

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

**PERCEPTION DE SOI ET INHIBITION SCOLAIRE CHEZ
L'ADOLESCENT CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE TECHNIQUE DE
YAOUNDE**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de professeur de
l'enseignement normal DIPEN II

Par

NGA OVONO Crescence Victoria
Licenciée en psychologie sociale

Sous la direction de
Maureen EBANGA TANYI
Maître de Conférences

Année académique 2015-2016

Yaoundé, juin 2016

SOMMAIRE

SOMMAIRE	I
DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ	IV
ABSTRACT	V
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	VI
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	15
I. DÉFINITIONS DES CONCEPTS	15
II. CONSTRUCTION DE LA PERCEPTION DE SOI	22
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	55
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	59
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	81
INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELS ..	81
CONCLUSION GÉNÉRALE	89
INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELS ..	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
TABLE DES MATIÈRES	98

A ma fille Kénan Gabrielle Françoise OVONO MBOGOU.

REMERCIEMENTS

Pour réaliser ce travail, nous avons bénéficiés des contributions de nombreuses personnes qui nous ont aidées, encouragées et accompagnées tout au long de ces années de formation. Nous tenons à leur témoigner toute notre reconnaissance, pour leur temps et leurs efforts.

Premièrement, nous tenons à remercier notre encadreur le Pr. Maureen Ebanga TANYI qui, a accepté de diriger ce travail et qui nous a apporté tout le soutien nécessaire. Nous lui devons la rigueur scientifique dont elle est exemplaire. Pr. Maureen Ebanga TANYI, nous vous exprimons notre reconnaissance pour ce que vous nous avez appris, ainsi que pour votre grande disponibilité et votre soutien fort précieux. Qu'il nous soit permis de vous exprimer notre fierté et notre reconnaissance d'avoir été notre Directeur de mémoire.

Nos remerciements, vont également à l'ensemble du corps enseignant du département des sciences de l'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé pour la formation qu'il nous a assurée et les multiples conseils qu'il n'a cessé de nous prodiguer ; et exceptionnellement au Dr Mgbwa Vandelin pour, la documentation riche qu'il a mise à notre disposition.

Nous sommes également reconnaissants envers tous nos amis : Babinne Gérard, Ngamcha'a Gérard, Ahibena Audrey, Ngaleu Arlette, Minkala Ariane, Kebeledie Marie, Ngono Bernadette pour les encouragements.

Nous adressons nos remerciements à Mr Etemé Ndongo Roger pour tout le soutien.

Nous remercions très particulièrement Mr. Mbogou Huleruche Chadrac, pour l'aide, le soutien, la patience et la confiance qu'il n'a cessé de nous apporter durant cette formation.

RÉSUMÉ

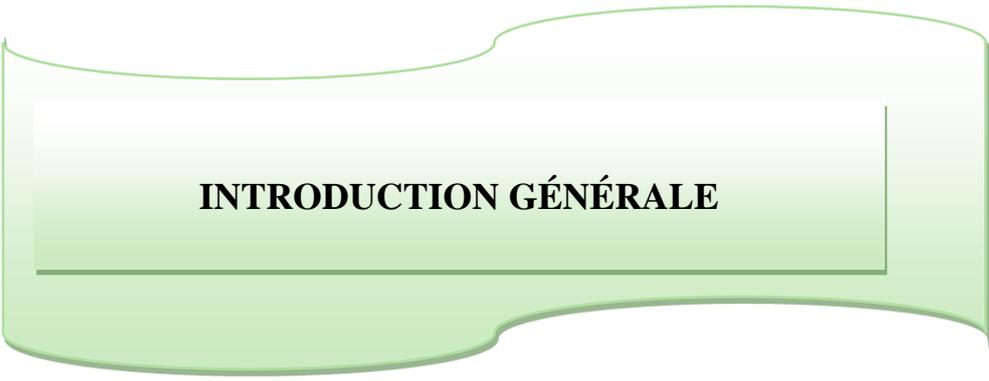
Dans ce travail, nous proposons une réflexion sur : **Perception de soi et inhibition scolaire chez l'adolescent**. La perception de soi, est une dimension très importante de la personnalité de l'adolescent, car pour qu'il apprenne « quelque chose » ou qu'il fasse « quelque chose », il faut qu'il se sente compris, encouragé, soutenu et respecté bref aimé. Mais fort malheureusement, les recherches concernant cette dimension de l'adolescent sont rares au Cameroun dans le domaine scolaire. Le présent travail, essaie d'établir le lien qui existe entre la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent, car l'on se rend compte que malgré les efforts et les stratégies déployées par l'Etat et les acteurs de l'éducation, les élèves échouent toujours massivement. Certains facteurs sont montrés du doigt pour justifier cela. Étant donné cette situation, nous avons formulé, quatre(04) hypothèses de recherche et mené notre enquête auprès de 250 élèves du lycée Technique Commercial et Industriel de Yaoundé. Le questionnaire a servi de méthode de collecte de données. Les données étant analysées à l'aide du chi-carré basé sur les relations entre le soi émotionnel et l'inhibition scolaire(HR1), le soi scolaire physique et l'inhibition scolaire(HR2), le soi scolaire et l'inhibition scolaire(HR3), et enfin le soi social et l'inhibition scolaire(HR4). Les résultats obtenus ont montré que les quatre hypothèses ont été confirmées. C'est dire, qu'il existe une relation significative entre la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent. Autrement dit, les adolescents qui ont une perception de soi positive ont un fort taux de réussite plus que ceux avec une perception de soi négative. Les adolescents à perception de soi négative sont plus enclins à l'échec scolaire et à la longue au blocage. Suivant le modèle théorique de Cooley, pour expliquer la multidimensionnalité du concept de soi, que l'adolescent dans ses relations interactionnistes avec les autres significatifs (parent, enseignants, camarades, amis proches) que se construit sa perception de soi. Cette perception de soi, est sans cesse influencée par ces relations avec les autres significatifs à tel point qu'elles modifient la personnalité de l'adolescent ainsi que son mode de penser entraînant au passage ses échecs voir ses blocages surtout scolaires.

ABSTRACT

In this work, we propose a reflection on: Perception of Self and school inhibition in adolescence. self-perception, is a very important dimension of the personality of the adolescent, because for him to learn "something" or he does "something", it must feel understood, encouraged, supported respected and loved brief. But very unfortunately, research on this dimension of the adolescent are rare in Cameroon in the educational field. This work tries to establish the link between self-perception and the school inhibition in adolescence, because we realize that despite the efforts and strategies of the State and actors education, students always fail massively. Some factors are singled to justify it. Given this situation, we made four (04) research hypotheses and conducted our survey of 250 high school students Technical Commercial and Industrial Yaounde. The questionnaire was used as data collection method. The data is analyzed using chi-square based on the relationship between the emotional self and school inhibition (HR₁), physical education and school inhibition (HR₂), the school itself and the school inhibition (HR₃), and finally the social self and school inhibition (HR₄). The results showed that the four hypotheses were confirmed. This means that there is a significant relationship between self-perception and the school inhibition in adolescence. In other words, teenagers who have a positive self-perception have a high success rate than those with a negative perception. Negative self-perception in adolescents is more prone to failure at school and in the long run blocking. According to the theoretical model of cooley, multidimensionality to explain the concept, the teen in his interactionists relationships with significant others (parents, teachers, classmates, close friends) that builds its perception. This perception of itself is constantly influenced by these relationships with significant others to the extent that they affect the teenager's personality and his way of thinking resulting in passing its failures especially see his school blockages.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi L'Ecuyer (1978:80).	21
Tableau 2: Présentation des trois piliers de la perception de soi, suivant leurs origines, leurs bénéfices et les conséquences en cas de manque.	23
Tableau 3: opérationnalisation des variables.....	46
Tableau 4: Tableau synoptique	53
Tableau 5 lèves tu le doigt en classe pour poser des questions et en répondre ou faire une remarque constructive?.....	61
Tableau 6: comment réagit le professeur quand tu lèves le doigt pour poser la question ?	62
Tableau 7: l'enseignant apprécie-t-il ton raisonnement ou de ta question?.....	63
Tableau 8: l'enseignant vous encourage-t-il souvent?	63
Tableau 9 as-tu des camarades de compagnie ou amis en classe avec qui tu passes tes poses?	64
Tableau 10: entretiens-tu de bonnes relations avec tes camarades	66
Tableau 11 : tes camarades réagissent ils favorablement quand tu lèves le doigt pour poser une question ou quand tu réponds à une question?	66
Tableau 12: Comment réagit l'enseignant face à ces attitudes?	67
Tableau 13: te sens-tu à l'aise dans ton corps?.....	68
Tableau 14: aimes- tu ton physique?	69
Tableau 15: fais-tu les cours d'éducation physique et sportive ?	70
Tableau 16: entretiens-tu de bonnes relations avec tes enseignants d'EPS?	70
Tableau 17: Quel est le statut de ta famille?.....	71
Tableau 18: entretiens-tu de bonnes relations avec tes parents	72
Tableau 19 dialogues tu avec tes parents à propos de tes études ?	72
Tableau 20: Tes parents t'aident ils à étudier?	73
Tableau 21: comment juges tu tes notes ?.....	73
Tableau 22: quelles appréciations font tes parents de tes notes?	74
Tableau 23: quelles appréciations font tes enseignants de tes notes?	75
Tableau 24 : quelles appréciations font tes camarades de tes notes ?	75
Tableau 25 Tableau récapitulatif de vérification des hypothèses.	76
Tableau 26 Tableau pour hypothèse 1	77
Tableau 27 : Tableau pour hypothèse 2	78
Tableau 28 : Tableau pour hypothèse 3 :	79
Tableau 29 :Tableau récapitulatif pour hypothèse 4:	80



INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'échec, qu'il soit scolaire, affectif, professionnel, social, chez qui que ce soit, constitue, presque par définition, une atteinte certes de l'équilibre psychologique mais aussi, de l'image de soi. L'enfant, relativement à l'adulte, a un Moi mal assuré, qui ne peut tenir que s'il peut s'appuyer, de façon concrète, sur la perception et l'estime des autres (parents, enseignants, camarades, amis proches etc.). Autrement dit, l'enfant est dépendant, dans des proportions bien plus grandes que l'adulte.

L'école en tant que système, institution idéologique pour les uns, socioculturelle pour les autres, ne saurait se soustraire des modèles de conduite sociale adoptés par l'Homme. Les problèmes pouvant se poser à celui-ci, trouvent leurs résolutions le plus souvent dans celle des contradictions, des clivages sociaux, dans la répartition des tâches. Parmi ces problèmes, figure celui de l'échec scolaire : problème de société ou d'organisation et d'assimilation des connaissances, l'échec scolaire n'en demeure pas moins un fait contemporain étroitement lié à la place, aux fonctions attendues de l'école dans la société. C'est dans ce sens que, Perrenoud (1995) se demande, si l'échec de l'élève n'est-il pas celui de l'école ?

Même si, l'école y est pour quelque chose dans la genèse de cet échec scolaire, l'essentiel des raisons se retrouve chez « l'élève lui-même » ; cause rarement appréhendée, car pour que l'on puisse parler « d'apprendre quelque chose », il faudrait : « se sentir reconnu, comme personne et comme membre à part entière d'une famille et d'une communauté respectée », « compris et soutenu dans les moments de ras-le-bol, de fatigue d'être soi, et surtout d'échec », « savoir qu'on vous fait confiance, qu'on vous sait responsable, capable d'accomplir de grandes tâches et désireux d'y arriver », mieux encore, « sentir que l'on vous aime ». Toutes ces conditions décrivent la perception de soi.

Ainsi, cette étude se propose d'examiner la relation que la connaissance soi entretiendrait avec le blocage ou le dysfonctionnement des structures mentales en charge de la pensée. Notre thème intitulé « **Perception de soi et inhibition scolaire chez l'adolescent** » cherche, à examiner les différentes dimensions de cette perception (soi émotionnel, soi scolaire, soi social, soi physique) afin d'en déterminer leur lien avec l'inhibition scolaire.

En milieu scolaire, les recherches mises à notre portée ont su montrer que, la perception de soi a une influence sur les performances scolaires de l'enfant (Bloom, 1979 ; Crohn, 1983 ; Gerardi, 1990 ; Briffore et Parsons, 1983 ; Mc Guire, Furjioka et Mc Guire, 1979 ; Wiggins, Schatz et West, 1994). Elles ont prouvé que lorsque l'élève a une perception de soi valorisée,

il réussit. Par contre lorsque celle-ci est dévalorisée, non seulement l'élève échoue mais aussi à la longue il éprouve un grand désintérêt pour ses études.

La plupart de ces recherches essentiellement occidentales, se sont préoccupées de l'enfant ou du préadolescent. Les études sur l'adolescent sont rares. Au Cameroun, les idées sont plutôt majoritairement axées sur les phénomènes tels que : « les enfants en situation de rue (mboko) », la « transe en milieu scolaire ». Et pourtant Dolto, Dolto-Tolitch et Percheminer (1989) reconnaissent que l'adolescent vit un remue-ménage de tout ordre et manque de confiance en soi ; à cet effet, Therme (1991) nous invite à discuter et à étudier ce mal contemporain. C'est à partir de là que notre étude prendra tout son sens puisque nous essayerons, de montrer que la perception de soi est la cause de l'inhibition scolaire chez l'adolescent Camerounais.

Pour mener à bien notre travail, nous allons l'organiser autour de cinq principaux points à savoir :

- **Le chapitre I**, traite de la problématique de l'étude, avec deux sections qui abordent respectivement le contexte, la formulation et le positionnement du problème, les questions de recherche, les objectifs de notre étude et enfin son intérêt.
- **Le chapitre II**, se consacre à l'insertion théorique avec notamment l'exploration des travaux d'auteurs et des principales théories explicatives du phénomène que nous étudions.
- **Le chapitre III**, traite de la méthodologie utilisée pour mener notre étude, avec la présentation de la population, la constitution de l'échantillon, la construction des outils d'enquête et les conditions de passation sur le terrain. Il s'agit de présenter les techniques utilisées pour traiter et analyser les informations recueillies sur le terrain.
- **Le chapitre IV**, quant à lui, porte sur l'analyse et la présentation sommaire des résultats obtenus sur l'échantillon assisté par ordinateur du logiciel SPSS.
- **Le chapitre V**, enfin se consacre exclusivement à l'interprétation des résultats obtenus, et aux implications professionnelles de l'étude.

pour finir nous disons que, loin de nous la prétention d'avoir fait le tour de la question. Toutefois, au cours de sa réalisation, il nous a été possible de nous frotter aux exigences et aux contraintes de la recherche scientifique. Les difficultés d'ordre méthodologique et spatio-temporel sont celles auxquelles nous nous sommes principalement confrontés. Mais nous

pouvons d'ores et déjà dire de manière synthétique que la perception de soi est la cause de l'inhibition scolaire chez l'adolescent Camerounais.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est constituée d'un ensemble d'interrogations qui se rapportent au problème que la recherche pose. Dans ce chapitre premier, nous présenterons les différents aspects qui ont constitué le fondement de notre étude. Nous commencerons par le contexte et la justification de notre étude marquée par une situation criarde d'abandon ou de désintérêt pour les études par les adolescents dans le monde en général et au Cameroun en particulier. Cette situation de baisse de niveau dans le système éducatif amène la plupart des adolescents à se conforter dans des comportements déviants tels que la délinquance, la démotivation, la consommation abusive des substances illicites comme la drogue, les grossesses précoces, les violences en milieux familiaux et scolaires qui contribuent fortement d'une manière ou d'une autre au renforcement du désintérêt qu'ils éprouvent à l'égard de l'école. De ce constat découle notre problème de recherche, qui sera analysé à la lumière de la psychologie par la théorie de la perception de soi et du lien qui pourrait la lier à l'inhibition scolaire chez l'adolescent: ce qui suscitera notre question de recherche, les objectifs, l'intérêt, et la délimitation de l'étude.

I. Contexte de l'étude et justification de l'étude.

Il est incontestable de reconnaître de plus en plus aujourd'hui l'importance que le gouvernement Camerounais accorde à l'éducation. Il en a d'ailleurs fait l'une des missions principales de l'Etat, qui est de garantir l'éducation pour tous comme le dispose l'article 7 de la constitution révisée du 14/04/2008 :

L'Etat garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion publique, philosophique, culturelle, linguistique ou géographique.

Mais, malgré les multiples stratégies mises sur pied par l'Etat pour que cette éducation soit effective et efficiente, c'est avec beaucoup de regret que l'on se rend compte que cela reste encore une chimère. À cet effet, les résultats des examens officiels publiés par l'office du Baccalauréat au Cameroun les quatre années précédentes montrent que, juste à peine un tiers (1/3) des établissements publics atteignent environ cinquante pourcent (**50%**) de taux de

réussite en 2014 et **55.53%** de réussite en 2015. Aussi, les cinquante meilleurs établissements recensés du fait de leur taux de réussite aux examens officiels sont essentiellement constitués des écoles d'enseignement général. Les établissements privés ne sont pas en reste dans cette liste des meilleurs établissements car ils prédominent. Quant aux écoles d'enseignement technique, le fossé est assez profond et le regret énorme du fait qu'ils se discutent la dernière place du classement final des établissements par exemple avec, un taux environ de 3.91% de réussite paradoxalement a 99.65% de taux de réussite des établissements public et privé. À juger par ces taux de réussite, on se demande ce qui arrive à l'enseignement technique.

Toutefois, il ressort de tout ce qui précède que, à mesure que les années se succèdent les établissements d'enseignement privé accroissent plutôt leurs taux de réussite par rapport à ceux de l'enseignement public technique et professionnel qui semblent décroître.

Cependant, pour sensibiliser et amener les élèves des établissements primaires et secondaire de l'enseignement général et technique au Cameroun, à s'intéresser d'avantage à leurs études et apprentissages ; des textes de loi comme la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun(**article 4 et 5**) ont été mis sur pied pour organiser un certain nombre d'activités à savoir : les APP(activités post et périscolaires) telles que l'art , la cuisine, le tourisme, les clubs journal, environnement, santé, la danse, les activités d'orientation conseil(causeries éducatives), les activités physique et sportive, les jeux FENASCO et bien d'autres. Cette loi fait un état des lieux des finalités et objectifs de l'éducation dans la vie d' un individu à travers son épanouissement civique et moral, physique, intellectuel et son insertion professionnelle harmonieuse dans la société.

Ces articles (4 et 5) montrent que, les APP et les activités sportives participent grandement et au bon développement et à l'épanouissement scolaire, personnel et professionnel de l'individu. De même, la lisibilité des missions et du cahier de charge du conseiller dans un établissement scolaire, éditée en 2009 par la circulaire N°02/07/C/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 15 janvier 2007 dans les alinéas 1 et 2 entre aussi dans les textes qui promeuvent l'épanouissement personnel et professionnel de l'individu. Par ailleurs, d'autres textes officiels entrent en scène tels que l'article 44 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et des attributions des responsables de l'Administration scolaire ; ainsi que le Décret N°2005/139 du 25 Avril 2005 portant organisation du ministère des enseignements secondaires dans les articles 73 et 76 qui stipulent que les APP et les activités en rapport avec

le sport, la santé permettent et améliorent l'enracinement de l'élève dans son milieu de vie par le suivi psychologique, la mobilisation des communautés éducatives et l'éducation à la vie scolaire et familiale, la promotion des activités culturelles, sportives dans l'établissement, de l'hygiène et de la salubrité en vue d'un meilleur épanouissement de l'élève sur tous les plans.

Dans plusieurs établissements scolaires, l'intérêt pour les contenus d'apprentissage d'une discipline ou d'une autre (physique, mathématiques, anglais, économie, informatique, comptabilité) semble décroître au fil des jours et des années. Certains élèves semblent désintéressés par certains contenus d'apprentissage inscrits dans leurs programmes scolaires ; l'on se demande comment et pourquoi cette tendance grandissante malgré, les multiples stratégies élaborées par l'Etat et l'introduction des APP et autres activités dans le fonctionnement de la vie scolaire des élèves pour essayer, d'alléger un temps soit peu la pression cognitive qu'ils pourraient subir durant leur formation. Etant entendu qu'il s'agit pour la plupart des individus en croissance autrement appelé « **adolescents** », cette étude cherche à relever et à définir ce qui pourrait à l'origine d'un tel phénomène (frein).

I.1: POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

Le problème peut être défini comme l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être pour parler comme TSALA TSALA (2006). Depuis quelques années, la société a tendance, que ce soit en Occident ou en Afrique, à accorder une importance croissante au bien-être psychique et l'épanouissement personnel de l'enfant. Dès lors, si le développement harmonieux de l'enfant est devenu une préoccupation qui concerne aussi bien les parents que les professionnels de l'éducation. Quel pourrait être le fondement de ce développement ? Selon Ki-Zerbo (1978 : 458) : « *l'éducation est la locomotive du développement* ». Mais, malgré tous les efforts et les stratégies mises sur pied (tables rondes, conférences, décrets, lois, textes etc.) par tous les grands acteurs de l'éducation au Cameroun en particulier pour, appréhender ce mal (échec scolaire) devenu un mal être national, l'on pourrait penser et croire que n'est fait au vu et au su des taux de réussite aux examens officiels surtout dans l'enseignement technique avec 3.91% de réussite les années précédentes. Nous, avons pu constater au travers des notes séquentielles et des procès-verbaux établis au lycée technique de Yaoundé que : plus de la moitié des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année à un taux de réussite général inférieur à 33,58% en économie et en mathématiques. Ce taux de réussite se justifierait soit du fait que, les élèves sont inattentifs durant les cours, soit qu'ils sont absentéistes, qu'ils dorment pendant que l'enseignant fait cours, qu'ils ne comprennent même

pas ce qui est attendu d'eux ou qu'ils ne veulent même pas savoir de quoi il est question ; d'où l'échec.

Dans le même ordre d'idée, certains élèves abordés lors d'une visite dans cet établissement déclarent : *« chaque fois que j'ai essayé de dire à l'enseignant que je ne comprends pas, il m'a souvent répondu que : « tu comprendras l'année prochaine » et moi je me suis découragé et j'ai donc décidé de ne plus chercher à comprendre ».*

« Je ne vois pas l'intérêt de faire des efforts pour comprendre cette matière si quand je lève le doigt pour poser une question, mes camarades se moquent en disant que c'est bête et l'enseignant ne me répond pas »

« Quoi que je fasse pour améliorer mes notes, la femme de mon père trouve toujours que c'est insuffisant et elle m'insulte. Le plus dur c'est que papa ne dit rien ».

Au regard des notes et des dires de certains élèves de cet établissement, cela pourrait trouver des explications dans la théorie de la motivation si l'on s'accorde avec Viau (2003 :222) du fait que : *« la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but ».* Autrement dit, on admet sans trop de doute que, si un individu a une bonne perception de soi (lui-même), cela aura tendance à influencer ses motivations à s'impliquer et à s'intéresser dans ses activités scolaires de façon durable et par conséquent à rechercher la réussite. Par contre, s'il a une mauvaise perception de soi, ses motivations et sa détermination à s'intéresser et à s'impliquer dans ses activités pourront être diminuées, limitées, freinées ou bloquées voir inhibées.

Parler de l'échec scolaire, de la baisse de niveau dans le système éducatif Camerounais ou du mauvais rendement scolaire observé dans les établissements et au vu des taux de réussite aux examens officiels n'est pas un mal isolé. Plusieurs chercheurs l'ont évoqué mais de manière un tout petit peu différente en Occident (France, Canada,) et même en Afrique (Cote d'Ivoire, Togo). En effet, la mise en avant des disparités naturelles dans la distribution des aptitudes intellectuelles, et par conséquent de la réussite scolaire, est la première invoquée pour expliquer les différences de réussite scolaire. On trouve, par exemple, que ceux qui échouent sont handicapés intellectuellement. C'est ainsi que pour Deschamps et al (1981),

l'échec scolaire est un problème individuel, résultant d'un handicap intellectuel. Ils montrent une corrélation forte entre intelligence et réussite scolaire.

De même Burt, Claparède et Jadouille (cité, par Reuchlin, 1970) trouvent des corrélations allant de 0.65 à 0.75, entre les résultats positifs aux tests d'intelligence et la réussite scolaire. Jensen (1969) et Hernstein (1971) non seulement adoptent la même position mais précisent aussi que les insuffisances intellectuelles sont héritées génétiquement.

Chapman (1988) montre que la perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives et comportements d'évitement face aux tâches scolaires. Ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley et Ayres, 1988).

Pour certains auteurs, des caractéristiques individuelles dont les déficiences sensorielles et les blocages psychoaffectifs sont à l'origine de l'inhibition scolaire. A cet effet, Scheifer et Bayley (1963) établissent qu'une atmosphère chaleureuse centrée sur l'affectivité des parents pour les enfants est plus associée à l'évolution intellectuelle de l'enfant. Motaze (1999) a montré que les élèves qui réussissent sont ceux qui bénéficient d'un climat affectif positif et se sentent en sécurité, sont en harmonie avec leurs corps et s'acceptent plus ou moins facilement. Enfin Marcos (cité par Gokounous, 2000) soutient fermement que les enfants qui réussissent le plus à l'école sont ceux-là qui ont des parents plus affectueux

Avanzini (1977 :78), pour sa part, juge qu' un climat affectif familial caractérisé par la mésentente entre les parents, le sentiment de méfiance, d'insécurité, de violence verbale et physique dispose l'élève a développer des sentiments de culpabilité, de crainte et de frustration le prédispose à l'échec. C'est dans ce sens qu'il affirme que : « une sorte d'indisponibilité d'esprit, un affaiblissement des intérêts scolaires l'affecte puisque tout se passe comme si une telle situation provoquait chez lui une ankylose intellectuelle ». À la suite des précédents travaux, BAWA(2007) a abordé de façon globale dans ses recherches, la cause de l'inhibition scolaire des élèves. Il a voulu comprendre ce que Leonardi et Rodriguez(1976) avait commencé. Ils ont émis l'hypothèse selon laquelle, l'appartenance à une filière pesait d'une manière différenciée sur le degré de perception de soi des élèves. Pour eux, le rendement scolaire dépend de la perception que ce dernier (élève) a de sa filière ou de sa spécialité.

Quant à Perrenoud (1984 ; 1992), la situation pédagogique est assujettie à un certain nombre de contraintes liées au moment au cours duquel elle se déroule : lieu, temps de l'activité, le temps imparti pour l'exécution d'une tâche, la gestion et l'organisation pédagogique, et les contraintes du programme. Elles influencent le réseau de communication instauré par l'enseignant et les stratégies d'apprentissage des élèves.

L'inexpérience et la sous-qualification professionnelle des enseignants (Kougblenou, 1995), les effectifs pléthoriques des classes, l'insuffisance d'équipement, de matériels didactiques et manuels scolaires, la faiblesse de l'encadrement des élèves par les maîtres, le manque de motivation des enseignants (Lawson, 1997) sont aussi accusés d'être à l'origine des mauvaises performances. Heynaman (cité par Gokounous : 25) conclut en ces termes : « *la réussite dépend de la disponibilité des manuels et autres matériels imprimés... On a relevé une relation de cause à effet entre la disponibilité de manuels et de livres et les bons résultats des étudiants.* »

En Afrique et au Cameroun en particulier, peu d'efforts sont consentis pour investir les facteurs personnels ou psychologiques pour comprendre la genèse de l'inhibition scolaire chez l'adolescent. Cela se remarque par la carence des travaux consacrés à cet aspect. Nous ne pouvons citer que Bawa (2007). Ce qui fait que lorsque l'Etat, conscient de l'ampleur du taux d'échecs scolaires, voudrait améliorer la qualité et le fonctionnement du système éducatif, l'élève" principal objet de l'éducation et de tout acteur de l'éducation est laissé pour compte. Certes, l'Etat déploie d'énormes moyens pour le mettre à l'aise. Mais quand n'est-il réellement de sa logique (élève), de ses besoins en contexte scolaire. De ce fait, il y'a lieu de jeter un regard nouveau et différent sur les différentes réalités de ce dernier.

Au regard de tout ce qui précède, nous pensons qu'il y a d'une part une portée théorique, et d'autre part une portée pratique à conduire la présente étude. La prise en compte de la perception de soi, comme l'un des éléments essentiels de la réussite scolaire, nous permet d'apporter, un ensemble d'informations, qui pourrait concourir à une compréhension de l'inhibition scolaire en contexte Camerounais. Sur l'autre plan, la présente étude pourrait permettre, d'une part aux parents de prendre conscience de l'importance de la perception de soi dans leurs pratiques éducatives parentales, d'autre part aux enseignants d'améliorer les performances scolaires en créant les conditions valorisantes des efforts que fournissent les adolescents, enfin aux adolescents eux-mêmes de connaître et prendre en compte leurs forces,

habiletés, qualités, limites personnelles afin de poser un jugement positif sur cette connaissance. Il sera question pour nous de vérifier si, les différentes dimensions de la perception de soi influencent la motivation à apprendre d'un enfant. Autrement dit, on se demande dans quelle mesure la perception de soi peut causer l'inhibition scolaire.

En somme, aucun de tous ces facteurs cités plus haut ne justifie, à lui seul, les échecs scolaires à répétitions, malgré toutes les stratégies déployées pour les appréhender ou du moins les diminuer ; et encore moins l'inhibition scolaire. Chacun a sa raison d'être selon la situation environnementale dans laquelle se trouve l'élève. Rousvoal et Zapata (2001 :70) insistent sur le fait que : « la qualité des performances scolaires n'est donc plus simplement liée à des facteurs internes ou externes à l'école. Elle relève désormais d'un processus interactionniste dont les actions sont co-responsables. » C'est pourquoi, il nous semble pertinent de penser comme Fortin et Strayer (1988) pour qui l'adaptation et la réussite scolaire sont le fruit d'un processus interactif entre facteurs personnels et facteurs environnementaux. Ainsi, malgré tous les efforts consentis pour venir à bout du mal être (échec scolaire), un nombre considérable d'élève traîne toujours la patte. Ce qui nous laisse penser que ces élèves ont de la peine à s'intégrer et s'adapter dans leur milieux scolaires et par conséquent, ils éprouvent des difficultés à s'intéresser à leurs études. D'où le problème d'adaptions scolaire. Comment comprendre et expliquer ce blocage, ce rejet, cette diminution, ce désintérêt pour les activités scolaires ? Est-ce possible, d'aider l'adolescent à maîtriser et à surmonter les différents changements physiques et hormonaux brusques qu'il expérimente pour espérer maintenir une perception positive et équilibrée de lui-même en tout temps et en tout lieu ?

I.2 : Questions de recherche

Nous formulons, dans le cadre de ce travail la question générale de recherche suivante :

- dans quelle mesure la qualité de la perception de soi est la cause-t-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent

Comme questions spécifiques de recherche, elles sont au nombre de quatre.

- **QR1** : dans quelle mesure la qualité du soi émotionnel peut-elle causer l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?

- **QR2** : dans quelle mesure la qualité du soi scolaire peut-elle causer l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?
- **QR3** : comment est-ce que la qualité du soi psychique cause-t-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?
- **QR4** : comment est-ce que la qualité du soi social cause-t-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?

I.3 : Objectifs de l'étude

L'objectif peut être entendu comme ce à quoi tend une recherche, ce à quoi elle tend à aboutir. L'objectif est le point d'atterrissage et à la fois le point de décollage dans le développement de l'étude. Car, il porte la plus-value scientifique qu'il faut faire clairement ressortir au départ pour la rendre évidente à la fin de l'œuvre. À cet effet, l'objectif peut être général ou spécifique.

I.4. : Objectif général :

L'objectif général, de notre étude est de vérifier, la relation qui existerait entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent. Pour ce faire, il serait judicieux de marquer, un temps d'arrêt sur les dimensions de la perception de soi pour mieux comprendre leur implication dans l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

I.4.1 : Objectifs spécifiques

Dans notre étude, nous énumérons quatre objectifs spécifiques à savoir :

- vérifier si les différents éléments constitutifs du soi émotionnel tels que la peur, la honte, le repli sur soi, le stress permanent, l'angoisse, l'anxiété peuvent induire l'inhibition scolaire chez l'adolescent.
- démontrer dans quelle mesure la qualité du soi scolaire peut influencer l'intérêt de l'adolescent pour ses études.
- vérifier comment le soi scolaire détermine sa motivation à s'engager, s'intéresser à ses activités scolaires.
- identifier les éléments du soi physique tels la honte de son physique, peur des activités physiques (sport) pouvant placer l'adolescent en situation d'inhibition scolaire.

I.5 Intérêts de l'étude

Dans toute étude scientifique digne de ce nom, l'intérêt qu'il soit scientifique, pédagogique, didactique, social, psychologique... est un apport de l'étude pouvant aider à la résolution d'un problème social national bien défini.

I.5.1 : intérêt scientifique de l'étude.

Au regard, des travaux ayant portés sur l'influence que la perception de soi pourrait avoir sur la motivation ou l'engagement scolaire de l'élève, nous pouvons dire que :

- que cette étude, contribue à l'essor de la recherche au Cameroun et s'intéresse, au lien qui peut exister entre la perception de soi et l'inhibition scolaire de l'adolescent.

I.5.2: Intérêt didactique pour le chercheur

Cette étude qui est la toute première que nous effectuons nous permettra de rallier la théorie à la pratique qu'on a reçue tout le long de notre formation académique. De même, elle nous aidera à nous familiariser avec la recherche pour en savoir davantage.

I.5.3 : intérêt professionnel de l'étude.

De plus en plus, le souci du rendement scolaire et de l'épanouissement de l'élève est l'une des missions phares de l'éducation. La démarche, utilisée dans notre étude, pourrait servir aux professionnels et acteurs de l'éducation dans le but, non seulement, de desceller les problèmes liés à la perception de soi des élèves, mais aussi de les protéger contre ces problèmes qui nuisent à leur confort psychologique, mais aussi scolaire afin, d'améliorer les succès en termes de progrès et pourquoi pas accroître la motivation, l'engagement et l'intérêt des élèves pour leurs études et entraîner au passage la réussite.

I.5.4 : intérêt social de l'étude.

Il est sans doute vrai que l'école est au cœur de la réussite ou de l'échec de l'élève. Mais, il faut aussi reconnaître qu'à elle seule confiée cette lourde tâche ce n'est pas chose facile. C'est pourquoi, la famille premier lieu de socialisation l'élève, doit le doter d'un bon héritage perceptuel positif sur, tous les aspects de sa vie surtout scolaire, de par ses pratiques éducatives, lui servant de bouclier contre les agressions externes, de telle sorte qu'en arrivant à l'école ce dernier soit plus réceptif aux apprentissages. De même, les parents doivent travailler en collaboration avec l'école car ils sont mieux placés pour connaître leurs enfants

du fait que, ces savoirs bien que parfois subjectifs, permettent une meilleure connaissance de l'élève, ses difficultés, ses attentes par rapport à l'école, pour mieux l'aider à s'adapter aux changements afin de lui éviter des désagréments.

I.6: Délimitation de l'étude.

- **Délimitation géographique**

Nous effectuerons notre étude au lycée Technique commercial et industriel de Yaoundé.

- **Délimitation thématique**

Cette étude s'inscrit dans les champs de la psychopédagogie de l'éducation. Elle aborde la thématique des aspects liés à la relation qui peut exister entre les dimensions de la perception de soi, élément souvent perdu de vue lorsqu'on dénonce les causes de l'échec scolaire des enfants. De nos jours la perception de soi est encore mal connue et ignorée de nos chercheurs Camerounais et de notre littérature. Dans le cadre de notre thématique, il s'agit simplement de de la qualité de la perception de soi de l'adolescent en situation d'inadaptation scolaire. De ce fait, nous n'avons pas la prétention d'avoir fait le tour de la question.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Après avoir identifié le problème de recherche au chapitre précédent, le présent chapitre est réservé à la grille de lecture théorique de l'étude dont les principales articulations sont : la définition des concepts clés, la recension des écrits en rapport avec le thème, la théorie explicative et la précision de la question de recherche.

I. DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Le grand nombre d'expériences et de travaux scientifiques ou empiriques portant sur le développement, l'épanouissement et la vie de l'enfant en situation scolaire, a introduit progressivement des définitions et des concepts différents avec leurs références lexicales. Très souvent les notions ou les concepts sont utilisés de façon extensive. Ainsi, parfois au sein des mêmes écrits ou dans deux écrits différents mais traitant exactement du même contenu, les concepts et les mots de références peuvent être utilisés avec des sens différents. C'est ainsi qu'il est apparu nécessaire et judicieux d'opérer quelques distinctions entre les mots ou concepts qui sont usuellement employés dès lors que l'on aborde les champs d'étude de la perception de soi et de l'inhibition scolaire. On, sait également de la littérature que les résultats des équipes de recherches de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (exemple social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (exemple scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

Qu'est-ce que le soi ?

Quand on pose cette question à des petits enfants ils répondent en indiquant leur corps. La notion de soi commence avec le corps, et son développement est d'abord basé sur le soi physique. Les enfants plus âgés et les adultes ont, cependant, des notions de soi qui vont au-delà du soi physique. Elles comprennent l'identité sociale, la réputation, les valeurs

personnelles, et d'autres facteurs. Ils pensent le soi comme étant quelque chose qui existe «à l'intérieur», c'est-à-dire, une quelconque partie non visible à l'inspection physique et même quelque chose de séparé du corps physique, palpable. Défini par Rosenberg (1979) comme «... la totalité des pensées et sentiments d'un individu sur lui-même», le soi a été l'objet de nombreux travaux depuis plus d'un siècle, probablement en raison de son importance dans la vie de chacun. Il s'agit d'une structure cognitive qui permet aux personnes de penser consciemment sur elles-mêmes, de la même manière qu'elles peuvent penser à des objets et à des événements survenant dans le monde externe.

L'inhibition : du latin *onis* désigne une absence ou diminution d'un comportement qui, dans une autre situation semblable, avait été présent ou plus fort. C'est, également un processus interne qui est supposé empêcher ou freiner l'apparition d'une réponse et expliquer ce comportement.

L'inhibition ou *rétraction du Moi*. Lorsqu'elle est réactionnelle, l'inhibition consiste à désinvestir les activités décevantes ou blessantes, ou, plus exactement, les grandes fonctions du Moi sollicitées par ces activités. À l'extrême, l'inhibition se généralise, et touche toutes les grandes fonctions du Moi : fonction intellectuelle, bien sûr, quand il s'agit d'échec scolaire, mais aussi fonction de relation (repli sur soi, timidité, mutisme), voire fonction motrice, fonction perceptive, fonction fantasmatique. Cette «rétraction du Moi» généralisée est gravissime, car elle n'offre plus de voies de dépense aux énergies pulsionnelles. Elle ne peut alors que déboucher sur une explosion ou une implosion de la structure de la personnalité : psychose, dépression, débilisation.

Plus couramment, l'inhibition, très fréquente durant la seconde enfance et l'adolescence, reste sectorielle, et permet alors des déplacements ou d'autres formes de compensation. En ce cas, la vie psychique n'est plus menacée globalement, mais les fonctions touchées par l'inhibition tendent à rester invalidées à vie, même si les réorganisations de la grande adolescence ou de l'entrée dans la vie adulte permettent parfois des récupérations.

Sur le plan psychopédagogique, l'inhibition appelle la compréhension et la prudence de la part du maître spécialisé. Il faut prendre bien conscience du caractère fortement défensif de l'inhibition. Plus que tout autre mécanisme de défense, l'inhibition est, quasiment à nu, une défense contre ce qui fait mal, ou plutôt contre ce qui risque de faire mal. Il faut percevoir l'inhibition un peu comme le geste défensif quasi réflexe d'un enfant maltraité qui cache sa tête sous son bras levé lorsque n'importe quel adulte s'approche de lui. L'inhibition témoigne

d'une peur panique de souffrir encore. Elle appelle donc une grande prudence dans l'approche même de l'enfant inhibé. Les pédagogues « dynamiques » qui « bousculent » les enfants « endormis » sont cauchemardesques, maltraitants psychiquement, pour les enfants réellement inhibés. Il faut absolument adopter le parti inverse : solliciter doucement, progressivement, savoir attendre, savoir respecter les réticences de l'enfant et lui témoigner qu'on les comprend. En un mot, il faut reconnaître d'abord l'enfant inhibé comme enfant souffrant, avant de tenter d'insuffler en lui le courage de se tourner à nouveau vers le monde, donc, à ses yeux, le courage de risquer le retour de la souffrance.

Perception : selon le dictionnaire de psychologie N. Syllamy(1987:898), la perception est “ l'ensemble des mécanismes monde et de l'environnement sur la base des informations élaborées par ses sens” elle représente le résultat d'un processus d'inférence inconsciente qui permet d'interpréter des données sensorielles sur la base de notre expérience passée ou présentes en tenant compte de la vraisemblance des interprétations .toutefois les données sensorielles dont il est question ici sont essentiellement des objets .aussi parait-il judicieux de définir la perception de soi, perception sociale.

Perception de soi La perception de soi est un terme qui met l'accent sur les mécanismes en jeu lorsqu'on perçoit un sujet: perception tactile, perception visuelle etc. Dans la mesure où la perception est le mécanisme qui nous permet d'interpréter notre environnement à partir de la saisie des stimuli par nos organes de sens, la perception de soi est une modalité relative d'une réalité d'être, d'un individu quand elle renvoie à notre propre interprétation, à la représentation par nous-mêmes, de notre manière de sentir par rapport à nous-mêmes dans un environnement où tout autre doit se présenter comme un stimulus de référence.

Perception sociale : N. Syllamy (1987:914) “l'ensemble des processus par lesquels nous donnons une connaissance des autres et de nous-mêmes” elle peut également se définir comme ensemble d'activités mentales de traitement des informations concernant la perception sociale et par lesquelles se construisent une mode de connaissance de la réalité basée sur des savoir préalablement composés des stimuli et croyances. Hellriegel (1992) cite par Nguetsa(2005) la définit comme “ la sélection et l'organisation des stimuli que l'environnement transmet au percevant en lui procurant des expériences significatives”

Représentation de soi : c'est un terme retenu par Perron (1991) pour son aspect polysémique, il appartient au langage courant. La représentation, c'est ce que l'évocation donne à recevoir de la perception, dans l'espace psychique interne, en l'absence actuelle de l'objet évoqué. Elle désigne donc à la fois une opération et son résultat à cela, s'ajoute un deuxième sens en liaison avec le monde du spectacle: donner une représentation, jouer un personnage. Toute représentation de soi peut être la perception de sa propre personne qu'en jouant un ensemble de rôle on donne, souhaite ou croit donner à autrui... et à soi-même. Bref, Perron(1971) utilise le terme de représentation de soi dans le sens de l'opinion que le sujet a de lui-même, en fonction de son propre système de valeurs.

Conscience de soi : La conscience de soi décrit des processus psychologiques permettant à un ensemble de phénomènes, sensation, désirs, craintes... de s'organiser en un ensemble nommé le Moi.

Estime de soi : Ce concept désigne généralement le rapport intime à soi, un jugement secret sur soi-même et parfois qui se déroule inconsciemment chez une personne André (1999 :99). Les écrits recensés indiquent que les personnes à basse estime de soi sont généralement les enfants et les adolescents du fait que c'est à ces stades de la vie que se construit la personnalité. L'estime de soi est aujourd'hui devenue une aspiration légitime aux yeux de tous, d'autant plus qu'elle est considérée comme une nécessité pour survivre dans une société qui est de plus en plus compétitive et bourrée d'adversités. Certains chercheurs soulignent que « *le manque d'estime de soi joue un rôle central dans les difficultés individuelles et sociales qui affectent notre état et notre nation* » (André, 2005).

Adolescence : Du latin « *adolescere* » qui signifie l'être qui grandit ou qui est en train de grandir. L'adolescence constitue une importante période de transition dans le cours du développement humain. Elle est considérée comme une période centrale dans le développement de l'individu. Cette période se caractérise par de nombreuses et importantes transformations qui touchent tous les aspects du développement de l'adolescence est devenue à partir de la révolution industrielle une préoccupation pour les scientifiques, il apparaît de façon très prononcée dans la littérature que les définitions de l'adolescence varient. Autrement dit, il est très difficile de trouver une nette définition du concept d'adolescence. Les définitions

varient selon que l'on se situe dans une perspective psychologique, sociologique ou biologique (Cloutier, 1982).

Sur le plan psychologique, Store & Church (1973 :21) présentent l'adolescence comme :

« Un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte »

Dans une perspective psychanalytique, l'adolescence est vue comme une période où l'individu laisse les figures d'attachement infantile pour se tourner vers d'autres figures d'attachement (Blos, 1979).

Dans une perspective plutôt sociologique, un auteur comme Lutte (1988) considère l'adolescence comme une période de marginalisation et de subordination imposée à un groupe d'âge qui possède toutes les caractéristiques pour être vu comme adulte L'adolescence se définit comme une : *« Période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte »* (Bee, 1989 : 248). Il importe par ailleurs de souligner que l'adolescence est tout aussi marquée par des changements au niveau des relations que l'individu adolescent entretient avec son milieu (Claes, 1983; 2003).

LE CONCEPT DE SOI: ce terme en anglais signifie (self concept), il est du courant cognitiviste tendant à faire du moi un objet de connaissance comme d'autres, c'est à dire un objet construit ,avec le risque de sous-estimer son originalité en tant qu'univers d'affects, de sentiments et d'angoisses animée par toute une dynamique inconsciente (Jendoubi,2002). Selon Schutzenberger et al (1978), par extension, par autres, l'idéal vers lequel il tend et les mécanismes de défense qui maintiennent l'unité de son être, qu'ils soient conscients ou inconscients

Pour les sociologues à l'instar de Mead (1963) qui a été le précurseur dans le domaine psychosociologique des phénomènes identitaires, le soi est une structure sociale qui naît des interactions quotidiennes: *« il se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui*

y sont engagés ». Ceci, soutend que l'individu prend conscience de son identité en se conformant au point de vue des autres, notamment son groupe d'appartenance sociale.

L'Ecuyer (1978:26) fait remarquer que, les chercheurs nord-américains (W. James(1890) dans son œuvre intitulé « principles of psychology », chapitre X « the consciousness of self » définissent le soi comme la somme totale de tout ce que l'individu peut appeler « sien », non seulement son corps et ses capacités physiques, mais aussi ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, sa réputation et son compte en banque. Pour Baldwin(1897), Cooley(1902), Gordon(1968), Mead(1934), R. Tomé(1972) il s'agit simplement d'image personnelle et d'image de soi.

D'autres, chercheurs francophones utilisent l'expression soi ou concept de soi, tandis que les chercheurs européens emploient plutôt les concepts suivants : image de soi, perception de soi, représentation de soi ou conscience de soi.

Le concept de soi s'appréhende selon le courant de pensée auquel il est rattaché (L'Ecuyer, 1978). Rogers (1951), distingue le soi phénoménal comme une configuration organisée de perceptions de soi accessibles à la conscience, du soi non phénoménal qui représente plutôt l'objet d'étude de l'approche psychanalytique et qui se confère aux aspects inconscients, une partie du soi pouvant rester inconnue ou déformée par les mécanismes de défense.

Toutefois, L'Ecuyer (1978:34) souligne que, quelle que soit l'appellation employée par les chercheurs,« tous, Américains comme Européens, se réfèrent sensiblement aux mêmes contenus : ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante ». Ainsi, L'Ecuyer suggère de considérer ces différents termes comme des synonymes.

Ce concept de soi se rapproche de celui de la notion du moi, qui est selon Mbedé (2005) « l'individu singulier, situé par rapport à ses possibilité d'autonomie, à son passé et aux autres individus ».

Le concept de soi est constitué d'une multidimensionnalité, présentant les structures, les sous-structures subdivisées en catégorie.

Structures	Sous-structures	Catégories
Soi matériel	Soi somatique	Traits et apparence physique
		Condition physique et santé
	Soi possessif	Possession d'objets
		Possession de personnes
Soi personnel	Image de soi	Aspirations
		Énumération d'activités
		Sentiments et émotions
		Goûts et intérêts
		Capacités et aptitudes
		Qualités et défauts
	Identité de soi	Dénominations simples
		Rôles et statut
		Consistance
		Idéologie
Soi adaptatif	Valeur de soi	Compétence
		Valeur personnelle
	Activités du soi	Stratégies d'adaptation
		Autonomie
		Ambivalence
		Dépendance
		Actualisation
		Style de vie
Soi social	Préoccupations et attitudes sociales	Réceptivité
		Domination
		Altruisme
	Références à la Sexualité	Références simples
		Attraits et expériences sexuels
Soi-non-soi	Référence aux autres	
	Opinion des autres	

Tableau 1 Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi L'Ecuyer (1978:80).

L'Ecuyer (1994) ressort les stades de développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse. Il souligne le fait que, au stade de l'adolescence (10-12 et 21-23 ans), à partir de 12 ans qui est l'âge de la puberté chez certains enfants, on assiste à une désorganisation de soi, les adolescents ne se comprennent plus parce que leur perception d'eux-mêmes change.

Pour Rosenberg (1965), l'estime de soi est une sorte d'attitude. Cette dernière correspond à de réaction émotionnelle ou évaluative. Elle désigne une réaction d'approbation et de désapprobation, d'amour ou de haine concernant des pratiques sociales, des habitudes, des comportements, des catégories de personnes.

Pour Campbell (1984: 3), « la perception de soi peut être définie comme le degré de correspondance entre l'idéal de l'individu et le concept actuel de lui-même » c'est à dire ce que l'individu voudrait être, la représentation qu'il se fait de lui-même, comme par exemple ses caractéristiques physiques, comportementales, ou ses qualités émotionnelles.

Campbell (1984:9) renchérit en disant que, « la perception de soi est la conscience d'être quelqu'un de bien ». Ainsi, la perception de soi est une description et une évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne ou encore l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur, c'est à dire de son degré de satisfaction de lui-même. Ainsi, si l'adolescent à une perception négative baisse d'estime de soi par rapport à son apparence relative à son visage, physique ou autre élément, il ne sera pas en accord avec lui-même et se considérerait comme une personne sans charme ou sans valeur, ce qui va l'amener à opérer des modifications pour se valoriser ou pour se protéger de cette douleur. L'image de soi est influencée par le milieu de vie qui favorise le développement des perceptions de soi.

II. CONSTRUCTION DE LA PERCEPTION DE SOI

L'intérêt porté à ce concept se retrouve dans plusieurs domaines de la psychologie. En effet, certaines théories de la personnalité attribuent un rôle majeur à la perception ou à l'estime de soi en ce qui concerne le développement de l'individu (Erikson, 1968).

W. James (1890), est le premier à penser que, la perception de soi est le résultat d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi réel et une valeur de référence interne (standard auto-évaluatif).

André et Lelord (1999), soulignent que bien que la perception de soi se développe pendant l'enfance, elle n'est pas pour autant figée à l'âge adulte, puisse qu'elle continue d'évoluer et change suivant les contextes situationnels.

D'après eux, la perception de soi est capitale pour l'équilibre psychologique de tout individu. Si elle est positive, elle permet de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés et d'agir efficacement. Par contre, lorsqu'elle est négative, elle engendre des souffrances et des désagréments.

La perception de soi repose sur trois éléments qui entretiennent des liens d'interdépendance : l'amour de soi, la vision de soi, la confiance en soi. « Le bon dosage de chacune de ces trois composantes est indispensable à l'obtention d'une bonne perception de soi harmonieuse » (André et Lelord, 1999 :14).

Tableau 2: Présentation des trois piliers de la perception de soi, suivant leurs origines, leurs bénéfices et les conséquences en cas de manque.

	Amour de soi	Vision de soi	Confiance en soi
Origines	Qualité et cohérence des nourritures affectives reçues par l'enfant	Attentes, projets et projection des parents sur l'enfant	Apprentissage des règles d'action (oser, persévérer, accepter les échecs)
Bénéfices	Stabilité affective, relations épanouissantes avec les autres; résistances aux critiques des autres	Ambition et projets que l'on tente de réaliser, résistance aux obstacles et aux contre temps	Action au quotidien, facile et rapide, résistance aux échecs
Conséquences en cas de manque	Doutes sur ses capacités à être apprécié (e) par autrui, conviction de ne pas être à la	Manqué d'audace dans ses choix, existentiels, conformisme, dépendance, aux	Inhibition, Hésitation, Abandon, manque de persévérance.

	hauteur, Image de soi médiocre, même en cas de réussite matérielle.	avis d'autrui, peu de persévérance dans ses choix personnels.	
--	---	---	--

II.1 Principales caractéristiques du concept de soi

Le concept de soi, possède en premier lieu et à la fois une dimension descriptive et évaluative de telle sorte que, les personnes peuvent se décrire elles-mêmes d'où leur perception (par exemple je suis un sportif) et s'évaluer elles-mêmes d'où leur estime (je suis bon au handball).

Deuxièmement, le concept de soi est multidimensionnel. Les perceptions que la personne a d'elle-même sont organisées ou structurées en différentes catégories, afin de faciliter le traitement de ces informations. L'individu différencie, par exemple, les aspects du soi « physique », de ceux du soi « social » et « scolaire ». Ces différentes catégories ne sont pas hermétiques, mais en rapport les unes avec les autres.

Shavelson, Hubner et Stanton (1976) ont été les premiers à développer un modèle multidimensionnel du concept de soi. La figure 1 montre la représentation graphique de ce modèle.

Troisièmement, outre sa multi - dimensionnalité, le concept de soi est organisé hiérarchiquement. Les perceptions relatives à un comportement particulier se situent à la base de la hiérarchie, les inférences sur soi dans un domaine plus large (exemple sentiments de compétences sociales, scolaires, sportives) au milieu de la hiérarchie, et on trouve au sommet, un concept de soi global/ général.

Le modèle de Shavelson et al. (1976), est l'illustration de ce postulat. En allant du sommet vers le bas de la hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. Le concept de soi global se diversifie d'abord en deux branches :

Le concept de soi académique et le concept de soi non académique. La branche académique comprend quatre facettes : les concepts de soi en français, histoire, maths et sciences. Chacun de ces quatre sous- domaines se ramifie en des concepts de soi séparés et plus spécifiques. La branche non académique comprend trois sous-domaines : les concepts de soi social, physique et émotionnel. D'autres organisations de ce construit ont été proposées

(voir Famose & Guérin, 2002). Guérin, Marsh et Famose (2001) ont validé en Français un questionnaire permettant de mesurer ses dimensions.

Quatrièmement, les croyances sur soi sont plus ou moins stables en fonction de leur niveau dans la hiérarchie. Le concept de soi général - au sommet de la hiérarchie - est stable, mais lorsqu'on descend dans la hiérarchie, il devient progressivement spécifique à la situation et est par conséquent moins stable. Les changements dans les perceptions de soi à la base de la hiérarchie peuvent être atténués par les conceptualisations aux niveaux supérieurs, au même titre que des changements dans le concept de soi général peuvent requérir des changements dans beaucoup de situations spécifiques. La figure 2 montre une représentation de cette série à l'intérieur simplement des deux aspects du domaine physique : l'habileté sportive et l'apparence.

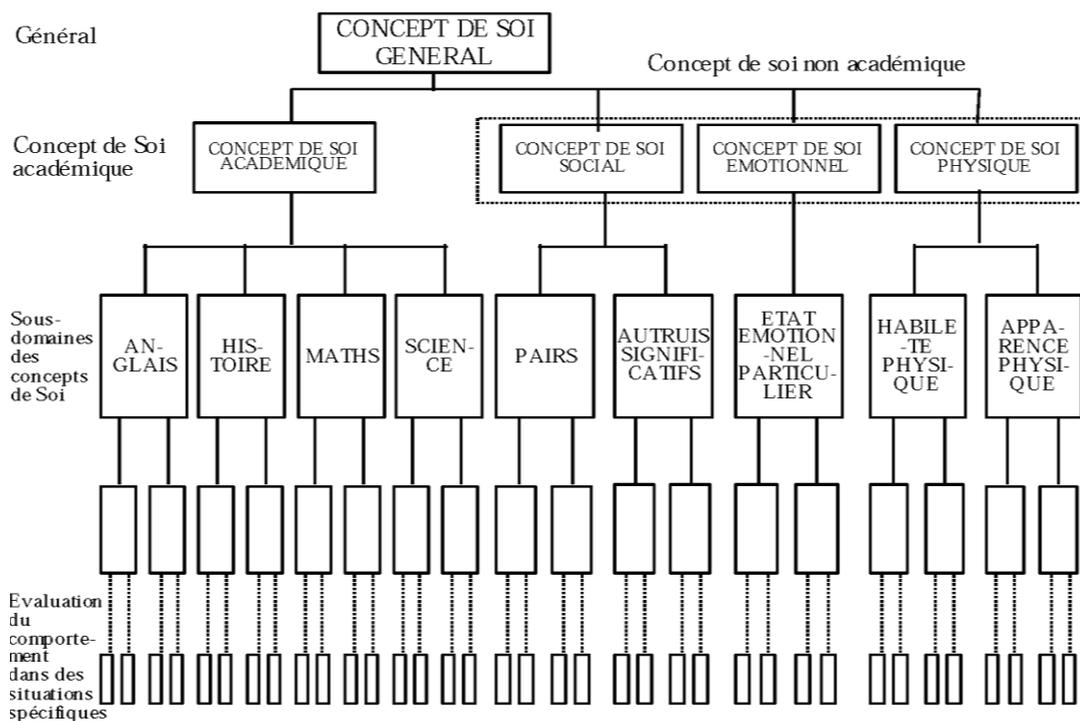


Figure 1: modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi selon shavelson et al(1976)

II.3 Revue de la littérature

Dans un travail de recherche, la revue de la littérature porte sur les différents écrits en rapport avec le thème d'étude ou quelques aspects de celui-ci. Elle consiste comme le précisent Fonkeng, Bomda et Chaffi (2010), en l'identification systématique, la localisation et l'analyse des documents ayant des informations liées au problème de recherche posé. Elle permet de trouver la stratégie de recherche, les procédures spécifiques et les instruments de mesure qui ont été jugés importants ou non dans l'investigation du problème. Nous ne rapportons pas ici l'ensemble travaux qui portent sur le développement et l'épanouissement ou l'adaptation scolaire de l'enfant et de l'adolescent car elles sont innombrables. À cet effet, nous nous limitons à celles qui permettent de comprendre les fluctuations des capacités d'adaptation, d'attention, de traitement de l'information, de mobilisation des ressources intellectuelles et de communication.

Les relations Parents-Adolescents : Attachement et contrôle

Avant les années 1970, les théoriciens de l'adolescence décrivaient la relation entre parent et adolescent en termes de relations conflictuelles. A. Freud (1958) et Blos (1967) ont soutenu que les conflits entre parents et adolescents constituent la norme qui domine la vie familiale des adolescents. À partir des années 1970, de nombreuses études empiriques réalisées sur les relations parents adolescents se sont démarqué de cette conception (Rutter et al.1976; Steinberg, 1990). Ces travaux ont souligné qu'il existe effectivement un réaménagement majeur dans les relations parents adolescents, mais que cela ne s'accompagne pas forcément de conflit.

Dans les recherches de (Baumrind, 1971; Maccoby et Martin, 1983; Claes 2003), il ressort que les relations entre parents et adolescents sont décrites en terme d'attachement et de contrôle parental.

- **Attachement**

Les liens d'attachement à l'adolescence représentent l'un des éléments les plus importants dans la relation que les parents entretiennent avec leurs enfants au cours de l'adolescence. L'attachement se rapporte d'après la théorie élaborée par Bowlby (1969) sur la question, comme le type de lien affectif que l'enfant développe avec ses géniteurs,

principalement avec sa mère. Ainsworth et al. (1978) dans la continuité de la théorie de Bowlby font une description de ces différents types d'attachement. Ils ont identifié trois types de lien d'attachement : sécurisant, ambivalent et l'attachement esquivé.

Les études ont montré que ces patrons d'attachement sont liés à différentes modalités d'ajustement social. Les enfants qui ont un attachement sécurisant avec leur mère bénéficient de plusieurs avantages à tous les âges. Ces enfants démontrent plus de coopération et moins d'agressivité que les enfants qui souffrent d'un attachement anxieux avec leur mère.

Rice (1990), a observé que la qualité des liens d'attachement parental à l'adolescence est liée à divers indicateurs de bien être psychologique et d'adaptation personnels. Ces adolescents sont plus persévérants pour résoudre des problèmes. Ils ont généralement des relations plus harmonieuses avec les pairs et sont souvent plus aimés de leurs amis que les enfants ayant un attachement anxieux (Colin, 1996). .

D'autres études (Allen et al. 1998; Claes et Lacourse, 2001) ont montré que la qualité des liens d'attachement entre parent et adolescent est associée à la capacité d'adaptation et de développement social de l'adolescent. L'attachement parental est aussi considéré comme un puissant facteur de protection contre les maladies mentales et l'engagement des adolescents dans des comportements déviants.

Par ailleurs, le rôle des parents dans l'adaptation sociale des adolescents ne se limite pas uniquement au simple fait de supporter le jeune sur le point émotionnel ou affectif. Les parents dans leur relation avec leurs enfants ont pour but comme le souligne Claes (2003) de promouvoir et de veiller au respect des règles et des normes sociales. Pour accomplir cette tâche, les parents établissent des principes que le jeune doit respecter. Cette fonction parentale dans la littérature porte le nom de contrôle parental.

- **Le contrôle parental**

Le contrôle parental réfère aux règles fixées par les parents pour veiller à ce que les enfants respectent les règles et les normes sociales et aux sanctions établies pour remédier au non-respect de ces règles. Dans la littérature, les études (Baumrind, 1971 ; Claes, 2003) réalisées sur cette question tentent de voir dans la relation entre parent-adolescent les effets

des différents niveaux de contrôle parental (excès de contrôle, faible contrôle ou absence de contrôle) sur le processus de socialisation du jeune et sur son développement personnel.

En effet, les études ont montré que l'excès de contrôle a des incidences négatives sur l'adaptation psychosociale de l'adolescent. Comme incidences négatives, Dishion (1990) souligne le retrait social, l'inhibition et une faible estime de soi. Néanmoins, les études montrent que l'absence de contrôle ou le laxisme parental de son côté a également des effets négatifs sur les résultats scolaires (Dornbusch et Wood, 1989).

En résumé, nous pouvons dire que les relations entre parents et adolescents sont marquées par deux éléments essentiels : L'attachement et le contrôle. Ces deux éléments dans la dynamique familiale vont influencer le développement psychosocial de l'individu jeune et son adaptation dans la société. Ces deux éléments vont se fusionner pour donner les pratiques éducatives ou les styles parentaux. Ce concept traduit le comportement des parents dans la relation que ces derniers entretiennent avec leurs enfants.

- **Les pratiques éducatives ou styles parentaux**

Baumrind (1971) a regroupé ces pratiques éducatives en considérant les deux dimensions de la relation parent-adolescent citée plus haut, à savoir : L'attachement ou la sensibilité (« responsiveness ») et le contrôle ou l'exigence (« demandingness »).

En combinant ces deux dimensions, Baumrind a défini trois types de pratiques parentales : autoritaire, structurant ou démocratique et permissif.

Les parents autoritaires, sont décrits comme étant très exigeants et peu sensibles; les parents démocratiques ou structurants, sont très exigeants et très sensibles, les parents permissifs, eux manifestent un faible niveau d'exigence et un haut niveau de sensibilité.

Plusieurs études (Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Mounts et al. 1991; Gray & Steinberg, 1999) ont utilisé le modèle de Baumrind pour expliquer dans la dynamique familiale les variations retrouvées dans les patterns de développement des enfants, notamment en ce qui concerne l'adaptation psychosociale, la réussite scolaire et les problèmes de comportements rencontrés chez les adolescents. Toutes ces études ont conclu que les enfants élevés dans des foyers où les parents exercent une pratique éducative démocratique ont de

meilleurs résultats scolaires, une meilleure adaptation psychosociale et sont moins impliqués dans des activités déviantes.

- **L'inhibition scolaire influence la perception de soi.**

On sait de la littérature qu'un certain nombre de travaux, a montré que le fait de réussir ou d'échouer peut avoir un impact sur la construction des images 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 ; Perron, 1991 ; Harter, 1998).

C'est ainsi que Gilly (1968), a conduit une étude avec les enfants de neuf ans en classe de cours moyen deuxième année (CM2) d'âge canonique de neuf ans. Il a pu montrer que les élèves qui ont les meilleurs résultats ont tendance à se représenter ou se percevoir de façon beaucoup plus favorable que les élèves faibles. Un résultat similaire a été obtenu par Fink (1972) chez des adolescents âgés de 14 à 15 ans.

autrement dit, les élèves dont la motivation est récompensée positivement (par exemple une bonne note, des encouragements), ont tendance à avoir une meilleure représentation d'eux-mêmes ; contrairement à ceux dont la motivation est récompensée négativement (mauvaise note, moqueries des camarades, blâme et insulte répétés du parent, remarque déplacée de l'enseignant etc.)

Allant dans la même perspective , Leonardi et Rodriguez (1976), cité par Bawa (2007 :10) ont mené une étude auprès de 320 élèves des classes de sixième et de cinquième engagés dans les différentes filières des collèges d'enseignement secondaire dans le but de savoir s'il existe une relation entre l'évaluation scolaire et la perception de soi des élèves. Ils ont émis l'hypothèse selon laquelle l'appartenance à une filière pesait d'une manière différenciée sur le niveau de perception de soi des élèves. En considérant les rapports entre perception de soi et le rang de l'élève dans la classe, ils ont constaté que les élèves se perçoivent d'autant plus conforme à leur propre hiérarchie de valeurs qu'ils sont mieux "classés", donc les "excellents et bons élèves" ont une estime de soi plus positive que "les médiocres et mauvais élèves".

L'étude de Meyer (1987) s'est intéressée à l'influence de l'image de soi sur le statut scolaire. Il s'est limité aux déterminants extérieurs à l'élève tels que les attitudes éducatives

parentales (Investigation A) et les méthodes pédagogiques de l'enseignant (Investigation B) susceptibles d'influencer l'image de soi. Il émet l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant un bon statut scolaire présentent une image de soi plus valorisée que ceux qui ont un mauvais statut scolaire ; ceci étant d'autant plus marqué qu'il s'agit de l'image de soi scolaire. Il a mené son enquête auprès de 116 sujets de CM2 (soit 58 bons élèves et 58 mauvais élèves) pour l'investigation A. Pour l'investigation B, l'échantillon de la population est composé de 80 élèves de CM1 et de CM2 (soit 40 bons élèves et 40 mauvais élèves). Comme instrument d'enquête, il s'est inspiré du modèle du self concept de Shavelson et al (1976) pour construire une échelle de 24 items faisant référence à l'image de soi dans ses sous-dimensions générales, scolaire et non scolaire. Cette étude lui a permis de constater que, les bons élèves qui estiment que leurs parents s'intéressent à leur travail ont, quelles que soient les images qu'ils ont d'eux-mêmes, une meilleure opinion d'eux-mêmes ; que les mauvais élèves disent rencontrer de l'indifférence de la part de leurs parents.. En plus, sans le degré de compétition scolaire, les bons élèves ont une image de soi meilleure par rapport aux mauvais élèves. C'est au regard de ces résultats que Meyer (1987 : 938) conclut que : « des attitudes familiales opposées (intérêt ou indifférence vis-à-vis du travail scolaire de l'enfant) et des méthodes pédagogiques contrastées (classes très ou pas compétitives) entraînent des différences dans l'image de soi du bon élève et du mauvais élève, accentuant ou atténuant ainsi les distinctions liées au seul statut scolaire. »

On sait également de la littérature que Dorai (1988), a effectué son étude sur un groupe de 641 enfants (290 élèves de CM1 et 351 élèves de CM2) décrit par rapport à des variables sociologiques (appartenance socio-économique, groupe d'âges, de sexe) et des variables psychologiques (motivation, sentiment de réussite, satisfaction). A l'aide de l'analyse en segmentation à partir des performances scolaires des élèves, la hiérarchie interactive des différents facteurs sociologiques et psychologiques, il a obtenu les résultats suivants : les enfants qui appartiennent aux classes sociales favorisées obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les enfants des classes sociales défavorisées ; en plus, il constate que les élèves les plus forts se distinguent des autres au plan psychologique (sentiment de force, besoin d'aide). Il obtient, le même résultat dans une étude réalisée auprès de 348 élèves de différentes nationalités (Africains, Espagnols, Portugais, Français) scolarisés dans les collèges français (Dorai, 2005).

De leur côté, Pierre humbert et al. (1988) soumettent les questionnaires de Locus de contrôle et d'estime de soi (le SPP) à 366 élèves de 9 à 13 ans présentant un retard scolaire, mais insérés dans la filière ordinaire, élèves insérés dans des classes spécialisées et élèves suivant le cursus normal. Selon ces auteurs, le Locus de contrôle et la perception de soi sont des composantes psychologiques de toute évidence de la réussite et de l'échec scolaire. C'est pourquoi, ils affirment que : « la réussite paraît en effet indissociable de l'investissement de soi, de ses propres capacités et de la conviction de contrôler les événements, réciproquement, l'échec pourrait affecter ces mêmes sentiments » (Pierre humbert et al. 1988 : 334). Persuadés de l'effet de dévalorisation de soi chez les enfants en échec scolaire, ils se demandent si cet effet est semblable chez les enfants appartenant au cursus retard et spécial. Les résultats obtenus laissent voir que les enfants en cursus spécial qui bénéficient d'un certain relâchement des exigences scolaires, donc de la confrontation à l'échec se montrent plus optimistes avec une image de soi positive. Ces résultats concordent avec ceux de Perron (1969) qui ont montré que les élèves intellectuellement déficients insérés dans un circuit spécialisé s'évaluent de façon plus optimiste, notamment dans le domaine scolaire que ceux qui sont restés dans le circuit ordinaire. Pierre humbert et al (1988 : 344) concluent alors que : « Les élèves en échec scolaire surévaluent leurs capacités».

Gbati (1988), lui a étudié la relation entre statut scolaire, estime de soi et représentation de l'avenir auprès de 202 élèves de classes de troisième. Il émet l'hypothèse suivante : les bons élèves ont une image de soi plus positive que celle des mauvais élèves. Il utilise le SEI de Cooper smith pour évaluer l'estime de soi. A l'aide de la technique d'analyse factorielle, il constate que les bons élèves sont plus nombreux (73,5%) à avoir une estime de soi positive et peu nombreux (26,4%) à avoir une estime de soi négative ; les mauvais élèves sont plus nombreux (69%) à avoir une estime de soi négative et peu nombreux (31%) à avoir une estime de soi positive. Face à ces résultats, il conclut que les succès et les insuccès scolaires ont une conséquence notable sur l'estime de soi chez les élèves au Togo.

Pour Lee-Nowacki (2002), il étudie les aspects psychologiques de la représentation de soi chez l'enfant déficient intellectuel à l'aide de l'Echelle toulousaine d'Estime de Soi (ETES), version "enfant" élaborée par Oubrayrie (1997). La recherche a porté sur deux groupes d'enfants : le premier est composé de trente enfants de CM2 (15 filles et 15 garçons) d'âge moyen de dix ans six mois. Ces enfants suivent la scolarité dite "normale". Le second groupe est composé de trente enfants déficients intellectuels légers de la même tranche d'âge, avec un

QI qui se situe entre 50 et 70. Lee- Nowacki a voulu vérifier si l'enfant déficient intellectuel en classe d'intégration scolaire ne montrait pas d'indice global de l'estime de soi différent de celui de l'enfant qui suit le cursus normal. Enfin de compte, il remarque que les enfants en cursus normal présentent une estime de soi globale plus élevée que les déficients intellectuels. Déjà Cooley et Aurès (1988), Kloomok et Cosden (1994) avaient obtenu les mêmes résultats et conclu que les apprenants en difficulté ont un concept de soi plus faible que les autres élèves.

- **La perception de soi influence les performances scolaires des élèves.**

Dans le champ des études de l'influence de la perception de soi sur les performances scolaires, les résultats de bon nombre de recherches ont montré qu'il existe une relation significative entre le concept de soi et le rendement scolaire (Bloom, 1966 ; 1979 ; Crohn, 1983 ; Gerardi, 1990 ; Briffore et Parsons, 1983 ; McGuire, Furjioka et McGuire, 1979 ; Skaalvik, 1983 ; Wiggins, Schatz et West, 1994).

Alles-Jardel, Metral et Scopellitti (2000) pour leur part, se sont concentrés sur l'influence que pouvaient avoir les pratiques éducatives parentales et l'estime de soi sur la réussite scolaire en sixième, période pré pubertaire propice à l'apparition de problèmes d'adaptation scolaire. Cette étude a porté sur une population de 96 enfants composés de deux échantillons de 48 élèves de sixième et de leurs parents. Les pratiques éducatives parentales ont été appréhendées au moyen d'un questionnaire inspiré des travaux de Lautrey qui a permis de distinguer trois types de structuration familiale (souple, rigide et faible). L'estime de soi a été évaluée grâce à l'inventaire d'estime de soi de Cooper smith (1967). Elles ont mis en relation les pratiques éducatives parentales avec le niveau d'estime de soi et la réussite scolaire. Les résultats ont mis en évidence l'existence d'une influence significative des pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi sur la réussite scolaire. D'autre part, il apparaît que la réussite scolaire est influencée par le niveau de perception de soi scolaire ainsi que par certaines variables différentielles (appartenance socioculturelle, niveau d'études de la mère et taille de la famille).

De cette étude, il en ressort que la perception de soi influence non seulement la motivation de l'élève à s'engager et à s'impliquer dans ses activités d'apprentissage, mais aussi que la qualité de cette appréciation de soi dépend également du type d'éducation

parentale reçue. Car, dès la conception de l'enfant, il a été prouvé que, les projections et les représentations que les parents principalement la mère au travers de la diade (relation mère - enfant dès la conception) se font du futur enfant (enfant imaginaire), des attentes nourries à son égard, de l'éducation et des valeurs qu'ils lui inculqueront, plus tard dans la vie auront une influence majeure sur sa perception de lui-même. De même la taille de la famille, le niveau d'étude et d'instruction de la mère influencent énormément l'estime de soi de l'enfant.

Selon Bandura (1997), l'estime de soi peut provenir d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle, mais aussi sur la possession de caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture (statut social...). C'est dans ce sens, que la perception de soi est multidimensionnelle (travail, vie sociale...). De plus, il précise qu'il n'y a pas de lien systématique entre le sentiment d'efficacité personnelle et la perception de soi. Il existe, des domaines qui favorisent ou défavorisent l'estime de soi. Par exemple, quelqu'un s'évaluant mauvais mathématicien mais qui n'accorde pas d'importance à cette activité n'en tire pas de conclusion négative sur sa valeur personnelle. Inversement, une personne peut s'estimer très compétente professionnellement, et en tirer une valeur négative par la nature de l'activité (huissier, prostitution...)

Selon Rosenberg (1979), le sentiment de compétence correspond au sentiment qu'à chacun de sa propre valeur, et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du soi. Celui-ci intervient dans les domaines d'activités dans lesquels s'investit quotidiennement le sujet qui subit alors l'influence de l'altérité. La compétence personnelle est relativisée par rapport à celle des autres. La dimension sociale est donc une composante importante qui influe sur le sentiment de compétence dans chacun des secteurs d'activités. Nous sommes alors plus ou moins satisfaits de nous-mêmes selon les secteurs. C'est au centre de ces domaines de compétences que se situent la description et l'auto-évaluation de soi : la perception de soi.

Harter (1982), pour sa part a effectué ses travaux en partant des thèses de William James (1890), qui considèrent que l'estime de soi se renforce dans les situations de réussite et de Cooley (1902), qui pense que l'estime de soi se construit en fonction des interprétations que l'on fait des réactions de l'entourage à notre égard. Elle a trouvé, l'effet du sentiment de compétence dans les différents domaines sur l'estime de soi globale et l'influence du soutien

social sur le sentiment de compétence. Elle conclut que l'estime de soi se construit en fait en fonction de l'expérience subjective vécue par l'individu.

Kellerhals et al (1992) ont montré qu'il existe un lien significatif entre la perception de soi et le style éducatif et plus particulièrement la qualité de communication entre parent-enfant.

À cet effet, on se rend compte que l'enfant arrive à l'école muni d'une estime de soi qui reflète l'intériorisation des attentes parentales et on pourrait penser qu'il possède une certaine prédisposition à la réussite ou à l'échec scolaire. A l'école, les variables telles que réussite ou échec, style pédagogique, attitude de l'enseignant, relation au groupe... peuvent avoir un impact sur l'estime de soi. Cet impact est d'autant plus fort que nous accordons une grande importance aux connaissances intellectuelles. De plus, "être un bon élève" ou "réussir sa scolarité" correspond implicitement à "réussir dans la vie" voire "réussir sa vie" et de ce fait, reflète les attentes parentales et le projet familial en rapport avec le devenir de l'enfant.

Pour susciter l'émergence d'une estime de soi positive, l'enseignant doit créer de bonnes conditions à chaque fois qu'il aborde une notion nouvelle ; ce sont ces conditions qui donnent à l'enfant l'envie de l'assimiler. L'enseignant doit être un interlocuteur privilégié sur lequel l'enfant reporte des affects liés à son vécu. Comme tel, il va créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance. Cette dimension, si elle n'est pas prise en compte, compromet les efforts de l'enseignant et empêche l'apprentissage.

Chapman (1988), montre que la perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives et comportements d'évitement face aux tâches scolaires. Ce qui à la longue, pourrait causer un dysfonctionnement, un blocage total des fonctions cognitives et ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley et Ayres, 1988).

Bariaud et Bourcet (1998) montrent qu'une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche du soutien social, la confrontation active à la difficulté, la réussite scolaire ; en revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, passivité, déni, échec scolaire et au final blocage total ou inhibition.

Lamia (1998), quant à lui, dans son étude montre qu'une bonne perception de soi, résultant d'une auto-évaluation positive, facilite l'adaptation sociale de l'enfant à l'environnement scolaire et lui permet de se retrouver dans une situation de réussite scolaire, telle qu'elle est définie par les enseignants et le système scolaire. A l'opposé, une mauvaise estime de soi rend difficile, voire empêche une bonne adaptation sociale à l'environnement scolaire et amène l'enfant vers une situation de difficulté scolaire qui peut aboutir à des échecs scolaires.

Dans le même ordre d'idées, Bawa(2007) de son côté a étudié l'influence de la perception de soi sur les résultats scolaires auprès de 231 élèves du collège âgés de neuf à dix ans. Il s'est, à chercher en utilisant l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith, à vérifier si l'échec des élèves est dû au fait que ceux-ci ont une perception dévalorisée, alors que leur réussite scolaire est tributaire de leur perception soi valorisée. Cette hypothèse a été opérationnalisée en tenant compte des sous dimensions sociale, familiale, scolaire et personnelle. Il obtient les résultats suivants : les élèves ayant une perception valorisée réussissent plus que ceux qui ont une perception dévalorisée. La différence significative au seuil de $P < .001$ au test de Khi deux. Au regard de ces sous dimensions, il constate que la perception de soi familiale, scolaire, sociale déterminent plus la réussite scolaire. Ce qui n'est pas le cas de la perception de soi *personnelle* car elle n'influence ni la réussite ni l'échec scolaire. En raison de ces résultats, Bawa (2007 :58) conclut : « *la perception de soi est le facteur de réussite* ».

Plus récemment, Caille et O'Prey (2006), étudient la perception de soi et la réussite scolaire sept(7) ans après l'entrée en classe de sixième. En effet, ils constatent que, sept ans après l'entrée en classe de sixième, la perception de soi dans les domaines social et physique et de la confiance en soi apparaît relativement affranchie des différences de réussite scolaire et du milieu social. Par la suite, il se rend compte que les filles ont une perception de soi nettement plus faible que celle des garçons. L'image que le jeune a de lui-même est aussi sensible à la qualité relationnelle de son environnement. Elle est plus forte quand ce dernier communique constamment avec ses parents ou juge positivement son groupe scolaire d'appartenance notamment en termes de relation avec ses pairs. À cet effet, si l'image de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire, il n'en ait pas de même pour sa réussite ultérieure. Celle-ci est indépendante de son degré de perception de soi. Les candidats au Baccalauréat présentent une réussite et une ambition élevées que leur confiance en eux-

mêmes est forte. Une relation inverse apparaît avec l'image sociale de soi, comme si une perception de de soi dans ce domaine se forgeait essentiellement avec les exigences de la scolarité.

Pour finir, Dicko(2006), étudie pour sa part l'estime de soi et le support social sur 192 prés adolescents de CM2 en situation d'échec scolaire. Comme hypothèse, il cherche à vérifier si la situation d'échec scolaire du pré adolescent est due en partie par une baisse de l'estime de soi. Il se rend compte que : l'estime de soi a un impact sur la probabilité d'échouer si et seulement si elle est associée au support social (par effet interaction).

Au regard, et au terme de l'analyse des différents travaux qui sont à notre appréciation, plusieurs faits retiennent notre attention. À cet effet, nous constatons que :

- Le premier axe de recherches se fie à l'idée selon laquelle « le concept de soi est déterminé par les performances scolaires » (Muller et al, 1988 : 343). A cet effet, ces recherches ont abordé le concept de soi comme la conséquence de la qualité des performances scolaires.
- Le deuxième axe de recherches, par contre, se développe autour de l'idée selon laquelle « le concept de soi est l'une des bases essentielles à partir desquelles l'enfant réussit à l'école » (Muller et al, 1988 : 53). Dans ce cas, le concept de soi est la cause de la qualité des performances scolaires. Au final on se demande : qu'est-ce qui est cause ? Qu'est-ce qui est conséquence ? La perception de soi ou l'inhibition scolaire ? A ce sujet, Pierrehumbert et al (1988 :343) reconnaissent que « dans l'étude des relations entre échec scolaire et image de soi, il est évidemment difficile de distinguer les causes des conséquences. » Il va sans dire que la relation perception de soi et inhibition scolaire est double et ambivalente :

(1)

Perception de soi et inhibition scolaire

(2)

« Si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi (2), on peut supposer en retour qu'un enfant au départ ayant peu d'estime de lui-même, se trouve désavantagé dans ses apprentissages scolaires (axe 1) » (Pierrehumbert, 1992 : 199).

En ce qui nous concerne, il nous paraît plus judicieux de considérer la perception de soi comme cause des performances scolaires car avec pertinence, Shaw et Alves (1963) et Quimby (1967) ont montré que la perception de soi chez les étudiants est un facteur déterminant dans le redoublement, la poursuite ou l'abandon des études supérieures. De même, Bodwin et Bruck (1962), Bledsoe (1964) ont montré que la perception de soi est une composante de la réussite dans les domaines mathématiques et littéraires : les enfants ayant une bonne perception d'eux-mêmes obtiennent de meilleurs résultats. Cette façon de concevoir nous permet, d'étudier pour la première fois l'influence de la perception de soi sur l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

❖ **Un regard sur les activités scolaires.**

Une activité pédagogique est une situation planifiée par un enseignant qui vise à donner l'opportunité à un élève de s'exprimer ; pour parler comme Viau(2009). Tous les jours, les enseignants planifient des activités pédagogiques et les proposent à leurs élèves. À cet effet, il peut s'agir d'exposés, de projet de recherche, d'exercices et bien autres. Ainsi, on distingue deux types d'activités pédagogiques. Celles orientées vers l'enseignement et celles orientées vers l'apprentissage.

• **les activités d'enseignement.**

L'enseignant est l'acteur principal car : il est au centre de la communication de la matière et de son contenu à l'élève (Viau, 1994). À cet effet, l'exposé demeure l'activité d'enseignement. Pour les enseignants de primaire préparent des exposés le plus souvent courts et, prennent au final la forme des échanges entre eux (enseignants et élèves). Par contre, ceux du secondaire et du supérieur ont tendance, à accorder une place dominante des cours magistraux au centre de leurs activités d'enseignement. Mais, la compréhension et l'engagement de l'élève vis-à-vis de ces cours dépendant le plus souvent de la bonne l'humeur, du charisme, de l'élocution et même de la tenue vestimentaire de l'enseignant (qui rendent le cours un tant soit peu motivant). Mais si l'apprenant vit des problèmes tels que la frustration, la dévalorisation et la baisse de la perception de soi, la crise

d'adolescence et qui ne sont pas pris en compte, les efforts fournis par l'enseignant pour rendre le cours intéressant n'auront nul effet sur la motivation et l'engagement intrinsèque de ce dernier (élève). De ce fait, l'enseignant se doit d'être regardant et attentif aux différents comportements de chacun de ses élèves ; car si rien n'est fait très vite, bienvenu les comportements déviants et conséquences graves (rejet, évitement, échec blocage, désengagement agressivité, passivité, violence, absentéisme) au final l'inhibition de toute fonction intellectuelle.

- **les activités d'apprentissage.**

Parler des activités d'apprentissage, revient à évoquer la notion de construction du savoir. Avec l'évolution des approches pédagogiques, l'élève qui est principalement concerné par l'activité d'apprentissage, ce dernier est au cœur même de ses savoirs : il les construit. Il construit ces savoirs par le guide de son facilitateur qui est l'enseignant ; il le fait en groupe ou individuellement au moyen des connaissances et habiletés capitalisées antérieurement. Toutes fois, il ne faut oublier que les activités effectuées hors de la salle de classe (sortie de classe, sport, recherche documentaire, lecture, résolution des problèmes etc.) sont également des activités d'apprentissage pour parler comme Viau(2009). Pour Stipek, 2002 ; Brophy, 2004) une activité d'apprentissage doit respecter un certain nombre de points pour accroître la motivation et l'engagement de l'apprenant. À cet effet, une activité d'apprentissage par exemple doit avoir de la signification aux yeux de l'élève, elle doit être diversifiée et interagir avec les autres activités d'apprentissage et les situations de la vie courante, représenter un défi pour lui et exiger un engagement cognitif réel et rigoureux de sa part. C'est dire que, lorsqu'une activité est proposée à l'apprenant et que ce dernier a au préalable des problèmes de personnalité et perception de soi, il est possible que le défi que l'activité lui impose soit perçu comme une agression et entraîne plutôt un désengagement et un rejet et une inhibition de celle-ci. L'enseignant doit donc être subtil quand il propose l'activité ou l'exercice.

Au regard de tout ce qui précède, il ressort que toutes les réflexions faites autour de l'épanouissement de l'enfant en situation scolaire, les mécanismes concernés sont très sensibles et appellent à une plus grande sensibilité et subtilité de ceux qui les manipulent. L'objectif de notre étude étant d'examiner dans quelle mesure la perception de soi induit l'inhibition scolaire chez l'adolescent, nous faisons appel à des modèles théoriques pour une meilleure compréhension de ce phénomène.

II.4 MODELES THEORIQUES EXPLICATIFS DU CONCEPT DE SOI.

Selon Fortin (1988:90), la théorie désigne « une généralisation abstraite qui présente une explication systématique sur la manière dont les phénomènes sont reliés entre eux ». De même pour Tsala Tsala (2006 :213) la théorie est un « ensemble de raisons qui feraient que logiquement, une catégorie d'analyse soit validée ou non.». C'est un ensemble de concepts abstraits, d'opinions, d'idées plus ou moins organisées appliqués à un domaine particulier.

La théorie nous permet d'expliquer et de comprendre les phénomènes. Mendras (1996:11), dira qu' « il n'y a pas d'observation de la réalité sociale sans un minimum de théorie au départ, celle-ci constituant un manuel intellectuel pour comprendre et rendre compte de la réalité étudiée »

La théorie est un ensemble d'opinions réunies en système pour expliquer un phénomène précis. Lorsqu'on aborde la problématique du concept de soi et de sa compréhension, les avis divergent selon les approches. À cet effet, nous avons les approches sociales, individualiste, phénoménale, psychanalytique, expérimentale- behavioriste. Dans notre étude le but est de vérifier dans quelle mesure la perception de soi place l'adolescent en situation d'inhibition scolaire, et si selon Harter (1998 : 57) : « la plupart des professionnels définissent la perception de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction de lui-même », la question de savoir comment l'individu s'évalue se pose, quels sont les éléments qui sont pris en considération. À ce niveau les avis divergent aussi. C'est pourquoi, nous regroupons ces avis en deux tendances :

- Perception de soi, construction personnelle et unidimensionnelle.
- Perception de soi, construction sociale et multidimensionnelle.

❖ PERCEPTION DE SOI COMME CONSTRUCTION PERSONNELLE ET UNIDIMENSIONNELLE

Selon Tap (1998 : 17), Williams James est un des premiers auteurs à avoir considéré la perception de soi comme résultant d'une construction personnelle depuis 1890. A cet effet, il pense que la perception de soi est « la conscience de la valeur du Moi, qui met l'accent sur la

dynamique intra personnelle et intrapsychique, sur la diversité des Moi (s), sur le rôle éminent des émotions dans la construction de soi et l'émergence de la valeur personnelle, sur l'importance de l'articulation entre le Moi actuel et les aspirations. Il s'intéresse à la personnalité en tant que structure, rigide ou souple, aux frontières précises ou diffuses. » Dans cette optique, l'articulation entre le Moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une perception de soi ternie.

De même, Harter (1998 : 59) estime que le rapport entre les réussites et les échecs déterminent l'évaluation globale défendue par James : « un individu aurait une haute estime de lui-même dans la mesure où ses succès seraient égaux ou même supérieurs à ses aspirations. Si, à l'inverse, les aspirations dépassent les réussites effectives, alors son estime de soi sera faible. » Elle précise qu'il ne s'agit pas d'effectuer un simple calcul mathématique, étant donné que certaines réussites auront davantage d'impact sur la perception de soi, que d'autres pourront être perçues comme anodines...Cela dépend de l'importance que l'individu accorde au domaine concerné.

❖ PERCEPTION DE SOI, COMME CONSTRUCTION SOCIALE ET MULTIDIMENSIONNELLE

C'est à Cooley (1902) que revient le mérite d'apporter pour la première fois une nouvelle perspective avançant l'hypothèse selon laquelle le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Bien qu'il y ait eut des évolutions dans le domaine des approches sociales (modèle de Chad Gordon (1968) : les configurations du soi, celui de Hector Rodriguez Tomé (1972 : le moi et l'autre, celui de Robert Ziller 1973 : théorie de l'orientation soi autre).

Cooley parle alors de l'effet de miroir social (looking glass self) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'il a de lui. Cette opinion serait par la suite incorporée à la perception de soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu pas les autres. Dubar (2000) parle d'identité pour soi et d'identité par autrui.

À partir du début des années 80, les chercheurs (Harter, 1982 ; L'Ecuyer, 1981 ; Marsh, 1984 ; Muller, 1979 ; Shavelson et Bolus, 1982) ont adopté le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) qui présente le concept de soi comme une structure multidimensionnelle parce que selon Pierre Humbert (1992 :184) : « l'idée sous-jacente [...] est que l'image de soi, en particulier la perception de soi n'est pas une réalité psychologique une et indivisible. Elle correspondrait au contraire à une multiplicité d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien, dans lesquels on peut être confronté à ses propres compétences et se trouver plus ou moins satisfait de soi-même. » C'est pourquoi, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Elle tend à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par la personne ou partagé par un groupe. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent dans un premier temps ces informations en deux : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. Dans un deuxième temps, chacun de ces concepts de soi se subdivise en un certain nombre de concepts spécifiques. Ainsi le concept de soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les mathématiques ou le français. Le concept de soi non scolaire inclut des domaines comme les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Enfin, à la base de la hiérarchie se trouvent la description et l'évaluation du comportement dans des situations spécifiques. Les recherches démontrent que le concept de soi se complexifie avec l'âge, et qu'il tend à devenir moins positif au profit d'un plus grand réalisme. En vieillissant, l'enfant démontre une plus grande capacité à adapter sa perception de soi selon les réactions et les niveaux de performances des autres. Les divers éléments du soi sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon des équations extrêmement complexes (L'Ecuyer, 1994) dont l'individu n'a probablement pas conscience (Rosenberg, 1979).

Les résultats des équipes de recherches de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (exemple social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (exemple scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985)

Selon Rosenberg (1979), le sentiment de compétence correspond au sentiment qu'à chacun de sa propre valeur, et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du soi. Celui-ci intervient dans les domaines d'activités dans lesquels s'investit quotidiennement le sujet qui subit alors l'influence de l'altérité. La compétence personnelle est relativisée par rapport à celle des autres. La dimension sociale est donc une composante importante qui influe sur le sentiment de compétence dans chacun des secteurs d'activités. Nous sommes alors plus ou moins satisfaits de nous-mêmes selon les secteurs. C'est au centre de ces domaines de compétences que se situe l'estime de soi.

Harter (1982) a effectué ses travaux en partant des thèses de James (1890) qui considèrent que l'estime de soi se renforce dans les situations de réussite et de Cooley (1902) qui pense que l'estime de soi se construit en fonction des interprétations que l'on fait des réactions de l'entourage à notre égard. Elle a trouvé l'effet du sentiment de compétence dans les différents domaines sur l'estime de soi globale et l'influence du soutien social sur le sentiment de compétence. Elle conclut que l'estime de soi se construit en fait en fonction de l'expérience subjective vécue par l'individu.

Les résultats des équipes de recherches de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que, tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (exemple social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (exemple scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

Selon Bandura (1997), l'estime de soi peut provenir d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle, mais aussi sur la possession de caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture (statut social...). C'est dans ce sens que l'estime de soi est multidimensionnelle (travail, vie sociale...). De plus, il précise qu'il n'y a pas de lien systématique entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi. Il existe des domaines qui favorisent ou défavorisent l'estime de soi. Par exemple, quelqu'un s'évaluant mauvais mathématicien mais qui n'accorde pas d'importance à cette activité n'en tire pas de conclusion négative sur sa valeur personnelle. Inversement, une personne peut

s'estimer très compétente professionnellement, et en tirer une valeur négative par la nature de l'activité (huissier, prostitution...)

II.5 Modèle théorique de référence : selon Susan Harter (1982) et Lawrence (1988)

Pour Lawrence (1988), la perception de soi se définit par l'évaluation individuelle de la divergence entre image de soi et le soi idéal. Pour lui, l'enfant doit être en mesure de percevoir et d'évaluer ses caractéristiques et son potentiel personnels. A l'aide des travaux de Harter (1982), portant particulièrement sur la perception et l'évaluation des caractéristiques personnelles d'un enfant, il tire une certaine conclusion : l'enfant qui s'évalue de façon négative au niveau de ses compétences dans un domaine particulier, n'affecte pas pour autant le sentiment global de satisfaction qu'il peut ressentir par rapport à sa valeur.

Duclos, Laporte et Ross (1995) proposent un modèle impliquant la perception de soi, la motivation, l'engagement et le sentiment d'efficacité dans le processus d'apprentissage. En effet, selon eux, en se concentrant sur le processus d'apprentissage, en corrigeant ses erreurs et en ajustant ses stratégies en cours de route, l'adolescent en vient inévitablement à connaître des succès. Il se sent alors efficace, étant conscient qu'il a adopté les bonnes attitudes et qu'il a choisi les bonnes stratégies. Il éprouve de la fierté qui nourrit l'estime de lui-même. Plus un adolescent réussit ce qu'il entreprend, plus il se sent efficace et fier, et plus il développe graduellement sa compétence. Se sentir compétent, c'est être convaincu que l'on peut relever avec succès n'importe quels défis si l'on adopte les attitudes favorables et les bonnes stratégies. Ce sentiment donne à l'adolescent de l'espoir et lui donne accès à de multiples apprentissages (Duclos, Laporte et Ross, 1995).

En somme, nous constatons que les deux modèles théoriques mettent l'accent sur deux aspects importants qui interviennent dans le développement de l'estime de soi, tout en leur attribuant un statut différent. Si James (1890) valorise les processus internes au sujet, Cooley (1902), pionnier du modèle social s'intéresse davantage aux aspects inter-sujets, aux interactions sociales. Au lieu d'opposer ces différentes approches, il paraît actuellement plus utile d'étudier l'articulation de ces deux dimensions qui déterminent la construction de l'estime de soi, c'est-à-dire le développement d'une personne et de son psychisme en situation et donc en interaction. C'est ainsi qu'on s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi est à la fois

le résultat d'une construction cognitive et sociale. Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement et que son développement est un processus dynamique et continu. Si l'estime de soi semble être socialement déterminée, au niveau psychologique, elle s'opère à travers les processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation. Et la famille, l'école et les pairs restent les acteurs importants. Préférentiellement, nous adoptons le modèle multidimensionnel pour interpréter nos résultats quantitatifs car à l'école, l'adolescent est sous l'influence permanente des acteurs susmentionnés. Quant aux résultats qualitatifs, la théorie de la dissonance cognitive est la plus appropriée.

Au regard de tous ces travaux sus mentionnés, il ressort que la perception de soi d'un élève en difficulté est le plus souvent heurtée à un nombre majeur de stimuli. De ce fait, il se décourage même avant d'avoir pris connaissance de la tâche à effectuer, il manque confiance en lui et sollicite parfois de l'aide de la part des autres sous plusieurs formes d'expressions comportementales (violence, agressivité, passivité, repli sur soi, rejet, consommation d'alcool et drogue etc.) Face à l'environnement et à ses relations sociales avec ses pairs, il se sent en danger et agresser. Il ne reconnaît pas ses forces et ses faiblesses, ses qualités et ses défauts. Il doute en permanence et se sent obligé de modifier sans cesse ses idées sur lui-même. Il prend difficilement des initiatives, se fixe rarement des objectifs et buts, et sa motivation et son engagement sont faibles, diminués.

Pourtant, les différents travaux énumérés dans la revue de la littérature ont su nous renseigner et informer du fait que, les relations parents- enfants, élèves- enseignants, élèves-pairs pouvaient ou non influencer la perception de soi de l'enfant selon que ces relations sont stratégiquement et affectivement construites. En favorisant la perception de soi de l'adolescent, on peut avoir la prétention d'investir dans la prévention des problèmes d'adaptation scolaire et d'apprentissage ; ainsi que dans l'amélioration de son épanouissement personnel. Toutes les interactions avec ses pairs, parents et enseignants permettent à l'adolescent de prendre conscience ou non de ses capacités, forces et limites. Ainsi, ces interactions ont des conséquences directes sur la perception de l'enfant. C'est dire que, à mesure que ces interactions sont positives, attentionnées et valeureuses, l'enfant aura une perception de soi positive de lui-même et vice versa.

« Si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi, on peut supposer en retour qu'un enfant au départ ayant une perception négative de lui-même, se trouve désavantagé dans ses apprentissages scolaires » (Pierre Humbert, 1992 : 199).

Pour notre part, il nous paraît plus judicieux de considérer la perception de soi comme cause des performances scolaires car avec pertinence, Shaw et Alves (1963) et Quimby (1967) ont montré que la perception de soi chez les étudiants est un facteur déterminant dans le redoublement, la poursuite ou l'abandon des études supérieures. De même, Bodwin et Bruck (1962) et Bledsoe (1964) ont montré que la perception de soi est une composante de la réussite dans les domaines mathématiques et littéraires : les enfants ayant une bonne estime d'eux-mêmes obtiennent de meilleurs résultats. Cette façon de concevoir nous permet d'étudier pour la première fois l'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires en insistant auprès des adolescents.

. II.6 Formulation des hypothèses

Ayant, au préalable essayé de définir les concepts faisant la fondation de notre travail c'est pourquoi, nous formulons les hypothèses suivantes.

Rappel de la question générale de recherche.

Le fait, que Bawa (2007) juge que les élèves ayant une perception de soi valorisée réussissent plus que ceux avec une perception de soi dévalorisée ; nous permet de poser la question suivante : la qualité de la perception de soi cause-t-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?

Hypothèses de recherches.

Dans le cadre de notre étude, nous retenons l'hypothèse générale suivante :

- Il existe une relation significative entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

Hypothèses spécifiques :

- **HR1** : il existe une relation significative entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.
- **HR2** : il existe une relation significative entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.
- **HR3** : il existe une relation significative entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.
- **HR4** : il existe une relation significative entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

Cette hypothèse générale, est constituée de deux variables : une variable indépendante ou variable explicative et une variable dépendante ou variable expliquée.

II.7 .Les variables de notre étude.

Elles sont au nombre de deux à savoir :

- **variable indépendante ou variable explicative** : perception de soi
- **variable dépendante ou variable expliquée** : inhibition scolaire.

Tableau 3: opérationnalisation des variables

Variable indépendante ou variable explicative	Indicateurs	modalités
1 : qualité du soi émotionnel	<ul style="list-style-type: none">- peur- honte- anxiété permanente.	<ul style="list-style-type: none">- tout a fait d'accord- un peu d'accord- pas d'accord
	<ul style="list-style-type: none">- se sentir à l'aise à l'école- aimer son environnement scolaire	<ul style="list-style-type: none">- tout a fait d'accord- un peu d'accord- pas d'accord

<p>2 : qualité du soi scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - croire en ses capacités, habiletés à réussir à l'école - assumer ses résultats scolaires - avoir de l'intérêt pour les contenus d'apprentissage ou des matières enseignées. 	
<p>3 : qualité du soi social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sentir à l'aise à l'école comme à la maison - savoir et sentir que ses efforts sont appréciés et encouragés - savoir qu'on nous fait confiance - les attentes trop élevées des parents 	<ul style="list-style-type: none"> - tout a fait d'accord - un peu d'accord - pas d'accord
<p>4 : qualité du soi physique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etre fier de son physique - Aimer les activités sportives - Se sentir bien dans sa peau - Croire en ses potentialités et 	<ul style="list-style-type: none"> - tout a fait d'accord - un peu d'accord - pas d'accord

	capacités physiques	
Variable dépendante ou variable expliquée	Indicateurs	modalités
L'inhibition scolaire chez l'adolescent	<ul style="list-style-type: none"> - Repli sur soi - timidité - dépression - angoisse permanente - refoulement - passivité - agressivité - maladresse - honte - blocage - rejet de tout et des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - tout a fait d'accord - un peu d'accord - pas d'accord

II.8 Présentation des variables

Une variable est un "objet" susceptible de changer et de prendre plusieurs formes distinctes. Autrement dit, une variable est un facteur susceptible de se présenter sous deux aspects différents au moins. Ici, il s'agit pour nous de mettre en évidence deux types de variables dont un sert à expliquer l'autre. On distingue ainsi la variable explicative ou indépendante, et la variable à expliquer ou dépendante sur laquelle porte la mesure. De façon plus pratique, nous allons considérer l'objectif émis plus haut pour présenter respectivement la perception de soi et l'inhibition scolaire

PERCEPTION DE SOI

La variable indépendante est la variable qui est isolée afin d'examiner la nature de la relation qui pourrait la lier à la variable mesurée. Etudiant donc la relation entre perception de

soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent, la variable indépendante ici est précisément la perception de soi.

Le monde de l'éducation reconnaît l'importance de la perception de soi (Héroux et Farrell, 1985 ; Obiakor, 1985) et de ses effets sur le développement global de l'enfant (Harter, 1990 ; Leonard et Gottsdanker-Willekens, 1987).

La perception de soi est une composante psychologique. Ce concept se réfère au jugement, positif ou négatif, que chacun a de sa propre valeur (Coopersmith, 1967 ; Rosenberg, 1979), au sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve envers ce qu'il est, ou ce qu'il pense être.

En ce qui concerne Paradis et Vitaro (1992), la perception de soi est le regard global sur soi, renvoie à un jugement de valeur personnelle. Ce jugement est possible dès lors que l'individu s'est élaboré une "image de soi", c'est-à-dire une connaissance de ses caractéristiques personnelles.

Dès l'enfance, les individus se forgent une image d'eux-mêmes, fondée essentiellement sur la manière dont les traitent les personnes jouant un rôle important dans leur vie : parents, enseignants, camarades. C'est, d'une part, l'appréciation positive ou négative de cette image de soi qui constitue la perception de soi (CPA, 1984).

Plus loin, le CPA (1984 :6) précise que « la perception de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs. » Cette définition nous fait remarquer que l'estime de soi est axée sur une évaluation relativement durable et non sur des variations ponctuelle et transitoire ; ensuite que l'estime de soi doit prendre en compte les variations dues aux expériences individuelles, au sexe, à l'âge et autres aspects fixant les rôles.

Par ailleurs, la diversité des expériences de la vie affecte tel ou tel aspect de la personne, ce qui se traduit par le caractère multidimensionnel de l'estime de soi qui a longtemps été négligé au profit de la dimension globale. Cette tendance s'est inversée, amenant les chercheurs à prendre en compte les dimensions spécifiques ou sous-dimensions du soi.

C'est pourquoi, Shavelson et al (1976) distinguent quatre sous-dimensions du soi :

- le concept de soi scolaire,
- le concept de soi social,
- le concept de soi émotionnel,
- le concept de soi physique.

De même, le CPA (1984) trouve quatre sous-dimensions qui sont :

- l'estime de soi générale ou personnelle,
- l'estime de soi scolaire,
- l'estime de soi familiale,
- l'estime de soi sociale.

Pemartin (1986) s'inspirant des travaux de l'Ecuyer identifie, quant à lui, douze sous-dimensions ou catégories de la représentation de soi qui sont :

Soi identité familiale ; soi possessif ; soi corporel ; soi scolaire ; soi actif ; structure soi non soi ; soi abstrait ; soi professionnel ; soi adaptatif ; soi par rejet ou opposition ; soi relatif ou multiple et le soi explicite.

Kellerhalls et al (1992) dégagent deux sortes de perception de soi chez les adolescents :

- la ``self-efficacy" : l'évaluation que le sujet donne de ses aptitudes à réussir certaines actions (par exemple choisir ses amis, résoudre un problème scolaire...),
- la ``self-worth" ou le sentiment de valeur personnelle : c'est 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... par rapport à son environnement.

Harter (1998), elle, distingue chez les enfants préscolaires et scolaires de quatre à douze ans, six domaines principaux où émerge l'estime de soi : l'école, le social, le ``physique" (qui se

réfère aux compétences sportives), l'apparence physique, la conduite et le sentiment de valeur propre.

L'Ecuyer (2000), quant à lui, trouve dans ses études cinq sous-dimensions à savoir : le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi non-soi.

Qu'elle soit globale ou spécifique, l'estime de soi présente deux modalités, au regard des définitions susmentionnées : positive ou négative. L'une ou l'autre marquent profondément la vie du sujet.

Toczek-Capelle et Martinot (2004) montrent qu'au cours de la vie, en effet, l'individu intègre en mémoire autobiographique d'innombrables réussites ou échecs, lesquels peuvent ressurgir accompagnées de leur charge émotionnelle dans certaines situations, avec des conséquences plus ou moins heureuses sur les fonctionnements cognitifs. L'estime de soi est partie intégrante de ce même système de mémoire. Dès lors, la perception de soi positive conduit l'enfant à adopter des conduites associées à une haute motivation scolaire, donc à réaliser de bonnes performances dans les apprentissages alors que la perception de soi négative est associée à une baisse de motivation entraînant l'échec scolaire voire un blocage ou un freinage des fonctions mentales en charge.

En appliquant les considérations qui précèdent à notre travail, nous associerons à la perception de soi positive les comportements suivants :

- l'élève ne se fait pas de soucis,
- l'élève prend facilement la parole en classe,
- l'élève a une bonne opinion de lui-même,
- l'élève se sent bien apprécié par les jeunes de son âge,
- l'élève se sent bien à l'aise en classe comme à la maison,
- l'élève est fier de ses résultats.

Par contre, la perception de soi négative est caractérisée par les comportements tels que :

- l'élève se fait beaucoup de soucis,
- l'élève déteste prendre la parole en classe,
- l'élève est toujours inquiet,
- l'élève se laisse décourager,
- l'élève a le sentiment que ses parents attendent trop de lui,
- l'élève regrette souvent ce qu'il fait.

INHIBITION SCOLAIRE

La variable dépendante, l'inhibition scolaire, constitue le terme principal à expliquer. En général, c'est elle qui est mesurée et soumise au traitement statistique pour évaluer son lien avec la variable explicatrice. Sa variation serait en quelque sorte en relation avec les variations de la variable indépendante.

L'inhibition, concept initialement psychiatrique et neurophysiologique désigne un processus actif et passager de freinage ou de suspension d'une fonction. Ses acceptions sont diverses : comportementalistes, éthologiques, psychodynamiques, ces dernières comportant la notion d'un conflit intrapsychique générateur d'angoisse et aussi d'inhibition réductrice du moi (S. Freud).

Quel qu'en soit le processus, l'inhibition s'observe dans les états dépressifs, où elle fait partie du syndrome de ralentissement (D. Widlöcher), et aussi chez les psychasthènes, les émotifs, les timides (par exemple en face d'une situation éprouvante).

Tableau 4: Tableau synoptique Tableau synoptique

	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude
Question générale :	Dans quelle mesure la perception de soi cause-t-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?	Objectif général. vérifier, la relation qui existerait entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent	Hypothèse générale : il existe une relation significative entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent.	Variable indépendante : Perception de soi
la qualité de la perception de soi induit-elle l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?	Q1 : dans quelle mesure la qualité du soi social induirait l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?	Objectifs spécifiques vérifier si les différents éléments constitutifs du soi émotionnel tels que la peur, la honte, le repli sur soi, le stress permanent, l'angoisse, l'anxiété peuvent induire l'inhibition scolaire chez l'adolescent.	Hypothèses de recherche. HR1 : il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire	Variable dépendante : Inhibition scolaire
	Q2 : dans quelle mesure la qualité du soi scolaire cause-t-elle l'inhibition scolaire chez	démontrer dans quelle mesure la qualité du soi scolaire peut influencer l'intérêt de l'adolescent pour ses	HR2: il existe un lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire	Inhibition scolaire

	l'adolescent ?	études.		
	Q3 : comment est-ce que la qualité du soi psychique pourrait est-elle causer l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?	vérifier comment le soi scolaire détermine sa motivation à s'engager, s'intéresser à ses activités scolaires.	HR3 : il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire	Inhibition scolaire
	Q4 : comment est-ce que la qualité du soi émotionnel pourrait-elle causer l'inhibition scolaire chez l'adolescent ?	identifier les éléments du soi physique tels la honte de son physique, peur des activités physiques (sport) pouvant placer l'adolescent en situation d'inhibition scolaire.	HR4 : il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire	Inhibition scolaire

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Pour Grawitz (2004 :274) « *la méthodologie est la science de la méthode. C'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique* ». Dans cette deuxième partie, précisément dans ce chapitre consacré à la méthodologie, la présente étude vise à examiner la relation qui pourrait exister entre la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent. Pour atteindre cet objectif, nous allons, définir le type de recherche dans lequel notre travail s'inscrit, présenter la population sur laquelle l'étude est orientée, présenter les instruments de la recherche, les techniques utilisées pour traiter ou quantifier la relation entre nos variables, présenter la procédure pour sélectionner les sujets et recueillir les données, et enfin présenter la méthode d'analyse des données.

I. TYPE DE RECHERCHE.

C'est dans le souci, d'établir le degré de relation ou de dépendance entre nos deux variables, que notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche corrélacionnelle. Miser sur la probabilité de l'existence d'une relation entre deux variables revient à dire : si l'on connaît une, on peut dans la mesure du possible prédire l'autre. L'une de ces variables, serait la cause et l'autre la conséquence résultante de cette cause. C'est dire que si la valeur de la cause change, il est possible que la valeur de la conséquence change également. Dans, le cas de nos deux variables, le changement de la qualité de la perception de soi peut causer ou l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

I.1 : Description du site de l'étude.

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. Gravel (1978 : 6) affirme que « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale ». Pour mener notre étude, nous avons choisi comme site d'étude le lycée technique commercial et industriel de Yaoundé.

I.2 : Population de l'étude.

La population de l'étude désigne « un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation » (Angers, 1992 :238). Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. C'est, l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Elle s'estime généralement au niveau national ou régional. En ce sens, dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des élèves du lycée technique de Yaoundé.

I.3: Population cible.

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle répond aux mêmes caractéristiques que la population parente à la seule différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau de la région, du département ou de l'arrondissement. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e années du lycée technique de Yaoundé.

I.4: La population échantillonnée

La population accessible ou échantillonnée est un sous ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. Dans le cadre de notre étude, elle est constituée des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e années du lycée technique de Yaoundé.

I.5 : Taille de l'échantillonnage et technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est un « ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon » (Angers, 1992 : 240). Il permet ensuite au chercheur de prélever dans la population accessible l'échantillon qui est la portion de la population auprès de laquelle les informations seront collectées. Autrement dit, c'est un sous ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures. C'est une fraction représentative de la population. Pour Amin (2005 : 236), l'échantillon « est une portion de la population dont les résultats peuvent être généralisés à la population toute entière ».

I.6: Taille de l'échantillon et représentativité

L'échantillon renvoie à un certain nombre d'individus d'une population choisi de telle manière que ces individus la représentent. Selon Weil-Barais (1997: 130) « la taille d'un échantillon est le nombre d'unités qui le compose». Pour choisir notre échantillon. Notons que

dans le cadre des enquêtes psychosociologiques, les unités sont généralement les individus. Un ensemble de 250 élèves serait représentatif de la population accessible.

Dans le but de préserver la représentativité de l'échantillon constitué, nous avons tenu compte de deux critères principaux : être élève du lycée technique et étant classé dans la tranche d'âge de 12 à 18 ans.

I.7 : Technique d'échantillonnage

Pour déterminer l'échantillon quantitatif de l'étude, nous avons procédé par la technique d'échantillonnage par a de telle manière se situant dans la tranche d'âge. En ce qui concerne la constitution de l'échantillon qualitatif, nous avons inclus 10 participants dans l'échantillon à l'aide de la technique d'échantillonnage raisonné, intentionnel ou de convenance (Deslauriers, 1991). Ce type d'échantillonnage permet de retenir les participants en fonction des caractéristiques qu'on connaît d'eux.

I.8 : Instruments de la recherche

Les études effectuées dans le domaine des sciences humaines sont complexes et donc difficiles à cerner. Cette complexité est liée à leur objet d'étude. En effet, dans ce domaine et particulièrement en sciences de l'éducation où l'enseignant ou psychologue doit examiner son semblable, il se pose le problème d'objectivité d'une telle démarche. Pour pallier à cette difficulté, les psychométriciens ont introduit dans ces recherches des instruments de mesure qui sont fonction des caractéristiques des sujets étudiés et de l'objectif du chercheur. Ainsi, pour examiner la relation qui pourrait exister entre la perception de soi et l'inhibition scolaire, nous avons recours à des instruments de mesure. Il s'agit des instruments qui permettent d'évaluer la perception de soi, variable psychologique et ses différentes dimensions. Dans cette partie, nous allons décrire les instruments utilisés pour recueillir nos données.

Dans le cadre de notre investigation, le questionnaire est notre instrument de collecte des données. Comme l'étude repose sur un devis quantitatif, le questionnaire a été choisi pour mener notre enquête sur le terrain. Le questionnaire est l'un des instruments les plus utilisés dans la recherche. Il est comme le souligne Angers (1992 :151) « une technique directe pour interroger des individus de façon directive, puisque la forme des réponses est prédéterminées, et qui permet de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et d'établir des comparaisons chiffrées ». Il est composé d'une série de questions auxquelles on doit répondre par écrit.

I.9 : Procédure de recueil des données

Dans la présente partie, nous exposons les étapes qui nous permettent d'aboutir à la collecte des données tout en tenant compte de l'objectif poursuivi.

Pour la collecte des données, les exigences de notre variable indépendante nous ont amené à retenir les adolescents de 12 -18 ans de toutes catégories socio-professionnelles confondues. En vue d'obtenir les sujets sur la base de ces critères, nous distribuons d'abord les questionnaires aux élèves du lycée technique de Yaoundé en passant dans leurs différentes salles de classes ; ceci en fonction de la disponibilité de ces élèves.

I.10 : Techniques de traitement des données

En utilisant les questionnaires, nos données se présentent sous forme de fréquence et constituent donc des données quantitatives. Notre souci étant d'étudier la relation entre la perception de soi et l'inhibition scolaire, il nous faut comparer des fréquences du groupe à perception de soi positive à celles du groupe à perception de soi négative. Ces deux groupes sont indépendants. Dans ce cas, l'application du Khi carré est le test statistique approprié.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette partie, de notre travail est subdivisée en deux sous parties: la première partie concerne l'analyse descriptive des données collectées sur le terrain et les techniques utilisées pour les analyser. La deuxième va concerner les inférences statistiques qui permettront d'affirmer ou d'infirmer notre hypothèse générale et nos hypothèses de recherche à partir des données collectées auprès des élèves. L'outil statistique de travail ici est le Khi 2.

I. Outil statistique d'analyse des données:

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS version 16.0 pour Windows et, seront présentées sous forme de tableaux pour montrer les caractéristiques de l'échantillon et l'outil statistique d'analyse utilisé pour vérifier nos hypothèses est le test de chi-carré (χ^2) de B. Pearson. Ce test nous paraît plus approprié à cause de la nature corrélationnelle de notre étude. la formule utilisée est la suivante :

$$\chi^2 = \frac{fo - fe^2}{fe}$$

Les références suivantes étant :

fo = fréquence observée

fe = fréquence théorique

Σ = Somme de

χ^2 = Chi-carré

Les fréquences calculées attendues utilisent la formule qui suit :

$$\Sigma = \frac{T_c \cdot T_l}{N}$$

D'où

Tl = total de lignes

Tc = total colonnes

N = effectif total

Après obtention des valeurs calculées, le degré de liberté est calculé pour permettre la lecture critique de la valeur. D'où la formule suivante :

$$Dl = (l - 1) (c - 1)$$

l = total lignes

c = total colonnes.

Par la suite, après tous ces calculs, l'hypothèse nulle est rejetée ou acceptée suivant les règles de décision suivantes qui stipulent que:

- si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, alors l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative (ou de recherche) est acceptée. on conclut qu'il y a un lien significatif entre les deux variables.
- $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, alors l'hypothèse nulle est retenue et l'hypothèse de recherche est rejetée. ce qui permet de conclure qu'il n'existe pas de lien entre les deux variables.

Au final si la corrélation est établie d'après les inférences effectuées, ce qui signifie que, si l'hypothèse nulle est rejetée le degré de relation doit être déterminé d'après le coefficient de contingence qui, se calcule d'après la formule qui suit :

$$C = \frac{\sqrt{X^2_{cal}}}{\sqrt{N}}$$

X^2 = Chi-carré

C = Coefficient de contingence

N = effectif total

Le coefficient de corrélation peut être comparé avec la contingence maximale pour déterminer la force de la relation entre les variables, ce qui se calcule comme suit:

$$C. \max = K - 1$$

D'où :

C max = Contingence maximum

K = niveau de contingence

La relation est faible, moyenne ou forte selon qu'elle dépend du coefficient de contingence.

I.1 Présentation des données:

Cette section, inclue les données concernant la qualité du soi émotionnel la qualité du soi scolaire, la qualité du soi physique, et la qualité du soi social, lesquelles causent toutes l'inhibition scolaire chez l'adolescent. L'analyse et l'interprétation sont focalisées sur les élèves.

I.2 Description statistique des données:

Tableau 5lèves tu le doigt en classe pour poser des questions et en répondre ou faire une remarque constructive?

lèves-tu le doigt en classe pour poser des questions et en répondre ou faire une remarque constructive?	Effectif	Pourcentage
Oui	90	36,0
Non	106	42,4
Jamais	54	21,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Lèves-tu le doigt en classe pour poser des questions et en répondre ou faire une remarque constructive

D'après le tableau 4.1, nous constatons que 106 élèves sur 250 qui ont répondu aux questionnaires, ne lèvent pas le doigt en classe pour poser une question ou faire une remarque constructive ce qui donne un taux de 42.4% pendant que 90 élèves reconnaissent qu'ils lèvent

le doigt en classe pour poser des questions et faire des remarques constructives d'où un taux de 36.0% et enfin ; ceux qui ne lèvent jamais le doigt en classe pour poser des questions et faire des remarques constructives sont au nombre de 54 d'où un taux de 21.6%. Ceci, peut s'expliquer du fait que ; ce ne sont pas tous les élèves qui, peuvent éprouver des difficultés et chercher des solutions auprès de l'enseignant, des camarades. Certains élèves doivent lire plusieurs fois avant de constater l'étendue de la difficulté.

Tableau 6: comment réagit le professeur quand tu lèves le doigt pour poser la question ?

comment réagit le professeur quand tu lèves le doigt pour poser la question ?	Effectifs	Pourcentage
Il donne la réponse immédiatement	75	30,0
Il donne la réponse plutard	59	23.6
Il ignore la question	116	46.4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Comment réagit le professeur quand tu lèves le doigt pour poser la question ?

D'après le tableau deux, nous constatons que 75 (30%) élèves sur 250 obtiennent des réponses immédiates aux questions posées à l'enseignant contrairement à 116 (46.4%) élèves révèlent que l'enseignant ignore leurs questions. D'autres élèves 59(23.6%) révèlent que l'enseignant donne la réponse à la question posée. ce qui nous fait comprendre que l'enseignant doit être obligé de résoudre immédiatement le problème posé par l'élève car si cela n'est pas fait, il y'a de fortes chances que l'élève se sente frustré et blessé dans son amour propre et cause d'autres problèmes tels le découragement la démotivation etc.

Tableau 7: l'enseignant apprécie-t-il ton raisonnement ou de ta question?

l'enseignant apprécie-t-il ton raisonnement ou de ta question?	Effectifs	Pourcentages
Oui	74	29,6
Non	118	47,2
jamais	58	23,2
Total	250	100,0

Source : Données du terrain (2016)

L'enseignant apprécie-t-il ton raisonnement ou de ta question?

En se basant sur cette question, 74(29.6%) élèves disent que l'enseignant accorde un jugement de valeur plus ou moins favorable et positif à leur raisonnement ; par contre la majorité des élèves 118(47.2%) souffre de ne pas savoir s'ils cadrent bien leurs réponses, raisonnement ou car l'enseignant ne leur fait aucune appréciation. enfin 58(23.2%) dénoncent le fait que l'enseignant ne leur a jamais fait une quelconque appréciation. Apprécier, la prestation ou le raisonnement d'un élève est un signe d'encouragement et de motivation aux efforts fournis par ce dernier. Ces encouragements renforcent sa motivation et son engagement à redoubler d'efforts et à se surpasser dans ses défis. Or le contraire est très souvent difficile à encaisser. À la longue, l'élève démotiver se replie sur lui-même et ne fournit plus aucun effort

Tableau 8: l'enseignant vous encourage-t-il souvent?

l'enseignant vous encourage-t-il souvent?	effectifs	Pourcentages
Oui	86	34,4
Non	115	46,0
jamais	49	19,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

L'enseignant t'encourage-t-il souvent?

Le tableau, ci-dessus nous montre que 86 élèves avec un taux de 34.4% sont encouragés par l'enseignant ; mais fort malheureusement 115 élèves avec un taux de 46.0% ne sont pas encouragés contrairement à 49 élèves faisant un taux de 19.6% dénoncent qu'ils ne sont jamais encouragés par leurs enseignants. Avoir la culture d'encourager ses élèves diminuent fortement le sentiment de frustration et de désengagement chez l'élève. Cela augmente son estime de soi de savoir qu'il est capable de produire quelque chose de fructif ; aussi cela lui donne envie de redoubler d'efforts et de détermination dans ce qu'il fait. Mais, si le contraire arrive et fréquemment, l'élève cède au découragement. Il sera démoralisé et aura le sentiment d'être un bon à rien, incapable de contribuer au développement de ses connaissances et de son milieu de vie d'où, la plupart du temps l'échec, le blocage et le dysfonctionnement des fonctions psychologiques en charge de la pensée.

Tableau 9 as-tu des camarades de compagnie ou amis en classe avec qui tu passes tes poses?

as-tu des camarades de compagnie ou amis en classe avec qui tu passes tes poses?	Effectif	Pourcentage
oui	86	34,4
non	115	46,0
jamais	49	19,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

As-tu des camarades de compagnie ou amis en classe avec qui tu passes tes pauses?

Le tableau et le graphique ci-dessus nous montrent, que 86 élèves avec un taux de 34.4% reconnaissent avoir des camarades de compagnie mais, 115 élèves dénoncent ne pas avoir d'amis faisant un taux de 46.0% et, 49 élèves avec un taux de 19.6% déclarent qu'ils

n'ont jamais d'amis avec qui passer leurs récréations. Les relations d'amitié ou de groupe sont importantes dans la construction et la stabilité de la personnalité d'un individu et d'un adolescent en particulier. Car, c'est au sein de son groupe d'amis ou d'appartenance qu'il se découvre la plupart du temps. Il se découvre en tant que être capable de bien de choses positives ; l'autonomisation est de mise et la responsabilité s'apprend. Si, un adolescent n'a pas d'amis ou de groupe d'appartenance, il devient marginal, solitaire et vit ce fait comme un rejet. Ce qui peut donc entraîner des comportements déviants tels la violence, les agressions envers ses camarades et même ses enseignants.

Tableau 10: entretiens-tu de bonnes relations avec tes camarades

entretiens-tu de bonnes relations avec tes camarades ?	Effectif	Pourcentage
Oui	80	32,0
Non	113	45,2
Jamais	56	22,4
Total	249	99,6
Pas de réponse	1	4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Entretiens-tu de bonnes relations avec tes camarades ?

Au regard du tableau ci-dessus, il est clair que 80 élèves dont le taux s'élève à 32.0% sur les 249 ayant répondu aux questionnaires entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades. A l'inverse, 113 élèves faisant un taux de 45.2% déclarent ne pas entretenir de bonnes relations avec leurs camarades et, 56 élèves sur les 249 répondants révèlent ne jamais entretenir de relations qu'elles soient bonnes ou mauvaises avec leurs camarades. Un élève de la population retenue était absent lors du passage des questionnaires a fait un taux de 0.4% ; et a répondu a une question ouverte permettant de savoir si c'est un impératif pour un élève d'entretenir des relations ou non avec ses camarades. Il ressort que c'est un choix indépendant de chaque élève selon qu'il se définit ou non par apport aux relations qu'il entretient avec ses pairs.

Tableau 11 : tes camarades réagissent ils favorablement quand tu lèves le doigt pour poser une question ou quand tu réponds à une question?

tes camarades réagissent ils favorablement quand tu lèves le doigt pour poser une question ou quand tu réponds à une question?	Effectifs	Pourcentages

Oui	87	34,8
Non	107	42,8
Jamais	56	22,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Tes camarades réagissent ils favorablement quand tu lèves le doigt pour poser une question ou quand tu répons à une question?

Au regard du tableau ci-dessus, 87 élèves répondent oui à la question de savoir si leurs camarades réagissent de manière à les encourager quand ils lèvent le doigt pour poser une question ou faire une remarque constructive. Par contre, 107 élèves faisant un taux de 42.8% répondent non à cette question ; et enfin faisant un taux de 22.4%, 54 élèves répondent jamais à cette même question. Tout ceci peut s'expliquer du fait que, les élèves se regroupent par affinité soit socioculturelle, affinité socioéconomique des parents, et par affinité sociopolitique.

Tableau 12: Comment réagit l'enseignant face à ces attitudes?

Comment réagit l'enseignant face à ces attitudes ?	Effectifs	Pourcentages
Il reste calme	74	29,6
Il manipule son téléphone	125	50,0
Il sort de la classe	50	20,0
Total	249	99,6
Pas de réponse	1	,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Comment réagit l'enseignant face à ces attitudes ?

En observant le tableau et le diagramme ci-dessus, nous constatons que, 74 élèves faisant un taux de 29.6% déclarent que, l'enseignant reste passif aux réactions désordonnées et frustrantes de ses élèves lorsqu'un de leur camarade lève le doigt pour poser une question ou faire une remarque constructive. Par contre, 125 élèves avec un fort taux de 50.0% dénoncent le fait que, l'enseignant face à ces mauvaises attitudes manipule plutôt son téléphone pendant qu'un élève s'efforce à poser une question ou faire une remarque constructive et enfin, 50 élèves dont le taux s'élève à 20.0% déclarent que face à ces attitudes l'enseignant préfère sortir de la classe. Parmi les 250 élèves retenus pour le questionnaire, un avait été absent qui a fait un taux de 0.4%. lui ayant posé la même question qu'a ses camarades, il nous a révélé que les attitudes de ses camarades ne sont rien d'autre qu'un cri d'alerte pour faire remarquer ou dire à l'enseignant que son cours manque de vie, de signifiante pour eux et il est monotone. Mais fort malheureusement l'enseignant, l'enseignant ne comprend pas le message de ses élèves et jette l'éponge. Ce qui ne fait qu'accroître le désintérêt, le désengagement et la démotivation de l'élève. Ce qui va donc par la suite entraîner l'échec.

Tableau 13: te sens-tu à l'aise dans ton corps?

te sens-tu à l'aise dans ton corps?	Effectifs	Pourcentages
oui	95	38,0
non	99	39,6
jamais	56	22,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Te sens-tu à l'aise dans ton corps?

Poser, la question a un adolescent de savoir s'il se sent à l'aise ou non dans son corps paraît absurde du fait que, nul n'aimerait posséder quelque chose qui ne le met pas à l'aise. Mais, au regard des tenues vestimentaires, des fantaisies faites sur le corps de cet adolescent, la réalité

apparaît toute autre. Il ressort donc de notre enquête que, 95 élèves sur un total de 250, et faisant un taux de 38.0% disent se sentir à l'aise dans leur corps. Par la suite, nous avons une majorité de 99 élèves faisant un taux de 39.6 qui ne se sentent pas à l'aise dans leur corps. Enfin seulement 56 élèves ayant fait un taux 22.4% ont répondu jamais à cette question. Ces différentes réponses peuvent être dues aux différentes expériences vécues dans le passé et qui, ont des répercussions sur la vie présente de l'adolescent précisément sur sa vie scolaire.

Tableau 14: aimes- tu ton physique?

aimes- tu ton physique?	Effectifs	Pourcentages
Oui	66	26,4
Non	126	50,4
jamais	58	23,2
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Aimes- tu ton physique?

Dans la vie de tout individu, l'image corporelle est au centre de toute entreprise avec une succession d'interrogations. Le tableau et le diagramme ci-dessus nous montrent que 66 élèves avec un taux de 26.4% aiment leur physique et, la majorité des élèves 126 avec un fort taux de 50.4% déclarent ne pas aimer leur physique. Et enfin, 58 élèves avec un faible taux de 23.2% ont répondu jamais à cette question. C'est dire que avoir un beau physique et l'aimer peut donner des ailes ou avoir le sentiment d'être un béni des dieux. Ce qui, n'est pas très souvent le cas de ceux qui pensent ne pas avoir un physique assez plaisant. En milieu scolaire c'est fréquent surtout chez la jeune fille. L'influence et la contagion sociale auront tendance à la dominer et l'obliger d'une certaine manière à modifier sans cesse sa perception de soi et à suivre la tendance de l'heure pour, se sentir en accord avec elle-même et avec son groupe d'appartenance : par exemple le phénomène de dépigmentation.

Tableau 15: fais-tu les cours d'éducation physique et sportive ?

fais-tu les cours d'éducation physique et sportive ?	Effectifs	Pourcentages
oui	87	34,8
non	110	44,0
jamais	53	21,2
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Figure 4.14: fais-tu les cours d'éducation physique et sportive ?

En se basant sur la question posée, le tableau nous révèle que, 87 élèves sur 250 répondants font les cours d'éducation physique et sportive avec un taux de 34.8%. le tableau, nous révèle également que la majorité des élèves 110 avec un taux de 44.0% ne font pas les cours d'éducation physique et sportive, et enfin 53 élèves avec un taux de 21.2% déclarent ne jamais faire les cours d'éducation physique et sportive. Tout ceci peut s'expliquer de plusieurs manières. Soit, l'élève déteste vraiment cette activité et ne voit pas l'importance qu'elle peut avoir pour lui, soit l'enseignant n'est jamais là, soit il a peur que ses camarades se moquent d'une partie de son physique telle que ses pieds, soit il a honte de la forme de son physique etc.

Tableau 16: entretiens-tu de bonnes relations avec tes enseignants d'EPS?

entretiens-tu de bonnes relations avec tes enseignants d'EPS?	Effectifs	Pourcentages
oui	80	32,0
non	120	48,0
jamais	50	20,0
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Entretiens-tu de bonnes relations avec tes enseignants d'EPS?

La majorité des individus fait des choix de carrière, de style vestimentaire et bien d'autres, par imitation, suivisme et par idéalisme. C'est dire que, les relations entretenues avec les semblables et les pairs définissent la plupart du temps qui nous sommes. Le tableau ci-dessus nous montre que, 80 élèves ayant répondu aux questionnaires avec un taux de 32.0% entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants d'EPS. Mais à l'opposé, 120 (48.0%) déclarent ne pas entretenir de bonnes relations avec leurs enseignants. et enfin, 50 élèves avec un taux de 20.0% ont répondu jamais entretenir de relations qu'elles soient bonnes ou mauvaises avec leurs enseignants d'EPS. tout ceci peut expliquer le fait qu'une bonne moitié des élèves ne pratiquent les cours d'EPS. soit l'enseignant est trop sévère, soit il est monotone etc.

Tableau 17: Quel est le statut de ta famille?

Quel est le statut de ta famille?	Effectifs	Pourcentages
recomposé	80	32,0
monoparental	115	46,0
polygamique	55	22,0
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Quel est le statut de ta famille?

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que 80 élèves ayant répondu aux questionnaires vivent dans des familles recomposées d'où le taux de 32%. Par contre, 115 élèves avec un taux de 46% vivent dans des familles monoparentales et enfin, 55 élèves avec un taux de 22% déclarent vivre dans des foyers polygamiques.

Tableau 18: entretiens-tu de bonnes relations avec tes parents

entretiens-tu de bonnes relations avec tes parents	Effectifs	Pourcentages
oui	71	28,4
non	120	48,0
jamais	59	23,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Entretiens-tu de bonnes relations avec tes parents

A la question posée aux élèves de savoir s'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs parents, il ressort que : 71(28.4%) répondent oui mais en même temps, s 120 élèves avec un taux de 48.0% répondent non à cette question. enfin, 59 élèves avec un taux de 23.6% déclarent ne jamais entretenir de relations avec leurs parents. tout ceci peut s'expliquer du fait le parent soit décédé, ou toujours préoccupé par autre chose que le bien être de son enfant etc.

Tableau 19 dialogues tu avec tes parents à propos de tes études ?

dialogues-tu avec tes parents à propos de tes études ?	Effectifs	Pourcentages
Oui	77	30,8
Non	107	42,8
Jamais	66	26,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Dialogues-tu avec tes parents à propos de tes études ?

Compte tenu des résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons que 77 avec un taux de 30.8% parlent de leurs études et projets y afférents avec leurs parents, mais par contre, 107 élèves avec un taux de 42.8% répondent non à cette question. Enfin, 66 élèves

(26.4%) déclarent ne jamais parler de leurs études avec leurs parents. cela peut être du au bas niveau de scolarisation des parents ou des tuteurs, a l'absence répétée des parents etc.

Tableau 20: Tes parents t'aident ils à étudier?

Tes parents t'aident ils à étudier?	Effectifs	Pourcentages
Oui	82	32,8
Non	118	47,2
jamais	50	20,0
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Tes parents t'aident ils à étudier?

82 élèves reconnaissent se faire aider par leurs parents pour étudier leurs leçons d'où le taux de 32.8% ; mais 118 élèves avec un taux de 47.2% ne se font pas aider par leurs parents pour étudier leurs leçons. Enfin, nous avons 50 répondants qui déclarent ne jamais se faire aider par leurs parents pour étudier leurs leçons d'où un taux de 20.0%.

Tableau 21: comment juges tu tes notes ?

comment juges-tu tes notes ?	Effectifs	Pourcentages
bien	86	34,4
passable	115	46,0
Médiocre et nulle	49	19,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Comment juges-tu tes notes ?

86(34.4%) jugent leurs notes bien, mais la majorité des élèves 115(46.0%) pensent que leurs notes sont passables. enfin, juste 49(19.6%) déclarent que leurs notes sont médiocres et nulles.

Tableau 22: quelles appréciations font tes parents de tes notes?

quelles appréciations font tes parents de tes notes?	Effectifs	Pourcentages
bien	56	22,4
passable	120	48,0
Médiocre et nulle	74	29,6
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

quelles appréciations font tes parents de tes notes?

À la question posée à nos enquêtés, 56 élèves avec un taux de 22.4% déclarent que leurs parents jugent leurs notes bien. Mais, l'on se rend également compte que la majorité des élèves, 120(48.0%) déclarent que leurs parents jugent leurs notes passables et enfin ; 74(29.6%) élèves répondent médiocre et nulle à cette question.

Tableau 23: quelles appréciations font tes enseignants de tes notes?

quelles appréciations font tes enseignants de tes notes?	Effectifs	Pourcentages
Bien	73	29,2
passable	113	45,2
Médiocre et nulle	63	25,2
Total	249	99,6
	1	,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

quelles appréciations font tes enseignants de tes notes?

Le tableau ci-dessus nous révèle que, 73(29.2%) élèves déclarent que leurs enseignants trouvent leurs notes bien et 113(45.2%) élèves, disent qu'ils les jugent passables. enfin, 63(25.2%) élèves disent que leurs notes sont médiocres et nulles d'après leurs enseignants.

Tableau 24 : quelles appréciations font tes camarades de tes notes ?

quelles appréciations font tes camarades de tes notes	Effectifs	Pourcentages
bien	59	23,6
passable	115	46,0
Médiocre et nulle	76	30,4
Total	250	100,0

Source : données du terrain (2016)

Quelles appréciations font tes camarades de tes notes ?

Le tableau ci-dessus nous révèle que, 59 (23.6%) élèves déclarent que leurs camarades trouvent leurs notes bien et 115(46%) élèves, disent qu'ils les jugent passables. enfin, 76(30.6%) élèves disent que leurs notes sont médiocres et nulles d'après leurs camarades.

Tableau 25 Tableau récapitulatif de vérification des hypothèses.

Hypothèses	Alpha (α)	Dl	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Test d'analyse des données	Observations	Décisions
HR ₁	0.05	56	214.5	74.47	.928	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H ₁ et nous rejetons Ho
HR ₂	0.05	49	240.8	66.34	.987	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H ₁ et nous rejetons Ho
HR ₃	0.05	56	184.3	74.47	.860	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H ₁ et nous rejetons Ho
HR ₄	0.05	49	262.3	66.34	1.03	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H ₁ et nous rejetons Ho

Source: données du terrain (2016)

I.2 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES:

❖ HYPOTHÈSES 1

Hypothèse nulle: Il n'existe pas de lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire.

Hypothèse alternative : il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire.

La valeur critique du chi-carré a été déterminée par le niveau de signification de 0.05 et le degré de liberté quant à lui a été déterminé à la valeur de 56 ; pendant que le χ^2 est calculé grâce aux fréquences observées et aux fréquences attendues.

La valeur calculée du chi-carré a été faite manuellement et déterminée à la valeur de 214.5 et le chi-carré lu a été déterminé à la valeur de 74.47. En comparant le chi-carré calculé et le chi-carré lu, nous constatons que, le chi-carré calculé est supérieur au chi-carré lu. Ce qui nous amène à conclure que H_1 (hypothèse alternative) est acceptée et H_0 rejetée. Au vu de cette décision, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire. Le test d'analyse de l'hypothèse 1 est de 0.928, et ce test montre le degré de signification ou d'importance de la fiabilité basée sur le facteur de la qualité du soi émotionnel. La valeur indique que qu'elle est la cause de l'inhibition scolaire.

Tableau 26 Tableau pour hypothèse 1

Hypothèse	Alpha (α)	DI	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Test d'analyse	Observations	Décisions
HR ₁	0.05	56	214.5	74.47	.928	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H_1 et nous rejetons H_0

❖ HYPOTHÈSE 2

Hypothèse nulle: Il n'existe pas de lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire.

Hypothèse alternative : il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire.

La valeur critique du chi-carré a été déterminée par le niveau de signification de 0.05 et le degré de liberté quant à lui a été déterminé à la valeur de 49 ; pendant que le χ^2 est calculé grâce aux fréquences observées et aux fréquences attendues.

La valeur calculée du chi-carré a été faite manuellement et déterminée à la valeur de 240.8 et le chi – carré lu a été déterminé à la valeur de 66.34. En comparant le chi-carré calculé et le chi-carré lu, nous constatons que, le chi-carré calculé est supérieur au chi-carré lu. Ce qui nous amène à conclure que H_1 (hypothèse alternative) est acceptée et H_0 rejetée. Au vu de cette décision, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire. Le test d'analyse de l'hypothèse 2 est de 0.987, et ce test montre le degré de signification ou d'importance de la fiabilité basée sur le facteur de la qualité du soi physique. La valeur indique qu'elle est la cause de l'inhibition scolaire.

Tableau 27 : Tableau pour hypothèse 2

Hypothèse	Alpha (α)	DI	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Phi and Cramer	Observations	Décisions
HR ₂	0.05	49	240.8	66.34	.987	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H_1 et nous rejetons H_0

❖ **HYPOTHESE 3:**

Hypothèse nulle: Il n'existe pas de lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire.

Hypothèse alternative : il existe un lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire.

La valeur critique du chi-carré a été déterminée par le niveau de signification de 0.05 et le degré de liberté quant à lui a été déterminé à la valeur de 56 ; pendant que le χ^2 est calculé grâce aux fréquences observées et aux fréquences attendues.

La valeur calculée du chi-carré a été faite manuellement et déterminée à la valeur de 184.3 et le chi – carré lu a été déterminé à la valeur de 74.47. En comparant le chi-carré calculé et le chi-carré lu, nous constatons que, le chi-carré calculé est supérieur au chi-carré lu. Ce qui nous amène à conclure que H_1 (hypothèse alternative) est acceptée et H_0 rejetée. Au vu de cette décision, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire. Le test d'analyse de l'hypothèse 3 est de 0.860, et ce test montre le degré de signification ou d'importance de la fiabilité basée sur le facteur de la qualité du soi scolaire. La valeur indique qu'elle est la cause de l'inhibition scolaire.

Tableau 28 : Tableau pour hypothèse 3:

Hypothèses	Alpha (α)	DI	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Test d'analyse	Observations	Décisions
HR ₃	0.05	56	184.3	74.47	.860	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H_1 et nous rejetons H_0

❖ **HYPOTHESE 4:**

Hypothèse nulle: Il n'existe pas de lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire.

Hypothèse alternative : il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire.

La valeur critique du chi-carré a été déterminée par le niveau de signification de 0.05 et le degré de liberté quant à lui a été déterminé à la valeur de 49 ; pendant que le χ^2 est calculé grâce aux fréquences observées et aux fréquences attendues.

La valeur calculée du chi-carré a été faite manuellement et déterminée à la valeur de 262.3 et le chi – carré lu a été déterminé à la valeur de 66.34. En comparant le chi-carré calculé et le chi-carré lu, nous constatons que, le chi-carré calculé est supérieur au chi-carré lu. Ce qui nous amène à conclure que H_1 (hypothèse alternative) est acceptée et H_0 rejetée. Au vu de cette décision, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire. Le test d'analyse de l'hypothèse 4 est de 1.03, et ce test montre le degré de signification ou d'importance de la fiabilité basée sur le facteur de la qualité du soi social. La valeur indique qu'elle est la cause de l'inhibition scolaire.

Tableau 29 :Tableau récapitulatif pour hypothèse 4:

Hypothèses	Alpha (α)	DI	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Test d'analyse	Observations	Décisions
HR ₄	0.05	49	262.3	66.34	1.03	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Nous acceptons H_1 et nous rejetons H_0

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Au regard, des résultats obtenus après la présentation des données, ce chapitre propose des explications aux résultats obtenus. Il s'agira pour nous, dans cette section, de vérifier les hypothèses, d'interpréter les données en faisant un commentaire ou en fournissant des explications relatives au thème que nous développons. Cette phase d'interprétation nous aidera non seulement à tirer des conclusions et à faire des inférences sur les résultats obtenus par rapport à nos objectifs et hypothèses de départ, mais aussi à faire des suggestions s'adressant particulièrement à tous les acteurs de l'éducation.

L'objectif général, de notre étude était de vérifier, la relation qui existerait entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent. Pour ce faire, nous avons formulé quatre hypothèses qui ont toutes été testées à l'aide du Chi- carré utilisant un seuil de signification de 0.05.

HR1 : il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire

HR2: il existe un lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire

HR3: il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire

HR4: il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire

I. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Étant donné que nous allons faire un compte-rendu du rôle que joue la perception de soi dans l'inhibition scolaire chez l'adolescent, nous allons procéder à une interprétation détaillée des résultats obtenus après vérification des hypothèses. En fait, les résultats de l'étude ont été confrontés aux données de la littérature et des approches théoriques dans le champ de la psychologie. Un échantillon de 250 élèves a été retenu de toute la population cible dont, 156 filles et 94 garçons

I.1 Qualité du soi émotionnel et inhibition scolaire.

Parlant de la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire, et compte tenu des résultats obtenus avec un X^2 cal égal à 214.5 > X^2_{lu} égal à 74.47, nous pouvons dire que la qualité du soi émotionnel est la cause de l'inhibition scolaire. Autrement dit, il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire. C'est dire que cette hypothèse est confirmée. Ces résultats rejoignent les travaux d'André et Lelord (1999) qui pensent que la de soi est importante pour l'équilibre psychologique de tout individu. Si elle est positive, elle permet de se sentir bien, de faire face aux difficultés et d'agir efficacement. Par contre, lorsqu'elle est négative, elle engendre des souffrances et des désagréments. Dans une situation de classe, un élève quel que soit son statut cognitif, est plus enclin à fournir des efforts s'il éprouve le sentiment d'être perçu positivement ou considéré par ses pairs de par leurs comportements et actes posés à son égard. Mais si le contraire arrive, bienvenu la frustration, la honte, la peur qui vont avoir une incidence forte sur ses études entraînant au passage l'échec.

I.2: qualité du soi scolaire et inhibition scolaire.

La valeur critique du chi-carré étant déterminée par un seuil de signification de 0.05, il ressort que X^2_{cal} égal à 184.3 X^2_{lu} est égal à 47.74 ($X^2_{cal} > X^2_{lu}$). Ce qui confirme l'hypothèse de recherche formulée : il existe un lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire. Les travaux de Chapman (1988), montrent que la perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives et comportements d'évitement face aux tâches scolaires. Ce qui a la longue, pourrait causer un dysfonctionnement, un blocage des fonctions cognitives et ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley et Ayres, 1988).

Pour susciter, l'émergence d'une perception de soi positive chez l'élève, l'enseignant doit créer de bonnes conditions à chaque fois qu'il aborde une notion nouvelle ; ce sont ces conditions qui donnent à l'enfant l'envie de l'assimiler. L'enseignant doit être un interlocuteur privilégié sur lequel l'enfant reporte des affects liés à son vécu. Comme tel, il va créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance. Cette dimension, si elle n'est pas prise en compte, compromet les efforts de l'enseignant et empêche l'apprentissage.

I.3 Qualité du soi physique et inhibition scolaire

Ayant prédit qu'il existe un lien significatif entre la qualité du physique et l'inhibition scolaire, le résultat de l'analyse des données vient confirmer cette hypothèse avec, un X^2 calculé égal à 240.8 et supérieur au X^2 lu égal à 66.34. Il existe donc un lien significatif entre la qualité du physique et l'inhibition scolaire. Autrement dit, le soi physique cause l'inhibition scolaire chez l'adolescent. La manière avec laquelle un enfant, particulièrement un adolescent perçoit son corps, détermine sa motivation et son engagement à faire telle ou telle activité. De nombreuses recherches concernant les causes d'une haute ou d'une basse perception de soi ont été menées ces dernières années dans les pays anglo-saxon notamment par la psychologue Susan Harter. Elles ont porté sur un grand nombre de sujets, appartenant à tous les niveaux du développement, (à savoir enfants, adolescents, étudiants et adultes). Ces études ont montré, de manière répétée, que l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes. Généralement, elles avoisinent entre .70 et .80.

L'apparence physique est plus importante que la réussite scolaire. Pourquoi l'estime de soi est-elle ainsi reliée aussi fortement à l'apparence physique? se demande Harter. Une première réponse est que le domaine de l'apparence physique est qualitativement différent des autres domaines, en ce sens qu'elle est une caractéristique omniprésente du soi, toujours sous le regard des autres. En revanche, le fait d'être bon dans des domaines tels que la compétence scolaire ou sportive, l'acceptation sociale avec les pairs, la conduite, où la moralité est plus spécifique au contexte.

A cela s'ajoute une autre réponse. Il y a un facteur critique qui contribue fortement à cette importance du soi physique. Il s'agit de l'accent que la société contemporaine place sur l'apparence physique à tous les âges de la vie. Les films, la télévision, les magazines, les clips vidéo, et la publicité reposent tous sur l'importance de l'apparence physique. Ils valorisent des modèles physiques de garçons et filles qu'on doit imiter. Les études révèlent que les autres réagissent à la présentation du soi physique lorsqu'on est un enfant et quand on est plus âgé. Ceux qui sont les plus attirants, du fait des standards sociaux, reçoivent plus d'attention positive que ceux qui sont jugés comme l'étant moins. Ainsi, dès les plus jeunes âges, le soi physique paraît être une dimension fortement saillante qui provoque des réactions psychologiques évaluatives qui peuvent très bien être incorporées dans le sens émergent de son propre soi interne.

Depuis ces dernières décennies, la différence entre les filles et les garçons est palpable. Les standards concernant les caractéristiques corporelles désirables telles que la minceur sont devenus incroyablement irréalistes et exigeant pour les femmes. Si l'on considère la plupart des magazines féminins contemporains, on s'aperçoit que les standards sont pour elles à la fois paradoxal et contraignant. Tous ces magazines insistent de manière répétée sur le fait :

- qu'elles doivent très fortement faire attention à leur apparence (cheveux, visage silhouette et particulièrement à leur poids)
- mais en même temps elles doivent cuisiner une grande variété de nourriture riche pour elle-même et leurs familles !

De plus, ces articles insistent de manière constante sur le fait qu'elles peuvent modifier leur propre apparence afin d'approcher les stéréotypes culturels de beauté, souvent en utilisant des crèmes amaigrissantes, des cosmétiques invasifs, etc.

Il existe une diminution forte dans la perception de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons. De tels résultats ont été trouvés chez les jeunes des pays anglo-saxons. Les différences garçon filles dans la perception de soi s'accroissent en effet fortement en fonction de l'âge. Débutant au collège, puis au lycée et finissant à l'université, la perception de soi est constamment inférieure pour les filles lorsqu'on la compare à celle des garçons. Ce qui est intéressant c'est que cette diminution de la perception de soi avec le développement, est parallèle à la trajectoire de diminution de l'apparence physique perçue. Les données scientifiques révèlent en effet que pour les filles, les perceptions d'apparence physique déclinent pratiquement avec le niveau de classe, tandis qu'il n'y a pas une telle chute pour les garçons. Dans l'enfance moyenne, les filles et les garçons se perçoivent à peu près également sur la dimension apparence physique, mais à la fin du lycée, les scores des filles sont très inférieurs à ceux des garçons. Les perceptions décroissantes de l'apparence physique chez les filles paraissent ainsi contribuer à la diminution de leur estime de soi. Une telle évolution vers le bas de la perception de soi chez les filles s'explique par la difficulté de plus en plus grande pour elle de coïncider avec les stéréotypes, les standards culturels d'apparence physique dont les contraintes paraissent augmenter pendant le cours du développement. Elles concentrent de ce fait, le plus de leur temps au soin de leur apparence physique qu'à leurs études. Ce qui, à la longue entraîne la démotivation voir même des blocages vis-à-vis de l'école.

I.4 Qualité du soi social et inhibition scolaire.

Concernant la quatrième hypothèse, l'on se rend compte que La valeur calculée du chi-carré est de 262.3 et le chi – carré lu a été déterminé à la valeur de 66.34 En comparant le chi-carré calculé et le chi-carré lu, nous constatons que, le chi-carré calculé est supérieur au chi-carré lu. Ce qui nous amène à conclure que H_1 (hypothèse alternative) est acceptée et H_0 rejetée. Au vu de cette décision, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire. Autrement dit, la qualité du soi social cause l'inhibition scolaire chez l'adolescent. En effet, Kellerhals et al (1992) ont montré qu'il existe un lien significatif entre la perception de soi et le style éducatif et plus particulièrement la qualité de communication entre parent-enfant.

À cet effet, on se rend compte que l'enfant arrive à l'école muni d'une perception de soi qui reflète l'intériorisation des attentes parentales et on pourrait penser qu'il possède une certaine prédisposition à la réussite ou à l'échec scolaire. A l'école, les variables telles que réussite ou échec, style pédagogique, attitude de l'enseignant, relation au groupe... peuvent avoir un impact sur la perception de soi. Cet impact, est d'autant plus fort que nous accordons une grande importance aux connaissances intellectuelles. De plus, "être un bon élève" ou "réussir sa scolarité" correspond implicitement à "réussir dans la vie" voire "réussir sa vie" et de ce fait, reflète les attentes parentales et le projet familial en rapport avec le devenir de l'enfant.

Arrivée, au terme de l'interprétation des résultats obtenus suite à l'enquête menée auprès de notre population cible ; il ressort que les quatre hypothèses de recherche énoncées au départ ont été toutes confirmées. Ainsi leur confirmation entraîne la confirmation de l'hypothèse générale : il existe un lien significatif entre la perception de soi et l'inhibition scolaire. Autrement dit, la perception de soi cause l'inhibition scolaire chez l'adolescent.

II-IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

II.1 Implications pédagogiques

L'implication principale est d'augmenter le niveau de succès qu'un élève obtient. Il est certes vrai que c'est une tâche rude et ardue ; du fait que tenu du fait que la notion de succès n'est pas toujours synonyme de réussite ou d'augmentation des résultats.

❖ Rôle de l'enseignant

L'enseignant, doit d'abord faire expérimenter le succès à l'élève. Cela revient à dire qu'il doit définir et valoriser ce dernier (succès) en termes de progrès.

Inciter les élèves à comparer leurs résultats actuels à leurs résultats antérieurs. Pour ce faire, il question pour l'enseignant de jouer sur la difficulté du but de la tâche. Un but, plus difficile (mais réaliste) entraîne une meilleure performance. Faire en sorte que les progrès soient repérables par l'élève en difficulté.

Il doit aussi, jouer sur le contexte de présentation de la tâche en insistant sur l'importance de la tâche pour les progrès ultérieurs. Aussi, amener l'élève en difficulté à choisir un autre élève cible légèrement meilleur que lui qui constituera alors la valeur de référence. Il doit essayer alors de rapprocher ses propres performances de celles de l'élève cible.

L'enseignant doit inciter l'élève à faire des attributions causales adaptatives. Autrement dit, il est question de faire en sorte que l'élève attribue son succès ou ses progrès à une cause interne, stable et contrôlable (l'habileté, compétence) et son échec à des causes instables soit externes (difficulté de la tâche) soit interne et contrôlables (absence d'effort ou mauvaise stratégie).

Un élève, ayant une perception de soi négative à besoin d'être revalorisé. L'aider à réinterpréter les événements d'une manière plus favorable au soi peut lui permettre de gagner un peu de cette estime de soi qui lui fait défaut. C'est ainsi que l'enseignant doit veiller, en cas de succès, à privilégier des causes internes du type habileté et, en cas d'échec, des causes qui peuvent certes être internes mais instables, contrôlables et, si possible, spécifiques. A l'inverse, en présence d'un élève avec une perception de soi positive, si l'enseignant doit faire l'effort de comprendre ses motivations, il doit aussi peut-être malgré tout chercher à orienter ce type d'élève vers une démarche plus constructive notamment en cas d'échec où il ne doit pas cautionner systématiquement son rejet de sa part de responsabilité.

En effet, pour progresser, un élève doit parfois accepter de se remettre quelque peu en question pour mieux évoluer au sein d'un processus d'apprentissage.

L'enseignant doit essayer de développer des habiletés variées chez l'élève. Les programmes d'enseignement qui se concentrent sur le développement des habiletés de

différentes sortes peuvent, à travers leur impact sur la performance, produire des progrès dans la perception de soi. Ce principe fait référence au modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi. Par exemple, l'enseignement peut chercher à changer chez les élèves leurs perceptions de leur niveau de compétence et de succès dans différents domaines, de leur standing vis-à-vis des camarades, pairs, enseignants, familles, etc. Une implication supplémentaire est, qu'étant donné que les élèves diffèrent dans les domaines où ils ont des faiblesses, l'impact d'une seule intervention variera d'un individu à un autre.

❖ **Rôle des autres significatifs (parents, camarades, amis,**

Cooley (1902 :152), nous rappelle que : « Ce qui fait naître la honte ou la fierté chez nous, n'est pas tant le simple reflet mécanique de nous-mêmes que le sentiment imputé, c'est l'effet imaginé de ce reflet sur l'esprit de quelqu'un d'autre ».

L'élève, découvre qui il est et ce qu'il est à travers ses interactions avec les autres personnes et, à travers l'accès que ces interactions donnent à ses opinions sur lui. La plupart des recherches dans ce domaine et la théorisation sur la perception de ou l'estime de soi ont affirmé que les élèves sont fortement affectés par les réactions des autres vis-à-vis d'eux-mêmes. Si le feedback qu'ils reçoivent venant des autres personnes est uniformément négatif, ceci sera absorbé dans leurs évaluations de soi. Si les autres personnes réagissent de manière prépondérante par des approbations alors leur perception de soi sera inévitablement bénéfique. Harter (1987, 1993), affirme que l'approbation ou la désapprobation des parents est cruciale pour la formation de la perception de soi chez les jeunes enfants. De plus, les évaluations renvoyées par les autres significatifs peuvent être particulièrement importantes pour les personnes ayant une faible estime de soi ou une perception de soi négative. Cela, est dû au fait que leur concept de soi est plus vague et plus incertain, ils semblent être plus sensibles aux feedbacks négatifs venant de ces autres significatifs que les personnes ayant une perception de soi positive.

Les parents, doivent modifier les aspirations de leurs enfants.

- les protéger, des menaces contre la perception de soi et des sentiments qui en découlent.
- en dédramatisant l'importance des échecs.

- en évitant les humiliations, les moqueries des autres.
- en évitant les comparaisons sociales de groupe, etc.
- en évitant de privilégier un type de succès scolairement définie sur tous les autres enfants de son âge.
- en évitant les propos dévalorisants et les agressions verbales comme des insultes (idiot, bête, bon à rien, ne vaut rien etc.) touchant directement leur amour propre.
- en accordant une ration d'estime de soi à leurs enfants avant même qu'ils aient entrepris quoi que ce soit pour le mériter. l'expérimentation de cet amour inconditionnel par l'enfant au début de sa vie pose des fondations d'une bonne perception de soi future.
- en leur confiant des taches leur permettant d'apprendre à être responsable et de sentir qu'on croit en leurs capacités.
- en reconnaissant le véritable statut cognitif de leurs enfants et en diminuant les attentes trop souvent élevées placée en eux.
- en essayant le plus souvent de dédramatiser les erreurs qu'ils peuvent commettre.
- en tenant compte de leur fragilité et instabilité émotionnelle, ne pas abuser de l'autorité parentale et du style parental adopté.
- en les encourageant même en cas d'échec et de redoublement.
- en privilégiant le dialogue et la communication au lieu des disputes et des punitions corporelles.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En résumé, notre travail était axé sur la : « perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent ». Il découle du fait que les idées des adolescents liées et aux conceptions entourant leurs physique, émotions, notes scolaires que leur renvoient les autres significatifs (parents, enseignants, camarades), les emmène à rejeter d'une certaine manière leurs contenus d'apprentissage et les démotivent. . Pour mener notre étude, nous avons eu pour hypothèse générale «il existe un lien significatif entre la qualité de la perception de soi et l'inhibition scolaire» qui nous a permis d'aboutir à la formulation de quatre(04) hypothèses de recherche à savoir : **(HR1)** : il existe un lien significatif entre la qualité du soi émotionnel et l'inhibition scolaire. **(HR2)**: il existe un lien significatif entre la qualité du soi scolaire et l'inhibition scolaire. **(HR3)**: il existe un lien significatif entre la qualité du soi physique et l'inhibition scolaire. **(HR4)** : il existe un lien significatif entre la qualité du soi social et l'inhibition scolaire.

Nous sommes allés sur le terrain pour l'évaluation de la réalité, nous avons mené notre recherche auprès d'un échantillon constitué de 250 participants fréquentant le lycée technique de Yaoundé. À partir des diverses données obtenues, principalement au moyen d'un questionnaire administré aux élèves du lycée technique de Yaoundé .Le traitement des données s'est fait à l'aide du logiciel SPSS version 16.0 pour Windows pour qui nous a , permis d'établir l'existence d'une relation significative de dépendance entre la perception de soi et l'inhibition scolaire chez l'adolescent. L'affirmation de l'existence de ce lien tient à la validation de nos quatre (4) hypothèses de recherche suscitées.

Les données au Cameroun sont quasi-inexistantes sur ce sujet qui n'est pourtant pas sans intérêt dans le champ des sciences humaines en générale et en psychologie en particulier. Toutefois, Nous ne prétendons pas avoir mené cette étude de façon suffisamment exhaustive, la petite taille de l'échantillon ne peut pas nous permettre de généraliser les résultats au niveau national.

Ce travail, en tant que chercheur débutant nous a permis de rallier la théorie à la pratique, en ce sens que nous avons davantage cerné les rouages de la recherche scientifique à travers ses méthodes et ses techniques d'investigation malgré des nombreuses difficultés rencontrées sur le terrain et en ce qui concerne la rédaction de ce travail à cause de nos premiers pas dans le monde de la recherche. En dépit de ces difficultés, cette recherche a stimulé l'envie de faire des nouvelles recherches. En termes de recherche, cette étude devrait être reconduite afin d'obtenir un nombre de participants plus important qui permettra ainsi d'identifier d'autres variables déterminantes de l'étude. Il serait aussi intéressant de questionner les élèves des autres établissements sur les menaces qui pèsent contre leur perception de soi afin, de comparer les résultats obtenus dans cette étude à ceux d'une autre localité ou établissement.

En fait, tout au long de cette étude, les informations récoltées nous ont révélées que, les élèves sont majoritairement influencés par les réactions des autrui significatifs (parents, enseignants, camarades). Il est donc, de ce fait urgent de sensibiliser les enseignants, les élèves dans les écoles, les parents en convoquant régulièrement les réunions de parents d'élèves etc. Il faut étendre la sensibilisation aux associations, organisations non-gouvernementales (ONG) qui se préoccupent du bien-être de l'enfant et au système éducatif à travers des programmes.

L'adolescent en général, et celui du Cameroun en particulier doit essayer de faire la part de chose ; même s'il est vrai qu'on lui trouve souvent des excuses et des justifications pour certains actes du fait de sa condition de transformation, d'enfant qui découvre son corps et le monde environnant selon sa conception. Il doit être capable, avec l'aide des autrui significatifs de croire en ses capacités et potentialités physiques, intellectuelles, de sentir qu'on l'aime, qu'on l'encourage et qu'on le comprend même dans les moments d'échec, pour pouvoir se sentir membre à part entière du groupe ou de la famille. De ce fait, l'on pourra assister à une reconstruction et redéfinition, du concept de soi de l'adolescent entraînant au passage le réinvestissement de ses fonctions intellectuelles pour aboutir à la réussite.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allès-Jardel, M, Métral, V et. Scopellitt, S. (200) Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2000, volume 4, n° 1.
- Amin, E. M. (2005). *Social Sciences: Research conceptions, methodology and analysis*. Kampala : Makerere University Printery.
- André, C et Lelord, F. (2004). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal: centre éducatif et culturel Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Baumeister, R.F., Tice, D., et Hutton, D.G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*.
- Bawa, I. H (2007). *estime de soi et performance scolaire chez les adolescents (TOGO)*. Mémoire de DESS, Filière de psychologie Appliquée, Université de Lomé.
- Caille, Jean-Paul et O'Prey, Sophie. Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et Formations*, n° spécial, août 2006, n° 72.
- Campbell, J.D. (1984). *The new science*. University New York: Press of America. Lanham.
- Campbell, J.D. (1986). Similarity and uniqueness: the effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*,:281-294.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA, Freeman.
- Gbati, K. (1988). *Statut scolaire, estime de soi en milieu scolaire. Analyse UFAPEC (Union des fédérations des Associations des Parents de l'Enseignement Catholique)*.

- Fortin, M.F. (1988). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Montréal: Décarie Editeur.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement to the self-concept in children. In J. Suls & A.G.Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. vol. 3 (137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1987). *The determinants and mediational role of global self-worth in children*. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (219-242). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (87-116). New York: Plenum Press.
- Jendoubi, Verena. *Estime de soi et éducation scolaire*. République et canton de Genève. Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail. Avril 2002
- James, W. (1890). *The principles of psychology* New York: Holt.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. et Sardi, M. Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 1992, n°3 :313-334.
- L'Ecuyer, R. (1978 :26). *Le concept de soi*. Paris : Presse universitaire de France.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- Meyer, R. (1987 :938). *Image de soi et statut scolaire : influence des déterminants familiaux et scolaires chez les élèves du cours moyen*.
- Perron, R. (1985). *Genèse de la personne*. Paris : Presse universitaire de France.
- Rogers, C.R. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton, Mifflin Co.
- Rosenberg, M., (1965), *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Shavelson, R., Hubner, J.J. and Stanton, G.C., (1976), self - Concept: Validation of construct interprétations, *Review of Educational Research*.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*.
- Tsala Tsala, J.(2006 :216). *La psychologie telle quelle : perspectives africaines*. Yaoundé : Imprimerie Saint Paul.
- Toczek, Marie-Christine et Martinot, Delphine (2004 : 350) *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin,
- Viau, R. (2003 :221) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck université,
- Wallon, H. (1956). Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE POUR ÉLÈVES

Cher(es) élèves, nous menons une enquête portant sur une recherche faisant parti de la fin de notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé en tant qu'enseignante des ENIEG (Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général). À cet effet, nous vous prions de bien vouloir répondre avec objectivité et sérieux aux questions qui suivent ; tout en ayant l'assurance que les données recueillies ne serviront pas à d'autres fins que celles prévues.

A - IDENTIFICATION

Q1; Quel est votre sexe?

Masculin Féminin

Q2; Quel est votre âge?

12-14, 15-18 18 ans et plus

Q3; Quelle est votre religion?

-Chrétien - Musulman païen

Q4; Quel est votre statut matrimonial?

Célibataire marié(e) divorcé(e)

B- QUESTIONS BASEES SUR LES HYPOTHESES ET LES VARIABLES.

QUALITE DU SOI EMOTIONNEL ET INHIBITION SCOLAIRE

Q1: lèves tu le doigt en classe pour poser des questions et en répondre ou faire une remarque constructive?

Oui non jamais

Q2: comment réagit le professeur quand tu lèves le doigt pour poser la question?

Il me donne la réponse immédiatement il donne la réponse il m'ignore

Q3:l'enseignant apprécie-t-il ton raisonnement ou de ta question?

Oui non jamais

Q4: l'enseignant vous encourage-t-il souvent?

Oui non jamais

QUALITE DU SOI SCOLAIRE ET INHIBITION SCOLAIRE

Q5= as-tu des camarades de compagnie ou amis en classe avec qui tu passes tes pauses?

Oui non jamais

Q6 : entretiens-tu de bonnes relations avec tes camarades ?

Oui non jamais

Q7= tes camarades réagissent ils favorablement quand tu lèves le doigt pour poser une question ou quand tu réponds a une question?

Oui non jamais

Q8= Comment réagit l'enseignant face à ces attitudes ?

Il reste calme il manipule son téléphone il sort de la classe

QUALITE DE SOI PHYSIQUE ET INHIBITION SCOLAIRE.

Q9: te sens-tu à l'aise dans ton corps?

Oui non jamais .

Q10: aimes- tu ton physique?

oui non jamais

Q11: fais-tu les cours d'éducation physique et sportive ?

Oui non jamais

Q12 : entretiens-tu de bonnes relations avec tes enseignants d'EPS?

Oui non jamais

QUALITE DU SOI SOCIAL ET INHIBITION SCOLAIRE

Q13: Quel est le statut de ta famille?

Reconstitué monoparental. Polygamique

Q14: entretiens-tu de bonnes relations avec tes parents ?

Oui non jamais

Q15: dialogues tu avec tes parents à propos de tes études ?

Oui non jamais

Q16: Tes parents t'aident ils à étudier?

Oui non jamais

INHIBITION SCOLAIRE

Q17: comment juges tu tes notes ?

Bien passables médiocre et nulles

Q18: quelles appréciations font tes parents de tes notes?

Bien passable médiocre et nulles

Q19: quelles appréciations font tes enseignants de tes notes?

Bien passable médiocre et nulles

Q20: quelles appréciations font tes camarades de tes notes

Bien passable médiocre et nulles.

Merci beaucoup à tous pour votre aimable collaboration et contribution, beaucoup de courage pour les examens de fin d'année.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	I
DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ	IV
ABSTRACT	V
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	VI
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
I. Contexte de l'étude et justification de l'étude	5
I.2: POSITIONNEMENT DU PROBLÈME.....	7
I.3 : Questions de recherche	11
I.4 : Objectifs de l'étude.....	12
I.5. : Objectif général :	12
I.5.1 : Objectifs spécifiques.....	12
I.6 Intérêts de l'étude	13
I.6.1 : intérêt scientifique de l'étude.	13
I.6.2: Intérêt didactique pour le chercheur.....	13
I.6.3 : intérêt professionnel de l'étude.....	13
I.6.4 : intérêt social de l'étude.	13
I.7: Délimitation de l'étude.	14
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	15
I. DÉFINITIONS DES CONCEPTS	15
II. CONSTRUCTION DE LA PERCEPTION DE SOI	22
II.1 Principales caractéristiques du concept de soi.....	24
II.3 Revue de la littérature.....	26
II.4MODELES THEORIQUES EXPLICATIFS DU CONCEPT DE SOI.	39
II.5 Modèle théorique de référence : selon Susan Harter (1982) et Lawrence (1988).....	43
II.6 Formulation des hypothèses	45
II.7 .Les variables de notre étude.....	46
II.8 Présentation des variables.....	48
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	55
I.TYPE DE RECHERCHE	55
I.1 : Description du site de l'étude.	55
I.2 : Population de l'étude.	56

I.3: Population cible.....	56
I.4: La population échantillonnée	56
I.5 : Taille de l'échantillonnage et technique d'échantillonnage.....	56
I.6: Taille de l'échantillon et représentativité.....	56
I.7 : Technique d'échantillonnage	57
I.8 : Instruments de la recherche.....	57
I.9 : Procédure de recueil des données	58
I.10 : Techniques de traitement des données	58
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	59
I. Outil statistique d'analyse des données:.....	59
I.1 Présentation des données:	61
I.2 Description statistique des données:	61
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	81
INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELS ..	81
I. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	81
I.1 Qualité du soi émotionnel et inhibition scolaire.	82
I.2: qualité du soi scolaire et inhibition scolaire.	82
I.3 Qualité du soi physique et inhibition scolaire.....	83
I.4 Qualité du soi social et inhibition scolaire.	85
II-IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....	85
II.1 Implications pédagogiques.....	85
CONCLUSION GÉNÉRALE	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
TABLE DES MATIÈRES.....	98