



## Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents

Jean Kellerhals; Cléopâtre Montandon; Gilbert Ritschard; Massimo Sardi

*Revue Française de Sociologie*, Vol. 33, No. 3. (Jul. - Sep., 1992), pp. 313-333.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0035-2969%28199207%2F09%2933%3A3%3C313%3ALSSEDPE%3E2.0.CO%3B2-2>

*Revue Française de Sociologie* is currently published by Éditions OPHRYS et Association Revue Française de Sociologie.

---

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of JSTOR's Terms and Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/about/terms.html>. JSTOR's Terms and Conditions of Use provides, in part, that unless you have obtained prior permission, you may not download an entire issue of a journal or multiple copies of articles, and you may use content in the JSTOR archive only for your personal, non-commercial use.

Please contact the publisher regarding any further use of this work. Publisher contact information may be obtained at <http://www.jstor.org/journals/ophrys.html>.

Each copy of any part of a JSTOR transmission must contain the same copyright notice that appears on the screen or printed page of such transmission.

---

The JSTOR Archive is a trusted digital repository providing for long-term preservation and access to leading academic journals and scholarly literature from around the world. The Archive is supported by libraries, scholarly societies, publishers, and foundations. It is an initiative of JSTOR, a not-for-profit organization with a mission to help the scholarly community take advantage of advances in technology. For more information regarding JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Jean KELLERHALS, Cléopâtre MONTANDON,  
Gilbert RITSCHARD, Massimo SARDI

## Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents

### RÉSUMÉ

La notion d'estime de soi (et plus largement celle d'image de soi) tient une place centrale dans une conception de la socialisation vue comme processus de construction interactive – entre les parents et l'enfant – d'aptitudes à l'autorégulation et à l'adaptation. Dès lors, la question des déterminants de cette *self-esteem* devient elle aussi essentielle. Comment est-elle affectée par le genre de cohésion familiale et par le style d'éducation de l'enfant ? Dépend-elle également de la position sociale de la famille ? On tente dans cet article d'évaluer les poids respectifs de ces influences relationnelles et structurelles dans la construction de l'identité de l'adolescent. Après avoir défini quatre types de cohésion familiale et trois styles éducatifs, on y montre que si le genre de cohésion familiale et le style d'éducation dépendent clairement de la position de classe des familles, l'estime de soi de l'adolescent est par contre surtout modulée par le style éducatif, les coordonnées structurelles (position de classe) n'ayant qu'une influence indirecte. Cette influence du style éducatif sur l'estime de soi tient surtout au degré de soutien, de contrôle et de communication existant entre parents et adolescents.

### Introduction Socialisation et autorégulation

Les approches sociologiques de l'éducation dans la famille ont longtemps privilégié une perspective qui fait de la reproduction de normes et valeurs propres au milieu d'origine le cœur du processus éducatif, sans mettre suffisamment en évidence le fait que la socialisation tient peut-être d'abord en l'acquisition de compétences et d'attitudes mentales permettant à la personne de s'orienter dans la vie et de s'adapter aux changements d'environnement auxquels elle est confrontée, de s'autoréguler en quelque sorte. C'est dans la mouvance de cette seconde perspective, plus centrée sur les formes de la production de soi que sur les contenus normatifs, que l'on observe, depuis une dizaine d'années, un intérêt marqué pour la notion de *self-concept* (concept de soi), qui apparaît comme une variable intermédiaire essentielle s'interposant entre les influences du milieu et les

comportements ultérieurs du sujet. Centrale dans les travaux des premiers interactionnistes, Mead et Cooley entre autres, cette notion de *self-concept* acquiert ces derniers temps (cf. Gecas, 1982) une actualité nouvelle, liée notamment au fait que la socialisation est de plus en plus perçue comme un processus bidirectionnel fondé sur la dynamique des interactions entre parents et enfants plutôt que sur la seule action des premiers (Peterson et Rollins, 1987). Alors qu'une perspective exclusivement centrée sur la reproduction comporte le risque d'une vision trop déterministe (*oversocialized*), unidirectionnelle et statique de la production de l'identité, l'accent mis sur le *self-concept* porte à comprendre la socialisation comme la construction progressive, entre adultes et enfant, d'un ensemble d'instruments permettant à ce dernier de se définir et d'évoluer selon un modèle qui lui est relativement spécifique. Cette façon de voir a été probablement encouragée aussi par la prise de conscience, à partir des années soixante-dix, de la fluidité accrue des styles d'interactions familiales, apparemment moins figés dans des rôles et des rythmes prédéterminés. Du coup, l'idée d'adaptation par autorégulation plutôt que par reproduction « mécanique » se fait plus prégnante dans l'analyse des systèmes familiaux.

Gecas définit ce concept de soi comme « l'organisation (*structure*) de différentes identités et attributions, ainsi que leurs évaluations, développées par l'individu à partir de ses activités réflexives, sociales et symboliques » (1982, p. 2). Dans le cadre des approches de ce *self-concept*, la notion de *self-esteem* (estime de soi), entendue comme l'évaluation plus ou moins positive que la personne donne de ses aptitudes et identités, a reçu une attention particulière, liée probablement au fait que cette estime de soi influence la facilité avec laquelle le sujet effectue divers apprentissages (en particulier professionnels), s'adapte aux diverses situations, cherche à agir sur sa destinée individuelle et collective (participation politique) et tisse des relations sociales stables et claires. Rosenberg (1981) écrit à ce propos : « Que les recherches aient été principalement de nature clinique ou quantitative, leurs résultats font apparaître une relation claire et stable entre une faible estime de soi et des manifestations de dépression, d'anxiété, des symptômes somatiques, une tendance à l'agression, à la vulnérabilité... Les racines sociales de l'estime de soi constituent donc un thème important de la sociologie de la santé mentale » (p. 614).

Compte tenu de ce rôle stratégique de l'estime de soi dans l'apprentissage, il est alors important de savoir si cette estime dépend surtout de facteurs structurels, tels que l'appartenance de classe, ou se modèle davantage sur des faits relationnels, tels que les styles éducatifs des parents et le genre de cohésion du groupe familial. S'agissant des styles, on peut à cet égard faire l'hypothèse que cette estime varie selon l'autonomie accordée à l'enfant et le degré de soutien qu'il reçoit de ses parents. Dans cette ligne, plus le style éducatif parental est caractérisé par la négociation, la relation, la communication, l'encouragement à la prise de décision, plus l'estime de soi de l'adolescent serait forte. Réciproquement, plus ce style se distingue par le contrôle, la contrainte, la faible communication, l'en-

couragement à l'accommodation, plus l'estime de soi serait faible. Les travaux de Coopersmith (1967), Gecas (1982), Peterson, Southworth et Peters (1983), Demo, Small et Savin-Williams (1987), Felson et Zielinski (1989) légitiment cette hypothèse que nous aimerions conforter par les résultats d'une recherche récente.

Toutefois, deux faits compliquent cette perspective. D'une part, nous avons pu montrer (Kellerhals, Montandon *et al.*, 1991), après d'autres, que les styles éducatifs utilisés par les parents ne sont pas indépendants de leur position de classe. Il faut donc que les analyses employées « contrôlent » cette relation. D'autre part et surtout, ces styles éducatifs dépendent du genre de cohésion de la famille, qui est la deuxième variable relationnelle évoquée ci-dessus. En effet, selon que cette dernière est plutôt fusionnelle ou marquée au contraire par l'autonomie des membres, le groupe « a besoin » d'un genre d'enfant différent. Plus conformiste, loyal au groupe, soucieux de ses consignes, héritier de ses traditions dans le premier cas, où l'accent sur la similitude des membres du groupe et leur dépendance par rapport à ce dernier sont forts. Davantage indépendant, innovateur, partenaire plus qu'héritier dans le second, où les personnes se vivent comme spécifiques, ont des territoires et rythmes en partie distincts et où la communication sur les différences est plus valorisée que l'insistance sur le consensus. Dans ce type de dynamique relationnelle, le dévouement inconditionnel et la toute-puissance parentale cèdent en partie la place au partenariat, et même à certains affrontements concurrentiels. Par ailleurs, selon que le groupe est davantage fermé sur lui-même, casanier plutôt qu'ouvert et en interaction constante avec l'extérieur, il dispose envers l'enfant de moyens de contrainte différents. Si le contrôle au sens strict (c'est-à-dire contraindre et interdire) a ses chances dans le premier cas, où la famille dispose d'une sorte de monopole sur ses membres, il doit laisser place à davantage de négociation, à une plus grande insistance sur l'autorégulation et la motivation interne de l'enfant dans le second, qui est caractérisé par la diversité des influences et des appartenances potentielles que suppose le lien prononcé des familles de ce type avec leur environnement social et culturel (1). Les genres de cohésion familiale se traduisent donc par des styles éducatifs différents (on le montrera plus loin). Mais il ne serait de surcroît pas trop aberrant de faire l'hypothèse que ces styles de cohésion familiale eux-mêmes modulent l'estime de soi des adolescents. Une famille relativement unie, en interaction raisonnable avec l'extérieur, n'est-elle pas, dans l'imagerie quotidienne au moins, garante d'une bonne estime de soi des enfants ?

Tout cela implique que la vérification de l'hypothèse d'un lien entre style éducatif et estime de soi passe par la construction d'un modèle faisant intervenir quatre variables : le milieu social d'appartenance, le type de

(1) Pour un développement de ce thème, cf. Kellerhals, Montandon *et al.* (1991).

cohésion familiale, le style éducatif des parents et l'estime de soi des enfants. Voyons cela plus en détail.

## I. – Concepts et méthodes

Nous avons mis en œuvre ce modèle dans une enquête menée en 1989 à Genève auprès de 309 familles d'adolescents de 13 ans. Il s'agit d'un échantillon probabiliste représentatif de parents mariés, de nationalité suisse, élevant une fille ou un garçon de 13 ans qui fréquente l'école publique. On y a cerné, par le biais de questionnaires structurés administrés par entretien avec les parents et auto-administrés chez les adolescents, les concepts qui nous intéressent ici.

a) Nous avons distingué quatre types de cohésion familiale, fondés sur les modes de cohésion interne et d'intégration de la famille avec son environnement (2).

— Les familles du type *parallèle* sont caractérisées par la fermeture et l'autonomie. Le groupe est casanier, vit replié sur soi, ne recherche pas les contacts extérieurs. Mais à l'intérieur de la famille, chacun a ses territoires, son destin : les activités ne sont pas communes, les rôles sont très différenciés, les domaines d'intérêt ne se recoupent guère. En ce sens l'autonomie de chacun est considérable.

— Les familles du type *bastion* sont caractérisées par la fermeture et la fusion. Ici, le repli sur le groupe est perçu comme souhaitable, les contacts externes vécus comme frustrants ou dangereux. Mais, par contre, les membres du groupe partagent un maximum d'opinions et d'activités, se vivent comme participant de la même chronique, définissent leur satisfaction l'un par l'autre.

— Les familles du type *compagnonnage* sont à la fois fusionnelles et ouvertes. L'accent sur les contacts avec l'extérieur est considérable, mais cette ouverture est comme « rapportée » au groupe : elle a pour but d'enrichir les relations internes, de permettre le dialogue, la communication. Elle se conçoit donc comme une ressource d'un groupe auquel les membres recourent, tout en privilégiant le consensus et la communauté.

— Les familles du type *association* sont caractérisées par l'ouverture et l'autonomie. Elles mettent l'accent sur la spécificité et l'indépendance des individus, dont le destin n'est qu'en partie assujéti au couple ou à la famille. L'importance de contacts individualisés avec l'extérieur est considérable. Ces contacts ne sont pas forcément « rapportés » au groupe familial. L'emprise du « nous-famille » sur les comportements et ressources individuels est partielle.

(2) Pour une analyse de la littérature sur ce thème, cf. Kellerhals (1987); pour le mode de construction des types d'interaction dans

la présente recherche, cf. Kellerhals, Montandon *et al.* (1991).

Cette catégorisation en quatre genres d'interaction ne vise pas à épuiser l'entière diversité des genres relationnels des familles. Mais elle définit des modes de cohésion très différents par le degré d'autonomie et de spécificité que le groupe reconnaît à l'individu. On peut alors se demander si ces types de cohésion n'appellent pas des modes de régulation spécifiques, dont les pratiques et attitudes pédagogiques des parents constituent un segment très privilégié.

b) S'agissant de ces pratiques et attitudes pédagogiques, on peut structurer le processus éducatif en quatre dimensions.

— Les *objectifs* que visent les parents, c'est-à-dire les qualités et aptitudes qu'ils voudraient que leur enfant acquière progressivement. Quatre grandes finalités peuvent être distinguées ici : l'autorégulation fait référence à l'aptitude de la personne à se donner des fins, à y adapter des moyens adéquats, à maintenir le cap ; l'accommodation définit la capacité du sujet à se plier aux rythmes et disciplines que lui impose l'environnement ; la coopération vise les compétences que la personne met en œuvre dans son interaction avec autrui (sens de l'entraide et de la collaboration, du dialogue, du respect de l'autre, etc.) ; la sensibilité fait référence aux aptitudes « poétiques » de la personne, telles que l'imagination ou la créativité.

— Les *techniques d'influence* préférées des parents, c'est-à-dire les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent et légitiment davantage pour faire passer leurs consignes, transmettre leurs valeurs, imprimer leurs rythmes. A cet égard, on distingue principalement le contrôle (obtention du comportement désiré par la contrainte ou l'interdiction), la motivation (informer et expliquer, afin de modifier les attitudes du sujet), la moralisation (appel à des valeurs supérieures légitimant telle consigne spécifique) et la relation (action sur l'environnement relationnel du sujet en vue de modifier ses désirs et répulsions).

— La structure des *rôles éducatifs* dans la famille, en d'autres termes le partage des tâches et des compétences entre le père et la mère. Plus spécifiquement, on fait le départ entre les compétences instrumentales et expressives.

— La *coordination* des parents avec les autres instances éducatives, c'est-à-dire la manière dont les parents relaient ou bloquent les influences des pairs, de l'école, de la télévision ou des divers spécialistes de l'enfance. On peut ici parler de coopération lorsque la famille accorde une mission très large aux autres agents de socialisation et se coordonne avec eux, de délégation lorsque la famille cède un secteur d'influence bien délimité à un autre agent sans se mêler de ce que fait ce dernier, de médiation lorsqu'au contraire les parents relaient explicitement les efforts de tel acteur (l'école, par exemple) et enfin d'opposition lorsque l'on ne reconnaît aux influences extérieures qu'une vocation très étroite et que l'on ne cherche guère à les relayer.

On voit que ces dimensions du processus éducatif font référence aux formes de celui-ci et aux compétences que les parents cherchent à construire avec leur enfant plutôt qu'à des contenus normatifs particuliers (croyances religieuses, opinions politiques, goûts artistiques, etc.).

A l'aide de quelque cent indicateurs concernant les pratiques et attitudes éducatives des parents (3), nous avons construit une vingtaine de variables référant aux quatre dimensions sus-mentionnées et mené sur cette base une *cluster analysis* d'où se dégagent trois grands styles éducatifs.

— Le premier – nommé *statutaire* – est caractérisé par un fort accent sur l'accommodation (se plier aux rythmes et disciplines de l'environnement), les autres valeurs (autorégulation et sensibilité) se situant très en retrait. Les techniques d'influence sont fréquemment marquées par le contrôle (contraindre et interdire) plutôt que par la motivation. Une nette différenciation des ressources (plus expressives pour la mère, instrumentales pour le père) caractérise les rôles des parents, qui par ailleurs ne reconnaissent qu'une mission assez étroite aux agents extérieurs de socialisation. La distance entre parents et enfants est assez considérable : les communications ne sont ni très fréquentes ni très intimes, et les activités communes sont, comparativement, réduites. L'accent sur les barrières de génération et de statuts, ainsi que sur la normativité, est très net.

— Le deuxième style – *maternaliste* – ressemble au premier par son accent sur l'accommodation et le contrôle, mais en diffère fortement par la forte communication et l'importance des activités communes entre parents et enfants. Les confidences réciproques sont fréquentes et encouragées, on fait beaucoup de sports ou de jeux ensemble. Il s'agit donc d'un style beaucoup plus chaleureux, intimiste, que le premier, même si la normativité y est importante.

— Le troisième – appelé *contractualiste* – se caractérise par l'importance accordée, comparativement, à l'autorégulation de l'enfant et à la créativité. Du point de vue des techniques d'influence, il est marqué par une manipulation importante de la relation plutôt que par le contrôle. L'autorité est plus négociatrice que coercitive. L'accent sur l'empathie, plutôt que sur la stabilité normative, y est net. Les rôles féminin et masculin sont moins différenciés que dans les styles précédents (l'implication du père est plus nette et plus diversifiée). Les parents reconnaissent une large mission à l'école, à la télévision et aux amis, qui sont par ailleurs accueillis très souvent. Enfin, la coopération avec l'enfant est moins forte que chez les maternalistes, l'accent sur l'autonomie étant assez net (4).

Il importe par ailleurs de souligner ici que le type de cohésion familiale et le style éducatif constituent deux variables construites séparément. La

(3) Cf. Kellerhals, Montandon *et al.* (1991) pour une description exhaustive.

(4) Cf. Kellerhals, Montandon *et al.* (1991), où ces styles sont développés et commentés.

première a été bâtie sur la base du degré d'autonomie et d'ouverture sur l'extérieur que manifestent les conjoints, la seconde fait référence à des styles de relation entre parents et enfants. Cette indépendance de construction est bien sûr nécessaire, d'une part, pour la vérification de l'hypothèse selon laquelle les styles éducatifs (qui constituent un aspect de la régulation dans le groupe familial) dépendent des genres de cohésion du nous-famille et, d'autre part, pour attester de l'influence du style éducatif indépendamment de celle du genre de cohésion.

c) Ces styles éducatifs ont-ils un impact sur l'estime de soi des adolescents? Pour répondre à cette question, il est utile de distinguer, dans la ligne de Gecas notamment (Gecas et Schwalbe, 1986), deux dimensions principales à cette notion de *self-esteem* : la *self-efficacy*, ou sens de la compétence personnelle, mesure l'évaluation que le sujet donne de ses aptitudes à réussir certaines actions (acheter en connaissance de cause, choisir adéquatement ses amis ou ses loisirs, savoir comment s'habiller ou prendre correctement soin de son corps, résoudre un problème scolaire ou réussir en sport, etc.); la *self-worth*, ou sentiment de valeur personnelle, mesure l'évaluation comparative que le sujet fait de sa personnalité : il se juge bon ou mauvais, fort ou faible, stupide ou vif d'esprit, avare ou généreux, etc. par rapport à son environnement social. On a pu faire l'hypothèse que la première dimension est surtout modelée par les réussites d'actions que le sujet s'attribue, alors que la seconde dépend davantage du regard d'autrui sur ego ou des interactions concrètes entre les tiers et le sujet (*via* notamment le style éducatif). Nous avons appréhendé ces deux dimensions dans notre recherche et nous les analyserons successivement. Mais auparavant, voyons comment elles ont été mesurées.

Gecas limite la *self-worth* aux qualités strictement « morales » (honnêteté, bonté, sens des responsabilités par exemple) que se reconnaît la personne. On a préféré étendre cette notion à l'ensemble des traits de la personnalité du sujet en les groupant en trois secteurs : les qualités liées à l'*achievement* (intelligence, capacité de travail, sens des responsabilités, etc.), celles relatives à l'expressivité (imagination, sensibilité, sens artistique, etc.) et enfin celles qui se rapportent à la relation avec autrui (sociabilité, générosité, sens de l'équipe, etc.). C'est dans cet esprit que l'on a défini une liste de seize traits de personnalité – que l'adolescent juge posséder dans une mesure moindre, égale ou supérieure à ses camarades – qui rendent compte du sentiment de valeur personnelle. La question précise proposée aux jeunes est celle-ci : « On aimerait maintenant que tu nous fasses une sorte de portrait de toi en te comparant aux camarades de ton âge. Voici une liste de qualités. Peux-tu nous dire comment tu te vois? Pour chaque qualité, mets une croix dans la case que tu as choisie ».

Les adjectifs proposés sont les suivants (leur genre est accordé au sexe de la personne interrogée) : 1) travailleur à l'école ; 2) généreux ; 3) affectueux ; 4) drôle, rigolo ; 5) confiant en moi, sûr de moi ; 6) débrouillard ; 7) habile, adroit de mes mains ; 8) à l'aise avec mon corps ;



9) sympathique, bon copain; 10) indépendant, individuel; 11) sensible, émotif; 12) curieux, intéressé; 13) imaginatif, plein d'idées; 14) vif d'esprit; 15) musicien, artiste; 16) décidé, volontaire.

L'échelle de cette dimension de l'estime de soi a été construite en attribuant un point pour chaque réponse positive (« plus que mes copains ») et en soustrayant un point pour chaque réponse négative (« moins que mes copains ») (5). On peut bien sûr subdiviser l'échelle entière en ses trois composantes (*achievement*, expression, relation).

Le sens de la compétence personnelle a été approché par le biais d'une liste de tâches ou problèmes de vie quotidienne que l'adolescent estime maîtriser convenablement ou par lesquels il se sent dépassé. Ces tâches ont été choisies dans les quatre secteurs principaux de l'apprentissage : celui des savoirs et techniques, des règles morales, des normes d'interaction avec autrui et enfin celui de l'identité personnelle. La question proposée est « Penses-tu que tu sois capable, sans que tes parents te contrôlent ou décident à ta place, de faire les choses suivantes ? » : 1) dépenser 100 ou 200 frs sans s'acheter des bêtises; 2) décider tout seul d'aller à l'église ou pas, de faire sa confirmation ou non; 3) bien choisir ses amis; 4) décider seul jusqu'à quelle heure rester dehors le soir; 5) prendre soin de son corps; 6) repérer les endroits dangereux; 7) faire correctement et complètement ses devoirs journaliers; 8) décider seul des films qu'on peut regarder à la télé.

L'indice de compétence personnelle est simplement constitué par l'addition des réponses affirmatives de l'enfant. Il varie ainsi de 0 à 8. On parle d'un fort sentiment de compétence personnelle dès lors que sa valeur est égale ou supérieure à 7.

L'indice global d'estime de soi combine l'indice de compétence et celui de valeur personnelle. Cette estime « globale » est qualifiée de bonne lorsque le sujet est catégorisé comme bon sur les deux dimensions spécifiques précédentes.

d) On a articulé ces trois concepts (types de cohésion familiale, styles éducatifs et estime de soi) dans une *path analysis* qui inclut également l'appartenance sociale de la famille, telle qu'approchée par le statut socio-professionnel du père de famille. Plus précisément, cette analyse a été menée à l'aide de variables ordinales constituées de la manière suivante : a) quatre niveaux sociaux (ouvriers et employés subalternes, cadres moyens, cadres supérieurs, cadres universitaires et professions libérales); b) quatre types d'interaction familiale ainsi hiérarchisés : parallèle, bastion, compagnonnage, association; c) trois types éducatifs ainsi hiérarchisés : statutaire, maternaliste, contractualiste; d) trois niveaux de l'estime de soi (inférieure à la moyenne, aux alentours de la moyenne, supérieure

(5) Pour une présentation critique des diverses mesures employées dans ce domaine, cf. Demo (1985).

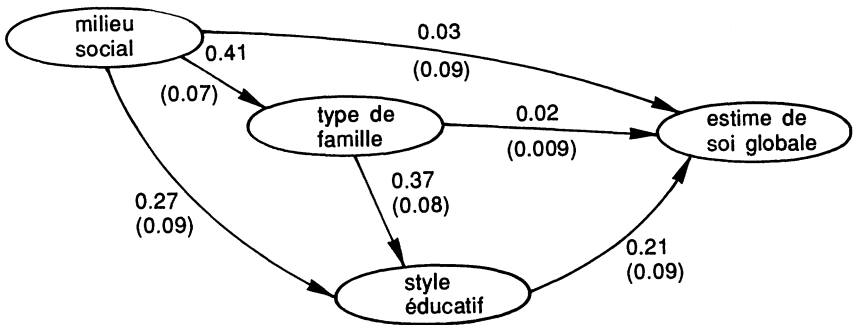
à la moyenne). Pour évaluer les coefficients *path*, nous avons calculé des mesures d'association partielle fondées sur le gamma de Goodman et Kruskal.

## II. - Résultats

### 1. - Rappels

L'analyse *path* reproduite ci-dessous (cf. *Figure 1*) confirme tout d'abord le lien assez net existant entre la position sociale des familles et leur style de cohésion. On trouve proportionnellement plus de familles de type « parallèle » et « bastion » dans le bas de la hiérarchie sociale que dans le haut. Réciproquement, les familles « association » sont plus fréquentes chez les cadres moyens et supérieurs. Comme nous avons largement développé ce thème ailleurs, nous n'y insistons pas ici (6).

FIGURE 1. - Analyse «*path*» reliant l'indice global d'estime de soi au style éducatif, au type de famille (cohésion) et au milieu social\*



\* Les coefficients *path* sont des gamma partiels. Les valeurs entre parenthèses sont des coefficients standard conditionnels à la distribution de l'échantillon.

N.B. Ces précisions concernent chacune des *Figures* qui suivent.

(6) Pour des chiffres détaillés et pour le rappel d'enquêtes comparables où cette même relation apparaît, cf. Kellerhals, Montandon *et al.* (1991).

Cette même analyse montre ensuite que le style éducatif des parents dépend dans une mesure comparable de la position de classe de la famille et de son type de cohésion. En effet, le lien *direct* entre le milieu social et le style éducatif a une force (significative) comparable à celle du lien direct existant entre le genre de cohésion de groupe et le style d'éducation. Les coefficients gamma valent respectivement 0.27 et 0.37. En termes de pourcentages, le style «contractualiste» voit sa fréquence augmenter régulièrement de 22% à 76% quand on passe des milieux populaires aux milieux universitaires alors que le style «statutaire» révèle un mouvement inverse puisqu'on passe pour ces mêmes milieux de 49% à 12% (cf. *Tableau I*). Une tendance aussi nette est présente lorsqu'on regarde les types de cohésion. Le style «contractualiste» est présent dans 62% des familles «association» contre 12% seulement des familles «bastion» (respectivement 27% vs 64% pour le style «statutaire»; cf. *Tableau II*). L'éducation de l'enfant répond donc à des nécessités de dynamique familiale autant ou plus qu'à une logique de mimétisme (7).

TABLEAU I. – *Styles éducatifs selon le milieu social*

	Style statutaire %	Style maternaliste %	Style contractualiste %
Milieux populaires (n = 126)	49	29	22
Cadres moyens (n = 64)	53	17	30
Cadres supérieurs (n = 26)	31	19	50
Cadres univ. et prof. libérales (n = 34)	12	12	76

TABLEAU II. – *Styles éducatifs selon le type de cohésion familiale*

	Style statutaire %	Style maternaliste %	Style contractualiste %
Bastion (n = 67)	64	24	12
Parallèle (n = 20)	40	30	30
Compagnonnage (n = 115)	38	24	38
Association (n = 52)	27	11	62

Voyons maintenant plus en détail les résultats relatifs à l'estime de soi.

(7) On a développé ailleurs (Kellerhals, Montandon *et al.*, 1991) ce résultat relatif à l'importance du projet familial dans la détermination

des attitudes éducatives. Le lecteur peut se reporter à cette publication pour un surcroît d'information.

## 2. – Styles éducatifs et estime de soi : l'indice global

Comme on l'a dit plus haut, l'indice global d'estime de soi combine le sentiment de compétence et le sentiment de valeur personnelle. Convenons que les personnes classées au-dessus de la moyenne sur chacune de ces deux échelles font preuve d'une bonne estime (globale) de soi.

Dans la ligne des travaux sur l'interactionnisme symbolique, où l'identité que se reconnaît le sujet apparaît comme le reflet du regard d'autrui, on pourrait s'attendre à ce que des positions sociales inégalement prestigieuses se traduisent par des niveaux d'estime de soi différents. Or nos données (cf. *Figure 1*) montrent que cette estime ne dépend pas du milieu social dans lequel vit l'enfant. Certes, l'association *brute* laisse apparaître une certaine liaison statistique entre l'estime de soi et le milieu social (l'estime de soi étant moins souvent bonne dans le bas de la hiérarchie). Mais le coefficient d'association *nette* est tout à fait négligeable. Cela signifie donc que cette relation est « expliquée » par la médiation du style éducatif et éventuellement du type de cohésion familiale. Cette absence de corrélation se retrouve dans d'autres travaux (8). On peut toutefois se demander si une corrélation directe entre milieu social et estime de soi n'apparaîtrait pas plus tard dans la vie de l'enfant, la conscience de classe des jeunes de 13 ans étant encore assez peu aiguë et la centralité de cette position sociale pour leur identité personnelle n'étant pas encore très forte. Les résultats de recherches sont à cet égard assez contradictoires et peu probants (9). Retenons donc pour le moment l'idée d'une indépendance statistique entre ces deux éléments. De même, on ne relève pas d'association significative entre le type de cohésion familiale et l'estime de soi.

Par contre, une relation statistiquement significative apparaît entre cette estime et le style éducatif auquel l'enfant est exposé. L'estime de soi est ainsi sensiblement plus forte lorsque l'éducation est de type « contractua-

TABLEAU III. – *Indice global d'estime selon les styles éducatifs*

	Faible %	Moyen %	Fort %
Statutaire (n = 109)	36	47	17
Maternaliste (n = 56)	35	52	13
Contractualiste (n = 89)	26	34	40

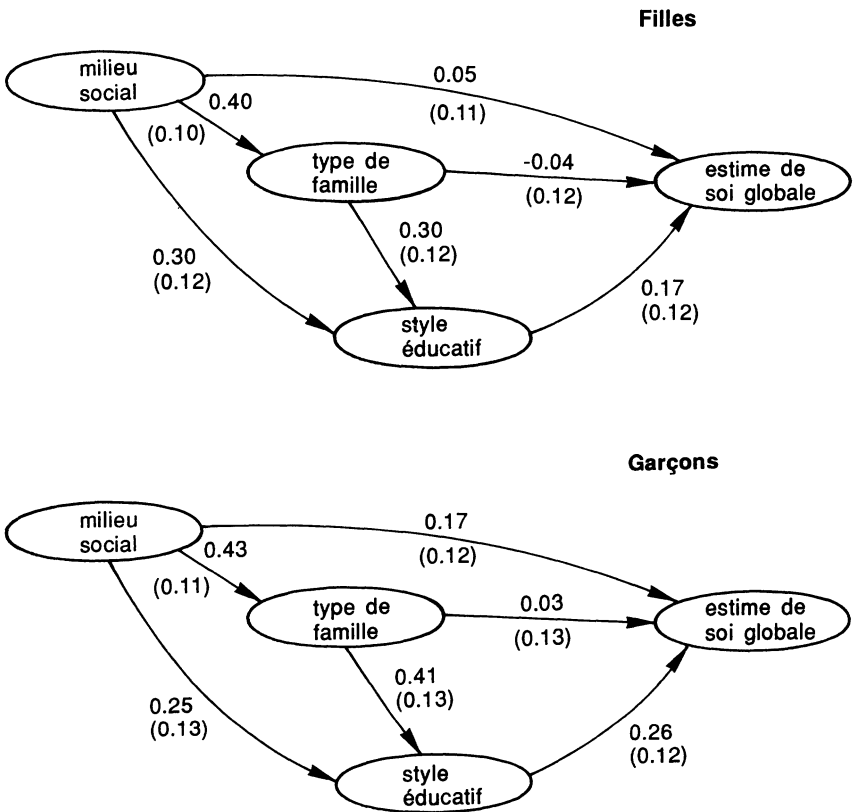
(8) Cf. Rosenberg et Pearlin (1978); De-mo et Savin-Williams (1983); Wiltfang et Scarbez (1990).

(9) Cf. les auteurs cités note 8.

liste», avec 40 % des enfants qui ont une bonne estime d'eux-mêmes alors qu'ils ne sont que 17 % lorsqu'ils sont éduqués selon un mode « statutaire » (cf. *Tableau III*). Notre hypothèse de départ semble ainsi vérifiée.

Relativement modeste dans l'ensemble, cette association diffère sensiblement selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. L'analyse *path* menée séparément sur ces deux sous-échantillons fait clairement apparaître (cf. *Figure 2*) que l'estime des garçons dépend bien plus du style d'éducation reçue que ce n'est le cas pour les filles : les coefficients d'association nette sont de 0.26 pour les garçons et de 0.17 pour les filles. Ce résultat se retrouve dans diverses recherches (10) et est quelquefois interprété comme l'expression du fait que l'estime de soi des filles de cet âge est

FIGURE 2. - Analyse « path » pour l'indice global d'estime de soi selon le sexe de l'enfant



(10) Cf. Demo, Small et Savin-Williams (1987); Gecas et Schwalbe (1986); Hoelter (1984).

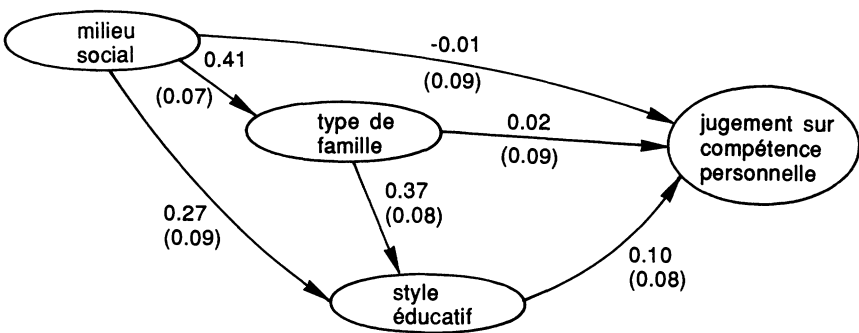
déjà davantage influencée par leur environnement social large (amis, camarades) que par les parents. Mais cette exégèse reste à confirmer (11).

Séparons maintenant les deux composantes de l'estime et voyons si se vérifie l'hypothèse voulant que la dimension de compétence personnelle soit moins reliée au style éducatif que ne l'est celle du sentiment de valeur.

### 3. – Styles éducatifs et estime de soi : la dimension de compétence personnelle

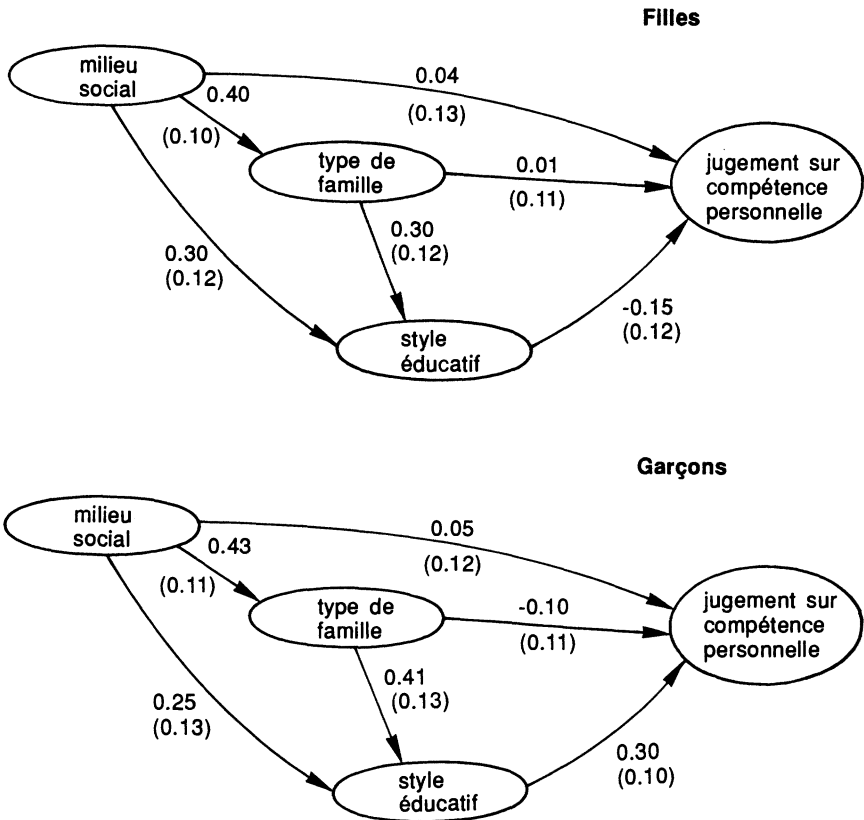
On a rappelé plus haut l'hypothèse que cette dimension dépendrait davantage des succès et insuccès de l'adolescent que de ses relations familiales. Dans cette ligne, on pourrait s'attendre à une relation assez faible entre le type de cohésion familiale, le style éducatif et le sentiment de compétence. L'analyse *path* valide cette perspective, puisqu'elle montre qu'il n'y a pas de relation significative entre le type de cohésion familiale et le sentiment de compétence personnelle (cf. *Figure 3*) et que par ailleurs la faible relation d'ensemble constatée avec le style éducatif des parents (coefficient d'association de 0.10) n'est pas statistiquement significative. Elle ne le devient que pour les garçons, avec un coefficient d'association de 0.30 (cf. *Figure 4*).

FIGURE 3. – Analyse « path » reliant le sentiment de compétence personnelle (« self-efficacy ») au style éducatif, au type de famille (cohésion) et au milieu social



(11) Cf. Felson et Zielinski (1989), dont les analyses longitudinales montrent, contrairement aux autres travaux, un impact des attitudes parentales plus net pour les filles.

FIGURE 4. - Analyse «path» pour le sentiment de compétence personnelle selon le sexe de l'enfant



En clair, seuls 35 % des garçons confrontés à un style «statutaire» éprouvent un fort sentiment de compétence personnelle, contre 44 % de ceux qui sont confrontés à un style «maternaliste» et 53 % dans les familles où prévaut une éducation «contractualiste» (cf. *Tableau IV*). No-

TABLEAU IV. - *Sentiment de compétence personnelle selon les styles éducatifs (chez les garçons)*

	Faible %	Moyen %	Fort %
Statutaire (n = 51)	24	41	35
Maternaliste (n = 27)	26	30	44
Contractualiste (n = 45)	11	36	53

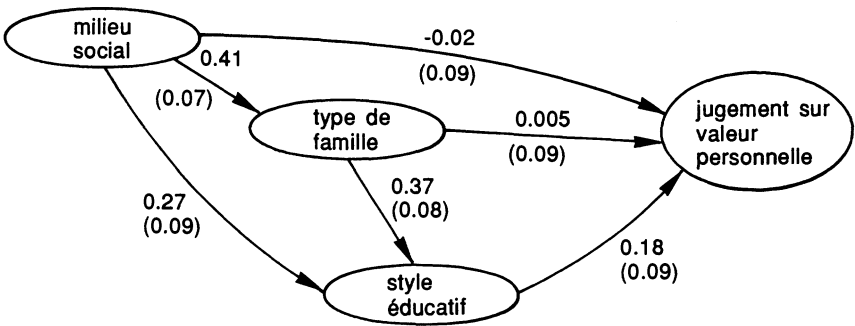
tons en marge du propos l'absence de relation entre milieu social et sentiment de compétence.

Le sentiment de valeur personnelle est-il alors davantage lié au style éducatif que celui de compétence ? C'est ce qu'il nous faut examiner maintenant.

#### 4. – Les déterminants de l'estime de soi : le sentiment de valeur personnelle

Nos résultats montrent que cette dimension de l'estime de soi est significativement reliée au style éducatif parental auquel l'enfant est confronté. Le coefficient d'association nette est de 0.18 avec un écart-type de 0.09 (cf. Figure 5).

FIGURE 5. – Analyse « path » reliant le sentiment de valeur personnelle (« self-worth ») au style éducatif, au type de famille (cohésion) et au milieu social



En clair, cela signifie que 60% des enfants éduqués selon un mode « contractualiste » ont une bonne estime de soi, alors que cette proportion n'atteint que 36% dans le cas d'une éducation de style « statutaire » (cf. *Tableau V*). L'estime de soi paraît donc dépendre d'abord du système relationnel parents-enfant plutôt que de facteurs structurels (position de classe) ou même de types d'interactions caractérisant l'ensemble de la famille. Toutefois, on nuancera cette assertion en précisant que l'échantillon, composé uniquement de familles suisses, comprend un nombre insignifiant de manœuvres et de sous-prolétaires.

Les coefficients *path* obtenus avec le sentiment de valeur sont, on le voit, sensiblement plus forts que ceux provenant de l'analyse du sentiment



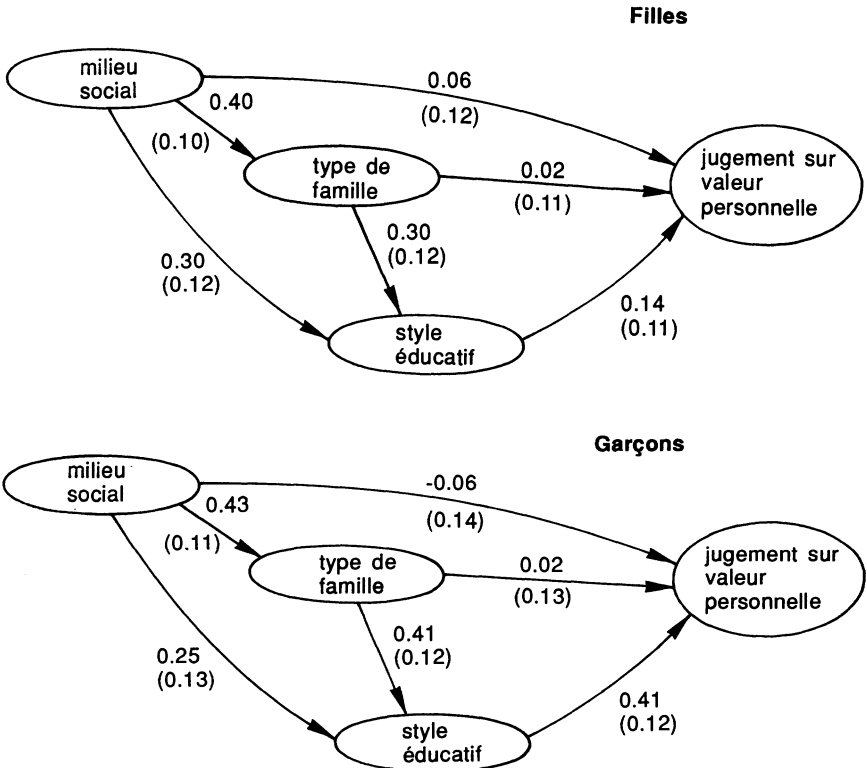
de compétence. En cela, notre hypothèse est vérifiée. Certaines modulations de ce résultat global doivent toutefois être apportées.

TABLEAU V. – *Sentiment de valeur personnelle selon les styles éducatifs*

	Faible %	Moyen %	Fort %
Statutaire (n = 109)	52	12	36
Maternaliste (n = 56)	45	16	39
Contractualiste (n = 89)	33	8	60

Comme en matière d'estime « globale », il apparaît que la relation entre style éducatif et sentiment de valeur est beaucoup plus nette pour les garçons que pour les filles. Le coefficient d'association nette est de 0.41 pour les garçons et de 0.14 pour les filles (cf. Figure 6).

FIGURE 6. – *Analyse « path » pour le sentiment de valeur personnelle selon le sexe de l'enfant*



Par ailleurs, un deuxième effet d'interaction est à noter : la relation entre style éducatif et estime s'accroît avec le statut social des parents. Précisons ce point. Si l'on isole le style « statutaire » (où la distance-« froideur » entre les générations est plus grande qu'ailleurs et où l'accent mis sur l'autonomie de l'adolescent est faible) pour l'opposer aux deux autres, on voit que son impact sur l'estime globale est presque négligeable dans les milieux populaires (36 vs 42 % de bonne estime), léger chez les cadres moyens (41 vs 53 % de bonne estime) et fort chez les cadres supérieurs, universitaires et professions libérales (16 vs 65 % de bonne estime). On peut alors, en guise d'hypothèse, interpréter ce fait par la notion de cohérence ou d'isomorphisme : chez les cadres supérieurs, une éducation « statutaire » est assez atypique (on ne la trouve que dans un quart des familles) et souvent stigmatisée (mal vue ou tournée en dérision); cette « anormalité » n'existe pas dans les milieux populaires, où le style « statutaire » caractérise la moitié des familles. On pourrait alors voir l'impact du style éducatif sur l'estime de soi comme composé de deux dimensions : l'effet des styles eux-mêmes (notamment *via* leurs composantes de soutien et d'autonomie) et celui de leur compatibilité/incompatibilité avec les normes culturelles du milieu social.

On peut isoler, dans les styles éducatifs définis ci-dessus, le degré du soutien (motiver, communiquer, participer) et du contrôle (contraindre, interdire, diriger, discipliner) que les parents manifestent envers leur enfant. Cela permet de construire, à la façon de Baumrind (1978), une typologie en quatre cases : les parents autoritaires (contrôle fort, soutien faible), laxistes (contrôle faible, soutien faible), emphatiques (contrôle faible, soutien fort) et structurants (le type *authoritative* chez Baumrind, c'est-à-dire soutien et contrôle forts) (12). Il en ressort que l'estime de soi est sensiblement meilleure dans les cas de soutien marqué que dans les situations de faible soutien (55 % environ de bonne estime dans le premier cas, vs 35 % dans le second). Cette différence est plus sensible chez les garçons (34 % vs 18) que chez les filles (39 % vs 50 %). Si l'on examine, plus spécifiquement encore, le degré de communication entre parents et enfant, il ressort que cette forme d'interaction modèle assez nettement l'estime de soi des garçons : on trouve 32 % de bonne estime si la communication avec l'ensemble des deux parents est faible, 59 % si elle est bonne. Mais à nouveau, pour les filles, cet impact est mince : 43 vs 50 % de bonne estime.

Un peu en marge du propos, il peut être intéressant de relever un troisième effet d'interaction. Il s'agit du rapport entre rang de naissance, orientation scolaire et estime de soi. Nos données ne montrent pas, dans l'ensemble, de relation entre le rang de naissance et l'estime de soi. De même, on n'observe pas d'association significative entre le caractère plus ou moins prestigieux de l'orientation scolaire (sections « classique »

(12) Pour une description précise de la manière dont cette typologie est construite, cf. Pichler (1991).

– latin/grec – et « scientifique » d'un côté, « générale » ou « options » de l'autre) de l'enfant et son sentiment de valeur. Par contre, chez les enfants uniques, ou aînés, 53 % de ceux qui fréquentent les sections latines et scientifiques ont une bonne estime de soi (sentiment de valeur), contre 33 % seulement pour ceux qui sont en section générale et options. Chez les enfants de rang deux ou plus, il n'y a par contre pas de relation significative (40 vs 50 %).

\*  
\* \*

Nos données et analyses montrent que l'estime de soi est clairement reliée au style éducatif que les parents adoptent, et plus particulièrement au degré d'autonomie et de soutien dont l'enfant dispose ainsi qu'à la qualité de la communication entre lui et les adultes : l'estime de soi est plus fréquemment meilleure quand l'éducation est de style « contractualiste » que lorsqu'elle est de nature « statutaire ». Si les deux dimensions de l'estime de soi que nous avons retenues – le sens de la valeur personnelle et le sentiment de compétence – sont sensibles aux variations de ce style éducatif, la première l'est davantage encore, la seconde dépendant probablement plus du succès ou de l'échec d'actions du sujet (mais ceci n'est pas démontré ici) que de la qualité du regard d'autrui exprimée par le genre d'éducation reçue dans la famille. Par contre, cette estime de soi ne dépend pas du statut social des parents, ni du type de cohésion familiale (à l'exception du type « bastion », dont l'impact paraît négatif).

Deux effets d'interaction méritent une attention particulière.

— La relation entre style éducatif et estime de soi est plus nette pour les garçons que pour les filles. Divers auteurs (Hoelter, 1984 ; Rosenberg et Simmons, 1975) interprètent ce fait, déjà noté dans plusieurs travaux, par une précocité plus grande des filles. A la prime adolescence, elles seraient déjà plus sensibles que les garçons à l'image d'elles-mêmes que leur renvoient les amis et le voisinage alors que les garçons seraient encore très monopolisés par ce qui se passe dans la sphère familiale. Par ailleurs, cette sensibilité des filles à l'opinion extra-familiale serait encore renforcée par les normes de rôle féminin, qui donnent une grande importance à l'intégration relationnelle. Notre recherche ne permet toutefois pas, faute de données adéquates, de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

— Le lien entre le style éducatif et l'estime se renforce avec l'élévation du niveau social. Ce fait – qui ne concerne cependant que la dimension du sentiment de valeur personnelle et non celle du sentiment de compétence – met en lumière l'impact possible de la conformité des parents aux normes de leur milieu social sur l'estime de soi des adolescents : un style éducatif « statutaire » est franchement minoritaire dans les milieux aisés, alors qu'il constitue un cas fréquent dans les milieux populaires. Ce caractère minoritaire peut avoir en lui-même un effet négatif doublant celui du style d'éducation en tant que tel.

Cela dit, la perspective causale adoptée ici (les attitudes parentales modèlent l'estime que se porte l'enfant) ne doit pas nous faire perdre de vue que la relation qui nous occupe est vraisemblablement bidirectionnelle : l'estime de soi des adolescents exerce probablement une sorte d'effet en retour sur les parents, davantage portés à interagir positivement avec quelqu'un qui s'apprécie ou se valorise qu'avec un enfant persuadé de son inaptitude générale (13).

Terminons par un résultat relatif à l'impact de l'estime de soi sur le comportement des personnes. On a rappelé plus haut qu'une bonne estime était à même de favoriser les apprentissages de divers types chez l'adolescent (14). Or nos données permettent de relier le degré d'estime que les jeunes se portent avec les choix professionnels qu'ils envisagent. Une relation sensible entre ces deux termes apparaît chez les enfants de milieux populaires : 80 % de ceux qui ont une estime de soi élevée choisissent des professions nécessitant des études longues, contre 47 % de ceux qui ont une estime de soi faible. Par contre, cette association disparaît chez les enfants de cadres, dont la grande majorité choisit – normes du milieu obligent – des études longues. L'estime de soi apparaît donc comme un facteur déterminant dans le choix professionnel de jeunes qui ne sont pas « naturellement » destinés par leur milieu à poursuivre de longues études. On observe des tendances analogues lorsqu'on distingue les pré-adolescents en fonction de leur sexe. Pour les filles, l'estime de soi ne semble exercer aucun effet sur le choix de la profession future.

Par contre, chez les garçons, le choix d'une profession « prestigieuse » est plus fréquent parmi ceux qui ont une estime de soi forte (99 %) que parmi ceux dont l'estime est faible (64 %).

Mais ces différents résultats relatifs à l'estime de soi – tout intéressants qu'ils nous paraissent – ne doivent pas nous faire oublier que cette notion ne constitue qu'un segment du « concept de soi ». Les identités (psychologiques et sociales) que la personne se reconnaît et les missions que progressivement elle s'assigne interviennent également dans ce concept. Or le lien entre les styles éducatifs – tels que définis ci-dessus – et ces deux derniers éléments est, jusqu'à présent, assez méconnu. Son explicitation apparaît essentielle pour une théorie de la socialisation qui voudrait prendre en compte l'idée de dispositions à l'action plutôt que se limiter à la seule reproduction normative.

**Jean KELLERHALS, Cléopâtre MONTANDON,  
Gilbert RITSCHARD, Massimo SARDI**

*Département de sociologie, Université de Genève  
CH – 1211 Genève 4*

(13) Cf. Gecas et Schwalbe (1986); Felson et Zielinski (1989); Demo, Small et Savin-Williams (1987).

(14) Cf. aussi Rosenberg (1981), pour d'autres types d'impact.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baumrind D.**, 1978. – « Parental disciplinary patterns and social competence in children », *Youth and society*, n° 9, pp. 229-236.
- Coopersmith S.**, 1967. – *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, Freeman.
- Demo D.H.**, 1985. – « The measurement of self-esteem : refining our methods », *Journal of personality and social psychology*, 48 (6), pp. 1490-1502.
- Demo D.H., Savin-Williams R.C.**, 1983. – « Early adolescent self-esteem as a function of social class : Rosenberg and Pearlin revisited », *American journal of sociology*, vol. 88, pp. 763-774.
- Demo D.H., Small S.A., Savin-Williams R.C.**, 1987. – « Family relations and self-esteem of adolescents and their parents », *Journal of marriage and the family*, vol. 49, pp. 705-715.
- Felson R.B., Zielinski M.A.**, 1989. – « Children self-esteem and parental support », *Journal of marriage and the family*, vol. 51, pp. 727-735.
- Gecas V.**, 1979. – « The influence of social class on socialization », dans **W.R. Burr et al.** (eds), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, New York, Free Press.
- 1982. – « The self-concept », *Annual review of sociology*, pp. 1-33.
- Gecas V., Nye F.I.**, 1974. – « Sex and class differences in parent-child interaction : a test of Kohn's hypothesis », *Journal of marriage and the family*, vol. 36, pp. 742-749.
- Gecas V., Schwalbe M.**, 1983. – « Beyond the looking-glass self : social structure and efficacy-based self-esteem », *Social psychology quarterly*, 46 (42), pp. 77-88.
- 1986. – « Parental behavior and adolescent self-esteem », *Journal of marriage and the family*, vol. 48, pp. 37-46.
- Hess R.D.**, 1970. – « Social class and ethnic influences upon socialization », dans **P.D. Mussen** (eds.), *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 2, New York, Wiley.
- Hoelter J.W.**, 1984. – « Relative effects of significant others on self-evaluation », *Social psychology quarterly*, 47 (3), pp. 255-262.
- Hoelter J.W., Harper L.**, 1987. – « Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception », *Journal of marriage and the family*, vol. 49, pp. 129-139.
- Kellerhals J.**, 1987. – « Les types d'interaction dans la famille », *L'Année sociologique*, vol. 37, pp. 153-179.
- Kellerhals J., Montandon C. et al.**, 1991. – *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- Kohn M.L.**, 1977. – *Class and conformity : a study in values* (2<sup>e</sup> éd.), Chicago, The University of Chicago Press.
- Montandon C.**, 1987. – « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », dans **C. Montandon et P. Perrenoud**, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.
- 1988. – *De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie*, communication présentée au Colloque de l'AISLF, Genève.
- Olson D.H.**, 1983. – *Families. What makes them work*, Beverly Hills, Sage.
- Peterson G.W., Rollins B.C.**, 1987. – « Parent-child socialization », dans **M.B. Sussman et S.K. Steinmetz** (eds), *Handbook of marriage and the family*, New York, Plenum Press.

- Peterson G.W., Southworth L.E., Peters D.F.**, 1983. – « Children's self-esteem and maternal behavior in three low-income samples », *Psychological reports*, n° 52, pp. 79-86.
- Pichler M.**, 1991. – *Pratiques éducatives parentales*, mémoire de licence, Université de Genève.
- Reiss D.**, 1981. – *The family's construction of reality*, Cambridge, Harvard University Press.
- Rosenberg M.**, 1965. – *Society and the adolescent self-image*, Princeton, Princeton University Press.
- 1981. – « The self-concept : social product and social force », dans **M. Rosenberg** et **R. Turner** (eds), *Social psychology*, New York, Basic Books.
- Rosenberg M., Pearlin L.L.**, 1978. – « Social class and self-esteem among children and adults », *American journal of sociology*, 84 (1) pp. 53-77.
- Rosenberg M., Simmons R.G.**, 1975. – « Sex differences in the self-concept in adolescence », *Sex roles : a journal of research*, vol. 1, pp. 147-159.
- Wiltfang G.L., Scarbecz M.**, 1990. – « Social class and adolescent's self-esteem : another look », *Social psychology quarterly*, 53 (2), pp. 174-183.

## LINKED CITATIONS

- Page 1 of 5 -



You have printed the following article:

### **Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents**

Jean Kellerhals; Cléopâtre Montandon; Gilbert Ritschard; Massimo Sardi

*Revue Française de Sociologie*, Vol. 33, No. 3. (Jul. - Sep., 1992), pp. 313-333.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0035-2969%28199207%2F09%2933%3A3%3C313%3ALSEDPE%3E2.0.CO%3B2-2>

---

*This article references the following linked citations. If you are trying to access articles from an off-campus location, you may be required to first logon via your library web site to access JSTOR. Please visit your library's website or contact a librarian to learn about options for remote access to JSTOR.*

### **[Footnotes]**

#### **<sup>8</sup> Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults**

Morris Rosenberg; Leonard I. Pearlin

*The American Journal of Sociology*, Vol. 84, No. 1. (Jul., 1978), pp. 53-77.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28197807%2984%3A1%3C53%3ASCASAC%3E2.0.CO%3B2-W>

#### **<sup>8</sup> Early Adolescent Self-Esteem as a Function of Social Class: Rosenberg and Pearlin Revisited**

David H. Demo; Ritch C. Savin-Williams

*The American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 4. (Jan., 1983), pp. 763-774.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28198301%2988%3A4%3C763%3AEASAAF%3E2.0.CO%3B2-F>

#### **<sup>8</sup> Social Class and Adolescents' Self-Esteem: Another Look**

Gregory L. Wiltfang; Mark Scarbecz

*Social Psychology Quarterly*, Vol. 53, No. 2, Special Issue: Social Structure and the Individual. (Jun., 1990), pp. 174-183.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28199006%2953%3A2%3C174%3ASCAASA%3E2.0.CO%3B2-Q>

#### **<sup>9</sup> Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults**

Morris Rosenberg; Leonard I. Pearlin

*The American Journal of Sociology*, Vol. 84, No. 1. (Jul., 1978), pp. 53-77.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28197807%2984%3A1%3C53%3ASCASAC%3E2.0.CO%3B2-W>

**NOTE:** *The reference numbering from the original has been maintained in this citation list.*

## LINKED CITATIONS

- Page 2 of 5 -



### <sup>10</sup> **Family Relations and the Self-Esteem of Adolescents and Their Parents**

David H. Demo; Stephen A. Small; Ritch C. Savin-Williams  
*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 49, No. 4. (Nov., 1987), pp. 705-715.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198711%2949%3A4%3C705%3AFRATSO%3E2.0.CO%3B2-A>

### <sup>10</sup> **Parental Behavior and Adolescent Self-Esteem**

Viktor Gecas; Michael L. Schwalbe  
*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 48, No. 1. (Feb., 1986), pp. 37-46.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198602%2948%3A1%3C37%3APBAAS%3E2.0.CO%3B2-A>

### <sup>10</sup> **Relative Effects of Significant Others on Self-Evaluation**

Jon W. Hoelter  
*Social Psychology Quarterly*, Vol. 47, No. 3. (Sep., 1984), pp. 255-262.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28198409%2947%3A3%3C255%3AREOSOO%3E2.0.CO%3B2-8>

### <sup>11</sup> **Children's Self-Esteem and Parental Support**

Richard B. Felson; Mary A. Zielinski  
*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 51, No. 3. (Aug., 1989), pp. 727-735.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198908%2951%3A3%3C727%3ACAPS%3E2.0.CO%3B2-0>

### <sup>13</sup> **Parental Behavior and Adolescent Self-Esteem**

Viktor Gecas; Michael L. Schwalbe  
*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 48, No. 1. (Feb., 1986), pp. 37-46.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198602%2948%3A1%3C37%3APBAAS%3E2.0.CO%3B2-A>

### <sup>13</sup> **Children's Self-Esteem and Parental Support**

Richard B. Felson; Mary A. Zielinski  
*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 51, No. 3. (Aug., 1989), pp. 727-735.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198908%2951%3A3%3C727%3ACAPS%3E2.0.CO%3B2-0>



## LINKED CITATIONS

- Page 3 of 5 -



### <sup>13</sup> **Family Relations and the Self-Esteem of Adolescents and Their Parents**

David H. Demo; Stephen A. Small; Ritch C. Savin-Williams

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 49, No. 4. (Nov., 1987), pp. 705-715.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198711%2949%3A4%3C705%3AFRATSO%3E2.0.CO%3B2-A>

## References Bibliographiques

### **Early Adolescent Self-Esteem as a Function of Social Class: Rosenberg and Pearlin Revisited**

David H. Demo; Ritch C. Savin-Williams

*The American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 4. (Jan., 1983), pp. 763-774.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28198301%2988%3A4%3C763%3AEASAAF%3E2.0.CO%3B2-F>

### **Family Relations and the Self-Esteem of Adolescents and Their Parents**

David H. Demo; Stephen A. Small; Ritch C. Savin-Williams

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 49, No. 4. (Nov., 1987), pp. 705-715.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198711%2949%3A4%3C705%3AFRATSO%3E2.0.CO%3B2-A>

### **Children's Self-Esteem and Parental Support**

Richard B. Felson; Mary A. Zielinski

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 51, No. 3. (Aug., 1989), pp. 727-735.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198908%2951%3A3%3C727%3ACAPS%3E2.0.CO%3B2-0>

### **The Self-Concept**

Viktor Gecas

*Annual Review of Sociology*, Vol. 8. (1982), pp. 1-33.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0360-0572%281982%298%3C1%3ATS%3E2.0.CO%3B2-4>

**NOTE:** *The reference numbering from the original has been maintained in this citation list.*

## LINKED CITATIONS

- Page 4 of 5 -



### **Sex and Class Differences in Parent-Child Interaction: A Test of Kohn's Hypothesis**

Viktor Gecas; F. Ivan Nye

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 36, No. 4. (Nov., 1974), pp. 742-749.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28197411%2936%3A4%3C742%3ASACDIP%3E2.0.CO%3B2-Y>

### **Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem**

Viktor Gecas; Michael L. Schwalbe

*Social Psychology Quarterly*, Vol. 46, No. 2. (Jun., 1983), pp. 77-88.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28198306%2946%3A2%3C77%3ABTLSSS%3E2.0.CO%3B2-O>

### **Parental Behavior and Adolescent Self-Esteem**

Viktor Gecas; Michael L. Schwalbe

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 48, No. 1. (Feb., 1986), pp. 37-46.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198602%2948%3A1%3C37%3APBAAS%3E2.0.CO%3B2-A>

### **Relative Effects of Significant Others on Self-Evaluation**

Jon W. Hoelter

*Social Psychology Quarterly*, Vol. 47, No. 3. (Sep., 1984), pp. 255-262.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28198409%2947%3A3%3C255%3AREOSOO%3E2.0.CO%3B2-8>

### **Structural and Interpersonal Family Influences on Adolescent Self-Conception**

Jon Hoelter; Lynn Harper

*Journal of Marriage and the Family*, Vol. 49, No. 1. (Feb., 1987), pp. 129-139.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2445%28198702%2949%3A1%3C129%3ASAIPIO%3E2.0.CO%3B2-F>

### **Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults**

Morris Rosenberg; Leonard I. Pearlin

*The American Journal of Sociology*, Vol. 84, No. 1. (Jul., 1978), pp. 53-77.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28197807%2984%3A1%3C53%3ASCASAC%3E2.0.CO%3B2-W>

**NOTE:** *The reference numbering from the original has been maintained in this citation list.*

## LINKED CITATIONS

- Page 5 of 5 -



### **Social Class and Adolescents' Self-Esteem: Another Look**

Gregory L. Wiltfang; Mark Scarbecz

*Social Psychology Quarterly*, Vol. 53, No. 2, Special Issue: Social Structure and the Individual.  
(Jun., 1990), pp. 174-183.

Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28199006%2953%3A2%3C174%3ASCAASA%3E2.0.CO%3B2-Q>