qu'en raison d'un vécu plus habituel de comportements « négatifs » de la part de leurs enseignants, ils sont plus habitués et donc moins affectés par une imagerie d'un enseignant qui les lèse par rapport aux autres élèves de la classe.

Par ailleurs, nos résultats mettent en évidence que les élèves placés en imagerie de gratification relative expriment plus de privation relative que les élèves en imagerie de

traitement égalitaire. En d'autres termes, lorsqu'ils sont les seuls élèves de la classe à être cette fois-ci mieux traités par l'enseignant en comparaison aux autres élèves de la classe, cela leur procure un sentiment de mécontentement. Cette expérience de gratification relative peut s'apparenter à ce que Tal et Babad (1989) appellent « *Teacher's Pet Phenomenon* », qui correspond à la tendance des enseignants à avoir une relation privilégiée avec un élève de la classe (Babad, 1995). Dans leur étude du « *Teacher's Pet Phenomenon* », Tal et Babad (1990) ont constaté que les élèves décrivaient ce phénomène en termes négatifs et qu'ils signalaient notamment le maintien d'une certaine distance sociale par rapport à ces élèves privilégiés par l'enseignant et des réactions de colère envers les enseignants qui le pratiquaient. Ce phénomène est donc associé à un climat de classe négatif et à un moral plus bas des élèves (Tal & Babad, 1990). De ce fait, dans la mesure où lorsqu'un élève est perçu comme mieux loti par l'enseignant que ses camarades au sein de la classe, ces derniers risquant de mettre en place une certaine distanciation envers lui, on peut comprendre que les élèves en imagerie de gratification relative ressentent du mécontentement, de la privation relative à l'idée d'être mis à l'écart par leurs camarades de classe.

Bien que percevoir avoir été lésés par son enseignant amène les élèves (et encore plus les élèves avec une bonne moyenne scolaire) à ressentir de la privation relative et à être de moins bonne humeur, ce ressenti n'amène toutefois pas les élèves à discréditer leurs notes ou à dévaluer l'école. En effet, contrairement à nos attentes et au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), quelle que soit la condition expérimentale à laquelle ils étaient assignés, les élèves n'ont pas différé dans le discrédit et la dévaluation rapportés. Cependant, lorsqu'ils font l'expérience d'une privation relative égoïste en comparaison aux autres élèves de la classe, les élèves de l'établissement ordinaire, donc des élèves plus favorisés que ceux de l'établissement en REP+, sont davantage prêts à dévaluer le domaine académique que les élèves en REP+. Certains travaux montrent que les quartiers dans lesquels vivent les jeunes adolescents peuvent participer au processus d'engagement/désengagement des élèves à l'école (Garcia-Reid et al., 2005). Par exemple, vivre dans un quartier défavorisé de la ville serait un facteur de risque du désengagement scolaire (Alexander et al., 2004; Ensminger & Slusarcick, 1992; Entwisle et al., 2005; Reynolds, 1992). Or, les résultats de cette étude 1 montrent que ce sont les élèves vivant dans des quartiers plus favorisés (les élèves de l'établissement ordinaire) qui, lorsqu'ils s'imaginent privés par leur enseignant



comparativement aux autres élèves de la classe, sont davantage prêts à adopter des stratégies visant à se désengager de l'école, telle que la dévaluation. Comparativement aux élèves issus de quartiers défavorisés (les élèves de l'établissement en REP+), nous pouvons supposer que les élèves des milieux plus favorisés (établissement ordinaire) possèdent un certain nombre d'avantages notamment sur le plan socio-économique leur permettant un bon engagement et une bonne réussite scolaire (Kurdek & Fine, 1993). Face à la menace représentée par une expérience de privation relative égoïste, nous suggérons qu'ils peuvent s'appuyer sur ces avantages et se permettre de dévaluer davantage l'école que leurs homologues issus de milieux moins favorisés. En effet, les élèves issus de ces quartiers plus favorisés bénéficient sans doute de conditions de vie plus favorables avec peut-être davantage de soutien de la part de leurs parents dans leurs apprentissages scolaires, chose que les élèves en REP+, donc issus de quartiers défavorisés, ont moins (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2012). Les élèves de l'établissement ordinaire, plus privilégiés, peuvent estimer que le soutien en provenance de leur enseignant ne leur est pas indispensable pour leur réussite scolaire et de ce fait s'autoriser à dévaluer le domaine académique. De plus, il a été démontré que les individus de classe sociale supérieure ont davantage tendance à croire en un monde méritocratique que les individus de classe sociale inférieure (Kraus & Keltner, 2009). Les élèves de l'établissement ordinaire pouvant être considérés comme des individus de classe sociale supérieure comparativement aux élèves de l'établissement REP+, il est probable qu'ils croient davantage en la méritocratie. Ainsi, nous suggérons que lorsqu'ils sont placés dans un contexte menaçant de privation relative égoïste qui peut mettre en péril leur croyance en un monde juste car ils sont traités injustement par l'enseignant, ils peuvent s'autoriser à délégitimer l'institution scolaire en pensant que celle-ci ne reconnaît pas leur mérite.

Concernant les effets sur l'estime de soi scolaire, notre hypothèse n'est validée que sur la dimension « compétences académiques » et seulement chez les élèves avec une faible moyenne scolaire. En effet, ces élèves ont une plus faible estime de soi « compétences académiques » lorsqu'ils sont en imagerie de privation relative égoïste que lorsqu'ils sont en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Zeenat et Aeman (2011) suggèrent que l'acceptation sociale que les élèves obtiennent de leurs enseignants peut jouer un rôle sur leur estime de soi. En effet, l'acceptation sociale des bons élèves est peut-être plus importante que l'acceptation sociale des élèves en difficultés scolaires, ce qui contribue en

retour à des niveaux plus élevés d'estime de soi pour les bons élèves et à des niveaux plus faibles d'estime de soi pour les élèves en difficultés scolaires. Autrement dit, les comportements contrôlants que les élèves en difficultés scolaires ont plus l'habitude de vivre de la part de leurs enseignants les conduisent à une plus faible estime de soi. Nos résultats rejoignent donc cette suggestion de Zeenat et Aeman (2011) et vont même plus loin en mettant en évidence que c'est plus particulièrement sur la dimension scolaire en lien avec les « compétences académiques » que ces élèves sont affectés négativement par les commentaires contrôlants de leurs enseignants. Cela ne paraît pas surprenant en raison du fait que les feedbacks négatifs que leurs font les enseignants portent en partie sur les tâches académiques. En revanche, aucun effet de notre induction d'imagerie n'est observé sur la dimension « conduite comportementale » de l'estime de soi scolaire alors que les comportements contrôlants des enseignants concernent également la discipline des élèves. Ces résultats laissent penser que les élèves sont davantage sensibles aux feedbacks négatifs que leurs enseignants leur font sur les tâches académiques que sur leur discipline.

Concernant l'estime de soi globale, contrairement à nos attentes, les résultats montrent que les élèves qui se sont imaginés que l'enseignant les traite moins favorablement que les autres élèves de la classe tendent à avoir une meilleure estime de soi globale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Ces résultats ne sont donc pas en accord avec ceux trouvés par Prihadi et al. (2010) qui avaient mis en évidence que les élèves qui perçoivent des comportements contrôlants de la part de leur enseignant ont une plus faible estime de soi que les élèves qui perçoivent des comportements encourageants. Toutefois, l'effet de l'imagerie sur l'estime de soi globale est modéré par la moyenne scolaire des élèves, tout comme l'est l'effet sur la dimension « compétences académiques » de l'estime de soi scolaire. En effet, les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une meilleure estime de soi globale et de « compétences académiques » lorsqu'ils sont en imagerie de privation relative égoïste que lorsqu'ils sont en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. L'estime de soi globale des élèves avec une faible moyenne scolaire ne varie pas selon la condition d'imagerie à laquelle ils étaient assignés. Plusieurs études ont montré que les résultats scolaires antérieurs sont un déterminant crucial de l'estime de soi dans le domaine académique (e.g., Blanton et al., 2000; Heatherton & Polivy, 1991; Marsh et al., 1999) et que l'estime de soi dans le domaine académique peut nuire à l'estime de soi

globale des élèves (e.g., Osborne, 1997; Steele, 1992, 1997; Verkuyten & Thijs, 2004). Ainsi, les bons élèves ont généralement une meilleure estime de soi globale et scolaire que les élèves avec une faible moyenne scolaire (Prihadi et al., 2010; Régner & Loose, 2006). Cela n'est pas surprenant car les bons élèves reçoivent davantage de renforcements positifs de la part de leur enseignant (Good, 1981). Dès lors, une expérience de privation relative égoïste ne leur est pas habituelle, ce qui peut les conduire à se sentir plus menacés que les élèves habituellement en difficulté scolaire. Stephan et al. (2016) postulent qu'en raison de leur position favorisée qu'ils pourraient perdre, les membres de groupes de haut statut (ici les élèves avec une bonne moyenne scolaire) peuvent réagir plus fortement à une situation menaçante. La théorie de l'auto-affirmation propose que, dans le but de réduire une menace dans un domaine donné, il est important de s'auto-affirmer dans un domaine sans rapport (Aronson et al., 1995) car ce serait pour les individus une façon d'affirmer une identité sociale positive ainsi que de réduire la menace qui pèse sur eux d'être perçu négativement. L'auto-affirmation est relativement peu coûteuse à mettre en place car les individus doivent discuter d'une valeur qui est importante pour eux (Cohen et al., 2009; Cohen & Sherman, 2014). Une méthode d'auto-affirmation fréquemment utilisée consiste à présenter aux sujets une liste de valeurs (i.e., école, famille, amitié, sport...) et de leur demander de choisir celle(s) importante(s) pour eux puis d'expliquer pourquoi cette/ces valeur(s) leur est/sont importante(s). Etant donné que dans notre étude, la mesure d'estime de soi implique que les élèves choisissent pour chacun des items parmi deux propositions celle qui est vraie pour eux, il se peut que cela leur ait permis de s'auto-affirmer. Les participants qui avaient le plus besoin de s'auto-affirmer étaient certainement les élèves avec une bonne moyenne scolaire ayant imaginé avoir été lésés par leur enseignant tant cette expérience est inhabituelle pour eux. Par conséquent, en imagerie de privation relative égoïste, ces élèves ont pu chercher à protéger leur estime de soi en se réaffirmant sur les dimensions d'estime de soi globale et scolaire (surtout pour la dimension « compétences académiques », les plus menacées par cet enseignant qui les défavorise). Autrement dit, afin de se protéger et de préserver une identité sociale de bons élèves, ils présentent dans cette condition des niveaux d'estimes de soi globale et « compétences académiques » plus élevés que leurs camarades en difficultés scolaires.

Concernant les deux dimensions d'estime de soi sociale, à savoir « acceptation sociale » et « amitié intime », les résultats valident partiellement notre hypothèse. En effet,

les élèves en imagerie de privation relative égoïste tendent à avoir une meilleure estime de soi « acceptation sociale » que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Un tel résultat confirme partiellement le postulat de Harter (2012) qui suggère qu'à l'adolescence, le soutien et l'approbation des pairs permettent de répondre aux besoins d'une estime de soi positive. Plus précisément, lorsque les élèves se sentent privés par leur enseignant, ils semblent chercher une sorte de reconnaissance auprès de leurs pairs en se réaffirmant sur la dimension « acceptation sociale » de l'estime de soi. Concernant l'autre dimension d'estime de soi sociale, à savoir « amitié intime », les élèves plus jeunes (les 4<sup>ème</sup>) ont une meilleure estime de soi « amitié intime » lorsqu'ils sont placés en imagerie de privation relative égoïste que lorsqu'ils sont placés en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. L'entrée dans l'adolescence est une période de transition clé au cours de laquelle les relations amicales prennent une place de plus en plus importante (Wang & Eccles, 2012). L'entrée dans cette période de transition amène notamment les jeunes adolescents à acquérir plus d'autonomie et à participer plus activement à la construction de leur propre univers social (Poulin & Chan, 2010). Nous suggérons que les plus jeunes élèves en raison de l'entrée dans cette période, accordent d'autant plus d'importance à leurs relations amicales que les plus âgés qui eux, dans la mesure où ils sont déjà en partie passés par cette transition et bien qu'elle soit toujours en cours, ont peut-être moins besoin de s'affirmer sur leurs relations amicales. C'est pourquoi, il est possible que lorsque les élèves sont lésés par leur enseignant, ceux en classe de 4<sup>ème</sup> éprouvent davantage le besoin d'entretenir une estime de soi « amitié intime » que les élèves en classe de 3<sup>ème</sup>.

Par ailleurs, cette étude ne montre aucune différence de performance entre nos différentes conditions d'imagerie aux séries A, B et C des Matrices de Raven. Dans la mesure où les deux premières séries des Matrices de Raven sont relativement faciles à résoudre et que la difficulté apparaît entre la fin de la série B et le début de la série C (Chartier & Loarer, 2008), il n'est pas surprenant qu'aucune différence ne soit visible sur ces trois premières séries. En revanche, et contrairement à nos attentes, ce sont les élèves avec une faible moyenne scolaire qui réussissent mieux à résoudre la série C des Matrices de Raven lorsqu'ils sont en imagerie de privation relative égoïste que lorsqu'ils sont en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Pour les élèves avec une bonne moyenne scolaire, aucune différence significative entre les trois conditions d'imagerie n'est observée. Nous

suggérons que les élèves avec une faible moyenne scolaire devant s'imaginer que l'enseignant les traite moins bien que les autres élèves, ne se sont peut-être pas sentis menacés. En effet, cette situation défavorable peut constituer une menace pour les élèves avec une bonne moyenne scolaire, mais peut ne pas en constituer une pour les élèves avec une faible moyenne scolaire. Etant plus habitués à vivre ce type de comportement de la part de l'enseignant (Good, 1981), ils resteraient rester assez indifférents au traitement de ce dernier vis-à-vis d'eux, ou toutefois plus indifférents que les élèves avec une bonne moyenne scolaire (cf. résultats sur les mesures de privation relative et d'humeur) et dès lors gardent plus de ressources attentionnelles que ces derniers pour résoudre la série C plus difficile.

De plus, de manière inattendue, les résultats ont aussi mis en évidence que les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont mieux résolu la série D des Matrices de Raven que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. En ce qui concerne ces résultats, il faut noter que dans la mesure où les élèves disposaient seulement de 10 minutes pour résoudre le plus d'items possibles, beaucoup ne sont pas arrivés jusqu'au bout de la série D, voire même à débiter cette série. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus sur cette série n'incluent que peu de sujets mais aussi les sujets qui n'ont répondu qu'aux premiers items et qui dans la mesure où ils sont plus faciles, ont donné les bonnes réponses. La meilleure performance des élèves en imagerie de privation relative égoïste, en comparaison aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, peut être expliqué à travers la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD) développée par Deci et Ryan (1985). En effet, ces auteurs proposent que les comportements des élèves se justifient par des motifs qui sont à la base de leur motivation. Ces facteurs peuvent être de nature externe, dans ce cas on parle de motivation extrinsèque, ou de nature interne, dans ce cas on parle de motivation intrinsèque. Ici, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste sont guidés par une motivation extrinsèque qui correspond à l'engagement d'un individu dans une activité soit dans le but de retirer quelque chose de plaisant, soit dans le but d'éviter quelque chose de déplaisant (Deci & Ryan, 1985). Autrement dit, c'est par exemple lorsqu'un individu adopte un comportement afin d'obtenir l'approbation d'autrui ou éviter la désapprobation (i.e., « il faut que ... sinon ... »). Nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste sont guidés par ce type de motivation afin de faire leurs preuves auprès de l'enseignant qui les lèse, c'est-à-dire obtenir l'approbation de l'enseignant

ou éviter sa désapprobation. C'est pourquoi ils réussissent mieux à résoudre la série D des Matrices de Raven en imagerie de privation relative égoïste que dans les deux autres conditions.

Enfin, en ce qui concerne notre hypothèse de médiation, pour rappel, nous avons émis l'hypothèse que le discrédit des notes et la dévaluation de l'école devraient médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale ainsi que sur les performances des élèves. En d'autres termes, plus les élèves discréditeront leurs notes et dévalueront l'école, plus faibles seront leur estime de soi globale et scolaire et plus faibles seront leurs performances, mais meilleure sera leur estime de soi sociale. Malheureusement, les résultats obtenus aux analyses de régressions linéaires multiples n'ayant pas mis en évidence un effet de l'imagerie mentale sur le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, nous n'avons pas été en mesure de tester cette hypothèse. Toutefois, puisqu'un effet d'interaction entre le contexte d'imagerie (C1) et l'établissement a été obtenu sur la mesure de dévaluation, nous avons testé de manière exploratoire des modérations médiatisées dans lesquelles le type d'établissement (modérateur) intervient dans l'effet du contexte d'imagerie (C1) sur la dévaluation de l'école (médiateur), agissant elle-même sur l'estime de soi globale, les estimations de soi scolaire (« compétences académiques » et « conduite comportementale ») et les estimations de soi sociale (« acceptation sociale » et « amitié intime ») des élèves.

Bien que nous n'ayons pas trouvé de modulation médiatisée significative pour les dimensions d'estime de soi globale, « acceptation sociale » et « amitié intime » de l'estime de soi sociale, les résultats que nous avons obtenus nous permettent de conclure que la relation entre nos différentes conditions d'imagerie mentale et les dimensions scolaire d'estime de soi « compétences académiques » et « conduite comportementale » est médiatisée par la dévaluation de l'école et que la relation entre nos différentes conditions d'imagerie mentale et la dévaluation de l'école est modérée par le type d'établissement. En d'autres termes, plus les élèves dévaluent l'école, moins bonnes sont leurs estimations de soi scolaire (« compétences académiques » et « conduite comportementale ») mais cet effet est valable uniquement pour les élèves de l'établissement ordinaire. Plus précisément, comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves de l'établissement ordinaire en imagerie de privation relative égoïste dévaluent plus l'école, ceci leur permettant ainsi d'avoir une meilleure estimation de soi scolaire (« compétences académiques » et « conduite

comportementale »). Nous supposons qu'en raison de leur position favorisée qu'ils pourraient perdre dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste, les élèves de l'établissement ordinaire réagissent plus fortement à cette situation menaçante (Stephan et al., 2016). Autrement dit, ceux de l'établissement ordinaire ont plus à perdre que ceux de l'établissement en REP+ lorsqu'ils vivent de la privation relative égoïste. Mais, ces élèves en établissement ordinaire possèdent aussi plus d'avantages, notamment sur le plan socio-économique (Kurdek & Fine, 1993) que leurs pairs en REP+. Dès lors, ils pourraient se permettre de dévaluer l'école, afin de protéger leur estime de soi scolaire. Ainsi, cette modération médiatisée montre que la dévaluation joue un rôle protecteur de l'estime de soi scolaire face à la privation relative égoïste mais pour cela, il est nécessaire que les élèves se sentent légitimes de dévaluer. L'avantage socio-économique des élèves en établissement ordinaire, comparativement aux élèves en REP+, leur permettrait cette dévaluation.

Cette première étude n'est évidemment pas sans limites. Une première limite concerne tout d'abord le non contrôle du niveau d'estime de soi-trait des élèves avant les inductions d'imagerie mentale. Chose qu'il est important de faire lorsque l'on veut étudier l'effet de l'imagerie sur différentes dimensions d'estime de soi. De plus, dans cette étude, en ayant eu recours à l'échelle SPPA de Harter (1988), nous avons utilisé une mesure d'estime de soi-trait. Or, il aurait été plus pertinent d'utiliser une mesure d'estime de soi-état car plus sensible aux inductions expérimentales (Heatherton & Polivy, 1991). C'est pourquoi, afin de pallier ces limites dans l'étude 2 qui suit, nous avons contrôlé le niveau d'estime de soi-trait des élèves avant toute induction et utilisé une mesure d'estime de soi-état après induction.

En outre, bien que nous nous intéressions essentiellement à l'expérience de privation relative, il faut noter que cette étude inclut également des expériences de traitement égalitaire et de gratification relative. Toutefois, afin de contrôler si notre imagerie avait bien provoqué un sentiment de privation relative plus important dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste comparativement aux conditions d'imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, nous avons seulement mesuré le sentiment de privation relative ressenti par les élèves sans inclure des mesures de contrôle des sentiments de traitement égalitaire et de gratification relative qu'auraient pu ressentir les élèves. En effet, nous avons vu que les élèves en imagerie de gratification relative ressentaient également un sentiment de privation relative sans pour autant savoir s'ils ressentaient aussi un sentiment de

gratification relative. Ainsi, afin de pouvoir contrôler ces éléments, il aurait également été pertinent d'inclure des mesures de contrôle de traitement égalitaire et de gratification relative ressenti par les élèves.

Cette étude 1 pose aussi la question de la nature de la comparaison induite à travers notre procédure d'imagerie mentale. Bien que nous ayons cherché à induire une privation relative égoïste à travers le traitement défavorable d'un élève par son enseignant, il se peut que cette condition d'imagerie mentale censée être vécue comme une comparaison interpersonnelle ait été vécue comme une comparaison soi/exogroupe par les élèves. En effet, dans cette condition, mais également dans la condition de gratification relative, nous avons demandé aux élèves de s'imaginer être les seuls élèves de la classe à être moins bien ou mieux traités par l'enseignant en comparaison aux autres élèves de la classe. Indirectement, cette situation de comparaison peut les avoir amenés à se sentir comme appartenant à un groupe au sein de la classe en comparaison à tous les autres élèves de la classe appartenant à un autre groupe. Autrement dit, voyant qu'ils sont les seuls de la classe que l'enseignant traite moins bien ou mieux que tous les autres élèves, ils peuvent avoir pensé qu'ils appartenaient à un autre groupe dont ils étaient l'unique représentant en comparaison à l'autre groupe constitué par tous les autres élèves. Si les conditions d'imagerie de privation et gratification relatives ont été vécues comme un contexte de comparaison soi/exogroupe, les élèves en imagerie de privation relative égoïste peuvent penser appartenir à un groupe moins favorisé au sein de la classe et les élèves en imagerie de gratification relative peuvent penser appartenir à un groupe plus favorisé au sein de la classe. Ceci activerait alors une identité sociale de défavorisé en imagerie de privation relative égoïste et de favorisé en imagerie de gratification relative. Le fait d'être le seul représentant de son groupe défavorisé en comparaison à un exogroupe plus favorisé, correspond à de la privation relative personnelle plutôt qu'égoïste. Ainsi, dans le but d'étudier si le fait d'être le seul élève lésé peut être vécu comme une expérience de comparaison soi/exogroupe défavorable par rapport aux membres d'un exogroupe favorisé, nous avons inclus une situation de privation relative personnelle dans l'étude 2 qui suit.

Enfin, les résultats de cette étude 1 nous amènent à nous interroger sur le vécu des élèves avec un faible moyenne scolaire ou issus d'établissements en REP+ car ils réagissent beaucoup moins à une situation d'imagerie de privation relative égoïste émanant de leur enseignant que les élèves avec une bonne moyenne scolaire ou issus d'établissements



ordinaires. Dans la mesure où ces élèves avec une faible moyenne scolaire ou issus d'établissements en REP+ constituent un groupe moins favorisé et qu'ils sont plus habitués aux comportements négatifs que l'enseignant adopte envers eux, il se peut que ce soit pour cette raison qu'ils aient été moins sensibles et donc moins affectés par une expérience de privation relative égoïste de la part de l'enseignant.

## Chapitre 6 – Etude 2 : Le milieu social comme facteur déclencheur de la privation relative

---

### I. Introduction

Nous avons postulé dans l'étude précédente que le contexte de comparaison dans lequel nous avons placé les élèves en imagerie de privation relative égoïste peut être vécu comme un contexte de comparaison soi/exogroupe. En effet, dans la mesure où nous avons demandé aux élèves de s'imaginer se comparer à tout un ensemble d'autres élèves moins bien traités qu'eux par l'enseignant et qu'aucune autre information n'était donnée au sujet de ces autres élèves, il est possible qu'une identité sociale de défavorisé par le traitement de l'enseignant en comparaison aux autres ait été activée chez les élèves en imagerie de privation relative égoïste. Autrement dit, voyant que tous les autres élèves de la classe à qui ils devaient se comparer étaient traités de manière similaire par l'enseignant, et que nos participants étaient les seuls lésés par l'enseignant, ces derniers peuvent avoir pensé qu'ils faisaient partie d'un groupe défavorisé en comparaison à tous ces autres élèves de la classe faisant partie d'un exogroupe plus favorisé. Cette situation de comparaison se réfère à la privation relative personnelle. Ainsi, l'objectif de cette étude 2 est de comprendre les effets d'une privation relative dans un contexte intergroupe, c'est-à-dire les effets d'une privation relative personnelle et d'une privation relative fraternelle. Pour rappel, la privation relative personnelle fait référence à un mécontentement personnel résultant de comparaisons sociales défavorables entre soi et un exogroupe pertinent dans la situation (Beaton et al., 2015; Tougas et al., 2005), c'est-à-dire lorsqu'un individu compare sa situation personnelle avec celle des membres d'un exogroupe plus avantageux. La privation relative fraternelle, elle, correspond à un mécontentement plus collectif qui résulte de disparités perçues entre son endogroupe et un exogroupe pertinent dans la situation (Walker & Mann, 1987), c'est-à-dire lorsqu'un individu compare la situation de son propre groupe de référence à celle d'un ou d'autres exogroupes de référence plus avantageux (Major, 1994). Dans la mesure où les contextes de comparaison entre groupes favorisés et groupes défavorisés impliquent les appartenances sociales des individus, il s'agira plus précisément d'examiner le rôle des

appartenances sociales en tant que source d'une privation relative nuisant aux apprentissages et ses impacts sur le désengagement psychologique et scolaire et l'estime de soi des élèves ainsi que les mécanismes psychologiques associés. En effet, comme nous l'avons énoncé dans l'introduction théorique, les individus de milieux sociaux défavorisés en se comparant à des membres de groupes plus privilégiés peuvent en venir à éprouver un sentiment de privation relative (e.g., Beaton et al., 2015; Tougas et al., 2005). Ainsi, nous suggérons que la prise de conscience par les élèves issus de milieux sociaux défavorisés qu'ils sont moins bien lotis par comparaison à leurs camarades issus de milieux sociaux privilégiés en termes de conditions d'apprentissage est susceptible de générer un sentiment de privation relative chez les premiers. A travers cette étude 2, nous avons donc cherché à examiner si imaginer appartenir à un milieu social défavorisé comparativement aux autres élèves de la classe peut prédire le désengagement psychologique et scolaire ainsi que les conséquences sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves. Plus précisément, l'objectif de cette étude est de mieux comprendre les effets d'une imagerie de privation relative due à son appartenance à un milieu social défavorisé selon que l'élève est le seul à être privé en raison de son appartenance à un milieu social défavorisé par rapport aux autres élèves de la classe (i.e., privation relative personnelle), qu'il fait partie d'un groupe d'élèves au sein de la classe à être privé par rapport à un exogroupe de la classe (i.e., privation relative fraternelle) ou que tous les élèves de la classe sont égaux (i.e., égalitaire). Plus précisément, nous avons induit via une situation d'imagerie trois contextes. Dans le contexte d'imagerie de privation relative personnelle, l'élève devra imaginer qu'il est le seul de la classe qui appartient à un milieu social défavorisé nuisant aux apprentissages en comparaison à tous les autres élèves de la classe qui sont plus privilégiés. Dans le contexte d'imagerie de privation relative fraternelle, l'élève devra imaginer qu'il fait partie d'un groupe d'élèves au sein de la classe à appartenir à un milieu social défavorisé nuisant à leurs apprentissages par comparaison à un autre groupe d'élèves de la classe plus privilégié. Dans le contexte d'imagerie égalitaire, l'élève devra imaginer que tous les élèves de la classe sont égaux et qu'ils sont tous dans les mêmes et bonnes conditions d'apprentissage. La condition d'imagerie de privation relative personnelle correspond à une situation de comparaison soi/exogroupe défavorable car le participant compare sa situation en tant que seul membre de son groupe défavorisé à faire face à un ensemble d'autres élèves appartenant à un exogroupe plus privilégié au sein de la classe (i.e., comparaison défavorable de soi en tant que seul membre de son groupe par rapport à plusieurs membres de

l'exogroupe). La condition d'imagerie de privation relative fraternelle correspond à une situation de comparaison intergroupe défavorable car le participant compare la situation de son groupe défavorisé à un exogroupe d'élèves plus favorisés au sein de la classe (i.e., comparaison défavorable pour l'endogroupe par rapport à l'exogroupe). Enfin, la condition d'imagerie égalitaire correspond à une situation sans comparaison entre élèves ou avec une comparaison non-informative car le participant est amené à s'imaginer que tous les élèves de la classe sont dans les mêmes et bonnes conditions d'apprentissage.

### **I.1. Privation relative et perception de contrôle**

Dans un contexte de comparaison intergroupe, être le seul membre de son groupe défavorisé à faire face à un exogroupe plus avantageux confère un statut de solitaire ou statut solo qui peut influencer la représentation que les individus ont d'eux-mêmes (Sekaquaptewa et al., 2007). Plus précisément, Sekaquaptewa et al. (2007) ont mis en évidence que lorsque les individus appartenant à des groupes minoritaires ou défavorisés (i.e., afro-américains) se trouvent dans une situation où ils sont les seuls représentant de leur groupe présent parmi un groupe dominant (i.e., blancs), leur identité sociale de groupe défavorisé devient une partie centrale de leur définition de soi. D'après Niemann et Dovidio (1998), le sentiment de spécificité des membres de groupes défavorisés suscité par le statut solo peut être étroitement associé à une prise de conscience de la stigmatisation à laquelle ils sont confrontés et à des sentiments de vulnérabilité, ce qui peut nuire à leur satisfaction. Une étude menée par ces auteurs portant sur les membres de groupes minoritaires occupant un statut solo par rapport aux autres dans un contexte professionnel, a en effet montré qu'ils ressentaient moins de satisfaction au travail. Ainsi, en raison de leur identité de groupe rendue saillante par leur statut solo, nous supposons que les élèves d'un milieu social défavorisé pourraient faire l'expérience d'une privation relative personnelle par rapport aux membres d'un exogroupe plus avantageux. Dès lors, selon les travaux de Ruggiero et Taylor (1997), la reconnaissance d'un désavantage dont ils seraient victimes peut amener ces élèves solitaires à une baisse du sentiment de contrôle sur ce qui leur arrive. Le sentiment de contrôle (Lewis et al., 1999), fait référence à des états internes présumés qui expliquent pourquoi certaines personnes essaient activement et volontairement de faire face à des circonstances difficiles, alors que d'autres ne le font pas. Des études ont montré que les membres des groupes

défavorisés ont tendance à avoir moins de contrôle et à développer des attentes moins élevées que les membres des groupes favorisés (Mirowsky et al., 1996; Prenda & Lachman, 2001). En faisant l'expérience d'une privation relative personnelle (i.e., en tant que seul membre de son groupe désavantagé face à un exogroupe avantagé), les élèves peuvent vivre une plus forte diminution de leur sentiment de contrôle en comparaison aux élèves faisant l'expérience d'une privation relative fraternelle (i.e., en tant que membre d'un groupe désavantagé face à un exogroupe avantagé). En effet, les situations défavorisées ou d'échecs que les élèves en imagerie de privation relative personnelle vivent peuvent leur sembler dépendre davantage de leur appartenance groupale que de leurs propres actions. Lorsque les élèves ne sont pas les seuls dans un contexte de classe à vivre de la privation relative qui nuit à leurs apprentissages mais que d'autres camarades partageant la même appartenance groupale subissent le même sort, ils pourraient trouver au sein de ce groupe des ressources psychologiques pour faire face à la privation relative. Les recherches menées sur l'intimidation et le harcèlement à l'école ont par exemple montré que lorsque les élèves sont soutenus et acceptés par leur groupe de pairs et font dès lors moins l'objet de harcèlement scolaire par les autres, ils ont tendance à préférer l'école (Birch & Ladd, 1997). Ainsi, les sentiments de soutien et d'acceptation par les pairs, et notamment les membres de l'endogroupe, peuvent aider les élèves à développer de la satisfaction envers l'école (Wang & Eccles, 2012). Par conséquent, parce que la présence de l'endogroupe apporte des bienfaits aux élèves, ces derniers devraient être moins sensibles et moins affectés par des situations de privation relative par rapport aux membres d'un exogroupe plus avantagé. Les élèves membres d'un endogroupe défavorisé, ayant la possibilité de trouver du soutien auprès de leurs pairs, devraient ainsi percevoir plus de contrôle sur ce qui leur arrive car ils auront la possibilité de pouvoir s'appuyer sur leurs pairs afin de donner une explication à ce qui leur arrive, chose que ne peuvent se permettre les élèves en statut solo face à un exogroupe plus avantagé. Toutefois, vivre une expérience de privation relative sera toujours moins bénéfique psychologiquement que vivre dans un contexte équitable et positif. En effet, percevoir être tous égaux et dans les mêmes bonnes conditions d'apprentissage, devrait rendre non pertinente la comparaison des élèves entre eux, notamment sur la base de leur milieu social, et supprimer ainsi le sentiment de privation relative tout en permettant le maintien d'un fort sentiment de contrôle. Dès lors, les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls de la classe à appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison à tous les autres élèves de la

classe plus favorisés (i.e., imagerie de privation relative personnelle) percevront moins de contrôle que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont tout un groupe d'élèves au sein de la classe à appartenir à un milieu défavorisé en comparaison à un exogroupe plus favorisé (i.e., imagerie de privation relative fraternelle) qui eux-mêmes percevront moins de contrôle que les élèves conduits à s'imaginer que tous les élèves de la classe sont dans les mêmes et bonnes conditions d'apprentissage (i.e., imagerie égalitaire).

## **1.2. Privation relative et identification à l'endogroupe**

En outre, les membres de groupes minoritaires ou défavorisés le sont sur des dimensions fortement valorisées comme l'intelligence ou la réussite scolaire, dimensions vis-à-vis desquelles il est coûteux de se désengager (Laplante et al., 2014). Lorsque l'identité de groupe est rendue saillante, ressentir de la privation relative est probablement plus fréquent pour les membres de groupes stigmatisés qui vivent chroniquement des comparaisons sociales ascendantes avec les membres d'exogroupes plus avantagés (Major, 1994). En effet, lorsque l'identité de groupe est activée chez les membres de groupes stigmatisés et parce que cette identité groupale accentue les limites du groupe, cela favorise les comparaisons intergroupes (Major, 1994). Ces comparaisons sensibilisent davantage les individus aux inégalités et injustices entre les groupes et augmentent ainsi la prise de conscience d'un désavantage relatif (Major, 1994) ainsi que la probabilité d'un mécontentement (e.g., Clayton & Crosby, 1992; Gurin & Townsend, 1986). Selon la théorie de l'identité sociale, le fait de reconnaître que les membres de groupes dominants ont des préjugés et qu'ils exercent une discrimination à l'égard de son groupe mène à une identification accrue à leur groupe chez les membres du groupe minoritaire (Tajfel & Turner, 1986). Effectivement, la reconnaissance des préjugés à l'égard de son groupe rend la différenciation intergroupe saillante, ce qui encourage le favoritisme de groupe (Brewer & Miller, 1984; Tajfel & Turner, 1986; Wilder & Shapiro, 1991). Branscombe et al. (1999) dans leur modèle « rejet-identification » ont ainsi montré que lorsque les membres de groupes stigmatisés attribuent un échec personnel à de la discrimination, c'est-à-dire lorsqu'ils reconnaissent être victimes de discrimination, cela les amène à s'identifier davantage à leur groupe. Nous suggérons que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont tout un groupe d'élèves au sein de la classe à appartenir à un milieu social défavorisé par comparaison à un autre groupe d'élèves appartenant à un milieu social

plus favorisé (i.e., imagerie de privation relative fraternelle) s'identifieront plus à leur endogroupe que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls membres de leur groupe issus d'un milieu social défavorisé au sein de la classe en comparaison à tous les autres élèves de la classe issus d'un groupe plus favorisé (i.e., imagerie de privation relative personnelle) ou que tous les élèves de la classe appartiennent au même milieu social (i.e., imagerie égalitaire). Les élèves qui vivent une privation relative personnelle seront dans la pire condition pour s'identifier à leur groupe comparativement aux élèves qui vivent une privation relative fraternelle et ceux qui ne vivent pas de privation relative. En effet, ils sont minoritaires au point extrême d'être le seul représentant de leur groupe. Ce groupe a un statut défavorisé et ils n'ont que peu, voire pas, de pouvoir d'action sur les autres élèves en raison de ce statut solo défavorisé. Sachdev et Bourhis (1991) montrent notamment que dans des contextes de comparaison intergroupe, les membres de groupes minoritaires, de bas statut et sans pouvoir reconnaissent souvent leur « infériorité » et favorisent l'exogroupe plus avantage. Ce favoritisme envers le groupe favorisé est susceptible de correspondre à une faible identification à leur endogroupe défavorisé. Ainsi, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves en imagerie de privation relative personnelle aient une faible identification à leur endogroupe défavorisé. Dès lors, ils s'identifieront moins à leur endogroupe que les élèves en imagerie égalitaire qui eux-mêmes s'identifieront moins à l'endogroupe que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

### **1.3. Privation relative et désengagement psychologique et scolaire**

De plus, dans la mesure où la perception d'appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison à un exogroupe plus favorisé peut être un élément déclencheur soit d'un sentiment de privation relative personnelle soit d'un sentiment de privation relative fraternelle, nous suggérons conformément au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), que ce sentiment de privation relative personnelle ou fraternelle devrait générer le discrédit des notes et la dévaluation de l'école par les élèves, autrement dit un désengagement psychologique de l'école comparativement à un contexte égalitaire. Toutefois, la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) prédit que le rejet par les groupes sociaux majoritaires est douloureux pour les individus appartenant à des groupes minoritaires. De plus, une expérience de privation relative personnelle réduit la possibilité de

trouver du soutien auprès des membres de son endogroupe. Cette expérience douloureuse devrait conduire les élèves en imagerie de privation relative personnelle à plus se désengager psychologiquement de l'école que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. En effet, le sentiment d'appartenance au groupe de pairs peut favoriser la participation scolaire des élèves et joue un rôle dans le processus d'apprentissage (Furrer & Skinner, 2003). Les élèves ayant des relations positives avec leurs pairs à l'école seraient plus engagés scolairement (Garcia-reid, 2007). Les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ayant la possibilité de trouver du soutien auprès des autres membres de leur groupe se désengageraient donc psychologiquement moins de l'école que les élèves en imagerie de privation relative personnelle. Toutefois, comme précédemment, vivre une expérience de privation relative aura toujours des conséquences plus néfastes sur le désengagement psychologique des élèves que vivre une expérience égalitaire. En effet, la faible pertinence de se comparer aux autres parce que tous égaux et ayant les mêmes bonnes conditions d'apprentissage devrait moins conduire les élèves à discréditer leurs notes et à dévaluer l'école. Par conséquent, nous attendons que les élèves placés en imagerie de privation relative personnelle discréditeront plus leurs notes et dévalueront plus l'école que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes, discréditeront plus leurs notes et dévalueront plus l'école que les élèves en imagerie égalitaire.

Par ailleurs, nous avons choisi d'inclure certaines dimensions de l'échelle multidimensionnelle d'engagement et de désengagement scolaire de Wang et al. (2017) dans cette étude 2 afin d'examiner l'impact de la privation relative sur des mesures plus comportementales que psychologiques. En effet, la prise en compte de certaines dimensions de l'engagement/désengagement scolaires permet non seulement une meilleure caractérisation de l'engagement ou du désengagement scolaire des élèves mais est également fondamentale pour aboutir à un portrait global des élèves ainsi que de leur réussite scolaire. Cependant, bien que Wang et al. (2017) mettent en évidence 4 dimensions d'engagement et 4 dimensions de désengagement scolaire (i.e., comportementales, émotionnelles, cognitives et sociales), nous avons choisi de nous intéresser seulement à trois de ces dimensions à savoir le désengagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement social. Pour rappel, le désengagement comportemental se caractérise par la conduite inadaptée et anti-scolaire des élèves en classe et à l'école ainsi qu'à leur absence de participation aux



apprentissages, tâches scolaires et activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). L'engagement cognitif correspond au niveau d'investissement de l'élève dans l'apprentissage : à quel point il réfléchit, développe des stratégies et fournit les efforts nécessaires à la compréhension d'idées complexes ou à la maîtrise de compétences difficiles (Fredricks et al., 2016). Enfin, l'engagement social fait référence aux échanges sociaux quotidiens des élèves avec leurs pairs sur les contenus pédagogiques (Rimm-Kaufman et al., 2014) et à la participation des élèves avec leurs camarades de classe ainsi que la qualité de ces interactions sociales autour des tâches académiques (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). Ces trois dimensions ont été choisis en raison de leur bonne fiabilité obtenue dans une étude corrélacionnelle non présentée dans cette thèse. Comme pour les hypothèses sur le désengagement psychologique, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle se désengagent plus comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes se désengageront plus comportementalement que les élèves en imagerie égalitaire. A l'inverse, les élèves en imagerie de privation relative personnelle s'engageront moins cognitivement et socialement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes s'engageront cognitivement et socialement moins que les élèves en imagerie égalitaire.

#### **I.4. Privation relative et estime de soi**

En outre, tel que nous l'avons énoncé plus haut et dans la poursuite de l'étude 1, nous nous intéressons également dans la présente étude à l'impact de nos inductions d'imagerie mentale sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves : estime de soi globale, estime de soi scolaire et estime de soi sociale. En tenant compte de la limite que nous avons souligné dans l'étude 1, nous avons choisi des mesures d'estime de soi-état plutôt que des mesures d'estime de soi-trait. En effet, Leary et Baumeister (2000) argumentent qu'il existe une forme « trait » et une forme « état » de l'estime de soi. Les individus développent leur estime de soi moyenne à travers des situations et du temps (estime de soi-trait), mais cette estime de soi peut être modifiée selon les diverses situations et contextes rencontrés par les individus (estime de soi-état). Ainsi, dans la mesure où nous demandons aux élèves de s'imaginer dans une situation donnée, il est plus probable que cela affecte leur estime de soi-état plutôt que leur estime de soi-trait.

La discrimination envers les membres de groupes socialement dévalorisés peut être considérée comme une forme de rejet social (Branscombe et al., 1999). Des recherches ont montré que l'exclusion sociale engendre une baisse de l'estime de soi (Leary et al., 1995; Solomon et al., 1991). Williams et al. (1998) constatent qu'être victime d'ostracisme social, familièrement appelé « le traitement silencieux » et qui est une forme répandue de rejet social (Sommer et al., 2001), réduit l'estime de soi, le sentiment de contrôle et le sentiment d'appartenance (Branscombe et al., 1999). A l'inverse, les adolescents qui font partie d'un groupe et qui en sont satisfaits ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que ceux qui n'en font pas partie (Brown & Lohr, 1987). De ce fait, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle, parce qu'ils seront seuls face à un exogroupe favorisé, auront des estimes de soi globale, scolaire et sociale plus faibles que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes, auront des estimes de soi sur ces trois dimensions plus faibles que les élèves en imagerie égalitaire. Ces derniers, en raison de la non-pertinence des comparaisons entre les élèves de la classe qui sont tous dans les mêmes bonnes conditions d'apprentissage, auront les meilleures estimes de soi globale, scolaire et sociale. A noter que contrairement à l'étude précédente où nous avons émis l'hypothèse que la privation relative pouvait avoir un impact bénéfique sur l'estime de soi sociale des élèves en raison du fait que pour les adolescents, le soutien de la part des amis proches et l'approbation des pairs permettent de répondre aux besoins d'une estime de soi positive (Harter, 2012), ici nous attendons que la privation relative nuise à l'estime de soi sociale des élèves. De plus, il est plus probable que les élèves gagnent en popularité auprès de leurs pairs en raison d'une privation relative émanant de l'enseignant qu'en raison d'une privation relative lié à leur appartenance à un milieu social défavorisé.

#### **I.5. Le processus causal : perception de contrôle ou identification à l'endogroupe**

##### **Une médiation sérielle par la perception de contrôle.**

Une explication du processus de désengagement peut être fournie par la théorie du contrôle perçu (Skinner et al., 1990; You et al., 2011) qui postule que le désengagement est le résultat d'un sentiment d'impuissance : si les élèves se sentent incapables d'influencer leur propre destin, ils sont susceptibles de se désengager (Demantet & Van Houtte, 2014). Autrement dit, les élèves sont davantage enclins à se désengager lorsqu'ils se sentent

impuissants à contrôler les questions d'éducation et la vie en générale (Shernoff et al., 2003; Skinner et al., 1990; You et al., 2011). Ces éléments ont conduit Demanet et Van Houtte (2014) à mener une étude auprès de 11 872 élèves en classe de 5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> afin de déterminer si le contrôle perçu des élèves fréquentant des écoles composées d'élèves à faible statut socio-économique entraînait un désengagement scolaire. Leurs résultats montrent que les élèves de ces écoles dont la composition socio-économique est défavorisée sont plus susceptibles de se désengager de l'école et que cette association est médiatisée par un sentiment de contrôle plus faible. En résumé, les données de cette étude indiquent que les élèves issus d'écoles économiquement défavorisées se désengagent plus facilement lorsqu'ils ont une faible perception de contrôle (i.e., qu'ils se sentent moins capables de contrôler les résultats scolaires et d'autres aspects de leur vie). Dans la mesure où la population d'élèves auprès de laquelle Demanet et Van Houtte (2014) ont mené leur étude peut se rapprocher de notre induction de privation relative basée sur l'appartenance à un milieu social défavorisé, nous attendons les mêmes effets. Plus précisément, les élèves en imagerie de privation relative personnelle ou en imagerie de privation relative fraternelle, parce qu'ils percevront moins de contrôle, se désengageront plus psychologiquement (discrédit des notes et dévaluation de l'école) et comportementalement du domaine scolaire ou s'engageront cognitivement et socialement moins que les élèves en imagerie égalitaire. Comme nous l'avons expliqué dans les paragraphes I.1. et I.3., nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle perçoivent moins de contrôle, se désengagent plus et s'engagent moins que ceux en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes perçoivent moins de contrôle, se désengagent plus et s'engagent moins que ceux en imagerie égalitaire. Par ailleurs, que ce soit selon les études sur le désengagement psychologique chez les membres de groupes stigmatisés (e.g., Crocker et al., 1998; Major & Schmader, 1998, 2001; Schmader et al., 2001) ou selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), il est également attendu que le désengagement ait un impact négatif sur l'estime de soi des individus. Par conséquent, moins les élèves percevront de contrôle, plus ils se désengageront psychologiquement et comportementalement ou moins ils s'engageront cognitivement et socialement, et plus leurs estimes de soi (globale, scolaire et sociale) seront faibles. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative personnelle parce qu'ils percevront moins de contrôle, cela les conduira à plus discréditer leurs notes, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager moins cognitivement et socialement ce qui affectera

négalement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle et égalitaire.

### **Explication alternative : une médiation sérielle par l'identification à l'endogroupe.**

Certains travaux ont montré que l'identification à l'endogroupe désavantagé peut permettre de faire face à une situation menaçante soit de discrimination (Branscombe et al., 1999), soit de comparaison intergroupe défavorable (e.g., Martinot et al., 2002; Redersdorff & Martinot, 2003). Elle pourrait aussi permettre de faire face à une situation de privation relative fraternelle dans le domaine scolaire, permettant dès lors de moins se désengager ou de rester plus engagé vis-à-vis du domaine scolaire. C'est pourquoi, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle, c'est-à-dire placés dans un contexte où ils font partie d'un groupe défavorisé face à un exogroupe plus avantageux, en s'identifiant plus à l'endogroupe en raison de la forte saillance de leur identité groupale et de la possibilité de trouver du soutien auprès de leurs pairs, se désengageront moins psychologiquement et comportementalement de l'école ou s'engageront plus cognitivement et socialement que ceux en imagerie de privation relative personnelle. Ces derniers, parce qu'ils auront un statut de solitaire défavorisé face à tous les autres élèves de la classe mieux lotis, auront peu de raison de s'identifier à leur endogroupe défavorisé non présent à leurs côtés. Ainsi, comme expliqué dans le paragraphe 1.2., les élèves en imagerie égalitaire ne vivant pas d'expérience désavantageuse, devraient plus s'identifier à leur groupe que les élèves en imagerie de privation relative personnelle, mais moins que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. En outre, Branscombe et al. (1999) ont démontré que les conséquences négatives de la perception d'appartenir à un groupe minoritaire sur l'estime de soi peuvent être atténuées par l'identification au groupe. Plus précisément, ils ont montré que lorsque les membres de groupes minoritaires s'identifiaient à leur groupe, cela protégeait leur estime de soi. Dès lors, dans la mesure où l'identification à l'endogroupe désavantagé peut permettre de moins se désengager ou de rester plus engagé et impacte positivement l'estime de soi des individus, nous suggérons que plus les élèves s'identifieront à l'endogroupe, moins ils se désengageront psychologiquement et comportementalement ou plus ils s'engageront cognitivement et socialement, et plus leurs estimations de soi (globale, scolaire et sociale) seront élevées. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle parce qu'ils

s'identifieront plus à l'endogroupe, cela les conduira à moins discréditer leurs notes, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager plus cognitivement et socialement ce qui affectera positivement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de privation relative égoïste et égalitaire.

## **1.6. Hypothèses**

En nous centrant cette fois-ci sur le milieu social comme facteur déclencheur d'une privation relative, l'objectif de cette étude 2 est d'examiner comment une privation relative vécue dans un contexte intergroupe agit d'abord soit sur la perception de contrôle, soit sur l'identification à l'endogroupe, mécanismes psychologiques qui vont agir sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, ou le désengagement comportemental, l'engagement cognitif ou l'engagement social qui à leur tour vont agir sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) des élèves.

**Hypothèse H1.** Les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls de la classe à appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison à tous les autres élèves de la classe qui appartiennent à un milieu social plus favorisé (i.e., imagerie de privation relative personnelle) percevront moins de contrôle que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils font partie d'un groupe d'élèves au sein de la classe appartenant à un milieu social défavorisé par comparaison à un autre groupe d'élèves de la classe appartenant à un milieu social plus favorisé (i.e., imagerie de privation relative fraternelle). Ces derniers percevront eux-mêmes moins de contrôle que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont tous dans les mêmes bonnes conditions d'apprentissage (i.e., imagerie égalitaire).

**Hypothèses H2a, H2b et H2c.** Les élèves en imagerie de privation relative personnelle discréditeront plus leurs notes (H2a), dévalueront plus l'école (H2b) et se désengageront plus comportementalement (H2c) que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces derniers discréditeront plus leurs notes (H2a), dévalueront plus l'école (H2b) et se désengageront plus comportementalement (H2c) que les élèves en imagerie égalitaire.

**Hypothèses H3a et H3b.** Les élèves en imagerie de privation relative personnelle s'engageront moins cognitivement (H3a) et socialement (H3b) que les élèves en imagerie de

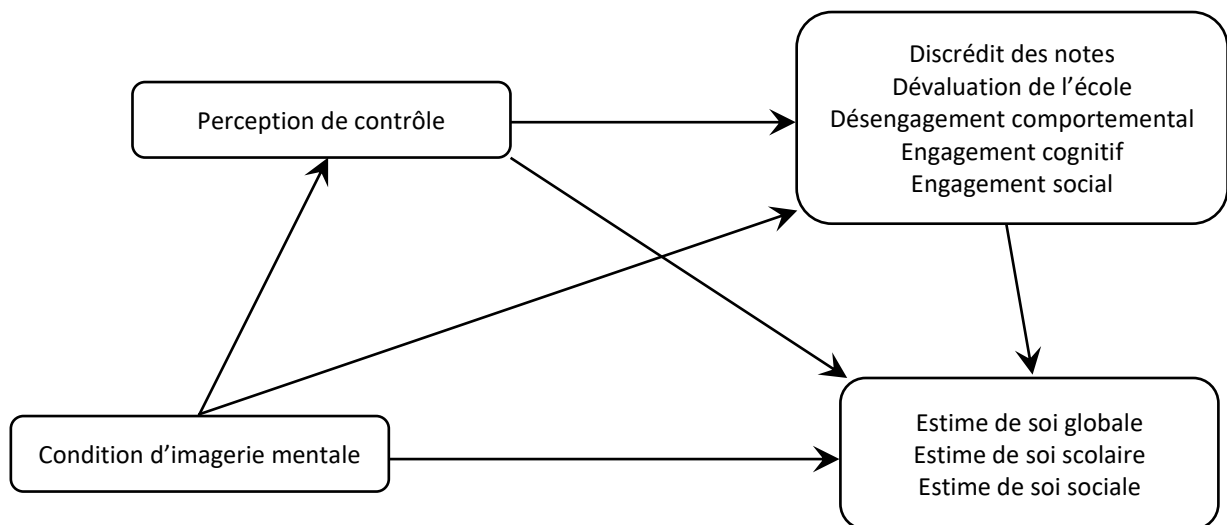
privation relative fraternelle. Ces derniers s’engageront moins cognitivement (H3a) et socialement (H3b) que les élèves en imagerie égalitaire.

**Hypothèses H4a, H4b et H4c.** Les élèves en imagerie de privation relative personnelle auront une estime de soi globale (H4a), scolaire (H4b) et sociale (H4c) plus faible que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces derniers auront une estime de soi globale (H4a), scolaire (H4b) et sociale (H4c) plus faible que les élèves en imagerie égalitaire.

**Hypothèse H5 : la médiation sérielle par la perception de contrôle.** La perception de contrôle devrait médiatiser l’effet de l’imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l’engagement cognitif et social qui agiront en retour sur l’estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 13).

**Figure 13**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via la Perception de Contrôle.*



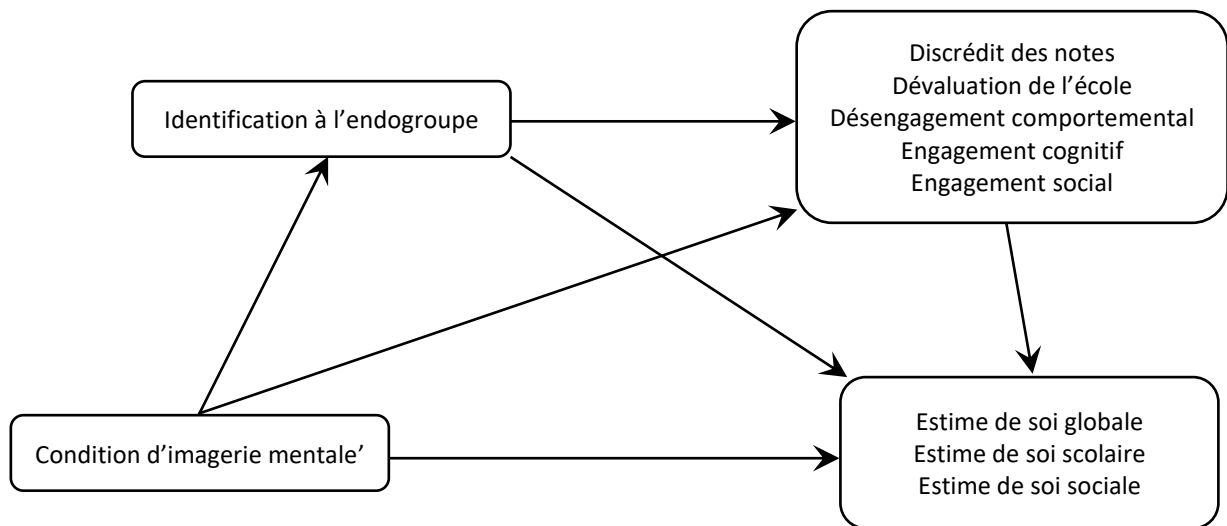
**Hypothèse H6 (ou alternative).** Les élèves en imagerie de privation relative fraternelle s’identifieront plus à l’endogroupe que les élèves en imagerie égalitaire qui eux-mêmes s’identifieront plus à l’endogroupe que les élèves en imagerie de privation relative personnelle.

**Hypothèse H7 (ou alternative) : la médiation sérielle par l’identification à l’endogroupe.** L’identification à l’endogroupe devrait médiatiser l’effet de l’imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l’engagement cognitif

et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 14).

**Figure 14**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via l'Identification à l'Endogroupe.*



## II. Méthode

### II.1. Participant.e.s

Des analyses de puissance a priori ont été réalisées à l'aide du logiciel G-Power sur la base des résultats obtenus lors de l'étude 1 concernant l'effet du contexte d'imagerie sur la dévaluation et l'estime de soi globale. Les analyses, basées sur la taille d'effet du contexte d'imagerie sur la dévaluation ( $f^2 = .016$ ) et du contexte d'imagerie sur l'estime de soi globale ( $f^2 = .013$ ), recommandaient respectivement un échantillon de 485 et 598 participants pour reproduire les effets précédemment observés avec une puissance de 0.80 (cf. Annexe 5 pour le détail des analyses de puissance). Malheureusement, nous n'avons pas pu atteindre le nombre de participants exigés par nos analyses de puissance en raison des contraintes liées au terrain (e.g., refus par de nombreux établissements scolaires de participer à notre étude).

Au total, 205 collégiens en classe de 4<sup>ème</sup> avec une moyenne d'âge de 13.16 ans ( $ET = 0.64$ ) ont participé à cette étude. L'échantillon comprenait 93 garçons et 111 filles (1 participant n'ayant pas renseigné son genre) provenant de deux établissements équivalents en population et avec une population d'origine socio-économique mixte. Nous avons choisi

de nous intéresser dans cette étude seulement aux élèves en classe de 4<sup>ème</sup> et provenant de deux établissements équivalents afin d'éviter toute interaction de ces covariés dans la relation entre notre variable indépendante et nos différentes variables dépendantes. Chaque participant était volontaire et avait en amont de l'étude fourni un formulaire d'autorisation parentale indiquant le consentement explicite des parents pour y participer.

## **II.2. Procédure**

Cette recherche a obtenu l'accord du comité éthique IRB-UCA sous le numéro n° IRB00011540-2019-50. La procédure utilisée pour cette étude 2 était la même que celle dans l'étude 1. Les participants avaient pour tâche de compléter un questionnaire papier-crayon anonyme lors de passations collectives dans une salle de classe ou d'étude habituelle au sein de l'établissement scolaire. L'étude était à nouveau présentée comme une enquête s'intéressant au fonctionnement de l'imagination des collégiens et collégiennes. Les sujets avaient pour consigne de lire un texte, tout en s'imaginant être l'élève de ce texte, puis de répondre à des questions concernant leur expérience à l'école. L'anonymat de leurs réponses leur était garanti. Chaque passation débutait par la lecture des consignes et la présentation d'exemples afin de s'assurer de la bonne compréhension du fonctionnement des échelles de réponse.

**Induction expérimentale de l'imagerie mentale.** Les participants devaient d'abord lire un texte constituant notre induction expérimentale de l'imagerie mentale. Selon le contenu du texte, ils étaient assignés aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales suivantes d'imagerie mentale : imagerie de privation relative personnelle (n = 68), imagerie de privation relative fraternelle (n = 67) ou imagerie égalitaire (n = 70). Le contenu de chaque texte a été élaboré sur la base de différents indicateurs d'un faible statut socio-économique au sein de la famille mis en évidence par Waanders et al. (2007). Tout le contenu du texte décrivait des conditions favorables ou non aux apprentissages scolaires (e.g., avoir ou non sa propre chambre, avoir ou non un ordinateur, avoir du matériel scolaire neuf ou usé, avoir des personnes dans la famille qui peuvent aider pour les devoirs ou non, avoir des contraintes ou non qui laissent du temps ou non pour faire ses devoirs).



Dans la condition d'imagerie de privation relative personnelle, les participants devaient s'imaginer être les seuls de leur classe à appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison aux autres élèves de la classe appartenant à un milieu social plus favorisé. Cette appartenance les plaçait seuls au sein de la classe dans des conditions d'apprentissage très défavorables comparativement aux autres élèves plus favorisé (e.g., « *Dans ma classe, il y a moi et les autres élèves. Je suis très différent des autres élèves. Je vis dans un petit appartement, je dois partager ma chambre et je n'ai pas de bureau ou de coin tranquille et calme pour faire mes devoirs, alors que les autres élèves de ma classe habitent tous dans de grandes maisons et ont tous une chambre à eux tout seul avec un bureau pour faire leurs devoirs tranquillement et calmement...* »), (cf. Annexe 6).

Dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle, ils devaient s'imaginer être un groupe d'élèves au sein de la classe issu d'un milieu social défavorisé en comparaison à un autre groupe d'élèves au sein de la classe appartenant à un milieu social plus favorisé. Cette appartenance les plaçait au sein de la classe avec les membres de leur groupe dans des conditions d'apprentissages très défavorables comparativement aux élèves du groupe plus favorisé (e.g., « *Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien composé de moi et d'autres élèves comme moi, et l'autre groupe composé d'autres élèves qui sont différents de nous parce que nous n'appartenons pas au même type de famille. Dans mon groupe, nous vivons dans de petits appartements, nous devons partager nos chambres et n'avons pas de bureau ou de coin tranquille et calme pour faire nos devoirs, alors que les élèves de l'autre groupe habitent tous dans de grandes maisons et ont tous une chambre à eux tout seul avec un bureau pour faire leurs devoirs tranquillement et calmement...* »), (cf. Annexe 7).

Enfin, dans la condition d'imagerie égalitaire (donc sans privation relative associée à une appartenance groupale), les participants devaient s'imaginer que dans leur classe, tous les élèves étaient égaux et dans de bonnes conditions d'apprentissages (e.g., « *Dans ma classe, tous les élèves sont considérés comme égaux. Chacun a un coin tranquille et calme pour faire ses devoirs. Dans ma classe, il n'y a pas de groupes d'élèves. Cela veut dire que les élèves ne sont pas considérés en fonction de leur groupe d'origine (fille/garçon, région d'origine...), mais en tant qu'élève. Chacun peut faire son travail scolaire de la même façon. Ma classe est composée d'élèves avant toute chose et pas de groupe. Chaque élève est considéré comme un élève et pas en tant que membre d'un groupe particulier. Ainsi, chaque élève a le même* »).

*matériel scolaire pour travailler (livres, calculatrice, cahiers...). Pour travailler en classe, chacun est considéré avant tout comme un élève et c'est la seule chose qui compte. »), (cf. Annexe 8).*

Suite à la lecture du texte, les participants devaient répondre à quatre questions ouvertes portant sur les textes afin de vérifier si le contenu avait bien été compris (cf. Annexe 6, 7 et 8). Autrement dit, ces questions permettaient de s'assurer que les sujets avaient bien compris qu'ils devaient s'imaginer être soit les seuls de la classe à appartenir à un milieu social défavorisé par rapport à tous les autres élèves de la classe plus favorisés, soit qu'ils étaient tout un groupe d'élèves à appartenir à un milieu social défavorisé par rapport à un autre groupe plus favorisé au sein de la classe, soit que tous les élèves de la classe étaient égaux. Ils complétaient ensuite les différentes mesures détaillées ci-dessous pour lesquelles ils devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ». A la fin du questionnaire, les participants étaient invités à renseigner quelques données démographiques telles que l'âge, le sexe, l'établissement scolaire ainsi que le statut socio-économique perçu des parents. La mesure du statut socio-économique subjectif (dit aussi échelle de MacArthur) permet de mesurer la perception que les participants ont quant à la place qu'occupent leurs parents dans la hiérarchie sociale en comparaison aux autres individus (Adler et al., 2000; Goodman et al., 2001). Les sujets devaient indiquer là où se situent leurs parents comparativement aux autres en plaçant une croix sur une échelle composée de 10 échelons représentant la société. Le haut (vs. bas) de l'échelle représente les individus ayant les plus hauts (vs. bas) revenus, les niveaux d'études les plus élevés (vs. bas) et les emplois les plus (vs. moins) prestigieux. Ainsi, chaque rang de l'échelle était représenté par un nombre compris entre 1 et 10, les chiffres les plus élevés (vs. bas) indiquant une perception plus élevée (vs. basse) du statut socio-économique. N'ayant pas pu obtenir les moyennes scolaires des élèves dans cette étude, les participants étaient également invités à auto-rapporter leur moyenne scolaire générale perçue du premier trimestre. A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les sujets pour leur participation puis procédait à un débriefing pour révéler le but de l'étude et répondre aux questions si besoin. Pour finir, afin de ramener tous les sujets à un état d'humeur positif, ils devaient tous compléter un dessin humoristique. Un compte rendu de l'étude était enfin adressé à chaque chef d'établissement.

### II.3. Mesures

**Estime de soi-trait.** Afin de contrôler l'estime de soi-trait des individus dans les analyses statistiques, les participants répondaient d'abord à quatre items d'estime de soi-trait adaptés de (Rosenberg, 1965),  $\alpha = .69$  (e.g., « *Je suis quelqu'un de bien, aussi bien que la plupart des gens* ») (cf. Annexe 9). Cette mesure était complétée en premier avant la lecture des textes d'inductions de l'imagerie.

#### Contrôle de l'induction d'imagerie.

**Par le sentiment de privation relative.** Les participants répondaient également à deux items issus de Beaton et al. (2015) et adaptés par Martinot et al. (2020) permettant de mesurer leur sentiment de privation relative. Pour rappel, chacun des items incluait la composante cognitive ainsi que la composante affective telles que préconisées par Runciman (1966) et nous permettaient de vérifier à quel point nos inductions avaient provoqué un sentiment de privation relative chez les élèves. Ainsi, pour ces deux items, les participants devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout bon à l'école » à 5 « Très bon à l'école » (e.g., « *Quand je m'imagine être l'élève du texte, par comparaison aux autres, je suis : \** ») et de 1 « Pas du tout content à l'école » à 5 « Très content à l'école » (e.g., « *Quand je m'imagine être l'élève du texte et que je me compare aux autres, je suis : \** ») ( $r = .30$ ) (cf. Annexe 9). Plus les scores étaient élevés, plus les participants se sentaient privés par rapport à leurs camarades de classe et en étaient insatisfaits. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle ressentent plus de privation relative que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ressentent plus de privation relative que les élèves en imagerie égalitaire.

**Mesures en rapport avec les hypothèses.** Pour toutes les mesures détaillées ci-dessous les participants devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ».

---

\* Item inversé

**Perception de contrôle.** Afin d'étudier comment les inductions impactaient la perception de contrôle de nos participants, ils devaient ensuite compléter une mesure de perception de contrôle composée de quatre items adaptés de Boileau et al. (2000),  $\alpha = .80$  (e.g., « *Si je le veux, je peux réussir à l'école* ») (cf. Annexe 9).

**Identification à l'endogroupe.** Puis ils continuaient par une mesure d'identification à l'endogroupe composée de trois items adaptés de Branscombe et al. (1999),  $\alpha = .74$  (e.g., « *J'aime faire partie de ma famille et de mon groupe* ») (cf. Annexe 9).

**Désengagement psychologique.** Les participants répondaient ensuite aux mêmes items de discrédit des notes ( $\alpha = .53$ ) et de dévaluation de l'école ( $\alpha = .67$ ) que dans l'étude 1 adaptés de Schmader et al. (2001) (cf. Annexe 9).

**Engagement et désengagement scolaires.** Ils continuaient en répondant à huit items de désengagement comportemental,  $\alpha = .81$  (e.g., « *Je fais l'idiot pendant les heures de travail en classe* »), cinq items d'engagement cognitif,  $\alpha = .75$  (e.g., « *Je réfléchis sur la façon d'avoir le temps de finir mon travail scolaire* ») et cinq items d'engagement social,  $\alpha = .80$  (e.g., « *J'aide mes camarades quand ils ont du mal avec certains exercices* ») adaptés de Wang et al. (2017) (cf. Annexe 9).

**Estime de soi-état.** Enfin, les participants répondaient à quatre items d'estime de soi globale adaptés de Rosenberg (1965),  $\alpha = .77$  (e.g., « *Parfois, je me sens franchement inutile* »\*), cinq items d'estime de soi-état scolaire,  $\alpha = .77$  (e.g., « *J'ai confiance en mes capacités* ») et cinq items d'estime de soi-état sociale,  $\alpha = .81$  (e.g., « *Je me sens intimidé(e), gêné(e)* »\*) adaptés de Heatherton et Polivy (1991) (cf. Annexe 9).

#### **II.4. Analyses des données**

Afin de tester nos différentes hypothèses, des analyses de régressions linéaires multiples ont été réalisées sur SPSS. Les modèles comprenaient chacun deux variables de contraste comme prédicteurs ainsi que la variable dépendante d'intérêt. Les variables de contraste ont été créées afin de comparer les différents types d'imagerie mentale. Pour tous

---

\* Item inversé

les modèles testés, mise à part l'identification à l'endogroupe, notre contraste d'intérêt est C1 qui permet de comparer la condition d'imagerie de privation relative personnelle (codée -1) à la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée 0) et à la condition d'imagerie égalitaire (codée 1). Le contraste C2 compare la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée -2) aux deux autres, à savoir la condition d'imagerie égalitaire et la condition d'imagerie de privation relative personnelle (codées chacune 1). Pour le modèle qui teste l'hypothèse spécifique à l'identification à l'endogroupe, notre contraste d'intérêt est C1' qui permet de comparer la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée 1) à la condition d'imagerie égalitaire (codée 0) et à la condition d'imagerie de privation relative personnelle (codée -1). Le contraste C2, compare la condition d'imagerie égalitaire (codée -2) aux deux autres, à savoir la condition d'imagerie de privation relative personnelle et la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codées chacune 1). L'estime de soi-trait et la moyenne scolaire auto-rapportée ainsi que les termes d'interactions de la moyenne scolaire auto-rapportée avec C1 et C2 ainsi que C1' et C2' ont également été inclus dans les modèles afin de contrôler leurs effets principaux et effets d'interactions.

Les effets de l'âge, du sexe, de l'établissement scolaire et du statut socio-économique perçu des parents ont également été contrôlés mais n'ayant pas eu d'effet sur les variables dépendantes, ils ont été exclus des analyses.

### **III. Résultats**

#### **III.1. Analyses de régressions linéaires multiples**

Notre échantillon initial comprenait 210 participants. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons vérifié si les participants avaient bien compris le contenu du texte de la condition d'imagerie dans laquelle ils étaient placés à l'aide des quatre questions ouvertes portant sur les textes. Les participants ayant donné au moins deux mauvaises réponses à ces questions ont été retirés des analyses suivantes. De plus, les participants qui avaient trop de données manquantes (i.e., saut de pages) ont été exclus des analyses. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons également vérifié la présence ou non de données aberrantes qui auraient pu être insérées lors de la saisie des données ainsi que la présence ou non de participants avec des scores extrêmes à l'aide d'un graphique en boîte à

moustaches. Nous n'avons pas détecté de participants avec des données aberrantes, ni avec des scores extrêmes. Un total de 5 participants ont été exclus des analyses finales en raison de mauvaises réponses données au texte à trou ou en raison de trop de données manquantes.

Des analyses de régressions linéaires multiples ont été effectuées auprès de 205 participants afin d'examiner l'effet de C1 sur les différentes variables dépendantes et l'effet de C1' sur l'identification à l'endogroupe. Dans la mesure où nos variables d'intérêt sont C1 et C1' et que les analyses ne montrent aucun effet significatif de C2 et C2' sur les différentes variables dépendantes, nous présenterons seulement les résultats obtenus sur C1 et C1'. A l'exception des hypothèses portant sur la dévaluation et l'engagement cognitif, toutes les autres hypothèses ont été validées.

### **Résultats en rapport avec le contrôle de l'induction d'imagerie.**

**Par le sentiment de privation relative.** Les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont déclaré se sentir plus privés que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont déclaré se sentir plus privés que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{C1} = -.634$ ,  $t(193) = -11.684$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .402$ ) (cf. Tableau 4).

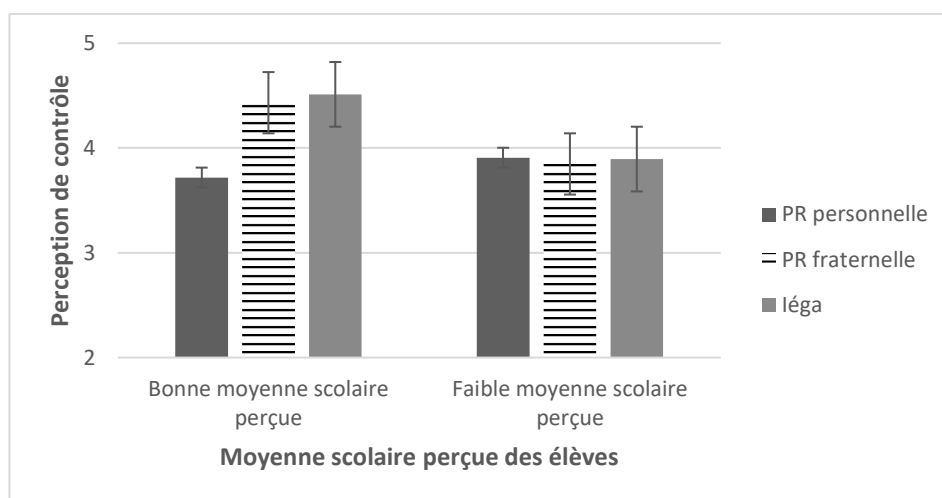
### **Résultats en rapport avec les hypothèses.**

**Perception de contrôle.** Conformément à notre hypothèse H1, les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont perçu moins de contrôle que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont perçu moins de contrôle que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{C1} = .204$ ,  $t(193) = 3.109$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .042$ ) (cf. Tableau 4). En outre, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = .201$ ,  $t(193) = 3.028$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .040$ ) et un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{C1 * \text{Moyenne scolaire perçue}} = -.183$ ,  $t(193) = 2.743$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .032$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ont une meilleure perception de contrôle ( $M = 4.21$ ,  $ET = 0.80$ ) que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 3.92$ ,  $ET = 0.75$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ont perçu moins de contrôle dans un contexte d'imagerie de privation relative personnelle par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle et

d'imagerie égalitaire ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire = .413,  $t(194) = 4.311$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 15). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire = -.008,  $t < 1$ , ns) (cf. Figure 15).

**Figure 15**

*Perception de Contrôle selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves.<sup>2</sup>*



**Identification à l'endogroupe.** Pour rappel, le modèle qui teste l'hypothèse alternative H6 spécifique à l'identification à l'endogroupe, teste de façon linéaire la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée 1) à la condition d'imagerie égalitaire (codée 0) et à la condition d'imagerie de privation relative personnelle (codée -1). Conformément à notre prédiction, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle se sont plus identifiés à l'endogroupe que les élèves en imagerie égalitaire qui eux-mêmes se sont plus identifiés à l'endogroupe que les élèves en imagerie de privation relative personnelle ( $\beta_{C1}' = .246$ ,  $t(192) = 3.706$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .060$ ) (cf. Tableau 4). L'analyse a également mis en évidence un effet

<sup>2</sup> Les abréviations utilisées dans la légende de chacun des graphiques de cette étude 2 correspondent à :

- PR personnelle = imagerie de privation relative personnelle ;
- PR fraternelle = imagerie de privation relative fraternelle ;
- léga = imagerie égalitaire.

principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = -.156, t(192) = -2.326, p < .05, \eta_p^2 = .024$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire s'identifient moins à l'endogroupe ( $M = 3.96, ET = 0.84$ ) que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 4.07, ET = 0.79$ ).

**Discrédit des notes.** Bien que de manière marginale, conformément à notre hypothèse H2a, les élèves ont plus discrédité leurs notes en imagerie de privation relative personnelle qu'en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont plus discrédité que ceux en imagerie égalitaire ( $\beta_{C1} = -.132, t(193) = -1.868, p < .10, \eta_p^2 = .017$ ) (cf. Tableau 4).

**Dévaluation de l'école.** Notre hypothèse H2b n'est pas validée puisqu'aucun effet principal significatif de C1 n'a été mis en évidence sur la dévaluation auto-rapportée par les élèves ( $\beta_{C1} = .002, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 4). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = -.142, t(193) = -1.991, p < .05, \eta_p^2 = .019$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire dévaluent moins l'école ( $M = 2.04, ET = 0.73$ ) que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 2.17, ET = 0.78$ ).

**Désengagement comportemental.** En accord avec notre hypothèse H2c, les élèves se sont plus désengagés comportementalement lorsqu'ils imaginaient vivre une privation relative personnelle que lorsqu'ils imaginaient vivre une privation relative fraternelle qui eux-mêmes se sont plus désengagés comportementalement que ceux qui imaginaient être traités de manière égalitaire ( $\beta_{C1} = -.223, t(193) = -3.343, p < .01, \eta_p^2 = .050$ ) (cf. Tableau 4). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = -.242, t(193) = -3.601, p < .001, \eta_p^2 = .058$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire se désengagent comportementalement moins de l'école ( $M = 2.06, ET = 0.72$ ) que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 2.31, ET = 0.72$ ).

**Engagement cognitif.** Contrairement à notre hypothèse H3a, il n'y a pas eu d'effet de l'imagerie sur l'engagement cognitif ( $\beta_{C1} = -.037, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 4). Cependant, l'analyse a montré un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = 2.35, t(193) = 3.374, p < .01, \eta_p^2 = .054$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne



scolaire s'engagent cognitivement plus à l'école ( $M = 3.70$ ,  $ET = 0.70$ ) que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 3.45$ ,  $ET = 0.77$ ).

**Engagement social.** Conformément à notre hypothèse H3b, les élèves se sont moins engagés socialement en imagerie de privation relative personnelle qu'en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes se sont moins engagés socialement que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{CI} = .316$ ,  $t(193) = 4.711$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .099$ ) (cf. Tableau 4).

**Estime de soi globale.** Conformément à notre hypothèse H4a, les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont une plus faible estime de soi globale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont une plus faible estime de soi globale que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{CI} = .320$ ,  $t(193) = 5.756$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .102$ ) (cf. Tableau 4).

**Estime de soi scolaire.** De même, en accord avec notre hypothèse H4b, les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont une plus faible estime de soi scolaire que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont une plus faible estime de soi scolaire que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{CI} = .310$ ,  $t(193) = 5.033$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .096$ ) (cf. Tableau 4).

**Estime de soi sociale.** Enfin, conformément à nos attentes H4c, les élèves ont une plus faible estime de soi sociale en imagerie de privation relative personnelle qu'en imagerie de privation relative fraternelle que eux-mêmes ont une plus faible estime de soi sociale que les élèves en imagerie égalitaire ( $\beta_{CI} = .444$ ,  $t(193) = 7.941$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .197$ ) (cf. Tableau 4).

**Tableau 4**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables.*

	Moyenne (écart-type)			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
	Imagerie de privation relative personnelle	Imagerie de privation relative fraternelle	Imagerie égalitaire											
1. Sentiment de privation relative	3.68 (0.85)	3.07 (0.77)	2.12 (0.72)	1.00										
2. Perception de contrôle	3.82 (0.90)	4.14 (0.64)	4.18 (0.78)	-.318**	1.00									
3. Identification à l'endogroupe	3.77 (1.01)	4.22 (0.60)	4.06 (0.72)	-.194**	.450**	1.00								
4. Discrédit	3.01 (0.76)	2.90 (0.72)	2.79 (0.79)	.307**	-.080	-.049	1.00							
5. Dévaluation	2.12 (0.76)	2.08 (0.76)	2.14 (0.74)	.136	-.099	-.140*	.523**	1.00						
6. Désengagement comportemental	2.38 (0.75)	2.22 (0.71)	2.02 (0.70)	.283**	-.448**	-.220**	.306**	.244**	1.00					
7. Engagement cognitif	3.56 (0.79)	3.61 (0.64)	3.46 (0.81)	-.203**	.289**	.131	-.249**	-.375**	-.502**	1.00				
8. Engagement social	3.44 (0.93)	3.86 (0.67)	4.01 (0.74)	-.402**	.313**	.453**	-.177*	-.180**	-.391**	.425**	1.00			
9. Estime de soi globale	2.85 (0.92)	3.29 (0.76)	3.47 (0.90)	-.282**	.423**	.395**	-.007	.043	-.361**	.207**	.345**	1.00		
10. Estime de soi scolaire	3.06 (0.93)	3.36 (0.63)	3.59 (0.73)	-.315**	.516**	.497**	-.019	.040	-.446**	.233**	.367**	.732**	1.00	
11. Estime de soi sociale	2.66 (0.87)	3.00 (0.82)	3.59 (0.91)	-.362*	.377**	.327**	-.032	.041	-.443**	.152*	.395**	.736**	.756**	1.00

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

### **III.2. Analyses de médiations**

Pour rappel, suggérant que l'impact de nos inductions en imagerie mentale sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves peuvent être médiatisés soit par la perception de contrôle (H5) soit par l'identification à l'endogroupe (H6) et qu'ils n'agissent pas de la même façon dans cette relation, nous avons également prévu l'existence d'une médiation sérielle de l'effet de la condition d'imagerie mentale (C1) sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves par la perception de contrôle et l'engagement/désengagement ou alternativement une médiation sérielle de l'effet de la condition d'imagerie mentale (C1') sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves par l'identification à l'endogroupe et l'engagement/désengagement. Ces hypothèses de médiations sérielles ont été testées à l'aide du modèle 6 de la macro PROCESS sur SPSS (Hayes, 2013). Des effets indirects basés sur des intervalles de confiance bootstrapés ont été utilisés. Si les niveaux supérieurs et inférieurs des intervalles de confiance n'incluent pas zéro, les effets sont significatifs à 95 % corrigés des biais (Preacher & Hayes, 2008). Ainsi, des analyses de médiations sérielles ont été effectuées afin d'examiner les rôles médiateurs de la perception de contrôle, du désengagement comportemental et de l'engagement social dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1) et les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale). De même, des analyses de médiations sérielles ont également été effectuées afin d'examiner les rôles médiateurs de l'identification à l'endogroupe, du désengagement comportemental et de l'engagement social dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1') et les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale). Plus précisément, les modèles de médiation via la perception de contrôle comprenaient chacun le contexte d'imagerie (C1) comme prédicteur, la perception de contrôle comme premier médiateur, le désengagement comportemental ou l'engagement social comme seconds médiateurs et l'estime de soi globale, scolaire ou sociale comme variables dépendantes. Les modèles de médiation via l'identification à l'endogroupe comprenaient chacun le contexte d'imagerie (C1') comme prédicteur, l'identification à l'endogroupe comme premier médiateur, le désengagement comportemental ou l'engagement social comme seconds médiateurs et l'estime de soi globale, scolaire ou sociale comme variables dépendantes. Pour tous les modèles testés, C2 ou C2', les effets principaux de l'estime de soi-trait et de la moyenne scolaire auto-rapportée ainsi que les termes d'interactions de la moyenne scolaire auto-rapportée avec C1 et C2 ainsi

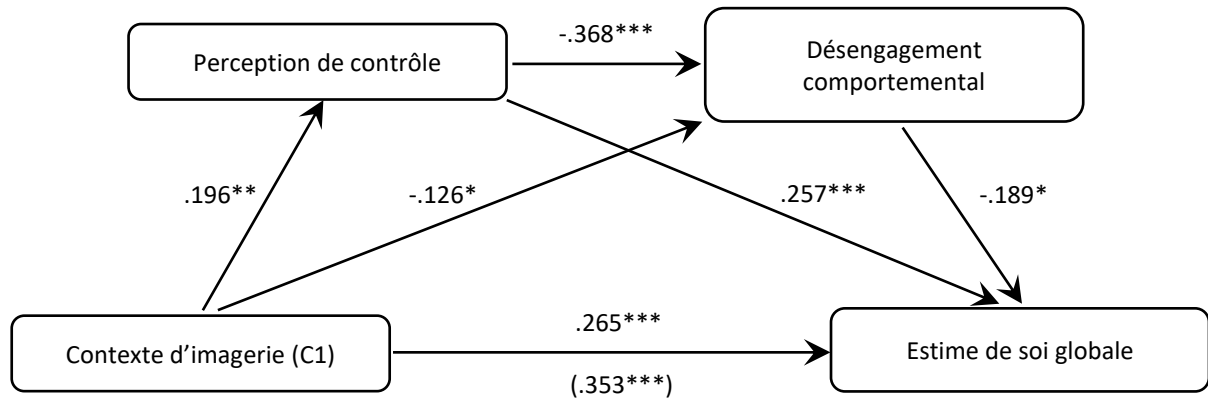
que C1' et C2' ont été contrôlés. Les résultats obtenus aux analyses de régressions concernant le discrédit des notes, la dévaluation de l'école et l'engagement cognitif étant marginalement significatifs pour le premier et non significatifs pour les deux autres, ces variables ont été exclues des analyses de médiations sérielles.

### **Test de H5.**

En ce qui concerne la médiation via la perception de contrôle, l'analyse a montré conformément à nos hypothèses que le contexte d'imagerie (C1) est indirectement et significativement associé à l'estime de soi globale (effet indirect = .014,  $SE = .008$ , IC 95% [.002, .033]), scolaire (effet indirect = .017,  $SE = .009$ , IC 95% [.003, .037]) et sociale (effet indirect = .026,  $SE = .011$ , IC 95% [.007, .050]) de manière séquentielle par la perception de contrôle et le désengagement comportemental (cf. Figures 16, 17 et 18). Les hypothèses d'un effet indirect entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi globale et scolaire en passant par la perception de contrôle et l'engagement social ne sont respectivement pas significatives (effet indirect = .008,  $SE = .006$ , IC 95% [-.001, .023]) (effet indirect = .008,  $SE = .006$ , IC 95% [-.001, .023]). Toutefois, les résultats ont montré un effet indirect entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi sociale par le biais de la perception de contrôle et l'engagement social (effet indirect = .012,  $SE = .008$ , IC 95% [.001, .031]) (cf. Figure 19). Autrement dit, moins les élèves perçoivent de contrôle, plus ils se désengagent comportementalement, ce qui affecte négativement leur estime de soi globale, scolaire et sociale. De plus, moins les élèves perçoivent de contrôle, moins ils s'engagent socialement, ce qui affecte négativement leur estime de soi sociale. Plus précisément, comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle et égalitaire, les élèves en imagerie de privation relative personnelle parce qu'ils perçoivent moins de contrôle, se désengagent comportementalement plus, ce qui nuit à leur estime de soi globale, scolaire et sociale. Aussi, comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle et égalitaire, les élèves en imagerie de privation relative personnelle, parce qu'ils perçoivent moins de contrôle, s'engagent socialement moins, ce qui nuit à leur estime de soi sociale.

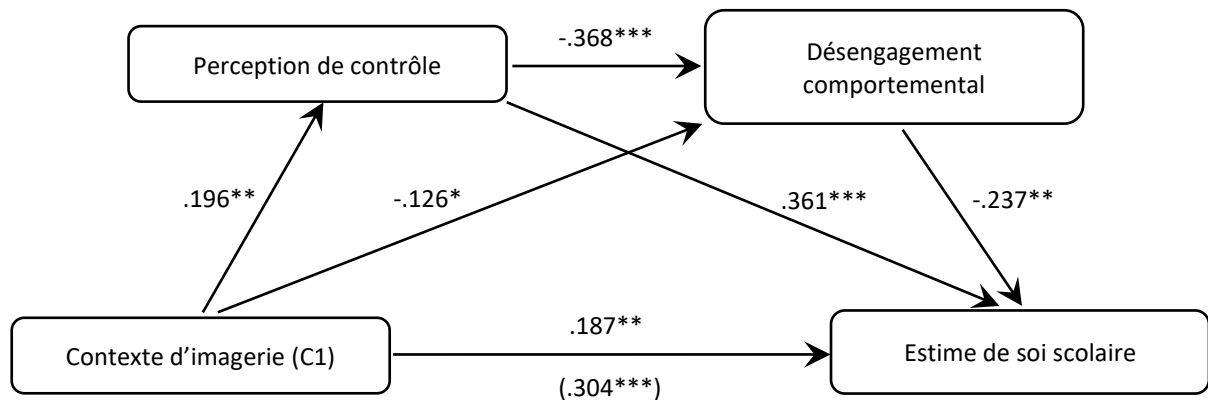
**Figure 16**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Globale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.*



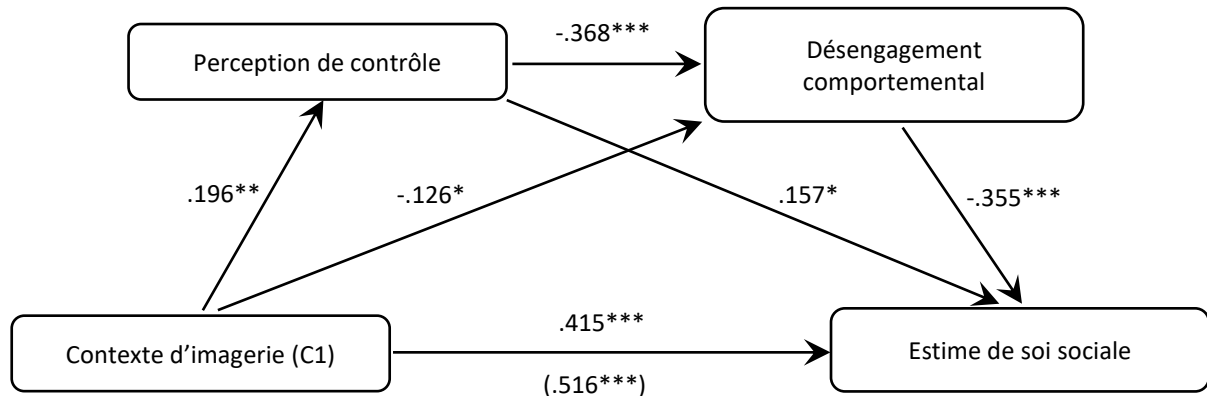
**Figure 17**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Scolaire Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.*



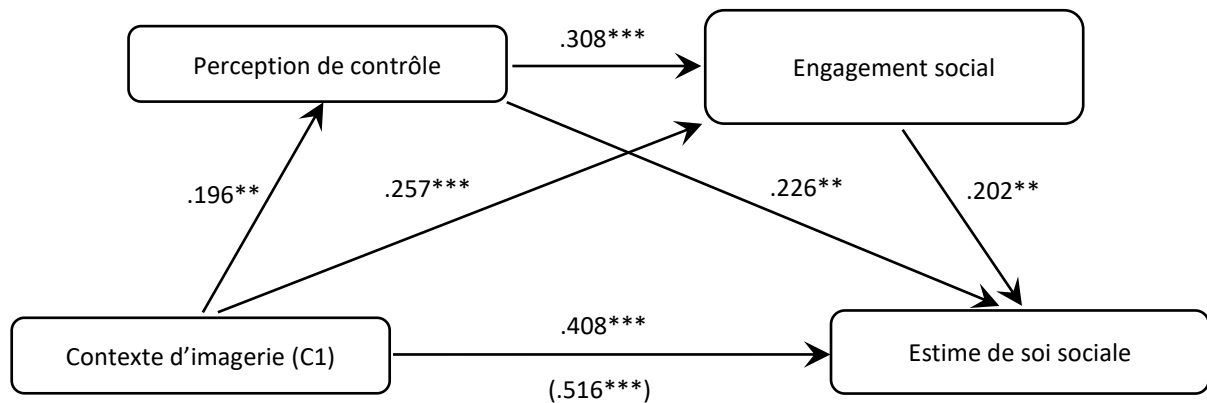
**Figure 18**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Sociale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis le Désengagement Comportemental.*



**Figure 19**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Sociale Médiatisé par la Perception de Contrôle puis l'Engagement Social.*



**Test de H7 (ou alternative).**

Concernant la médiation via l'identification à l'endogroupe, le contexte d'imagerie (C1') a été indirectement associé à l'estime de soi globale (effet indirect =  $.013$ ,  $SE = .006$ , IC 95% [ $.003$ ,  $.028$ ]), scolaire (effet indirect =  $.016$ ,  $SE = .007$ , IC 95% [ $.004$ ,  $.031$ ]) et sociale (effet indirect =  $.020$ ,  $SE = .008$ , IC 95% [ $.006$ ,  $.039$ ]) de manière séquentielle par l'identification à l'endogroupe et le désengagement comportemental. L'identification à l'endogroupe et l'engagement social n'ont pas médiatisé de manière séquentielle la relation entre le contexte

d'imagerie (C1') et l'estime de soi globale (effet indirect = .014, SE = .010, IC 95% [-.004, .037]) et la relation entre le contexte d'imagerie (C1') et l'estime de soi scolaire (effet indirect = .009, SE = .010, IC 95% [-.010, .033]). Cependant, cette médiation sérielle a été significative pour l'estime de soi sociale (effet indirect = .023, SE = .011, IC 95% [.004, .047]).

La médiation sérielle via la perception de contrôle étant notre hypothèse principale et les analyses montrant de meilleurs effets, nous ne tiendrons pas compte des résultats obtenus sur la médiation sérielle via l'identification à l'endogroupe dans la suite de ce chapitre de thèse.

#### **IV. Discussion**

Dans la poursuite de l'étude 1, l'objectif de cette étude 2 était d'examiner l'effet d'un contexte d'imagerie de privation relative personnelle ou fraternelle en lien avec son appartenance à un milieu social nuisant aux apprentissages ainsi que d'un contexte d'imagerie égalitaire en lien avec son appartenance à un milieu social favorable aux apprentissages sur le désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement cognitif et social et les différentes dimensions d'estimes de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) ainsi que l'enchaînement causal associé.

Les résultats obtenus permettent tout d'abord de mettre en évidence que la perception d'appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison aux autres élèves de la classe membres d'un exogroupe plus avantagé amène bien les élèves à éprouver un sentiment de privation relative. Ce sentiment de privation relative est plus fort lorsque les élèves ont la perception d'être le seul élève de leur classe à appartenir à un milieu social défavorisé en comparaison à un groupe d'élèves plus favorisés au sein de la classe (i.e., imagerie de privation relative personnelle) comparativement à une situation où les élèves perçoivent faire partie d'un groupe défavorisé face à un exogroupe plus favorisé au sein de la classe (i.e., imagerie de privation relative fraternelle). Dans la mesure où les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont été placés dans une situation où ils sont les seuls représentants de leur groupe défavorisé parmi un exogroupe d'autres élèves plus favorisés, nos résultats suggèrent conformément à Niemann et Dovidio (1998) que ce sentiment de spécificité

engendré par le statut solo nuit à la satisfaction des individus. Nous pouvons également considérer que cet effet est moins marqué chez les élèves en imagerie de privation relative fraternelle en raison de la présence d'autres pairs de leur endogroupe dans la même situation. En effet, comme les sentiments de soutien et d'acceptation par les pairs peuvent aider les élèves à développer de la satisfaction envers l'école (Wang & Eccles, 2012), cela ouvre donc une piste de réflexion intéressante autour des ressources que peut procurer l'appartenance à un groupe, et notamment la présence de pairs semblables, lorsqu'un élève fait face à des situations le mettant en difficultés scolaires. De plus, ce sont les élèves qui s'imaginent être tous égaux les uns aux autres et dans les mêmes et bonnes conditions d'apprentissages, c'est-à-dire ne vivant pas l'expérience d'une privation relative, qui ressentent logiquement le moins de privation relative. Ce résultat ne paraît pas surprenant en raison de l'absence de privation relative et de la non-pertinence de la comparaison sociale pour ces élèves.

Notre étude montre également que les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont perçu moins de contrôle que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes en ont perçu moins que les élèves s'imaginant être tous égaux et dans les mêmes et bonnes conditions d'apprentissages. Autrement dit, la reconnaissance d'être le seul élève de la classe avec un statut de défavorisé en comparaison aux autres élèves plus favorisés ou que son groupe possède un statut moins favorisé qu'un exogroupe plus favorisé au sein de la classe amène les élèves à une baisse de la perception de contrôle. Cette baisse du sentiment de contrôle est d'autant plus marquée que les élèves s'imaginent être les seuls élèves de la classe possédant ce statut de défavorisé. Selon Ruggiero et Taylor (1997), cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils attribuent ce qui leur arrive à leur appartenance groupale plutôt qu'à leurs propres actions. De plus, l'absence de soutien de la part de leurs pairs peut aussi être une autre explication possible de cette plus faible perception de contrôle chez les élèves avec ce statut solo de défavorisé. En effet, comme nous l'avons évoqué plus haut, il se peut que lorsque tout un groupe d'élèves partageant la même appartenance groupale subit le même sort, ils trouvent auprès de leurs pairs des ressources psychologiques pour faire face à la privation relative, chose plus difficile pour les élèves seuls. En conséquence, parce que la présence de l'endogroupe apporte la possibilité de trouver du soutien auprès des pairs, cela permet aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle de percevoir plus de contrôle sur ce qui leur arrive car ils auront la chance de pouvoir s'appuyer sur leurs pairs afin



de donner une explication sur ce qui leur arrive, chose que ne peuvent se permettre les élèves en imagerie de privation relative personnelle. De plus, cette baisse du sentiment de contrôle dans une situation de solitaire est plus accentuée chez les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire que chez les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire. Un tel résultat rappelle ceux obtenus dans l'étude 1 : l'imagerie de privation relative renverrait à un vécu beaucoup plus inhabituel chez les bons élèves. Cette imagerie est donc beaucoup plus menaçante pour eux, surtout lorsqu'ils se retrouvent être les seuls membres de leur groupe à être lésés, ce qui affecte négativement leur perception de contrôle. Une des explications possibles de cette plus faible perception de contrôle chez ces élèves pourrait être liée au biais d'autocomplaisance. En effet, ce concept désigne la tendance des individus à attribuer la causalité de leur succès à leurs qualités personnelles (i.e., causes internes) et leurs échecs à des facteurs indépendants d'eux (i.e., causes externes) afin de maintenir une image de soi positive. Par exemple, un élève attribuera son succès scolaire au travail qu'il a fourni, tandis qu'il attribuera son échec scolaire à la sévérité des enseignants. Ainsi, nous suggérons qu'en raison de leur réussite scolaire, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ont plus souvent l'habitude de faire des attributions internes lorsqu'ils cherchent à donner une explication de leur réussite, ceci leur permettant de garder une bonne perception de contrôle sur ce qui leur arrive. Or, la situation de privation relative personnelle dans laquelle nous avons placés ces élèves pouvant constituer une menace conduisant à l'échec scolaire, chose qui ne leur est pas habituelle, ils peuvent être amenés à utiliser l'argument selon lequel ils sont les seuls élèves défavorisés de la classe en comparaison à tous les autres, c'est-à-dire faire une attribution externe comme moyen d'anticiper un échec, ceci les conduisant par conséquent à une plus faible perception de contrôle. Les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ont eux la même perception de contrôle quelle que soit la condition expérimentale à laquelle ils ont été assignés. Dans la même idée, nous pouvons supposer que ces élèves, en raison des attributions externes qu'ils auraient l'habitude de faire afin de justifier leur échec scolaire, sont moins sensibles à une procédure d'induction en imagerie de privation relative, ceci affectant dès lors moins leur perception de contrôle car de fait ils ne s'en attribuent pas la responsabilité.

En ce qui concerne notre hypothèse alternative sur l'identification à l'endogroupe, conformément à notre prédiction, nous avons observé que les élèves en imagerie de privation

relative fraternelle se sont plus identifiés à leur endogroupe que les élèves en imagerie égalitaire qui eux-mêmes se sont plus identifiés au groupe que les élèves en imagerie de privation relative personnelle. Conformément aux résultats de Branscombe et al. (1999), lorsque l'identité de groupe des élèves membres d'un groupe défavorisé est rendue saillante – ici par une situation de comparaison sociale ascendante entre son endogroupe défavorisé avec un exogroupe plus favorisé (Major, 1994) – ces élèves s'identifient davantage à leur groupe défavorisé.

En accord avec le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nos résultats confirment également que la privation relative conduit au désengagement. Nous allons plus loin que ce modèle en montrant que les élèves discréditent plus leurs notes lorsqu'ils s'imaginent vivre de la privation relative personnelle que lorsqu'ils s'imaginent vivre de la privation relative fraternelle. En effet, bien que de manière marginale, les élèves discréditent plus leurs notes lorsqu'ils s'imaginent être les seuls de la classe à être privés que lorsqu'ils s'imaginent être tout un groupe d'élèves privés. Toutefois, contrairement au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous ne pouvons pas conclure à l'effet de la privation relative sur la dévaluation car, quelle que soit la condition expérimentale à laquelle ils étaient assignés, les élèves n'ont pas montré de différence dans la dévaluation. Ce résultat peut aller dans le sens de la suggestion proposée par Laplante et al. (2014) qui postulent qu'il est plus difficile de dévaluer un domaine tel que l'école que de discréditer les mauvaises évaluations, car l'école est très valorisée dans la société. En effet, la dévaluation est un processus de désengagement psychologique c'est-à-dire que cela nécessite de reconnaître psychologiquement qu'on se désintéresse de l'école. Or, dans la mesure où renoncer psychologiquement à accorder de l'importance à un domaine tel que l'école qui est très valorisé dans la société et essentiel dans la vie de tous individus pour l'intégration sociale (Croizet & Martinot, 2003), et d'autant plus parce qu'une majeure partie de la vie des adolescents tourne autour de l'école à cette période-là, il peut y avoir une certaine réticence des élèves à reconnaître psychologiquement que l'école a peu de valeur pour eux. Les élèves fréquentant l'école depuis leur plus jeune âge savent depuis petits, qu'ils réussissent ou non scolairement, que l'école fait partie intégrante de leur vie et qu'elle va encore l'être durant une certaine période. En outre, le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) soutient également l'idée que les individus s'engagent progressivement dans la voie du

désengagement psychologique en adoptant d'abord le mécanisme de discrédit conduisant par la suite à un processus plus impactant qui est la dévaluation (Beaton et al., 2015). Autrement dit, plus les élèves vont avoir recours au discrédit, plus ils vont également dévaluer le domaine académique. Si on en suit ce raisonnement, nous pouvons donc penser qu'il faut que les élèves vivent une expérience privation relative chronique pour que le discrédit répété des notes puisse conduire à la dévaluation de l'école. Or, nos inductions en imagerie de privation relative ne durent que le temps de la passation expérimentale. Nous suggérons que les élèves n'ont pas eu assez de temps pour vivre une expérience de privation relative chronique ceci ne les conduisant par conséquent pas à discréditer de manière répétée leurs notes et donc ne les conduisant pas à dévaluer l'école.

Toutefois, s'il n'est pas psychologique, le désengagement existe et est plutôt de nature comportementale. Autrement dit, bien que les élèves ne se désengagent pas psychologiquement de l'école ou ne peuvent se le permettre en dévaluant, ils s'en désengagent comportementalement. Plus précisément, ils préfèrent adopter des comportements de désengagement scolaire tel que le cumul des retards, l'absentéisme, les devoirs non faits, etc. De plus, les élèves se désengagent comportementalement plus lorsqu'ils s'imaginent vivre une privation relative personnelle. L'expérience d'une privation relative fraternelle conduit également au désengagement scolaire comportemental même s'il est moins important que lors d'une expérience de privation relative personnelle, mais plus élevé que chez les élèves qui s'imaginent ne pas être privés. Dans la mesure où ces derniers vivent une expérience égalitaire et qu'ils ne ressentent pas de sentiment de mécontentement, nous supposons qu'ils éprouvent de la motivation, du plaisir à aller à l'école. Cette idée peut également s'appliquer pour les élèves en imagerie de privation relative fraternelle mais cette fois-ci, ces derniers trouveraient davantage la motivation, le plaisir d'aller à l'école parce que leurs pairs s'y trouvent. En revanche, les élèves en imagerie de privation relative personnelle, en raison de leur statut solitaire et ayant moins la possibilité d'y trouver leurs pairs, n'éprouveraient pas de motivation, de plaisir et d'intérêt à aller à l'école et se désengageraient donc plus comportementalement de l'école que les élèves des deux autres conditions. Par ailleurs, ces résultats démontrent également que le désengagement comportemental n'est pas vécu par les élèves comme un renoncement psychologique à l'école. Autrement dit, il semble plus facile pour les élèves d'admettre par exemple faire l'idiot pendant les heures de

classe, d'être en retard ou absent que de reconnaître que l'école n'a pas d'importance pour eux. Cela peut être interprété au moins de deux façons, l'une négative, l'autre positive. Dans la vision négative, cela pourrait traduire un biais de désirabilité sociale et il ne s'agirait là alors chez l'élève que d'une volonté de donner une bonne image de soi, mais le renoncement à l'école serait présent. La vision plus positive serait que la réponse des élèves est sincère et donc qu'il y a des pistes d'action plus faciles et/ou plus rapidement efficaces à mettre en place chez les élèves désengagés comportementalement mais pas psychologiquement.

Cependant, contrairement à nos attentes, l'engagement cognitif des élèves ne varie pas selon l'imagerie induite. Quelle que soit la condition d'imagerie, les élèves maintiennent un niveau d'engagement cognitif similaire moyen. Ce résultat suggère donc que le niveau d'investissement psychologique des élèves dans l'apprentissage et l'utilisation de stratégies d'autorégulation (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004) ne sont pas sensibles à un contexte de privation relative ni à un contexte d'égalité entre tous les élèves. Pour rappel, l'engagement cognitif fait référence à la perception de compétence, la volonté de s'engager dans des activités d'apprentissage et dans un apprentissage actif (Isabelle Archambault et al., 2009) ainsi qu'aux processus d'apprentissage spécifiques tels que la mémorisation, la planification des tâches, le suivi et l'évaluation des compétences (Ablard & Lipschultz, 1998). Or, dans la mesure où nos inductions en imagerie mentale, notamment les conditions de privation relative, faisaient plutôt références à un contexte d'absence de ressources matérielles nuisant aux apprentissages, il est possible que les élèves aient pensé que ces ressources matérielles sont indépendantes des ressources cognitives nécessaires à la réussite scolaire. Autrement dit, les ressources matérielles pourraient ne pas constituer des éléments indispensables à la réussite scolaire et que ce qui compte le plus serait davantage la motivation ainsi que les ressources cognitives. En effet, il a été montré que plus les élèves réfléchissent, utilisent des stratégies d'apprentissage approfondi et déploient les efforts nécessaires pour effectuer un travail de qualité et comprendre des idées complexes, plus ils sont engagés cognitivement dans le domaine scolaire (Fredricks et al., 2004). Dans ce constat, il est important de noter qu'il n'est en aucun cas question de ressources matérielles favorisant l'engagement cognitif car tout se faisant par le biais de la motivation des élèves. Par conséquent, nos résultats ouvrent des réflexions intéressantes sur la perception que les élèves se font du rôle joué par les ressources matérielles dans les processus d'apprentissage et de

motivation. Les enfants de classe sociale inférieure sont généralement perçus comme ayant des capacités inférieures (Baron et al., 1995) à celles de leurs homologues de classe supérieure. Une étude menée par Wiederkehr et al. (2015) suggère que dans un environnement méritocratique, les élèves de statut socio-économique faible et élevé sont susceptibles d'adopter des perceptions de soi qui correspondent à la place qu'ils occupent dans la hiérarchie. Autrement dit, les contextes méritocratiques poussent les individus à endosser des croyances susceptibles d'expliquer et de légitimer les inégalités sociales (Darnon et al., 2018). Dans la mesure où nous avons demandé aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et fraternelle de s'imaginer être moins bien lotis en termes de ressources matérielles, nous suggérons qu'ils ont pu accepter leur position de défavorisé ceci leur permettant ainsi de légitimer leur situation et donc d'être moins sensibles aux capacités cognitives nécessaires à la réussite scolaire. Pour les élèves en imagerie égalitaire, il n'était pas question pour eux de trouver une explication pour légitimer leur situation étant donné qu'ils étaient tous égaux et qu'ils possédaient les mêmes ressources matérielles, ceci les conduisant par conséquent également à être moins sensibles aux ressources cognitives nécessaires à la réussite scolaire.

En revanche, nous avons observé que les élèves s'engageaient moins socialement en imagerie de privation relative personnelle qu'en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes s'engageaient moins socialement que les élèves en imagerie égalitaire. Ce résultat ne paraît pas surprenant compte tenu de l'impossibilité pour les élèves en imagerie de privation relative personnelle de pouvoir trouver du soutien auprès des autres élèves de la classe. Ceci est davantage possible pour les élèves en imagerie de privation relative fraternelle du fait de la présence d'autres membres de leur endogroupe. Par conséquent, ce résultat nous amène tout d'abord à penser qu'un contexte où tous les élèves sont égaux et possèdent les mêmes ressources peut être bénéfique pour lutter contre le désengagement scolaire en permettant notamment d'augmenter leur engagement au niveau social. En effet, permettre aux élèves de percevoir leur contexte d'apprentissage comme égalitaire avec l'ensemble des élèves qui a des conditions d'apprentissages similaires sans distinction selon leur sexe, leur origine, leur groupe etc. peut-être propice à l'émergence d'un climat de classe positif favorisant le bien-être des élèves ainsi que leur motivation à venir à l'école. Bien que de manière moins forte, cette étude montre également qu'un contexte de comparaison

intergroupe qui rend saillante l'appartenance groupale des élèves amène également à un meilleur engagement social des élèves. Ainsi, nous pouvons supposer que le simple fait d'avoir conscience de l'existence d'autres élèves qui partagent le même sort qu'eux peut amener les élèves à s'engager davantage dans leurs relations sociales. Nous pouvons même aller plus loin en supposant que dans un but de soutien social dans un contexte de privation relative, les élèves s'engagent plus dans les relations sociales avec les membres de leur endogroupe plutôt qu'avec les membres de l'exogroupe. Cette importance que les élèves accordent à leurs camarades de classe peut dès lors réduire le désengagement scolaire car ayant conscience que lorsqu'ils vont se rendre à l'école, ils vont y trouver leurs pairs, cela les motivera davantage à s'engager dans le domaine scolaire. Enfin, parce qu'il est possible qu'ils se sentent rejetés au sein de la classe et qu'ils n'ont pas la possibilité d'y trouver leurs pairs, les élèves seuls face à tous les autres sont ceux qui s'engagent le moins dans leurs relations sociales avec leurs camarades de classe.

Conformément à nos hypothèses, les élèves ont une plus faible estime de soi globale, scolaire et sociale lorsqu'ils sont placés en imagerie de privation relative personnelle que lorsqu'ils sont placés en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont une plus faible estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves placés en imagerie égalitaire. Ces résultats vont dans le sens de certains travaux qui ont montré que la privation relative personnelle a un impact direct et négatif sur l'estime de soi (Tougas et al., 2005; Walker, 1999). Autrement dit, les élèves en imagerie de privation relative personnelle font une évaluation de leurs propres caractéristiques encore plus défavorables que les élèves des deux autres conditions. Plus précisément, lorsqu'ils sont seuls face à un exogroupe mieux loti qu'eux, les élèves développent des attitudes globales défavorables envers eux-mêmes. Ils s'accordent moins de valeur scolaire et doute de l'image qu'ils peuvent donner aux autres. En revanche, lorsqu'ils forment un groupe même désavantagé, les élèves présentent des scores plus élevés sur les dimensions globale, scolaire et sociale d'estime de soi. Ainsi, lorsqu'ils ont la possibilité de se tourner vers les pairs de leur endogroupe, cela peut avoir des effets bénéfiques sur la valeur que les élèves s'accordent. Toutefois, un contexte de privation relative personnelle ou fraternelle a toujours des effets moins bénéfiques sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves qu'un contexte qui met l'accent sur l'égalité entre tous les élèves. En conséquence, ces résultats montrent que des conditions équitablement favorables aux

apprentissages ainsi que la conscience qu'ils ne sont pas les seuls élèves de la classe à être défavorisés peuvent avoir des effets bénéfiques sur l'estime de soi des élèves. Cela ouvre des réflexions quant aux pistes d'actions qui peuvent être mises en place afin de favoriser l'estime de soi des élèves.

Les résultats que nous avons obtenus à nos analyses de médiations sérielles nous permettent de conclure que la relation entre nos différentes conditions d'imagerie mentale et les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale) est médiatisée de manière sérielle via la perception de contrôle puis le désengagement comportemental. Plus précisément, moins les élèves perçoivent de contrôle, plus ils se désengagent comportementalement de l'école, ce qui affecte négativement les trois dimensions d'estimes de soi. Par ailleurs, en ce qui concerne l'estime de soi sociale, s'ajoute une médiation par l'engagement social. En d'autres termes, moins les élèves perçoivent de contrôle, moins ils s'engagent socialement à l'école ce qui se répercute négativement sur leur estime de soi sociale. Ces résultats vont dans le sens de la théorie du contrôle perçu (Skinner et al., 1990; You et al., 2011) qui postule que lorsque les élèves ont une faible perception de contrôle, ils sont susceptibles de se désengager (Demanet & Van Houtte, 2014). Notre étude va même plus loin car elle met en évidence qu'une imagerie de privation relative personnelle ou fraternelle peut conduire à une plus faible perception de contrôle qu'une imagerie égalitaire. Cette faible perception de contrôle dû à une privation relative personnelle ou fraternelle amène à une augmentation du désengagement comportemental ainsi qu'à une réduction de l'engagement social ce qui a des conséquences néfastes sur les estimes de soi globale, scolaire et sociale des élèves. Ainsi, notre étude permet d'apporter des compléments au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) qui théorise que le désengagement psychologique découle en premier lieu d'un sentiment de privation relative (Tougas et al., 2005) et que le désengagement psychologique affaiblit l'estime de soi des individus (Beaton et al., 2015). Plus précisément, bien que nous n'ayons pas obtenus les effets souhaités sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, nous avons mis en évidence que le désengagement est bien présent mais qu'il est plutôt d'ordre comportemental et social. De plus, bien qu'ils puissent découler directement de la privation relative, le désengagement comportemental et le faible engagement social peuvent aussi découler d'une faible perception de contrôle. En outre, notre étude montre également

qu'en plus de l'estime de soi globale, la privation relative impacte aussi directement et indirectement les dimensions scolaire et sociale de l'estime de soi des élèves via la perception de contrôle et le désengagement comportemental ou l'engagement social et que c'est lorsque les élèves se trouvent dans un contexte où ils sont les seuls de leur groupe à devoir faire face à un exogroupe plus favorisé que cela a les effets les plus néfastes. Compte tenu de ces résultats, il paraît donc primordial de s'intéresser à l'avenir à la perception de contrôle que les élèves peuvent avoir lorsqu'ils vivent une expérience de privation relative à l'école.

Enfin, nous avons vu que les effets néfastes sur la perception de contrôle, le désengagement comportemental, l'engagement social et les différentes dimensions d'estime de soi peuvent être atténués par la promotion de l'égalité entre tous les élèves de la classe. En effet, c'est dans cette condition que l'on retrouve les impacts les plus favorables aux élèves. Offrir aux élèves les mêmes chances, les mêmes ressources, ne pas faire de distinction selon le sexe, l'appartenance au milieu social, etc., permet ainsi aux élèves le maintien d'une bonne perception de contrôle sur ce qui leur arrive, une réduction du désengagement comportemental ainsi qu'une hausse de l'engagement social et d'augmenter considérablement leurs estimations de soi globale, scolaire et sociale. Par ailleurs, notre étude permet également de mettre en évidence que lorsque les élèves sont amenés à vivre une privation relative, cela a moins de conséquences négatives lorsqu'ils sont tout un ensemble d'élèves appartenant au même groupe défavorisé à vivre cette privation relative que lorsqu'ils sont les seuls membres de leur groupe à vivre cette privation relative.

A l'appui de nos résultats, afin d'éviter l'émergence de sentiments négatifs pouvant notamment nuire à l'engagement scolaire et à l'estime de soi des élèves, il paraît primordial d'une part, de favoriser la perception d'égalité entre tous les élèves et qu'ils pensent avoir tous les mêmes chances et les mêmes conditions d'apprentissage et d'autre part, de créer des groupes équivalents en termes de ressources disponibles car cela leur laisse la possibilité de trouver du soutien auprès de leurs pairs semblables.

En ayant tenu compte des limites liées à l'étude 1 précédente, la présente étude a permis de mettre en évidence que lors d'une procédure d'induction en imagerie mentale, il est nécessaire de tenir compte des différentes dimensions d'estimations de soi-état des élèves si on veut observer un impact significatif des différentes conditions d'imagerie mentale sur l'estime de soi. De plus, bien que nous nous intéressons essentiellement au sentiment de



privation relative des élèves, il faut noter que cette étude inclut également une condition sans privation relative qui met l'accent sur une perception d'égalité. Comme dans l'étude précédente, afin de contrôler si nos inductions ont bien provoqué un sentiment de privation relative ou non, nous avons seulement mesuré la privation relative ressentie par les élèves sans inclure des mesures de contrôle du sentiment d'égalité que pourraient ressentir les élèves. Cette mesure serait nécessaire à inclure afin d'étudier si les élèves placés dans cette condition font également des comparaisons avec les autres. Ainsi, afin de pouvoir contrôler cet élément, il aurait été pertinent d'inclure une mesure de contrôle de la pertinence de la comparaison sociale.

Enfin, la présente étude montre de manière significative que les pairs jouent un rôle considérable lorsque les élèves font face à une situation menaçante de comparaison désavantageuse. En effet, nous avons vu que lorsqu'ils ont la possibilité de trouver du soutien auprès de leurs pairs, les élèves sont affectés de manière moins négative que lorsqu'ils sont les seuls membres de leur groupe à devoir faire face à un exogroupe plus avantageux. Bien sûr, dans tous les cas, vivre de la privation relative est beaucoup moins bénéfique que ne pas en vivre mais cette étude suggère plus particulièrement que les pairs peuvent constituer un facteur important à prendre en compte afin de réduire le désengagement scolaire et favoriser l'engagement scolaire tout en apportant des effets bénéfiques sur l'estime de soi des élèves. En effet, la littérature scientifique a montré que les relations avec les pairs influencent le désengagement scolaire (e.g., Estell & Perdue, 2013; Gutiérrez et al., 2017; Wang & Eccles, 2012). Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, les études menées sur l'intimidation et le harcèlement à l'école ont montré que lorsque les élèves ont de grands cercles d'amis, sont acceptés par leurs pairs et font dès lors moins l'objet de harcèlement scolaire, ils ont tendance à préférer l'école (Birch & Ladd, 1997) ce peut les aider à développer un sentiment de satisfaction envers l'école (Wang & Eccles, 2012) et dès lors les conduire à moins se désengager ou à plus s'engager. Les élèves ayant des relations positives avec leurs pairs à l'école sont donc plus engagés scolairement (Garcia-reid, 2007). Ces relations positives sont en revanche possibles seulement lorsque les membres de son groupe sont présents aux côtés de l'élève. En effet, nous avons vu à travers notre étude qu'une situation où ces derniers sont absents augmente le désengagement. Deux explications possibles peuvent être données en ce qui concerne ce résultat. Tout d'abord, ces élèves, en raison d'un sentiment d'exclusion

sociale, de rejet, peuvent être amenés à se désengager dans un but d'intégration et de reconnaissance sociale (Hernandez et al., 2014). En effet, visant à être reconnus, acceptés et appréciés par les autres, les élèves solitaires peuvent choisir de se livrer à des comportements dits « déviants » (Michel Janosz et al., 2000) dans le but d'accroître leur popularité et leur prestige auprès de leurs camarades (Coie & Jacobs, 1993). Par ailleurs, une autre explication possible de ce désengagement plus élevé de la part des élèves en condition solitaire peut résider dans un manque de motivation à se rendre à l'école. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, il est possible que les élèves solitaires n'éprouvent pas de motivation, de plaisir et d'intérêt à aller à l'école et expriment de ce fait plus de désengagement et moins d'engagement envers le domaine académique. Néanmoins, afin de tester ces deux explications, il serait important d'interroger les élèves sur le sentiment d'exclusion sociale ou de rejet par les membres de l'exogroupe. Ainsi, dans le but d'étudier si les pairs peuvent constituer un facteur protecteur du désengagement psychologique et scolaire ainsi que de l'estime de soi des élèves dans un contexte de privation relative, nous nous sommes intéressée à cette source en tant que facteur déclencheur d'une privation relative dans notre troisième étude ci-après. En effet, afin de savoir sur quel(s) levier(s) agir et prévenir le désengagement tout en favorisant l'estime de soi des élèves, il nous paraît important d'interroger les élèves sur leurs relations sociales avec leurs pairs.

## Chapitre 7 – Etude 3 : Les pairs comme facteurs déclencheurs de la privation relative

---

### I. Introduction

Nous avons postulé dans l'étude précédente que les relations sociales entretenues par les élèves avec leurs pairs jouent un rôle important dans un contexte de comparaison sociale désavantageux. Plus précisément, dans un contexte d'imagerie de privation relative, la possibilité de trouver du soutien auprès de leurs pairs affectait de manière moins négative les élèves que lorsqu'ils n'avaient pas cette possibilité. Toutefois, nous avons évoqué dans l'introduction théorique que les élèves peuvent ressentir de la privation relative dans leurs relations avec leurs pairs. En effet, le rejet social par les pairs en comparaison aux autres non rejetés peut être à l'origine d'un sentiment de privation relative chez les élèves dont nous savons qu'il prédit le désengagement scolaire. Ainsi, notre but est d'examiner d'une part, si un contexte d'imagerie de privation relative dans les relations sociales avec les pairs peut prédire le désengagement dans un contexte scolaire et affecter l'estime de soi des élèves et, d'autre part, si dans ce même contexte d'imagerie de privation relative, le fait de vivre cette privation relative collectivement avec des pairs de l'endogroupe peut avoir des conséquences moins néfastes sur le désengagement scolaire et l'estime de soi des élèves. Autrement dit, l'objectif de cette étude est de mieux comprendre les effets d'une privation relative due à un rejet social par les pairs selon que l'élève appartient à un groupe rejeté (i.e., privation relative fraternelle), qu'il est le seul représentant de ce groupe qui est rejeté (i.e., privation relative personnelle), ou qu'il est le seul élève de la classe qui est rejeté (i.e., privation relative égoïste). Plus précisément, comme dans les études précédentes, nous avons induit via une situation d'imagerie trois contextes. Dans le contexte d'imagerie de privation relative fraternelle, l'élève devra imaginer qu'il est membre d'un groupe d'élèves et ce groupe est rejeté par un autre groupe d'élèves au sein de la classe. Dans le contexte d'imagerie de privation relative personnelle, l'élève devra imaginer qu'il est le seul membre d'un groupe qui est rejeté par un exogroupe au sein de la classe en raison de cette appartenance groupale. Dans le contexte d'imagerie de privation relative égoïste, l'élève devra imaginer qu'il est le seul élève de la

classe à être rejeté par les autres élèves de la classe. La condition d'imagerie de privation relative fraternelle correspond à une situation de comparaison intergroupe défavorable où dans la classe, le groupe de l'élève est privé car rejeté par un exogroupe (i.e., comparaison défavorable pour l'endogroupe par rapport à l'exogroupe). La condition d'imagerie de privation relative personnelle correspond à une situation de comparaison soi/exogroupe défavorable où le participant est privé car il est le seul représentant de son groupe au sein de la classe qui est rejeté par un exogroupe (i.e., comparaison défavorable de soi en tant que seul membre de son groupe face à un exogroupe). Enfin, la condition d'imagerie de privation relative égoïste correspond à une situation de comparaison interpersonnelle défavorable où le participant est privé car il est le seul de la classe qui est rejeté par les autres élèves de la classe (i.e., comparaison défavorable de soi par rapport aux autres).

### **I.1. Privation relative et perception de contrôle**

Pour rappel, dans un contexte de comparaison intergroupe, être le seul membre de son groupe à faire face à un exogroupe qui le discrimine confère un statut solo à cet individu (Sekaquaptewa et al., 2007). De plus, un traitement inégal fondé sur des caractéristiques de groupe étant souvent hors du contrôle des individus (Stevens & Thijs, 2018), cela les amène à penser qu'ils ont un contrôle et une maîtrise limités sur leur vie (Branscombe & Ellemers, 1998). Les résultats de notre précédente étude appuient également cette conclusion en mettant en évidence que lorsque les adolescents sont placés dans un contexte de privation relative intergroupe personnelle qui rend saillant leur statut solitaire face à un exogroupe, ils ont une plus faible perception de contrôle sur ce qui leur arrive comparativement aux adolescents placés dans un contexte de privation relative intergroupe fraternelle. En effet, nous avons montré que lorsque tout un groupe d'élèves vit de la privation relative, ces derniers peuvent trouver au sein de leur endogroupe des ressources psychologiques leur permettant de garder une meilleure perception de contrôle. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls membres d'un groupe rejeté par un exogroupe au sein de la classe en raison de cette appartenance groupale (i.e., imagerie de privation relative personnelle) et les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls de la classe à être rejetés par les autres élèves sans raison spécifique (i.e., imagerie de privation relative égoïste), percevront moins de contrôle que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont

tout un groupe d'élèves à être rejetés par un autre groupe d'élèves au sein de la classe (i.e., imagerie de privation relative fraternelle).

## **1.2. Privation relative et identification à l'endogroupe**

Le rejet social de certains groupes sociaux ou certains individus peut être considéré comme une forme de discrimination. Vivre un rejet social par le biais de la discrimination peut affecter les besoins d'appartenance des individus (Baumeister & Leary, 1995) ce qui peut avoir des conséquences psychologiques négatives, notamment une baisse de l'estime de soi (Armenta & Hunt, 2009). Toutefois, le modèle de rejet-identification élaboré par Branscombe et al. (1999) postule qu'un moyen pour les membres de groupes minoritaires de faire face à la discrimination passe par l'identification à leur endogroupe dévalorisé, ce qui peut contribuer au maintien d'un bien-être psychologique. En effet, en augmentant l'identification à leur endogroupe, les individus peuvent avoir le sentiment qu'ils sont tout de même acceptés au sein de leur endogroupe, ce qui les conduit à être moins affectés par le rejet social émanant de l'exogroupe (Armenta & Hunt, 2009). Ce modèle a été empiriquement soutenu dans de nombreuses études portant sur différents groupes sociaux dévalorisés comme les Afro-Américains (Branscombe et al., 1999), les femmes (Schmitt et al., 2002), les personnes âgées (Garstka et al., 2004) etc. Cependant, voulant étudier ce modèle de façon plus approfondie, Bourguignon et al. (2006) précisent qu'il est important de tenir compte du contexte de comparaison sociale dans lequel se trouvent les individus lorsqu'ils font face à une discrimination car cela impliquerait des effets différents en ce qui concerne l'identification au groupe. Plus précisément, des contextes de comparaison interpersonnelle conduiraient les individus à percevoir de la discrimination personnelle alors que des contextes de comparaison intergroupe seraient à l'origine d'une perception de discrimination groupale (Bourguignon et al., 2013). Autrement dit, la discrimination personnelle est une perception de discrimination envers soi fondée sur l'appartenance à un groupe alors que la discrimination groupale est une perception de discrimination envers son groupe dans son ensemble (Armenta & Hunt, 2009). Cette distinction a conduit Armenta et Hunt (2009) à mener une étude afin d'examiner les effets des discriminations personnelle et groupale perçues sur l'identification au groupe des adolescents latino-américains. Les résultats qu'ils ont obtenus mettent en évidence que la discrimination personnelle perçue est associée à des niveaux plus faibles d'identification au

groupe que la discrimination groupale perçue. Nos conditions d'imagerie mentale de privation relative fondées sur le rejet social des pairs correspondent à des situations de discrimination. En effet, le rejet social par un exogroupe ou par les autres élèves peut amener les élèves privés à percevoir une discrimination à leur encontre. La discrimination perçue ne devrait pas être la même selon le contexte d'imagerie de privation relative. Plus précisément, un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle, c'est-à-dire lorsque les élèves appartiennent à un groupe rejeté par un exogroupe, correspondrait à une discrimination groupale. Un contexte d'imagerie de privation relative personnelle, c'est-à-dire lorsque les élèves sont les seuls représentants de leur groupe au sein de la classe à être rejetés par un exogroupe en raison de cette appartenance groupale, correspondrait à une discrimination personnelle fondée sur l'appartenance groupale. Enfin, un contexte d'imagerie de privation relative égoïste, c'est-à-dire lorsque les élèves sont les seuls de leur classe à être rejetés par les autres élèves de la classe, correspondrait à une discrimination personnelle non fondée sur l'appartenance groupale. Suivant la distinction émise par Bourguignon et al. (2006), les élèves en imagerie de privation relative fraternelle devraient être ceux qui perçoivent le plus de discrimination groupale et le moins de discrimination personnelle. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste devraient percevoir de la discrimination personnelle en raison de leur situation solo. Dès lors, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle s'identifient plus à l'endogroupe que les élèves des deux autres conditions.

### **1.3. Privation relative et soutien social perçu des pairs**

Comme nous l'avons évoqué auparavant, les relations que les élèves entretiennent avec leurs pairs et notamment le soutien qu'ils perçoivent en provenance de ceux-ci constituent un facteur important à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse au dés-engagement scolaire. En effet, les relations avec les pairs prennent une importance croissante à l'adolescence, car les jeunes passent plus de temps avec leurs pairs et comptent davantage sur eux pour les soutenir (Fredricks et al., 2019). Stroebe et Stroebe (1996) définissent le soutien social comme l'existence et la disponibilité de personnes sur lesquelles l'individu peut compter, qui le valorisent et se soucient de son bien-être. Le sentiment de soutien par les pairs peut aider les élèves à développer un sentiment de satisfaction à l'école et est lié à un engagement scolaire accru (Wang & Eccles, 2012). Toutefois, le soutien social perçu en

provenance des pairs diffère selon le contexte de comparaison. Dans un contexte de comparaison intergroupe, Bourguignon et al. (2006) suggèrent que la perception de discrimination groupale peut amener les individus à ressentir un sentiment de destin commun leur permettant de sentir qu'ils ne sont pas seuls dans la situation et que d'autres individus partagent également leurs expériences (Armenta & Hunt, 2009). Ce sentiment de destin commun avec d'autres individus qui partagent la même situation discriminatoire pourrait amener les élèves en situation de privation relative fraternelle à percevoir du soutien de la part de leurs pairs semblable. Ceux privés personnellement soit en raison de leur appartenance groupale, soit sans raison spécifique, seront dans de moins bonnes conditions pour trouver du soutien auprès de leurs pairs car ils ne peuvent respectivement entretenir des liens ni avec leur endogroupe, ni avec les autres élèves. Dès lors, nous suggérons que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle percevront plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

#### **1.4. Privation relative et désengagement psychologique et scolaire**

Dans la mesure où la perception d'être rejeté par un groupe d'élèves ou d'autres élèves de la classe peut être un élément déclencheur soit d'un sentiment de privation relative fraternelle, soit d'un sentiment de privation relative personnelle, soit d'un sentiment de privation relative égoïste selon le contexte de comparaison, nous suggérons, toujours conformément au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), que ce sentiment de privation relative générera du désengagement psychologique. Néanmoins, parce que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle auront des pairs vers qui se tourner et parce que les relations positives avec des pairs permettraient aux élèves d'être plus engagés à l'école (Garcia-reid, 2007), nous supposons que les élèves de cette condition discréditeront moins leurs notes et dévalueront moins l'école que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

Par ailleurs, nous allons aussi examiner l'impact de ces différents contextes d'imagerie de privation relative sur le discrédit des remarques provenant des camarades de classe. En effet, le feedback des autres élèves peut jouer un rôle crucial dans la détermination de la réputation des adolescents (Sweeting et al., 2011). Or, les élèves qui sont rejetés par leurs pairs et qui sont constamment victimes de propos et comportements les mettant à l'écart

peuvent en venir à ne plus accorder d'importance à ce que disent et font les autres afin de se protéger. En effet, il a été montré que lorsque les individus reçoivent des commentaires négatifs en raison de leur appartenance groupale, ils sont enclins à discréditer ces feedbacks allant à leur encontre dans le but de se protéger (Schmader, Major, & Gramzow, 2001). Comme précédemment, nous supposons que ceux qui font l'expérience d'une privation relative fraternelle discréditeront moins les remarques des autres élèves que ceux qui font l'expérience d'une privation relative personnelle et égoïste. En effet, bien que l'exogroupe les rejette, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle peuvent apprécier les remarques provenant de leur endogroupe, chose qui n'est pas possible pour les élèves seuls rejetés soit par un exogroupe en raison de leur appartenance groupale soit par les autres élèves de la classe sans raison spécifique (i.e., respectivement privation relative personnelle et égoïste). De ce fait, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste discréditeront plus les remarques de leurs camarades de classe que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

Compte tenu des résultats obtenus dans l'étude 2, nous allons continuer d'examiner l'impact de la privation relative sur l'engagement/désengagement scolaires dans ses dimensions comportementale, cognitive et sociale<sup>3</sup>. En effet, les recherches ont constaté que les élèves qui ont de mauvaises relations avec leurs pairs ou qui sont rejetés par leurs pairs ont un taux de désengagement plus élevé, ce qui les expose davantage au risque de décrochage scolaire (Juvonen et al., 2012; Ladd et al., 2017). La discrimination par les pairs est donc liée à des attitudes négatives envers l'école, à un manque d'engagement en classe et à des expériences plus négatives à l'école (Juvonen et al., 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996; Whitney & Smith, 1993). En revanche, les élèves qui perçoivent un soutien plus fort de la part de leurs pairs présentent des niveaux d'engagement scolaire plus élevés (Fredricks et al., 2019). Plus précisément, alors que le rejet par les pairs accroît le risque de comportements perturbateurs et réduit la participation et l'intérêt à l'école (French & Conrad, 2001), les

---

<sup>3</sup> Les items composants ces trois dimensions d'engagement/désengagement scolaires auxquelles nous nous intéressons dans la présente étude expérimentale sont légèrement différentes des celles de l'étude expérimentale 2. Ce choix repose sur les résultats obtenus dans une étude corrélacionnelle (non présentée dans cette thèse) suite à des analyses de structure de l'échelle de Wang et al. (2017) et présentés dans un article actuellement soumis. Cette étude corrélacionnelle a été menée après l'étude expérimentale 2 et avant la présente étude expérimentale 3.



relations positives avec les pairs à l'école favorisent l'engagement à l'école (Garcia-reid, 2007). Ainsi, il apparaît que les effets négatifs du rejet social par certains pairs sur l'engagement scolaire pourraient être compensés par des relations positives avec d'autres pairs. En effet, d'après Garcia-Reid et al. (2005), l'identification à un groupe de pairs positifs et la participation à des activités scolaires (i.e., clubs scolaires et activités sportives) peuvent par exemple contrecarrer l'influence négative d'un rejet social par d'autres pairs. Une plus grande confiance et une plus grande proximité avec leurs pairs est susceptible d'amener les adolescents à s'engager plus positivement à l'école (Garcia-Reid et al., 2005). Par conséquent, étant donné que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle seront rejetés groupalement par un exogroupe mais qu'ils ont la possibilité d'entretenir des relations positives avec les membres de leur endogroupe, ils devraient moins se désengager et plus s'engager que les élèves qui seront les seuls de la classe à être rejetés soit par un exogroupe en raison de leur appartenance groupale, soit par les autres élèves sans raison spécifique. C'est pourquoi, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se désengagent plus comportementalement et s'engagent moins cognitivement et socialement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

### **1.5. Privation relative et estime de soi**

Sur la base des résultats concluants que nous avons obtenus à l'étude 2, nous nous intéressons à nouveau à l'impact de la privation relative sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves. Bourguignon et al. (2006) ont montré que l'estime de soi personnelle des membres de groupes stigmatisés varie selon le type de discrimination qu'ils perçoivent. Plus précisément, partant de la distinction entre discrimination personnelle et discrimination groupale que nous avons évoquée plus haut, ces auteurs ont observé que la discrimination personnelle est négativement liée à l'estime de soi personnelle, alors que la discrimination groupale lui serait positivement associée (Bourguignon et al., 2006). De plus, une méta-analyse a montré que la privation relative personnelle est associée à une baisse du bien-être psychologique (Smith & Ortiz, 2002). Cependant, une perception de privation relative centrée sur le groupe n'a pas montré cette relation (Walker, 1999; Walker & Mann, 1987). Armenta et Hunt (2009) suggèrent que la discrimination personnelle – mais pas la discrimination groupale – est directement liée à une baisse de l'estime de soi. Williams et al. (1998) ont

également mis en évidence que le sentiment de rejet et d'exclusion sociale d'un élève engendré par son statut différent de la majorité réduit son estime de soi. En référence à ces différents résultats, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle aient une meilleure estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

#### **I.6. Origine du processus causal : perception de contrôle, identification à l'endogroupe ou soutien social perçu des pairs**

##### **Une médiation sérielle par la perception de contrôle.**

En référence aux résultats que nous avons obtenus à l'étude 2, nous proposons que le contrôle perçu médiatisera l'effet de la privation relative sur le désengagement (Skinner et al., 1990; You et al., 2011). De plus, selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), il est également attendu que le désengagement des élèves aura un impact négatif sur l'estime de soi des élèves. Par conséquent, nous attendons que l'effet de l'imagerie de privation relative (fraternelle, personnelle ou égoïste) sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) soit médiatisé par la perception de contrôle qui elle-même agira sur le désengagement et l'engagement à l'école. Plus les élèves percevront de contrôle, moins ils se désengageront psychologiquement et comportementalement ou plus ils s'engageront cognitivement et socialement, et plus leurs estimes de soi (globale, scolaire et sociale) seront élevées. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle, parce qu'ils percevront plus de contrôle, cela les conduira à moins discréditer leurs notes et leurs camarades, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager plus cognitivement et socialement ce qui affectera positivement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

##### **Une médiation sérielle par l'identification à l'endogroupe.**

L'identification à l'endogroupe pourrait permettre de faire face à une situation de privation relative dans le domaine scolaire, permettant de moins se désengager ou de rester plus engagé à l'école et ainsi de protéger l'estime de soi des élèves. En effet, la littérature récente a montré que l'identification à l'endogroupe était liée positivement à l'engagement

et négativement au désengagement (Bourguignon et al., 2020). Autrement dit, plus les individus s'identifient à leur groupe, plus ils sont engagés et moins ils sont désengagés. De plus, selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), le désengagement résultant d'une expérience de privation relative a un impact négatif sur l'estime de soi des élèves. Dans la mesure où une faible identification à l'endogroupe peut entraîner du désengagement et que cela impacte négativement l'estime de soi, nous attendons que l'effet de l'imagerie de privation relative (fraternelle, personnelle ou égoïste) sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) soit médiatisé par l'identification à l'endogroupe qui elle-même agira sur le désengagement et l'engagement à l'école. Plus les élèves s'identifieront à leur endogroupe, moins ils se désengageront psychologiquement et comportementalement ou plus ils s'engageront cognitivement et socialement, et plus leurs estimations de soi (globale, scolaire et sociale) seront élevées. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle, parce qu'ils s'identifieront plus à l'endogroupe, cela les conduira à moins discréditer leurs notes et leurs camarades, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager plus cognitivement et socialement ce qui affectera positivement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

### **Une médiation sérielle par le soutien social perçu des pairs.**

Nous proposons enfin que le soutien social perçu en provenance des pairs pourrait également être un facteur permettant de faire face à une situation de privation relative dans le domaine scolaire, conduisant les élèves à moins se désengager ou à rester plus engagés à l'école et ainsi protéger leur estime de soi. En effet, lorsque les élèves ont le sentiment d'être soutenus par leurs pairs, ils sont plus engagés scolairement (Wang & Eccles, 2012). Et, selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), le désengagement des élèves a un impact négatif sur leur estime de soi. Dans la mesure où une faible perception de soutien social de la part des pairs peut entraîner du désengagement et que cela impacte négativement l'estime de soi, nous attendons que l'effet de l'imagerie de privation relative (fraternelle, personnelle ou égoïste) sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) soit médiatisé par le soutien social perçu des pairs qui elle-même agira sur le désengagement et l'engagement à l'école. Plus les élèves percevront de soutien social de la part de leurs pairs, moins ils se

désengageront psychologiquement et comportementalement ou plus ils s'engageront cognitivement et socialement, et plus leurs estimes de soi (globale, scolaire et sociale) seront élevées. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle, parce qu'ils percevront plus de soutien social de la part de leurs pairs, cela les conduira à moins discréditer leurs notes et leurs camarades, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager plus cognitivement et socialement ce qui affectera positivement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

A travers ces différentes hypothèses de médiation, l'objectif est d'étudier le modèle qui permet le mieux de comprendre les effets d'une imagerie de privation relative sur le désengagement psychologique et scolaire et l'estime de soi des élèves. Est-ce que le meilleur médiateur est la perception de contrôle, l'identification à l'endogroupe ou le soutien social perçu des pairs ?

### **1.7. Hypothèses**

En nous centrant cette fois-ci sur le rejet social par les pairs comme facteur déclencheur d'une privation relative, l'objectif de cette étude 3 est d'examiner comment une privation relative vécue dans un contexte intergroupe ou personnel agit d'abord soit sur la perception de contrôle, soit sur l'identification à l'endogroupe, soit sur le soutien social perçu des pairs, mécanismes psychologiques qui vont agir sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, ou le désengagement comportemental, l'engagement cognitif ou l'engagement social qui à leur tour vont agir sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) des élèves.

**Hypothèses H1a, H1b et H1c.** Comparativement aux élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont tout un groupe au sein de la classe à être rejeté par un exogroupe (i.e., imagerie de privation relative fraternelle), les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls membres d'un groupe rejeté par un exogroupe en raison de leur appartenance groupale (i.e., imagerie de privation relative personnelle) ou qu'ils sont les seuls de la classe à être rejetés par les autres élèves de la classe (i.e., imagerie de privation relative égoïste) percevront moins de

contrôle (H1a), s'identifieront moins à l'endogroupe (H1b) et percevront moins de soutien social de la part de leurs pairs (H1c).

**Hypothèses H2a, H2b, H2c et H2d.** Comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, discréditeront plus leurs notes (H2a), discréditeront plus leurs camarades (H2b), dévalueront plus l'école (H2c) et se désengageront plus comportementalement (H2d).

**Hypothèses H3a et H3b.** Comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, s'engageront moins cognitivement (H3a) et socialement (H3b).

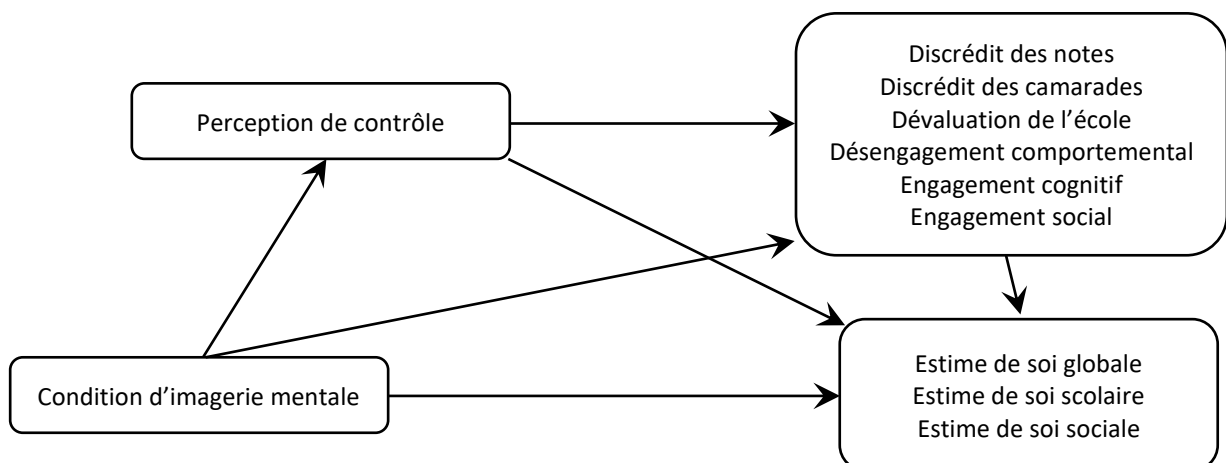
**Hypothèses H4a, H4b et H4c.** Comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, auront une estime de soi globale (H4a), scolaires (H4b) et sociale (H4c) plus faible.

Les hypothèses de médiations H5, H6 et H7 suivantes sont des hypothèses alternatives qui vont nous permettre de déterminer le modèle qui permet le mieux de comprendre les effets d'une imagerie de privation relative.

**Hypothèse H5 : la médiation sérielle par la perception de contrôle.** La perception de contrôle devrait médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l'engagement cognitif et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 20).

**Figure 20**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via la Perception de Contrôle.*

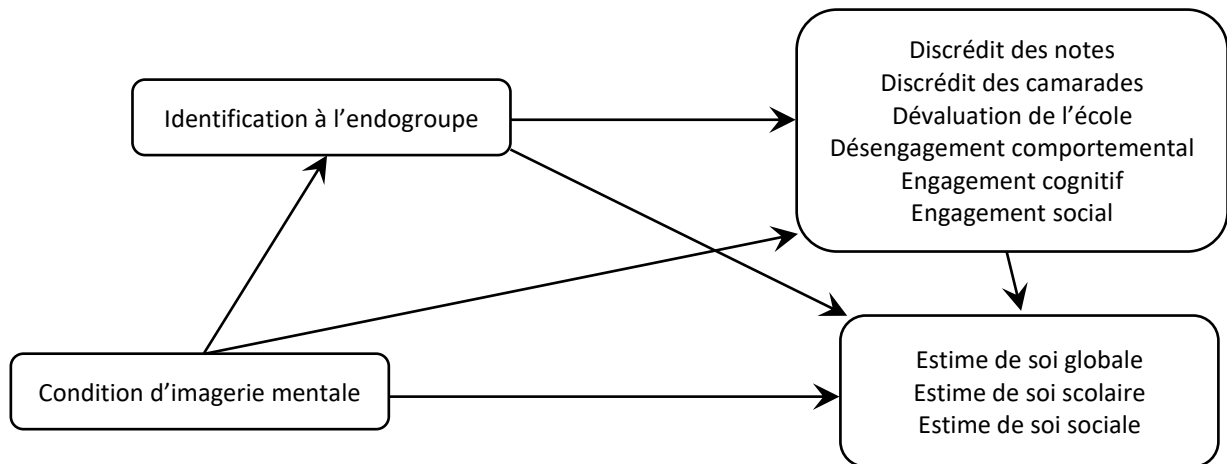


**Hypothèse H6 : la médiation sérielle par l'identification à l'endogroupe.**

L'identification à l'endogroupe devrait médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l'engagement cognitif et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 21).

**Figure 21**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via l'Identification à l'Endogroupe.*

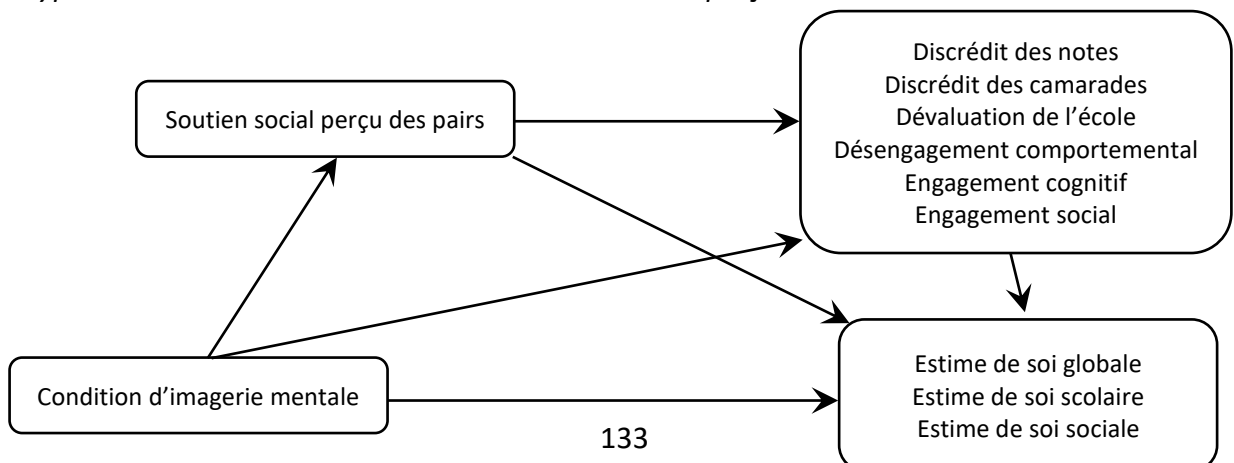


**Hypothèse H7 : la médiation sérielle par le soutien social perçu des pairs.**

Le soutien social perçu des pairs devrait médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l'engagement cognitif et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 22).

**Figure 22**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via le Soutien Social perçu des Pairs.*



## **II. Méthode**

### **II.1. Participant.e.s**

Des analyses de puissance a priori ont été réalisées à l'aide du logiciel G-Power sur la base des résultats obtenus lors de l'étude 2 concernant l'effet du contexte d'imagerie sur le désengagement comportemental et l'estime de soi sociale. Les analyses, basées sur la taille d'effet du contexte d'imagerie sur le désengagement comportemental ( $f^2 = .053$ ) et du contexte d'imagerie sur l'estime de soi globale ( $f^2 = .114$ ), recommandaient respectivement un échantillon de 152 et 72 participants pour reproduire les effets précédemment observés avec une puissance de 0.80 (cf. Annexe 10 pour le détail des analyses de puissance).

Au total, 313 collégiens en classe de 4<sup>ème</sup> avec une moyenne d'âge de 13.21 ans ( $ET = 2.10$ ) ont participé à cette étude. L'échantillon comprenait 151 garçons et 160 filles (2 participants n'ayant pas renseigné leur genre) provenant de deux établissements équivalents et avec une population d'origine socio-économique mixte. Nous avons à nouveau choisi de nous intéresser dans cette étude seulement aux élèves en classe de 4<sup>ème</sup> et provenant de deux établissements équivalents afin d'éviter toute interaction de ces covariés dans la relation entre notre variable indépendante et nos différentes variables dépendantes. Chaque participant était volontaire et avait en amont de l'étude fourni un formulaire d'autorisation parentale indiquant le consentement explicite des parents pour y participer.

### **II.2. Procédure**

Cette recherche a obtenu l'accord du comité éthique IRB-UCA sous le numéro n° IRB00011540-2020-63. La procédure utilisée pour cette étude 3 était la même que celle des études 1 et 2 précédentes. Les participants avaient pour tâche de compléter un questionnaire papier-crayon anonyme lors de passations collectives dans une salle de classe ou d'étude habituelle au sein de l'établissement scolaire. L'étude était encore une fois présentée comme une enquête s'intéressant au fonctionnement de l'imagination des collégiens et collégiennes. Les sujets avaient pour consigne de lire un texte, tout en s'imaginant être l'élève de ce texte, puis de répondre à des questions concernant leur expérience à l'école. L'anonymat de leurs réponses leur était garanti. Chaque passation débutait par la lecture des consignes et la

présentation d'exemples afin de s'assurer de la bonne compréhension du fonctionnement des échelles de réponse.

**Induction expérimentale de l'imagerie mentale.** Les participants devaient d'abord lire un texte constituant notre induction expérimentale de l'imagerie mentale. Selon le contenu du texte, ils étaient assignés aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales suivantes d'imagerie mentale : imagerie de privation relative fraternelle (n = 104), imagerie de privation relative personnelle (n = 109) ou imagerie de privation relative égoïste (n = 100). Le contenu de chaque texte a été élaboré sur la base des items de l'échelle de rejet social développée par Lev-Wiesel et al. (2006) selon 6 catégories de rejet social formulées par Asher et al. (2001). Tout le contenu des textes décrivait des conditions où les élèves étaient lésés soit par rapport à un exogroupe au sein de la classe, soit par rapport aux autres élèves de la classe.

Dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle, les participants devaient s'imaginer être tout un groupe d'élèves au sein de la classe à être rejetés en raison de leur appartenance groupale par un exogroupe dont les membres entretiennent tous de bonnes relations les uns avec les autres (e.g., « *Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien, composé de moi et de mes camarades de classe de la 5<sup>ème</sup> A avec qui j'étais l'année dernière et l'autre groupe, composé d'autres élèves qui étaient en 5<sup>ème</sup> B l'année dernière. Mon groupe des anciens élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> A est rejeté par l'autre groupe des anciens élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> B parce qu'on n'était pas dans leur classe l'an dernier. Alors que les élèves de cet autre groupe se parlent entre eux, ils refusent de parler à mon groupe. Alors que les élèves de cet autre groupe se regroupent, ils mettent mon groupe à l'écart et nous ignorent...* »), (cf. Annexe 11).

Dans la condition d'imagerie de privation relative personnelle, ils devaient s'imaginer être les seuls membres d'un groupe rejeté par un exogroupe dont les membres entretiennent tous de bonnes relations les uns avec les autres (e.g., « *Dans ma classe de 4<sup>ème</sup>, il y a moi et tous les autres élèves. Je suis très différent de tous les autres élèves car l'année dernière j'étais en 5<sup>ème</sup> A alors que tous les autres élèves étaient en 5<sup>ème</sup> B. Je suis rejeté par tous les autres élèves car je n'étais pas dans leur classe l'année dernière. Alors que tous les autres élèves se parlent entre eux, ils refusent de me parler. Alors que tous les autres élèves se regroupent, ils me mettent à l'écart et m'ignorent...* »), (cf. Annexe 12).



Enfin, dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste, les participants devaient s'imaginer être les seuls de leur classe à être rejetés par les autres élèves de la classe qui eux entretiennent tous de bonnes relations les uns avec les autres (e.g., « *Dans ma classe de 4<sup>ème</sup>, il y a moi et les autres élèves. Je suis très différent des autres élèves. Même si les autres élèves sont différents les uns des autres, je suis rejeté par eux parce que je suis différent d'eux. Alors que les autres élèves se parlent entre eux, ils refusent de me parler. Alors que les autres élèves se regroupent, ils me mettent à l'écart et m'ignorent...* »), (cf. Annexe 13).

Les participants complétaient ensuite les différentes mesures détaillées ci-dessous pour lesquelles ils devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ». A la fin du questionnaire, les participants étaient invités à renseigner quelques données démographiques telles que l'âge, le sexe, l'établissement scolaire et le statut socio-économique perçu des parents (échelle MacArthur). L'un des établissements n'utilisant pas le système de notes, nous n'avons pas pu obtenir les moyennes scolaires des élèves pour celui-ci. Par conséquent, afin d'avoir une mesure standardisée pour les deux établissements, nous avons invité les participants à auto-rapporter leur performance scolaire perçue au premier trimestre sur une échelle en 4 points avec 1 « Connaissances et compétences non atteintes », 2 « Connaissances et compétences partiellement atteintes », 3 « Connaissances et compétences atteintes » et 4 « Connaissances et compétences dépassées ». A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les sujets pour leur participation puis procédait à un débriefing pour révéler le but de l'étude et répondre aux questions si besoin. Pour finir, afin de ramener tous les élèves à un état d'humeur positif, ils devaient tous compléter un dessin humoristique. Un compte rendu de l'étude était enfin adressé à chaque chef d'établissement.

### **II.3. Mesures**

**Estime de soi-trait.** Afin de contrôler l'estime de soi-trait des individus dans les analyses statistiques, les participants répondaient d'abord aux quatre mêmes items d'estime de soi-trait adaptés de Rosenberg (1965) que dans l'étude 2,  $\alpha = .65$  (cf. Annexe 14). Cette mesure était complétée en premier avant la lecture des textes d'inductions de l'imagerie.

### **Contrôle de l'induction d'imagerie.**

**Par la perception de rejet social de la part des pairs.** Suite à la lecture du texte, les participants devaient répondre à quatre questions de rejet social perçu de la part des autres élèves de la classe adaptés également de l'échelle de rejet social développée par Lev-Wiesel et al. (2006) selon 6 catégories de rejet social formulées par Asher et al. (2001),  $\alpha = .95$  (e.g., « *Ces autres élèves de ma classe se moquent de moi et me taquent* ») (cf. Annexe 14). Ces questions permettaient de contrôler si l'imagerie avait bien induit une perception de rejet social de la part des pairs. Un score élevé indiquait que les participants se sentaient rejetés par les autres élèves de la classe. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste perçoivent plus de rejet social de la part des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

**Par le sentiment de privation relative.** Les participants répondaient également à deux items de sentiment de privation relative issus de Beaton et al. (2015) et adaptés par Martinot et al. (2020) qui incluaient la composante cognitive (e.g., « *Je me suis senti traité de la même façon que les autres élèves de ma classe* »\*) ainsi que la composante affective (e.g., « *Je me suis senti content de ma vie à l'école* »\*) telles que préconisées par Runciman (1966) ( $r = .53$ ) (cf. Annexe 14). Ces questions permettaient de contrôler si l'imagerie avait bien induit un sentiment de privation relative chez les élèves. Un score élevé indiquait que les participants se sentaient privés par rapport à leurs camarades de classe et en étaient insatisfaits. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ressentent plus de privation relative que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

**Mesures en rapport avec les hypothèses.** Pour toutes les mesures détaillées ci-dessous les participants devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ».

---

\* Item inversé

**Perception de contrôle.** Les participants devaient ensuite compléter la même mesure de perception de contrôle que dans l'étude 2 adapté de Boileau et al. (2000),  $\alpha = .82$  (cf. Annexe 14).

**Identification à l'endogroupe.** Puis ils continuaient par la même mesure d'identification à l'endogroupe que dans l'étude 2 adapté de Branscombe et al. (1999),  $\alpha = .89$  (cf. Annexe 14).

**Soutien social perçu des pairs.** Suite à cela, les participants devaient répondre à quatre items de soutien social perçu en provenance des pairs adaptés de l'échelle multidimensionnelle du soutien social développée par Zimet et al. (1988) (e.g., « *Mes amis essaient vraiment de m'aider* »),  $\alpha = .94$  (cf. Annexe 14).

**Désengagement psychologique.** Les participants répondaient ensuite aux mêmes items de discrédit des notes ( $\alpha = .82$ ) et de dévaluation de l'école ( $\alpha = .75$ ) que dans l'étude 1 et 2 adaptés de Schmader et al. (2001) et de Martinot et al. (2020) pour la version française. Cependant, dans la présente étude, nous leur avons également demandé de répondre à trois items de discrédit des camarades adaptés de Tougas et al. (2005),  $\alpha = .77$  (e.g., « *La façon dont les autres élèves se comportent avec moi ne me permet pas d'avoir une bonne image de moi-même* ») (cf. Annexe 14).

**Engagement et désengagement scolaires.** Ils continuaient en répondant à quatre items de désengagement comportemental,  $\alpha = .71$  (e.g., « *Je ne respecte pas les règles de l'école* »), huit items d'engagement cognitif,  $\alpha = .84$  (e.g., « *Je travaille dur face aux difficultés à l'école* ») et six items d'engagement social,  $\alpha = .79$  (e.g., « *J'aime passer du temps avec mes camarades à l'école* ») adaptés de Wang et al. (2017) (cf. Annexe 14).

**Estime de soi-état.** Enfin, les élèves répondaient aux quatre mêmes items d'estime de soi globale que dans l'étude 2 adaptés de Rosenberg (1965),  $\alpha = .83$ , cinq items d'estime de soi-état scolaire,  $\alpha = .80$  et cinq items d'estime de soi-état sociale,  $\alpha = .84$  adaptés de Heatherton et Polivy (1991) (cf. Annexe 14).

#### **II.4. Analyses des données**

Afin de tester nos différentes hypothèses, des analyses de régressions linéaires multiples ont été réalisées sur SPSS. Les modèles comprenaient chacun deux variables de contraste comme prédicteurs ainsi que la variable dépendante d'intérêt. Les variables de contraste ont été créées afin de comparer les différents types d'imagerie mentale. Pour tous les modèles testés, notre contraste d'intérêt est C1 qui permet de comparer la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée -2) aux deux autres, à savoir la condition d'imagerie de privation relative personnelle et la condition d'imagerie de privation relative égoïste (codées chacune 1). Le contraste C2 compare la condition d'imagerie de privation relative égoïste (codée 1) à la condition d'imagerie de privation relative personnelle (codées -1). L'estime de soi-trait, le sexe (recodé en une variable catégorielle centrée autour de 0 avec -1 pour les garçons et +1 pour les filles), la performance scolaire perçue (recodée en une variable catégorielle centrée autour de 0 avec -1 pour les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire et +1 pour les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire) ainsi que les termes d'interactions du sexe et de la performance scolaire perçue avec C1 et C2 ont également été inclus dans les modèles afin de contrôler leurs effets principaux et effets d'interaction. Pour la mesure de la performance scolaire perçue, nous sommes passés à une échelle en deux points en rassemblant les participants ayant répondu 1 et 2 ensembles (devenu -1 pour représenter les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire ; n = 47) ainsi que ceux qui ont répondu 3 et 4 ensembles (devenu +1 pour représenter les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire ; n = 251). Toutefois, ce modèle ne changeant pas nos résultats sur une majorité de nos variables dépendantes, et afin d'être cohérent avec les modèles que nous avons testés dans les études 1 et 2, nous avons également choisi de tester un autre modèle plus parcimonieux qui inclut l'estime de soi-trait, la performance scolaire perçue, ainsi que les termes d'interaction de la performance scolaire perçue avec C1 et C2. Le premier modèle à 9 facteurs a été testé sur le discrédit des camarades, le discrédit des notes et les trois dimensions d'estime de soi car c'est seulement sur ces trois mesures que des effets du sexe apparaissent. Le second modèle plus parcimonieux à 6 facteurs a été testé sur toutes les autres variables dépendantes.

Les effets de l'âge, de l'établissement scolaire et du statut socio-économique perçu des parents ont également été contrôlés mais n'ayant pas eu d'effet sur les variables dépendantes, ils ont été exclus des analyses.

### **III. Résultats**

#### **III.1. Analyses de régressions linéaires multiples**

Notre échantillon initial comprenait 340 participants. Les participants qui avaient trop de données manquantes (i.e., saut de pages) ont été exclus des analyses. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons également vérifié la présence ou non de données aberrantes qui auraient pu être insérées lors de la saisie des données ainsi que la présence ou non de participants avec des scores extrêmes à l'aide d'un graphique en boîte à moustaches. Nous n'avons pas détecté de participants avec des données aberrantes, ni avec des scores extrêmes. Un total de 27 participants ont été exclus des analyses finales en raison de trop de données manquantes.

Des analyses de régressions linéaires multiples ont été effectuées auprès de 313 participants afin d'examiner l'effet de C1 sur les différentes variables dépendantes. Dans la mesure où notre variable d'intérêt est C1 et que les analyses ne montrent aucun effet significatif de C2 sur les différentes variables dépendantes, sauf pour le discrédit des notes (cf. Tableau 5), nous présenterons seulement les résultats obtenus sur C1.

#### **Résultats en rapport avec le contrôle de l'induction d'imagerie.**

**Par la perception de rejet social de la part des pairs.** En accord avec nos attentes, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont perçu plus de rejet social de la part des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = .158$ ,  $t(291) = 1.968$ ,  $p < .10$ ,  $\eta_p^2 = .013$ ) (cf. Tableau 5). Ainsi, il apparaît que faire personnellement l'expérience d'une privation relative soit en raison de son appartenance groupale, soit sans raison spécifique, amène les élèves à se sentir encore plus rejetés par leurs pairs que vivre cette expérience en groupe. De plus, un effet principal significatif de la performance scolaire perçue ( $\beta_{Performance\ scolaire\ perçue} = .117$ ,  $t(291) = 2.031$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .014$ ) montre également que

les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire se sentent moins rejetés ( $M = 2.80$ ,  $ET = 1.45$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire ( $M = 3.24$ ,  $ET = 1.43$ ).

**Par le sentiment de privation relative.** Contrairement à nos attentes, il n'y a pas eu d'effet principal de l'imagerie sur le sentiment de privation relative ( $\beta_{C1} = .104$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 5). Au regard des moyennes, ils ont exprimé un sentiment de privation relative moyen dans les trois conditions (cf. Tableau 5).

### Résultats en rapport avec les hypothèses.

**Perception de contrôle.** Contrairement à notre hypothèse H1a où nous attendions que comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste devaient percevoir moins de contrôle, il n'y a pas eu d'effet principal de l'imagerie sur la perception de contrôle des élèves ( $\beta_{C1} = -.011$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 5). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la performance scolaire perçue ( $\beta_{Performance\ scolaire\ perçue} = .147$ ,  $t(291) = 2.699$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .021$ ). Autrement dit, les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire perçoivent moins de contrôle ( $M = 3.57$ ,  $ET = 0.76$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire ( $M = 3.92$ ,  $ET = 0.84$ ).

**Identification à l'endogroupe.** En accord avec notre hypothèse H1b, l'analyse met seulement en évidence un effet principal de C1. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se sont moins identifiés à l'endogroupe que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = -.356$ ,  $t(291) = -4.896$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .064$ ) (cf. Tableau 5).

**Soutien social perçu des pairs.** Conformément à notre hypothèse H1c, l'analyse met seulement en évidence un effet principal de C1. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont déclaré percevoir moins de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = -.338$ ,  $t(291) = -4.541$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .058$ ) (cf. Tableau 5).

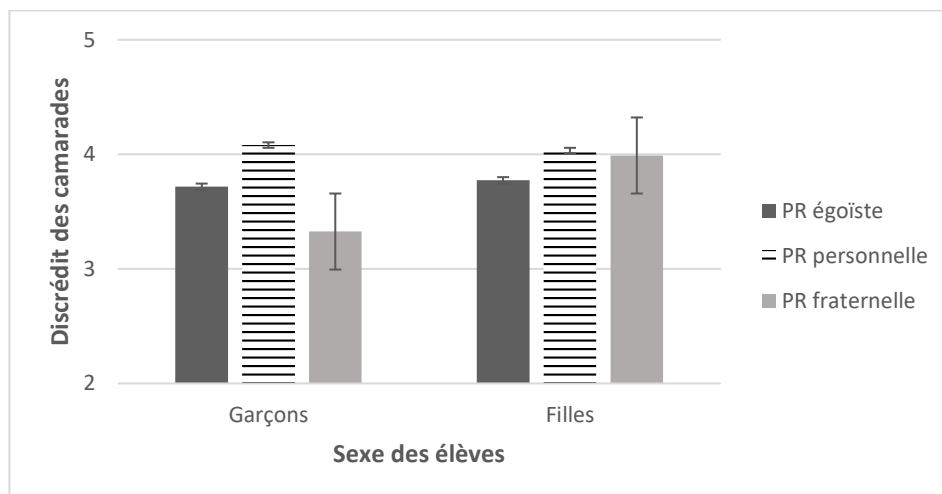
**Discrédit des notes.** Conformément à notre hypothèse H2a, un effet significatif de C1 a été mis en évidence sur le discrédit des notes. Autrement dit, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont plus discrédité leurs notes que les élèves en

imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = .160, t(286) = 1.986, p < .10, \eta_p^2 = .013$ ) (cf. Tableau 5). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif du sexe ( $\beta_{\text{Sexe}} = -.125, t(286) = -2.107, p < .05, \eta_p^2 = .014$ ). Les garçons discréditent plus leurs notes ( $M = 3.58, ET = 0.92$ ) que les filles ( $M = 3.44, ET = 0.99$ ).

**Discrédit des camarades.** Contrairement à notre hypothèse H2b, il n'y a pas eu d'effet de l'imagerie sur le discrédit des camarades ( $\beta_{C1} = .106, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 5). Toutefois, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et le sexe ( $\beta_{C1*\text{Sexe}} = -.147, t(286) = -2.538, p < .01, \eta_p^2 = .021$ ) (cf. Tableau 6). Les garçons discréditent plus leurs camarades dans les contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste que dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1 \text{ pour les garçons}} = .251, t(305) = 3.225, p < .01$ ) (cf. Figure 23). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les filles ( $\beta_{C1 \text{ pour les filles}} = -.038, t < 1, ns$ ) (cf. Figure 23).

**Figure 23**

*Discrédit des Camarades selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves.*<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Les abréviations utilisées dans la légende de chacun des graphiques de cette étude 3 correspondent à :

- PR égoïste = imagerie de privation relative égoïste ;
- PR personnelle = imagerie de privation relative personnelle ;
- PR fraternelle = imagerie de privation relative fraternelle.

**Déévaluation de l'école.** Si C1 est bien significatif, l'effet est inverse à notre hypothèse H2c. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont moins dévalué l'école que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = -.171, t(291) = -2.158, p < .05, \eta_p^2 = .015$ ) (cf. Tableau 5). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la performance scolaire perçue ( $\beta_{Performance\ scolaire\ perçue} = -.184, t(291) = -3.236, p < .001, \eta_p^2 = .033$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire dévaluent plus l'école ( $M = 2.15, ET = 0.79$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire ( $M = 1.77, ET = 0.73$ ).

**Désengagement comportemental.** En accord avec notre hypothèse H2d, l'analyse met en évidence un effet principal de C1. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se sont plus désengagés comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = .186, t(291) = 2.298, p < .05, \eta_p^2 = .017$ ) (cf. Tableau 5).

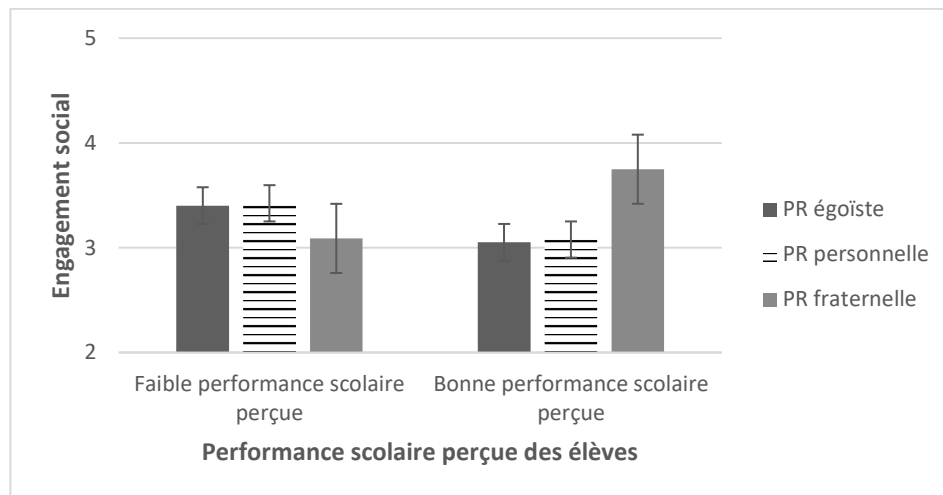
**Engagement cognitif.** Contrairement à notre hypothèse H3a, il n'y a pas eu d'effet de l'imagerie sur l'engagement cognitif des élèves ( $\beta_{C1} = .035, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 5). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la performance scolaire perçue ( $\beta_{Performance\ scolaire\ perçue} = .202, t(291) = 3.631, p < .001, \eta_p^2 = .041$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire s'engagent moins cognitivement ( $M = 3.36, ET = 0.70$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire ( $M = 3.78, ET = 0.71$ ).

**Engagement social.** Contrairement à notre hypothèse H3b, aucun effet significatif de l'imagerie n'a été mis en évidence sur l'engagement social des élèves ( $\beta_{C1} = -.100, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 5). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la performance scolaire perçue ( $\beta_{C1*Performance\ scolaire\ perçue} = -.263, t(291) = -3.435, p < .01, \eta_p^2 = .035$ ) (cf. Tableau 7). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire s'engagent moins socialement dans les contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de privation fraternelle ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ qui\ se\ perçoivent\ avec\ une\ bonne\ performance\ scolaire} = -.349, t(292) = -5.819, p < .001$ ) (cf. Figure 24). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire ( $\beta_{C1\ pour\ les\ élèves\ qui\ se\ perçoivent\ avec\ une\ faible\ performance\ scolaire} = .165, t < 1, ns$ ) (cf. Figure 24).



**Figure 24**

*Engagement Social selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Performance Scolaire Perçue des Elèves.*

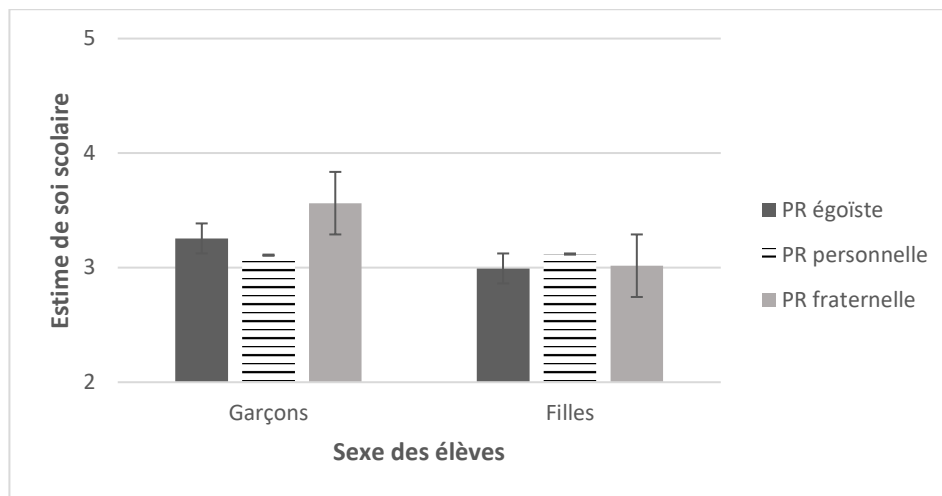


**Estime de soi globale.** Contrairement à notre hypothèse H4a, il n'y a pas eu d'effet de l'imagerie sur l'estime de soi globale des élèves ( $\beta_{C1} = -.101, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 5). Toutefois, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif du sexe ( $\beta_{\text{sexe}} = -.110, t(286) = -2.046, p < .05, \eta_p^2 = .011$ ). Les garçons ont une meilleure estime de soi globale ( $M = 3.13, ET = 1.06$ ) que les filles ( $M = 2.70, ET = 0.94$ ).

**Estime de soi scolaire.** Contrairement à notre hypothèse H4b, aucun effet significatif n'a également été mis en évidence sur l'estime de soi scolaire des élèves ( $\beta_{C1} = -.112, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 5). Toutefois, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et le sexe ( $\beta_{C1 * \text{sexe}} = .109, t(286) = 2.091, p < .05, \eta_p^2 = .012$ ) (cf. Tableau 6). Les garçons ont une moins bonne estime de soi scolaire dans les contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste que dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1 \text{ pour les garçons}} = -.208, t(305) = -2.662, p < .01$ ) (cf. Figure 25). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les filles ( $\beta_{C1 \text{ pour les filles}} = .020, t < 1, ns$ ) (cf. Figure 25).

**Figure 25**

*Estime de Soi Scolaire selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves.*



**Estime de soi sociale.** Conformément à notre hypothèse H4c, l'analyse met seulement en évidence un effet principal de C1. Les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont une moins bonne estime de soi sociale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = -.189$ ,  $t(286) = -2.425$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .018$ ) (cf. Tableau 5).

**Tableau 5**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables.*

	Moyenne (écart-type)			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
	Imagerie de PR personnelle	Imagerie de PR égoïste	Imagerie de PR fraternelle														
1. Rejet social perçu de la part des pairs	3.39 (1.40)	3.38 (1,45)	2.81 (1.43)	1.00													
2. Sentiment de privation relative	4.10 (1.21)	3.98 (1,31)	3.50 (0.94)	.605**	1.00												
3. Perception de contrôle	3.84 (0.85)	3.80 (0,83)	3.97 (0.81)	-.196**	-.206**	1.00											
4. Identification à l'endogroupe	2.53 (1.30)	2.73 (1,33)	3.84 (0.78)	-.493**	-.643**	.269**	1.00										
5. Soutien social perçu des pairs	2.80 (1.49)	2.94 (1,37)	5.06 (0.87)	-.404**	-.554**	.268**	.752**	1.00									
6. Discrédit des notes	3.75 (0.88)	3.49 (1,07)	3.26 (0.86)	.293**	.361**	-.405**	-.281**	-.308**	1.00								
7. Discrédit des camarades	4.06 (0.97)	3.76 (1,22)	3.63 (0.98)	.614**	.642**	-.243**	-.506**	-.457**	.402**	1.00							
8. Dévaluation de l'école	1.75 (0.69)	1.77 (0,73)	1.98 (0.81)	-.168**	-.073	-.194**	.102	.065	.051	-.131*	1.00						
9. Désengagement comportemental	2.03 (0.88)	2.07 (0,82)	1.82 (0.79)	.173**	.175**	-.283**	-.171**	-.236**	.308**	.118*	.185**	1.00					
10. Engagement cognitif	3.70 (0.77)	3.80 (0,67)	3.70 (0.72)	.006	-.015	.380**	.001	.035	-.182**	.055	-.431**	-.511**	1.00				
11. Engagement social	3.13 (0.88)	3.08 (0,96)	3.67 (0.81)	-.381**	-.504**	.290**	.616**	.615**	-.272**	-.379**	-.139*	-.312**	.210**	1.00			
12. Estime de soi globale	2.85 (1.06)	2.77 (0,96)	3.11 (1.04)	-.392**	-.360**	.413**	.387**	.367**	-.273**	-.384**	.088	-.215**	.213**	.468**	1.00		
13. Estime de soi scolaire	3.11 (0.84)	3.10 (0,85)	3.32 (0.90)	-.281**	-.302**	.481**	.348**	.299**	-.324**	-.250**	-.009	-.283**	.294**	.401**	.827**	1.00	
14. Estime de soi sociale	2.62 (1.07)	2.68 (1,01)	3.01 (0.92)	-.531**	-.461**	.355**	.419**	.428**	-.350**	-.528	.139*	-.273**	.164**	.477**	.819**	.716**	1.00

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

**Tableau 6**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon le Sexe des Elèves et la Variable Dépendante.*

		Moyenne (écart-type)		
		Imagerie de PR personnelle	Imagerie de PR égoïste	Imagerie de PR fraternelle
Discrédit des camarades	Garçons	4.08 (0.87)	3.72 (1.23)	3.33 (1.08)
	Filles	4.03 (1.05)	3.77 (1.21)	3.99 (0.73)
Estime de soi scolaire	Garçons	3.11 (0.94)	3.25 (0.74)	3.56 (0.86)
	Filles	3.12 (0.76)	2.99 (0.91)	3.02 (0.86)

**Tableau 7**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie selon la Performance Scolaire Perçue des Elèves et la Variable Dépendante.*

		Moyenne (écart-type)		
		Imagerie de PR personnelle	Imagerie de PR égoïste	Imagerie de PR fraternelle
Engagement social	Faible performance scolaire perçue	3.42 (0.72)	3.40 (0.96)	3.09 (0.65)
	Bonne performance scolaire perçue	3.08 (0.91)	3.05 (0.96)	3.75 (0.82)

### **III.2. Analyses de médiations**

Pour rappel, nous avons proposé plus haut trois hypothèses de médiations sérielles alternatives l'une via la perception de contrôle (H5), une autre via l'identification à l'endogroupe (H6) et la dernière via le soutien social perçue des pairs (H7). Suite à l'absence d'effet de l'imagerie mentale sur la perception de contrôle, nous ne sommes pas en mesure de tester notre hypothèse de médiation sérielle via la perception de contrôle (H5). Ainsi, seules les hypothèses de médiations sérielles via l'identification à l'endogroupe (H6) et le

soutien social perçu des pairs (H7) ont été testées à l'aide du modèle 6 de la macro PROCESS sur SPSS (Hayes, 2013). Des effets indirects basés sur des intervalles de confiance bootstrapés ont été utilisés. Si les niveaux supérieurs et inférieurs des intervalles de confiance n'incluent pas zéro, les effets sont significatifs à 95 % corrigés des biais (Preacher & Hayes, 2008).

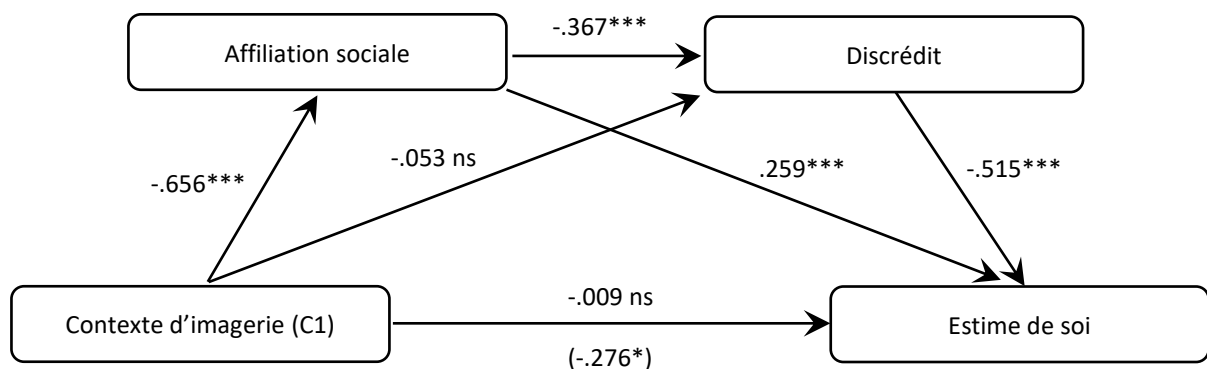
Cependant, pour des raisons de meilleure lisibilité et de fortes corrélations entre les différentes dimensions d'estime de soi d'une part, d'identification à l'endogroupe et de soutien social perçu des pairs d'autre part, et de discrédit des notes et de discrédit des camarades, nous avons fait le choix de tester un modèle plus parcimonieux qui regroupe les trois estimes de soi sous une seule et unique variable nommée « estime de soi » ainsi que l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs sous une seule et unique variable nommée « affiliation sociale » et le discrédit des notes et des camarades sous une seule et unique variable nommée « discrédit ». Ainsi, des analyses de médiations sérielles ont été effectuées afin d'examiner les rôles médiateurs de l'affiliation sociale, du discrédit, de la dévaluation, du désengagement comportemental, de l'engagement cognitif et de l'engagement social dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi. Plus précisément, les modèles de médiation via cette nouvelle variable affiliation sociale comprenaient chacun le contexte d'imagerie (C1) comme prédicteur, l'affiliation sociale comme premier médiateur, le discrédit, la dévaluation, le désengagement comportemental, l'engagement cognitif ou l'engagement social comme seconds médiateurs et l'estime de soi comme variable dépendante. Pour tous les modèles testés, C2 ainsi que les effets principaux de l'estime de soi-trait, du sexe, de la performance scolaire perçue et les termes d'interactions du sexe et de la performance scolaire perçue ont été contrôlés.

L'analyse a montré conformément à nos hypothèses que le contexte d'imagerie (C1) est indirectement et significativement associé à l'estime de soi (effet indirect =  $-.124$ ,  $SE = .032$ , IC 95%  $[-.197, -.070]$ ) de manière séquentielle par l'affiliation sociale et le discrédit (cf. Figure 26). Cependant, cet effet indirect n'est pas significatif sur l'estime de soi (effet indirect =  $-.002$ ,  $SE = .005$ , IC 95%  $[-.013, .009]$ ) lorsque la médiation passe par l'affiliation sociale puis la dévaluation. L'hypothèse d'un effet indirect entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi en passant par l'affiliation sociale et le désengagement comportemental est significative (effet indirect =  $-.033$ ,  $SE = .017$ , IC 95%  $[-.074, -.009]$ ) (cf. Figure 27). Toutefois, la médiation sérielle via l'affiliation sociale et l'engagement cognitif n'est pas significative (effet indirect = -

.004,  $SE = .008$ , IC 95% [-.023, -.009]). Enfin, les résultats ont montré un effet indirect entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi par le biais de l'affiliation sociale et l'engagement social (effet indirect =  $-.137$ ,  $SE = .040$ , IC 95% [-.220, -.069]) (cf. Figure 28). Autrement dit, plus les élèves ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, moins ils discréditent ce qui affecte positivement leur estime de soi. De plus, plus les élèves ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, moins ils se désengagent comportementalement ce qui affecte positivement leur estime de soi. Enfin, plus les élèves ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, plus ils s'engagent socialement ce qui affecte positivement leur estime de soi. Plus précisément, comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, parce que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, discréditent moins, ce qui est bénéfique pour leur estime de soi. Aussi, comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, parce que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, se désengagent comportementalement moins, ce qui est bénéfique pour leur estime de soi. Enfin, comparativement aux élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, parce que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, s'engagent socialement plus, ce qui est bénéfique pour leur estime de soi.

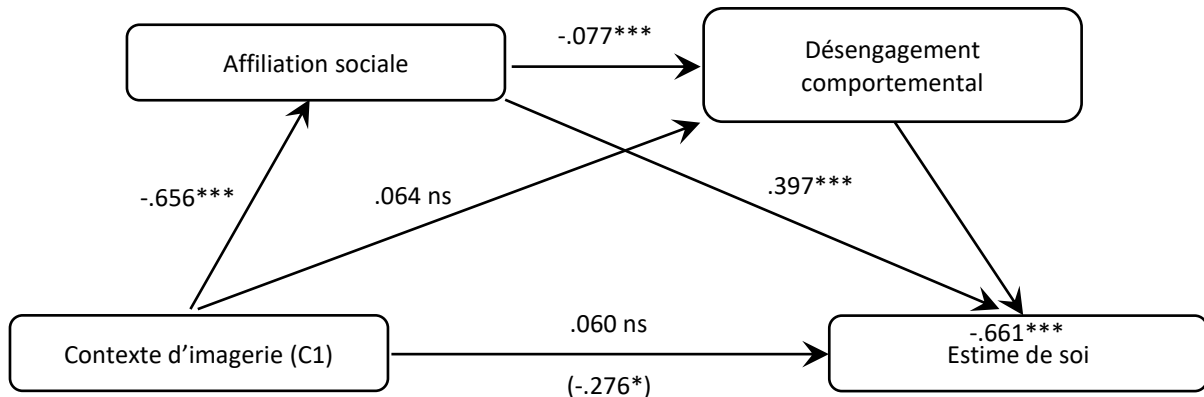
**Figure 26**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par l'Affiliation Sociale puis le Discrédit.*



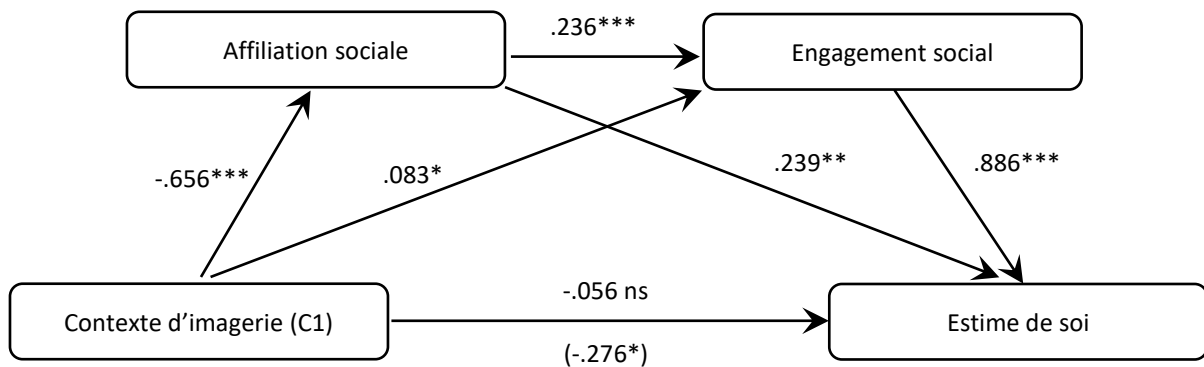
**Figure 27**

*Effet Indirect du contexte d'imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par l'Affiliation Sociale puis le Désengagement Comportemental.*



**Figure 28**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par l'Affiliation Sociale puis l'Engagement Social.*



#### **IV. Discussion**

Dans la poursuite des études 1 et 2 précédentes, l'objectif de cette étude 3 était d'examiner l'effet d'un contexte d'imagerie de privation relative personnelle, égoïste ou fraternelle en provenance du rejet social par les pairs sur le désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et des camarades et la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement cognitif et social et les différentes dimensions d'estimes de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) ainsi que les processus psychologiques sous-jacents (perception de contrôle, identification à l'endogroupe, soutien social perçu des pairs).

Les résultats obtenus permettent tout d'abord de mettre en évidence que, bien que les élèves expriment un sentiment de privation relative dans chacune des conditions d'imagerie mentale, contrairement à nos attentes, ce sentiment ne diffère pas significativement selon qu'ils étaient en imagerie de privation relative personnelle, égoïste ou fraternelle. Plus précisément, au regard des moyennes, nous pouvons constater que les élèves ont exprimé un sentiment de privation relative moyen dans les trois conditions d'imagerie (cf. Tableau 5). Autrement dit, une imagerie de privation relative en provenance du rejet social par les pairs qu'il soit vécu seul en raison de son appartenance groupale, seul sans raison spécifique ou en groupe, n'affecte significativement pas différemment les élèves. Nous suggérons que dans la présente étude, même s'il était précisé que les élèves étaient différents soit des autres, soit de l'exogroupe, nos inductions en imagerie mentale étaient davantage accés sur le rejet social que la privation par rapport aux autres ou à un exogroupe. En effet, les résultats à la mesure de contrôle via la perception de rejet social mettent bien en évidence que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont perçu plus de rejet social que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Dès lors, nous suggérons que les élèves se sont sentis davantage rejetés que privés. Ainsi, la présente étude nous permet de confirmer que le rejet social par les pairs, qu'il soit personnel en raison de son appartenance groupale ou sans raison spécifique, est mal vécu par les élèves.

Contrairement à notre hypothèse H1a et aux résultats de l'étude 2 précédente, nous n'avons pas trouvé de différence significative dans le contrôle perçu par les élèves quel que soit la condition d'imagerie mentale. Ces résultats suggèrent donc que l'expérience d'un rejet social par les pairs qu'il soit vécu seul ou en groupe, n'affecte pas différemment la perception de contrôle des élèves. Le rejet social étant un comportement venant de la part des autres élèves de la classe ou d'un exogroupe, nous suggérons que les élèves rejetés peuvent penser que ce rejet n'est pas dépendant d'eux c'est-à-dire qu'ils n'y sont pour rien et que ce n'est pas entre leurs mains ceci leur permettant de maintenir une perception de contrôle moyenne (cf. Tableau 5). En effet, pour rappel, dans nos différentes conditions d'imagerie mentale, les élèves étaient rejetés soit parce qu'ils ne faisaient pas partie de leur groupe l'année précédente (i.e., imagerie de privation relative personnelle et fraternelle), soit pour une raison inconnue (i.e., imagerie de privation relative égoïste). Les élèves dans les conditions d'imagerie de privation relative personnelle et fraternelle, c'est-à-dire ceux rejetés en raison



de leur appartenance groupale, sachant que les compositions des classes sont faites par les enseignants et qu'ils ne peuvent donc choisir leur future classe, peuvent identifier les raisons de leur rejet mais sachant qu'ils ne peuvent rien faire face à cette composition de classe, ne diffèrent donc pas sur la perception de contrôle perçue qui reste moyenne. Ceux en imagerie de privation relative égoïste eux, ne sachant pas sur quel critère ils sont rejetés par les autres et ne pouvant donc pas identifier les raisons de ce rejet, peuvent essayer de trouver des raisons à ce rejet voire même de faire une attribution externe à leur situation ceci leur permettant de garder une perception de contrôle moyenne. De plus, la perception de contrôle étant une dimension cognitive, il se peut également que cette mesure soit peu sensible à nos inductions de privation relative qui dans la mesure où elles relèvent plus d'une dimension sociale semble affecter davantage des dimensions relationnelles (cf. résultats sur l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçue des pairs).

Toutefois, notre étude montre que conformément à nos hypothèses H1b et H1c, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se sont moins identifiés à l'endogroupe et ont perçue moins de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Armenta et Hunt (2009) qui ont montré que la discrimination personnelle perçue était associée à des niveaux plus faibles d'identification au groupe et que la discrimination de groupe perçue était liée à des niveaux plus élevés d'identification au groupe. Notre étude va même plus loin en mettant en évidence qu'une imagerie de privation relative fraternelle (similaire à une discrimination groupale) permet aux élèves de s'identifier davantage à leur groupe et de percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs qu'une imagerie de privation relative personnelle et égoïste (similaires à une discrimination personnelle). Ainsi, bien qu'ils vivent une expérience de rejet social de la part de leurs camarades de classe, le fait de vivre ce rejet collectivement permet aux élèves de s'identifier davantage à leur groupe rejeté mais aussi de percevoir plus de soutien social de leur part que vivre ce rejet personnellement. Notre étude montre également que lorsqu'ils s'imaginent être les seuls de leur classe à être rejetés en raison de leur appartenance groupale ou sans raison spécifique, cette situation conduit les élèves à s'auto-isoler davantage. Nous savons que les opinions que les jeunes se font d'eux-mêmes sont formées en partie par leurs relations sociales avec les pairs (Cole et al., 1997; Harter, 1988; Wentzel, 1998). Les réactions négatives qu'ils reçoivent de leurs pairs peuvent

amener les élèves isolés à se dénigrer eux-mêmes (Flook et al., 2005) ou à une forme de résignation acquise, c'est-à-dire à un sentiment d'impuissance basé sur le fait qu'ils constatent que quoi qu'ils fassent de toute évidence, ils sont rejetés par leurs camarades et qu'ils ne peuvent trouver du soutien auprès de quiconque.

Notre hypothèse H2a sur la mesure de discrédit des notes est validée. Autrement dit, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont plus discrédité leurs notes que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ce résultat vient non seulement confirmer le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), mais permet également de prouver que parmi les différentes formes de privation relative qu'il existe les privations relatives personnelle et égoïste sont celles qui conduisent davantage les élèves au discrédit des notes en comparaison à la privation relative fraternelle. Or, contrairement à notre hypothèse H2b, nous ne pouvons pas conclure à un effet plus important des conditions d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste sur le discrédit des camarades comparativement à la privation relative fraternelle. Ce résultat semble donc démontrer qu'il est plus difficile pour les élèves discréditer les commentaires de leurs pairs que de discréditer les commentaires venant des enseignants. De plus, cette absence de résultat peut également résulter de la nature de la mesure de discrédit des camarades qui ne différencie pas les membres de l'endogroupe de ceux de l'exogroupe. Ainsi, il a pu être difficile pour les élèves de distinguer de qui proviennent les feedbacks et de peur de discréditer ceux de leur endogroupe, il est probable que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle aient préférés s'abstenir de les discréditer. Ainsi, les élèves semblent continuer à tenir compte des feedbacks émanant de leurs camarades peu importe la forme de rejet social dont ils sont victimes.

Notre hypothèse H2c sur la dévaluation de l'école n'est pas validée. Les moyennes obtenues (cf. Tableau 5) montrent que dans toutes les conditions les élèves dévaluent peu l'école. Par contre, ceux en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont moins dévalué l'école que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Nous suggérons qu'il est possible que le fait d'être rejeté collectivement conduit les élèves en imagerie de privation relative fraternelle à se sentir unis (forts) pour accorder moins d'importance à l'école. De plus, si on regarde les corrélations (cf. Tableau 5), on peut également constater une corrélation négative entre le discrédit des camarades et la dévaluation de l'école. Ainsi,

nous pouvons suggérer que plutôt que de discréditer leurs camarades d'école, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle préfèrent accorder moins d'importance à l'école. Ce résultat peut être dû à la nature de la mesure de discrédit des camarades qui ne différencie pas les membres de l'endogroupe de ceux de l'exogroupe. Or, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ne peuvent se permettre de discréditer leurs camarades de l'endogroupe au risque d'être également rejetés par ces derniers.

Par ailleurs, en accord avec notre hypothèse H2d et avec les résultats de l'étude 2, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se sont plus désengagés comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Encore une fois, c'est dans un contexte d'imagerie de privation relative qui met l'accent sur le statut solitaire (i.e., personnelle et égoïste) que ce désengagement comportemental est le plus important par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative qui met l'accent sur le statut de groupe (i.e., fraternelle). En effet, conformément à de nombreux travaux (e.g., Fredricks et al., 2019; Garcia-reid, 2007; Juvonen et al., 2012; Ladd et al., 2017), notre étude montre que les élèves rejetés par leurs pairs sont plus désengagés et que cette tendance s'inverse lorsqu'ils ont la possibilité d'entretenir des relations positives avec d'autres pairs. Bien que rejeté, le fait de l'être collectivement avec d'autres membres de son endogroupe a donc des conséquences moins néfastes que le fait d'être le seul rejeté.

Toutefois, contrairement à nos attentes mais conformément aux résultats que nous avons mis en évidence dans l'étude 2, une nouvelle fois, l'engagement cognitif des élèves ne varie pas selon l'imagerie induite. Nos inductions en imagerie mentale font référence à un rejet social soit par un exogroupe au sein de la classe, soit par les autres élèves de la classe. Nous suggérons donc qu'il est possible que les élèves de cette étude aient pensé que les relations sociales entretenues avec leurs camarades de classe sont indépendantes des ressources cognitives nécessaires à la réussite scolaire, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas besoin de leurs camarades pour réussir à l'école. Ceci peut être pour eux une façon de se protéger du rejet social de leurs pairs et de leur prouver que malgré tout, ils peuvent continuer à être engagés cognitivement à l'école. En effet, si on regarde les moyennes obtenues pour les trois conditions d'imagerie mentale sur la mesure d'engagement cognitif (cf. Tableau 5), on peut voir qu'elles sont similaires pour les trois conditions d'imagerie mentale et proche de 4 (sur une échelle en 5 points).

Nos résultats montrent que notre hypothèse H3b sur l'engagement social n'est validée que chez les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire. Plus précisément, les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire s'engagent moins socialement dans des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de privation fraternelle. Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les élèves qui se perçoivent avec une faible performance scolaire. Nous suggérons que les bons élèves en imagerie de privation relative fraternelle, dans la mesure où ils ne sont pas seuls à être rejetés, peuvent percevoir moins de menace et donc rester tout de même engagés socialement.

En accord avec Bourguignon et al. (2006) et conformément à notre hypothèse H4c, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont une moins bonne estime de soi sociale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. L'estime de soi sociale étant dépendante de ce que les autres pensent de nous et les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste vivant un rejet personnel de la part des autres, peuvent être amenés à percevoir davantage une mauvaise image d'eux-mêmes contrairement à ceux qui vivent le rejet groupalement. En revanche, contrairement à nos hypothèses H4a et H4b, il n'y a pas eu d'effet de l'imagerie sur l'estime de soi globale et scolaire des élèves. Autrement dit, quelle que soit la condition d'imagerie mentale, les élèves maintiennent une estime de soi globale et scolaire relativement moyenne (cf. Tableau 5). Nos résultats concernant ces deux dimensions d'estime de soi ne sont donc pas en accord avec ceux de Bourguignon et al. (2006) qui ont mis en évidence que la perception d'une discrimination personnelle est négativement liée à l'estime de soi et que la perception d'une discrimination groupale lui est positivement associée. Nous savons que la privation relative a des effets néfastes sur l'estime de soi des individus (Lagacé & Tougas, 2006; Tougas et al., 2004; Walker, 1999) et que l'exclusion sociale génère une baisse de l'estime de soi (Leary et al., 1995; Solomon et al., 1991). Dans la mesure où dans les trois conditions d'imagerie mentale les élèves étaient rejetés socialement par les autres, et comme on peut le constater à travers les moyennes (cf. Tableau 5), il est probable que le simple fait de s'imaginer être rejetés, que ce soit individuellement ou groupalement, les ait conduits à avoir une estime de soi assez moyenne. Autrement dit, peu importe que le rejet soit vécu individuellement ou collectivement, un rejet social reste avant tout un rejet social.

En ce qui concerne nos hypothèses de médiations sérielles, pour rappel, nous avons proposé plus haut trois hypothèses alternatives à travers lesquelles nous cherchions à déterminer lequel des processus psychologiques parmi la perception de contrôle, l'identification à l'endogroupe ou le soutien social perçu des pairs permet le mieux de comprendre les effets de la privation relative basée sur les relations avec les pairs. Comme nous n'avons pas obtenu les effets souhaités de l'imagerie mentale sur la perception de contrôle, nous avons éliminé celle-ci de nos analyses de médiations. Ainsi, dans la présente étude, la perception de contrôle ne constitue pas un facteur qui permet de comprendre les effets de la privation relative sur le désengagement psychologique et scolaire et l'estime de soi des élèves. Par conséquent, il nous restait à savoir lequel des deux parmi l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs constituait le meilleur médiateur de la relation entre le sentiment de privation relative et le désengagement psychologique et scolaire et l'estime de soi des élèves. Toutefois, en raison de fortes corrélations entre ces deux médiateurs ainsi qu'entre les deux formes de discrédit et les différentes dimensions d'estime de soi, nous avons décidé d'opter un modèle explicatif plus parcimonieux avec le contexte d'imagerie comme prédicteur, l'affiliation sociale (i.e., identification à l'endogroupe + soutien social perçu des pairs) comme premier médiateur, le discrédit (i.e., discrédit des notes + discrédit des camarades), la dévaluation, le désengagement comportemental, l'engagement cognitif ou l'engagement social comme seconds médiateurs et l'estime de soi (i.e., globale + scolaire + sociale) comme variable dépendante. Les résultats que nous avons obtenus à nos analyses de médiations sérielles avec ces nouvelles variables regroupées nous permettent de conclure que la relation entre nos différentes conditions d'imagerie mentale et l'estime de soi est médiatisée de manière sérielle par l'affiliation sociale puis le discrédit. Plus précisément, plus les élèves ont un sentiment d'affiliation sociale élevé (forte identification à l'endogroupe et forte perception de soutien social de la part de leurs pairs), moins ils discréditent (leurs camarades et leurs notes), ce qui affecte positivement leur estime de soi (globale, scolaire et sociale). Par ailleurs, des médiations via le désengagement comportemental ainsi que l'engagement social sont également présentes. En d'autres termes, plus les élèves ont un sentiment d'affiliation sociale élevé, moins ils se désengagent comportementalement et plus ils s'engagent socialement, ce qui se répercute positivement sur leur estime de soi. Ces résultats vont dans le sens du modèle rejet-identification de Branscombe et al. (1999) qui postule que l'identification à l'endogroupe permet le maintien d'une bonne estime de soi dans

une situation menaçante de discrimination (Armenta & Hunt, 2009). De même, conformément à Wang et Eccles (2012), la perception de soutien social par les pairs permet de favoriser l'engagement scolaire ou d'éviter le désengagement scolaire. Selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), le faible désengagement ou fort engagement permet ainsi le maintien d'une bonne estime de soi. En complément à l'étude 2 et au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), cette étude 3 montre également que le désengagement scolaire lié à une expérience de privation relative (psychologique, comportemental ou social) peut indirectement découler d'un faible sentiment d'affiliation sociale et qu'il affecte négativement l'estime de soi. C'est dans une situation de rejet social solitaire que cela a l'impact le plus nocif pour les élèves. Compte tenu de ces résultats, il paraît donc primordial de s'intéresser au rejet social personnel dont les élèves peuvent faire l'objet afin d'éviter l'émergence d'un désengagement qui lui-même agit négativement sur l'estime de soi des élèves.

En résumé, c'est lorsque les élèves sont tout un groupe à être rejetés par un exogroupe et non les seuls élèves de la classe à être rejetés que l'on retrouve les effets les moins néfastes pour les élèves. En effet, c'est dans cette condition que les élèves ressentent moins de rejet social, s'identifient le plus à l'endogroupe, perçoivent du soutien social de la part de leurs pairs, discréditent moins leurs notes, se désengagent comportementalement moins et ont une meilleure estime de soi sociale. Nous avons aussi vu que le fait de s'imaginer être le seul élève de la classe à être rejeté soit en raison de son appartenance groupale, soit sans raison spécifique n'affecte pas différemment les élèves. Finalement, cette absence de différence entre la condition d'imagerie de privation relative personnelle et la condition d'imagerie de privation relative égoïste nous permet de dire que peu importe son origine, le fait de s'imaginer être le seul à être rejeté par rapport aux autres, c'est-à-dire être dans une situation solitaire a des conséquences plus néfastes pour les élèves que faire partie d'un groupe rejeté. Autrement dit, étant donné que sur la plupart des variables dépendantes nous n'avons pas de différence entre la condition d'imagerie de privation relative personnelle et la condition d'imagerie de privation relative égoïste, alors on peut penser que dans les deux contextes, on a avant tout un vécu de statut solo.

En outre, nous avons également observé que ce sont les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire et les garçons qui sont le plus affectés par des contextes

d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste. Plus précisément, les élèves qui se perçoivent avec une bonne performance scolaire expriment plus de privation relative, ont une moins bonne perception de contrôle et s'engagent moins socialement dans des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste que dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Les garçons discréditent plus leurs camarades et ont une plus faible estime de soi scolaire dans des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste que dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Selon Lorenzi-Cioldi (1988) les membres de « groupe dominant » développent un soi indépendant basé sur des caractéristiques individuelles tandis que les membres de « groupe dominé » développent un soi interdépendant basé sur des caractéristiques groupales. Les bons élèves et les garçons en raison de leur appartenance à un « groupe dominant » comparativement aux élèves avec des difficultés scolaires et les filles, pourraient donc avoir un soi plus indépendant. En outre, selon Scheepers et Ellemers, (2005) les membres de groupes à statut élevé peuvent se sentir menacés lorsqu'ils évaluent que l'avantage de statut du groupe peut se détériorer c'est-à-dire lorsque celui-ci semble insécurisé, ceci suscitant chez eux des réactions physiologiques très marquées. Sur la base de ces deux éléments, nous pouvons ainsi suggérer qu'un contexte menaçant de rejet social qui met l'accent sur le statut solitaire, peu importe son origine, amène effectivement davantage les élèves appartenant à un groupe plus favorisé ou avec un soi plus indépendant, c'est-à-dire les bons élèves et les garçons, à des réactions négatives que les élèves appartenant à un groupe moins favorisé ou avec un soi plus interdépendant, i.e., les élèves moins bons scolairement et les filles. Enfin, nous avons vu que les effets négatifs liés à un rejet social peuvent être atténués via le sentiment d'affiliation sociale qui lui, en réduisant le discrédit, le désengagement comportemental et en augmentant l'engagement social, permet le maintien d'une bonne estime de soi.

Pris ensemble, ces éléments permettent de souligner qu'un contexte d'imagerie de privation relative qui met l'accent sur le rejet social par les pairs soit dans une situation solitaire (i.e., imagerie de privation relative personnelle et égoïste), soit dans une situation intergroupe (i.e., imagerie de privation relative fraternelle), n'affecte pas directement différemment les élèves mais plutôt indirectement. En effet, bien que nous n'ayons pas obtenu les effets directs souhaités sur une majorité de nos variables dépendantes, nos analyses de médiations nous permettent de conclure que c'est indirectement par le biais du

sentiment d'affiliation sociale, que les élèves peuvent rester engagés à l'école, ceci affectant positivement leur estime de soi (quelle que soit la dimension). Le besoin d'affiliation interpersonnelle, dit aussi soutien social ou besoin d'appartenance sociale, constitue l'un des trois besoins qui sous-tendent la motivation des élèves (Deci & Ryan, 2002). Celui-ci se définit comme le besoin pour un individu de se sentir affilié et reconnu par autrui (Ryan & Deci, 2002). Si un élève se sent affilié ou se sent soutenu par un groupe, alors il sera plus motivé scolairement. A l'appui de nos résultats, afin d'éviter le désengagement scolaire pouvant nuire à l'estime de soi des élèves, il paraît donc primordial de permettre aux élèves de développer un fort sentiment d'affiliation sociale avec leurs pairs.

Cette étude comporte toutefois certaines limites. Ainsi, notre induction expérimentale mettait davantage l'accent sur le rejet social que sur la privation relative. En effet, la privation relative et le rejet social sont deux concepts théoriques différents. La privation relative se réfère à un sentiment d'insatisfaction ressenti à la suite de comparaisons défavorables avec autrui (Tougas et al., 2005). Le rejet social par les pairs, dit aussi ostracisme social, est défini comme le fait d'être exclu ou ignoré par autrui (Williams, 2007). Nous supposons que lors de la lecture de nos textes d'inductions, les élèves se sont plus focalisés sur le rejet social dont ils étaient victimes que sur la comparaison aux autres élèves. Effectivement, selon la théorie de la conservation des ressources de Hobfoll (Hobfoll, 2002, 2011; Hobfoll et al., 1995) la perte du soutien social peut suffire à provoquer un stress traumatique. Selon Beerli et Lev-Wiesel (2012) le rejet social est un exemple traumatisant qui, en plus de l'expérience de rejet, contient la perte inhérente du soutien social des pairs.

Toutefois, l'impact négatif du rejet social peut être atténué par des ressources personnelles et sociales (Kupersmidt & DeRosier, 2004; Sandstrom, 2004) qui sont à la disposition des adolescents rejetés. Parmi ces ressources existent par exemple la confiance en soi, la maîtrise de soi, la croyance en un monde juste et ordonnée (Ben-Sira, 1985), et le soutien social perçu d'autres personnes comme les membres de la famille ou d'autres groupes de pairs. D'ailleurs, nous avons vu à travers les études 1 et 2 que lorsque les élèves sont placés dans un contexte où ils sont tous traités de manière égalitaire ou qu'ils ont tous les mêmes ressources, cela a des impacts plus positifs pour les élèves. De même, l'étude 2 ainsi que la présente étude ont montré que le fait de vivre une privation relative collectivement (i.e., privation relative fraternelle) a également des impacts moins négatifs pour les élèves. Enfin,



grâce à cette étude 3, nous avons pu voir que des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste, c'est-à-dire de statut solo, ont des effets identiques sur les élèves. C'est pourquoi, nous suggérons de ne considérer que l'une ou l'autre de ces types de privation relative dans les recherches futures. De plus, comme nous avons vu qu'un contexte égalitaire, le soutien social de la part des pairs et le vécu collectif de la privation relative (i.e., privation relative fraternelle) pouvaient permettre d'amortir les effets négatifs de la privation relative, nous proposons d'étudier ces trois contextes dans une même étude afin de déterminer lequel des trois apporte les effets les plus bénéfiques aux élèves. C'est donc ce sur quoi portera la quatrième et dernière étude de cette thèse.

# **Chapitre 8 – Etude 4 : Contexte égalitaire, soutien social des pairs et vécu collectif de la privation relative : quel contexte est le plus bénéfique pour les élèves ?**

---

## **I. Introduction**

Nous avons vu dans l'étude précédente qu'un contexte d'imagerie de privation relative égoïste ou personnelle, n'affectait pas significativement différemment les élèves et que c'est dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle que l'on retrouve les effets les plus bénéfiques pour les élèves. Autrement dit, lorsque les élèves font l'expérience d'une privation relative en groupe, cela a des impacts plus favorables pour les élèves que lorsqu'ils font l'expérience d'une privation relative en situation solitaire. Cette même conclusion a également été émise suite à l'étude 2 qui nous avait permis de mettre en évidence de manière significative que lorsqu'ils sont tout un groupe à devoir faire face à un exogroupe plus avantageux, les élèves sont affectés de manière moins négative que lorsqu'ils sont les seuls membres de leur groupe à devoir faire face à un exogroupe plus avantageux. Ces résultats nous ont laissé envisager que c'est probablement grâce à un certain soutien social perçu au sein de l'endogroupe que les élèves peuvent faire face à une situation menaçante de privation relative. Cette hypothèse de l'effet bénéfique du soutien social des pairs a été appuyée à travers l'étude 3 dans laquelle nous avons pu observer que c'est bien dans un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle que les élèves perçoivent le plus de soutien social de la part de leurs pairs par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste. Ainsi, il apparaît donc que le soutien social des pairs joue un rôle protecteur lorsque les élèves font face à une situation menaçante de comparaison désavantageuse. Toutefois, nous avons pu aboutir à cette conclusion seulement à travers un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle où le soutien social est implicite. Afin de mieux comprendre les effets du soutien social des pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative et d'apporter plus de précisions à nos résultats antérieurs, il serait plus pertinent d'étudier l'effet de ce soutien selon différentes formes de privation relative. Comme nous avons vu que les

conditions d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste provoquaient des conséquences similaires en raison de l'accent mis sur le statut solitaire, nous avons choisi ici de nous intéresser seulement à l'une de ces formes de privation relative à savoir la privation relative égoïste. Ce choix de ne tenir compte que de la privation relative égoïste repose sur le fait que nous souhaitons reproduire l'étude 1 dans laquelle nous nous étions intéressées seulement à la privation relative égoïste et qui nous avait permis de montrer que l'imagerie d'une situation de privation relative égoïste par l'enseignant est effectivement mal vécue par les élèves. Or, dans cette étude 1 nous n'avons pas tenu compte des autres formes de privation relative. Par conséquent, dans le but de mieux comprendre les conséquences d'une imagerie de privation relative en lien avec le traitement différentiel de l'enseignant, nous avons décidé de reproduire cette étude en considérant dans le cas présent, la privation relative égoïste et la privation relative fraternelle. En outre, comme nous avons évoqué dans l'étude précédente que le soutien social des pairs peut jouer un rôle protecteur face à la privation relative, permettant de limiter le désengagement des élèves et amener à une meilleure estime de soi, nous nous sommes également intéressées au rôle du soutien social des pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste et fraternelle en lien avec le traitement différentiel de l'enseignant. Enfin, dans la mesure où nous avons observé à travers les études 1 et 2 qu'un contexte égalitaire était la situation qui amène aux effets les plus bénéfiques pour les élèves, nous nous sommes également intéressées à ce contexte dans la présente étude.

Par conséquent, tout en s'appuyant de nouveau sur les enseignants comme facteur déclencheur d'un sentiment de privation relative, notre but est d'examiner quel type de soutien social des pairs parmi un vécu individuel ou collectif et un contexte égalitaire est le plus protecteur du désengagement et de l'estime de soi des élèves dans un contexte scolaire. Autrement dit, l'objectif de cette étude est de mieux comprendre les effets d'une imagerie de privation relative due à un traitement défavorable émanant de l'enseignant selon que l'élève est le seul de la classe à être privé par l'enseignant par rapport aux autres élèves et qu'il a du soutien social explicite de la part de ses pairs (i.e., privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs), qu'il appartient à un groupe lésé par l'enseignant par rapport à un exogroupe et qu'il a du soutien social implicite de la part de ses pairs (i.e., privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs) ou que l'enseignant traite tous les élèves de

la même manière (i.e., traitement égalitaire). Plus précisément, comme dans les études précédentes, nous avons induit via une situation d'imagerie trois contextes. Dans le contexte d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs, l'élève devra imaginer qu'il est le seul de la classe que l'enseignant traite moins favorablement en comparaison aux autres qui sont mieux traités mais ses pairs lui apportent ouvertement du soutien social. Dans le contexte d'imagerie de privation relative fraternelle, l'élève devra imaginer qu'il est membre d'un groupe d'élèves et que ce groupe est traité moins favorablement par l'enseignant par rapport à un exogroupe mieux traité. Nous suggérons qu'en raison d'un vécu collectif de privation relative émanant de l'enseignant, les élèves de cette condition fraternelle perçoivent également du soutien social de la part de leurs pairs. Toutefois, il est important de noter que contrairement à la condition d'imagerie de privation relative égoïste où le soutien de la part des pairs est explicite, le soutien de la part des pairs dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle est, tout comme dans les études 2 et 3, implicite. Dans la condition d'imagerie de traitement égalitaire, l'élève devra imaginer que l'enseignant traite tous les élèves de la classe de la même manière. La condition d'imagerie de privation relative égoïste correspond à une situation de comparaison interpersonnelle défavorable car le participant est le seul à être privé par l'enseignant (i.e., comparaison défavorable de soi par rapport aux autres). La condition d'imagerie de privation relative fraternelle correspond à une situation de comparaison intergroupe défavorable où, dans la classe, le groupe de l'élève est privé par l'enseignant (i.e., comparaison défavorable pour l'endogroupe par rapport à l'exogroupe). Enfin, la condition d'imagerie de traitement égalitaire correspond à une situation sans comparaison entre élèves ou avec une comparaison non-informative car le participant est amené à s'imaginer que tous les élèves de la classe sont traités de la même façon par l'enseignant.

### **I.1. Privation relative et soutien social perçu des pairs**

Nous avons vu dans l'étude 3 que suivant le contexte de comparaison, les élèves n'ont pas la même perception de soutien social de la part de leurs pairs. En raison d'un vécu collectif d'une situation défavorable, les élèves en imagerie de privation relative fraternelle perçoivent plus de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste. Or, dans cette étude, le soutien social des pairs était supposé en imagerie de privation

relative fraternelle alors qu'il n'en était pas question dans les conditions d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste. Ainsi, nous ne connaissons pas les effets du soutien social explicite des pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative solitaire. C'est pourquoi, dans la présente étude, nous avons inclus explicitement du soutien social de la part des pairs dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste. Selon Roberts et al. (2016), le soutien social explicite consiste pour les individus à chercher et à recevoir des conseils et un réconfort émotionnel, c'est-à-dire lorsqu'ils vont se tourner vers leurs relations sociales en réponse à des événements stressants spécifiques et qui impliquent l'obtention de conseils, d'aide ou de réconfort émotionnel (Kim et al., 2008). En revanche, le soutien social implicite consiste pour les individus à se rappeler de leur appartenance à un réseau de personnes qu'ils apprécient (qu'ils puissent ou non demander de l'aide à ces personnes) (Roberts et al., 2016). Autrement dit, le soutien social implicite correspond au réconfort émotionnel que les individus peuvent obtenir de leurs relations sociales sans révéler ou discuter de leurs problèmes vis-à-vis d'événements stressants spécifiques (Kim et al., 2008). Le soutien implicite peut prendre différentes formes, comme penser au groupe social auquel l'individu appartient, se rappeler de la présence de personnes qui sont proches et chers pour l'individu, passer du temps avec un ami sans discuter du ou des facteurs de stress ou de ses problèmes (Kim et al., 2008; Master et al., 2009). Kim et al. (2008) mettent particulièrement l'accent sur le fait que, dans le soutien social implicite, il y a absence de divulgation et de partage explicite des événements stressants. Ceci permettant ainsi aux bénéficiaires du soutien social de profiter des avantages du soutien social de la part de leur réseau sans se préoccuper des implications relationnelles potentielles de l'utilisation du soutien explicite (i.e., perdre la face, inquiéter les autres). A l'appui de ces éléments, nous suggérons que notre condition d'imagerie de privation relative fraternelle inclut un soutien social implicite puisqu'elle n'implique pas la divulgation et la discussion active du facteur de privation relative. En revanche, la condition d'imagerie de privation relative égoïste que nous introduisons dans cette étude 4 inclut un soutien social explicite puisqu'elle implique la réception d'un réconfort émotionnel de la part des autres élèves. En effet, l'élève devra imaginer que ses pairs lui apportent ouvertement du soutien social lorsque l'enseignant le traite moins favorablement que les autres. Par conséquent, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste, en raison du soutien explicite qu'ils vont recevoir de la part de leurs camarades, perçoivent plus de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle pour qui le

soutien est implicite. De plus, en raison de l'absence de privation relative pour les élèves en imagerie de traitement égalitaire ainsi que d'un environnement de travail favorable mis en place grâce au traitement égalitaire de l'enseignant, nous suggérons que les élèves de cette condition percevront également plus de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Effectivement, la littérature a montré que la perception d'être traité de manière équitable par ses enseignants contribue à la perception d'être un membre apprécié du groupe qui permet de favoriser le sentiment d'appartenance et renforce les obligations personnelles de se comporter en conformité avec les règles collectives (Chory-Assad & Paulsel, 2004a, 2004b). Ainsi, dans la mesure où le traitement équitable de tous les élèves de la classe permet aux élèves de se sentir comme membre d'un seul et unique groupe, il se pourrait également que les élèves se soutiennent davantage les uns les autres. Dès lors, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste perçoivent plus de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes percevront plus de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

## **1.2. Privation relative et désengagement psychologique et scolaire**

Nous avons vu à travers l'étude 1 que lorsque les élèves perçoivent un traitement défavorable à leur encontre de la part de l'enseignant, ils peuvent ressentir de la privation relative. Ce sentiment de privation relative, conformément au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), peut amener au désengagement psychologique. Le comportement négatif de l'enseignant (i.e., peu de soutien social, conflits, échanges malhonnêtes, etc.) est également associé à un désengagement des élèves envers l'école (Baker et al., 2008). Or, nous savons également que le soutien social par les pairs est lié à un engagement scolaire accru (Wang & Eccles, 2012) et qu'il peut donc constituer un facteur protecteur du désengagement scolaire. C'est également la conclusion à laquelle nous sommes arrivées grâce à l'étude 3 où nous avons observé qu'une expérience de privation relative fraternelle, c'est-à-dire vécue avec d'autres membres de son endogroupe auprès desquels les élèves peuvent potentiellement trouver du soutien, permettait aux élèves de moins discréditer leurs notes et de moins se désengager comportementalement de l'école qu'une expérience de privation relative solitaire où il y a absence de soutien social de la part des pairs.

Par conséquent, le soutien social des pairs de l'endogroupe constitue un facteur protecteur du désengagement face à une expérience de privation relative. Toutefois, nous avons pu aboutir à cette conclusion seulement par le biais d'un soutien social implicite dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle. Or, il est probable que suivant le type de soutien social perçu des pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative, les effets sur le désengagement psychologique et scolaire varient. Ainsi, la présente étude a été élaboré afin de déterminer lequel des deux types de soutien social de la part des pairs entre un soutien explicite en imagerie de privation relative égoïste et un soutien implicite en imagerie de privation relative fraternelle protège le mieux du désengagement psychologique et scolaire.

Le soutien social, qu'il soit implicite ou explicite, est un moyen précieux par lequel une personne peut réduire l'impact négatif d'un événement stressant (Cohen & Wills, 1985; Seeman, 1996; Taylor, 2007; Thoits, 1995). Une expérience de privation relative en lien avec le comportement défavorable de l'enseignant peut constituer un événement stressant pour les élèves conduisant, comme nous l'avons vu, au désengagement psychologique et scolaire. Ainsi, le soutien social perçu de leurs pairs qu'il soit implicite ou explicite pourrait permettre de réduire cet impact négatif de la privation relative sur le désengagement psychologique et scolaire. Toutefois, nous suggérons qu'un soutien social explicite aura un effet plus bénéfique qu'un soutien social implicite. En effet, il a été démontré que les élèves qui perçoivent un soutien plus fort de la part de leurs pairs présentent des niveaux d'engagement scolaire plus élevés que ceux qui perçoivent un soutien moins fort de la part de leurs pairs (Fredricks et al., 2019). Ainsi, nous suggérons qu'en raison du soutien social explicite de la part de leurs camarades, les élèves en imagerie de privation relative égoïste se désengagent moins et s'engagent plus que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux bénéficient d'un soutien social implicite. Le fait de vivre un traitement égalitaire de la part de l'enseignant devrait également être une situation bénéfique limitant le désengagement et favorisant l'engagement des élèves à l'école par rapport à un contexte de privation relative fraternelle. En effet, il a été montré qu'une perception d'égalité de traitement augmentait l'engagement (Purdie-Vaughns et al., 2008; Tyler, DeGoey, et al., 1996) et était liée à un moindre désengagement (Baysu et al., 2016). Ainsi, les élèves en imagerie de traitement égalitaire étant tous traités de la même façon par l'enseignant devraient continuer à accorder de l'importance à l'école ainsi qu'à s'engager scolairement. C'est pourquoi nous attendons que

les élèves en imagerie de privation relative égoïste discréditent moins leurs notes, dévaluent moins l'école, se désengagent moins comportementalement et s'engagent plus comportementalement et socialement que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes devraient moins discréditer leurs notes, dévaluer l'école, se désengager comportementalement et plus s'engager comportementalement et socialement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

### **I.3. Privation relative et estime de soi**

Dans la poursuite de nos précédentes études, nous nous intéressons aussi à l'impact de la privation relative sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves. Le soutien social perçu exerce un effet « tampon » modérant les réactions négatives associées aux événements stressants (Eisenberger et al., 2007). En effet, le soutien social apporté par les pairs (i.e., entraide, solidarité, réciprocité, partage, etc.) favorise notamment le développement et l'adaptation sociale des adolescents (Dumont & Provost, 1999; Weigel et al., 1998), offre un bien-être à l'élève (Claes, 2003; Rodriguez-Tome et al., 1997), permet de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité (Pierce et al., 2000), leur sentiment d'identité et favorise une meilleure estime de soi générale et scolaire (Cloutier, 1996). Le fait de pouvoir communiquer avec confiance avec ses pairs, de pouvoir partager ses problèmes, de se sentir soutenu améliore l'estime de soi (Claes, 2003). Ainsi, nous suggérons qu'en raison du soutien social explicite de la part de leurs camarades, les élèves en imagerie de privation relative égoïste devraient avoir une meilleure estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux bénéficient d'un soutien social implicite. En outre, le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, la reconnaissance par les pairs, l'esprit de groupe, la solidarité permettent également de protéger l'estime de soi des adolescents (Hernandez et al., 2012). De plus, il a également été montré que la perception d'un soutien égal à l'autonomie de la part de l'enseignant, c'est-à-dire lorsque les élèves perçoivent qu'ils reçoivent une quantité de soutien qui est similaire à la quantité de soutien que leurs camarades reçoivent, conduit à des niveaux plus élevés de satisfaction des besoins, de bonheur, de motivation et de bien-être que la perception d'un soutien inégal favorable ou défavorable (Chatzisarantis et al., 2019). Dès lors, nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste, en raison du fort soutien social qu'ils vont recevoir de la part de



leurs pairs, devraient avoir une meilleure estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes en raison de la situation égalitaire qu'ils vont vivre, devraient avoir une meilleure estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

#### **I.4. Origine du processus causal : une médiation sérielle par le soutien social perçu des pairs**

En référence aux résultats que nous avons obtenus à l'étude 3, nous proposons que le soutien social perçu des pairs médiatisera l'effet de la privation relative sur le désengagement et que le désengagement des élèves aura un impact négatif sur l'estime de soi des élèves. En effet, le soutien perçu en provenance des pairs pourrait être un facteur permettant de faire face à une situation de privation relative dans le domaine scolaire, conduisant les élèves à moins se désengager ou à rester plus engagé à l'école car lorsque les élèves ont le sentiment d'être soutenus par leurs pairs, ils sont plus engagés scolairement (Wang & Eccles, 2012). De plus, selon le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), le désengagement des élèves a un impact négatif sur leur estime de soi. Dans la mesure où une faible perception de soutien social de la part des pairs peut entraîner du désengagement et que cela impacte négativement l'estime de soi, nous attendons que l'effet de l'imagerie (de privation relative égoïste, de traitement égalitaire ou de privation relative fraternelle) sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) soit médiatisé par le soutien social perçu des pairs qui lui-même agira sur le désengagement et l'engagement à l'école. Plus les élèves percevront de soutien de la part de leurs pairs, moins ils se désengageront psychologiquement et comportementalement ou plus ils s'engageront comportementalement et socialement, et plus leurs estimes de soi (globale, scolaire et sociale) seront élevées. Ainsi, les élèves en imagerie de privation relative égoïste parce qu'ils percevront plus de soutien social de la part de leurs pairs, cela les conduira à moins discréditer leurs notes, dévaluer l'école, se désengager comportementalement, s'engager plus comportementalement et socialement ce qui affectera positivement leur estime de soi globale, scolaire et sociale comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de privation relative fraternelle.

## **1.5. Hypothèses**

En nous centrant à nouveau sur le comportement des enseignants envers les élèves, l'objectif de cette étude 4 est d'examiner comment une privation relative vécue dans un contexte personnel ou intergroupe et un traitement égalitaire alimentant plus ou moins le sentiment d'être soutenu socialement par ses pairs agit d'abord sur le soutien social perçu des pairs, mécanisme psychologique qui va agir sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, ou le désengagement comportemental, l'engagement comportemental ou l'engagement social qui à leur tour vont agir sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) des élèves.

**Hypothèse H1.** Les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont les seuls de la classe à être lésés par l'enseignant et qu'ils ont du soutien social de la part de leurs pairs (i.e., imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs) percevront plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves conduits à s'imaginer que l'enseignant traite tous les élèves de la classe de la même façon (i.e., imagerie de traitement égalitaire) qui eux-mêmes percevront plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves conduits à s'imaginer qu'ils sont tout un groupe au sein de la classe à être lésés par l'enseignant (i.e., imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs).

**Hypothèses H2a, H2b et H2c.** Les élèves en imagerie de privation relative égoïste discréditeront moins leurs notes (H2a), dévalueront moins l'école (H2b) et se désengageront comportementalement moins (H2c) que les élèves en imagerie de traitement égalitaire. Ces derniers discréditeront moins leurs notes (H2a), dévalueront moins l'école (H2b) et se désengageront moins comportementalement (H2c) que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

**Hypothèses H3a et H3b.** Les élèves en imagerie de privation relative égoïste s'engageront plus comportementalement (H3a) et socialement (H3b) que les élèves en imagerie de traitement égalitaire. Ces derniers s'engageront plus comportementalement (H3a) et socialement (H3b) que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

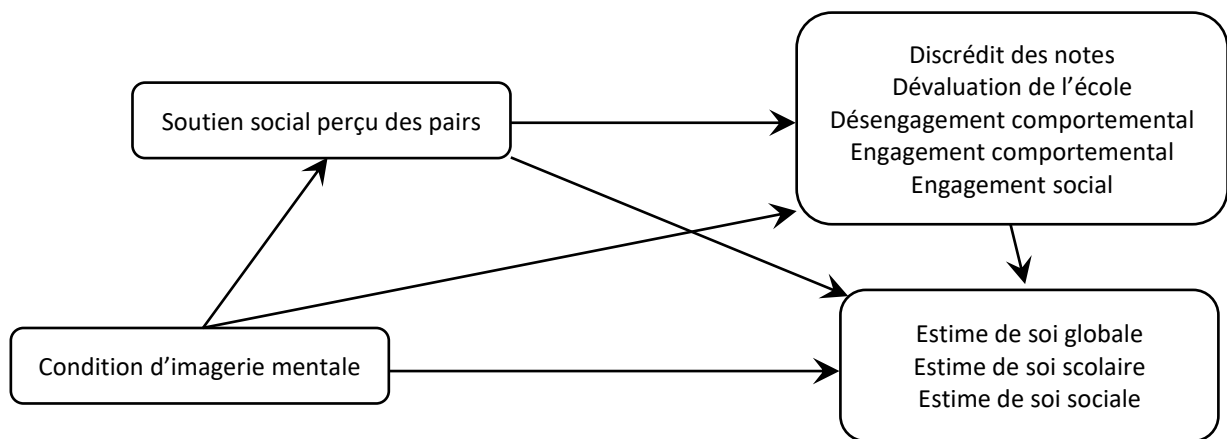
**Hypothèses H4a, H4b et H4c.** Les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront une estime de soi globale (H4a), scolaire (H4b) et sociale (H4c) plus élevée que les élèves en imagerie de traitement égalitaire. Ces derniers auront une estime de soi globale

(H4a), scolaire (H4b) et sociale (H4c) plus élevée que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

**Hypothèse H5 : la médiation sérielle par le soutien social perçu des pairs.** Le soutien social perçu des pairs devrait médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur le désengagement psychologique et comportemental ainsi que sur l'engagement comportemental et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (cf. Figure 29).

**Figure 29**

*Hypothèse de Médiation Sérielle via le Soutien Social Perçu des Pairs.*



## II. Méthode

### II.1. Participants

Des analyses de puissance a priori ont été réalisées à l'aide du logiciel G-Power sur la base des résultats obtenus lors de l'étude 3 concernant l'effet du contexte d'imagerie sur le désengagement comportemental et l'estime de soi sociale. Les analyses, basées sur la taille d'effet du contexte d'imagerie sur le désengagement comportemental ( $f^2 = .017$ ) et du contexte d'imagerie sur l'estime de soi sociale ( $f^2 = .018$ ), recommandaient respectivement un échantillon de 456 et 431 participants pour reproduire les effets précédemment observés avec une puissance de 0.80 (cf. Annexe 15 pour le détail des analyses de puissance).

Au total, 443 collégiens en classe de 4<sup>ème</sup> avec une moyenne d'âge de 12.87 ans ( $ET = 0.42$ ) ont participé à cette étude. L'échantillon comprenait 216 garçons et 218 filles (9 participants n'ayant pas renseigné leur genre) provenant de quatre établissements

équivalents en population et avec une population d'origine socio-économique mixte. Nous avons choisi de nous intéresser dans cette étude seulement aux élèves en classe de 4<sup>ème</sup> et provenant de quatre établissements équivalents afin d'éviter toute interaction de ces covariés dans la relation entre notre variable indépendante et nos différentes variables dépendantes. Chaque participant était volontaire et avait en amont de l'étude fourni un formulaire d'autorisation parentale indiquant le consentement explicite des parents pour y participer.

## **II.2. Procédure**

Cette recherche a obtenu l'accord du comité éthique IRB-UCA sous le numéro n° IRB00011540-2021-54. La procédure utilisée pour cette étude 4 était la même que celle des études 1, 2 et 3. Les participants avaient pour tâche de compléter un questionnaire papier-crayon anonyme lors de passations collectives dans une salle de classe ou d'étude habituelle au sein de l'établissement scolaire. L'étude était à nouveau présentée comme une enquête s'intéressant au fonctionnement de l'imagination des collégiens et collégiennes. Les sujets avaient pour consigne de lire un texte, tout en s'imaginant être l'élève de ce texte, puis de répondre à des questions concernant leur expérience à l'école. L'anonymat de leurs réponses leur était garanti. Chaque passation débutait par la lecture des consignes et la présentation d'exemples afin de s'assurer de la bonne compréhension du fonctionnement des échelles de réponse.

**Induction expérimentale de l'imagerie mentale.** Les participants devaient d'abord lire un texte constituant notre induction expérimentale de l'imagerie mentale. Selon le contenu du texte, ils étaient assignés aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales suivantes d'imagerie mentale : imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs (n = 153), imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs (n = 146) ou imagerie de traitement égalitaire (n = 144). Le contenu de chaque texte a été élaboré sur la base des différentes attitudes et comportements que les enseignants peuvent entretenir avec les élèves (Silberman, 1969). Tout le contenu du texte décrivait le comportement d'un professeur qui soit les prive individuellement par rapport aux autres élèves de la classe et ils ont du soutien social de la part de leurs pairs, soit les prive groupalement par rapport à un exogroupe au sein de la classe, soit les traite tous de façon égalitaire.

Dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs, les participants devaient s'imaginer être les seuls élèves de leur classe à être traités moins favorablement par l'enseignant en comparaison aux autres élèves de la classe mais avec du soutien social de la part de leurs pairs (e.g., « *Dans ma classe, il y a moi et d'autres élèves. Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi moins que d'autres. Lorsque je lève la main, il est moins attentif à moi qu'à d'autres élèves. Mais, mes camarades sont attentifs à moi. Quand je pose une question, le professeur me répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter ». Quand d'autres élèves posent une question, il répond en souriant que c'est une bonne question. Par rapport à d'autres élèves, il perçoit moins mes efforts et me fait moins de compliments ; il me dit plutôt « ce n'est pas ça », « tu ne fais pas ce qu'il faut ». Mais, mes camarades perçoivent mes efforts, ils me sourient et me font des compliments. »* ») (cf. Annexe 16).

Dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs, les participants devaient s'imaginer être tout un groupe d'élèves au sein de la classe à être traités moins favorablement par l'enseignant en comparaison à un autre groupe (e.g., « *Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien composé de moi et d'autres élèves comme moi, et l'autre groupe composé d'autres élèves qui sont différents de nous parce que le professeur ne se comporte pas de la même façon avec mon groupe et cet autre groupe. Pendant le cours, le professeur regarde plus l'autre groupe que mon groupe. Lorsque mon groupe lève la main, le professeur est moins attentif à nous qu'à l'autre groupe. Quand mon groupe pose une question, il nous répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter ». Quand l'autre groupe pose une question, il répond en souriant que c'est une bonne question. Le professeur perçoit moins les efforts de mon groupe que ceux de l'autre groupe et il nous fait moins de compliments ; il nous dit plutôt « ce n'est pas ça », « vous ne faites pas ce qu'il faut ». »* ») (cf. Annexe 17).

Enfin, dans la condition d'imagerie de traitement égalitaire, ils devaient s'imaginer que l'enseignant les traitait de la même manière que tous les autres élèves de la classe (e.g., « *Dans ma classe, tous les élèves sont considérés comme égaux. Pendant le cours, mon professeur regarde autant tous les élèves. Lorsque quelqu'un lève la main, il est autant attentif à tous les élèves. Quand quelqu'un pose une question, il répond à tous les élèves de la même* »

*façon. Il perçoit autant les efforts et les problèmes de tous les élèves et fait autant de remarques et de la même façon à tous les élèves. ») (cf. Annexe 18).*

Suite à la lecture du texte, les participants complétaient ensuite les différentes mesures détaillées ci-dessous pour lesquelles ils devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ». A la fin du questionnaire, les participants étaient invités à renseigner quelques données démographiques telles que l'âge, le sexe, l'établissement scolaire et le statut socio-économique perçu des parents (échelle MacArthur). N'ayant pas pu obtenir les moyennes scolaires des élèves dans cette étude, les participants étaient également invités à auto-rapporter leur moyenne scolaire générale perçue du premier trimestre. A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les sujets pour leur participation puis procédait à un débriefing pour révéler le but de l'étude et répondre aux questions si besoin. Pour finir, afin de ramener tous les sujets à un état d'humeur positif, ils devaient tous compléter un dessin humoristique. Un compte rendu de l'étude était enfin adressé à chaque chef d'établissement.

### **II.3. Mesures**

**Estime de soi-trait.** Afin de contrôler l'estime de soi-trait des individus dans les analyses statistiques, les participants répondaient d'abord aux quatre mêmes items d'estime de soi-trait adaptés de Rosenberg (1965) que dans les études 2 et 3,  $\alpha = .72$  (cf. Annexe 19). Cette mesure était complétée en premier avant la lecture des textes d'inductions de l'imagerie.

#### **Contrôle de l'induction d'imagerie.**

**Par le sentiment de privation relative.** Les participants répondaient également aux deux mêmes items de sentiment de privation relative que dans l'étude 3, issus de Beaton et al. (2015) et adaptés par Martinot et al. (2020) qui incluaient la composante cognitive (e.g., « *Je me suis senti traité de la même façon que les autres élèves de ma classe\** ») ainsi que la

---

\* Item inversé

composante affective (e.g., « *Je me suis senti content de ma vie à l'école* »\*) telles que préconisées par Runciman (1966) ( $r = .59$ ) (cf. Annexe 19). Ces questions permettaient de contrôler si l'imagerie avait bien induit un sentiment de privation relative chez les élèves. Un score élevé indiquait que les participants se sentaient privés par rapport à leurs camarades de classe et en étaient insatisfaits. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste et les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ressentent plus de privation relative que les élèves en imagerie de traitement égalitaire.

**Par l'humeur.** Afin de contrôler si les inductions provoquaient également un changement d'humeur chez les participants, ils devaient ensuite indiquer comment était leur humeur sur la même échelle que dans l'étude 1 adaptée du BMIS (*Brief Mood Introspection Scale*) de Mayer et Gaschke (1988) (e.g., « *Dans l'ensemble, mon humeur est :* ») allant de -10 « Très mauvaise » à 10 « Très bonne » (cf. Annexe 19). Plus les scores étaient élevés, plus ils se sentaient de bonne humeur. Cette mesure a été incluse car une étude menée par Heyes et al. (2017) a montré qu'une condition d'imagerie mentale positive entraîne une meilleure humeur. Au vu de ces résultats, on peut donc s'attendre à ce qu'une condition d'imagerie mentale négative entraîne une diminution de l'humeur. Nous attendons que les élèves en imagerie de privation relative égoïste et les élèves en imagerie de privation relative fraternelle expriment une humeur plus faible que les élèves en imagerie de traitement égalitaire.

**Mesures en rapport avec les hypothèses.** Pour toutes les mesures détaillées ci-dessous les participants devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord ».

**Soutien social perçu des pairs.** Les participants devaient tout d'abord répondre aux quatre mêmes items de soutien social perçu en provenance des pairs que dans l'étude 3 adaptés de l'échelle multidimensionnelle du soutien social développée par Zimet et al. (1988),  $\alpha = .80$  (cf. Annexe 19).

**Désengagement psychologique.** Les participants répondaient ensuite aux mêmes items de discrédit des notes ( $\alpha = .77$ ) et de dévaluation de l'école ( $\alpha = .76$ ) que dans les études 1, 2 et 3 adaptés de Martinot et al. (2020) (cf. Annexe 19).

**Engagement et désengagement scolaires.** Ils continuaient par répondre à quatre items de désengagement comportemental,  $\alpha = .76$  (e.g., « *Je ne respecte pas les règles de l'école* »), trois items d'engagement comportemental,  $\alpha = .61$  (e.g., « *Je participe à ce que nous faisons en classe* »), et six items d'engagement social,  $\alpha = .71$  (e.g., « *J'aime passer du temps avec mes camarades à l'école* ») adaptés de Wang et al. (2017) (cf. Annexe 19).

**Estime de soi-état.** Les élèves répondaient également aux quatre mêmes items d'estime de soi globale que dans les études 2 et 3 adaptés de Rosenberg (1965),  $\alpha = .85$ , ainsi qu'aux cinq mêmes items d'estime de soi-état scolaire,  $\alpha = .82$  et cinq items d'estime de soi-état sociale,  $\alpha = .82$  que dans les études 2 et 3 adaptés de Heatherton et Polivy (1991) (cf. Annexe 19).

#### **II.4. Analyses des données**

Afin de tester nos différentes hypothèses, des analyses de régressions linéaires multiples ont été réalisées sur SPSS. Les modèles comprenaient chacun deux variables de contraste comme prédicteurs ainsi que la variable dépendante d'intérêt. Les variables de contraste ont été créées afin de comparer les différents types d'imagerie mentale. Pour tous les modèles testés, notre contraste d'intérêt est C1 qui permet de comparer la condition d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs (codée 1) à la condition d'imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs (codée -1). Le contraste C2 compare la condition d'imagerie de traitement égalitaire (codée -2) aux deux autres, à savoir la condition d'imagerie de privation relative égoïste et la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codées chacune 1). L'estime de soi-trait, le sexe (recodé en une variable catégorielle centrée autour de 0 avec -1 pour les garçons et +1 pour les filles), la moyenne scolaire perçue, ainsi que les termes d'interactions du sexe et de la moyenne scolaire perçue avec C1 et C2 ont également été inclus dans les modèles afin de contrôler leurs effets principaux et effets d'interaction. Toutefois, ce modèle ne changeant pas nos résultats sur une majorité de nos variables dépendantes, et afin d'être cohérent avec



les modèles que nous avons testés dans les études précédentes, nous avons également choisi de tester un autre modèle plus parcimonieux qui inclut l'estime de soi-trait, la moyenne scolaire perçue, ainsi que les termes d'interaction de la moyenne scolaire perçue avec C1 et C2. Le premier modèle à 9 facteurs a été testé sur le discrédit des notes et les trois dimensions d'estime de soi car c'est seulement sur ces trois mesures que des effets du sexe apparaissent. Le second modèle plus parcimonieux à 6 facteurs a été testé sur toutes les autres variables dépendantes.

Les effets de l'âge, de l'établissement scolaire et du statut socio-économique perçu des parents ont également été contrôlés mais n'ayant pas eu d'effet sur les variables dépendantes, ils ont été exclus des analyses.

### **III. Résultats**

#### **III.1. Analyses de régressions linéaires multiples**

Notre échantillon initial comprenait 455 participants. Les participants qui avaient trop de données manquantes (i.e., saut de pages) ont été exclus des analyses. Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons également vérifié la présence ou non de données aberrantes qui auraient pu être insérées lors de la saisie des données ainsi que la présence ou non de participants avec des scores extrêmes à l'aide d'un graphique en boîte à moustaches. Nous n'avons pas détecté de participants avec des données aberrantes, et seulement un participant avec des scores extrêmes sur la mesure de désengagement comportemental. Un total de 12 participants ont été exclus des analyses finales en raison de trop de données manquantes et un 1 participant a été exclu des analyses finales portant sur la mesure de désengagement comportemental en raison de ses scores extrêmes.

Des analyses de régressions linéaires multiples ont été effectuées auprès de 443 participants afin d'examiner l'effet de C1 sur les différentes variables dépendantes. Dans la mesure où notre variable d'intérêt est C1 et que les analyses montrent également un effet significatif de C2 sur les différentes variables dépendantes, nous présenterons les résultats obtenus sur C1 et C2.

### **Résultats en rapport avec le contrôle de l'induction d'imagerie.**

Pour les deux mesures de contrôle suivantes, deux variables de contraste spécifiques ont été créées afin de comparer grâce à une variable, C1, les deux conditions d'imagerie de privation relative (codées chacune 1) à la condition d'imagerie de traitement égalitaire (codée -2) et une seconde variable, C2, compare la condition d'imagerie de privation relative égoïste (codée -1) à la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée 1).

**Par le sentiment de privation relative.** Conformément à nos inductions, les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative se sont sentis plus privés que les élèves en imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C1} = .502$ ,  $t(377) = 11.525$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .251$ ) (cf. Tableau 8).

**Par l'humeur.** Conformément à nos inductions, les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont exprimé une moins bonne humeur que les élèves en imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C1} = -.315$ ,  $t(377) = -6.870$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .099$ ) (cf. Tableau 8).

### **Résultats en rapport avec les hypothèses.**

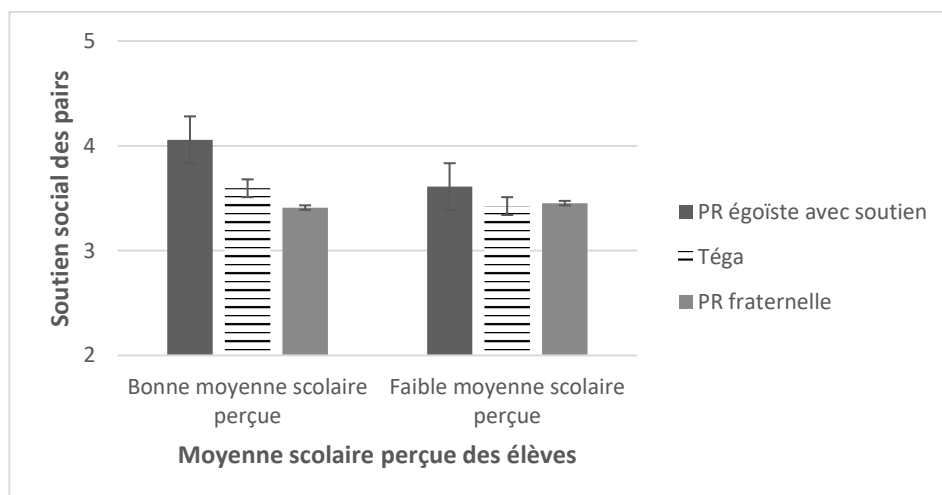
Pour rappel, afin de comparer les différents types d'imagerie mentale, nous avons créées deux variables de contraste avec C1, permettant de comparer la condition d'imagerie de privation relative égoïste (codée 1) à la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (codée -1) et C2, permettant de comparer la condition d'imagerie de traitement égalitaire (codée -2) aux deux autres conditions (codées chacune 1).

**Soutien social perçu des pairs.** En accord avec notre hypothèse H1, l'analyse met en évidence un effet principal de C1. Les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = .179$ ,  $t(377) = 3.661$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .032$ ) (cf. Tableau 8). En outre, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{C1 * Moyenne\ scolaire\ perçue} = .114$ ,  $t(377) = 2.335$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .013$ ). Plus précisément, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs dans un contexte d'imagerie

de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire = .286,  $t(378) = 3.998$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 30). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé sur le soutien social perçu des pairs pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire = .071,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 30).

**Figure 30**

*Soutien Social Perçu des Pairs Selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves.*<sup>5</sup>



**Discrédit des notes.** Contrairement à notre hypothèse H2a, aucun effet significatif de C1 n'a été mis en évidence sur le discrédit des notes ( $\beta_{C1} = -.051$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 8). Toutefois, l'analyse met en évidence un effet principal de C2. Les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont plus discrédité leurs notes que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2} = .202$ ,  $t(369) = 4.170$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .040$ )

<sup>5</sup> Les abréviations utilisées dans la légende de chacun des graphiques de cette étude 4 correspondent à :

- PR égoïste avec soutien = imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs ;
- PR fraternelle = imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs ;
- Téga = imagerie de traitement égalitaire.

(cf. Tableau 8). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = -.271, t(369) = -5.409, p < .001, \eta_p^2 = .068$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire discréditent plus leurs notes ( $M = 3.48, ET = 0.87$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ( $M = 3.02, ET = 0.98$ ).

**Déévaluation de l'école.** Contrairement à notre hypothèse H2b, aucun effet significatif de C1 ni de C2 n'a été mis en évidence sur la déévaluation de l'école ( $\beta_{C1} = .042, t < 1, ns$ ) ( $\beta_{C2} = .073, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 8). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = -.204, t(377) = -4.010, p < .001, \eta_p^2 = .039$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire dévaluent plus l'école ( $M = 2.21, ET = 0.83$ ) que ceux qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ( $M = 1.98, ET = 0.80$ ).

**Désengagement comportemental.** Contrairement à notre hypothèse H2c, aucun effet significatif de C1 ni de C2 n'a été mis en évidence sur le désengagement comportemental ( $\beta_{C1} = -.068, t < 1, ns$ ) ( $\beta_{C2} = -.004, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 8), ni aucun autre effet.

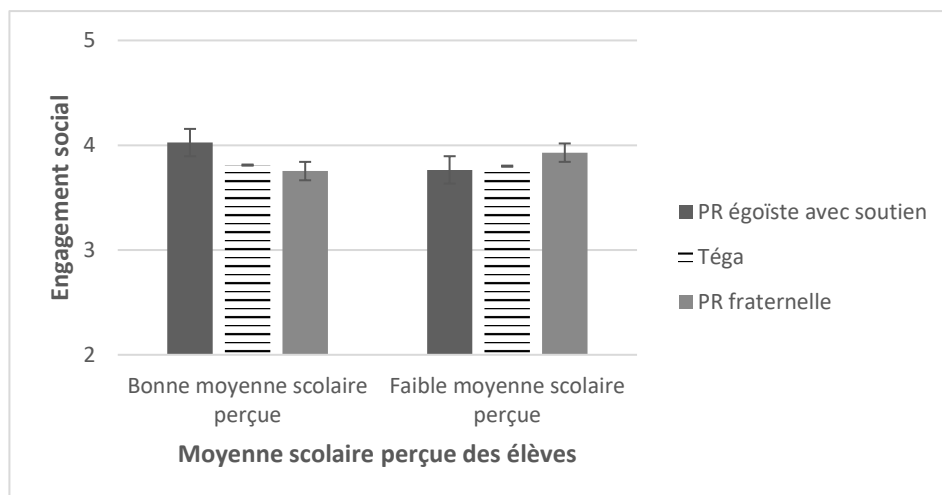
**Engagement comportemental.** Conformément à notre hypothèse H3a, un effet significatif de C1 a été mis en évidence sur l'engagement comportemental des élèves. Autrement dit, les élèves en imagerie de privation relative égoïste se sont plus engagés comportementalement que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes se sont plus engagés comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1} = .155, t(377) = 3.201, p < .01, \eta_p^2 = .024$ ) (cf. Tableau 8). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{\text{Moyenne scolaire perçue}} = .125, t(377) = 2.497, p < .05, \eta_p^2 = .015$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire s'engagent moins comportementalement que ( $M = 3.57, ET = 0.80$ ) ceux qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ( $M = 3.78, ET = 0.78$ ).

**Engagement social.** Contrairement à notre hypothèse H3b, aucun effet significatif de l'imagerie n'a été mis en évidence sur l'engagement social des élèves ( $\beta_{C1} = .034, t < 1, ns$ ) ( $\beta_{C2} = .053, t < 1, ns$ ) (cf. Tableau 8). En revanche, l'analyse a mis en évidence un effet significatif d'interaction entre C1 et la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{C1 * \text{Moyenne scolaire perçue}} = .139, t(377) = 2.833, p < .01, \eta_p^2 = .019$ ). Plus précisément, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire s'engagent plus socialement dans un contexte d'imagerie de privation

relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes s'engagent plus socialement par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire = .162,  $t(378) = 2.223$ ,  $p < .05$ ) (cf. Figure 31). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé sur l'engagement social pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $\beta_{C1}$  pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire = -.097,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 31).

**Figure 31**

*Engagement Social Selon la Condition d'Imagerie Mentale et la Moyenne Scolaire Perçue des Elèves.*

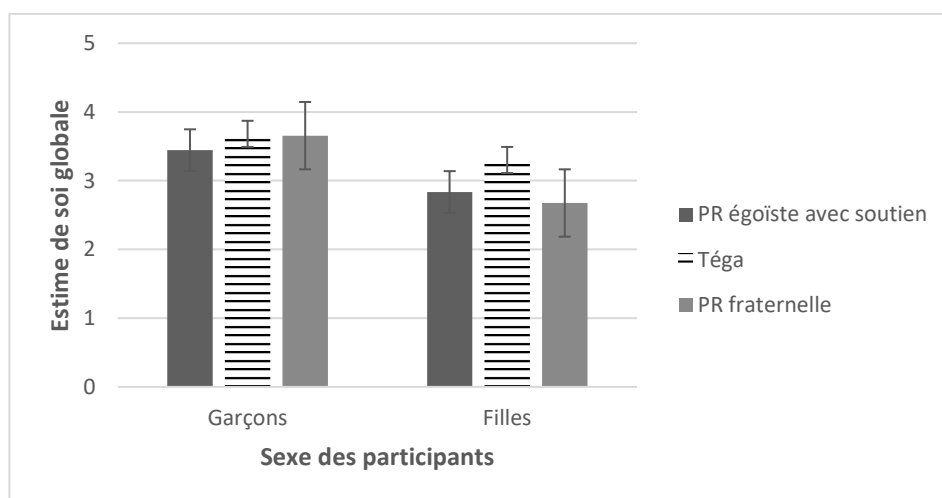


**Estime de soi globale.** Contrairement à notre hypothèse H4a, aucun effet significatif de C1 n'a été mis en évidence sur l'estime de soi globale ( $\beta_{C1} = -.009$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 8). Cependant, l'analyse met en évidence un effet principal de C2 dans le sens où les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont une moins bonne estime de soi globale que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2} = -.107$ ,  $t(369) = -2.931$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .011$ ) (cf. Tableau 8). En outre, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif du sexe ( $\beta_{sexe} = -.121$ ,  $t(369) = -3.180$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .013$ ) ainsi qu'un effet significatif d'interaction entre C2 et le sexe ( $\beta_{C2*sexe} = -.080$ ,  $t(369) = -2.198$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .005$ ). Les garçons ont une meilleure estime de soi globale ( $M = 3.59$ ,  $ET = 0.97$ ) que les filles ( $M = 2.95$ ,  $ET = 1.01$ ) et les filles ont moins bonne estime de soi globale dans les contextes d'imagerie de privation

relative ( $M_{PR\text{ égoïste}} = 2.84$ ,  $ET_{PR\text{ égoïste}} = 0.99$ ) ( $M_{PR\text{ fraternelle}} = 2.67$ ,  $ET_{PR\text{ fraternelle}} = 1.01$ ) que dans un contexte d'imagerie de traitement égalitaire ( $M_{T\text{éga}} = 3.30$ ,  $ET_{T\text{éga}} = 0.94$ ) ( $\beta_{C2\text{ pour les filles}} = -.247$ ,  $t(428) = -3.950$ ,  $p < .001$ ) (cf. Figure 32). Aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé pour les garçons ( $M_{PR\text{ égoïste}} = 3.44$ ,  $ET_{PR\text{ égoïste}} = 1.04$ ) ( $M_{PR\text{ fraternelle}} = 3.65$ ,  $ET_{PR\text{ fraternelle}} = 0.97$ ) ( $M_{T\text{éga}} = 3.68$ ,  $ET_{T\text{éga}} = 0.88$ ) ( $\beta_{C2\text{ pour les garçons}} = -.060$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Figure 32).

**Figure 32**

*Estime de Soi Globale Selon la Condition d'Imagerie Mentale et le Sexe des Elèves.*



**Estime de soi scolaire.** Contrairement à notre hypothèse H4b, aucun effet significatif de C1 n'a été mis en évidence sur l'estime de soi scolaire ( $\beta_{C1} = .042$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 8). Toutefois, l'analyse met en évidence un effet principal de C2 dans le sens où les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont une moins bonne estime de soi scolaire que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2} = -.094$ ,  $t(369) = -2.497$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .009$ ) (cf. Tableau 8). De plus, l'analyse a mis en évidence un effet principal significatif de la moyenne scolaire perçue ( $\beta_{Moyenne\ scolaire\ perçue} = .199$ ,  $t(369) = 5.136$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .037$ ). Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire ont une meilleure estime de soi scolaire ( $M = 3.61$ ,  $ET = 0.82$ ) que ceux qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire ( $M = 3.07$ ,  $ET = 0.91$ ).

**Estime de soi sociale.** Contrairement à notre hypothèse H4c, aucun effet significatif de C1 n'a été mis en évidence sur l'estime de soi sociale ( $\beta_{C1} = -.025$ ,  $t < 1$ ,  $ns$ ) (cf. Tableau 8). Or,

l'analyse met en évidence un effet principal de C2. Les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont une moins bonne estime de soi sociale que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire ( $\beta_{C2} = -.103$ ,  $t(369) = -2.564$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .010$ ) (cf. Tableau 8). Un effet principal significatif du sexe ( $\beta_{\text{sexe}} = -.113$ ,  $t(369) = -2.698$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .012$ ) montre également que les garçons ont une meilleure estime de soi sociale ( $M = 3.49$ ,  $ET = 0.92$ ) que les filles ( $M = 2.94$ ,  $ET = 0.98$ ).

**Tableau 8**

*Moyennes et Ecart-Types pour Chacune des Conditions d'Imagerie Selon la Variable Dépendante et Corrélations entre Variables.*

	Moyenne (écart-type)			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
	Imagerie de PR égoïste	Imagerie de traitement égalitaire	Imagerie de PR fraternelle											
15. Sentiment de privation relative	3.15 (1.12)	1.94 (0.79)	3.39 (1.22)	1.00										
16. Humeur	1.17 (5.08)	4.65 (4.13)	0.86 (5.33)	-.656**	1.00									
17. Soutien social perçu des pairs	3.79 (0.90)	3.52 (0.88)	3.43 (0.95)	-.191**	.237**	1.00								
18. Discrédit des notes	3.31 (0.88)	3.01 (0.94)	3.46 (0.96)	.319**	-.238**	-.175**	1.00							
19. Dévaluation de l'école	2.21 (0.89)	1.98 (0.74)	2.12 (0.85)	.096*	-.100*	-.101*	.141**	1.00						
20. Désengagement comportemental	1.77 (0.76)	1.79 (0.83)	1.85 (0.76)	.111*	-.061	-.130**	.300**	.150**	1.00					
21. Engagement comportemental	3.78 (0.82)	3.69 (0.75)	3.53 (0.82)	-.171**	.157**	.395**	-.226**	-.270**	-.336**	1.00				
22. Engagement social	3.85 (0.65)	3.83 (0.73)	3.81 (0.66)	-.269**	.266**	.593**	-.174**	-.121*	-.160**	.432**	1.00			
23. Estime de soi globale	3.15 (1.06)	3.47 (0.93)	3.18 (1.11)	-.291**	.474**	.191**	-.209**	-.185**	-.097*	.302**	.268**	1.00		
24. Estime de soi scolaire	3.33 (0.91)	3.55 (0.79)	3.22 (0.94)	-.281**	.392**	.243**	-.255**	-.205**	-.148**	.390**	.301**	.782**	1.00	
25. Estime de soi sociale	3.08 (0.99)	3.40 (0.89)	3.16 (1.06)	-.325**	.462**	.224**	-.237**	-.132**	-.132**	.295**	.259**	.805**	.724**	1.00

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001



### **III.2. Analyses de médiations**

Pour rappel, nous avons proposé plus haut une hypothèse de médiations sérielles où le soutien social perçu des pairs devrait médiatiser l'effet de l'imagerie mentale sur le discrédit des notes, la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental ainsi que sur l'engagement comportemental et social qui agiront en retour sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves (H5). Cette hypothèse de médiations sérielles via le soutien social perçu des pairs a été testée à l'aide du modèle 6 de la macro PROCESS sur SPSS (Hayes, 2013). Des effets indirects basés sur des intervalles de confiance bootstrapés ont été utilisés. Si les niveaux supérieurs et inférieurs des intervalles de confiance n'incluent pas zéro, les effets sont significatifs à 95 % corrigés des biais (Preacher & Hayes, 2008).

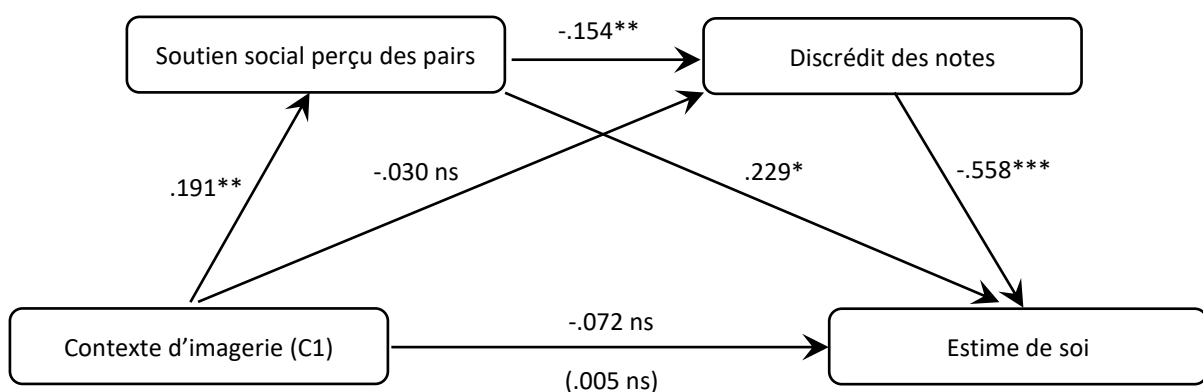
Cependant, pour des raisons de meilleure lisibilité et de fortes corrélations entre les différentes dimensions d'estime de soi, nous avons fait le choix de tester un modèle plus parcimonieux qui regroupe les trois estimations de soi sous une seule et unique variable nommée « estime de soi ». Ainsi, des analyses de médiations sérielles ont été effectuées afin d'examiner les rôles médiateurs du soutien social perçu des pairs, du discrédit des notes, de la dévaluation de l'école, du désengagement comportemental et de l'engagement comportemental et social dans la relation entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi. Plus précisément, les modèles de médiations via le soutien social perçu des pairs comprenaient chacun le contexte d'imagerie (C1) comme prédicteur, le soutien social perçu des pairs comme premier médiateur, le discrédit des notes, la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement comportemental ou l'engagement social comme seconds médiateurs et l'estime de soi comme variable dépendante. Pour tous les modèles testés, C2 ainsi que les effets principaux de l'estime de soi-trait, du sexe, de la moyenne scolaire perçue et les termes d'interactions du sexe et de la moyenne scolaire perçue ont été contrôlés.

L'analyse a montré conformément à notre hypothèse que le contexte d'imagerie (C1) est indirectement et significativement associé à l'estime de soi de manière séquentielle par le soutien social perçu des pairs et le discrédit des notes (effet indirect = .016,  $SE = .008$ , IC 95% [.003, .036]) (cf. Figure 33). Cependant, cet effet indirect n'est pas significatif sur l'estime de soi lorsque la médiation passe par le soutien social perçu des pairs puis la dévaluation de l'école (effet indirect = .001,  $SE = .002$ , IC 95% [-.003, .006]) de même que lorsque la médiation

passe par le soutien social perçu des pairs puis le désengagement comportemental (effet indirect = .011,  $SE = .008$ , IC 95% [.000, .030]). En revanche, l'analyse a montré conformément à notre hypothèse que le contexte d'imagerie (C1) est indirectement et significativement associé à l'estime de soi de manière séquentielle par le soutien social perçu des pairs et l'engagement comportemental (effet indirect = .045,  $SE = .017$ , IC 95% [.017, .081]) (cf. Figure 34). Enfin, les résultats ont également montré un effet indirect entre le contexte d'imagerie (C1) et l'estime de soi par le biais du soutien social perçu des pairs et l'engagement social (effet indirect = .048,  $SE = .023$ , IC 95% [.012, .100]) (cf. Figure 35). Autrement dit, plus les élèves perçoivent du soutien social de la part de leurs pairs, moins ils discréditent leurs notes et plus ils s'engagent comportementalement et socialement ce qui affecte positivement leur estime de soi. Plus précisément, comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de privation relative fraternelle, parce que les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien social des pairs perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs, ils discréditent moins leurs notes et s'engagent comportementalement et socialement plus, ce qui est bénéfique pour leur estime de soi.

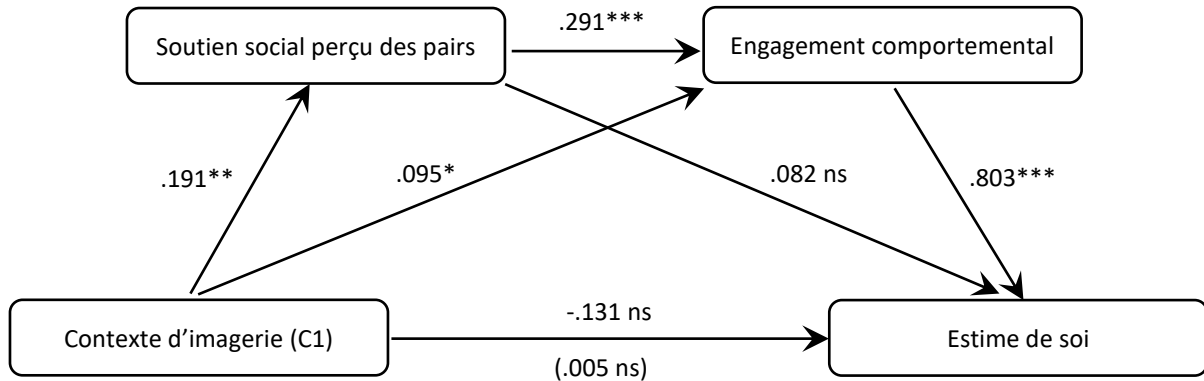
**Figure 33**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis le Discrédit des Notes.*



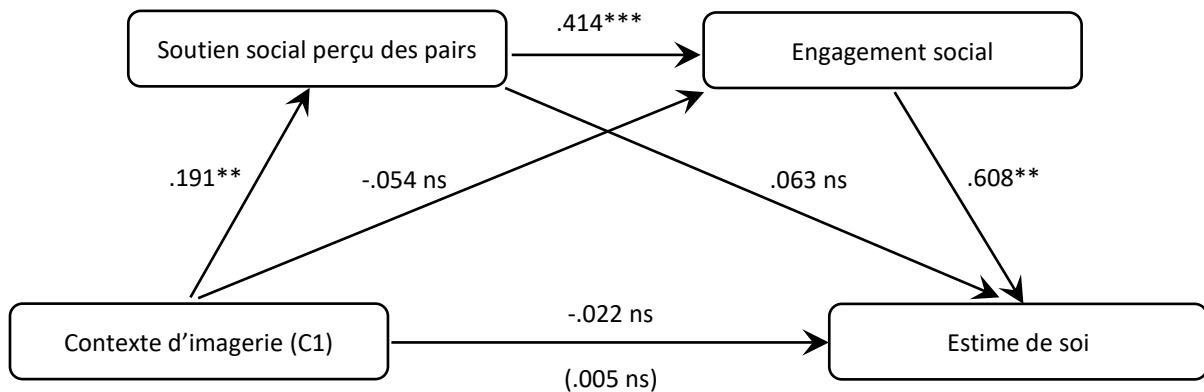
**Figure 34**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis l'Engagement Comportemental.*



**Figure 35**

*Effet Indirect du Contexte d'Imagerie sur l'Estime de Soi Médiatisé par le Soutien Social Perçu des Pairs puis l'Engagement Social.*



#### **IV. Discussion**

Dans la poursuite des trois études précédentes, l'objectif de cette étude 4 était d'examiner l'effet d'un contexte d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs, d'un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs ou d'un contexte de traitement égalitaire en provenance de l'enseignant sur le désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement comportemental et

social et les différentes dimensions d'estimes de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) ainsi que le rôle du soutien social perçu des pairs dans ces relations.

Les résultats obtenus permettent tout d'abord de mettre en évidence que, les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative se sont sentis plus privés, de moins bonne humeur et ont plus discrédité leurs notes que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire. Autrement dit, la perception d'avoir été moins bien traités que les autres par l'enseignant affecte plus négativement les élèves qu'une imagerie où le comportement de l'enseignant est égalitaire. Ainsi, il apparaît que le simple fait de vivre une situation de privation relative indépendamment du type de soutien social perçu de la part des pairs, a des effets plus délétères pour les élèves que vivre une situation égalitaire. Ces résultats conformes au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), viennent à nouveau confirmer notre postulat de départ qui était que le sentiment de privation relative des élèves peut découler de la perception d'un traitement différentiel des enseignants entre les élèves et affecter négativement ces derniers. C'est également à nouveau dans un contexte qui met l'accent sur l'égalité entre tous que l'on retrouve les effets les plus bénéfiques pour les élèves car c'est dans cette condition qu'ils ressentent le moins de privation relative, qu'ils expriment une meilleure humeur et discréditent moins leurs notes.

Cependant, notre étude montre que conformément à notre hypothèse H1a, les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces résultats permettent de démontrer qu'un soutien social explicite a plus de chance d'être perçu par les élèves dans un contexte d'imagerie de privation relative qu'un soutien social implicite. Ainsi, il apparaît que la simple appartenance à un groupe ne permet pas aux élèves de bénéficier autant du soutien social qu'une situation même défavorable mais où ce soutien est explicite. Ce résultat peut aller à l'encontre de la proposition émise par Kim et al. (2008) qui soutiennent l'idée que le soutien social implicite permet aux bénéficiaires de profiter des avantages du soutien social de la part de leur réseau sans se préoccuper des implications relationnelles potentielles de l'utilisation du soutien explicite. De plus, la présente étude montre que les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire, déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs dans un contexte d'imagerie

de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle, alors qu'aucun effet du contexte d'imagerie n'est observé sur le soutien social perçu des pairs pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire. Ces résultats peuvent partiellement rejoindre ceux de Emond et al. (1998) qui ont démontré que les élèves ayant peu de difficultés scolaires perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves qui ont plus de difficultés scolaires. Cependant, notre étude suggère que c'est plus particulièrement lorsqu'ils perçoivent de manière explicite du soutien social dans un contexte menaçant que cet effet est marqué chez les élèves qui s'estiment avec peu de difficultés scolaires.

Nos hypothèses H2b et H2c sur la dévaluation de l'école et le désengagement comportemental ne sont pas validées. Autrement dit, quelle que soit la condition d'imagerie de privation relative, les élèves n'ont pas différé dans leurs scores de dévaluation et désengagement comportemental rapportés qui étaient faibles dans les trois conditions. A nouveau, il apparaît donc plus difficile pour les élèves de dévaluer un domaine tel que l'école voire même de se désengager comportementalement que de discréditer leurs notes, car l'école est très valorisée dans la société (Laplante et al., 2014). Ces résultats vont non seulement à l'encontre de nos prédictions mais également des résultats aux études 2 et 3 où nous avons observé que lorsque les élèves font face à une situation d'imagerie de privation relative personnelle ou égoïste ils se désengagent plus comportementalement que lorsqu'ils font face à une situation d'imagerie de privation relative fraternelle et que c'est dans un contexte où ils ne vivent aucune privation relative qu'ils se désengagent comportementalement le moins. Dans cette étude 4, le soutien social explicite des pairs (en imagerie de privation relative égoïste), la privation relative fraternelle ou un traitement égalitaire semblent réduire le recours à la dévaluation de l'école et au désengagement comportemental. Ainsi, il apparaît que peu importe le type de soutien social reçu par les pairs, ces derniers semblent protéger les élèves du désengagement scolaire.

Toutefois, conformément à notre hypothèse H3a, les élèves en imagerie de privation relative égoïste se sont plus engagés comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ce résultat confirme donc bien que les élèves qui perçoivent un soutien explicite de la part de leurs pairs ont des niveaux d'engagement scolaire plus élevés que ceux qui ne perçoivent qu'au mieux un soutien implicite de la part de leurs pairs (Fredricks

et al., 2019). Toutefois, notre étude apporte des éléments supplémentaires à ces études antérieures car c'est uniquement sur la dimension comportementale de l'engagement scolaire que se retrouve l'effet bénéfique du soutien social par les pairs.

En effet, contrairement à notre hypothèse H3b, les élèves en imagerie de privation relative égoïste ne se sont pas plus engagés socialement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ce résultat suggère que le soutien social dans un contexte de privation relative qu'il soit implicite ou explicite a des effets identiques et bénéfiques sur l'engagement social des élèves puisque les moyennes sont proches de 4 (sur une échelle en 5 points). Toutefois, notre hypothèse est validée uniquement chez les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire. En effet, ces élèves déclarent plus s'engager socialement dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle alors qu'aucun effet significatif du contexte d'imagerie n'est observé sur l'engagement social pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire. Nous suggérons que les bons élèves en imagerie de privation relative égoïste, dans la mesure où ils perçoivent du soutien social explicite de la part de leurs pairs, peuvent percevoir le comportement défavorable de l'enseignant comme moins menaçant et donc rester tout de même engagés socialement comparativement aux bons élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux peuvent percevoir la situation comme plus menaçante car ils ne peuvent que supposer le soutien social en provenance de leur pairs. De plus, il a été montré que les « bons élèves » estiment que leurs amis se trouvent au sein de leur classe alors que les élèves avec des difficultés scolaires considèrent que leurs amis se trouvent plutôt dans leur quartier (Van Zanten, 2001). Ainsi, nous suggérons que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire peuvent moins tenir compte du soutien social que leur apportent leurs pairs lors d'une situation de traitement défavorable de la part de l'enseignant en raison du fait qu'ils leur accordent peu d'importance et que leurs amis qui se trouvent en dehors de l'école comptent davantage pour eux.

En ce qui concerne nos hypothèses H4a, H4b et H4c sur l'estime de soi globale, scolaire et sociale, elles n'ont pas été validées. En revanche, nous avons observé que les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont une moins bonne estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire. Ces résultats, en accord avec nos précédentes études ainsi que le MDP (e.g., Tougas et al., 2005,

2010; Tougas & Beaton, 2008), démontrent bien qu'une imagerie de privation relative, qu'elle soit vécue seul ou en groupe, affecte négativement l'estime de soi des élèves comparativement à une imagerie sans privation relative. De plus, nous avons également observé que les filles ont moins bonne estime de soi globale dans les deux conditions d'imagerie de privation relative que dans la condition d'imagerie de traitement égalitaire, alors qu'aucun effet du contexte d'imagerie n'est observé pour les garçons. Les moyennes nous indiquent que, quelle que soit la condition d'imagerie, les garçons ont une estime de soi globale plus élevée que les filles. Ce résultat est conforme à de nombreuses études qui ont mis en évidence que généralement les garçons ont une meilleure estime de soi globale que les filles (Bégarie et al., 2011; Bolognini et al., 1996; Fourchard & Courtinat-Camps, 2013; Seidah et al., 2004). Toutefois, la présente étude démontre également que l'estime de soi globale des garçons ne semble pas être affectée par le comportement défavorable de l'enseignant, alors que les filles semblent y être plus sensibles. En effet, bien que les filles aient généralement une moins bonne estime de soi globale que les garçons, notre étude montre que cette différence est encore plus accentuée dans un contexte où elles peuvent se sentir menacées. De plus, cette étude montre également que les filles comme les garçons, semblent ne pas tenir compte du soutien social apporté par leurs pairs lors d'une situation menaçante de privation relative. Ce résultat va dans le sens de la littérature pour les garçons mais à son contraire en ce qui concerne les filles car il a été démontré que les garçons sont moins intimes dans leurs relations que les filles (Hernandez, 2012). Ces dernières, ont davantage besoin de proximité et d'intimité que les garçons (Bernier, 1997; Claes, 1988, 1994; Tesch, 1983). Donc on aurait pu s'attendre à ce que les filles en imagerie de privation relative égoïste en raison du soutien social explicite de la part des pairs maintiennent une meilleure estime de soi globale par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Plus que le soutien apporté par leurs pairs, il semblerait que les filles accordent davantage d'importance au comportement défavorable de l'enseignant ce qui se répercute négativement sur leur estime de soi globale. Les filles sont donc plus sensibles à l'injustice que les garçons.

Les résultats que nous avons obtenus à nos analyses de médiations sérielles nous permettent de conclure que la relation entre nos différentes conditions d'imagerie mentale et l'estime de soi est médiatisée de manière sérielle par le soutien social perçu des pairs puis le discrédit des notes. Par ailleurs, des médiations via l'engagement comportemental et

l'engagement social sont également présentes. En d'autres termes, plus les élèves perçoivent du soutien social de la part de leurs pairs, moins ils discréditent leurs notes et plus ils s'engagent comportementalement et socialement ce qui affecte positivement leur estime de soi. Plus précisément, comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de privation relative fraternelle, parce que les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs, ils discréditent moins leurs notes et s'engagent comportementalement et socialement plus, ce qui est bénéfique pour leur estime de soi. Ces résultats permettent non seulement de confirmer ceux de l'étude 3 mais aussi d'apporter des éléments complémentaires au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008). En effet, l'impact négatif du discrédit des notes sur l'estime de soi des adolescents suite à un sentiment de privation relative (Martinot et al., 2020) peut être contourné via le soutien social des pairs. De plus, notre étude permet également d'apporter des précisions à la suggestion de Wang et Eccles (2012) qui énonçaient que lorsque les élèves ont le sentiment d'être soutenus par leurs pairs, ils sont plus engagés scolairement. La présente étude valide ce postulat et montre que c'est plus particulièrement sur la dimension sociale que l'on retrouve un effet bénéfique du soutien social des pairs tout comme l'a démontré Garcia-reid (2007). Par ailleurs, en complément à l'étude 3 ainsi qu'au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), cette étude 4 montre que le désengagement (psychologique, comportemental ou social) peut affecter négativement les trois dimensions d'estime de soi des adolescents.

Pour résumer, cette étude 4 montre que faire l'expérience d'une privation relative émanant de l'enseignant a des effets néfastes pour les élèves. En effet, mise à part sur la mesure de soutien social perçu des pairs et l'engagement comportemental, une expérience de privation relative en provenance du comportement défavorable de l'enseignant, qu'elle soit accompagnée d'un soutien explicite de la part des pairs ou d'un soutien implicite de la part des membres de l'endogroupe, a plus de conséquences négatives qu'une expérience de traitement égalitaire de la part de l'enseignant. Finalement, cette absence de différence entre la condition d'imagerie de privation relative égoïste et fraternelle nous permet de dire que peu importe le type de soutien social perçu des pairs, le fait de s'imaginer être moins bien traité par l'enseignant a des conséquences néfastes pour les élèves.



Cependant, nous avons constaté que ce sont les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire et les filles, qui semblent davantage sensibles à nos inductions de privation relative ainsi qu'au soutien social explicite ou implicite des pairs. En effet, en fonction de la condition expérimentale dans laquelle ils ont été assignés, ces élèves ont réagi plus fortement à nos inductions que les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire et les garçons. Plus précisément, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire déclarent percevoir plus de soutien social des pairs et s'engagent plus socialement dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Les filles expriment une moins bonne estime de soi globale dans les deux conditions d'imagerie de privation relative par rapport à la condition d'imagerie de traitement égalitaire. Il apparaît donc que le soutien social explicite de la part des pairs dans un contexte de traitement défavorable de la part de l'enseignant a un impact bénéfique pour les élèves appartenant à un groupe plus favorisé ou avec un soi plus indépendant, c'est-à-dire les bons élèves ou les garçons. Pour rappel, nous avons suggéré dans l'étude 3 sur la base de Lorenzi-Cioldi (1988), que les élèves qui se perçoivent comme bons scolairement en raison de leur appartenance à un « groupe dominant » comparativement aux élèves qui se perçoivent comme moins bons scolairement, pourraient avoir un soi plus indépendant en raison de leur réussite scolaire. Ainsi, ils devraient être moins sensibles à leurs relations sociales avec leurs pairs que les élèves moins bons scolairement. Or, notre étude montre le contraire à savoir que les bons élèves semblent tenir compte de leurs relations sociales avec leurs pairs face à une expérience de privation relative. Nous suggérons qu'une expérience de privation relative en lien avec le comportement défavorable de l'enseignant peut constituer un événement stressant pour les bons élèves qui ont davantage l'habitude de recevoir des comportements favorables de la part de l'enseignant. Dès lors, le soutien social perçu exercerait un effet « tampon » permettant de modérer les réactions négatives associées aux événements stressants (Eisenberger et al., 2007). Ainsi, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire par le biais du soutien social de la part des pairs auraient pu gérer le stress lié à la privation relative en percevant plus de soutien social et en s'engageant plus auprès de leurs camarades. Pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire, en raison d'un vécu plus habituel de comportements défavorables de la part de l'enseignant, il est possible qu'ils n'aient pas vécu la situation de privation relative comme stressante et donc n'aient pas éprouvé le besoin de faire appel au soutien social de leurs pairs

pour faire face à la privation relative de la part de l'enseignant. Il apparaît également qu'un contexte de traitement défavorable de la part de l'enseignant qu'il soit accompagné d'un soutien social explicite ou implicite de la part des pairs amène davantage les filles à une perception dégradée d'elles-mêmes que les garçons. Les stéréotypes de genre décrivent les filles comme plus émotives que les garçons (Hall & Brody, 2008). La joie, la tristesse, la honte et la peur constitueraient des émotions typiquement féminines (Plant et al., 2000). Ainsi, face au comportement défavorable de la part de l'enseignant, il est probable que les filles aient été plus émotives que les garçons ceci dégradant leur image de soi d'autant plus que les stéréotypes de genre décrivent également les filles comme étant plus travailleuses et soignées que les garçons (Jones & Myhill, 2004). Le comportement de l'enseignant dans nos contextes d'imagerie de privation relative allant à l'encontre de cette croyance, il n'est pas surprenant que l'estime de soi globale des filles soit affectée plus négativement que celle des garçons qui eux ont davantage l'habitude de vivre ce traitement défavorable de la part de l'enseignant. Enfin, en accord avec les stéréotypes de genre sur le conformisme scolaire des filles (Verniers et al., 2016), il est également probable que les filles accordent plus d'importance aux attitudes de l'enseignant qu'à leurs pairs dans cette situation de privation relative.

De plus, nos analyses de médiations nous permettent de dire que c'est indirectement par le biais du soutien social perçu de la part des pairs, que les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien social des pairs, peuvent rester engagés à l'école, ceci affectant positivement leur estime de soi (quelle que soit la dimension). En d'autres termes, en complément aux études 2 et 3 ainsi qu'au MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), cette étude 4 montre que le désengagement (psychologique, comportemental ou social) peut découler d'une faible perception de soutien social de la part des pairs et qu'il affecte négativement l'estime de soi des adolescents. Compte tenu de ces résultats, il paraît donc primordial de s'intéresser à l'avenir au soutien social que les élèves perçoivent de la part de leurs pairs lorsqu'ils font l'expérience d'une privation relative en lien avec le comportement de l'enseignant afin d'éviter l'émergence d'un désengagement qui lui-même agit négativement sur l'estime de soi des élèves. Pour résumer, à travers la présente étude, nous pouvons considérer que les effets délétères d'une expérience de privation relative de la part de l'enseignant sur l'estime de soi peuvent être réduits via le soutien social des pairs.

Toutefois, notre étude comporte certaines limites. Dans la mesure où dans la majorité des cas nos conditions d'imagerie de privation relative égoïste et fraternelle conduisaient aux mêmes effets indépendamment du type de soutien social de la part des pairs, nous supposons que lors de la lecture de nos textes d'inductions, les élèves se sont plus focalisés sur le comportement défavorable l'enseignant que sur leurs relations avec leurs pairs. De plus, nous avons réalisé cette étude en supposant que c'est probablement grâce à un certain soutien social perçu au sein de l'endogroupe que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle peuvent faire face à cette situation menaçante. Afin de mieux comprendre les effets du soutien social personnel et intergroupe, il aurait été plus pertinent d'inclure, tout comme dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste, le soutien social explicite des pairs de l'endogroupe dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle. En effet, cette distinction bien marquée entre soutien social personnel et soutien social intergroupe pourrait permettre de mieux distinguer lequel parmi ces deux types de soutien social est le plus protecteur du désengagement scolaire et de l'estime de soi des adolescents dans un contexte d'imagerie de privation relative. En outre, la condition d'imagerie de privation relative égoïste comporte une variable confondue : le soutien social explicite des pairs. La présence de cette variable confondue dans la condition d'imagerie de privation relative égoïste rend difficile la comparaison avec la condition d'imagerie de privation relative fraternelle car nous ne pouvons déterminer avec exactitude si les effets obtenus sont liés à la privation relative ou au soutien social des pairs. Ainsi, afin de pallier cette limite, il aurait été plus pertinent de laisser les élèves en imagerie de privation relative égoïste supposer le soutien social de la part de leurs pairs tout comme dans la condition d'imagerie de privation relative fraternelle.

Enfin, à nouveau en accord avec les études 1 et 2, nous avons également vu que lorsque les élèves sont placés dans un contexte où ils sont tous traités de manière égalitaire, cela a des impacts plus positifs. De ce fait, la présente étude prouve qu'une égalité de traitement entre tous les élèves de la classe de la part de l'enseignant a des effets plus bénéfiques sur l'engagement des élèves à l'école et leurs estimes de soi globale, scolaire et sociale que le soutien social des pairs. L'ensemble de ces éléments ouvrent donc des pistes de réflexions autour des bienfaits que peut procurer un contexte où l'enseignant adopte des

comportements égalitaires entre tous les élèves mais aussi autour de l'importance du soutien social des pairs pour les élèves lorsqu'ils font face à une expérience de privation relative.

## Chapitre 9 – Discussion générale

---

### I. Rappel des objectifs

Nous avons vu que les chercheurs en psychologie qui s'intéressent à l'engagement et au désengagement dans le contexte scolaire avec une perspective motivationnelle définissent ce concept comme un construit multidimensionnel (e.g., Fredriksen & Rhodes, 2004; Jimerson et al., 2003; Sinclair et al., 2003; Wang & Degol, 2014) dont chaque dimension correspond à une facette du développement humain (Isabelle Archambault et al., 2009). Ainsi, les concepts d'engagement et de désengagement scolaire sont définis selon des dimensions comportementales, émotionnelles, cognitives et sociales (e.g., Fredriksen & Rhodes, 2004; Wang et al., 2017). A l'instar de Fredricks et al. (2019), nous avons considéré qu'en raison du gain en pouvoir prédictif, il est important de prendre en compte séparément les différentes dimensions de l'engagement et du désengagement scolaire. Le désengagement scolaire est en effet plus que le reflet négatif ou l'absence d'attitudes et comportements alimentant les sous-dimensions de l'engagement, il se caractérise aussi par des processus et états inadaptés sur chacune des dimensions (e.g., Skinner et al., 2008; Wang et al., 2017). C'est pourquoi nous avons considéré qu'il est indispensable de mesurer distinctement ces deux concepts d'engagement et de désengagement scolaire via les sous-dimensions les composant tout en les incluant, toutes ou en partie, dans les études en lien avec le désengagement dans le contexte scolaire.

En outre, nous avons également proposé que les enseignants, les pairs, le milieu social d'appartenance des élèves en lien avec le statut socio-économique des parents sont des sources d'influence sur les différents types d'engagement/désengagement scolaires des élèves. En effet, le soutien des enseignants est positivement associé à l'engagement scolaire des élèves (Lam et al., 2012) alors que les relations enseignants-élèves caractérisées par peu de soutien social sont associées à un désengagement des élèves envers l'école (Baker et al., 2008). Les relations positives avec leurs pairs amène les élèves à être plus engagés à l'école (Garcia-reid, 2007) tandis que le rejet social par les pairs amène au désengagement scolaire (Buhs & Ladd, 2001; DeRosier et al., 1994). Enfin, le statut socio-économique des parents,

c'est-à-dire le milieu social dont proviennent les élèves constituent également un déterminant de leur engagement/désengagement scolaires. Être issus d'une famille à faible statut socio-économique est un puissant prédicteur de l'abandon scolaire chez les jeunes (Janosz et al., 2000).

Notre thèse a été de considérer que le sentiment de privation relative, un facteur d'ordre psychologique, pouvait être à l'origine des effets de ces facteurs sur l'engagement et le désengagement scolaires des élèves. Pour rappel, le sentiment de privation relative se caractérise par un sentiment d'insatisfaction ressenti à la suite d'une comparaison sociale défavorable avec autrui ou un exogroupe (Crosby, 1976; Tougas et al., 2005). La privation relative comprend une composante cognitive et une composante affective et peut prendre différentes formes selon la cible de comparaison sociale : égoïste, personnelle et fraternelle. Nous avons donc dans un premier temps recensé les facteurs pouvant conduire les élèves à éprouver de la privation relative. Nous avons alors émis l'hypothèse que dans le contexte scolaire, les élèves peuvent ressentir de la privation relative en raison de la perception d'un traitement défavorable de la part de leur enseignant (Babad, 2005), de la perception d'un rejet social de la part de leurs pairs (Véronneau & Vitaro, 2007), mais aussi en raison de leur appartenance à un milieu social défavorisé (e.g., Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2012; Sweeting & Hunt, 2014; Waanders et al., 2007).

Cet examen de la littérature concernant le sentiment de privation relative, nous a ensuite permis de mettre en évidence que ce phénomène peut conduire les adolescents qui en font l'expérience à se désengager psychologiquement de l'école (e.g., Lagacé & Tougas, 2006; Laplante et al., 2014; Martinot et al., 2020) en discréditant leurs résultats scolaires (i.e., processus de discrédit) et en minimisant l'importance de la réussite scolaire (i.e., processus de dévaluation). Par ailleurs, nous avons également suggéré que le désengagement psychologique peut conduire au désengagement scolaire car l'abandon scolaire des élèves est un processus progressif qui commence d'abord par un désengagement psychologique (Eccles & Midgley, 1989). Initialement théorisé comme une stratégie visant à protéger l'estime de soi face à une expérience de privation relative (Major et al., 1998; Schmader et al., 2001), nous avons pu observer que les résultats des recherches sur le désengagement psychologique restent toutefois ambigus car de nombreux travaux plus récents montrent que ce processus affecte négativement l'estime de soi des individus (Laplante et al., 2014; Lesko & Corpus,

2006; Major & Schmader, 1998, 2001; Tougas & Beaton, 2008). Or, dans la mesure où la majorité de ces recherches portaient sur l'estime de soi globale, nous avons alors suggéré que tenir également compte de l'estime de soi en lien avec la réussite scolaire ainsi que de l'estime de soi en lien avec les relations sociales permettrait de mieux comprendre les effets du désengagement sur l'estime de soi des élèves.

L'objectif général de cette thèse était donc d'examiner le rôle des enseignants, du milieu social d'appartenance en lien avec le statut socio-économique des parents ainsi que des pairs comme facteurs déclencheurs d'un sentiment de privation relative égoïste, personnelle ou fraternelle qui impactent le désengagement psychologique et scolaire des élèves qui eux-mêmes affectent leur estime de soi globale, scolaire et sociale. Partant du MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), notre hypothèse était que les élèves vivant une expérience de privation relative (égoïste, personnelle ou fraternelle), en raison du comportement défavorable de l'enseignant, de leur appartenance à un milieu social défavorisé ou de la perception d'un rejet social de la part de leurs pairs, devraient plus se désengager psychologiquement et scolairement que les élèves ne vivant pas cette situation ce qui devrait en conséquence nuire à leur estime de soi globale, scolaire et sociale.

## **II. Rappel des principaux résultats**

### **II.1. Principaux résultats de l'étude 1**

En s'appuyant sur le MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), l'objectif de notre étude 1 était d'examiner si une imagerie de privation relative enclenchée par le traitement différentiel des enseignants envers les élèves peut prédire le désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, ainsi que les conséquences sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves (globale, scolaire et sociale) et leurs performances. Pour ce faire, nous avons induit via une procédure d'imagerie mentale trois contextes : imagerie de privation relative égoïste, imagerie de traitement égalitaire et imagerie de gratification relative. Nous attendions que les élèves en imagerie de privation relative égoïste, discréditent plus leurs notes, dévaluent plus l'école, aient une plus faible estime de soi globale et scolaire et de plus faibles performances mais une

meilleure estime de soi sociale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Pour rappel, nous avons suggéré que les élèves en imagerie de privation relative égoïste auront une meilleure estime de soi sociale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative en supposant que les comportements scolaires négatifs sanctionnés par l'enseignant peuvent donner de l'importance aux adolescents auprès de leurs pairs (Heyder & Kessels, 2017; Juvonen & Murdock, 1995; Yu & McLellan, 2019) et que suivant Harter (2012) le soutien de la part des amis proches et l'approbation des pairs permettent de répondre aux besoins d'une estime de soi positive pour les adolescents.

Tout d'abord, nous avons pu constater que la perception d'avoir été moins bien traités que les autres par l'enseignant amène bien les élèves à ressentir plus de privation relative qu'avoir imaginé que l'enseignant traite tous les élèves de la même manière ou être le seul élève de la classe à être mieux traité. Cette étude est à notre connaissance la toute première montrant la possibilité d'induire un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale et que ce sentiment peut découler de la perception d'un traitement défavorable de la part de l'enseignant. Toutefois, bien que percevoir avoir été lésés par son enseignant amène les élèves à ressentir de la privation relative, ce ressenti n'amène pas les élèves à discréditer leurs notes ou à dévaluer l'école. Ce résultat est contraire à nos attentes ainsi qu'au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008). En revanche, nous avons observé que lorsqu'ils font l'expérience d'une privation relative égoïste en comparaison aux autres élèves de la classe, les élèves de l'établissement ordinaire, donc des élèves plus favorisés que ceux de l'établissement en REP+, sont davantage prêts à dévaluer le domaine académique que les élèves en REP+. Concernant l'estime de soi globale, les résultats sont contraires à nos attentes et ont montré que les élèves qui se sont imaginés que l'enseignant les traite moins favorablement que les autres élèves de la classe tendent à avoir une meilleure estime de soi globale que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Ces résultats ne sont également pas en accord avec nos attentes et ceux trouvés par Prihadi et al. (2010) qui avaient mis en évidence que les élèves qui perçoivent des comportements contrôlants de la part de leur enseignant ont une plus faible estime de soi que les élèves qui perçoivent des comportements encourageants. En ce qui concerne les effets sur l'estime de soi scolaire (« compétence académique » et « conduite



comportementale »), notre hypothèse n'est également pas validée. Or, l'effet de l'imagerie sur l'estime de soi globale et la dimension « compétences académiques » de l'estime de soi scolaire est modéré par la moyenne scolaire des élèves. Les élèves avec une bonne moyenne scolaire ont une meilleure estime de soi globale et de « compétences académiques » lorsqu'ils sont en imagerie de privation relative égoïste que lorsqu'ils sont en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Les bons élèves étant habitués à recevoir davantage de renforcements positifs de la part de leur enseignant (Good, 1981) et une expérience de privation relative égoïste où l'enseignant les lèse ne leur étant pas habituelle, cela peut les conduire à se sentir plus menacés que les élèves en difficulté scolaire. Ainsi, dans le but de se protéger face à cette situation menaçante inhabituelle, ils ont pu chercher à protéger leur estime de soi en se réaffirmant sur les dimensions d'estime de soi globale et « compétences académiques » de l'estime de soi scolaire. Pour les deux dimensions d'estime de soi sociale, à savoir « acceptation sociale » et « amitié intime », les résultats valident partiellement notre hypothèse. En effet, les élèves en imagerie de privation relative égoïste tendent à avoir une meilleure estime de soi « acceptation sociale » que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative alors qu'aucun effet du contexte d'imagerie n'est observé sur la dimension « amitié intime » de l'estime de soi sociale. Un tel résultat confirme partiellement le postulat de Harter (2012) qui suggère qu'à l'adolescence, le soutien et l'approbation des pairs permettent de répondre aux besoins d'une estime de soi positive. Enfin, bien que cette étude ne montre aucune différence de performance entre nos différentes conditions d'imagerie aux séries A, B et C des Matrices de Raven, nous avons tout de même observé de manière inattendue que les élèves en imagerie de privation relative égoïste ont mieux résolu la série D des Matrices de Raven que les élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative. Cette meilleure performance des élèves en imagerie de privation relative égoïste, en comparaison aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, peut être lié au fait que les premiers sont guidés par une motivation extrinsèque afin de faire leurs preuves auprès de l'enseignant qui les lèse (TAD, Deci & Ryan, 1985).

En outre, l'objectif de cette étude 1 étant de reproduire les effets corrélationnels observés dans la littérature du MDP (e.g., Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) en contexte scolaire et avec induction expérimentale (e.g., Lagacé & Tougas, 2006; Laplante

et al., 2014; Martinot et al., 2020), nous faisons l'hypothèse que comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de gratification relative, les élèves en imagerie de privation relative égoïste, parce qu'ils discréditeront plus leurs notes et dévalueront plus l'école, auront une plus faible estime de soi globale et scolaire et de plus faibles performances, mais une meilleure estime de soi sociale. Cependant, n'ayant pas obtenu les effets voulus de l'imagerie mentale sur le discrédit des notes et la dévaluation de l'école mais dans la mesure où un effet d'interaction entre le contexte d'imagerie et l'établissement a été obtenu sur la mesure de dévaluation, nous avons testé de manière exploratoire des modérations médiatisées dans lesquelles le type d'établissement intervient dans l'effet de l'imagerie sur la dévaluation, agissant elle-même sur les différentes dimensions d'estime de soi (globale, scolaire et sociale). Nos résultats ont montré que les élèves de l'établissement ordinaire en imagerie de privation relative égoïste dévaluent plus l'école, ceci leur permettant d'avoir une meilleure estime de soi scolaire. Nous avons alors proposé qu'en raison de leur position favorisée qu'ils pourraient perdre dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste et afin de protéger leur estime de soi, les élèves de l'établissement ordinaire, similaires à des hauts statuts, réagissent plus fortement à cette situation menaçante (Stephan et al., 2016). Ainsi, cette modulation médiatisée montre que la dévaluation peut jouer un rôle protecteur de l'estime de soi scolaire face à une expérience de privation relative égoïste émanant de l'enseignant mais pour cela, il est nécessaire que les élèves se sentent légitimes de dévaluer.

## **II.2. Principaux résultats de l'étude 2**

En nous centrant cette fois-ci sur le milieu social comme facteur déclencheur d'une privation relative, l'objectif de cette étude 2 était d'examiner si une imagerie de privation relative enclenchée par son appartenance groupale à un milieu social défavorisé vécue dans un contexte intergroupe peut prédire le désengagement psychologique (à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école), et scolaire (à savoir le désengagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement social), ainsi que les conséquences sur les différentes dimensions d'estime de soi des élèves (globale, scolaire et sociale). De plus, nous nous sommes également demandé si la perception de contrôle pourrait être un mécanisme pouvant protéger des effets délétères d'une situation de privation relative. Pour ce faire, nous avons induit via une procédure d'imagerie mentale trois contextes : imagerie de

privation relative personnelle, imagerie de privation relative fraternelle et imagerie égalitaire. Nous attendions que les élèves en imagerie de privation relative personnelle perçoivent moins de contrôle, discréditent plus leurs notes, dévaluent plus l'école, se désengagent plus comportementalement, s'engagent moins cognitivement et socialement et aient une estime de soi globale, scolaire et sociale plus faible que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces derniers percevront moins de contrôle, discréditeront plus leurs notes, dévalueront plus l'école, se désengageront plus comportementalement, s'engageront moins cognitivement et socialement et auront une estime de soi globale, scolaire et sociale plus faible que les élèves en imagerie égalitaire.

Les résultats obtenus ont permis de confirmer nos hypothèses pour toutes les variables sauf pour la mesure de dévaluation et d'engagement cognitif. Tout d'abord, nous avons pu constater que la perception d'appartenir à un milieu social défavorisé amène bien les élèves à ressentir plus de privation relative qu'avoir imaginé que tous les élèves de la classe sont égaux. Ce sentiment de privation relative est encore plus présent lorsque les élèves s'imaginent être les seuls à appartenir à un milieu social défavorisé que lorsqu'ils s'imaginent être tout un groupe à appartenir à un milieu social défavorisé. Cette étude est à notre connaissance la toute première montrant la possibilité d'induire un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale en lien avec l'appartenance à un milieu social défavorisé et que ce sentiment est encore plus marqué lors d'une expérience de privation relative personnelle que fraternelle. De plus, nous avons également observé que les élèves en imagerie de privation relative personnelle ont perçu moins de contrôle, ont plus discrédité leurs notes, se sont plus désengagés comportementalement, moins engagés socialement et ont exprimé une plus faible estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes ont perçu moins de contrôle, ont plus discrédité leurs notes, se sont plus désengagés comportementalement, moins engagés socialement et ont exprimé une plus faible estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en imagerie égalitaire. Ces résultats, en plus d'être en accord avec le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), montrent pour la première fois dans la littérature qu'une expérience de privation relative lorsqu'elle est vécue seule a des conséquences encore plus néfastes pour les élèves que lorsqu'elle est vécue avec d'autres membres de son groupe. Par ailleurs, nous avons également mis en évidence pour la

première fois dans la littérature qu'une expérience de privation relative peut affecter négativement la perception de contrôle des élèves.

Nos résultats ont montré aussi que comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle et égalitaire, les élèves en imagerie de privation relative personnelle parce qu'ils perçoivent moins de contrôle se désengagent plus comportementalement de l'école et s'engagent moins socialement à l'école, ce qui affecte négativement leur estime de soi globale, scolaire et sociale. Ces résultats nous ont permis de confirmer la théorie du contrôle perçue (Skinner et al., 1990; You et al., 2011) qui postule que lorsque les élèves ont une faible perception de contrôle, ils sont susceptibles de se désengager (Demantet & Van Houtte, 2014). Notre étude suggère même que cette faible perception de contrôle peut être dû à une expérience de privation relative personnelle et affecter les dimensions comportementale et sociale de l'engagement/désengagement scolaires, qui eux-mêmes affectent négativement les trois dimensions d'estime de soi des élèves. Ces résultats permettent donc d'apporter des précisions au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) en suggérant d'une part que le désengagement lié à une expérience de privation relative même s'il n'est pas psychologique, peut-être d'ordre comportemental et social et découler d'une faible perception de contrôle et d'autre part, que ce désengagement comportemental ou ce faible engagement social peuvent affecter négativement les trois dimensions d'estime de soi des élèves.

Enfin, il est important de souligner que les effets néfastes sur la perception de contrôle, le désengagement comportemental, l'engagement social et les différentes dimensions d'estime de soi peuvent être atténués par la promotion de l'égalité entre tous les élèves de la classe car c'est dans cette condition que l'on retrouve les impacts les plus favorables aux élèves. Par ailleurs, cette étude permet également de mettre en évidence que vivre une privation relative collectivement a également des conséquences moins négatives que vivre une privation relative individuellement. Ce dernier élément nous a alors amené à nous interroger autour des bienfaits que peut procurer l'appartenance à un groupe, même si défavorisé, et notamment sur la présence de pairs dans un contexte de comparaison menaçant lié à son appartenance groupale. De ce fait, supposant que les pairs peuvent jouer un rôle bénéfique permettant de limiter les conséquences négatives associées à une

expérience de privation relative, nous nous sommes intéressées au rôle potentiel de ce facteur pouvant intervenir dans la relation entre le désengagement et l'estime de soi.

### **II.3. Principaux résultats de l'étude 3**

En nous centrant cette fois-ci sur le rejet social par les pairs comme facteur déclencheur d'une privation relative, l'objectif de cette étude 3 était d'examiner comment une privation relative vécue dans un contexte de comparaison intergroupe ou personnelle agit sur le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement social qui à leur tour devraient agir sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) des élèves. De plus, nous nous sommes également demandées quel était le médiateur entre la perception de contrôle, l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs des effets d'une situation de privation relative sur l'engagement. Pour ce faire, nous avons induit via une procédure d'imagerie mentale trois contextes : imagerie de privation relative personnelle, imagerie de privation relative égoïste et imagerie de privation relative fraternelle. Nous attendions que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste perçoivent moins de contrôle, s'identifient moins à l'endogroupe, perçoivent moins de soutien social des pairs, discréditent plus leurs notes, dévaluent plus l'école, se désengagent plus comportementalement, s'engagent moins cognitivement et socialement et aient une estime de soi globale, scolaire et sociale plus faible que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle.

Contrairement à l'étude 2, les résultats obtenus n'ont pas permis de confirmer qu'une imagerie de privation relative vécue dans un contexte solitaire (i.e., personnelle et égoïste) en lien avec le rejet social par les pairs amène les élèves à ressentir plus de privation relative qu'une imagerie de privation relative fraternelle. Nous avons suggéré que ce résultat était probablement dû au fait que nos inductions en imagerie mentale étaient davantage accés sur le rejet social que la privation relative car en effet, nous avons observé que les élèves en conditions d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste ont perçu plus de rejet social que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ainsi, les élèves se sont sentis davantage rejetés que privés. Cependant, nous avons mis en évidence, en accord avec nos prédictions, que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste se sont moins identifiés à l'endogroupe et ont perçu moins de soutien social des pairs que les élèves

en imagerie de privation relative fraternelle. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Armenta et Hunt (2009) qui ont montré que la discrimination personnelle perçue était associée à des niveaux plus faibles d'identification au groupe et que la discrimination de groupe perçue était liée à des niveaux plus élevés d'identification au groupe. Notre étude va même plus loin en mettant en évidence qu'une imagerie de privation relative fraternelle permet aussi aux élèves de percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs qu'une imagerie de privation relative personnelle et égoïste.

En outre, l'objectif de cette étude 3 était également de déterminer si l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs pouvaient être des facteurs permettant de protéger les élèves des effets délétères liés à une situation de privation relative. Nos résultats ont montré que comparativement aux élèves en imagerie de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste, parce qu'ils ont un faible sentiment d'affiliation sociale (identification à l'endogroupe + soutien social perçu des pairs), cela les conduits à plus discréditer leurs notes, plus se désengager comportementalement et à moins s'engager socialement, ce qui affecte négativement leur estime de soi globale, scolaire et sociale. Ces résultats vont dans le sens de la suggestion de Wang et Eccles (2012) qui avaient proposé que la perception de soutien social par les pairs permet de favoriser l'engagement scolaire ou d'éviter le désengagement scolaire. De plus, ces résultats permettent également d'apporter des précisions au modèle rejet-identification de Branscombe et al. (1999) qui postule que l'identification à l'endogroupe permet le maintien d'une bonne estime de soi dans une situation menaçante de discrimination (Armenta & Hunt, 2009). En effet, grâce à notre étude, nous avons pu mettre en évidence que dans une situation menaçante de rejet social par les pairs, l'identification à l'endogroupe peut indirectement protéger l'estime de soi des élèves via le moindre désengagement ou le meilleur engagement. Ce qui permet aussi d'apporter des précisions au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) en suggérant d'une part que le désengagement lié à une expérience de privation relative même s'il peut être psychologique (discrédit), peut aussi être d'ordre comportemental et social et découler d'une faible affiliation sociale et d'autre part, que ce désengagement psychologique ou comportemental ou ce faible engagement social peuvent affecter négativement les trois dimensions d'estime de soi des élèves.

En résumé, c'est lorsque les élèves sont tout un groupe à être rejetés par un exogroupe et non les seuls élèves de la classe à être rejetés que cela a des effets moins néfastes pour les élèves. Autrement dit, être dans une situation solitaire a des conséquences plus néfastes que faire partie d'un groupe rejeté. Ainsi, cette étude suggère que l'impact négatif associé à une expérience de privation relative peut être atténuée par le soutien social des pairs, que le fait de vivre une privation relative collectivement a des impacts moins négatifs pour les élèves que des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste, c'est-à-dire de statut solitaire, qui eux ont des effets identiques sur les élèves. Ces éléments nous ont amenées à ne considérer dans la dernière étude que l'une des deux types de privation relative en contexte solitaire à savoir la privation relative égoïste. Enfin, comme nous avons déterminé qu'un contexte de privation relative fraternelle est associé à moins de conséquences néfastes pour les élèves en raison de plus de soutien social perçu de la part des pairs mais ce soutien étant implicite dans cette condition, nous avons également décidé de nous intéresser aux effets d'un soutien explicite sur le désengagement et l'estime de soi.

#### **II.4. Principaux résultats de l'étude 4**

En nous centrant à nouveau sur le comportement des enseignants envers les élèves, l'objectif de cette étude 4 était d'examiner comment une privation relative émanant du traitement d'un enseignant et vécue dans un contexte de comparaison sociale désavantageuse personnelle ou intergroupe ou dans un contexte égalitaire alimentant le sentiment d'être soutenu par ses pairs agit sur le discrédit des notes et la dévaluation de l'école, le désengagement comportemental, l'engagement comportemental et social qui à leur tour vont agir sur l'estime de soi (globale, scolaire et sociale) des élèves. Nous avons induit via une procédure d'imagerie mentale trois contextes : imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs, imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs et imagerie de traitement égalitaire. Nous attendions que les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien explicite perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs, discréditent moins leurs notes, dévaluent moins l'école, se désengagent moins comportementalement, s'engagent plus comportementalement et socialement et aient une estime de soi globale, scolaire et sociale plus élevée que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes percevront plus de soutien social de la

part de leurs pairs, discréditeront moins leurs notes, dévalueront moins l'école, se désengageront moins comportementalement, s'engageront plus comportementalement et socialement et avoir une estime de soi globale, scolaire et sociale plus élevée que les élèves imagerie de privation relative fraternelle avec soutien implicite.

Conformément à nos attentes les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative se sont sentis plus privés que les élèves dans la condition d'imagerie de traitement égalitaire. Ce résultat est donc conforme à celui de l'étude 1 montrant à nouveau la possibilité d'induire un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale et que ce sentiment peut découler de la perception d'un traitement défavorable de la part de l'enseignant. De plus, en accord avec nos hypothèses, les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs et se sont plus engagés comportementalement que les élèves en imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes ont perçu plus de soutien social de la part de leurs pairs et se sont plus engagés comportementalement que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Ces résultats suggèrent donc que le soutien social explicite de la part des pairs dans un contexte de privation relative a plus de chance d'être perçu par les élèves que le soutien social implicite et qu'il semble être un facteur facilitateur de l'engagement comportemental. En outre, les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Ces résultats peuvent partiellement rejoindre ceux de Emond et al. (1998) qui ont démontré que les élèves ayant peu de difficultés scolaires perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs que les élèves qui ont plus de difficultés scolaires. Notre étude suggère que c'est davantage lorsque le soutien social est explicite que cet effet est marqué chez les élèves qui s'estiment avec peu de difficultés scolaires. Contrairement à nos attentes, quelle que soit la condition d'imagerie de privation relative, les élèves n'ont pas différé dans leurs scores de dévaluation et désengagement comportemental rapportés. Il apparaît donc plus difficile pour les élèves vivant une privation relative de la part de l'enseignant de dévaluer un domaine tel que l'école ou de se désengager



comportementalement que de discréditer leurs notes (Laplante et al., 2014). Bien que nous n'ayons pas trouvé d'effet principal de l'imagerie sur l'engagement social, nous avons cependant observé que l'effet de l'imagerie sur l'engagement social est modéré par la moyenne scolaire. Les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire s'engagent plus socialement dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes s'engagent plus socialement par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle. Nous avons suggéré que ces élèves, par le biais du soutien social de la part des pairs ont pu modérer le stress lié à la privation relative (Eisenberger et al., 2007) ceci les conduisant à plus s'engager auprès de leurs camarades. L'absence de différence entre les trois conditions d'imagerie de privation relative chez les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire peut être dû au fait que ces derniers n'ont pas vécu la situation de privation relative comme stressante et donc n'ont pas éprouvé le besoin de faire appel au soutien social de leurs pairs pour faire face à la privation relative de la part de l'enseignant. Enfin, contrairement à nos attentes mais conformément à nos inductions, les élèves dans les deux conditions d'imagerie de privation relative ont plus discrédité leurs notes et ont déclaré une plus faible estime de soi globale, scolaire et sociale que les élèves en condition d'imagerie de traitement égalitaire. Ainsi, il apparaît que le simple fait de vivre une situation de privation relative, indépendamment du type de soutien social perçu de la part des pairs, a des effets plus délétères pour les élèves que vivre une situation égalitaire.

En outre, l'objectif de cette étude 4 était également de déterminer si le soutien social perçu des pairs pouvait être un facteur permettant de protéger les élèves des effets délétères liés à une situation de privation relative. Nos résultats ont montré que comparativement aux élèves en imagerie de traitement égalitaire et de privation relative fraternelle, les élèves en imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs perçoivent plus de soutien social de la part de leurs pairs, ce qui les conduit à moins discréditer leurs notes et à plus s'engager comportementalement et socialement, ce qui a un impact bénéfique sur leur estime de soi globale, scolaire et sociale. Ces résultats permettent non seulement de confirmer ceux de l'étude 3 mais aussi d'apporter des éléments complémentaires au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) en montrant d'une part que l'impact négatif du discrédit des notes sur l'estime de soi des adolescents suite

à un sentiment de privation relative peut être minimisé via le soutien social des pairs. D'autre part, que le désengagement lié à une expérience de privation relative même s'il peut être psychologique (discrédit des notes), peut aussi être d'ordre comportemental et social et enfin que ce discrédit des notes ou ce faible engagement comportemental et social peuvent affecter négativement les trois dimensions d'estime de soi des élèves.

Pour résumer, cette étude 4 montre que lors d'une expérience d'imagerie de privation relative, les effets négatifs liés à un traitement défavorable de la part de l'enseignant peuvent être atténués via le soutien social explicite des pairs qui lui, en réduisant le discrédit des notes et en augmentant l'engagement comportemental et social, permet le maintien d'une bonne estime de soi comparativement à une expérience d'imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite et de traitement égalitaire.

### **III. Vue d'ensemble sur chacune des variables dépendantes**

#### **III.1. Sentiment de privation relative**

Les résultats des différentes études de ce travail de thèse montrent d'abord pour la première fois dans littérature la possibilité d'induire un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale. En effet, les recherches récentes menées sur le sentiment de privation relative dans le contexte scolaire étant en majorité corrélationnelles (e.g., Lagacé & Tougas, 2006; Laplante et al., 2014; Martinot et al., 2020), nos études, en conduisant les élèves à éprouver un sentiment de privation relative via une procédure d'imagerie mentale prouvent le rôle causal de la privation relative qui peut être engendrée par différents facteurs et que les conséquences varient en intensité selon les différentes formes de privation relative qu'il existe.

Par ailleurs, nos différentes études montrent également que c'est dans un contexte égalitaire que les élèves ressentent le moins de privation relative. En effet, nos études 1 et 4 montrent que le traitement égalitaire de l'enseignant envers les élèves de la classe permet d'éviter aux élèves d'éprouver un sentiment de privation relative. Il en est de même lorsque les élèves sont amenés à s'imaginer qu'ils bénéficient tous des mêmes ressources socio-économiques (étude 3). Ces résultats peuvent s'ajouter aux travaux peu nombreux qui existent sur les effets bénéfiques d'une situation égalitaire qui ont mis en évidence que

l'égalité de statut permet par exemple d'améliorer les relations entre les groupes, réduit les préjugés, les stéréotypes et les tendances comportementales négatives (Pettigrew & Tropp, 2006).

Grâce à nos différentes études nous avons aussi pu mettre en évidence que le sentiment de privation relative à l'école peut découler de deux facteurs. Les élèves peuvent ressentir de la privation relative en raison de la perception d'un traitement défavorable de la part de leur enseignant et de leur appartenance à un milieu social défavorisé. Ces résultats novateurs dans la littérature, montrent que les enseignants et le milieu social d'appartenance peuvent constituer des sources pouvant conduire les élèves à éprouver de la privation relative à l'école. En outre, comme nous avons vu que les élèves n'expriment pas le même niveau de privation relative suivant le contexte de comparaison sociale, nous pouvons préconiser que si les élèves sont amenés à vivre une expérience de privation relative à l'école, il vaut mieux pour eux qu'ils la vivent collectivement plutôt qu'individuellement ou alors qu'ils bénéficient d'un soutien social de la part de leurs pairs. Bien sûr, l'idéal serait de favoriser l'égalité entre tous les élèves de la classe.

### **III.2. Désengagement psychologique**

Partant du MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous nous sommes dans un premier temps intéressé à l'impact d'un contexte d'imagerie de privation relative sur les deux processus de désengagement psychologique, à savoir le discrédit des notes et la dévaluation de l'école.

#### **Discrédit des notes.**

Les résultats concernant le processus de discrédit des notes ont permis de montrer que c'est plus particulièrement lors d'une expérience de privation relative qui met l'accent sur le statut solitaire (i.e., personnelle et égoïste) que les élèves discréditent plus leurs notes en comparaison à une expérience de privation relative qui met l'accent sur l'appartenance à un groupe (i.e., fraternelle) (études 2 et 3). Ces résultats confirment non seulement le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) qui postule qu'une expérience de privation relative à l'école peut conduire au discrédit des notes mais

permettent également de compléter ce modèle en suggérant que c'est plus particulièrement dans un contexte de privation relative personnelle et égoïste que les élèves discréditent le plus leurs notes en comparaison à une expérience de privation relative fraternelle. Autrement dit, le statut solitaire semble avoir des conséquences plus néfastes pour les élèves que l'appartenance à un groupe. Ce résultat peut se joindre aux travaux en lien avec le statut solitaire. L'expérience des membres de groupes défavorisés ou de statut inférieur dans le monde des affaires (Kanter, 1977), en classe (Niemann & Dovidio, 1998; Steele & Aronson, 1995) et en laboratoire (Lord & Saenz, 1985) suggèrent que plus le nombre d'autres membres de groupes défavorisés présents est faible, plus l'expérience est négative pour l'individu. Par exemple, les membres de groupes défavorisés qui se trouvent être l'un des rares ou même le seul membre de ce groupe sur le lieu de travail font état d'une plus faible satisfaction au travail (Niemann & Dovidio, 1998), d'une plus faible compétence au travail et d'une plus faible participation aux tâches de groupe (Garland & Price, 1977; Hall & Hall, 1976; Kanter, 1977). Nos études montrent que les élèves qui font l'expérience du statut de solitaire en classe, c'est-à-dire lorsqu'ils sont les seuls membres de leur catégorie sociale présents dans un groupe (Sekaquaptewa & Thompson, 2002), peuvent également être amenés à discréditer leurs notes. Ce résultat est également conforme à celui trouvé par Tougas et al. (2005) qui ont mis en évidence que la privation relative personnelle était associée à une seule stratégie de désengagement psychologique, c'est-à-dire le processus de discrédit. Par ailleurs, nos résultats montrent que l'appartenance à un groupe, même si défavorisé, semble préserver les élèves du recours au discrédit puisque c'est dans un contexte de privation relative fraternelle que les élèves discréditent moins leurs notes en comparaison à un contexte de privation relative personnelle et égoïste. Cette constatation nous a amenés à nous interroger sur le rôle du soutien social perçu de la part des pairs lorsque les élèves font l'expérience d'une imagerie de privation relative. Malheureusement, notre hypothèse n'a pas pu être validée (étude 4). Bien entendu, c'est dans un contexte qui met l'accent sur l'égalité entre tous que l'on retrouve les effets les plus bénéfiques pour les élèves car c'est dans cette condition qu'ils discréditent moins leurs notes par rapport à la condition d'imagerie de privation relative fraternelle (études 2 et 4). Par conséquent grâce à ces différents éléments, nous recommandons qu'afin d'éviter le désengagement psychologique, ou en tout cas que les élèves discréditent leurs notes, il faut privilégier les situations égalitaires entre élèves ou alors si privation relative devait y avoir lieu, que les élèves la vivent groupalement plutôt qu'individuellement.

### **Déévaluation de l'école.**

En ce qui concerne le processus de déévaluation de l'école, nous avons observé un effet significatif sur cette mesure uniquement dans l'étude 3 où une imagerie de privation relative qui met l'accent sur le statut solitaire (i.e., personnelle et égoïste) conduit les élèves à moins dévaluer l'école qu'une imagerie de privation relative fraternelle. Dans toutes les études, le niveau de déévaluation est très faible ce qui rejoint Laplante et al. (2014) qui suggèrent que l'école étant très valorisée dans la société, il est plus difficile de dévaluer ce domaine que de discréditer les notes. Il est cependant probable que le fait de vivre collectivement une expérience de privation relative en raison éventuellement d'un sentiment d'union puisse conduire les élèves à accorder moins d'importance à l'école que le fait d'être le seul à être privé. Les adolescents étant assez conscients de leur position sociale dans le groupe de pairs ont souvent tendance à désirer une certaine visibilité auprès de leurs pairs (Prinstein, 2018). Ainsi, dans le but d'être visible auprès des pairs de leur endogroupe, il est probable que les élèves qui vivent une privation relative fraternelle déclarent accorder moins d'importance à l'école dans le but d'accroître en popularité comparativement aux élèves qui vivent une privation relative solitaire qui eux étant seul face aux autres éprouveraient moins ce besoin de se démarquer pour être accepté.

De plus, notre étude 1 a permis de mettre en évidence que lorsqu'ils font l'expérience d'une privation relative égoïste en comparaison aux autres élèves de la classe, les élèves issus d'un établissement ordinaire, donc des élèves plus favorisés que ceux issus d'un établissement en REP+, sont davantage prêts à dévaluer l'école que les élèves en REP+. Les travaux de Scheepers et Ellemers (2005) ont montré que les membres de groupes à statut élevé peuvent se sentir menacés lorsqu'ils évaluent que l'avantage de statut du groupe peut se détériorer c'est-à-dire lorsque celui-ci semble insécurisé, ceci suscitant chez eux des réactions physiologiques très marquées. En nous appuyant sur ce constat, nous proposons que les élèves en établissement ordinaire, semblables à des membres de groupes à statut élevé ont pu se sentir menacés par l'expérience de privation relative. En effet, comme les adolescents issus de quartiers populaires, fréquentant probablement davantage des établissements en REP+ attribueraient moins de sens à l'école (Hernandez, 2012), les adolescents issus de quartiers plus favorisés, fréquentant probablement davantage des établissements ordinaires, attribuent sans doute plus de sens à l'école. En d'autres termes, alors que pour les élèves issus

de milieux sociaux défavorisés l'école ne sera pas vécue comme une chance d'étendre ses connaissances mais comme un lieu obligatoire qui n'offre comme attrait que le plaisir d'y retrouver ses amis (Hernandez, 2012), elle peut être vue comme une institution plus gratifiante pour les élèves issus de milieux sociaux favorisés. Or, vivre une expérience de privation relative à l'école peut nuire à cette représentation que ces élèves peuvent avoir de l'école. Ils peuvent par exemple être amené à penser qu'une privation relative peut les conduire à l'échec. Cette perception de menace a pu les amener à évaluer que le statut de leur groupe peut se détériorer et à des réactions physiologiques plus prononcées que les élèves en REP+. Ainsi, afin de faire face à cette menace, à ce risque de perdre son statut de groupe, ces élèves en établissement ordinaire, issus de milieux sociaux favorisés, en raison d'un certain nombre d'avantages qu'ils possèdent notamment sur le plan socio-économique (i.e., conditions de vie plus favorables, soutien de la part des parents, etc.) (Kurdek & Fine, 1993) peuvent estimer que ces avantages peuvent leur suffire afin de réussir scolairement et se permettre de dévaluer davantage l'école que leurs homologues issus de milieux moins favorisés pour faire face à une situation menaçante que représente la privation relative. De plus, dans le but de se protéger face à la privation relative, les élèves en établissement ordinaire, similaires à des individus de classe sociale supérieure, croyant probablement davantage en la méritocratie (Kraus & Keltner, 2009), peuvent s'autoriser à délégitimer l'institution scolaire en pensant que celle-ci ne reconnaît pas leur mérite. Enfin, cette plus forte dévaluation de l'école par les élèves issus de l'établissement ordinaire en condition de privation relative peut également rejoindre les résultats provenant des travaux de Tougas et Beaton (2008) qui ont montré que la privation relative conduit les hommes, donc des membres de groupes plus avantagés, à adopter des mécanismes de désengagement psychologique plus fortement que les femmes, membres de groupes désavantagés. Ces résultats concordent avec la preuve que les membres des groupes favorisés réagissent plus fortement aux traitements injustes que les membres du groupe moins privilégié (Foster et al., 2004).

### **III.3. Engagement/désengagement scolaire**

Dans la mesure où ne pouvons pas tenir compte de toutes les dimensions d'engagement et désengagement scolaires mis en évidence dans la littérature en raison des

temps de passations limitées, nous nous sommes intéressées seulement à la dimension comportementale du désengagement et aux dimensions cognitives et sociales de l'engagement car les résultats d'une précédente étude (non présentée dans cette thèse) ont montré une bonne fiabilité de ces trois mesures. De plus, la dimension comportementale du désengagement peut être considéré comme faisant suite au désengagement psychologique, les dimensions d'engagement cognitif et social peuvent être respectivement liées à l'estime de soi scolaire et sociale.

### **Désengagement comportemental.**

Pour rappel, le désengagement comportemental se caractérise par la conduite inadaptée et anti-scolaire des élèves en classe et à l'école ainsi qu'à leur absence de participation aux apprentissages, tâches scolaires et activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). Nos résultats ont permis de mettre en évidence que, bien que les élèves ne dévaluent pas l'école, ou ne peuvent se le permettre en raison du fait qu'elle est très valorisée dans la société (Laplante et al., 2014), ils s'en désengagent plus comportementalement lorsqu'ils vivent une privation relative égoïste ou personnelle (études 2 et 3). C'est chez les élèves qui s'imaginent vivre une situation égalitaire que l'on retrouve le moins de désengagement comportementalement (étude 2). Ces résultats permettent ainsi de compléter les études en lien avec les conséquences associées à une expérience de privation relative sur le désengagement psychologique (Loose et al., 2012; Martinot et al., 2020; Régner & Loose, 2006) en montrant que le désengagement faisant suite à une expérience de privation relative peut également être d'ordre comportemental. En plus de ce constat, nous avons également pu mettre en évidence que ce désengagement comportemental est encore plus prononcé lors d'une expérience de privation relative personnelle et égoïste que fraternelle. Autrement dit, il semble à nouveau que le fait de s'imaginer être un groupe lésé semble protéger les élèves du désengagement cette fois-ci plus « physique » de l'école. Les pairs semblent jouer un rôle protecteur dans la relation entre la privation relative et le désengagement comportemental. Enfin, bien entendu c'est dans un contexte égalitaire que les élèves se désengagent comportementalement le moins (étude 2) car cette situation leur offre la possibilité d'interagir avec tout le monde sans faire de distinction.

### **Engagement cognitif.**

Pour rappel, l'engagement cognitif correspond au niveau d'investissement de l'élève dans l'apprentissage : à quel point il réfléchit, développe des stratégies et fournit les efforts nécessaires à la compréhension d'idées complexes ou à la maîtrise de compétences difficiles (Fredricks et al., 2016). En ce qui concerne l'impact de la privation relative sur l'engagement cognitif, aucune de nos études n'a validé nos hypothèses puisque nous n'avons trouvé aucun effet sur cette mesure. Cette absence d'effet peut être interprétée de deux façons. Nous pouvons d'abord considérer que l'engagement cognitif des élèves n'est sensible ni à une expérience d'imagerie de privation relative, quelle que soit sa forme, ni à une expérience d'imagerie égalitaire car peu importe nos conditions d'imagerie, les élèves maintiennent un niveau d'engagement cognitif similaire moyen (études 2 et 3). Ce résultat peut donc constituer une contribution positive aux études en lien avec la privation relative et le désengagement car la relation entre la privation relative et l'engagement cognitif n'ayant jamais été étudiée auparavant, nos études sont les premières à démontrer que cette expérience négative de comparaison sociale désavantageuse n'affecte pas négativement la dimension cognitive de l'engagement scolaire des élèves. C'est-à-dire que malgré une situation désavantageuse de comparaison sociale, les élèves continuent de déclarer rester investis psychologiquement dans l'apprentissage et utiliser des stratégies d'apprentissage (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004). Deuxièmement, dans la mesure où nos inductions en imagerie mentale, notamment les conditions de privation relative, faisaient références à un contexte d'absence de ressources matérielles nuisant aux apprentissages (étude 2) et de rejet social par les pairs (étude 3), nous suggérons qu'il est possible que les élèves aient pensé que ces ressources matérielles ainsi que les relations sociales entretenues avec leurs pairs soient indépendantes des ressources cognitives nécessaires à la réussite scolaire. Ceci pouvant être pour eux être une façon de se protéger pour faire face à la comparaison sociale négative que représente la privation relative afin de prouver que malgré tout, ils peuvent continuer à être engagés cognitivement à l'école.

### **Engagement comportemental.**

Dans la mesure où nous n'avons pas obtenu les effets souhaités de nos différents contextes d'imagerie sur l'engagement cognitif, nous avons décidé de l'exclure de notre étude 4 et de la



remplacer par une mesure d'engagement comportemental puisqu'il semble que les élèves soient davantage sensibles à la dimension comportementale de l'engagement/désengagement scolaires (cf. résultats dans la partie sur le désengagement comportemental). Pour rappel, l'engagement comportemental des élèves se caractérise par les comportements positifs des élèves en classe, leur participation aux apprentissages et aux tâches scolaires et leur participation à des activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). Les résultats que nous avons obtenus montrent effectivement que cette dimension est plus vulnérable à une expérience de privation relative. Plus précisément, nous avons observé que le soutien social explicite en provenance des pairs lors d'une expérience de privation relative accroît l'engagement comportemental des élèves à l'école comparativement au soutien social implicite. Ce résultat confirme donc bien d'une part, que le soutien social des pairs et plus particulièrement le soutien social explicite influence l'engagement/désengagement des élèves à l'école (Estell & Perdue, 2013; Gutiérrez et al., 2017; Wang & Eccles, 2012) et surtout la dimension comportemental de l'engagement et d'autre part, que les pairs permettent aux élèves de rester engagé comportementalement à l'école même lors d'une expérience de privation relative.

### **Engagement social.**

Pour rappel, l'engagement social fait référence aux échanges sociaux quotidiens des élèves avec leurs pairs sur les contenus pédagogiques (Rimm-Kaufman et al., 2014) et à la participation des élèves avec leurs camarades de classe ainsi que la qualité de ces interactions sociales autour des tâches académiques (Linnenbrink-Garcia et al., 2011). Les résultats de l'étude 2 montrent qu'une expérience de privation relative personnelle conduit les élèves à moins s'engager socialement qu'une expérience de privation relative fraternelle qui elle-même conduit les élèves à moins s'engager socialement qu'une expérience égalitaire. Ce résultat permet une fois de plus de compléter le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) qui ne considérait jusqu'à présent que le lien entre la privation relative et les processus de discrédit des notes et de dévaluation de l'école. Grâce à cette étude, nous avons démontré que l'impact de la privation relative ne se limite pas seulement à ces deux processus mais peut aussi impacter négativement la dimension sociale de l'engagement scolaire. De plus, en complément à ce modèle nous avons également pu

montrer qu'une expérience de privation relative personnelle a des effets encore plus néfastes sur l'engagement social des élèves qu'une expérience de privation relative fraternelle. Cette étude est également à notre connaissance la toute première mettant en évidence un effet bénéfique d'une situation égalitaire sur l'engagement social des élèves.

Toutefois, dans l'étude 3 ce sont uniquement les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire qui s'engagent plus socialement dans un contexte d'imagerie de privation fraternelle que dans des contextes d'imagerie de privation relative personnelle et égoïste. Nous suggérons que les élèves avec une bonne moyenne scolaire, en raison de la conscience qu'ils ont de leur bon niveau scolaire par rapport aux autres élèves de leur groupe en percevant que leur groupe est lésé peuvent se dire que leurs camarades ont besoin d'eux pour faire face à cette situation de privation relative car ils sont les mieux placés pour leur venir en aide en raison de leur niveau scolaire. C'est pourquoi ils présentent des scores d'engagement social plus élevé dans cette condition que lorsqu'ils vivent une privation relative solitaire. De plus, il est également possible que les bons élèves en imagerie de privation relative fraternelle s'engagent plus socialement en raison d'un potentiel soutien social qu'ils peuvent trouver auprès de leurs pairs. Chose qui n'est pas possible lorsqu'ils sont les seuls à être lésés. Ces résultats soutiennent l'idée d'Emond et al. (1998) qui proposent que les élèves qui perçoivent du soutien social de la part de leurs pairs gèrent mieux leurs stress que les élèves se percevant isolés. Ce constat nous a alors amené à nous questionner sur les effets du soutien social explicite et implicite sur l'engagement social que nous avons étudié à travers l'étude 4. C'est à nouveau seulement chez les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire que nous avons pu mettre en évidence que c'est plus particulièrement le soutien social explicite qui permet un meilleur engagement social comparativement à un soutien social implicite. Ces résultats nous permettent donc de conclure qu'une expérience de privation relative vécue avec des membres de l'endogroupe ou vécue avec du soutien social de la part des pairs peut conduire à des effets bénéfiques pour les bons élèves en termes d'engagement social. Par contre, l'absence d'effet sur l'engagement social pour les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire, peut suggérer que ces élèves en raison de leur position défavorisée au sein de la classe en comparaison aux bons élèves, sont sans doute habitués à vivre l'expérience négative de comparaison sociale que constitue la privation relative et y sont donc moins sensibles.

### **III.4. Estime de soi**

Toujours sur la base du MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous avons également cherché à connaître les effets d'un contexte d'imagerie de privation relative sur l'estime de soi globale ainsi que les dimensions d'estime de soi scolaires et sociales des élèves car la structure de l'image de soi des adolescents est multidimensionnelle comprenant à la fois des perceptions de sois académiques et non académiques (Sweeting et al., 2011).

#### **Estime de soi globale.**

Selon le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous nous attendions à ce que les élèves qui vivent une expérience de privation relative déclarent une plus faible estime de soi globale que les élèves qui ne vivent pas cette expérience négative. Seule l'étude 2 a validé cette hypothèse. Notre étude 3 s'avère laisser supposer que malgré une expérience de privation relative le fait de vivre cette situation en groupe permet de protéger l'estime de soi globale des élèves. Cette constatation peut se rapprocher des travaux en lien avec la discrimination groupale qui mettent en évidence que l'expérience d'une discrimination de groupe, donc semblable à de la privation relative fraternelle, est liée positivement à l'estime de soi (Ruggiero & Taylor, 1997). De plus, il est également probable que lors d'une privation relative fraternelle les élèves perçoivent du soutien social de la part des pairs de leur endogroupe. Nous savons également que l'aide et le soutien apportés par les amis favorisent une meilleure estime de soi générale chez les élèves dans leur scolarité (Cloutier, 1996). Cependant, il semble que le soutien social de la part des pairs qu'il soit explicite ou implicite dans une situation de privation relative aient les mêmes effets sur l'estime de soi globale des élèves (étude 4).

Par ailleurs, les filles semblent affectées plus négativement par une expérience de privation relative et ce, indépendamment du type de soutien social reçu de la part des pairs, comparativement aux garçons dans cette situation. Contrairement à ce qu'on retrouve classiquement dans la littérature, c'est-à-dire que les filles ont tendance à rechercher un soutien social en tant que stratégie d'adaptation (Frydenberg & Lewis, 1993), il semble que le soutien social par les pairs compte peu pour les filles lorsqu'elles vivent une privation relative. Ce résultat peut être dû au fait que les filles sont plus émotives que les garçons (Hall & Brody,

2008) et donc plus sensibles au comportement défavorable de l'enseignant qui va à l'encontre des stéréotypes de genre (Jones & Myhill, 2004). Enfin, les études 2 et 4 permettent également de souligner qu'un contexte égalitaire permet aux élèves d'avoir une meilleure estime de soi globale que lorsqu'ils sont en contexte de privation relative.

### **Estime de soi scolaire.**

Suivant le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous nous attendions également à ce que les élèves qui vivent une expérience de privation relative déclarent une plus faible estime de soi scolaire que les élèves qui ne vivent pas cette expérience négative. Cette hypothèse a été validée et cette diminution est plus forte lorsque les élèves vivent une privation relative personnelle qu'une privation relative fraternelle (étude 2). Cela vient non seulement confirmer l'idée que la privation relative exerce un effet direct et négatif sur l'estime de soi (Tougas et al., 2004; Walker, 1999) mais aussi que cet impact peut aussi se faire sur la dimension scolaire de l'estime de soi. Comme nous avons observé que la privation relative fraternelle a des conséquences moins négatives pour l'estime de soi scolaire des élèves, nous nous sommes à nouveau demandé si cela pouvait être dû au soutien social implicite qu'ils perçoivent de la part de leurs pairs en supposant que si ce soutien est explicite cela aura des effets encore plus bénéfiques sur l'estime de soi scolaire. Or, les résultats obtenus dans l'étude 4 ont montré que peu importe le type de soutien social reçu de la part des pairs, une expérience de privation relative affecte plus négativement l'estime de soi scolaire des élèves en comparaison à une expérience égalitaire. Cet effet positif d'une situation égalitaire sur l'estime de soi scolaire comparativement à une expérience de privation relative se retrouve également dans l'étude 2. En d'autres termes, il semble que la meilleure estime de soi scolaire en condition de privation relative fraternelle ne soit pas dû au soutien social que les élèves peuvent percevoir de la part de leurs pairs mais plutôt au contexte de groupe. Cet impact plus favorable de la privation relative fraternelle sur l'estime de soi scolaire en comparaison à la privation relative solitaire ne se retrouve cependant pas lorsque les élèves vivent une privation relative en lien avec le rejet social par les pairs (étude 3). Ce résultat laisse donc supposer que même si les élèves sont victimes de rejet social de la part de leurs pairs à l'école, cela n'affectera pas l'image scolaire qu'ils ont d'eux-mêmes.

Par contre, lorsque les garçons vivent une privation relative solitaire, ils expriment une estime de soi scolaire plus faible que lorsqu'ils vivent une privation relative groupale. Les amitiés des garçons sont plus orientées vers le groupe (Marcelli, 2007) que celles des filles. Plutôt que d'entretenir des relations exclusives avec seulement quelques amis, ils préfèrent s'identifier à un groupe qui exerce une influence maximale sur eux (Hernandez, 2012). Or, une expérience de privation relative solitaire leur enlève la possibilité de trouver de l'amitié auprès d'un groupe. Cette étude démontre que cette absence d'amitié affecte négativement l'estime de soi scolaire des garçons. Ce résultat est inverse pour les bons élèves qui expriment une meilleure estime de soi scolaire (« compétence académique ») lorsqu'ils vivent une privation relative égoïste que lorsqu'ils ne vivent pas cette expérience négative (étude 1). Une expérience de privation relative égoïste n'est pas habituelle pour ces élèves, ce qui peut les conduire à se sentir plus menacés que les élèves habituellement en difficulté scolaire. Stephan et al. (2016) postulent qu'en raison de leur position favorisée qu'ils pourraient perdre, les membres de groupes de haut statut (ici les élèves avec une bonne moyenne scolaire) peuvent réagir plus fortement à une situation menaçante. La théorie de l'auto-affirmation propose que, dans le but de réduire une menace dans un domaine donné, il est important de s'auto-affirmer dans un domaine sans rapport (Aronson et al., 1995) car ce serait pour les individus une façon d'affirmer une identité sociale positive ainsi que de réduire la menace qui pèse sur eux d'être perçu négativement. Etant donné que dans cette étude, la mesure d'estime de soi implique que les élèves choisissent pour chacun des items parmi deux propositions laquelle est vraie pour eux, il se peut que cela leur ait permis de s'auto-affirmer. Les participants qui avaient le plus besoin de s'auto-affirmer étaient certainement les élèves avec une bonne moyenne scolaire ayant imaginé avoir été lésés tant cette expérience est inhabituelle pour eux. Par conséquent, en imagerie de privation relative égoïste, ces élèves ont pu chercher à protéger leur estime de soi en se réaffirmant sur les dimensions d'estime de soi scolaire (surtout pour la dimension « compétences académiques »). Autrement dit, afin de se protéger et de préserver une identité sociale de bons élèves, ils présentent dans cette condition des niveaux d'estimes de soi scolaire plus élevés que leurs camarades plus faibles scolairement. Ces derniers, n'éprouvent pas le besoin de s'auto-affirmer sur la dimension scolaire de l'estime de soi car l'expérience de privation relative est sans doute moins menaçante pour eux tant ils y sont habitués.

### **Estime de soi sociale.**

En ce qui concerne l'estime de soi sociale, initialement, nous suggérons que le fait d'être traité différemment et négativement en comparaison aux autres puisse donner de l'importance aux adolescents auprès de leurs pairs, ce qui devrait être bénéfique pour leur estime de soi sociale. C'est ce que nous avons observé dans notre étude 1. Les élèves avaient une meilleure estime de soi sociale (« acceptation sociale ») en privation relative égoïste qu'en condition égalitaire et de gratification relative. Ce résultat suggère que face à une expérience de privation relative les élèves semblent chercher une certaine reconnaissance auprès de leurs pairs afin de se protéger. De plus, nous avons également observé que les élèves en classe de 4<sup>ème</sup> ont une meilleure estime de soi sociale (« amitié intime ») lorsqu'ils vivent une privation relative égoïste que lorsqu'ils ne vivent pas cette situation. Ce qui laisse suggérer que les jeunes accordent davantage d'importance à leurs relations sociales avec leurs pairs que les plus âgés lorsqu'ils vivent une situation d'injustice sociale. Cependant il est important de souligner que ces résultats issus de l'étude 1 ne sont que marginaux ou modérés par le niveau scolaire. De plus, si on regarde les moyennes obtenues sur les deux mesures d'estime de soi sociale lorsque les élèves sont en imagerie de privation relative égoïste, on peut s'apercevoir que les scores sont assez faibles. C'est pourquoi, nous nous sommes demandées si une expérience de privation relative n'affectait pas également négativement l'estime de soi sociale des élèves. Cette hypothèse a été validée dans nos trois autres études. Nous avons plus précisément mis en évidence qu'une expérience de privation relative lorsqu'elle est vécue seule, affecte plus négativement l'estime de soi sociale des élèves que lorsqu'elle est vécue en groupe (études 2 et 3). Cette constatation va donc à l'encontre des travaux en lien avec la discrimination groupale qui mettent en évidence qu'une expérience de discrimination de groupe, donc semblable à de la privation relative fraternelle, est liée négativement à l'estime de soi sociale (Ruggiero & Taylor, 1997). Autrement dit, l'évaluation que les élèves vont avoir d'eux-mêmes au travers du regard que les autres vont porter sur eux est protégée lorsqu'ils sont en présence de leurs pairs et ce même lors d'une expérience négative de comparaison sociale défavorable. Toutefois, ce n'est pas en raison de la perception d'un soutien social que l'estime de soi sociale est le mieux protégée car c'est dans un contexte égalitaire que les élèves présentent une meilleure estime de soi sociale (études 2 et 4).

### **III.5. Les processus médiateurs**

#### **Le désengagement psychologique.**

Nous avons mis en évidence dans l'étude 1 que les élèves de l'établissement ordinaire lorsqu'ils s'imaginent vivre une privation relative égoïste, dévaluent plus l'école que lorsqu'ils s'imaginent vivre un traitement égalitaire ou une gratification relative, ceci leur permettant ainsi d'avoir une meilleure estime de soi scolaire. Nous avons alors proposé qu'en raison de leur position favorisée qu'ils pourraient perdre dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste, les élèves de l'établissement ordinaire réagissent plus fortement à cette situation menaçante (Foster et al., 2004; Stephan et al., 2016; Tougas & Beaton, 2008). Les résultats peu concluants de cette première étude, nous ont toutefois amenés à réfléchir au rôle potentiel d'autres facteurs pouvant intervenir dans la relation entre la privation relative et l'estime de soi.

#### **La perception de contrôle.**

Parmi les différents facteurs, nous avons choisi de nous intéresser dans un premier temps à la perception de contrôle car d'après Ruggiero et Taylor (1997), la reconnaissance d'un désavantage dont ils seraient victimes peut amener les individus à une baisse du sentiment de contrôle sur ce qui leur arrive. A travers les études 2 et 3, nous avons donc cherché à déterminer si la perception de contrôle des élèves pouvait être impactée par une expérience de privation relative. Nous avons pu aboutir à un effet de la privation relative sur la perception de contrôle uniquement dans l'étude 2. Plus précisément, en accord avec notre hypothèse, nous avons pu montrer que les élèves en imagerie de privation relative personnelle perçoivent moins de contrôle que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle qui eux-mêmes en perçoivent moins que les élèves en imagerie égalitaire. Cette plus faible perception de contrôle chez les élèves en imagerie de privation relative personnelle peut s'expliquer par le fait que ces élèves attribuent sans doute davantage ce qui leur arrive à leur appartenance groupale plutôt qu'à leurs propres actions (Ruggiero & Taylor, 1997). De plus, cette plus faible perception de contrôle en imagerie de privation relative personnelle comparativement aux deux autres conditions est encore plus vraie pour les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire que chez les élèves qui se perçoivent avec une

faible moyenne scolaire pour qui nous n'avons pas trouvé de différence significative dans la perception de contrôle entre les trois conditions d'imagerie. On peut penser que les élèves avec une faible moyenne scolaire vivant déjà chroniquement du désavantage (Bandura, 1977; Mirowsky, 1995), seraient moins sensibles à nos différents contextes de privation relative. Les bons élèves eux, n'étant pas familiers de ces contextes de discrimination ou de privation relative, sont plus sensibles à nos différents contextes de privation relative ce qui affecte négativement leur sentiment de contrôle. Par ailleurs, il semble important de souligner que l'appartenance à un groupe même si désavantagé protège la perception de contrôle des élèves sur ce qui leur arrive même si vivre une situation égalitaire a des conséquences encore plus bénéfiques. Nous avons cherché à reproduire ces mêmes effets à travers l'étude 3 sans succès. Cette absence de résultats dans l'étude 3 peut être dû au fait que les élèves se sont sentis davantage rejetés que privés. Par conséquent, nos résultats suggèrent que l'expérience d'un rejet social par les pairs qu'il soit vécu seul ou en groupe, n'affecte pas différemment la perception de contrôle des élèves (étude 3), alors que l'appartenance à un milieu social défavorisé en comparaison aux autres affecte négativement la perception de contrôle des élèves (étude 2).

En outre, sur la base des résultats concluants obtenus dans l'étude 2 sur la perception de contrôle, nous avons ensuite cherché à savoir si ce facteur pouvait intervenir dans la relation entre la privation relative et l'estime de soi des élèves. Les analyses de médiations que nous avons réalisées ont permis de mettre en évidence que la perception de contrôle peut effectivement constituer un processus médiatisant l'effet d'une expérience de privation relative sur l'estime de soi des élèves. Cette étude est à notre connaissance la toute première ayant mis en évidence que la relation entre la privation relative et l'estime de soi est médiatisée par la perception de contrôle et le désengagement scolaire. En complément au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008), nous avons également pu déterminer que bien qu'il puisse découler directement de la privation relative, le désengagement des élèves peut aussi découler d'une faible perception de contrôle. De plus, ce désengagement ne se limite pas au discrédit des notes et à la dévaluation de l'école mais peut aussi être comportemental et social. En outre, en plus de l'estime de soi globale, le désengagement impacte les dimensions scolaire et sociale de l'estime de soi des élèves particulièrement lorsque les élèves se trouvent dans un contexte où ils sont les seuls de leur



groupe à devoir faire face à un exogroupe plus favorisé. Compte tenu de ces résultats, il paraît donc primordial de favoriser la perception de contrôle que les élèves peuvent avoir à l'école.

### **L'identification à l'endogroupe et le soutien social des pairs.**

Nous avons par ailleurs cherché à déterminer si l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs pouvaient être impacté par une expérience de privation relative car la discrimination perçue influence l'identification au groupe (Armenta & Hunt, 2009). Dans l'étude 3, nous avons montré que les élèves en imagerie de privation relative personnelle et égoïste s'identifient moins à l'endogroupe et perçoivent moins de soutien social des pairs que les élèves en imagerie de privation relative fraternelle. Notre hypothèse a été validée. Dans l'étude 4, ce sont les élèves qui se perçoivent avec une bonne moyenne scolaire qui déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative égoïste avec soutien social explicite des pairs par rapport à un contexte d'imagerie de traitement égalitaire qui eux-mêmes déclarent percevoir plus de soutien social de la part de leurs pairs par rapport à un contexte d'imagerie de privation relative fraternelle avec soutien social implicite des pairs. Les élèves qui se perçoivent avec une faible moyenne scolaire semblent moins sensibles à une expérience de privation relative et au soutien social de la part de leurs pairs. Le soutien social fait partie des ressources mobilisables par un individu afin de faire face à un événement éprouvant ou aux difficultés qu'il rencontre (Bruchon-Schweitzer et al., 2003; Dorard et al., 2013). Les bons élèves percevant peut-être une situation de privation relative comme étant plus menaçante que les élèves en difficultés scolaires, car moins habitués à vivre du désavantage, peuvent être plus sensibles au soutien social que leur apportent leurs pairs afin de faire face à l'expérience négative que représente la situation de privation relative.

De plus, nous avons mis en évidence qu'une faible identification à l'endogroupe et une faible perception de soutien social de la part des pairs conduisent les élèves à plus discréditer leurs notes, plus se désengager comportementalement ou moins s'engager comportementalement et socialement, ce qui affecte négativement les trois dimensions d'estimes de soi (étude 3 et 4). Cette faible identification à l'endogroupe et cette faible perception de soutien social de la part des pairs découlent davantage d'expériences où les élèves se retrouvent être les seuls à être rejetés soit par un exogroupe, soit par les autres

élèves de la classe (étude 3) mais aussi d'une expérience où les élèves bénéficient d'un soutien implicite de la part de leurs pairs lors d'une expérience de privation relative fraternelle (étude 4). Ainsi, ces études permettent d'apporter des compléments au MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) en suggérant que le désengagement psychologique et plus précisément le discrédit des notes, bien qu'il puisse découler directement de la privation relative, peut aussi découler d'une faible identification à l'endogroupe et d'une faible perception de soutien social de la part des pairs engendré par une expérience de privation relative de privation relative personnelle et égoïste (étude 3) ou une expérience de privation relative fraternelle où le soutien social est implicite (étude 4). Par ailleurs, le désengagement en plus d'être psychologique, peut également être d'ordre comportemental et social et ce type de désengagement peut affecter négativement l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves. Compte tenu de ces résultats, nous suggérons donc qu'il est important de s'intéresser à l'avenir à l'identification à l'endogroupe ainsi qu'au soutien social que les élèves peuvent percevoir de la part de leurs pairs. Toutefois, l'étude 4 montre qu'un soutien social explicite de la part des pairs dans un contexte d'imagerie de privation relative a des effets encore plus favorables pour les élèves qu'un soutien social implicite. Autrement dit, la simple appartenance à un groupe ne permet pas aussi bien aux élèves de bénéficier des bienfaits du soutien social qu'une situation même défavorable mais où ce soutien est explicite.

#### **IV. Ce qu'il faut retenir**

Dans l'ensemble, grâce à nos différentes études, nous avons pu montrer pour la première fois dans la littérature que le MDP (e.g., Martinot et al., 2020; Tougas et al., 2005, 2010; Tougas & Beaton, 2008) appliqué au contexte scolaire peut être étudié à travers un modèle expérimental. De plus, il est possible d'induire un sentiment de privation relative chez les élèves via une procédure d'imagerie mentale et ce sentiment peut découler de la perception d'un traitement défavorable de la part de l'enseignant en comparaison aux autres ainsi que de la perception d'appartenir à un milieu défavorisé en comparaison aux autres. Toutefois, le rejet social par les pairs n'amène pas nécessairement à un sentiment de privation relative chez les élèves. En outre, le désengagement qui découle d'une expérience de privation relative ne se limite pas aux deux processus de désengagement psychologique. Il peut

également être comportemental et social. Par ailleurs, la relation entre la privation relative et le désengagement peut être médiatisé par la perception de contrôle, l'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs. Le désengagement affecte non seulement négativement l'estime de soi globale des élèves mais aussi leur estime de soi scolaire et sociale. Nous avons également pu mettre en évidence qu'une expérience de privation relative fraternelle semble avoir des conséquences moins néfastes pour les élèves qu'une expérience de privation relative personnelle ou égoïste. Toutefois, une expérience égalitaire semble être la condition qui apporte les effets les plus bénéfiques pour les élèves. Enfin, il est également important de souligner que la performance/moyenne scolaire, réelle ou perçue des élèves, semble être un modérateur important à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse aux liens entre la privation relative, l'engagement scolaire et l'estime de soi car les bons élèves ou qui se perçoivent comme tels réagissent plus face à une expérience négative de comparaison sociale désavantageuse que les élèves en difficulté scolaire ou qui se perçoivent comme tels. Ce constat est d'autant plus marqué lorsque cette expérience est en lien avec le comportement défavorable de l'enseignant puisque les bons élèves expriment plus de privation relative, perçoivent moins de contrôle, et s'engagent moins socialement. Cette faible perception de contrôle et ce faible engagement social chez ces bons élèves surviennent davantage lorsqu'ils s'imaginent vivre une privation relative solitaire que lorsqu'ils s'imaginent vivre une privation relative groupale ou une situation égalitaire. Ce résultat nous laisse donc penser que pour les bons élèves la présence de leurs pairs, soit dans un contexte de privation relative fraternelle, soit dans un contexte de traitement égalitaire, est importante lors d'une expérience de comparaison sociale négative car en l'absence de ces derniers leur perception de contrôle et leur engagement social sont affectés plus négativement. Notre dernière étude, montre qu'effectivement lorsque les bons élèves perçoivent du soutien social explicite de la part de leurs pairs dans un contexte de privation relative égoïste, ils expriment un meilleur engagement social. De plus, en raison peut-être de la connaissance qu'ils sont de bons élèves, ils arrivent également à maintenir un niveau d'estime de soi globale et scolaire élevé malgré le contexte de comparaison sociale qui leur est défavorable.

## **V. Limites et perceptives de recherche**

Les résultats rappelés puis discutés ci-dessus peuvent faire l'objet de limites. Premièrement, nous suggérons que les réactions moins négatives associées à une expérience de privation relative fraternelle peuvent être dû au fait que le sentiment de privation relative fraternelle est généralement associé à des attitudes et comportements au service du groupe (Smith et al., 2012). En effet, des études antérieures (Hafer & Olson, 1993; Kawakami & Dion, 1993; Tyler, Robert, et al., 1996) montrent que la privation personnelle est liée à des résultats au niveau individuel et que la privation de groupe est liée à des résultats au niveau du groupe (Barnes & Kaase, 1979; Birt & Dion, 1987; Bowen et al., 1968; Geschwender & Geschwender, 1973; Guimond & Dubé-Simard, 1983; Walker & Mann, 1987; Walker & Pettigrew, 1984). Walker (1999) affirme également que la privation personnelle ne prédit pas les comportements au niveau du groupe (par exemple, la protestation sociale) et que la privation de fraternelle ne prédit pas les résultats au niveau individuel (par exemple, le stress). Plus précisément, des recherches antérieures suggèrent que si les membres de groupes défavorisés reconnaissent que leur groupe est victime de discrimination, ils ne perçoivent pas nécessairement que cette discrimination les affecte personnellement (Crosby, 1982, 1984). Or, dans nos études nous cherchions à connaître les effets d'une privation relative fraternelle sur des mesures de désengagement et d'estime de soi personnelle et non des mesures de désengagement et d'estime de soi collective. Si nous avons interrogé les élèves sur les conséquences envers leur groupe en incluant des mesures de désengagement et d'estime de soi collective, ceux qui vivent une privation relative fraternelle auraient pu réagir tout autant négativement que ceux qui vivent une privation relative égoïste ou personnelle.

De plus, il est également important de tenir compte d'une limite concernant les modérations que l'on obtient via la moyenne scolaire des élèves. En effet, mise à part pour l'étude 1 où nous avons pu récolter les vraies moyennes scolaires des élèves, celles récoltées dans les études 2, 3 et 4 sont auto-rapportées par les élèves. Ainsi, les résultats obtenus sur ce covarié pourraient être liés à l'influence de la désirabilité sociale. Autrement dit, dans le but de répondre de la façon la plus proche possible de ce qu'ils considèrent être la norme sociale, à savoir avoir des bonnes notes à l'école, il est probable que les élèves aient surestimé leurs moyennes scolaires au moment de la rapporter. Toutefois, dans la mesure où dans notre étude 1 nous avons pu récolter les vraies moyennes scolaires des élèves et que nous avons

observé que cette variable pouvait modérer les effets associés à une expérience de privation relative, nous suggérons pour les recherches à venir, de tenir compte de la moyenne scolaire des élèves lorsqu'on s'intéresse aux liens entre la privation relative et le désengagement scolaire ainsi que l'estime de soi des élèves. En outre, les études se sont en majorité intéressées aux conséquences de la privation relative chez les membres de groupes stigmatisés (i.e., les femmes, les noirs américains, etc.; Abeles, 1976; Beaton et al., 2015; Caplan & Paige, 1968; Crocker et al., 1998; Major & Schmader, 1998, 2001; Pettigrew, 1964; Schmader et al., 2001; Tougas et al., 2005). Or, nos études montrent que les membres de groupes favorisés, ici les bons élèves, semblent être plus sensibles à une expérience de privation relative en comparaison aux élèves en difficultés scolaires. C'est pourquoi nous suggérons aux recherches futures qui s'intéressent à la privation relative dans le contexte scolaire de tenir compte de ce facteur afin de pouvoir déterminer de manière exacte les conséquences associées à une expérience de privation relative. De plus, bien que nos résultats mettent en évidence une réaction plus importante des bons élèves suite à une expérience de privation relative, il convient également de s'interroger sur le vécu des élèves en difficultés scolaires lors d'une expérience de privation relative. Les théoriciens de la privation relative suggèrent que ceux qui sont très mécontents de leur statut perçu seront plus motivés à agir que ceux qui ne sont pas mécontents (Dubé & Guimond, 1986; Martin, 1986; Runciman, 1966; Tougas & Veilleux, 1988; Walker & Pettigrew, 1984). Ainsi, il est possible que les bons élèves en raison du fait qu'une expérience de privation relative ne leur est pas habituelle, peuvent être plus mécontents de leur situation et donc réagir plus fortement que ceux qui sont en difficultés scolaires. Ces derniers sont probablement plus habitués à vivre des situations de comparaisons sociales désavantageuses en raison de leurs plus faibles performances scolaires et dès lors être moins mécontents de leur situation, ceci les conduisant par conséquent à de moindres réactions. La littérature a par exemple montré que l'ostracisme vécu de manière chronique, diminue progressivement les capacités d'ajustement et conduit à un sentiment d'impuissance chez les individus (Cursan et al., 2017). C'est ce qu'on appelle la phase de résignation. Zadro (2004) a montré que les personnes victimes d'ostracisme chronique ont tendance à se résigner et à finir par « accepter leur sort » (Cursan et al., 2017). Ce constat a alors conduit Williams (2009) à émettre l'hypothèse que l'ostracisme chronique conduit les victimes à se résigner et à ne plus essayer de rétablir les besoins menacés ce qui les conduirait à développer des symptômes de résignation acquise (Seligman, 1975) et à chercher à éviter le

plus possible les interactions sociales pouvant être source de souffrance (Smart Richman & Leary, 2009; Vangelisti et al., 2005). Les notes pouvant conduire les élèves à se comparer les uns aux autres peuvent amener ceux en difficultés scolaires à faire des comparaisons sociales désavantageuses de manière chronique, ce qui en retour les conduit à se résigner et à « accepter leur sort » de mauvais élèves. Ainsi, si un état de résignation acquise (Seligman, 1975) a pu apparaître chez ces élèves il apparaît essentiel de pouvoir d'une part le mettre en évidence et d'autre part d'y remédier.

En outre, nos résultats vont dans le sens de certains travaux qui ont montré que la privation relative a un impact direct et négatif sur l'estime de soi (Tougas et al., 2004; Walker, 1999). Grâce à nos études, nous allons même aller plus loin en démontrant que des expériences de privation relative personnelle et égoïste affectent plus négativement les trois dimensions d'estime de soi à savoir l'estime de soi globale, scolaire et sociale des élèves comparativement à une expérience de privation relative fraternelle. Dans la mesure où les recherches sur la privation relative ont essentiellement porté sur l'estime de soi globale, nous avons souligné qu'afin de mieux comprendre l'estime de soi globale, il est fondamental de tenir compte des différentes facettes de l'estime de soi car elle est multidimensionnelle (Marsh et al., 2004) et ceci d'autant plus durant la période de l'adolescence car c'est à cette période du développement que le soi se différencie selon différents types de rôles sociaux (Harter et al., 1996). La structure de l'image de soi des adolescents comprenant à la fois des perceptions de sois académiques et non académiques (Sweeting et al., 2011), nous avons ainsi tenu compte des dimensions scolaires et sociales de l'estime de soi dans nos études. Cependant, les résultats obtenus étant assez majoritairement similaires sur ces trois dimensions nous amènent à suggérer que finalement il n'est peut-être pas pertinent d'étudier les effets de la privation relative sur les différentes dimensions de l'estime de soi chez les adolescents. Par conséquent, nous proposons pour des perspectives de recherche à venir de ne tenir compte que d'une forme d'estime de soi lorsqu'on s'intéresse à la privation relative. La majorité des recherches ayant porté sur l'estime de soi globale et étant celle qui renvoie à l'évaluation générale qu'un individu fait de ses propres caractéristiques (Bengston et al., 1985; Campbell & Lavalley, 1993; Harter, 1993; Rosenberg, 1965) nous suggérons de ne prendre en compte que cette dimension de l'estime de soi si on veut étudier les liens avec la privation relative.

Grâce à nos études nous avons également pu mettre en évidence que les conséquences faisant suite à une expérience de privation relative diffèrent selon le type de privation relative que les élèves sont amenés à vivre. En effet, des contextes de privation relative personnelle et égoïste c'est-à-dire solitaire conduisent à des effets plus néfastes pour les élèves qu'un contexte de privation relative fraternelle. Ce constat nous a alors amené à nous demander si cela pouvait être dû au fait que les élèves en privation relative fraternelle appartiennent à un groupe et qu'ils peuvent y trouver du soutien social. Cette hypothèse testée à travers nos études 3 et 4 a été validée. L'identification à l'endogroupe et le soutien social perçu des pairs semblent être des médiateurs importants à prendre en compte dans la relation entre la privation relative et le désengagement scolaire car plus ils s'identifient à leur endogroupe ou plus ils perçoivent de soutien social de la part de leurs pairs, moins les élèves se désengagent et plus ils s'engagent ce qui se répercute positivement sur leur estime de soi globale, scolaire et sociale. C'est plus particulièrement dans un contexte de privation relative fraternelle que l'on retrouve ces effets mais aussi lorsque le soutien social de la part des pairs est explicite.

A travers nos études nous avons également pu mettre en évidence que le fait de vivre une situation égalitaire a des effets très bénéfiques pour les élèves car c'est dans cette situation qu'ils se désengagent le moins et ont une meilleure estime de soi. Or, un certain nombre d'études ont documenté le fait que les enseignants ne distribuent pas le soutien à l'autonomie de manière égale entre les élèves (Pelletier et al., 2002; Pelletier & Vallerand, 1996; Sarrazin et al., 2006). Lorsque les élèves sont étiquetés comme appartenant à une catégorie particulière, les enseignants ont tendance à développer des attentes respectives plus ou moins élevées à leur égard (Trouilloud & Sarrazin, 2003; Zeenat & Aeman, 2011) et à se comporter différemment en fonction des élèves à qui ils auront à affaire. Cependant, les traitements différentiels des enseignants entre les élèves sont bien perçus par les adolescents (Babad, 1995) et les élèves sont susceptibles de former des perceptions d'égalité de traitement lorsqu'ils perçoivent que les enseignants leur accordent, ainsi qu'à leurs camarades de classe, une grande attention ou un soutien social (Papaioanou, 1995). Nos études apportant la preuve qu'une situation égalitaire a des conséquences très bénéfiques pour l'engagement scolaire et l'estime de soi des adolescents et comme il existe très peu de recherches sur les bienfaits de ce type de contexte (Baysu et al., 2016), nous suggérons qu'il

serait intéressant maintenant de réfléchir à la façon de favoriser ce traitement égalitaire de la part des enseignants.

Finalement, à travers cette thèse, nous pouvons conclure que les pairs semblent jouer un rôle considérable lorsque les élèves font face à une situation menaçante de comparaison sociale désavantageuse et qu'une situation égalitaire permet de protéger les élèves du désengagement scolaire ainsi que leur estime de soi. L'ensemble de ces éléments ouvrent donc des pistes de réflexions intéressantes autour des bienfaits que peut procurer un contexte qui offre aux élèves les mêmes chances en mettant l'accent sur l'égalité entre tous mais aussi autour des ressources que peut procurer l'appartenance à un groupe, même si défavorisé, et notamment la présence de pairs dans un contexte de comparaison sociale menaçant. A l'appui de nos résultats, afin d'éviter l'émergence de sentiments négatifs pouvant notamment nuire à l'engagement scolaire et à l'estime de soi des élèves, nous suggérons qu'il paraît primordial d'une part, de favoriser l'égalité entre tous les élèves et d'autre part, d'inciter les enseignants à organiser des travaux de groupe car cela leur laisse la possibilité de trouver du soutien social auprès de leurs pairs lorsqu'ils sont confrontés à une expérience menaçante.

## **VI. Les implications scolaires**

L'ensemble des éléments que nous venons de voir nous amène à suggérer aux institutions scolaires qu'il faut d'une part inciter les enseignants à être vigilants à leurs comportements envers les élèves car ces derniers sont capables de percevoir les traitements différentiels des enseignants entre les élèves, et ceci peut les conduire à éprouver de la privation relative. Nous encourageons fortement les établissements scolaires à favoriser l'égalité entre tous les élèves sans faire de distinction selon leur appartenance groupale car cette situation permet de protéger les élèves du désengagement scolaire et influence positivement leur estime de soi.

D'autre part, il faut également essayer d'empêcher le plus possible les élèves de faire des comparaisons sociales entre eux car lorsqu'ils se perçoivent comme étant moins bien lotis en comparaison à leurs camarades de classe cela peut les conduire à éprouver de la privation relative. Toutefois, nous savons que les comparaisons sociales que les élèves font entre eux échappent souvent au contrôle de l'institution scolaire. C'est pourquoi, si jamais les élèves



sont amenés à vivre une expérience de privation relative à l'école, il est préférable d'inciter les enseignants à organiser des travaux de groupe car la possibilité de s'identifier à un groupe ou de trouver du soutien social auprès de leurs pairs peuvent les protéger du désengagement scolaire et être bénéfique pour leur estime de soi. En résumé, inciter les enseignants à avoir des comportements égalitaires et limiter les comparaisons sociales entre les élèves pourrait constituer des pistes pour une scolarité efficace.

## Références bibliographiques

---

- Abeles, R. P. (1976). Relative Deprivation, Rising Expectations, and Black Militancy. *Journal of Social Issues, 32*(2), 119–137. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02498.x>
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in highachieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94–101.
- Adams, G. R., & Cohen, A. S. (1974). Children’s physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education, 43*, 1–5.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy White women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801–814.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L., & Kabbani, N. (2004). “Dropout in Relation to Grade Retention: An Accounting from the Beginning School Study.” In H. J. Walberg, A. J. Reynolds, & M. C. W. Greenwich (Eds.), *Can Unlike Children Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping* (pp. 5–34). Conn.: Information Age Publishing.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 87*–107. <https://doi.org/doi:10.2307/2673158>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760–822.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : Une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation, 36*(1), 81–107.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., McAndrew, M., Pagani, L. S., ..., & Kurdi, V. (2015). *Comparative study of school engagement among immigrant and non-immigrant students from disadvantaged backgrounds: Contributions of the school environment and teaching practices*. Montreal, Quebec: Fonds de recherche Société et Culture.
- Archambault, Isabelle, Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archambault, Isabelle, Vandebossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1702–1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: Race, gender, class and 'success'*. London: Routledge.
- Armenta, B. E., & Hunt, J. S. (2009). Responding to Societal Devaluation: Effects of Perceived Personal and Group Discrimination on the Ethnic Group Identification and Personal Self-esteem of Latino/Latina Adolescents. *Group Processes and Intergroup Relations, 12*(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1368430208098775>
- Aronson, J., Blanton, H., & Cooper, J. (1995). From dissonance to misidentification: Selectivity in the self-affirmation process. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 986–996.
- Asher, S. R., Rose, A. J., & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. In M. R. Leary

- (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 105–142). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Auger, E. (2009). Vers un modèle intégratif de la privation relative et de la gratification relative : l'instabilité à l'origine des préjugés. *Journal Sur l'identité, Les Relations Interpersonnelles et Les Relations Intergroupes*, 2, 40–47.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (2015). The interplay of sociopsychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>
- Babad, E. (1993). Teachers' Differential Behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347–376. <https://doi.org/10.1007/BF01320223>
- Babad, E. (1995). The “Teacher’s Pet” Phenomenon, Students’ Perceptions of Teachers’ Differential Behavior, and Students’ Morale. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 361–374.
- Babad, E. (2005). Guessing Teachers’ Differential Treatment of High- and Low-Achievers from thin Slices of their Public Lecturing Behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(2), 125–134. <https://doi.org/10.1007/s10919-005-2744-y>
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers’ brief nonverbal behaviors can predict certain aspects of students’ evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95, 553–562.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bandura, A. (1977). “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.” *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l’engagement parental: Le poids des inégalités sociales. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(3), 1–22.

- Barnes, S. H., & Kaase, M. (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Baron, R. M., Albright, L., & Malloy, T. E. (1995). Effects of behavioral and social class information on social judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 308–315. <https://doi.org/10.1177/0146167295214001>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, *32*, 137–151.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529.
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority Adolescents in Ethnically Diverse Schools: Perceptions of Equal Treatment Buffer Threat Effects. *Child Development*, *87*(5), 1352–1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- Beaton, A. M., Tougas, F., Rinfret, N., & Monger, T. (2015). The psychological disengagement model among women in science, engineering, and technology. *British Journal of Social Psychology*, *54*, 465–482. <https://doi.org/10.1111/bjso.12092>
- Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, *17*(4), 216–221. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00637.x>
- Bégarie, J., Maïano, C., & Ninot, G. (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(3), 179–186.
- Ben-Sira, Z. (1985). Potency: A stress buffering link in the coping stress disease relationship. *Social Science and Medicine*, *21*, 397–406.
- Bengston, V. L., Reedy, M. N., & Gordon, C. (1985). Aging and self perceptions: Personality processes and social contexts. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York, Van Nostrand Reinhold.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue Des Sciences de l'éducation*, *34*(2), 313–332.

- Berkowitz, L. (1972). Frustration, comparisons, and other sources of emotional arousal as contributors to social unrest. *Journal of Social Issues, 28*, 77–91.
- Berkowitz, L., & Walster, E. (1976). Equity theory: Toward a general theory of social interaction. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development, 66*, 1312–1329. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x>
- Bernier, L. (1997). Les relations sociales. In G. Bernier (Ed.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* (pp. 39–63). Québec : Presses de l'Université Laval et IQRC.
- Bernstein, M., & Crosby, F. J. (1980). An Empirical Examination of Relative Deprivation Theory. *Journal of Experimental Social Psychology, 16*(5), 442–456. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(80\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0022-1031(80)90050-5)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birt, C. M., & Dion, K. L. (1987). Relative deprivation theory and responses to discrimination in a gay male and lesbian sample. *British Journal of Social Psychology, 26*, 139–145.
- Blanck, P., & Rosenthal, R. (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects : Conselor's tone of voice. *Journal of Educational Psychology, 76*, 418–426.
- Blanton, H., Crocker, J., & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*, 519–530.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family, 76*(4), 778–795.
- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L. (1988). Taskf actors, teacher behavior, and students' involvement and use of learnings strategies in science. *Elementary School Journal, 88*, 235–250.
- Blumenfeld, P. C., Puro, P., & Mergendoller, J. R. (1992). Translating motivation into

- thoughtfulness. In H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning* (pp. 207–241). Norwood, NJ: Ablex.
- Boekarts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boileau, L., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *32*(1), 6–17. <https://doi.org/10.1037/h0087096>
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, *33*, 135–145.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettshart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, *19*, 233–245.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, *29*(1), 19–38.
- Bourguignon, D., Seron, E., Yzerbyt, V., & Herman, G. (2006). Perceived group and personal discrimination: Differential effects on personal self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, *36*(5), 773–789. <https://doi.org/10.1002/ejsp.326>
- Bourguignon, D., Teixeira, C. P., Koc, Y., Outten, H. R., Faniko, K., & Schmitt, M. T. (2020). On the protective role of identification with a stigmatized identity: Promoting engagement and discouraging disengagement coping strategies. In *European Journal of Social Psychology* (Vol. 50, Issue 6). <https://doi.org/10.1002/ejsp.2703>
- Bourguignon, D., van Cleempoel, M., Collange, J., & Herman, G. (2013). Quand le statut du groupe modère les types de discrimination et leurs effets. *L'Année Psychologique*, *113*(04), 575–594. <https://doi.org/10.4074/s0003503313014048>
- Bowen, D., Bowen, E., Gawiser, S., & Masotti, L. (1968). Deprivation, mobility, and orientation toward protest of the urban poor. In L. Masotti & D. Bowen (Eds.), *n (Eds.) , lñofs and rebellion: Civil violence in the urban community*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowen, G. L., & Chapman, M. V. (1996). Poverty, neighborhood danger, social support, and the individual adaptation among “at-risk” youth in urban areas. *Journal of Family Issues*,

17, 641–666.

- Branscombe, N. R., & Ellemers, N. (1998). Coping with group-based discrimination: Individualistic versus group-level strategies. In K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 243–265). San Diego, CA: Academic Press.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving Pervasive Discrimination Among African Americans: Implications for Group Identification and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135–149. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.135>
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 236–247. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.76.2.236>
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281–302). Orlando, FL: Academic Press.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67.
- Britt, T. W., & Crandall, C. S. (2000). Acceptance of feedback by the stigmatized and nonstigmatized: The mediating rôle of the motive of the evaluator. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(1), 79–95.
- Brophy, J. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. L. Maehr & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (pp. 181–210). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships : Causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of egoidentity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 47–55.
- Brown, R. P., & Josephs, R. A. (1999). A burden of proof: Stereotype relevance and gender



- differences in math performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 246–257. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.246>
- Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, F., Cousson-Gélie, F., Bidan-Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française*, 48, 41–53.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/ Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0019644>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Butler, R. J. (1976). Relative deprivation and power: A switched replication design using time series data of strike rates in American and British coal mining. *Human Relations*, 29, 623–641.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. (1993). Who am I? The role of selfconcept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem, The Puzzle of Low Self-Regard*. New York, Plenum Press.
- Caplan, N., & Paige, J. M. (1968). A study of ghetto rioters. *Scientific American*, 219(2), 15–21.
- Cash, A. H., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2015). Observations of Student Behavior in Nonclassroom Settings: A Multilevel Examination of Location, Density, and School Context. *Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 597–627. <https://doi.org/10.1177/0272431614562835>
- Chaikin, A., Sigler, E., & Derlega, V. (1974). Nonverbal mediators of teacher expectation effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 144–149.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir: Points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques. In B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*

- (pp. 4–24). Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartier, P., & Loarer, E. (2008). *Peut-on évaluer l'intelligence logique ?* Paris : Dunod.
- Chatzisarantis, N. L. D., Ada, E. N., Ahmadi, M., Caltabiano, N., Wang, D., Thogersen-Ntoumani, C., & Hagger, M. S. (2019). Differential effects of perceptions of equal, favourable and unfavourable autonomy support on educational and well-being outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.002>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, *52*, 98–114.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, *53*, 253–273.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed., pp. 1099–1120). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, *16*(4), 468–484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Christenson, Sandra L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, *31*, 378–393.
- Christenson, Sandra L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Claes, M. (1988). Le rôle des amitiés sur le développement et la santé mentale des adolescents. *Santé Mentale Au Québec*, *13*(2), 112–118.
- Claes, M. (1994). Le réseau social des adolescents: Proximité des relations et adaptation

- personnelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 21, 5–22.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de France.
- Clayton, S. D., & Crosby, F. J. (1992). *Justice, gender, and affirmative action*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Québec : Gaëtan Morin.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324(5925), 400–403. <https://doi.org/doi:10.1126/science.1170769>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371. <https://doi.org/doi:10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263–275. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004387>
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected selfappraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55–70.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493–506.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43–77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cooper, H., & Good, T. (1983). *Pygmalion Grows Up*. Longman, New York.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication

- and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389–410.
- Cooper, H. M., & Baron, R. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 274–277.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88–108.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School Suspension: A Study with Secondary School Students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59–82. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(97\)00050-2](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(97)00050-2)
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608–630.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. M. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 504–553). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students From Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594.
- Croizet, J.-C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et Estime de Soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25–59). Paris : Armand Colin.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–581.
- Crosby, F. J. (1976). A Model of Egoistical Relative Deprivation. *Psychological Review*, 83(2), 85–113. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.2.85>
- Crosby, F. J. (1982). *Relative deprivation and working women*. New York, NY: Oxford University Press.
- Crosby, F. J. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, 27, 371–386.

- Cursan, A., Pascual, A., & Félonneau, M.-L. (2017). L'ostracisme. Avancées scientifiques sur la thématique d'une menace quotidienne. *Bulletin de Psychologie*, *551*(5), 383–397. <https://doi.org/10.3917/bupsy.551.0383>
- Dambrun, M., Taylor, D. M., McDonald, D. A., Crush, J., & Méot, A. (2006). The relative deprivation- gratification continuum and the attitudes of South Africans towards immigrants: A test of the V-curve hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 1032–1044.
- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, *35*, 867–881.
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D. (2018). 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, *57*(1), 250–262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- Davis, J. A. (1959). A formal interpretation of the theory of relative deprivation. *Sociometry*, *22*, 280–296.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York & London: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, *51*, 659–675. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, *65*, 1799–1813.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, *30*(2), 411–433.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, *1*(1), 41–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/a:1010076127199>

- Dion, K. L. (1986). "Responses to perceived discrimination and relative deprivation'." In J. Olson, C. P. Herman, & M. Zanna (Eds.), *Relative Deprivation and Social Comparison: The Ontario Symposium* (pp. 159–180). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, *58*(2), 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.01.003>
- Doucet, J.-J., Utzschneider, A., & Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire: comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, *12*(2), 227–242.
- Dubé, L., & Guimond, S. (1986). Relative deprivation and social protest: The personal— group issue. In J. M. Olson, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario symposium* (pp. 201–216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dumas, T. M., Davis, J. P., & Ellis, W. E. (2019). Is it good to be bad? A longitudinal analysis of adolescent popularity motivations as a predictor of engagement in relational aggression and risk behaviors. *Youth & Society*, *51*(5), 659–679. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0044118X17700319>
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 343–363.
- Dweck, C., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139–186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J., & Wigfield, A. (2006). Motivational and Achievement Pathways Through Middle Childhood. In L. B. C. S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 325–355). New York,

NY, US: Psychology Press.

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 6–22). New York, NY: Routledge.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830–847.
- Eccles, Jacquelynne S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101.
- Eccles, Jacquelynne S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisenberger, N. I., Taylor, S. E., Gable, S. L., Hilmert, C. J., & Lieberman, M. D. (2007). Neural pathways link social support to attenuated neuroendocrine stress responses. *Neuroimage, 35*, 1601–1612.
- Ekstrom, R., Goertz, M., Pollack, J., & Rock, D. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *The Teachers College Record, 87*(3), 356–373.
- Eller, A., Abrams, D., Wright, S. C., & Davies, B. (2020). Effects of intergroup contact and relative gratification vs. deprivation on prejudice on both sides of the U.S./Mexico status divide. *Journal of Applied Social Psychology, 50*(7), 406–417. <https://doi.org/10.1111/jasp.12669>
- Emond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue Canadienne de l'éducation, 23*(3), 237–250.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). "Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort." *Sociology of Education, 65*(2), 95–113.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). First Grade and Educational Attainment

- by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458–1502.  
<https://doi.org/10.1086/428444>
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15–30.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social Support and Behavioral and Affective School Engagement: The Effects of Peers, Parents, and Teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Fan, H., Li, D., Liu, S., Fang, S., & Zhang, L. (2019). Intergenerational transmission of subjective well-being: Moderated mediating effect. *Journal of Psychological Science*, 42(4), 841–847. <https://doi.org/https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20190411>
- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out: Voices of at-risk students*. New York: Teachers College Press.
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Festinger, L. A. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421–454.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Finn, Jeremy D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, Jeremy D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and*



- engagement in high school*. (NCES 2006–328). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(2), 404–421. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>.
- Fleming, J. S., & Watts, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(5), 921–929. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.921>
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, *41*(2), 319–327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>
- Folger, R. (1987). Reformulating the preconditions of resentment: A referent cognitions model. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice and relative deprivation: Theoretical, empirical and policy perspectives* (pp. 183–215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white.'" *The Urban Review*, *18*, 176–206.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, *36*(3), 219–231.
- Foster, M. D., Arnt, S., & Honkola, J. (2004). When the advantaged become disadvantaged: Men's and women's actions against gender discrimination. *Sex Roles*, *50*, 27–36.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *61*(6), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student Engagement, Context, And

- adjustment: Addressing definitional, Measurement, And Methodological Issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491–527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45–54.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sports and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253–266.
- Fulgini, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622–632.
- Furrer, C. J., & Skinner, E. A. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. In D. J. Shernoff & J. Bempechat (Eds.), *National society for the study of education yearbook: Engaging youth in schools: Empirically-based models to guide future innovations* (pp. 101–123). New York, NY: Columbia University.
- Garcia-reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement Among Low Income Hispanic Girls. *Youth & Society*, 39(2), 164–181.

- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. *Education and Urban Society, 37*(3), 257–275. <https://doi.org/10.1177/0013124505275534>
- Garland, H., & Price, K. H. (1977). Attributions toward women in management and attributions for their success and failure in managerial positions. *Journal of Applied Psychology, 62*, 29–33.
- Garstka, T. A., Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & Hummert, M. L. (2004). How young and older adult differ in their responses to perceived discrimination. *Psychology and Aging, 19*, 326–335.
- Geschwender, B. N., & Geschwender, J. A. (1973). Relative deprivation and participation in the civil rights movement. *Social Science Quarterly, 54*, 268–273.
- Good, T. L. (1981). Teacher's expectations and students' perception: A decade of research. *Educational Leadership, 38*, 415–422.
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics, 108*(2), e-31-e31. <https://doi.org/10.1542/peds.108.2.e31>.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 587–599.
- Guimond, S., & Dambrun, M. (2002). When prosperity breeds intergroup hostility: The effects of relative deprivation and gratification on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 900–912.
- Guimond, S., & Dubé-Simard, L. (1983). Relative Deprivation Theory and the Quebec Nationalist Movement: The Cognition-Emotion Distinction and the Personal-Group Deprivation Issue. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(3), 526–535.
- Gurin, P., & Townsend, A. (1986). Properties of gender identity and their implications for gender consciousness. *British Journal of Social Psychology, 25*, 139–148.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutiérrez, M., Tomas, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). Perceived Social Support,

- School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidactica*, 22(2), 111–117.
- Hafer, C. L., & Olson, J. (1993). Beliefs in a just world, discontent and assertive actions by working women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 30–38.
- Hall, J. A., & Brody, L. R. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395–424). New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.2307/2076468>
- Hall, S. F., & Hall, D. T. (1976). Effects of job incumbents' race and sex on evaluation of managerial performance. *Academy of Management Journal*, 19, 476–481.
- Harris, J. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Harter, S. (1988). *Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem, The puzzle of low self-regard*. New York, Plenum Press.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations, Second Edition*. In *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.5860/choice.50-1160>
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67, 360–374.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. NY: The Guilford Press.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and Validation of a Scale for Measuring State Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895–910. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.895>

- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire des adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe* [Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00813639>
- Hernandez, L., Oubrayrie-roussel, N., & Preteur, Y. (2012). Formes de relations aux pairs et démobilisation scolaire chez des adolescents français de milieux scolaires défavorisés. *Revue Québécoise de Psychologie*, *33*, 213–236.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Preteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance*, *2(2)*, 135–157. <https://doi.org/10.4074/S001375451400202X>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, *77*, 72–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>
- Hill, R. C. (1974). Unionization and racial income equality in the metropolis. *American Sociological Review*, *39*, 507–522.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, *6(4)*, 307–324.
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. In *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (Vol. 84, Issue 1, pp. 116–122).
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, J., & Monnier, J. (1995). Conservation of resources and traumatic stress. In J. R. Freedy & S. E. Hobfoll (Eds.), *Traumatic stress from theory to practice* (pp. 29–47). New York: Plenum Press.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, *33*, 1032 – 1039.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1990). 'Social motivation, self-esteem and social identity.' In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances* (pp. 28–47). Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire, England.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A Threatening Intellectual Environment: Why Females Are

- Susceptible to Experiencing Problem-Solving Deficits in the Presence of Males. *Psychological Science*, 11(5), 365–371. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00272>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733–759.
- Janosz, Michel. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105–127.
- Janosz, Michel, Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Early Adolescence*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jimerson, S. J., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Juvonen, J., Espinosa, C., & Knifsend, C. A. (2012). The role of peer relationships on academic and extracurricular engagement in school. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research in student engagement* (pp. 387–402). London, England: Springer.
- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development*, 66, 1694–1705. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00959.x>
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349–359.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes: mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos Diverses Cités*, 7, 143–150.

- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 80–92.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karweit, N. (1989). Time and learning: A review. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 69–95). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kawakami, K., & Dion, K. L. (1993). The impact of salient self-identities on relative deprivation and action intentions. *European Journal of Social Psychology*, 23(5), 525–540. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420230509>
- Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and Social Support. *American Psychologist*, 63(6), 518–526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.
- Kindermann, T. A., McCollam, T., & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279–312). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kocayörük, E., Altıntaş, E., & İçbay, M. A. (2014). The Perceived Parental Support, Autonomous-Self and Well-Being of Adolescents: A Cluster-Analysis Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1819–1828. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9985-5>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267–283.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.
- Kraus, M. W., & Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. *Psychological Science*, 20, 99–106. [https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x)
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and Grade Level Differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceived Differential Teacher Treatment. *Learning*

- Kupersmidt, J. B., & DeRosier, M. E. (2004). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative meditational model. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Adolescents peer relations* (pp. 119–138). Washington DC: American Psychological Association.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1993). The Relation Between Family Structure and Young Adolescents' Appraisals of Family Climate and Parenting Behavior. *Journal of Family Issues*, 14(2), 279–290.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109, 826–841. <https://doi.org/doi:10.1037/edu0000177>
- Lagacé, M., & Tougas, F. (2006). Les répercussions de la privation relative personnelle sur l'estime de soi: Une étude du rôle du désengagement psychologique auprès de travailleurs de le santé de 45 ans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1), 59–69. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0059>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ..., & Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137–153.
- Laplante, J., Tougas, F., & Kocum, L. (2014). A Meta-analysis of the Relationship between Psychological Disengagementtt and Self-esteem: The Role of Domain and Group Status. *The International Journal of Organizational Diversity*, 14, 1–15.



- Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development, 62*, 284–301.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 32*, 1–62. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(00)80003-9)
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(3), 518–530. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 8*, 241–270.
- Lesko, A. C., & Corpus, J. H. (2006). Discounting the difficult: How high math identified women respond to stereotype threat. *Sex Roles, 54*, 113–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11199-005-8873-2>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, 11*(1), 25–42.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer Rejection During Adolescence: Psychological Long-Term Effects—A Brief Report. *Journal of Loss and Trauma, 11*(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/15325020500409200>
- Levin, S., & van Laar, C. (2006). *Stigma and group inequality: Social psychological approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewis, S. K., Ross, C. E., & Mirowsky, J. (1999). Establishing a Sense of Personal Control in the Transition to Adulthood. *Social Forces, 77*, 1573–99.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 481–506.
- Loose, F., Régner, I., Morin, A. J. S., & Dumas, F. (2012). Are Academic Discounting and

- Devaluing Double-Edged Swords? Their Relations to Global Self-esteem, Achievement Goals, and Performance Among Stigmatized Students. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 713–725. <https://doi.org/10.1037/a0027799>
- Lord, C. G., & Saenz, D. S. (1985). Memory deficits and memory surfeits: Differential cognitive consequences of tokenism for tokens and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 918–926.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Major, B. (1994). From Social Inequality to Personal Entitlement: The Role of Social Comparisons, Legitimacy Appraisals, and Group Membership. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26(C), 293–355. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60156-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60156-2)
- Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 219–241). San Diego, CA: Academic Press.
- Major, B., & Schmader, T. (2001). Legitimacy and the construal of social disadvantage. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations* (pp. 176–204). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping With Negative Stereotypes About Intellectual Performance: The Role of Psychological Disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 34–50.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39, 1–18.
- Marcelli, D. (2007). La naissance du sujet. *Questions d'orientation*, 4, 45–50.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.

<https://doi.org/10.3102/00028312037001153>

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist, 34*, 155–167.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A Multidimensional Perspective of Relations between Self-Concept (Self Description Questionnaire II) and Adolescent Mental Health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment, 16*(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.1.27>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107–123. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74*(2), 403–456. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 413–440.
- Martin, J. (1986). The tolerance of injustice. In J. M. Olson, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Relative Deprivation And Social Comparison: The Ontario Symposium* (pp. 217–242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J., & Murray, A. (1983). 'Distributive injustice and unfair exchange.' In K. S. Cook & D. M. Messick (Eds.), *Theories of Equity: Psychological and Sociological Perspectives* (pp. 169–205). Praeger, New York.
- Martinot, D., Beaton, A., Tougas, F., Redersdorff, S., & Rinfret, N. (2020). Links between psychological disengagement from school and different forms of self-esteem in the crucial period of early and mid-adolescence. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09592-w>
- Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup versus outgroup

- comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(11), 1586–1600.
- Master, S. L., Eisenberger, N. I., Taylor, S. E., Naliboff, B. D., Shirinyan, D., & Lieberman, M. D. (2009). A picture's worth partner photographs reduce experimentally induced pain. *Psychological Science*, 20, 1316–1318.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., & Crosson, A. (2008). Classroom Climate, Rigorous Instruction and Curriculum, and Students' Interactions in Urban Middle Schools. *Elementary School Journal*, 108(4), 293–312. <https://doi.org/10.1086/528973>
- Matsuyama, Y., Subramanian, S. V., & Fujiwara, T. (2021). Relative deprivation and educational aspirations of 15-year-old adolescents in japan. *Social Psychology of Education*, 24, 573–588.
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire*. Paris : Armand Colin.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The Experience and Meta-Experience of Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102–111.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). *Ecole, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. Paris : La découverte.
- Mirowsky, J. (1995). Age and the Sense of Control. *Social Psychology Quarterly*, 58, 31–43.
- Mirowsky, J., Ross, C. E., & van Willigen, M. (1996). Instrumentalism in the Land of Opportunity. *Social Psychology Quarterly*, 59, 322–37.
- Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological explanation. *American Psychologist*, 60, 161–169.
- Mummendey, A., Kessler, T., Klink, A., & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: Predictions by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 229–245.
- Myers, D. G. (2008). *Social Psychology*. Holland, MI:McGraw Hill.
- National Research Council and the Institute of Medecine. (2004). *Engaging schools: Fostering*

- high school students' motivation to learn*. Washinton, DC: The National Academies Press.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, *51*, 546–564.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Newton, J. W., Mann, L., & Geary, D. (1980). Relative deprivation, dissatisfaction and militancy: A field study in a protest crowd. *Journal of Applied Social Psychology*, *10*, 384–397.
- Niemann, Y. F., & Dovidio, J. F. (1998). Relationship of Solo Status, Academic Rank, and Perceived Distinctiveness to Job Satisfaction of Racial/Ethnic Minorities. *Journal of Applied Psychology*, *83*(1), 55–71. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.55>
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*, *76*(2), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1330–1342. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- Olson, J. M., & Hafer, C. L. (2001). Tolerance of personal deprivation. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations* (pp. 157–175). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Osborne, J. W. (1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 728–735. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.728>
- Papaioanou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *1*, 18–34.
- Park, K. (2021). Does relative deprivation in school during adolescence get under the skin? A causal mediation analysis from the life course perspective. *Social Indicators Research*, *154*, 285–312.

- Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186–196.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 331–340.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084–1097. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire: Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation Scolaire et Professionnelle, 33*(2), 227–248.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D., & Waas, G. A. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal, 21*, 487–515.
- Pettigrew, T. F. (1964). *A profil of the Negro American*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Pettigrew, T. F. (1967). Social evaluation theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pettigrew, T. F. (1971). *Racially separate or together ?* New York: McGraw-Hill.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(751–783). <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*, 109–119. <https://doi.org/doi:10.3102/0013189X09332374>
- Pierce, R. S., Frone, M., Russel, M. R., Cooper, M. L., & Mudar, P. (2000). A longitudinal model of social contact, social support, depression, and alcohol use. *Health Psychology, 19*, 28–38.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivated and self-regulated learning components of

- academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). The Gender Stereotyping of Emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 81–92. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0A6402.2000.tb01024.x>
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-School Activities and the Development of Low-Income Urban Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868–879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30, 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Prenda, K. M., & Lachman, M. E. (2001). Planning for the Future: A Life Management Strategy for Increasing Control and Life Satisfaction in Adulthood. *Psychology and Aging*, 16, 206–16.
- Prihadi, K., Hairul, N. I., & Hazri, J. (2010). Students' Self-Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A Study of Between-Class Ability Grouping. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(2), 707–724. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1395>
- Prinstein, M. J. (2018). *Popular: The power of likability in a statusobsessed world*. Amazon.
- Puentes-Neuman, G., & Cartier, S. C. (2007). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 33(3), 551–557.
- Purdie-Vaughns, V., Steele, C. M., Davies, P. G., Ditlmann, R., & Randall-Crosby, J. (2008). Social identity contingencies: How diversity cues signal threat or safety for African Americans in mainstream institutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 615–630. <https://doi.org/doi:10.1037/0022-3514.94.4.615>
- Raven, J. C. (1938). *Standard progressive matrices: Sets A, B, C, D and E*. Lewis, H.K, London.
- Redersdorff, S., & Martinot, D. (2003). Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. *L'année Psychologique*, 104,

411–444.

- Régner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *British Journal of Social Psychology, 45*, 777–797. <https://doi.org/10.1348/014466605X83610>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer Science + Business Media.
- Reynolds, A. J. (1992). “Grade Retention and School Adjustment: An Explanatory Analysis.” *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(2), 101–121.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2014). To What Extent Do Teacher–Student Interaction Quality and Student Gender Contribute to Fifth Graders’ Engagement in Mathematics Learning? *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 170–185. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0037252>
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review, 40*, 411–451.
- Roberts, M. E., Bernstein, M. H., & Colby, S. M. (2016). The effects of eliciting implicit versus explicit social support among youths susceptible for late-onset smoking. *Addictive Behaviors, 62*, 60–64. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.017>
- Rodriguez-Tome, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l’adolescence*. Paris : PUF.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York : MSS Modular Publications.



- Ruggiero, K. M., & Taylor, D. M. (1997). Why Minority Group Members Perceive or Do Not Perceive the Discrimination That Confronts Them: The Role of Self-Esteem and Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 373–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.373>
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1–35.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Berkeley: University of California Press.
- Runciman, W. G. (1968). Problems for research on relative deprivation. In H. H. Hyman & E. Singer (Eds.), *Reading in reference group theory and research*. New York, Free Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Ryan & R. M. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and Status Differentials in Minority and Majority Group Relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1–24.
- Sandstrom, M. L. (2004). Pitfalls of the peer world: How adolescents cope with common rejection experiences. *Journal of Abnormal Adolescent Psychology*, 32, 67–81.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283–301.
- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up : The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.002>
- Schmader, T., Major, B., Eccleston, C. P., & McCoy, S. K. (2001). Devaluing Domains in Response to Threatening Intergroup Comparisons: Perceived Legitimacy and the Status

- Value Asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 782–796.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.782>
- Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. H. (2001). Coping With Ethnic Stereotypes in the Academic Domain: Perceived Injustice and Psychological Disengagement. *Journal of Social Issues*, 57(1), 93–111.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Kobrynowicz, D., & Owen, S. (2002). Perceiving discrimination against one's gender group has different implications for well-being in women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 197–210.
- Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology*, 6, 442–451.
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences filles-garçons. *Enfance*, 56, 405–420.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The differential effects of solo status on members of high- And low-status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 694–707. <https://doi.org/10.1177/0146167202288013>
- Sekaquaptewa, D., Waldman, A., & Thompson, M. (2007). Solo Status and Self-Construal: Being Distinctive Influences Racial Self-Construal and Performance Apprehension in African American Women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 321–327. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.321>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity Saliency and Shifts in Quantitative Performance. *Psychological Science*, 10(1), 80–83.

<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00111>

- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do young adolescents cope with social problems? An examination of social goals, coping with friends, and social adjustment. *The Journal of Early Adolescence, 32*, 851–875. <https://doi.org/doi:10.1177/0272431611429944>
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral Expression of Teachers' Attitudes Toward Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology, 60*(5), 402–407.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, R. A. (2003). Facilitating 890 student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies 29–42. *The California School Psychologist, 8*, 29–42.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. *Handbook of Motivation in School, 503*, 223–246.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22.
- Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review, 116*, 365–383.
- Smith, H. J., & Ortiz, D. J. (2002). Is it just me? The different consequences of personal and group relative deprivation. In I. Walker & H. J. Smith (Eds.), *Relative deprivation: Specification, development and integration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2012). Relative Deprivation : A Theoretical and Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*,

203–232. <https://doi.org/10.1177/1088868311430825>

Snyder, M. (1984). When belief creates reality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247–305.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of self-esteem and its role in social behavior. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 93–159). New York: Academic.

Sommer, K. L., Williams, K. D., Ciarocco, N. J., & Baumeister, R. F. (2001). When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), 225–243. [https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304\\_1](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_1)

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>

Steele, C. M. (1992). Race and the schooling of Black Americans. *The Atlantic Monthly*, 269, 68–78.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629. <https://doi.org/doi:10.1037/0003-066X.52.6.613>

Steele, Claude M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Attitudes and Social Cognition*, 69(5), 797–811.

Steele, Claude M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending With Group Image: The Psychology of Stereotype and Social Identity Threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379–440.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Shuster.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57(841–852).

Stephan, W. G., Ybarra, O., & Rios, K. (2016). Intergroup Threat Theory. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination, Second Edition* (pp. 255–278).

- Psychology Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0162>
- Stevens, G. W. J. M., & Thijs, J. (2018). Perceived group discrimination and psychological well-being in ethnic minority adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 48*, 559–570. <https://doi.org/10.1111/jasp.12547>
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., DeVinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. (1996). The social psychology of social support. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 597–621). The Guilford Press.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record, 111*(3), 712–749.
- Suls, J. M., & Miller, R. L. (1977). *Social comparison processes*. New York: Wiley.
- Sweeting, H., & Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science and Medicine, 121*, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.09.037>
- Sweeting, H., West, P., Young, R., & Kelly, S. (2011). Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence, 34*(3), 493–504. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.001>
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272–302). Paris: Larousse.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behaviour. In I. S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations (2nd ed.)*. Chicago, Illinois: Brooks/Cole.
- Tal, Z., & Babad, E. (1989). The “teacher’s pet” phenomenon as viewed by Israeli teachers and students. *Elementary School Journal, 90*(1), 99–110.

- Tal, Z., & Babad, E. (1990). The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates and psychological costs. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 637–645.
- Taylor, S. E. (2007). Social support. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 145–171). New York: Oxford University Press.
- Terriot, K., Vignoli, E., Lallemand, N., & Bourcier, B. (2016). Validation du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter auprès d'un échantillon d'adolescents français. *Pratiques Psychologiques, 1*–18.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.07.001>
- Tesch, S. A. (1983). Review of friendship development across the life span. *Human Development, 26*, 266–276.
- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). Élèves à risque: origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue Des Sciences de l'éducation, 33*(3), 559–578.
- Thibaut, J., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thoits, P. A. (1995). Identity-relevant events and psychological symptoms: A cautionary tale. *Journal of Health and Social Behavior, 36*, 72–82.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125.  
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tougas, F., & Beaton, A. M. (2008). Personal Relative Deprivation: A Look at the Grievous Consequences of Grievance. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(4), 1753–1766. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00127.x>
- Tougas, F., Beaton, A. M., Rinfret, N., & De La Sablonnière, R. (2005). Policewomen Acting in Self-Defense: Can Psychological Disengagement Protect Self-Esteem From the Negative Outcomes of Relative Deprivation? *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(5), 790–800. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.790>
- Tougas, F., Lagacé, M., De La Sablonnière, R., & Kocum, L. (2004). A new approach to the link between identity and relative deprivation in the perspective of ageism and retirement. *The International Journal of Aging and Human Development, 59*, 1–23.
- Tougas, F., Rinfret, N., Crosby, F. J., Beaton, A. M., & Laplante, J. (2010). La face cachée de

- l'effet protecteur du désengagement psychologique au travail: Le cas des policiers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(4), 264–272. <https://doi.org/10.1037/a0019437>
- Tougas, F., & Veilleux, F. (1988). The influence of identification, collective relative deprivation and procedure of implementation on women's response to affirmative action: A causal modeling approach. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 20, 15–28.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89–119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839>
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 730–745.
- Tyler, T., DeGoey, P., & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 913–930. <https://doi.org/doi:10.1037/0022-3514.70.5.913>
- Tyler, T., Robert, J. B., Heather, J. S., & Juen, J. H. (1996). *Social Justice in Diverse Society*. Boulder: Westview.
- Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research*, 34(1), 3–10.
- Van Acker, R., & Wheby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure*, 44, 93–96.
- Van Zanten, A. (2001). L'amitié et la sociabilité des adolescents de banlieue; autonomie, intégration et ségrégation. In A. Braconnier, C. Chiland, & M. Choquet (Eds.), *Adolescentes-adolescents. Secrets et confidences* (pp. 57–76). Paris, Masson.
- Vangelisti, A. L., Young, S. L., Carpenter-Theune, K. E., & Alexander, A. L. (2005). Why does it hurt? The perceived causes of hurt feelings. *Communication Research*, 32, 443–477.
- Vanneman, R. D., & Pettigrew, T. F. (1972). Race and Relative Deprivation in the Urban United States. *Race & Class*, 13(4), 461–486. <https://doi.org/10.1177/030639687201300404>

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.
- Veenema, T. G. (2001). Children's exposure to community violence. *Journal of Nursing Scholarship*, 33, 167–173.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Psychological disidentification with the academic domain among ethnic minority adolescents in The Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 109–125.
- Verniers, C., Martinot, D., & Dompnier, B. (2016). The feminization of school hypothesis called into question among junior and high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 369–381. <https://doi.org/10.1111/bjep.12111>
- Véronneau, M. H., & Vitaro, F. (2007). Social Experiences with Peers and High School Graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(3), 419–445. <https://doi.org/10.1080/01443410601104320>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent Characteristics, Economic Stress and Neighborhood Context as Predictors of Parent Involvement in Preschool Children's Education. *Journal of School Psychology*, 45, 619–636. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.003>
- Walker, I. (1999). Effects of Personal and Group Relative Deprivation on Personal and Collective Self-esteem. *Groupe Processes & Intergroupe Relations*, 2(4), 365–380.
- Walker, I., & Mann, L. (1987). Unemployment, Relative Deprivation, and Social Protest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(2), 275–283.
- Walker, I., & Pettigrew, T. F. (1984). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23, 301–310. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1984.tb00645.x>
- Walker, I., & Smith, H. J. (2002). *Relative deprivation: Specification, development, and*



*integration*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wang, M.-T., & Degol, J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, Validation, And psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 1–15. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domains in the 7th-through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556–1574.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 70–88). New York : Teachers College Press.

- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. L., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Farmer Press.
- Weigel, D. J., Devereux, P., Leigh, G. K., & Ballard-Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents' perceptions of support and stress. *Journal of Adolescent Research, 13*, 158–177.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (3rd ed., pp. 315–327). New York: Macmillan.
- Weinstein, R. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. In J. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies* (pp. 329–350). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Weinstein, R. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Volume 3: Goals and Conditions* (pp. 187–221). Academic Press, New York.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development, 58*(4), 1079–1093. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01442.x>
- Wentzel, K. R. (1994). Relation of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173–182.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3–25.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology, 6*, 1053. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01053>
- Wilder, D. A., & Shapiro, P. (1991). Facilitation of outgroup stereotypes by enhanced ingroup

- identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 431–452.
- Wilensky, H. L. (1963). The moonlighter: A product of relative deprivation. *Industrial Relations*, 3, 105–124.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal needthreat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 275–314). San Diego, Elsevier Academic Press.
- Williams, K. D., Shore, W. J., & Grahe, J. E. (1998). The silent treatment: Perceptions of its behaviors and associated feelings. *Group Processes and Intergroup Relations*, 1, 117–141.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92–104.
- Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55, 95 – 106.
- Xiong, M., & Ye, Y. (2016). The concept, measurement, influencing factors and effects of relative deprivation. *Advances in Psychological Science*, 24(3), 438–453.
- Xuan, Z., Gao, F., Zhou, Y., Wang, H., Zhao, J., Han, L., & Luo, J. (2021). Intergenerational transmission of relative deprivation: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 120, 105770. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105770>
- Yamamoto, K., Thomas, E. C., & Karns, E. A. (1969). School-related attitudes in middleschool-age students. *American Educational Research Journal*, 6, 191–206.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743–761). New York: Springer.
- You, S., Hong, S., & Ho, H. Z. (2011). Longitudinal effects of perceived control on academic achievement. *Journal of Educational Research*, 104(4), 253–266.
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>

- Zadro, L. (2004). *Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclusion*. University of New SouthWales.
- Zeenat, I., & Aeman, M. (2011). Student Self-Esteem and Their Perception of Teacher Behavior: A Study of Class Grouping System in Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 103–113.
- Zhang, S., Wang, E., & Chen, Y. (2011). Relative deprivation based on occupation: An effective predictor of chinese life satisfaction. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(2), 148–158. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-839x.2010.01338.x>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 21, 3–17.

## Annexe 1

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste dans le Cadre de l'Etude 1.*

**Pour commencer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en te représentant la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi moins que les autres. Lorsque je lève la main, il est moins attentif à moi qu'aux autres élèves. Quand je pose une question, il me répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter ». Quand les autres élèves posent une question, il répond en souriant que c'est une bonne question. Par rapport aux autres élèves, il perçoit moins mes efforts et me fait moins de compliments ; il me dit plutôt « c'est pas ça », « tu ne fais pas ce qu'il faut ».

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

**Tu dois maintenant absolument continuer d'imaginer que le professeur se conduit avec toi de la même façon que dans le texte que tu viens de lire. Pour chaque case vide dans le texte ci-dessous, choisis dans la liste ci-dessous le mot qui correspond le mieux à ce que tu vis avec ce professeur.**

tout le monde

moi

les autres élèves

plus

autant

moins

**LE MEME MOT PEUT REMPLIR PLUSIEURS CASES ET CERTAINS MOTS NE SERONT PAS DU TOUT UTILISES**

Pendant que mon professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche vers moi et vers chaque élève. Il est  gentil avec moi qu'avec les autres élèves et me dit d'un air grognon : « c'est mal écrit » alors qu'il ne dit pas cela aux autres élèves. Lorsqu'il me fait ensuite un commentaire sur mon exercice ou qu'il fait un commentaire aux autres élèves sur leurs exercices, il parle  gentiment à moi qu'aux autres élèves. Quand il a fini de lire mon exercice et ceux des autres, il se relève et fait une remarque agréable uniquement sur  . Lors de la correction collective, moi et d'autres élèves levons la main pour participer. Le professeur donne la parole  à moi qu'aux autres élèves.

**Relis attentivement une dernière fois ce texte que tu viens de compléter en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

## Annexe 2

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Traitement Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 1.*

**Pour commencer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en te représentant la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Pendant le cours, mon professeur me regarde et regarde chaque élève autant. Lorsque je lève la main ou que les autres élèves lèvent la main, il est attentif à chacun de nous autant. Quand je pose une question ou que les autres posent une question, il nous répond de la même façon. Il perçoit autant mes efforts et mes problèmes que ceux des autres élèves et fait autant de remarques à moi qu'aux autres élèves.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

**Tu dois maintenant absolument continuer d'imaginer que le professeur se conduit avec toi de la même façon que dans le texte que tu viens de lire. Pour chaque case vide dans le texte ci-dessous, choisis dans la liste ci-dessous le mot qui correspond le mieux à ce que tu vis avec ce professeur.**

tout le monde

moi

les autres élèves

plus

autant

moins

**LE MEME MOT PEUT REMPLIR PLUSIEURS CASES ET CERTAINS MOTS NE SERONT PAS DU TOUT UTILISES**

Pendant que mon professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche vers moi et vers chaque élève, il est  attentif à moi qu'aux autres élèves et dit à chacun de nous la même chose. Lorsqu'il me fait ensuite un commentaire sur mon exercice ou qu'il fait un commentaire aux autres élèves sur leurs exercices, il parle  à moi qu'aux autres élèves. Quand il a fini de lire mon exercice et ceux des autres élèves, il se relève et fait la même remarque à  . Lors de la correction collective, moi et d'autres élèves levons la main pour participer. Le professeur donne la parole  à moi qu'à chaque élève.

**Relis attentivement une dernière fois ce texte que tu viens de compléter en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

### Annexe 3

#### *Induction expérimentale de l'imagerie mentale de gratification relative dans le cadre de l'étude*

1.

**Pour commencer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en te représentant la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi plus que les autres. Lorsque je lève la main, il est plus attentif à moi qu'aux autres élèves. Quand je pose une question, il me répond en souriant d'un air satisfait : « bonne question ». Quand les autres élèves posent une question, il répond en soupirant qu'il fallait écouter. Par rapport aux autres élèves, il perçoit plus mes efforts et me fait plus de compliments comme « c'est bien », « continues comme ça ».

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

**Tu dois maintenant absolument continuer d'imaginer que le professeur se conduit avec toi de la même façon que dans le texte que tu viens de lire. Pour chaque case vide dans le texte ci-dessous, choisis dans la liste ci-dessous le mot qui correspond le mieux à ce que tu vis avec ce professeur.**

tout le monde

moi

les autres élèves

plus

autant

moins

**LE MEME MOT PEUT REMPLIR PLUSIEURS CASES ET CERTAINS MOTS NE SERONT PAS DU TOUT UTILISES**

Pendant que mon professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche vers moi et vers chaque élève. Il est  gentil avec moi qu'avec les autres élèves et me dit d'un air plaisant : « c'est soigné » alors qu'il ne dit pas cela aux autres élèves. Lorsqu'il me fait ensuite un commentaire sur mon exercice ou qu'il fait un commentaire aux autres élèves sur leurs exercices, il parle  gentiment à moi qu'aux autres élèves. Quand il a fini de lire mon exercice et ceux des autres élèves, il se relève et fait une remarque agréable uniquement sur  . Lors de la correction collective, moi et d'autres élèves levons la main pour participer. Le professeur donne la parole  à moi qu'aux autres élèves.

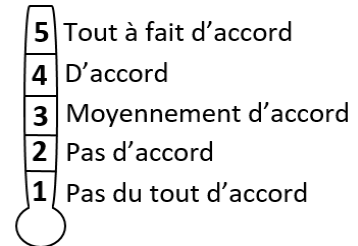
**Relis attentivement une dernière fois ce texte que tu viens de compléter en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre.**

## Annexe 4

### Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 1.

#### Consigne

Lis attentivement chaque phrase, et indique sur le thermomètre ce que tu penses, comme on l'a vu ensemble dans l'exemple. Il n'y a PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES REponses, juste ton avis. Réponds en imaginant toujours que tu es cet élève avec ce professeur.

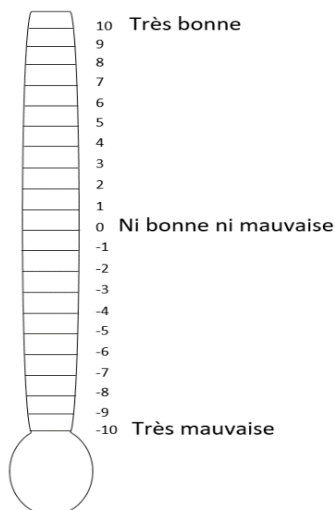


#### Mesure du sentiment de privation relative

- 1) Pendant que j'ai fait fonctionner mon imagination et que je me suis imaginé.e avec ce professeur, je me suis senti.e traité.e de la même façon que les autres élèves de ma classe.
- 2) Pendant que j'ai fait fonctionner mon imagination et que je me suis imaginé.e avec ce professeur, je me suis senti.e content.e de ma vie à l'école.

#### Mesure de l'humeur

- 3) Dans l'ensemble, mon humeur est :



#### Mesure du désengagement psychologique (discrédit des notes et dévaluation de l'école)

- 4) Être bon à l'école est important pour ma vie future.
- 5) Mes notes à l'école me fournissent une évaluation exacte de mon niveau scolaire.



- 6) Être bon à l'école est une partie importante de ce que je suis.
- 7) Les notes que j'obtiens à l'école montrent bien mes capacités scolaires.
- 8) Réussir à l'école est très important pour moi.
- 9) Les notes que j'obtiens à l'école me permettent de connaître mon niveau scolaire.

Mesure de l'estime de soi globale, scolaire (« compétences académiques » et « conduite comportementale ») et sociale (« acceptation sociale » et « amitié intime »)

Sur les pages suivantes, lis attentivement chaque phrase et coche la case qui ressemble le plus à ce que tu ressens en imaginant que tu es toujours cet élève avec ce professeur.  
**Attention, une seule case doit être cochée pour chaque phrase, il ne faut pas cocher des deux côtés.**  
**Pour mieux comprendre, nous allons faire ensemble l'exemple suivant.**

Exemple :

**A qui je ressemble**

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi		MAIS		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma dans leur temps libre		D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Toujours pour savoir comment fonctionne ton imagination, continue d'imaginer que c'est vraiment toi qui ressens ce que ce professeur te fait vivre dans le texte et réponds aux énoncés qui suivent.

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi		MAIS		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
1)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge		D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains		D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

	<b>Tout à fait vrai pour moi</b>	<b>Plutôt vrai pour moi</b>				<b>Plutôt vrai pour moi</b>	<b>Tout à fait vrai pour moi</b>
3)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes ne font pas souvent ce qu'il est bien de faire	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis proches	MAIS	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis proches	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent faire leur travail scolaire plus rapidement	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas tellement ce qui leur causerait des ennuis	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont un ami proche avec lequel ils peuvent partager leurs secrets	MAIS	D'autres jeunes n'ont pas vraiment d'ami proche avec lequel partager leurs secrets	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient avoir un véritable ami avec qui	MAIS	D'autres jeunes ont un ami proche avec qui ils partagent des choses	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

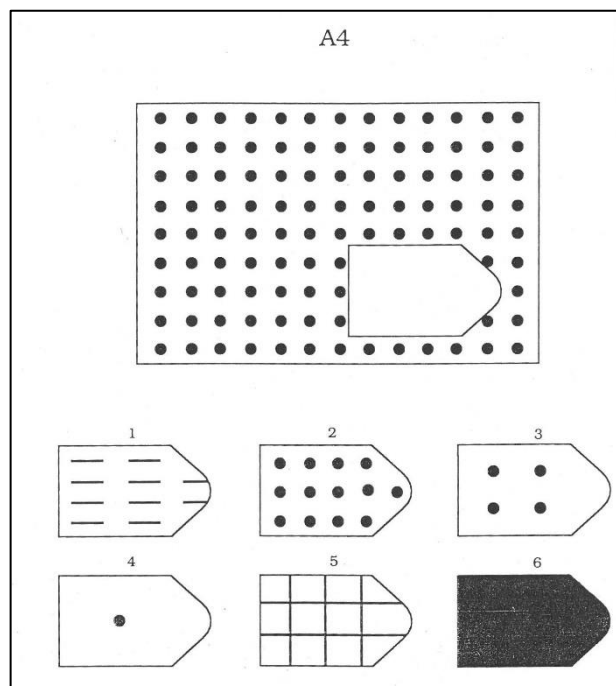
	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi		MAIS		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi	
			partager des choses					
15)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
16)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
17)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
18)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
19)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'il est difficile de se faire des amis proches en qui ils peuvent avoir vraiment confiance	MAIS	D'autres jeunes sont capables de se faire des amis proches en qui ils peuvent avoir vraiment confiance	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
20)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres souhaiteraient être quelqu'un d'autre	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
21)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
22)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont bien acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
23)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes agissent comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
24)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'ont pas un ami proche avec qui partager vraiment des idées personnelles	MAIS	D'autres jeunes ont un ami proche et peuvent partager avec lui des idées et des sentiments personnels	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
25)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

### Mesure de la performance

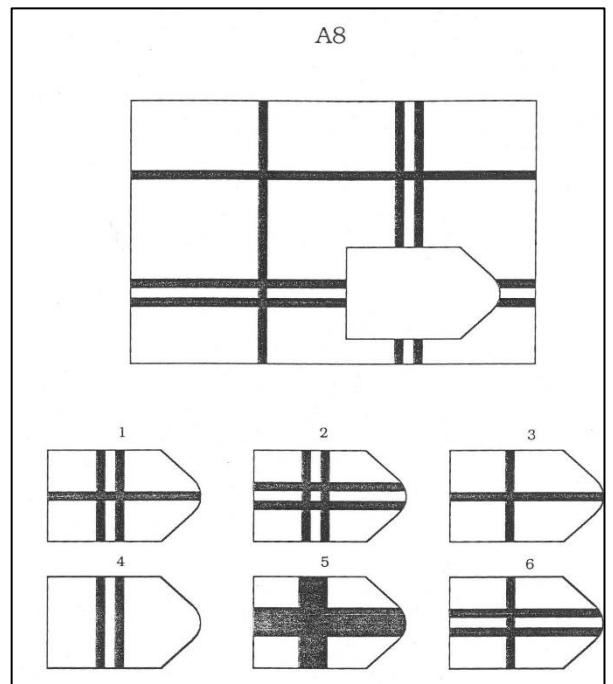
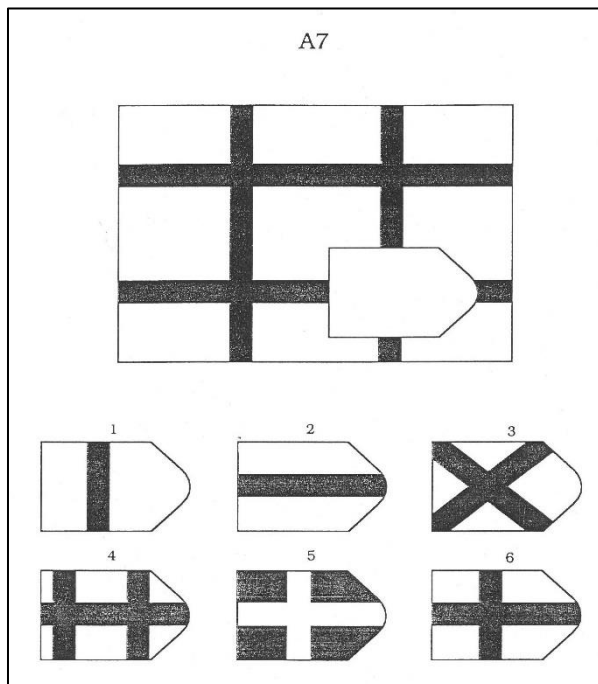
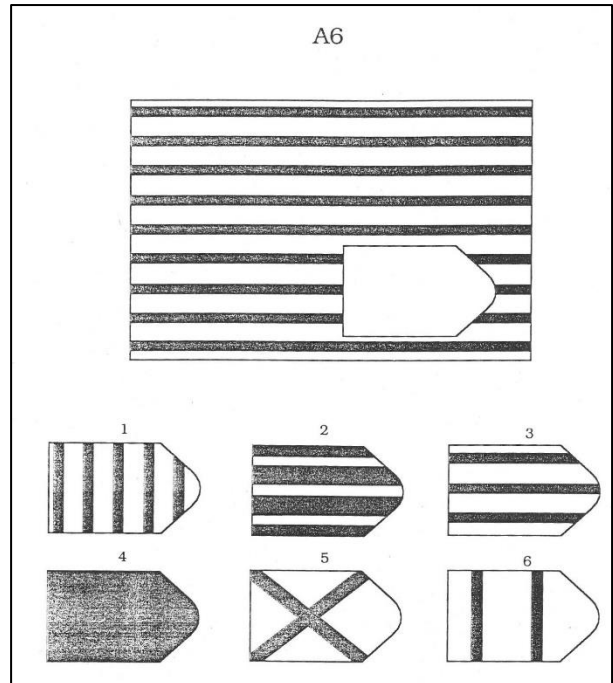
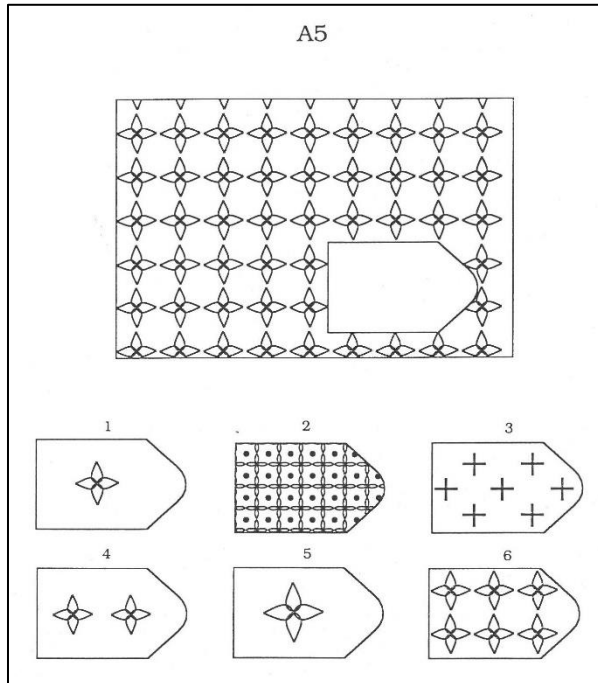
Pour l'exercice que tu vas faire maintenant, tu vas voir que sur chaque figure (A4, A5, A6, etc), il manque un morceau. A chaque fois, tu dois choisir et entourer parmi les morceaux en-dessous, le morceau qui convient pour compléter la grande figure (un seul morceau possible). Tu as 10 minutes pour faire cet exercice. Il est important de résoudre chaque figure l'une après l'autre en allant du début à la fin car chacune des figures t'aidera à résoudre la suivante. Pour mieux comprendre, nous allons faire ensemble l'exemple suivant.

*Exemple :*



**Tu vas maintenant faire l'exercice comme nous venons de le voir dans l'exemple.**

Tu as 10 minutes pour résoudre le plus de figures possibles.



Etc.

## Annexe 5

### *Analyses de Puissance pour l'Etude 2.*

Analyse de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 2, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur la Dévaluation Observé dans l'Etude 1.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.0162602 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 5
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8082373
	Critical t	= 1.9649289
	Df	= 479
	Total sample size	= 485
	Actual power	= 0.8002857

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 1 ( $R^2_p = .016$ ).

Analyse de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 2, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur la l'Estime de Soi Globale Observé dans l'Etude 1.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.0131712 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 5
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8064885
	Critical t	= 1.9639793
	Df	= 592
	Total sample size	= 598
	Actual power	= 0.8000983

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 1 ( $R^2_p = .013$ ).

## **Annexe 6**

*Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Personnelle dans le Cadre de l'Etude 2.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est toi qui vis la situation.**

Dans ma classe, il y a moi et les autres élèves. Je suis très différent des autres élèves. Je vis dans un petit appartement, je dois partager ma chambre et je n'ai pas de bureau ou de coin tranquille et calme pour faire mes devoirs, alors que les autres élèves de ma classe habitent tous dans de grandes maisons et ont tous une chambre à eux tout seul avec un bureau pour faire leurs devoirs tranquillement et calmement. Je n'ai pas d'ordinateur, alors que tous les autres élèves ont tous au moins un ordinateur. J'ai du matériel scolaire ancien et usé (livres, calculatrice, cahiers...), alors que tous les autres élèves de ma classe en ont du matériel neuf et plus performant.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves.**

Je n'ai personne dans ma famille pour m'aider à faire mes devoirs, alors que les autres élèves de ma classe ont tous dans leur famille une personne qui peut les aider à faire leurs devoirs. J'ai moins de temps pour faire mes devoirs car je dois aider ma famille (ménage, bricolage...), alors que tous les autres élèves ont plus de temps pour faire leurs devoirs car ils n'ont pas besoin d'aider leur famille.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves**

**Maintenant, toujours en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres, réponds aux questions suivantes.**

1) Qui vit dans de petits appartements ?

---

2) Qui a du matériel scolaire neuf et à la mode?

---

3) Qui a moins de temps pour faire ses devoirs ?

---

4) Qui n'a pas besoin d'aider sa famille ?

---



## **Annexe 7**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle dans le Cadre de l'Etude 2.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment ton groupe qui vit la situation.**

Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien composé de moi et d'autres élèves comme moi, et l'autre groupe composé d'autres élèves qui sont différents de nous parce que nous n'appartenons pas au même type de famille.

Dans mon groupe, nous vivons dans de petits appartements, nous devons partager nos chambres et n'avons pas de bureau ou de coin tranquille et calme pour faire nos devoirs, alors que les élèves de l'autre groupe habitent tous dans de grandes maisons et ont tous une chambre à eux tout seul avec un bureau pour faire leurs devoirs tranquillement et calmement. Avec les élèves de mon groupe, nous n'avons pas d'ordinateurs dans nos familles, alors que les élèves de l'autre groupe ont tous au moins un ordinateur dans leur famille. Avec les élèves de mon groupe, nous avons du matériel scolaire ancien et usé (livres, calculatrice, cahiers...), alors que les élèves de l'autre groupe ont du matériel neuf et plus performant.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**

Dans mon groupe, nous n'avons personne dans notre famille pour nous aider à faire nos devoirs, alors que les élèves de l'autre groupe ont tous dans leur famille une personne qui peut les aider à faire leurs devoirs. Avec les élèves de mon groupe, nous avons moins de temps pour faire nos devoirs car nous devons aider notre famille (ménage, bricolage...), alors que les élèves de l'autre groupe ont plus de temps pour faire leurs devoirs car ils n'ont pas besoin d'aider leur famille.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**

**Maintenant, toujours en continuant d'imaginer qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe, réponds aux questions suivantes.**

1) Qui vit dans de petits appartements ?

---

2) Qui a du matériel scolaire neuf et à la mode?

---

3) Qui a moins de temps pour faire ses devoirs ?

---

4) Qui n'a pas besoin d'aider sa famille ?

---

## **Annexe 8**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 2.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est toi qui vis la situation.**

Dans ma classe, tous les élèves sont considérés comme égaux.

Chacun a un coin tranquille et calme pour faire ses devoirs. Dans ma classe, il n'y a pas de groupes d'élèves. Cela veut dire que les élèves ne sont pas considérés en fonction de leur groupe d'origine (fille/garçon, région d'origine...), mais en tant qu'élève. Chacun peut faire son travail scolaire de la même façon. Ma classe est composée d'élèves avant toute chose et pas de groupe. Chaque élève est considéré comme un élève et pas en tant que membre d'un groupe particulier. Ainsi, chaque élève a le même matériel scolaire pour travailler (livres, calculatrice, cahiers...). Pour travailler en classe, chacun est considéré avant tout comme un élève et c'est la seule chose qui compte.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que tu es dans cette classe où tous les élèves sont considérés comme égaux.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant toujours d'imaginer que tu es dans cette classe où tous les élèves sont considérés comme égaux.**

Dans ma classe, chacun est aidé de la même façon pour faire ses devoirs. Chacun peut demander autant d'aide pour bien travailler. Dans ma classe, l'égalité de tous les élèves est toujours respectée. Aucune différence n'est faite entre les élèves, la classe fonctionne de la même façon pour chaque élève. Ainsi, chacun a le même temps pour faire son travail scolaire.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que tu es dans cette classe où tous les élèves sont considérés comme égaux.**

**Maintenant, toujours en continuant d'imaginer que tu es dans cette classe où tous les élèves sont considérés comme égaux, réponds aux questions suivantes.**

1) Qui a un coin tranquille et calme pour faire ses devoirs ?

---

2) Qui a le même matériel scolaire pour travailler ?

---

3) Qui est aidé pour faire ses devoirs ?

---

4) Qui a du temps pour faire son travail scolaire ?

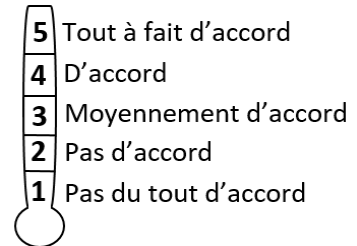
---

## Annexe 9

### Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 2.

#### Consigne

Lis attentivement chaque phrase, et indique sur le thermomètre **ce que tu penses**, comme on l'a vu ensemble dans l'exemple. Il n'y a **PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES REPONSES**, juste ce que tu ressens.

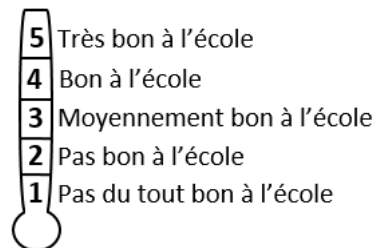


#### Mesure de l'estime de soi-trait pré-induction

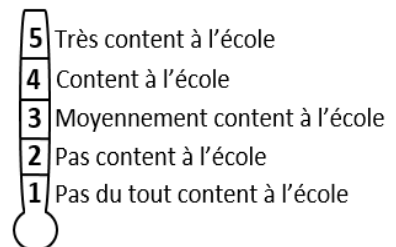
- 1) Je suis quelqu'un de bien, aussi bien que la plupart des gens.
- 2) En fait, j'ai tendance à me dire que je n'ai pas de valeur.
- 3) J'ai des pensées positives envers moi-même.
- 4) Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des gens.

#### Mesure du sentiment de privation relative

- 5) Quand je m'imagine être l'élève du texte, par comparaison aux autres, je suis :



- 6) Quand je m'imagine être l'élève du texte et que je me compare aux autres, je suis :



#### Mesure de la perception de contrôle et de l'identification à l'endogroupe

- 7) Si je le veux, je peux réussir à l'école.
- 8) J'aime faire partie de ma famille et de mon groupe.
- 9) Je peux avoir de bonnes notes à l'école.

- 10) Je pense avoir beaucoup de points communs avec ma famille et mon groupe.
- 11) Même si je le voulais, je ne peux pas réussir à l'école.
- 12) Je suis fière de faire partie de ma famille et de mon groupe.
- 13) Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes.

Mesure du désengagement psychologique (discrédit des notes et dévaluation de l'école)

- 14) Être bon à l'école est important pour ma vie future.
- 15) Mes notes à l'école me fournissent une évaluation exacte de mon niveau scolaire.
- 16) Être bon à l'école est une partie importante de ce que je suis.
- 17) Les notes que j'obtiens à l'école montrent bien mes capacités scolaires.
- 18) Réussir à l'école est très important pour moi.
- 19) Les notes que j'obtiens à l'école sont en-dessous de mes vraies capacités scolaires.

Mesure de l'engagement et du désengagement scolaires (désengagement comportemental, engagement cognitif et engagement social)

- 20) Je fais l'idiot pendant les heures de travail en classe.
- 21) Je réfléchis sur la façon d'avoir le temps de finir mon travail scolaire.
- 22) Je trouve des moyens pour être en retard à l'école.
- 23) J'aide mes camarades quand ils ont du mal avec certains exercices.
- 24) En général, je regarde mon travail scolaire et m'assure que tout est bien fait.
- 25) Souvent, je trouve des raisons de sortir de la classe.
- 26) J'aime travailler avec mes camarades à l'école.
- 27) Je ne respecte pas les règles de l'école.
- 28) Je continue d'essayer même quand je suis bloqué dans mon travail scolaire.
- 29) Je travaille avec d'autres élèves et nous apprenons les uns des autres.
- 30) J'ai des ennuis à l'école.
- 31) Je travaille dur face aux difficultés à l'école.

- 32) En général, je ne termine pas mes devoirs.
- 33) Je suis d'accord pour me faire de nouveaux amis à l'école.
- 34) Je regarde dans le vide à l'école.
- 35) J'essaie de comprendre ce que j'ai mal fait quand je fais des erreurs dans mon travail scolaire.
- 36) J'aime passer du temps avec mes camarades à l'école.
- 37) Je ne suis pas attentif en classe.

Mesure de l'estime de soi-état (globale, scolaire et sociale)

- 38) J'ai confiance en mes capacités.
- 39) Je me sens intimidé, gêné.
- 40) Parfois, je me sens franchement inutile.
- 41) Je me sens aussi intelligent que les autres.
- 42) Je suis mécontent de moi-même.
- 43) Je pense que j'ai un certain nombre de qualités.
- 44) Je pense qu'actuellement j'ai moins de capacités scolaires que les autres.
- 45) Je me sens inférieur aux autres en ce moment.
- 46) Je pense parfois que je ne sers à rien.
- 47) Je suis sûr que je comprends les choses en général.
- 48) J'ai peur de l'impression que je donne.
- 49) Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.
- 50) J'ai l'impression que je ne fais rien de bien.
- 51) J'ai l'impression d'avoir l'air idiot.

## Annexe 10

### *Analyses de Puissance pour l'Etude 3.*

Analyses de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 3, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur le Désengagement Comportemental Observé dans l'Etude 2.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.0526316 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 6
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8284277
	Critical t	= 1.9764596
	Df	= 145
	Total sample size	= 152
	Actual power	= 0.8022503

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 2 ( $R^2_p = .050$ ).

Analyses de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 3, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur l'Estime de Soi Globale Observé dans l'Etude 2.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.1135857 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 6
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8597501
	Critical t	= 1.9971379
	Df	= 65
	Total sample size	= 72
	Actual power	= 0.8043604

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 2 ( $R^2_p = .102$ ).



## **Annexe 11**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle dans le Cadre de l'Etude 3.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment ton groupe qui vit la situation.**

Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien, composé de moi et de mes camarades de classe de la 5<sup>ème</sup> A avec qui j'étais l'année dernière et l'autre groupe, composé d'autres élèves qui étaient en 5<sup>ème</sup> B l'année dernière.

Mon groupe des anciens élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> A est rejeté par l'autre groupe des anciens élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> B parce qu'on était pas dans leur classe l'an dernier. Alors que les élèves de cet autre groupe se parlent entre eux, ils refusent de parler à mon groupe. Alors que les élèves de cet autre groupe se regroupent, ils mettent mon groupe à l'écart et nous ignorent. Lorsqu'ils font des jeux et activités ensemble, les élèves de cet autre groupe refusent de laisser mon groupe y participer. Alors qu'ils se transmettent des informations importantes entre eux, les élèves de cet autre groupe empêchent mon groupe de les obtenir. Les élèves de cet autre groupe s'encouragent les uns les autres à rejeter mon groupe.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**

Lorsque quelque chose de négatif ou pénible se produit ou va se produire dans la classe, les élèves de cet autre groupe se protègent et se soutiennent les uns les autres puis accusent mon groupe et nous dénoncent. Alors que les élèves de cet autre groupe se valorisent les uns les autres, ils répandent des rumeurs négatives au sujet de mon groupe. Les élèves de cet autre groupe agressent physiquement mon groupe en nous bousculant ou en nous faisant des croches pieds. Alors que les élèves de cet autre groupe prennent soin des affaires des uns et des autres, ils déchirent et cassent les affaires de mon groupe. Les élèves de cet autre groupe jettent des objets sur mon groupe et nous donnent des ordres.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation par rapport à l'autre groupe.**

## **Annexe 12**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Personnelle dans le Cadre de l'Etude 3.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment toi qui vis la situation.**

Dans ma classe de 4<sup>ème</sup>, il y a moi et tous les autres élèves. Je suis très différent de tous les autres élèves car l'année dernière j'étais en 5<sup>ème</sup> A alors que tous les autres élèves étaient en 5<sup>ème</sup> B.

Je suis rejeté par tous les autres élèves car je n'étais pas dans leur classe l'année dernière. Alors que tous les autres élèves se parlent entre eux, ils refusent de me parler. Alors que tous les autres élèves se regroupent, ils me mettent à l'écart et m'ignorent. Lorsqu'ils font des jeux et activités ensemble, tous les autres élèves refusent de me laisser y participer. Alors qu'ils se transmettent des informations importantes entre eux, tous les autres élèves m'empêchent de les obtenir. Tous les autres élèves s'encouragent les uns les autres à me rejeter.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport à tous les autres élèves.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport à tous les autres élèves.**

Lorsque quelque chose de négatif ou pénible se produit ou va se produire dans la classe, tous les autres élèves se protègent les uns les autres puis m'accusent et me dénoncent. Alors que tous les autres élèves se valorisent les uns les autres, ils répandent des rumeurs négatives à mon sujet. Tous les autres élèves m'agressent physiquement en me bousculant ou en me faisant des croches pieds. Alors que tous les autres élèves prennent soin des affaires des uns et des autres, ils déchirent et cassent mes affaires. Tous les autres élèves jettent des objets sur moi et me donnent des ordres.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport à tous les autres élèves.**

## **Annexe 13**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste dans le Cadre de l'Etude 3.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment toi qui vis la situation.**

Dans ma classe de 4<sup>ème</sup>, il y a moi et les autres élèves. Je suis très différent des autres élèves. Même si les autres élèves sont différents les uns des autres, je suis rejeté par eux parce que je suis différent d'eux. Alors que les autres élèves se parlent entre eux, ils refusent de me parler. Alors que les autres élèves se regroupent, ils me mettent à l'écart et m'ignorent. Lorsqu'ils font des jeux et activités ensemble, les autres élèves refusent de me laisser y participer. Alors qu'ils se transmettent des informations importantes entre eux, les autres élèves m'empêchent de les obtenir. Les autres élèves s'encouragent les uns les autres à me rejeter.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves.**

Lorsque quelque chose de négatif ou pénible se produit ou va se produire dans la classe, les autres élèves se protègent les uns les autres puis m'accusent et me dénoncent. Alors que les autres élèves se valorisent les uns les autres, ils répandent des rumeurs négatives à mon sujet. Les autres élèves m'agressent physiquement en me bousculant ou en me faisant des croches pieds. Alors que les autres élèves prennent soin des affaires des uns et des autres, ils déchirent et cassent mes affaires. Les autres élèves jettent des objets sur moi et me donnent des ordres.

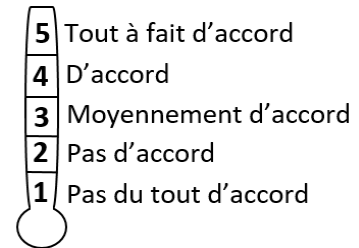
**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours qu'au sein de ta classe c'est vraiment toi qui vis cette situation par rapport aux autres élèves.**

## Annexe 14

### Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 3.

#### Consigne

Lis attentivement chaque phrase, et indique sur le thermomètre **ce que tu penses**, comme on l'a vu ensemble dans l'exemple. Il n'y a **PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES REPONSES**, juste ce que tu ressens.



#### Mesure de l'estime de soi-trait pré-induction

- 1) Je suis quelqu'un de bien, aussi bien que la plupart des gens.
- 2) En fait, j'ai tendance à me dire que je n'ai pas de valeur.
- 3) J'ai des pensées positives envers moi-même.
- 4) Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des gens.

#### Mesure de la perception de rejet social

- 5) Ces autres élèves de ma classe (cet autre groupe) se moquent de moi et me taquent.
- 6) Ces autres élèves de ma classe (cet autre groupe) m'insultent.
- 7) Ces autres élèves de ma classe (cet autre groupe) m'adressent des gestes grossiers.
- 8) Ces autres élèves de ma classe (cet autre groupe) m'humilient.

#### Mesure du sentiment de privation relative

- 9) Je me suis senti traité de la même façon que les autres élèves de ma classe.
- 10) Je me suis senti content de ma vie à l'école.

#### Mesure de la perception de contrôle, de l'identification à l'endogroupe et du soutien social perçu des pairs

- 11) Si je le veux, je peux réussir à l'école.

- 12) J'aime faire partie de mon groupe.
- 13) Mes amis essaient vraiment de m'aider.
- 14) Je peux avoir de bonnes évaluations à l'école.
- 15) Je pense avoir beaucoup de points communs avec mon groupe.
- 16) Je peux compter sur mes amis quand les choses vont mal.
- 17) Même si je le voulais, je ne peux pas réussir à l'école.
- 18) Je suis fière de faire partie de mon groupe.
- 19) J'ai des amis avec qui je peux partager mon bonheur et ma tristesse.
- 20) Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes évaluations.
- 21) Je peux parler de mes problèmes avec mes amis.

Mesure du désengagement psychologique (discrédit des camarades, discrédit des notes et dévaluation de l'école)

- 22) La façon dont les autres élèves se comportent avec moi est incorrecte et blessante.
- 23) Mes évaluations à l'école ne correspondent pas bien à mon vrai niveau scolaire.
- 24) Être bon à l'école est important pour ma vie future.
- 25) La façon dont les autres élèves se comportent avec moi ne me permet pas d'avoir une bonne image de moi-même.
- 26) Les évaluations que j'obtiens à l'école ne montrent pas bien mes vraies capacités scolaires.
- 27) Être bon à l'école est une partie importante de ce que je suis.
- 28) La façon dont les autres élèves me jugent ne correspond pas à qui je suis en vrai.
- 29) Les évaluations que j'obtiens à l'école sont en-dessous de mes vraies capacités scolaires.
- 30) Réussir à l'école est très important pour moi.

Mesure de l'engagement et du désengagement scolaires (désengagement comportemental, engagement cognitif et engagement social)

- 31) Je travaille dur face aux difficultés à l'école.

- 32) J'aime passer du temps avec mes camarades à l'école.
- 33) Je ne respecte pas les règles de l'école.
- 34) Je continue d'essayer même quand je suis bloqué dans mon travail scolaire.
- 35) Je travaille avec d'autres élèves et nous apprenons les uns des autres.
- 36) Finir mes devoirs rapidement est plus important pour moi que de bien les faire.
- 37) Je trouve des moyens pour être en retard à l'école.
- 38) Je ne m'intéresse pas aux gens de mon école.
- 39) Je fais toujours de mon mieux à l'école.
- 40) Je suis d'accord pour me faire de nouveaux amis à l'école.
- 41) J'essaie de comprendre ce que j'ai mal fait quand je fais des erreurs dans mon travail scolaire.
- 42) Je trouve des raisons de sortir de la classe.
- 43) Parler avec mes camarades de classe n'est pas quelque chose qui m'intéresse à l'école.
- 44) Je ne termine pas mes devoirs.
- 45) Je fais l'idiot pendant les heures de travail en classe.
- 46) Je réfléchis sur la façon d'avoir le temps de finir mon travail scolaire.
- 47) Je m'amuse à l'école.
- 48) Si je ne comprends pas un exercice, j'abandonne tout de suite.

#### Mesure de l'estime de soi-état (globale, scolaire et sociale)

- 49) J'ai confiance en mes capacités.
- 50) Je me sens intimidé, gêné.
- 51) Parfois, je me sens franchement inutile.
- 52) Je me sens aussi intelligent que les autres.
- 53) Je suis mécontent de moi-même.
- 54) Je pense que j'ai un certain nombre de qualités.
- 55) Je pense qu'actuellement j'ai moins de capacités scolaires que les autres.

- 56) Je me sens inférieur aux autres en ce moment.
- 57) Je pense parfois que je ne sers à rien.
- 58) Je suis sûr que je comprends les choses en général.
- 59) J'ai peur de l'impression que je donne.
- 60) Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.
- 61) J'ai l'impression que je ne fais rien de bien.
- 62) J'ai l'impression d'avoir l'air idiot.

## Annexe 15

### *Analyses de Puissance pour l'Etude 4.*

Analyses de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 4, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur le Désengagement Comportemental Observé dans l'Etude 3.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.0172940 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 6
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8082137
	Critical t	= 1.9652615
	Df	= 449
	Total sample size	= 456
	Actual power	= 0.8001737

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 3 ( $R^2_p = .017$ ).

Analyses de Puissance à Priori Permettant de Déterminer la Taille d'Echantillon Nécessaire pour Reproduire, dans le Cadre de l'Etude 4, l'Effet Principal du Contexte d'Imagerie (C1) sur l'Estime de Soi Sociale Observé dans l'Etude 3.

**t tests** – Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

<b>Analysis:</b>	A priori: Compute required sample size	
<b>Input:</b>	Tail(s)	= Two
	Effect size $f^2$	= 0.0183299 <sup>1</sup>
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.80
	Number of predictors	= 9
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 2.8107271
	Critical t	= 1.9656148
	Df	= 421
	Total sample size	= 431
	Actual power	= 0.8007629

<sup>1</sup> Taille d'effet  $f^2$  calculée à partir du  $R^2$  partiel de l'effet principal du contraste C1 obtenu dans l'étude 3 ( $R^2_p = .018$ ).



## **Annexe 16**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Egoïste avec Soutien Social Explicite des Pairs dans le Cadre de l'Etude 4.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment toi qui vis la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Dans ma classe, il y a moi et d'autres élèves. Pendant le cours, mon professeur regarde chacun des élèves mais moi moins que d'autres. Lorsque je lève la main, il est moins attentif à moi qu'à d'autres élèves. Mais, mes camarades sont attentifs à moi. Quand je pose une question, le professeur me répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter ». Quand d'autres élèves posent une question, il répond en souriant que c'est une bonne question. Par rapport à d'autres élèves, il perçoit moins mes efforts et me fait moins de compliments ; il me dit plutôt « ce n'est pas ça », « tu ne fais pas ce qu'il faut ». Mais, mes camarades perçoivent mes efforts, ils me sourient et me font des compliments.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**

Pendant que mon professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche moins vers moi que vers d'autres élèves. Il est moins gentil avec moi qu'avec d'autres élèves et me dit d'un air grognon : « c'est mal écrit » alors qu'il ne dit pas cela à d'autres élèves. Mais, mes camarades sont gentils et de bonne humeur avec moi. Lorsque le professeur me fait un commentaire sur mon exercice ou qu'il fait un commentaire à d'autres élèves sur leur exercice, il parle moins gentiment à moi qu'à ces autres élèves. Mais, mes camarades me parlent gentiment. Quand le professeur a fini de lire mon exercice et ceux d'autres élèves, il se relève et il me fait une remarque désagréable alors qu'il n'en fait pas aux autres. Lors de la correction collective, moi et d'autres élèves levons la main pour participer. Le professeur donne moins la parole à moi qu'à d'autres élèves. Mais, mes camarades m'écoutent et me font des remarques agréables.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**

## **Annexe 17**

### *Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Privation Relative Fraternelle avec Soutien Social Implicite des Pairs dans le Cadre de l'Etude 4.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment ton groupe qui vit la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Dans ma classe, il y a deux groupes : le mien composé de moi et d'autres élèves comme moi, et l'autre groupe composé d'autres élèves qui sont différents de nous parce que le professeur ne se comporte pas de la même façon avec mon groupe et cet autre groupe. Pendant le cours, le professeur regarde plus l'autre groupe que mon groupe. Lorsque mon groupe lève la main, le professeur est moins attentif à nous qu'à l'autre groupe. Quand mon groupe pose une question, il nous répond en soupirant d'un air mécontent : « il fallait m'écouter ». Quand l'autre groupe pose une question, il répond en souriant que c'est une bonne question. Le professeur perçoit moins les efforts de mon groupe que ceux de l'autre groupe et il nous fait moins de compliments ; il nous dit plutôt « ce n'est pas ça », « vous ne faites pas ce qu'il faut ».

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer que c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation.**

Pendant que le professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche moins vers mon groupe que vers l'autre groupe. Il est moins gentil avec mon groupe qu'avec l'autre groupe et nous dit d'un air grognon : « c'est mal écrit » alors qu'il ne dit pas cela à l'autre groupe. Lorsqu'il fait un commentaire à mon groupe sur notre exercice ou qu'il fait un commentaire à l'autre groupe sur leur exercice, il parle moins gentiment à mon groupe qu'à l'autre groupe. Quand le professeur a fini de lire l'exercice de mon groupe et celui de l'autre groupe, il se relève et fait une remarque désagréable uniquement à mon groupe et pas à l'autre groupe. Lors de la correction collective, mon groupe et l'autre groupe levons la main pour participer. Le professeur donne moins la parole à mon groupe qu'à l'autre groupe.

**Relis attentivement ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment ton groupe qui vit cette situation.**

## **Annexe 18**

*Induction Expérimentale de l'Imagerie Mentale de Traitement Egalitaire dans le Cadre de l'Etude 4.*

**Pour continuer, nous allons essayer de comprendre comment fonctionne ton imagination. Pour cela, lis attentivement le texte suivant en imaginant que c'est vraiment toi qui vis la situation. Imagine que tu es en classe et que ton professeur commence le cours.**

Dans ma classe, tous les élèves sont considérés comme égaux. Pendant le cours, mon professeur regarde autant tous les élèves. Lorsque quelqu'un lève la main, il est autant attentif à tous les élèves. Quand quelqu'un pose une question, il répond à tous les élèves de la même façon. Il perçoit autant les efforts et les problèmes de tous les élèves et fait autant de remarques et de la même façon à tous les élèves.

**Relis attentivement deux fois ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**



**Pour continuer, maintenant lis attentivement la suite du texte en continuant d'imaginer que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**

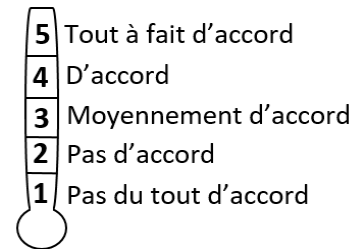
Pendant que mon professeur circule dans les rangs au moment des exercices, il se penche autant vers tous les élèves. Il est autant attentif à tous les élèves et dit à chacun la même chose. Lorsqu'il fait un commentaire sur l'exercice à chacun, il parle autant à tous les élèves. Quand il a fini de lire l'exercice de chacun, il se relève et fait la même remarque à tous les élèves. Lors de la correction collective, chacun lève la main pour participer. Le professeur donne autant la parole à tous les élèves.

**Relis attentivement deux fois ce texte en imaginant toujours que c'est vraiment toi qui vis cette situation.**

## Annexe 19. Mesures Utilisées dans le Cadre de l'Etude 4.

### Consigne

Lis attentivement chaque phrase, et indique sur le thermomètre **ce que tu penses**, comme on l'a vu ensemble dans l'exemple. Il n'y a **PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES REPONSES**, juste ce que tu ressens.



### Mesure de l'estime de soi-trait pré-induction

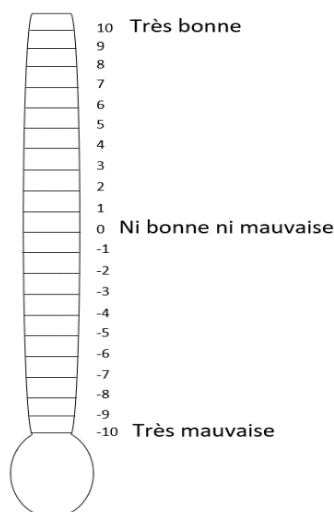
- 1) Je suis quelqu'un de bien, aussi bien que la plupart des gens.
- 2) En fait, j'ai tendance à me dire que je n'ai pas de valeur.
- 3) J'ai des pensées positives envers moi-même.
- 4) Je suis capable de faire des choses aussi bien que la plupart des gens.

### Mesure du sentiment de privation relative

- 5) Je me sens traité de la même façon que les autres élèves de ma classe.
- 6) Je me sens content de ma vie à l'école.

### Mesure de l'humeur

- 7) Dans l'ensemble, mon humeur est :



### Mesure du soutien social perçu des pairs

- 8) Mes camarades essaient vraiment de m'aider.
- 9) Je peux compter sur mes camarades quand les choses vont mal.
- 10) J'ai des camarades avec qui je peux partager mon bonheur et ma tristesse.
- 11) Je peux parler de mes problèmes avec mes camarades.

### Mesure du désengagement psychologique (discrédit des notes et dévaluation de l'école)

- 12) Mes évaluations à l'école ne correspondent pas bien à mon vrai niveau scolaire.
- 13) Être bon à l'école est important pour ma vie future.
- 14) Les évaluations que j'obtiens à l'école ne montrent pas bien mes vraies capacités scolaires.
- 15) Être bon à l'école est une partie importante de ce que je suis.
- 16) Les évaluations que j'obtiens à l'école sont en-dessous de mes vraies capacités scolaires.
- 17) Réussir à l'école est très important pour moi.

### Mesure de l'engagement et du désengagement scolaires (désengagement comportemental, engagement comportemental et engagement social)

- 18) J'aime passer du temps avec mes camarades à l'école.
- 19) Je ne respecte pas les règles de l'école.
- 20) Je travaille avec d'autres élèves et nous apprenons les uns des autres.
- 21) Je participe à ce que nous faisons en classe.
- 22) Je trouve des moyens pour être en retard à l'école.
- 23) Je ne m'intéresse pas aux gens de mon école.
- 24) En classe, je pose des questions quand je ne comprends pas.
- 25) Je suis d'accord pour me faire de nouveaux amis à l'école.
- 26) Je trouve des raisons de sortir de la classe.
- 27) Parler avec mes camarades de classe n'est pas quelque chose qui m'intéresse à l'école.
- 28) J'aide mes camarades quand ils ont du mal avec certains exercices.

29) Je fais l'idiot pendant les heures de travail en classe.

30) Je m'amuse à l'école.

Mesure de l'estime de soi-état (globale, scolaire et sociale)

31) J'ai confiance en mes capacités.

32) Je me sens intimidé, gêné.

33) Parfois, je me sens franchement inutile.

34) Je me sens aussi intelligent que les autres.

35) Je suis mécontent de moi-même.

36) Je pense que j'ai un certain nombre de qualités.

37) Je pense qu'actuellement j'ai moins de capacités scolaires que les autres.

38) Je me sens inférieur aux autres en ce moment.

39) Je pense parfois que je ne sers à rien.

40) Je suis sûr que je comprends les choses en général.

41) J'ai peur de l'impression que je donne.

42) Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.

43) J'ai l'impression que je ne fais rien de bien.

44) J'ai l'impression d'avoir l'air idiot.