

UNIVERSITÉ D'ANGERS
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Département de psychologie

Mémoire de recherche

Étude de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle, de l'estime de soi et des théories implicites de l'intelligence sur l'intention de décrocher chez les collégiens ordinaires en comparaison avec les collégiens en situation de handicap.

Mémoire présenté pour le
MASTER 2
Mention Psychologie de l'Éducation et de la Formation
Parcours Orientation Tout au Long de la Vie

Par Noa Garnier
Sous la direction de Chloé Sperduto

Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL) EA 4638

Angers, Juin 2025

Remerciements :

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont soutenue et accompagnée tout au long de cette aventure.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, Chloé Sperduto, pour ses nombreux conseils et sa bienveillance. Son soutien constant m'a permis de structurer mon travail de recherche et de mener à bien ce projet. Elle m'a accompagnée avec patience et compréhension lors de la rédaction de ce mémoire, m'aidant à avancer avec sérénité.

Je tiens à adresser mon éternelle reconnaissance à ma famille, qui a été ma plus grande force tout au long de ce parcours. Ma réussite est aussi la vôtre, car elle repose sur tout ce que vous m'avez donné, directement ou indirectement.

À ma mère et mon compagnon de vie, merci pour votre amour inconditionnel et votre présence bienveillante. Vous avez été patients et rempli de tendresse, en me transmettant des valeurs de régularités et d'engagement qui m'accompagne encore aujourd'hui et pour toujours. Vous m'avez toujours encouragée à viser plus haut, à croire en mes capacités et à ne jamais abandonner. Vous avez cru en moi avant d'y croire moi-même.

Je remercie également mes amis de promotion. Chacun à sa manière a contribué à mon évolution et à mon apprentissage, et pour cela, je vous en suis reconnaissante. Votre compagnie, votre gentillesse et votre bienveillance ont bordé cette aventure. Nous avons partagé des moments incroyables, à rire, à pleurer, à échanger et à nous soutenir dans les périodes plus compliquées. Je suis très fière de tout ce que nous avons accompli ensemble ! Nous avons su nous remotiver et avancer avec une énergie sans faille. Merci d'avoir rendu cette aventure encore plus agréable.

Je tiens à adresser une attention particulière à mes tutrices de stage, Anne et Marie-Laure, qui ont su m'accueillir avec tant de générosité et d'indulgence et qui ont fait preuve de patience et de persévérance malgré mon caractère parfois têtu. Votre accompagnement, votre pédagogie et votre soutien ont été une grande richesse et ont joué un rôle essentiel dans ma formation. Grâce à vous, j'ai pu faire évoluer mes questionnements et devenir la professionnelle que je suis aujourd'hui.

Je souhaite également remercier Mélaine et Fanny, pour leur présence le jour de ma soutenance et surtout pour votre rôle de réconfort, chacune de manière bien différente et dans des contextes opposés mais particulièrement dans chaque étape de cette réalisation.

Enfin, je remercie tous les membres de l'équipe pédagogique du Master PEF : OTLV pour leur professionnalisme et leur soutien. Leur accompagnement tout au long de ces deux années de master m'a permis de grandir tant sur le plan professionnel que personnel.

Merci à vous tous pour votre soutien, vos encouragements et votre écoute. Grâce à vous, ce parcours a été une réussite, et je serai toujours reconnaissante pour tout ce que vous m'avez apporté.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, GARNIER NOA déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport.

Signature :



SOMMAIRE

1. Introduction	1
2. Cadre théorique.....	3
2.1 Intention de décrocher	3
2.2 Les Théories Implicites De l'Intelligence (TIDI).....	6
2.3 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et l'estime de soi.....	9
3. Problématique.....	11
4. Hypothèses	12
5. Méthode.....	13
5.1 Participants	13
5.2 Matériel.....	13
5.2.1 Estime de soi.....	13
5.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle	13
5.2.3 TIDI	14
5.2.4 Intention de décrocher	14
5.3 Procédure	14
5.4 Plan expérimental	15
5.5 Stratégie d'analyse.....	16
6 Résultats	16
7 Discussion	21
7.1 Limites	23
7.2 Conclusion	25
Bibliographie.....	26
Annexes	32

1. Introduction

Dans la continuité de l'étude de recherche de Garnier (2024), cette présente étude vise à effectuer une comparaison autour de l'impact de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et des théories implicites de l'intelligence (TIDI) sur la notion d'intention de décrocher entre un public de collégiens ordinaire et des jeunes collégiens en situation de handicap.

Cette étude souhaite mettre en lumière l'enjeu de la notion de décrochage scolaire chez un jeune public en situation de handicap. Les jeunes en situation de handicap présentent des vulnérabilités spécifiques face aux exigences du système scolaire. Ces vulnérabilités peuvent résulter non seulement de leur handicap en lui-même, mais aussi du regard social porté sur la différence, des obstacles à l'accessibilité pédagogique, ou encore des expériences de rejet ou de stigmatisation. Plusieurs recherches soulignent un risque accru de décrochage chez ces élèves, souvent en lien avec une estime de soi fragilisée, un sentiment d'inefficacité personnelle, et des perceptions négatives de leur trajectoire scolaire (Ebersold, 2009 ; CEREQ, 2021).

Aujourd'hui encore, malgré les politiques de prévention et les dispositifs de remédiation mis en place, de nombreux jeunes en France envisagent d'abandonner leur parcours scolaire avant leur terme. Si les recherches scientifiques actuelles se sont particulièrement penchées sur le décrochage avéré (Scellos, 2015 ; Dellaca-Minot, 2018 ; Lambert et Bailleux, 2021), l'attention se porte de plus en plus sur les signaux en amont, et notamment sur l'intention de décrocher, indicateur précoce mais significatif d'un mal-être scolaire croissant (Guimard et Florin, 2018). Ce désengagement progressif, souvent visible aux yeux des professionnels et représenté de manière plurielle (Poutignat et Vargas, 2008), trouve racine dans des facteurs complexes, compliquant le vécu scolaire, les expériences personnelles et les représentations que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités (Martinot, 2004).

Dans le département de la Sarthe, les professionnels de l'éducation et de l'orientation soulignent une recrudescence des situations d'élèves en perte de motivation, exprimant de plus en plus tôt un sentiment d'inutilité face à l'école, on parle de 29 000 jeunes en situation de décrochage scolaire (Pays de la Loire Éco, 2023). Ce phénomène ne peut être dissocié de facteurs psychologiques récurrents repérés dans la littérature scientifique : un manque de confiance en soi, une perception négative de ses compétences, ou encore des croyances

négligentes sur ses capacités de progression. Ces éléments, bien que parfois banalisés dans les discours quotidiens, semblent jouer un rôle central dans le glissement vers le décrochage scolaire (Blaya & Fortin, 2011 ; Janosz et al., 2000).

Selon un rapport de l'INSEE (2023), les observations menées auprès des élèves sarthois dans le cadre de ce travail mettent en lumière un ressenti d'inadéquation entre les exigences scolaires (i.e., ce que réclame l'école en termes de connaissances et d'apprentissage) et les ressources personnelles perçues (i.e., moyen d'action qui permet de répondre à un besoin pour surmonter une difficulté ou atteindre un objectif). Beaucoup évoquent un sentiment de découragement persistant, nourri par des échecs répétés et un regard souvent critique porté sur soi. Ce climat émotionnel, peu propice à l'investissement scolaire, se renforce lorsqu'il est combiné à une croyance selon laquelle l'effort n'a que peu d'impact sur les résultats (Dweck, 1999). Ce type de croyance longtemps étudié par Dweck (1999), tend à freiner les dynamiques d'engagement et à favoriser le décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire est un terme ambigu désignant : « un processus qui conduit des jeunes de 16 à 25 ans à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme national ou un titre professionnel. » (Enjeux et Objectifs de la Lutte Contre le Décrochage, 2020). Les échanges avec les équipes éducatives (Le mans Maville, 2023) révèlent une réelle difficulté à interpréter et à agir sur ces formes d'intentionnalité du décrochage, tant elles relèvent de processus internes et subjectifs. Dans ce contexte, il devient essentiel d'interroger en profondeur ce qui, dans l'histoire scolaire et personnelle d'un élève, alimente cette pensée de rupture. Les travaux de Bandura (1997) ou de Baumeister et al. (2003) suggèrent que ces dynamiques se construisent autour d'un rapport fragile à soi-même, à sa propre perception de l'intelligence, et aux perspectives d'avenir.

Ce mémoire s'inscrit ainsi dans une volonté de mieux comprendre les facteurs psychologiques associés à l'intention de décrocher, en explorant plus précisément le lien entre ce phénomène et trois dimensions fondamentales : le regard que l'élève porte sur lui-même (i.e., croyance), la confiance qu'il accorde à ses capacités à réussir (i.e., SEP), et la manière dont il conçoit l'intelligence et l'apprentissage (i.e., TIDI). À travers cette étude menée dans la Sarthe, il s'agit de croiser les apports théoriques et la réalité de terrain afin de contribuer à une lecture plus fine des processus d'intention de décrocher et à une prévention plus adaptée aux enjeux actuels de l'accompagnement éducatif.

Dans cet écrit il s'agira également de voir si ces facteurs jouent un rôle différent sur les jeunes en situation de handicap par rapport à leurs pairs tout venant. L'objectif est également d'identifier en quoi ces dimensions psychologiques, estime de soi, SEP, et TIDI, peuvent se manifester différemment chez les jeunes en situation de handicap, en raison de leur vécu scolaire et social singulier. Le handicap peut agir comme un facteur aggravant ou modérateur, influençant la manière dont l'élève perçoit ses chances de réussite, l'impact de ses efforts, et la valeur qu'il accorde à ses expériences scolaires. Comprendre ces spécificités est fondamental pour adapter les dispositifs de prévention et de soutien de manière plus inclusive et différenciée.

2. Cadre théorique

2.1 Intention de décrocher

Le décrochage scolaire est souvent perçu comme un phénomène brutal, une rupture soudaine entre l'élève et l'école, en réalité ce n'est pas une décision momentanée, mais plutôt « un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue » (Robertson et Collerette, 2005, p. 688). Pour rappel, le décrochage scolaire étant un terme ambigu désignant : « un processus qui conduit des jeunes de 16 à 25 ans à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme national ou un titre professionnel. » (Enjeux et Objectifs de la Lutte Contre le Décrochage, 2020). En effet, le décrochage scolaire doit être appréhendé comme un processus progressif, où l'accumulation de facteurs scolaires, psychosociaux et contextuels jouent un rôle déterminant dans la genèse de cette problématique (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2006). L'intention de décrocher constitue une étape importante dans le processus de décrochage scolaire. Elle s'inscrit dans une dynamique progressive, où l'élève n'a pas encore quitté physiquement l'école, mais exprime, de manière implicite (via des attitudes) ou explicite (par des paroles ou comportements), une volonté de s'en détacher psychologiquement et affectivement. Cette intention émerge généralement lorsqu'un élève éprouve un désintérêt croissant pour les apprentissages, une perte de sens vis-à-vis de l'expérience scolaire, et une difficulté à se projeter dans un avenir académique valorisé ou accessible. Selon Janosz et al. (2000), cette phase précède souvent le décrochage avéré et constitue un indicateur précoce mais significatif d'un mal-être scolaire, révélant un retrait progressif des investissements cognitifs, émotionnels et comportementaux à l'égard de l'école.

Dans le domaine éducatif, l'intention de décrocher est aujourd'hui considérée comme un indicateur précoce du désengagement scolaire, qui précède le décrochage avéré. Elle désigne l'expression, verbale ou comportementale, d'une volonté de quitter l'école ou de ne plus y investir de manière significative. Cette forme d'intentionnalité peut s'observer bien avant toute interruption effective de la scolarité.

Janosz et al. (2000) expliquent que l'intention de décrocher s'inscrit dans une séquence de désengagement progressif, affectant d'abord la motivation, l'intérêt, le sentiment d'appartenance scolaire, puis influençant les comportements scolaires (absentéisme, retrait en classe, baisse d'effort). Elle constitue donc une étape intermédiaire entre l'engagement actif et le décrochage scolaire.

Des travaux récents soulignent l'intérêt de repérer cette intention pour mieux cibler les dispositifs de prévention. Par exemple, Guimard et Florin (2018) insistent sur l'importance de considérer les signaux faibles de désengagement, souvent perçus par les professionnels, mais encore peu intégrés aux vigilances institutionnelles. Blaya et Fortin (2011) rappellent que cette intentionnalité trouve ses racines dans une construction subjective du rapport à l'école, influencée par l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et les représentations de l'intelligence.

Pour comprendre cette intentionnalité, la Théorie du Comportement Planifié développée par Ajzen (1991) constitue un cadre particulièrement adapté. Elle postule que l'intention d'adopter un comportement, en l'occurrence celui de se désengager scolairement, résulte de trois facteurs principaux : l'attitude envers le comportement (i.e., perception de l'école comme utile ou non), les normes sociales perçues (i.e., pression familiale, scolaire ou sociale), et le contrôle comportemental perçu (i.e., le sentiment de pouvoir réussir ou non dans le système éducatif). Cette approche permet ainsi de rendre compte des mécanismes internes qui nourrissent l'idée de quitter l'école, avant toute mise en acte. Elle est d'autant plus pertinente qu'elle a été validée dans le champ éducatif (Carré, 2001 ; Bressoux & Pansu, 2010) et qu'elle offre des leviers d'intervention en ciblant les représentations et croyances de l'élève, modifiables dans un cadre pédagogique.

Une étude menée dans la Sarthe, en 2023, par l'INSEE, montre que de nombreux jeunes expriment un sentiment de dévalorisation, souvent exacerbé par des difficultés scolaires, sociales ou familiales. Selon l'étude, le sentiment d'inutilité du parcours scolaire (i.e., la

perception que les efforts fournis en classe n'ont ni valeur personnelle, ni utilité concrète pour l'avenir) constitue une des causes principales de l'émergence de cette intention de décrocher. Ce phénomène est d'autant plus préoccupant dans des contextes socio-économiques fragiles où les difficultés d'insertion et les obstacles contextuels renforcent ce sentiment de non-appartenance et d'incompétence (INSEE, 2023). La reconnaissance de cette intention est donc un enjeu central pour agir en amont du décrochage et pour prévenir sa concrétisation.

L'intention de décrocher, bien qu'elle puisse être perçue comme un indicateur de faiblesse ou de résistance, repose avant tout sur des représentations subjectives et des perceptions intérieures des élèves. Ces perceptions sont alimentées par des sentiments d'inadéquation scolaire (i.e., le ressenti d'un écart entre les exigences scolaire et les ressources personnelles perçues pour y répondre efficacement), un manque d'appartenance à l'établissement ou encore la conviction que l'école n'a pas de sens ou ne correspond pas à leurs aspirations. Ces croyances subjectives sont souvent en lien avec des dimensions psychologiques comme le sentiment d'efficacité personnelle ou les croyances implicites sur l'intelligence, dont la compréhension est essentielle pour expliquer la dynamique de l'intention de décrocher (Bralic, 2017).

Les recherches contemporaines sur la motivation et le désengagement scolaire soulignent l'importance d'adopter une approche compréhensive et subjective pour étudier cette intention, en prenant en compte les facteurs psychologiques qui la sous-tendent. À ce titre, les travaux de Dweck (1999) sur les croyances implicites de l'intelligence révèlent qu'une vision fixe de l'intelligence, associée à des expériences d'échec répétées, augmente le risque de développer cette intention de rupture scolaire. Ainsi, l'intention de décrocher ne doit pas être interprétée isolément, mais plutôt comme un signe précurseur d'une dégradation plus large du bien-être psychologique et de l'engagement scolaire (Diseth, Meland, Breidablik, 2014).

Les élèves qui sont confrontés à des échecs répétés ou qui éprouvent des difficultés à donner du sens à leurs études sont plus enclins à développer cette intention (Galand et Hospel, 2015). Selon Lessard et al. (2008), cette intention n'est pas seulement un symptôme d'un manque de motivation, mais elle représente une réaction psychologique complexe, en interaction avec le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi et les perceptions des capacités intellectuelles. Lorsqu'un élève se perçoit comme incapable de réussir malgré ses efforts, cela alimente un cercle vicieux de démotivation et de retrait, accentuant ainsi les risques de décrochage scolaire.

L'une des dimensions importantes dans la compréhension de l'intention de décrocher réside dans le sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept, développé par Bandura (1997), désigne la croyance en sa propre capacité à réussir une tâche. Le sentiment d'efficacité personnelle a un impact direct sur la motivation scolaire et l'engagement des élèves (Schunk & Pajares, 2002). Lorsque ce sentiment est faible, l'élève a tendance à éviter les défis et à se détourner progressivement de l'école. Cette dynamique, amplifiée par une faible estime de soi et des croyances fixes sur l'intelligence, peut mener à une perte de confiance en soi et à une perte de sens de l'école, renforçant ainsi l'intention de décrocher (Dweck, 2000 ; Thibodeau et al., 2021 ; Bandura, 2003).

Enfin, les recherches actuelles convergent sur l'idée que l'intention de décrocher est non seulement un marqueur de vulnérabilité psychologique, mais elle peut également être un signal prédictif d'un décrochage scolaire avéré. Ce phénomène est bien documenté dans les travaux de Janosz et al. (2000), qui soulignent que l'intention de décrocher est souvent suivie d'une rupture scolaire avérée, surtout lorsque les signes de désengagement ne sont pas détectés à temps. Cela fait de cette intention un point d'entrée stratégique pour les interventions préventives, visant à soutenir les élèves avant que leur éloignement scolaire ne devienne irréversible.

Thibodeau, Giguère, Lefebvre et Frenette (2021) ont mené une étude dans le but d'explorer les facteurs personnels des étudiants qui peuvent les amener à décrocher. Parmi ces facteurs, ils ont sélectionné deux variables personnelles, à savoir l'estime de soi et le SEP. L'intention de décrocher doit donc être considérée non seulement comme un indicateur de la fragilité de l'élève face aux défis scolaires, mais aussi comme un phénomène complexe, influencé par des facteurs internes et externes (Janosz et al., 2000 ; Fortin et al., 2006). Les recherches actuelles montrent qu'une lecture intégrée de l'intention de décrocher, prenant en compte les croyances sur l'intelligence, le sentiment d'efficacité personnelle et les représentations subjectives de l'école, est essentielle pour comprendre et prévenir ce processus de désengagement scolaire (Thibodeau et al., 2021 ; Dweck, 2000).

2.2 Les Théories Implicites De l'Intelligence (TIDI)

La compréhension de l'intention de décrocher nécessite une exploration fine des processus cognitifs et motivationnels qui sous-tendent les comportements des élèves. Parmi ces processus, les théories implicites de l'intelligence, introduites par Dweck (1999), occupent une place centrale. Ces croyances concernent la vision que l'individu attribue à l'intelligence : est-elle

perçue comme fixe, innée et immuable (i.e., théorie entité) ou comme malléable, évolutive et influencée par l'effort et les stratégies d'apprentissage (i.e., théorie incrémentielle) ?

Ces conceptions sont loin d'être anodines, elles influencent profondément la manière dont les élèves abordent les apprentissages, interprètent leurs échecs, et régulent leur motivation. Les recherches de Dweck (2006) et de Blackwell, Trzesniewski et Dweck (2007) montrent que les élèves qui adhèrent à une vision fixiste (e.g., « je suis nul en maths ») de l'intelligence sont plus enclins à éviter les défis, à abandonner face aux difficultés et à attribuer leurs échecs à une incapacité personnelle. En revanche, ceux qui croient en une intelligence incrémentielle (e.g., « je ne suis pas encore bon en maths, mais je peux progresser si je m'entraîne régulièrement ») interprètent les erreurs comme des occasions d'apprentissage, développent une plus grande persévérance et un engagement plus durable.

Or, ces croyances sont façonnées par l'expérience scolaire, les types de feedback donnés par les enseignants, la culture de l'évaluation, ainsi que le climat émotionnel de la classe (Boekaerts, 2002 ; Paunesku et al., 2015). Un environnement scolaire centré sur la performance, où l'erreur est stigmatisée, tend à renforcer une conception figée de l'intelligence. Inversement, un climat pédagogique qui valorise les efforts, les progrès et la réflexivité soutient le développement d'une vision malléable de l'intelligence.

Ces croyances peuvent constituer un rôle important dans la notion d'intention de décrocher (Da Fonseca et al., 2004). Lorsque les élèves adhèrent à la théorie fixiste, ils ont tendance à interpréter leurs difficultés comme la preuve de leur incompétence définitive. Cette représentation internalisée détériore progressivement leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle, deux dimensions psychologiques étroitement liées à la motivation scolaire. En retour, cette dynamique crée un cercle vicieux de démotivation, d'évitement des tâches et de retrait progressif de l'investissement scolaire (Amemiya & Wang, 2018).

Le lien entre croyances sur l'intelligence et désengagement scolaire est particulièrement présent à l'adolescence, période de vulnérabilité identitaire et de forte sensibilité aux comparaisons sociales. À ce moment critique, une croyance fixiste peut amplifier les doutes sur les capacités personnelles et accentuer l'intention de rupture avec l'institution scolaire, surtout dans des contextes où l'élève cumule des expériences d'échec ou d'exclusion (Da Fonseca, 2004).

Des interventions pédagogiques ciblées ont montré qu'il était possible de modifier les croyances limitantes des élèves, y compris en France. Si les travaux de Yeager & Dweck (2012) démontrent l'efficacité d'interventions courtes visant à promouvoir une conception dynamique de l'intelligence et donc à renforcer la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire, ces effets doivent être interprétés avec prudence dans le contexte français.

En effet, ces interventions s'avèrent particulièrement pertinentes pour des élèves en difficulté ou exposés aux effets des stéréotypes (e.g., les élèves issus de milieux populaires ou minoritaires), mais elles ne visent pas toujours directement les élèves déjà engagés dans un processus de décrochage. En France, des dispositifs tels que le programme "Motivation, Persévérance et Réussite scolaire" développé par le laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Bordeaux (Mugnier, 2019) ou les programmes de revalorisation de l'estime de soi scolaire menés dans certaines Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) intègrent progressivement ce levier psychologique dans leurs pratiques. Ces approches misent sur la reconfiguration des croyances scolaires par un accompagnement individualisé, associant coaching motivationnel, retour réflexif sur les réussites passées, et ateliers sur la plasticité de l'intelligence.

Ainsi, dans une perspective de prévention, les croyances sur l'intelligence et plus largement le sentiment d'efficacité personnelle peuvent être mobilisées comme indicateurs d'alerte et leviers d'action, notamment lorsqu'ils sont intégrés dans des stratégies de remobilisation à un stade encore réversible du processus de décrochage.

Ainsi, les théories implicites de l'intelligence ne doivent pas être considérées isolément. Elles interagissent étroitement avec d'autres dimensions psychologiques clés, telles que le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi. En les intégrant dans une lecture systémique des déterminants motivationnels du décrochage, elles offrent une grille de lecture particulièrement pertinente pour comprendre comment certains élèves en viennent à envisager une rupture avec l'école. Ce lien entre croyances, motivation et expérience subjective de la scolarité est essentiel pour anticiper et prévenir l'intention de décrocher (Da Fonseca et al., 2004).

Dans leur étude, Diseth, Meland, Breidablik (2014) démontrent que l'estime de soi et le SEP sont liées positivement à la théorie incrémentielle. Cependant, leur recherche montrent également que l'estime de soi et le SEP ne sont que faiblement liées à la théorie de l'intelligence fixiste.

2.3 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et l'estime de soi

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'estime de soi sont deux dimensions fondamentales du fonctionnement psychologique qui influencent de manière significative la relation de l'élève à l'école, son engagement et, potentiellement, son intention de décrocher. Bien que souvent confondus, ces concepts se distinguent sur le plan théorique. Le SEP, tel que défini par Bandura (1997), renvoie à la perception qu'un individu a en sa capacité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour atteindre un objectif donné, tandis que l'estime de soi désigne la valeur globale qu'un individu s'attribue à lui-même (Rosenberg, 1965 ; Vandelle, 2017).

Le SEP constitue un pilier central de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003), dans laquelle il est présenté comme le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. En contexte scolaire, il joue un rôle clé dans la motivation à apprendre, le choix des tâches, la persévérance face aux difficultés, et la gestion de l'échec (Schunk & Pajares, 2002 ; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Ainsi, un élève avec un SEP élevé sera plus enclin à s'engager activement dans les apprentissages, à se fixer des objectifs ambitieux et à faire preuve de résilience face aux obstacles (Zimmerman & Schunk, 2011). À l'inverse, un SEP faible conduit fréquemment à des comportements d'évitement, une démobilisation progressive et une perception d'impuissance face aux exigences scolaires, ce qui alimente le processus de décrochage (Caprara et al., 2008). Collins (1982) a démontré que des enfants ayant des compétences cognitives équivalentes obtiennent des performances scolaires différentes selon leur niveau d'efficacité perçue, confirmant que cette dernière constitue un meilleur prédicteur de la réussite que les aptitudes réelles. Cette idée est renforcée par les recherches de Schunk et DiBenedetto (2020), qui soulignent le lien entre SEP, performance et persévérance.

L'estime de soi, est une notion considérée de manière unidimensionnelle et multidimensionnelle (Rosenberg, 1965 ; Harter, 1988). Elle a notamment été conceptualisée par Rosenberg (1965), renvoie à l'évaluation globale que fait un individu de sa propre valeur. En contexte scolaire, elle se construit à travers les expériences de réussite ou d'échec, les interactions sociales et les feedbacks reçus (Baumeister et al., 2003 ; Marsh & Craven, 2006). À l'adolescence, période sensible de construction identitaire, la reconnaissance par les pairs joue un rôle central : selon Harter (1989), le jugement social perçu a un impact direct sur

l'estime de soi des jeunes, en particulier dans des contextes de rejet ou de stigmatisation (Bariaud & Oliveri, 1989).

Deux approches coexistent pour mesurer de l'estime de soi : l'approche unidimensionnelle de Rosenberg (1965), qui mesure une estime globale, et l'approche multidimensionnelle d'Harter (1988), qui évalue des dimensions spécifiques telles que l'apparence physique, la compétence scolaire ou l'acceptation sociale. Cette dernière approche présente un intérêt particulier pour comprendre la complexité des ressentis des adolescents, surtout dans des situations à risque comme pour le décrochage.

L'estime de soi, lorsqu'elle est faible, est fréquemment associée à une diminution de la motivation, un sentiment d'inutilité du parcours scolaire et une tendance au retrait (Vandelle, 2017). Bardou et al. (2012) considèrent d'ailleurs que l'estime de soi constitue une dimension préventive face à la démobilisation scolaire, soulignant son importance dans la prévention du décrochage.

SEP et estime de soi, bien que distincts, interagissent étroitement. Plusieurs recherches (Pajares & Schunk, 2001 ; Vandelle, 2017) soulignent que le SEP influence positivement l'estime de soi, tandis qu'une haute estime de soi renforce la croyance en ses capacités à agir, créant un cercle vertueux. Toutefois, cette dynamique peut aussi devenir négative : des échecs répétés, interprétés comme des signes d'incompétence, dégradent l'estime de soi, affaiblissent le SEP, et nourrissent l'intention de rupture avec l'école.

Les travaux de Thibodeau et al. (2021) montrent que certaines dimensions spécifiques du SEP jouent un rôle médiateur entre l'estime de soi et l'intention de décrocher, confirmant l'importance d'une lecture croisée de ces deux concepts dans l'analyse des trajectoires scolaires. En effet, un SEP scolaire faible peut, même en présence d'une motivation extrinsèque, favoriser une désaffiliation progressive du système scolaire (Bouffard et al., 2005).

Enfin, lorsque ces deux concepts sont mis en lien avec les théories implicites de l'intelligence, un cadre explicatif plus global se dessine : une croyance en l'intelligence fixe tend à affaiblir l'efficacité perçue, ce qui, à son tour, détériore l'estime de soi, favorisant ainsi l'intention de décrocher. Inversement, une vision incrémentielle de l'intelligence peut renforcer le SEP, protéger l'estime de soi et agir comme un rempart contre le désengagement scolaire (Dweck, 2000).

3. Problématique

Dans ces écrits, nous nous demanderons dans quelle mesure l'intention de décrocher est impactée par le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), l'estime de soi et les Théories Implicites De l'Intelligence (TIDI) chez les collégiens ordinaires en comparaison avec les collégiens en situation de handicap. Cette problématique de recherche vise à explorer les relations complexes entre les, TIDI, l'estime de soi, le SEP et l'intention de décrocher chez les adolescents en contexte. Les recherches antérieures fournissent des bases solides pour cette étude mais on constate un manque de recherche auprès des jeunes en situation de handicap, ce qui justifie ce choix.

Premièrement, les travaux de Da Fonseca et al. (2004) ont établi un lien direct entre les théories implicites de l'intelligence et l'intention de décrocher. Ils ont montré que les jeunes ayant une croyance en l'intelligence fixiste avaient plus tendance à abandonner l'école et à l'inverse que les élèves croyant en une intelligence incrémentielle avaient tendance à persévérer.

Diseth et al. (2014) ont exploré les liens entre les théories implicites de l'intelligence (TIDI), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation scolaire, en mettant en évidence une relation significative entre le SEP et les TIDI. Leur modélisation suggère que le SEP pourrait influencer la manière dont les élèves conçoivent l'intelligence, en particulier dans un contexte de réussite ou d'échec scolaire. À l'inverse, d'autres auteurs, comme Boulogne (2018), proposent un modèle opposé, dans lequel les croyances implicites sur l'intelligence (fixe ou malléable) influencent directement le développement du SEP. Ces différences s'expliquent par des approches théoriques distinctes : l'un s'appuie sur la théorie sociale cognitive (Bandura, 1997), l'autre sur la théorie de la motivation de Dweck (1999), où les TIDI conditionnent l'engagement et les attentes d'efficacité.

De plus, Vandelle (2017), démontre que l'estime de soi et le SEP sont corrélés positivement entre eux, indiquant que des niveaux plus élevés d'estime de soi étaient associés à un sentiment accru d'efficacité personnelle.

L'étude de Giguère (2018), établit un lien direct entre le SEP et l'intention de décrocher, soulignant ainsi l'importance du SEP dans la motivation à poursuivre ou à abandonner l'école.

Pour finir, Thibodeau, Giguère, Lefebvre et Frenette (2021) ont mis en évidence que l'estime de soi et l'intention de décrocher ont un lien indirect.

Ainsi, cette problématique de recherche vise à approfondir notre compréhension des mécanismes sous-jacents qui relient toutes les variables évoquées. Ceci pourrait avoir comme objectif d'identifier les stratégies d'intervention efficaces pour prévenir l'intention de décrocher et d'accroître le bien-être des élèves.

4. Hypothèses

HG : l'estime de soi, les TIDI et le SEP scolaire sont des prédicteurs de l'intention de décrocher.

HO1 : les théories fixistes sont des prédicteurs positifs de l'intention de décrocher.

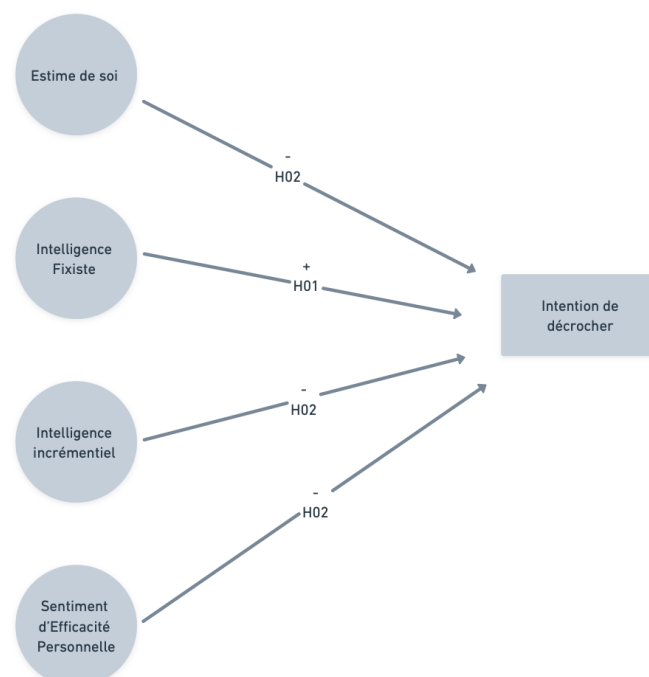
HO2 : l'estime de soi, les théories incrémentielles et le SEP scolaire sont des prédicteurs négatifs de l'intention de décrocher.

HG2 : les apprenants en situation de handicap ont des scores significativement différents d'estime de soi, de TIDI, de SEP et d'intention de décrocher que les adolescents scolarisés au collège.

HO1 les apprenants en situation de handicap ont des scores significativement supérieurs de théories fixiste que les collégiens.

HO2 : les apprenants en situation de handicap ont des scores significativement supérieurs d'intention de décrocher que les collégiens.

HO3 : les apprenants en situation de handicap ont des scores significativement inférieurs de théories incrémentiel et de SEP que les collégiens.



5. Méthode

5.1 Participants

Les participants sont issus de 3 établissements différents, localisés dans le département de la Sarthe (72). Pour les adolescents en situation de handicap, la moitié de l'échantillon est inscrit en Institut d'Éducation Motrice (IEM) et l'autre moitié en dispositif Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Concernant les collégiens ordinaires, ils sont scolarisés en classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} d'un seul et même collège.

		5 ^{ème}		4 ^{ème}		3 ^{ème}		SH	
		(N= 44)		(N=45)		(N=28)		(N=16)	
	N	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET
Âge		12.3	.50	13.3	.50	14.2	.57	13.5	1.26
Filles	55	12.4	.50	13,3	.48	14.2	.41	14	1.10
Garçons	78	12.2	.49	13.3	.53	14.2	.73	13.2	1.32

Note. N=133

Table 1 : participants

Au total, l'échantillon est composé de 16 jeunes en situation de handicap et de 117 jeunes collégiens ordinaires.

5.2 Matériel

5.2.1 Estime de soi

Pour mesurer l'estime de soi, c'est l'item unique de Orth & Robins (2014) « The Development of Self-Esteem » qui a été sélectionné. La consigne était d'évaluer sur une échelle de Likert de 1- Tout à fait d'accord à 5- pas du tout d'accord, la phrase suivante : « j'ai une haute estime de moi-même ».

5.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle

Concernant l'échelle de mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), une échelle multidimensionnelle développée par Masson et Fenouillet (2013) a été utilisée. Elle comportait trois sous-échelles : SEP scolaire, SEP en français et SEP en mathématiques, réparties en 11 items. Pour cette étude nous avons fait le choix de ne retenir que le SEP scolaire,

tout simplement car c'est le plan scolaire de manière large qui nous intéresse et que c'est sur le décrochage scolaire qu'on se penche. Les élèves devaient évaluer leurs compétences et leur capacité à mettre en œuvre des stratégies de 1- Tout à fait d'accord, à 5- Pas du tout d'accord. Les élèves devaient donc préciser dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec les affirmations données.

5.2.3 TIDI

Pour mesurer la nature des théories implicites de l'intelligence des participants nous avons utilisé le questionnaire de Da Fonseca et al. (2004) constitué de 6 items dont 3 items mesurant l'intelligence fixiste (i.e., 2, 4 et 6) et 3 items (i.e., 1, 3 et 5) mesurant le niveau d'intelligence incrémentielle. Tous les items étaient présentés sous forme de phrase et comme précédemment il suffisait aux participants d'évaluer leur niveau d'accord avec chaque phrase sur une échelle de 1- Tout à fait d'accord à 5- Pas du tout d'accord.

5.2.4 Intention de décrocher

Enfin, pour mesurer l'intention de décrocher, cette recherche s'appuie sur la méthodologie proposée par l'étude princeps de Vallerand et al. (1997) sur l'intention de décrochage scolaire, qui proposent deux énoncés : « Je pense souvent à abandonner l'école » et « J'ai l'intention d'arrêter l'école ». Les étudiants concernés ont dû répondre sur une échelle de Likert en sept points, de 1- Tout à fait d'accord, à 5- Pas du tout d'accord. Dans cette étude, les deux items sont fortement corrélés entre eux et prédisent le décrochage scolaire un an plus tard, ce qui témoigne de la fiabilité et de la validité de cette mesure. Contrairement au questionnaire d'évaluation de la TEDP (Janosz et al, 2000), qui propose 54 questions, cette méthode est bien plus courte et moins lourde cognitivement.

5.3 Procédure

Dans un premier temps, le principal d'un collège de Sablé-sur-Sarthe a été contacté par mail. Un premier rendez-vous téléphonique lui a été proposé afin de lui présenter le projet de recherche et de lui proposer de faire participer certains de ses élèves à cette étude. Il a immédiatement accepté. En parallèle, il a envoyé un mail à tous les enseignants du collège pour les prévenir d'un passage dans leur classe afin d'expliquer l'étude à ses élèves et pour leur distribuer des autorisations parentales (cf. annexe 3) dans le but qu'ils puissent participer à l'étude. Un mois après ce passage, une fois les fiches de consentement rendues et les créneaux de passation fixés en accord avec le chef d'établissement, les passations de questionnaires se

sont déroulées sur une demi-journée pour les élèves de 5^e, 4^e et de 3^e ayant rendu leur autorisation parentale. Classe après classe, comme noté sur leur emploi du temps, ils se sont rendus dans une salle que le principal avait dédié aux passations. Le questionnaire a été administré en groupe classe et sous forme de papier. En cas d'interrogation ou de besoin de précision au sujet des items ou du vocabulaire, ils avaient le droit de poser leurs questions librement. Une fois terminé, environ 10 minutes après le lancement, ils ont tous rendu leur questionnaire papier.

Concernant les jeunes en situation de handicap dans un premier temps l'adjointe de direction de l'IEM a été contactée afin de lui expliquer le but de cette recherche, elle a tout de suite accepté et a permis de procéder librement avec les jeunes aux dates qui nous conviendrait, c'est ainsi que nous avons présenté une première fois l'étude à tous les jeunes de l'IEM qui étaient concernée et une fois les autorisations parentales rendu nous avons effectué les passations. À l'instar des élèves du collège de Sablé-sur-Sarthe, ceux du dispositif ULIS du collège de Pontvallain ont été recueillis suite à la mise en contact avec la principale de l'établissement puis nous avons été mis en relation directe avec l'enseignante du dispositif ULIS avec qui nous nous sommes organisés par mail afin de fixer deux dates : une de présentation de l'étude et une pour la passation.

La même procédure a été effectuée mais ils n'avait pas tout à fait la même présentation de questionnaire. En effet, pour les jeunes en situation de handicap, au-dessus de chaque échelle de Likert (annexe page 34) ils avaient des bonhommes pour illustrer le niveau d'accord avec la phrase proposé.

5.4 Plan expérimental

Selon, la notation de Rouanet-Lépine (1960) le plan expérimental de cette étude est le suivant :

S<H2>

SEP S<H2> ; EDS S<H2> ; TIDI S<H2> ; INT S<H2>

H2 correspond au facteur inter-sujets Groupe : collégiens ordinaires et collégiens en situation de handicap. L'échantillon total est composé de N=133, répartis en N=117 collégiens ordinaire et N=16 collégiens en situation de handicap.

5.5 Stratégie d'analyse

Nous allons d'abord regarder si les échelles sont utilisables pour réaliser une matrice de corrélation, puis une régression et ensuite faire une comparaison de moyenne entre les jeunes en situation de handicap et les collégiens ordinaires. Cette dernière sera à visée exploratoire du fait de la puissance statistique minime du groupe de jeune en situation de handicap.

6 Résultats

Dans un premier temps les analyses descriptives (cf. table 2) ont servi à vérifier que les échelles sont valides et fiables, l'échantillon et la normalité des données.

Ensuite, la réalisation d'une matrice de corrélation (cf. table 3) a été faite pour vérifier le lien entre les variables ainsi que de voir lesquelles en particulier étaient corrélées. Dans un premier temps au vu de l'utilisation des facteurs spécifiques on a vérifié que toutes les variables étaient liées entre elles pour ensuite extraire seulement les variables qui ont un lien significatif.

Finalement la matrice de corrélation vient questionner quelles variables sont corrélées entre elles.

Ensuite, une régression linéaire (cf. table 4) a été réalisé visant à expliquer l'intention de décrocher donc toutes les variables ont été insérées pour voir lesquelles sont prédictives.

Pour terminer une comparaison de moyenne entre le groupe de collégiens ordinaires ainsi que le groupe de collégiens en situation de handicap a été réalisé.

Variables	N	MOY	Écart-type	MIN	MAX	SKEW	KURT	ω
SEP scolaire	133	10.2	2.9	3	15	-0.37	-0.18	.74
INT*	133	3.7	2.3	2	10	1.26	0.47	.54
Incrémentielle	133	8.9	3.4	3	15	0.28	-0.75	.73
Fixiste	133	7.4	2.8	3	15	0.54	-0.31	.75
EDS*	133	3	1.4	1	5	0.07	-1.05	.75

Note. N = effectif, MOY = moyenne, MIN= minimum, MAX = maximum, SKEW = skewness, KURT = kurtosis, SEP = Sentiment d'Efficacité Personnelle, INT = intention de décrocher, EDS = estime de soi.

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

Variables observées car ce sont des items non pas des facteurs latents.

Table 2 : statistiques descriptives

Les statistiques descriptives mettent en avant l'effectif (N= 133) qui a répondu aux questions correspondantes à chacune des variables du questionnaire, précisant la moyenne (=MOY) de chaque variable ainsi que les écarts-types pour montrer la variabilité des données, les minimum et maximum pour indiquer l'étendue des valeurs et surtout les résultats au Skewness et Kurtosis qui permettent de confirmer que la normalité de la distribution ainsi que le coefficient McDonald (ω) sont corrects ce qui signifie qu'il y a une validité, une distribution normale des échelles car aucun facteur est au-dessus de 2 ou en dessous de -2 et il n'y a pas de données manquantes.

Enfin, l'analyse de fiabilité montrent que les facteurs latents sont fidèles et qu'il y a une bonne consistance interne de l'échelle.

Après cela, des corrélations ont été effectuées et elles montrent des liens entre les trois variables permettant de justifier la régression qui suit :

	SEP_Scolaire	INT	Incrementielle	Fixiste	EDS
SEP_Scolaire	-				
INT	-0.343***	-			
Incrementielle	0.344***	-0.194*	-		
Fixiste	-0.063	0.223*	0.069	-	
EDS	0.158	-0.149	0.413***	0.188*	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 3 : matrice de corrélation

Une analyse de corrélation a été réalisé puis et une descriptions des données significatives.

Plus les jeunes se sentent capables de réussir à l'école, moins ils ont l'intention de décrocher ($r = -0.343***$).

Les jeunes qui pensent qu'ils peuvent progresser avec des efforts sont moins enclins décrocher ($r = -0.194*$).

Quand les jeunes croient que leur intelligence ne peut pas changer, ils sont plus enclins à décrocher ($r = 0.223*$)

Les jeunes qui croient qu'ils peuvent s'améliorer se sentent aussi plus efficaces à l'école ($r = 0.344***$).

Croire que l'on peut évoluer aide aussi à mieux s'estimer ($r = 0.413^{***}$).

Il existe un lien entre croire que l'intelligence est figée et avoir une bonne estime de soi ($r = 0.188^*$).

Maintenant qu'on sait que certains facteurs sont liés l'objectif avec la régression qui suit va être d'expliquer l'intention de décrocher.

Variables	B	SE	β	t	P
Ordonnée à l'origine	5.65	0.91		6.21	<.001***
SEP_Scolaire	-0.23	0.07	-0.29	-3.37	<.001***
Fixiste	0.19	0.07	0.23	2.83	.005**
Incrémentielle	-0.04	0.06	-0.06	-0.65	.517
EDS	-0.21	0.15	-0.12	-1.37	.174

$R=0.43$, $R^2=0.181$, $F [4,128] =7.05$, $p<.001^{***}$

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 4 : régression linéaire

Ensuite, nous avons voulu vérifier qu'elles variables étaient le plus corrélées avec la VD intention de décrocher en effectuant une régression linéaire.

Le modèle de régression linéaire multiple a expliqué une proportion significative de la variance des scores d'intention de décrocher, $R^2=0.181$, $F [4,128] =7.05$, $p<.001^{***}$. La régression a permis de voir dans quelle mesure les différentes variables qui corrélaient avec le manque d'information le prédisent également. La table 4 nous indique que deux variables se révèlent être des prédicteurs de l'intention de décrocher : Le SEP scolaire ($\beta = -0.29$, $p<.001^{***}$) et les théories fixistes ($\beta= 0.23$, $p = .005^{**}$) sont tous des prédicteurs significatifs de l'intention de décrocher.

En revanche, les théories incrémentielles ($\beta= -0.06$, $p = .517$) et l'estime de soi ($\beta= -0.12$, $p = .174$) ne contribuent pas de manière significative à la prédiction de l'intention de décrocher. Bien qu'elles soient corrélées positivement avec le SEP scolaire et entre elles, elles n'ont pas d'effet direct sur l'intention de décrocher.

Cela indique qu'une plus grande intelligence fixiste est associée à une augmentation de l'intention de décrocher et qu'un plus haut niveau de SEP scolaire est associé à une diminution de l'intention de décrocher.

Ainsi, le modèle de la régression linéaire multiple indique que 18,1% de la variance de l'intention de décrocher est expliquée par l'ensemble des prédicteurs inclus dans ce modèle.

L'estime de soi et les théories incrémentielles ont été sorti du modèle car nos résultats montrent que nous n'avons pas à les mettre.

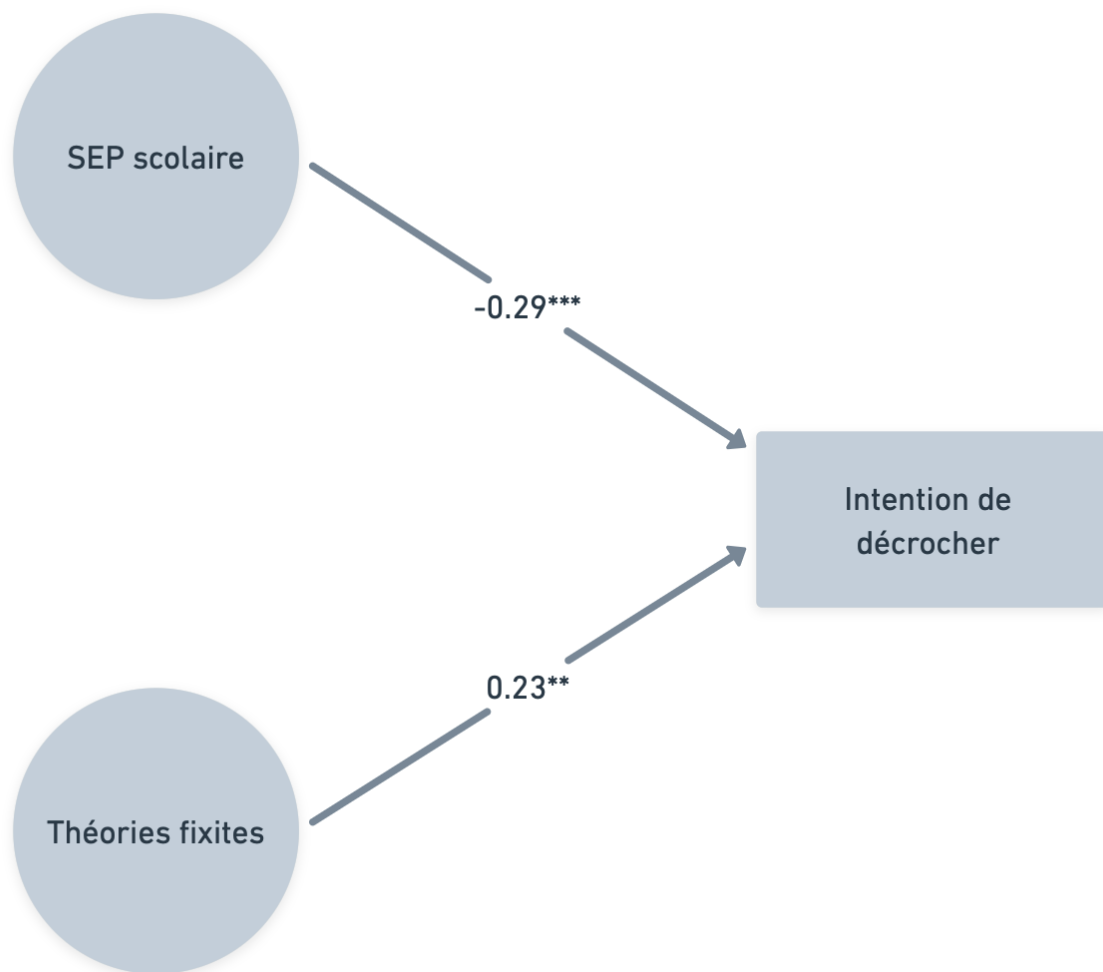


Figure 2 : modèle final

Les coefficients de la figure correspondent aux coefficients bêta, arrondis à deux décimales.

Le sentiment d'efficacité personnelle scolaire apparaît comme un prédicteur significatif de l'intention de décrocher, suggérant que plus les élèves se sentent compétents à l'école, moins ils envisagent d'abandonner l'école.

La théorie fixiste est également liée à une plus forte intention de décrocher, ce qui va dans le sens des travaux évoqués montrant que percevoir l'intelligence comme figée peut augmenter l'intention de décrocher.

Nous nous sommes ensuite demandé si l'intention de décrocher s'expliquait différemment pour les collégiens en situation de handicap.

		Statistique	ddl	p
SEP Scolaire	t de student	3.015	47	0.004**
	U de Mann-Whitney	134		0.005**
INT	t de student	0.649	47	0.519
	U de Mann-Whitney	213		0.200
Incrémentielle	t de student	4.119	47	<.001***
	U de Mann-Whitney	112		0.001***
Fixiste	t de student	3.196	47	0.002**
	U de Mann-Whitney	144		0.010**
EDS	t de student	3.179	47	0.003**
	U de Mann-Whitney	127		0.002**

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 5 : comparaisons de moyenne

Des comparaisons de moyenne ont donc été réalisées ce qui nous permet de confirmer les informations qui suivent :

Les jeunes en situation de handicap ont des moyennes significativement supérieures de SEP scolaire ($M = 12.94$, $SD = 1.77$) comparativement aux collégiens ($M = 10.85$, $SD = 2.48$), $t(47) = 3.02$, $p = .004$, $d = 0.92$.

Les jeunes en situation de handicap ont des moyennes supérieures d'intention de décrocher ($M=3.31$, $SD=1.89$) comparativement aux collégiens ($M = 2.94$, $SD =1.89$), $t(47) = 0.65$, $p=.519$, $d = 0.20$.

Les jeunes en situation de handicap ont des moyennes significativement supérieures en théories incrémentielles ($M=12$, $SD=4.37$) comparativement aux collégiens ($M = 7.97$, $SD = 2.49$), $t(47) = 4.12$, $p <.001$, $d = 1.26$.

Les jeunes en situation de handicap ont des moyennes significativement supérieures en théories fixistes ($M=9.63$, $SD=3.48$) comparativement aux collégiens ($M=6.82$, $SD=2.56$), $t(47) = 3.20$, $p=.002$, $d = 0.97$.

Les jeunes en situation de handicap ont des moyennes significativement supérieures d'estime de soi ($M=4.25$, $SD=1.39$) comparativement aux collégiens ($M=3.06$, $SD=1.14$), $t(47) = 3.18$, $p = .003$, $d = 0.97$.

7 Discussion

L'étude avait pour objectif principal d'explorer les prédicteurs de l'intention de décrocher chez des adolescents, en apportant une recherche exploratoire en ce qui concerne les jeunes en situation de handicap (SH). Les analyses statistiques ont permis d'établir plusieurs corrélations significatives entre les variables mesurées, notamment le sentiment d'efficacité personnelle scolaire (SEP scolaire), les théories implicites de l'intelligence (TIDI) et l'estime de soi. Une régression linéaire a été réalisée, confirmant le rôle prédictif du SEP scolaire et des croyances fixistes dans l'intention de décrocher.

Les jeunes en situation de handicap présentent des scores significativement supérieurs sur presque toutes les dimensions étudiées, y compris le SEP scolaire, les TIDI (tant incrémentielles que fixistes), et l'estime de soi. Cependant, contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, leur intention de décrocher ne diffère pas significativement de celle des collégiens ordinaires.

Nous pouvons constater que la première hypothèse générale (HG1) est partiellement validée. Parmi les variables initialement retenues comme prédicteurs de l'intention de décrocher, seuls le SEP scolaire et les théories fixistes apparaissent comme des prédicteurs significatifs. En revanche, l'estime de soi et les théories incrémentielles, bien qu'associées significativement à d'autres variables du modèle, ne prédisent pas directement l'intention de décrocher.

Concernant la première hypothèse opérationnelle (HO1), elle est validée car les théories fixistes, sont des prédicteurs positifs de l'intention de décrocher. Ce résultat rejoint les travaux de Dweck & Leggett (1988) et de Blackwell, Trzesniewski & Dweck (2007), qui montrent qu'une croyance en une intelligence figée peut diminuer la motivation et renforcer les attitudes de désengagement scolaire.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse opérationnelle (HO2), elle est partiellement validée : seul le SEP scolaire agit comme prédicteur négatif de l'intention de décrocher. L'estime de soi et les théories incrémentielles, bien qu'elles soient positivement corrélées entre elles et avec le SEP, n'ont pas d'effet direct significatif sur l'intention de décrocher dans les modèles testés.

Pour HG2, l'hypothèse est également partiellement confirmée. Les jeunes en situation de handicap ont effectivement des scores significativement différents des collégiens pour toutes les variables sauf l'intention de décrocher. Ainsi, HO2 et HO3 sont rejetées, tandis que HO1 est validée, les jeunes en SH ayant des croyances plus fortes dans les théories fixistes que leurs pairs.

Le SEP scolaire apparaît clairement comme un facteur de défense contre l'intention de décrocher, ce qui rejoint la littérature scientifique sur le rôle de la perception de compétence dans la persévérance scolaire (Bandura, 1997 ; Guay, Marsh, & Boivin, 2003). Les jeunes qui se sentent compétents à l'école sont moins enclins à envisager la rupture scolaire, validant le rôle central du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation motivationnelle.

En revanche, l'effet négatif des théories fixistes sur l'intention de décrocher confirme que percevoir ses capacités comme figées peut mener à un désengagement scolaire (Dweck, 2006 ; Yeager & Dweck, 2012). Cela est particulièrement préoccupant dans un système scolaire qui valorise parfois la « facilité » ou les résultats immédiats, renforçant ainsi les croyances fixistes chez les élèves.

Les résultats montrent que les jeunes en situation de handicap ont des scores significativement plus élevés de SEP scolaire. Cela pourrait s'expliquer par le cadre éducatif plus individualisé et valorisant souvent mis en place dans les dispositifs spécialisés, qui soutiennent davantage le développement du sentiment de compétence (Vienneau, 2020).

Une coexistence est constatée concernant les théories incrémentielles et fixistes, plus élevées chez les jeunes en SH. Cela pourrait refléter une ambivalence cognitive liée aux expériences scolaires : d'un côté, ils peuvent croire à l'amélioration via l'effort, tout en percevant certaines limites imposées par leur handicap comme figé. Cette coexistence est peu abordée dans la littérature, mais mérite une exploration plus fine (Paunesku et al., 2015).

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Dweck (2006), selon lesquels la manière dont les élèves conçoivent l'intelligence a des effets profonds sur leur engagement scolaire. Cependant, les théories incrémentielles ne semblent pas ici prédire directement l'intention de décrocher, ce qui peut suggérer l'intervention de variables médiatrices, comme la persévérance, le soutien enseignant ou la qualité de l'environnement scolaire, non mesurées dans cette étude (Eccles & Roeser, 2011 ; Wigfield et al., 2015).

Les différences observées entre jeunes en SH et collégiens posent également la question du rôle de l'environnement éducatif dans la formation des croyances : il est possible que l'éducation spécialisée mette davantage l'accent sur la progression individuelle, ce qui renforcerait les croyances incrémentielles. Toutefois, le fait que ces élèves adhèrent aussi davantage à des théories fixistes peut être le reflet d'un double discours institutionnel, où l'on valorise à la fois l'effort et l'essentialisation des profils de jeunes à travers les diagnostics.

Les résultats de cette étude soulèvent un questionnement important : le système éducatif français ne favoriserait-il pas indirectement les croyances fixistes ? En effet, la prédominance de l'évaluation normative, la sélection précoce et les discours implicites sur les « bons élèves » peuvent renforcer l'idée que certaines compétences sont innées plutôt qu'acquises (Clanet, 2001 ; Meirieu, 2019). Dès lors, les élèves qui échouent peuvent rapidement se convaincre qu'ils ne sont « pas faits pour l'école », nourrissant ainsi leur intention de décrocher.

Une éducation réellement inclusive ne peut pas se contenter d'adapter les supports ou d'ouvrir l'accès à tous, elle doit aussi s'attaquer aux croyances limitantes véhiculées par l'institution elle-même. Bien que les théories incrémentielles de l'intelligence ne prédisent pas directement l'intention de décrocher dans notre modèle, leur rôle ne peut être écarté pour autant. Elles entretiennent des liens positifs significatifs avec des ressources psychologiques clés telles que le SEP scolaire et l'estime de soi, qui sont elles-mêmes liées à une moindre intention de décrocher. Par conséquent, promouvoir une conception incrémentielle de l'intelligence à travers les pratiques pédagogiques pourrait constituer un levier indirect mais stratégique pour renforcer la motivation et la résilience scolaire, en particulier chez les élèves vulnérables (Yeager & Dweck, 2012). Cette recherche souligne l'importance des croyances motivationnelles dans l'intention de décrocher, et notamment du SEP scolaire comme variable protectrice. Elle montre également que les jeunes en situation de handicap développent des profils cognitifs et motivationnels spécifiques, appelant à des pratiques éducatives différenciées. Une transformation des représentations scolaires et des modes d'évaluation, plus orientée vers la progression que la performance, est indispensable pour lutter durablement contre le décrochage.

7.1 Limites

L'échantillon reste relativement restreint ($N = 133$), avec une sous-représentation des jeunes en situation de handicap par rapport à l'ensemble de la population scolaire. Cette

limitation affecte la généralisation des résultats à une échelle plus large. Par ailleurs, les jeunes interrogés proviennent d'établissements ou structures spécifiques (ex. : IEM, collège), ce qui peut introduire un biais lié au contexte éducatif ou au degré d'accompagnement.

Les données ont été recueillies par auto-questionnaires, ce qui expose à des biais de désirabilité sociale (Paulhus, 1984) ou d'auto-perception. Les jeunes peuvent avoir répondu en fonction de ce qu'ils pensent être attendu ou valorisé, plutôt qu'en exprimant leur vécu réel. De plus, certaines notions (comme les croyances sur l'intelligence ou l'estime de soi) peuvent être difficiles à appréhender pour les plus jeunes ou les élèves ayant certaines limitations cognitives.

Le modèle utilisé est basé sur des données recueillies à un seul moment. Cela signifie qu'on ne peut pas dire avec certitude si une variable cause une autre. Par exemple, si un faible SEP est associé à une plus forte intention de décrocher, il est impossible d'affirmer s'il en est la cause ou la conséquence. Des études longitudinales permettraient de mieux saisir l'évolution de ces dynamiques dans le temps (Eccles & Roeser, 2011).

Bien que la régression explique une part significative de la variance de l'intention de décrocher ($R^2 = 18,1 \%$), une grande partie reste inexpliquée. Cela suggère que d'autres variables, telles que les facteurs environnementaux (relations avec les enseignants, conditions socio-économiques, climat scolaire), les troubles psychologiques ou encore la perception du soutien familial, pourraient également jouer un rôle important mais n'ont pas été mesurées ici.

Même si les comparaisons avec les collégiens permettent de dégager des tendances intéressantes, les jeunes en situation de handicap ne constituent pas un groupe homogène. Les types de handicap, les trajectoires scolaires, le niveau de dépendance ou d'autonomie peuvent varier considérablement, rendant difficile toute généralisation. Une approche plus différenciée (e.g., par dispositif d'accompagnement) permettrait de mieux affiner les conclusions.

Enfin, bien que les échelles utilisées présentent une bonne fidélité ($\omega \geq .70$), certaines d'entre elles n'ont peut-être pas été spécifiquement validées auprès de jeunes en situation de handicap. Cela peut poser des questions sur la validité de certains scores dans ce sous-groupe, notamment si les items ne sont pas pleinement compris ou interprétés de la même manière.

7.2 Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'explorer les déterminants de l'intention de décrochage scolaire chez les adolescents, en mettant en lumière les spécificités des jeunes en situation de handicap. À travers l'analyse de variables motivationnelles et cognitives telles que le sentiment d'efficacité personnelle scolaire (SEP), les théories implicites de l'intelligence (TIDI) et l'estime de soi, cette étude met en évidence l'impact crucial de certaines croyances sur le rapport que les élèves entretiennent avec l'école.

Les résultats obtenus soulignent que le SEP scolaire et les croyances fixistes sont des prédicteurs significatifs de l'intention de décrocher : un faible SEP et une vision figée de l'intelligence augmentent la probabilité d'envisager le décrochage. En revanche, les croyances incrémentielles et l'estime de soi, bien qu'associées positivement à d'autres variables, n'ont pas de pouvoir prédictif direct dans les modèles testés. Ces constats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Dweck (2006) et Bandura (1997), confirmant que la motivation scolaire dépend autant de la perception qu'on a de soi que de celle que l'on a de ses capacités d'évolution.

Les jeunes en situation de handicap présentent un profil singulier : bien qu'ils manifestent un SEP plus élevé et adhèrent davantage aux théories incrémentielles, ils maintiennent également des croyances fixistes plus fortes que leurs pairs. Ce paradoxe apparent pourrait refléter des tensions propres au vécu scolaire de ces élèves, pris entre encouragements à progresser et catégorisations institutionnelles rigides. Il apparaît donc nécessaire d'interroger les discours et les pratiques éducatives actuelles, en particulier leur rôle dans la construction de croyances limitantes ou confortantes.

En somme, cette étude appelle à une refonte des logiques éducatives dominantes : pour prévenir le décrochage, il est essentiel de favoriser le développement du SEP et de promouvoir des conceptions dynamiques de l'intelligence, aussi bien chez les élèves que dans les pratiques pédagogiques. Cela implique un changement culturel profond dans l'école, notamment dans sa manière d'évaluer, de classer et de communiquer sur la réussite.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Amemiya, J., & Wang, M. (2018). The role of implicit theories of intelligence in academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 63, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.006>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bariaud, F., & Oliveri, C. (1989). Estime de soi et adolescence. In F. Bariaud & C. Oliveri (Eds.), *Psychologie de l'adolescent* (pp. 91–110). Paris: Nathan.
- Bardou, J., Cornet, A., & Moniot, P. (2012). Estime de soi, mobilisation scolaire et projet professionnel chez des adolescents scolarisés en lycées professionnels. *Revue de psychologie de l'éducation*, 17(1), 39–57.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Le décrochage scolaire: état des lieux et perspectives. *Revue française de pédagogie*, (177), 5–20. <https://doi.org/10.4000/rfp.3400>
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). L'intention de décrocher : Un facteur précurseur du décrochage scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 15-28.

- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Le rôle du soutien des enseignants et de l'école dans la persévérance et la réussite scolaires : Une revue des travaux récents. *Éducation et francophonie*, 39(2), 60-76. <https://doi.org/10.7202/1000813ar>
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. UNESCO: International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Boekaerts, M. (2002). Getting yourself into the mindset: The role of personal goals and perceptions of ability in students' engagement. In A. M. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 725-748). Routledge.
- Bouffard, T., Boisvert, P., Vezeau, C., & Larouche, C. (2005). L'efficacité perçue et la motivation scolaire chez les élèves du primaire et du secondaire. *Revue de psychologie de l'éducation*, 40(4), 449-465.
- Bralic, A. (2017). L'intention de décrocher : Un concept à mieux cerner. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 45-61. <https://doi.org/10.2307/26366689>
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2010). Motivation et comportements des élèves. In E. Debarbieux (Ed.), *La motivation scolaire : Théories et pratiques* (pp. 53–75). Paris : ESF.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534.
- Carré, P. (2001). Motivation et engagement en formation : de l'intention à l'action. *Éducation Permanente*, (147), 9–24.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). (2021). *L'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap : trajectoires, obstacles et leviers*. Céreq Bref, n° 403.
- Clanet, J. (2001). *L'implication en situation scolaire : Un concept pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. In J. H. Stipek (Ed.), *Motivation and instruction* (pp. 103–122). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage. *Encéphale*, 30(5), 456–463.
- Dellaca-Minot, P. (2018). *Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : étude de la dynamique activité-passivité dans la relation élève-enseignant* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité). HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01965067>
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Ebersold, S. (2009). *Scolarisation des élèves handicapés : Les conditions d'une égalité des chances*. La Documentation française.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage. Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2006). Typologie des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs associés au rendement et au comportement. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 421–440.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, L. (2006). Les facteurs associés au décrochage scolaire : Un survol des recherches récentes. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 16-37.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2006). Les variables associées au décrochage scolaire au secondaire. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29(2), 651–676. <https://doi.org/10.7202/016124ar>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, F. (2006). Le phénomène de décrochage scolaire: Une revue de la littérature. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 1–20.
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/3).
- Garnier, N. (2024). *Étude de l'impact du burnout scolaire, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi sur l'intention de décrocher chez les collégiens* (Mémoire de master non publié). Université d'Angers.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). *Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering*. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Guimard, P., & Florin, A. (2018). Décrochage scolaire : quelles contributions de la psychologie de l'éducation ? *Éducation et Sociétés*, 61(1), 33–48. <https://doi.org/10.3917/es.061.0033>
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of self-esteem* (pp. 87–116). San Diego: Academic Press.
- INSEE. (2023, mai). Décrochage scolaire régional très localisé [Insee Flash Pays de la Loire, n°193]. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6959357>

- INSEE. (2023). Données sur le décrochage scolaire dans la Sarthe. Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques>
- INSEE. (2023). Chiffres clés de la jeunesse dans la Sarthe. Institut National de la Statistique et des Études Économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). A longitudinal analysis of school dropout and adolescent problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 3-25.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). A longitudinal analysis of school drop-out: The role of school experience and the personal characteristics of the dropout. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 672–684. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.672>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Prediction of school dropout: A test of Tinto's model with Canadian adolescents. *Journal of School Psychology*, 38(4), 271–287.
- Lambert, F., & Bailleux, C. (Dir.). (2021). *Psychologie et scolarités*. Presses Universitaires de Provence.
- Le Mans Maville. (2023, décembre 5). Décrochage scolaire : plus de 3 500 jeunes concernés en Sarthe. https://lemans.maville.com/actu/actudet_-decrochage-scolaire-plus-de-3-500-jeunes-concernes-en-sarthe-_14-5895402_actu.Htm
- Lessard, C., Fortin, L., & Joly, J. (2008). Le décrochage scolaire : Étude longitudinale des trajectoires et des facteurs de risque. *Revue de l'éducation*, 34(3), 77-97.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Self-concept and self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 16–29). Psychology Press.
- Martinot, D. (2004). *Le décrochage scolaire : Comprendre pour agir*. Dunod.

- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 2013(04), 1-25. <https://doi.org/10.4074/S0013754513004047>
- Meirieu, P. (2019). L'école, mode d'emploi. ESF Sciences humaines.
- Mugnier, C. (2019). *Motivation, persévérance et réussite scolaire : accompagner les élèves dans leur engagement*. Université de Bordeaux.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414> (Original work published 2014)
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239–266). London: Ablex.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Pays de la Loire Éco. (2023). Le décrochage scolaire – Tableau de bord régional. <https://www.paysdelaloire-eco.fr/ressources-analyses/education/le-decrochage-scolaire/>
- Poutignat, A., & Vargas, M. (2008). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. Presses Universitaires de France.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Scellos, J. (2015). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes). HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01240614>

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. In M. T. Cicchetti (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 42–58). New York: Guilford Press.
- Thibodeau, S., Giguère, A., Lefebvre, M., & Frenette, É. (2021). Estime de soi, SEP et décrochage scolaire: quelles médiations possibles ? *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 253–272.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting toward a motivational model of high school dropout. *Journal of*
- Vandelle, V. (2017). Estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et bien-être des adolescents au collège. Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes.
- Vienneau, R. (2020). *L'inclusion scolaire : Éléments de fondements pour une école accessible à tous* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2015). Motivation and achievement. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and*
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York: Routledge.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire collégiens

Théories implicites de l'intelligence :

1. « Il faut beaucoup travailler pour être intelligent »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

2. « Le niveau d'intelligence change peu même si on fait des efforts »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

3. « Pour être intelligent, il faut beaucoup apprendre »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

4. « Pour être intelligent, il faut avoir certaines qualités dès la naissance »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

5. « Ton intelligence s'améliore obligatoirement en travaillant »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

6. « C'est difficile de changer son niveau d'intelligence »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

Estime de soi :

« J'ai une haute estime de moi-même »

1 = tout à fait d'accord, 3 = d'accord, 5 = pas du tout d'accord

1 2 3 4 5

Annexe 2 : Questionnaire jeunes en SH



Date de naissance :
Âge :
Initiales :

Genre :
Classe :

Échelles :

Lis attentivement chaque phrase et réponds, sur l'échelle, en entourant le bonhomme correspondant le mieux à ce que tu penses.

Sentiment d'Efficacité Personnelle :

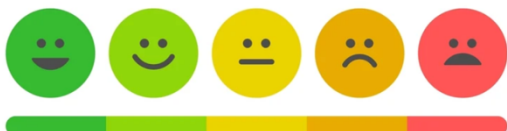
Rouge = pas du tout d'accord, orange = d'accord, vert = tout à fait d'accord.

En général, dans mes activités scolaires (travail en classe ou devoirs à la maison...) :

1. Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution



2. Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver :



3. Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution :



Intention de décrocher :

« Je pense souvent à abandonner l'école »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



« J'ai l'intention d'arrêter l'école »

Vert = toujours, orange = parfois, rouge = jamais.



Théories implicites de l'intelligence :

1. « Il faut beaucoup travailler pour être intelligent »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



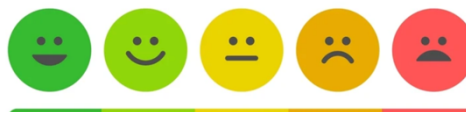
2. « Le niveau d'intelligence change peu même si on fait des efforts »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



3. « Pour être intelligent, il faut beaucoup apprendre »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



4. « Pour être intelligent, il faut avoir certaines qualités dès la naissance »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



5. « Ton intelligence s'améliore obligatoirement en travaillant »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



6. « C'est difficile de changer son niveau d'intelligence »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



Estime de soi :

« J'ai une haute estime de moi-même »

Vert = tout à fait d'accord, orange = d'accord, rouge = pas du tout d'accord



Annexe 3 : Autorisation parentale collège



Angers, le 10 mars 2025

GARNIER Noa
11 Bd de Lavoisier 7, 49000 Angers
06.44.35.17.32
noa.garnier07@gmail.com

Objet : Demande d'autorisation parentale pour la participation de votre enfant à une étude.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma 2^{ème} année de Master de Psychologie de l'Éducation et de la Formation, j'effectue une étude sur l'intention de décrocher chez les collégiens. Cette étude nous permettra d'accroître nos connaissances théoriques et pratiques sur le risque de décrochage scolaire. Son objectif est de mesurer le rôle et l'impact de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation autodéterminée sur l'intention de décrocher de votre enfant.

Pour mener à bien cette étude, je souhaite rencontrer des élèves scolarisés en classe de 5^e, 4^e et 3^e. Le chef d'établissement, Monsieur Sailleau, a déjà donné son accord. L'objet de ce courrier est de solliciter votre autorisation pour nous permettre de rencontrer votre enfant sur le temps scolaire, en petits groupes. Nous lui demanderons de répondre à 4 questionnaires, courts et adaptés à son âge. Les rencontres se feront sur un créneau choisi en concertation et avec l'accord des enseignants, afin de ne pas perturber le déroulement de la journée de collège de votre enfant. En outre, le consentement de votre enfant sera également sollicité et il pourra à tout moment interrompre sa passation s'il le souhaite.

Les données recueillies seront anonymes, le nom de votre enfant ne sera pas mentionné dans les résultats de l'étude et les informations transmises à l'Université d'Angers. Les résultats seront uniquement exploités dans le cadre de mon étude.

Pour connaître votre avis, nous vous prions de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous afin d'indiquer si vous souhaitez ou non que votre enfant participe à cette étude.

Nous vous remercions à l'avance de votre réponse, et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Noa Garnier.

✂ _____

Coupon à remettre à la vie scolaire.

✓ **Nom :** **Prénom de l'élève :**

Je soussigné(e) Mme/M

Cochez la réponse choisie.

- ☐ autorise mon enfant à participer à cette étude.
☐ n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude.

Fait le.....

Signature des parents ou tuteurs :

Annexe 4 : Autorisation parentale IEM



Angers, le 6 février 2025

GARNIER Noa
11 Bd de Lavoisier 7, 49000 Angers
06.44.35.17.32
noa.garnier07@gmail.com

Objet : Demande d'autorisation parentale pour la participation de votre enfant à une étude.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma 2^{ème} année de Master de Psychologie de l'Éducation et de la Formation, j'effectue une étude sur l'intention de décrocher chez les jeunes. Cette étude nous permettra d'accroître nos connaissances théoriques et pratiques sur le risque de décrochage scolaire. Son objectif est de mesurer le rôle et l'impact de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation autodéterminée sur l'intention de décrocher de votre enfant face à ses apprentissages.

Pour mener à bien cette étude, je souhaite rencontrer des jeunes de l'IEM Jean-Yves Guitton. L'adjointe de direction, Ida Minche, a déjà donné son accord. L'objet de ce courrier est de solliciter votre autorisation pour nous permettre de rencontrer votre enfant, en individuel ou en petits groupes. Nous lui demanderons de répondre à 4 questionnaires, très courts adaptés à son âge et à ses difficultés. Les rencontres se feront sur un créneau choisi en concertation et avec l'accord des éducateurs, afin de ne pas perturber le déroulement de la journée de votre enfant au sein de l'IEM. En outre, le consentement de votre enfant sera également sollicité et il pourra à tout moment interrompre sa passation s'il le souhaite.

Les données recueillies seront anonymes, le nom de votre enfant ne sera pas mentionné dans les résultats de l'étude et les informations transmises à l'Université d'Angers. Les résultats seront uniquement exploités dans le cadre de mon étude.

Pour connaître votre avis, nous vous prions de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous afin d'indiquer si vous souhaitez ou non que votre enfant participe à cette étude.

Nous vous remercions à l'avance de votre réponse, et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Noa Garnier.

✂ _____

Coupon à remettre à Vanessa.

✓ **Nom** : **Prénom de votre enfant** :

Je soussigné(e) Mme/M

Cocher la réponse choisie.

☐ autorise mon enfant à participer à cette étude.

☐ n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude.

Fait le..... Signature des parents ou tuteurs :

Annexe 5 : Autorisation parentale dispositif ULIS



Angers, le 24 février 2025

GARNIER Noa
11 Bd de Lavoisier 7, 49000 Angers
06.44.35.17.32
noa.garnier07@gmail.com

Objet : Demande d'autorisation parentale pour la participation de votre enfant à une étude.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma 2^{ème} année de Master de Psychologie de l'Éducation et de la Formation, j'effectue une étude sur l'intention de décrocher chez les collégiens. Cette étude nous permettra d'accroître nos connaissances théoriques et pratiques sur le risque de décrochage scolaire. Son objectif est de mesurer le rôle et l'impact de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation autodéterminée sur l'intention de décrocher de votre enfant.

Pour mener à bien cette étude, je souhaite rencontrer des élèves scolarisés au sein du dispositif ULIS. La cheffe d'établissement, Madame Audouin, a déjà donné son accord. L'objet de ce courrier est de solliciter votre autorisation pour nous permettre de rencontrer votre enfant sur le temps scolaire, en petits groupes. Nous lui demanderons de répondre à 4 questionnaires, courts et adaptés à son âge ainsi qu'à ses difficultés. Les rencontres se feront sur un créneau choisi en concertation et avec l'accord des enseignants, afin de ne pas perturber le déroulement de la journée de collège de votre enfant. En outre, le consentement de votre enfant sera également sollicité et il pourra à tout moment interrompre sa passation s'il le souhaite.

Les données recueillies seront anonymes, le nom de votre enfant ne sera pas mentionné dans les résultats de l'étude et les informations transmises à l'Université d'Angers. Les résultats seront uniquement exploités dans le cadre de mon étude.

Pour connaître votre avis, nous vous prions de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous afin d'indiquer si vous souhaitez ou non que votre enfant participe à cette étude.

Nous vous remercions à l'avance de votre réponse, et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Noa Garnier.

✂-----

Coupon à remettre à Mme Brochard.

✓ **Nom** : **Prénom de l'élève** :

Je soussigné(e) Mme/M

Cocher la réponse choisie.

- ☐ autorise mon enfant à participer à cette étude.
☐ n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude.

Fait le..... Signature des parents ou tuteurs :

Résumé :

Ce mémoire explore l'intention de décrocher, considérée comme un indicateur précoce du désengagement scolaire. L'étude examine le rôle des théories implicites de l'intelligence (TIDI), du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et de l'estime de soi dans la prédiction de cette intention, chez des collégiens ordinaires et en situation de handicap. Un questionnaire a donc été élaboré à partir d'échelles déjà existantes puis administré à des collégiens ordinaires et à des collégiens en situation de handicap afin de mesurer leur intention de décrocher à travers l'estime de soi, le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et les théories implicites de l'intelligence (TIDI). Les résultats montrent que seuls le SEP scolaire et les théories fixistes sont des prédicteurs significatifs de l'intention de décrocher. En revanche, l'estime de soi et les croyances incrémentielles n'exercent pas d'effet direct. Par ailleurs, les élèves en situation de handicap présentent davantage de croyances fixistes, sans manifester une intention de décrocher plus élevée. Cet écrit souligne l'importance du SEP comme facteur protecteur et des croyances fixistes comme facteur de risque. Des pistes d'intervention sont proposées, notamment autour du développement du SEP et de la promotion des théories incrémentielles de l'intelligence.

Mots-clés : intention de décrocher, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, théories implicites de l'intelligence, décrochage scolaire.

Abstract :

This study intention to drop out of school, which is seen as an early warning sign of school disengagement. The study focuses on three main elements: students' beliefs about intelligence (TIDI), their sense of self-efficacy (SEP), and their self-esteem. It compares students in general education with students with disabilities. This was given to both groups of students to assess their intention to drop out, and how it relates to their self-esteem, self-efficacy, and beliefs about intelligence. The results show that only school-related self-efficacy and fixed beliefs about intelligence are significant predictors of the intention to drop out. In contrast, self-esteem and growth beliefs (the idea that intelligence can improve with effort) do not directly predict dropout intentions. Interestingly, students with disabilities tend to have stronger fixed beliefs, but do not show a higher desire to drop out. This work highlights that self-efficacy is a protective factor, while fixed beliefs are a risk factor. It suggests ways to intervene, such as helping students feel more capable at school and encouraging the idea that intelligence can grow with effort.

Keywords: intention to drop out, self-efficacy, self-esteem, implicit theories of intelligence, school dropout.