

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES

En Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

École Doctorale Milieu Insulaire Tropical : *Dynamiques de développement, sociétés, patrimoine et culture dans l'espace Caraïbes-Amériques (ED 588)*

Unités de recherche :

Laboratoire ACTES : Adaptation, Climat Tropical, Exercice et Santé (EA 3596)

Laboratoire CRREF : Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (EA 4538)

Les stratégies d'auto-handicap d'élèves et d'étudiants en Guadeloupe

Soutenue par Valentin TOP

Le 9 Juillet 2021

Sous la direction de Guillaume COUDEVYLLE, MCF, HDR

Devant le jury composé de :

Madame Claude FERRAND, Professeur des Universités, Université de Tours

Rapportrice

Monsieur Fabien FENOUILLET, Professeur des Universités, Université de Paris Nanterre

Rapporteur

Madame Marie-Paule POGGI, Maître de Conférences, HDR, Université des Antilles

Examinatrice

Monsieur Guillaume COUDEVYLLE, Maître de Conférences, HDR, Université des Antilles

Directeur



REMERCIEMENTS

Me prouver ce dont je suis capable ! Voilà le défi que je me suis lancé à travers cette thèse. Écrire ces quelques mots de remerciements signifie qu'en dépit des difficultés, je peux enfin apercevoir la ligne d'arrivée. Je n'ai jamais renoncé, mais il se pourrait que j'aie eu recours à une ou deux stratégies d'auto-handicap...

Je voudrais avant tout remercier mon Directeur de Thèse, Guillaume Coudeville pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils et les connaissances indispensables à la conduite de ces recherches. Depuis le master MEEF EPS, en passant par le Master MEEF recherche, jusqu'au Doctorat STAPS, il me soutient depuis maintenant près de 5 ans. Son expertise a su me motiver et me stimuler. Sa maîtrise de l'oral m'a poussé à me lancer des défis afin d'acquérir de nouvelles compétences. Merci également à Frédéric Anciaux pour sa méthodologie, sa connaissance, et son encadrement dans le lancement et les premières années de ce projet de recherche.

Je suis particulièrement reconnaissant et je remercie l'ensemble des membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail doctoral : à Marie-Paule Poggi pour avoir suivi ce projet depuis le début et pour m'avoir fait l'honneur d'être examinateurs, à Claude Ferrand et Fabien Fenouillet pour avoir accepté d'expertiser ma thèse et d'endosser le rôle de rapporteurs.

L'enseignement de qualité dispensé par les Masters MEEF a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, merci donc aux enseignants de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de l'académie de la Guadeloupe. Je témoigne toute ma reconnaissance aux différents enseignants de ma formation au niveau de l'UFR Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) de Guadeloupe. Je remercie le directeur du laboratoire ACTES, Olivier Hue ainsi que le directeur du laboratoire CRREF Antoine Delcroix pour l'accueil et la bienveillance. Je voudrais remercier les Chefs d'établissements d'avoir ouvert les portes de leurs collèges et de leurs lycées afin d'autoriser le déploiement de notre dispositif. Je remercie également les enseignants de collège et lycée ainsi que les élèves qui ont bien voulu m'accueillir dans leur classe. Je les remercie d'avoir participé à mes protocoles expérimentaux, tant pour l'observation que pour le temps consacré à répondre aux questionnaires, pour leur participation aux épreuves ainsi qu'aux débriefings de fin d'étude. Grâce à eux, nous avons pu apporter des données de terrain nécessaires à la réalisation de cette thèse.

Je fais un clin d'œil à Karen, Audrey et Shelly pour les échanges et leur présence en tout temps au sein du laboratoire ACTES, dans le sérieux et la bonne humeur.

Pour terminer ces remerciements, je souhaite exprimer un grand « *MERCI* » chaleureux et de tout mon cœur à mes parents Christine et Robert, pour leur amour et leur soutien inconditionnel et constant, pour m'avoir donné de l'espoir et du courage tout au long de ma scolarité à rallonge. Merci particulièrement à ma sœur Noémie pour son aide et sa mobilisation pour les moments clés. Enfin, merci à l'amour de ma vie, ma fiancée Stacy, qui fait de moi un homme comblé.

TABLE DES MATIÈRES

INDEX DES TABLEAUX	7
INDEX DES FIGURES	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE	19
<hr/>	
Partie 1 Fondements théoriques	20
1. Théories relatives à l'attribution	21
1.1. Théorie attributionnelle	21
1.2. Dimensions de la théorie attributionnelle	22
1.3. Expliquer un échec ou un succès	24
1.4. Temporalité des théories relatives à l'attribution	24
2. Les théories de la présentation de soi	26
2.1. Présentation de soi stratégique	27
2.2. Principe de diminution et principe d'augmentation	28
3. Du soi à l'estime de soi	29
3.1. Soi dans la société	30
3.2. Sentiment de compétence	31
3.3. Modèle intégratif de la motivation	32
3.4. Sentiment d'efficacité personnelle	34
4. Estime de soi menacée	36
4.1. Évaluation	36
4.2. Buts d'accomplissement	37
4.3. Réponse à la menace	39
5. Désengagement psychologique	41
5.1. Processus de désengagement psychologique	41
5.2. Stratégie de désengagement psychologique	42
6. Influences sociales	42
6.1. Désirabilité sociale	42
6.2. Désirabilité sociale, estime de soi et auto-handicap	44
6.3. Conformisme social et contagion sociale	45
Partie 2 Revue Systématique	48
2.1. Objectif et hypothèses	48
2.2. Méthodologie	48
2.3. Résultats	50
2.4. Discussion	56
Conclusion du chapitre I	59

Partie 1 La peur de l'échec : une menace pour le soi **62****1. Étude 1 : L'utilisation de stratégie d'auto-handicap déclaré par des élèves : attentes de compétence, bénéfiques pour le soi et menace sur le soi** **62**

1.1.	Objectifs et hypothèses	63
1.1.1.	Hypothèse 1	64
1.1.2.	Hypothèse 2	64
1.2.	Méthodologie	65
1.2.1.	Participants	65
1.2.2.	Mesures	66
1.2.3.	Procédure	67
1.2.4.	Analyses	70
1.3.	Résultats	71
1.3.1.	Réduction du sentiment de menace sur le soi (opportunité d'auto-handicap ; n = 46)	71
1.3.2.	Augmentation du sentiment de menace sur le soi après avoir découvert l'interdiction de déclarer un auto-handicap	73
1.3.3.	Attentes de compétence	74
1.3.4.	Bénéfices pour le soi	74
1.3.5.	Sentiment de menace sur le soi (N = 74)	75
1.3.6.	Résultats globaux	76
1.3.7.	Résultats sur des échantillons spécifiques	79
1.3.7.1.	Résultats sur l'emploi de l'auto-handicap	79
1.3.7.2.	Résultats à l'item d'inclusion « réussir cette épreuve »	80
1.4.	Discussion	83
1.5.	Conclusion	85
1.5.1.	Intérêt de l'étude	85
1.5.2.	Limites de l'étude	86
1.5.3.	Perspectives de recherche	87

Partie 2 Mise à l'épreuve du soi en milieu scolaire **89****2. Étude 2 : Estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et travail préparatoire à une tâche scolaire : une analyse de médiation** **89**

2.1.	Objectifs et hypothèses	90
2.1.1.	Hypothèses 1a et 1b	92
2.1.2.	Hypothèses 2a et 2b	93
2.2.	Méthodologie	94
2.2.1.	Participants	94
2.2.2.	Mesures	94
2.2.3.	Procédure	96

2.2.4.	Analyses	97
2.3.	Résultats	99
2.3.2.	Résultats estime de soi basse	99
2.3.3.	Résultats estime de soi haute	106
2.3.4.	Résultats globaux	107
2.4.	Discussion	108
2.5.	Conclusion	111
2.5.2.	Intérêt de l'étude	111
2.5.3.	Limites de l'étude	112
2.5.4.	Perspectives de recherche	114
Partie 3 Interdépendance : soi et regard des autres		116
3.	Étude 3 : désirabilité sociale et influences réciproques	116
3.1.	Objectifs et hypothèses	117
3.1.1.	Hypothèse 1	118
3.1.2.	Hypothèses 2	119
3.1.3.	Hypothèses 3	121
3.2.	Méthodologie	123
3.2.1.	Participants	123
3.2.2.	Mesures	123
3.2.3.	Procédure	125
3.2.4.	Analyses	126
3.3.	Résultats	126
3.3.1.	Résultats préliminaires	126
3.3.2.	Résultats relatifs à l'hypothèse 1	129
3.3.3.	Résultats relatifs aux hypothèses 2	131
3.3.4.	Résultats relatifs aux hypothèses 3	137
3.4.	Discussion	140
3.5.	Conclusion	143
3.5.1.	Intérêt de l'étude	144
3.5.2.	Limites de l'étude	145
3.5.3.	Perspectives de recherche	146
Conclusion du chapitre II		149
DISCUSSION GÉNÉRALE		150
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		157
ANNEXES		175

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Récapitulatif des études sélectionnées	52
Tableau 2. Récapitulatif des études sélectionnées	53
Tableau 3. Récapitulatif des études sélectionnées	54
Tableau 4. Récapitulatif des études sélectionnées	55
Tableau 5. Moyennes et écarts-types pour les mesures de la menace sur le soi selon l'opportunité d'auto-handicap ou non.....	71
Tableau 6. Moyennes et écarts-type des attentes de compétence	74
Tableau 7. Test t échantillons appariés des attentes de compétence	74
Tableau 8. Moyennes et écarts-type des bénéfices pour le soi.....	75
Tableau 9. Test t échantillons appariés des bénéfices pour le soi	75
Tableau 10. Moyennes et écarts-type de la menace sur le soi.....	75
Tableau 11. Test t échantillons appariés de la menace sur le soi	76
Tableau 12. Moyennes et écarts-type échantillon global sessions « <i>déclaration</i> » et « <i>sans déclaration (contrôle)</i> »	78
Tableau 13. Moyennes et écarts-type échantillon « <i>auto-handicapeurs</i> » sessions « <i>déclaration</i> » et « <i>sans déclaration (contrôle)</i> »	79
Tableau 14. Test t échantillons appariés pour échantillon « <i>auto-handicapeurs</i> » sessions « <i>déclaration</i> » et « <i>sans déclaration (contrôle)</i> »	80
Tableau 15. Moyennes et écarts-type échantillon « <i>inclusion</i> » sessions « <i>déclaration</i> » et « <i>sans déclaration (contrôle)</i> »	81
Tableau 16. Test t échantillons appariés pour échantillon « <i>inclusion</i> » sessions « <i>déclaration</i> » et « <i>sans déclaration (contrôle)</i> »	82
Tableau 17. Corrélations entre 7 variables mesurées (N = 110)	100

Tableau 18. Corrélations entre cinq variables mesurées (n = 79 tenant compte des critères d'inclusion) et ANOVA	101
Tableau 19. Test-t : Comparaison des moyennes (3ème Laurier et Iris ; n = 49)	102
Tableau 20. Comparaison des moyennes (3ème Laurier et Iris ; n = 49)	103
Tableau 21. Test T influence du genre (3ème ; N = 110)	104
Tableau 22. Test des échantillons indépendants (influence du genre 3ème ; N = 110)	105
Tableau 23. Estime de soi faible (n = 17)	106
Tableau 24. Moyennes et écart-types d'estime de soi H/F	126
Tableau 25. Corrélation 8 variables (N = 180).....	128
Tableau 26. Récapitulatif de traitement des observations.....	131
Tableau 27. Comparaison des moyennes : estime de soi, autoduperie et auto-handicap.....	132
Tableau 28. Test de normalité	133
Tableau 29. Test d'égalité des variances des erreurs de Levene	134
Tableau 30. Récapitulatif du test d'hypothèse	135
Tableau 31. Test statistique de Kruskal Wallis	136
Tableau 32. Comparaisons appariées : estime de soi et autoduperie	136
Tableau 33. Comparaison des moyennes estime de soi, hétéroduperie et auto-handicap.....	137
Tableau 34. Récapitulatif du test d'hypothèse : hétéroduperie	139
Tableau 35. Test de Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants	140
Tableau 36. Comparaisons appariées : estime de soi et hétéroduperie	140

INDEX DES FIGURES

Figure 1. Modèle général du secteur de l'attribution	25
Figure 2. Composantes du soi (Martinot, 1995).....	29
Figure 3. Adaptation du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009).....	32
Figure 4. Hypothèse 1	64
Figure 5. Hypothèse 2	64
Figure 6. Effet du moment (Menace mesures 1 – 2) sur les scores de menace sur le soi dans la condition avec possibilité d'auto-handicap.	72
Figure 7. Effet du moment (mesure 1 et 3) et niveau scolaire (5 ^{ème} vs 2 nd) sur les scores du sentiment de menace sur le soi	72
Figure 8. Effet du moment (menace mesure 1 et 2 puis 3 et 4) et le niveau scolaire (5 ^{ème} vs 2 nd) sur le sentiment de menace des élèves (avec possibilité d'auto-handicap et privé d'auto-handicap)	73
Figure 9. Menace sur le soi session « <i>déclarations</i> ».....	77
Figure 10. Menace sur le soi session « <i>sans déclaration</i> » (session contrôle).....	77
Figure 11. Menace sur le soi session « <i>déclarations</i> ».....	81
Figure 12. Menace sur le soi session « <i>sans déclaration</i> » (session contrôle).....	82
Figure 13. Hypothèse 1b	92
Figure 14. Hypothèse 1a.....	92
Figure 15. Hypothèse 2b	93
Figure 16. Hypothèse 2a.....	93
Figure 17. Objectif 1	98
Figure 18. Absence de corrélation : estime de soi et stratégie d'auto-handicap	109
Figure 19. Hypothèse 1	118
Figure 20. Hypothèse 2a.....	119

Figure 21. Hypothèse 2b	119
Figure 22. Hypothèse 2c.....	120
Figure 23. Hypothèse 2d	120
Figure 24. Hypothèse 3a.....	121
Figure 25. Hypothèse 3b	121
Figure 26. Hypothèse 3c.....	122
Figure 27. Hypothèse 3d	122
Figure 28. Test du modèle linéaire.....	130
Figure 29. Boxplot : autoduperie et estime de soi.....	135
Figure 30. Boxplot : hétéroduperie et estime de soi.....	139

INTRODUCTION

Certaines situations nous poussent dans des retranchements psychologiques et nous forcent à sortir de notre « *zone de confort* » : une prise de parole en public inattendue ou inhabituelle, un examen, un concours, un entretien d'embauche, etc. Toutes ces expériences peuvent créer du stress et de l'anxiété par peur d'un éventuel échec. L'origine de la terminologie de la « *zone de confort* » est très difficile à déterminer car il existe de nombreuses définitions personnelles et tout autant d'interprétations. L'une des premières utilisations du terme, en lien avec la performance et le comportement, est tirée du livre de Bardwick, « *Danger in the Comfort Zone* ». Mais le terme de zone de confort n'est pas utilisé directement et laisse libre court à l'interprétation personnelle. On peut tout de même identifier une définition générale : la zone de confort est le comportement d'une personne qui se trouve dans une position neutre d'anxiété, utilisant un ensemble limité de comportements pour offrir un niveau constant de performance, généralement sans sentiment de risque (White, 2008). Autrement dit, il s'agit d'un état psychologique dans lequel une personne ressent un faible niveau d'anxiété et de stress et peut donc performer en étant sereine.

Selon Brown (2008), derrière la zone de confort existe un sentiment de contrôle, de familiarité, de sécurité et de certitude qui nous encourage à maintenir des comportements dans un schéma routinier. Lorsque nous décidons de sortir de cette zone de confort, nous prenons un risque et nous nous exposons à l'anxiété et au stress. Le stress est encore très mal compris et mal géré par les personnes dans les milieux scolaire et professionnel. Les raisons pourraient être multiples : manque d'information quant aux processus physiologiques et aux mécanismes en jeu, déficit de maîtrise de méthodes efficaces de gestion du stress, ou encore absence de prise en compte et de compréhension des facteurs de stress existants. Néanmoins, les conséquences sur les apprentissages et sur l'amélioration de la performance peuvent s'avérer dramatiques. Il nous est arrivé de demander une dispense non justifiée pour un examen de pratique de danse. Cela concernait une évaluation qui devait se dérouler devant l'entière promotion de STAPS. Par peur du ridicule, du jugement, d'un échec, nous ne nous sommes pas donnés les moyens de nous préparer avec notre binôme, qui lui, était encore plus réticent au regard de cette épreuve.

Ainsi, par appréhension de l'apparition de sensations désagréables liées à l'expérience du stress, de l'anxiété, de la peur, nous allons éviter voire fuir les situations susceptibles de nous y exposer et par là-même, nous enfermer dans notre zone de confort. Dans l'absolu, il n'est pas néfaste de rechercher le maintien de sa zone de confort, mais, si l'on s'y enferme, on renonce également à de nouveaux apprentissages, expériences, réussites.

On pourrait se demander, si la déclaration d'une ou plusieurs excuses pourrait permettre à une personne de rester dans sa zone de confort en dépit d'un environnement stressant voir menaçant pour le soi.

Nous avons pu observer, que face à des situations stressantes, certains vont se trouver des excuses, se plaindre plus que d'autres de fatigue, de maladie ou d'un contexte défavorable. D'autres personnes vont procrastiner¹ ou faire des choix inadaptés à la situation en vue de diminuer la peur de l'échec ou encore la peur du regard et/ou du jugement des autres. Ces excuses et ces comportements qui vont à l'encontre d'un objectif de réussite et de son accomplissement dans de bonnes conditions, ont été décrits pour la première fois par Berglas et Jones (1978) sous le terme de « *stratégies d'auto-handicap* ». Pour ces auteurs, l'auto-handicap est une stratégie mise en place par la personne dans le but de défendre l'estime qu'elle a d'elle-même.

L'estime de soi est définie pour la première fois par James (1890) comme « *la conscience de la valeur du moi* », mais demeure néanmoins un concept complexe et abstrait. Pour Harter (1990), cette notion renvoie à la mesure selon laquelle « *chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne* ». Les situations où l'enjeu est relativement important et où l'échec aurait des répercussions fortes sur l'estime de soi sont propices à l'apparition de stratégies protectrices. Les personnes confrontées à des situations susceptibles d'avoir un effet négatif sur leur « *image* » (évaluation, performance, etc.) vont recourir à de telles stratégies dans le but de se trouver des excuses avant une épreuve afin d'attribuer leur future performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté (Famose, 2001). Ces personnes vont chercher à se préserver de la responsabilité d'un échec, qui pourrait attaquer et mettre à mal leur sentiment de compétence².

Selon Berglas et Jones, la personne va saisir l'opportunité de se déresponsabiliser de l'échec, ce qui permet de l'excuser par le biais d'un locus externe (fatigue, humeur, maladie, etc.) et d'internaliser le succès, de se l'accréditer via un locus interne (performance propre, maîtrise, etc.).

¹ La procrastination était définie comme un trait ou une disposition comportementale à reporter ou retarder l'exécution d'une tâche ou la prise de décision (Milgram, Mey-Tal et Levison, 1998).

² Le sentiment de compétence correspond au sentiment qu'a chacun de sa propre valeur et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du Soi (Rosenberg, 1979) qui s'élargissent avec l'âge (Harter, 1988).

Ainsi, le fait d'utiliser un locus externe (Weiner, 1985), permet à l'estime de soi et au sentiment de compétence d'être sauvegardés en cas d'échec, tandis qu'un locus interne permet à l'estime de soi et au sentiment de compétence d'être valorisés après un succès. Par conséquent, quelle que soit l'issue de la situation, l'emploi de stratégies d'auto-handicap sera bénéfique à court terme pour la personne qui les met en œuvre.

Cependant, le fait de s'enfermer dans des excuses peut s'avérer dangereux puisque cela peut empêcher la personne d'atteindre son plein potentiel et limite ses apprentissages. En effet, la personne préfère se trouver des excuses plutôt que de trouver des ressources pour progresser. Au lieu d'essayer et de se donner les moyens d'augmenter ses chances de réussite, la personne, soucieuse de son image et effrayée à l'idée d'échouer, va se protéger et se « *caler* » derrière une ou plusieurs excuses.

Nous avons choisi de concentrer cette réflexion ainsi que les travaux de recherche sur le milieu scolaire. L'emploi sur le long terme de telles stratégies par les élèves en difficulté dans ce milieu singulier par peur de l'échec pourrait probablement avoir des répercussions fortes sur la scolarité : comportements déviants, refus de se soumettre aux évaluations, dispenses infondées, absentéisme élevé et chronique, décrochage scolaire, etc. Il semble donc nécessaire d'apporter un éclairage théorique face à l'utilisation de stratégies de défense dans le milieu spécifique qu'est l'école. En effet, la construction de l'estime de soi des enfants va se faire au regard des expériences vécues et des relations avec l'entourage proximal (les parents, les amis et les enseignants). James (1890) a mis en évidence une dimension sociale du soi, à travers laquelle s'évaluer dépendrait de la vision que les autres ont de nous ; on parle d'approche intrapersonnelle. Il développe également l'idée selon laquelle, dans une approche interpersonnelle, l'estime de soi est le résultat d'un rapport entre les perceptions de soi *idéales* (ce que la personne voudrait être) et les perceptions de soi *réelles* (ce que la personne pense être). Le niveau d'estime de soi dépendrait de l'écart entre ces perceptions dans les domaines importants de la vie. Comme rappelés par Salomon, Famose et Cury (2005), l'estime de soi se définit par une réaction affective au regard du soi. On peut donc avoir une image plutôt positive ou une image plutôt négative de soi (Famose 2001) avec des déterminants et des conséquences associés.

Dans ce travail de thèse, nous allons tenter de confirmer le lien déjà établi par la littérature entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap (e.g., Martin et Brawley, 2002 ; Richards, Johnson, Collins et Wood, 2002 ; Tice, 1991).

Tice et Baumeister (1990) précisent que les personnes peuvent être amenées à employer des stratégies d'auto-handicap, et ce quel que soit leur niveau d'estime (e.g., pour se protéger ou pour se valoriser). En accord avec les travaux de Coudevylle, Gernigon, Martin Ginis et Famose (2015), une personne serait amenée à recourir à une stratégie d'auto-handicap pour réduire son niveau d'anxiété. Elle le fera soit en cherchant à se protéger d'un échec anticipé – afin de minimiser l'impact de l'effet négatif de cet échec sur l'estime de soi – soit en cherchant à se valoriser d'un succès afin de maximiser l'effet positif d'une réussite sur l'estime de soi, avec un minimum d'efforts (e.g., un temps de préparation faible). D'un côté, Rhodewalt (1991) prône que l'auto-handicap est au service d'un désir de protection de l'image de soi, que la personne à faible estime de soi serait moins encline à s'auto-handicaper que la personne à haute estime de soi. Snyder et Higgins (1988) affirment que l'incertitude du résultat de la performance motive à l'utilisation de stratégies d'auto-handicap. Ils défendent l'idée selon laquelle la personne ayant une estime de soi basse emploie plus souvent l'auto-handicap car elle rencontre plus souvent des situations où l'issue de la tâche lui est incertaine, des performances où elle n'est donc pas convaincue de « *son habileté à produire le résultat désiré* ». Il existe ainsi un débat sur le rôle et l'impact du niveau d'estime de soi sur l'emploi des stratégies d'auto-handicap que nous tenterons d'approfondir dans le présent travail.

La croyance d'une personne quant à ses capacités à atteindre des buts, ou à faire face à différentes situations renvoie au concept de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977 ; 1997 ; 2003). Ce concept s'inscrit dans le corpus des théories sociocognitives et renvoie à trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Les personnes qui ont fortement confiance en leurs capacités (sentiment d'efficacité personnelle élevé) abordent les situations difficiles comme des défis à relever plutôt que des menaces à éviter. À l'inverse, des doutes sur soi (sentiment d'efficacité personnelle bas) peuvent inhiber voire annuler des aptitudes personnelles, de telle sorte que les personnes avec une forte compétence dans un domaine spécifique pourraient choisir de diminuer leurs efforts voire d'abandonner rapidement devant une difficulté ou un obstacle (Lecomte, 2004). De plus, les personnes qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé verraient cette caractéristique associée à une estime de soi élevée, à de l'optimisme et à une plus grande tendance à être sociable.

À l'opposé, les personnes ayant un sentiment d'efficacité personnelle bas sur une tâche donnée vont se focaliser sur des pensées perturbatrices (e.g., difficultés rencontrées, conséquences d'un échec), ce qui aura pour effet de saper leurs efforts et d'altérer leur concentration. Au regard des similitudes entre les différents concepts mentionnés jusqu'alors, il nous semble envisageable de considérer que le sentiment d'efficacité personnelle pourrait jouer un rôle dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap.

Pour aller plus loin, il semble important de considérer le contexte comme un facteur décisif pouvant influencer une personne positivement ou négativement. En effet, l'utilisation de ces stratégies apparaît plus fréquemment en condition publique (Higgins et Berglas, 1990). Cela s'expliquerait par le fait que les situations de groupe où la menace d'être jugé est grande amplifient la mise en jeu du soi (Wicklund, 1972). Wicklund montre dans ses travaux, avec l'exemple de l'enregistrement vidéo, que le fait de savoir qu'elle est filmée provoque chez la personne un effet de « *conscience de soi* ». Cet effet est amplifié lorsque l'on affirme à la personne filmée que des personnes ayant une importance à ses yeux visionneront cet enregistrement. La prise en compte du regard des autres est donc un paramètre important dans la conscientisation et la construction de soi. Ainsi, le fait qu'une personne pense et agisse pour être appréciée par autrui tout en restant conforme aux normes³ sociales en vigueur dans un contexte social précis, renvoie à la notion de désirabilité sociale. En effet, la désirabilité sociale peut être définie comme un biais de réponse lors de questionnaires (i.e., donner des réponses socialement désirables au détriment de la sincérité) mais également comme un trait de personnalité (i.e., particulièrement important d'être apprécié par autrui). Nous nous attacherons à étudier dans ce travail de recherche, la conception de la désirabilité sociale en deux facteurs issus des travaux de Paulhus (1984) : l'autoduperie (se tromper soi-même en toute bonne foi) et l'hétéroduperie (tromper autrui consciemment).

Il existe un consensus au sein de la communauté internationale de chercheurs dans le domaine de la psychologie et de l'éducation sur le fait que l'auto-handicap s'emploie lorsqu'une personne se sent menacée par une situation ou une tâche à accomplir. La menace sur le soi et la mise en jeu du soi sont des concepts centraux dans l'étude des stratégies d'auto-handicap.

³ Selon Sherif (1965) les normes sociales regroupent l'ensemble des règles et des prescriptions portant sur la manière de percevoir, de penser, de sentir, d'agir.

Nous verrons notamment que les recherches de Coudeville et al. (2015) prennent en considération les cadres théoriques de la présentation de soi et de l'attribution causale et mettent en évidence que les stratégies d'auto-handicap peuvent s'expliquer en termes de processus. Dès lors, l'intérêt est de tenter d'identifier les raisons qui poussent un élève ou un étudiant se sentant menacé – du point de vue du soi – à ressentir le besoin de recourir à de l'auto-handicap déclaré (parole) ou comportemental (action). Il existe une pluralité de déterminants personnels (e.g., confiance en soi faible, but de performance) et de déterminants situationnels ou contextuels (e.g., importance de la tâche, haut potentiel pour mesurer les compétences, tâche qui se déroule en public) susceptibles de provoquer une peur de l'échec (sentiment de menace). En effet, une situation d'évaluation, où la menace d'être jugé sur ses capacités intellectuelles est grande, pourrait susciter chez les élèves l'emploi de stratégies protectrices (Thompson, 1993).

Le présent travail doctoral tente d'identifier et analyser des facteurs personnels liés à l'estime de soi (menace sur le soi, sentiment d'efficacité personnelle et désirabilité sociale) influençant directement ou indirectement des élèves et des étudiants de Guadeloupe à employer des stratégies d'auto-handicap (déclaré ou comportemental). L'objectif des recherches relatées dans la présente thèse est de comprendre les interactions entre l'estime de soi, la menace sur le soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la désirabilité sociale et les stratégies d'auto-handicap des élèves et des étudiants. Cette thèse va tenter de démontrer que l'estime de soi joue un rôle majeur en contexte scolaire dans le choix de performer ou de se trouver une excuse.

Dans cette optique, le premier chapitre s'attachera à analyser la majorité des fondements théoriques des stratégies d'auto-handicap. La première partie de ce chapitre traitera des théories relatives à l'attribution et de la théorie de la présentation de soi. De manière plus spécifique, nous aborderons les concepts d'estime de soi, de la menace sur le soi, du désengagement psychologique et des influences sociales sur lesquels s'appuient principalement ces stratégies de protection ou de valorisation de soi que sont les stratégies d'auto-handicap. La deuxième partie s'attardera à effectuer un état des lieux des recherches sur le sujet de l'auto-handicap à travers une revue systématique de la littérature. Nous pourrons enfin conclure sur ces différentes recherches dans la troisième et dernière partie de ce chapitre.

Au cours de la première partie du deuxième chapitre, nous traiterons de l'impact de l'emploi de ces stratégies sur des propriétés motivationnelles, dans un contexte scolaire. Pendant une épreuve de performance dite « *menaçante* » pour le soi des élèves, nous allons tenter de déterminer les dimensions les plus impactées par l'utilisation de l'auto-handicap. La deuxième partie de ce chapitre cherchera à mettre en évidence l'effet de médiation du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap. Enfin, la troisième partie consistera à étudier l'impact de la désirabilité sociale comme variable médiatrice de la relation entre l'estime de soi globale et l'auto-handicap trait.

Pour conclure, après un rappel des principaux résultats et limites associées, nous discuterons des apports théoriques et appliqués proposés par ce travail doctoral. Enfin, les perspectives de recherches et réflexions futures seront évoquées.

CHAPITRE I :
REVUE DE LITTÉRATURE

Partie 1

Fondements théoriques

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la psychologie qui est une science par définition pluridisciplinaire. Ce champ englobe d'une manière générale l'analyse systématique des modes de pensée, des conduites humaines et des communications interpersonnelles. Il est nécessaire de préciser le domaine d'investigation de cette recherche, c'est-à-dire celui de la psychologie sociale. Le caractère social de l'Homme l'inscrit dans un contexte et dans une dynamique d'influence directe ou indirecte sur ses comportements et sur la façon de traiter les informations. Les comportements humains influencés ou non sont des phénomènes intrigants qui occasionnent des questionnements et études depuis des siècles.

Dans cette lignée d'interrogations, nous avons choisi comme objet d'investigation « *l'auto-handicap* ». Cette notion a été décrite pour la première fois par Berglas et Jones (1978) sous le terme de « *Stratégie d'Auto-Handicap* ». Ces auteurs la définissent comme « *Toute action ou choix dans une situation de performance, qui augmente la possibilité d'externaliser (excuser) l'échec et d'internaliser (s'accréditer) le succès* ». Parallèlement, Famose (2001) définit ces stratégies d'auto-handicap comme le fait de « *trouver des excuses pour pouvoir attribuer sa performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté* ». La logique générale de cette stratégie est que, par anticipation d'un éventuel échec, la personne soucieuse de son image va chercher à protéger son estime de soi à travers la déclaration d'excuses ou la mise en place de comportements handicapants.

Dans le but de mieux comprendre l'auto-handicap, il semble nécessaire de passer en revue ses fondements théoriques. Les théories relatives à l'attribution et à la présentation de soi constituent l'ancrage théorique des processus d'auto-handicap. Ces deux piliers conceptuels de la psychologie sociale vont éclairer les notions plus spécifiques d'attributions causales et de présentation de soi stratégique.

Nous allons aborder dans une première partie, les théories relatives à l'attribution, « *An attributional theory of achievement motivation and emotion.* » (Weiner, 1985) puis dans une seconde partie la théorie de la présentation de soi, « *The presentation of self in everyday life* » (Goffman, 1978). Dans la revue théorique de Coudeville et al. (2015), ces deux théories sont mises en lumière afin d'identifier la complémentarité théorique à l'origine des stratégies d'auto-handicap. La troisième partie abordera la construction de l'estime de soi⁴ au regard de la construction du soi. La quatrième partie traitera de la menace sur l'estime de soi dans des situations d'évaluation. Les parties cinq et six aborderont respectivement les stratégies de protection de soi et le désengagement psychologique. La dernière partie s'intéressera aux influences sociales qui régissent nos comportements en situation collective, à travers les concepts de désirabilité sociale et du conformisme social.

1. Théories relatives à l'attribution

1.1. Théorie attributionnelle

De nombreux travaux (e.g., Berglas et Jones, 1978 ; Greenlees, Jones, Holder et Thelwell, 2006 ; Rhodewalt et Hill, 1995 ; Smith, Snyder et Handelsman 1982 ; Tice, 1991) s'appuient sur les théories attributionnelles et sur le cadre de la motivation d'accomplissement pour expliquer la mise en place d'excuses avant la tâche (i.e., auto-handicap) ou après (i.e., attributions causales). En effet, ces travaux ont montré que c'est l'interprétation de la réalité plutôt que la réalité elle-même qui pourrait influencer plus directement les différents paramètres de l'engagement d'une personne dans une activité. En d'autres termes, le comportement d'une personne dépendrait majoritairement des croyances qu'elle a vis-à-vis des causes susceptibles d'être à l'origine d'un événement. La littérature nous permet de parler d'attribution causale, en se référant à la nature des causes invoquées par les personnes pour expliquer les événements passés. Autrement dit, une inférence spécifique par laquelle la personne explique les situations qu'elle perçoit afin de mieux contrôler et prédire les événements similaires (e.g., Heider, 1958 ; Weiner, 1985). Les attributions sont émises par une personne pour expliquer un résultat (positif ou négatif).

⁴ S'aimer pour mieux vivre avec les autres (André et Lelord, 2019).

L'expression « *attribution causale* » désigne l'ensemble des processus cognitifs théoriques permettant à chacun d'inférer des causes de comportements, d'états psychologiques ou d'évènements. L'Homme face à la réalité recherche continuellement des causes à ce qu'il observe. D'une part, expliquer la réalité, c'est pouvoir s'y adapter au mieux. D'autre part, il existerait chez chacun un besoin de contrôler l'environnement (Heider, 1958). Les élèves utilisent assez souvent des éléments dits d'attributions causales internes ou externes. Les recherches sur les attributions causales (Weiner, 1979, 1985) s'intéressent à la façon dont les gens expliquent les évènements qui leur arrivent ou qui arrivent aux autres. Le but de ces interprétations est de chercher à mieux comprendre son environnement afin de mieux le maîtriser. Dans une situation d'accomplissement, les caractéristiques des causes qui expliquent un succès ou un échec interagissent avec la perception du résultat final et entraînent des conséquences cognitives (croyances), affectives (émotions) et comportementales (effort, persévérance) en fonction de l'estime de soi. L'influence des attributions causales sur le comportement dépend davantage des dimensions attributionnelles que des causes données par une personne pour expliquer un comportement ou une performance. Weiner et Bandura ont pu mettre en évidence l'influence des attributions causales sur les comportements futurs d'une personne, parce qu'elles affectent le choix, l'intensité et la persistance de ce dernier (e.g., Weiner, 1985 ; Bandura, 1997).

1.2. Dimensions de la théorie attributionnelle

Tout d'abord, il est nécessaire de souligner que toutes les situations ne nécessitent pas d'attribuer son échec ou sa réussite à une cause. Prenons l'exemple de l'assemblage d'un meuble pour son logement : la question du « *pourquoi j'ai réussi ou échoué* » ne se posera probablement pas. D'un autre côté, un échec inattendu face à une tâche importante comme un entretien d'embauche ou l'examen du permis de conduire va donner suite à une recherche des causes. Selon la théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Weiner (1985), il existe plusieurs dimensions attributionnelles qui influenceraient le comportement : le locus de causalité, la stabilité et la contrôlabilité. Les différentes dimensions attributionnelles (causalité, stabilité, contrôlabilité) vont créer des conséquences cognitives et affectives (e.g., émotions, sentiment de compétence) différentes, qui vont à leur tour influencer les comportements des personnes en action. La première dimension attributionnelle est le locus de causalité, qui concerne la propriété attributionnelle interne ou externe à soi.

Le locus interne (i.e., attribution à des facteurs personnels : la force, l'effort, l'habileté) renvoie à toutes les causes en rapport avec des facteurs propres à chaque personne. À l'inverse, la dimension attributionnelle externe est liée à l'environnement (i.e., attribution à des facteurs situationnels : la chance, la difficulté de la tâche) et entraîne l'utilisation d'excuses telles que les conditions climatiques, la faute du matériel, le fait de blâmer un partenaire dans le cadre de la pratique de sports collectifs par exemple. Finez, Berjot et Rosnet (2011) parlent de stratégie de manipulation des dimensions causales pour définir l'auto-handicap, destinée à protéger ou à valoriser ses compétences ou son estime de soi vis-à-vis d'autrui et par rapport à soi-même. La deuxième propriété des causes est la stabilité qui renvoie à la temporalité de la cause et donne l'information sur son caractère stable, durable (e.g., l'aptitude) ou instable, éphémère (e.g., la chance). La troisième dimension est la contrôlabilité (Biddle, Hanrahan et Sellars, 2001) qui évoque le degré de maîtrise dont une personne pense disposer sur la cause responsable de son résultat ; elle possède un caractère contrôlable (e.g. effort fourni) ou incontrôlable par soi (e.g., talent) ou autrui (e.g., la difficulté de la tâche). Des auteurs (Anderson et Deuser, 1991 ; Hanrahan et Biddle, 1998 ; Peterson, 1991) s'interrogent sur les causes émises par les personnes dans une variété de situations (globale) ou dans une situation isolée (spécifique). Il s'agit d'une quatrième dimension, la globalité de la cause.

En résumé, toutes les causes ont des propriétés multiples qui permettent de les classer. Par exemple, le talent possède les propriétés suivantes : interne, stable, incontrôlable et globale. À l'inverse, la chance possède les propriétés suivantes : externe, instable, incontrôlable et spécifique. Ces caractéristiques sont très importantes pour comprendre la logique d'une personne désignant le manque de chance ou le manque de talent comme cause de son échec, car cela sous-entend une absence de contrôle possible de sa part. De plus, l'impact sur la personne sera différent car la chance est associée à une instabilité temporelle contrairement au manque de talent qui lui sera stable. Autrement dit, l'impact d'un échec sera plus difficile à gérer pour une personne qui blâme son talent.

1.3. Expliquer un échec ou un succès

Le modèle de Weiner (1985) postule que si l'on explique un échec par des causes internes, instables et contrôlables (e.g., le manque d'effort, une mauvaise stratégie) cela engendre la possibilité d'un changement et peut entraîner des conséquences positives sur la motivation et la performance (e.g., augmentation des efforts et de l'engagement). Cela pourrait s'expliquer par le caractère adaptatif de ce type de causes. En revanche, l'attribution d'un échec à des causes internes, stables et incontrôlables (e.g., le manque d'habileté) engendre des conséquences négatives sur la motivation (e.g., émotion négative, baisse du sentiment d'efficacité personnelle) et pourrait même affecter l'estime de soi (Abramson et al., 1978) pouvant aller jusqu'à l'abandon de la tâche entreprise. Après un succès, les causes internes, stables et globales (e.g., le talent, les dons), ainsi que les causes internes, instables et contrôlables (e.g., la concentration, l'entraînement, l'engagement) vont entraîner des conséquences motivationnelles favorables et positives au développement de l'estime de soi.

1.4. Temporalité des théories relatives à l'attribution

En vue de comprendre la temporalité dans l'interprétation générale du secteur de l'attribution, Kelley et Michela (1980) ont recensé les théories s'y rapportant et ont proposé d'identifier deux grands cadres : les théories de l'attribution et les théories attributionnelles. Les théories de l'attribution sont celles prônant la nature des processus menant à la formation d'attributions. En revanche, les théories attributionnelles font référence aux natures des conséquences psychologiques (e.g., comportements, attentes, émotions) provoquées par les différentes attributions. Les théories de l'attribution portent sur les antécédents des attributions alors que les théories attributionnelles se concentrent sur les conséquences des attributions. Il paraît opportun de préciser que les stratégies d'auto-handicap sont en lien avec les théories de l'attribution et les théories attributionnelles mais trouvent leurs fondements précisément dans les théories de l'attribution.

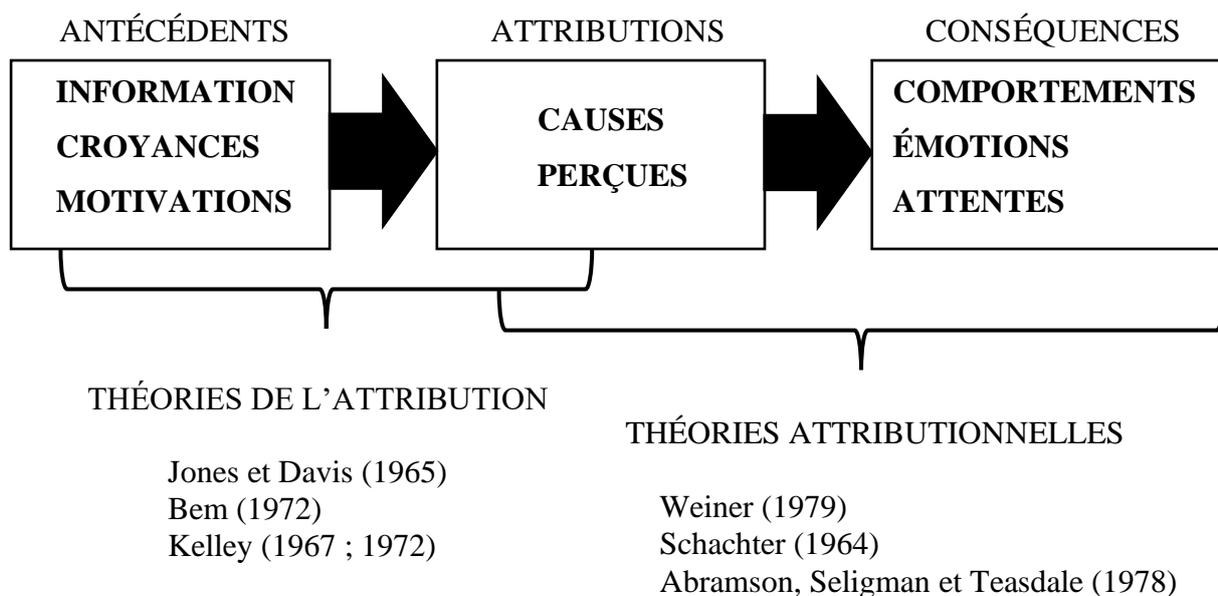
Cette Figure 1 est un modèle du secteur de l'attribution adapté par Kelly et Michela (1980) qui résume les travaux gravitant autour des théories relatives à l'attribution. L'un des objectifs de leurs études était d'établir le lien entre les antécédents (e.g., croyances autour des concepts du soi et de l'estime de soi) et les conséquences (e.g., comportements). Ils ont pour cela abordé les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, de connaissance de soi et de ses compétences.

En effet, avoir des lacunes sur la connaissance de sa compétence pendant une situation d'évaluation pourrait entraîner un niveau de stress et d'anxiété démesuré pour sa réalisation. Dans cet état d'anxiété la personne va chercher à empêcher les attributions qui pourraient menacer ses compétences en cas d'échec. Elle va donc laisser planer un doute sur l'attribution des résultats en vue de se protéger en cas d'échec et éviter de paraître incompétente.

On va parler d'attribution causale si une excuse est donnée après l'exécution de la tâche mais de stratégies d'auto-handicap si une excuse qui pourrait gêner la performance survient avant la tâche.

Figure 1. Modèle général du secteur de l'attribution

(adapté de Kelly & Michela, 1980)



En conclusion l'attribution causale est une inférence particulière par laquelle la personne explique les situations et comportements qu'elle perçoit ou exécute dans le but de contrôler et prédire de futurs évènements similaires (e.g., Heider, 1958 ; Weiner, 1985). Ces attributions interviennent après la réalisation de la tâche et donc la connaissance des résultats. Une personne se retrouvant dans une situation déjà vécue auparavant ou similaire et pouvant éventuellement aboutir à un échec pourrait trouver une excuse avant la réalisation de la performance afin de justifier un éventuel mauvais résultat ou rendre un éventuel bon résultat encore plus gratifiant (i.e., déclaration d'auto-handicap).

Cela laisse entendre que la gestion des attributions est réalisée en amont de la tâche à travers l'utilisation consciente ou inconsciente d'une ou plusieurs propriétés des dimensions attributionnelles et que cette gestion est liée à l'interprétation de la réalité par la personne. Dans le but de poursuivre l'ancrage théorique à l'origine des stratégies d'auto-handicap, il est nécessaire d'aborder à présent les théories de la présentation de soi.

2. Les théories de la présentation de soi

« *En littérature, la première impression est la plus forte* », cette citation de Delacroix (1840) donne à réfléchir à l'importance et à la façon de se présenter au public. Donner une image flatteuse et positive de sa personne, dans notre société s'identifie au travail de fondation du statut et de la réputation d'une personne. De nos jours les réseaux sociaux témoignent de ce culte du paraître au détriment de l'être. Autrement dit, l'enjeu est de construire une image de soi favorable, dans le but d'acquérir de la crédibilité et de l'influence au détriment parfois de la réalité et de la vérité. Le sociologue américain Goffman (1978) parle de « *self-presentation* » comme l'image de soi projetée dans les interactions quotidiennes pour en assurer le bon fonctionnement. Les personnes agissent en créant, en maintenant, en défendant et en valorisant les conditions de leur identité sociale. D'un autre côté, Amossy (2014) suggère une dimension langagière de la présentation de soi, grâce à « *l'ethos* », la crédibilité dans le discours. C'est cette mise en scène du « *Soi* », spontanée ou programmée, que la psychologie sociale définit comme la « *gestion des impressions* ⁵ ». Les études en communication s'associent de plus en plus à la fabrication d'une image positive, idéaliste et prégnante, dans et par les médias/réseaux sociaux. Ces concepts s'imbriquent dans notre quotidien en devenant des métiers à part entière (e.g., influenceur, community manager, consultant en image). Les réseaux sociaux seraient les nouveaux lieux d'apprentissage de la vie en groupe, mais toujours, en partie, régis par les règles sociales traditionnelles. Les personnes peuvent surveiller et contrôler la façon dont elles sont perçues, évaluées et validées par les autres (Schlenker, 1980). La présentation de soi peut être associée à une expression de la conscience de soi publique.

⁵ En anglais, « *impression management* » se définit comme la tentative d'une personne d'affecter la perception qu'une audience pourrait avoir de celle-ci (Schlenker, 1980; Tedeshi, 1986).

2.1. Présentation de soi stratégique

Contrairement à la présentation de soi authentique qui est une image de soi réelle – tel que l'on est dans un contexte neutre – la présentation de soi stratégique vise à montrer une image de soi qui correspond aux attentes et aux perceptions des autres. On pourrait assimiler cette présentation de soi stratégique à un processus à travers lequel les personnes contrôlent les impressions que les autres ont d'eux, ce qui influence les comportements interpersonnels (Leary et Kowalski, 1990 ; Ginis, Lindwall et Prapavessis, 2007).

La présentation de soi peut avoir différents objectifs : affirmation de distinction, création d'une impression relative à la situation, mise en scène ou adoption d'un comportement stratégique. Selon Kolditz et Arkin (1982), les auto-handicapés adoptent un comportement stratégique pour tenter de contrôler artificiellement les impressions de leur entourage. On distingue un usage de gestion des impressions vis-à-vis de soi-même (i.e., soi privé) mais également vis-à-vis des autres (i.e., soi public). Il est possible de faire le lien avec l'emploi des stratégies d'auto-handicap qui s'expriment plus fréquemment dans des conditions publiques que dans des conditions privées (Arkin et Baumgardner, 1985 ; Shepperd et Arkin, 1989). De même, les travaux de Berglas et Jones (1978) prônent qu'un ensemble particulier de circonstances (e.g., public avec jugements) favoriserait une préférence à éviter les informations de diagnostic sur sa propre capacité. De plus, les situations de jugement et d'évaluation auront tendance à être évitées pour les personnes qui doutent de leurs capacités à performer.

En vue de tester leur conceptualisation de l'auto-handicap, Berglas et Jones (1978) ont mis au point une étude dans laquelle les personnes devaient réaliser un test de performance intellectuelle difficile. Elles étaient amenées à ingérer une pilule présentée comme facilitant la performance ou alors une pilule produisant une diminution de la performance. Il est à noter que les deux pilules étaient des placebos et que le choix de la pilule constituait la mesure dépendante. Ces auteurs ont montré que la présentation de soi stratégique lors de situations ambiguës (e.g., choix de pilule qui provoque une diminution de la performance) pourrait aider les personnes à maintenir une « *image publique positive* », peu importe le résultat du test, à travers donc une gestion des impressions. Cette étude a été réalisée dans des conditions de passations individuelles, poussant les auteurs à conclure que les personnes déclarant un auto-handicap le font par rapport à leur soi privé.

Néanmoins, Higgins et Snyder (1990) ont montré que l'auto-handicap permet de se convaincre soi-même, mais également de convaincre son entourage personnel ou professionnel que l'on est une personne pleine de qualités. Cette affirmation vient nuancer l'existence exclusive d'un bénéfice pour le soi privé : l'individu déclarant un auto-handicap profiterait également d'une protection de son image publique.

2.2. Principe de diminution et principe d'augmentation

L'analyse des théories de l'attribution causale et de la présentation de soi dans l'optique de comprendre les stratégies d'auto-handicap prend racine dans la deuxième théorie de Kelley (1972). Cette théorie envisage deux schémas causals : le schéma de causalité dit « *nécessaire* » et le schéma de causalité dit « *suffisant* ». Plus précisément et en lien avec notre réflexion sur l'auto-handicap, nous allons nous intéresser au principe de diminution (i.e., « *discounting principle* ») et au principe d'augmentation.

Le principe de diminution se produit dans une situation où « *le rôle de causes données dans la production d'un effet est écarté si d'autres causes plausibles sont aussi présentes* » (traduction libre, Kelley, 1972b, p. 8). Ainsi, un résultat est associé à plusieurs causes plausibles mais le rôle des causes jugées « *moins importantes* » est écarté pour une cause unique mise en avant. L'effet négatif des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque (Lepper et al., 1973) est un bon exemple de ce principe de diminution. Une personne qui est rémunérée pour participer à une tâche plaisante utilisera le principe de diminution en faisant fi des raisons intrinsèques (e.g., plaisir) et en inférant qu'il participe pour des raisons extrinsèques (e.g., l'argent). Il y aura de ce fait une baisse de la motivation intrinsèque mais également une baisse de l'impact potentiel d'un échec sur le soi. Les résultats de l'étude de Enzle, Hansen, et Lowe (1975) ont montré une spécification du principe de diminution : lorsque des causes internes et externes sont présentées et peuvent toutes deux expliquer le comportement, les causes internes seront écartées et les causes externes seront retenues par l'observateur comme explication du comportement d'acteur.

À l'inverse, le principe d'augmentation se produit lorsque, en présence d'une cause inhibitrice et d'une cause facilitante, la cause facilitante est mise en avant, plus que si elle avait été présentée comme seule cause du comportement (Kelley, 1972, p.12). Autrement dit, malgré les influences inhibitrices, l'attribution de causalité facilitante est renforcée.

Par exemple, si un étudiant décide de fêter la veille d'un examen et réussit malgré le manque de sommeil, on attribuera alors son succès à son intelligence, et ce, encore plus que s'il avait réussi l'examen dans de bonnes conditions. La cause inhibitrice (fatigue) met en avant la cause facilitante (intelligence) et la rend d'autant plus importante que si elle avait été présentée seule. Selon Feick et Rhodewalt (1997) ce principe est utile aux auto-handicapés dans la mesure où il permet de diminuer les attributions d'une faible compétence en cas d'échec et d'augmenter les attributions à une habileté personnelle en cas de réussite.

3. Du soi à l'estime de soi

La « *santé* » ou encore le bien-être physique, mental et social d'une personne ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (Organisation Mondiale de la Santé, 1946). La santé dépend aussi de nombreux facteurs comme le contexte familial, professionnel, scolaire mais également les expériences personnelles (Schopper et al., 2000). Ces facteurs sont liés au « *soi* » d'une personne et influencent l'ensemble des éléments qui la définissent, c'est-à-dire ses traits de personnalité, ses attitudes, ses compétences et ses croyances (Martinot, 2005).

Martinot découpe le soi en plusieurs composantes (voir Figure 2) :

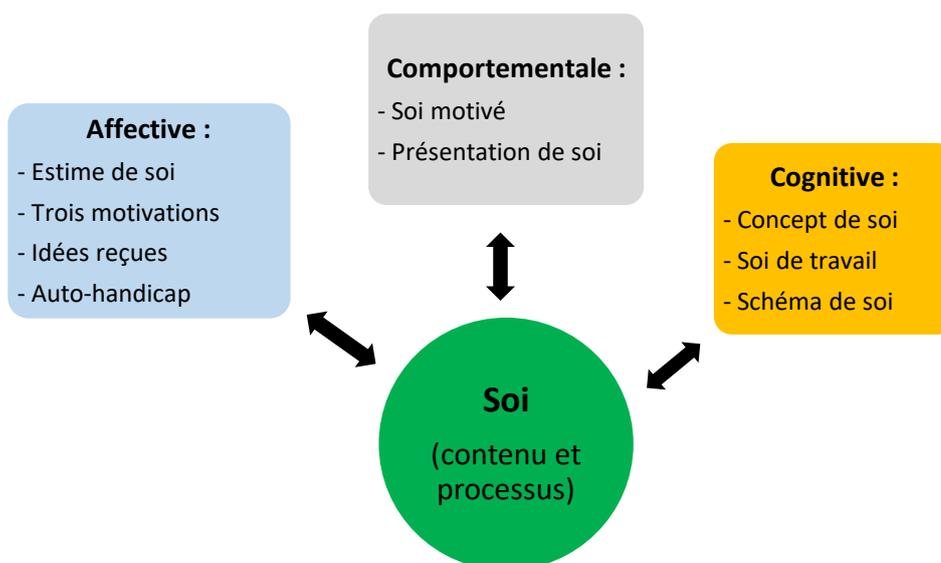


Figure 2. Composantes du soi (Martinot, 1995)

L'intérêt de cette partie est de définir les concepts liés au soi et plus précisément à l'estime de soi. Nous nous intéresserons aux influences parfois réciproques des concepts définis. La construction de l'estime de soi peut être considérée comme un processus continu et évolutif. En effet, ce processus est socialement déterminé car la personne se compare aux autres pour obtenir des informations à son sujet grâce à un processus d'identification, puis elle les intériorise et se les approprie (Jendoubi, 2002). D'une part, l'estime de soi a une dimension évaluative et cognitive fondée sur la réflexion de la personne, sur ses habiletés et ses caractéristiques personnelles. Ces réflexions, également appelées conceptions de soi, sont à la base de la connaissance de soi. Elles permettent la construction de l'estime de soi, qui elle-même est déterminante du bien-être physique et moral (Taylor et Brown, 1988).

D'autre part, une dimension affective émerge dans la définition de Rosenberg (1979) : elle considère l'estime de soi comme « *la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent où se désapprouvent* ».

3.1. Soi dans la société

Selon Leary et al. (2000), l'estime de soi est l'évaluation de soi-même à la lumière de ses croyances. Ainsi, chaque personne construit sa propre conception du « *Soi* ». L'enfant se voit dans le regard des personnes qu'il juge importantes à ses yeux (e.g., sa famille, ses amis, ses enseignants). L'auto-évaluation est un besoin fondamental dans la société actuelle, en vue de s'intégrer à la vie en communauté et d'adopter les normes du groupe. Ce procédé permet à chacun de s'identifier aux autres, de se comparer, mais aussi de se différencier en vue d'accéder à la construction unique de son Soi, en lien avec ses caractéristiques propres (traits de personnalité, parcours, expériences, etc.).

James (1890) a mis en évidence une dimension sociale du Soi. En effet, s'évaluer dépendrait de la vision que les autres ont de nous. Harter (1986) ajoute que le Soi est une construction sociale, « *le reflet de ce que pensent les autres* » et constate entre autres que cela s'appliquerait particulièrement aux jeunes âgés de 11 à 14 ans. Coopersmith (1967) met en évidence que la qualité de la relation avec ses parents joue un rôle capital par rapport à la construction de l'estime de soi. L'estime de soi se construit au travers des jugements positifs ou négatifs qu'une personne porte sur elle, sur ses capacités et attributions (Oubrayrie, de Léonardis et Safont, 1994).

Chaque enfant développe une opinion de lui-même au niveau physique (habiletés, apparence et endurance), au niveau intellectuel (mémoire, capacité et raisonnement) et au niveau social (sympathie, charisme, sociabilité). L'adolescence est une période clé dans le développement et la consolidation de l'estime de soi car la personne doit nécessairement trouver son identité et sa place dans notre société. De plus, les transformations physiques qui opèrent, brouillent la construction de l'image du « *Soi* ». De nombreuses recherches démontrent que l'estime de soi est au cœur de toute stratégie visant à prévenir de multiples dérives chez les jeunes (e.g., décrochage, difficulté d'apprentissage, délinquance, abus de drogue et d'alcool, suicide). Comme les enfants sont majoritairement en contact avec leurs parents ou avec leurs enseignants, on peut supposer que ces derniers ont un rôle primordial à jouer dans le développement de l'identité et de l'estime de soi (Harter, 1990).

3.2. Sentiment de compétence

La théorie sociale cognitive suggère que le sentiment de compétence peut être défini comme les jugements que les personnes portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné, influençant fortement leurs choix, les efforts qu'ils font, et leur persévérance face aux défis (Bandura, 1986).

Selon Dweck et Leggett (1988), les personnes développent leurs propres conceptions de la compétence. Une conception malléable de la compétence revient à considérer la compétence comme une qualité pouvant s'acquérir ou s'améliorer avec l'apprentissage l'effort, l'entraînement. En revanche, une conception fixe renvoie à la croyance que la compétence est un don et qu'elle est peu sensible à l'amélioration. Plusieurs travaux ont montré la relation entre les stratégies d'auto-handicap et les conceptions de la compétence. Ainsi, Ommundsen (2001) a mis en évidence dans les situations d'évaluation qu'une conception fixe de la compétence prédisait positivement et directement l'auto-handicap alors qu'une conception malléable prédisait négativement l'auto-handicap. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la conception fixe de la compétence met en jeu l'estime de soi. Cependant, la relation entre le sentiment de compétence et l'auto-handicap résulte de la nature des buts à atteindre pour se sentir compétent. C'est pourquoi les théories des buts d'accomplissement promulguent un cadre d'analyse adapté pour l'étude des stratégies d'auto-handicaps.

3.3. Modèle intégratif de la motivation

Dans le but de mettre en exergue les liens éventuels entre les concepts abordés précédemment, Fenouillet (2009) propose un modèle intégratif de la motivation à travers une hiérarchisation chronologique des concepts (i.e., le besoin de compétence, l'estime de soi, les prédictions négatives, les stratégies d'auto-handicaps, les actions handicapantes, les succès et les échecs).

Le modèle proposé par Fenouillet (2009) met en évidence un impact du besoin de compétence et de l'estime de soi sur la mise en place de stratégie d'auto-handicap. Le schéma initial a été adapté à l'exemple du choix de l'emploi de stratégie d'auto-handicap par anticipation d'un échec.

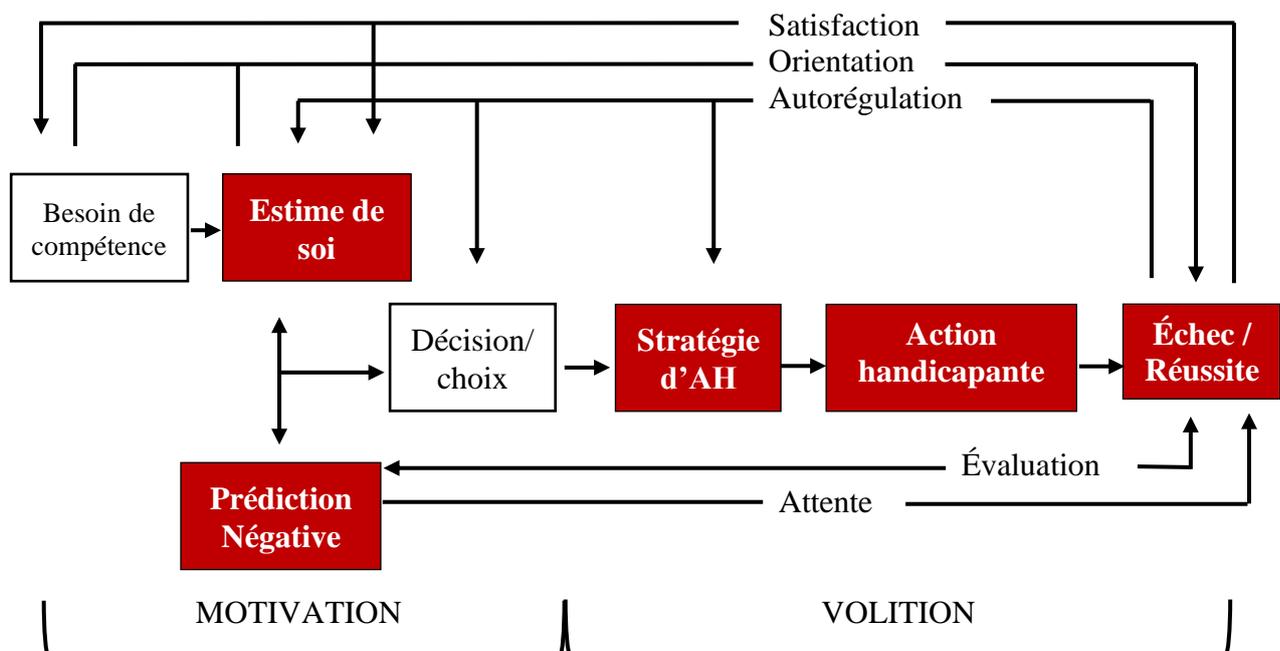


Figure 3. Adaptation du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009)

Les motifs primaires visent à expliquer l'origine psychologique de la motivation à travers les besoins et les instincts. Le besoin de compétence de Elliot et Dweck (2005), et la Pyramide des besoins de Maslow (1954) représentent les « *motifs primaires* » dans le modèle original.

Les motifs secondaires s'inscrivent dans la psychologie cognitive et sont répertoriés dans le cadre du modèle intégratif : la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux. L'estime de soi représente donc les « *motifs secondaires* » dans la Figure 3. De plus, nous avons vu précédemment dans la théorie de Weiner (2005) que le locus d'attribution est primordial, surtout en cas d'échec. En effet, l'attribution de l'échec ou de la réussite à des cause internes (compétence ou effort) plutôt qu'à des causes externe (chance ou hasard), modifierait totalement l'impact de cet échec ou réussite sur l'estime de soi.

Après l'encadré « *décision / choix* » vient la stratégie. Dans ce modèle adapté, le terme de stratégie sera associé aux stratégies d'auto-handicap avec une dimension cognitive consistant à s'autoréguler (Pintrich, 2004) et une dimension émotionnelle visant à préserver l'estime de soi en adoptant une stratégie d'auto-handicap (Berglas et Jones, 1978).

Une personne est motivée par des facteurs internes comme l'estime de soi et le besoin de compétence, cependant des lacunes dans l'un de ces facteurs (e.g., des échecs répétés) pourraient influencer négativement la personne à faire le choix d'une stratégie de protection par prédiction d'un éventuel échec. Cette personne va donc déclarer une excuse ou créer une réelle barrière à sa réussite dans le but de protéger ou valoriser son sentiment de compétence et son estime de soi. Autrement dit, une personne qui aurait un score élevé au questionnaire d'estime de soi et donc une forte confiance quant à ses chances de réussite va employer une stratégie d'auto-handicap dans le but de se valoriser. À l'inverse, une personne craignant l'échec lors d'une performance, ayant donc un score d'estime de soi faible, va employer une stratégie d'auto-handicap en vue de protéger son estime de soi et son sentiment de compétence en cas d'échec.

Dans la littérature, le lien entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap est avéré. Ces deux variables semblent avoir des répercussions sur la construction du soi. Des questionnements peuvent en émerger : la menace portée à l'estime de soi dans le milieu scolaire ne devrait-elle pas être davantage prise en considération dans la didactique et la pédagogie des enseignants ?

3.4. Sentiment d'efficacité personnelle

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (i.e., self-efficacy) est la croyance en sa capacité à réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement, ce qui motive à s'engager dans l'action et à persévérer pour l'atteinte de l'objectif (Bandura et al., 2009). Ce concept entre dans le cadre de la théorie sociocognitive (issue du béhaviorisme et du cognitivisme). Bandura propose en 1986 une théorie sociocognitive interactionnelle, où les évènements qui se produisent dans l'environnement, les caractéristiques d'une personne et les comportements s'influencent mutuellement, ce qui permet de comprendre le développement et le fonctionnement psychologique : il parle de causalité triadique réciproque. Bandura (1977) s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle et explique qu'il désigne l'ensemble des croyances de la personne quant à sa capacité à réaliser une performance donnée. Il distingue quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle qui permettent de le construire et de le modifier. La première source, « *l'expérience active de maîtrise* », est une évaluation des capacités qui se nourrit des performances antérieures de la personne. Ainsi, les succès (lorsqu'ils ne sont pas trop faciles) vont favoriser le renforcement du sentiment de compétence, alors que les échecs vont altérer la croyance en ces capacités. Dans cette logique, Lecomte (2004) a mis en évidence dans le domaine scolaire, le développement de « *l'efficacité personnelle cognitive* » à travers la mise en place d'objectifs. Pour l'auteur, il serait primordial de combiner des objectifs à long terme (e.g., classe à projet artistique et culturel) avec de nombreux sous-objectifs qui auront pour rôle la mise en réussite immédiate des élèves.

La deuxième source, « *l'expérience vicariante* », est un apprentissage qui se base sur les phénomènes de comparaisons sociales. À travers l'observation de la réussite de pairs, la personne va renforcer la croyance en ses capacités pour réussir. A contrario, l'observation de l'échec peut impacter négativement sa propre efficacité. Ce phénomène est d'autant plus présent avec des personnes possédant un grand nombre de points communs (e.g., âge, sexe, loisirs, niveau scolaire, etc.), car l'individu aura la possibilité de s'identifier aux personnes qui lui ressemblent. Il serait possible de résumer ce concept à travers la phrase : « *s'il n'en est pas capable ! je n'en suis pas capable non plus !* ». Ainsi, pour éviter l'impact négatif d'une comparaison sociale, le but est d'amener les apprenants à se « *focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres* » (Galand et Vanlede, 2004, p.107).

La troisième source, « *la persuasion verbale* », est l'ensemble des suggestions, des conseils, des critiques adressés à une personne pouvant l'amener à penser qu'elle possède la capacité nécessaire à la réalisation avec succès d'une tâche donnée qui autrefois l'embarrassait. Il est à noter que « *cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement* » (Lecomte, 2004). A contrario, les jugements et critiques négatifs vont contribuer à une baisse du sentiment d'efficacité perçue. De plus, dans le but de développer le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève, il est important que l'enseignant fournisse des « *feed-back* » appropriés (i.e., *feed-back* explicites : notes, classements, commentaires ; *feed-back* implicites : attention portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches, etc.). Shute (2008) définit d'ailleurs le *feed-back* dans le domaine de l'apprentissage comme une information communiquée à un apprenant par un enseignant.

La quatrième et dernière source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle concerne les états physiologiques et émotionnels de la personne. Lors de l'évaluation de ses capacités, la personne peut ressentir un état émotionnel aversif (e.g., stress, de la fatigue, de l'anxiété, etc.). En associant ces états physiologiques et émotionnels à l'échec ou à une faible performance, la personne pourrait douter de ses compétences personnelles sur des tâches similaires dites stressantes. Ainsi, la personne pourrait avoir tendance à « *perdre ses moyens* » face à la tâche et à se sentir vulnérable. Dans le milieu scolaire, il apparaît nécessaire d'éviter de placer certains élèves en situation de stress en présentant les tâches proposées comme « *des tests diagnostiques de l'aptitude* » (Galand et Vanlede, 2004), sous peine d'être constamment en situation stressante et en échec. Par contre, les personnes seraient plus enclines à se projeter dans un succès si elles ne sont pas gênées par un état aversif.

Ces quatre sources complémentaires contribuent à la construction d'un pourcentage d'efficacité personnelle pour un comportement donné. En ce sens, on pourrait l'assimiler au sentiment de compétence qui est une composante essentielle de l'estime de soi. En effet, l'estime de soi s'alimente des sentiments de compétence développés dans les domaines que l'on juge importants à ses yeux (Harter 1985). Il est envisageable de considérer le sentiment d'efficacité personnelle comme un facteur pouvant encourager directement ou indirectement les personnes à employer une stratégie d'auto-handicap.

4. Estime de soi menacée

« *Absentéisme* », « *manque de concentration* », « *consommation de stupéfiants* », tels peuvent être les comportements d'élèves qu'un enseignant est susceptible de rencontrer. « *Je suis malade* », « *je suis fatigué* », « *j'ai mal à l'épaule droite* », « *je suis stressé* », telles sont les déclarations verbales qu'un enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) est susceptible de rencontrer. En effet, déclarer verbalement l'existence de difficultés ou d'obstacles comme le stress, la blessure ou la maladie, l'action de réduire l'effort fourni, de procrastiner, ou encore le manque de préparation ou d'entraînement sont des comportements typiques associés à l'appellation « *stratégies d'auto-handicap* ». Ces déclarations sont plus fréquentes le jour des évaluations. On peut donc se demander s'il s'agit de réelles difficultés ou de stratégies d'auto-handicap.

4.1. Évaluation

Pour Maccario (1982), l'évaluation est la formulation d'un jugement, d'une valeur, d'un sens, sur quelque chose ou sur quelqu'un. On entend par évaluation l'action de juger le niveau d'un élève. Ce dernier obtient une note à la fin de chaque apprentissage, puis une note moyenne sur la totalité des notes acquises à chaque apprentissage. Cette évaluation permet de comparer les élèves les uns par rapport aux autres (Noizet et Caverni, 1978), les classer ou encore de les sélectionner (Minder, 1999).

Les situations d'évaluation à l'école peuvent être perçues comme un environnement menaçant pour le « *soi* » des adolescents, propos étayés par Thompson (1995). Les expériences quotidiennes négatives rencontrées à l'école peuvent conduire les jeunes à adopter des stratégies dont l'objectif est de protéger leur estime de soi (Martinot, 2001). Le désengagement psychologique, plus particulièrement scolaire, et les événements qui lui sont associés ne sont finalement que des révélateurs de difficultés plus anciennes (Coslin, 2003).

Comme l'indique Perrenoud (1995), l'école est un lieu de mise à l'épreuve du soi. En effet, au-delà de l'évaluation du professeur avec des critères mesurables qui fixent officiellement le niveau d'excellence reconnu à chaque élève, ces derniers sont évalués en permanence par rapport aux jugements des autres élèves. De plus, l'évaluation par la note est fréquemment utilisée dans l'enseignement secondaire actuel. Elle est à la base des inégalités et participe à la sélection « *des meilleurs* » (Perrenoud, 1995).

Les situations d'évaluation en milieu scolaire participent donc au développement d'un environnement pouvant être perçu comme menaçant par les élèves (Darnon, Smedin, Toczek-Capelle et Souchal, 2011).

Si les modalités divergent (e.g., évaluation finale, contrôle continu, travaux pratiques, questionnaire à choix multiples, études de cas), l'ensemble des disciplines scolaires conduit à la mise en place d'évaluations. De ce fait, nous avons pu observer que de nombreux élèves présentant un sentiment de compétence ainsi qu'une estime de soi bas, sont susceptibles de déclarer verbalement des excuses (auto-handicap déclaré) ou de se créer de réels obstacles (auto-handicap comportemental) avant la réalisation d'un test ou d'une évaluation. En agissant ainsi, les élèves cherchent à justifier un éventuel échec ou à impressionner par une réussite inattendue (Levesque, Lowe et Mendenhall, 2001 ; Tice, 1991). Il semblerait qu'une situation menaçante (i.e., test perçu comme difficile) puisse influencer négativement le temps de préparation (i.e., temps de préparation faible) et la performance (Coudevylle et al., 2011). Deci et Ryan parlent d'instrumentalisation du comportement pour désigner la motivation d'un comportement destiné à obtenir ou éviter quelque chose (i.e., motivation extrinsèque avec une régulation externe). Ils parlent également de « *l'a-motivation* » pour désigner l'absence de motivation sans l'associer à une absence de comportement mais à « *l'absence d'une intention d'agir* » (Deci et Ryan, 2002, p. 17).

4.2. Buts d'accomplissement

Les théories des buts d'accomplissements s'inscrivent dans une approche sociocognitive (Bandura, 1997). Ce cadre théorique sous-jacent suppose que la personne est un organisme motivé par une intention et médié par un but qui influence les choix dans les contextes d'accomplissement. Les personnes peuvent poursuivre différents types de buts : les « *buts de maîtrise* » sont associés au désir d'apprendre, de comprendre, d'acquérir de nouvelles compétences et de progresser par rapport à soi-même. Les « *buts de performance* » désignent le désir de générer une évaluation de soi positive comparativement aux autres. Elliot et McGregor (2001) ont fait évoluer ce modèle des buts d'accomplissement et proposent des buts de maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche et performance-évitement. Le but d'approche de la maîtrise renvoie à la réalisation d'une tâche de la meilleure façon possible.

Le but d'évitement de la maîtrise consiste à réaliser une tâche avec le désir de ne pas faire d'erreur, ne pas être incompetent ou éviter de faire moins bien que leurs performances passées. Le but d'approche de la performance s'associe aux personnes voulant surpasser les autres. Le but d'évitement de la performance consiste à chercher à ne pas être surpassé par les autres.

La littérature montre que les buts de maîtrise sont souvent associés à un intérêt pour les activités scolaires et à une valorisation de la coopération. Les effets des buts de performance, notamment de performance-approche, sont plus controversés et prédisent la réduction d'efforts, l'anxiété, les comportements de triche et le développement de relations compétitives entre élèves (Darnon et al., 2011).

Les modèles de la motivation d'accomplissement, sans cesse en évolution, ont conduit à une pluralité de dimensions des buts d'accomplissement. Ces buts présentent des déterminants et des conséquences. Gernigon et collaborateurs (Gernigon, 2013 ; Gernigon, Vallacher et Nowak, 2012) ont montré que « *les propriétés attractives ou répulsives des buts d'accomplissement dépendraient moins des dimensions des buts (e.g., maîtrise/performance) que de l'impact potentiel que ces buts ont sur le soi* ». De plus, le questionnaire : « *Approach-Avoidance System Questionnaire* » (AASQ⁶, Teboul et al., 2019), mesure trois dimensions : attentes de compétence, bénéfiques pour le soi et menace sur le soi. La dimension attentes de compétence a pour origine l'échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en sport (Gillet, Rosnet et Vallerand, 2008). La dimension bénéfiques pour le soi a pour origine le « *profil de perceptions du soi physique* » (Ninot, Delignières et Fortes, 2000) et « *l'échelle de l'estime de soi* » (Vallières et Vallerand, 1990). Enfin, la dimension menace perçue sur le soi a pour origine la traduction inversée du « *Performance Failure Appraisal Inventory* » (Conroy, 2001).

La dimension menace perçue sur le soi engendrée par l'incertitude des buts (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny et Quiamzade, 2007) semble être intéressante à étudier en relation avec le domaine scolaire et les stratégies d'auto-handicap. En accord avec Thompson (1995), une situation où la menace d'être jugé sur ses capacités intellectuelles est grande (dans le cas d'une évaluation sommative) peut susciter chez les jeunes le recours à des stratégies protectrices.

⁶ Cf Annexe 2. AASQ (étude 1)

L'origine de cette menace perçue sur le soi peut être due à des variables situationnelles (intensité de la menace, environnement social, comparaisons intra-groupe, etc.) et personnelles (estime de soi, croyances implicites, buts d'accomplissements, etc.) et de leur interaction sur la tendance d'une personne à se sentir menacée (Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2011). L'effet de la menace sur les performances cognitives et motrices s'associe à la mise en place de stratégies de gestion du soi telles que l'auto-handicap.

4.3. Réponse à la menace

Les travaux de recherches d'auteurs tels que Harris et Snyder (1986), Tice et al. (1990), Tice (1991), Newman et Wadas (1997), Feick et Rhodewalt (1997), Spalding et Hardin (1999), Richards et al. (2002), Martin et Brawler (2002), Coudeville et al. (2011), Török et al. (2014), Del Mar Ferradás et al. (2019) ont tous mis en évidence une corrélation négative entre l'estime de soi et l'auto-handicap. En effet, ils ont mis en exergue que plus l'estime de soi est élevée, moins les participants ont recours aux stratégies d'auto-handicap et inversement, plus l'estime de soi est basse, plus ils utilisent des stratégies d'auto-handicap.

Compte-tenu de ces observations, il est possible d'envisager un lien entre les stratégies de protection de l'estime de soi dans le domaine scolaire et les notions de désengagement psychologique, plus spécifiquement désengagement scolaire et auto-handicap.

Devant la tâche ou l'activité qui paraît lui poser un défi, la question que se pose l'élève qui, à tort ou à raison, a une perception négative de sa compétence, peut s'énoncer comme suit : vaut-il mieux faire des efforts, quitte à passer pour un cancre si j'échoue quand même, ou vaut-il mieux éviter de m'engager et « *sauver la face* » ? (Bouffard et Vezeau, page 25 à 34, 2011).

Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) analysent dans leurs travaux le cas d'un élève ayant une estime de soi basse. Il n'est pas confiant vis-à-vis de l'issue du résultat possible et de ce fait éprouve un sentiment de menace sur le Soi. En effet, sur une tâche que l'on juge importante, la peur d'échouer peut s'associer à la mise en jeu du sentiment d'efficacité personnelle donc à l'estime de soi.

Selon Famose (2001), « *Trouver des excuses pour pouvoir attribuer sa performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté est la logique générale de l'ensemble des stratégies motivationnelles d'auto-handicap* ». Ainsi, pour ne pas paraître incompétente, la personne va déclarer ou se créer des obstacles à sa réussite pour bénéficier d'une assurance en cas d'échec. Il y a donc un paradoxe entre le fait de se trouver une excuse et/ou se créer un obstacle à sa réussite pour ne pas paraître incompétent après l'échec. Au lieu de tout faire pour réussir, la personne va se projeter à l'avance dans l'échec. Comme vu précédemment, ces comportements et ces déclarations s'identifient à l'appellation de « *Stratégie d'Auto-handicap* » (Berglas et Jones, 1978).

Comme le rappelle Famose (2001), il existe une chronologie de mise en œuvre différente entre l'auto-handicap et les attributions causales. En effet, les attributions causales surviennent après la performance contrairement à l'auto-handicap qui est utilisé avant une performance. Les élèves peuvent mobiliser les propriétés de l'obstacle employé (e.g., externe, instable, spécifique et incontrôlable) en vue de contrôler leurs attributions causales. Les attributions causales externes, sont en rapport avec des excuses telles que les conditions climatiques, la faute du ballon dégonflé si l'on rate un shoot au basket ou encore à cause d'un camarade qui aurait fait une passe non convenable. Les attributions causales internes quant à elles sont toutes des excuses en rapport avec des facteurs personnels. Il peut s'agir par exemple des élèves qui déclarent être enrhumés à chaque séance de natation afin de ne pas pratiquer.

Finez, Berjot et Rosnet (2011) définissent l'auto-handicap comme une stratégie de manipulation des dimensions causales, destinée à protéger ou valoriser ses compétences ou son estime de soi vis-à-vis d'autrui et par rapport à soi-même.

La menace sur le soi (Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade et Hulleman, 2009) est un potentiel facteur personnel influençant directement des personnes à ressentir de l'anxiété. De plus, il est avéré que l'anxiété est liée directement à l'emploi de stratégies d'auto-handicap (Coudevylle et al., 2015).

5. Désengagement psychologique

La motivation dans le milieu scolaire a pu être étudiée grâce à la construction d'une échelle de motivation en éducation (Vallerand et al., 1989) et développée sur la base de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000). Cette théorie différencie la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. Pour Vallerand et al. (1989), la motivation intrinsèque liée à l'éducation suppose un désir de connaissance (apprendre de nouvelles choses), d'accomplissement (être compétent) de sensation (réaliser une tâche par amusement, excitation, plaisir). Deci, en 1975, définit la motivation extrinsèque comme l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même, par exemple dans le milieu scolaire, travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, ou ses professeurs. On pourrait se demander si un manque de motivation dans le domaine scolaire, couplé à une faible estime de soi pourraient favoriser le désengagement scolaire.

5.1. Processus de désengagement psychologique

Le désengagement psychologique est souvent considéré comme un processus de protection de l'estime de soi lors de situation dites menaçantes (e.g., peur d'échouer à un examen). Cependant, les travaux corrélationnels qui ont examiné la relation entre estime de soi et désengagement psychologique mettent en avant des résultats peu consensuels. En effet, on relève aussi bien une absence de lien, qu'un lien positif ou négatif (Harter, 1986 ; Tougas, et al., 2005 ; Major et Schmader, 2001). Les travaux de Tougas et al. (2005) suggèrent que la valeur sociale du domaine considéré pourrait expliquer ces incohérences.

De ce fait, il serait difficile de se désengager scolairement sans impact sur l'estime de soi étant donné l'importance accordée aux résultats scolaires dans la société actuelle. Dans ce cas, le désengagement scolaire pourrait s'accompagner d'une baisse de l'estime de soi puisqu'il dépendrait des variations interpersonnelles relatives à l'impact de la perception du regard d'autrui sur l'estime de soi. Ces travaux montrent la présence d'un lien négatif entre l'estime de soi et le désengagement psychologique, et plus spécifiquement le désengagement scolaire.

5.2. Stratégie de désengagement psychologique

Le désengagement psychologique est une stratégie adaptative qui permet à long terme de protéger son estime de soi dans des situations perçues comme menaçantes pour les personnes exposées, mais aussi de diminuer l'effet de ladite situation menaçante pour le Soi (Schmader, Major, Eccleston et McCoy, 2001). Le désengagement psychologique est donc considéré comme un processus qui protège l'estime de soi lorsque celle-ci est mise à mal par des expériences menaçantes ou dévalorisantes, dans un domaine que l'on juge important à nos yeux. Plus précisément, le désengagement psychologique réfère à une dissociation entre l'estime de soi d'un sujet et les renforcements négatifs qu'il reçoit sur une dimension particulière. Cette dissociation se manifesterait d'abord par une diminution de l'importance accordée au domaine concerné (Crocker et Major, 1989). Le terme de désengagement renvoie au fait qu'il y ait une rupture dans la relation entre le domaine menaçant et l'estime de soi (Martinot, 2001). Le désengagement scolaire est l'une des modalités d'expression du désengagement psychologique liée exclusivement au domaine scolaire. Le désengagement scolaire permet donc de diminuer l'effet des situations menaçantes dans ce domaine spécifique (i.e., scolarité) sur l'estime de soi (Leyrit, 2012)

Le désengagement psychologique peut être associé à la volonté de protéger l'estime de soi, en tant que facteur personnel influençant directement la mise en place de stratégies d'auto-handicap.

6. Influences sociales

6.1. Désirabilité sociale

Selon Paulhus (2002), la désirabilité sociale peut se concevoir comme un trait de personnalité caractérisé par une tendance à se présenter positivement. Elle peut également se concevoir comme un « *biais de désirabilité sociale* » lié à la tendance systématique à donner des réponses socialement désirables à un questionnaire ou un test de personnalité, en dépit de la sincérité ou des croyances personnelles.

Dans cette recherche, la désirabilité sociale désigne la première définition donnée par l'auteur, à savoir la concordance des pensées et des comportements d'une personne avec les normes sociales en place dans un contexte social ou culturel spécifique en vue de « *se faire bien voir* ». En d'autres termes, la personne va adapter ses comportements et ses pensées afin qu'ils puissent correspondre aux normes sociales en vigueur, dans une culture spécifique, pour être socialement acceptée et appréciée par autrui. Ce versant de la désirabilité sociale est divisé en deux dimensions distinctes. On distingue l'autoduperie⁷ visant à « *se tromper soi-même en toute bonne foi* », autrement dit l'acte de se mentir inconsciemment à soi-même ou se persuader que quelque chose est vrai, de l'hétéroduperie⁸ qui vise à « *tromper autrui consciemment* », c'est à dire l'acte de mentir ou tromper quelqu'un consciemment (Tournois, Mesnil et Kop, 2000). Sackeim et Gur (1978) précisent que l'autoduperie renverrait au fait de présenter deux croyances contradictoires tenues simultanément : une croyance inconsciente, et la non-conscience que cette croyance serait motivée par la tentative de maintenir une image de soi positive.

Certains auteurs voient à travers la désirabilité sociale une caractéristique de personnalité différenciant les individus : on parle dans ce cas de trait de personnalité (e.g., McCrae et Costa, 1983 ; Edwards, 1957, 1990). Dans la réplique de l'article de Tournois et al. (2000) par Pasquier et Valéau (p. 4, 2014), « *la désirabilité sociale peut être conçue comme un trait de personnalité en soi, caractérisant les orientations et les positions du sujet vis-à-vis des normes sociales* ». Ainsi, des personnes avec une forte désirabilité sociale auront des caractéristiques communes en termes d'orientation et d'opinion face aux différentes règles sociétales. Une personne présentant une désirabilité sociale faible, voire inexistante pourrait être associée à une personne associable, en marge de la société.

De plus, « *la désirabilité sociale se situerait à l'interface entre les dimensions psychologique et sociologique de l'être humain, contribuant ce faisant à la problématique de son équilibre psychologique général* ».

L'autoduperie serait liée au désir de se plaire à soi-même et l'hétéroduperie au désir de plaire aux autres. Pour Hilgard (1949), l'autoduperie constituerait une caractéristique déterminante dans la majorité des mécanismes de défense psychologique. Il est possible de faire le lien avec l'auto-handicap qui est un concept aux multiples influences.

⁷ Traduction de autoduperie en anglais : "self-deception".

⁸ Traduction de hétéroduperie en anglais : "other-deception".

Prenons l'exemple d'un environnement dit stressant et menaçant pour le soi comme l'évaluation à l'école (Thompson, 1995). Cet environnement pourrait influencer une personne à agir, mais ladite personne pourrait également agir sur cet environnement en vue de se protéger. Elle se positionnerait en fonction de ses propres croyances mais serait également influencée par le jugement des autres (Kolditz et Arkin, 1982). Selon Nura et al. (1995), la personne intérioriserait les jugements des autres à son égard. Ainsi, l'auto-handicap impliquerait le soi public (i.e., les images que nous renvoient de nous les autres individus) mais également le soi privé (i.e., la définition de ce que nous décidons d'être). Les stratégies d'auto-handicap apparaissent alors comme une arme à double tranchant, notamment lorsqu'il s'agit d'un manque d'effort (Thill, 1999). En effet, à court-terme, elles entraînent une protection voire une valorisation de l'estime de soi, mais, à long-terme, pourraient impacter négativement l'estime de soi en limitant le développement du potentiel réel de la personne. L'auto-handicap serait à la fois de l'autoduperie dans le but d'une évaluation de soi positive sur un mode non conscient ou automatique (i.e., on se trompe soi-même en toute bonne foi) mais également de l'hétéroduperie pour donner à autrui une représentation de soi favorable (i.e., on trompe autrui consciemment).

6.2. Désirabilité sociale, estime de soi et auto-handicap

La construction du soi serait en lien avec le fait d'être socialement accepté et validé par ses pairs. Selon Leary et Down (1995), l'estime de soi serait un indicateur du niveau d'acceptation ou de rejet social (e.g., théorie sociométrique). En effet, une désirabilité sociale élevée devrait être associée à une estime de soi élevée. Une personne avec des pensées et des comportements en adéquation avec les normes sociales en vigueur dans un contexte social ou culturel défini devrait présenter une estime de soi plus élevée qu'une personne en marge de la société. Les pensées et les comportements définis comme socialement désirables doivent être en accord avec ce que les personnes peuvent penser ou faire pour être appréciées par autrui dans un contexte social spécifique.

La logique de la dimension hétéroduperie de la désirabilité sociale est de chercher à donner une image de soi exagérément positive à travers le mensonge et la tromperie mais pas forcément donner une image positive de sa compétence.

C'est pour cela que donner aux autres une image de soi générale positive n'est pas compatible avec le fait d'utiliser des comportements inappropriés (e.g., baisse d'effort, consommation d'alcool ou de stupéfiants) ou de déclarer des excuses (e.g., se plaindre de douleur, de maladies, d'un contexte défavorable).

La logique de la dimension hétéroduperie de la désirabilité sociale est de chercher à donner une image de soi exagérément positive à travers le mensonge et la tromperie mais pas forcément de donner une image positive de sa compétence. C'est pour cela que donner aux autres une image de soi générale positive n'est pas compatible avec le fait d'utiliser des comportements définis comme inappropriés par la société (e.g., baisse d'effort, consommation excessive d'alcool, consommation de stupéfiants) ou de déclarer des excuses (e.g., se plaindre de douleur, de maladies, d'un contexte défavorable).

Au regard des définitions proposées précédemment, il est plausible que ces deux dimensions de la désirabilité sociale puissent être associées à un niveau d'estime de soi et à une tendance ou non à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Ainsi, une hétéroduperie élevée ainsi qu'une estime de soi élevée pourraient être associées à une faible tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Dans cette même perspective, une autoduperie élevée ainsi qu'une estime de soi élevée pourraient également être associées à une faible tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Dans ces deux cas de figure, la crédibilité de la stratégie de protection ou de valorisation de l'image de compétence dépend de son caractère ostentatoire. De plus, il serait envisageable de penser que ces dimensions d'autoduperie et d'hétéroduperie de la désirabilité sociale pourraient agir de manière distincte comme médiateur de la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap.

6.3. Conformisme social et contagion sociale

Le conformisme se manifeste dans les situations où une personne cède aux pressions de groupe (Crutchfield, 1955). C'est un phénomène d'influence sociale par lequel l'exposition de cette personne aux attitudes et aux croyances d'un groupe l'amène à modifier, dans le sens du groupe, ses propres attitudes et ses propres croyances. Autrement dit, une personne modifie sa position dans la direction de la position du groupe (Vallerand et al., 1993). Le phénomène de conformité implique une conformité publique de la personne, mais pas privée, tandis que l'acceptation se produit lorsque les normes du groupe sont internalisées et que la conformité est démontrée à la fois en public et en privé (Sowden et al., 2018).

Le conformisme public apparaît si la personne reste persuadée que son opinion initiale était la bonne mais qu'elle décide de s'accorder à un groupe. Le conformisme privé, quant à lui, apparaît si la personne change radicalement son comportement, ses opinions, ses attitudes après avoir été en contact avec la norme d'un groupe. Nous pouvons nous demander pourquoi la personne ressentirait le besoin d'imiter certains comportements et pas d'autres. L'œuvre de Gosling et Ric (1996) intitulé « *Psychologie sociale* » permet d'apporter des informations-clés concernant l'analyse des influences au sein de groupe. Plus précisément, le phénomène d'imitation pourrait survenir plus fréquemment dans des situations impliquant une relation affective forte (e.g., relation parent-enfants) ou bien à travers la reproduction d'un modèle cordial et sympathique (Leyens, 1968). Par ailleurs, nous allons plus souvent imiter le comportement d'une personne qui nous ressemble. En effet, selon Stotland (1969) lorsque deux personnes partagent un point commun, elles seraient amenées plus facilement à prendre en considération d'autres points communs avec cette même personne. De plus, la personne aura tendance à davantage imiter un individu présentant un statut valorisant (compétence, hiérarchie, richesse, importance social...). Il est à préciser que ces processus d'imitation dépendent du contexte social dans lequel on s'inscrit et de sa propre personnalité. Lorsque l'imitation touche de nombreuses personnes sur une courte durée, nous allons parler dans ce cas de contagion sociale. En effet, cela signifie qu'un grand nombre de personnes imitent le comportement d'un modèle qui va donc se propager comme le ferait un virus. Imaginons une situation initiale avec des obstacles, des barrières, qui freineraient le comportement d'une personne. Dans ce cas de figure, l'association de son comportement à celui d'un modèle pourrait servir de désinhibiteur et lui permettrait de surmonter les obstacles et barrières associés à cette situation (Bandura et al., 1969).

Pour aller plus loin, il semble primordial de parler de l'une des expériences qui a révolutionné la psychologie sociale. Il s'agit de l'étude entreprise par Asch (1952) qui préconisait une évaluation basée sur l'évidence de la réponse plutôt que sur l'ambiguïté. Cent-vingt-trois adultes ont participé à l'étude, qui consistait à analyser la longueur de quatre lignes, soit une ligne de référence et trois autres de comparaison. Après une première visualisation, les sujets, placés en groupe de sept à neuf personnes, devaient désigner à haute voix la ligne comparative qui était identique à la ligne standard. Dans cette expérience, tous les participants, excepté le véritable sujet, étaient en réalité de connivence avec le chercheur. Pour cela, ils devaient émettre intentionnellement la même réponse erronée à chaque essai.

Ainsi, ils formaient une majorité unanime et contradictoire afin que l'expérimentateur puisse observer les effets sur le participant réel. Au terme de sa recherche, Asch a démontré que 36,8%, soit environ un tiers des sujets, se conforment à la majorité, bien que celle-ci soit manifestement en tort.

Dans la même logique, si le conformisme se propage, on parlera de contagion sociale. Il s'agit de la tendance à imiter un modèle dominant de comportement qui se propage d'une personne à une autre. L'étude de Kerckhoff et Back (1968) a permis de conclure que les personnes qui entretiennent des relations positives ont tendance à moduler leurs comportements les unes par rapport aux autres, car elles cherchent à se ressembler. Une personne accepte un modèle implicite auquel, dans certaines conditions, il est souhaitable d'être conforme, et agit en conséquence, en adoptant un comportement similaire. Tarde (1903) précise que l'imitation n'est pas une simple copie mais une transformation d'un comportement individuel en comportement social. Autrement dit, la personne va s'approprier le comportement ou la réponse d'un modèle, même si celui-ci est totalement évident et erroné. On préfère avoir tort en groupe que raison seul « *Effet Ash* », (Asch, 1951).

Arndt, Schimel, Greenberg et Pyszczynski (2002) ont étudié le lien entre une base non-contingente d'estime de soi, les stratégies d'auto-handicap et le conformisme. Ces auteurs ont mis en évidence qu'une estime de soi avec des bases stables, positives et intrinsèques conduisent à moins d'emploi de stratégies de protection de soi et à une plus grande auto-détermination. Cependant, il faut que le soi intrinsèque soit accepté socialement pour atténuer le besoin de protection. Au regard des études sur la contagion sociale, la désirabilité sociale, le désengagement psychologique, l'estime de soi semble être un déterminant commun vis-à-vis du besoin de protection dans des situations dites menaçante.

Il semble raisonnable de penser que des études ont conclu à de l'auto-handicap des participants alors qu'il s'agissait peut-être de contagion sociale ou de conformisme selon le contexte. Il serait opportun de vérifier à l'avenir les liens de causalités entre l'ensemble de ces concepts.

Cette revue de littérature s'achève et il nous sera intéressant d'utiliser une revue systématique pour poursuivre étant donné la variété des concepts étudiés et les liens possibles avec l'auto-handicap. En effet, l'estime de soi, la menace sur le soi et la désirabilité sociale apparaissent comme des facteurs personnels pouvant influencer les personnes à ressentir le besoin de se protéger à travers l'emploi de stratégies d'auto-handicap.

Partie 2

Revue Systématique

La revue de synthèse de type qualitative présentée dans cette partie vise à rassembler les études récentes et celles plus anciennes (depuis 1978) en vue de définir et d'étudier les stratégies d'auto-handicap associées aux concepts d'estime de soi, de sentiment d'efficacité personnelle, de peur de l'échec, de monitoring de soi et de désirabilité sociale. Cette revue va reprendre méthodologiquement certaines étapes parmi les vingt-sept items de la liste de contrôle PRISMA⁹ pour les revues systématiques et les méta-analyses (Liberati et al., the PRISMA Group, 2009).

2.1. Objectif et hypothèses

La question est de savoir si dans un contexte scolaire menaçant, les étudiants ou élèves seraient enclins à déclarer des excuses (e.g., stratégies d'auto-handicap déclaré) ou adopter volontairement un comportement inadapté à la situation (e.g., stratégies d'auto-handicap comportemental), s'ils éprouvent une peur d'échouer parfois liée à un niveau de confiance bas et à une peur d'être jugé incompetent par leurs camarades ou leurs professeurs (e.g., contexte public). Par ailleurs, nous nous interrogeons sur les différents questionnaires employés pour mesurer ces variables.

2.2. Méthodologie

Les documents de cette revue ont été recherchés en Juin 2020 en suivant les consignes de « *PRISMA 2009 checklist* ». Les articles ont été collectés au sein de cinq bases de données : PUBMED (PMC), SCIENCE DIRECT, COCURANE LIBRARY, JSTOR à partir de mots-clés axés sur les stratégies d'auto-handicap, à travers l'utilisation de l'équation de recherche : « *self-handicapping [All Fields]* ».

⁹ Le modèle PRISMA (Preferred Reporting Items of Systematic reviews and Meta-Analyses) est un ensemble de directives visant à fonder les revues systématiques et méta-analyses sur des faits probants.

Ce terme devait se retrouver notamment dans les titres des articles recherchés afin d'obtenir des résultats dans lesquels l'auto-handicap serait une variable principale et non une variable secondaire ou marginale. Les bases de données suivantes n'ont pas été retenues : ERIC, Web of Knowledge, ProQuest, Dissertations & Theses, OpenGrey, NTiS, PSYINDEX, MEDLINE, EMBASE, Cinahl, Cairn, Google Scholar et PsycINFO car elles comprenaient trop peu de résultats et une majorité de doublons.

Les documents sélectionnés n'ont pas fait l'objet d'une limitation concernant la date de publication. En effet, nous avons choisi d'analyser un corpus complet depuis la création de l'expression jusqu'à son utilisation actuelle en incluant un maximum de données pertinentes possibles. Les articles recensant les études expérimentales ou observationnelles sur l'auto-handicap ont été publiées de 1978 à nos jours.

Sur les 1738 articles sélectionnés en fonction de leur titre dans les quatre bases de données, 788 ont été retenus après suppression des doublons et des articles sans lien avec la problématique des stratégies d'auto-handicap. Puis, 178 ont ensuite été conservés à partir de la lecture des résumés, en excluant les articles ne portant pas sur un public humain. Le corpus étant en très grande majorité composé d'articles, nous utiliserons donc ce terme par commodité pour désigner les documents retenus.

La procédure de recherche documentaire a été effectuée dans les cinq bases de données suivantes :

- ScienceDirect : « *Self-handicapping* » a engendré 811 résultats dont 79 ont été conservés.
- PubMed : (« *self-handicapping* » [Abstract] OR « *self-handicapping* » [Title]) AND « *self-handicapping* » [Body - Key Terms] a engendré 251 résultats dont 9 ont été retenus.
- JSTOR : « *Self-handicapping* » a engendré 396 résultats dont 16 ont été conservés.
- Cochrane Library : « *Self-handicapping* » a engendré 11 résultats dont 9 ont été retenus.

Critères d'inclusion et d'exclusion de la revue de littérature

Des critères d'inclusion exposés ci-après ont été retenus : la publication reposait sur une ou plusieurs études expérimentales et l'étude comprenait au moins une mesure de l'estime de soi, de l'auto-handicap comportemental ou de l'auto-handicap déclaré comme principale variable d'intérêt, étudiée au regard d'autres variables pertinentes pour la recherche en éducation.

Le but était de contextualiser et d'actualiser les connaissances sur l'utilisation des stratégies d'auto-handicap dans le domaine scolaire. Ainsi, les études théoriques allant en ce sens ont également été retenues et les recherches impliquant des domaines trop éloignés ont été écartées. Les articles ayant pour sujet d'étude des adultes (plus de 24 ans) et des enfants (moins de 12 ans) n'ont pas été retenus afin de nous focaliser sur la période de l'adolescence. Nous avons exclu les livres, dissertations et les actes de conférences. Enfin, seules sont traitées ici les études en anglais et français pour la simple raison de compréhension.

2.3. Résultats

Des 1738 résultats ayant initialement émergé de cette recherche sur les quatre bases de données sélectionnées, seuls 37, dont deux revues de littératures (i.e., Coudevylle et al., 2015 ; Urdan et Migley, 2001), ont pu être inclus sur la base de critères de sélection et d'inclusion rigoureux.

Les 37 études retenues portaient sur des échantillons allant de 36 à 1227 participants et ont été réalisées en majorité en Europe (n = 12) et aux États-Unis (n = 9). Les pays de l'Europe concernés sont : l'Espagne (n = 3), la France (n = 5), l'Allemagne (n = 2), l'Italie (n = 1), la Finlande (n = 1). De plus, la plupart des articles (n = 35) utilisent des questionnaires pour la mesure de leurs variables étudiées, exceptées l'étude 7 du Tableau 1 (Coudevylle et al., 2015) et l'étude 29 (Urdan et Migley, 2001) qui sont des revues de littérature. L'étude 31 est la seule étude longitudinale, qui s'est déroulée sur une durée de trois ans (Eronen et al., 1998).

Diagramme de Flux PRISMA

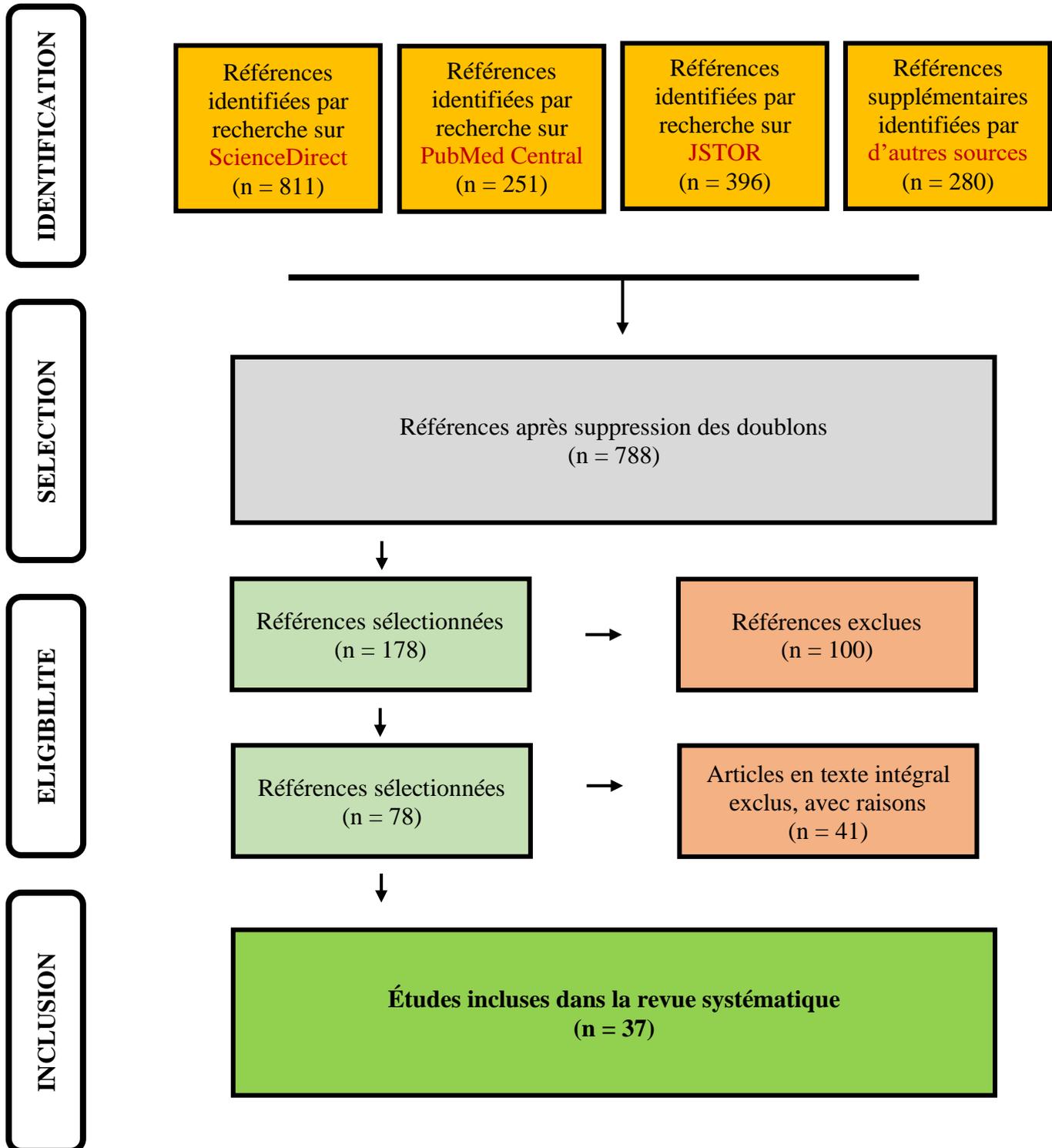


Tableau 1. Récapitulatif des études sélectionnées

	Author and Year	Country	Objectives	Subjects	Study Design	Intervention of Factors	Outcomes	Recommendations
1	Adil et al. 2020	Pakistan	To explore the mediating roles of flow and self-handicapping behaviors in the relationship between academic psychological capital (PsyCap) and academic achievement	n = 300 undergraduates students	Cross-sectional correlational survey design	Academic PsyCap, Flow and Self Handicapping Scale (SHS, Migley et al., 1996)	Academic PsyCap is an invaluable source of boosting academic performance and study engagement while reducing perceived academic stress	The positive character strength of wisdom and creativity holds promise for positive influence on academic outcomes
2	Barutçu Yıldırım et al. 2020	Turquie	To investigate the predictor role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion for the variation in university students' self-handicapping	n = 801 undergraduate students	Cross-sectional design / Survey	SHS (Jones et al., 1982), Tuckman Procrastination Scale, Anxiety Subscale of AEQ, RSE, Self-Compassion	All of the predictor variables significantly contributed in explaining self-handicapping	Use a specific questionnaire for academic SHS and academic self esteem
3	Del Mar Ferradás et al. 2019	Spain	(1) To analyse the degree to which different motivational profiles are conformed to, based on the combination of self-esteem and achievement goals. (2) To determine if the identified profiles differ in the use of self-handicapping and defensive pessimism	n = 1028 university students	Cross-sectional design / Survey	SHS (Migley et al., 1996), defensive pessimism, self-esteem (RSE), achievement goals, motivational profiles	The identification of motivational profiles particularly linked to self-handicapping and defensive pessimism	The existence of motivational profiles should be analyzed from the inclusion of other goals, like academic or social
4	Yu et al. 2018	United Kingdom	To investigate the joint role of academic and social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping	n = 536 participants	Latent variable modelling / Survey	Academic and social goal orientations, academic self-handicapping (Migley et al., 2000)	performance-avoidance and social demonstration goals collectively mediated the link between gender and self-handicapping	Simultaneously considering the influence of social and academic motivation
5	Del Mar Ferradás et al. 2016	Spain	To investigate and identify multi-goal profiles differentiated in terms of the use of self-handicapping and defensive pessimism and / Analyze the relevance of each goal within each motivational pro-file to explain the use of the three self-protective strategies	n = 940 university students	Transversal / Survey	Goal Orientation Scale / Self-Handicapping Scale / Defensive Pessimism Questionnaire	Self-handicapping is associated to a greater degree with motivational profiles in which the performance goals (approach and avoidance) are predominant	Consider the complementarity between specific academic goals and social goals
6	Clarke et al. 2016	Australia	To distinctiveness between self-handicapping factors, and the importance of considering self-handicapping as a predictor of academic achievement	n = 484 university students	Modelling SHS items as multiple constructs / Survey	SHS (Jones et al., 1982), procrastination, self-esteem (RSE), conscientiousness, academic achievement and emotional stability	self-handicapping is a multidimensional process comprised of both behaviours and motivations. SHS is multifactorial, and suggest that this supports the idea that self-handicapping is a multifaceted process	One key direction for self-handicapping is the development of new measurement tools that adequately cover all three theoretical domains: behaviour, affect, and cognitions
7	Del Mar Ferradás et al. 2015	Spain	To examines the relationship between self-esteem and the use of behavioral and claimed self-handicapping, as well as of defensive pessimism, and their relationship with gender in university students	n = 1031 university students	Transversal / Survey in class	Self-esteem and behavioral and SHS (Martin, 1998), defensive pessimism, and their relationship with gender	For women, negative linear relationship of claimed self-handicapping and a tendency toward a quadratic relationship in the case of behavioral self-handicapping, as well as a mainly quadratic relationship in the use of defensive pessimism. For men, a negative linear relationship was found in all cases	Intervene on the factors of the teaching-learning process that promote or strengthen students' low self-appraisals. Reducing evaluative threat and student's uncertain control
8	Coudeville et al. 2015	France	To review the scientific literature to highlight the elements of convergence between the theories of causal attribution, self-presentation and achievement goals	Literature review	Literature from 1978 to 2015	Behavioral self-handicap / Claim Self-handicap / Self-esteem / Causal attribution / Self-presentation / Achievement goals	The perception of threat that achievement task can generate on the feeling of competence, on self-esteem and more generally on oneself, therefore constitutes a central element in the adoption of self-handicapping strategies	Data update with literature
9	Arazzini Stewart et al. 2014	Australia	To examine a model linking maladaptive perfectionism and external locus of control to self-handicapping, both directly and indirectly through their mediated effect on self-efficacy	n = 79 university students	Survey / Test the mediational role	Maladaptive perfectionism and external locus of control, SHS (Rhodewalt, 1990), mediated effect on self-efficacy	Perfectionism and locus of control predicted self-handicapping; and perfectionism, but not external locus of control, predicted low self-efficacy. No support for self-efficacy as a mediator of the relationship between perfectionism, locus of control, and SHS	Literature indicating that self-handicapping involves a complex interaction of maladaptive social cognitive constructs (Kearns et al., 2008; Warner & Moore, 2004)

Tableau 2. Récapitulatif des études sélectionnées

	Author and Year	Country	Objectives	Subjects	Study Design	Intervention of Factors	Outcomes	Recommendations
10	Bobo et al. 2013	United States	Predicting self-handicapping from conscientiousness and neuroticism, and (2) extend on those findings by cross-validating the prediction equation in a longitudinal sample	n = 1227 participants	One traditional face to face course / online survey	SHS (Strube, 1986), conscientiousness and neuroticism	Neuroticism and conscientiousness were significant predictors of self-handicapping, essentially replicating the findings of Ross et al. (2002)	Future research could focus on other factors, such as motivation variables or environmental influences, in an attempt to explain more of the variance in self-handicapping behavior
11	Schwinger 2013	Germany	To analyse the domain specificity of academic self-handicapping by assessing the use of handicapping strategies across different school subjects in two samples of German	n = 105 / n = 749 high school students	Survey	Academic self-handicapping, ability self-concept and interest, school performance	Better fit indices for domain-specific compared to domain-general models. Moreover, the subject-specific handicapping factors were differentially related to students' subject-specific self-concept, interest, and achievement	Inclusion of more subjects would be beneficial because this study ignored the structure of academic self-handicapping in more peripheral subjects, such as music, art, and sports
12	Finez et al. 2012	France	To examine the relationship between physical self-esteem and claimed self-handicapping among athletes by taking motives into consideration	n = 99 athletes / n = 107 athletes	2 studies / Test designed	Trait self-esteem (FIS), claimed self-handicapping (CSHS-S, Finiez, 2008)	low physical self-esteem athletes engage more in claimed self-handicapping for self-protective and self-enhancing motives, relative to high physical self-esteem athletes	Turn the attention mostly towards athletes with low physical self-esteem
13	Leyrit 2012	France	To examine the relationship between school factors and self-esteem, taking into account the multiple facets of self-esteem	n = 870 young people	Survey in class	Disinterest in school, SHS (Strube, 1986), Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSE), academic success or failure	Academic factors significantly affected academic self-esteem yet they did not influence global self-esteem. Self-handicapping moderated the negative effect of low academic self-esteem on global self-esteem	Improve support for adolescents with poor academic performance
14	Finez et al. 2012	France	To teste the relationship between trait self-esteem and athletes' engagement in claimed self-handicapping	n = 50 athletes / n = 36 athletes	2 studies / Survey during training sessions	Physical Self-Esteem and Global Self-Esteem (FIS), Personal variables, claimed self-handicapping	Claimed self-handicapping could occur during training sessions, it is possible to intervene to reduce its emergence among athletes by using a self-affirmation intervention	Targeting athletes' values and reminding them what is important to them outside the realm of sports as a means of securing their self-worth
15	Uysal et al. 2012	United States	To teste the association between self-control and self-handicapping	n = 289	3 studies/ cross-sectional designs / Survey in class / Test designed	Self-esteem (RSE), self-control, (Rhodewalt, 1990), self-doubt, and Social Desirability (Crowne & Marlowe, 1960)	People who are low on trait self-control are more likely to self-handicap	Low self-control individuals might be learning to utilize their behaviors resulting from self-control failure as a self-handicapping strategy
16	Maltese et al. 2012	Italy	To explore the Proactive and Retroactive Excuses used by adolescents and their relationship with Self Esteem and the Social Intelligence's domains	n = 786	Survey	Self-esteem (RSE), Defensive Strategies (Alesi, 2011), Trams Social Intelligence	Negative significant correlations between Self-Esteem and both Proactive and Retroactive Excuses	Promoting and encouraging the development of self-regulated learning, focus more on effort
17	Schwinger et al. 2011	Germany	To pursuit of mastery goals buffers the relations between self-handicapping and low self-esteem / high performance-avoidance goals	n = 343 students / n = 167 students / n = 389 students	3 studies / Survey	Self-esteem (RSE), mastery, performance-approach and performance avoidance goal orientation, self-handicapping tendencies	Significant relation to self-handicapping for the interaction between mastery and performance-avoidance goals but not for mastery goals and self-esteem	Preventive influence of mastery goals can be generalized to other forms of self-worth regulation like, for instance, downward social comparisons or self-affirmation
18	Coudeville et al. 2011	France	To investigate the mediational role of self-confidence and anxiety in the relationship between self-esteem and claimed self-handicapping in an achievement context	n = 68 competitive basketball players	Test the mediational role / Survey	Self-esteem (RSE), anxiety (cognitive and somatic), self-confidence, and claimed self-handicapping	Self-esteem negatively predicted cognitive anxiety and positively predicted self-confidence / Self-confidence negatively predicted claimed self-handicapping and mediated the relationship between self-esteem and claimed self-handicapping / Cognitive and somatic anxieties did not mediate the relationship between self-esteem and claimed self-handicapping	Self-efficacy as potential mediator
19	Ntoumanis et al. 2010	United Kingdom	To examine some antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping	n = 534	Survey	Fear of failure, Defensive pessimism, SHS (Urdan, 1998), Competence valuation, Physical self-concept, Enjoyment	Self-handicapping and defensive pessimism were positively predicted by fear of failure and negatively predicted by competence valuation	Self-concept may moderate the deleterious impact of a normative referenced environment on pupils' self-worth protection strategies

Tableau 3. Récapitulatif des études sélectionnées

Author and Year	Country	Objectives	Subjects	Study Design	Intervention of Factors	Outcomes	Recommendations
20 Lupien et al. 2010	United States	To Investigate the use of behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy among those with discrepant high self-esteem	n = 143	Survey / Laboratory experimental procedure	Self-esteem (RSE), Implicit Association Test, categorized words along two dimensions (pleasant vs. unpleasant and self vs. object)	When success was diagnostic, participants with discrepant high self-esteem engaged in significantly greater behavioral self-handicapping than other participants	Few empirical investigations have both assessed multiple facets of fragile HSE and predicted a distinct measure of defensiveness
21 Chen et al. 2009	Taiwan	To investigate the motivational mechanism behind the relationship between fear of failure and self-handicapping adoption	n = 691 college students	Cross-sectional design / Survey	Performance Failure Appraisal Inventory, the Chinese 2*2 Achievement Goal Questionnaire for Physical Education, SHS (Rhodewalt, 1990)	Mastery-avoidance and performance-avoidance goals partially mediated the relationship between fear of failure and self-handicapping	Include the approach motives / Longitudinal design / population age should be higher
22 Thomas et al. 2007	Canada	To examine students' self-esteem and self-concept clarity as well as their tendencies to employ deep or surface learning approaches and self-regulate while learning in relation to their self-handicapping tendencies	n = 161 university students	Survey	Academic Self-Handicapping Strategies (Urdu, 2001) Revised Two-Factor Study Process, Motivated Strategies for Learning, Rosenberg Self-Esteem (RSE), Self-Concept Certainty	Self-concept clarity, self-regulation, surface-learning and test anxiety scores predicted self-handicapping scores	Predictors of self-handicapping and academic performance must be explored from a causal rather than correlational perspective
23 Ferrari et al. 2006	Australia	To examine impostor fears, self-handicapping and self-presentational concerns	n = 165 / n = 72 female undergraduate psychology students	Survey / 4 scales / computer experimental procedure	Impostor Phenomenon, Balanced Inventory of Desirable Responding, Perfectionistic Self-presentation Scale assessing perfectionistic self-promotion, Perfectionistic Cognitions Inventory	For impostors, claiming handicaps associated with perfectionistic cognitions and perfectionistic presentational styles in situations that involve threat to self-worth	Males more likely to behaviorally self-handicap than females (e.g., Hirt et al., 2000), a reassessment of associations between impostor fears, claimed and behavioral self-handicapping for males relative to females is required
24 Pulford et al. 2005	United Kingdom	To investigate the relation of Perfectionism, Self-esteem and Self-efficacy on Self-handicapping to individualism and collectivism	n = 128 students	Survey / Culture comparison	Individualism and Collectivism, the Multidimensional Perfectionism, the Perfectionism Cognitions Inventory, Rosenberg Self-esteem Scale	Self-orientated Perfectionism and Self-esteem were the major predictors of Self-handicapping in Lebanese and British cultures	Self-handicapping is to protect the private self and arises out of self-doubt, rather than to protect public esteem and the impressions given to other people
25 Smith et al. 2002	Australia	To investigate the changes that occur regarding achievement behaviors include academic goal orientations, affect, and academic self-efficacy	n = 63	Survey	Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) / Depression, Anxiety, Stress Scales (DASS)	Pattern of changes in negative affect, goal orientations, academic self-efficacy, and self-handicapping strategies	Linkages between goal orientations, academic self-efficacy, and self-handicapping strategies. Their possible mediating effects, and performance scores
26 Richards et al. 2002	United Kingdom	To explore the ability of measures of self-handicapping and self-esteem to predict voluntary withdrawal in an ecologically valid and personally salient situation	n = 353	Survey and test selection	SHS (Rhodewalt, 1990), self-esteem (RSE)	Utility of measuring self-esteem and self-handicapping in order to predict completion of or voluntary withdrawal from military training	Psychological characteristics of the situation and differences in the behavioral disposition of individuals can be combined to produce reliable predictions of behavior in complex, real world situations
27 Ommundsen et al. 2001	Norway	To investigate the role of implicit theories of ability and achievement goals on self-handicapping strategies in physical education classes	n = 343 9th graders	Cross-sectional design / Survey in class	The Perception of Success Questionnaire (POSQ), Intrinsic Motivation Inventory (IMI), SHS (Migley et al., 1998), Conception of the nature of sport ability questionnaire (CNAAQ)	Fixed theory of ability had a direct positive effect on self-handicapping, the effects of an incremental implicit theory of ability on self-handicapping were negative and mediated by a task orientation	Self-handicapping may be one precursor of reduced interest and withdrawal from PE
28 Thompson et al. 2001	Australia	To establish that relative to low trait self-handicappers, high trait self-handicappers exposed to failure in an intellectually evaluative situation	n = 72 undergraduate students	2 x 3 between-subjects factorial design / cognitive tasks / Survey	(Rhodewalt, 1990), State-Trait Anxiety Inventory (STAI), List of potential handicaps, Attributional behavior	Tendency for high self-handicappers to claim a greater number of handicaps pre-emptively. High self-handicappers retrospectively claimed performance impairment due to anxiety to a greater extent than low self-handicappers	Devising strategies to overcome attributional uncertainty in an endeavor to break the uncertainty self-handicapping cycle

Tableau 4. Récapitulatif des études sélectionnées

	Author and Year	Country	Objectives	Subjects	Study Design	Intervention of Factors	Outcomes	Recommendations
29	Urda et al. 2001	United States	To examine academic handicapping among elementary and middle school students	n = 112	Literature review / 4 studies / Survey	Academic self-handicapping, achievement goal, approach and avoidance components of performance goals	Self-handicapping was negatively related to achievement, girls reported engaging in less handicapping than did boys, task goals and task goal structures were not predictive of handicapping	Self-handicapping has such potentially negative consequences for both motivation and performance, it is important to understand differences in handicapping among students
30	Martin et al. 1999	Canada	To investigate whether the short version of the Self-Handicapping Scale is a reliable measure of self-handicapping outside of academic settings	n = 245	Twofold design / Survey	SHS (Rhodewalt, 1990)	SHS is not a reliable instrument for identifying trait self-handicappers in sport achievement settings	SHS may be a domain-specific measure of academic self-handicapping
31	Eronen et al. 1998	Finland	To investigate what types of achievement strategy people apply in university environments, and how these are associated with their academic achievement	N = 306 / n = 272 / n = 254 / n = 256 undergraduates	Longitudinal Survey (3 years)	Cartoon-Attribution-Strategy Test, the Strategy and Attribution Questionnaire, RSE and the revised Beck's Depression Inventory, Academic Achievement	Typical of the people who used self-handicapping was that they showed high levels of negative affects and task-irrelevant behaviour, and low levels of positive affects, planning and spontaneous task-initiation	There is an evident need to use a person-oriented approach to study the types of strategy young people use in other environments, such as comprehensive and vocational schools
32	Hobden et al. 1995	Canada	To test the moderating effects of Self-Oriented Perfectionism (SOP) and Socially Prescribed Perfectionism (SPP) on self-handicapping in public and private settings	n = 84 psychology students	Survey / Test designed	Multidimensional Perfectionism Scale, Midpoint questionnaire	Subjects were more likely to choose impairing music after noncontingent than contingent success. Likely to self handicap in private as in public	Understand when these motives will affect behavior for which people in which situations
33	Ferrari 1991	United States	To investigate whether this debilitating effect of noise was true for certain personality types	n = 120 female students	4 conditions test / Survey / between groups design	Decisional Procrastination Scale, Behavioral Procrastination Scale, Self-esteem, Social Anxiety	Participants indicated that the distracting noise would impair their task performance on the present task and on similar tasks, performance would improve without the noise	Assess directly the role of self-esteem as a predictor variable for handicapping among trait procrastinators
34	Rhodewalt et al. 1991	United States	To examine that individuals who claim lack of effort as a handicap in anticipation of an unsuccessful performance will perform poorly to be consistent with the claim	n = 96 / n = 110	2 (High vs. Low Ego Involvement) x 2 factorial design / Survey	SHS (Rhodewalt, 1990), Low Ego Relevance condition, Cognitive Interference Questionnaire (CIQ), Feelings of Inadequacy Scale (FIS)	Subjects who anticipated taking an exam in which there was a low probability of success indicated that they would withhold effort on the test. Only when the outcome was of importance to the self	Issue of whether the motives to self-handicap are self-presentational or self-protective
35	Harris et al. 1986	United States	To investigate that individuals confronted with an intellectual evaluation use a lack of preparation as a self-handicapping strategy	n = 108 undergraduate students	2 (self-esteem: high, low) X 2 (certainty of self-esteem: high, low) X 2 (sex) between groups design / Survey	Self-esteem (California Psychological Inventory: CPI), Kansas Intelligence Test (KIT), State-Trait Anxiety Inventory	Self-handicapping appeared to reflect the male rather than female responses. Males used a self-handicapping strategy by practicing less for the esteem-threatening evaluative task than their relevant comparison groups	When it comes to self-handicapping, therefore, it may not be how much sense of personal worth one has, but rather how firmly one senses that personal worth that is the key
36	Smith et al. 1982	Etats-Unis	To investigate that psychological symptoms may serve a self-protective function by providing an alternative explanation for potential failure in evaluative situations	n = 117 female	4X2 (high- and low-test anxiety) factorial design	State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	Test-anxiety symptoms commonly serve a self-protective function	Drawing about the strategic use of psychological symptoms by suggesting the application of current social psychological theory, research findings, and methodologies
37	Berglas et al. 1978	United States	To control the esteem implications of performance feedback by the choice of setting in which performance occurs	n = 96 students / n = 87 students	Survey / Condition design	Contingent success (Private/Public), Noncontingent success (Private/Public)	People are shown to select the available environment best designed to protect their image of self-competence in the event of poor performance	Such experiences promote strategies designed to protect "ill-gotten" performance gains and a fragile but positive competence image

2.4. Discussion

Cette revue systématique a été réalisée pour recenser et examiner les études existantes sur l'auto-handicap afin de mieux comprendre les spécificités éventuelles de son emploi dans le domaine scolaire. Par ailleurs, nous souhaitons également identifier les variables et les questionnaires les plus pertinents dans l'investigation et l'analyse des stratégies d'auto-handicap. Nous avons uniquement inclus les études dans lesquelles l'auto-handicap était mesuré ou discuté.

La lecture des 37 articles met en évidence une redondance dans l'association entre stratégies d'auto-handicap à l'estime de soi, avec pour conclusion le fait qu'une estime de soi basse prédirait négativement l'emploi de stratégie d'auto-handicap à l'école comme dans le sport. On remarque également un résultat commun qui concerne l'existence de traits de personnalité prédisant significativement l'auto-handicap (i.e., névrosisme¹⁰, conscience¹¹, perfectionnisme¹²).

Estime de soi

Un total de 19 articles mesurent la variable estime de soi. Parmi eux, 16 articles utilisent le questionnaire de Rosenberg (Rosenberg's Self Esteem Scale, RSE, 1965) qui présente dix items mesurant l'estime globale de soi par le biais d'une échelle de Likert en quatre points. Les trois articles restants mesurent l'estime de soi avec le questionnaire adapté de l'estime de soi trait de Fleming et Courtney's (1984) « *Feelings of Inadequacy Scale* » (FIS) traduit en français par Berjot, Gregg et Richards (2004). Un seul article utilise le « *Social Presence and Self-Acceptance scales* » du « *California Psychological Inventory* » (CPI ; Gough, 1957).

¹⁰ Neuroticisme ou névrosisme : contraire de stabilité émotionnelle : tendance à éprouver facilement des émotions désagréables comme la colère, l'inquiétude ou la dépression, vulnérabilité (Golberg, 1981).

¹¹ Conscienciosité (conscience morale, vertu, c'est-à-dire vertu au sens romain) : autodiscipline, respect des obligations, organisation plutôt que spontanéité ; orienté vers des buts (Golberg, 1981).

¹² Le perfectionnisme est la tendance à avoir de hauts standards et une attitude critique vis-à-vis de soi (Bouffard, 2009).

Auto-handicap

Concernant la mesure de l'auto-handicap, le questionnaire le plus utilisé (n = 7) est la version courte du « *Self-Handicapping Scale ; SHS* » de Rhodewalt (1990). Il est constitué de 25 items qui sondent les tendances des individus à utiliser des comportements handicapants comme la diminution de l'effort ou la déclaration d'une maladie avec une échelle de Likert en cinq points¹³. Ce questionnaire s'avère être un outil de mesure de l'auto-handicap adapté au domaine scolaire selon les résultats de l'étude 30 (Martin et al., 1999) du Tableau 1 (Récapitulatif des études sélectionnées). Le questionnaire SHS prend son origine dans la version longue de Jones et Rhodewalt (1982 ; n = 2). On note également une autre version du SHS de Strube (1986 ; n = 2) et de Martin (1998 ; n = 1). Les questionnaires adaptés ASHS « *Academic Self-handicapping Scale* » de Midgley et al. (1996 ; n = 3 ; 2000 ; n = 2) ainsi que l'adaptation de Urdan et al. (1998 ; n = 2) ont été utilisées pour mesurer l'auto-handicap scolaire dans trois articles (1, 4 et 7 du tableau récapitulatif) de cette revue systématique. Deux autres échelles ont été utilisées « *Claimed Self-Handicapping Scale* » (CSHS-C) de Finez (2008 ; n = 1) et « *Proactive and Retroactive Excuses Questionnaire* » de Alesi et Pepi (2011 ; n = 1) qui mesurent les excuses déclarées avant une performance.

Toutes les études s'accordent sur une corrélation négative entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Autrement dit, une estime de soi basse favoriserait l'apparition de stratégies d'auto-handicap chez les étudiants dans un contexte de performance menaçant pour le soi.

Cette revue systématique a permis de recenser les échelles les plus utilisées et les plus pertinentes dans la mesure de l'estime de soi et de l'auto-handicap. Si on étudie plus précisément ces outils validés scientifiquement, il semble que le FIS, le RSE et le SHS comportent l'avantage de pouvoir discriminer et d'avoir des propriétés adaptées à la population qui nous intéresse.

¹³ Les échelles correspondent respectivement à : 0 = disagree very much, 1 = disagree pretty much, 2 = disagree a little, 3 = agree a little, 4 = agree pretty much, 5 = agree very much.

Limites

Cette revue systématique n'a sélectionné que les études en anglais et français, ce qui constitue une limite puisque davantage d'études ont pu être rédigées dans d'autres langues. Néanmoins, il existe un relatif consensus scientifique quant à la sélection de l'anglais dans la rédaction afin de rendre l'information accessible au plus grand nombre. Le choix des cinq bases de données a également pu constituer une limite dans l'accès à un contenu scientifique plus fourni. Un accès à un plus grand nombre de bases de données (e.g., bases de données payantes) pourrait enrichir et compléter les résultats obtenus. De plus, les articles identifient des biais potentiels qu'il faudra prendre en considération pour les études futures. Concernant la méthodologie de recherche des études, on note une très grande majorité d'études transversales¹⁴ (n = 34) probablement pour des raisons de limites de temps et/ou de budget ce qui pourrait constituer un potentiel biais. Enfin la taille des échantillons de certaines études pourrait constituer une limite quant à la sélection pertinente de ceux-ci. En effet, sept études comportent moins de 100 participants, ce qui constitue un échantillon faible pour une étude transversale et pourrait conduire à un déséquilibre dans les groupes comparés ainsi qu'à des analyses statistiques qui ne pourront pas être répliquées.

¹⁴. Au sens strict, l'étude transversale examine une coupe transversale de la population, sans tenir compte du temps (Hoscheidt et al., 2006).

Conclusion du chapitre I

L'objectif de ce premier chapitre était de passer en revue les travaux portant sur des facteurs personnels (e.g., estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, menace sur le soi et désirabilité sociale) en vue d'établir un lien avec l'emploi de stratégies d'auto-handicap.

L'estime de soi est l'évaluation de soi-même à la lumière de ses croyances (Leary et Baumeister, 2000). Sur la base de cette estime de soi, les personnes développent leur propre conception de leur compétence. Ommundsen (2001) a démontré qu'une conception fixe de la compétence (i.e., la compétence est un don peu sensible à l'amélioration) prédit l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Une personne est motivée à agir grâce à des facteurs internes comme l'estime de soi et le sentiment de compétence, cependant, un niveau trop bas de l'une de ces dimensions pourrait influencer cette personne à réaliser des choix inadaptés dans des situations de stress ou d'anxiété. Le sentiment d'efficacité personnelle est un autre exemple de facteur interne lié à l'estime de soi qui pourrait avoir un impact sur la peur d'échouer (i.e., menace sur le soi) à l'occasion d'une évaluation.

Selon Maccario (1982), l'évaluation est la formulation d'un jugement, d'une valeur sur quelqu'un. Cette évaluation va permettre à terme de comparer et classer les personnes évaluées par niveau (Minder, 1999). On peut envisager que dans le contexte scolaire, l'évaluation pourrait être perçue comme une situation menaçante pour le soi des élèves dans la mesure où certaines conditions sont présentes (e.g., évaluation orale devant une audience ou un jury). L'origine du sentiment de menace sur le soi exprimé chez la personne par du stress ou de l'anxiété viendrait du choix d'évaluation (e.g., évaluation sommative, certificative) et/ou de la comparaison sociale (e.g., désirabilité sociale forte). Par ailleurs, nous pouvons imaginer que les déclarations d'auto-handicap puissent avoir un impact sur le niveau de sentiment de menace sur le soi ressenti avant une épreuve. En effet, on peut supposer qu'une personne qui se projette dans l'échec d'une tâche devrait ressentir moins d'anxiété après avoir déclaré une excuse qui pourrait expliquer ce potentiel échec. Dans cette situation, la personne va externaliser l'échec et l'associer à une excuse qui ne relève pas de son contrôle.

Au regard du lien avéré entre l'estime de soi et l'auto-handicap (Harris et Snyder, 1986), une personne soucieuse de son image avec un niveau d'estime de soi faible et un sentiment de compétence faible aura tendance à se projeter dans l'échec d'une tâche jugée trop difficile. Cette personne ressentira le besoin de se protéger, de se créer une excuse ou se comporter négativement pour bénéficier d'une assurance en cas d'échec. Berglas et Jones (1978) associent ce type de comportement à des « *stratégies d'auto-handicap* ». Ce comportement pourrait également être en lien avec l'influence du regard des autres sur soi et notamment avec le concept de désirabilité sociale. Il serait intéressant de vérifier si la désirabilité sociale est liée à l'auto-handicap.

L'ensemble de ces réflexions nous a conduit à effectuer la revue systématique de littérature qui a abouti à l'identification de 37 études pertinentes.

Cette revue de littérature amène à s'intéresser à la mesure de l'impact des stratégies d'auto-handicap sur le sentiment de menace sur le soi mais également la recherche du sentiment d'efficacité personnelle et de la désirabilité sociale comme potentiel médiateur de la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Ces interrogations conduisent à vérifier ces hypothèses théoriques à l'aide d'études empiriques.

CHAPITRE II :

CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES

Partie 1

La peur de l'échec : une menace pour le soi

Étude 1 : L'utilisation de stratégie d'auto-handicap déclaré par des élèves : *attentes de compétence, bénéfiques pour le soi et menace sur le soi*

Cette étude a fait l'objet d'une publication internationale (cf. annexe 1) :

Coudeville, G. R., Top, V., Robin, N., Anciaux, F., & Finez, L. (2021). Effect of reported disadvantages on fear of failure in physical education. *Educational Psychology in Practice*, 0(0), 1–16.

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) est une discipline scolaire obligatoire. Comme toute discipline, elle conduit à des évaluations et à des performances physiques devant un public (camarades, professeur, etc.) tout au long de la scolarité. Ces performances physiques peuvent avoir des conséquences sur le sentiment de compétence, l'estime de soi et la menace sur le soi ressenti par certains élèves (Kirkcaldy, Shepard et Siefen, 2002). De ce fait, il est possible d'observer durant des enseignements que des élèves vont déclarer verbalement des excuses (e.g., fatigue, maladie, difficulté de la tâche) ou se créaient réellement des obstacles (e.g., absence, temps de préparation très faible) durant des sessions d'évaluation (Famose, 2001). En effet, en vue de cette évaluation, l'incertitude de certains élèves vis-à-vis de leurs capacités à réussir, les poussent à trouver une excuse pour attribuer un éventuel échec à un facteur extérieur à soi. La difficulté perçue des élèves semble être un facteur décisif dans le choix de se protéger d'un échec (Darnon et al., 2009). Il semblerait qu'une évaluation puisse influencer et favoriser l'augmentation du nombre des déclarations et/ou de l'impact de ces déclarations sur les attentes de compétence, les bénéfiques pour le soi et le sentiment de menace sur le soi. En agissant ainsi, les élèves cherchent à justifier un éventuel échec ou à impressionner par une réussite inattendue (Levesque, Lowe et Mendenhall, 2001 ; Tice, 1991). Au regard de telles situations, est-il raisonnable de laisser les élèves signaler des auto-handicaps avant d'effectuer la tâche physique ? Les élèves utilisent des excuses créées dans l'objectif de protéger leur « *image de soi* » en vue d'un test. Quelles conséquences peut avoir le refus de ces excuses ?

1.1. Objectifs et hypothèses

Le cadre théorique proposé précédemment permet d'une part de mettre en relation les comportements adoptés par les élèves (e.g., réduction d'effort, manque de préparation, procrastination, consommation de stupéfiants ou d'alcool) avant une évaluation avec l'emploi des stratégies d'auto-handicap déclaré et/ou comportemental à l'école. Il permet d'autre part de mettre en évidence la relation entre l'auto-handicap et les attentes de compétence (Gillet, Rosnet et Vallerand, 2008), les bénéfices pour le soi (Ninot, Delignières et Fortes, 2000) et la menace sur le soi (Conroy, 2001). Les enseignants et particulièrement en EPS sont confrontés à des élèves pouvant recourir à des stratégies d'auto-handicap. Il paraît donc important d'analyser les attentes de compétences de la tâche à réaliser, les bénéfices pour le soi et enfin la menace sur le soi que la situation provoque. De plus, il semble pertinent de s'intéresser également aux variables situationnelles, personnelles et leur interaction sur la tendance qu'aura une personne de se sentir menacée (Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2011).

Perrenoud (1984), indique que l'école est un lieu de mise à l'épreuve du soi. Quelles sont les conséquences possibles d'une évaluation sur l'estime de soi des élèves ? L'évaluation provoque-t-elle un sentiment de menace sur le soi des élèves ? Dès lors, le sentiment de menace pousse-t-il les élèves à trouver des excuses et à se créer des obstacles ? Inversement, quel est l'impact des stratégies d'auto-handicap sur les attentes de compétence, les bénéfices pour le soi et la menace sur le soi ?

Dans l'état actuel de nos connaissances, il n'a pas été démontré que l'emploi de stratégies d'auto-handicap puisse diminuer le sentiment de menace sur le soi lors d'une évaluation.

L'objectif de la présente étude est alors d'examiner l'impact de l'usage des déclarations d'auto-handicap sur la perception du sentiment de menace sur le soi des élèves avant une épreuve en éducation physique et sportive. Autrement dit, si le fait de donner aux élèves la possibilité de signaler ou non des auto-handicap (douleur, fatigue, matériels défectueux, etc.) réduirait le sentiment de menace sur le soi.

1.1.1. Hypothèse 1

Nous faisons l'hypothèse que les participants devraient moins éprouver de sentiment de menace après avoir eu l'opportunité de déclarer des excuses. Autrement dit, le sentiment de menace sur le soi devrait diminuer après la déclaration d'auto-handicap (voir Figure 4).

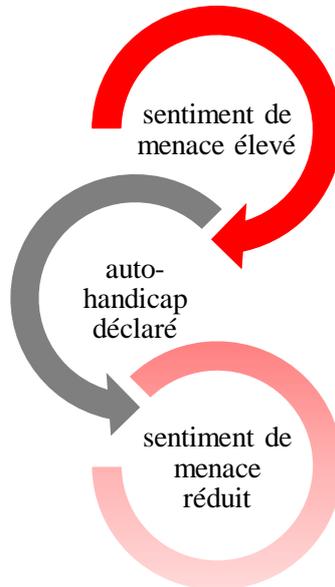


Figure 4. Hypothèse 1

1.1.2. Hypothèse 2

A contrario, privés de la possibilité de se déclarer des excuses, les élèves devraient se sentir plus menacés.

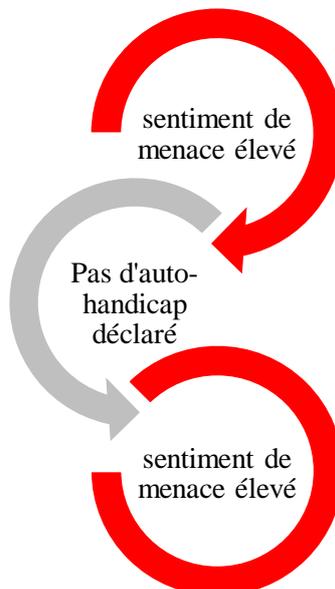


Figure 5. Hypothèse 2

À ce stade du travail, les autres variables du questionnaire (i.e., attentes de compétence et bénéfiques sur le soi) ont été considérées à titre exploratoire mais n'ont pas donné lieu à une formulation d'hypothèses. Il est attendu en complément de l'hypothèse 2 (voir Figure 5) que le sentiment de menace soit positivement corrélé avec les déclarations.

1.2. Méthodologie

1.2.1. Participants

Une analyse de puissance *a priori* (taille de l'effet = .25 ; α = .05 ; puissance visée = .95) ; nombre de groupes = 2 niveaux (5^{ème} et 2^{nde}) ; nombre de mesures répétées = 2 (avant déclaration d'auto-handicap et après déclaration d'auto-handicap), G-power 3.1 a été utilisé avant de mener l'étude. Cette analyse de puissance *a priori* recommandait une taille d'échantillon de 54 participants avec une valeur critique de 4.02. Cinquante-neuf élèves ont participé à l'étude, neuf ont manqué une séance expérimentale et quatre ont répondu avec des données incohérentes et ont donc été exclus de l'analyse statistique. L'échantillon final se compose de 46 élèves dont 31 garçons ($M_{age} = 14.2$ ans ; $SD = 1.5$) et 15 filles ($M_{age} = 12.5$ ans ; $SD = 0.8$). Cependant, en dépit de la taille réduite de l'échantillon, la conception de l'étude avait une chance de détecter un effet de la menace sur le soi. La répartition des élèves en fonction de leurs niveaux était de 25 élèves de 5^{ème} ($M_{age} = 12.3$ ans ; $SD = 0.5$) et 21 élèves de 4^{ème} ($M_{age} = 15.3$ ans ; $SD = 0.4$). Les élèves ont été recrutés dans un collège de la commune de Saint-François en Guadeloupe. Des élèves ont également été recrutés dans une 4^{ème} du collège de Saint-François (n = 26), dans le but de réaliser une session test pour l'étude. C'est pourquoi, certaines analyses présentent un échantillon de 74 participants et d'autres analyses un échantillon de 46 participants. Tous les élèves ont participé à l'étude après avoir rendu le formulaire de consentement écrit et signé par leurs parents.

Cette étude a reçu l'approbation éthique du comité d'éthique local de l'Université des Antilles et a été conduite conformément à la Déclaration d'Helsinki.

1.2.2. Mesures

Au début de chaque session, l'objectif était de placer les participants en climat de performance¹⁵. Ensuite, il s'agissait d'administrer un questionnaire de mesure de vérification sur la perception du climat motivationnel allant de 1 (pas du tout important) à 5 (totalement important) en accord avec de précédentes études (Hausenblas et Carron, 1996 ; Carron et al., 1994) afin d'identifier les élèves qui présenteront un score faible aux items de vérification en vue de les exclure de l'analyse des résultats. L'item « *j'ai l'intention de faire de mon mieux* » nous a permis d'inclure les participants avec un minimum d'intérêt pour l'épreuve (item d'inclusion).

Nous avons utilisé des questionnaires validés scientifiquement comme support de recherche :

- Le questionnaire 1 (menace sur le soi)¹⁶

Les participants ont répondu à un questionnaire de quatre dimensions « *Approach-Avoidance System Questionnaire* » (AASQ, Teboul et al., 2019), traduction française du questionnaire : « *Performance Failure Appraisal Inventory* » de Conroy (2001). Cette échelle mesure la menace sur le soi ressentie par les participants. Les participants répondaient à des questions telles que : « *si j'échoue à cette épreuve, j'aurai une mauvaise image de moi* » ou « *si j'échoue à cette épreuve, l'image que j'ai de moi en prendra un coup* » sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (totalement d'accord). Il est à noter que contrairement à la formulation « *quand j'échoue* » de Conroy (2001), nous avons utilisé dans la présente étude la formulation « *si j'échoue* ». Cette formulation permet une mesure situationnelle de la menace sur le soi. Les qualités psychométriques de ces items ont été testées sur un échantillon français dans une précédente étude de recherche et ces items ont obtenus des résultats satisfaisants. La cohérence interne était bonne ($\alpha = 0,88$; Teboul et al., 2019) ; des scores importants signifient une menace sur le soi élevée. Le questionnaire comprend également 10 items pour mesurer l'estime de soi générale des élèves (échelle de Rosenberg, 1965 ; adaptée par Chabrol et al., 2006).

¹⁵ Dans un climat de performance, on oriente les interventions vers la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle et le résultat final.

¹⁶ Cf Annexe 2 : Questionnaire 1

➤ Le questionnaire de déclaration d'auto-handicap¹⁷

Les participants ont répondu à un questionnaire qui donnait la possibilité d'évaluer les inconvénients qu'ils percevaient lors de la préparation du test. En accord avec les travaux de Carron et collaborateurs (Carron et al., 1994 ; Hausenblas et Carron, 1996), nous avons demandé individuellement aux participants s'il y avait des raisons pouvant expliquer une potentielle bonne ou mauvaise performance future, et nous leur avons également demandé de les énumérer. Nous leur avons ensuite demandé de préciser si ces raisons pouvaient améliorer ou altérer leurs performances en utilisant une échelle de Likert en 9 points (allant de -4 = totalement gênante à +4 = totalement aidante). Un score de déclaration d'auto-handicap a ensuite été calculé en additionnant les scores pour toutes les excuses signalées. Des scores élevés indiquaient une tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap déclaré (Coudevylle et al., 2015 ; Martin & Brawley, 2002 pour une situation similaire). Le questionnaire comprend également des items pour chiffrer les attentes de compétence, les bénéfices pour le soi et la menace sur le soi.

1.2.3. Procédure

Le protocole débute par une présentation à la classe du but de la tâche.

« Vous allez participer à une épreuve qui permet de détecter les capacités physiques des élèves. L'épreuve consiste à tenir la position statique au moins 3 minutes et le plus longtemps possible. Cette épreuve est très fiable pour détecter les capacités physiques si l'on respecte bien les consignes. Il faut la faire 2 fois. Une moyenne sera ensuite calculée. »

Une démonstration est réalisée avec deux élèves pour clarifier l'épreuve (deux volontaires sur quinze secondes) : tenir un poids de 0,5 kg dans chaque main en position statique.



¹⁷ Cf Annexe 3 : Questionnaire 2

La présentation aux élèves continue avec les « *avantages* » et certaines modalités de l'épreuve :

« Cette épreuve vous permettra de connaître vos capacités physiques. Votre performance à cette épreuve vous permettra de mieux vous situer par rapport aux autres. Vous passerez d'ici 30 minutes devant vos camarades par groupe de dix élèves. Faites de votre mieux. Il y aura un classement : faites le meilleur résultat possible et arrivez parmi les premiers. Prenez tous un stylo. »

Nous avons ensuite procédé à la séparation de la classe en deux groupes. Chaque groupe a dû répondre aux différents questionnaires. Dans un premier temps, le questionnaire de référence numéro un¹⁸ a été proposé. Il comprend les items de « *mesure d'inclusion de la perception du climat motivationnel* »¹⁹. Dans un second temps, un questionnaire relatant la triple dimension du bénéfice de la réussite, de la menace sur le soi et des attentes de compétence a été administré. La dernière partie du premier questionnaire vise à évaluer l'estime de soi générale des élèves. À la suite de cette première phase de questionnement nous avons récupéré les feuilles afin de leur donner le questionnaire numéro deux, qui leur permettait de déclarer des excuses²⁰.

« Nous ne savons pas comment tu te sens actuellement. Il y a peut-être des raisons qui pourraient expliquer un bon ou un mauvais résultat dans ton épreuve. Indique ces raisons dans le questionnaire ci-dessous. Les réponses que tu indiquerai permettront alors de bien prendre en compte ta situation personnelle actuelle pour valider tes résultats. »

Tandis que nous récupérions les feuilles, nous leur demandions de commencer à s'échauffer. Juste avant de débiter l'épreuve, les élèves devaient à nouveau répondre au questionnaire qui relate la triple dimension bénéfice/menace/compétence²¹. Cependant, l'ordre des questions a été modifié pour éviter la redondance du questionnaire. Ce dernier questionnaire débute comme suit :

« Avant de commencer ton épreuve, nous te demandons de répondre à un dernier questionnaire. Le fait que tes réponses soient identiques ou différentes de celles de tout à l'heure n'a pas d'importance. Indique simplement de manière sincère ce que tu ressens à cet instant précis. »

L'épreuve débutait ensuite. Les élèves sont passés deux par deux en veillant à ce qu'ils soient dos à dos pour éviter la compétition. De plus, pour ne pas les influencer, aucune indication de temps n'a été communiquée durant l'épreuve. Une fois terminée, le résultat leur était communiqué de manière individuelle.

¹⁸ Cf Annexe 2 : Questionnaire 1

¹⁹ Cf Annexe 2 : Questionnaire 1

²⁰ Cf Annexe 3 : Questionnaire 2

²¹ Cf Annexe 3 : Questionnaire 2

Pour des raisons de sécurité évidentes, nous avons veillé à ce qu'aucun élève ne se blesse au cours de cette expérience. Si nous voyions qu'un élève ne parvenait pas à tenir à 180° (comme l'indique le schéma) malgré notre rappel ou qu'il s'efforçait trop, nous stoppions l'épreuve pour cet élève et relevions son temps. Nous rappelons que les participants devaient réaliser les deux conditions. Pour l'étude exploratoire avec la classe de 4^{ème}, l'expérience débutait par le questionnaire de contrôle (condition 2) pour ensuite avoir le questionnaire de condition 1 soit :

- Condition 2 (contrôle) :



- Condition 1 :



Pour la classe de 4^{ème} où la condition contrôle est en première session, rien n'a été dit rien au risque que les participants déclarent des excuses verbales. Nous avons demandé le silence.

A contrario, dans le cas où la condition contrôle est en deuxième session (classe de 5^{ème} et seconde), nous les avons informés du fait qu'ils avaient déjà effectué l'épreuve une première fois et que c'était la raison pour laquelle aucune excuse n'était prise en considération. Le protocole expérimental se déroulait comme suit pour la 5^{ème} et la 2^{nde} :

- Condition 1 :



- Condition 2 (contrôle) :



²² Cf Annexe 3 : Questionnaire 2 (menace sur le soi / attentes de compétence / bénéfiques pour le soi)

Après la réalisation des deux sessions, un compte-rendu motivationnel précisant les modalités de l'étude a été présenté pour chacune des classes. Durant ce compte-rendu, l'expérimentateur a animé un débat concernant l'utilisation des stratégies d'auto-handicap ainsi que les conséquences associées, en vue de limiter son emploi à l'école.

1.2.4. Analyses

Afin d'analyser les données que nous avons obtenues lors de cette expérience, nous avons utilisé le logiciel IBM SPSS Statistics 26[®]. Nous avons calculé sur l'échantillon de 74 participants, les moyennes, les corrélations mais aussi les tests T pour échantillons appariés sur les variables suivantes :

- Attentes de compétence ;
- Bénéfices pour le soi ;
- Menace sur le soi.

Nous avons calculé les coefficients de corrélation afin d'étudier les liens éventuels entre les moyennes des variables citées ci-dessus.

Des analyses préliminaires sur l'échantillon de 46 participants ont été menées pour vérifier si le sexe ou le niveau scolaire des participants ont un effet sur la menace sur le soi, car certaines études antérieures démontrent que le sexe (Hirt, McCrea et Boris, 2003) ou le niveau scolaire (Kimble, Kimble et Croy, 1998) ; Liu, 2003) peuvent affecter les déclarations d'auto-handicap. Une ANOVA à un facteur sur les scores de menace sur le soi (garçon vs fille) n'a pas révélé d'effet significatif selon le sexe $F(1,44) = .065, p > .05$. Par conséquent, les données ont été regroupées pour tous les sexes sur l'ensemble des analyses ultérieures. De plus, on note une tendance à l'influence du niveau scolaire sur la menace sur le soi $F(1,44) = 3,613, p = .06$, c'est pourquoi le niveau scolaire a été introduit dans l'analyse. Pour évaluer les changements dans les scores de menace sur le soi des élèves après avoir eu l'occasion de déclarer un auto-handicap (AH) déclaré, des ANOVA de niveaux scolaires distincts (5^{ème} vs 2nd) \times moment (avant AH vs après AH), avec mesures répétées sur le deuxième facteur, ont été menées sur les scores de menace sur le soi et répliquées dans deux conditions (possibilité d'AH vs Pas de possibilité d'auto-handicap. L'effet de la condition avec auto-handicap (hypothèse 1) sur le score de menace sur le soi a été calculé en examinant la différence entre la première mesure de menace sur le soi (avant auto-handicap) et la deuxième mesure de menace sur le soi (après auto-handicap).

Ensuite, nous avons examiné la différence entre ces deux mesures dans la condition privée de la possibilité d'auto-handicap (hypothèse 2). Dans un objectif exploratoire, nous avons examiné la différence entre les premières mesures de la menace sur le soi dans les deux conditions. Les principaux effets et interactions significatifs ont été obtenus par le test Newman-Keuls. La normalité a été vérifiée (test de Kolmogorov-Smirnov), les tailles d'effet (η^2) ont été indiquées et α a été fixé à .05 pour toutes les analyses.

1.3. Résultats

1.3.1. Réduction du sentiment de menace sur le soi (opportunité d'auto-handicap ; n = 46)

L'ANOVA pour le score de menace sur le soi a montré un effet principal du moment $F(1,44) = 10.625$, $p < .01$, $\eta^2 = .194$, une tendance du niveau scolaire $F(1,44) = 3.613$, $p = .063$, $\eta^2 = .075$, mais pas d'interaction significative entre les facteurs de moment et de niveau scolaire $F(1,44) = 1.247$, $p > .05$, $\eta^2 = .027$. Comme l'illustrent les Figure 6 et Figure 8, l'analyse post-hoc a révélé que les participants avaient des scores de menace sur le soi inférieurs après avoir déclaré un auto-handicap (Menace mesure 2, $M = 2,07$; $SD = 0,81$) en comparaison à avant cette opportunité (Menace mesure 1, $M = 2,39$; $SD = 0,90$), ce qui était cohérent avec H1. Pour plus de précision, les moyennes et les écarts-types sont fournis dans le Tableau 5.

Tableau 5. Moyennes et écarts-types pour les mesures de la menace sur le soi selon l'opportunité d'auto-handicap ou non

	Possibilité d'AH				Privé d'AH			
	Menace mesure 1		Menace mesure 2		Menace mesure 3		Menace mesure 4	
Niveau scolaire	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
5 ^{ème} (n = 21)	2.57	1.02	2.36	.86	2.25 ⁺⁺	.91	2.71	.70
2 ^{nde} (n = 25)	2.24	.79	1.82	.68	1.80 ⁺⁺	.67	2.81	.57
Total (n = 46)	2.39 ^{**}	.90	2.07 ^{**}	.81	2.00 ^{***}	.81	2.76 ^{***}	.63

^{**} effet principal du moment, $p < .01$

^{***} effet principal du moment, $p < .001$

⁺⁺ interaction entre le moment et le niveau scolaire, $p < .01$

Les participants ont noté quatre items de la menace sur le soi sur une échelle de Likert à 5 points allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Totalelement d'accord »).

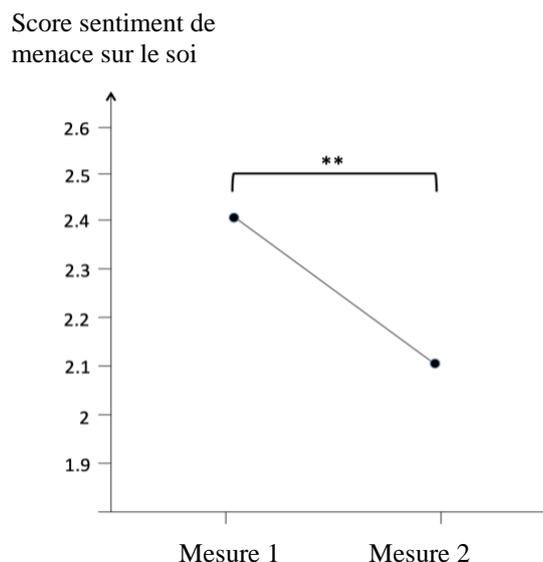


Figure 6. Effet du moment (Menace mesures 1 – 2) sur les scores de menace sur le soi dans la condition avec possibilité d'auto-handicap.

Bien que placés dans la condition privée d'auto-handicap, les étudiants ont eu la possibilité de s'auto-handicaper avant la menace mesure 3 (comparaison entre mesure 1 et mesure 3 ; voir Figure 7). L'ANOVA pour les scores du sentiment de menace sur le soi a montré un effet principal du moment $F(1,44) = 13.509, p < .001, \eta_p^2 = .235$, mais pas d'effet principal du niveau scolaire $F(1,44) = 2.925, p = .094, \eta_p^2 = .062$, ni d'interaction entre le moment et le niveau scolaire $F(1,44) = .328, p > .05, \eta_p^2 = .007$.

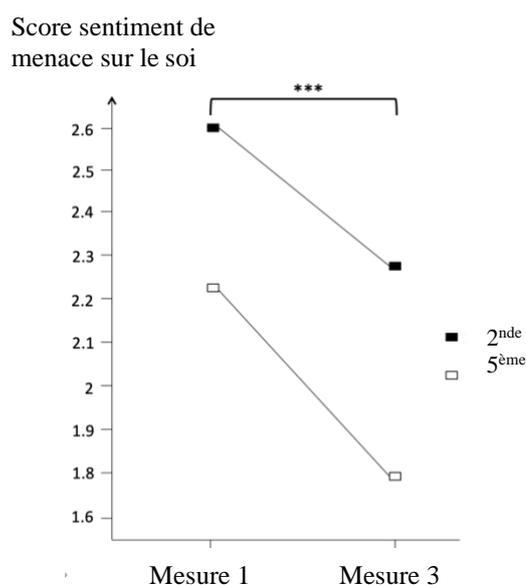


Figure 7. Effet du moment (mesure 1 et 3) et niveau scolaire (5^{ème} vs 2nd) sur les scores du sentiment de menace sur le soi

1.3.2. Augmentation du sentiment de menace sur le soi après avoir découvert l'interdiction de déclarer un auto-handicap

L'ANOVA pour le score du sentiment de menace sur le soi a montré un effet significatif du moment $F(1,44) = 74.146, p < .001, \eta_p^2 = .627$ et une interaction significative entre le moment et le niveau scolaire $F(1,44) = 10.159, p < .01, \eta_p^2 = .187$. Il n'y avait pas d'effet du niveau scolaire $F(1,44) = 0.827, p = .36, \eta_p^2 = .018$. L'analyse post-hoc, illustrée par la Figure 8, a révélé dans la mesure 3, que les élèves de 5^{ème} avaient des scores inférieurs de sentiment de menace sur le soi ($M = 1.80; SD = 0.6$), en comparaison avec ceux de 2^{ème} ($M = 2.25; SD = 0.9$). De plus pour les deux niveaux de classe, les élèves avaient des scores plus élevés de sentiment de menace sur le soi dans la mesure 4 que dans la mesure 3. La différence de score de sentiment de menace sur le soi entre les mesures 3 et 4 était significative pour la 2^{ème} (de $M = 2.25$ à $M = 2.71, p < .001$) et pour la 5^{ème} (de $M = 1.80$ à $M = 2.81, p < .001$). Ces derniers résultats sont en adéquation avec l'hypothèse 2.

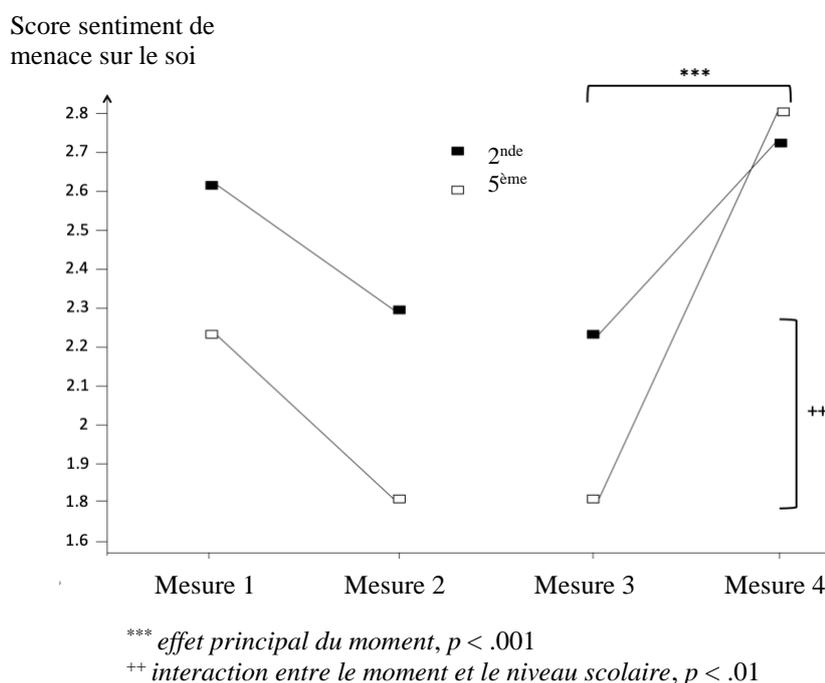


Figure 8. Effet du moment (menace mesure 1 et 2 puis 3 et 4) et le niveau scolaire (5^{ème} vs 2nd) sur le sentiment de menace des élèves (avec possibilité d'auto-handicap et privé d'auto-handicap)

1.3.3. Attentes de compétence

Afin d'étudier l'impact des attentes de compétence entre les réponses au premier questionnaire et celles au second questionnaire, nous avons effectué un test *t* sur l'ensemble de l'échantillon. En comparant ces deux ensembles de moyennes, il est apparu que les stratégies d'auto-handicap ne jouaient pas un rôle sur les attentes de compétences (Attentes 1 = 3,97 ; Attentes 2 = 3,75 ; voir Tableau 6). En effet, le test *t* pour échantillons appariés administré n'est pas significatif (voir Tableau 7). Nous ne pouvons pas conclure ici à un effet des stratégies d'auto-handicap sur les attentes de compétence.

Tableau 6. Moyennes et écarts-type des attentes de compétence

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart-type	Erreur standard moyenne
Attentes 1	3.97	74	.61	.07
Attentes 2	3.75	74	.57	.06

Notes. Attentes 1 : mesure 1 des attentes de compétence
 Attentes 2 : mesure 2 des attentes de compétence
 $p = ns$; $n = 74$

Tableau 7. Test t échantillons appariés des attentes de compétence

Test échantillons appariés								
Attentes 1 Attentes 2	Différences appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
	.03	.36	.04	-.05	.12	.825	73	.412

Note. Test *t* de student, $p = ns$; $n = 74$

1.3.4. Bénéfices pour le soi

Dans le but d'observer l'effet des stratégies d'auto-handicap sur les bénéfices pour le soi, nous avons encore une fois effectué un Test *t*. La comparaison des moyennes des réponses au premier questionnaire et au second montre une différence significative ($p < .05$). Nous pouvons conclure ici à un effet significatif de l'auto-handicap sur les bénéfices pour le soi (voir Tableau 9). En effet, le bénéfice diminue entre les deux passations de questionnaires (de 3.60 à 3.47 ; voir Tableau 8). Les bénéfices pour le soi sont plus faibles après que les élèves aient eu l'opportunité de déclarer une excuse.

Tableau 8. Moyennes et écarts-type des bénéfices pour le soi

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart-type	Erreur standard moyenne
Bénéfices 1	3.60*	74	.71	.08
Bénéfices 2	3.47*	74	.79	.09

Notes. Bénéfices 1 : mesure 1 des bénéfices pour le soi

Bénéfices 2 : mesure 2 des bénéfices pour le soi

* $p < .05$

Tableau 9. Test t échantillons appariés des bénéfices pour le soi

Test échantillons appariés								
Bénéfices 1 Bénéfices 2	Différences appariés				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure				Supérieure
	.12	.44	.05	.02	.23	2.45	73	.017*

Note. * $p < .05$

1.3.5. Sentiment de menace sur le soi (N = 74)

Le test t administré afin d'observer les effets des stratégies d'auto-handicap sur la menace sur le soi, nous montre ici des résultats significatifs à $p < .01$ (voir Tableau 11). Malgré le fait que l'épreuve ne constituait pas une réelle évaluation notée et comptant dans leur moyenne, cette épreuve nous a permis de constater qu'il y avait un impact de l'emploi de stratégies d'auto-handicap sur la menace sur le soi. Ainsi, après que les élèves aient eu l'opportunité de s'auto-handicaper, la perception d'une menace sur le soi diminue (de 2.27 à 2.05 ; voir Tableau 10).

Tableau 10. Moyennes et écarts-type de la menace sur le soi

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart-type	Erreur standard moyenne
Menace 1	2.27**	74	.89	.10
Menace 2	2.05**	74	.81	.09

Notes. Menace 1 : mesure 1 de la menace sur le soi

Menace 2 : mesure 2 de la menace sur le soi

** $p < .01$.

Tableau 11. Test t échantillons appariés de la menace sur le soi

Test échantillons appariés								
Menace 1 Menace 2	Différences appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Écart -type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
	.21	.57	.06	.07	.34	3.17	73	.002**

Note. ** $p < .01$.

1.3.6. Résultats globaux

Afin de poursuivre les analyses, nous avons ajouté la session contrôle (N = 74) et avons donc sélectionné les variables suivantes²³ :

- Les attentes de compétence (attentes 1 et attentes 2) de la première session ;
- Les bénéfices sur le soi (bénéfices 1 et bénéfices 2) de la première session ;
- La menace sur le soi (menace 1 et menace 2) de la première session ;
- Les attentes de compétence (attentes 3 et attentes 4) de la session de contrôle ;
- Les bénéfices pour le soi (bénéfices 3 et bénéfices 4) de la session de contrôle ;
- Le sentiment de menace sur le soi (menace 3 et menace 4) de la session de contrôle.

²³ Notes. Attentes 1 = mesure 1 des attentes de compétence

Attentes 2 = mesure 2 des attentes de compétence

Bénéfices 1 = mesure 1 des bénéfices pour le soi

Bénéfices 2 = mesure 2 des bénéfices pour le soi

Menace 1 = mesure 1 de la menace sur le soi

Menace 2 = mesure 2 de la menace sur le soi

Attentes 3 = mesure 3 des attentes de compétence en session contrôle

Attentes 4 = mesure 4 des attentes de compétence en session contrôle

Bénéfices 3 = mesure 3 des bénéfices pour le soi en session contrôle

Bénéfices 4 = mesure 4 des bénéfices pour le soi en session contrôle

Menace 3 = mesure 3 de la menace sur le soi en session contrôle

Menace 4 = mesure 4 de la menace sur le soi en session contrôle

Les écarts de moyennes concernant les attentes de compétence pour les deux sessions (première session et session contrôle) et les bénéfices pour le soi de la première session ne montraient pas de résultat significatif. De plus, les résultats de la première session (avec déclarations d'auto-handicap) montraient des effets significatifs de l'auto-handicap sur la menace sur le soi (voir Figure 9) avec une diminution de la menace sur le soi²⁴ significative, de 2.27 à 2.05 ($p < .05$). Ainsi, après que les élèves aient eu l'opportunité de s'auto-handicaper, la perception d'une menace sur le soi diminue.

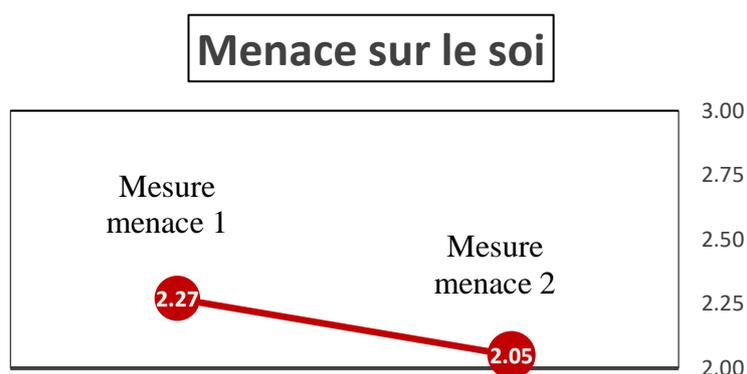


Figure 9. Menace sur le soi session « déclarations »

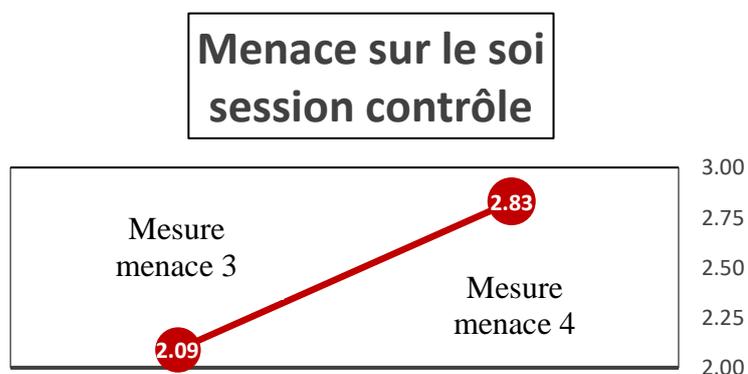


Figure 10. Menace sur le soi session « sans déclaration » (session contrôle)

²⁴ Cf Graphique 1. Menace sur le soi session « déclarations »

Nous avons observé (voir Figure 10) que les moyennes de la menace sur le soi passaient de 2.09 à 2.83 ($p < .001$). Il y a donc une augmentation de la menace sur le soi²⁵ pour la session contrôle. Ainsi, après que les élèves aient été privés de l'opportunité de déclarer une excuse, la perception d'une menace sur le soi augmente significativement.

Tableau 12. Moyennes et écarts-type échantillon global sessions « déclaration » et « sans déclaration (contrôle) »

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart-type	Erreur standard moyenne
Attentes 1	3.79	74	.61	.07
Attentes 2	3.75	74	.57	.06
Bénéfices 1	3.60	74	.71	.08
Bénéfices 2	3.47	74	.79	.09
Menace 1	2.27**	74	.89	.10
Menace 2	2.05**	74	.81	.09
Attentes 3	3.67	74	.61	.07
Attentes 4	3.69	74	.68	.08
Bénéfices 3	3.51***	74	.71	.08
Bénéfices 4	2.64***	74	.71	.08
Menace 3	2.09***	74	.86	.10
Menace 4	2.83***	74	.66	.07

Notes. Attentes 1 = mesure 1 des attentes de compétence
 Attentes 2 = mesure 2 des attentes de compétence
 Bénéfices 1 = mesure 1 des bénéfices pour le soi
 Bénéfices 2 = mesure 2 des bénéfices pour le soi
 Menace 1 = mesure 1 de la menace sur le soi
 Menace 2 = mesure 2 de la menace sur le soi
 Attentes 3 = mesure 3 des attentes de compétence en session contrôle
 Attentes 4 = mesure 4 des attentes de compétence en session contrôle
 Bénéfices 3 = mesure 3 des bénéfices pour le soi en session contrôle
 Bénéfices 4 = mesure 4 des bénéfices pour le soi en session contrôle
 Menace 3 = mesure 3 de la menace sur le soi en session contrôle
 Menace 4 = mesure 4 de la menace sur le soi en session contrôle
 ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Nous pouvons noter (voir Tableau 12) que les résultats de la session Contrôle (nous rappelons que les élèves ne pouvaient pas déclarer d'excuses) sur les bénéfices pour le soi sont significatifs. En effet, ils diminuent et passent de 3.51 à 2.64 ($p < .001$).

²⁵ Cf Graphique 2. Menace sur le soi session « sans déclaration » (session contrôle)

1.3.7. Résultats sur des échantillons spécifiques

1.3.7.1. Résultats sur l'emploi de l'auto-handicap

Dans cette partie, nous avons choisi de sélectionner tous les participants ayant déclaré des excuses ; ils sont associés à l'emploi d'une stratégie d'auto-handicap déclaré. Nous avons donc abouti à un échantillon de 37 participants au lieu de 74. Des analyses (i.e., test *t*) ont été conduites sur cet échantillon réduit. Les résultats (voir Tableau 13 et Tableau 14) suivent les tendances mises en évidence sur l'échantillon global. Néanmoins, notons que les différences de moyennes apparaissent légèrement moins marquées. Ainsi, l'extraction de cette population ne semble pas pertinente car elle ne permet pas d'aboutir à des résultats plus importants.

Tableau 13. Moyennes et écarts-type échantillon « auto-handicapés » sessions « déclaration » et « sans déclaration (contrôle) »

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart - type	Erreur standard moyenne
Attentes 1	3.68	37	.62	.10
Attentes 2	3.74	37	.60	.09
Bénéfices 1	3.60**	37	.79	.13
Bénéfices 2	3.43**	37	.84	.13
Menace 1	2.33	37	.94	.15
Menace 2	2.20	37	.87	.14
Attentes 3	3.56	36	.66	.11
Attentes 4	3.64	36	.73	.12
Bénéfices 3	3.45***	36	.77	.12
Bénéfices 4	2.66***	36	.77	.12
Menace 3	2.24***	36	.86	.14
Menace 4	2.84***	36	.69	.11

Notes. ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 14. Test t échantillons appariés pour échantillon « auto-handicapés » sessions « déclaration » et « sans déclaration (contrôle) »

Test échantillons appariés								
Variables	Différences appariés					t	Ddl	Sig. (Bilatérale)
	Moyenne	Écart - type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Attentes 1 Attentes 2	-.05	.36	.06	-.17	.06	-0.89	36	.378
Bénéfices 1 Bénéfices 2	.16	.35	.05	.05	.28	2.90	36	.006**
Menace 1 Menace 2	.12	.56	.09	-.05	.31	1.39	36	.172
Attentes 3. Attentes 4	-.07	.36	.06	-.20	.04	-1.30	35	.201
Bénéfices 3 Bénéfices 4	.79	.51	.08	.62	.96	9.29	35	.000***
Menace 3 Menace 4	-.59	.62	.10	-.80	-.38	-5.73	35	.000***

Notes : ** $p < .01$; *** $p < .001$.

1.3.7.2. Résultats à l'item d'inclusion « réussir cette épreuve »

Afin de compléter les analyses effectuées précédemment, nous avons choisi d'étudier plus spécifiquement l'impact des stratégies d'auto-handicap sur la menace sur le soi en nous focalisant sur l'item d'inclusion « réussir cette épreuve ». Le fait de pouvoir déclarer des excuses entraînent une diminution du sentiment de menace sur le soi.²⁶ (de 2.38 à 2.10 ; $p < .01$; voir Tableau 15 et Figure 11).

²⁶ Cf Graphique 3. Menace sur le soi session « déclarations »

Tableau 15. Moyennes et écarts-type échantillon « inclusion » sessions « déclaration » et « sans déclaration (contrôle) »

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Écart - type	Erreur standard moyenne
Attentes 1	3.77	58	.60	.07
Attentes 2	3.77	58	.56	.07
Bénéfices 1	3.73	58	.57	.07
Bénéfices 2	3.61	58	.65	.08
Menace 1	2.38**	58	.90	.11
Menace 2	2.10**	58	.83	.10
Attentes 3	3.68	57	.64	.08
Attentes 4	3.66	57	.72	.09
Bénéfices 3	3.53	57	.65	.08
Bénéfices 4	2.70	57	.72	.09
Menace 3	2.11***	57	.88	.11
Menace 4	2.90***	57	.62	.08

Notes. Attentes 1 = mesure 1 des attentes de compétence
 Attentes 2 = mesure 2 des attentes de compétence
 Bénéfices 1 = mesure 1 des bénéfices pour le soi
 Bénéfices 2 = mesure 2 des bénéfices pour le soi
 Menace 1 = mesure 1 de la menace sur le soi
 Menace 2 = mesure 2 de la menace sur le soi
 Attentes 3 = mesure 3 des attentes de compétence en session contrôle
 Attentes 4 = mesure 4 des attentes de compétence en session contrôle
 Bénéfices 3 = mesure 3 des bénéfices pour le soi en session contrôle
 Bénéfices 4 = mesure 4 des bénéfices pour le soi en session contrôle
 Menace 3 = mesure 3 de la menace sur le soi en session contrôle
 Menace 4 = mesure 4 de la menace sur le soi en session contrôle
 ** $p < .01$; *** $p < .001$.

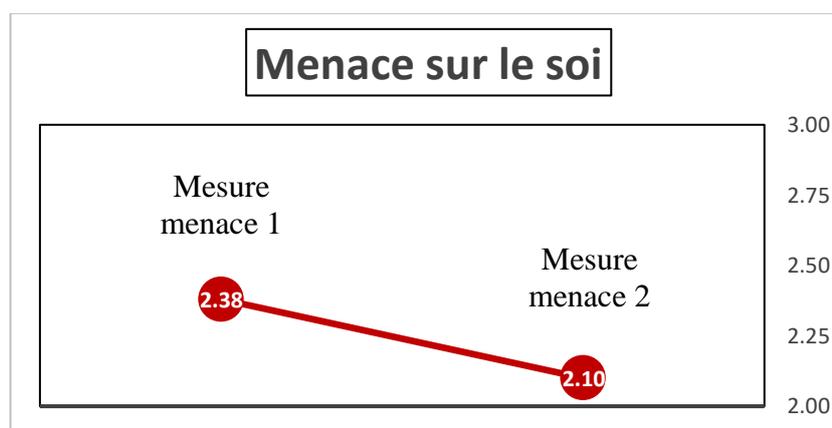


Figure 11. Menace sur le soi session « déclarations »

Dans le cadre de la session contrôle, les résultats sont d'autant plus marqués. En effet, nous avons noté une augmentation (voir Figure 12) de « .79 » ($p < .001$; voir Tableau 16) lorsque les participants n'avaient pas l'opportunité de déclarer d'excuses.

Tableau 16. Test t échantillons appariés pour échantillon « inclusion » sessions « déclaration » et « sans déclaration (contrôle) »

Test échantillons appariés								
	Différences appariés					t	Ddl	Sig. (Bilatérale)
	Moyenne	Écart - type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Attentes 1 Attentes 2	-.00	.35	.04	-.09	.09	-.04	57	.963
Bénéfices 1 Bénéfices 2	.12	.47	.06	-.00	.24	1.95	57	.056
Menace 1 Menace 2	.28	.59	.07	.12	.43	3.57	57	.001**
Attentes 3 Attentes 4	.01	.38	.05	-.08	.11	.30	56	.764
Bénéfices 3 Bénéfices 4	.82	.60	.08	.66	.99	10.28	56	.000***
Menace 3 Menace 4	-.79	.65	.08	-.96	-.61	-9.14	56	.000***

Notes : ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Le fait d'être privé d'excuses entraîne une augmentation du sentiment de menace sur le soi.²⁷ (de 2.11 à 2.90 ; $p < .01$; voir Figure 12).

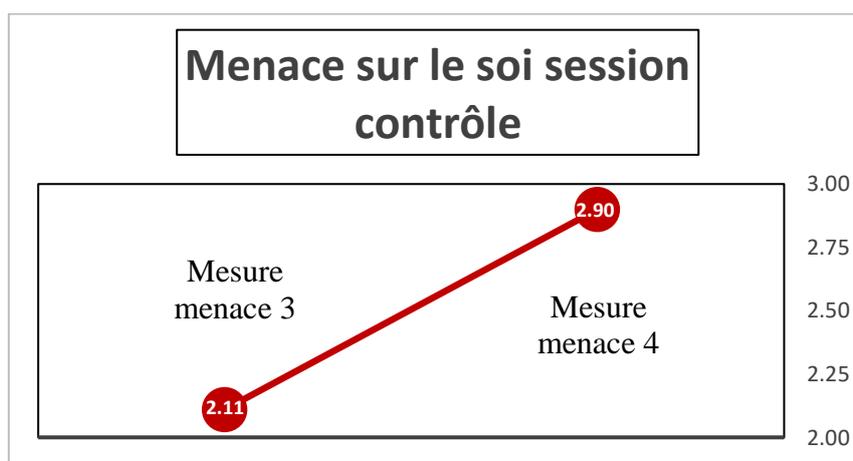


Figure 12. Menace sur le soi session « sans déclaration » (session contrôle)

²⁷ Cf Graphique 3. Menace sur le soi session « déclarations »

1.4. Discussion

L'objectif de cette étude était de déterminer l'impact des déclarations d'auto-handicap sur la perception de menace sur le soi des élèves avant une épreuve ou une évaluation physique. Nous avons fait l'hypothèse que les déclarations d'auto-handicap employées par les élèves lors d'une épreuve ou d'une évaluation réduisaient le sentiment de menace sur le soi perçu par ces élèves. En d'autres termes, il était attendu que les participants éprouvent moins le sentiment de menace après avoir eu l'opportunité de déclarer des excuses. Au regard des résultats, cette première hypothèse est validée. La diminution du sentiment de menace sur le soi observée lors de la première session est significative bien que modérée. Les élèves qui ont eu la possibilité d'employer une stratégie d'auto-handicap ont vu leurs scores diminuer sur l'échelle de la menace sur le soi (menace 1 et menace 2). Les élèves se sentaient moins menacés par le test après avoir déclaré un auto-handicap. De plus, ce résultat est appuyé par la comparaison de menace 1 vs menace 3. En effet, les élèves se sentaient moins menacés après la première mesure de la deuxième session (mesure menace 3) que dans la première mesure de la première session (mesure menace 1), durant laquelle ils ne savaient pas qu'ils avaient la possibilité de déclarer un auto-handicap. Ces résultats sont en adéquation avec des études précédentes utilisant des mesures traits (Chen et al., 2009 ; Elliot et Church, 2003) et précisant que le sentiment de menace sur le soi prédisait l'emploi de stratégies d'auto-handicap chez les étudiants. La particularité de cette étude réside dans les mesures du sentiment de menace sur le soi « *état* » faites en situation d'enseignement d'éducation physique et sportive. Il est à noter que les résultats ont été obtenus avec un plan expérimental utilisant des mesures répétées (i.e., intra-sujets).

Nous avons également fait l'hypothèse que, privés de la possibilité de déclarer des excuses, les élèves se sentiraient d'autant plus menacés. Il était attendu que les participants éprouvent encore plus le sentiment de menace lorsqu'ils ne pouvaient pas s'auto-handicaper. La deuxième hypothèse est validée. On observe effectivement une augmentation du sentiment de menace sur le soi, pour la deuxième session, lorsque les élèves ont su qu'ils ne pouvaient pas déclarer d'auto-handicap (mesure menace 4). Il est à noter qu'aucune étude n'a mesuré l'impact d'être privé de la possibilité de déclarer un auto-handicap sur le sentiment de menace sur le soi. Cependant, des études ont mis en avant que les déclarations d'auto-handicap peuvent avoir des conséquences négatives sur les performances (Schlenker et al., 2001), la cohésion et la perception de l'efficacité collective (Coudevylle et al., 2018).

La présente étude précise que les déclarations d'auto-handicap (ou la privation de la possibilité de déclaration d'auto-handicap alors qu'elle était précédemment autorisée) influence la crainte de dévaloriser son estime de soi. En accord avec les travaux de Berglas et Jones (1978), nous supposons que privés des « *Stratégies d'Auto-handicap* », les élèves n'ont pas ou plus d'excuses pour pouvoir attribuer leur performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté. De ce fait, ils ne peuvent pas éviter de paraître incompetents et donc ne peuvent préserver l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes en cas d'échec. Cela pourrait expliquer l'augmentation du sentiment de menace lors de la session sans déclaration.

On remarque dans les résultats, une corrélation positive entre le nombre de déclarations et l'estime de soi. Ces résultats confortent les précédents travaux de recherches (e.g., Coudeville et al., 2011 ; Harris et Snyder, 1986 ; Richards et al., 2002) qui ont mis en évidence une corrélation négative entre l'estime de soi et l'auto-handicap. On observe aussi une corrélation négative entre l'impact de ces déclarations et l'estime de soi. Ce qui reviendrait à dire que ceux qui s'auto-handicapent ont une estime de soi basse et un sentiment de menace importants.

Nous pouvons rappeler que les attentes de compétence et les bénéfices sur le soi n'ont pas fait l'objet d'une hypothèse. Cependant, notons que les écarts de moyennes concernant les attentes de compétence pour les deux sessions (première session et deuxième session) et les bénéfices pour le soi (de la première session uniquement) ne montraient pas de résultat significatif. Néanmoins, les résultats de la deuxième session sur les bénéfices pour le soi sont significatifs. En effet, une diminution de 3.51 à 2.64 ($p < .001$) a été observée. Ce résultat pourrait s'expliquer par la corrélation négative entre l'estime de soi et l'auto-handicap (plus l'estime de soi est basse plus la tendance à l'auto-handicap augmente). On suppose qu'à partir du moment où l'on prive les élèves de la possibilité de s'auto-handicaper, ils tireraient moins de bénéfices pour le soi dans la réalisation, voire la réussite, de l'épreuve.

Concernant la comparaison des niveaux scolaires avec les déclarations d'auto-handicap, en dépit d'une absence d'interaction significative entre le temps et le niveau scolaire dans la condition avec déclaration d'auto-handicap possible, l'analyse a suggéré que dans la condition privée d'auto-handicap, l'augmentation de la menace sur le soi entre les mesures 3 et 4 étaient plus élevée pour la 5^{ème} que pour la 2^{nde} en éducation physique et sportive.

Des études antérieures ont montré que l'auto-handicap était davantage employé par les élèves plus âgés (classe de niveau supérieur) que par les élèves plus jeunes (Kimble et al., 1998 ; Liu, 2003). Les élèves plus âgés utiliseraient l'auto-handicap de manière plus fréquente que les plus jeunes, ce qui sous-entendrait que le lycée est un lieu d'avantage compétitif, qui mettrait l'accent sur des objectifs de performance (Leondari et Gonida, 2007).

Toutefois, les études qui traitent directement de l'effet de l'âge (ou niveau scolaire) sur les stratégies d'auto-handicap sont rarissimes. C'est pourquoi, on ne peut pas affirmer avec certitude que l'âge a une incidence sur les stratégies d'auto-handicap. Dans la présente recherche, on ne peut pas dire si les différences observées entre les élèves de 5^{ème} et les élèves de 2^{nde} sont liées à l'âge des participants ou aux contextes spécifiques des établissements dans lesquelles les données ont été collectées. Il serait opportun de reproduire la présente étude avec les mêmes catégories d'âge, mais avec l'ajout d'un groupe d'étudiants universitaires ou d'un groupe d'élèves de primaire pour vérifier l'effet de l'âge ou du niveau scolaire.

1.5. Conclusion

1.5.1. Intérêt de l'étude

Notre étude va dans le sens des recherches et perspectives de travaux de certains chercheurs (e.g., Coudeville et al., 2011 ; Harris et Snyder, 1986 ; Richards et al., 2002) qui lient l'estime de soi aux stratégies d'auto-handicap. Notre étude est singulière car elle s'attache au sentiment de menace, qui est une dimension plus précise pour mesurer l'auto-handicap. De plus, nous nous sommes appuyés sur « *Approach-Avoidance System Questionnaire* » (AASQ, Teboul et al., 2019), une échelle novatrice qui n'a jusqu'à présent pas été exploitée dans le sens de notre étude.

Les résultats de la présente étude fournissent des informations utiles aux psychologues de l'éducation et aux enseignants. Les professeurs peuvent favoriser la non prise en compte des déclarations d'auto-handicap. Cependant, les résultats de la présente étude montrent que permettre aux élèves de déclarer un auto-handicap diminue leur sentiment de menace sur le soi. De plus, priver les élèves de déclarations d'auto-handicap pourrait avoir des conséquences néfastes sur leur estime de soi et leur investissement dans les tâches d'apprentissages.

Ce travail de recherche a également permis de montrer l'impact de l'auto-handicap sur les bénéfiques pour le soi et la menace sur le soi. Au regard des résultats des deux sessions, l'usage de déclarations a fait baisser le niveau de menace sur le soi et l'a empêché d'augmenter. En effet, les participants ont connu une baisse significative de leurs scores de menace sur le soi après avoir eu l'occasion déclarer un auto-handicap. À l'inverse, lorsque les élèves se sont rendus compte qu'ils n'auraient pas la possibilité de déclarer un auto-handicap (absence de possibilité de déclarer des excuses), nous avons constaté une augmentation significative de leurs scores de menace sur le soi. Cette augmentation était plus importante pour la 5^{ème} que pour la 2^{nde}. La baisse et l'augmentation des scores de menace sur le soi ont été estimées par des comparaisons statistiques intra-sujets (comparaison de la menace sur le soi avant et après avoir déclaré un auto-handicap ; ou avant et après avoir compris qu'il n'y aurait pas de possibilité de déclarer une excuse). Ces changements concernant l'auto-handicap semblent être suffisamment importants pour être considérés.

1.5.2. Limites de l'étude

En dépit de la contribution de la présente étude à la compréhension des effets des déclarations d'auto-handicap sur la diminution du sentiment de menace sur le soi, il existe tout de même des limites à nos conclusions. Dans une étude préliminaire dans laquelle les participants ont débuté le test avec la condition privé d'auto-handicap, aucun impact sur la menace sur le soi n'a été relevé. Il est possible que commencer par la condition privé d'auto-handicap et poursuivre avec la condition de déclaration d'auto-handicap possible ait provoqué une confusion parmi les étudiants. Cela n'avait pas de sens pour eux étant donné que les professeurs sont généralement plus indulgents lors d'un premier passage.

La tâche utilisée peut constituer une limite de cette étude. En effet, l'épreuve n'étant pas une évaluation ayant forcément de l'importance aux yeux des participants, notamment compte tenu du fait qu'elle ne participerait pas à leurs moyennes scolaires, l'estime de soi des élèves n'a peut-être pas été suffisamment menacée. En conséquence, le potentiel de diminution de cette menace (du fait de la possibilité de déclarer des excuses) était faible, ce qui pourrait expliquer les maigres différences de moyennes observées.

En outre, les questionnaires qui mesurent l'auto-handicap et notamment celui qui a été utilisé dans cette étude ne permet pas de vérifier la véracité de certaines déclarations. Autrement dit, il n'est pas possible de déterminer si l'obstacle est réel ou s'il s'agit d'une tentative de gestion des impressions, du regard des autres.

Le nombre réduit de participants est une autre limite. En effet, il est souvent vrai qu'avoir plus de participants serait opportun. Il est tout de même à noter que ce nombre était similaire au taux de fréquentation normal de ces classes toute l'année. Ainsi, au regard de la taille de l'échantillon, les résultats doivent être confirmés par des études complémentaires.

Pour conclure, il faut relever qu'il existe chez les élèves des différences de niveau de compétence et de capacité dans une activité physique. Ces différences peuvent être influencées par des caractéristiques physiologiques (la capacité aérobie, la force, la puissance, etc.) et morphologiques (poids, taille, etc.). De plus, la fréquence de pratiques sportives extra-scolaires peut également impacter la condition physique et les compétences techniques des élèves et donc le taux de réussite aux tests et évaluations en EPS. Les élèves ayant un faible niveau de capacité et de compétence physiques peuvent éventuellement obtenir des résultats inférieurs à ceux présentant un haut niveau. On peut en déduire que les élèves présentant un faible niveau d'habileté physique peuvent s'attendre à moins de réussite et donc éprouver plus de menace sur le soi que leurs pairs possédant un haut niveau d'habileté. À l'inverse, les élèves ayant un haut niveau de capacité semblent être moins susceptibles d'échouer aux tâches physiques en EPS et d'avoir peur de l'échec (i.e., menace sur le soi faible).

1.5.3. Perspectives de recherche

Malgré l'énergie déployée par les enseignants d'EPS pour mettre en œuvre des moyens, tant matériels que pédagogiques, afin d'instaurer un climat de maîtrise²⁸ au sein des phases d'apprentissage et des évaluations, certains élèves continuent d'employer des stratégies d'auto-handicap comportemental pour se créer un ou plusieurs obstacles avant la réalisation de la tâche ou encore des stratégies d'auto-handicap déclaré en annonçant un obstacle réel ou imaginaire, pour se protéger d'un éventuel échec. Il y aurait des raisons internes à la personne, ancrées dans sa manière de penser qui influenceraient celle-ci à agir en vue de se protéger de l'échec, de la peur, de la difficulté.

²⁸ Dans un climat de maîtrise, les interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts (Ames, 1992)

Nous avons montré dans cette étude que les stratégies d'auto-handicap avaient pour effet de diminuer le sentiment de menace des élèves avant l'épreuve, mais également que, privés de la possibilité de donner une excuse, ce sentiment de menace s'était décuplé. L'utilité des stratégies d'auto-handicap est donc avérée au regard de cette population dans ce contexte scolaire. De plus, les travaux d'Ommundsen (2001) nous informent qu'une conception fixe de la compétence prédit positivement et directement l'auto-handicap car elle met en jeu l'estime de soi dans les situations d'évaluation. On pourrait donc sélectionner des personnes ayant une conception fixe de la compétence (Dweck et Leggett, 1988), les évaluer sur une compétence qu'ils considèrent comme importante à leurs yeux (Harter, 1985) et supposer un impact plus grand de l'auto-handicap sur la diminution de la menace perçue sur le soi. Des travaux ont montré que le fait de réussir ou d'échouer peut avoir un impact sur la construction de l'image de soi : les difficultés scolaires sont souvent liées à une image négative de soi, tandis que la réussite est plutôt associée à une image positive de soi (Compas, 1991 ; Harter, 1998).

Dans les recherches futures, il semblera intéressant de mener des entretiens supplémentaires dans l'optique d'une approche pleinement inclusive, afin de tester la perception du contexte de performance, mais également de prendre en compte les différences individuelles (Ridgers et al., 2007). On peut prendre l'exemple du niveau d'estime de soi et sa stabilité pour identifier les élèves susceptibles de se sentir menacés par le test. Il apparaît envisageable et pertinent de poursuivre notre recherche en examinant si un sentiment fort d'efficacité personnelle chez un élève comme facteur interne pourrait le protéger du besoin de déclarer une excuse lors de situations d'évaluation. En effet, il est évident que l'auto-handicap n'est pas connu et pas pris en considération dans la pédagogie actuelle. Il est pourtant un facteur quotidien pour certains élèves qui voient parfois leur estime de soi impactée, cours après cours, parfois dans une même matinée en enchaînant plusieurs situations d'évaluation et/ou d'échec. Quelle composante de l'estime de soi expliquerait le mieux le choix d'employer une stratégie d'auto-handicap face à une tâche scolaire jugée trop difficile ou menaçante pour le soi ? Le sentiment d'efficacité personnelle serait-il un meilleur indicateur dans la relation entre l'estime de soi et l'utilisation des stratégies d'auto-handicap ?

Partie 2

Mise à l'épreuve du soi en milieu scolaire

Étude 2 : Estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et travail préparatoire à une tâche scolaire : une analyse de médiation

L'étude proposée précédemment met en exergue l'impact de l'utilisation ou non de stratégies d'auto-handicap sur la menace sur le soi. Elle confirme par ailleurs le lien déjà établi entre l'estime de soi et l'utilisation de telles stratégies. Elle permet également d'envisager plusieurs variables médiatrices en lien avec l'estime de soi telles que le sentiment d'efficacité personnelle ou encore la motivation qui pourraient influencer la relation entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap. Le sentiment d'efficacité renvoie à la croyance de l'individu en sa capacité à organiser et à exécuter une action pour produire des résultats attendus (Bandura, 2007). Ce sentiment peut être nuancé du spécifique au général. Ainsi, une personne peut se sentir efficace dans un domaine précis. De plus, il semblerait que le sentiment d'efficacité apparaisse comme un facteur important influençant le comportement d'un individu. Si une personne pense ne pas pouvoir fournir de résultats satisfaisants dans un domaine, elle pourrait douter de ses capacités voire éviter complètement le domaine par anticipation de l'échec. En tant qu'enseignant, il est possible d'être confronté à des élèves pouvant présenter une faible estime de soi ou encore un sentiment faible d'efficacité personnelle. Un tel public est donc plus susceptible d'employer des stratégies d'auto-handicap lors de situations d'évaluation. Une étude s'intéresse aux liens entre sentiment d'efficacité personnelle et stratégies d'auto-handicap (Cartierre, Finez et Genelot, 2016), cependant aucune étude n'a eu l'opportunité de déployer un dispositif de recherche propre au milieu scolaire en supposant une éventuelle médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre les deux autres variables.

Il est important de noter que l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont généralement deux variables corrélées positivement sauf en cas de situation entraînant un conflit de valeurs (Lecomte, 2004). Les travaux empiriques analysés ont par ailleurs appuyé la conclusion selon laquelle les évaluations scolaires peuvent être perçues comme menaçantes par les élèves. Dès lors, quel est l'impact sur l'estime de soi d'une épreuve perçue comme étant difficile pas les élèves ? Les stratégies d'auto-handicap sont-elles bien des réponses envisageables à ce type de menaces afin de protéger l'estime de soi ? La menace pousse-t-elle ainsi les élèves à trouver des excuses et/ou à se créer de réels obstacles ? Peut-on considérer le sentiment d'efficacité personnelle comme un médiateur potentiel de l'auto-handicap et de l'estime de soi dans ce type de situation ?

2.1.Objectifs et hypothèses

Midgley et Urdan (1995) ont examiné la relation entre l'auto-handicap et des variables sociales (e.g., orientation positive ou négative des amis vers la réussite scolaire, recherche d'approbation des adultes). Leurs travaux ont montré que la recherche d'approbation des amis qui ont une opinion négative sur la réussite scolaire est un prédicteur important de l'auto-handicap. En effet, l'auto-handicap sera d'autant plus marqué dans une classe homogène d'élèves présentant tous des difficultés scolaires associées à une opinion négative de la réussite scolaire. L'auto-handicap devrait être à l'inverse moins marqué dans une classe homogène d'élèves présentant un niveau académique moyen ou élevé et ayant une vision positive de la réussite scolaire.

Au regard de ces éléments, il nous paraît intéressant de pouvoir nous focaliser sur le milieu scolaire afin d'investiguer les relations entre l'estime de soi, les stratégies d'auto-handicap et le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, il nous semble pertinent de considérer le sentiment d'efficacité personnelle comme médiateur potentiel dans la relation entre l'estime de soi et l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Nous tenterons également d'étudier l'impact possible de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle sur l'auto-handicap.

Ainsi, l'objectif de la présente étude est d'examiner ce rôle de médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap dans un contexte de performance scolaire. Il est attendu que la relation négative entre l'estime de soi et l'emploi de stratégies d'auto-handicap soit médiée par le sentiment d'efficacité personnelle. En d'autres termes, l'élève menacé par l'épreuve (ou le test) ne s'adonnera à un comportement d'auto-handicap (faible temps de préparation) qu'à la condition où il ressent une confiance basse en sa capacité à réussir la tâche (sentiment d'efficacité personnelle). S'il garde une confiance haute, il n'y aura pas lieu de recourir à cet auto-handicap comportemental. Puis, nous supposons l'existence d'un lien entre les stratégies d'auto-handicap et la difficulté perçue, sous réserve d'un niveau de sentiment d'efficacité personnelle bas et d'une préoccupation quant à la réussite de l'épreuve (item d'inclusion).

Dans l'état actuel de nos connaissances, il n'a pas été établi de lien entre estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et stratégies d'auto-handicap dans le milieu scolaire. Nous pouvons utiliser les relations existantes entre estime de soi, stratégies d'auto-handicap et sentiment d'efficacité personnelle dans d'autres domaines²⁹ pour supposer que le sentiment d'efficacité personnelle serait un médiateur potentiel dans la relation entre l'estime de soi et l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Nous faisons le choix de nous intéresser exclusivement à l'auto-handicap comportemental, notamment le temps de préparation, conformément aux travaux précédemment conduits (e.g., Coudeville et al., 2011).

²⁹ Voir études citées dans le cadre théorique

2.1.1 Hypothèses 1a et 1b

S'agissant d'un élève avec un score d'estime de soi (ES) bas (voir Figure 14 et Figure 13) :

Si le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'élève est bas
⇒ Utilisation d'un auto-handicap (AH) comportemental (temps de préparation faible)

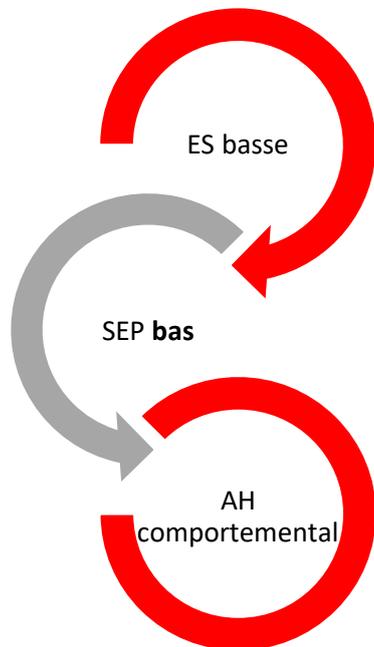


Figure 14. Hypothèse 1a

Si le SEP est élevé
⇒ Pas d'AH comportemental (performance finale haute)

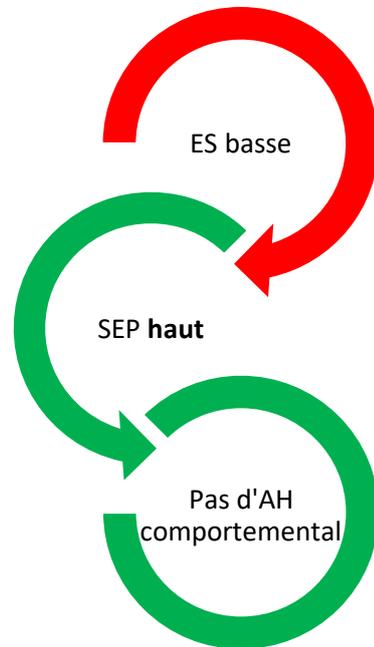


Figure 13. Hypothèse 1b

2.1.2. Hypothèses 2a et 2b

S'agissant d'un élève avec un score d'ES haut (voir Figure 16 et Figure 15) :

Si le SEP est bas
⇒ Pas d'AH comportemental
(temps de préparation élevé)

Si le SEP est élevé
⇒ Pas d'AH comportemental

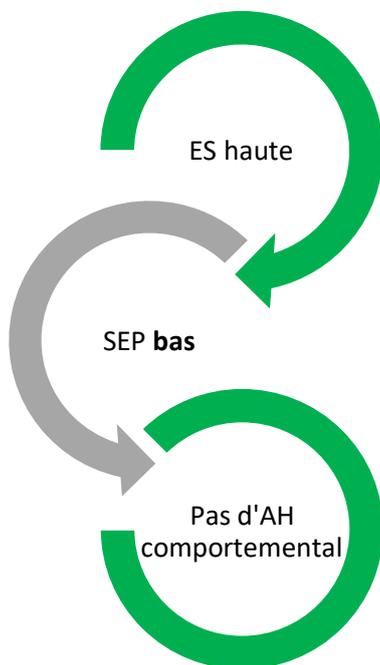


Figure 16. Hypothèse 2a

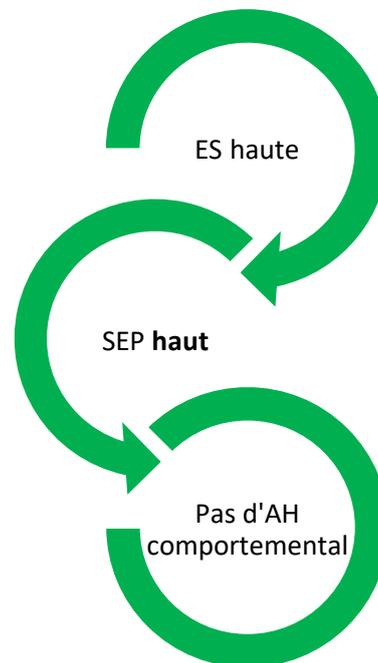


Figure 15. Hypothèse 2b

A contrario, l'élève ayant une estime de soi haute ne ressentira pas le besoin d'employer un auto-handicap comportemental qu'il ait un sentiment d'efficacité personnelle haut ou bas.

Il est également attendu que ce sentiment d'efficacité personnelle soit positivement corrélé avec l'estime de soi.

2.2. Méthodologie

Cette recherche expérimentale a été effectuée de manière transversale ; l'ensemble de la population a été testé dans la même matinée. Cette méthode permet un gain de temps car tous les participants réalisent l'expérience le même jour. Afin de tester les effets du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi des élèves sur l'utilisation de l'auto-handicap, l'administration d'un questionnaire et celle d'un test ont été ici utilisées.

2.2.1. Participants

Cent dix élèves ($M_{age} = 15$ ans ; $SD = 0.98$), 55 garçons, 49 filles et sept élèves n'ayant pas précisé leurs sexes ont participé à l'étude après avoir obtenu les autorisations nécessaires (cinq classes de 3^{ème} d'un Collège de la Grande Terre).

Au début de chaque session, l'expérimentateur a placé les participants en climat de performance par le biais de la présentation de la tâche³⁰. Ensuite, il s'agissait d'administrer un questionnaire de mesure de vérification sur la perception du climat motivationnel allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Totalement d'accord) en accord avec de précédentes études (Hausenblas et Carron, 1996 ; Carron et al., 1994) afin d'identifier les élèves qui présenteront un score faible aux items de vérification en vue de les exclure de l'analyse des résultats³¹.

Les Items 1 « *Le test proposé est intéressant* », 2 « *Il est important pour moi de réussir le test* » et 3 « *J'ai l'intention d'obtenir le meilleur résultat possible à ce test* » vont nous permettre d'inclure les participants qui présentent de l'intérêt vis-à-vis du test proposé.

2.2.2. Mesures

Nous avons utilisé des questionnaires afin de mener à bien cette étude, tous validés scientifiquement.

³⁰ Annexe 6. Présentation du test

³¹ Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

Par ailleurs, des items d'inclusion et d'autosatisfaction ont été ajoutés spécifiquement pour cette étude :

- Le questionnaire d'inclusion (items adaptés³²)

Il comprend des questions de mesure d'inclusion sur la perception du climat motivationnel (ce questionnaire va nous permettre de réaliser la mesure d'inclusion afin d'inclure uniquement les élèves présentant un minimum d'intérêt pour l'épreuve). Il comprend également deux variables indépendantes (la confiance perçue et la difficulté perçue) qui vont nous permettre de mesurer la perception de la difficulté et celle du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, le dernier item va permettre de vérifier la compréhension générale de l'élève vis-à-vis du test.

- Le questionnaire du sentiment d'efficacité personnelle³³ (Bandura, 2003)

Il comprend quatre questions fermées (oui ou non) avec un pourcentage pour la condition « *si oui* », permettant de chiffrer le sentiment d'efficacité personnelle.

- Le questionnaire d'estime de soi général³⁴ (Rosenberg, 1965, Échelle d'estime de soi de Rosenberg)

Ce questionnaire permet de chiffrer l'estime de soi en utilisant dix items dont cinq items inversés.

- Le temps de préparation et le test de performance.

Les élèves disposaient de quinze minutes maximum pour se préparer et retenir une liste de mots³⁵. Nous avons utilisé une liste de vingt mots en lien avec l'école et les technologies. Une fois le temps de préparation réalisé et inscrit sur la feuille de restitution³⁶, les élèves devaient se souvenir du maximum de mots de la liste.

- Le questionnaire d'autosatisfaction et la question ouverte³⁷ (items adaptés)

Cette partie comprend un questionnaire d'autosatisfaction de deux items ainsi qu'une question ouverte pour les élèves n'ayant pas utilisé la totalité du temps de préparation (moins de quinze minutes).

³² Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

³³ Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

³⁴ Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

³⁵ Annexe 9. Liste des mots

³⁶ Annexe 10. Feuille de restitution des mots

³⁷ Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

2.2.3. Procédure

La passation du test s'est faite pendant le temps scolaire. Les enseignants étaient présents dans la salle. L'expérimentateur a insisté sur l'anonymat et la sincérité des réponses. En effet, il a été demandé aux élèves d'écrire un code de confidentialité et leur sexe au début du questionnaire dans le but de permettre la constitution des conditions expérimentales suite à la passation. Après avoir expliqué la consigne et lu le questionnaire de manière collective, les élèves répondaient à l'écrit et de manière individuelle aux questions puis réalisaient le test.

Le test proposé était une tâche de mémorisation. Il s'est déroulé en plusieurs étapes :

- Premièrement, la présentation du test de mémorisation³⁸ avec précision sur l'apport de ce test comme indicateur de l'intelligence (climat de performance).
- Deuxièmement, passation des questionnaires d'inclusion, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi général³⁹.
- Troisièmement, briefing sur les consignes puis distribution de la liste de mots avec mesure individuelle du temps de préparation pris par l'élève⁴⁰.
- Quatrièmement, passation sur feuille de restitution des mots pour restituer l'ensemble des mots de la liste⁴¹. La mesure de la performance se faisait comme telle : un point pour chaque mot bien orthographié, un demi-point pour chaque mot mal orthographié et le retrait d'un point pour chaque mot ajouté qui ne serait pas dans la liste transmise afin d'obtenir une note sur 20.
- Cinquièmement, distribution du questionnaire d'autosatisfaction avec également la question ouverte pour les élèves qui n'ont pas utilisé la totalité du temps de préparation⁴².

Une session de débriefing sur les méthodes de mémorisation (faire des associations, faire des schémas, des cartes mentales, travailler avec le dictaphone, utiliser des moyens mnémotechniques, construction d'une histoire avec les mots, etc.) et de débriefing motivationnel sur l'auto-handicap (temps de préparation court) ont été réalisées tout à la fin de l'étude.

³⁸ Annexe 6. Présentation du test

³⁹ Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle

⁴⁰ Annexe 9. Liste des mots

⁴¹ Annexe 10. Feuille de restitution des mots

⁴² Annexe 11. Questionnaire d'autosatisfaction

2.2.4. Analyses

Pour vérifier les hypothèses, une analyse de médiation a été réalisée. Afin de vérifier un effet médiateur complet de M (le médiateur) dans le cadre de la relation X (variable indépendante) sur Y (variable dépendante), la procédure en quatre conditions de Baron et Kenny (1986) a été utilisée. Pour tester le rôle de médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap comportemental, les conditions ont été testées dans l'ordre.

Premièrement, la variable X doit avoir un impact significatif sur la variable Y (Condition 1). Pour vérifier cette condition, la variable dépendante (stratégies d'auto-handicap comportemental) a été régressée sur la variable indépendante (estime de soi). Deuxièmement, la variable X doit avoir un effet significatif sur la variable médiatrice supposée (Condition 2). Le médiateur potentiel (sentiment d'efficacité personnelle) a donc été régressé sur la variable indépendante (estime de soi). Troisièmement, la variable médiatrice supposée M doit significativement influencer la variable Y, lorsque l'influence de la variable X sur Y est contrôlée (Condition 3). La variable dépendante (stratégies d'auto-handicap comportemental) a été régressée sur le médiateur potentiel (sentiment d'efficacité personnelle) en contrôlant la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap. Quatrièmement, l'influence significative de la variable X sur Y doit disparaître lorsque l'effet de M sur Y est contrôlé statistiquement. La variable dépendante (stratégies d'auto-handicap comportemental) a été régressée sur l'estime de soi en contrôlant l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur l'estime de soi. Il y a un effet de médiation si des liens significatifs sont trouvés dans les deux premières étapes et si la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante n'est plus significative (médiation parfaite) ou est moins forte (médiation partielle) lorsque le médiateur est introduit dans l'équation (Baron et Kenny, 1986 ; James et Brett, 1984 ; Bolger, 1998).

Dans le cadre de cette étude, les variables sont identifiées comme suit :

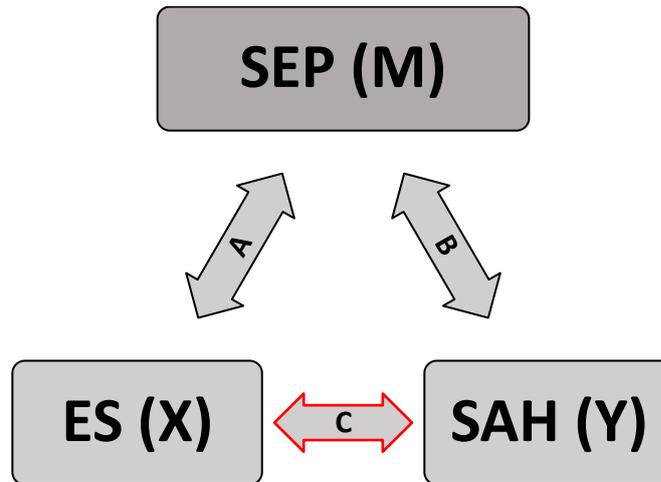


Figure 17. Objectif 1

Remarquons que l'on attribue conventionnellement la lettre « C » à cette relation entre la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD). La variable X est l'estime de soi (ES) et la variable Y est la stratégie d'auto-handicap (SAH ; le temps de préparation). Le potentiel médiateur est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

Nous pouvons expliquer la Figure 17 comme suit : l'estime de soi (VI) influence le sentiment d'efficacité personnelle (« médiateur »), qui à son tour influence l'utilisation d'une stratégie d'auto-handicap (VD). La flèche reliant « ES » à « SAH » est représentée en rouge, car ce lien, dans le modèle de précédents travaux de recherches (e.g., Coudeville et al., 2011 ; Harris et Snyder, 1986 ; Richards et al., 2002) est avéré. En effet, pour rappel, l'estime de soi est négativement corrélée à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Nous allons donc tenter de vérifier les quatre conditions décrites par Baron et Kenny (1986) pour tester le rôle médiateur du sentiment d'efficacité personnelle dans notre triptyque : Estime de soi, stratégies d'auto-handicap et sentiment d'efficacité personnelle.

Afin d'analyser les résultats que nous avons obtenus lors de ces expériences, nous avons utilisé le logiciel IBM SPSS Statistics 26[©] afin de calculer les moyennes, les corrélations mais aussi les tests T pour échantillons appariés sur les variables dépendantes de l'étude :

- Le temps de préparation ;
- La performance finale (note).

Nous avons calculé le coefficient de corrélation afin d'étudier les liens éventuels entre les résultats des variables citées ci-dessus. Puis, nous avons réalisé une succession de régressions dans le but de vérifier la médiation.

2.3. Résultats

2.3.2. Résultats estime de soi basse

Pour examiner les données recueillies, nous avons commencé par réaliser un tableau de corrélations pour obtenir une vue d'ensemble des différentes variables dépendantes mesurées. Concernant le premier objectif de l'étude, les résultats (voir Tableau 17) mettent en évidence une absence de lien entre l'estime de soi et le temps de préparation (i.e., l'auto-handicap comportemental). Ainsi, nous n'avons pas jugé utile de réaliser une régression pour tester les différentes étapes de la méthodologie proposée par Baron et Kenny (1986) et d'aller plus loin dans cette analyse. En revanche, ce premier aperçu des résultats indique des corrélations significatives entre le temps de préparation et les variables d'inclusion. On relève (Tableau 17) une corrélation positive faible ($r = .310$; $p < .001$) entre le temps de préparation et la somme des résultats aux variables d'inclusion qui comprend l'intérêt, l'importance et l'intention. On peut noter également une corrélation positive faible ($r = .304$; $p < .001$) entre l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

Le Tableau 18 fait apparaître des résultats après sélection de la population au regard des items d'inclusion (retrait des participants ne répondant pas aux critères d'inclusion ; score de cinq minimum au Total inclusion). Les résultats indiquent une corrélation positive modérée ($r = .400$; $p < .001$) entre le sentiment d'efficacité personnelle et la confiance perçue (VD). L'ANOVA effectuée permet de mettre en évidence un effet du sentiment d'efficacité personnelle sur le nombre de mots bien restitués ($p < .001$). Autrement dit, plus le score du sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus le nombre de mots correctement restitués est élevé.

Tableau 17. Corrélations entre 7 variables mesurées (N = 110)

		Total ESG	SEP	Temps prépa	Intérêt	Intention	Importance	Total inclusion
VI →	Total ESG	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,304** ,001 107	,000 ,997 109	,158 ,099 110	-,050 ,605 110	-,128 ,183 110	-,018 ,852 110
M →	SEP	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1	,018 ,853 106	,152 ,118 107	,159 ,101 107	,096 ,324 107	,172 ,077 107
VD →	Temps de préparation	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		1	,207* ,030 109	,265** ,005 109	,248** ,009 109	,310** ,001 109
	Intérêt	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N			1	,418** ,000 110	,393** ,000 110	,753** ,000 110
	Intention	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N				1	,425** ,000 110	,790** ,000 110
	Importance	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N					1	,795** ,000 110
	Total inclusion	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N						1

** . La corrélation est significative au niveau $p < .01$ (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau $p < .05$ (bilatéral).

Tableau 18. Corrélations entre cinq variables mesurées (n = 79 tenant compte des critères d'inclusion) et ANOVA

		Total ESG	SEP	Temps prépa	Mots Bien Restitués	VI Confiance perçu	
VI →	Total ESG	Corrélation de Pearson	1	,392**	-,136	,017	,185
		Sig. (bilatérale)		,000	,234	,880	,103
		N		77	78	79	79
M →	SEP	Corrélation de Pearson		1	-,240*	,214	,400**
		Sig. (bilatérale)			,037	,061	,000
		N			76	77	77
VD →	Temps de préparation	Corrélation de Pearson			1	,012	-,145
		Sig. (bilatérale)				,919	,206
		N				78	78
Perf →	Mots Bien Restitués	Corrélation de Pearson				1	,101
		Sig. (bilatérale)					,374
		N					79
	Confiance perçu	Corrélation de Pearson					1
Sig. (bilatérale)							
N							

** La corrélation est significative au niveau $p < .01$ (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau $p < .05$ (bilatéral).

	Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	88,465	1	88,465	11,079	,001
	Résidu	822,449	103	7,985		
	Total	910,914	104			

a. Variable dépendante : Mots Bien Restitués

b. Valeurs prédites : (constantes), SEP

Le Tableau 19 présente les résultats du Test-t effectué sur deux classes. Le choix de sélection de ces deux classes s'est fait à travers leur temps de préparation. La 3^{ème} Iris présentait la moyenne des temps de préparation la plus faible tandis que la moyenne du temps de préparation de la 3^{ème} Laurier était la plus élevée. Nous pouvons observer une grande différence sur le temps de préparation. La 3^{ème} Laurier utilise 732 secondes en moyenne alors que la 3^{ème} Iris utilise 386 secondes pour se préparer au test. De plus, on relève une différence de 2 points sur la performance entre ces classes (18/20 pour les Laurier et 16/20 pour Iris). On observe donc que plus le temps de préparation est long, plus la performance est élevée.

Tableau 19. Test-t : Comparaison des moyennes (3^{ème} Laurier et Iris ; n = 49)

CLASSES		Temps de préparation	SEP	Total ESG	Mots Bien Restitués	Intention	Total inclusion	VI Difficulté perçue
Laurier	Moyenne	732,59	207,26	31,519	18,000	6,15	5,7469	3,52
	N	27	27	27	27	27	27	27
	Écart type	132,195	70,697	5,1896	1,7153	1,199	,77538	1,282
Iris	Moyenne	386,68	211,59	30,614	16,318	5,18	4,6818	3,73
	N	22	21	22	22	22	22	22
	Écart type	215,056	103,633	6,6689	2,8223	2,039	1,74416	2,292
Total	Moyenne	577,29	209,16	31,112	17,245	5,71	5,2687	3,61
	N	49	48	49	49	49	49	49
	Écart type	244,783	85,672	5,8526	2,4069	1,683	1,39394	1,789

Le Tableau 20 permet de confirmer que cette différence entre les temps de préparation de la 3^{ème} Laurier et la 3^{ème} Iris est significative à $p < .001$. Il valide également la significativité des différences de performance finale entre les deux classes ($p < .01$).

On relève également des différences entre ces classes au regard des variables suivantes :

- Intention : la 3^{ème} Laurier présente une intention de réussir plus élevée que la 3^{ème} Iris ($p < .01$) ;
- Total inclusion : la 3^{ème} Laurier obtient un score plus élevé aux items d'inclusion que la 3^{ème} Iris ($p < .01$) ;
- Difficulté perçue : La 3^{ème} Iris juge l'épreuve comme étant plus complexe que la 3^{ème} Laurier ($p < .01$).

Tableau 20. Comparaison des moyennes (3ème Laurier et Iris ; n = 49)

Partie 2. Mise à l'épreuve du soi en milieu scolaire

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes			Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur	
	Temps de préparation	Hypothèse de variances égales	11,494	,001	6,915	47	,000	345,911	50,021	245,281	446,540
		Hypothèse de variances inégales			6,597	33,367	,000	345,911	52,435	239,275	452,547
	SEP	Hypothèse de variances égales	3,366	,073	-,172	46	,864	-4,335	25,188	-55,036	46,366
		Hypothèse de variances inégales			-,164	33,702	,871	-4,335	26,392	-57,987	49,317
	Total ESG	Hypothèse de variances égales	,381	,540	,534	47	,596	,9049	1,6936	-2,5022	4,3120
		Hypothèse de variances inégales			,521	39,140	,605	,9049	1,7375	-2,6092	4,4190
	Intention	Hypothèse de variances égales	8,726	,005	2,066	47	,044	,966	,468	,025	1,907
		Hypothèse de variances inégales			1,964	32,434	,058	,966	,492	-,036	1,968
	Total INCLUSION	Hypothèse de variances égales	8,623	,005	2,851	47	,006	1,06510	,37358	,31355	1,81664
		Hypothèse de variances inégales			2,658	27,727	,013	1,06510	,40068	,24398	1,88621
	Difficulté perçue	Hypothèse de variances égales	9,437	,004	-,403	47	,689	-,209	,518	-1,252	,834
		Hypothèse de variances inégales			-,381	31,420	,706	-,209	,548	-1,325	,907
	Mots Bien Restitués	Hypothèse de variances égales	6,558	,014	2,571	47	,013	1,6818	,6541	,3659	2,9977
		Hypothèse de variances inégales			2,450	33,120	,020	1,6818	,6863	,2857	3,0780

Le Tableau 21 révèle les résultats au Test-t permettant d'étudier un impact éventuel du genre sur le reste des variables. Les résultats mettent en évidence un impact du genre significatif à $p < .01$ sur le temps de préparation (voir Tableau 22). En effet, les filles se préparent plus longtemps sur la tâche de mémorisation proposée que les garçons. Ainsi, les filles se préparent en moyenne en 703 secondes (soit 12 minutes et 9 secondes) alors que les garçons utilisent en moyenne 586 secondes (soit 10 minutes et 21 secondes) avant de restituer les mots.

Tableau 21. Test T influence du genre (3ème ; N = 110)



	SEXE 1F / 2M	N	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard
Temps de préparation	1	51	703,29	186,646	26,136
	2	58	586,36	212,546	27,909
SEP	1	51	189,69	79,612	11,148
	2	56	210,85	82,729	11,055
Total ESG	1	51	30,66	4,066	,569
	2	59	32,10	5,184	,675
Total inclusion	1	51	5,5784	,88025	,12326
	2	59	5,1469	1,43609	,18696
Mots Bien Restitués	1	51	17,255	2,6802	,3753
	2	59	16,517	3,2708	,4258

Tableau 22. Test des échantillons indépendants (influence du genre 3ème ; N = 110)

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Temps de préparation	Hypothèse de variances égales	,344	,559	3,033	107	,003	116,932	38,557	40,497	193,367
	Hypothèse de variances inégales			3,058	107,000	,003	116,932	38,236	41,134	192,730
SEP	Hypothèse de variances égales	,000	,996	-1,345	105	,181	-21,162	15,728	-52,348	10,025
	Hypothèse de variances inégales			-1,348	104,671	,181	-21,162	15,700	-52,293	9,970
Total ESG	Hypothèse de variances égales	,537	,465	-1,608	108	,111	-1,445	,899	-3,226	,336
	Hypothèse de variances inégales			-1,636	107,042	,105	-1,445	,883	-3,195	,306
Total inclusion	Hypothèse de variances égales	7,380	,008	1,864	108	,065	,43154	,23152	-,02738	,89046
	Hypothèse de variances inégales			1,927	97,918	,057	,43154	,22394	-,01286	,87594
Mots Bien Restitués	Hypothèse de variances égales	2,569	,112	1,281	108	,203	,7380	,5759	-,4035	1,8794
	Hypothèse de variances inégales			1,300	107,712	,196	,7380	,5676	-,3872	1,8631

VD

2.3.3. Résultats estime de soi haute

On remarque sur le Tableau 23, après avoir pris comme critère d'inclusion une estime de soi faible ($n = 17$), que le temps de préparation est corrélé positivement ($r = .634 ; p < .01$) avec les items d'inclusion comme sur les tableaux précédents, mais également avec l'estime de soi ($r = .539 ; p < .05$). Ces deux résultats mettent donc en évidence des liens modérés à forts entre les variables.

Tableau 23. Estime de soi faible ($n = 17$)



		Temps Prépa	Total ESG	SEP	Total inclusion	Mots Bien Restitués
Temps de préparation	Corrélation de Pearson	1	,539*	-,238	,634**	,118
	Sig. (bilatérale)		,026	,412	,006	,651
	N	17	17	14	17	17
Total ESG	Corrélation de Pearson	,539*	1	,156	,289	-,124
	Sig. (bilatérale)	,026		,594	,260	,635
	N	17	17	14	17	17
SEP	Corrélation de Pearson	-,238	,156	1	-,121	,349
	Sig. (bilatérale)	,412	,594		,680	,222
	N	14	14	14	14	14
Total inclusion	Corrélation de Pearson	,634**	,289	-,121	1	,145
	Sig. (bilatérale)	,006	,260	,680		,580
	N	17	17	14	17	17
Mots Bien Restitués	Corrélation de Pearson	,118	-,124	,349	,145	1
	Sig. (bilatérale)	,651	,635	,222	,580	
	N	17	17	14	17	17

2.3.4. Résultats globaux

Les résultats mettent en évidence sur l'échantillon global :

- Un lien entre le temps de préparation et les variables d'inclusion : plus les scores liés à l'intérêt, l'importance accordée à la tâche et l'intention de réussir sont élevés, plus les temps de préparations sont longs ce qui signifie que les élèves ont moins recours aux stratégies d'auto-handicap ;
- Un lien entre l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle : les variables sont liées et augmentent dans le même sens ;
- Un effet du sentiment d'efficacité personnelle sur la performance finale : plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus le nombre de mots correctement restitués est important ;
- Un effet du genre : les filles ont tendance à se préparer plus longtemps que les garçons, sans impact final sur la performance et sans lien avec l'estime de soi.

Les résultats mettent en évidence sur le sous-groupe étudié « *Laurier/Tris* » :

- Un lien entre le temps de préparation et la performance finale : un temps de préparation plus élevé est lié à une meilleure performance finale ;
- Un lien entre l'intention de réussir et la performance finale : plus l'élève estime qu'il réussira la tâche, meilleure est la performance ;
- Un lien entre la difficulté perçue et la performance finale : lorsque la difficulté perçue est faible, la performance est plus élevée ;
- Un lien entre les items d'inclusion et la performance finale : plus les scores liés à l'intérêt, l'importance accordée à la tâche et l'intention de réussir sont élevés, meilleure est la performance.

Les résultats mettent en évidence sur le sous-groupe étudié « *estime de soi faible* » :

- Un lien entre le temps de préparation et l'estime de soi : plus le temps de préparation augmente, plus l'estime de soi est élevée ;
- Un lien entre le temps de préparation et les items d'inclusion : plus les scores liés à l'intérêt, l'importance accordée à la tâche et l'intention de réussir sont élevés, plus le temps de préparation est élevé.

2.4. Discussion

L'objectif de la présente étude était d'examiner le rôle de médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap comportemental (i.e., Temps de préparation court) dans un contexte de performance scolaire.

L'hypothèse était que les participants présentant un score d'estime de soi bas associé à un sentiment d'efficacité personnelle bas auront tendance à employer une stratégie d'auto-handicap comportemental. De plus, ces personnes devaient présenter une performance finale basse due à un manque de préparation.

Il était également attendu qu'un effet médiateur du sentiment d'efficacité personnelle permettrait, en cas d'estime de soi basse mais de sentiment d'efficacité personnelle élevé, de ne pas avoir recours aux stratégies d'auto-handicap (voir Figure 14 et Figure 13, hypothèses 1). Cette médiation devrait permettre aux personnes d'obtenir des performances élevées peu importe leur niveau d'estime de soi ou d'efficacité personnelle.

Par ailleurs, nous supposons qu'en cas d'estime de soi haute, les participants n'auraient pas recours aux stratégies d'auto-handicap, que le sentiment d'efficacité personnelle soit élevé ou faible (voir Figure 16 et Figure 15, hypothèses 2). Ces personnes devraient atteindre une performance finale élevée.

Au regard des résultats, les hypothèses ne sont pas confirmées. Si un lien est observable entre l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi n'est pas corrélée au temps de préparation (i.e., stratégies d'auto-handicap) et aucun lien n'apparaît entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'auto-handicap sur l'échantillon global. Dès lors que nous constatons l'absence de lien entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap, la première condition de Baron et Kenny (1986), à savoir la variable X doit avoir un impact significatif sur la variable Y, n'est pas remplie. Si on reprend le triptyque vu précédemment, la relation C n'est pas établie et l'on ne peut donc pas poursuivre dans la vérification du sentiment d'efficacité personnelle comme médiateur de l'apparition de l'auto-handicap (voir Figure 18) :

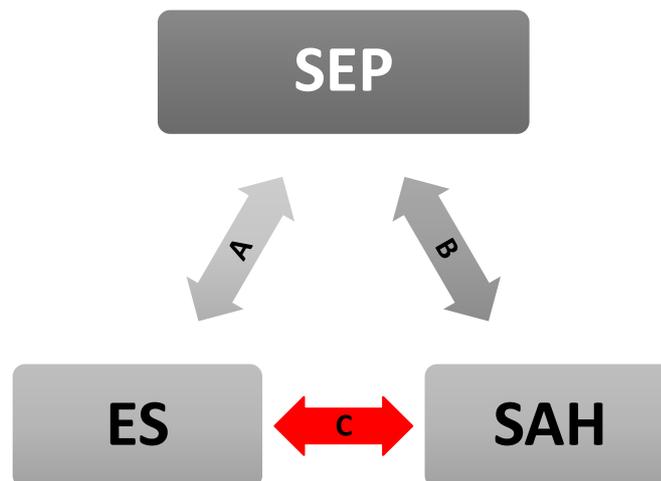


Figure 18. Absence de corrélation : estime de soi et stratégie d'auto-handicap

On peut supposer que ce résultat soit imputable au fait que les stratégies d'auto-handicap comportementales soient moins fréquemment utilisées que les stratégies d'auto-handicap déclarées. En effet, Hirt et al. (1991) ont montré que l'auto-handicap comportemental est souvent utilisé par les personnes n'ayant pas la possibilité de déclarer un auto-handicap.

Luginbuhl et Palmer (1991) ajoutent que les utilisateurs d'auto-handicap peuvent être tentés de privilégier l'auto-handicap déclaré pour conserver les avantages de la protection de l'estime de soi tout en évitant les effets négatifs de recourir à des obstacles comportementaux contrôlable externes (e.g., temps de préparation à une tâche scolaire faible).

Les résultats globaux peuvent également s'expliquer à travers des contraintes méthodologiques qui seront évoquées plus bas (voir partie « *limites de l'étude* »).

Soulignons la présence d'un lien entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap dans le sous-groupe « *estime de soi faible* ». Il est possible, de par son choix (élèves avec des niveaux d'estime de soi faibles), que ce groupe permette d'obtenir des données plus variées qui favorisent l'émergence de ce lien. En effet, il est à noter que la moyenne globale des scores d'estime de soi est relativement élevée dans notre échantillon globale ($M = 31/40$) ce qui pourrait entraver d'emblée l'apparition des stratégies d'auto-handicap. Sur ce sous-groupe « *estime de soi faible* », les moyennes d'estime de soi plus faibles sont donc en effet plus susceptibles de favoriser l'apparition du lien entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap.

Il est à rappeler l'hypothèse que, l'élève présentant une estime de soi haute ne ressentira pas le besoin d'adopter un auto-handicap comportemental qu'il ait un sentiment d'efficacité personnelle haut ou bas et que ce sentiment d'efficacité personnelle soit positivement corrélé ou pas avec l'estime de soi. Il est à noter que la majorité des élèves qui ont passé le test de mémorisation a obtenu une moyenne d'estime de soi de 31 qui pourrait expliquer l'absence de relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap. En effet, Coudevylle, Gernigon et Martin Ginis (2011) ont montré dans une recherche expérimentale que des individus ayant une faible estime de soi déclarent davantage de handicaps parce qu'ils ont aussi une faible confiance en soi à l'égard de la tâche à réaliser. Cependant, au sein de ce sous-groupe, on observe la disparition du lien entre estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle qui a pu être observé sur l'échantillon global.

Dans cette étude, le genre n'a pas fait l'objet d'une hypothèse, il s'agissait juste de vérifier une potentielle influence de celui-ci vis-à-vis des autres variables étudiées. De plus, un impact significatif du genre sur le temps de préparation est à noter. On remarque que les filles ont tendance à se préparer plus longtemps que les garçons selon la comparaison de moyenne entre la 3^{ème} Iris et la 3^{ème} Laurier. Cela pourrait se traduire par le fait que les filles aient plutôt tendance à déclarer un auto-handicap et que les garçons aient plutôt tendance à s'adonner à l'auto-handicap comportemental (Coudevylle et al., 2015).

2.5. Conclusion

2.5.2. Intérêt de l'étude

Cette étude va dans le sens des recherches et perspectives de certains travaux (e.g., Leyrit et al., 2012 ; Coudevylle et al., 2011) qui lient l'estime de soi aux stratégies d'auto-handicap. Elle est singulière car elle s'attache au sentiment d'efficacité personnelle qui est une dimension précise pour mesurer la confiance en soi des élèves, déterminant de l'apparition de stratégies d'auto-handicap. La présente étude s'est appuyée sur ce concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1977 ; 1997 ; 2003) qui n'avait pas encore été exploité au sein du domaine scolaire dans le sens de l'analyse d'une potentielle médiation de ce concept sur l'auto-handicap et l'estime de soi. Ainsi, cette étude s'est focalisée sur le domaine scolaire, dans lequel les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi et auto-handicap n'ont pas encore eu l'occasion d'être testés.

2.5.3. Limites de l'étude

Une des premières limites à souligner est relative au seuil de difficulté qui pourrait ne pas avoir été adapté à la situation. En effet, par contrainte temporelle, et pour voir le maximum de classes de 3^{ème}, le temps de l'épreuve a été réduit de moitié (e.g., de 1 heure à 30 minutes avec suppression des 5 minutes de rétention prévues avant la restitution des mots sur feuille). Le nombre de mots a lui aussi été réduit de moitié (e.g., de 40 mots à 20 mots). La tâche finalement proposée (i.e., Retenir 20 mots en 15 minutes max) était manifestement trop facile pour un niveau de 3^{ème}. On remarque que la moyenne des réponses à l'items de la difficulté perçue est de 3,6 (i.e., échelle de Likert de 1 à 7 avec 1 à 3 = non et 5 à 7 = oui) ce qui signifie qu'à la question « *le test proposé me semble difficile* » les réponses se rapprochaient plus du non que du oui. Il est donc possible que le test proposé n'ait pas suscité suffisamment d'appréhension des élèves quant à la réussite du test (e.g., sentiment de menace), afin qu'ils ressentent le besoin d'employer une stratégie d'auto-handicap. En vue d'éviter d'utiliser une tâche trop facile ou trop difficile nous aurions pu envisager une première épreuve de présélection afin de déterminer un niveau initial. Cela aurait pu ensuite orienter le choix de l'épreuve finale, qui se retrouverait ainsi adaptée au niveau de l'élève, respectant par voie de conséquence l'hétérogénéité pouvant exister entre les niveaux des élèves d'une même classe.

De plus, la disposition des élèves dans certaines classes pouvait faciliter la tricherie malgré notre vigilance (e.g., groupes de travail disposés en carré de quatre élèves) : pendant qu'un élève restituait les mots appris, l'autre élève à côté de lui avait toujours la liste des mots ce qui peut constituer un biais majeur.

Notons que l'échantillon global testé présente des individus avec un niveau d'estime de soi globalement élevé ($M = 31/40$). Ce résultat ne permet pas de différencier suffisamment les individus afin d'observer l'émergence réelle d'un lien entre le niveau d'estime de soi et les temps de préparation (emploi de stratégies d'auto-handicap). D'ailleurs, ce lien apparaît dans le cadre du sous-groupe « *estime de soi faible* » qui permet de discriminer de manière plus optimale les niveaux d'estime de soi. Relevons également que ce lien n'est que peu exploitable au regard de l'échantillon réduit ($n = 17$).

Par ailleurs, le fait de se restreindre à un unique établissement scolaire peut constituer une limite. En effet, les approches pédagogiques et l'organisation des activités sont susceptibles de changer selon le mode de gouvernance des établissements. La situation géographique de l'établissement est également un critère à prendre en compte au regard de la situation sociale des élèves, qui n'a pas été contrôlée au sein de la présente étude ; les zones les plus défavorisées pourraient alors regrouper un plus grand nombre d'élèves présentant des niveaux bas d'estime de soi.

La tâche utilisée pourrait être une autre limite à cette étude. En effet, l'épreuve n'étant pas une évaluation, elle pourrait ne pas avoir eu suffisamment d'importance aux yeux des participants notamment compte tenu du fait qu'elle ne comptait pas dans leurs moyennes. On peut supposer que cette épreuve pourrait ne pas avoir été perçue comme une situation suffisamment importante pour altérer l'estime de soi des élèves et donc non perçue comme potentiellement menaçante. En conséquence, la probabilité d'apparition d'une stratégie d'auto-handicap pouvait s'avérer plus faible.

De plus, l'âge de la population peut constituer une limite supplémentaire à des résultats plus explicites car l'échantillon d'élèves étant en pleine croissance, la construction de l'estime de soi n'est pas terminée, entraînant des fluctuations. D'un point de vue développemental, l'estime de soi se complexifie et se différencie en fonction de l'évaluation de soi dans certains domaines (e.g., scolaire et apparence physique) pendant l'adolescence (Harter, 1990 ; Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997). Cela a pu engendrer une réduction de l'impact de l'épreuve sur une éventuelle menace sur le soi.

Le choix du temps de préparation comme mesure de l'emploi des stratégies d'auto-handicap pourrait aussi constituer une limite dans cette étude. En effet, le temps de préparation faible à une tâche donnée ou encore un faible temps d'échauffement avant un match peut être associé à une stratégie d'auto-handicap dans le milieu sportif (e.g., Coudeville, Martin Ginis, Famose, 2008). Cependant, il n'a pas encore été démontré que le temps de préparation faible en milieu scolaire puisse être associé à une stratégie d'auto-handicap. On pourrait imaginer qu'en fonction de la difficulté perçue de la tâche, l'élève ne jugera pas utile d'utiliser la totalité du temps de préparation sans que cela constitue une stratégie d'auto-handicap. Cela appuie l'intérêt d'envisager la mise en place d'une épreuve de présélection.

Enfin, la mise en anonymat des épreuves permettait aux élèves de répondre le plus sincèrement possible. Pourtant, un biais de désirabilité sociale peut toujours apparaître puisque la tâche se réalisait en public. Ainsi, n'osant pas répondre de manière sincère, les élèves pourraient répondre de manière socialement attendue. Notons également que la 3ème Iris présentait un comportement observé d'agitation (bruit durant les épreuves), tandis que la 3ème Laurier a mis en évidence plus de sérieux durant l'épreuve. S'il n'existe pas de différence significative en termes de niveau d'estime de soi sur cet échantillon, on peut toutefois imaginer qu'un tel comportement d'agitation puisse se rapprocher de stratégies d'auto-handicap comportementales. L'observation finale d'un temps de préparation plus court au sein de la classe bruyante et d'une performance moins élevée que pour la classe « *plus sérieuse* » pourrait également venir appuyer le fait d'une « *contagion sociale* » (Kerckhoff et Back, 1968) : chacun aura tendance à agir comme la majorité, impactant directement le recours à des stratégies d'auto-handicap (temps de préparation plus court) et performance moins élevée pour la 3ème Iris.

2.5.4. Perspectives de recherche

Il est envisageable d'orienter de futures recherches sur des variables telles que le conformisme social ou la désirabilité sociale. Les différences de moyenne et les résultats obtenus dans certains groupes classe pourraient s'expliquer par le phénomène du conformisme social. En d'autres termes, un élève influençable dans une classe assidue et sérieuse sera possiblement influencé par la majorité. Il en va de même pour une classe où très peu d'élèves travaillent : chacun pourrait se laisser influencer par le groupe. Le conformisme social pourrait expliquer les résultats obtenus dans cette recherche et constituer un projet d'étude intéressant. Cependant, l'hétérogénéité à l'école est un principe normal régi par la loi d'orientation du 24 avril 2005. Il semble donc difficile de créer des groupes qui permettraient d'éviter une influence négative et favoriser l'influence positive. Si on évoque de nouveau les analyses effectuées sur le sous-groupe Laurier/Iris, ceux-ci mettent en évidence des différences significatives au regard de l'emploi de stratégies d'auto-handicap et de la performance finale. La 3ème Laurier présente les temps de préparation les plus élevés et une moyenne des performances finales également plus élevée. La 3ème Laurier est une classe à PAC (Projet Artistique et Culturel).

Ce type de dispositif pourrait être susceptible de favoriser l'émergence d'un sentiment d'efficacité personnelle (difficulté perçue moins importante que pour la classe Iris « classique »), impactant d'autant plus la performance finale. Il serait intéressant de pousser la réflexion plus loin et s'interroger sur les différences en termes de niveau d'estime de soi au sein de chaque classe, en comparaison avec la classe à PAC. Enfin, il est évident que le conformisme et la désirabilité sociale ne sont pas pris en considération dans la pédagogie. La comparaison aux autres serait-elle en cause dans l'utilisation de l'auto-handicap ? Comment savoir si la vision que les autres ont de moi est plus importante que l'estime que j'ai de moi-même ? Autant de questionnements qui poussent à vérifier les liens entre l'estime de soi, la désirabilité sociale et l'emploi de stratégie d'auto-handicap.

Pendant la passation de cette étude (étude 1), l'élève qui remarque que son camarade commence le test sans utiliser le temps de préparation imparti et décide à son tour de le débiter souhaite probablement être assimilé aux comportements de personnes intelligentes et/ou compétentes. Les personnes soucieuses de leur image et de l'impression qu'elles provoquent chez les autres devraient en théorie être associées à un score élevé de désirabilité sociale et un niveau d'estime de soi élevé.

Partie 3

Interdépendance : soi et regard des autres

Étude 3 : désirabilité sociale et influences réciproques

La conclusion de l'étude précédente conduit à penser que les participants qui ont un score élevé sur l'échelle d'auto-handicap trait ont tendance à avoir peur de l'échec (Coudeville et al., 2020) et être concernés par les jugements sociaux que les autres peuvent émettre sur leurs performances. Ces jugements sociaux sont en lien avec la désirabilité sociale qui se définit comme « *l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social* » (Pansu et Beauvois, 2004, p. 171). Autrement dit, c'est un comportement qui répond à des normes sociales en vigueur dans un contexte social spécifique. Dans cette présente étude, la désirabilité sociale sera considérée comme une véritable caractéristique de personnalité différenciant les personnes, c'est à dire comme une variable trait (Schmitt et Steyer, 1993) et non comme une variable état ou un biais. Tice (1991) indique que les personnes à estime de soi basse s'auto-handicapent pour se protéger et que les personnes à estime de soi haute le font également mais pour se valoriser. Cela reviendrait à dire que tout le monde s'auto-handicape ce qui n'est pas possible. Il y a ainsi nécessairement une variable intermédiaire ou médiatrice (e.g., désirabilité sociale) dans la relation entre estime de soi et auto-handicap.

Nous avons pu mettre en évidence dans la revue de littérature que la désirabilité sociale se décompose en deux dimensions distinctes qui sont l'autoduperie et l'hétéroduperie. Pour Pauls et Crost (2004), l'autoduperie serait plutôt une stratégie défensive liée au conformisme social et l'hétéroduperie une stratégie offensive visant à se faire bien voir. Dans cette logique le profil d'élève avec une désirabilité sociale élevée et une estime de soi élevée renverrait à une tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap dans un but de protection de l'estime de soi en situation d'évaluation. Paulhus et Reid (1991) précisent que les personnes ayant des scores élevés d'autoduperie ont aussi une estime de soi élevée et des scores de névrosisme, de dépression et d'anxiété sociale faibles.

Au regard des apports théoriques, il apparaît important de pouvoir analyser de manière distincte l'impact de ces deux dimensions de la désirabilité sociale (hétéroduperie vs autoduperie) sur la tendance à s'auto-handicaper. Ainsi, l'autoduperie pourrait être liée à une falsification non consciente de la réalité qui protégerait l'estime de soi tandis que l'hétéroduperie serait assimilée à une falsification délibérée, consciente et donc avec la nécessité de mettre en place des actions pour préserver l'estime de soi.

Les stratégies d'auto-handicap comportemental les plus fréquentes dans le domaine scolaire se manifestent par un manque volontaire de préparation des étudiants ou une réduction volontaire de leurs efforts à l'occasion de situations d'évaluations (Tice et Baumeister, 1990 ; Tice, 1991). Dans une salle de classe ou lors d'un cours d'EPS certains élèves préfèrent suivre une dynamique de groupe inappropriée aux périls de leurs apprentissages. Il semble alors intéressant de s'interroger sur les liens entre désirabilité sociale et estime de soi mais également sur leurs impacts respectifs sur la tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap.

3.1. Objectifs et hypothèses

L'objet était d'analyser les liens entre l'estime de soi, la désirabilité sociale et l'auto-handicap trait au sein d'une population d'étudiants des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), afin de mieux comprendre les influences possibles et les relations entre variables. L'analyse des données devait permettre de montrer que des scores élevés de désirabilité sociale chez certains étudiants pouvaient prédire l'utilisation de stratégies d'auto-handicap en situation de performance scolaire. Pour vérifier l'influence potentielle de la désirabilité sociale et de l'estime de soi sur l'auto-handicap, il semblait pertinent d'explorer la relation entre la désirabilité sociale et l'estime de soi, puis l'auto-handicap trait, pour ensuite vérifier la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait. Il paraissait également intéressant de vérifier ces relations en séparant les dimensions de la désirabilité sociale : Autoduperie et Hétéroduperie.

3.1.1. Hypothèse 1

La première hypothèse était que les dimensions (autoduperie et hétéroduperie) de la désirabilité sociale (DS) agiraient séparément comme médiateur de la relation entre l'estime de soi (ES) et l'auto-handicap trait (AH ; voir Figure 19). Il était attendu qu'une corrélation négative soit observée entre la désirabilité sociale et la tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap.

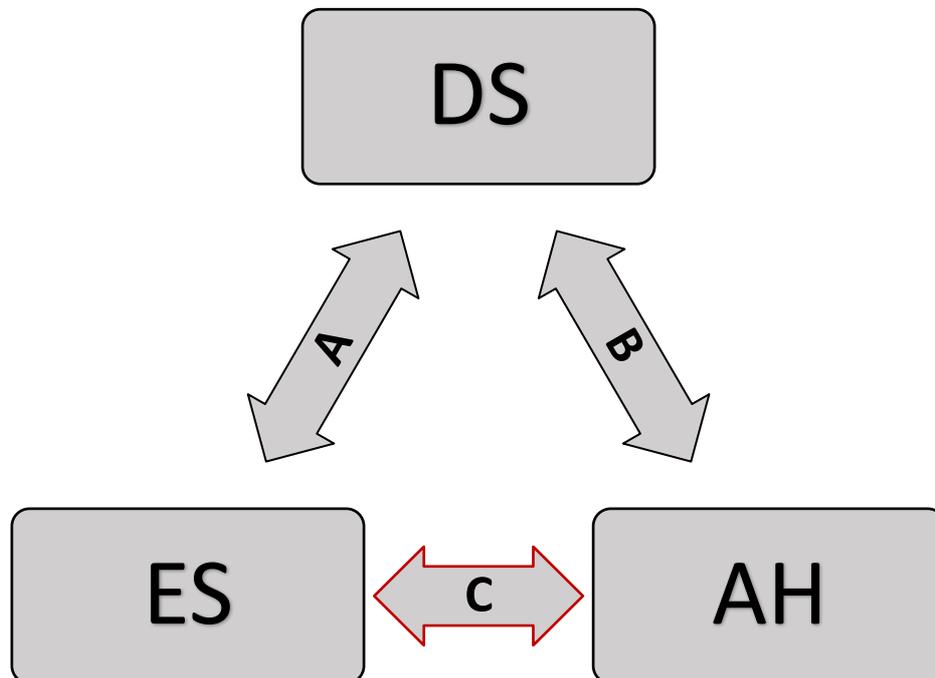


Figure 19. Hypothèse 1

3.1.2. Hypothèses 2

Nous faisons comme deuxième hypothèse qu'une estime de soi **élevée** associée à un niveau d'autoduperie (AD) **élevé**, pourrait limiter la tendance à l'AH (voir Figure 20).

Si ES et AD **élevées** → Score AH trait **bas**

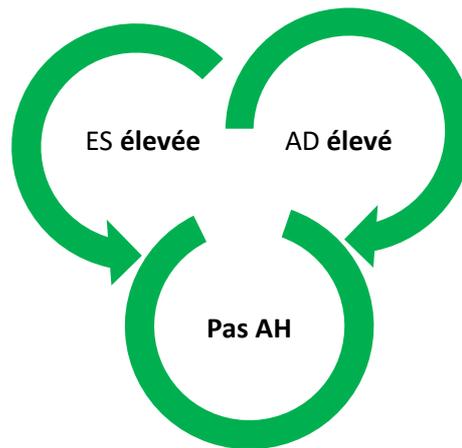


Figure 20. Hypothèse 2a

A contrario, nous faisons l'hypothèse qu'une estime de soi **basse** associée à un niveau d'autoduperie **bas**, favoriserait la tendance à l'AH (voir Figure 21).

Si ES et AD est **bas** → Score AH trait **élevé**

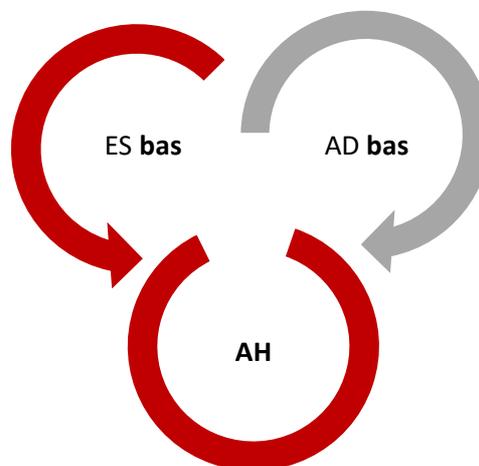


Figure 21. Hypothèse 2b

Nous vérifierons également les profils ES élevée et AD basse (hypothèse 2c : AH trait élevé ; Figure 22), ainsi qu'ES basse et AD élevée (hypothèse 2d : AH trait bas ; Figure 23).

Si ES élevée et AD bas → Score AH trait élevée

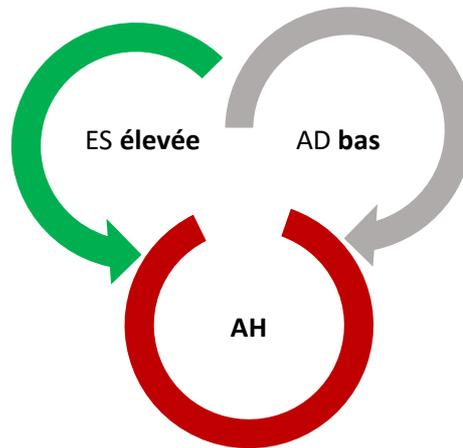


Figure 22. Hypothèse 2c

Si ES bas et AD élevée → Score AH trait bas

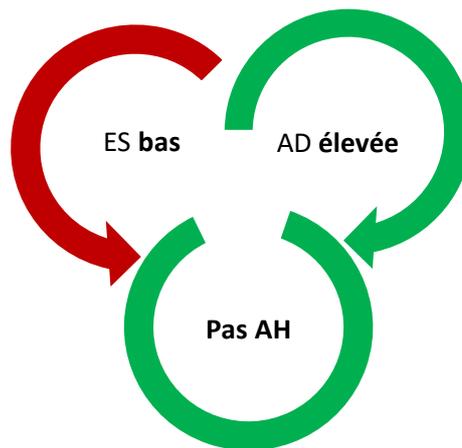


Figure 23. Hypothèse 2d

3.1.3. Hypothèses 3

Dans la troisième hypothèse, nous vérifierons les mêmes postulats que l'hypothèse 2 avec en remplacement de l'autoduperie, la deuxième dimension de la désirabilité sociale, à savoir l'hétéroduperie (HD ; voir Figure 24 et Figure 25).

Si ES et HD élevées → Score AH trait élevé

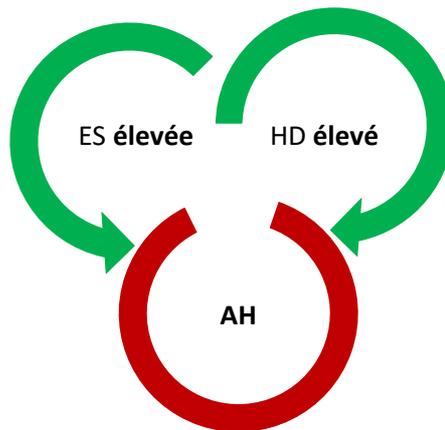


Figure 24. Hypothèse 3a

Si ES et HD bas → Score AH trait bas

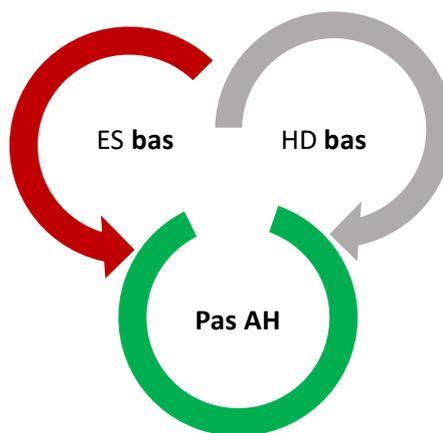


Figure 25. Hypothèse 3b

Nous vérifierons également les profils estime de soi élevée et hétéroduperie basse (hypothèse 3c : AH trait bas; voir Figure 26), ainsi que estime de soi basse et hétéroduperie élevée (hypothèse 3d : AH trait élevé; voir Figure 27) toujours sur en lien avec la tendance ou non à l'auto-handicap.

Si ES élevée et HD est **bas** → Score AH trait **bas**

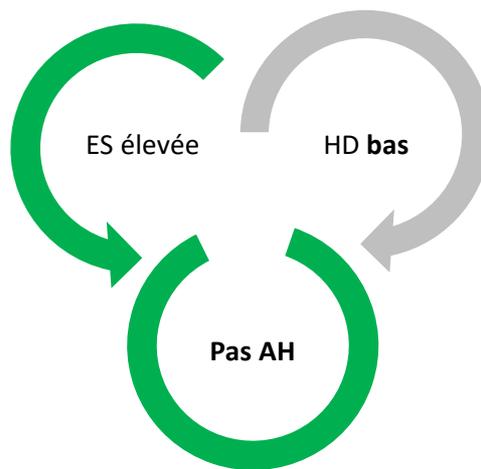


Figure 26. Hypothèse 3c

Si ES **bas** et HD est élevée → Score AH trait élevé

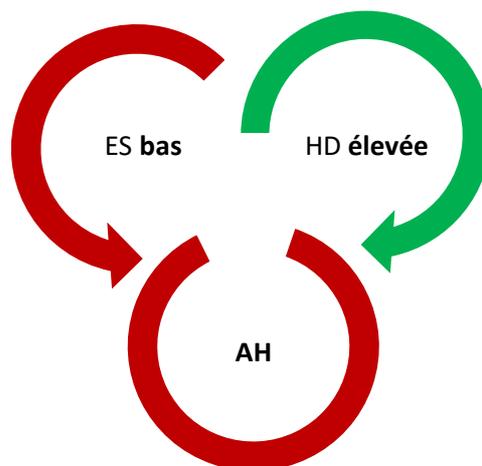


Figure 27. Hypothèse 3d

3.2. Méthodologie

3.2.1. Participants

Le questionnaire a été envoyé à un total de 572 étudiants (529 étudiants de STAPS et 43 étudiants du CREPS). Parmi eux 112 étudiants ont participé partiellement et 153 étudiants ont répondu en totalité au questionnaire en ligne (dont deux réponses complètes d'étudiants du CREPS). L'échantillon final se compose de 180 étudiants, 110 femmes et 70 hommes ($M_{age} = 19$ ans ; $SD = 2.21$) car seuls 27 questionnaires partiellement remplis ont été conservés pour l'analyse des données (voir tableau récapitulatif⁴³).

3.2.2. Mesures

Plusieurs questionnaires validés scientifiquement ont été utilisés sous format numérique pour cette étude.

➤ Le bloc caractéristiques (3 questions)

Avant de débiter le questionnaire, le recueil de trois données personnelles a été effectué : date de naissance, sexe et fréquence hebdomadaire de pratique d'activités sportives (tous types de sports) dans le but de créer des catégories ou de distinguer des profils.

➤ Questionnaire EARA (8 questions)

Ce questionnaire, élaboré par Finez et al. (2017) s'intéresse à la façon dont les étudiants appréhendent les épreuves d'évaluation (examens, oraux, etc.). Il vise à mesurer l'auto-handicap revendiqué dans le domaine scolaire.

➤ Questionnaire EARS (8 questions)

Ce questionnaire de Finez et al. (2017) s'intéresse à la façon dont les sportifs appréhendent les épreuves sportives (compétitions, tests physiques, etc.). Il vise à mesurer l'auto-handicap revendiqué dans le domaine du sport.

⁴³ Annexe 11. Tableau récapitulatif étude 3

➤ Questionnaire AH (23 questions)

Le questionnaire de Kraïem et Bertsch (2011) est une version francophone de la Self-Handicapping Scale (SHS) de Jones et Rhodewalt (1982) qui mesure une tendance relativement stable (trait) à s'engager dans des stratégies d'auto-handicap.

➤ Questionnaire FIS (12 questions)

L'échelle de "*Sentiment d'Inadéquation*" de Berjot et Gregg (2004) est une version francophone du questionnaire « *Feeling of Inadequacy Scale* » de Fleming et Courtney (1984) qui mesure l'estime de soi globale. La version originale du questionnaire mesure également le regard sur soi (neuf items), la confiance en soi (dix items), les capacités académiques (sept items), l'apparence physique (cinq items), les habilités physiques (cinq items) et l'image de soi (six items). Pour le questionnaire de cette étude nous avons sélectionné uniquement les 12 derniers items (du huit au 19 inclus) du FIS qui se focalisent sur la dimension sociale de l'estime de soi.

➤ Questionnaire ES (14 questions)

Le questionnaire de Chabrol et al. (2006) est une adaptation française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale ; RSES), qui mesure l'estime de soi globale.

➤ Questionnaire DS (36 questions)

Le questionnaire de Tournois, Mesnil et Kop (2000) est un instrument de mesure de la désirabilité sociale à deux dimensions (autoduperie et hétéroduperie) adapté pour un public français. Autrement dit, il va mesurer la tendance à produire une image de soi exagérément positive.

3.2.3. Procédure

Les étudiants ont été recrutés au sein de filières STAPS et du CREPS qui était la population la plus accessible au regard de notre réseau professionnel. Dans chaque groupe, le consentement pour l'utilisation des données à des fins de recherche a été sollicité dans l'intitulé du questionnaire en ligne. Les étudiants étaient informés du caractère totalement confidentiel et anonyme des données recueillies, mais également du fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et enfin, qu'il fallait répondre le plus honnêtement possible.

Le message d'accueil reçu par les étudiants dans le mail se présentait comme suit :

« Je suis Valentin TOP, doctorant de l'Université des Antilles, UFR STAPS au sein du Laboratoire de Recherche ACTES EA 3596. Dans le cadre de mon travail de thèse, je vous sollicite afin de répondre à quelques questions. Vos réponses seront totalement CONFIDENTIELLES et ANONYMES. De plus, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il suffit de répondre le plus honnêtement possible. Les données recueillies me permettront d'obtenir de précieuses informations pour mon travail de recherche qui porte sur les difficultés pédagogiques. Je vous suis donc très reconnaissant. »

Nous avons utilisé le logiciel « LimeSurvey » qui est un logiciel d'enquête statistique, de sondage, et de création de formulaires en ligne. Ce logiciel permet aux utilisateurs, enquêteurs et statisticiens, de publier des questionnaires, sur le Web ou les téléphones mobiles, pour en collecter les réponses. Ce logiciel garantit le traitement confidentiel ainsi que la sécurité des données. Dans un premier temps, les questionnaires ont été ajoutés à la plateforme en ligne. Puis, des listes de diffusion d'adresses emails des groupes ont été créées sur le logiciel afin de transmettre instantanément le lien du questionnaire. L'administration des questionnaires a débuté en avril 2020 (période spécifique de confinement en Guadeloupe en raison de la COVID-19). Les étudiants devaient cliquer sur le lien personnalisé reçu par email pour débiter le questionnaire sur LimeSurvey. Ils avaient ensuite accès au fur et à mesure aux différents questionnaires, avec l'affichage de leur progression, jusqu'au message de fin. Les participants ont été relancés par email à trois reprises à une semaine d'intervalle. L'accès aux questionnaires a été fermé le 31/06/2020.

3.2.4. Analyses

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé par le logiciel IBM SPSS Statistics 26[®]. Une ANOVA a été préalablement réalisée, pour détecter une éventuelle différence liée au sexe et à l'estime de soi. Une analyse de corrélation bivariée a été réalisée pour vérifier les liens éventuels entre les différentes variables. Ensuite, la méthodologie de validation de médiation a été mise en œuvre par le biais de régressions linéaires pour échantillons appariés pour chaque relation étudiée. Puis, une comparaison des moyennes sur les variables « *estime de soi* », « *désirabilité sociale* » (dimension autoduperie et hétéroduperie) et « *auto-handicap* » a été réalisée en vérifiant au préalable les conditions statistiques d'applications (i.e., test Kolmogorov-Smirnov, test de Shapiro-Wilk, test d'égalité des variances de Levene). Plusieurs tests ont été déployés pour les dimensions « *autoduperie* » et « *hétéroduperie* ». En effet, dans l'optique de comparer des moyennes, le test de Kruskal-Wallis a été réalisé pour les différents groupes d'estime de soi. Par ailleurs, afin d'explorer les différences de distribution, le test U de Mann-Whitney a été effectué. Enfin, les trois hypothèses ainsi que leurs sous hypothèses associées ont été vérifiées dans l'ordre de numérotation.

3.3. Résultats

3.3.1. Résultats préliminaires

Une première ANOVA a révélé une différence significative liée au sexe pour le niveau d'estime de soi $F(1,180) = 8.556, p = .01$. La comparaison des moyennes d'estime de soi montre que les femmes ont un niveau d'estime de soi (3.19) un peu plus élevé que les hommes (2.96).

Tableau 24. Moyennes et écart-types d'estime de soi H/F

Sexe	N	Moyenne	Écart-Type
Femme	110	3.19	0.50
Homme	70	2.96	0.56

Le Tableau 24 présente les corrélations de Pearson des variables étudiées. Concernant notre première hypothèse de recherche de médiation des deux dimensions de la désirabilité sociale (Total DS36 AD ou Total DS36 HD) sur la relation entre l'estime de soi (Total ES et Total FIS) et l'auto-handicap (Total AH), on relève :

- Une corrélation positive modérée entre l'estime de soi et la dimension autoduperie de la désirabilité sociale ($r = .454$; $p < .001$).
- Une corrélation forte ($r = .547$; $p < .001$), pour les mêmes variables mais avec le questionnaire FIS (mesure de l'estime de soi sociale).
- Une corrélation négative forte entre la dimension autoduperie de la désirabilité sociale et l'auto-handicap trait ($r = -.530$; $p < .001$).
- Une corrélation négative forte entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait ($r = -.508$; $p < .001$).
- Une corrélation négative forte également de l'AH avec le FIS ($r = -.522$; $p < .001$).
- Une corrélation négative encore plus forte de l'AH déclaré avec le FIS ($r = -.570$; $p < .001$).
- Une absence de corrélation entre la dimension hétéroduperie de la désirabilité sociale et l'estime de soi.
- Une corrélation négative faible entre l'hétéroduperie et l'auto-handicap trait ($r = -.236$; $p < .001$).
- Une corrélation négative forte de l'autoduperie avec l'AH déclaré en séparant les deux dimensions de l'auto-handicap ($r = -.576$; $p < .001$).
- Pas de corrélation de l'autoduperie avec l'AH comportemental ($p = ns$).

Si l'on se penche sur les mesures d'auto-handicap liées aux sports et au domaine scolaire (Questionnaires : EARS et EARA) avec les autres variables étudiées, les résultats des coefficients de corrélation n'étant pas concluant, ils n'ont pas été intégrés au Tableau 25 ci-après mais ont tout de même fait l'objet d'analyses annexes.

Tableau 25. Corrélation 8 variables (N = 180)

Partie 3. Interdépendance : soi et regard des autres

		Total ES	Total DS36 AD	Total DS36 HD	Total FIS	Stabilité ES	Total AH	Total AHd	Total AHcp
Total ES	Corrélation de Pearson	1	,454**	,102	,446**	-,149*	-,508*	-,498**	-,100
	Sig. (bilatérale)		,000	,178	,000	,046	,000	,000	,180
	N		177	177	179	179	180	180	180
Total DS36 AD	Corrélation de Pearson		1	,418**	,547**	-,505**	-,530**	-,576*	,114
	Sig. (bilatérale)			,000	,000	,000	,000	,000	,133
	N			177	177	177	177	177	177
Total DS36 HD	Corrélation de Pearson			1	,059	-,217**	-,236*	-,075	-,142
	Sig. (bilatérale)				,432	,004	,002	,320	,059
	N				177	177	177	177	177
Total FIS	Corrélation de Pearson				1	-,346**	-,522**	-,570**	,039
	Sig. (bilatérale)					,000	,000	,000	,594
	N					179	185	185	185
Stabilité ES	Corrélation de Pearson					1	,264**	,350**	-,184*
	Sig. (bilatérale)						,000	,000	,014
	N						179	179	179
Total AH	Corrélation de Pearson						1	,780**	,339**
	Sig. (bilatérale)							,000	,000
	N							200	200
Total AHd	Corrélation de Pearson							1	-,104
	Sig. (bilatérale)								,144
	N								200
Total AHcp	Corrélation de Pearson								1
	Sig. (bilatérale)								
	N								

***. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).*

**. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).*

3.3.2. Résultats relatifs à l'hypothèse 1

Pour tester la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap, les résultats au questionnaire d'auto-handicap (AH) ont été régressés sur les résultats au questionnaire de l'estime de soi (ES). Il en ressort un modèle global significatif : $F(1,178) = 62.044, p < .001, R^2 = .258$. L'estime de soi apparaît comme un prédicteur négatif des stratégies d'auto-handicap ($\beta = -.508, p < .001$).

Pour tester la relation entre l'estime de soi et les potentiels médiateurs, chaque médiateur est régressé sur l'estime de soi. La régression du score de désirabilité sociale, dimension autoduperie (AD), sur l'estime de soi (ES), produit un effet significatif $F(1,175) = 45.458, p < .001, R^2 = .206$. L'estime de soi est un prédicteur positif de la désirabilité sociale pour la dimension de l'autoduperie ($\beta = .454, p < .001$). La régression de la désirabilité sociale dimension hétéroduperie (HD) sur l'estime de soi n'a produit aucun effet significatif $F(1,175) = 1.826, p > .05, R^2 = .010$.

Enfin, la relation entre l'auto-handicap et l'estime de soi a encore été testée mais cette fois, en contrôlant l'influence de chaque médiateur potentiel (i.e., désirabilité sociale dimension autoduperie et dimension hétéroduperie). Pour la régression de l'auto-handicap sur la désirabilité sociale (dimension autoduperie) et l'estime de soi, on obtient un effet significatif $F(2,174) = 50.766, p < .001, R^2 = .368$.

L'estime de soi prédit de manière significative négativement l'auto-handicap ($\beta = -.333, p < .001$) et la désirabilité sociale (dimension autoduperie) prédit également de manière significative négativement l'auto-handicap ($\beta = .378, p < .001$).

La régression de l'auto-handicap sur la désirabilité sociale (dimension hétéroduperie) et l'estime de soi simultanément produit un effet significatif $F(2,174) = 35.456, p < .001, R^2 = .290$.

L'estime de soi prédit de manière significative négativement l'auto-handicap ($\beta = -.486, p < .001$) et la désirabilité sociale (dimension hétéroduperie) prédit de manière significative négativement l'auto-handicap ($\beta = -.187, p < .001$).

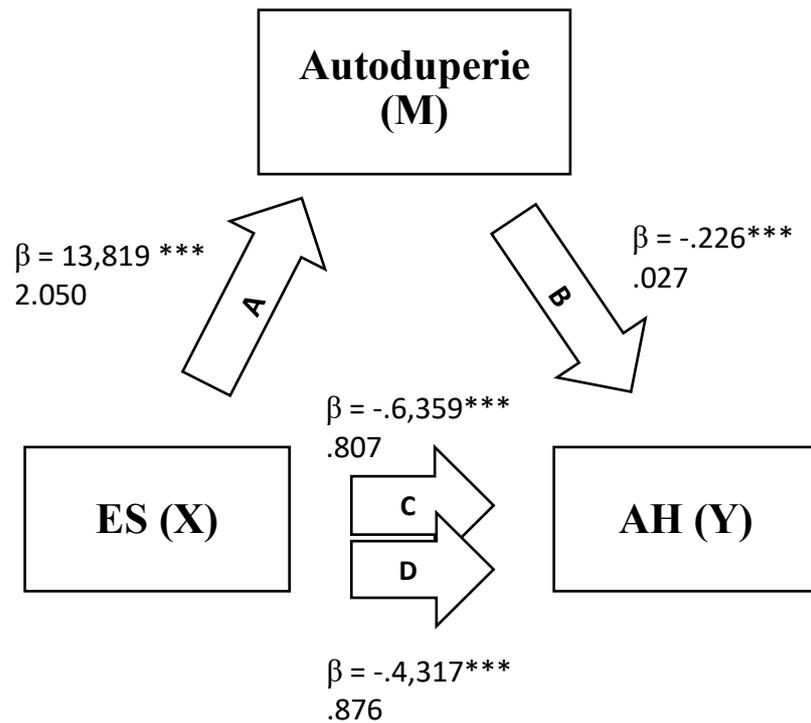


Figure 28. Test du modèle linéaire

En résumé, la dimension autoduperie de la désirabilité sociale est identifiée comme médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap (voir Figure 28). Pour vérifier que la médiation est significative, le test de Sobel a été appliqué aux coefficients non standardisés de la relation A ($\beta = 13.819$) et de la relation C ($\beta = -.226$) divisés par un terme d'erreur standard (i.e., score z). Le test de Sobel⁴⁴ confirme un effet significatif (z score = -5.2501, $p < .05$).

⁴⁴ Test de Sobel [z -value = $a*b/\text{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2)$]

3.3.3. Résultats relatifs aux hypothèses 2

Au regard des résultats précédents, notamment la validation de l'autoduperie comme médiateur, nous avons comparé les moyennes d'estime de soi avec les moyennes de désirabilité sociale (dimension autoduperie) et celles d'auto-handicap trait. La variable quantitative estime de soi a été transformée en variable catégorielle à l'aide des quartiles. Cette transformation est nécessaire à l'analyse par comparaison de moyenne.

On obtient quatre quartiles :

- Estime de soi très faible pour ce groupe (0 à 2,8) qui correspond au groupe un ;
- Estime de soi faible pour ce groupe (2,8 à 3,1) qui correspond au groupe deux ;
- Estime de soi forte pour ce groupe (3,1 à 3,5) qui correspond au groupe trois ;
- Estime de soi très forte pour ce groupe (3,5 à 3,8) qui correspond au groupe quatre.

Tableau 26. Récapitulatif de traitement des observations

	N	Pourcentage Inclus	N	Pourcentage Exclu	N	Pourcentage Total
AD / HD * ES	177	98,9%	2	1,1%	179	100,0%
AH * ES	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%

Le tableau 26 indique que 177 participants ont donné une réponse valide à la fois au questionnaire de désirabilité sociale et à celui d'estime de soi. Deux participants ont donc été exclus pour données manquantes pour l'un de ces deux questionnaires (ou pour les deux). A l'inverse, aucun participant n'a été exclu dans la comparaison entre l'auto-handicap et l'estime de soi.

Tableau 27. Comparaison des moyennes : estime de soi, autoduperie et auto-handicap

ES		AD	AH
1 (Très faible)	Moyenne	59,58	83,16
	N	48	50
	Écart type	13,413	4,519
2 (Faible)	Moyenne	71,02	78,29
	N	42	42
	Écart type	14,165	7,076
3 (Fort)	Moyenne	72,39	75,35
	N	51	51
	Écart type	13,632	6,219
4 (Très fort)	Moyenne	79,25	75,19
	N	36	36
	Écart type	16,838	5,840
Total →	Moyenne	69,99	78,19
	N	177	179
	Écart type	15,905	6,766

On observe dans ce tableau que la moyenne de tout l'échantillon (ligne « *Total* ») est de 69,99 pour l'autoduperie (n = 177) et 78,19 pour l'auto-handicap trait (n = 179). L'ensemble des répondants a été divisé en quatre groupes qui correspondent aux valeurs possibles de l'estime de soi.

- Le groupe 1 (ES ; Très faible) contient les répondants avec un niveau d'estime de soi très bas. Les participants (n = 48 ; n = 50) se trouvant dans le premier quartile de l'estime de soi présentent une moyenne d'autoduperie de 59,58 et une moyenne de 83,16 pour l'auto-handicap trait.
- Le groupe 2 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi bas. On remarque que les participants (n = 42) se trouvant dans le deuxième quartile de l'estime de soi présentent une moyenne de 71,02 pour l'autoduperie et 78,29 pour l'auto-handicap trait.

- Le groupe 3 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi élevé. On remarque que les participants (n = 51) se trouvant dans le troisième quartile d'estime de soi présentent une moyenne de 72,39 pour l'autoduperie et 75,35 pour l'auto-handicap trait.
- Le groupe 4 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi très élevé. On note que les participants (n = 36) qui se trouvent dans le quatrième quartile d'estime de soi présentent une moyenne de 79,25 pour l'autoduperie et 75,19 pour l'auto-handicap trait.

Au regard de l'ensemble des résultats du Tableau 27 de comparaison des moyennes, on peut remarquer que plus le niveau d'estime de soi augmente (tend vers 4) plus le score d'autoduperie augmente et plus le score d'auto-handicap trait diminue. Cependant, ces résultats ne nous permettent pas de déterminer s'il existe une relation significative au plan statistique entre les trois variables car il s'agit d'analyses descriptives.

Pour poursuivre le traitement statistique des données, nous nous sommes demandés si l'estime de soi affectait significativement le niveau d'autoduperie des étudiants. L'hypothèse nulle serait que les moyennes des quatre groupes soient égales (i.e., il n'y a pas d'association entre l'estime de soi et l'autoduperie). L'hypothèse alternative serait qu'il existe au moins une moyenne différente des autres (i.e., influence possible d'une variable sur l'autre).

Tableau 28. Test de normalité

Esquartiles	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
AD 1	,083	48	,200*	,984	48	,732
AD 2	,158	42	,010	,934	42	,017
AD 3	,106	51	,200*	,965	51	,136
AD 4	,118	36	,200*	,917	36	,010

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

On remarque sur le Tableau 28 que le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov est significatif pour le groupe 2 et non significatif pour les groupes 1, 3 et 4. On peut supposer que la variable dépendante (autoduperie) suit une distribution normale pour les groupes 1, 3 et 4. On relève également que le test de normalité de Shapiro-Wilk est significatif pour les groupes 2 et 4 mais non significatif pour les groupes 1 et 3.

Au regard des résultats de ce test, on suppose alors que les scores d'autoduperie ne sont pas distribués normalement dans cet échantillon. Les résultats aux tests de normalité nous permettent de poursuivre les analyses avec des tests non-paramétriques.

Tableau 29. Test d'égalité des variances des erreurs de Levene

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
AD	Basé sur la moyenne	,583	3	173	,627
	Basé sur la médiane	,459	3	173	,712
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,459	3	163,702	,712
	Basé sur la moyenne tronquée	,536	3	173	,658

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Variable dépendante : AD

b. Plan : Constante + ES

Le Tableau 29 montre des résultats non significatifs au test d'égalité des variances de Levene. En effet, sur la base de la moyenne, un seuil de significativité de $r = .627$ avec $p > .05$ est obtenu. L'hypothèse nulle serait que la variance du niveau d'autoduperie soit la même pour chaque groupe. Au regard des résultats non significatifs ($p > .05$) du test d'égalité des variances des erreurs de Levene, l'hypothèse nulle de l'égalité des variances ne peut pas être rejetée : nous pouvons les considérer comme semblable, ce qui nous permet de poursuivre avec l'interprétation de l'ANOVA.

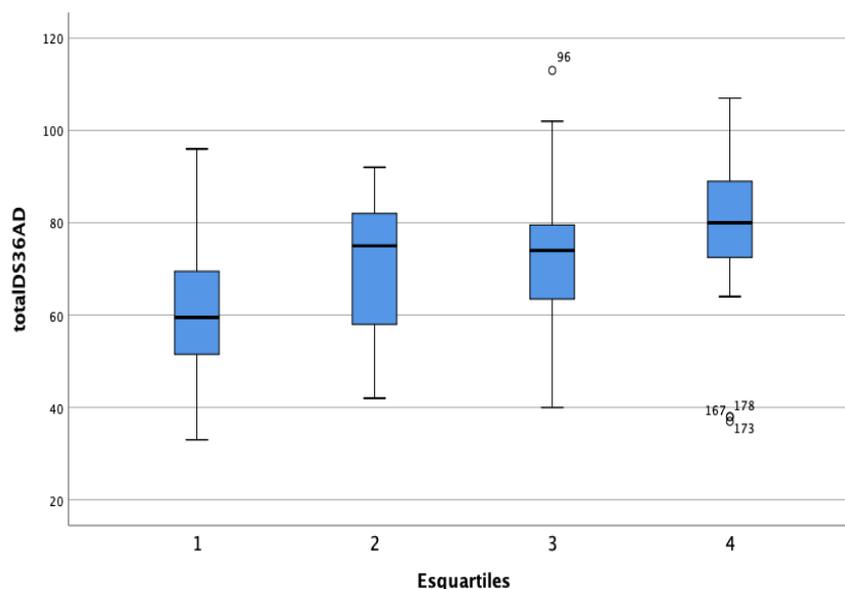


Figure 29. Boxplot : autoduperie et estime de soi

La Figure 29 représente la boîte à moustaches (Boxplot : AD et ES) afin de vérifier la distribution de la dimension autoduperie de la désirabilité sociale en fonction des quatre niveaux d'estime de soi. De manière générale, hormis pour le groupe 2 (estime de soi faible), les Boxplot sont relativement égaux et similaires. Pour la plupart des groupes, la médiane est plutôt centrée ce qui laisse supposer une distribution assez symétrique des valeurs d'autoduperie. Cependant, le groupe 2 semble présenter une médiane plus haute que les autres groupes. L'étendue interquartile varie en fonction du groupe d'estime de soi, mais ne suit pas une augmentation ou une diminution continue. Une grande variabilité des valeurs pour les quatre groupes est à noter. La présence pour le groupe 3 d'une seule valeur extrême et de trois valeurs extrêmes pour le groupe 4 est probablement due à des erreurs d'entrées de données ou de saisie de réponses des participants. De plus, plusieurs intervalles se chevauchent, ce qui revient à dire que les groupes possèdent des valeurs de moyennes possiblement compatibles.

Tableau 30. Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution d'AD est la même sur les catégories de ES	Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants	,000	Rejeter les hypothèses nulles

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

Les résultats du Tableau 30 confirment le rejet de l'hypothèse nulle supposant une distribution identique de l'autoduperie sur les catégories d'estime de soi. La distribution étant différente, ces résultats nous permettent de poursuivre avec le test de Kruskal-Wallis. Le test de Kruskal-Wallis, aussi appelé ANOVA unidirectionnelle sur rangs est une méthode non-paramétrique utilisée pour vérifier si des échantillons trouvent leur origine dans la même distribution.

Tableau 31. Test statistique de Kruskal Wallis

	AD
H de Kruskal-Wallis	37,005
ddl	3
Sig. asymptotique	,000

- a. Test de Kruskal Wallis /
b. Variable de regroupement : ES

Nous obtenons un résultat significatif $p < .001$ pour le test de Kruskal-Wallis avec un Chi-square de 37, ce qui indique une grande différence entre les groupes comparés. Cela montre donc un effet de l'autoduperie $\chi^2(3) = 37.005$, $p < .001$ (voir Tableau 31).

Tableau 32. Comparaisons appariées : estime de soi et autoduperie

Sample 1- Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. ^a
1-2	-40,452	10,821	-3,738	,000	,001
1-3	-41,848	10,299	-4,063	,000	,000
1-4	-66,014	11,292	-5,846	,000	,000
2-3	-1,396	10,672	-,131	,896	1,000
2-4	-25,562	11,632	-2,197	,028	,168
3-4	-24,166	11,149	-2,168	,030	,181

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Échantillon 1 et Échantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (tests bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,05.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

Le dernier Tableau 32 précise quels groupes sont significativement différents à l'aide du test post-hoc avec la correction de Bonferroni qui permet d'ajuster le seuil de significativité dans le cas de comparaisons multiples. On remarque que le groupe estime de soi très faible (groupe 1) présente une différence avec les trois autres groupes. Autrement dit la comparaison des groupes 1-2, 1-3 et 1-4 met en évidence une différence significative.

3.3.4. Résultats relatifs aux hypothèses 3

Tableau 33. Comparaison des moyennes estime de soi, hétéroduperie et auto-handicap

	ES	HD	AH
1 (Très faible)	Moyenne	73,21	83,16
	N	48	50
	Écart type	16,372	4,519
2 (Faible)	Moyenne	85,83	78,29
	N	42	42
	Écart type	13,825	7,076
3 (Fort)	Moyenne	77,43	75,35
	N	51	51
	Écart type	15,034	6,219
4 (Très fort)	Moyenne	82,25	75,19
	N	36	36
	Écart type	15,897	5,840
Total →	Moyenne	79,26	78,19
	N	177	179
	Écart type	15,927	6,766

On observe sur le Tableau 33 que la moyenne de tout l'échantillon (ligne Total) est de 79,26 pour l'hétéroduperie (n = 177) et 78,19 pour l'auto-handicap trait (n = 179). L'ensemble des répondants a été divisé en quatre groupes qui correspondent aux valeurs possibles de l'estime de soi.

- Le groupe 1 (ES ; Très faible) contient les répondants avec un niveau d'estime de soi très bas. Les participants (n = 48 ; n = 50) se trouvant dans le premier quartile de l'estime de soi présentent une moyenne de 73,21 pour l'hétéroduperie et une moyenne de 83,16 pour l'auto-handicap trait.
- Le groupe 2 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi bas. On remarque que les participants (n = 42) se trouvant dans le deuxième quartile de l'estime de soi présentent une moyenne de 85,83 pour l'hétéroduperie et 78,29 pour l'auto-handicap trait.
- Le groupe 3 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi élevé. On remarque que les participants (n = 51) se trouvant dans le troisième quartile d'estime de soi présentent une moyenne de 77,43 pour l'hétéroduperie et 75,35 pour l'auto-handicap trait.
- Le groupe 4 contient les répondants avec un niveau d'estime de soi très élevé. On note que les participants (n = 36) se trouvant dans le quatrième quartile d'estime de soi présentent une moyenne de 82,25 pour l'hétéroduperie et 75,19 pour l'auto-handicap trait.

Au regard de l'ensemble des résultats du Tableau 33, on peut remarquer que plus le niveau d'estime de soi augmente (tend vers 4) plus le score d'hétéroduperie augmente et plus le score d'auto-handicap trait diminue. On remarque cependant que le groupe 2 (faible) se démarque en termes de score élevé d'hétéroduperie (85,83).

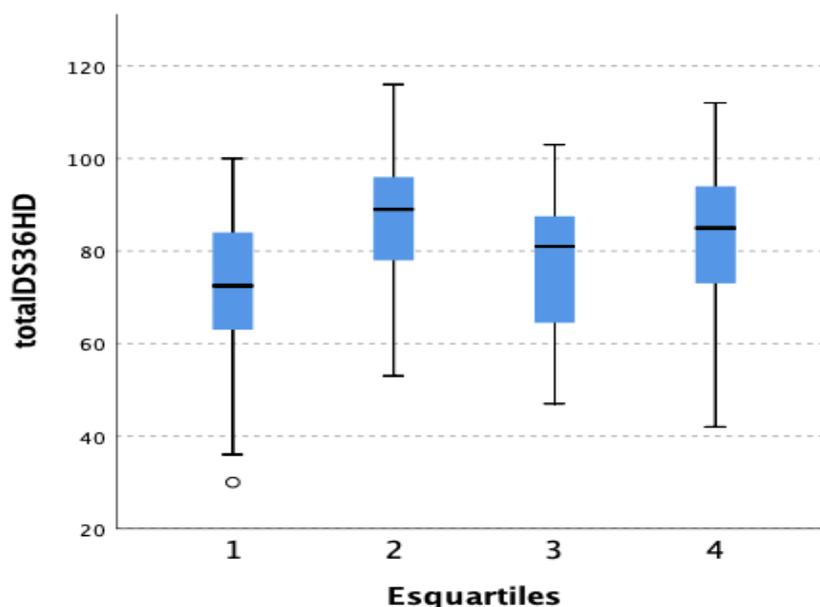


Figure 30. Boxplot : hétéroduperie et estime de soi

La Figure 30 représente la boîte à moustaches et montre des formes relativement égales et similaires, hormis pour le groupe 3. Pour la plupart des groupes, la médiane est plutôt centrée ce qui laisse supposer une distribution assez symétrique des valeurs d'hétéroduperie, hormis pour le groupe 3 qui met en évidence une médiane haute. L'étendue interquartile varie en fonction du groupe d'estime de soi, mais ne suit pas une augmentation ou une diminution continue. De plus, une grande variabilité des valeurs pour les quatre groupes ainsi que la présence d'une seule valeur extrême pour le groupe 1 sont à noter.

Tableau 34. Récapitulatif du test d'hypothèse : hétéroduperie

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de HD est la même sur les catégories de ES	Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants	,001	Rejeter les hypothèses nulles.

Les résultats confirment le rejet de l'hypothèse nulle supposant une distribution identique de l'hétéroduperie sur les catégories d'estime de soi. La distribution étant différente, ces résultats nous permettent de poursuivre avec le test de Kruskal-Wallis (voir Tableau 34).

Tableau 35. Test de Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

H de Kruskal-Wallis	15,667
ddl	3
Sig. asymptotique	,001

Nous obtenons un résultat significatif $p < .01$ pour le test de Kruskal-Wallis avec un Chi-square de 15, ce qui indique une différence entre les groupes comparés. Cela montre donc un effet de l'hétéroduperie $\chi^2(3) = 15.667, p < .01$ (voir Tableau 35).

Tableau 36. Comparaisons appariées : estime de soi et hétéroduperie

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig.
1-3	-11,515	10,300	-1,118	,264	1,000
1-4	-29,361	11,293	-2,600	,009	,056
1-2	-39,167	10,822	-3,619	,000	,002
3-4	-17,846	11,150	-1,601	,109	,657
3-2	27,652	10,673	2,591	,010	,057
4-2	9,806	11,633	,843	,399	1,000

Le Tableau 36 précise la présence ou non d'une différence significative. On remarque que le groupe estime de soi très faible (groupe 1) présente une différence avec le groupe estime de soi faible (groupe 2).

3.4. Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner la relation entre trois variables : la désirabilité sociale, l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap. En accord avec certaines études (e.g., Coudeville et al., 2011 ; Prapavessis et Grove, 1998), l'existence d'une corrélation négative entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait est confirmée. Le questionnaire de Tournois et al. (2000) mesurant la désirabilité sociale et qui se décompose en deux dimensions, l'autoduperie et l'hétéroduperie, a été utilisé. L'influence de l'autoduperie et de l'hétéroduperie a été testée séparément sur les scores de l'estime de soi et de l'auto-handicap trait. Seuls les résultats sur la dimension d'autoduperie de la désirabilité sociale ont abouti à la validation d'un effet de médiation dans cette étude.

Le choix de la population STAPS a été fait pour cette étude car la notion d'apprentissage en groupe couplée à une forte implication physique semblait être, pour cette population, des facteurs contextuels importants. En effet, ces éléments nous paraissent être des conditions nécessaires pour permettre l'implication de l'échantillon et ainsi observer de manière pertinente la mise en œuvre des processus liés à la désirabilité sociale, l'estime de soi et la tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap.

Notre première hypothèse postulant un effet de médiation de la désirabilité sociale (dimension autoduperie ; AD) dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap est confirmée. Nous avons mis en évidence dans les résultats que l'estime de soi prédit de manière significative négativement l'auto-handicap ; ce résultat est en accord avec les travaux de Hendrix et Hirt (2009). Nous avons également mis en exergue que l'autoduperie prédit de manière significative négativement l'auto-handicap et que l'estime de soi est un prédicteur positif de l'autoduperie. De plus, la régression de l'auto-handicap sur l'autoduperie et l'estime de soi, donne un effet significatif. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que la relation entre l'estime de soi et les stratégies d'auto-handicap serait médiée partiellement par la dimension d'autoduperie de la désirabilité sociale. Ainsi, l'autoduperie aurait une part de responsabilité dans la tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap et évoluerait dans le même sens que le niveau d'estime de soi. En effet, plus l'estime de soi augmente, plus le niveau d'autoduperie serait élevé ce qui semble se traduire par un score bas d'auto-handicap trait. De plus, l'estime de soi pourrait être impactée par l'autoduperie car c'est un phénomène d'internalisation du socialement correct. L'autoduperie est un concept qui renvoie à la problématique de la construction de soi, du maintien du concept de soi et des ruptures à la mise en place de ce phénomène de construction sociale. En effet, une personne ayant internalisé des normes dans le but de se sentir socialement en sécurité, pourrait, à travers la désirabilité sociale, développer une dépendance et une sensibilité excessives à la reconnaissance d'autrui, pour finalement activer un rapport anxigène à l'autre (Pasquier et Valéau, 2008).

Prenant en considération la relation négative entre l'auto-handicap et l'estime de soi d'ores et déjà établie par la littérature scientifique, ce phénomène d'autoduperie lié au désir de se plaire à soi-même pourrait renforcer l'effet de l'estime de soi et de ce fait constituer un facteur pouvant diminuer la tendance à l'emploi des stratégies d'auto-handicap.

La deuxième partie de la première hypothèse postulant un effet de médiation de la désirabilité sociale (dimension hétéroduperie) dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap n'est pas confirmée. En effet, la régression de la désirabilité sociale dimension hétéroduperie sur l'estime de soi n'a produit aucun effet significatif. Nous n'avons donc pas validé l'effet de médiation de l'hétéroduperie. Cependant, l'hétéroduperie prédit de manière significative négativement l'auto-handicap et la régression de l'auto-handicap sur l'hétéroduperie et l'estime de soi simultanément produit un effet significatif, ce qui constitue un résultat intéressant étant donné que l'hétéroduperie correspond au désir de plaire aux autres. Cela implique que le fait de tromper autrui délibérément en vue de lui plaire, va consciemment influencer la tendance à employer des stratégies d'auto-handicap ; la priorité sera donnée à la tentative de se faire socialement accepter par l'autre et donc de se conformer aux normes en vigueur qui ne valorisent pas le recours à la recherche d'excuses.

La relation entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap pourrait être inconsciente, même si aucun consensus n'apparaît pour l'heure et que le débat reste ouvert. Néanmoins, si nous supputons le caractère inconscient de cette relation, nous pouvons aisément imaginer qu'il ne sera pas possible que l'hétéroduperie puisse être un médiateur. En effet, cette dimension consiste en un acte délibéré, conscient qui s'oppose donc à cette logique inconsciente.

Notre deuxième hypothèse s'attachait à comparer les résultats des questionnaires de désirabilité sociale (dimension autoduperie) et estime de soi face à ceux des questionnaires d'auto-handicap trait. Nous cherchions à mettre en évidence que les étudiants ayant des niveaux d'estime de soi et d'autoduperie élevés seraient moins enclins à recourir à des stratégies d'auto-handicap. A l'inverse, les étudiants avec des scores d'estime de soi et d'autoduperie bas devraient avoir une tendance à recourir à des stratégies d'auto-handicap. Cette hypothèse est en partie validée. En effet, au regard de l'ensemble des résultats de comparaison des moyennes, nous avons remarqué que plus le niveau d'estime de soi augmente (tend vers groupe 4 ; estime de soi très forte) plus le score d'autoduperie augmente et plus le score d'auto-handicap trait diminue.

La troisième hypothèse était de vérifier que les étudiants avec des niveaux d'estime de soi et une désirabilité sociale (dimension hétéroduperie) bas emploieraient peu de stratégies d'auto-handicap. Les résultats ont montré que plus le niveau d'estime de soi augmente (tend vers 4) plus le score d'hétéroduperie augmente et plus le score d'auto-handicap trait diminue.

Ainsi, les étudiants ayant un score bas d'hétéroduperie devraient employer plus fréquemment des stratégies d'auto-handicap. Un test de Kruskal-Wallis a fourni des preuves solides d'une différence significative entre les rangs moyens de trois paires de groupes d'estime de soi. Les tests par paires de Dunn ont été effectués pour les six paires de groupes. On voit également émerger des preuves solides ($p < .001$, ajusté en utilisant la Correction de Bonferroni) d'une différence entre le groupe à niveau d'estime de soi très élevée et les autres groupes (i.e., groupe 1 et 2, 1 et 3, 1 et 4).

Conformément aux hypothèses deux et trois, les résultats ont montré qu'il y avait une corrélation négative entre la désirabilité sociale et l'auto-handicap trait. Ce résultat est intéressant étant donné que l'auto-handicap est défini comme une présentation de soi stratégique (Kolditz et Arkin, 1982). La lecture des items du questionnaire de désirabilité sociale (DS36, Tournois et al., 2000) nous montre une certaine logique dans les résultats. En effet, l'item trois de la dimension hétéroduperie (e.g., « *Parfois, je joue la comédie pour échapper à quelque* ») est un item inversé, ce qui sous-entend qu'un score élevé à cet item va à l'encontre de la logique des stratégies d'auto-handicap. De même, l'item deux de la dimension autoduperie (e.g., « *Il peut m'arriver de douter de mes capacités* ») est également un item inversé, contraire à la tendance d'une personne à employer une stratégie d'auto-handicap. Une personne avec un score élevé en désirabilité sociale devrait être très probablement en désaccord avec les déclarations d'auto-handicap (e.g., « *J'ai tendance à repousser jusqu'au dernier moment ce que j'ai à faire* »). En accord avec les travaux de Török et al. (2014), ces résultats soulèvent la question de la pertinence des méthodes auto-déclarées dans l'investigation des stratégies d'auto-handicap. Une personne avec une forte désirabilité sociale aura tendance à donner des réponses socialement attendues, ce qui va à l'encontre des questionnaires d'auto-handicap trait.

3.5. Conclusion

Pour conclure, les résultats ont montré un effet de médiation partielle de l'autoduperie dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait. Cet effet de médiation n'est pas validé pour l'hétéroduperie car sa relation avec l'estime de soi n'est pas significative dans notre échantillon. Les résultats de cette étude 3 indiquent que la désirabilité sociale est négativement corrélée avec l'auto-handicap conformément à notre hypothèse de départ ainsi qu'aux résultats de l'étude de Török et al. (2014).

Ainsi, un fort score d'autoduperie ou d'hétéroduperie entrainerait un faible résultat au questionnaire d'auto-handicap trait. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'une personne qui a un fort score de désirabilité sociale aura tendance à se leurrer en toute bonne foi ou à duper délibérément autrui et n'aura donc pas d'intérêt à se protéger ou se valoriser à travers l'emploi d'une stratégie d'auto-handicap. Nous avons également mis en évidence que les étudiants avec des scores élevés d'estime de soi présentaient un niveau élevé de désirabilité sociale ainsi qu'une faible tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Ce résultat, issu de la comparaison de moyennes, est valable pour les dimensions d'autoduperie et d'hétéroduperie. Nous pouvons donc confirmer la présence d'une corrélation négative entre la désirabilité sociale et l'auto-handicap trait pour notre population. Cette relation semble être cohérente avec le fait que les excuses et les comportements d'auto-handicap ne sont pas considérés comme acceptables ou adaptés aux normes sociales (e.g., recherche de performance). Un étudiant qui emploierait une stratégie d'auto-handicap, le ferait pour des raisons inconscientes de protection ou de valorisation de son estime de soi.

3.5.1. Intérêt de l'étude

Dans l'analyse des liens entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait, cette étude a fait le choix de considérer la désirabilité sociale comme un trait de personnalité et non comme un biais. Par ailleurs, l'utilisation de l'instrument de mesure (DS36) de Tournois, Mesnil et Kop inspiré du questionnaire BIRD (Balanced Inventory of Desirable Responding) de Paulhus (1991), qui mesure deux dimensions distinctes de la désirabilité sociale (le facteur d'autoduperie et le facteur d'hétéroduperie) et non pas un score global, s'est révélée pertinente dans l'analyse de l'auto-handicap.

L'intérêt premier de cette étude, était d'analyser les deux dimensions de la désirabilité sociale comme variables pouvant influencer la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait. Ceci a permis de mettre en exergue le rôle de médiation de la dimension autoduperie de la désirabilité sociale dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait.

L'intérêt était également d'identifier les personnes les plus prédisposées à recourir aux stratégies d'auto-handicap. Les variables caractéristiques (i.e., estime de soi, confiance en soi, menace sur le soi) des personnes prédisposées à recourir à ces stratégies semblent également inclure une forte préoccupation vis-à-vis du regard des autres (Snyder & Gangestad, 1986).

Finez, Berjot et Rosnet (2011) indiquent que l'auto-handicap peut se manifester en condition privée ou publique, sous réserve que les personnes emploient la stratégie en direction des autres (i.e., image publique ; hétéroduperie) ou en direction d'eux-mêmes (i.e., image privée ; autoduperie). De plus, Mello-Goldner et Wurf (1997) précisent que les personnes focalisées sur le jugement d'autrui seraient plus susceptibles, en condition publique, d'adopter une stratégie d'auto-handicap. Autrement dit, une forte préoccupation vis-à-vis du regard des autres ainsi qu'une évaluation de sa valeur basée exclusivement sur des facteurs externes (autrui) témoigneraient d'un lien étroit avec les déclarations et les comportements d'auto-handicap en situation publique. D'un autre côté, une personne centrée sur une évaluation avec des facteurs exclusivement personnels s'orienterait vers l'utilisation de l'auto-handicap en situation privée. Cependant, cela sous-entend que tout le monde serait susceptible de s'auto-handicaper ce qui n'est pas avéré.

La présente étude propose des résultats divergents. En effet, l'autoduperie et l'hétéroduperie présentent une relation négative avec l'auto-handicap : les dimensions évoluent en sens contraire. Ainsi un fort niveau d'autoduperie et/ou hétéroduperie n'induit pas une tendance à l'emploi de stratégies d'auto-handicap. Au contraire, plus ce score de désirabilité sociale (autoduperie et/ou hétéroduperie) est important et moins le score d'auto-handicap trait est élevé (voir Tableau 27 et Tableau 33).

3.5.2. Limites de l'étude

Le choix de la dématérialisation des questionnaires (plateforme en ligne) a pu être une limite. En effet, tous les étudiants n'ont peut-être pas eu à disposition une connexion internet leur permettant d'accéder et de répondre aux questionnaires. De plus, Paulhus (1984) précise que les conditions de passation (anonyme vs publique) d'un questionnaire d'auto-évaluation entraînent des modifications sensibles des scores pour l'hétéroduperie. L'autoduperie n'est pas concernée par cette influence du contexte (Paulhus et al., 1995). Les conditions de passation de cette étude (anonyme) ont donc également pu constituer une limite à l'obtention de résultats pour la dimension d'hétéroduperie de la désirabilité sociale.

Il était attendu des liens entre la mesure de l'auto-handicap déclaré à travers les questionnaires EARA (Échelle Auto-handicap Revendiqué Académique) et EARS (Échelle Auto-handicap Revendiqué Sport) et les autres variables étudiées (e.g., estime de soi et désirabilité sociale).

Il est possible que la population cible du questionnaire EARA soit orientée vers un public plus jeune que notre échantillon ($M_{age} = 19$ ans). Le questionnaire EARS quant à lui est probablement davantage pertinent pour une utilisation spécifique aux sportifs de haut niveau. Tout cela pourrait expliquer en partie l'absence de résultats avec l'utilisation de cet outil de mesure.

Le nombre de questionnaire a probablement influencé le taux de réponse et peut-être l'abandon en cours de passation du questionnaire. En effet, un total de 104 questions avec un temps annoncé de vingt minutes a probablement été un paramètre influençant le taux de participation au questionnaire.

Par ailleurs, le choix de l'échelle de Tournois, Mesnil et Kop pour la mesure de la désirabilité sociale a pu aussi constituer une limite. En effet, le statut théorique de la désirabilité sociale n'est pas toujours très précis. Les échelles de désirabilité sociale font référence conceptuellement à des notions différentes en fonction du concepteur du questionnaire. Par exemple, Marlowe et Crowne (1960) associent la désirabilité sociale à un « *besoin d'appartenance sociale* », Wiggins (1959) à de la « *dissimulation* ». Cela sous-entend une interprétation particulière de la définition du concept de désirabilité sociale selon les auteurs et donc la possibilité d'une influence de ces interprétations sur la construction des échelles de mesure.

3.5.3. Perspectives de recherche

La citation : « *L'homme ordinaire, c'est le bonheur du conformisme* » (Schwartzberg, 1977) permet d'imager et caricaturer la construction du soi et de l'identité à travers les normes sociales en vigueur. Cette citation laisse à penser que si nous ne construisons pas notre propre identité, certaines de nos actions ne seront que le reflet des actions de personnes influentes (e.g., parents, professeurs, amis). Tout comme les stratégies d'auto-handicap, le conformisme social peut apparaître lors de situations stressantes où la comparaison sociale et la peur du regard des autres sont importantes. En vue d'éviter une situation embarrassante et dans le but de se fondre dans la masse, le processus de conformisme social peut se déclencher. Nous allons faire la même chose que notre voisin pour que les jugements sociaux soient orientés vers un groupe et non vers un individu isolé.

Dans ce cas de figure, une confusion pourrait apparaître sur l'interprétation des comportements déviants (élèves perturbateurs, agitation, violence...) : stratégies d'auto-handicap ou conformisme social ? Or, conformisme social et stratégies d'auto-handicap sont deux concepts bien distincts. Des travaux de recherche ont peut-être associé un comportement à de l'auto-handicap alors qu'il ne s'agissait que d'un processus de conformisme social dans cette situation. On pourrait, avec du recul, s'interroger sur certains résultats d'auteurs comme ceux de Midgley, Arunkumar et Urdan (1996), Prapavessis et Grove (1998), Thompson et Richardson (2001), Tice et Baumeister (1990), Urdan et Migley (2001) et autres qui ont associé des conduites inappropriées en contexte d'évaluation à de l'auto-handicap alors qu'il pourrait s'agir peut-être de conformisme social dû à une forte influence de l'entourage proche.

L'anticipation du comportement d'autrui est un mécanisme central dans la gestion des interactions que nous entretenons avec notre entourage. Selon Goffman (1978) ces interactions sont issues de l'influence réciproque que des personnes exercent sur leurs actions respectives lorsqu'elles sont en présence physique immédiate et continue les unes des autres. Pour orienter le sens de cette interaction, les personnes anticipent le comportement d'autrui sur la base d'indices verbaux explicites et implicites, mais également sur la base d'indices posturaux tels que les gestes, les directions du regard, la tenue du corps, etc. La puissance de ces indices dans l'interprétation des interactions est soulignée par des travaux d'inspiration ethnométhodologique qui examinent le fonctionnement des collectifs de travail (Brassac et Grégori, 2003). La présence d'autrui va provoquer, chez une personne, un processus d'analyse et d'anticipation des comportements attendus. Il semble donc possible que les attentes (supposées) d'une personne pour son audience ne soient pas en adéquation avec les attentes réelles de cet entourage. Cela pourrait entraîner une crainte de ne pas être à la hauteur des attentes hypothétiques de soi et/ou des attentes réelles du public. Plusieurs chercheurs ont montré que l'auto-handicap apparaissait plus marqué dans des conditions publiques que dans des conditions privées (e.g., Arkin et Baumgardner, 1985 ; Shepperd et Arkin, 1989). Nous avons également vu que la comparaison sociale favoriserait l'émergence de ce type de stratégie de défense. En vue d'éviter un amalgame, il serait opportun de pouvoir différencier clairement le conformisme social et les stratégies d'auto-handicap. Il semblerait intéressant d'expérimenter la présence d'autrui comme un élément situationnel accentuant la menace, en vue de définir des profils types, ce qui pourrait constituer la continuité de ce travail de recherche.

Il serait également opportun et intéressant de mettre en place un protocole de recherche avec des captations vidéo en contexte authentique d'évaluation, pour ensuite mettre en situation d'auto-confrontation les étudiants présentant des comportements ou déclarations d'auto-handicap et des scores élevés au questionnaire trait d'auto-handicap. Ainsi, on pourrait proposer le visionnage de vidéos d'eux-mêmes aux étudiants, afin qu'ils puissent observer leurs propres comportements ou déclarations en situation. Ce protocole pourrait permettre d'amener à une prise de conscience des comportements ou déclarations mis en œuvre et ainsi donner accès à l'analyse des mécanismes de défense mis en place par ces élèves. On peut supposer que cette démarche pourrait même diminuer voire supprimer les stratégies d'auto-handicap via le processus de conscientisation et permettre à des étudiants qui utilisaient de manière régulière les excuses d'avoir davantage accès à leur plein potentiel.

Conclusion du chapitre II

L'objectif de ce deuxième chapitre était de tester l'impact des stratégies d'auto-handicap sur le niveau du sentiment de menace sur le soi avant une épreuve, mais également de tester certains facteurs internes (sentiment d'efficacité personnelle et désirabilité sociale) susceptibles d'influencer l'estime de soi et l'emploi de stratégies d'auto-handicap. La première étude (étude 1) a montré que les déclarations d'auto-handicap provoquent une diminution significative de la menace sur le soi des élèves avant une épreuve de résistance musculaire au sein d'un groupe classe. Il a été également mis en évidence que, privé de la possibilité de déclarer une excuse, ce sentiment de menace sur le soi augmentait de manière conséquente.

La deuxième étude (étude 2) de ce chapitre visait à examiner si le sentiment d'efficacité personnelle d'une personne pouvait remplir le rôle de médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Ces résultats étaient attendus au regard de la mise en évidence du rôle de médiateur de la confiance en soi, un concept relativement proche, validé dans l'étude de Coudevylle et al. (2011). Néanmoins, ce rôle éventuel de médiateur du sentiment d'efficacité personnelle n'a pas pu être identifié dans cette étude 2.

La troisième étude (étude 3) avait pour objectif de vérifier un potentiel effet de médiation de la désirabilité sociale dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Les analyses des données selon la méthodologie des quatre étapes de Baron et Kenny (1986) ont permis d'identifier que la dimension d'autoduperie de la désirabilité sociale remplissait le rôle de médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Cependant, à l'inverse, la dimension hétéroduperie n'a pas été validée comme médiateur dans cette relation triadique.

En conclusion, cette série d'études a permis de valider la dimension d'autoduperie de la désirabilité sociale comme médiateur et réfuter le rôle de médiateur du sentiment d'efficacité personnelle et de la dimension hétéroduperie de la désirabilité sociale dans le lien entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap. Par ailleurs, ces études ont également permis de prouver l'impact significatif des stratégies d'auto-handicap sur la diminution du sentiment de menace sur le soi avant une épreuve physique.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Nous avons soutenu, tout au long de cette thèse, l'idée selon laquelle l'estime de soi jouerait un rôle central dans la compréhension et la mise en place de stratégies de protection psychologique dans un contexte scolaire parfois vécu comme stressant. Pour cela, nous nous sommes basés sur la relation établie par la recherche entre l'estime de soi et l'auto-handicap (e.g., Coudeville et al., 2011 ; Finez et al., 2011a ; Finez et al., 2012 ; Harris et Snyder, 1986 ; Rhodewalt, 1990, 2008 ; Richards et al., 2002 ; Tice, 1991 ; Tice et Baumeister, 1990) pour explorer d'autres variables qui pourraient expliquer cette relation. Une première démonstration de l'utilité de l'auto-handicap avait consisté à montrer l'impact de l'utilisation de ces stratégies d'auto-handicap vis-à-vis de la menace ressentie sur le soi dans le domaine scolaire (Thompson, 1995). Pour poursuivre la compréhension des processus en jeu, il nous a fallu mettre à l'épreuve deux autres variables qui pourraient influencer la relation entre estime de soi et auto-handicap. L'objectif était ainsi de tester le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977 ; 1997 ; 2003) et la désirabilité sociale (Tournois, Mesnil et Kop, 2000) comme médiateurs de cette relation à travers le respect d'une méthodologie stricte (Baron et Kenny, 1986).

Rappel des principaux résultats

Une première étude préalable visait à examiner l'impact des déclarations d'auto-handicap sur le niveau de menace sur le soi avant une épreuve physique en groupe à l'école. Cette étude a permis de montrer l'impact de l'auto-handicap sur deux variables : bénéfiques pour le soi et menace sur le soi. Les résultats mettent en évidence que les déclarations d'auto-handicap font baisser le niveau de menace sur le soi avant une épreuve physique. Nous avons relevé une diminution significative bien que modérée du sentiment de menace sur le soi lors de la première session (possibilité de mettre en œuvre une stratégie d'auto-handicap déclarée). Nous avons également noté une augmentation du sentiment de menace perçu par les élèves lors de la session contrôle (absence de possibilité de mettre en œuvre une stratégie d'auto-handicap déclarée). L'utilisation de stratégies d'auto-handicap à l'école pourrait donc se justifier, si l'on intègre les résultats de l'étude 1, par l'atténuation du sentiment de menace sur le soi ressenti par les élèves. Autrement dit, cela fournirait une protection de l'estime de soi immédiate sans retombées à court terme.

La seconde étude consistait à vérifier le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap comportemental. Nous avons relevé un lien observable entre estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, l'estime de soi n'était pas corrélée au temps de préparation (i.e., stratégie d'auto-handicap comportemental) et aucun lien n'apparaissait entre sentiment d'efficacité personnelle et stratégie d'auto-handicap sur l'échantillon global. Nous n'avons donc pas validé la relation de médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap comportemental (temps de préparation faible) mais les résultats observés dans l'un des sous-groupes nous ont conduit à une troisième étude.

Cette troisième étude avait pour objectif de vérifier que la désirabilité sociale remplissait un rôle de médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait. En analysant l'effet des deux dimensions distinctes de la désirabilité sociale (autoduperie et hétéroduperie), il s'est avéré que seul le facteur autoduperie remplissait le rôle de médiateur dans la relation entre estime de soi et auto-handicap trait. Cet effet de médiation n'a pas été validé pour l'hétéroduperie car sa relation avec l'estime de soi n'est pas significative dans notre échantillon. Nous avons relevé des résultats dans la comparaison des moyennes des scores de désirabilité sociale, de l'estime de soi et de l'auto-handicap trait, qui soutiennent la validation des hypothèses 2 et 3. Les résultats de cette étude semblent indiquer que les deux dimensions de désirabilité sociale sont négativement corrélées avec l'auto-handicap trait. Ainsi, dans notre population, un score d'estime de soi élevé est associé à un score de désirabilité sociale (autoduperie et hétéroduperie) élevé et un score d'auto-handicap trait bas.

Rappel des principales limites

Au regard des trois études empiriques réalisées, certaines limites sont à spécifier. Tout d'abord, au niveau de la première étude (étude 1), la tâche utilisée pouvait constituer une limite car une épreuve de résistance musculaire des membres supérieurs en isométrie avec classement de la performance n'a peut-être pas eu suffisamment d'importance pour certains élèves, au point de menacer leur estime de soi, d'autant que cela ne comptait pas dans leur moyenne scolaire. De ce fait, la baisse significative identifiée dans les résultats de la menace aurait pu être plus marquée en cas d'épreuve davantage menaçante. L'échantillon de 74 élèves de collège et lycée (non homogène) a pu avoir un impact négatif sur la qualité des résultats.

Les conditions de passation pour l'étude portant sur le sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les variables de l'estime de soi et de l'auto-handicap (étude 2) se sont heurtées à des contraintes de temps. Le temps de l'épreuve a été réduit de moitié (e.g., d'une heure à trente minutes avec suppression des cinq minutes de rétention prévues avant la restitution des mots sur feuille). Le nombre de mots a lui aussi été réduit de moitié (e.g., de quarante mots à vingt mots). Ces réductions ont été adoptées pour étudier l'ensemble des classes de 3^{ème} de l'établissement. Encore une fois, la difficulté du test choisi a pu constituer une limite à cette recherche étant donné que la moyenne des réponses à l'item de la difficulté perçue tendait davantage vers une réponse négative, traduisant la perception d'une épreuve facile. Le choix du temps de préparation comme mesure de l'emploi des stratégies d'auto-handicap pourrait constituer une limite majeure dans cette étude. Un temps de préparation faible en milieu scolaire peut être associé à une stratégie d'auto-handicap mais aussi à un manque d'intérêt pour la tâche.

Pour ce qui concerne l'étude sur la désirabilité sociale (étude 3), le contexte spécial de la période COVID-19 nous a poussé à utiliser des questionnaires en ligne mais cette méthode a des limites. Notamment, l'accès à un outil numérique et une connexion internet efficace a pu être discriminant et évincer d'office certains participants. Enfin, le nombre élevé de questions posées (104 questions) a pu influencer le taux de réponses et le taux d'abandons en cours de passation du questionnaire en ligne et de ce fait constituer une limite à ce travail de recherche.

Conclusion et perspectives de recherches futures

L'ensemble des travaux de recherche réalisés dans cette thèse visait à identifier et analyser des facteurs personnels (i.e., menace sur le soi, sentiment d'efficacité personnelle et désirabilité sociale) qui pourraient influencer directement ou indirectement des élèves et des étudiants de Guadeloupe à employer des stratégies d'auto-handicap (déclaré ou comportemental).

Les différentes études ont permis dans un premier temps (étude 1) de montrer l'impact réel des déclarations d'auto-handicap sur le niveau de menace sur le soi de collégiens de Guadeloupe (i.e., diminution de la menace après déclaration).

Cette première étude suggère également qu'empêcher les élèves de se déclarer des excuses lors d'une évaluation pourraient avoir des conséquences négatives sur leur sentiment de menace, leur bien-être général, leur estime de soi et de surcroît favoriserait le recours à des auto-handicap comportementaux (i.e., l'abandon ou le refus de pratiquer de l'élève). Dans un deuxième temps, l'étude 2 visait à tester le rôle du sentiment d'efficacité personnelle comme médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. L'analyse des données a réfuté cette hypothèse. Dans un troisième temps, l'étude 3 a permis de valider le rôle médiation de la dimension autoduperie de la désirabilité sociale dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap trait.

Dans la recherche de maîtrise et de lutte contre les événements extérieurs perçus comme stressants, des chercheurs comme Chabrol et Callahan (2004) ont montré que l'évolution des mécanismes de défense (e.g., le coping) opposent des problématiques quant à leur caractère : conscient versus inconscient, volontaire versus involontaire, rigide versus flexible, conflit interne versus adaptation à la réalité. Ce débat sur les caractéristiques et la nature est également ouvert pour les concepts étudiés dans cette thèse : l'auto-handicap et la désirabilité sociale. Ainsi, nous pourrions identifier l'autoduperie comme un mécanisme de défense. Pour rappel, l'autoduperie est une des deux dimensions de la désirabilité sociale et se met en place de manière inconsciente. Il existerait des mécanismes inconscients susceptibles de renforcer la protection d'un niveau d'estime de soi élevé dans le cas de situations perçues comme potentiellement menaçantes par l'individu. Ces travaux appuient donc la nécessité de s'intéresser au renforcement de l'estime de soi en milieu scolaire. En effet, les bases alors acquises pourraient être inconsciemment renforcées tout au long de la vie scolaire de l'élève dès lors qu'un niveau suffisant est atteint. On peut se demander si l'atteinte d'un niveau d'estime de soi élevé, renforcé inconsciemment par les processus évoqués, est pérenne ou si des situations répétées (e.g., multiples échecs scolaires) pourraient impacter ce niveau. En d'autres termes, jusqu'où l'autoduperie pourrait protéger l'estime de soi ?

Dans le milieu scolaire (Leyrit, 2015), la réflexion pourrait se porter autour du fait qu'un élève soucieux de son image (en privé), avec un sentiment d'efficacité personnelle faible induit par une estime de soi faible serait plus enclin à employer une stratégie d'auto-handicap à la condition qu'il ne cherche pas à bien se faire voir (i.e., score de désirabilité sociale bas), mais plutôt qu'il cherche à se protéger d'un échec pouvant impacter la vision de sa propre compétence.

A l'inverse, un élève soucieux de son image mais en public, avec un sentiment d'efficacité personnelle faible induit par une estime de soi faible n'aurait pas tendance à employer une stratégie d'auto-handicap s'il cherche à tout prix à se faire bien voir par ses camarades (i.e., score de désirabilité sociale élevé). Cet élève aura plutôt tendance à se conformer au groupe classe et à respecter les normes scolaires. Ainsi, un élève instigateur, qui prend les devants, cherchera à se faire remarquer par des comportements déviant pour cacher son manque de compétence ou une estime de soi basse et pourrait être associé à l'auto-handicap. A l'inverse, l'élève suiveur, plus discret cherchera à se faire accepter par les autres et sera celui qui se conformera socialement à ses camarades sans recourir à l'auto-handicap. Il semble raisonnable de penser que de nombreuses études ont conclu à une stratégie d'auto-handicap de la part d'un élève « *suiveur* » alors qu'il s'agissait de conformisme social. Cette réflexion ne se limite pas à l'identification de deux profils uniques mais nous encourage à imaginer l'existence de plusieurs groupes type d'élèves pour lesquels il pourrait être intéressant d'imaginer des interventions ciblées. De ce point de vue, les psychologues de l'éducation pourraient aider les enseignants à identifier les élèves les plus « *vulnérables* », qui sont le plus préoccupés par les jugements sociaux des camarades et des adultes. En agissant ainsi, les enseignants pourraient proposer des contextes d'interventions plus adaptés et qui favoriseraient les climats d'autodétermination pendant les cours pour diminuer le sentiment de menace sur le soi (Coudeville et al., 2020).

Une étude de Arndt, Schimel, Greenberg et Pyszczynski (2002) montre que le fait de changer la base d'estime de soi des personnes pour adopter des attributs de soi intrinsèques plus stables réduirait la capacité de défense psychologique sous la forme d'attributions et de conformités auto-handicapantes. Cette étude permet la compréhension du lien entre l'estime de soi et sa défense⁴⁵ et fournit la preuve que l'estime de soi dérivée de caractéristiques de soi intrinsèques et stables conduit à une moins grande capacité de défense psychologique et à une plus grande autodétermination que l'estime de soi subordonnée à un sentiment d'accomplissement. Il était apparemment nécessaire que le soi intrinsèque soit accepté socialement pour atténuer la défensive.

⁴⁵ « *Les mécanismes de défense représentent la défense du moi contre les pulsions instinctuelles et les affects liés à ces pulsions* » (Freud, 1936).

En vue d'éviter l'utilisation de stratégies d'auto-handicap dans le domaine scolaire, le corps et l'estime de soi devraient passer par un apprentissage et une construction synergique afin de se protéger des agressions sociales de certains contextes d'évaluation scolaire et plus généralement dans les épreuves de la vie.

Pour ancrer cette recherche au niveau des pratiques du terrain, nous avons pris le témoignage d'une professeure d'EPS émérite utilisant l'éducation artistique et culturelle (EAC) comme outil de construction de l'identité et de l'estime de soi des élèves. Cette professeure s'appuie sur une démarche de projet collectif dans l'APSA (Activités physiques sportives et artistiques) danse, pour pousser l'élève à « *s'approprier, s'accepter, se connaître, se connecter à son soi profond pour se construire* ». Ainsi, un élève dans une classe à projet artistique et culturel (PAC) qui suit une continuité pédagogique de quatre ans, va créer une connexion à lui pour ensuite créer des relations avec les autres. Les pratiques proposées, la danse et l'art, touchent notamment au sensible pour développer les notions d'écoute, de respect et de créativité afin « *d'exprimer quelque chose qui vient de soi* ».

Nous avons remarqué dans notre étude 1 que les classes à PAC présentaient des niveaux d'estime de soi plus élevés que les autres classes et ce, alors même que l'accent était mis sur une composition hétérogène de ces classes. Ainsi, il est possible de supposer que les activités artistiques et culturelles pourraient être plus propices au développement de l'estime de soi des jeunes à l'école (Barber et al., 2001 ; Bonnéry et al., 2013 ; Lauret et al., 2007 ; Martin et al., 2013). On pourrait confirmer cette hypothèse à travers une étude longitudinale (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) qui permettrait de comparer les niveaux d'estime de soi et d'auto-handicap trait des élèves issus de classe à PAC avec ceux des élèves issus des autres classes. Cette étude pourrait notamment prendre en compte les niveaux d'estime de soi avant, pendant et à l'issue de l'engagement dans les projets artistiques et culturels proposés. Il serait également intéressant d'analyser des concepts clés (e.g., relations, collectif, engagement, projet, respect, rapport au corps, créativité...) dans cette construction de l'estime de soi et dans la réduction de l'utilisation des stratégies d'auto-handicap. Il serait par ailleurs opportun d'utiliser des questionnaires qui évalueraient et témoigneraient de l'apport de l'EAC à l'élève. Le célèbre écrivain français Malraux (1960) affirme d'ailleurs que « *l'art est le plus court chemin de l'homme à l'homme* ».

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56–66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage et Société*, 3, 13–30.
- Anderson, C. A., & Deuser, W. E. (1991). Science and the reformulated learned-helplessness model of depression. *Psychological Inquiry*, 2(1), 14–19.
- André, C., & Lelord, F. (2011). *L'estime de soi*. Odile Jacob.
- Asch, S.E. (1951) Effects of Group Pressure on the Modification and Distortion of Judgments. In Guetzknow, H., Ed., *Groups, Leadership and Men*, Pittsburgh, PA, Carnegie Press, 177–190.
- Asch, S. E. (1952). Group forces in the modification and distortion of judgments. In S. E. Asch, *Social psychology* (p. 450–501). Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/10025-016>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986 (23-28).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. In *The Psychologist* (Vol. 22, Issue 6, pp. 504–506). British Psychological Society.
- Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(3), 173–199. <https://doi.org/10.1037/h0028276>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Springer.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess?: Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Social Identity. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429–455. <https://doi.org/10.1177/0743558401165002>

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825–843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.4.405>
- Berjot, S., Gregg, A., & Richards, L. (2004). Validation française de la version révisée de l'échelle de "Sentiment d'Inadéquation" ("Feeling of Inadequacy Scale") Fleming & Courtney, 1984. *Paper Session Presented at the 5ème Colloque International de Psychologie Sociale En Langue Française de l'ADRIPS, Lausanne, Switzerland*.
- Biddle, S. J. H., Hanrahan, S., & Sellars, C. N. (2001). *Attributions: Past, present, and future*. In R. N. Singer, H. A. Hausenbals, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 444–471). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619–621. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010>
- Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. *Handbook of Social Psychology*, 1, 233–265.
- Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. *Sociologie d'un détour. Lien social et Politiques*, (70), 135–150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>
- Bouvard, M. (2009). *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité*. Elsevier Masson.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en Éducation*, 155, 9–20.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2011). Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. *L'évaluation, une Menace*, 25–34.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'Année Psychologique*, 100(4), 661–681.
- Brassac, C., & Grégori, N. (2003). Étude clinique d'une activité collaborative : la conception d'un artefact. *Le Travail Humain*, 66(2), 101–126.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 3–12.

- Cartierre, N., Finez, L., & Genelot, S. (2016). L'auto-handicap comportemental dans des classes sans note : effet de médiation du sentiment d'efficacité personnelle des collégiens. In 11e Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française-CIPSLF.
- Carron, A. V., Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1994). Group effects and self-handicapping. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*(3), 246–257. <https://doi.org/10.1123/jsep.16.3.246>
- Chabrol, H., & Callahan, S. (2004). Mécanismes de défense et coping. Paris : Dunod.
- Chabrol, H., Rousseau, A., & Callahan, S. (2006). Preliminary results of a scale assessing instability of self-esteem. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *38*(2), 136–141.
- Chen, L. H., Chen, M.-Y., Lin, M.-S., Kee, Y. H., & Shui, S.-H. (2009b). Fear of failure and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, *105*(3), 707–713. <https://doi.org/10.2466/PR.105.3.707-713>
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2×2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(4), 298–305.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, *100*, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>
- Compas, B. E., Phares, V., Banez, G. A., & Howell, D. C. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems: perceived competence causal attributions, and parental symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*(2), 197–218.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping*, *14*(4), 431–452.
- Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, *53*(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491736>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Armand Colin.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Martin Ginis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(6), 670–675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap : fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie Française*, *60*(3), 263–283. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.04.002>

- Coudevylle, G. R., Ginis, K. A. M., & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 391-398.
- Coudevylle, G. R., Joing, I., Robin, N., Page, A., Marrot, G., & Vors, O. (2020). Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires. *Contextes et Didactiques*, (16), 114-132.
- Coudevylle, G. R., Sinnapah, S., Charles-Charlery, C., Baillot, M., & Hue, O. (2015). Impact of motivational climates on claimed self-handicapping strategies: Illustration in tropical environment. *Journal of Applied of Sport Psychology*, 27(4), 384-397. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1014975>
- Coudevylle, G. R., Sinnapah, S., Cairo, E., Charles-Charlery, C., Hue, O., & Gernigon, C. (2018). Impact of claimed self-handicapping on cohesion and perceived collective efficacy in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 49(4), 311-326. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2018.49.3110>
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Crutchfield, R. S. (1955). Conformity and character. *American Psychologist*, 10(5), 191-198. <https://doi.org/10.1037/h0040237>
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 813-827. <https://doi.org/10.1177/0146167207301022>
- Darnon, C., Smeding, A., Toczec-Capelle, M.-C., & Souchal, C. (2011). L'évaluation comme outil de formation et/ou de sélection. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Éd.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 117-125). Paris : PUF.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York and London. *Plenum Press*, 10, 971-978.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In *Improving academic achievement* (pp. 61-87). Elsevier.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*.

- Edwards, K. (1990). The interplay of affect and cognition in attitude formation and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 202–216. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.202>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. *Handbook of Competence and Motivation*, 3–12.
- Enzle, M. E., Hansen, R. D., & Lowe, C. A. (1975). Causal attribution in the mixed-motive game: Effects of facilitory and inhibitory environmental forces. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 50–54.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00015-7)
- Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Armand Colin.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147–163.
- Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation, Habilitation à diriger les recherches*, Université Paris-Ouest la Défense.
- Ferradás, M. D. M., Freire, C., Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019). Associations between Profiles of Self-Esteem and Achievement Goals and the Protection of Self-Worth in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245–261. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90018-L](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90018-L)
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341–352. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.012>
- Finez, L. (2008). *Comprendre et prédire les stratégies d'auto-handicap revendiqué dans le domaine du sport : une approche interactionniste*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Reims Champagne-Ardenne, France.
- Finez, L., Berjot, S., Cleveland, C., & Cartierre, N. (2017). Development and validation of a scale to assess claimed self-handicapping while operationalizing its self-protective and self-enhancement motives. *Preconference of the Society of Self and Identity, 18th General Meeting of the European Association of Social Psychology (EASP)*, Grenada, Spain.
- Finez, L., Berjot, S., Cleveland, C., & Cartierre, N. (2017). Développement et validation d'une échelle de mesure de l'auto-handicap revendiqué chez les sportifs. *Journée d'étude de la SFPS*. Montpellier, France.

- Finez, L., Berjot, S., & Rosnet, E. (2011). Déterminants, motifs et cibles des stratégies d'auto-handicap comportemental. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24(3), 5–42.
- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., Cleveland, C., & Tice, D. M. (2012). Trait self-esteem and claimed self-handicapping motives in sports situations. *Journal of Sports Sciences*. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.718089>
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(5), 600–620. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.5.600>
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404–421.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91–116.
- Gernigon, C. (2013). *La motivation à réussir : une dynamique de buts*. Editions EP&S.
- Gernigon, C., Vallacher, R., & Andrzej, N. (2012). Reconceptualizing achievement goals as governed by attractor dynamics. *54ème Colloque de La Société Française de Psychologie (SFP)*.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230–237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Ginis, K. A. M., Lindwall, M., & Prapavessis, H. (2007). Who Cares What Other People Think? Self - Presentation in Exercise and Sport. *Handbook of sport psychology*, 136–157.
- Goffman, E. (1978). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth London.
- Goldberg, L. R. (1981). Unconfounding situational attributions from uncertain, neutral, and ambiguous ones: A psychometric analysis of descriptions of oneself and various types of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 517.
- Gosling, P., & Ric, F. (1996). *Psychologie sociale (Vol. 1)*. Editions Bréal.
- Greenlees, I., Jones, S., Holder, T., & Thelwell, R. (2006). The effects of self-handicapping on attributions and perceived judo competence. *Journal of Sports Sciences*, 24(3), 273–280. <https://doi.org/10.1080/02640410500132033>
- Hanrahan, S. J., & Biddle, S. J.H. (2008). Attributions and perceived control. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. 99–114. Human Kinetics.

- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451–458. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.2.451>
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. E. Leahy (Ed.), *The development of the self*, 2, 55–121.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4(2), 119–151.
- Harter, S. (1990). *Processes underlying adolescent self-concept formation*. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period?* (p. 205–239). Sage Publications, Inc.
- Harter, S. (1998). *The development of self-representations*. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 553–617). John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A., & Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and psychopathology*, 9(4), 835–853.
- Hausenblas, H. A., & Carron, A. V. (1996). Group cohesion and self-handicapping in female and male athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 132–143. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.2.132>
- Heider, F. (1958). *Ought and value*. In F. Heider, *The psychology of interpersonal relations* (p. 218–243). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-008>
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 51–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.08.016>
- Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping. In *Self-Handicapping* (pp. 187–238). Springer.
- Higgins, R. L., & Snyder, C. R. (1990). Self-Handicapping from A Heiderian Perspective. In *Self-Handicapping* (pp. 239–273). Springer.
- Hilgard, E. R. (1949). Human motives and the concept of the self. In *American Psychologist* (Vol. 4, Issue 9, pp. 374–382). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/h0058728>
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981–991. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.6.981>
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). “I know you self-handicapped last exam”: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177–193. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.177>

- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-Handicapping and Dimensions of Perfectionism: Self-Presentation vs Self-Protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461–474. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1027>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- James, L. R., & Brett, J. M. (1984). Mediators, moderators, and tests for mediation. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 307–321.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*. Document de travail n°3, Genève : Service de la recherche en éducation.
- Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 151–174). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1972). Attribution in social interaction. EE Jones, DE Kanouse, HH Kelley, RE Nisbett, S. Valins, B. Weiner, (Eds). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. General Learning Press, Morristown, NJ.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107–128.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457–501.
- Kerckhoff, A. C., & Back, K. W. (1968). *The June bug; a study of hysterical contagion*. Appleton-Century-Crofts.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524–534. <https://doi.org/10.1080/00224549809600406>
- Kirkcaldy, B. D., Shephard, R. J., & Siefen, R. G. (2002). The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 37(11), 544–550. <https://doi.org/10.1007/s00127-002-0554-7>
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A Nondefensive Personality: Autonomy and Control as Moderators of Defensive Coping and Self-Handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2207>
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492–502. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.492>
- Kraïem, S. & Bertsch, J. (2011). Adaptation française d'une échelle d'auto-handicap : la Self-Handicapping Scale. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24(2), 5–31.

- Lauret, J. (2007). Les effets de l'éducation artistique et culturelle peuvent-ils être évalués ? *L'Observatoire*, 2(2), 8-11. <https://doi.org/10.3917/lobs.032.0008>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). Elsevier.
- Leary, M. R., & Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive. In *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 123–144). Springer.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34–47.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59–90.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.
- Levesque, M. J., Lowe, C. A., & Mendenhall, C. (2001). Self-handicapping as a method of self-presentation: An analysis of costs and benefits. *Current Research in Social Psychology*, 6, 221–237.
- Leyens, J.-P. (1968). L'identification comme processus d'apprentissage. *L'année Psychologique*, 68(1), 251–267.
- 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(4), 161–168. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2012.09.004>
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(2), 157–182.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1–34.
- Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 71–83. <https://doi.org/10.1080/02568540309595023>
- Luginbuhl, J., & Palmer, R. (1991). Impression management aspects of self-handicapping: Positive and negative effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 655–662.

- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1105–1108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.022>
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris, Vigot.
- Major, B., & Schmader, T. (2001). Legitimacy and the construal of social disadvantage. *The Psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*, 176–204.
- Maltese, A., Alesi, M., & Alù, A. G. M. (2012). Self-esteem, Defensive Strategies and Social Intelligence in the Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2054–2060. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.164>
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (1999). Is the self-handicapping scale reliable in non-academic achievement domains? *Personality and Individual Differences*, 27(5), 901–911. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00039-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00039-2)
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational psychology*, 105(3), 709.
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337–351. <https://doi.org/10.1080/15298860290106814>
- Martinot, D., & Monteil, J.M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction*, 5, 63–76.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502.
- Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Eds), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (83–116). Armand Colin.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality (book)*.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(6), 882–888.
- Mello-Goldner, D., & Wurf, E. (1997). The self in self-handicapping: Differential effects of public and private internal audiences. *Current Psychology*, 15(4), 319–331.

- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316.
- Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle, objectifs. *Stratégies, Évaluation, Paris-Bruxelles, De Boeck*.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). “If I don’t do well tomorrow, there’s a reason”: Predictors of adolescents’ use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423–434.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students’ use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389–411.
- Newman, L. S., & Wadas, R. F. (1997). When the stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 217–232.
- Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L’évaluation de l’estime de soi dans le domaine corporel. *Staps*, 53, 35–48.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l’évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1515–1525. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.511650>
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others’ actual appraisals on children’s self-perceptions: What about Cooley’s assumption for children? *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 247–262.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M. & Safont-Mottay, C. (1994). Un outil pour l’évaluation de l’estime de soi de l’adolescent : l’ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309–317.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139–156. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)
- Pansu, P., & Beauvois, J. L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d’évaluation. In P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l’analyse des problèmes sociaux*. Paris : PUF.
- Pasquier, D., & Valéau, P. (2008). Des figures de la désirabilité sociale à l’équilibre psychologique. *Perspectives différentielles en psychologie*, 215-219.
- Paulhus, D.L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 67-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598–609.
- Paulhus, D. L., Bruce, M. N., & Trapnell, P. D. (1995). Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(2), 100–108.
- Paulhus, D. L., & Reid, D. B. (1991). Enhancement and denial in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 307.
- Paulhus, D. L., & Reynolds, S. (1995). Enhancing target variance in personality impressions: Highlighting the person in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1233.
- Pauls, C. A., & Crost, N. W. (2004). Effects of faking on self-deception and impression management scales. *Personality and Individual Differences*, 37(6), 1137–1151.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire* (Issue 147). Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. *Entre deux logiques*. De Boeck & Larcier sa.
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 1–10.
- Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In *Advanced personality* (pp. 287–310). Springer.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <http://www.jstor.org/stable/23363878>
- Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175–184.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727–737. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.008>
- Ridgers, N. D., Fazey, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 339–349. <https://doi.org/10.1348/026151006x128909>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers. In *Self-Handicapping* (pp. 69–106). Springer.
- Rhodewalt, F., & Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: The relation of reduction in intended effort to performance. *Journal of Research in Personality*, 25(4), 402–417. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90030-T](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90030-T)
- Rhodewalt, F., & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4), 397–416.
- Richards, H. D. B., Johnson, G., Collins, D. J., & Wood, J. E. (2002). Predictive ability of self-handicapping and self-esteem in physical activity achievement context. *Personality and Individual Differences*, 32(4), 589–602. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00060-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00060-5)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent: Self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Salomon, J.-F., Famose, J.-P., & Cury, F. (2005). Les stratégies d’auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l’estime de soi et des buts d’accomplissement. *Bulletin de Psychologie*, 1, 47–55.
- Sackeim, H. A., & Gur, R. C. (1978). Self-deception, self-confrontation, and consciousness. In *Consciousness and self-regulation* (pp. 139–197). Springer.
- Schmader, T., Major, B., Eccleston, C. P., & McCoy, S. K. (2001). Devaluing domains in response to threatening intergroup comparisons: Perceived legitimacy and the status value asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 782–796.
- Schopper, D., Torres, A. M., Pereira, J., Ammon, C., Cuende, N., Alonso, M., Baylin, A., Ronchi, A., & Rougemont, A. (2000). Setting health priorities in a Swiss canton: what do different methods tell us? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(5), 388 LP – 393. <https://doi.org/10.1136/jech.54.5.388>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping — The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699–709. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Schlenker, B. R., Forsyth, D. R., Leary, M. R., & Miller, R. S. (1980). Self-presentational analysis of the effects of incentives on attitude change following counterattitudinal behavior. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 39, Issue 4, pp. 553–577). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.4.553>

- Schlenker, B. R., Pontari, B. A., & Christopher, A. N. (2001). Excuses and character: Personal and social implications of excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 15–32. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_2
- Schmitt, M. J., & Steyer, R. (1993). A latent state-trait model (not only) for social desirability. *Personality and Individual Differences*, 14(4), 519–529.
- Schwartzberg, R-G. (1977). *L'État spectacle. Essai sur et contre le Star System en politique*. Paris, Flammarion.
- Shepperd, J. A., & Arkin, R. M. (1989). Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of preexisting handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(1), 101–112.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Smith, C. W., Snyder, D. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314–321. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.2.314>
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471–485. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105>
- Snyder, C. R., & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104(1), 23–35.
- Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 125–139.
- Sowden, S., Koletsi, S., Lymberopoulos, E., Militaru, E., Catmur, C., & Bird, G. (2018). Quantifying compliance and acceptance through public and private social conformity. *Consciousness and Cognition*, 65, 359–367. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.08.009>
- Spalding, L. R., & Hardin, C. D. (1999). Unconscious Unease and Self-Handicapping: Behavioral Consequences of Individual Differences in Implicit and Explicit Self-Esteem. *Psychological Science*, 10(6), 535–539. <http://www.jstor.org/stable/40063483>
- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169–202). San Diego, CA: Academic Press.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271–314). New York: Academic Press.

- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(3), 211–224.
- Tarde, G. (1903). *The laws of imitation*. H. Holt.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193–210.
- Teboul, A., Klošek, C., Montigny, C., & Gernigon, C. (2019). Development and validation of the approach-avoidance system questionnaire (AASQ). *Frontiers in Psychology*, 10, 2531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02531>
- Telama, R., Nupponen, H., & Piéron, M. (2005). Physical activity among young people in the context of lifestyle. *European Physical Education Review*, 11(2), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052892>
- Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 101–119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 469–488. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01072.x>
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: A social theory of the media*. Stanford University Press.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(Pt 1), 151–170. <https://doi.org/10.1348/000709901158442>
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711–725.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443–464.
- Tougas, F., Rinfret, N., Beaton, A. M., & De la Sablonnière, R. (2005). Policewomen acting in self-defense: Can psychological disengagement protect self-esteem from the negative outcomes of relative deprivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 790–800.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, 21(2), 123–130.
- Török, L., Tóth, L., & Szabó, Z. (2018). A critical review of the literature on academic self-

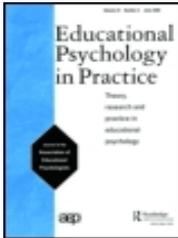
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175-1202.
- Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(1), 219–232.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. <http://www.jstor.org/stable/23363529>
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80(1), 59–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00715.x>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305–316.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an Attributional Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. In *Handbook of competence and motivation*. (pp. 73–84). Guilford Publications.
- White, A. (2008). From Comfort Zone to Performance Management. *Journal of Comparative Neurology*, April, 1–17.
- Wicklund, R. A., & Ickes, W. J. (1972). The effect of objective self-awareness on predecisional exposure to information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8(4), 378–387. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(72\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(72)90026-1)
- Wiggins, J. S. (1959). Interrelationships among MMPI measures of dissimulation under standard and social desirability instruction. *Journal of Consulting Psychology*, 23(5), 419–427.

- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports, 123*(3), 825–843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Barutçu Yildirim, F., & Demir, A. (2019). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports, 123*(3), 825–843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences, 69*, 33–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>

ANNEXES

Annexe 1. Article publié (étude 1)	177
Annexe 2. AASQ (étude 1)	194
Annexe 3. Questionnaire 1 (étude 1).....	195
Annexe 4. Questionnaire 2 (étude 1).....	197
Annexe 5. Tableau 12 de corrélations N = 74 (étude 1).....	199
Annexe 6. Présentation du test (étude 2)	200
Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle (étude 2).....	201
Annexe 8. Consignes du test (étude 2)	202
Annexe 9. Liste des mots (étude 2)	203
Annexe 10. Feuille de restitution des mots (étude 2)	204
Annexe 11. Questionnaire autosatisfaction (étude 2).....	205
Annexe 12. Tableau récapitulatif (étude 3)	206
Annexe 13. Questionnaires (étude 3)	207

Annexe 1. Article publié (étude 1)



Educational Psychology in Practice
theory, research and practice in educational psychology



ISSN : (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/cepp20>

Effect of reported disadvantages on fear of failure in physical education

Guillaume R. Coudeville, Valentin Top, Nicolas Robin, Frédéric Anciaux & Lucie Finez

To cite this article: Guillaume R. Coudeville, Valentin Top, Nicolas Robin, Frédéric Anciaux & Lucie Finez (2021): Effect of reported disadvantages on fear of failure in physical education, Educational Psychology in Practice, DOI: [10.1080/02667363.2021.1918646](https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1918646)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1918646>



Published online: 02 May 2021.



Submit your article to this journal [↗](#)

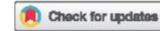


View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cepp20>



Effect of reported disadvantages on fear of failure in physical education

Guillaume R. Coudeville ^a, Valentin Top^a, Nicolas Robin ^a, Frédéric Anciaux^b
and Lucie Finez ^c

^aLaboratory ACTES (EA 3596), University of the French Antilles, Pointe-à-Pitre, France; ^bCrref (Ea 4538), University of the French Antilles, Pointe-à-Pitre, France; ^cLaboratory PSY-DREPI (EA 7458), Université Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France

ABSTRACT

The present study examines, in the context of physical education (PE) classes, if having the opportunity to report disadvantages before performing a physical test could reduce students' self-reported level of fear of failure. Forty-six students (31 males, $M_{age} = 14.2$ years and 15 females, $M_{age} = 12.5$ years) from a middle school and a high school in France participated in the study. A repeated measures design (intra-individual) was used, such that the fear of failure was measured before and after students were given (week 1) or not given (week 2) the opportunity to report disadvantages that could impair their future performance. The main results indicated that when students had the opportunity to report disadvantages, their self-reported level of fear of failure declined before performing the physical test. Conversely, when they had no opportunity to report disadvantages, their self-reported level of fear of failure increased. Implications for educational psychologists and teachers are discussed.

KEYWORDS

Identity; self-esteem; self-threat; strategy; self-protection; school

Introduction

Physical education (PE) is a mandatory school subject in UK schools (and elsewhere) from age 5–16 years. As such, physical “performance” is on public display throughout children and young people’s (CYP’s) entire schooling. Their physical performance may have direct consequences for their sense of competence, self-image and ultimately for their psychological well-being. However, when approaching a test, an exam, or in any situation that implies “performing” an exercise in front of the classroom, students may feel a threat to their self-identity. Such threat may prompt students to report disadvantages, such as tiredness, illness, or the difficulty of the task. Faced with such situations, the physical education teacher, and educational psychologists, may find themselves without an appropriate pedagogical response. Is it judicious to let students report disadvantages before performing a physical task? What consequences can there be when a teacher refuses statements of disadvantage made by students who use them to protect their self-image from failure?

CONTACT Guillaume R. Coudeville  guillaume.coudeville@univ-antilles.fr; guillaumecoudeville@hotmail.com
 Department of Sport Sciences, Laboratory ACTES (EA 3596), University of the French Antilles, Campus Fouillole, BP 250, Pointe-à-Pitre, Guadeloupe 97159, France

© Association of Educational Psychologists

In PE, or indeed in the general context of education, this threat to self and identity could be identified by students' fear of failure (FF). Physical education classes imply performing in front of the teachers and peers and are, thus, particularly challenging for students' self-image (Kirkcaldy et al., 2002). Students' FF may negatively affect their attention, performance, efforts and satisfaction, and may indirectly reduce students' willingness to pursue the exercises outside of school or even to spend further years in the academic domain, for example, going to university. Conversely, practising tasks in class without the worry of failing may allow students to focus more on the actual task proposed by the teacher (rather than on the possibility of failing), to derive more pleasure and thus to perform better, and so positively affect their motivation for exercise at school. The present paper assesses whether giving students the possibility, or not, to report disadvantages (for example, pain, tiredness, equipment) would reduce their FF. This issue was addressed in the context of PE classes.

Self-reported disadvantages

The issue of reporting disadvantages before performing a test may be seen as reflecting a phenomenon first defined by Berglas and Jones (1978). Using terminology acceptable at that time these authors describe a "self-handicapping" paradigm in which actions are taken "that enhance the opportunity to externalize (or excuse) failure and to internalize (and reasonably accept credit for) success" (p. 406). Their arguments were based on both theoretical and empirical research (Berglas & Jones, 1978; Jones & Berglas, 1978). This research demonstrated that more than 70% of male students who were experimentally placed in a situation of uncertainty regarding their own level of intelligence decided to take a "debilitating" drug (that is, a drug that was ostensibly presented as reducing intellectual performance) before performing a second intelligence test. Jones and Berglas built their construct within a framework of causal attributions. According to these authors, individuals use this approach to anticipatively manipulate causal attribution: if students fail at the second intelligence test, their image of their own intelligence will be protected as their failure can be attributed to the debilitating drug that they took. Subsequent authors note that it is possible to distinguish the act of creating an actual barrier to performance from the act of merely reporting disadvantages (Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986). In this paper the authors refer to the latter category of disadvantage as "self-reported disadvantages" (SRD).

Self-reported disadvantages in the classroom

One of the first empirical studies in the field (Smith et al., 1982) demonstrated that students pre-screened as "highly anxious" tended to report a high level of anxiety on an anxiety questionnaire proposed before an intelligence ability test, where test anxiety could represent a viable excuse for failure. When test anxiety could not represent a viable excuse for failure, "highly anxious" students reported significantly less test anxiety before an intelligence ability issue but this gave participants the opportunity to list the disadvantages that could prevent them from succeeding on a given evaluative task (Carron et al., 1994; Hausenblas & Carron, 1996). More precisely, participants were given the opportunity to report that internal obstacles (for example, tiredness, illness) and/or

external obstacles (for example, bad weather conditions, defective equipment) could prevent them from performing a task successfully. This methodology was widely used in the academic context and more specifically in the context of PE (Coudevylle, Joing et al., 2020; Elliot & Church, 2003; Elliot et al., 2006).

For students, there are drawbacks to the act of reporting disadvantages. Previous research has demonstrated that this can negatively affect performance (Elliot et al., 2006) and cohesion (Coudevylle et al., 2018). For instance, Elliot et al. (2006) have examined, with physical education volunteer students, the effects of SRD on sport performance (that is, the time to complete a dribble in basket-ball). This study found an independent mediational effect on decreased performance. Furthermore, from a long-term perspective, chronic SRD may have deleterious consequences, such as leading students into a vicious circle where SRD and maladjustment reinforce each other (Zuckerman & Tsai, 2005). However, the fact that individuals (and particularly students) still use SRD, despite their potential damaging consequences, may be due to short-term beneficial feelings. Consistent with this idea, Coudevylle et al. (2008) demonstrated that reporting disadvantages before a physical test resulted in reduction of short-term anxiety. It would be interesting if such a relationship were found with FF.

Because PE classes assess students' physical abilities and require them to physically perform in front of others, they are conducive environments to examine SRD (Ommundsen, 2001, 2004). PE classes are environments in which SRD may be pervasive (Schwinger et al., 2014; Standage et al., 2007). Even if some teachers attempt to establish a mastery motivational climate¹ (Standage et al., 2007), this does not always prevent FF (Chen et al., 2009a).

How can self-reported disadvantages reduce students' fear of failure?

FF was first described by Atkinson (1966) who defined this concept as a "disposition to avoid failure and/or a capacity for experiencing shame or humiliation as a consequence of failure" (p. 13). FF is an intrinsic phenomenon that can help people succeed at high levels or, conversely, paralyse their efforts and prevent them from reaching their full potential (Conroy, 2001). This phenomenon can manifest itself in various situations, such as entrepreneurship (Cacciotti et al., 2015), sports (Sagar et al., 2007), education (Putwain & Symes, 2011) and more specifically PE (Chen et al., 2009b). Some authors define FF as a type of performance anxiety (Conroy, 2001; Smith & Smoll, 1990). FF has been associated with several negative consequences, such as burnout and psychological stress (Gustafsson et al., 2017). FF studies were mainly conducted with correlational designs using scales with many items, which are not suitable for experimental studies.

Few studies highlight the connection between the act of self-reporting disadvantages and FF. Chen et al. (2009b) showed across a correlational study, including structural equation modelling analyses, that mastery and performance avoidance goals partially mediated the relationship between FF and chronic SRD. In a similar study, Chen et al. (2009a) found concordant results by examining the relationship between FF (assessed with the Performance Failure Appraisal Inventory) and SRD in a PE class with a focus on aerobic dance. These authors observed that FF predicted a SRD tendency. Similar results were found in a correlational study conducted on university students (Elliot & Church, 2003). According to Elliot and Thrash (2004), FF is defined as the dispositional tendency to

avoid negative possibilities because of the risk of feeling ashamed of a real or perceived failure. Elliot and Church (2003) proposed that FF is a major antecedent to the use of SRD strategies.

The idea that SRD can reduce FF, proposed by Elliot and Church (2003), seems persuasive from a short-term perspective because, after having used SRD, individuals may feel less pressure and thus less FF. However, the methodology used in this study (that is, correlational design) did not allow the testing of a causal relationship between FF and SRD. In addition, SRD was assessed as a trait measure, which is by definition stable, in this study. This means that the investigation of the short-term effects of SRD on the decrease of threats to failure is limited. In previous SRD and FF investigation research (Chen et al., 2009b, 2009a), FF was also assessed as a trait (that is, as a dispositional measure). Operationalising SRD and FF as trait measures does not allow the psychological processes that occur in actual situations to be investigated. The fact that a person has a high disposition to FF does not necessarily mean that she/he would feel FF in all situations of accomplishment; the same is true for SRD. Testing the effect of the successful use of SRD on a given task would allow an investigation to determine if it can affect threat on evaluative tasks.

In sum, though trait measures of FF were correlated with trait measures of SRD (Chen et al., 2009b, 2009a; Elliot & Church, 2003), no study, to the authors' knowledge, has used an experimental design to determine whether SRD before performing a task can decrease the FF. In other words, whereas previous studies attempted to show a relationship between SRD and FF, these studies did not allow the proposition of a causal relationship. Using an experimental design would enable testing of SRD reducing fear of failure. However, it is possible to refer to existing research that has tested the effects of an externally enforced disadvantage. Sanna and Mark (1995) asked the participants to perform a task with an ostensible enforced disadvantage (that is, listening to supposedly debilitating music while performing a cognitive task) *versus* performing this task without this supposed disadvantage. In both conditions, the design was created so that participants expected to receive negative evaluations. The results showed that greater performance was found with an imposed disadvantage than without it. An explanation could be that the imposed disadvantage decreased the FF. Consistent with this idea, other research studies suggested that a decrease in pre-competitive anxiety (for example, Coudeville et al., 2009; Leary & Shepperd, 1986) caused by the beneficial protection of the imposed disadvantage could result in greater performance. In the same way, Leary (1985), who used a methodology relatively similar to the one used by Sanna and Mark (1995) (that is, imposed *versus* no imposed disadvantages), observed that an imposed disadvantage decreased test pressure.

Despite the fact that these studies are focused on the effects of imposed disadvantages, not on SRD, they can support the hypothesis that SRD may decrease the threat of failure. A study that investigated the effect of SRD on cognitive anxiety (Coudeville et al., 2008) showed that competitive basketball players assigned to a condition where they had the opportunity to SRD before athletic performances reported their cognitive anxiety to be reduced more than the participants assigned to a condition where they did not have the opportunity to SRD.

The present study investigated, on a short-term basis, if reporting disadvantages before a given task in a PE domain can reduce FF: it addressed this issue, which had

never been tested from a causal perspective (that is, with an experimental design) until now, with an intra-individual design. To do so, each participant had alternately the possibility, or not, of SRD. Such a design allows an interpretation of causality, and enables the following two hypotheses to be tested. Firstly, it was predicted that participants would feel more FF before the opportunity to SRD (measure 1) than after reporting disadvantages (measure 2). It was also expected that the participants would feel less FF when they believed that they could SRD (measure 3) than when they discovered that they could not SRD (measure 4).

Method

Participants

An *a priori* power analysis (with effect size = .25; α = .05; power = .95); number of groups = 2 grade level (7th vs. 10th); number of repeated measures = 2 (before SRD vs. after SRD), using G*Power 3.1, was run prior to conducting the experiment. This *a priori* power analysis recommended a total sample size of 54 participants with a critical F = 4.02. Fifty-nine students participated in the study; however, nine missed one experimental session and four participants responded with inconsistent data and were therefore excluded from statistical analysis.

Consequently, 46 students, 31 males (M_{age} = 14.2 years; SD = 1.5) and 15 females (M_{age} = 12.5 years; SD = 0.8) participated in the study. Therefore, despite the smaller sample size, the design still had a reasonable chance of detecting an effect of FF. The distribution of students across grade levels was 25 seventh graders (M_{age} = 12.3 years; SD = 0.5) and 21 tenth graders (M_{age} = 15.3 years; SD = 0.4). Students were recruited during a regular class in a middle school and a high school located in urban areas in the French West Indies: all were volunteers and provided the informed consent form signed by their parents. The current study has been granted ethical approval by the local ethics committee at the University of Antilles and was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki.

Measure

Fear of failure

Participants answered a four-items subscale of the Approach-Avoidance System Questionnaire (AASQ, Teboul et al., 2019), which is a French adaptation of the subscale, fear of devaluing one's self-estimate, from the Performance Failure Appraisal Inventory (Conroy, 2001). These four items assess the fear of devaluing one's self-image. The participants rated four items, such as, "If I fail this test, my opinion about myself would be fine" or "If I fail this test, I would get a poor image of myself" on a 5-point Likert scale (from 1 = *totally disagree* to 5 = *totally agree*). Note that, contrary to Conroy's (2001) items, the items used in the current study were framed with "if I fail" rather than "when I fail." This formulation allows a situational measure of FF. The psychometric qualities of these items tested on a French sample in a previous research study were satisfactory. The internal consistency was good (α = .88) (Teboul et al., 2019); higher scores mean greater FF.

Self-reported disadvantages

An open-ended approach similar to that used by Carron and his colleagues (Carron et al., 1994; Hausenblas & Carron, 1996) was used to assess the disadvantages each participant perceived in the preparation of the present test. Participants were asked individually if there were any reasons that would explain their potentially good or bad future performance on the task, and were asked to list them. They were then asked to identify the extent to which each reason could enhance or impair their performance by using a Likert scale (ranging from $-4 =$ *completely harmful* to $+4 =$ *completely helpful*). A score of SRD was then calculated by adding the scores for all the items reported (that is, for each participant, calculating the sum of disruption reported). Higher scores were indicative of greater SRD (Coudeville et al., 2015; Martin & Brawley, 2002) for a similar procedure.

Experimental task

The experimental task was conducted in a gymnasium during a regular class session. After completing measures of FF and SRD, participants warmed-up (five-minutes) and carried out an isometric resistance task (that is, lateral arms raise). The researcher indicated to the participants: "Stand straight with your feet shoulder width apart. Hold a weight (3 pounds) in each hand with your arms at your sides. Raise both arms to shoulder level and then hold the position for as long as possible keeping the arms at 180°."

Procedure

Week 1, the consent form was presented to the students so that they could have it signed by their parents or their legal representative, one week before the experiment, and was collected by the physical education teacher before the experiment. Next, before the completion of questionnaires, the researcher informed the students that the purpose of this study was to complete a physical resistance test. The researcher explained that the current test reflected the physical and mental skills of athletes in many activities, and that the results of this test would help to establish a ranking. After hearing and reading about the conditions in which the test was performed, students completed the FF measures confidentially. At this time, they did not know that they would have the opportunity to SRD. Once the first measure of FF was completed, they were given, on another sheet, the opportunity to SRD. To make sure that all participants understood that the questionnaire provided an opportunity to SRD, they were told: "The following questionnaire is intended to assess your current general state in order to comment on your results today. It will allow those that will evaluate your competence (the researcher, your teacher, the other students) to consider your current personal situation when authenticating your results and comparing them with those of the other participants. Your responses to this questionnaire will be made public along with your results so that those who evaluate your performance have a better ability to evaluate your competence" (for a similar procedure, see Coudeville et al., 2008). After self-reporting disadvantages on a sheet posted on the wall by the researcher to highlight the fact that self-reported disadvantages would be seen by others, the students completed the second FF measures, and then warmed-up and completed the isometric resistance test.

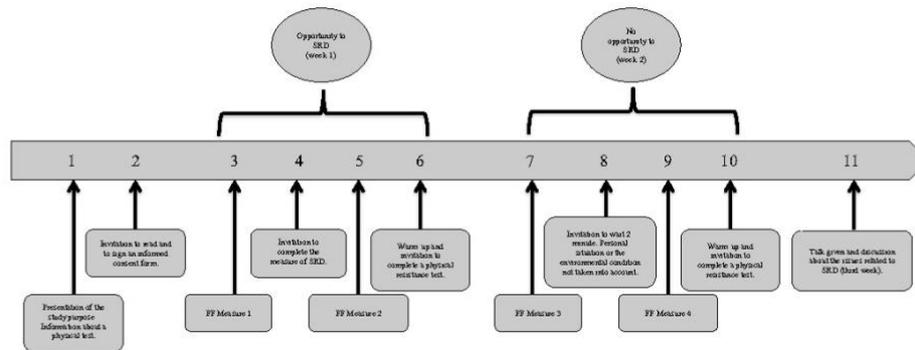


Figure 1. Time course of the experimental design. SRD = Self-Reported Disadvantage; FF = Fear of Failure.

During the “no opportunity to SRD” condition realised in week-2,² the researcher gave no information on whether or not the participants would have the opportunity to SRD before completing for the third time the FF scale (that is, measure 3). Once the participants had completed the FF scale, the researcher explained to the participants that they would not complete a questionnaire to report disadvantage and that neither their personal situation, nor the environmental conditions, would be taken into account to authenticate their performance. In other words, at this stage, the participants heard that they would not have the possibility of completing a questionnaire to self-report disadvantages. The researcher waited for two minutes in silence before asking the participants to answer a second FF measure (that is, measure 4). Then the students warmed-up and performed the physical task. In week 3, each class was briefed regarding the actual purpose of the study. The researcher provided a lecture about SRD and facilitated a discussion on SRD and its consequences (see Figure 1).

Data analysis

Preliminary analyses were conducted to test if the participants’ gender and grade level had an effect on FF, as some previous research demonstrates that gender (Hirt et al., 2003) or grade level (Kimble et al., 1998; Liu, 2003) affect SRD. A one-way ANOVA on FF scores (male vs. female) did not reveal any significant gender main effect [$F(1, 44) = .065, p > .05$]. Therefore, the data were collapsed across genders for all subsequent analyses. Moreover, because there was a tendency of grade level influence on FF [$F(1, 44) = 3.613, p = .06$], grade level was introduced into the analysis. To evaluate the changes in students’ FF score after they had the opportunity to SRD, separate grade level ANOVAs (7th vs. 10th) \times time (before SRD vs. after SRD), with repeated measures on the second factor, were conducted on FF scores and replicated in two conditions (opportunity to SRD vs. no opportunity to SRD). The effect of the SRD condition on the FF score was calculated by examining the difference between the FF measure 1 and FF measure 2 during the first session (week 1) (H1). Then, the researchers examined the difference between the FF measure 3 and FF measure 4 (both taken during week 2) in the “no opportunity to SRD condition” (H2). From

an exploratory perspective, the difference between measure 1 of the first session (week 1) and measure 3 (that is, first measure of the second session, week 2) was examined. The significant main effects and interactions were broken down using the Newman-Keuls test. Normality was checked (Kolmogorov-Smirnov test), effect sizes (η_p^2) were indicated, and α was set at .05 for all the analyses.

Results

Reduction of FF following the opportunity to SRD (measures 1 – 2)

The ANOVA for the FF score showed a main effect of the time [$F(1, 44) = 10.625, p < .01, \eta_p^2 = .194$], a grade level tendency [$F(1, 44) = 3.613, p = .063, \eta_p^2 = .075$], but no significant interaction between time and grade level factors [$F(1, 44) = 1.247, p > .05, \eta_p^2 = .027$]. As illustrated in Figures 2 and 4, the post-hoc analysis revealed that the participants had lower FF scores after the opportunity to SRD (measure 2, $M = 2.07; SD = 0.81$) than before this opportunity (measure 1, $M = 2.39; SD = 0.90$), which was consistent with H1. For greater precision, means and standard deviations are provided in Table 1.

Although placed in the “no opportunity to SRD” condition, the students had the opportunity to SRD before measure 3 (comparison between measures 1–3). The ANOVA for the FF score showed a main effect of the time [$F(1, 44) = 13.509, p < .001, \eta_p^2 = .235^3$], but no grade level main effect [$F(1, 44) = 2.925, p = .094, \eta_p^2 = .062$], nor interaction between time and grade level [$F(1, 44) = .328, p > .05, \eta_p^2 = .007$]. As illustrated on Figure 3, the post-hoc analysis revealed that the participants had less FF after the first measure of the second session (that is, measure 3) in which they could consider the opportunity to SRD ($M = 2.00$;

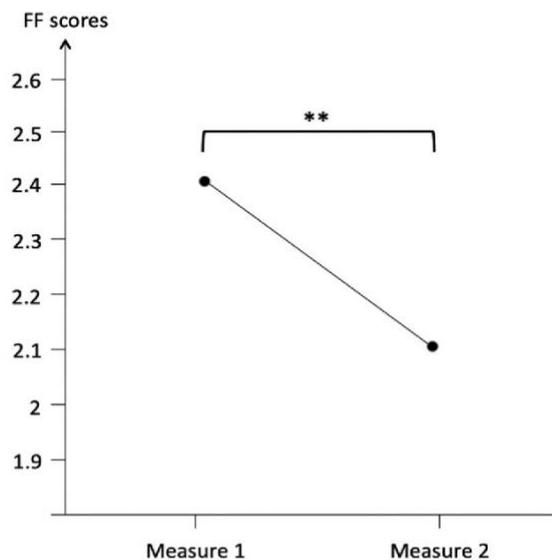


Figure 2. Effects of time (measures 1–2) on FF scores in the “opportunity to SRD” condition. Note. SRD = Self-Reported Disadvantage; FF = Fear of Failure.

Table 1. Means and standard deviations for the fear of failure measures according opportunity to SRD or not.

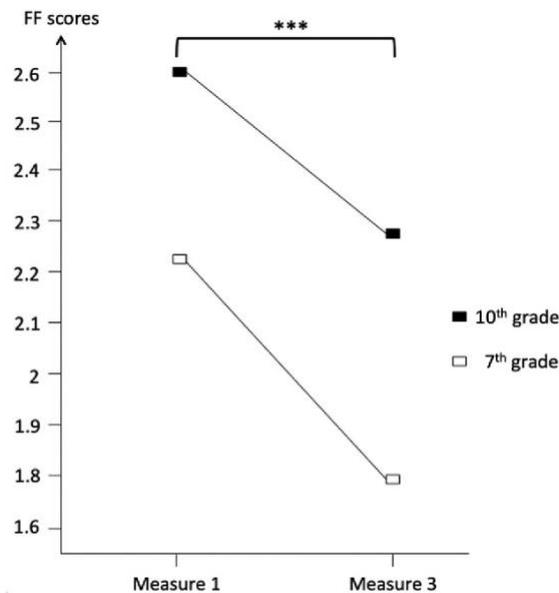
Grade level	Opportunity to SRD				No Opportunity to SRD			
	FF measure 1		FF measure 2		FF measure 3		FF measure 4	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
7 th (n = 21)	2.57	1.02	2.36	.86	2.25 ⁺⁺	.91	2.71	.70
10 th (n = 25)	2.24	.79	1.82	.68	1.80 ⁺⁺	.67	2.81	.57
Total (n = 46)	2.39 ^{**}	.90	2.07 ^{**}	.81	2.00 ^{***}	.81	2.76 ^{***}	.63

^{**}main effect of time, $p < .001$

⁺⁺interaction between time and grade level, $p < .01$

SRD = Self-Reported Disadvantage; FF = Fear of Failure.

The participants rated four items of FF on a 5-point Likert scale from 1 "Totally disagree", to 5 "Totally agree".

**Figure 3.** Effects of time (measures 1–3) and grade level (7th vs. 10th) on students FF scores.

$SD = 0.81$), than in the first measure of the first session (that is, measure 1) in which case they did not know that they would have the opportunity to SRD ($M = 2.39$; $SD = 0.90$).

Increase in FF following the discovery that there is no opportunity to SRD (measures 3 – 4)

The ANOVA for the FF score showed significant main effect of the time [$F(1, 44) = 74.146$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .627$] and significant interaction between the time and the grade level [$F(1, 44) = 10.159$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .187$]. There was no grade level main effect [$F(1, 44) = 0.827$, $p = .36$, $\eta_p^2 = .018$]. As illustrated in Figure 4, the post-hoc analysis revealed that in measure 3, the students of the 7th grade had lower FF scores ($M = 1.80$; $SD = 0.6$) than those of the 10th grade ($M = 2.25$; $SD = 0.9$). Moreover, all the students, regardless of their

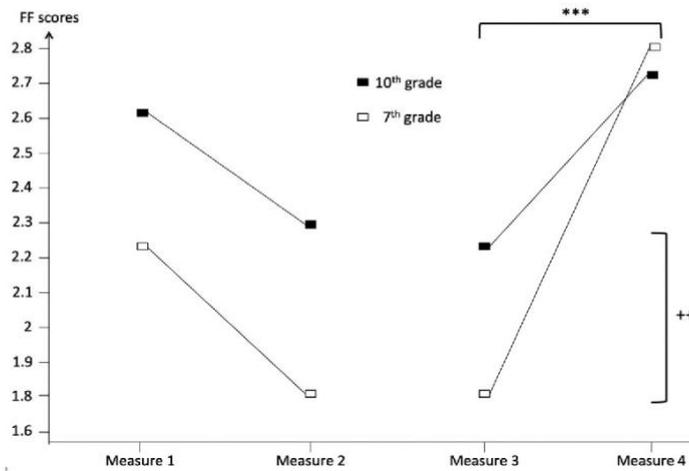


Figure 4. Effects of time (measures 1–2 and 3–4) and grade level (7th vs. 10th) on students FF scores with the opportunity vs. the non-opportunity to SRD conditions. ***main effect of time, $p < .001$ † interaction between time and grade level, $p < .01$

grade level, had higher FF scores in measure 4 than in measure 3. The difference in FF between measures 3 and 4 was significant for the 7th grade (from $M = 1.80$ to $M = 2.81$, $p < .001$) and for the 10th grade (from $M = 2.25$ to $M = 2.71$, $p < .001$), which was consistent with H2.

Discussion

The purpose of the present study was to examine if SRD influences students' FF when declared prior to a physical performance. As predicted, students who were given the opportunity to SRD had a decrease in their scores on the FF scale (that is, measure 1–2). Students felt less FF after self-reporting disadvantages. This first result is reinforced with the second comparison between measure 1 and measure 3. The students felt less FF after the second measure of the first session (that is, measure 3), in which they could SRD, than in the first measure of the first session (that is, measure 1), in which they did not know they had the opportunity to SRD. The results are consistent with previous studies using a correlational design and trait measures (Chen et al., 2009b, 2009a; Elliot & Church, 2003), which indicated that FF predicted SRD traits among students of the university. The distinctive nature of the present study lies in the fact that the results were observed with situational/states FF measures taken during a PE class. Moreover, the results of the current study were obtained with an experimental design using repeated measures (that is, intra-individual design). To some extent, these results are also consistent with Leary (1985) and Sanna and Mark (1995) who had used a situational imposed disadvantage. The results of the current study imply that a disadvantage offers psychological protection that reduces FF, related to a likely decrease in pre-competitive anxiety as shown by Coudeville et al. (2008).

Furthermore, as predicted, students felt more FF after knowing that they could not SRD (that is, measure 4) once they already had the opportunity to SRD once (i.e., measure 3).

This result is related to the results previously cited. Although Coudeville et al. (2008) used equivalent design by measuring pre-competitive anxiety before and after the possibility of SRD, no study measured the impact of the lack of opportunity to SRD on FF. However, some studies have indicated that reporting disadvantages can have negative consequences on performance. For example, Schlenker et al. (2001) have shown that SRD users may be perceived as cheating, inefficient and selfish, which can lead to conflictual relationships with others and the perception of inability. Similarly, Coudeville et al. (2018) showed that to SRD has a negative impact on cohesion and perception of collective efficacy. The present study adds that SRD (or not being able to use it although it was used before) influences the fear of devaluing one's self-estimate.

Regarding grade-level differences in relation to SRD, although there was no significant interaction between time and grade level in the condition "opportunity to SRD," analysis suggested that, in the "no opportunity to SRD" condition. The increase in FF between measures 3 and 4 was greater for the 7th grade than for the 10th grade in PE. Interaction between time and grade level was not significant (that is, measure 1–2) but there was a tendency with the grade level. Some previous research demonstrated that SRD was used more by older students (that is, in higher grade level classrooms) than younger students (Kimble et al., 1998; Liu, 2003). Older students would use SRD more than younger ones, suggesting that perhaps the high school environment is more competitive and puts more emphasis on performance requirements (Leondari & Gonida, 2007).

However, research studies focusing directly on the effect of age (or grade level) on SRD are very rare. Therefore, on the basis of previous research, it is difficult to know whether there is an effect of age on the use of SRD. In the present research, it cannot be stated whether the differences observed between the 7th and the 10th grade students are related to the age of the participants or to the specific contexts of the school in which the data was collected. Thus, it would be interesting in future research to replicate the present study with the same age categories but also with the addition of a group of elementary school students and a group of university students in order to test the effect of age or grade level.

Conclusion, research limitations and implications for practice

The purpose of the current study was first to examine whether reporting disadvantages reduces students' FF prior to a physical resistance test during a PE class. Consistent with this hypothesis, participants had a significant decline in their FF scores after they had the opportunity to SRD. Conversely, when students realised that they would not have an opportunity to self-report disadvantage ("no opportunity to SRD" condition), they had a significant increase in their self-reported FF scores. This increase was greater for the 7th grade than for the 10th grade. The decline and the increase of students' FF scores were estimated by statistical intra-individual comparisons (comparison of the FF scores before and after reporting disadvantages; or before and after discovering that there will be no possibility to report disadvantages). These changes in SRD seem sufficiently high enough to be considered.

Despite the contribution of the present study to understanding the effects of SRD on FF decrease, there are limitations. Firstly, it was decided not to randomise the sessions. In a preliminary study, in which participants first started with a "no possibility of self-reporting

disadvantages" condition, no evolution of FF was observed. Beginning with the condition "no possibility of SRD" then continuing with the condition "possibility of SRD" caused misunderstanding among students. It made no sense for students since one is generally more lenient during a first pass and less lenient on the second (and not the opposite).

Another limitation concerns the relatively small number of participants: having more participants would be beneficial. It should be noted that the attendance rate during the experiment was similar to the typical attendance rate in these classrooms throughout the academic year. However, due to its limited sample size, the results should be considered with some caution and additional studies need to confirm these findings. In future research, in addition to a larger sample size, it may be helpful to conduct additional interviews as part of a fully inclusive approach in order to check the perception of the achievement context, and also to take into account individual differences that are at least as important. For instance, students' self-esteem level and stability could represent a need to identify students who are the most susceptible to feeling threatened by a task. Other individual differences, such as perception of athletic competence (Ridgers et al., 2007) or student entity versus individual growth mindset (believing that work and efforts allow to develop abilities), have been shown to predict FF in PE and could thus limit the effects of self-reporting disadvantages.

Finally, it is important to point out that the level of competence in a physical activity is very different from one student to another. Individual differences may be influenced by students' morphology (height, weight, age) and physiological characteristics (for example, muscle strength, aerobic capacity). The amount of practice in physical activities outside school may also affect students' fitness and technical skills (for example, running, jumping, ball passing and shooting) and thus their success in exercises and assessments proposed by the PE teacher. Students with a poor level of physical skills may reasonably perform lower than those with a higher level of physical skills. Therefore, on a given PE task, students with a poor level of physical skill may reasonably expect less success than students with higher physical abilities and thus experience more fear of failure than those peers. Conversely, students with a high level of physical skill may be less likely to fail on PE tasks and thus experience less fear of failure.

Thus, the discrepancy between students' skills and the skills required to succeed in the task proposed by the PE teacher will directly impact students' expectation of failure (see the challenge and threat model, Blascovich et al., 2004). More specifically, students who perceived their capacity as lower than the demands of the task may experience threat and thus would more reasonably be likely to make excuses. Providing differentiated tasks would permit students with lower physical skills to practise on task and thus reduce their failure expectancy. For instance, on a soccer slalom drill task, reducing the distance between the marker cones, and allowing them to use their two feet to kick the ball could permit students of lower skills to experience success. Repetition of success may not only permit them to progress but also to reduce their fear of failure. Thus, educators may therefore give priority to finding the optimal difficulty of tasks according to the learning needs of pupils. Taking into consideration psychological factors may not be useful if the adaptation of the tasks and instructions are not tailored to students' levels. Differentiated task could therefore represent a first step in reflection about students' fear of failure. A differentiated pedagogy may also reduce social comparison which increases fear of failure for those students with lower skills.

From an applied perspective, the results of the current study provide useful information for educational psychologists and teachers. Teachers may be tempted to exclude the possibility of self-reporting disadvantages or tell students that their self-reported disadvantages will not be taken into account. However, the present study suggests that allowing students to SRD decreases their FF. Preventing students from self-reporting disadvantages could have negative consequences to their self-esteem and general wellbeing, and their focus on learning tasks. When weighing the negative consequences of self-reporting disadvantages against the negative consequences of forbidding its use, it is important to strengthen research in preventive strategies; that is, to act beforehand to avoid student SRD at school, and more specifically during lessons. In other words, action may be taken in advance to prevent students from feeling FF, to avoid them feeling the need to protect themselves from failure. From this perspective, educational psychologists may help teachers identify vulnerable students who may be concerned about peer and adult judgements. To do so, educational psychologists may, for instance, encourage teachers to create a self-determination climate during lesson sessions to minimise students' FF (Coudevylle, Joing et al., 2020). Teachers could meet the psychological needs of competence (starting with easy tasks, providing positive feedback), autonomy (ask students to engage in the activity of their choice), and relatedness (develop meaningful relationships with their teacher or classmates) as proposed by Ryan and Deci (2000). Such a climate seems beneficial for all students, but appears all the more suitable for students with a high FF.

Developing programmes in which educational psychologists help teachers to listen to their students could be a promising way to reduce students' fear of failure. Giving students tasks at an appropriate level until their skills improve is another strategy to reduce students' FF and with which educational psychologists could assist teachers. Supporting students' progress in PE can directly reduce their FF (Putwain & Symes, 2011). Thus, providing high FF students in PE with opportunities to experience success, and positive feedback, especially at the beginning of the learning experience, could strengthen their self-confidence (Coudevylle, Joing et al., 2020) and reduce their FF.

Notes

1. In mastery motivational climate, teachers favour mastery goals by emphasising learning, supporting effort and persistence, and encouraging cooperation and student reflections on their performance using self-referenced criteria. In performance motivational climate, teachers favour performance goals by emphasising social comparison and competition and use other-referenced criteria to discuss performance (for example, Ames, 1992; Ames & Archer, 1988).
2. In a pilot study aim at pretesting the material ($n = 26$ middle school students), the participants started the experience with the condition "no opportunity to SRD" and completed the condition "opportunity to SRD" in the first pass, which seemed illogical. Indeed, several of them highlighted that usually a test or an evaluation is more lenient during a first pass and less lenient on the second (and not the opposite). Therefore, to begin by a condition that gave the opportunity to SRD seemed to be the only order that really made sense for these students. For these reasons, the sessions with participants of the current study were not to randomised. Analyses conducted on this pilot sample did not show any effects of opportunity to SRD on FF when the sessions were in this order, $F(1, 24) = .359, p = .55, \eta_p^2 = .014$.
3. The effect size that qualifies the fluctuation of students' FF scores could be qualified as "large" according to Cohen (1988) as they are higher than .14. A focus on the changes in the means of

SRD scores, reveals that the effect of the SRD conditions (which reflects using SRD or the expectation of having or not having the possibility to use SRD) lead to changes in SRD ranging from .23 to 1.01 on a 9 points Likert Scale (ranging from -4 to +4) which represents between 1/3 of a standard deviation of SRD.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Guillaume R. Coudeville  <http://orcid.org/0000-0002-7437-6380>

Nicolas Robin  <http://orcid.org/0000-0001-8659-621X>

Lucie Finez  <http://orcid.org/0000-0002-1364-8063>

References

- Ames, C. (1992). Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behaviour. In J. W. Atkinson & N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 11–30). John Wiley and Sons.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Blascovich, J., Seery, M. D., Mugridge, C. A., Norris, R. K., & Weisbuch, M. (2004). Predicting athletic performance from cardiovascular indexes of challenge and threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(5), 683–688. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.10.007>
- Cacciotti, G., Hayton, J. C., Mitchell, J. R., & Allen, D. G. (2015). Entrepreneurial fear of failure: Scale development and validation (summary). *Frontiers of Entrepreneurship Research, 35*(5), 104. <https://digitalknowledge.babson.edu/fer/vol35/iss4/4>
- Carron, A. V., Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1994). Group effects and self-handicapping. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16*(3), 246–257. <https://doi.org/10.1123/jsep.16.3.246>
- Chen, L. H., Chen, M.-Y., Lin, M.-S., Kee, Y. H., & Shui, S.-H. (2009b). Fear of failure and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports, 105*(3), 707–713. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.707-713>
- Chen, L. H., Wub, C.-H., Kee, Y. H., Lin, M.-S., & Shui, S.-H. (2009a). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology, 34*(4), 298–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.006>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest, 53*(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491736>
- Coudeville, G. R., Bouley-Escriva, G., Finez, L., Eugene, K., & Robin, N. (2020). An experimental investigation of claims self-handicaps strategies across motivational climate based on achievement goal and self-determination theories. *Educational Psychology, 40*(8), 913–916. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1746237>
- Coudeville, G. R., Joing, I., Robin, N., Lepage, A., Marrot, G., & Vors, O. (2020). Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire: Stratégies usuelles et complémentaires. *Contextes et didactiques, 16*. <https://doi.org/10.4000/ced.2456>

- Coudeville, G. R., Martin Ginis, K., Famose, J.-P., & Gernigon, C. (2009). An experimental investigation of the determinants and consequences of self-handicapping strategies across motivational climates. *European Journal of Sport Science*, 9(4), 219–227. <https://doi.org/10.1080/17461390902780437>
- Coudeville, G. R., Martin Ginis, K. A., Famose, J.-P., & Gernigon, C. (2008). Effects of self-handicapping strategies on anxiety prior to athletic performance. *The Sport Psychologist*, 22(3), 304–315. <https://doi.org/10.1123/tsp.22.3.304>
- Coudeville, G. R., Sinnapah, S., Cairo, E., Charles-Charlery, C., Hue, O., & Gernigon, C. (2018). Impact of claimed self-handicapping on cohesion and perceived collective efficacy in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 49(4), 311–326. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2018.49.3110>
- Coudeville, G. R., Sinnapah, S., Charles-Charlery, C., Baillot, M., & Hue, O. (2015). Impact of motivational climates on claimed self-handicapping strategies: Illustration in tropical environment. *Journal of Applied of Sport Psychology*, 27(4), 384–397. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1014975>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(3), 344–361. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957–971. <https://doi.org/10.1177/0146167203262024>
- Gustafsson, H., Sagar, S. S., & Stenling, A. (2017). Fear of failure, psychological stress, and burnout among adolescent athletes competing in high level sport. *Scandinavian Journal of Medecine & Science in Sports*, 27(12), 2091–2102. <https://doi.org/10.1111/sms.12797>
- Hausenblas, H. A., & Carron, A. V. (1996). Group cohesion and self-handicapping in female and male athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(2), 132–143. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.2.132>
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981–991. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.981>
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177–193. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.177>
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206. <https://doi.org/10.1177/014616727800400205>
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524–534. <https://doi.org/10.1080/00224549809600406>
- Kirkcaldy, B. D., Shephard, R. J., & Siefen, R. G. (2002). The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37(11), 544–550. <https://doi.org/10.1007/s00127-002-0554-7>
- Leary, M. R. (1985). The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(2), 122–135. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90032-6](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90032-6)
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicapping vs. self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>

- Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 71–83. <https://doi.org/10.1080/02568540309595023>
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337–351. <https://doi.org/10.1080/15298860290106814>
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139–156. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the mathematics classroom: Worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456–474. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002005>
- Ridgers, N. D., Fazey, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 339–349. <https://doi.org/10.1348/026151006x128909>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sagar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171–1184. <https://doi.org/10.1080/02640410601040093>
- Sanna, L. J., & Mark, M. M. (1995). Self-handicapping expected evaluation, and performance: Accentuating the positive and attenuating the negative. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 64(1), 84–102. <https://doi.org/10.1006/obhd.1995.1092>
- Schlenker, B. R., Pontari, B. A., & Christopher, A. N. (2001). Excuses and character: Personal and social implications of excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 15–32. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_2
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Sport performance anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 417–454). Plenum.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314–321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.314>
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 81–99. <https://doi.org/10.1348/000709906X103636>
- Teboul, A., Klosek, C., Montigny, C., & Gernigon, C. (2019). Development and validation of the approach-avoidance system questionnaire (AASQ). *Frontiers in Psychology*, 10, 2531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02531>
- Zuckerman, M., & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314>

Annexe 2. AASQ (étude 1)

Items	Factors		
	I (t _s)	II (c)	III (b _s)
Si j'échouais dans l'atteinte de ce but, l'opinion que j'ai de moi-même en prendrait un coup. <i>If I failed in reaching that goal, my opinion about myself would take a hit.</i>	0.86	0.07	0.32
Si j'échouais dans l'atteinte de ce but, j'aurais une mauvaise image de moi-même. <i>If I failed in reaching that goal, I would get a poor image of myself.</i>	0.84	0.01	0.34
Si j'échouais dans l'atteinte de ce but, je perdrais de l'estime de moi-même. <i>If I failed in reaching that goal, my self-esteem would be impaired.</i>	0.83	0.06	0.30
Si j'échouais dans l'atteinte de ce but, cela me ferait douter de ma valeur. <i>If I failed in reaching that goal, it would make me doubt my worth.</i>	0.69	-0.01	0.34
Je me sens à la hauteur de la tâche. <i>I feel up to the task.</i>	0.04	0.89	0.15
Je pense que je suis suffisamment bon(ne) pour atteindre ce but. <i>I think I am good enough to achieve that goal.</i>	0.03	0.84	0.12
Je me sens capable d'atteindre ce but. <i>I feel able to achieve that goal.</i>	0.03	0.81	0.14
J'estime être en mesure de répondre aux exigences requises pour atteindre ce but. <i>I believe I can meet the requirements to achieve that goal.</i>	0.04	0.80	0.17
Si je réussissais à atteindre ce but, ça me donnerait une bonne image de moi-même. <i>If I succeeded in achieving that goal, it would give me a good image of myself.</i>	0.33	0.19	0.74
Si je réussissais à atteindre ce but, ça renforcerait l'opinion que j'ai de moi-même. <i>If I succeeded in achieving that goal, it would enhance the opinion I have of myself.</i>	0.33	0.04	0.71
Si je réussissais à atteindre ce but, je m'en sentrais grand(e). <i>If I succeeded in achieving that goal, I would feel myself more worthy.</i>	0.26	0.10	0.57
Si je réussissais à atteindre ce but, je serais fier(e) de moi. <i>If I succeeded in achieving that goal, I would be proud of myself.</i>	0.15	0.11	0.54
Eigenvalues	2.92	2.85	2.17

c, competence expectancies; *b_s*, benefit for the self; *t_s*, threat for the self. In EFA with oblique rotation, the eigenvalues cannot be added to calculate the total variance that is explained by the factors because of the non-orthogonality of these factors.

Annexe 3. Questionnaire 1 (étude 1)

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____ Date : _____

Date de naissance : / / Fille Garçon Épreuve :

Les réponses aux questions suivantes sont totalement confidentielles et anonymes. Personne ne connaîtra tes réponses. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Dis simplement ce que tu ressens.

Épreuve : tenir la position statique au moins 3 minutes.



Aujourd'hui, pour moi...

Entoure la case qui correspond à ta réponse

Réussir cette épreuve est	1. pas du tout important	2. peu important	3. pas d'avis	4. important	5. totalement important
J'ai l'intention de faire de mon mieux	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
J'ai l'intention de faire le meilleur résultat et d'arriver dans les premiers	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
Mon état physique et mental peut influencer mon résultat dans l'épreuve	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord

Épreuve : tenir la position statique au moins 3 minutes.



A cet instant précis...

Entoure la case qui correspond à ta réponse

1. Si je réussis cette épreuve, cela renforcera l'opinion que j'ai de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
2. Si j'échoue à cette épreuve, je perdrai de l'estime de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
3. Si j'échoue à cette épreuve, l'image que j'ai de moi en prendra un coup	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
4. Je me sens à la hauteur de l'épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
5. Si je réussis cette épreuve, ça me donnera une bonne image de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord
6. Je pense que je suis suffisamment bon pour réussir cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalement d'accord

7. Si j'échoue cette épreuve, j'aurai une mauvaise image de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
8. Si je réussis cette épreuve, je serai fier de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
9. Si j'échoue cette épreuve, cela me fera douter de mon niveau.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
10. Je me sens capable d'atteindre cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
11. Si je réussis à atteindre cette épreuve, je me sentirai plus fort.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
12. J'estime être suffisamment fort pour atteindre cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord

D'une manière générale...

1. Je pense que je suis un bon élève, au moins égal à n'importe qui d'autre	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
3. Je me considère comme un raté	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
5. J'ai peu de raisons d'être fier de moi	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
6. Je m'apprécie	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
9. Parfois, je me sens vraiment inutile	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalem d'accord

Annexe 4. Questionnaire 2 (étude 1)

Nom : _____ **Prénom :** _____ **Classe :** _____ **Date :** _____

Nous ne savons pas comment tu te sens actuellement.

Il y a peut-être des raisons qui pourraient expliquer un bon ou un mauvais résultat dans ton épreuve.

Indique ces raisons dans le questionnaire ci-dessous.

Les réponses que tu indiqueras permettront alors de bien prendre en compte ta situation personnelle actuelle pour valider tes résultats.

Y a-t-il une raison qui peut, selon toi, AIDER ou au contraire GÊNER ta performance dans l'épreuve ?

oui

non

Si oui, indique la raison :

.....

Par rapport à mon épreuve à venir, cette raison va être : (Entourer le chiffre correspondant)

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
totalem gênante	très gênante	gênante	plutôt gênante	ni gênante, ni aidante	plutôt aidante	aidante	très aidante	totalem aidante

Y a-t-il une AUTRE raison qui peut, selon toi, AIDER ou au contraire GÊNER ta performance dans l'épreuve ?

oui

non

Si oui, indique la raison :

.....

Par rapport à mon épreuve à venir, cette raison va être : (Entourer le chiffre correspondant)

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
totalem gênante	très gênante	gênante	plutôt gênante	ni gênante, ni aidante	plutôt aidante	aidante	très aidante	totalem aidante

Y a-t-il une AUTRE raison qui peut, selon toi, AIDER ou au contraire GÊNER ta performance dans l'épreuve ?

oui

non

Si oui, indique la raison :

.....

Par rapport à mon épreuve à venir, cette raison va être : (Entourer le chiffre correspondant)

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
totalem gênante	très gênante	gênante	plutôt gênante	ni gênante, ni aidante	plutôt aidante	aidante	très aidante	totalem aidante

Avant de commencer ton épreuve, nous te demandons de répondre à un dernier questionnaire.

Le fait que tes réponses soient identiques ou différentes de celles de tout à l'heure n'a pas d'importance. Indique simplement de manière sincère ce que tu ressens à cet instant précis.

A cet instant précis...
correspond à ta réponse

Entoure la case qui

1. Si j'échoue cette épreuve, j'aurai une mauvaise image de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
2. Si je réussis cette épreuve, je serai fier de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
3. Si j'échoue cette épreuve, cela me fera douter de mon niveau.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
4. Je me sens capable d'atteindre cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
5. Si je réussis à atteindre cette épreuve, je me sentirai plus fort.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
6. J'estime être suffisamment fort pour atteindre cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
7. Si je réussis cette épreuve, cela renforcera l'opinion que j'ai de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
8. Si j'échoue à cette épreuve, je perdrai de l'estime de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
9. Si j'échoue à cette épreuve, l'image que j'ai de moi en prendra un coup	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
10. Je me sens à la hauteur de l'épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
11. Si je réussis cette épreuve, ça me donnera une bonne image de moi.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord
12. Je pense que je suis suffisamment bon pour réussir cette épreuve.	1. pas du tout d'accord	2. pas d'accord	3. pas d'avis	4. d'accord	5. totalelement d'accord

Tu peux à présent commencer à t'échauffer.

Annexe 5. Tableau 12 de corrélations N = 74 (étude 1)

		Age	Session Déclaration	Température	Humidité	Réussite EP	Intention mieux	Intention Résultats	Etat	Attente de C 1	Bénéfice 1	Menace 1	Estime	NB déclarations	Impact
Age	Corrélation de Pearson	1	. ^a	,846**	,846**	-,091	-,076	,049	,241	,007	-,008	,217	-,050	,153	-,094
	Sig. (bilatérale)	.	.	,000	,000	,456	,530	,690	,045	,952	,944	,071	,679	,207	,438
	N	70	0	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Session Déclaration	Corrélation de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Température	Corrélation de Pearson	,846**	. ^a	1	1,000**	-,088	-,048	,218	,191	,143	-,014	,174	,018	,127	-,048
	Sig. (bilatérale)	,000	.	.	,000	,455	,683	,062	,103	,223	,909	,137	,877	,282	,687
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Humidité	Corrélation de Pearson	,846**	. ^a	1,000**	1	-,088	-,048	,218	,191	,143	-,014	,174	,018	,127	-,048
	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	.	,455	,683	,062	,103	,223	,909	,137	,877	,282	,687
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Réussite EP	Corrélation de Pearson	-,091	. ^a	-,088	-,088	1	,364**	,381**	,109	,166	,409**	,285	,135	-,173	,368**
	Sig. (bilatérale)	,456	.	,455	,455	.	,001	,001	,357	,157	,000	,014	,252	,139	,001
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Intention mieux	Corrélation de Pearson	-,076	. ^a	-,048	-,048	,364**	1	,403**	-,185	,246	,283	-,118	,203	,087	-,018
	Sig. (bilatérale)	,530	.	,683	,683	,001	.	,000	,114	,034	,015	,319	,083	,463	,878
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Intention Résultats	Corrélation de Pearson	,049	. ^a	,218	,218	,381**	,403**	1	,267	,433**	,363**	,312**	,090	,036	,069
	Sig. (bilatérale)	,690	.	,062	,062	,001	,000	.	,022	,000	,001	,007	,445	,760	,559
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Etat	Corrélation de Pearson	,241	. ^a	,191	,191	,109	-,185	,267	1	,058	,007	,210	,166	-,068	,244
	Sig. (bilatérale)	,045	.	,103	,103	,357	,114	,022	.	,621	,953	,073	,157	,562	,036
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Attente de C 1	Corrélation de Pearson	,007	. ^a	,143	,143	,166	,246	,433**	,058	1	,204	-,042	,447**	-,111	,149
	Sig. (bilatérale)	,952	.	,223	,223	,157	,034	,000	,621	.	,081	,720	,000	,346	,206
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Bénéfice 1	Corrélation de Pearson	-,008	. ^a	-,014	-,014	,409**	,283	,363**	,007	,204	1	,459**	-,082	,005	,179
	Sig. (bilatérale)	,944	.	,909	,909	,000	,015	,001	,953	,081	.	,000	,485	,965	,128
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Menace 1	Corrélation de Pearson	,217	. ^a	,174	,174	,285	-,118	,312**	,210	-,042	,459**	1	-,423**	,128	,094
	Sig. (bilatérale)	,071	.	,137	,137	,014	,319	,007	,073	,720	,000	.	,000	,275	,425
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Estime	Corrélation de Pearson	-,050	. ^a	,018	,018	,135	,203	,090	,166	,447**	-,082	-,423**	1	-,255	,229
	Sig. (bilatérale)	,679	.	,877	,877	,252	,083	,445	,157	,000	,485	,000	.	,028	,049
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
NB déclarations	Corrélation de Pearson	,153	. ^a	,127	,127	-,173	,087	,036	-,068	-,111	,005	,128	-,255	1	-,579**
	Sig. (bilatérale)	,207	.	,282	,282	,139	,463	,760	,562	,346	,965	,275	,028	.	,000
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
Impact	Corrélation de Pearson	-,094	. ^a	-,048	-,048	,368**	-,018	,069	,244	,149	,179	,094	,229	-,579**	1
	Sig. (bilatérale)	,438	.	,687	,687	,001	,878	,559	,036	,206	,128	,425	,049	,000	.
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
2.Attente de C 1	Corrélation de Pearson	,177	. ^a	,182	,182	,241	,279	,349**	,150	,808**	,167	-,016	,498**	,047	,051
	Sig. (bilatérale)	,143	.	,121	,121	,039	,016	,002	,201	,000	,154	,891	,000	,693	,665
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
2.Bénéfice 1	Corrélation de Pearson	-,059	. ^a	-,125	-,125	,458**	,146	,181	-,005	,129	,827**	,392**	-,068	-,032	,210
	Sig. (bilatérale)	,625	.	,287	,287	,000	,214	,124	,967	,272	,000	,001	,565	,788	,073
	N	70	0	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

Présentation du Test

Nous vous proposons un test de mémorisation qui est un bon indicateur de votre intelligence.

Nous allons vous transmettre une feuille avec une liste de mots (20 au total).

Le but est de vous souvenir de ces 20 mots et uniquement de ces 20 mots (peu importe l'ordre).

Vous avez jusqu'à 15 min pour retenir un maximum de mots de la liste.

Vous pouvez utiliser la totalité des 15 min ou moins. C'est vous qui voyez.

Vous aurez 1 pt pour chaque mot bien orthographié.

Vous aurez ½ pt pour chaque mot mal orthographié.

Vous aurez 0 pt pour chaque mot manquant.

On vous retire 1 pt pour chaque mot ajouté qui ne serait pas dans la liste transmise.

Vous obtiendrez une note sur 20.

Munissez-vous uniquement d'un stylo et d'une règle. Tout le reste est rangé.

Rien d'autre sur la table.

Annexe 7. Questionnaire sentiment d'efficacité personnelle (étude 2)

Code de Confidentialité - -
Initiales NOM/PRENOM Dates de naissance (jour, mois, année)

Fille : Garçon :

Pour vous,	NON Pas du tout d' accord	1	2	3	Pas d' avis	4	5	6	7	OUI Totalem d' accord
Le test proposé est intéressant	1	2	3	4	5	6	7			
Il est important pour moi de réussir le test	1	2	3	4	5	6	7			
J'ai l'intention d'obtenir le meilleur résultat possible à ce test	1	2	3	4	5	6	7			
Je pense que je vais réussir le test	1	2	3	4	5	6	7			
Le test proposé me semble difficile	1	2	3	4	5	6	7			
Plus on passe du temps sur ce test, plus on augmente ses chances de réussite	1	2	3	4	5	6	7			

Je vais me souvenir :

D'au moins 5 mots sur les 20 non oui si oui, j'en suis sûre à : %
 D'au moins 10 mots sur les 20 non oui si oui, j'en suis sûre à : %
 D'au moins 15 mots sur les 20 non oui si oui, j'en suis sûre à : %
 D'au moins 20 mots sur les 20 non oui si oui, j'en suis sûre à : %

	NON totalment en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Oui totalment en accord
Je pense que je suis un(e) bon(ne) élève	1	2	3	4
Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
Je me considère comme un raté	1	2	3	4
Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des élèves	1	2	3	4
Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
J'ai une attitude positive vis-à-vis moi	1	2	3	4
Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	1	2	3	4
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien	1	2	3	4

Annexe 8. Consignes du test (étude 2)

Consignes

Je vais vous transmettre la liste de mots.

Il est très important de garder le silence, de ne pas communiquer et de rester concentré sur l'épreuve.

Plus vous passez du temps en étant concentré sur le travail, plus vous augmentez vos chances de réussite.

Vous avez jusqu'à 15 min pour retenir un maximum de mots de la liste.

Vous pouvez utiliser la totalité des 15 min ou moins. C'est vous qui voyez.

Dès que vous estimez avoir eu assez de temps pour retenir tous les mots, vous levez la main que je vous donne la feuille de restitution.

Annexe 9. Liste des mots (étude 2)

Heure de départ : 00 : 00

Heure de fin de préparation : 00 :

Liste de mots :

Souris	Dictionnaire	Joueur	Écran	Ballon
Feuille	Terrain	Cahier	Clavier	Gomme
Match	Règle	Ordinateur	Raquette	Téléphone
Trousse	Batterie	Filet	Chargeur	Crayon

Annexe 10. Feuille de restitution des mots (étude 2)

Code de Confidentialité - -
Initiales NOM/PRENOM Dates de naissance (jour, mois, année)

Indiquez l'heure début : 00 :

Feuille de restitution des mots :

Indiquez l'heure de fin : 00 :

Pensez-vous avoir répondu aux questionnaires le plus sincèrement possible ?

oui non

Sinon, indiquez le questionnaire auquel vous n'avez peut-être pas répondu en toute honnêteté :

Nous vous remercions beaucoup pour votre participation.

Annexe 11. Questionnaire autosatisfaction (étude 2)

Pour vous,	NON Pas du tout d' accord			Pas d'avis			OUI Totallement d' accord
Je suis satisfait de mon test	1	2	3	4	5	6	7
J'ai utilisé suffisamment de temps pour apprendre les mots	1	2	3	4	5	6	7

Si vous n'avez pas utilisé les 15 mn, veuillez expliquer pourquoi vous n'avez pas utilisé davantage de temps pour apprendre les mots ?

.....

.....

.....

.....

Annexe 12. Tableau récapitulatif (étude 3)

Groupe	Groupe Fermé	Start	Heure	1er Relance	Heure	2ème Relance	Heure	Close	Effectif	Total rép.	Rép. Partielles	Rép. Complète	Durée interview
ENQUÊTE STAPS L1	Oui	29-avr	12:39	06-mai	14:05	15-mai	15:30	Fin : 15.06.2020	309	171	64	107	Moyenne : 25 minutes 27 secondes
ENQUÊTE STAPS L2	Non	04-mai	13:44	11-mai	13:00	11-juin	11:49	Fin : 31.06.2020	145	42	20	22	Médiane : 18 minutes 3 secondes
ENQUÊTE STAPS ES	Oui	05-mai	12:30	12-mai	14:00	21-mai	14:00	Fin : 31.06.2020	27	12	6	6	
ENQUÊTE STAPS EM	Oui	08-mai	15:40	15-mai	15:45	22-mai	14:47	Fin : 31.06.2020	32	19	7	12	<u>Données incomplètes :</u>
ENQUÊTE STAPS APA-S	Oui	15-mai	16:07	22-mai	14:43	11-juin	11:13	Fin : 31.06.2020	16	6	2	4	50 supprimés dans STAPS L1
ENQUÊTE CREPS	Non	22-mai	17:47	11-juin	12:00			Fin : 31.06.2020	43	15	13	2	57 supprimés dans les autres groupes
Total									572	265	112	153	TOTAL = 107 données supprimés

Durée interview

Moyenne : 25 minutes 27 secondes

Médiane : 18 minutes 3 secondes

Données incomplètes :

50 supprimés dans STAPS L1

57 supprimés dans les autres groupes

TOTAL = **107** données supprimés

Annexe 13. Questionnaires (étude 3)

Ces questionnaires vont mesurer votre attitude générale dans la vie et votre attitude spécifique face à certaines situations.

Répondre à l'ensemble des questionnaires vous prendra environ 20 minutes.

Il n'y a aucune obligation de réponse et il vous est possible de quitter le questionnaire à tout moment.

En cliquant sur "Suivant" vous acceptez de participer à cette étude.

Merci d'avance pour votre participation !

Avant de commencer le questionnaire, merci de renseigner les informations ci-dessous :

Quelle est votre date de naissance ?

--	--	--	--	--	--	--	--

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Homme

Femme

En dehors des pratiques de la licence STAPS, à quelle fréquence hebdomadaire pratiquez-vous des activités sportives (tous types de sports) habituellement (avant la période de confinement) ?

	10h ou plus	entre 8h et 10h	entre 6h et 8h	entre 4h et 6h	entre 2h et 4h	entre 0h et 2h	jamais
Intensité élevée							
Intensité modérée							

EARS

Le questionnaire ci-dessous s'intéresse à la façon dont **les sportifs appréhendent les épreuves sportives** (compétitions, tests physiques, etc.). Essayez de vous rappeler si vous avez déjà adopté les pensées ou comportements suivants. Pour cela, cochez la réponse qui correspond le mieux à votre choix. Notez que les attitudes décrites ci-dessous sont parfois adoptées de façon involontaire voire inconsciente. Prenez un peu de recul sur votre passé universitaire et scolaire et réfléchissez quelques secondes avant de répondre à chacune des questions. Il est préférable de lire quelques questions avant de commencer à répondre.

	1	2	3	4	5	6	7
	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
I							
Lorsque je ne suis pas bien physiquement (fatigue, douleur, etc.), je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ¹ .						
	1	2	3	4	5	6	7
Lorsque je ne suis pas bien physiquement (fatigue, douleur, etc.), je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ¹ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
	1	2	3	4	5	6	7
¹ mon état physique							
II							
Lorsque les conditions d'une compétition sont défavorables, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ² .						
	1	2	3	4	5	6	7
Lorsque les conditions d'une compétition sont défavorables, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ² , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
	1	2	3	4	5	6	7
² les conditions défavorables							
III							
Si je ne suis pas bien dans ma tête, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ³ .						
	1	2	3	4	5	6	7
Si je ne suis pas bien dans ma tête, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ³ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
	1	2	3	4	5	6	7
³ ne pas être bien dans ma tête							
IV							
Si je ne suis pas bien préparé(e) pour la compétition, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ⁴ .						
	1	2	3	4	5	6	7
Si je ne suis pas bien préparé(e) pour la compétition, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ⁴ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
	1	2	3	4	5	6	7
⁴ manquer de préparation							

EARA

Le questionnaire ci-dessous s'intéresse à la façon dont **LES ÉTUDIANTS APPRÉHENDENT LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION** (examens, oraux, etc.). Essayez de vous rappeler si vous avez déjà adopté les pensées ou comportements suivants. Pour cela, cochez la réponse qui correspond le mieux à votre choix. Notez que les attitudes décrites ci-dessous sont parfois adoptées de façon involontaire voire inconsciente. Prenez un peu de recul sur votre passé universitaire et scolaire et réfléchissez quelques secondes avant de répondre à chacune des questions. Il est préférable de lire quelques questions avant de commencer à répondre.

	1	2	3	4	5	6	7
	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
I							
Si je ne suis pas bien préparé(e) pour une évaluation, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ⁴ .						
1 2 3 4 5 6 7							
Si je ne suis pas bien préparé(e) pour une évaluation, je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ⁴ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
1 2 3 4 5 6 7							
⁴ manquer de préparation							
II							
Lorsque les conditions d'une évaluation sont défavorables, je le fais savoir avant l'épreuve ...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ² .						
1 2 3 4 5 6 7							
Lorsque les conditions d'une évaluation sont défavorables, je le fais savoir avant l'épreuve ...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ² , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
1 2 3 4 5 6 7							
² les conditions défavorables							
III							
Si je ne suis pas bien mentalement (fatigue mentale, préoccupations, stress, etc.) je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ³ .						
1 2 3 4 5 6 7							
Si je ne suis pas bien mentalement (fatigue mentale, préoccupations, stress, etc.) je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ³ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
1 2 3 4 5 6 7							
³ ne pas être bien mentalement							
IV							
Lorsque je ne suis pas bien physiquement (manque de sommeil, fatigue, douleur, etc.), je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si j'échoue, les autres penseront que j'ai échoué en partie à cause de cet obstacle ¹ .						
1 2 3 4 5 6 7							
Lorsque je ne suis pas bien physiquement (manque de sommeil, fatigue, douleur, etc.), je le fais savoir avant l'épreuve...	...de cette manière, si je réussis malgré cet obstacle ¹ , les autres me trouveront encore meilleur(e).						
1 2 3 4 5 6 7							
1 mon état physique							

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Dites simplement ce que vous ressentez.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Quand j'échoue, ma première réaction est de rendre les circonstances responsables.				
2. J'ai tendance à repousser jusqu'au dernier moment ce que j'ai à faire.				
3. J'ai tendance à trop me préparer avant tout examen ou évaluation.				
4. Je pense que je ressens plus souvent un mal être que la plupart des gens.				
5. Je donne toujours le meilleur de moi-même, quel que soit l'enjeu.				
6. Avant de m'engager dans une activité importante, je m'assure d'avoir une préparation adaptée ou les bases nécessaires.				
7. J'ai tendance à être très nerveux avant un examen ou une évaluation.				
8. Je suis facilement distrait par le bruit ou par mes propres pensées quand j'essaie de lire.				
9. J'évite de m'investir dans les activités de compétition pour ne pas être blessé (psychologiquement) si je perds ou n'excelle pas.				
10. Je préfère susciter le respect en ayant fait de mon mieux plutôt que d'être admiré pour mon talent.				
11. Je pourrais mieux faire si je m'appliquais davantage.				
12. Généralement, je déteste ne pas être au meilleur de ma forme.				
13. J'aime parfois me faire porter malade pendant un jour ou deux pour décompresser.				
14. Je réussirai bien mieux si je ne laissais pas mes émotions prendre le dessus.				
15. Quand je ne réussis pas bien quelque chose, je me console souvent en pensant que je suis bon dans d'autres domaines. ^[L] _[SEP]				
16. J'ai tendance à chercher à me justifier quand je ne suis pas à la hauteur des attentes d'autrui. ^[L] _[SEP]				
17. Je pense souvent que je suis plus que malchanceux en sport, aux jeux de cartes et autres activités qui nécessitent du talent. ^[L] _[SEP]				
18. J'évite de prendre des substances qui pourraient m'empêcher d'être lucide et performant. ^[L] _[SEP]				
19. Je me laisse aller à des excès de nourriture et de boissons plus souvent que je ne le devrais.				
20. La veille d'un évènement important, comme un examen ou un entretien d'embauche, j'essaie de bien dormir pour être parfaitement reposé.				
21. Je ne laisse jamais mes problèmes émotionnels interférer dans mes affaires quotidiennes.				
22. Habituellement, quand je suis soucieux de bien faire, cela me pousse à faire mieux.				
23. Quelquefois, je suis si déprimé que même les tâches aisées deviennent difficiles.				

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes en cochant le chiffre correspondant à votre choix.

- 8) Vous arrive-t-il de vous inquiéter de la façon dont vous vous entendez avec les autres ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 9) Vous arrive-t-il de vous inquiéter des critiques que pourraient vous faire vos professeurs ou votre employeur ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 10) Vous sentez-vous inquiet(te) ou mal à l'aise lorsque vous entrez dans une pièce dans laquelle il y a déjà d'autres personnes qui discutent ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 11) Vous arrive-t-il de vous sentir embarrassé(e) ou jugé par les autres ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 12) Vous inquiétez-vous du fait que l'on vous puisse vous considérer qu'en fonction de vos réussites ou de vos échecs académiques ou professionnels ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Pas du tout Beaucoup
- 13) Lorsque vous vous trouvez en compagnie d'autres personnes, avez-vous des difficultés à trouver les bons sujets de conversation ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 14) Lorsque vous commettez une erreur assez embarrassante ou que vous avez fait quelque chose qui vous ridiculise, combien de temps cela vous prend-il pour vous en remettre ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Très peu de temps Très longtemps
- 15) Vous sentez-vous souvent mal à l'aise lorsque vous rencontrez de nouvelles personnes ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 16) Le fait de savoir si les autres apprécient votre compagnie vous inquiète-t-il ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 17) Votre timidité est-elle un problème pour vous ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Jamais Toujours
- 18) Lorsque vous pensez que certaines personnes que vous rencontrez pourraient avoir une opinion défavorable à votre propos, dans quelle mesure cela vous importe-t-il ou vous inquiète-t-il ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Pas du tout Beaucoup
- 19) Vous inquiétez-vous de ce que les autres pensent de vous ?
1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7

Veillez indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes, de 1 "Pas du tout d'accord" à 4 "Tout à fait d'accord".

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Dites simplement ce que vous ressentez.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins aussi valable que les autres.				
2. J'ai l'impression d'avoir un certain nombre de qualités personnelles.				
3. A certains moments, je me sens sans valeur ; à d'autres moments, je me sens pleine de qualités.				
4. Je suis capable de me débrouiller aussi bien que les autres.				
5. J'ai l'impression que je n'ai pas de quoi être fier de grand-chose.				
6. A certains moments, je me sens très satisfait(e) de moi-même ; à d'autres moments, je me sens très insatisfait(e) de moi-même.				
7. J'ai l'impression que ma vie n'est pas très utile.				
8. Je suis quelqu'un qu'il est très utile d'avoir près de soi.				
9. Je me considère très positivement.				
10. J'ai l'impression de ne pouvoir rien faire de bien.				
11. A certains moments, je me sens très inutile ; à d'autres moments, je me sens très utile.				
12. Quand je fais quelque chose, je le fais bien.				
13. A certains moments, j'ai une attitude très négative envers moi-même ; à d'autres moments, j'ai une attitude très positive envers moi-même.				
14. J'ai l'impression de n'être bon(ne) à rien				

Voici quelques phrases concernant des comportements, des sentiments, des façons d'être.

À chaque phrase, vous pouvez indiquer si cela s'applique plus ou moins à vous.

Par exemple, si vous estimez que la phrase « Je suis satisfait de ma vie » s'applique tout à fait à vous, vous cochez la dernière case de l'échelle, comme ci-dessous :

Tout à fait faux	Tout à fait vrai
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	

Si vous considérez que cette phrase ne s'applique pas du tout à vous.

Vous indiquerez que c'est « Tout à fait faux » en cochant la première case.

Vous pouvez nuancer vos réponses en utilisant toutes les cases intermédiaires.

Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Il ne s'agit pas d'un test.

	Tout à fait faux	Tout à fait vrai	
1. Si je me suis engagé(e) à faire quelque chose, je tiens toujours ma promesse.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
2. Il peut m'arriver de douter de mes capacités.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
3. Parfois, je "joue la comédie" pour échapper à quelque chose.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
4. Je dis toujours des choses favorables sur les autres.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
5. J'apprécie rarement la critique.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
6. Il m'arrive d'être triste.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
7. J'ai toujours confiance en mes jugements.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
8. J'ai parfois l'impression qu'il y a une barrière entre moi et les autres.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
9. Je dis parfois des jurons.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
10. Je proteste quelquefois quand j'ai un service à rendre.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
11. J'obéis toujours aux lois.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
12. Quelquefois, je déforme la vérité.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
13. J'accepte toujours que des gens puissent ne pas m'aimer.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
14. Il peut m'arriver de me décourager.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai

15. Quand je joue à un jeu, j'obéis toujours aux règles.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
16. Je suis toujours optimiste.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
17. Je me tiens toujours bien à table.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
18. Il m'arrive de dire du mal d'une personne derrière son dos.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
19. Je me moque quelquefois des autres.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
20. Je suis parfois inquiet (inquiète).	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
21. Quelquefois, j'aimerais être quelqu'un d'autre.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
22. J'ai quelquefois des idées reçues sur les gens.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
23. Je suis toujours poli(e).	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
24. J'ai parfois envie de me venger, plutôt que de pardonner.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
25. Il peut m'arriver d'enfreindre la loi.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
26. J'écoute toujours attentivement quand les autres me parlent.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
27. Je suis toujours courtois, même avec les gens désagréables.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
28. J'ai quelques habitudes assez épouvantables.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
29. Je suis parfois jaloux (jalouse) de la réussite d'autrui.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
30. Je serais toujours prêt(e) à déclarer tous mes revenus, même en sachant que je ne serais pas contrôlé(e).	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
31. Quelquefois, je me sens seul(e) quand je suis avec un groupe de gens.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
32. Je m'adapte toujours aux nouvelles situations.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
33. Quand on me critique, je l'accepte toujours.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
34. Il m'arrive de regretter mes décisions.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
35. Je contrôle entièrement mon propre destin.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai
36. Je suis toujours honnête avec moi-même.	Faux	<input type="checkbox"/>	Vrai

Abstract

This doctoral work falls within the field of social psychology. The purpose of this thesis is to explore self-handicapping strategies, that is to say “*any action or choice in a situation of performance that enhances the externalization (excusing) of failure and internalization (taking credit) of success*” (Berglas & Jones, 1978) in the academic environment (College, High School and University located in Guadeloupe). The first chapter is a review of previous work describing these self-protection strategies. In this chapter we also investigate the theoretical grounding of said strategies, through the study of theories of attribution (Kelly & Michela, 1980) and of self-presentation (Goffman, 1956). We then introduce the main variables that can lead to the use of self-handicapping declarations. We carry out a series of studies through the second chapter. In the first study (Study No.1), we investigate whether the use of self-handicapping declarations can influence the students’ “*self-reported level of fear of failure*” before a test or assessment. The results corroborate the hypothesis that the feeling of threat decreases when students are given the opportunity to report self-handicap. In other words, the effect of self-handicapping strategies on fear of failure is significant. Self-handicapping strategies help students protect themselves. The second study (Study No.2) questions whether the “*feeling of personal effectiveness*” mediates the relationship between self-esteem and self-handicap. This hypothesis was overruled. However, we do notice interesting results on specific subgroups. The latest study (Study No.3) investigates the relationship between social desirability, self-handicap, and self-esteem in order to find a possible mediation. This study identifies “*social desirability through self-deception*” (desire to please oneself) as a partial mediation agent between self-esteem and self-handicap. The results of these three different studies are discussed in each section.

Keywords: self-handicap strategies, self-esteem, fear of failure, self-efficacy, social desirability, assessment, physical education.

Résumé

Ce travail doctoral s'inscrit dans le domaine de la psychologie sociale. L'objet de cette thèse était d'étudier les stratégies d'auto-handicap, à savoir « *toute action ou choix dans une situation de performance, qui augmentent la possibilité d'externaliser (excuser) l'échec et d'internaliser (s'accréditer) le succès* » (Berglas & Jones, 1978) dans le milieu scolaire (Collège, Lycée et Université situés en Guadeloupe). Le premier chapitre fait l'état des lieux de la littérature sur ces stratégies de protection et analyse leur ancrage théorique, à savoir les théories de l'attribution (Kelly & Michela, 1980) et de la présentation de soi (Goffman, 1956). Les principales variables influençant l'utilisation de déclarations d'auto-handicap sont également présentées. Dans le deuxième chapitre, une série d'études a été réalisée. La première (étude 1) tente d'examiner si l'usage des déclarations d'auto-handicap influence la perception de menace sur le soi des élèves avant une épreuve ou une évaluation. Les résultats de la première étude confirment l'hypothèse selon laquelle le sentiment de menace diminue lorsque les élèves ont la possibilité de déclarer un auto-handicap. Autrement dit, l'impact des stratégies d'auto-handicap sur la perception de la menace est significatif. Les stratégies d'auto-handicap aident les élèves à se protéger. La deuxième (étude 2) vérifie la possibilité d'une médiation du sentiment d'efficacité personnelle dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. L'hypothèse de médiation dans l'étude 2 n'a pas été validée mais des résultats sur des sous-groupes spécifiques sont à noter. La dernière étude (étude 3) vérifie les liens théoriques entre la désirabilité sociale, l'auto-handicap et l'estime de soi pour mettre en exergue une éventuelle médiation. Les résultats de cette étude permettent de relever une médiation partielle de la désirabilité sociale à travers l'autoduperie (désir de se plaire à soi-même) dans la relation entre l'estime de soi et l'auto-handicap. Les résultats de ces différentes études sont discutés dans chacune des parties.

Mots clés : stratégies d'auto-handicap, estime de soi, perception de menace sur le soi, sentiment d'efficacité personnelle, désirabilité sociale, évaluation, éducation physique et sportive.