

EVALUATION SOMMATIVE ET STRATEGIES DE PROTECTION DE L'ESTIME DE SOI DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE JOSEPH KI-ZERBO

BADOLO Bawala Léopold

Département de Philosophie et de Psychologie
Université Joseph KI-ZERBO

Résumé

Les situations d'évaluation scolaire ou universitaire confrontent les apprenants à la possibilité de l'échec. Quand il survient, l'échec éprouve négativement l'estime de soi de l'individu concerné. Pour s'en protéger, l'individu active des stratégies. La présente recherche vise à appréhender les stratégies utilisées par les étudiants pour protéger leur estime de soi. Deux cent cinquante-et-un (251) étudiant(e)s, moyennement âgé(e)s de 20 ans 6 mois, ont été interrogé(e)s par questionnaire inspiré des mécanismes de protection de l'estime de soi identifiés par Martinot D. (2001). Les résultats montrent que les étudiant(e)s en situation d'échec évoquent majoritairement (62, 54%) la stratégie du recours à des facteurs extérieurs pour expliquer leur échec et protéger leur estime de soi. La stratégie de l'auto-handicap est la moins utilisée (10,75%). Il apparaît opportun et pertinent de concevoir et d'appliquer des programmes de gestion de l'estime de soi des étudiants, en amont et en aval des évaluations académiques. Il s'agit, par-là, de contribuer à un mieux-être psychologique et à une augmentation de leur chance de réussite.

Mots-clés : évaluation-estime de soi- stratégies-protection-protection-étudiants, Burkina Faso

Abstract

The situations of school or university evaluations confront the learners with the possibility of failure. When it occurs, failure negatively affects the self-esteem of the individual concerned. In order to protect themselves from failure, the individual activates strategies. The present research aims to understand the strategies used by students to protect their self-esteem. Two hundred and fifty-one (251) students, average age 20 years 6 months, were interviewed by questionnaire inspired by the self-esteem protection mechanisms identified by Martinot D. (2001). The results show that the

majority of students in a situation of failure (62, 54%) evoked the strategy of recourse to external factors to explain their failure and protect their self-esteem. The strategy of self-disability is the least used (10.75%). It seems appropriate and relevant to design and implement programs to manage students' self-esteem, both before and after academic evaluations. The aim is to contribute to their psychological well-being and to increase their chances of success.

Keywords: evaluation-self-esteem-strategies-protection-students, Burkina Faso

1. Introduction et problématique

Selon Petitjean B. (1984, p.5) : « Évaluer, c'est chercher à apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement ». L'évaluation assure une fonction sociale et une fonction pédagogique. La fonction sociale s'applique aux responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis. La fonction pédagogique de l'évaluation s'applique à « la possibilité, pour les apprenants, de faire le point sur leurs acquis, à tout moment de l'apprentissage, et le moyen, pour les enseignants, de modifier leurs méthodes suivant les effets produits » (Petitjean B., *op cit*, p.6). Dans le même sens, Merle P. (2012, p.218) indique :

Les élèves et leurs parents sont habitués à des notes fréquentes ; les pratiques de notation des professeurs sont si centrales dans leurs activités que le changement est difficile à concevoir ; les moyennes annuelles par discipline permettent la gestion des flux d'élèves (passage dans la classe supérieure, redoublement, orientation)

Leyrit A., Oubrayrie-Roussel N. et Prêteur Y. (2012), soutiennent que dès le plus jeune âge, les enfants comprennent

très vite l'enjeu de l'école. Ils parlent d'une institution scolaire élitiste qui conduit les enfants très jeunes à "une névrose de la course individuelle et du classement". Rappelant les travaux de Perrenoud, Leyrit et coll (2012) relèvent que l'école sélectionne à partir des évaluations données en classe par les professeurs. L'école sanctionne par ses notes plutôt que d'évaluer de façon formative les compétences des élèves (Leyrit et coll., 2012). Si les notes revêtent une importance aux yeux des enseignants, des parents et des apprenants, il ne faut perdre de vue qu'elles posent un ensemble de problèmes qui méritent d'être évoqués. « La première insuffisance de la note tient au fait qu'elle constitue une évaluation imprécise des compétences des élèves » (Merle P., *op cit*, p. 218).

Les travaux de docimologie ont montré que des copies corrigées par plusieurs correcteurs font l'objet de notes très différentes, les écarts étant de plusieurs points, sans considération de la discipline concernée. L'idée d'une note exacte, d'une mesure indiscutable des compétences des élèves, semble relever d'une chimère. La note permet seulement de distinguer des niveaux de compétences, de différencier les excellents, bons, moyens ou faibles élèves. Une autre insuffisance de la note réside dans ce que Merle P. (2012) désigne par « *biais sociaux de notation* ». L'auteur parle ainsi des « erreurs systématiques de notation liées aux informations dont disposent les correcteurs sur les auteurs des copies » (Merle P., *op cit*, p.219). Ainsi, les biais sociaux suivants ont été mis en évidence par Duru-Bellat & Mingat (1993, cités par Merle P., 2012) :

- les filles obtiennent, en moyenne, des notes supérieures à celles des garçons ;
- les élèves redoublants sont notés plus sévèrement que les élèves « à l'heure » ;
- les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés en classe que les enfants des autres milieux.

Au titre des autres biais de notation, il y a l'idée que le notateur se fait de l'auteur de la copie. Savoir que l'auteur d'une copie

est un excellent élève ou un élève médiocre aboutit à une notation plus élevée dans la première situation et plus faible dans la seconde. Il y a aussi la provenance scolaire d'un élève. Les meilleures notes sont attribuées à l'élève censé être scolarisé dans un établissement ayant une bonne réputation.

À ces insuffisances des notes s'ajoutent leurs effets potentiellement négatifs sur les élèves. La bonne note, les félicitations des professeurs et la satisfaction des parents sont une source de valorisation scolaire. Elles renforcent la motivation, incitent les élèves à maintenir leurs efforts et favorisent le succès (Merle P., 2012). À l'inverse, « la mauvaise note produit des sentiments de nullité, honte scolaire, dépréciation de soi, démotivation, haine des professeurs, rejet de l'école, résignation acquise. L'élève finit par faire siennes les appréciations négatives du professeur » (p.221). L'effet potentiellement destructeur des mauvaises notes tient aussi au fait qu'elles sont intégrées dans des rituels de stigmatisation des élèves. C'est le cas, par exemple, lorsque les notes de copies sont rendues à voix haute, en ordre décroissant, souvent accompagnées d'un commentaire humiliant (Merle P., 2012).

Trois types d'évaluation sont distingués : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative. L'évaluation sommative représente un jugement sur les compétences acquises de l'apprenant à travers sa performance. Elle s'inscrit le plus souvent à la fin d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et vise à vérifier les compétences acquises. Elle cherche à établir si une action produit les résultats ou les effets escomptés. Historiquement, l'évaluation sommative est d'abord celle qui s'est développée. Aujourd'hui encore, c'est cette forme qui demeure au cœur des préoccupations en la matière et, bien souvent, lorsqu'on utilise le concept d'évaluation, c'est à elle qu'on réfère en premier lieu (Beaudoin A., Lefrançois R. et Ouellet F, 1986). L'évaluation sommative sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des compétences des apprenants. Elle donne lieu à la délivrance d'un certificat. On parlera alors

d'évaluation certificative. Ce type d'évaluation est dirigé par l'enseignant et doit être réalisé de façon juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants.

L'évaluation sommative permet une distribution des moyennes des apprenants suivant la courbe gaussienne : quelques-uns très bons, une grande majorité dans la moyenne et un petit nombre en échec (Germain S., 2018 ; Howe R. et Dagenais A. (2016). Ce type d'évaluation instaure, implicitement, une hiérarchisation des apprenants. « Elle engendre un complexe de supériorité chez les bons élèves qui acquièrent le statut réservé aux élites et une forte dévalorisation chez les élèves en échec... » (Germain S., 2018, p. 103). C'est à la même conclusion qu'est parvenue Leyrit A. (2012) dans une recherche sur les stratégies de protection de soi chez 870 adolescents de 14 à 17 ans. Elle a utilisé les questionnaires d'estime de soi de Harter S. et de Rosenberg M., le questionnaire de désengagement psychologique du domaine scolaire de Régner I. et Loose F. et le questionnaire de Strube M. J. pour l'auto-handicap. Elle montre, entre autres, que les jeunes à haute estime de soi scolaire se retrouvent dans une situation non menaçante pour soi. Par contre, les sujets à faible estime de soi scolaire se retrouvent dans une situation risquant de fragiliser leur estime de soi.

Dans la ligne des conclusions de Germain S. (*op. cit.*), on retient que la (dé)valorisation de soi se fait en se rapportant aux exigences, aux normes et aux attentes du contexte social (Bressoux P, 2013). L'échec scolaire est une menace à l'intégration ultérieure de l'apprenant, dans une société qui valorise fortement l'intelligence et la réussite (Compas Y., 1991). Selon Martinot D. (2001), Nader-Grosbois N. & Fiasse C. (2016), un faible niveau de performances académiques peut entraîner une faible estime de soi. Les apprenants ainsi affectés peuvent s'engager dans un processus ruineux pour se protéger de cette dévalorisation de soi. Ils déclenchent des stratégies

d'autoprotection, dont six ont été identifiés par Martinot D. (2001) :

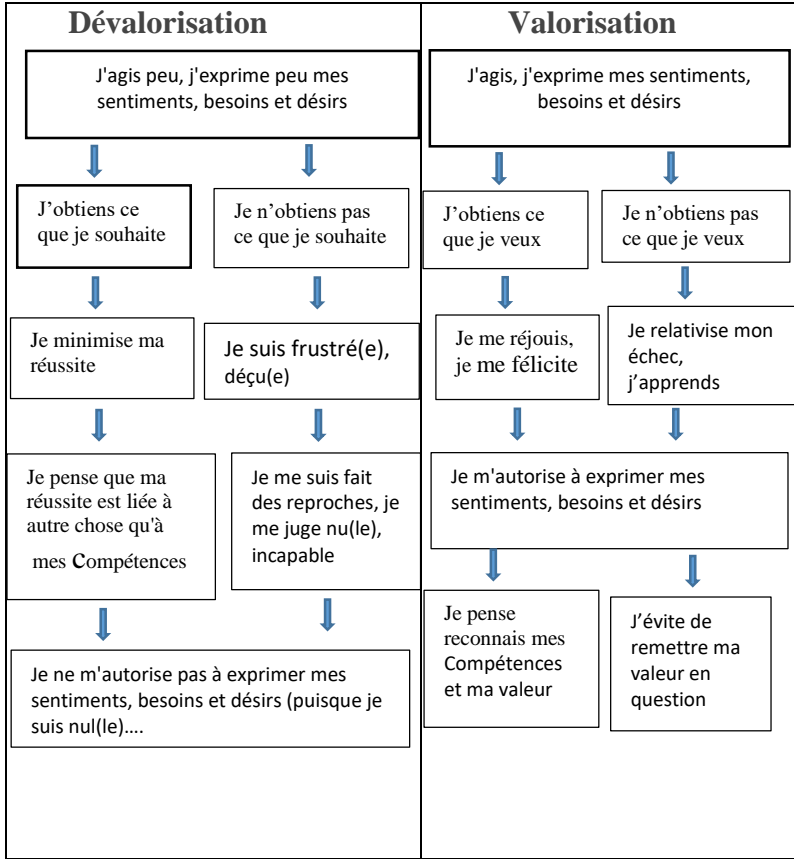
- L'attribution de la réussite des bons apprenants à des capacités hors du commun ;
- La comparaison à des apprenants qui réussissent moins bien ;
- L'attribution de la responsabilité de l'échec à des facteurs extérieurs ;
- L'auto-handicap ;
- La redéfinition des normes sociales ;
- Le désengagement scolaire.

Le premier mécanisme consiste, pour les apprenants en situation de contreperformances scolaires, à estimer que ceux qui ont de meilleures performances sont dotés de capacités cognitives exceptionnelles. Le deuxième mécanisme s'inscrit dans un sens contraire. Les apprenants ayant de mauvaises performances se consolent en se comparant à ceux qui ont de très mauvaises performances. Le troisième mécanisme consiste pour l'apprenant à attribuer la responsabilité de son échec scolaire à des facteurs extérieurs (faute de l'enseignant, du système scolaire, volonté de Dieu...). Le quatrième mécanisme consiste à invoquer, par exemple, la maladie la veille d'une composition. L'échec est anticipé et on se protège à l'avance. Dans ces conditions, l'échec n'est pas dû à un manque de capacités intellectuelles. Les stratégies d'auto-handicap consistent à se créer et/ou à déclarer des obstacles avant une évaluation ou une situation d'accomplissement menaçante pour le soi (Coudeville G.R., Gernigon C., Martin Ginis K.A. et Famose J.-P., 2015). Le cinquième et avant-dernier mécanisme consiste à créer un petit groupe au sein de la classe au sein duquel l'échec devient la norme. On est respecté par et pour son échec au sein de ce groupe. Le sixième et dernier mécanisme consiste, pour l'apprenant, à ne plus accorder d'importance à l'école ou à certaines matières, admettant ainsi que l'école n'a pas d'effet sur l'estime de soi. Brunot S. et Juhel J. (2008) définissent le

désengagement psychologique comme un processus activé par un individu pour protéger son estime de soi lorsque celle-ci est mise à mal par des expériences dévalorisantes dans un domaine donné. Cette stratégie de protection entraîne une rupture scolaire, un absentéisme fréquent ou une adhésion à des valeurs anti-sociales.

Quand ils sont activés et mis en œuvre, ils conduisent à la conclusion que les mauvais apprenants n'ont pas une plus mauvaise estime de soi que les bons. Peixoto S. & Almeida L.S. (2010) se sont intéressés à ces stratégies. Ils ont analysé comment les élèves en situation d'échec scolaire arrivent à maintenir leur estime de soi à des niveaux acceptables. L'étude a concerné 955 adolescents des 7^e, 9^e et 11^e années de scolarité à Lisbonne, dont 456 garçons et 497 filles âgés de 12 à 20 ans, avec un âge moyen de 14 ans 9 mois. Ils ont utilisé une échelle pour évaluer le concept de soi et une autre pour évaluer les attitudes par rapport à l'école. Les résultats montrent que les élèves maintiennent leur estime de soi à travers des autoreprésentations positives dans des domaines non académiques du concept de soi et/ou à travers la dévalorisation des compétences associées à l'école. Les principaux mécanismes actionnés dans ce sens agissent sur la motivation de l'apprenant et conduisent à une stagnation, puis à des désinvestissements universitaires pouvant être accompagnés d'une adhésion à des normes anti-sociales (Magogeat Q., 2016). Ce souci de protection de soi est lié au fait que l'estime de soi est centrale dans la vie de chaque individu (Leary M.R., 2003, 1999 ; Leary M.R. & Buttermore N.R., 2003 ; Leary M.R. & Tangney J.P., 2003 ; Bourcet C., 1997 ; Leary M.R., Schreindorfer L.S. et Haupt A.L., 1995 ; James W., 1998 ; 1890). Il s'agit d'une attitude intérieure, plus ou moins favorable envers soi-même. Elle est à la base de la construction de la personnalité et de l'équilibre psychique en plus d'être tributaire de processus adaptatifs au cours de la vie. Elle détermine la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte,

l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine. La personne qui s'estime aura une manière d'être, des attitudes et des sentiments pour témoigner de son unicité (Doré C., 2017). Avoir une bonne estime de soi est considéré comme un « besoin ». Une mauvaise estime de soi est associée, en fonction des contextes socio-culturels, à des troubles émotionnels et comportementaux tels que la dépression, le suicide, la délinquance, les difficultés d'apprentissage scolaire, la grossesse précoce (Leyrit A., 2012). Le besoin d'estime est si vital qu'il peut constituer un déterminant de la disposition à la tricherie en milieu éducatif (Lieury A., 1997). La (dé) valorisation peut se manifester sous des formes diversifiées. Les figures ci-après en donnent un aperçu.



<https://www.ithaquecoaching.com/articles> Mécanismes de valorisation et dévalorisation de soi Consulté le 26.02.2023

La présente recherche s'intéresse aux stratégies activées par les étudiants à l'Université Joseph Ki-Zerbo pour protéger leur estime de soi éprouvée par les notes académiques. À notre niveau actuel d'information, il n'y a pas de recherche dédiée à cette question dans notre pays. Or, si l'on considère que la mise à l'épreuve de l'estime de soi est une source de décrochage scolaire (Merle P., 2012), on comprend que protéger cette estime de soi est un besoin crucial pour aider les apprenants à se

remobiliser psychologiquement pour affronter et surmonter l'échec. Dans un pays comme le Burkina Faso, en proie à la récurrence de l'échec scolaire et universitaire, on ne saurait l'économie d'un tel engagement.

2. Méthodologie

Dans ce point, nous présentons les participants à l'étude, le matériel et la procédure de recueil des données.

2.1. Les participants

Deux cent cinquante-et-un (251) étudiant(e)s, dont 163 garçons et 88 filles, en situation d'échec académique ont volontairement participé à la présente recherche. Ils proviennent de l'Unité de Formation et de Recherche Sciences Humaines et de différentes filières au sein de l'Université Joseph KI-ZERBO. L'âge moyen est de 20 ans 6 mois. La Licence constitue le premier grade universitaire dans le système Licence-Master-Doctorat (LMD). Le parcours Licence comporte six (06) semestres, soit deux pour la Licence 1 (Semestres 1 et 2), deux pour la Licence 2 (Semestres 3 et 4) et deux pour la Licence 3 (Semestres 5 et 6). Au Burkina Faso, le parcours Licence assure à l'étudiant l'acquisition de connaissances fondamentales, transversales et/ou professionnelles⁶⁸. En Licence 1, l'étudiant s'approprie le choix du parcours d'études et consolide son capital de connaissances acquises. En Licence 2, il acquiert des savoirs qui l'orientent vers une mention et/ou une spécialisation. En Licence 3, il peut choisir une option lui permettant de découvrir les champs d'application de son domaine d'études. Seuls les primo-arrivants en Licence (1, 2, 3) ont été concernés par le recueil des données. Ceux qui ont déjà fait l'expérience d'un échec antérieur n'ont pas été impliqués (Dutrévis M. et Crahay M., 2013).

⁶⁸ Article 16 de l'arrêté n°2019-073/MESRSI/SG/DGESup du 25 février 2019 portant régime général des études du diplôme de Licence dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche au Burkina Faso

2.2. Matériel

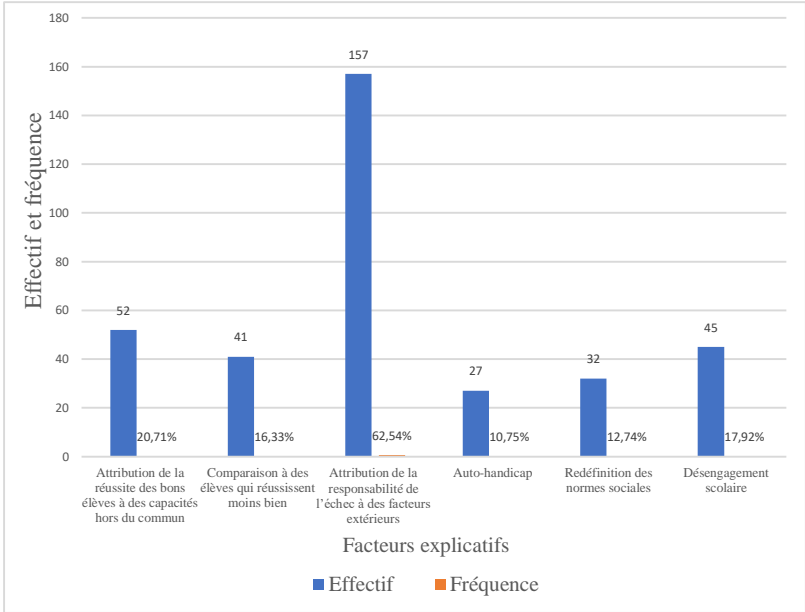
Nous avons utilisé un questionnaire inspiré des stratégies de protection de l'estime de soi identifiées par Martinot D. (2001) : attribution de la réussite des bons apprenants à des capacités hors du commun, comparaison à ceux qui réussissent moins bien, attribution de la responsabilité de l'échec, auto-handicap, redéfinition des normes sociales, désengagement scolaire.

2.3. Procédure

Les participants ont été identifiés par les enquêteurs aux abords des tableaux d'affichage des résultats des examens semestriels ou au moment de la remise des relevés de notes, pendant l'année académique 2021-2022. Ils ont été sollicités pour répondre à un questionnaire sur la protection de l'estime de soi. La passation du questionnaire est individuelle et a duré en moyenne quinze (15) minutes. Le participant relève une ou plusieurs stratégies qu'il utilise pour se protéger.

3. Résultats

Le graphique ci-après donne un aperçu de la fréquence des réponses des participants suivant les facteurs explicatifs de leur échec.



Graphique 2 : facteurs explicatifs de l'échec académique

On observe que les participants font appel à tous les mécanismes de protection de l'estime de soi identifiés par Martinot (2001) : attribution de la réussite des bons apprenants à des capacités exceptionnelles, comparaison à des apprenants qui réussissent moins bien, attribution de la responsabilité de l'échec, auto-handicap, redéfinition des normes sociales, désengagement scolaire. Cependant, le graphique montre que tous les facteurs explicatifs convoqués n'interviennent pas avec la même occurrence. Certains le sont plus que d'autres. La majorité des participants (62,54%), attribuent la responsabilité de leur échec à des facteurs externes, notamment les conditions d'études jugées difficiles (santé, restauration, transport, logement, système LMD, sévérité de la notation...). Le facteur le moins évoqué concerne l'auto-handicap (10,75%).

4. Discussion

La présente recherche visait à étudier les stratégies activées par des échecs en situation d'échec académique pour protéger leur estime de soi. Les résultats obtenus montrent que le souci de se protéger contre la dévalorisation est réel et partagé au niveau des participants. Diverses stratégies sont utilisées à cet effet. Les évaluations des performances et les résultats que les apprenants obtiennent éprouvent leur estime de soi et, subséquemment, activent le besoin de la protéger. Ces résultats s'inscrivent dans le droit fil des thèses défendues par Leary M.R. (2003, 1999), Leary M.R. & Buttermore N.R., (2003), Leary M.R. & Tangney J. P. (2003), Leary M.R., Schreindorfer L.S. et Haupt A.L. (1995). Pour ces auteurs, l'estime de soi a pour fonction la valorisation de soi et la protection contre la dévalorisation de soi. Derrière les différences d'estime de soi, il y a des différences de stratégies, stratégies au service de la valeur personnelle. Elles ne seraient pas les mêmes pour les individus à haute estime de soi que pour les individus à basse estime de soi. Pour les premiers, ces stratégies visent à maintenir ou à augmenter la valeur qu'ils s'accordent alors que, pour les seconds, elles visent à se protéger contre la dévalorisation. Cette (de)valorisation de soi se fait en se rapportant aux exigences, aux normes et aux attentes du contexte social et culturel. On retrouve ici également les traces des conclusions de Bourcet C. (1997). Il a relevé que dans le cours de l'adolescence, le sujet élabore la capacité à se penser comme investi de plus ou moins de valeur en tant que personne. Sous l'action combinée d'une pression sociale et parentale à la réussite « coûte que coûte » et d'une institution scolaire vécue comme impersonnelle et élitiste, certains adolescents font l'expérience douloureuse de la dévalorisation personnelle. En sentant à quel point ils déçoivent leurs parents, leurs enseignants du fait d'objectifs académiques non atteints, leur estime d'eux-mêmes peut être sérieusement mise à mal.

Les résultats de la présente recherche corroborent la théorie de l'estime ou de la valeur de soi (Bressoux P., 2013 ; James W., 1890). En effet, Bressoux P. (2013), reprenant les idées de Bourdieu, relève que le parcours humain est marqué par la recherche de la reconnaissance d'autrui. Il s'agit d'un processus général et relativement indifférencié dans la petite enfance, mais qui va progressivement se spécialiser à la faveur des expériences sociales, de la fréquentation de milieux sociaux spécifiques animés de leurs propres enjeux et qui va se traduire par la recherche d'une accumulation de capital symbolique : gloire, honneur, crédit, réputation, notoriété, etc. Cela lui fait dire que :

Sans autrui, la conscience de soi ne peut apparaître. Le sentiment de valeur de soi va notamment provenir de la reconnaissance de soi par autrui, même si, là encore, dans les travaux sur le soi, la notion de reconnaissance peut ne pas apparaître explicitement, en tout cas jamais sous une forme conceptualisée (Bressoux P., 2013, p.176).

James W. (1890), quant à lui, avait développé l'idée que la conscience de notre valeur prend deux formes : la satisfaction et le mécontentement de soi. Suivant les événements, les expériences vécues, nous sommes amenés à ressentir de la satisfaction (plaisirs) ou de l'insatisfaction, voire de la honte. Ces sentiments peuvent être provoqués par notre action dans le monde et par la position que nous y occupons. Pour lui, l'individu qui a entassé bévues sur bévues, celui que les échecs "retiennent au pied de la colline", sera la proie naturelle de la défiance malade de soi et sera porté à se dérober devant des entreprises cependant proportionnées à ses forces.

Dans ce lien entre évaluation et protection de l'estime de soi, il convient de prendre en compte la nature de l'évaluation. La particularité de l'évaluation sommative, comparativement aux formes types/formes d'évaluation, c'est qu'elle se situe à la fin d'un processus d'apprentissage. En effet, l'évaluation sommative porte sur la certification de l'atteinte d'objectifs

d'apprentissage. Elle est effectuée à la fin d'apprentissages substantiels, à la fin d'un cours et à des moments charnières de ce cours. Elle a un caractère holistique, à la différence de l'évaluation formative, qui est plus analytique, proche des détails et des composantes des apprentissages (Howe R. et Dagenais A., 2016). Dans cette fonction, le jugement évaluatif place l'apprenant d'un côté ou de l'autre d'un seuil : échec vs réussite à chacun des objectifs prévus dans les activités d'apprentissage. Ce positionnement se fait sur la base d'une note sur 20. Ce phénomène de notes comporte un certain nombre de dangers ou d'effets pervers qui constituent une menace pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Howe R. et Dagenais A., 2016).

Nos résultats confirment ceux de Merle P. (2012). Cet auteur s'est intéressé aux élèves alors que nous nous sommes intéressé aux étudiants. Il apparaît alors qu'obtenir de bonnes notes est une source de valorisation de soi à travers les félicitations des professeurs, la satisfaction des parents, la considération des autres. *A contrario*, obtenir de mauvaises notes produit « des sentiments de nullité, honte scolaire, dépréciation de soi, démotivation, haine des professeurs, rejet de l'école, résignation acquise » (Merle P., 2012, p.221).

En rapprochant nos résultats avec ceux de Leyrit A. et coll (2012), on observe une différence. Ces auteurs ont trouvé que l'auto-handicap était la stratégie la plus utilisée par les adolescents pour se protéger de la dévalorisation ou de l'effondrement de leur estime de soi. Nous avons trouvé que cette stratégie est la plus moins utilisée. Cette différence peut être expliquée de plusieurs manières. Leyrit A. et coll se sont intéressés à des lycéens alors que nous nous sommes intéressés à des étudiants. Cela suggère une hypothèse à explorer : le recours à l'auto-handicap comme stratégie de protection de l'estime de soi a un caractère développemental. Une autre raison explicative de la différence entre nos résultats et ceux de Leyrit A. et coll. pourrait concerner les contextes, les tailles des

échantillons, les instruments de mesure, les techniques statistiques d'analyse des données. Les conditions particulières d'études universitaires et les difficultés rencontrées par les étudiants à l'Université Joseph KI-ZERBO pourraient expliquer leur appel massif aux facteurs extérieurs comme responsables de leur échec académique.

Conclusion

L'évaluation sommative des acquisitions, sur le plan académique, éprouve l'estime de soi des étudiants. Quand il y a échec, l'estime de soi est mise à mal. Pour se protéger, les apprenants activent diverses stratégies. La présente recherche s'est proposée d'appréhender les stratégies utilisées par des étudiants en situation d'échec académique pour se protéger contre la dévalorisation. Il ressort que le recours à des facteurs extérieurs pour expliquer l'échec est la stratégie la plus utilisée, tandis que l'auto-handicap est la stratégie la moins utilisée. Au regard des conséquences perverses de l'échec sur l'estime de soi et des conséquences de la mauvaise estime de soi sur les apprentissages, mises en évidence par la littérature savante, il apparaît nécessaire et urgent d'élaborer et d'appliquer, dans les universités, des programmes d'accompagnement des étudiants à une meilleure gestion de l'estime de soi en amont et en aval des évaluations académiques. On encouragerait les enseignants à utiliser l'estime de soi comme levier de leur action formatrice en les initiant, entre autres, à la dynamique fonctionnelle de la personnalité, à la reconnaissance des situations qui constituent des aléas et des risques d'effondrement, tout autant que ceux qui réaffirment ce sentiment de valeur chez les apprenants (Mensa-Schèque, 2012). Parallèlement et cumulativement, l'on travaillerait à une amélioration conséquente des conditions d'études afin de réduire l'occurrence des facteurs extérieurs dans la survenue des piètres performances académiques.

La présente recherche n'a pas la prétention d'avoir épuisé le sujet. De prochaines recherches peuvent s'y intéresser, en prenant en compte la variable genre, filières d'études, origine socio-économique et culturelle de l'étudiant...

Références bibliographiques

Beaudoin A., Lefrançois R. & Ouellet F. (1986). Les pratiques évaluatives : enjeux, stratégies et principes, *Service social*, 35 (1-2), 188-213.

Bourcet C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 315-333.

Bressoux P. (2013). Reconnaissance d'autrui et valeur de soi. Dans J. Baillé (Ed). *Du mot au concept : valeur* (165-192), Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Brunot S. et Juhel J. (2008). Désengagement scolaire et estime de soi chez des filles et des garçons en classe de seconde. In E. Loarer et al. (Eds.), *Perspectives différentielles en psychologie*, (429-432). Rennes : PUR.

Compas, Y. (1991). Représentations de soi et réussite scolaire. In R. Perron (dir.). *Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits*, (8-118). Paris : Privat.

Coudeville G.R., Gernigon C., Martin Ginis K.A. et Famose J.-P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap : fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie Française*, 60 (3), 263-283.

Doré C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2, 129, 18-26.

Dutrévis M. et Crahay M. (2013). Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42 (3), mis en ligne le 07 septembre 2016, URL :

<http://journals.openedition.org/osp/4150> ; DOI : 10.4000/osp.4150.

Germain S. (2018). *Le management des établissements scolaires*. Paris : De Boeck.

Howe R. et Dagenais A. (2016). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale*, 16, 1-14.

James W. (1998). Prétentions et réussites. Dans M. Bolognini et Y. Prêteur (Ed.). *Estime de soi, perspectives développementales* (48-55). Paris : Delachaux et Niestlé.

James W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Heney Holt and company.

Leary, M.R. (2003). Commentary on Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14 (3&4), 270-274.

Leary, M.R. (1999). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1), 32-35.

Leary, M.R. & Buttermore, N.R. (2003). The evolution of the human self : tracing the natural history of self-awareness. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33 (4), 365-404.

Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Dir.). *Handbook of self and identity*, (3- 14). New York : Guilford.

Leary, M.R., Schreindorfer, L.S. & Haupt, A.L. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology* : 14 (3), 297-314.

Leyrit A. (2012). Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi : un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 22, 161-168.

Leyrit A., Oubrayrie-Roussel N. et Prêteur Y. (2012). Difficultés scolaires, stratégies de protection de soi et

participation parentale à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 41 (1), 1-19.

Lieury A. (1997). *Manuel de psychologie générale*. 2e éd. Paris : Dunod.

Magogeat Q. (2016), « Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5565>.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 483-502.

Mensa-Schrèque M.-F. (2012). *De l'estime de soi à la réussite scolaire*. Paris : l'Harmattan.

Merle P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *La Découverte* | « Regards croisés sur l'économie » ? 2 (12), 218-230.

Nader-Grosbois, N. & Fiasse, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Peixoto, F. & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies of maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 157-175.

Petitjean B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, 44, 6-20.