

UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DES SCIENCES SOCIALES



MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue de l'obtention du diplôme de master en psychologie

Option : psychologie clinique

Thème

L'influence de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents.

Réalisé par :

M^{elle} : CHALANE Lidia

Encadré par :

Dr : BAA Saliha

Année universitaire :2012-2013

Remerciement

- Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir procuré de la volonté et du courage pour mener à terme ce travail.
- Nous aimerons exprimer nos gratitudes aux êtres les plus chers au monde « nos parents » pour tous les efforts et sacrifices qu'ils ont entrepris afin de nous voir réussir.
- Nous profitons de ces quelques lignes pour remercier toutes les personnes qui nous ont aidés, de près ou de loin pour réaliser ce travail.
- Nous tenons à remercier très vivement notre encadreur Mme BAA Salîha, pour ses précieux conseils, ses orientations et pour le temps qu'elle nous a consacré tout au long de ce travail ;
- Nous remercions Melle Kartout F. la psychologue de la polyclinique où j'ai effectué mon stage pratique ; ainsi que ma tante NAÏMA et mon amie Souhîla D, pour leurs aides et leurs orientations, sans oublier tous les adolescents avec qui nous avons pu travailler, et tout le personnel de la direction de la santé de Sîdî - Aîch ;

Dédicaces

Je dédie ce travail

- A mes très chers parents (YASSMINA & AKLI); pour leur amour, leurs sacrifices et leurs encouragements. Que ce travail soit pour eux un faible témoignage de ma profonde affection et tendresse.
- A ma grand-mère yama LILY ;
- A mes très chers frères : SMAIL et NASSIM ;
- A ma très chère sœur : SELTANNA ;
- A ma très chère belle sœur TADUESS ;
- A toute ma famille, en particulier mes très chères grands-parents (OUALI, ZAHIA), ainsi que mes oncles et leurs femmes.
- A ma très chères tantes NAIMA et son mari LYES, ainsi que mes autre chères tantes KARIMA et SOUAD ainsi que leurs maris.
- A mes chères tante HANIA et ZINEB, ainsi que leurs maris et leurs enfants ;
- A mes adorables cousins et cousines (MOUNIR, CHANEZ, SAMY, KADER, STEPHANE, DENNYIS, SAMY. K, SEDA, AMINE, NELIA).
- A mes amis (es) : HACHEMI; SOUHILA(SOUSOU) ; WARDIA, DJIDA, HMANA, TEKFA, SILIA, SAIDA, HANENE, LYNDA, DIHIA, AICHA, RAZIKA, ...
- A tous les gens m'ayant soutenu de près ou de loin dans l'élaboration de ce mémoire, ainsi qu'à tous ceux qui me connaissent.

Liste des tableaux

Tableau n°	Titre	Page
01	Changements des caractères sexuels primaires et secondaires	10
02	Catégorie de réactions face à la frustration selon la théorie de Rosenzweig	29
03	Description des attitudes psychologiques face à une situation frustrante	31
04	Les différentes dimensions du concept de soi	37
05	Tableau représentatif de notre population d'étude	56
06	Répartition de l'échantillon selon le sexe	57
07	Les Items positifs et négatifs de l'échelle d'évaluation de l'estime de soi	60
08	La forme scolaire de l'inventaire de Cooper Smith	60
09	Les classes de niveaux d'estime de soi	62
10	Valeurs et caractéristiques des sous échelles	62
11	La grille de correction de l'inventaire de Cooper Smith	63
12	Les groupes principaux des situations représentées dans le test	65
13	Les facteurs de cotation de l'épreuve tout en y incluant les deux variantes	67
14	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 01	70
15	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 01	71
16	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 02	75
17	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 02	77
18	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 03	82

19	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 03	83
20	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 04	88
21	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 04	89
22	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 05	94
23	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 05	95
24	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 06	99
25	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 06	101
26	Analyse des données de l'inventaire de Cooper Smith cas 07	106
27	Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig cas 07	107
28	Résultats générales du test d'estime de soi	111
29	Résultats générales sur le type de réaction à la frustration	111
30	Résultats générales sur la direction de l'agression	111

Introduction

Malgré la difficulté de définir simplement et universellement la frustration, elle n'en demeure pas moins un concept fondamental de la vie humaine, et c'est précisément cet aspect qui a suscité chez nous, l'intérêt d'en explorer des facettes restées vierges jusqu'ici.

Des chercheurs se sont penchés sur l'étude de la frustration, et ont mis en valeur certains aspects de cette dernière en se centrant principalement sur les réactions qu'elle suscite, pour Piéron (1973), la frustration réfère à la condition d'un organisme faisant face à un obstacle à la satisfaction d'un besoin. Cet obstacle peut provenir de l'intérieur ou de l'extérieur et qui est plus ou moins insurmontable.

S. Rosenzweig publiait en 1944 son test sur la frustration, le «Picture frustration study », et ce, malgré que ses travaux initiaux fussent antérieurs à la publication de « frustration and aggression », ainsi l'adaptation de ce test pour plusieurs langues ou cultures a, par ailleurs, permis une généralisation plus grande des données et des résultats s'y rapportant.

Il nous paraissait particulièrement stimulant de reprendre ce test et de l'utiliser comme variable dans une nouvelle recherche. Notre objectif premier reste cependant la mise en lumière des relations pouvant exister entre le type de réactions suscitées par la frustration et l'évaluation de soi chez les adolescents.

Dans notre étude qui porte sur la frustration chez les adolescents, plus précisément, âgé entre 16 à 18 ans, misant sur les nuances des réactions possibles face à la frustration, nous avons choisi comme terrain d'étude la « polyclinique » où nous avons pu travailler dans un cadre favorable et qui répond aux objectifs de notre recherche.

L'approche psychanalytique de Rosenzweig avait servi de cadre référentiel à notre étude qui avait porté sur sept cas d'adolescents, dont cinq filles et deux garçons.

Le manque d'études sur ce thème nous a poussés à l'aborder, et cela pour contribuer à une recherche qui permettra d'apporter des éléments d'informations pouvant aider à mieux comprendre ce phénomène.

Pour atteindre notre objectif, nous avons adopté un plan de travail qui comporte les éléments suivants :

Une partie théorique : divisée en quatre chapitres ; le premier aborde d'adolescence, le seconde chapitre traite la frustration, le troisième porte sur l'estime de soi, le quatrième contient la problématique et les hypothèses de notre recherche.

Une partie méthodologique : qui est notre cinquième chapitre, où on a abordé la démarche et la population de notre recherche, les techniques et les outils de recherche utilisés pour confirmer nos hypothèses.

Une partie pratique : qui est notre sixième chapitre, où on a abordé les éléments suivants : présentation des cas de notre étude, discussion et analyse des résultats de l'échelle Cooper Smith, et celles obtenues au test de frustration de Rosenzweig. Et discussion des hypothèses à travers les données recueillies et analysées.

En fin on termine notre étude par une conclusion générale.

Préambule :

L'adolescence est inaugurée par une série de transformations physiologiques, la puberté, mais désigne principalement un processus psychique. Celui-ci consiste en un certain nombre de remaniements intrapsychiques, visant à intégrer ce changement physique. Il va concerner à la fois la représentation de soi et ses relations avec autrui.

1. Aperçu historique :

Le passage de l'enfance au statut d'adulte est tellement important que de nombreuses sociétés ont promu et marqués ce passage à l'aide de rites et de rituels. Il existe de nombreuses variations dans le contenu de ces rituels, mais certaines pratiques sont particulièrement répandues. (Helen B. et Denise B., p239).

Dans les sociétés traditionnelles, des rites de passage viennent symboliser cette transformation et font bousculer soudainement l'adolescent vers l'âge adulte, réduisant cette période au temps du rite initiatique. Après que le jeune adolescent a été soumis au rite, généralement composé de mises à l'épreuve parfois violentes, il est considéré par la communauté comme un adulte et doit se comporter comme tel. (Charlotte M. et Adeline V.D., 2004.P87).

Donc le mot adolescence représente une réalité récente, puisqu'au siècle dernier, les conditions de vie conduisaient le jeune vers l'âge adulte à grands pas. Il devait prendre rapidement des responsabilités, en travaillant et en fondant une famille. La période d'adolescence a toujours existé, mais la façon dont on l'appréhende varie selon les sociétés et les époques. De nos jours, l'adolescent se dirige peu à peu vers l'âge adulte et vit cette période à son rythme, avec les changements qu'elle implique. (Ibid., p87).

2. Définition des notions de bases de l'adolescence :**2.1. Définition de l'adolescence :**

Etymologiquement, l'adolescence est l'âge du changement et représente un passage entre l'enfance et l'âge adulte ; c'est l'être humain "qui grandit, qui est en croissance". La période de l'adolescence commencerait lorsque les critères physiologiques qui marquent l'avènement de la puberté apparaissent et elle se terminerait quand l'individu peut se sentir adulte au travers de

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

divers rôles : prescrits, fixés et à construire (profession, famille, etc.). Ce qui révèle alors un « double mouvement, reniement de son enfance d'un côté, recherche d'un statut stable adulte de l'autre, (qui) constitue l'essence même de "la crise", du "processus psychique" que tout adolescent traverse » (Marcelli et Braconnier, 2004, p.3).

L'adolescence représente un passage entre deux états ; de l'enfance à l'âge adulte. C'est une période d'une grande fragilité où se rejouent différents stades déjà vécus dans la petite enfance, mais également un mouvement de désidérialisation des parents qui plonge l'adolescent dans une perte de repère. (Carole Bat. et al. 2010, P93)

C'est une période cruciale et riche de la vie, une période de crise dans la mesure où de grands changements psychologiques s'opèrent. Même si elle n'est pas toujours traversée avec la souffrance, elle implique des changements nécessaires qui permettent aux adolescents de devenir des adultes. (Charlotte M. et Adeline V.D., 2004.P87).

L'adolescence est une période de transition au cours de laquelle un sujet n'est plus tout à fait un enfant, et pas encore adulte. Cette période n'est pas la simple juxtaposition ou coexistence de caractéristiques infantiles et adultes chez un même sujet. Marqué par l'importante transformation biologique, physique et sociale. Et même sous l'influence d'un contexte socioculturel donné. (Coslin., 2002, p 5).

L'adolescence est une période ingrate, marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ans à 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et milieux socio-économiques. Sur le plan psychologique, l'adolescence est marquée par la réactivation et l'épanouissement de l'instinct sexuel, l'affermissement des intérêts professionnels et sociaux, le désir de liberté et d'autonomie. (Sillamy N., 2004. P 8).

Ainsi il est plus logique de concevoir l'adolescence comme la période entre l'enfance et l'âge adulte que comme une tranche d'âge précise .il s'agit d'une période de transition durant laquelle l'enfant change physiquement, mentalement et émotionnellement pour devenir un adulte. De ce fait les changements physiques et émotionnels liés à l'adolescence sont tellement spectaculaires qu'on la considère souvent comme une période remplie de tumulte et de stress. Cette description amplifie bien sur le degré de bouleversement émotionnel que vivent la plupart des adolescents. Cependant on ne peut pas négliger l'importance de ce processus, ne serait-ce

qu'à cause des changements physiques considérables qui surviennent à la puberté.(Helen B.et Denise B.,p237)

Donc l'adolescence est une période qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Cette période demande de nombreux remaniements psychiques, notamment dus à la violence de l'effraction pubertaire, et elle est parfois une période de crise, mais riche et intense pour la construction de la personnalité.

2.2. Définition de la puberté :

L'adolescence est caractérisée par des changements physiques spectaculaires. Le corps des adolescents se transforme lors d'une poussée de croissance qui n'a d'égale que dans la première année de la vie. Non seulement le corps grandit, mais ses formes et ses proportions deviennent bientôt celles d'un adulte. L'adolescence est aussi caractérisée par la puberté, un long processus qui mènera à la maturité génitale et à la capacité de production. (Sally W.O.Diane E. P., 2005, PP 214-215)

La puberté est l'ensemble de modifications qui permettent à un individu d'accéder aux fonctions de reproduction. Elle marque le passage de l'enfance à l'adolescence.(Carole Bat.et al.2010 ; p865).

Autrement dit,c'est une étape du développement qui est atteinte lorsque les organes de la reproduction sont fonctionnels, et elle désigne la transition de l'enfance à l'adolescence (fertilité). Ainsielle se signale notamment par une croissance rapide due aux hormones de croissance et le développement des caractères sexuels primaires et secondaires dû aux hormones sexuelles.

2.3. Définition de la crise d'adolescence :

La construction de l'identité adulte implique une part de rupture par rapport au monde des parents et au monde de l'enfance. C'est cette rupture que l'on nomme la crise d'adolescence, considérée comme la plus déchirante des crises de croissance inhérentes au cycle de vie. Selon beaucoup de psychologues du développement, la crise d'adolescence entrainerait une perturbation transitoire du fonctionnement psychologique. (Sally W.O.Diane E. P., 2005, P 237)

Selon « Delaroche » 1992, « la crise d'adolescent est un processus qui va vite parce que ses éléments contradictoires sont en décalage les uns par rapport aux autres ». Ils remettent en question autant l'équilibre culturel que l'équilibre psychologique qui s'exprime par la violence (maturation) et parfois contrecarrent ce mouvement. (Coslin., 2002, p.15).

Plus précisément, en ce qui concerne l'adolescent, cette crise est qualifiée de crise juvénile et certaines théories, d'orientation structurale, s'accordent sur le fait que « *le fonctionnement psychique et plus encore les expressions psychopathologiques observées à cet âge sont sous l'étroite dépendance des remaniements psychiques liés à l'émergence pubertaire* » (Marcelli et Braconnier, 2004, p.37).

Le concept de crise d'adolescence remonte au premier psychanalyste, Freud voyait dans l'adolescence une crise de l'équilibre pulsionnel qui marque le passage l'accalmie relative de la fin de l'enfance et la stabilité émotionnelle de l'âge adulte. (Sally W.O.Diane E. P., 2005, P 237).

Autrement dit, La « crise » adolescente consiste d'une part à opérer un travail de séparation et d'individuation par rapport aux parents, à faire le tri dans les identifications aux parents constitutives de sa propre personnalité, et d'autre part à se construire comme sujet en se « nourrissant » d'autres modèles identificatoires. Le détachement se fait en grande partie par le biais de l'agressivité, du conflit, et peut mettre à mal l'entourage. La possibilité d'aller vers d'autres modèles, d'établir d'autres liens, nécessite un minimum d'estime de soi et d'ouverture à l'autre.

Selon Mâle (1982), la crise juvénile simple, c'est-à-dire sans complications pathologiques, représente une phase très féconde signifiée par une véritable mutation de l'adolescent, un « *remaniement spontané de l'individu* » (Marcelli et Braconnier, 2004, p.43).

Donc ce processus est long, se fait par alternance de phases de progression et de régression, et ne peut aboutir favorablement qu'à la condition que l'adolescent et son entourage aient les ressources internes suffisantes pour supporter ces bouleversements.

3. Développement physique de l'adolescent :

3.1. Rôle des hormones :

Les hormones sont secrétées par les glandes endocrines. Elles régissent la croissance pubertaire et les changements physiques de différentes façons. Parmi les glandes endocrines, la plus importante est l'hypophyse, en effet, elle déclenche la production hormonale des autres glandes. (Helen B. et Denise B., p238)

La puberté est déclenchée par un changement majeur en ce qui concerne la production hormonale. Le premier signal physiologique part de l'hypothalamus qui sécrète des substances qui stimulent une glande endocrine située dans le cerveau, l'hypophyse. Cette dernière sécrète à son tour des hormones qui stimuleront les glandes sexuelles, ovaires et testicules. Certains chercheurs attribuent aux hormones l'émotivité accrue et les humeurs changeantes des adolescents. (Sally W.O. Diane E. P., 2005, P 216).

Au moment où synthétisent plus d'hormones, la testostérone chez les garçons et une forme d'œstrogène, appelée œstradiol, chez les filles. Au cours de la puberté, le taux de testostérone est multiplié par 18 chez les garçons, alors que le taux d'œstradiol est multiplié par 8 chez les filles. (Helen B. et Denise B., p238).

3.2. Changement corporel :

3.2.1. Cerveau :

Le cerveau connaît deux périodes de croissance majeure durant l'adolescence. La première poussée de croissance se produit entre 13 et 15 ans. Pendant cette période, le cortex cérébral s'épaissit et le réseau neural devient plus efficace. De plus, le cerveau produit et consomme plus d'énergie au cours de cette croissance que lors des années qui la précèdent et la suivent. Cette croissance et cette dépense d'énergie se localisent principalement dans la région du cerveau qui contrôle les habiletés spatiales et les fonctions motrices. (Ibid., p241).

Lors de la seconde période, les connexions neuronales se développent dans les lobes frontaux du cerveau. Cette aire du cerveau est responsable de la planification et du contrôle du comportement.(Sally W.O.Diane E. P., 2005, P 217)

3.2.2. Taille :

Un des changements les plus remarquable à l'adolescence est la taille car à l'adolescence une poussée de croissance spectaculaire est déclenchée par la forte augmentation des hormones de croissance dans l'organisme .au cours de cette phase, l'adolescent peut grandir de 8à15 cm par an.Après cette poussée de croissance l'adolescent continue de grandir et de prendre du poids jusqu'à ce qu'il ait atteint sa taille adulte. Les filles atteignent généralement leur taille adulte autour de l'âge de 16 ans,alors que les garçons continuent à grandir jusqu'à l'âge de 18 ou 20 ans.(Tanner;1990).(Helen B.et Denise B., p238)

La poussée de croissance pubertaire constitue l'un des signes les plus apparents de la puberté. Elle se produit entre 9.5 et 14 ans chez les filles (habituellement vers l'âge de 10 ans), et entre 10.5 et 16 ans chez les garçons (généralement vers 12 ou 13 ans). Généralement cette poussée de croissance dure environ deux ans. La plupart des filles atteignent leur taille adulte vers 14 ans ou 15 ans et la majorité des garçons, vers 18 ans. (Sally W.O.Diane E. P., 2005, P 217)

3.2.3. Morphologie :

Les différentes parties du corps de l'enfant n'atteignent pas leur taille adulte au même rythme. Ainsi la morphologie et les proportions du corps de l'adolescent passent par de nombreux changements successifs. Les mains et les pieds arrivent d'abord à maturité. Ensuite vient le tour des bras et des jambes, le tronc étant la partie qui se transforme le plus tardivement. (Helen B.et Denise B., p241)

3. 2.4.Musculature :

Les fibres musculaires, tel que le tissu osseux, subissent une poussée de croissance à l'adolescence, et deviennent plus massives et plus denses. En conséquence, la force musculaire des adolescents augmente considérablement en

quelques années. On observe un accroissement du tissu musculaire et de la force qui en résulte aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais l'augmentation est beaucoup plus marquée chez les garçons. Cette différence substantielle au niveau de la force illustre bien la différence sexuelle quant à la masse musculaire. Chez l'homme adulte, la masse musculaire représente à peu près 40% de la masse corporelle, contre seulement 24% chez la femme adulte. (Helen B. et Denise B., p242)

3.2.5. Cœur et poumons :

La puberté provoque aussi des changements importants dans certains organes vitaux. Ainsi, le cœur et les poumons augmentent considérablement de volume et la fréquence cardiaque diminue. Ces deux changements sont plus marqués chez les garçons que chez les filles, ce qui contribue à augmenter leur potentiel. Avant l'âge de 12 ans, les garçons et les filles possèdent une force, une rapidité et une endurance comparables, encore que, même à cet âge, les garçons soient avantagés par leur plus faible quantité de masse adipeuse. Après la puberté, les garçons ont nettement l'avantage dans ces trois caractéristiques physiques. (Smoll et Schut, 1990).

3.3. Maturation sexuelle :

Des profonds changements sur le plan hormonal entraîneront une sexualisation de l'ensemble du corps liée au développement des caractères sexuels primaires et secondaires. A la fin de cette métamorphose, les garçons et les filles seront devenus des hommes et des femmes capables de se reproduire. (Sally W.O. Diane E. P., 2005, P 217)

Tableau 01 : Changements des caractères sexuels primaires et secondaires

	Filles	Garçons	Communs
Caractères sexuels primaires	- Croissance des ovaires, du vagin et de l'utérus.	- Croissance des testicules, du scrotum et du pénis.	
Caractères sexuels secondaires	- Développement des seins. - Elargissement des hanches. - Augmentation de la masse adipeuse.	- Barbe. - Elargissement des épaules. - Augmentation de la masse musculaire.	- Pilosité axillaire. - Pilosité pubienne. - Changements cutanés. - Mue de la voix. - Pousée de croissance (taille et visage). - Organes corporels (cœur et poumons)

Donc les changements hormonaux qui se produisent à la puberté déclenchent aussi le développement de la maturation sexuelle. Le tableau présente les changements des caractères sexuels primaires, tels que les testicules, le scrotum et le pénis chez l'homme et les ovaires, l'utérus et le vagin chez la femme, et des caractères sexuels secondaires, tel que le développement des seins chez les filles ou l'apparition de la barbe chez les garçons. (Helen B. et Denise B., p243).

Chacun de ces changements physiques apparaît selon une séquence prédéterminée. Chaque séquence se divise en cinq stades, comme l'avait proposé Tanner (1978) :

- Le premier stade reflète la période pré pubère.
- Le deuxième stade représente les premiers signes de changement pubertaire.
- Les troisièmes et quatrièmes stades sont des étapes intermédiaires.
- Le cinquième stade est l'atteinte de la maturité sexuelle.

4. Développement psychologique de l'adolescent :

4.1. Image du corps chez l'adolescent :

L'image du corps est une construction psychique de la représentation du corps. Elle se distingue du schéma corporel qui est la représentation réelle du corps sur les perceptions (avoir conscience de sa propre hauteur). Elle est éminemment personnelle et inconsciente, parfois même éloignée de la réalité. Fondatrice de notre identité, sa construction s'appuie sur des facteurs à la fois sociaux et psychologiques.(Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p95).

L'apparence physique joue un grand rôle dans l'estime de soi des adolescents. Or cette apparence se modifie profondément et de manière imprévisible à la puberté, ce qui oblige les adolescents à repenser leur image de soi. Souvent les adolescents n'aiment pas ce qu'ils voient dans le miroir. Les problèmes d'image corporelle à l'adolescence peuvent avoir des effets à long terme sur les sentiments que l'on éprouve envers soi-même. (Sally W.O.Diane E. P., 2005, P 219)

À l'adolescence, compte tenu des changements corporels pubertaires, l'image du corps est fortement touchée et remaniée. Les transformations donnent lieu à toutes sortes d'angoisses et d'étapes transitoires d'image du corps dévalorisée. La solidité interne joue alors un rôle important pour composer de déséquilibre de cette représentation inconsciente fragilisée.(Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p95).

Si l'adolescent ne peut compter sur son corps pour le valoriser, il doit pouvoir trouver en lui-même une estime de soi solide basée sur ses qualités intrinsèques, mieux vaut alors qu'il compte sur ses capacités internes et favorise l'être au paraître. L'adolescent a besoin de savoir à quoi il ressemble et si cette image est acceptable, il cherche dans le regard de l'autre son image.(Ibid., p95).

4.2 Construction de l'identité chez l'adolescent :

La construction de l'identité prend son essence dans l'enfance, mais connaît un développement majeur à l'adolescence, au moment de l'adolescence, les choses changent, face au bouleversement pubertaire et à la nécessité de prise d'autonomie vis-à-vis des parents,

l'adolescent doit reconstruire son identité et l'individualiser.(Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p97).

L'identité est l'ensemble de stratégie d'opinions et de représentations sociale, et une période d'émergence d'un moi adulation, ce moi est élaboré par trois taches précises : d'abord l'acquisition d'une continuité temporelle du moi qui assume l'affirmation d'un moi qui se démarque des images parentales extériorisée l'autre, l'engagement dans des choix qui garantissent la cohérence du moi. (Guidetti M. 2002, p.98).

Dans la foulée des travaux d'Erikson, la plupart des psychologues du développement acceptent l'idée que la question identitaire constitue le principal enjeu affectif et social de l'adolescence. La formation de l'identité à l'adolescence commence par la redécouverte de soi. (Sally W.O. Et Diane E. P., 2005, P237)

F. LaDame précise la double fonction limitative de l'identité :« l'identité est un point de départ, un préalable. Mais elle constitue aussi un butoir : indispensable pour poser une limite entre l'individuel et le collectif, et préserver ainsi l'individualité, elle n'en devient pas moins une limitation en s'opposant à un idéal de complétude », c'est l'âge où l'adolescent est confronté à ses limites et doit en accepter les contours. Il arrive souvent que ce travail psychique n'ait pas été fait et que l'adulte rencontre plus tard des difficultés à trouver la juste mesure entre l'individuel et le collectif et devient une menace pour l'intégrité identitaire.(Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p 98)

L'identité est une forme évoluée du concept de soi, une conception cohérente de soi qui permet d'intégrer tous les aspects de la vie personnelle et sociale. En cherchant sa voie, le futur adulte à l'occasion de trouver ses forces intérieures, mais aussi ses limites. (Sally W.O. Et Diane E. P., 2005, P238).

L'identité est menacée dès lors que l'adolescent est encore sous l'autorité de ses parents, et qu'il doit accepter leur éducation tout en développant ses propres points de vue et sa personnalité. Ce cadre doit lui offrir des repères fiables. Ce travail psychique, poussé par le corps devenu pubère et l'interdit, est un véritable travail de deuil.(Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, pp 98-99)

Le remaniement de l'identité représente un enjeu majeur de cette période : l'adolescent doit assimiler et intégrer dans les représentations de soi l'ensemble des changements physiques, psychologiques et relationnels dont il fait l'objet ;il doit, de plus, s'insérer dans une perspective

temporelle personnalisée : se connaître dans un passé qui est le sien et qui fonde de la continuité de soi, et, en ayant conscience du caractère transitoire du présent, se rapporter à un avenir qu'il peut essayer de construire. (Bloch H. et al. 1992, P 18).

Donc l'adolescent doit se détacher du surmoi infantile contenant des identifications aux parents œdipiens, et se tourne vers de nouveaux modèles, de nouvelles passions, extérieurs à la famille, il cherche qui il est et ce qu'il veut devenir. Cette période rend donc l'adolescent vulnérable aux mouvements endoctrinant sectaires qui proposent une échappatoire à la famille, un soutien affectif et une pseudo-identité au sein d'un groupe, plus le sentiment d'insécurité interne est grand, plus le sentiment d'identité est remis en question, plus le jeune est en danger. (Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, pp99-100).

5. Développement des relations sociales chez l'adolescent :

5.1. Relations avec les parents :

Les adolescents ont deux tâches apparemment opposées dans leurs relations avec leurs parents : acquérir leur autonomie, et maintenir des liens d'attachement. On observe ces deux processus dans la relation qu'établissent les adolescents avec leurs parents. L'acquisition de l'autonomie se manifeste par une augmentation des conflits entre les parents et l'adolescent. Le maintien du lien se traduit par la continuité de l'attachement de l'adolescent aux parents. (Helen B. et Denise B., p278)

5.1.1. Eloignement de l'adolescent :

L'adolescent est pris au piège d'un paradoxe qui réside dans le besoin de prise d'autonomie, du fait de grandir et de devenir adulte, et la dépendance affective à l'égard de ses parents. (Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p101).

La transition de l'état de dépendance infantile à l'état d'autonomie affective et sociale de l'adulte se négocie d'abord dans le milieu familial. C'est dans ce contexte que la psychanalyse, à partir d'Anna Freud, situe la crise d'adolescence, déclenchée par le réveil des pulsions que provoque ma maturation sexuel. L'issue de la crise est marquée par l'abandon des anciennes identifications parentales. (Bloch H. et al. 1992, P 18).

Ainsi au point de vue socio affectif, l'adolescence est marquée par une double révolution : l'acquisition de l'autonomie et le détachement relatif par rapport à la cellule familiale. (Sally W.O. Et Diane E. P., 2005, P242).

5.1.2. Sentiment de sécurité interne :

Des recherches effectuées dans de nombreux pays indiquent que les adolescents qui demeurent intimement attachés à leurs parents sont plus susceptibles de bien réussir sur le plan scolaire et de maintenir de bonnes relations sociales avec leurs pairs. Ces adolescents sont aussi moins susceptibles de s'engager dans des comportements asociaux comparativement à des adolescents qui ressentent un sentiment d'insécurité dans leur attachement à leurs parents. (Helen B. et Denise B., p280)

Donc plus le sentiment de sécurité interne est solide, plus l'adolescent prendra facilement son autonomie mais cette sécurité interne est fragile et que l'adolescent ressent le besoin de cet apport extérieur de la part de ses parents il va se trouver coincé dans sa prise d'autonomie il ressentira alors le tiraillement entre ce qu'il doit quitter dont il ressent encore le besoin et la nécessité de s'éloigner imposée par le temps de grandir. (Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, p101).

5.1.3. Conflits entre les parents et les adolescents :

Les conflits sont habituellement plus fréquents au début de l'adolescence, ils se stabilisent au milieu de cette période et se calment lorsque le jeune atteint l'âge de 18 ans. Il se peut que les conflits du début de l'adolescence soient surtout reliés à la puberté et à ses effets ainsi qu'au besoin d'autonomie. Certaines études suggèrent que les conflits pourraient provenir autant des parents que des enfants. La réduction des conflits vers la fin de l'adolescence pourrait signifier qu'une renégociation du pouvoir a eu lieu entre l'adolescent et ses parents. (Sally W.O. Et Diane E. P., 2005, P244).

5.1.4. Besoin essentiel du cadre parental chez l'adolescent :

Le style parental influe sur le développement du concept de soi ainsi que sur d'autres variables qui modifient les relations interpersonnelles. Le sentiment de se sentir accepté par ses parents semble être aussi un facteur important dans l'élaboration d'objectifs réalistes par l'adolescent en fonction de ses habilités scolaires. (Helen B. et Denise B., p280)

Plus la relation au parent était proche et chargée affectivement, plus elle est difficile à modifier si cette relation est sous-tendue par une grande attente de la part de l'adolescent, la déception de ne pas obtenir une réponse à son attente peut donner lieu à un rejet du parent .le rejet est souvent proportionnel à la déception ressentie par l'adolescent. (Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, pp101-102).

Ainsi le parent, doit se mettre dans une juste distance à l'égard de son enfant, et se situer ni dans la séduction ni dans l'indifférence. La capacité des parents de voir grandir et s'éloigner leurs adolescents, et aussi à accepter le changement de relation avec leur adolescent est importante.

Donc Le soutien parental est important, l'affection témoignée par ses proches l'approbation qui lui manifestent dans ses actions participent hautement à l'estime que porte l'adolescent, l'environnement sociale s'élargit considérablement lors de l'adolescence.

5.2. Relation avec les pairs :

L'un des enjeux de l'adolescence est le passage réussi de l'insertion dans la famille vers une insertion dans la société. (François R., 1989, P 13).

La transition de l'état de dépendance infantile à l'état d'autonomie affective et sociale de l'adulte se négocie d'abord dans le milieu familial. Car au même temps que ses relations avec la famille changent, l'adolescent s'ouvre à un monde beaucoup plus large dans lequel les camarades vont prendre une place très importante.(Carole Bat, & al. 2010, p98).

Les relations avec les pairs occupent indéniablement une place prépondérante à l'adolescence. Cette place est plus déterminante qu'elle ne l'était au cours de l'enfance et qu'elle

ne le sera à l'âge adulte. Les adolescents passent le plus clair de leurs journées en compagnie d'adolescents de leur âge et consacrent moins de temps à chacun de leur parent. (Helen B. et Denise B., p281)

5.2.1. Relations amicales :

En quittant ses parents à la fois psychologiquement et dans la réalité, l'adolescent se tourne vers ses pairs. Ceux-ci passent du statut de camarade à celui du véritable ami. La perte des investissements de l'enfance conduit l'adolescent à être soutenu et compris d'une autre manière. Il trouve cette réponse en construisant une relation avec un autre de son âge, qui ressent la même chose. (Charlotte M. et Adeline V.D., 2004, p103).

Les adolescents sont portés à choisir leurs amis parmi des personnes qui leur ressemblent. Ensuite, ils s'influencent et deviennent encore plus semblables. Ainsi que la capacité des adolescents à développer des amitiés plus profondes et plus loyales tient au développement de leur sentiment d'identité et aussi à leurs progrès sur le plan cognitif. (Sally W.O. Et Diane E. P., 2005, P246).

Les activités et les champs d'intérêt communs continuent d'être des éléments importants dans le choix des amis à l'adolescence. Ces amitiés sont de plus en plus intimes. Elles deviennent également plus complexes et psychologiquement enrichissantes. L'intimité se développe d'avantage dans les amitiés adolescentes dans la mesure où les échangent de plus leurs sentiments profonds et leurs secrets, tout en étant plus conscients des sentiments des autres. (Helen B. et Denise B., p281).

5.2.2. Relations amoureuses :

En devenant adulte, l'adolescent se détache de cette dépendance au groupe d'amis pour vivre des relations plus ouvertes et modérées. Peu à peu, il entre dans la relation amoureuse. A cet âge, l'amour prend différentes formes, mais il est souvent une recherche de complétude de ses manques. (Charlotte M. Et Adeline. V.D., 2004, pp104)

De tous les changements observables à l'adolescence, le plus fondamental est le passage de la prédominance des amitiés entre personnes du même sexe à celle des interactions hétérosexuelles. Le changement se produit graduellement, bien qu'il semble plus rapide chez les filles. (Helen B. et Denise B., p283).

Notons que certains adolescents choisissent le repli sur eux-mêmes, généralement il s'agit d'une difficulté d'intégration plutôt que d'un véritable choix. Il arrive que le sentiment de sécurité interne et la fragilité identitaire, accentuée par la transformation corporelle, rendent difficile voire impossible pour l'adolescent le contact avec l'autre. Il se construit alors une carapace qui le coupe d'autrui et de son monde interne. (Charlotte M. et Adeline V.D., 2004, p104).

6. Développement cognitif :

La croissance physique, le déterminent psychoaffectif et la maturation sexuelle ne sont pas les seules phénomènes à marquer l'adolescence, l'activité mentale se restructure complètement et les transformations relatives aux capacités intellectuelles s'avèrent tout aussi importantes que les bouleversements physiques. (Coslin., 2002, p. 49).

Le développement cognitif se transforme considérablement et les opérations formelles logiques se construisent. La pensée de l'adolescent se détache progressivement du concret pour envisager le possible, l'avenir ; cette structure lui permet de construire des projets à partir d'un jeu mental libre et autonome, indépendant de la réalité et impliquant la représentation d'actions possibles. (Bénoney., 2005, p.12).

La plupart des adolescents parviennent à effectuer des types de raisonnement qui leurs semblaient jusque-là inaccessibles. Piaget fut le premier à tenter d'expliquer ce changement dans le mode des pensées des adolescents.

6.1. Stade des opérations formelles :

Selon Piaget ; c'est vers 11 ans que l'on accède au niveau le plus élevé du développement cognitif, le stade des opérations formelles, qui est atteint par la plupart des adolescents est caractérisé par la capacité d'avoir une pensée abstraite et un raisonnement hypothético-déductif. La capacité des adolescents à s'imaginer une multitude de possibilités leur permet de raisonner

par hypothèses, de se construire des représentations de l'avenir et de planifier.(Sally W. O. et Diane E. P., 2005, p225)

Une fois parvenu au stade des opérations formelles, l'adolescent dispose d'une nouvelle forme de pensée qui comporte trois caractéristiques principales :

- La première caractéristique des opérations mentales propres au raisonnement formel consiste à pouvoir se détacher des contingences du réel pour l'envisager comme un aspect du possible.
- Une deuxième caractéristique de la pensée formelle consiste à pouvoir se détacher de la contingence des expériences personnelle. Un adolescent pourra par exemple résoudre un problème logique sans effectuer aucune manipulation. Piaget (1974) précise que les opérations formelles suivent une logique indépendante des contenus sur lesquels elles portent. La pensée des adolescents n'est plus limitée aux opérations concrètes ; elle peut porter sur des idées, des propositions et des données abstraites.
- La troisième caractéristique des opérations formelles réside dans la capacité de générer des hypothèses. Le raisonnement hypothético-déductif implique deux opérations mentales : La déduction et l'induction.la déduction consiste à appliquer une loi générale à des cas particuliers, l'induction, au contraire, consiste à une règle générale à partir des cas particuliers.(Sally W. O. et Diane E. P., 2005, p225).

6.2.Maturation cognitive selon Piaget :

Selon Piaget, la maturation cognitive résulte à la fois des changements extrêmes qui produisent dans la vie de l'adolescent. Son cerveau s'est développé et son environnement social s'est élargi, ce qui multiplie ses occasions de vivre de nouvelles expériences. L'interaction entre deux types de changements s'avère essentielle ; même si le développement neurologique de l'adolescent rend possible l'accession au stade des opérations formelles, il peut ne jamais accéder s'il n'y est pas incité par la culture ou l'éducation.(Sally W. O. et Diane E. P., 2005, p226).

7. Estime de soi de l'adolescent :

Cette estime de soi est élevée si les compétences sont vécues à un niveau égal ou supérieur à celui escompté, et faible si elles s'avèrent pour lui nettement inférieures. (Coslin, 2002, p. 25).

Donc l'estime de soi intervient dans les rapports d'un individu avec le monde extérieur forgée dès l'enfance d'une relative stabilité, elle donne à l'identité personnelle sa tonalité affective et s'élabore tant à travers les réussites et les échecs qu'à travers la considération et le jugement des autres. Elle doit être aussi rapportée à l'image propre sociale à l'individu et la description de soi-même faite par lui-même, de son propre point de vue, cette notion renvoie à la conscience de soi pour soi.

8.Troubles psychiques à l'adolescence :

Le comportement à risque semble être plus commun à l'adolescence qu'à toute autre période de la vie. On peut tenter d'expliquer ces comportements à risque par l'égoïsme propre à l'adolescence que l'on appelle la fabulation personnelle.

On constate chez les adolescents des pays industrialisés en particulier, une augmentation de l'incidence de deux troubles de l'alimentation : la boulimie et l'anorexie mentale. Ces troubles font ressortir l'effet des valeurs culturelles de la société ainsi que l'importance des modèles internes pour l'adolescent.(Helen B.et Denise B., pp248-249)

8.1.Boulimie et anorexie mentale :

Le DSM a d'abord cherché à distinguer la boulimie de l'anorexie puis les rapproches en classant un sous-groupe d'anorexiques-boulimiques. (François R., 1998, p65).

La boulimie se caractérise par « une préoccupation obsessionnelle du poids, des épisodes récurrents de gavage accompagnés par un sentiment subjectif de perte de maîtrise et le recours abusif au vomissement, à l'exercice physique ou aux purgatifs dans le but de contrer les effets de la goinfrerie ». L'alternance de périodes de bombance et de frugalité est normale chez les individus, peu importe leurs poids. Ce n'est qu'au moment où l'excès s'accompagne d'une purge qu'apparaît le syndrome boulimique. Les personnes boulimiques ne sont pas nécessairement minces, mais elles sont obsédés par leur poids, ont honte de leur comportement et sont souvent déprimées. La boulimie se caractérise physiquement aussi par de nombreuses caries dentaires.

Une irritation de l'estomac, une température corporelle sous la normale, une perturbation des hormones et une perte des cheveux. (Helen B. et Denise B., p249).

8.2. Anorexie mentale :

Chez adolescente, l'anorexie à proprement parler est souvent précédée d'un refus de manger sans diminution de l'appétit. Anorexie, conduite intentionnelle inconsciente, relève aussi de la physiopathologie comme l'arrêt des règles, aménorrhée, et modifications de certaines régulations biologiques neuro-hormonales. (François R., 1998, p59)

Elle est moins fréquente que la boulimie, mais elle peut être mortelle. Ce syndrome se caractérise par « une diète extrême, une peur intense de prendre du poids, une perception faussée de son propre corps, des exercices excessifs et un refus obstiné de se maintenir à un poids normal ». Chez les filles et les femmes anorexiques (on ne compte que très peu d'hommes), la perte de poids finit par produire une variété de symptômes physiques associés à la sous-alimentation : une perturbation du sommeil, une aménorrhée (interruption des règles), une insensibilité à la douleur, une perte de cheveux, une pression artérielle faible, des problèmes cardiovasculaires ainsi qu'une température corporelle sous la normale. La perception corporelle de la personne anorexique est tellement faussée qu'elle peut se regarder dans le miroir et trouver qu'elle présente un surplus de poids alors que l'image reflétée est squelettique. (Helen B. et Denise B., p248).

8.3. Toxicomanie :

Il s'agit d'un trouble se caractérisant par une dépendance à la drogue. A l'adolescence, les drogues sont utilisées dans le but de calmer l'angoisse liée aux changements. Tout adolescent qui prend de la drogue occasionnellement n'est pas à considérer comme toxicomane. La notion de toxicomanie implique un cercle vicieux dans lequel l'effet recherché de la drogue devient la cause pour en prendre. (Charlotte M. et Adeline V.D., 2004, p120).

Conclusion :

L'adolescence est considérée comme étant la période entre l'enfance et l'âge adulte que comme une tranche d'âge précise. Il s'agit d'une période de transition durant laquelle l'enfant

change physiquement, mentalement et émotionnellement pour devenir un adulte. Le début et la durée de cette transition est différente d'une société à une autre, mais aussi d'une personne à une autre au sein d'une même culture.

Préambule :

La frustration est un sentiment humain très largement répandu qui confronte l'individu au réel et lui renvoie les limites de ce qui peut être accepté ou toléré dans l'univers dans lequel il évolue. La gestion de la frustration représente un apprentissage difficile dont le niveau de succès détermine pour partie la construction identitaire du sujet.

1. Définition de la frustration :

C'est un état hypothétique d'un individu, animal ou humain, qui, au cours de la poursuite d'un but avec une motivation déterminée, se trouve empêché d'atteindre son but. (Bloch H. et al. 1992, P 318).

Il existe une frustration toutes les fois que l'organisme rencontre un obstacle ou une obstruction plus ou moins insurmontable sur la route qui le conduit à la satisfaction d'un besoin vital quelconque. On appelle « stress » la situation stimulus constituant cet obstacle. L'atteinte de l'organisme correspond à ce stress peut être conçue comme une augmentation de tension.(Pichot P. & Danjon S., 1961.P2).

Selon la psychanalyse la frustration est l'état d'un sujet confronté à l'insatisfaction libidinale pour des raisons externes ; ou bien elle est, en tant qu'insatisfaction pulsionnelle, qui est liée au refus, pour le sujet, d'un objet externe susceptible d'assurer sa satisfaction ;ou inversement, ce refus est le fait du sujet lui-même qui se détourne de l'objet à la suite d'un conflit inconscient, ce qui lui permet de réitérer sa demande. (Bloch H. et al. 1992, P 318).

Ainsi le terme de frustration semble avoir donné lieu eu à des abus de langage. Pour Porot (1984), la psychanalyse sera à l'origine de ces abus qui consistent à confondre la frustration avec le déplaisir ou l'insatisfaction. En ce sens, Laplanche et Pontalis (1981) relèvent chez Freud des éléments d'une définition de la frustration où celle-ci s'applique à tout obstacle d'une part et, d'autre part, à une situation qui ne serait pathogène que si elle ne porte que sur la seule satisfaction que le sujet exige.

2. Types de frustration :

On distingue deux types de frustration :

a) Frustration primaire ou privation : Elle est caractérisée par la et l'insatisfaction subjective due à l'absence de la situation finale nécessaire à l'apaisement d'un besoin actif. La faim causée par un long intervalle écoulé depuis le dernier repas en est une illustration simple. (Pichot P. Danjon S., 1961. P02).

b) Frustration secondaire : Elle est caractérisée par la présence d'obstacles ou d'obstructions sur la route conduisant à la satisfaction d'un besoin.

Il est à remarquer que l'absence d'une classification satisfaisante des différents besoins ne constitue pas un obstacle à l'étude de la frustration. **ROSENZWEIG** admet même que c'est probablement de l'étude des réactions à la frustration que pourra-sortir ultérieurement une base de classification de ces besoins. (Ibid., P02)

3. Théories générale de la frustration :

Les travaux les plus connus sur la frustration sont, de toute évidence, ceux de Dollard, Miller, et al. (1939), que l'on appelle également le groupe de Yale. La publication de *Frustration and Aggression* sert de base théorique à beaucoup de recherches sur la frustration et sur ses liens avec l'agression ; bien qu'elle en fasse une brève mention des travaux effectués par Rosenzweig à cette époque, la monographie du groupe de Yale s'en dissociait par quelques nuances théoriques, celles-ci seront discutées plus loin. (Dollard J. & al., 1939).

3.1. Théorie de Rosenzweig :

Les premiers travaux de S. Rosenzweig sur la frustration datent de 1934, ils sont donc antérieurs à la publication de « *Frustration and Aggression* » par le groupe de Yale. Rosenzweig avait commencé en 1930 une recherche visant à préciser de manière expérimentale certains concepts psychanalytiques dérivés de la pratique clinique, et la frustration s'avéra l'un des liens importants entre les concepts mesurés.

Rosenzweig n'avait pas comme objectif immédiat de formuler une théorie de la frustration. La suite des événements et l'accumulation des observations l'amènèrent tout de même à dégager les principes élémentaires, de ce qui deviendra nommément sa théorie (1944), en même temps qu'il publiera sa première version du « *Picture-Frustration Study* ». La théorie de la frustration

sera dès lors reprise ou mise à jour dans chaque nouvelle version du manuel d'accompagnement du test.

La théorie de la frustration est un essai de donner une expression concrète au point de vue organismique en psychobiologie elle, fournit une reformulation de concepts psychanalytiques tenant compte des possibilités expérimentales.

Suivant cette conception, il existe trois niveaux de défense psychologique de l'organisme :

- a. Le niveau cellulaire ou immunologique, phagocytes, des anticorps, de la peau ...etc., il concerne essentiellement la défense de l'organisme contre les agents infectieux.
- b. Le niveau autonome ou d'urgence, il concerne la défense de l'organisme dans son ensemble contre les agressions physiques générales. Au point de vue psychologique, ce niveau correspond à la peur, à la douleur.
- c. Le niveau supérieur, cortical, ou de défense du moi, défend la personnalité contre les agressions psychologiques. C'est ce niveau qui concerne essentiellement la théorie de la frustration.

Cependant il faut noter qu'au sens large de la théorie de la frustration recouvre les trois niveaux, et que ceux-ci se pénètrent. Comme exemple Rosenzweig indique que la série d'états psychologiques : douleur-peur-anxiété, bien que parallèle aux trois niveaux, présente avec ceux-ci des chevauchements, la douleur correspondant à la fois au premier et au second, la peur au second et au troisième niveau, l'anxiété en principe uniquement au troisième. (Pichot P. & Danjon S., 1961.P2).

3.2. Théorie psychanalytique :

La frustration dans la psychanalyse est un état du sujet à qui est refusé ou qui se refuse la satisfaction d'une demande pulsionnelle.

Dans *les modes d'entrées dans la névrose (1912)*. S.FREUD souligne l'origine de la frustration du fait de la culture et indique les manières de façonner une névrose par l'abstinence, l'échec de la réalité, l'inhibition du développement, le retrait de la libido. (Carole Bat. et al, 2010, P738)

Pour Freud, la névrose s'origine dans une frustration, celle-ci ouvrant la voie de la régression. « Les êtres humains deviennent névrosés par suite de frustration. ». Dans la pratique

analytique, la règle d'abstinence, qui vise à ce qu'une satisfaction substitutive ne vienne pas clore prématurément le processus, doit permettre la régression jusqu'au point où s'est louée une névrose. (VanierA. 2003, P36).

Dans la technique de la cure, Freud insiste pour que l'analyste refuse au patient les satisfactions substitutives qui pourraient apaiser son exigence libidinale. En d'autres termes, l'analyste doit travailler avec la frustration, ce que J. Lacan a repris très largement. (Carole Bat. et al, 2010, P739)

Lacan réinterprétera la notion de frustration en l'a mettant en série avec les notions de privation et de castration constituant ainsi les trois catégories principales du manque. Si la castration ressort du symbolique et la privation du réel, la frustration est pour lui imaginaire. Elle est imaginaire car la demande qui la sous-tend est instable. C'est pour quoi, paradoxalement, la tentative de combler déclenche tout aussi bien la frustration, puisque l'objet donné n'est pas et ne peut être par définition l'objet demande. (VanierA. 2003, P36).

3.3. Théorie de Dollard, Miller et ses collaborateurs :

Dollard, Miller, et al. (1939) définissent la frustration comme étant l'empêchement d'atteindre un but dans la séquence habituelle but-réponse.

Deux conditions sont cependant nécessaires pour dire qu'une frustration existe: d'abord, que l'organisme soit en attente de certaines actions, et ensuite, que ces actions ne soient pas produites.

L'hypothèse de la frustration-agression apparaît, comme toute, assez simple, et c'est probablement cette simplicité qui fut à l'origine de l'intérêt et de la controverse qui y est rattachée. Très tôt on la critiqua puis, Miller (1941) apportèrent de légères modifications à la formulation initiale.

Ainsi, l'hypothèse de 1939 proposait un lien linéaire entre la frustration vécue par un Individu et la réponse agressive de celui-ci. Toute frustration menant à une forme d'agression, toute agression provenant d'une frustration, et la réaction, bien qu'elle soit temporairement reportée, déplacée ou déviée de son but logique, n'est jamais détruite et est, par conséquent, inévitable.

C'est de cette manière, le groupe de Yale rejetait l'existence éventuelle d'un instinct inné, tel l'instinct de mort proposé par Freud (1927) pour expliquer l'agression. L'hypothèse révisée en 1941 apportait une nuance: la frustration est un stimulus à l'agression, mais la réponse se situe dans un répertoire dont la hiérarchie est propre à chaque individu, bien que l'agression constitue une réponse dominante. Malgré la révision, quelques questions allaient être posées:

1. Considérer l'arbitraire de la situation, c'est à dire la présence ou l'absence de justification pour ce qui cause la frustration.
2. Considérer la désirabilité sociale comme facteur influençant la réponse à une frustration.
3. Considérer l'existence d'événements aversifs comme pouvant être déterminants vis-à-vis la réponse comportementale.

Pastore (1950) considéra qu'un facteur important avait été négligé dans la formulation de l'hypothèse (même révisée) de la frustration-agression: l'arbitraire de la frustration. Il démontra, à l'aide d'un questionnaire, qu'en faisant varier l'arbitraire de la situation frustrante, on faisait aussi varier le niveau d'agression de la réponse.

Kregarman et Worchel (1961) expérimentèrent également le domaine des frustrations non-arbitraires, duquel ils tirèrent Quelques résultats supplémentaires.

Ainsi, lorsque le sujet s'attend à une frustration, sa réponse s'avère moins agressive. Par agressivité, ces auteurs entendent le résultat obtenu à des épreuves écrites. De plus, les frustrations jugées non-arbitraires, de même que celles attendues par le sujet ont pour effet d'orienter l'agression du sujet davantage envers lui-même qu'envers l'extérieur. Selon ces auteurs, cette forme d'auto-agression pourrait être attribuable à la formulation des exemples à partir desquels on détermine si les situations frustrantes sont arbitraires ou non. Bien Que ce type d'évaluation de l'agressivité de la réponse à une frustration soit basé sur une forme de projection, l'aspect hypothétique des comportements peut sembler limiter une éventuelle généralisation des résultats.

Ainsi, ils trouvèrent que le blâme était attribué à autrui si le blocage de l'action était peu ou mal justifié (frustration arbitraire). La colère, l'attribution externe du blâme et l'agression dirigée sur autrui étaient plus élevés si le blocage de l'action était injustifié. Les blocages causés par la personne elle-même, où aux dispositions d'autres personnes, ni des facteurs attribuables à une situation n'étaient en cause, produisent moins de colère, ou d'agression dirigée vers autrui,

mais engendrèrent plus de blâme de soi et d'auto-agression. (Kregarman J.J. et Worchel P., 1961, p183-187)

Sans toutefois faire mention des travaux de Buss (1963), Rule, Dyck et Nesdale (1978) mesurèrent l'usage d'une punition, comme réponse à des frustrations arbitraire et non-arbitraire. Ils voulaient comparer les effets d'instigation ou d'inhibition produits par une frustration. Leurs résultats démontrèrent un rejet de la personne frustrante (sous forme d'une évaluation écrite) plus élevé quand la frustration était arbitraire que quand elle ne l'était pas. Et quand l'évaluation de la personne était anonyme, le rejet était plus fort que lorsque l'évaluation devait être rendue publique. Ces auteurs interprètent ces résultats comme contribuant davantage à l'effet d'instigation qu'à celui d'inhibition de l'agression lorsqu'une frustration est vécue, qu'elle soit délibérée ou non.

Reprise par Berkowitz, l'hypothèse de la frustration-agression subit une reformulation majeure relative à la définition même de la frustration. Ainsi, pour cet auteur, les frustrations sont des événements aversifs qui génèrent une inclination vers l'agressivité, mais seulement dans la mesure où ils produisent un effet négatif. Une incapacité imprévue d'atteindre un but attrayant est plus déplaisante qu'une incapacité prévue et incite à plus d'agression.

Donc par rapport au groupe de Yale, Rosenzweig élabore davantage sur le type de réaction, c'est à dire d'agression, que suscite la frustration. On observe cependant un certain parallélisme entre ces deux courants de recherche, comme quoi des réalités similaires peuvent être étudiées sous des termes ou des cadres théoriques différents en apparence.

4. Cause de la frustration :

La frustration est une réponse émotionnelle à l'opposition, liée à la colère et la déception, elle survient lors d'une résistance perçue par la volonté d'une personne.

Les causes de la frustration peuvent être internes ou externes, pour l'individu faisant l'expérience d'une frustration, l'émotion est souvent attribuée aux facteurs externes qui sont au-delà de son contrôle, bien que la frustration moyenne, suite aux facteurs internes (exmanque d'effort) soit souvent une force positive (de motivation), elle est perçue comme un problème « incontrôlé » qui implique une frustration pathologique plus sévère.

Autrement dit, la frustration peut être le résultat d'un blocage de motivation. Un individu peut réagir de différentes manières, il peut tenter d'éviter la frustration en tentant de résoudre les problèmes en les surmenant. S'il échoue, l'individu peut devenir frustré.

5. Réactions à la frustration :

Rosenzweig considère la tolérance à la frustration comme la capacité, chez un individu, de supporter la frustration tout en conservant son adaptation psycho biologique. Ainsi, au plan développemental, l'individu prend progressivement contact avec la réalité, et en arrive à situer ses comportements entre la satisfaction immédiate de ses besoins et la capacité de les retarder. Un parallèle est également fait entre la théorie de la frustration et la dualité psychanalytique principe du plaisir - principe de la réalité.

Donc les réactions à la frustration peuvent être envisagées sous trois (03) perspectives principales différentes.

5.1. Types de réactions suivant l'économie des besoins frustrés :

On distingue deux types principaux :

1. Réactions de persistance du besoin : dans ce type de frustration, l'obstacle est la cause de la frustration est mentionné par la sujet dans sa réponse sous forme d'un commentaire sur sa sévérité, d'une interprétation le représentant comme favorable, ou comme de faible importance. Ce type de réaction n'envisage que le destin du besoin segmentaire frustré. Il survient constamment après toute frustration.

2. Réaction de défense du moi : Rosenzweig, dès 1934, a proposé une division en trois groupes des réactions de défense du moi. Cette division est à la base de l'interprétation de P. F. test :

2.1. Réponses extrapunitives :

Ce sont des réponses dans lesquelles l'individu attribue agressivement la frustration à des causes extérieures. Les émotions associées aux réponses extrapunitives sont la colère et l'irritation. Dans un certain nombre de cas, l'agression

est d'abord inhibée, puis trouve indirectement son expression, répondant au mécanisme analytique de la projection. Donc l'agression est dirigée vers l'extérieur.

2.2. Réponses intropunitives :

Ce sont des réponses dans lesquelles l'individu attribue agressivement la frustration à lui-même. Les émotions associées aux réponses intropunitives sont la culpabilité et le remords. Les mécanismes psychanalytiques correspondants sont : le déplacement et l'isolement. Donc là l'agression est dirigée vers le sujet lui-même.

2.3. Réponses impunitives :

Elles diffèrent des deux précédentes en ce sens que l'agression n'y apparaît pas comme la force génératrice. Il y a un essai d'éviter de formuler une reproche soit aux autres, soit à soi-même, et d'envisager la situation frustrante de façon conciliante.

Le mécanisme psychanalytique correspond à la répression. Donc l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance, comme n'étant de la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer.

5.2. Types de réaction suivant leur rectitude :

Cette perspective permet d'envisager les diverses réactions en les répartissant de façon continue entre deux extrêmes :

1. Réactions directes :

Dans lesquelles la réponse est étroitement adaptée à la situation frustrante, dans le prolongement du besoin initial.

2. Réactions indirectes :

Dans lesquelles la réponse est plus ou moins substitutive, et au maximum entre dans le domaine du symbolisme.

5.3. Type de réaction suivant leur caractère plus ou moins adéquat :

Toute réaction à la frustration, envisagée d'un point de vue biologique; est adaptative. L'organisme cherche, dans tous les cas à restaurer son fonctionnement intégré en rétablissant son équilibre. Si l'envisage le problème dans le plan temporel, on peut dire que les réactions sont adéquates dans la même mesure où elles représentent des tendances progressives plutôt que régressives de la personnalité. Des réponses qui tendent à lier le sujet indûment à son passé ou à interférer avec des réactions ultérieures, sont moins adéquates que des réponses qui laissent le sujet libre de résoudre une nouvelle situation lorsqu'elle surviendra. En pratique, on peut définir avec une certaine précision ce caractère pour les réponses de persistance du besoin, et les réponses de défense du moi. (P.Pichot.S.Danjon,1961.P05)

Tableau 1 :Catégories de réactions face à la frustration selon la théorie de Rosenzweig (inspiré de Rosenzweig, 1978).

Catégories	Dominance de l'obstacle (OD)	Défense du moi(ED)	Persistance du besoin (NP)
Extrapunitif	La présence de l'objet frustrant est pointée avec insistance	Hostilité ou blâme tournés contre l'objet frustrant. Ou déni de responsabilité attribuée à soi	Une solution est espérée de quelqu'un
Intropunitif (I-A)	L'objet frustrant n'est pas vu comme étant objet frustrant, où il est vu comme étant bénéfique, Ou Embarras d'être impliqué dans la frustration d'une autre personne	Blâme ou agression tournés contre soi. Ou Admet la culpabilité en évoquant que c'était inévitable.	Expression d'un désir de réparer

<p>Impunitif (M-A)</p>	<p>L'obstacle ou l'objet frustrant est nié ou minimisé.</p>	<p>Aucun blâme car la situation est jugée inévitable.</p>	<p>Espérance que le temps ou d'autres circonstances normalement attendues régleront la situation</p>
-----------------------------------	---	---	--

Rosenzweig (1970) s'intéressa aux différences développementales entre les adolescents et les adolescentes invoquant des nombreux changements physiologiques de cette période. Il mesura 224 adolescents et adolescentes de niveau secondaire (10 et 12^{em} année). Les garçons affichèrent des niveaux significativement plus élevés que les filles en ce qui concerne l'extrapunitivité et la défense du moi.

Donc Dans la théorie de Rosenzweig (1944), la frustration est mesurée à partir de ses réactions et celles-ci sont d'abord analysées en termes d'économie des besoins frustrés. En ce sens, les trois types de réactions possibles sont: la dominance de l'obstacle, la défense du moi, et la persistance du besoin. Les réactions de persistance du besoin impliquent un stress passif et n'envisagent que le destin du besoin segmentaire frustré. Les réactions de défense du moi constituent un stress actif et voient dans la frustration une menace pour la personnalité entière. Dans les réactions où prédomine l'obstacle, celui-ci apparaît à l'avant-plan et diminue l'importance de la réaction au profit de l'existence de l'obstacle. Compte tenu de leur type, les réactions sont ensuite mesurées en termes de direction. Ainsi, elles peuvent être extrapunitives, intropunitives, ou impunitives.

Tableau 02 : Description des attitudes psychologiques face à une situation frustrante.

	Attitude psychologique vis-à-vis une situation frustrante		
Le membre de l'équipe impliqué ou responsable	Prédominance psychologique de l'obstacle ou du problème	Recherche d'un responsable, de responsabilité, ou d'une cause	Persistance psychologique de l'objectif ou du but
Les autres (réponse extrapunitive)	« C'est très embêtant »	1. « C'est de la faute d'untel » 2. « Ce n'est pas de ma faute ».	« On va m'aider », « Vous allez m'aider ».
L'équipe, « nous »	« Nous sommes (tous) bloqués », il n'y a pas de solution	« C'est de notre faute à nous tous » (responsabilité partagée)	« Nous allons trouver tous ensemble une solution »
Le membre de l'équipe lui-même (réponse intropunitive)	« C'est parfait, En fait, ça m'arrange »	1. « C'est de ma faute » 2. « C'est de ma faute, mais j'ai des excuses ».	« Je vais trouver la solution tout seul », ou bien : « Il faut que je trouve une solution ».
Personne en particulier (réponse inpunitive)	« Ce n'est pas grave ».	« C'est normal » « C'est la malchance » ou bien : « C'est la faute à pas de chance ».	« Cela va s'arranger ».

6. Tolérance à la frustration :

Rosenzweig considère la tolérance à la frustration comme la capacité, chez un individu, de supporter la frustration tout en conservant son adaptation psycho biologique. Ainsi, au plan développemental, l'individu prend progressivement contact avec la réalité et en arrive à situer ses

comportements entre la satisfaction immédiate de ses besoins et la capacité de les retarder. Un parallèle est également fait entre la théorie de la frustration et la dualité psychanalytique principe du plaisir - principe de la réalité.

Ainsi, elle se fait par l'aptitude d'un individu à supporter une frustration sans perte de son adaptation psychologique, c'est-à-dire sans faire appel à des modes de réponses inadéquats.

Le concept de tolérance à la frustration doit être également rapproché de deux principes psychanalytiques

6.1. Principe du plaisir et de la réalité :

Par exemple chez l'enfant très jeune le principe du plaisir, petit à petit, l'enfant prend contact avec la réalité, et son comportement tient compte aussi bien des conséquences lointaines possibles que de la satisfaction qui est impliquée dans le concept de tolérance à la frustration.

6.2. Principe de faiblesse du moi :

Ce principe entre en jeu lorsque le sujet adopte des réactions inadéquates du moi, car ces réactions sont des moyens de protéger la personnalité du plaisir associé à la frustration. Dans la mesure où un moi faible a besoin de se défendre par des méthodes aussi inadéquates, le concept analytique de faiblesse du moi apparaît évidemment en rapport avec la notion de tolérance à la frustration.

Le concept de tolérance à la frustration a deux avantages : tout d'abord il peut s'exprimer sous forme quantitative. D'autre part, il implique l'existence de différences individuelles en ce qui concerne certains seuils de tolérance à la frustration.

Il est à noter que le concept de tolérance à la frustration a des implications dans la sphère intellectuelle. De la même façon que dans la sphère affective, la tolérance à la frustration implique la capacité à refuser une satisfaction immédiate, de même dans la sphère intellectuelle.

Donc la théorie de Rosenzweig se distingue toutefois de la théorie psychanalytique par deux points. D'abord, il envisage la tolérance à la frustration sous l'aspect quantitatif, et ensuite, il reconnaît les différences individuelles quant aux seuils de tolérance. Par ailleurs, il associe le

manque de tolérance à la frustration à la faiblesse du moi et à l'utilisation de défenses inadaptées, le tout s'apparentant à la notion psychanalytique de complexe.

Quant à la capacité de tolérer la frustration, elle fait appel à un processus inhibitoire, puisqu'elle implique le soutien d'une tension et la capacité d'éviter une décharge de cette tension. Il apparaît toutefois que les facteurs déterminants de la tolérance à la frustration sont encore méconnus.

Conclusion :

La frustration est considérée comme un comportement problématique, et peut causer un nombre d'impacts, aux dépens de la santé mentale de l'individu. Dans certains cas positifs, cette frustration s'accroît jusqu'à un niveau durant lequel le patient ne la supporte plus et tente rapidement de trouver une solution aux problèmes qui causent cette frustration. Dans certains cas négatifs, cependant, l'individu peut percevoir la source de sa frustration au-dessus de ses moyens, et ainsi la frustration grandit, causant éventuellement des comportements problématiques

Préambule :

L'équilibre mental de la personne humaine étant lié à la conscience de soi, au regard d'autrui, au contexte affectif relationnel et à la perception que la personne a de son inscription dans son environnement, l'estime de soi apparait au centre de la prévention en santé mentale et suscite l'intérêt dans le domaine de la psychologie grâce à son implication essentielle sur la personnalité. Dans ce chapitre nous allons développer cette composante de la personnalité, on commençant par un aperçu historique.

1. Aperçu historique sur l'estime de soi :

Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes. Ainsi on parle de *conscience de soi*, de *perception de soi*, de *concept de soi*, de *représentation de soi*, de *l'image de soi*, voire d'*identité*. Pour n'en citer que les plus courants. A priori, l'ensemble de ces termes a pour intérêt principal de définir le soi en tant que construction psychique complexe, mettant toutefois différemment en valeur certains mécanismes sous-jacents.

L'intérêt scientifique pour ce concept de l'estime de soi ne date pas d'aujourd'hui ; il été un projet d'étude depuis très longtemps:

Le premier qui en a parlé est le psychologue Américain **W. James** (1890), à cette époque, il limitait l'estime de soi au rendement ou à la performance. Il mettait l'accent essentiellement sur la dynamique interpersonnelle. (Guérin F. Famose J., 2005, p 7).

Ce n'est qu'en 1902, que **Cooley**, le pionnier du modèle social, apporte une nouvelle perspective en avançant l'hypothèse comme quoi le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par l'interaction avec l'entourage et cela dès l'enfance. En 1934, les travaux de **G.H Mead**, qui postule que ce serait la moyenne de ces jugements qui serait intériorisées. (Blanchet M. Chevallier L., 2008)

Les travaux de **Cooper Smith** 1984 ont beaucoup apporté à cet objet d'étude. Il insiste sur le fait que vers le milieu de l'enfance que l'individu se forge une image de lui-même qui restera relativement stable au cours de la vie. Cette image pourra être affectée par des événements de la vie. Cooper Smith a prouvé que les variables dues aux expériences individuelles, au sexe, à l'âge

sont importantes car chacun construit son appréciation de soi en s'appuyant sur des considérations plus spécifiques dans différents domaines selon l'importance subjective qu'il leur apporte.

Aujourd'hui l'estime de soi est devenue une aspiration légitime aux yeux de tous : considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive, vu son influence positive ou nocive sur le fonctionnement psychique ; les chercheurs s'accordent actuellement pour dire que l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale.

Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement et que son développement est un processus dynamique et continu.(Pervin A. L. John O.P., 2005, P159).

2. Définition de l'estime de soi :

2.1. Définition du concept de soi :

René L'Écuyer, 1994 définit le concept de soi comme suite :

« Le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs etc. que la personne s'attribue et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements. »

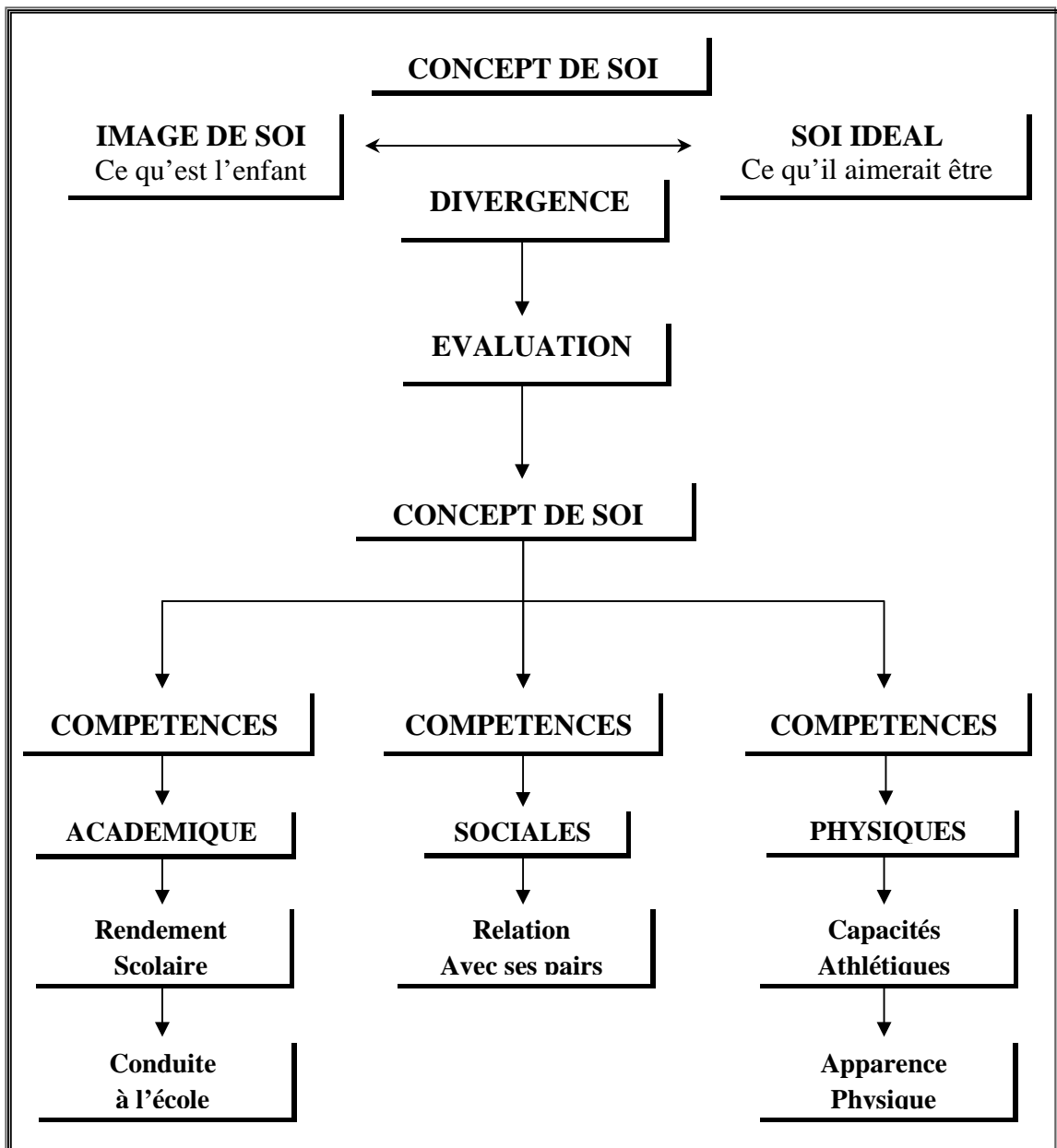
Selon « Cooley » 1956 : « le concept de soi d'une personne intègre un ensemble complexe d'attitudes, de sentiments conscients et inconscients de perception de soi, de son Corps, de ses rôles sociaux et de sa valeur personnel, c'est une expression de ses sentiment, de son expérience ,de son insertion sociale, le concept de soi, c'est ce que l'on pense de soi-même en tant qu'entité indépendante et distincte et ce que l'on pense être aux yeux des autres ». Il fait du soi une entité (sur –ordonnée) au moi .embrassant non seulement le conscient et l'inconscient mais aussi le but de la vie.(Sillamy N., 2003, p.281).

Le concept de soi propre à l'individu est composé de l'idéal du moi, de l'image corporelle, de l'estime de soi, et de l'identité personnelle. C'est un processus continu, survenu au cours de la vie de l'individu. Ce processus peut être influencé par les événements de la vie y compris la maladie qui déborde sur n'importe lequel des facteurs identifiés positivement ou négativement.(Helen C., 2004, p 538- 540).

Coopersmith (1967), Epstein (1973), et Harter (1983) ont délimité quatre dimensions sous-jacentes au concept de soi global :

- La compétence autrement dit la perception des succès concernant différentes tâches de la vie.
- L'acceptation sociale ou l'attention.
- Le mérite et les renforcements positifs venants d'autrui significatif.
- Le contrôle, c'est à dire les sentiments de responsabilité interne concernant les résultats obtenus. (Paul J. et all., 2002, pp 25-26).

Schéma N°01 : Modèle théorique de soi selon Harter et Lawrence(1988)



2.2. Composantes de soi :

Le concept de soi est composé de plusieurs dimensions. Les différentes dimensions du concept de soi n'ont pas toutes la même importance; il existe aussi des perceptions très importantes appelées perception centrale, comparativement à d'autres qui le sont beaucoup moins (les perceptions secondaires).

Le concept de soi s'organise autour de cinq grandes régions fondamentales appelées structure, elle-même divisées en régions plus restreintes (les sous-structures) subdivisées à leur tour en éléments plus spécifiques (les catégories).

Les variations du degré d'importance des perceptions de soi permettent d'identifier des groupements de perceptions caractéristiques des périodes particuliers finalement identifiables sous forme de stade développement.

Le tableau qui va suivre illustrera les différentes dimensions du concept de soi selon le modèle expérientiel-développemental du concept de soi.

Tableau N°1 : Les différentes dimensions du concept de soi

Structures	Sous-structures	Catégories
Soi matériel	Soi somatique	Traits et apparence physiques Condition physique et santé
	Soi possessif	Possession d'Object Possession de personne
Soi personnel	Image de soi	Aspiration, sentiment et émotions, qualité et défauts.
	Identité de soi	Rôle et statut, identité abstraite, dénomination simple.
Soi adaptatif	Valeur de soi	Compétence, valeur personnelle
	Activités du soi	Stratégie d'adaptation, autonomie, ambivalence,
Soi sociale	Préoccupation + attitude social	Domination, altruisme
	Réf. à la sexualité	Référence simples, attrait+ expérience sexuels
Soi- non -soi	Référence aux autres opinions des autres.	

(L'écuyer, 1978, p.13).

Le soi se développe à travers plusieurs stades, dans notre travail, on met l'accent sur le stade de l'adolescent : qui est le quatrième stade entre (10-12 et 21-23ans). On peut l'appeler aussi « réorganisation du soi ». Au départ autour de (12 ans) il ya une sorte de désorganisation et celui de la différenciation du soi entre (10-12 et 15-16 ans) est marqué par l'apparition de multiples nuances entre les diverses perceptions, l'adaptation du soi entre (17-18 et 21-23 ans), centrée sur les aspects adaptatifs. Même si ce ne sont pas les seuls éléments importants et là le concept de soi s'organise maintenant. (L'écuyer, 1978, p.48).

3. Définition de l'estime de soi :

Selon le grand dictionnaire de psychologie, l'estime de soi est :

« Valeur personnelle, compétence qu'un individu associée à son image de soi. L'estime de soi peut être fondée sur le choix par le sujet de normes extérieures dont il constate qu'il est ou non capable de les atteindre. Elle peut aussi découler de la comparaison entre plusieurs images de soi coexistantes chez le même sujet ; le moi actuel d'une part, et d'autre part le moi idéal, le moi qui devrait être, l'image de lui que le sujet suppose chez certaines personnes qui le connaissent ».(Bloch H. et al.1992, P 284).

Selon l'inventaire de Coopersmith, l'estime de soi est une approbation ou désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans qu'elle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs.

L'estime de soi repose sur la notion d'« auto-évaluation ». Ce terme renvoie à un processus de jugement par lequel l'individu considère ses résultats, ses capacités, ses qualités, selon un système de valeurs et de normes personnelles, et porte un jugement sur son mérite personnel.(Coopersmith, S. 1984, P6 et7).

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité placée au carrefour des trois composantes essentielles du soi : comportementale, cognitive, émotionnelle. Elle comporte :

-Aspect comportemental :elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès.

-Aspect cognitif : elle dépend étroitement du regard que nous portant sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse.

-Enfin l'estime de soi reste pour une grande partie une dimension fortement affective de notre personne, elle dépend de notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour.

L'estime de soi est donc conçue comme l'appréciation positive ou négative de l'individu sur lui-même issue du système de valeurs personnelles ou imposée par l'extérieur au cours de l'enfance (parent, éducateur, camarade). Les perceptions, idées et croyances que l'on a sur soi-participeraient à l'estime de soi. Cette notion est acquise dans l'enfance, elle est relativement stable mais pas forcément statique, elle s'inscrit dans un processus dynamique susceptible de se modifier au cours de la vie.

La difficulté de cette notion est qu'elle est à la fois un état et un trait de personnalité. L'individu peut avoir une estimation de soi différente selon les domaines considérant le travail, les loisirs, les rapports sociaux en plus d'avoir une estime de soi globale. L'inventaire de Cooper Smith (SEI) évalue plusieurs de ces dimensions.(Bouvard. 2009, p.269).

L'estime de soi peut ainsi être considérée comme la reconnaissance de sa propre valeur en tant que personne. Elle n'est pas seulement construite sur les qualités et compétences de soi, mais aussi sur la juste perception que l'on se fait de ses difficultés et limites. Il s'agit donc d'un équilibre entre la connaissance de ses aptitudes réelles, celles qu'on a conscience de posséder et celles qui nous manquent. Le processus est complexe, dynamique, en évolution constante et en interrelation.

4. Composantes de l'estime de soi :

Selon **Germain Duclos**, l'estime de soi est faite de quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence.(Saint Paule de J. 1999, P9).

Nous allons expliquer les composantes proposées par **Germain Duclos**.

4.1. Sentiment de confiance en soi :

Il s'agit d'une agréable certitude de posséder les capacités nécessaires pour compter sur toi, c'est le sentiment d'assurance et de sécurité. Le bien-être et l'assurance par la compréhension des limites, la connaissance des attentes d'autrui. Il se constitue au fil des relations d'attachement et des expériences que fait l'enfant. Il éprouve le sentiment de confiance et de sécurité lorsqu'il a une vie stable dans le temps, l'espace; et dans ses relations avec les autres.

4.2. Sentiment de connaissance de soi :

Se connaître c'est savoir qui on est physiquement et psychologiquement.

Les enfants se connaissent et s'adaptent avec leurs forces et leurs faiblesses, sont capables de se faire une place dans le groupe sans savoir à utiliser la force ou la résistance passive (se faire oublier). L'enfant qui s'accepte est aussi capable d'accepter l'autre et ne cherchera pas à le dominer ou à l'admirer de façon exagérées.

Il saura établir des relations saines. Savoir qui nous sommes c'est apprendre à composer avec soi et avec les autres, c'est apprendre nos limites et celles des autres.

4.3. Sentiment d'appartenance à un groupe :

L'enfant a besoin de savoir qu'il compte aux yeux des autres, ce que les autres lui disent, ce qu'ils pensent de lui, la façon dont ils le voient aide l'enfant à se définir, à modifier son image de lui-même et sa valeur personnelle. Le concept du moi se construit en parallèle du concept d'autrui. L'enfant a besoin d'un lieu où il sait qu'il est aimé comme il est. Il peut développer des liens de confiance et une certaine intimité lorsqu'il sait que ceux qui l'entourent le connaissent vraiment.

4.4. Sentiment de compétence :

C'est le fait de se sentir capable de faire quelque chose. C'est au cours de ses apprentissages et surtout de ses réussites que l'enfant peut progressivement développer ce sentiment de compétences personnelles. Développer le sentiment de compétence, c'est d'abord connaître et accepter ses forces et ses faiblesses. Développer le sentiment de compétence, c'est

établir des conditions qui permettent de mieux apprendre et des objectifs réalistes. C'est rendre l'enfant conscient que le succès est relié à l'effort.

On peut résumer que le sentiment de confiance en soi est préalablement lié à l'estime de soi. En effet, il faut d'abord le ressentir et le vivre afin d'être disponible pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi. Il en va autrement des trois autres composantes. On peut stimuler la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence à chaque stade de développement, à chaque période de la vie, par des attitudes éducatives adéquates et des moyens concrets. Il faut donc accorder une importance toute spéciale à la sécurité et à la confiance ». (Duclos G., 2000, 115p).

L'estime de soi prend deux niveaux :

- **Le premier est logique** : c'est l'identité ou on trouve le sens de sa valeur inaliénable et son importance en tant qu'être humain qui est à la fois un « donné » et un droit de naissance.
- **Le deuxième niveau** : capacité de penser clairement et par soi – même, l'aptitude à faire des choix basés sur ses propres opinions et à agir en accord avec eux, c'est à dire la capacité d'exercer sa responsabilité et sa liberté personnelle. Aussi l'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même fondée sur la conscience de sa propre valeur et son importance inaliénable en tant être humain. (Josiane, 1999, p.19).

Donc l'estime de soi « s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de son degré de satisfaction de lui-même ». (Bolognini, 1998, p.57)

C'est comme une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour de plusieurs composants essentiels du soi, notamment cognitive et affective. (Dortier., 2004, p.875).

5. Différentes approches théoriques de l'estime de soi :

5.1. Approche cognitive de soi :

Cette approche a pour principale caractéristique de considérer les processus mentaux comme une succession d'étape, chacune d'entre elles consacrée à l'exécution d'une

fonction particulière d'une partie de traitement de l'information. Dans cette perspective cognitive, expérimentale, les représentations de soi, sujet de réflexion consciente, sont généralement nommées conception de soi. Elles diffèrent quant à leur centralité ou leur importance. Les conceptions de soi centrales sont généralement les mieux élaborées et sont présumés diriger plus fortement le traitement de l'information et les comportements.

Les théoriciens du soi et de l'identité paraissent s'accorder sur le fait que le soi contiendrait une variété de représentations. Les représentations de soi seraient cognitives affectives. Ces derniers correspondent aux auto-évaluations positives ou négatives, de forme verbales, neuronales ou sensori-motrice, ou sous forme d'image.

La large adoption, ces dernières années, pour décrire le soi, détermine tels que prototype (**Rogers et Knider**, 1979), réseau en mémoire (**Bower et Gilligan**, 1979), ou schéma (**Markus**, 1977), alimente l'hypothèse selon laquelle le soi est une structure de connaissance. Il devient clair que le soi peut influencer chaque aspect du traitement de l'information susceptible de concerner les individus. (Dortier., 2004, pp20-21).

5.2. Approche psychanalytique :

La construction de la représentation de soi se comprend dans le modèle psychanalytique en référence à la notion d'idéal du Moi. Selon **A. Braconnier**, **S. Freud** a introduit cette notion dans sa deuxième topique, « pour caractériser une représentation de soi cherchant à accéder à des représentations idéalisées. » il est élaboré en fin du complexe d'œdipe, constitué d'identifications narcissiques et d'identifications secondaires, liées à la résolution du complexe d'œdipe. Il est vu comme intégré au surmoi. (Bioy A. et Fouques D., 2000. P 140).

5.3. Approche interactionniste symbolique :

Le postulat fondamental de l'interactionnisme symbolique est que l'individu et société sont des unités inséparables, interdépendantes, se construisent réciproquement. Le soi et la société interagissent mutuellement.

Les interactionnistes vont alors considérer le concept de soi des individus comme étant déterminé par leurs interactions symboliques avec autrui. Cette aptitude naissante à adopter le

point de vue d'autrui et à se considérer soi-même comme un objet engendre des croyances et des attitudes relatives à soi, bref une « conception de soi ».

Les théoriciens de rôle (**Goffman**, 1959; **Mead**, 1934, 1963) ont élaboré et employé le concept de soi comme une structure cognitive qui naît de l'interaction de l'organisme humain et son environnement social donc le social et le cognitif paraissent indissociablement liés. Ce courant, se caractérise par un scepticisme croissant à l'égard de « l'attitude pseudo scientifique traditionnelle », et de la démarche expérimentale. (Mead G.H., 2006, P18).

6. Construction de l'estime de soi :

Il se construit sur deux grands besoins le sentiment d'être aimé et celui d'être compétent, le lien fort qui démontre entre le soutien parental tel qu'il est perçu par un jeune et estime qu'il a pour lui-même : le désintérêt perçu par les parents est significativement associé à la faible estime de soi de l'enfant. Par ailleurs, les études montrent également qu'un soutien parental inconditionnel (quoi que se passe nous t'aimons) permet une estime de soi solide mais ne prépare pas l'enfant à savoir susciter l'amour des autres, l'éducatif doit alors le préparer à la vie en société afin qu'il se sente à l'aise dans les groupes et y trouver sa place sans agressivité, en sachant susciter l'affection des autres.

Une étude a montré qu'il existe cinq domaines essentiels pour la construction de l'estime de soi des enfants et des adolescents : l'aspect physique, les compétences sportives, la popularité auprès des pairs, la réussite scolaire et un comportement correspondant aux normes de son groupe. L'importance que l'enfant accorde à la réussite dans tel ou tel domaine aurait une influence sur sa propre estime, tout comme le jugement des personnes importantes à ses yeux, ses parents, ses enseignants, ses pairs et amis proches.

L'influence respective de ses différentes sources de renforcement de l'estime de soi varie avec l'âge. Chez les très jeunes enfants, le jugement des parents est celui qui exerce le plus d'influence mais à partir de l'âge 3 ans, il en perd au profit du jugement des pairs.

Bien que les bases d'estime de soi soient construites pendant l'enfance l'évolution se poursuit pendant l'adolescence et l'âge adulte. Ainsi, la vie sentimentale, ponctuée de réussite et d'échecs est directement liée à l'estime de soi, être aimé l'élève. (Bloch H. et al, 2005, p.299).

Donc l'estime de soi ne peut pas exister sans les notions identitaires qui s'imposent en conditions préalables : l'identité de soi permet l'évaluation de soi. Cette notion singulière va évoluer progressivement au cours du développement de l'enfant pour aboutir à un processus d'estimation fondamentale pour la construction de la personne.

6.1. Petite enfance et enfants d'âge préscolaire :

La construction de l'estime de soi prend son origine avant la naissance de l'enfant, dans l'imaginaire de ses parents. L'enfant idéal est fantasmé. Des qualités et des valeurs lui sont attribuées.

A sa naissance, "*la mère suffisamment bonne*" (Winnicott, 1956), totalement dévouée à son enfant dans les premières semaines de sa naissance, favorise un développement sain et promeut ses sentiments de toute puissance. La qualité des interactions mère-enfant a un impact sur le développement de soi.

Erikson ajoute que la qualité de la relation primitive à la mère est déterminante (de Léonard *et al.*, 1998). La théorie de l'attachement de Bowlby suppose la construction d'un modèle interne dans le contexte des premiers liens sociaux que le nourrisson établit avec sa mère, son père ou toute personne qui s'occupe régulièrement de lui. Au cours de la première année, l'enfant qui vit avec des parents disponibles et qui soutiennent ses efforts, va construire un modèle interne du soi aimant et compétent. La réponse parentale ainsi que le niveau d'approbation favorisent une intériorisation de perceptions positives de soi (Harter., 1998).

Du fait de ses besoins élémentaires, l'enfant est en situation de dépendance vis-à-vis d'autrui et ses progrès sont liés à la maîtrise du corps propre. Sa conscience de lui-même est étroitement liée aux actions immédiates. Dès qu'on reconnaît à l'enfant le droit à être, le "*je suis*" peut s'affirmer en "*je suis cela*" (Gohier, 1990). La sécurité d'être et l'assurance pour agir sont la base de l'estime de soi, s'exprimant dans la confiance en soi et l'amour en soi.

L'identité vient de la certitude et de la confiance que l'enfant a d'être lui-même, de la conscience qu'il a de la valeur de son sexe et de son âge et, de la place qu'il est en droit d'occuper dans le monde.

Vers 3-4 ans, l'enfant est confronté à un monde social de plus en plus élargi dans lequel de nouveaux adultes apparaissent et prennent le relais des parents, influençant à leur tour

ledéveloppement de l'estime de soi. L'enfant commence à se préoccuper de son acceptation sociale(Jendoubi, 2002).

Jusqu'à l'âge de 7-8 ans, l'enfant dépend totalement du jugement de ses parents et peu à peu prend conscience de sa propre valeur (Harter, 1998) en comprenant le lien entre ses propresactions et les résultats obtenus. Il intériorise son propre système d'autoévaluation qui s'accompagne de l'intériorisation d'un système de normes ou de buts à atteindre (Jendoubi, 2002).

6.2. Enfants d'âge scolaire (7/8 ans) et pré-adolescence :

Ce n'est qu'à partir de 8 ans que les enfants peuvent conceptualiser une représentation de soisur le plan cognitif. Ils peuvent fournir des évaluations globales de leur valeur en tant que personneet peuvent également donner des évaluations spécifiques selon certains domaines (Harter, 1998).

L'estime de soi est influencée par la manière dont l'enfant perçoit ses compétences dans desdomaines où la réussite est considérée comme primordiale. Grâce au processusd'intériorisation, cette idée de soi se modifie au cours du développement (Harter, 1998). Ens'identifiant l'enfant renforce son estime de soi mais aussi ses capacités d'autonomisation.

La préadolescence se caractérise par un stade transitoire entre l'enfance et l'adolescence(10/12 ans), nommé "différenciation du moi" par L'Ecuyer (Bouissou, 1998). C'est une période de changement durant laquelle se construit et s'affirme l'identité de soi. Le pré-adolescent expérimentedes changements au niveau de son corps (pubertaires), des compétences cognitives, de ses relations sociales (famille et camarades). Il commence à porter plus d'attention à lui-même.

L'évaluation desoi change. C'est une période d'intensification des rôles sexués durant laquelle garçons et fillesubissent des pressions qui les conduisent à se différencier dans leurs intérêts et activités. L'école va jouer un rôle déterminant dans la façon dont l'enfant va se représenter le mondequi l'entoure, mais aussi et surtout, dont il va se représenter lui-même en tant qu'individu unique etdifférent des autres, tout en partageant les caractéristiques propres à son groupe d'appartenance.Cette période de transition prépare la phase de l'adolescence, primordiale pour laconstruction de la personnalité et sa valorisation.

6.3. Adolescence :

L'adolescence est peut-être la période la plus importante pour consolider une bonne estime de soi. Pour Erikson l'adolescence constitue une crise psychosociale qu'il faut traverser. La façon dont les conflits s'organisent récapitule ceux de la première enfance (*in Mallet et al. 2003*).

Le processus d'élaboration identitaire de l'adolescent nécessite du temps pour poser les problèmes, faire des choix et résoudre des conflits afin d'intégrer le tout dans un ensemble cohérent qui constitue l'identité personnelle. C'est ce qu'Erikson appelle la période "moratoire".

Rodriguez-Tomé (1997) pense également que le sentiment de valeur de soi se forge dès l'enfance puis se redéfinit ou se restructure lors des changements physiques et psychologiques de l'adolescence.

L'adolescent pose de façon catégorique la question de sa valeur en tant que personne totale, selon ses propres critères et ses propres valeurs et, se projette dans le temps.

Le statut pubertaire n'a guère d'influence sur l'estime de soi si ce n'est le rythme de maturation qui est associé au degré d'estime de soi (avec des différences entre filles et garçons).

Bariaud (1998) argumente dans le sens d'une plasticité de l'estime de soi. L'identité ne saurait être élucidée par le sujet sans en référer au corps, étant donné la rapidité et l'ampleur des transformations qui font de la puberté un processus spectaculaire, pouvant s'accompagner de quelques inquiétudes. La perception de la sexualisation de son corps et du regard différent des autres sur soi affirme l'identité de genre et les connotations sexuées des interactions humaines (Bariaud *et al.* 1994).

Les changements corporels, les sautes d'humeur, la nécessité de prendre de la distance face aux parents et de trouver son identité propre positionnent l'adolescent dans une situation de vulnérabilité. Malgré des contacts parfois difficiles, l'adolescent a besoin non pas de surprotection, mais plutôt de complicité à reconnaître sa valeur et à consolider son sentiment de fierté. Il acquiert la liberté de pensée nécessaire pour parvenir à une vision personnelle, différenciée de ce qu'il est en tant que personne.

Il en résulte des modifications au planémotionnel émettent l'hypothèse que lacapacité de contrôle des émotions constituerait à l'adolescence un enjeu important dans ladétermination ou le renforcement d'une estime de soi positive.

7. Rôle de l'estime de soi :

C'est à partir de tous ce qu'on a expliqué précédemment qu'on peut déterminer le rôle de l'estime de soi.

Quand le sujet a une haute estime de soi, il prend plus rapidement la décision d'agir et persévère davantage face à des obstacles, pré occupé par le risque d'échec à multiplier les actions qui peu a peu vont mourir et consolider sa confiance en lui-même, et le poussera renouveler ses initiales. A coté des manifestations comportementales de l'estime de soi existent également des « phénomènes cognitifs d'auto-évaluation » qui montrent que les individus à haute estime de soi parlent deux en terme plus tranchés et plus affirmatifs. Et ce montrent moins dépendants de leur interlocuteur, présent des réactions affectives immédiates ex : tristesses. (Dortier., 2004, p.206)

Donc l'estime de soi trop haut est valorisée par notre société, il faut avoir une ambition élevée et savoir prendre des risques et être obstiné malgré les obstacles. Cependant il ne suffit pas d'avoir une haut estime de soi pour se sentir bien avec soi même.il faudrait également qu'elle soit stable et ne fluctue pas en fonction des événements. (Bloch H. et al, 2005, p.301).

Chez l'individu ayant un estime de soi basse s'engage avec beaucoup de prudence et de réticence dans l'action, il souffre plus souvent de « procrastination »cette tendance à hésiter et à repousser à tort toute prise de décision avec peur de l'échec et donc à bénéficier moins souvent des gratifications de la réussite alors à douter d'avantage. (Bloch H. et al, 2005, p.207).

«Cette baisse affecte les sujets qui ont souvent le sentiment de mal se connaître .Très exigeant à l'égard d'eux-mêmes, perfectionnistes .ils sont souvent des collaborations précieux et recherches .en cas de réussite, ils développent fréquemment le (syndrome de l'imposteur) avec l'impression de ne pas avoir mérité leur succès, d'avoir dupé les autres, ils vivent dans la crainte d'être démasqués (Ibid., p.304).

Sans oublier que cet individu a la difficulté à admettre son erreur, alors qu'il aura la possibilité à les corriger et apprendre à faire mieux à l'avenir, aussi présentera un aisément défensif surtout la projection par ce qu'interprètent les choses. (Josiane., 1999, p.25).

A partir de là on peut dire que une bonne estime de soi a des avantages qui grâce à elle on peut être face à nous - même et aussi l'augmentation notre sentiment de valeur et d'utilité enfin un bonne estime de soi offre une meilleure perception de la vie en générale.

L'intervention des parents est nécessaire chez l'enfant ou à un adolescent sans éliminer le rôle des éducateurs, qui eux aussi ayant une tache envers ces derniers, donc il faut les encourager et les conseiller, il ne faut jamais les dévaloriser et pour l'aider à affermer leur estime de soi, pour s'éloigner des jugements négatif. (Famose, 1999, p.199).

Conclusion :

L'estime de soi se construit tout au long de l'enfance et de l'adolescence, en obéissant à des mécanismes d'élaboration et de régulation de plus en plus complexes et en s'inspirant de différentes sources d'informations chargées d'affects .Une bonne estime de soi permet à l'enfant confronté à des difficultés, d'adopter des stratégies adaptées de résolution de problèmes,tandis qu'une faible estime de soi est souvent associée à des stratégies inverses : repli sur soi ou réticence à parler de ses soucis, autocritique excessive ou déni des difficultés, évitement du problème.

La problématique :

Il n'y a pas si longtemps, l'adolescence n'était pas reconnue par la collectivité, c'était un état individuel, de même que le troisième âge. Après la seconde guerre mondiale, et particulièrement dans les cultures occidentales, l'adolescence est devenue un phénomène de société. C'est un état à la fois enfantin et sérieux.

L'adolescence est une période de changement, de mouvement, un passage obligé. Il faut passer de l'état de dépendance à l'état d'indépendance, devenir autonome, se séparer, s'individualiser, se libérer de l'emprise parentale, s'adapter au monde extérieur, s'investir dans de nouvelles relations. C'est un processus psychologique évolutif. Si nous nous référons à l'étymologie du mot adolescence, *adolescere* en latin signifie grandir. Globalement, l'adolescent doit choisir de nouveaux centres d'intérêt et de respect. Progressivement, il prend conscience de lui-même et devient capable de mieux se percevoir.

Dans une approche analytique, l'adolescence est considérée soit comme un phénomène de crise, avec un aspect de bouleversement, soit comme un deuxième processus de séparation-individualisation. Le déroulement de l'adolescence est marqué par des sentiments d'insécurité, de vulnérabilité, de doute et de violence. Comme le formulait Winnicott, « Grandir est par nature un acte agressif ».

Les adolescents traversent une période particulière et parfois difficile de leur vie, surtout les enfants et particulièrement les adolescents, qui se cherchent à travers le regard des autres, ont souvent une image négative d'eux-mêmes, notamment par rapport aux modifications de leurs corps. Hors, ce regard (qui est aussi un jugement) est vital à notre équilibre.

L'estime de soi est la reconnaissance de sa propre valeur, en tant que personne. Elle n'est pas seulement construite sur les qualités et compétences de soi, mais aussi sur la juste perception que l'on se fait de ses difficultés et limites. Il s'agit donc d'un équilibre entre la connaissance de ses aptitudes réelles, celles qu'on a conscience de posséder et celles qui nous manquent. Le processus est complexe, dynamique, en évolution constante et en interrelation.

L'estime de soi suscite l'intérêt en psychologie par son impact sur la personnalité et sur la motivation qu'elle engendre. L'adolescence est une étape importante de consolidation dans un processus continu de valorisation de soi construit depuis la naissance (Rodriguez-Tomé, 1997).

L'intérêt scientifique pour ce concept de l'estime de soi ne date pas d'aujourd'hui ; il a été un projet d'étude depuis très longtemps:

Le premier qui en a parlé est le psychologue Américain **W. James** (1890), à cette époque, il limitait l'estime de soi au rendement ou à la performance. Il mettait l'accent essentiellement sur la dynamique interpersonnelle. (Guérin F. et Famose J., 2005, p 7).

Alors que les premières théories concernant les déterminants de l'estime de soi défendaient l'idée que cette dernière se forme à partir de nos échecs et de nos réussites, d'autres auteurs ont avancé progressivement l'idée qu'il s'agit d'une construction sociale, et que le regard des autres – tel que perçu par le sujet – est à même d'améliorer ou d'altérer cette image de soi-même (Harter., 1989).

Pour Coopersmith (Bouissou, 1998), l'estime de soi est un besoin fondamental de l'être, favorisant son équilibre psychologique. Elle est considérée comme facteur de motivation.

Le développement des recherches portant sur la construction et le développement d'estime de soi a fait naître deux tendances principales : une postule que l'estime de soi est une construction personnelle unidimensionnelle (W. James et S. Harter), mettant l'accent sur la dynamique intra-personnelle et intrapsychique. Pour cette tendance, un individu aurait une haute estime de lui-même dans la mesure où ses succès seraient égaux ou supérieurs à ses aspirations. (l'Ecuyer R. 1979, p 87).

L'autre tendance dite multidimensionnelle, avance l'hypothèse selon laquelle le sentiment de valeurs de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Donc une perception de soi qui dépendrait étroitement de la façon dont un sujet est perçue ou pense être perçu par l'autre. En somme les deux modèles théoriques mettent l'accent sur deux aspects importants qui interviennent dans le développement de l'estime de soi.

Durant l'adolescence, l'estime de soi est menacée. Dans le contexte clinique, il est intéressant de prendre en considération ce concept, carrefour de l'affectif, du cognitif et du monde social, l'estime de soi est un indice essentiel de la personnalité, baromètre de l'équilibre individuel. Enjeu de société, l'estime de soi est évaluée et considérée à tout propos. Elle motive à trouver de bonnes stratégies et permet l'engagement dans l'action. Mais sa conception renferme une grande subtilité du fait de son caractère multidimensionnel et de son évolution tout au long de l'existence.

Ainsi l'estime de soi n'est pas un élément statique figé en soi, bien au contraire, c'est un phénomène dynamique, qui évolue tout au long de l'existence, marqué par des ruptures et des

crises. Cela s'explique par le fait que les expériences de la vie jouent positivement ou négativement sur la perception de soi.

Donc selon sa construction initiale et le cours du développement de l'adolescent, l'estime de soi peut être ébranlée face aux difficultés, comme la frustration, et cela dépend de la direction de l'agression (extrapunitive, intropunitive, ou impunitive), ainsi que le type de réaction face aux situations frustrantes.

La frustration est un état mental d'insatisfaction caractérisé par un déséquilibre entre un désir ou une attente et sa réalisation du fait qu'il n'est pas (encore) réalisé. Selon Rosenzweig il existe une « frustration » toutes les fois que l'organisme rencontre un obstacle ou une obstruction, et face à ces situations frustrantes, il existe trois types de réactions : il y a le type de prédominance de l'obstacle, le type de défense du moi, ainsi que le type de persistance du besoin.

Notre objectif dans cette recherche est d'explorer le lien entre la frustration et l'estime de soi chez les adolescents âgés de 16 à 18 ans, et cela en démontrant que le type de réaction à la frustration, ainsi que la direction de l'agression face aux situations frustrantes influence sur leur évaluation de soi.

Nous allons utiliser le test de frustration de Rosenzweig, pour explorer les types de réaction à la frustration de l'adolescent, et aussi un test pour évaluer leur estime de soi, afin d'établir le lien entre les deux variables.

1. Hypothèse de recherche:

Quel est l'influence de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents ?

Les réactions à la frustration sont variables, et dépendent de la nature de l'agent frustrant et de la personnalité de celui qui y est soumis. et l'hostilité peut être dirigée vers l'obstacle, déplacée sur un substitut ou retournée contre soi ce qui influence l'estime de soi.

1. **Hypothèse Générale** : L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives » et/ou « impunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi » ou « persistance du besoin », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

- **Hypothèse partielle**: l'adolescent qui a une dominance des réponses « intropunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « prédominance de l'obstacle », présente une mauvaise estime de soi.

Introduction :

Pour effectuer une recherche il faut s'appuyer sur une méthodologie bien déterminée, avoir un terrain de recherche, une population d'étude et des outils d'investigation. Et dans cette présente recherche on va faire principalement appel à la méthode clinique dont l'objectif est d'identifier les composantes d'une situation donnée, et parfois, de décrire la relation qui existe entre ses composantes.

Le thème de la présente recherche est l'étude de « Influence de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents », comme toute recherche assujettie à la méthodologie ; dans ce chapitre, on va définir les concepts clés de notre mémoire, la méthode suivie, on abordera aussi le lieu de notre recherche, la population d'étude et les outils de recherche qu'on a utilisé.

1. Définition des variables :**1.1. Adolescence :**

C'est une période très sensible de la vie où des changements physiques et psychiques se rejoignent pour créer une expérience à la fois vulnérable de l'être et de construction évolutive de soi. C'est aussi la période de recherche de sa propre identité. Cette quête identitaire se déroule parfois dans un climat dont la prise de risque est l'un des aspects caractéristiques. Certains de ces risques touchent la santé.(COSLIN P. 2006, P200).

1.2. Frustration :

La frustration est un état mental d'insatisfaction caractérisé par un déséquilibre entre un désir ou une attente et sa réalisation du fait qu'il n'est pas (encore) réalisé.

La frustration place l'individu dans l'attente de la réalisation de quelque chose qui ne se fera pas. Elle est toujours provoquée par quelqu'un ou quelque chose. La frustration comme conflit intérieur, peut entraîner un manque de confiance en soi.

1.3 Estime de soi :

L'évaluation qu'une personne fait d'elle-même et quelle tend à conserver.

L'estime de soi représente le jugement personnel que l'on porte sur son mérite.

Elle appartient intrinsèquement à la personnalité. Il ne s'agit pas d'une attitude passagère ni d'une attitude liée à une circonstance donnée.(Pervin L. A. Et John O. P., 2005, p 157).

2. Opérationnalisation des concepts :

A. Adolescent :

- Désir d'être dépendent de ses parents ;
- La recherche d'une identité et la construction d'une personnalité ;
- Confiance en soi diminué ;
- Développement corporel ;
- Antagonisme social ;

B. Estime de soi :

- Le score que va obtenir l'adolescent sur l'échelle de l'estime de soi.
- Une bonne estime de soi.
- Une mauvaise estime de soi.

C. Frustration :

- Types de réaction à la frustration.
- Réaction de prédominance de l'obstacle.
- Réaction de défense du moi.
- Réaction de persistance du besoin.
- Directions de l'agressivité face aux situations frustrantes.
- Réponses extrapunitives.
- Réponses intropunitive.
- Réponses impunitive.

3. Lieu de stage :

L'approche du terrain est très importante pour toute recherche scientifique, du moment qu'elle constitue une source de données et d'informations. Notre étude s'est effectuée dans la polyclinique de TINEBDAR à SIDI AICH ; et les rencontres avec les patients (es) se sont déroulées dans le bureau de la psychologue du même centre médical.

4. Pré enquête :

La pré-enquête permet de recueillir des informations sur le thème de recherche ainsi elle aide à mieux formuler les hypothèses et aussi de cerner le thème de la recherche en vérifiant sa faisabilité par la suite. Cette étape nous a permis de préciser et de sélectionner notre population d'étude qui répond aux exigences du thème de la recherche qui est «l'impact de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents »

Elle est définie par Chauchat H. comme étant « la phase d'opérationnalisation de la recherche théorique .Elle consiste à définir des liens entre d'une part, les constructions théoriques; schéma théorique ou cadre conceptuel selon les cas, et les faits observables afin de mettre en place l'appareil d'observation.».(Chauchat H., 1990, p 19)

Afin de bien cerner l'objet de notre étude et valider notre question de recherche et d'en tirer les hypothèses opérationnelles, et de mieux maîtriser ainsi la passation des épreuves,nous avons effectué une pré-enquête qui a duré environ dix jours ; du quatorze janvier 2013 au vingt-trois du même mois de dans une polyclinique de TINEBDAR à SIDI AICH. Entre temps on a demandé aux psychologues du lycée (clinicien et scolaire) de nous orienter des cas (lycéens) à cette polyclinique, Ensuite, lorsque les adolescents sont venus,on les a informés sur les techniques de la recherche tout en leur expliquant qu'il s'agit d'un guide d'entretien afin de s'informer sur leurs situations et un test de frustration de Rosenzweig destiné à évaluer les types de réaction aux stress dû aux situations frustrantes de la vie courante,et aussi appliquer le test d'estime de soi de Cooper Smith qui va nous permettre de cerner et d'évaluer l'estime de soi de ces adolescents . Selon leur disponibilité, des rendez-vous ont été organisés pour réaliser les entretiens et la passation des deux tests.

5. Démarche méthodologique :

Afin de vérifier et de répondre aux hypothèses de notre thème de recherche, on s'est basé sur la démarche clinique, qui est un ensemble de techniques et d'outils utilisés en psychologie clinique, cette démarche permet de faire apparaître dans la relation thérapeutique les éléments saillants de la problématique individuelle.

Pour réaliser notre recherche avec des adolescents frustrés on a adopté la méthode clinique, avec des études de cas qui comprennent : l'entretien clinique semi-directif, et l'inventaire d'estime de soi de Cooper Smith, ainsi que le test de Rosenzweig de frustration, car la combinaison entre ces trois outils nous permettra de cerner et d'évaluer l'estime de soi chez ces adolescents frustrés.

La démarche clinique a une rigueur qui lui est particulière car elle prend en compte la complexité de l'objet de son étude, le fonctionnement psychologique de l'homme dans ses dimensions implicites et explicites, objectives et subjectives. (Chahraoui K. Benony H. 2003, p09).

L'étude de cas fait partie des méthodes descriptives, elle consiste en une observation approfondie d'un individu ou d'un groupe d'individus. Le premier objectif de l'étude de cas étant d'aider et de comprendre un sujet, cela ne permet pas la généralisation des connaissances, mais en revanche elle permet de rester au plus près de la réalité clinique et cela en prenant en compte différentes dimensions (historique, affective, relationnelle, cognitive, etc.). (Ibid., pp126-127)

La méthode Clinique utilise l'entretien, les tests, les échelles d'évaluation, le dessin, l'observation pour développer l'étude de cas unique... Cette étude de cas est la méthode la plus communément utilisée en pratique clinique et vise non seulement à donner une description d'une personne, de sa situation et de ses problèmes, mais elle cherche aussi à en éclairer l'origine et le développement, l'anamnèse ayant pour objet de repérer les causes et la genèse de ces problèmes. (Ibid., 2003, pp 11-12).

6. Echantillon d'étude :

Notre recherche porte sur sept (07) cas d'adolescents âgés de 16 à 18 ans, de sexe féminin (05) et masculin (02). Notre choix s'est porté sur cette tranche d'âge parce qu'elle constitue une période cruciale dans le développement de l'adolescent. C'est la période d'émergence d'un « moi » adulte où l'adolescent devient plus conscient de lui-même et plus autonome dans ses choix, et surtout cherche son identité.

Tableau N°01 : Tableau représentatif de notre population d'étude.

Cas	Age	Sexe
Cas 01	18 ans	Féminin
Cas 02	17 ans	Féminin
Cas 03	16 ans	Féminin
Cas 04	16 ans	Féminin
Cas 05	17 ans	Masculin
Cas 06	18 ans	Masculin
Cas 07	16 ans	Féminin

Notre échantillon d'étude répond aux critères suivants :

Critères d'homogénéités retenus :

- **L'âge** : ce sont des adolescents dont l'âge varie entre (16 ans et 18 ans).
- **Le niveau scolaire** : Ils sont tous élèves au lycée.

Critères non pertinents pour la sélection :

- **Le sexe** : On n'a pas étudié la variable de sexe, le groupe comprend les deux sexes.
- **Le niveau scolaire** : ce sont des adolescents scolarisés en différents niveaux.

Tableau N° 02 : Répartition de l'échantillon selon le sexe

Sexe	Effectif	%
Masculin	02	29%
Féminin	05	71%
Total	07	100 %

L'analyse de tableau N°2 révèle la dominance du sexe féminin dans notre échantillon, avec un pourcentage 71%.

7. Techniques utilisées dans la recherche :

7.1. Entretien clinique :

L'entretien clinique se définit comme étant : « un outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête, c'est un processus exploratoire qui contient une possibilité permanente de déplacement de questionnement et permet le processus de vérification continue et de reformulation d'hypothèses. (Gotman A. 2007, p39).

L'entretien clinique est constitué de trois (03) types qui sont : L'entretien directif, non directif et l'entretien semi directif.

Selon Chahraoui K. Benony H. l'entretien semi-structuré favorise l'expression libre associative à partir d'une question ouverte tout en orientant ponctuellement la personne sur des questions précises pour lesquelles l'examineur souhaite une réponse. (Chahraoui K. Benony H. 2003, p)

- Guide d'entretien :

Nous avons élaboré un guide d'entretien qui est composé de cinq axes; le premier contient quatre questions, le deuxième cinq questions, le troisième contient treize questions, le quatrième huit questions, et le dernier est constitué de trois questions, toutes est en relation directe avec notre recherche. Pour assurer une bonne compréhension, des questions secondaires sont aussi posées pour recueillir un plus grand nombre d'informations sur l'adolescent ; ces questions sont posées en langue française, kabyle, arabe selon les connaissances linguistiques de l'adolescent. (Voir Annexe 01).

- **AXE I** : Informations générales sur le patient.
- **AXE II** : Informations sur les relations familiales.
- **AXE III** : Informations sur la scolarité.
- **AXE IV** : Informations sur l'aspect relationnel de l'adolescent.

- **AXEV** :Regard vers l'avenir, composé de trois (03) questions, l'objectif de ce dernier axe est de savoir comment l'adolescent projette son l'avenir (le pessimisme ou l'optimisme)

Pour le mettre en pratique, on a choisi une sous population d'essai, et nous avons traduit les questions du français au Kabyle, le déroulement des entretiens était en kabyle avec les personnes qui ne maîtrisent pas la langue française tout en veillant sur la fidélité de la traduction afin, de ne pas modifier ou de détourner le sens des réponses. Nous avons testé notre guide d'entretien sur deux adolescents qui ne fait pas partie de notre population de recherche, cela nous a permis d'apporter quelques rectifications à notre guide d'entretien afin de mieux répondre à notre objectif de recherche.

7.2. Attitude du clinicien :

L'écoute du clinicien est dite intentionnelle, c'est-à-dire elle doit être basée sur l'empathie. Il est conseillé de prendre notes après l'entretien. L'investigateur évite de parler et surtout de l'interroger au cours des associations, il encourage cependant la parole de ce dernier d'une manière neutre. Le praticien doit trouver une attitude qui convient. (Mareau Ch. StokiM.Vanek A. 2006, p 46).

8. Test d'estime de soi de Cooper Smith(SEI) :

8.1. Description de l'échelle :

L'inventaire de Cooper Smith de l'estime de soi, a été construit pour mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines sociaux, familiaux et scolaires. L'estime de soi est importante dans la réussite scolaire et professionnelle et à ce titre, le questionnaire est utilisé en orientation scolaire ou professionnelle.

L'inventaire a reçu plusieurs versions au cours du temps. Actuellement, les deux formes les plus connues sont la forme scolaire pour les enfants et adolescents, et la forme adulte. La composition de l'inventaire est identique dans les deux formes : sous-échelle générale, sociale, familiale, professionnelle ou scolaire. Les deux formes comprennent 58 Items dont 24 positifs et 34 négatifs, décrivant des sentiments, des opinions auxquelles le sujet doit répondre en cochant « me ressemble » ou « me ressemble pas ».

Tableau 03 : Les items positifs et négatifs de l'échelle d'évaluation de l'estime de soi

Items positifs	1-4-5-8-9-14-19-20-26-27-28-29-32-33-37-38-39-41-42-43-47-50-53-58
Items négatifs	2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-17-18-21-22-23-24-25-30-31-34-35-36-40-44-45-46-48-49-51-52-54-55-56-57

Tableau N°04 : La forme scolaire de l'inventaire de Cooper Smith.

L'inventaire de Cooper Smith forme scolaire, l'échelle comprend au totale 58 items .la forme définitive se compose de :

Echelle générale	1-3-4-7-10-12-13-15-18-19-24-25-27-30-31-34-35--39-43-47-48-51-55-56-57
Echelle sociale	5-8-14-21-28-40-49-52
Echelle familiale	6 - 9-11-16 - 20-22 - 29-44
Echelle scolaire	2-17-23-33-37-42-46-54
Echelle de mensonge	26-32-36-41-45-50-53-58

Source : Inventaire d'estime de soi de Cooper Smith.

Source : Inventaire d'estime de soi de Cooper Smith.

1.1. Administration et Cotation :

Il est demandé au sujet ce qui suit :

Lisez attentivement les instructions avant de répondre.

Dans les pages qui suivent, vous trouvez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases. Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne intitulée « me ressemble pas ».

Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée «ne me ressemble pas ».

Efforcez-vous de répondre à toutes phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

1.2. Cotation :

On note 1 point pour les réponses positives, si le sujet répond par (me ressemble) et 0 point si il répond par (me ressemble pas), et on note 1 point pour les réponses négatives si le sujet répond par (me ressemble pas) et 0 point si il répond par (me ressemble).ainsi que la note totale est obtenue par l'addition de l'ensemble des réponses positives et l'ensemble des réponses négatives. Permettant d'apprécier dans quel domaine et dans quelle mesure les sujets ont une image d'eux-mêmes.

NB : Les notes de l'échelle de mensonge ne rentrent pas dans le calcul de la note totale.

L'interprétation des résultats obtenus dans la correction est basée sur ses deux tableaux, le premier est celui du niveau total d'estime de soi classé par ordre en « 5 » classes, et le deuxième concernant les valeurs caractéristiques des échelles : générale, sociale, familiale, scolaire, et mensonge, le troisième le niveau d'estime de soi.

Tableaux n° 05 : Les classes de niveaux d'estime de soi

Classes	limites des classes	Niveau d'estime de soi
1	≤18	Très bas
2	19 à 30	Bas
3	31 à 38	Moyen
4	39 à 45	Elevé
5	46 à 50	Très élevé

Source : Inventaire d'estime de soi de Cooper Smith.(Centre de psychologie appliqué, 1984, p.13).

Tableau 06: Valeurs et caractéristiques des sous échelles

Echelles	Générale	Sociale	Familiale	Scolaire	Totale	Mensonge
Moyenne	18.46	5.67	4.92	4.12	33.35	2.38

Source : Inventaire d'estime de soi de Cooper Smith.

Tableau n° 07: la grille de correction de l'inventaire de Cooper Smith.

Composantes	Items		réponses	Note
Estime de soi générale	Positif	1-4-19-27-38-39-43-47	Me ressemble	1
			Me ressemble pas	0
	Négatif	3-7-10-12-13-15-18-24-25-30-31-34-35-48-51-55-56-57	Me ressemble	0
			Me ressemble pas	1
Estime de soi sociale	Positif	5-8-14-28	Me ressemble	1
			Me ressemble pas	0
	Négatif	21-40-49-52	Me ressemble	0
			Me ressemble pas	1
Estime de soi familiale	Positif	9-20-29	Me ressemble	1
			Me ressemble pas	0
	Négatif	6-11-16-22-44.	Me ressemble	0
			Me ressemble pas	1
Estime de soi scolaire	Positif	33-37-42	Me ressemble	1
			Me ressemble pas	0
	Négatif	2-17-23-46-54	Me ressemble	0
			Me ressemble pas	1
Echelle de mensonge	Positif	26-32-41-50-53-58	Me ressemble	1
			Me ressemble pas	0
	Négatif	36-45	Me ressemble	0
			Me ressemble pas	1

Source : inventaire d'estime de soi S. Cooper Smith.

9. Test de frustration de Rosenzweig :

9.1. Description :

Le « Picture frustration study » (P-F- test) de Rosenzweig, est une épreuve cherchant à mettre en évidence les réactions des sujets examinés en utilisant les principes généraux de la théorie de la frustration.

Ce test emploie des dessins comme stimulus, afin de favoriser l'identification de la part du sujet. Ces dessins sont utilisés pour obtenir des réponses verbales relativement simples. Le matériel comprend une série de 24 dessins, représentant chacun deux personnages placés dans une situation de frustration de type courant.

Dans chaque dessin, le personnage de gauche est représenté en train de prononcer quelques mots qui décrivent, soit la frustration de l'autre individu, soit sa propre frustration. Destinée à recevoir ses paroles. Les traits et la mimique des personnages ont été systématiquement négligés dans les dessins, afin de favoriser l'identification.

Donc prévu pour une passation individuelle ou collective, ce test projectif vise à mesurer les réactions du sujet face à des événements frustrants. Le test est constitué de vingt-quatre images semblables à des bandes dessinées, mais sans rapport de continuité entre chacune d'elles.

Chaque image constitue un item du test et représente deux personnes en interaction dans une situation frustrante pour l'une d'elles. Le sujet répond au test en examinant chaque situation et en indiquant sa réponse dans la « bulle » de dialogue laissée vide. La pertinence du test repose sur l'hypothèse selon laquelle le sujet répond en se mettant, consciemment ou non, dans la peau de la personne frustrée. Les réponses possibles constituent un répertoire infini, mais un guide de correction permet facilement de les regrouper sous quelques étiquettes, tout en tenant compte des nuances sémantiques qu'elles véhiculent.

L'analyse des réponses permet donc de mesurer l'orientation de celles-ci en fonction de la direction (intropunition, extrapunition et impunition) et en fonction de l'économie des besoins frustrés (dominance de l'obstacle, défense du moi et persistance du besoin)

Ainsi les situations représentées dans l'épreuve peuvent être divisées en deux groupes principaux :

- **Situations d'obstacle au moi** : ce sont des situations dans lesquelles un obstacle quelconque, personnage ou objet, interrompt, désappointe, dépouille, ou de toute autre manière directe, frustre le sujet. Il existe dans l'épreuve 16 situations de ce type.
- **Situations d'obstacle au surmoi** : ce sont des situations dans lesquelles le sujet est l'objet d'une accusation, est responsable ou mis en cause par une autre personne. Il existe dans l'épreuve 8 situations de ce type.

Tableau 08 : les groupes principaux des situations représentées dans le test

Situation d'obstacle au moi	1-3-4-6-8-9-11-12-13-14-15-18-20-22-23-24
Situation d'obstacle au surmoi	2-5-7-10-16-17-19-21.

9.2. Administration de l'épreuve :

L'épreuve est destinée aux adultes et aux adolescents, le test peut être administré individuellement ou collectivement. Toutes les fois où cela est possible, l'administration individuelle est préférable, car elle permet d'obtenir un protocole plus valable. Le but de l'administration est :

- D'obtenir la première association du sujet.
- De faciliter une situation de projection, dans laquelle le sujet s'identifie avec le personnage du dessin. C'est en se basant sur l'hypothèse de cette identification, que la cotation des réponses est considérée comme l'expression de la personnalité du sujet.

On présente les dessins au sujet et on lit avec lui les instructions, puis de regarder le premier dessin. L'examineur lit alors les mots prononcés par le personnage de gauche, et après un instant, il demande au sujet de noter mentalement la première réponse qui lui vient à l'esprit et qui serait susceptible d'être donnée par la personne de droite. Lorsque le sujet indique qu'il a trouvé cette réponse, on lui demande de l'inscrire dans la case réservée à cet effet. Ceci est terminé, on lui demande de continuer avec les autres dessins les uns après les autres, et de procéder de la même manière. L'examineur note le temps mis par le sujet pour les 24 réponses.

L'examineur note pour les reporter ensuite sur la feuille de dépouillement, toutes les particularités d'inflexion..., qui pourraient aider à élucider l'intention de la réponse suivant le système de cotation.

Si un sujet ne sait pas lire ou si il est incapable de se concentrer suffisamment pour remplir lui-même les cases, on peut lui lire les diverses situations ou les lire avec lui, et écrire les réponses sous sa dictée.

9.3. Cotation des réponses :

Il existe neuf facteurs possibles de cotation (auxquels il faut ajouter deux variantes, symbolisées par E et I). Les lettres E, I et M (I) sont employées pour indiquer les directions extrapunitives, intropunitives et impunitives de l'agression, quel que soit le type de réaction. Pour indiquer la dominance de l'obstacle un prime (') est marqué après la lettre majuscule E, I ou M. les types de défense du moi sont indiqués par les lettres majuscules employées seules. Pour indiquer les réponses de persistance du besoin, on utilise les symboles e, i et m. on a adopté la convention d'inscrire la dominance de l'obstacle d'abord, puis la défense du moi, et enfin la persistance du besoin, dans une disposition en 3 colonnes : O-D/E-D/N-P.

- Choix des O-D, E-D et N-P :

Des problèmes peuvent survenir dans le choix de la cotation exacte des facteurs et certains principes généraux ont été dégagés qui s'appliquent à beaucoup de situations. A l'intérieur d'une réponse donnée, après que le sujet ait indiqué qu'il est bloqué par la frustration (O-D), il peut attaquer les autres ou lui-même (E-D), ou peut passer à la solution du problème (N-P).

Tableau 09 : Les facteurs de cotation de l'épreuve tout en y incluant les deux variantes

E'	La présence de l'obstacle frustrant est soulignée avec insistance.
I'	L'obstacle frustrant est indiqué comme non frustrant ou comme favorable d'une certaine manière ; ou dans quelques cas, le sujet souligne combien il est ennuyé d'être impliqué dans une situation frustrante une autre personne.
M'	L'obstacle frustrant est minimisé au point que le sujet nie presque sa présence.
E	L'hostilité, le blâme,...sont dirigés contre une personne ou un objet du milieu extérieur.
E	Le sujet nie agressivement être responsable d'une faute dont il est accusé.
I	Le blâme, la culpabilité, etc. ..., sont rejetés par le sujet sur lui-même
I	Le sujet admet sa culpabilité, mais nie que cette culpabilité soit entière, en invoquant des circonstances inévitables
M	La culpabilité pour la frustration est évitée, la situation étant considérée par le sujet comme inévitable ; en particulier, l'individu frustrant est complètement absous.
E	Une solution pour la situation frustrante est attendue avec insistance de quelqu'un d'autre.
I	Des solutions sont présentées par le sujet, habituellement avec un sentiment de culpabilité, pour résoudre le problème
m	Le sujet exprime l'espoir que le temps, ou des circonstances devant normalement survenir, amèneront une solution au problème. La patience et la soumission sont les caractéristiques de ce type de réponse.
/E, I/	Indique l'agression contre une personne autre basée sur un doute sous-jacent de la propre incapacité du sujet.
M'/E/	Indique la réduction de la frustration par la dépréciation du but original.

- Procédures de recueil des données :

Dans cette partie on présentera les conditions et les étapes de déroulement de notre pratique.

- Conditions de déroulement :

Nous avons effectué des entretiens en langue kabyle, arabe et français, cela en fonction du niveau de connaissance et aussi le niveau intellectuel de nos cas. Le déroulement de l'entretien et la passation du test sont effectués dans de bonnes conditions.

- Etapes du déroulement :

Notre pratique s'est déroulée en trois phases :

Premièrement, l'entretien préliminaire avec nos cas après explication de l'objectif et l'intérêt de notre recherche et après leur accord de participer et de travailler avec nous, on s'est fixé des rendez-vous en fonction de leur disponibilité.

Deuxièmement, la réalisation de l'entretien semi directif avec chacun de nos cas, dont le but d'avoir des informations sur le sujet et les préparer pour l'application des tests. La durée moyenne a été de 30 à 40 minutes.

Puis, la phase d'administration du test de l'estime de soi dont l'objectif d'évaluer et cerner le niveau d'estime de soi de chaque sujet. Dans la passation du test on a respecté la durée telle qu'elle est recommandé dans le manuel.

Enfin, la passation du test de frustration de Rosenzweig dont l'objectif est de cerner le type de réaction à la frustration des adolescents, ainsi que la direction de l'agression de ces derniers.

Vu la différence du niveau intellectuel de nos cas ; on a jugé nécessaire d'utiliser différentes langues (kabyle, français et arabe). Au cours de l'administration des tests, nous avons évité d'employer le terme « estime de soi » comme l'auteur nous le recommande.

Conclusion :

Ce chapitre méthodologique nous permet d'assurer une meilleure organisation à notre travail de recherche, ce qui a permis de comprendre le déroulement de la démarche descriptive clinique adoptée et la nécessité de l'étude de cas dans la recherche en psychologie clinique, et aussi de démontrer l'utilisation des techniques à suivre, c'est-à-dire l'échelle d'estime de soi, le test de la frustration de Rosenzweig, sans oublier le guide d'entretien, qui nous ont permis de vérifier nos hypothèses.

Préambule :

Dans cette partie, nous allons présenter les sept cas avec lesquels nous avons travaillé. Chaque cas sera présenté avec un résumé et une analyse de l'entretien selon les catégories citées à la partie méthodologique. Ainsi elle sera suivie par les scores et les résultats obtenus à la passation de l'échelle de Cooper Smith et ceux obtenus au test de frustration de Rosenzweig, et leurs interprétations.

1. présentation et analyse des résultats du cas N° 01 «Baya» :**1.1. Les données de l'entretien clinique semi directif :**

Baya est une fille âgée de 18 ans, elle est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants (2 garçons et 2 filles), elle vit dans son foyer familial, avec sa mère et son père qui est souvent absent ; pour des raisons professionnelles (policier).

Elle décrit sa relation avec ses parents par un désaccord et une mal entente. D'après ses dires ; quand elle avait 6 ans (donc l'âge scolaire), elle a été chassée de son foyer vers ses grands-parents maternels, à cause des difficultés qu'a eu sa mère lors de sa grossesse, et Baya a été scolarisée au primaire du village de ses grands-parents, loin de ses parents ; sa tente s'est occupée d'elle jusqu'à la 6^{ème} année primaire.

Cette année **Baya**, va passer son bac, elle veut réussir pour quitter la maison et cesser de souffrir, d'après ses propos; « je dois vraiment réussir mon bac pour partir loin, et devenir autonome ... »

Au cours de l'entretien, qui a duré 40 minutes, l'adolescente s'est montrée calme, le contact a été marqué par un climat de confiance ; de collaboration, et ses réactions à l'entretien ont été vécues par une participation affective. Cela même si au début de l'entretien ; **Baya** s'est sentie gênée, réservée mais au bout de 10 minutes elle s'est relâchée.

1.2. Analyse des données de L'inventaire de Cooper Smith:

Echelles	Générale	Sociale	Familiale	Scolaire	Totale	Mensonge
Moyenne	19	7	4	6	36	2

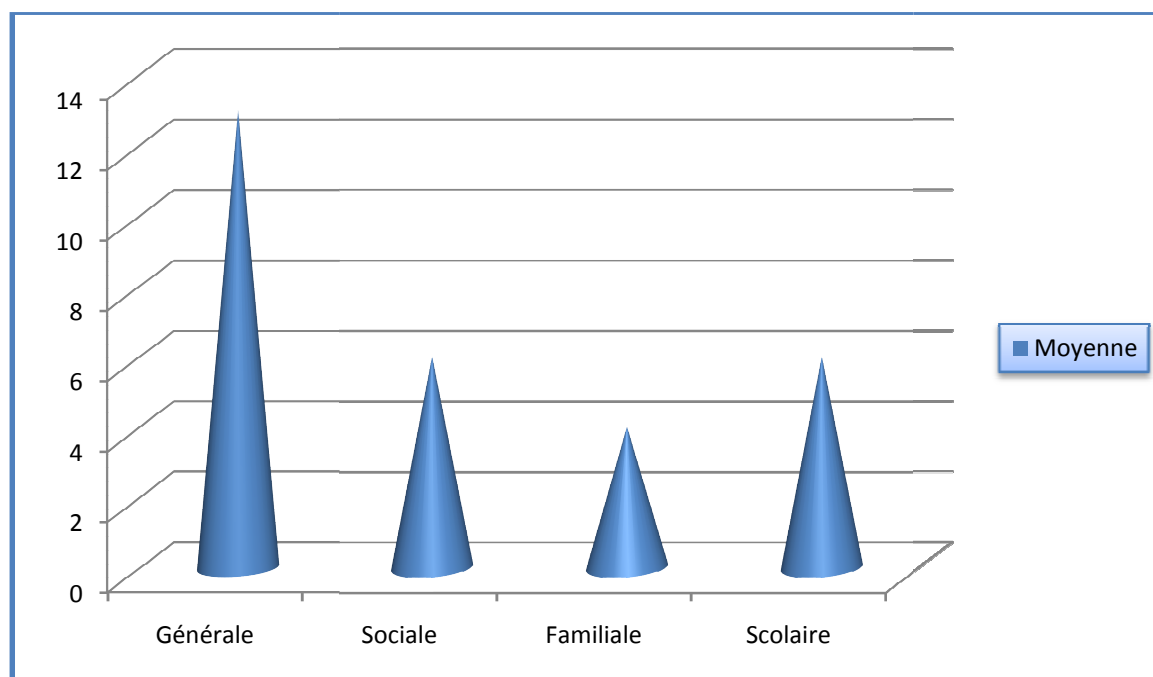


Figure 01 : Scores des échelles

Selon les données de ce cas, Baya présente un score positif à la sous échelle générale (19) supérieure à la moyenne 18,46. Dans la sous échelle sociale, le cas a présenté un score de (07) qui est supérieur à la moyenne (4,92). Pour la sous échelle familiale, elle obtient (4) inférieur à la moyenne (4,92). Son rendement scolaire est élevé (06) donc supérieur à la moyenne (4,12). Baya a un score de (02) à la sous échelle de mensonge qui est inférieur à la moyenne (2,38). Ce qui signifie que notre cas n'a pas utilisé la défense par rapport aux items de l'inventaire de Cooper Smith.

Donc l'estime de soi générale et sociale est positive, par contre l'estime de soi familiale est un peu au-dessous de la moyenne, et ce résultat correspond parfaitement à celui obtenu dans l'entretien clinique ; ainsi l'estime de soi scolaire est élevée.

Le cas ne présente pas d'attitude défensive vis-à-vis du test avec un score de $2 < 2,38$ à l'échelle de mensonge.

A travers les données de l'entretien, on a pu percevoir la qualité de l'estime de soi de Baya comme on a pu déduire que le vécu relationnel de **Baya** est un peu altéré seulement du coté familial.

On note que l'estime de soi du cas 1 « **Baya** » est moyen (36) puisque dans l'inventaire entre (31 et 38) signifie un niveau d'estime de soi moyen.

1.3. Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig

Profil d'analyse cas 01 « baya »

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	1,5	7	2	10,5	42,85%
I	2	2,5	1,5	6	24,49%
M	1	4	3	8	32,65%
Total	4,5	13,5	6,5	24,5	100 %
%	18,37%	55,10%	26,53 %	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « **E'** », pour le cas de « **BAYA** », prend les valeurs successives : 0 ; 5 ; 1 et ceci nous donne un total de 1,5 que nous avons noté dans la première case de la feuille du dépouillement (**voir Annexe 04**), ainsi qu'à gauche du profil.

Toujours dans la colonne « **O-D** », on constate que les variables « **I'** » occupent la case au-dessous, elles ont les valeurs successives : 1 ; 1, ce qui donne un total de 2. Par contre on remarque que la variable « **M'** » occupe la troisième case, avec une valeur total de « **M'=1** ».

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **4.5** ; ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « **O-D=4.5** ».

De la même façon, on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (**E, I, M**), et le total « **E-D** », ainsi pour le (**E=7, I=2.5, m=4**), donc le total de cette colonne, soit de **13.5**, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « **E-D=13.5** ».

On remplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (**e, i, m**), et la totalité de « **N-P** », on obtient (**e=2, i=1.5, m=3**), ce qui nous donne le total de « **N-P= 6.5** ».

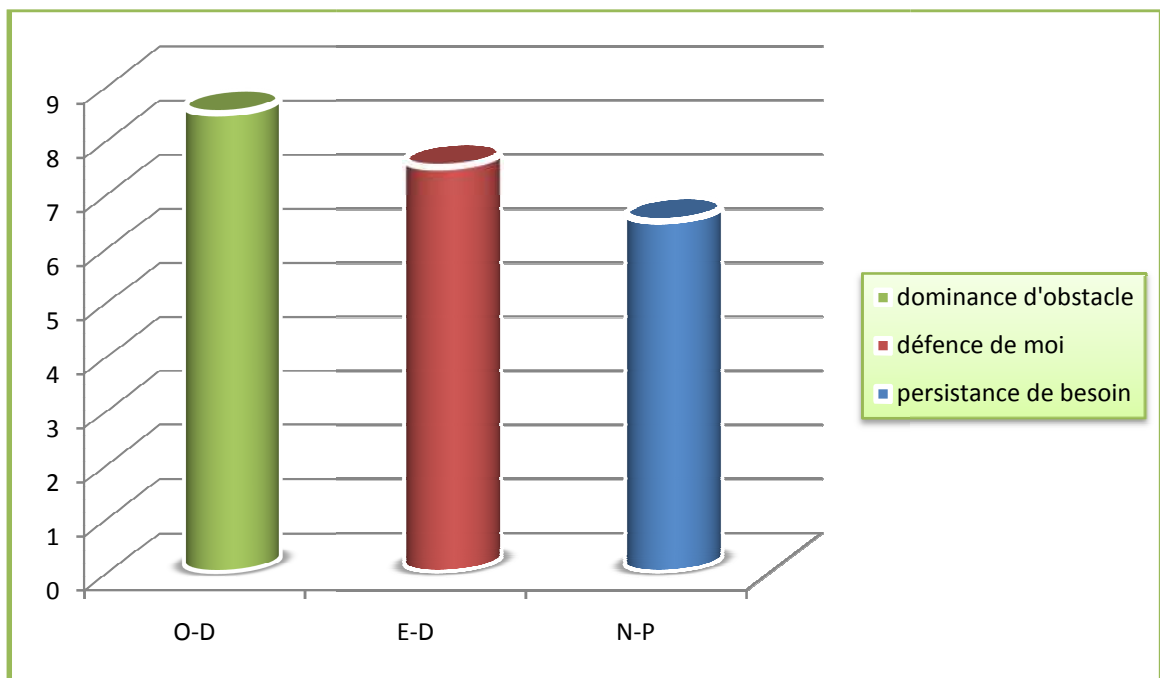
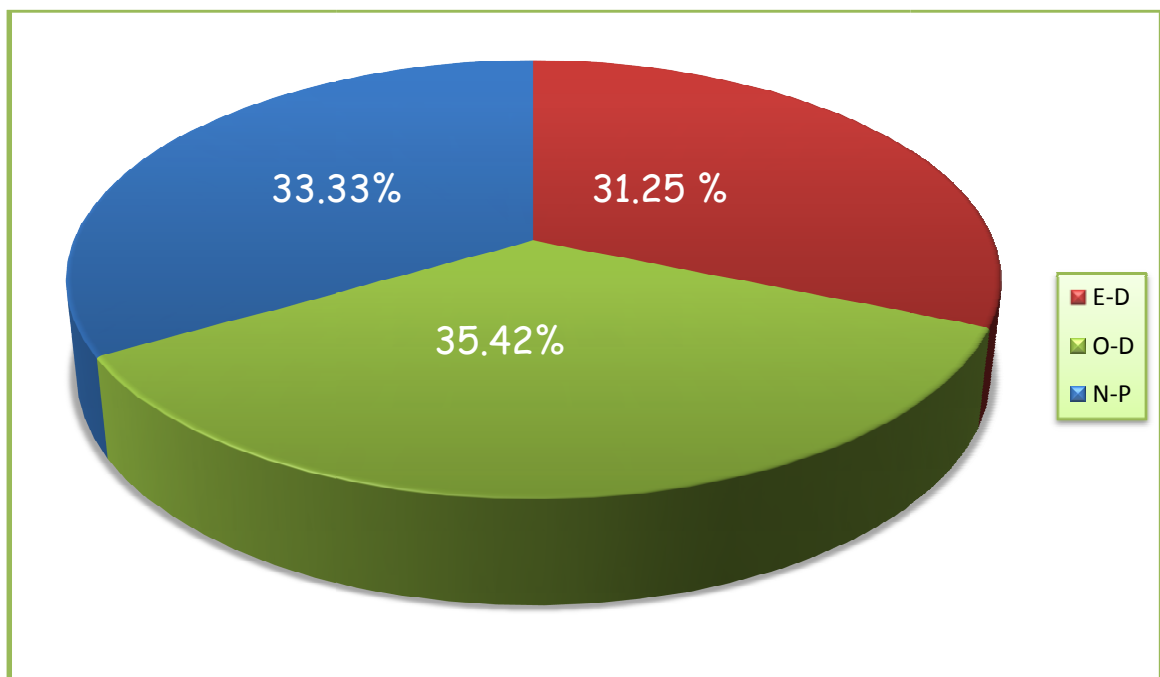


Figure 02 : Type de réaction



En fin, on calcule la somme des cases de chaque lignes pour déterminer la valeur marginale brute de **E, I, M** qui représente les catégories de type d'agression.

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitives,dont lequel, le cas a obtenu 10.5 (**E=10.5**)

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, Baya a obtenu un total de 6 (**I=6**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, le cas a obtenu un score de 8 (**M=8**)

D'après les résultats d'analyses, on constate que chez l'adolescente « **BAYA** », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées dans ce cas sont extrapunitives, car elle a obtenu une moyenne de « **E=10.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **42,85%** de ses réponses aux situations, et cela par rapport à celles des réponses impunitives où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance, et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer. Notre cas a obtenu une moyenne de « **M=8** », qui correspond à un pourcentage de **32,65%**, et enfin pour les réponses intro-punitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « **baya** » a obtenu une moyenne : « **I=6** », ce qui correspond à un pourcentage de **24.49%**.

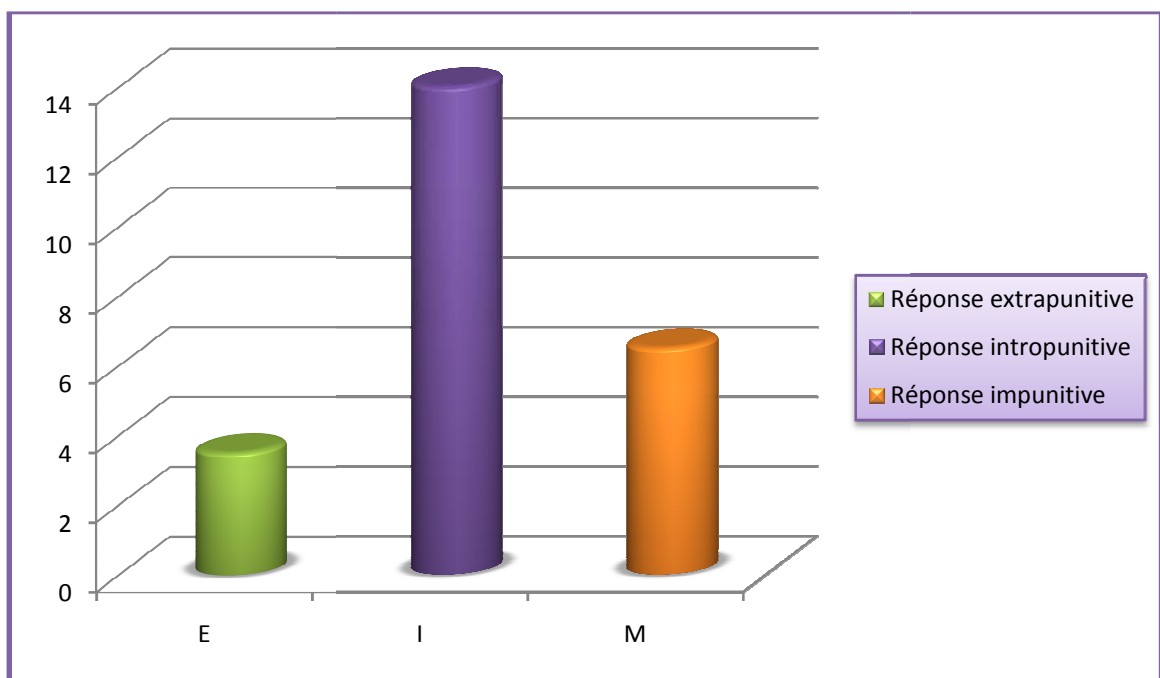
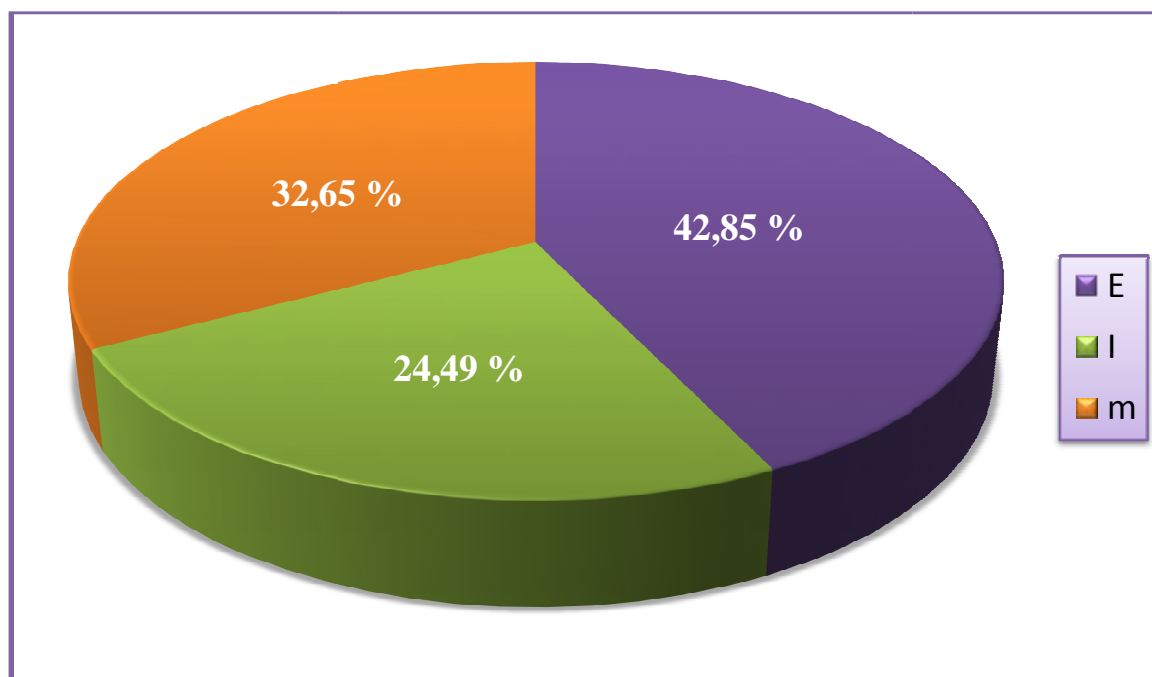


Figure 03 : Direction de l'agression



Donc dans le cas de « **Baya** » ;les réponses dominéessont « extrapunitives » et le type de réaction est de «défense du moi »,et d'après la théorie de Rosenzweig, le sujet joue la part la plus importante dans la réponse;et ou bien, rejette la faute sur quelqu'un d'autre, ou bien accepte la responsabilité, ou déclare que la responsabilité de la situation n'incombe à personne.

Patterns classiques:

- **E > I > M-I' > E' > M'**
- **E-D > N-P > O-D -m > e > i**

1.4. Discussion des analyses des résultats :

D'après les résultats de l'analyses du test de frustration de Rosenzweig, et on se référant à la théorie de frustration de Rosenzweig,nous concluons que chez l'adolescente « Baya », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées dans ce cas sont extrapunitives, et son type de réaction à la frustration est de type «de défense du moi »,

Ainsi que la cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenu au test d'évaluation d'estime de soi, montrent qu'une évaluation positive de soi, car le score est de 36 (niveau moyen).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : l'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

2. Présentation et analyse des résultats du cas N° 02 «Assia » :

2.1. Les données de l'entretien clinique semi directif :

Assia est une adolescente âgée de 17, scolarisée en 1^{ère} année secondaire, elle est la deuxième d'une fratrie de 2 enfants (deux garçons), et issue d'une famille modeste, père fonctionnaire dans une usine, et mère sans fonction (femme au foyer).

Notre adolescente a passé une enfance dure à supporter, elle était traumatisée par la maltraitance de son père, et de sa froideur. Durant son enfance, elle s'est décrite comme une personne obéissante, réservée et non exigeante, elle ne faisait que répondre aux attentes de ses parents et d'autrui, et cela par peur d'avoir des problèmes et d'être frappée par son père ; selon ses dires : « depuis que j'étais petite, je faisais tout ce que mes parents me demande, je ne pouvais pas dire *non*, même aux voisins, parce que mon père se mettait en colère dès que je fais une bêtise, et il me frappait sans chercher à comprendre, ... » .

Du caractère perfectionniste du père, toujours dans l'exigence au détriment du lien affectif. Elle se sentait, toujours, dans l'obligation de bien faire les choses, d'être parfaite, excellente, surtout dans ses études pour le satisfaire. D'ailleurs Assia a eu son BEM avec une très bonne moyenne qui est de 16.56, ce qui a fait d'elle le meilleur élément de son CEM où elle a étudié.

C'est dans un climat de tension, de désespoir, et de pression que nous avons reçu l'adolescente pour la première fois, c'est pour cela ; dans le premier entretien on a laissé l'adolescente parler sur des sujets auxquels elle tenait à cœur.

2.2. Analyse des données de L'inventaire de Cooper Smith:

Echelle	Générale	Sociale	Familiale	Scolaire	Totale	Mensonge
Moyenne	15	4	4	6	29	5

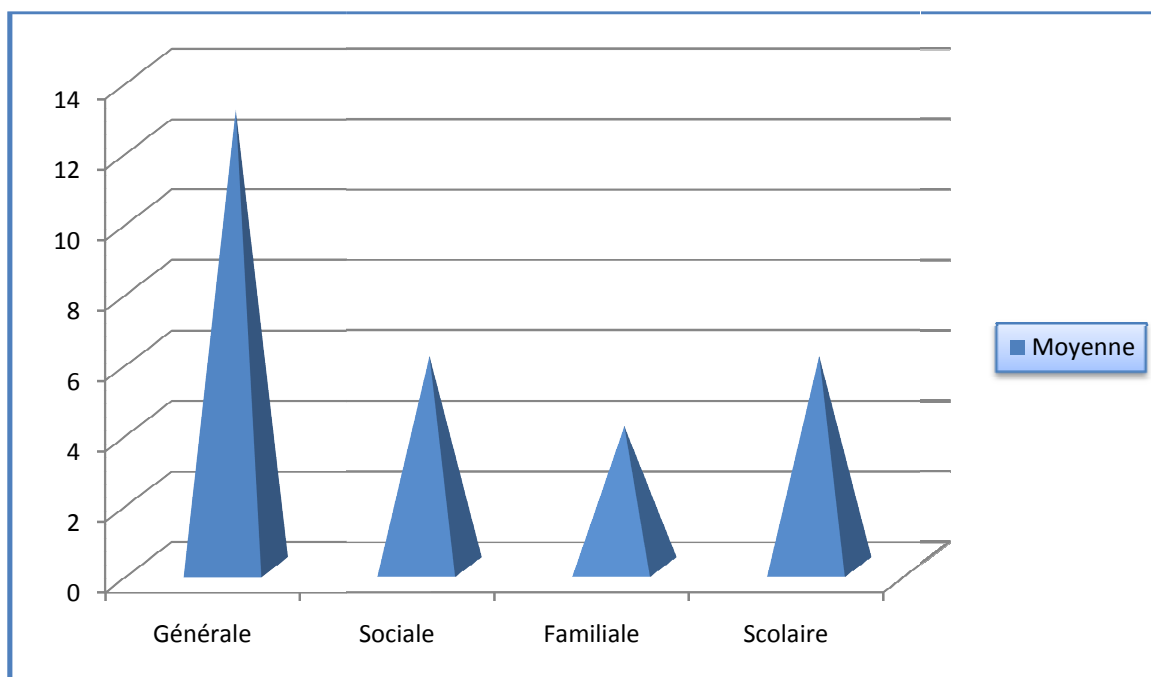


Figure 04 : Scores des échelles

« **Assia** » a un niveau bas d'estime de soi, avec un total de 29, ce qui signifie qu'elle a une évaluation négative de soi.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi générale sont inférieurs à la moyenne, elle présente un score de **15 > 18,6**. Ce qui est apparu sur l'ensemble des Items de cette échelle avec des réponses positives : l'exemple de l'Item N°39, « Ne me ressemble pas » c'était sa réponse.

Ses résultats sur les échelles sociale et familiale, marquent aussi un niveau inférieur à la moyenne : **4 > 5,67** sur l'échelle sociale, et **4 > 4,92**, ce qui démontre l'inadaptation à son entourage avec une valeur faible du moi, ce qui a été confirmé durant l'entretien. A l'échelle sociale, on prend l'exemple de l'Item N°49, elle a coché « Me ressemble ». Et sur l'échelle de famille, on peut donner l'exemple de l'Item N°29, où elle a coché « Me ressemble pas ».

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, elle présente un niveau supérieur à la moyenne **6 < 4,12** ce qui explique sa satisfaction de ses succès égaux à ses aspirations. L'exemple de l'Item N°37 qui le confirme.

Le cas a eu une attitude défensive vis-à-vis du test avec un score de **5 < 2,38** à l'échelle de mensonge.

2.3. Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig :**Profil d'analyse cas02 « Assia »**

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	1.5	1	1	3.5	14.58%
I	4	4.5	5.5	14	58.33%
M	3	2	1.5	6.5	27.09%
Total	8.5	7.5	8	24	100 %
%	35.42%	31.25%	33.33 %	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « **E'** », pour le cas de « **ASSIA** », prennent les valeurs successives : 0.5, 0.5, 0.5 ; ceci nous donne un total de 1.5, que nous avons motionné dans la première case de la feuille du dépouillement (**voir Annexe 04**), ainsi que à gauche du profil.

On reste toujours dans la colonne « **O-D** », on constate que les variables « **I'** » occupent la case au- dessous, et qui ont les valeurs successives : 1, 1, 1, 1, ce qui donne un total de **4**. Par contre on remarque que les variables « **M'** » qui occupe la troisième case, ont les valeurs successives : 1, 1, 1, et qui ont une valeur totale de « **M'=3** ».

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **8.5** ; ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « **O-D=8.5** ».

De la même façon , on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (**E ,I ,M**),et le total « **E-D** », ainsi pour le (**E=1, I=4.5, M=2**), donc le total de cette colonne,soit de **7.5**, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « **E-D=7.5** ».

Onremplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (**e, i, m**), et la totalité de « **N-P** », on obtient(**e=1, i=5.5, m=1.5**), ce qui nous donne le total de « **N-P= 8** ».

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

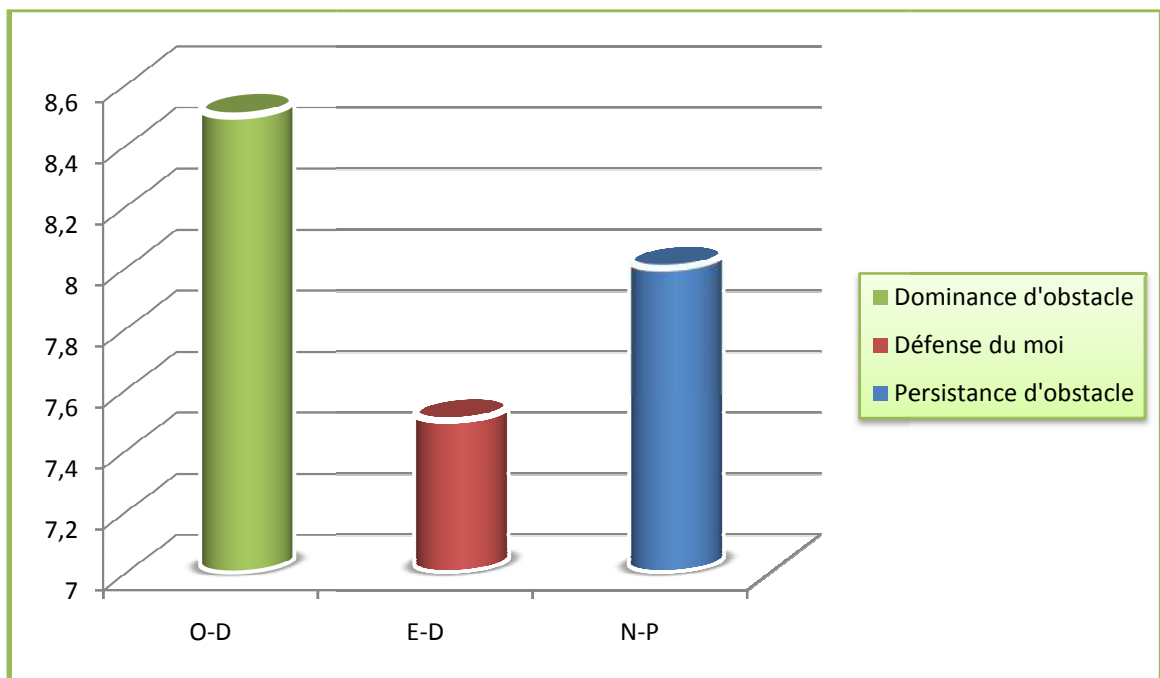
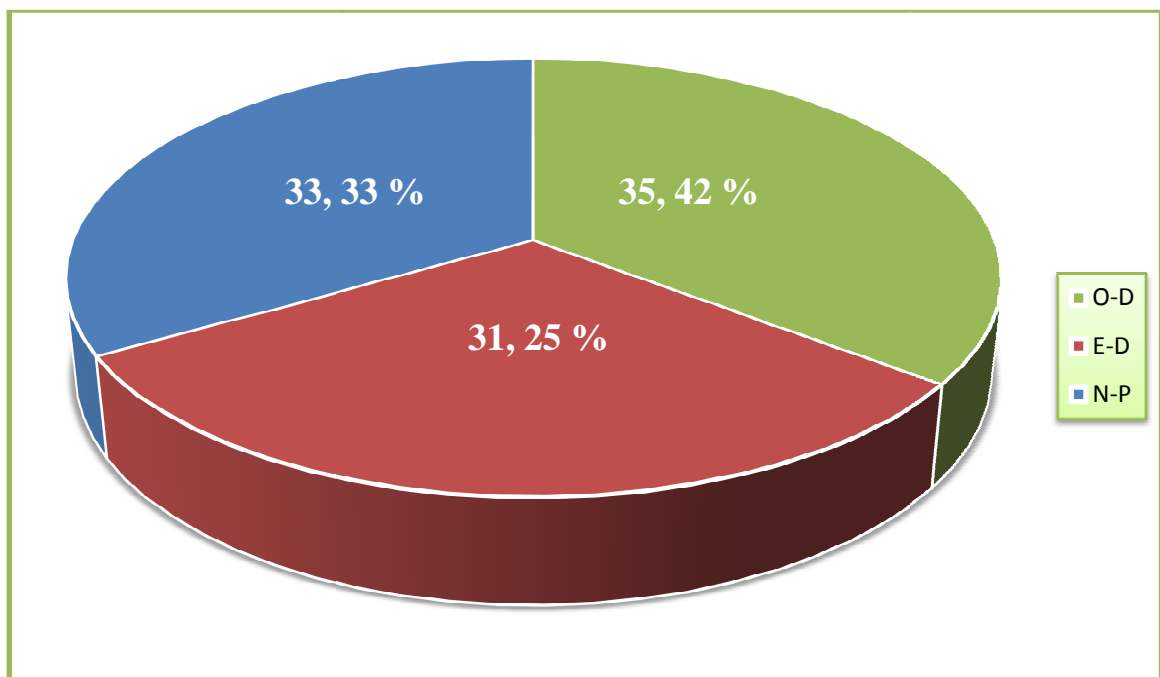


Figure 05 : Type de réaction



En fin, on calcule la somme des cases de chaque lignes pour déterminer la valeur marginale brute de **E, I, M** qui représente les catégories de type d'agression.

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitives, dont lequel, le cas a obtenu 3,5 (**E=3.5**)

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, Assia a obtenu un total de 14 (**I=14**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas à obtenu un score de 6.5 (**M=6.5**)

D'après les résultats de l'analyse, on constate que chez l'adolescente « Assia », la dominance des réponses sont celles intro punitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « Assia » a obtenu une moyenne : « **I=14** », qui correspond à un pourcentage de **58.33%**, et cela par rapport à celles obtenus pour le **M**, car pour les réponses impunitives, « Assia » a obtenu une moyenne de « **M=6.5** », où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance, et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer, ce qui correspond à un pourcentage de **27.09%**. Parcontre les réponses extrapunitives, elle a obtenu une moyenne de « **E=3.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **14.58%** de ses réponses aux situations.

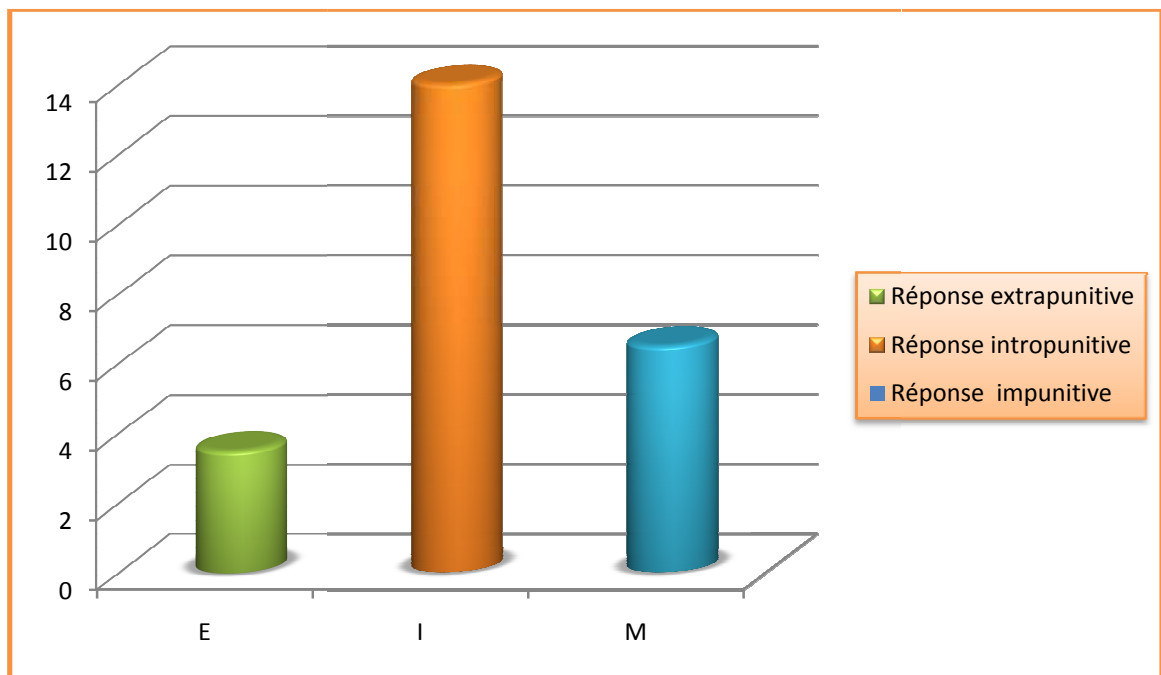
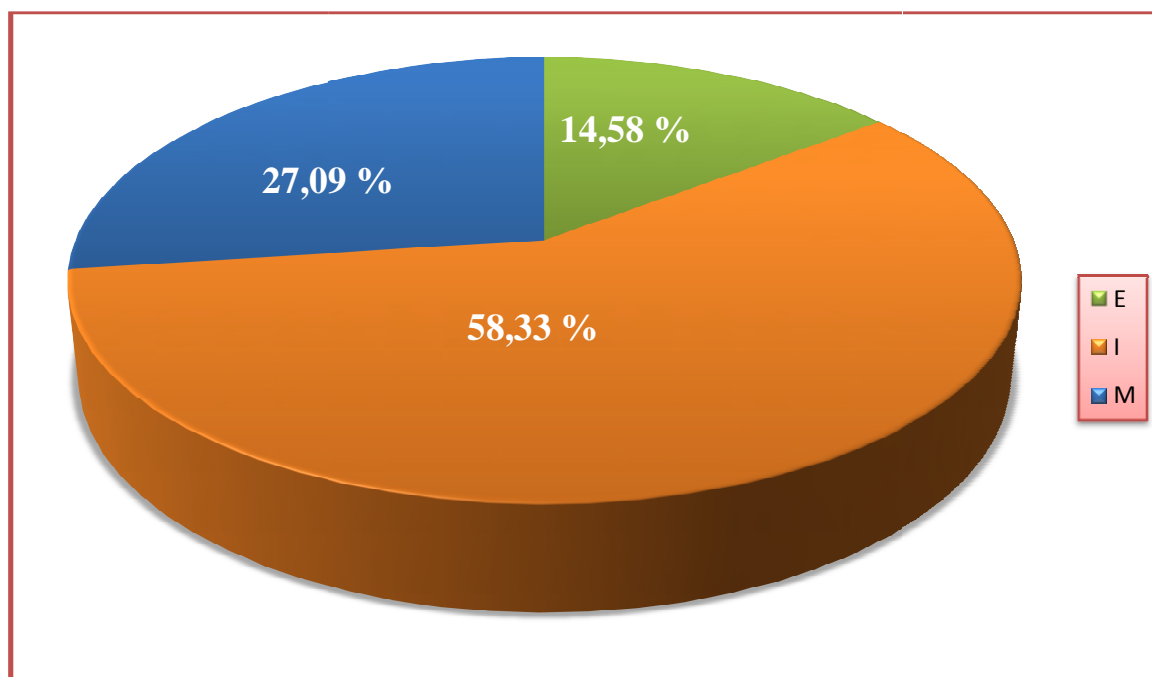


Figure 06 : Direction de l'agression



Donc, d'après la théorie de Rosenzweig dans le cas de « Assia », les réponses dominées sont « intropunitives » et le type de réaction de l'adolescente est de « prédominance de l'obstacle », où l'obstacle, est mentionné par le sujet dans ses réponses sous forme d'un commentaire sur sa sévérité, ou le représente comme favorable, ou bien comme faible importance.

Patterns classiques:

- $E > (I = M) - I' > M' > E'$
- $O-D > N-P > E-D - i > m > e$

2.4. Discussion des analyses des résultats :

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, et en se référant à la théorie de frustration de Rosenzweig, nous concluons que chez l'adolescente « Assia », l'agression est dirigée vers soi-même, c'est-à-dire les réponses dominées sont « intropunitives », et son type de réaction à la frustration est « la prédominance d'obstacle ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montrent que l'évaluation de soi est négative, car le score est de 26 (niveau bas).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « intropunitive, et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « prédominance de l'obstacle », présente une mauvaise estime de soi.

3. Présentation et analyse des résultats du cas N° 03 «Dalila » :

3.1. Résumé et analyse de l'entretien du Cas (03) :

Dalila est une fille âgée de (16) ans, elle est la cadette d'une fratrie de trois enfants (deux garçons et une fille). Sa mère est fonctionnaire et son père est décédé il y a plus de 13 ans, elle vit avec sa famille chez ses grands-parents maternels. L'accouchement s'est bien déroulé, Dalila est née à terme par voie basse (accouchement normal) ; c'est un enfant désiré par tous les membres de la famille. Quant au développement psychomoteur, elle a franchi ses premiers stades de développement dans des conditions qualifiées de perturbées à cause du décès du père.

D'après ses dires, sa famille l'aime bien pour son calme et sa gentillesse avec tout le monde. Dalila a été énurétique de type primaire jusqu'à l'âge de 8 ans, sans consultation médicale antérieure à ce motif.

Par contre elle a été hospitalisée à plusieurs reprises, pour plusieurs motifs (angine pour une période de dix jours, intervention chirurgicale pour une appendicite...). La jeune adolescente est en première année secondaire, avec des résultats scolaires moyens (11 de moyenne).

Durant l'entretien, Dalila s'est montrée triste, calme et gentille. Le contact a été marqué par un climat de rassurance et de mutualité avec une participation affective.

Au début de l'entretien, ses réponses étaient données avec langage simple, réduites par rapport aux questions des données personnelles.

En abordant les questions d'ordre relationnel, « Dalila » a exprimé une bonne entente avec tous les membres de sa famille, particulièrement un grand attachement à sa mère, en disant : « je ne peux m'éloigner de ma maman, elle représente tout pour moi, ... ». D'après ses propos, elle est gâtée par sa famille, Vu qu'elle est la cadette, en ce qui concerne sa relation avec son père Dalila ne se souvient pas de lui.

En arrivant aux questions qui abordent le futur, elle est convaincue que sa vie sera vécue le plus normalement possible « Je ferais tout pour réussiret atteindre mes objectifs, pour que ma maman soit fière de moi, ... ».L'absence du père et les conditions de vie,ne l'ont pas empêché d'avoir une vision optimiste envers l'avenir.

3.2. Présentation et analyse des résultats de l'échelle d'estime de soi du Cas (03) « Dalila » :

Niveau	Générale	Sociale	familiale	scolaire	Total	Mensonge
Moyen	19	07	05	04	35	02

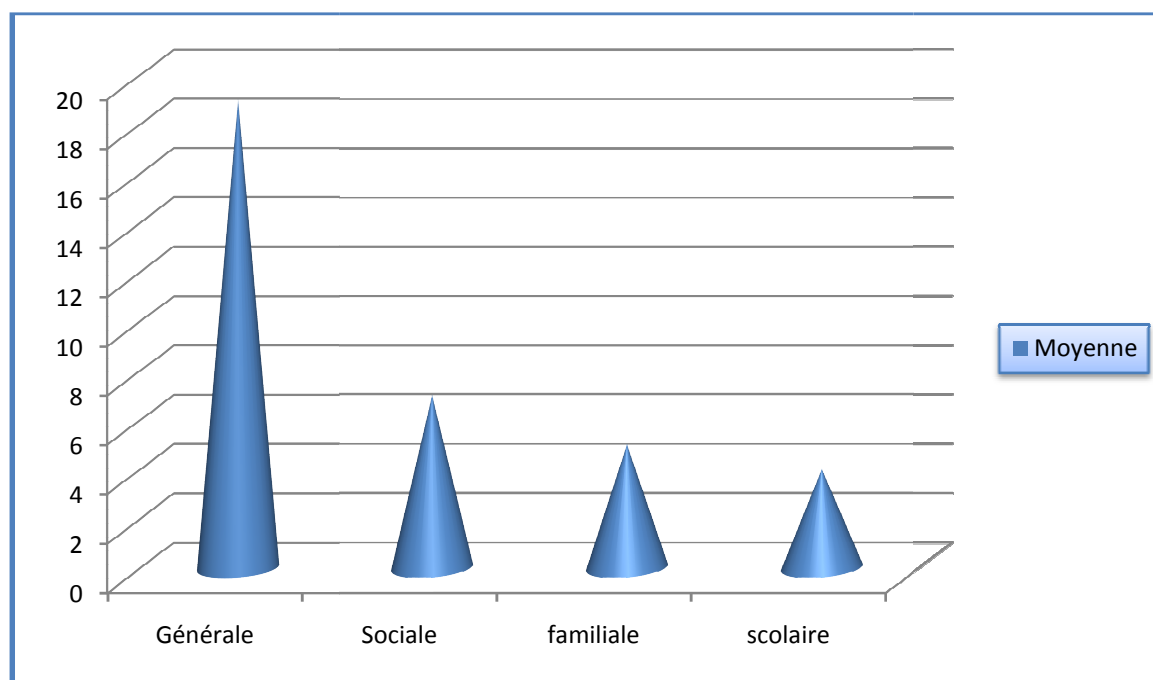


Figure 07 : Scores des échelles

Ce troisième cas a un niveau moyen d'estime de soi, avec un total de 35, ce qui signifie qu'elle a une évaluation positive de soi.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi générale sont supérieurs à la moyenne, elle présente un score de **19 > 18,6**. Ce qui est apparu sur l'ensemble des Items de cette échelle avec des réponses positives : l'exemple de l'Item N°13, « me ressemble pas » c'était sa réponse.

Ses résultats sur les échelles sociale et familiale, marque aussi un niveau supérieur à la moyenne : $7 > 5,67$ sur l'échelle sociale, et $5 > 4,92$, ce qui démontre son adaptation avec son entourage avec une valeur élevée du moi, ce qui a été aussi confirmé durant l'entretien. A l'échelle sociale, on prend l'exemple de l'Item N°8, elle a coché « Me ressemble ». Et sur l'échelle familiale, on peut donner l'exemple de l'Item N°29.

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, elle présente un niveau très proche de la moyenne $4 < 4,12$ ce qui explique sa satisfaction de ses succès égaux à ses aspirations. L'exemple de l'Item N°37 le confirme.

Le cas ne présente pas d'attitude défensive vis-à-vis du test avec un score de $2 < 2,38$ à l'échelle de mensonge.

3.3. Analyse des données du test de frustration de Rosenzweig :

Profil d'analyse cas 03 « Dalila » :

	O-D	E-D	N-P	TOTAL	%
E	3.5	5.5	2	11	44.90%
I	1	4	3.5	8.5	34.70%
M	3	0	2	5	20.40%
TOTAL	7.5	9.5	7.5	24.5	100%
%	30.61%	38.78%	30.61%	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « E' », pour le cas de « Dalila », prennent les valeurs successives : 1, 0.5, 1, 1, et ceci nous donne un total de « E'=3,5 » que nous avons noté dans la première case de la feuille du dépouillement (voir Annexe 04), ainsi qu'à gauche du profil.

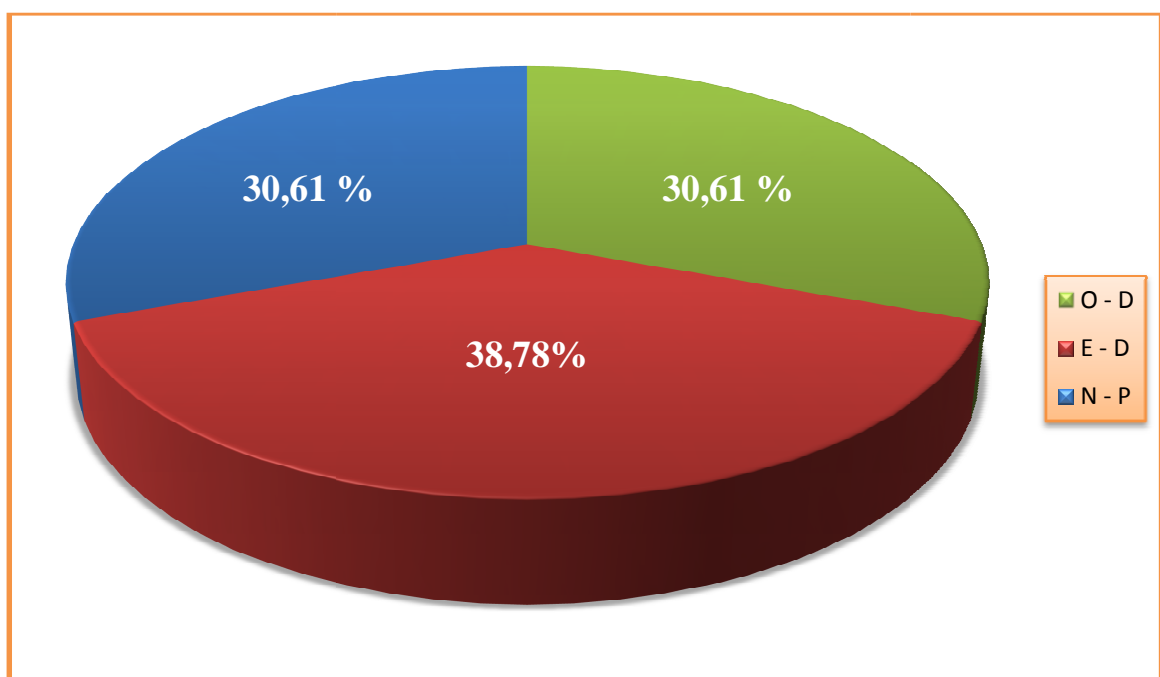
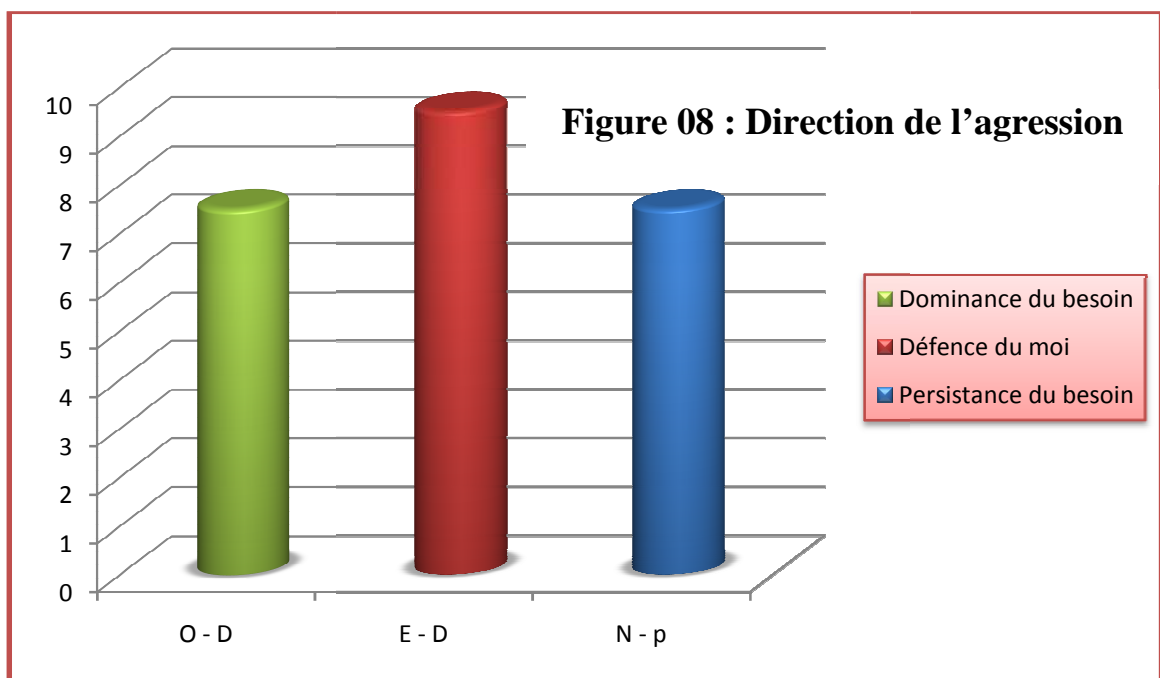
Toujours dans la colonne « O-D », on constate que la variable « I' » occupe la case au-dessous, et qui a la valeur : 1, ce qui donne un total de « I'=1 ». Par contre on remarque que la variable « M' » qui occupe la troisième case, a une valeur totale de « M'=3 ».

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **7.5**, ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « O-D=7.5 ».

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

De la même façon, on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (E,I,M), et le total « E-D », ainsi pour le (E=5.5, I=4, M=0), donc le total de cette colonne, soit de 9.5, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « E-D=9.5 ».

On remplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (e, i, m), et la totalité de « N-P », on obtient (e=2, i=3.5, m=2), ce qui nous donne le total de « N-P=7.5 ».

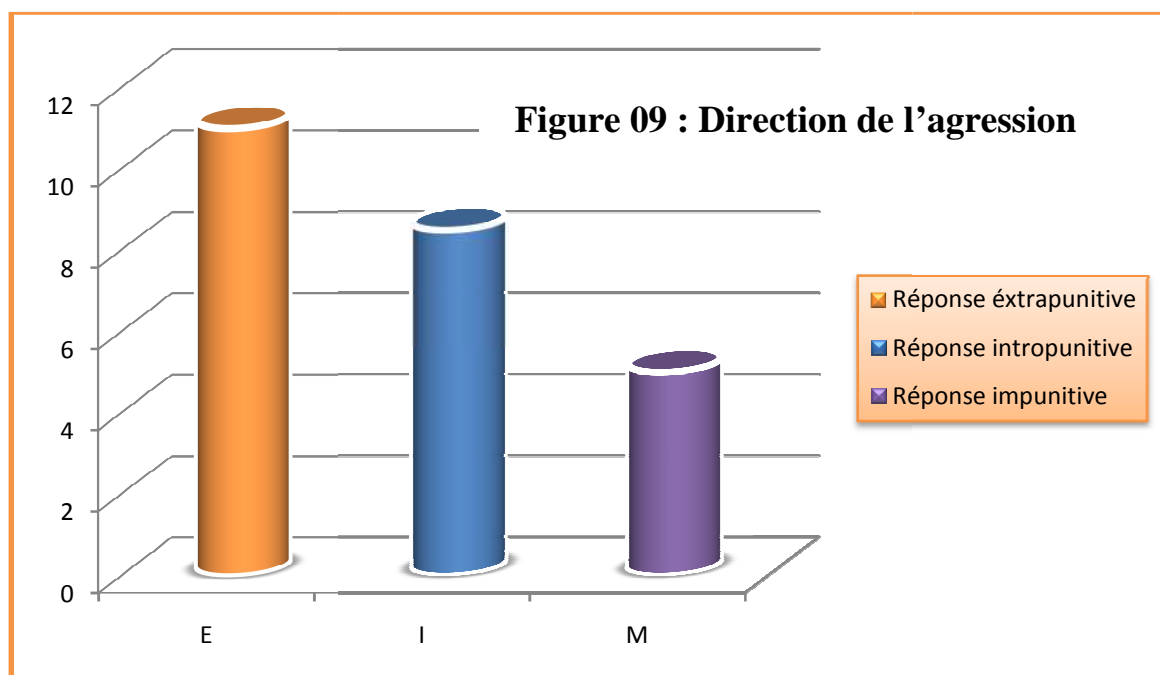


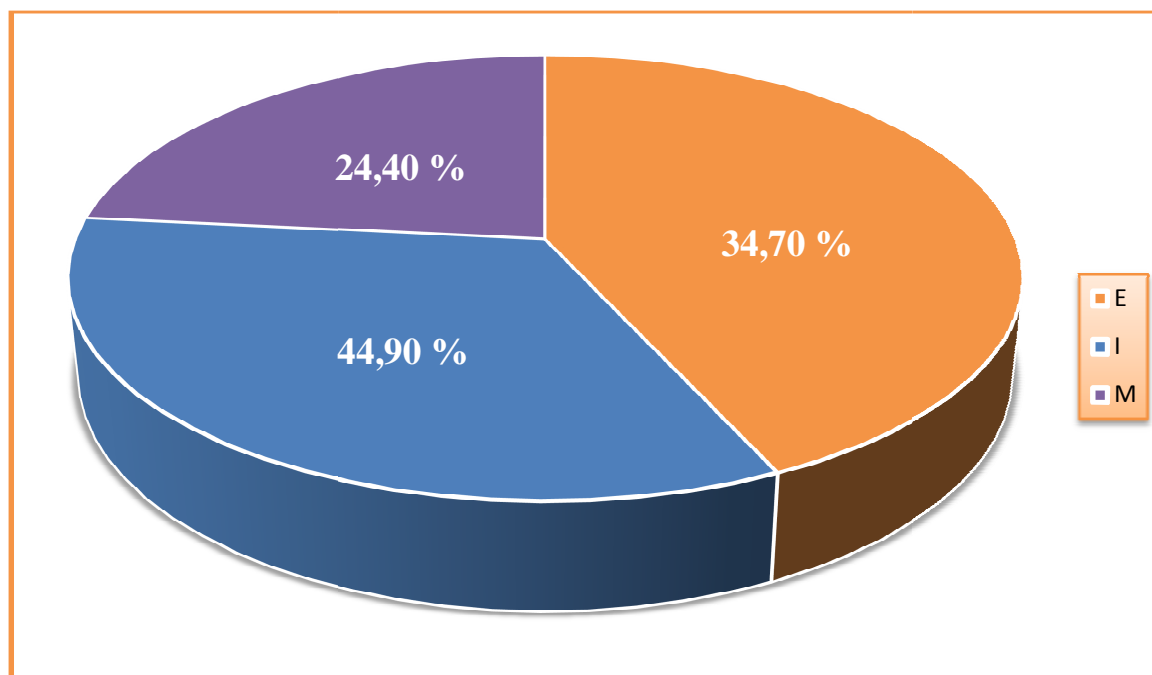
En fin, on calcule la somme des cases de chaque ligne pour déterminer la valeur marginale brute de **E, I, M** qui représente les catégories de type d'agression.

Les résultats obtenus pour ce cas :

- Le **E** qui est employé pour la direction « extrapunitive », dont lequel, le cas a obtenu 11 (**E=11**)
- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, « Dalila » a obtenu un total de 8.5 (**I=8.5**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas a obtenu un score de 5 (**M=5**)

D'après les résultats d'analyses, on constate que chez l'adolescente « Dalila », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées dans ce cas sont les réponses extrapunitives, et cela par ce qu'elle a obtenu une moyenne de « **E=11** », ce qui correspond à un pourcentage de **44.90%** de ses réponses aux situations, et cela par rapport à celles des réponses intro punitives , où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, Dalila a obtenu une moyenne : « **I=8.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **34.70%**, et pour les réponses impunitives, notre cas a obtenu une moyenne de « **M=5** », qui correspond à un pourcentage de **20.40%**. Donc les réponses dominées dans le cas de « Dalila » sont « extrapunitives ».





Ainsi le type de réaction de « Dalila », est le type «de défense du moi », d'après la théorie de Rosenzweig sujet joue la part la plus importante dans la réponse, et ou bien, rejette la faute sur quelqu'un d'autre, ou bien accepte la responsabilité, ou déclare que la responsabilité de la situation n'incombe à personne.

Patterns classiques:

- $E > I > M - E' > M' > I'$
- $E-D > (N-P=O-D) \quad - i > (m = e)$

3.4. Discussion des résultats :

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, et en se référant à la théorie de frustration de Rosenzweig, nous concluons que chez l'adolescente « Dalila », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « extrapunitives », et son type de réaction à la frustration est de «défense du moi ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montrent que l'évaluation de soi est positive, car le score est de 35 (niveau moyen).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

4. Présentation et analyse des résultats du cas N° 04 «Mounia » :

4.1. Résumé et analyse de l'entretien du Cas (04) :

Mounia âgée de (16) ans est l'aînée d'une fratrie de deux enfants (deux filles). En hiver elle vit chez ses grands-parents paternels, et en été chez ses parents. Un accouchement par voie haute (césarienne) sans complications notables donne naissance à un premier enfant tant désiré par sa famille, dès sa naissance elle est accueillie avec une grande joie. Quant au développement psychomoteur, Mounia a franchi ses premiers stades de développement dans des conditions qualifiées de normales, elle pratiquait le sport depuis son jeune âge. Scolarisée en première année secondaire, elle obtient d'excellents résultats (15/20 de moyenne).

La prise de contact a été superficielle, « Mounia » s'est présentée d'un air calme et gentil, marqué par une froideur au début de l'entretien, mais dès qu'on a commencé à lui poser quelques questions, l'adolescente n'a pas arrêté de parler durant toute la séance.

En abordant les questions sur ses relations familiales, elle nous a révélé qu'elle a de bonnes relations avec sa famille, « je m'entends bien avec mes parents, mais je préfère mes grands-parents ». Sa relation avec sa petitesœur (celle qui est née juste après elle) paraît perturbée, « ...elle me surveille et dit à mes parents tous mes faits et gestes, elle m'énervé... ».

A propos de sa vision envers l'avenir, sa première réponse a été « je ne sais pas quoi faire », mais après un moment de réflexion elle dit : « je veux devenir médecin pour pouvoir guérir ma grand-mère qui est toujours malade..., puis elle rajoute « je pense que je vais réussir », donc elle a une vision optimiste de son avenir.

4.2. Présentation et analyse des résultats de l'échelle d'estime de soi du Cas (04) « Mounia »

Niveau	Générale	Sociale	Familiale	scolaire	Totale	Mensonge
Moyen	18	08	06	05	37	04

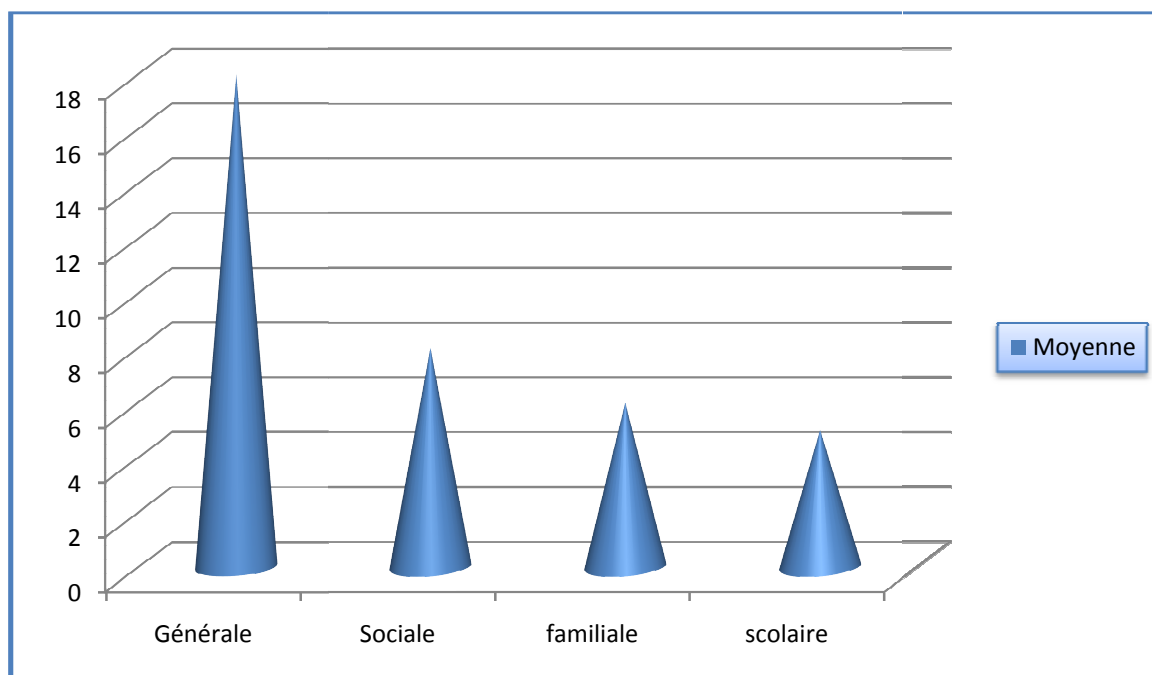


Figure 10 : Scores des échelles

Mounia a présenté un niveau moyen d'estime de soi avec un total de 37, ce qui signifie une évaluation positive de soi.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi générale sont très proches de la moyenne avec un score de 18 < 18,64. Ce qui était apparu sur l'ensemble des items de cette échelle avec des réponses positives. Exemple à l'Item N°19, où elle a infirmé cette réponse par « me ressemble pas ».

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi sociale et familiale marque toujours un niveau élevé par rapport à la moyenne : échelle sociale 8 > 5,67, échelle familiale 6 > 4,92 ce qui confirme les réponses de l'entretien et son adaptation familiale et sociale.

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, elle présente un niveau supérieur par rapport à la moyenne: $5 > 4,12$. Ce qui explique sa satisfaction de son rendement scolaire. On peut donner l'exemple de l'Item N°37, qui a été confirmé.

« Mounia » présente une attitude défensive vis-à-vis le test, et un désir de donner une meilleure image de soi, ce qui est expliqué par son niveau élevé par rapport à la moyenne : $4 > 2,38$ sur l'échelle de mensonge.

4.3. Présentation et analyse des résultats du test de frustration de Rosenzweig :

Profil d'analyse cas04 « Mounia »

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	0.5	5.5	3	9	37.50%
I	1	3	2,5	6.5	27.08%
M	1	5	2.5	8.5	35.42%
Total	2.5	13,5	8	24	100 %
%	10.42%	56.25%	33.33 %	100%	

Le résultat obtenu dans la cotation du « E' », pour le cas de « Mounia », prendra valeur : 0.5, que nous avons mentionné dans la première case de la feuille du dépouillement (voir Annexe 04), ainsi qu'à gauche du profil.

On reste toujours dans la colonne « O-D », on constate que les variables « I' » et « M' » occupent la case au-dessous, toutes les deux ont une valeur de 1, ainsi nous avons « M'=I' »

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à 2.5, ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « O-D=2.5 ».

De la même façon, on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (E, I, M), et le total « E-D », ainsi pour le (E=5.5, I=3, M=5), donc le total de cette colonne, soit de 13,5, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « E-D=13.5 ».

L'influence De La Frustration Sur L'estime De Soi Chez Les Adolescents

On remplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (e, i, m), et la totalité de « N-P », on obtient (e=3, i=2,5, m=2.5), ce qui nous donne le total de « N-P= 8 ».

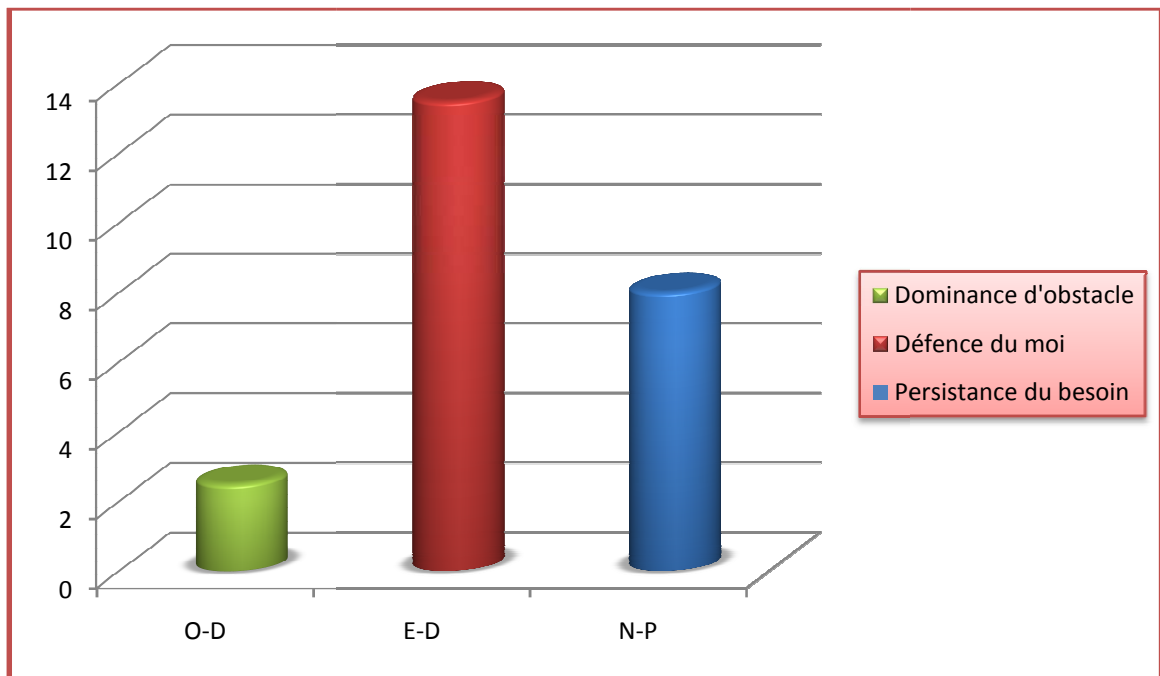
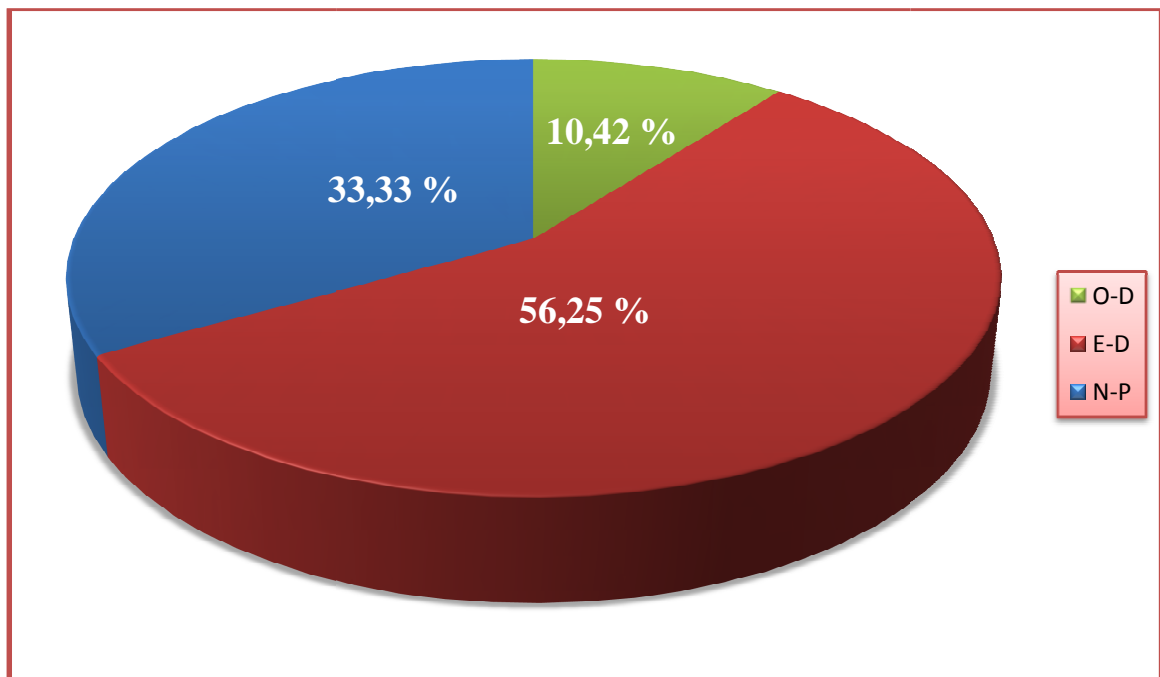


Figure 11 : Type de réaction

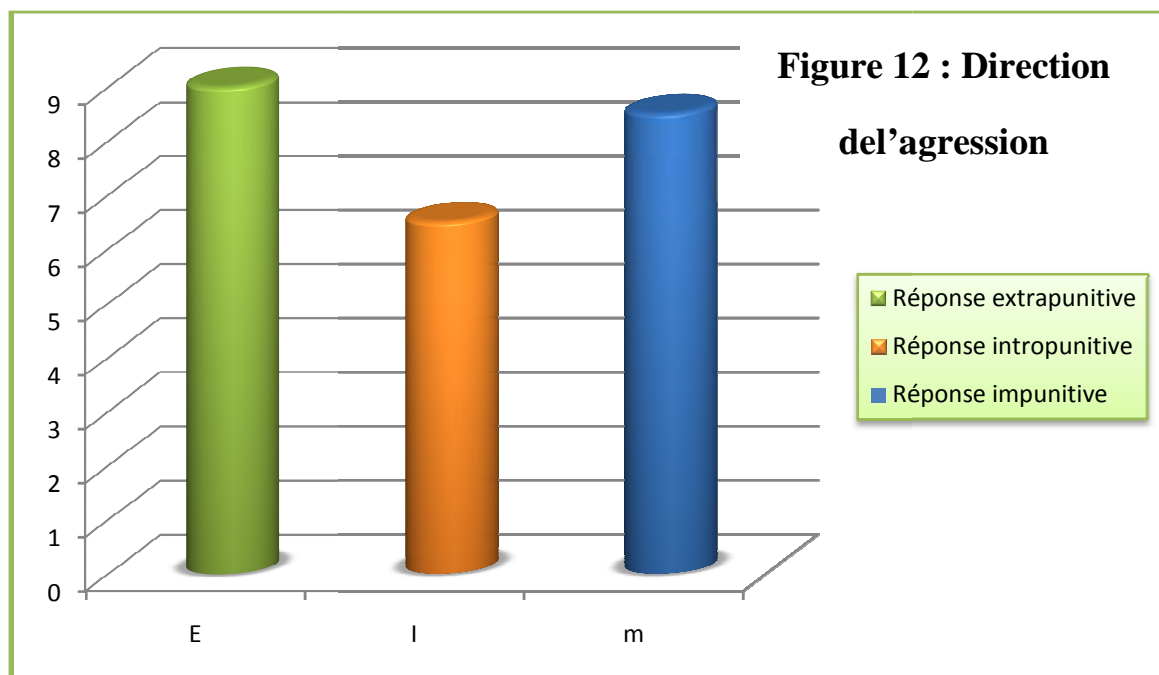


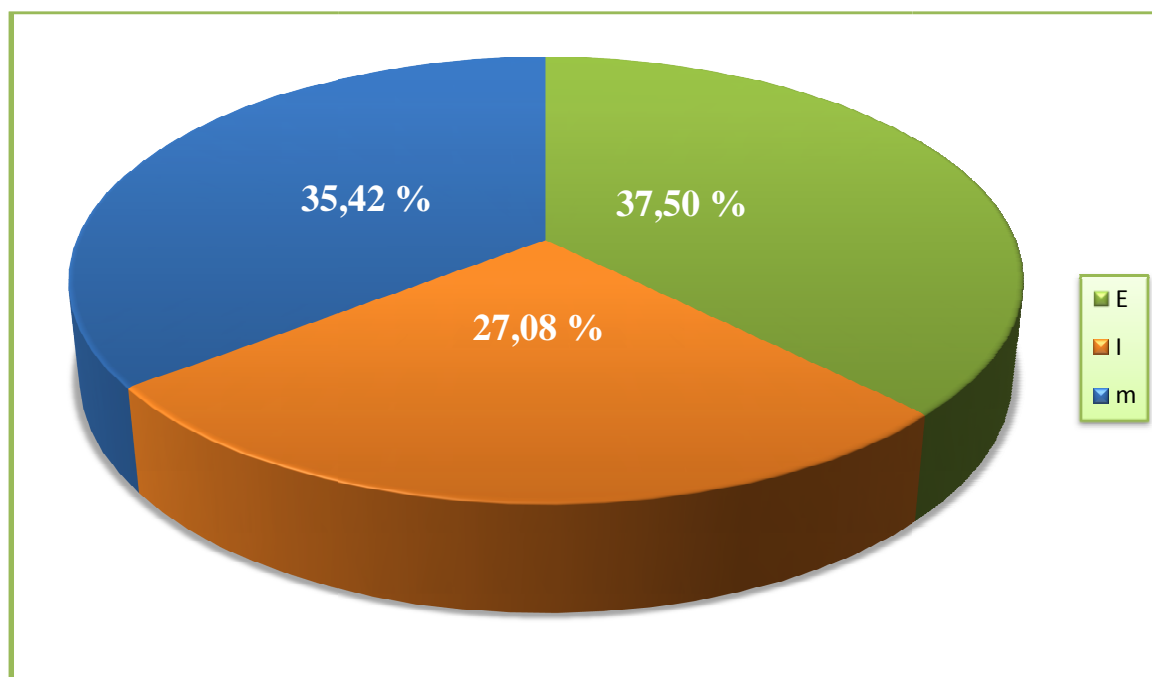
En fin, on calcul la somme des cases de chaque ligne pour déterminer la valeur marginale brute de E, I, M qui représente les catégories de type d'agression.

Les résultats obtenus pour ce cas :

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitives, dont lequel, le cas a obtenu **9(E=9)**
- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, Mounia a obtenu un total de **6.5 (I=6.5)**.
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas a obtenu un score de **8.5 (M=8.5)**

D'après les résultats de l'analyses, on constate que chez l'adolescente « Mounia », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées dans ce cas sont « extrapunitives », et cela par ce qu'elle a obtenu une moyenne de « **E=9** », ce qui correspond à un pourcentage de **37.50%** de ses réponses aux situations, et cela par rapport à celles des réponses impunitives où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance, et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer, notre cas a obtenu une moyenne de « **M=8.5** », qui correspond à un pourcentage de **35.42%**, on constate que les résultats obtenu sont proches de ceux du **E**, par contre les réponses intro punitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « Mounia » a obtenu une moyenne de « **I=6.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **27.08%**.





Donc les réponses dominées dans le cas de «Mounia » sont « extrapunitives et impunitives ».

Ainsi d'après la théorie de Rosenzweig, le type de réaction de l'adolescente, est de «défense du moi », où le sujet joue la part la plus importante dans la réponse, et ou bien, rejette la faute sur quelqu'un d'autre, ou bien accepte la responsabilité, ou bien déclare que la responsabilité de la situation n'incombe à personne.

Patterns classiques:

- $E > (I = M) - E' < (I' = M')$
- $E-D > N-P > O-D - e > (i = m)$

4.4. Discussion des analyses des résultats :

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, et en se référant à sa théorie, nous concluons que chez l'adolescente « Mounia », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « extrapunitives », et son type de réaction à la frustration est « la défense du moi ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montrent que l'évaluation de soi est positive, car le score est de 37 (niveau moyen).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

5. Présentation et analyse des résultats du cas N° 05 «Samy » :

5.1. Résumé et analyse de l'entretien du Cas (05) :

Samy un garçon âgé de (17) ans, l'aîné d'une fratrie de quatre enfants (deux garçons et deux filles), vit avec sa petite famille qui est aisée ; une grossesse désirée, et un accouchement à terme sans aucune complication. Il a parlé et marché à terme. Il mène une scolarité normale, avec des résultats moyens (11/20 de moyenne). D'après ses dires il n'a pas besoin d'étudier par ce qu'il a de l'argent pour l'investir ; « j'ai aucune envie d'étudier, les études c'est pour ceux qui ont besoin de travailler pour vivre, moi j'ai de l'argent et je vais l'investir... ».

Au début de notre entretien, le sujet s'est présenté avec une forte timidité, stable et calme. Avec un discours restreint, le contact a été possible marqué par un renforcement de notre part afin d'enrichir et d'atteindre l'objectif de notre entretien.

Le rapport du sujet avec sa famille est marqué par un climat de stabilité et d'équilibre, tel qu'il a été souligné « ... on me voit comme l'homme de la maison, ils sont fières de moi ». Il a exprimé une bonne entente avec ses parents ainsi qu'avec ses frères « j'aime bien jouer avec mes petits frères, on s'amuse », par contre son rapport avec ses sœurs d'après ses propos, il ne communique pas avec elles parce que entre eux il y a une grande déférence d'âge et qu'il n'a pas de centre d'intérêt commun avec elles.

Une vision optimiste envers l'avenir, « je vais réussir à devenir comme mon père, c'est moi qui va gérer l'entreprise familiale quand j'aurais mes vingt et un an (21). Une valorisation de soi, il se voit capable de devenir ce qu'il veut.

5.2. Présentation et analyse des résultats de l'échelle d'estime de soi du Cas (05) « Samy »:

Niveau	Générale	Sociale	Familiale	scolaire	Totale	Mensonge
Moyen	19	06	06	04	35	03

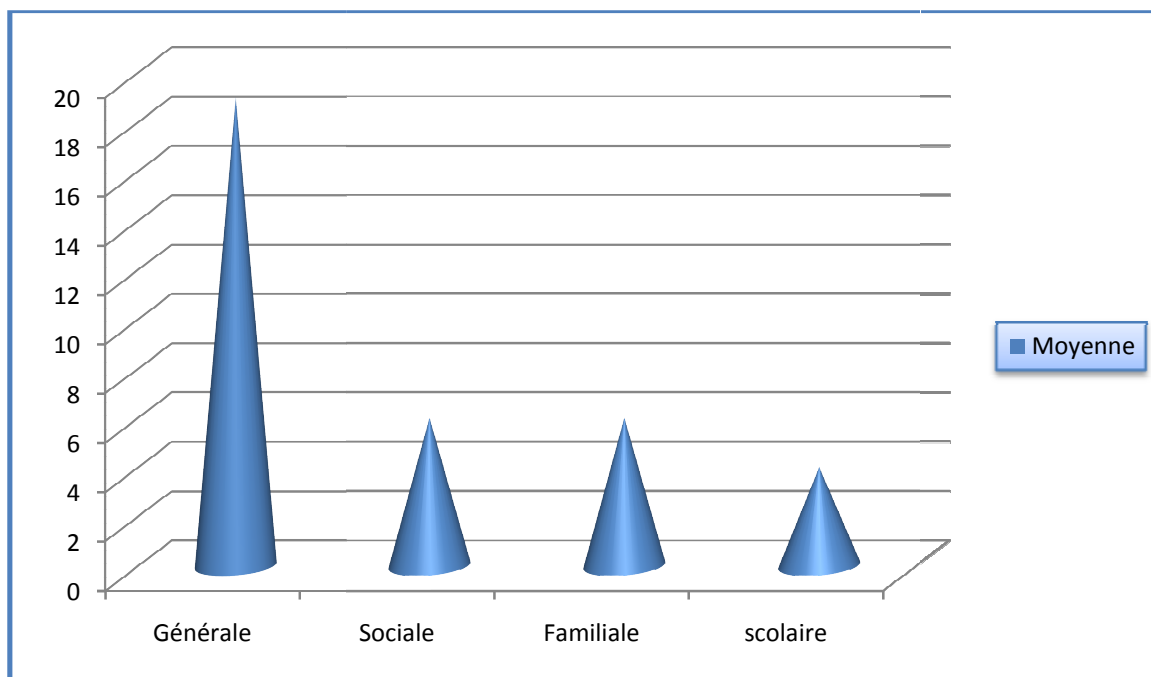


Figure 13: Scores des échelles

Samy a présenté un niveau moyen d'estime de soi, il a un total de 35, ce qui signifie une évaluation positive de soi.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi générale sont supérieurs par rapport à la moyenne : $19 > 18,64$, ce qui était apparu dans ses réponses positives dominantes dans cette échelle. Exemple de l'Item N°10, ou il infirme « Me ressemble », ce qui explique que Samy présente un espoir et une certitude de soi.

Un autre exemple : l'Item N°03, ou il infirme sa réponse ce qui démontre que le sujet a une conscience de la valeur du Moi.

Sur l'échelle d'estime de soi sociale, son score est supérieur à la moyenne : $6 > 5,67$. Exemple : Item N°08 a répondu « Me ressemble », ce qui explique son adaptation dans son entourage social.

Sur l'échelle d'estime de soi familiale, il présente un score de $6 < 4,92$, c'est-à-dire supérieur à la moyenne. Exemple de l'Item N°09, sa réponse était « Ne me ressemble », cela veut dire qu'il ressent le soutien et l'amour de ses parents, comme il l'a signalé dans l'entretien.

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, le niveau est proche par rapport à la moyenne : $4 < 4,12$. Ce qui confirme sa satisfaction de ces résultats scolaires. Exemple de l'Item N°33, il confirme sa satisfaction de son rendement scolaire.

Dans l'échelle de mensonge, le sujet a présenté un niveau supérieur par rapport à la moyenne : $3 > 2,38$, cela veut dire qu'il a une attitude défensive vis-à-vis du test, et un désir de donner une bonne image de soi.

5.3. Présentation et analyse des résultats du test de frustration de Rosenzweig

Profil d'analyse cas 06 «Samy »:

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	2,5	10	1	13,5	56,25%
I	0	3	2,5	5,5	22,92%
M	1,5	2,5	1	5	20,83%
Total	4	15,5	4,5	24	100 %
%	16,67%	64,58%	18,75 %	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « E' », pour le cas de « Samy », prennent les valeurs successives : **0.5, 1, 0.5, 0.5** et ceci nous donne un total de **2.5** que nous avons motionné dans la première case de la feuille du dépouillement (voir Annexe 04), ainsi qu'à gauche du profil.

On reste toujours dans la colonne « O-D », on constate que la variables « I' » occupe la case au- dessous a une valeur nulle (puisque elles ne sont pas représentées dans la grille du dépouillement), par contre on remarque que la variable « M' » occupe la troisième case, et qui prennent les valeurs successives : **0.5, 1** ; donc sa valeur totale est de « **M'=1.5** ».

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **4**, ce qui nous donne notre première valeur marginale correspondant au type de réaction « **O-D=4** ».

De la même façon , on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (E,I,M),et le total « E-D », ainsi pour le (E=10, I=3, m=2.5), donc le total de cette colonne,soit

de **15,5**, ce qui nous donne notre deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « **E-D=15.5** ».

Ont rempli également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (**e, i, m**), et la totalité de « **N-P** », on obtient (**e=1, i=2.5, m=1**), ce qui nous donne le total de « **N-P= 4.5** ».

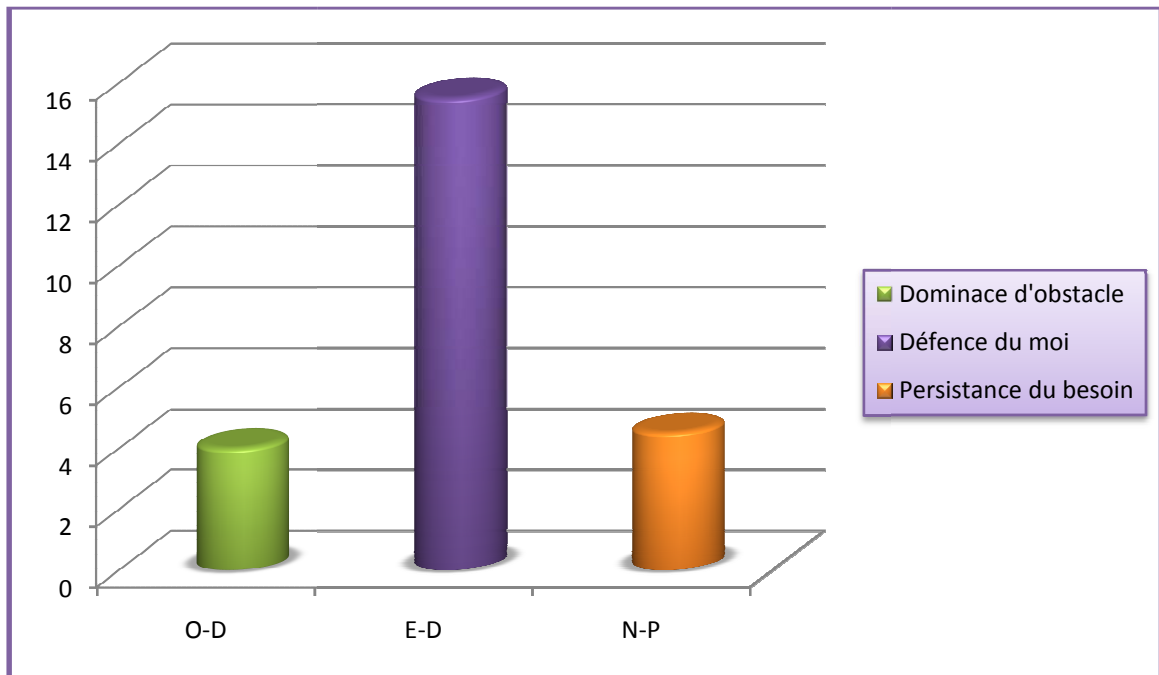


Figure 14 : Type de réaction

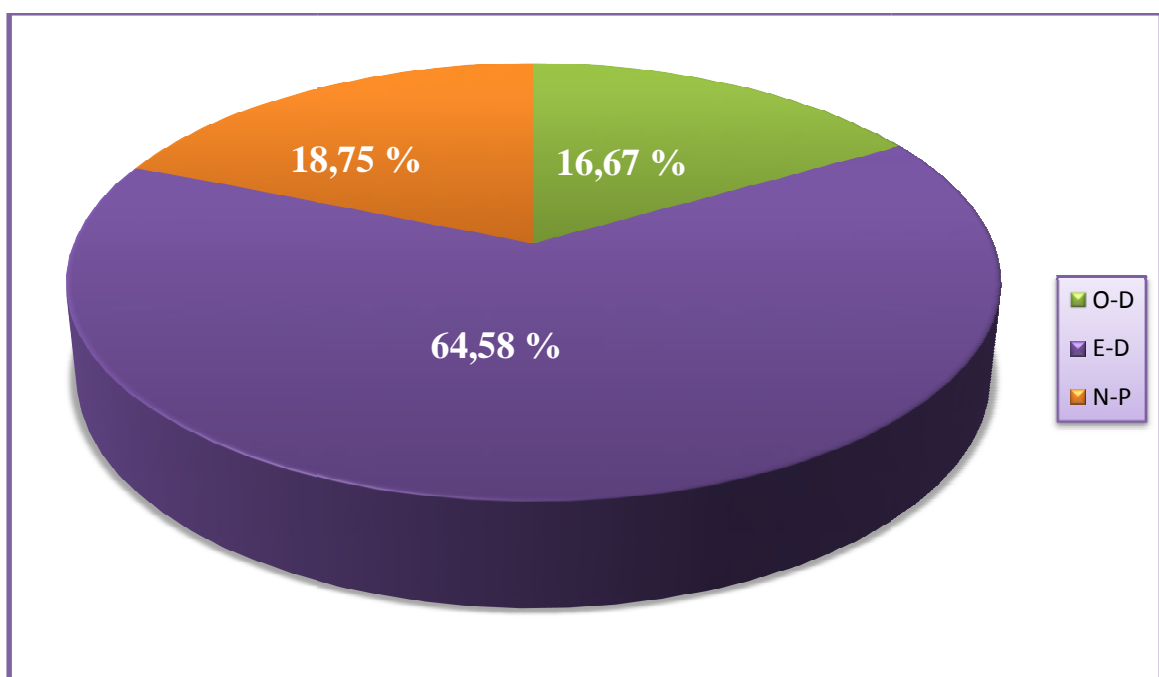
En fin, on calcule la somme des cases de chaque ligne pour déterminer la valeur marginale brute de **E, I, M** qui représente les catégories de type d'agression.

Les résultats obtenus pour ce cas :

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitives, dont lequel, le cas a obtenu 13,5 (**E=13.5**)
- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, Samy a obtenu une totale de 5.5(**I=5.5**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas à obtenu un score de 5(**M=5**)

D'après les résultats de l'analyses, on constate que chez l'adolescent « Samy », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominantes dans ce cas ce sont

les réponses extrapunitives, et cela par ce qu'il a obtenu une moyenne de **13,5**, ce qui correspond à un pourcentage de **56.25%** de ses réponses aux situations, et cela par rapport à celles des réponses impunitives, où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sous importance, et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer, notre cas a obtenu une moyenne de « **M=5** », qui correspond à un pourcentage de **20.83%**, et enfin pour les réponses intropunitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « **Samy** » a obtenu une moyenne: « **I=5.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **22.92%**.



D'après la théorie de frustration de Rosenzweig, les réponses dominées dans le cas de « **Samy** » sont « extrapunitives » et sont type de réaction est de « défense du moi », où il joue la part la plus importante dans la réponse, et le sujet, ou bien, rejette la faute sur quelqu'un d'autre, ou bien accepte la responsabilité, ou déclare que la responsabilité de la situation n'incombe à personne.

Patterns classiques:

- **E > I > M -E' > M'**
- **E-D > N-P > O-D -i > m = e**

5.4. Discussion des analyses des résultats

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, et en se référant de sa théorie sur la frustration, nous concluons que chez l'adolescent « Samy », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « extrapunitives », et son type de réaction à la frustration est « défense du moi ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montrent une évaluation de soi positive, car le score est de 35 (niveau moyen).

C'est ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

6. présentation et analyse des résultats du cas N° 06 « Youba » :

6.1. Résumé et analyse de l'entretien du Cas (06) :

Youba est un garçon âgé de (18) ans, l'aîné d'une fratrie de deux enfants (un garçon et une fille). Il est issu d'une famille moyenne, il vit avec sa petite famille. Youba est né d'une grossesse désirée, l'accouchement était à terme sans aucune complication. Quant au développement psychomoteur, il a franchi ses premiers stades de développement dans des conditions qualifiées de normales, il pratiquait le sport depuis son jeune âge et jusqu'à présent. L'adolescent prépare son BEM, il obtient des résultats moyens (10/20).

Au cours de l'entretien, notre sujet s'est montré perturbé, cependant le contact a été plutôt marqué par un climat de confiance, de collaboration. Sa participation au cours de l'entretien est caractérisée par beaucoup d'émotions. Après lui avoir expliqué les objectifs de l'entretien « Youba » s'est mis d'accord pour discuter sur tout ce qu'il lui passe par l'esprit, il nous a parlé de toutes les difficultés qu'il a vécu et celles qu'il vit actuellement. Le recours à l'ambivalence est existant, notre sujet très motivé de l'idée de participer à cette étude qu'il juge très intéressante, ce qui a attiré notre attention

Suite aux réponses obtenues aux questions visant la conception de l'avenir envisagé par le sujet, on a remarqué à ce propos, des hésitations, de l'inquiétude et de la peur « je ne sais

pas si je pourrais réussir, j'ignore si je suis capable, mais je vais faire tout mon possible pour arriver à mes fins... ».

6.2. Présentation et analyse des résultats de l'échelle d'estime de soi du Cas (06) « Youba »:

Niveau	Générale	Sociale	Familiale	scolaire	Totale	Mensonge
Moyen	19	7	4	4	34	5

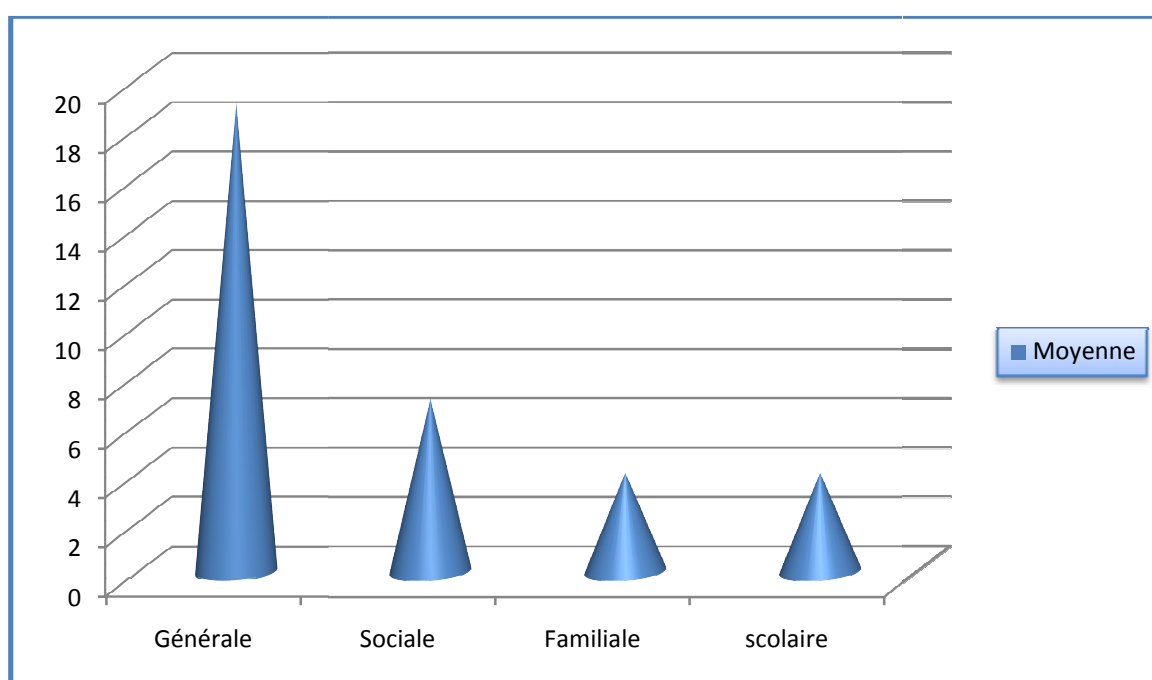


Figure 15 :Scores des échelles

« Youba » a présenté un niveau moyen de l'estime de soi, il a un score de 34, ce qui signifie une évaluation positive de soi.

Ses résultats sur l'échelle de l'estime de soi générale, sont supérieurs à la moyenne : $19 > 18,64$, ce qui reflète ses réponses positives dominantes dans cette échelle. Exemple de l'Item N°18, où il infirme « Me ressemble pas », ce qui explique que l'adolescent présente une image positive vis-vis de son corps. Un autre exemple : l'Item N°03, où il infirme sa réponse ce qui démontre que le sujet a conscience de la valeur du Moi.

Ses résultats sur l'échelle de l'estime de soi sociale marque aussi un niveau supérieur à la moyenne : échelle sociale $7 > 5,67$. Exemple de l'Item N°49, où il infirme « Me ressemble pas », ce qui explique que l'adolescent ne présente pas un complexe dans ses relations sociales.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi familiale marquent un niveau faible à la moyenne : $4 > 4,92$, ce qui confirme les réponses de l'entretien sur son désaccord avec les parents. Exemple de l'Item N°16 où il confirme « Me ressemble ».

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, elle présente un niveau faible à la moyenne : $4 > 4,12$. Ce qui explique son insatisfaction de son rendement scolaire. On peut donner l'exemple de l'Item N°33, qui a été infirmé « Me ressemble pas ».

« Youba » présente une attitude défensive vis-à-vis du test, et un désir de donner une meilleure image de soi, ce qui est expliqué par son niveau élevé par rapport à la moyenne : $5 > 2,38$ sur l'échelle de mensonge.

6.3. Présentation et analyse des résultats du test de frustration de Rosenzweig

Profil d'analyse cas « Youba »

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	2	14.5	2	18.5	78.72%
I	0	2	0,5	2.5	10.64%
M	0	2	0.5	2.5	10.64%
Total	2	18.5	3	23.5	100 %
%	8.51%	78.72%	12.77 %	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « E' », pour le cas de « Youba », prennent les valeurs successives : 0.5, 0.5, 0.5, 0.5, et ceci nous donne un total de « E' = 2 », que nous avons mentionné dans la première case de la feuille du dépouillement (voir l'annexe 04), ainsi qu'à gauche du profil.

On reste toujours dans la colonne « O-D », on constate que les variables « I' » et « M' » occupent la case au-dessous, toutes les deux ont une valeur nulle (puisque elles ne sont pas représentées dans la grille du dépouillement).

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **2** ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « **O-D=2** ».

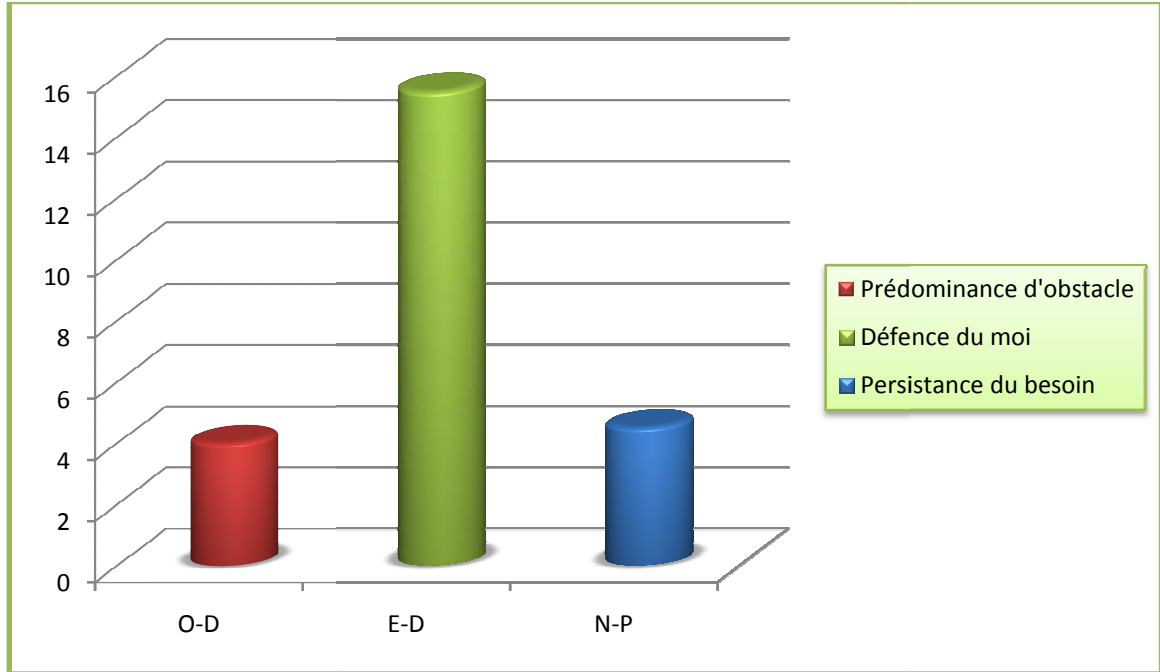
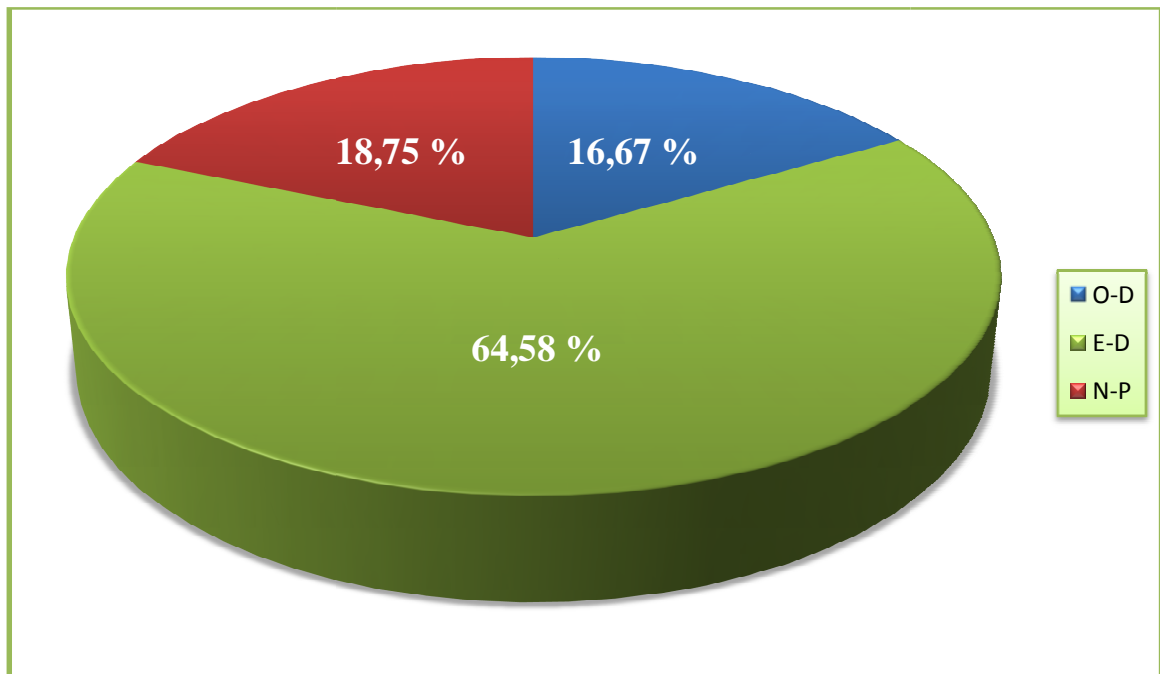


Figure 16 : Type de réaction



De la même façon, nous obtiendrons dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (E, I,M),et le total « E-D », ainsi on obtient pour le (E=14.5, I=2, M=2), donc le

total de cette colonne, soit de **18.5**, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « **E-D=18.5** ».

On remplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (**e, i, m**), et la totalité de « **N-P** », on obtient (**e=2, i=0.5, m=0.5**), ce qui nous donne le total de « **N-P=3** ».

En fin, on calcule la somme des cases de chaque ligne pour déterminer la valeur marginale brute de **E, I, M** qui représente les catégories de type d'agression.

Les résultats obtenus pour ce cas :

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitive, dont lequel, le cas a obtenu 18,5 (**E=18,5**)
- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intropunitive de l'agression, Youba a obtenu un total de 2.5(**I=2.5**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas a obtenu un score de 2.5(**M=2.5**)

D'après les résultats d'analyses, on constate que chez l'adolescent « Youba », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées dans ce cas sont « extrapunitives », et cela par ce qu'il a obtenu une moyenne de 18,5, ce qui correspond à un pourcentage de **78.73%** de ses réponses aux situations, et cela par rapport à celles des réponses « impunitives » où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer, notre cas a obtenu une moyenne de « **M=2.5** », qui correspond à un pourcentage de **10.63%**, et ce sont les mêmes résultats obtenus pour le **I**, car pour les réponses intropunitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « Youba » a obtenu une moyenne de « **I=2.5** », ce qui correspond à **M**, ce qui veut dire : « **M=I** »

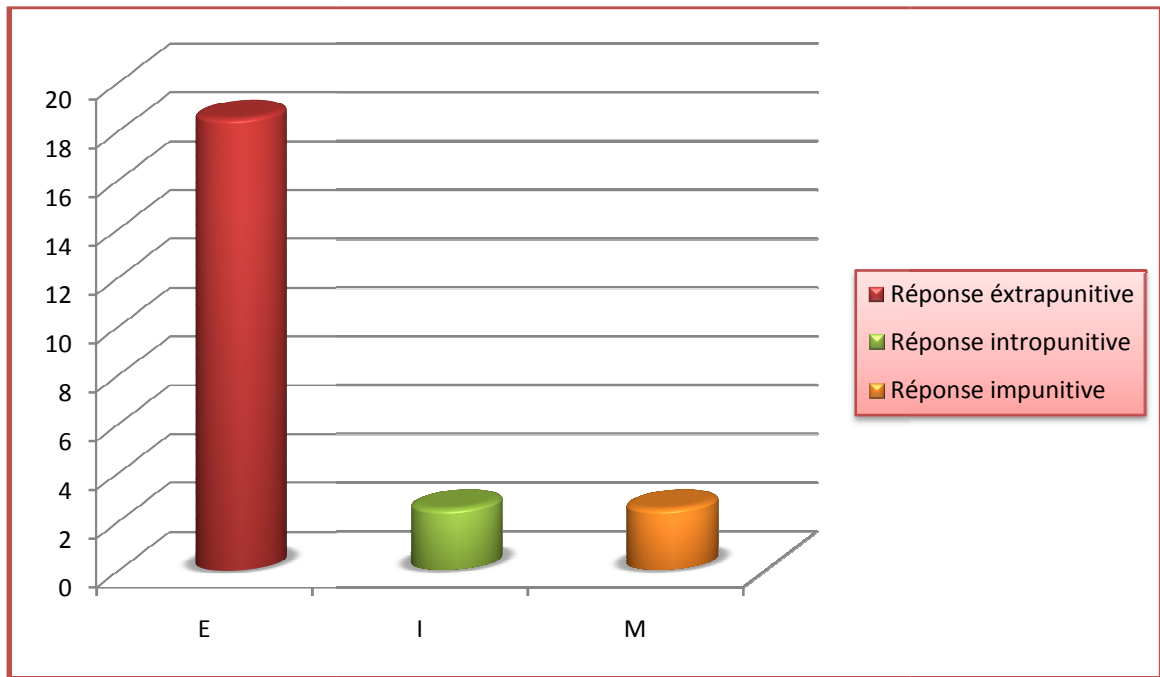
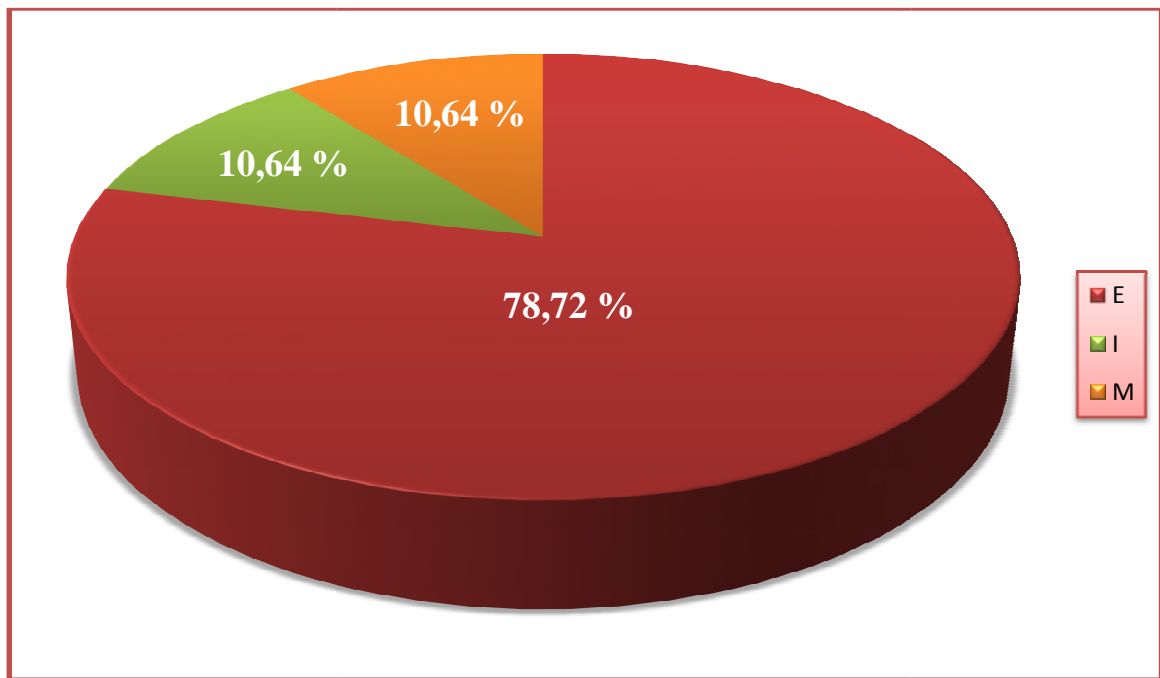


Figure 17 : Direction de l'agression



Donc les réponses dominées dans le cas de «Youba » sont « extrapunitives » et le type de réaction de l'adolescent est de « défense du moi », et d'après la théorie de Rosenzweig sur la frustration, le sujet joue la part la plus importante dans la réponse, ou bien, rejette la faute sur quelqu'un d'autre, ou bien, accepte la responsabilité, ou déclare que la responsabilité de la situation n'incombe à personne.

Patterns classiques:

- E > (I = M) - E' > (I' = M')
- E-D > N-P > O-D - e > (i = m)

6.4. Discussion des analyses des résultats :

D'après les résultats de l'analyse du test de frustration de Rosenzweig, et en se référant à sa théorie nous concluons que chez l'adolescent « Youba », l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « extrapunitives », et son type de réaction à la frustration est « la défense du moi ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montre que l'évaluation de soi est positive, car le score est de 34 (niveau moyen).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

7. Présentation et analyse des résultats du cas N° 07 « Lydia » :**7.1. Résumé et analyse de l'entretien du Cas (07) :**

Lydia est une jeune adolescente, âgée de 16 ans, elle est la benjamine d'une fratrie de 03 enfants (deux frères, une sœur), scolarisée en 4^{ème} année moyenne, issue d'une famille d'un niveau socio-économique moyen, le père est commerçant et la mère est femme au foyer.

« Lydia » n'est pas satisfaite de son état physique « j'ai honte de moi... », Malgré qu'elle ne présente aucun problème physique ; elle veut changer tant de choses en elle « je veux être quelqu'un d'autre ».

Au cours de l'entretien, nous avons sollicité notre cas à parler de ses relations au sein de sa famille, et d'après ses propos, elle ne s'entend pas bien avec ses parents surtout avec sa mère « ma relation avec ma mère est mauvaise... ».

On lui demandepour quelle raison, elle nous répond « elle est toujours furieuse contre moi, elle ne m'aime pas comme mes frères ». Après un silence, elle rajoute « elle me déteste, tout ce que je fais ne lui plait pas... ». Elle nous a parlé aussi de sa relation distante avec son père, cela est causé par les absences de ce dernier de la maison « ...papa, je ne le vois pas trop, il est tout le temps dans sa boutique... ».

Durant l'entretien qui a duré (30) minutes,la coopération de Lydia nous a beaucoup aidés dans l'entretien. Le contact a été marqué par un climat de rassurance, de mutualité. Ses réactions à l'entretien ont été vécues par une participation affective (elle s'est montrée coopérative).

7.2. Présentation et analyse des résultats de l'échelle d'estime de soi du

Cas (07) « Lydia »:

échelle	générale	Sociale	familiale	scolaire	totale	mensonge
Moyen	14	05	04	04	27	01

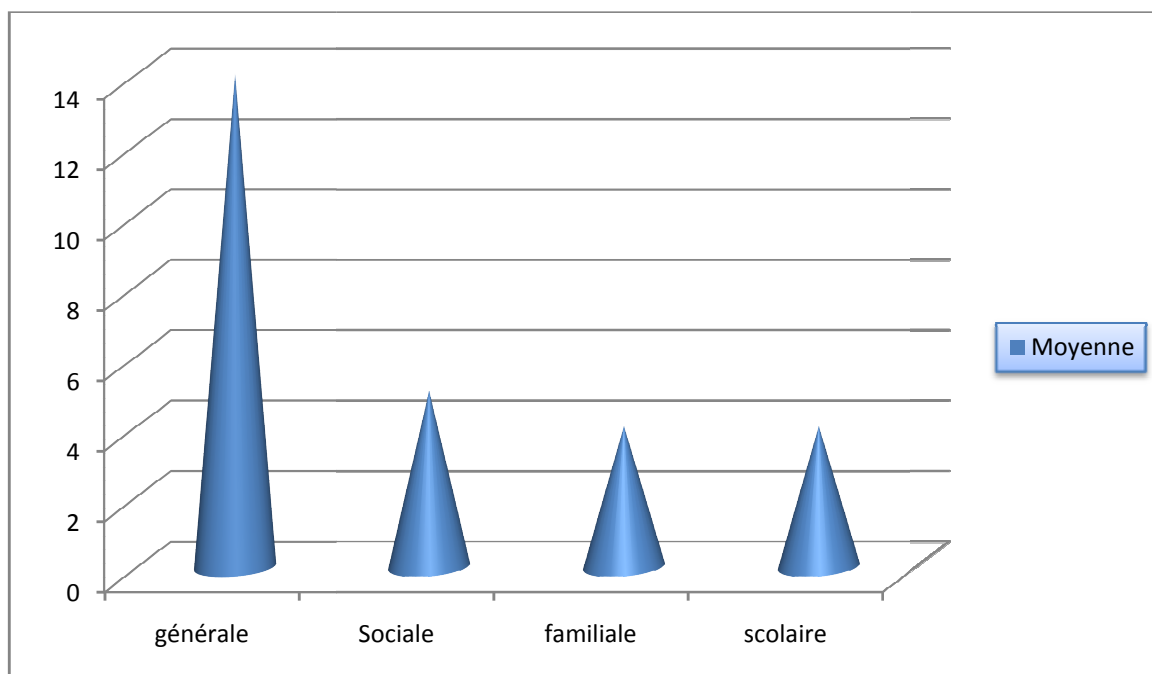


Figure 18 :Scores des échelles

« Lydia » a un niveau bas d'estime de soi, avec un total de 27, ce qui signifie qu'elle a une évaluation négative de soi.

Ses résultats sur l'échelle d'estime de soi générale sont inférieurs à la moyenne, elle présente un score de **14 > 18,6**. Ce qui est apparu sur l'ensemble des Items de cette échelle avec des réponses positives : l'exemple de l'Item N°39, « Ne me ressemble pas » c'était sa réponse.

Ses résultats sur les échelles sociale et familiale, marquent aussi un niveau inférieur à la moyenne : **5 > 5,67** sur l'échelle sociale, et **4 > 4,92**, ce qui démontre l'inadaptation à son entourage avec une valeur faible du moi, ce qui a été aussi confirmé durant l'entretien. A l'échelle sociale, on prend l'exemple de l'Item N°49, elle a coché « Me ressemble ». Et sur l'échelle de famille, on peut donner l'exemple de l'Item N°29, où elle a coché « Me ressemble pas ».

Sur l'échelle d'estime de soi scolaire, elle présente un niveau très proche de la moyenne **4 < 4,12** ce qui explique sa satisfaction de ses succès égaux à ses aspirations. L'exemple de l'Item N°37 le confirme.

Le cas ne présente pas d'attitude défensive vis-à-vis du test avec un score de **1 < 2,38** à l'échelle de mensonge.

7.3. Présentation et analyse des résultats du test de frustration de Rosenzweig :

Profil d'analyse cas « Lydia »:

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E	1.5	2.5	0.5	4.5	19.56%
I	6.5	3	4	13.5	58.70%
M	1	2	2	5	21.74%
Total	9	7.5	6.5	23	100%
%	39.13%	32.61%	28.26%	100%	

Les résultats obtenus dans la cotation du « E' », pour le cas de « Lydia », prennent les valeurs successives : 0.5, 1, et ceci nous donne une totale de 1.5, que on a motionné dans la première case de la feuille du dépouillement (voir Annexe 04), ainsi qu'à gauche du profil.

On reste toujours dans la colonne « **O-D** », on constate que les variables « **I'** » occupent la case au- dessous, et ont ces valeurs successives : 1, 1, 1, 1,1,0.5, 1, ce qui donne un total de « **I=6.5** ». Par contre on remarque que les variables « **M'** » qui occupent la troisième case, ont la valeur de « **M'=1** ».

Nous pouvons dès à présent noter la totalité de cette colonne, qui est égale à **9**, ce qui nous donne la première valeur marginale correspondant au type de réaction « **O-D=9** ».

De la même façon , on obtient dans la deuxième colonne du profil des valeurs brutes de (**E,I,M**),et le total « **E-D** », ainsi pour le (**E=2.5, I=3, M=2**), donc le total de cette colonne,soit de **7,5**, ce qui nous donne la deuxième valeur marginale correspondant au type de réaction « **E-D=7.5** ».

On remplit également la troisième colonne du profil des valeurs brutes de (**e, i, m**), et la totalité de « **N-P** », on obtient (**e=0.5, i=4, m=2**), ce qui nous donne le total de « **N-P=6.5** »

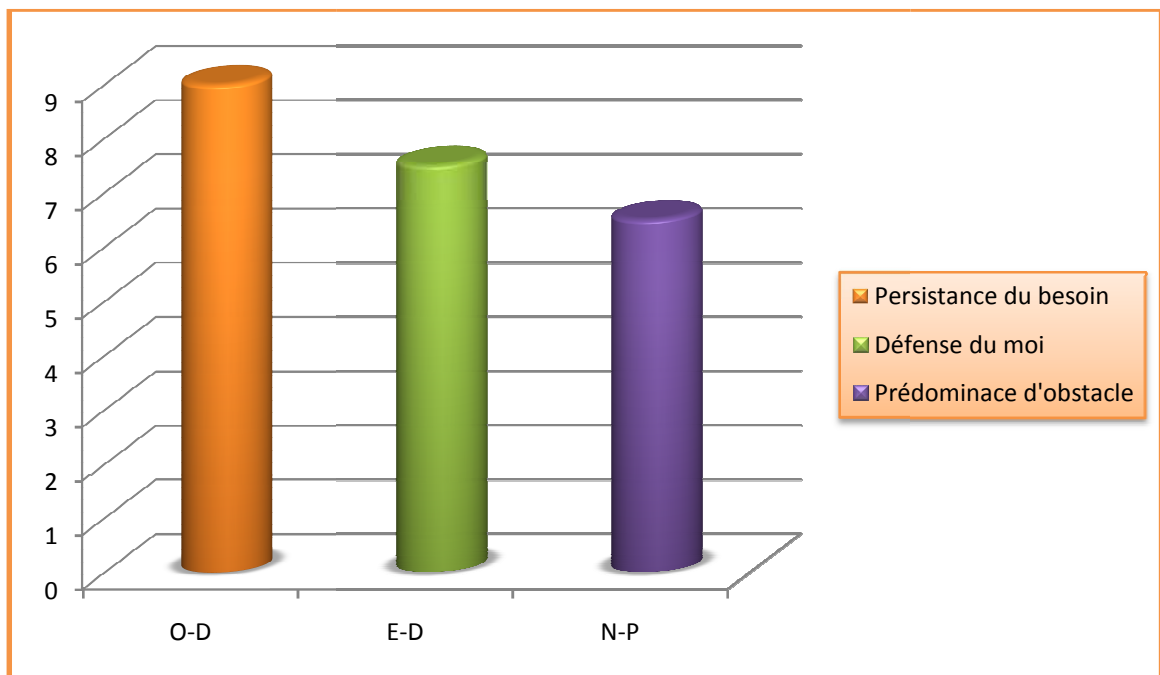
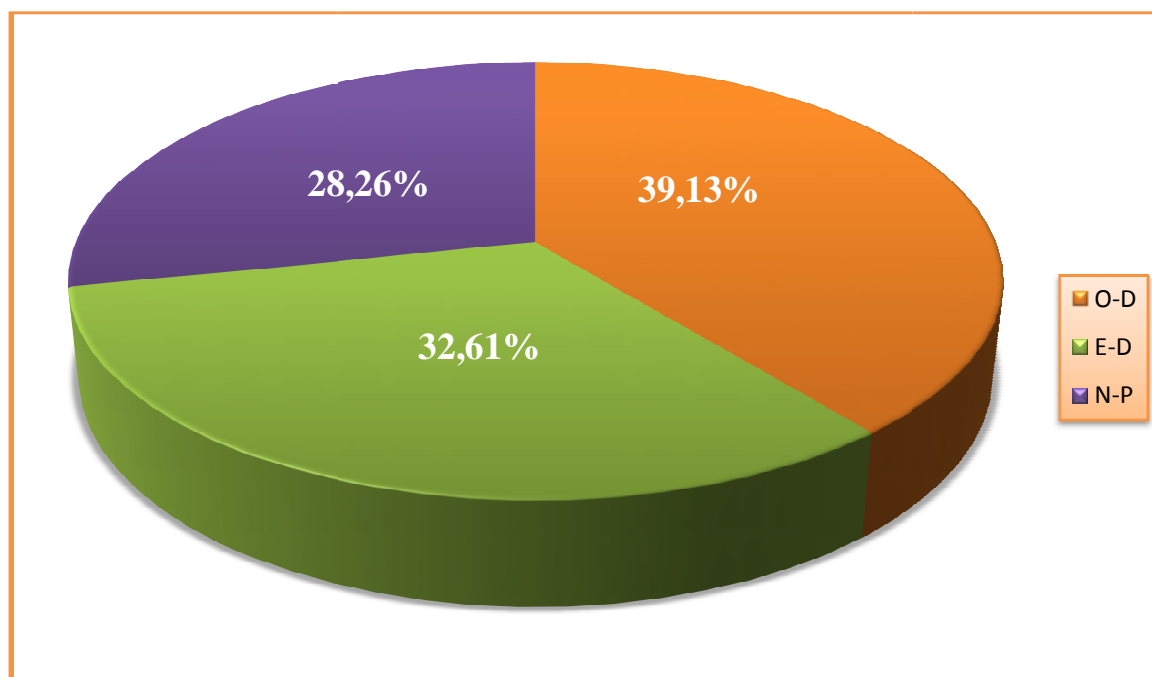


Figure 19 : Type de réaction



En fin, on calcule la somme des cases de chaque ligne pour déterminer la valeur marginale brute de **E**, **I**, **M** qui représente les catégories de type d'agression.

Les résultats obtenus pour ce cas :

- Le **E** qui est employé pour la direction extrapunitives, dans lequel, le cas a obtenu 4,5 (**E=4.5**)
- Pour le **I**, qui est employé pour la direction intro punitive de l'agression, Lydia a obtenu un total de 13.5 (**I=13.5**).
- Et pour le **M**, qui est employé pour indiquer la direction impunitive de l'agression, et notre cas a obtenu un score de 5 (**M=5**).

D'après les résultats de l'analyse, on constate que chez l'adolescente « Lydia », la dominance des réponses sont celles intro-punitives, où l'agression est dirigée vers le sujet lui-même, « Lydia » a obtenu une moyenne : « **I=13.5** », qui correspond à un pourcentage de **58.70%**, et cela par rapport à celle obtenue pour le **M**, car pour les réponses impunitives, « Lydia » a obtenu une moyenne de « **M=5** », où l'agression est évitée et la situation frustrante est décrite comme sans importance, et comme n'étant la faute de personne, ou comme susceptible d'être améliorée en se contentant d'attendre et de s'y conformer, ce qui correspond

à un pourcentage de **21.74%**. Par contre les réponses extrapunitives, elle a obtenu une moyenne de « **E=4.5** », ce qui correspond à un pourcentage de **19.56%** de ses réponses aux situations.

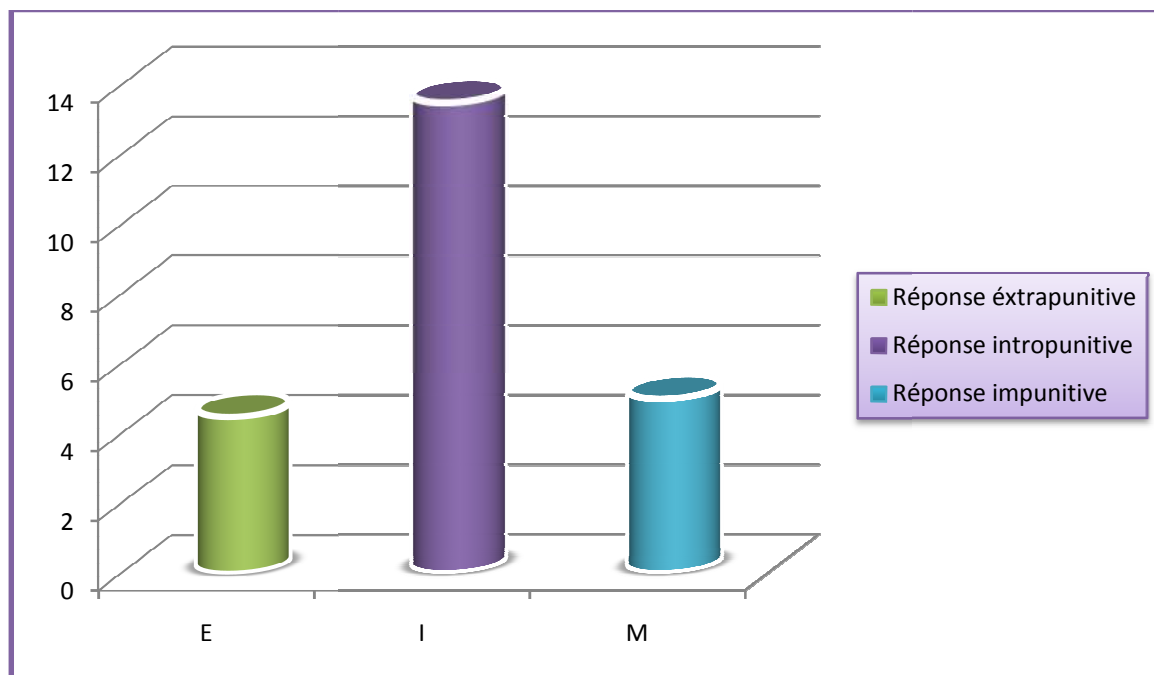
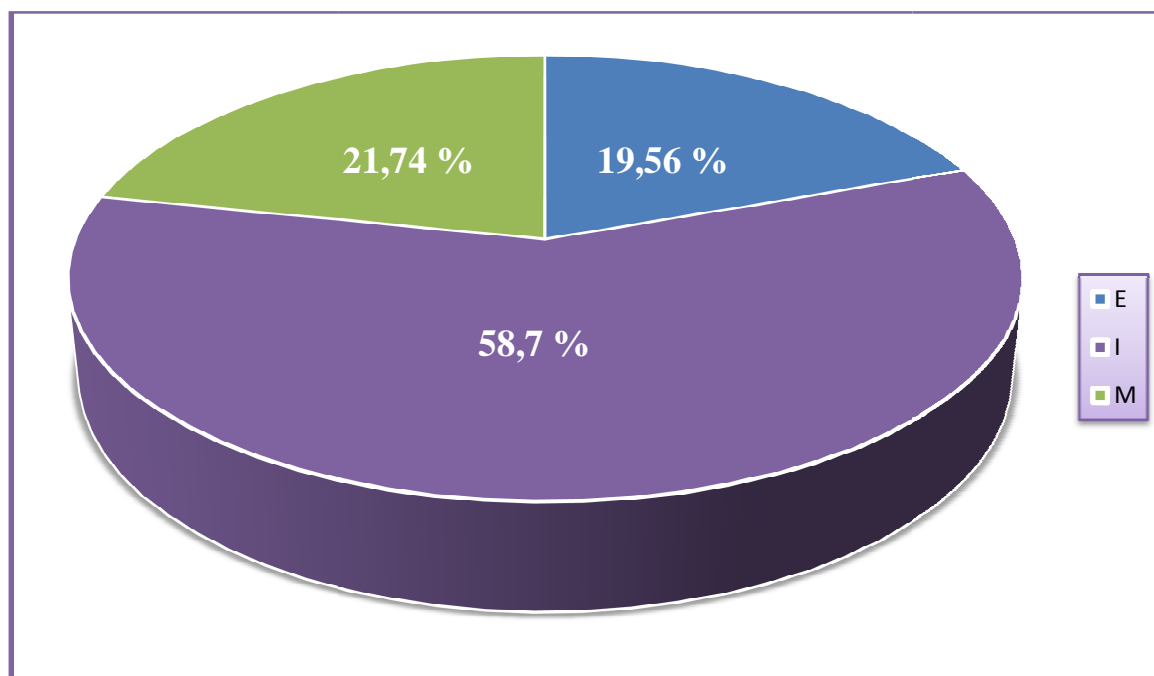


Figure 20 : Direction de l'agression



D'après la théorie de frustration de Rosenzweig les réponses dominées dans le cas de « Lydia », sont « intropunitives » et le type de réaction de l'adolescente est de «prédominance de l'obstacle», où l'obstacle est mentionné par le sujet dans ses réponses sous

forme d'un commentaire sur sa sévérité, ou le représente comme favorable, ou bien comme faible importance.

Patterns classiques:

- I>M> E- I'> E' >'M'
- O-D > N-P > E-D - i > m > e

7.4. Discussion des analyses des résultats:

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, nous concluons que chez l'adolescente « Lydia », l'agression est dirigée vers soi-même, c'est-à-dire les réponses dominées sont « intropunitives », et son type de réaction à la frustration est « la prédominance d'obstacle ».

La cohésion entre les propos de l'entretien et les résultats obtenus au test d'évaluation de l'estime de soi, montrent que l'évaluation de soi est négative, car le score est de 27 (niveau bas).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche : L'adolescent qui a une dominance des réponses « intropunitive », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « prédominance de l'obstacle », présente une mauvaise estime de soi.

8. Discussion générale des résultats :

Après avoir présenté les entretiens, le test de frustration, et les échelles de chaque cas, de manière individuelle ; à présent nous allons faire une analyse générale des résultats obtenus, et discussion générale de nos hypothèses, on commençant par les résultats de l'échelle de l'estime de soi et on terminant par le test de frustration de Rosenzweig.

2.1. Analyse des résultats de l'échelle Cooper Smith :**Tableau N°1 : Résultats générales du test d'estime de soi**

Cas	Générale	Sociale	Familiale	Scolaire	Total	Mensonge	Niveau
Cas 01	19	07	04	06	36	02	moyen
Cas 02	15	04	04	06	29	05	Bas
Cas 03	19	07	05	04	35	02	Moyen
Cas 04	18	08	06	05	37	04	Moyen
Cas 05	19	06	06	04	35	03	Moyen
Cas 06	19	07	04	04	34	05	Moyen
Cas 07	14	05	04	04	27	01	Bas

2.2. Analyse des résultats du test Rosenzweig :**Tableau N°2 : Résultats générales sur le type de réaction à la frustration**

Cas	O-D	E-D	N-P	Type de réaction dominante
Cas 01	4.5	13.5	6.5	Défense du moi
Cas 02	8.5	7.5	8	Prédominance d'obstacle
Cas 03	7.5	9.5	7.5	Défense du moi
Cas 04	2.5	13.5	8	Défense du moi
Cas 05	4	15.5	4.5	Défense du moi
Cas 06	2	18.5	3	Défense du moi
Cas 07	9.5	7.5	6.5	Prédominance d'obstacle

Tableau N°3 : Résultats générales sur la direction de l'agression

Cas	E	I	M	Direction de l'agression
Cas 01	10.5	6	8	Extrapunitives
Cas 02	3.5	14	6.5	Intropunitive
Cas 03	11	8.5	5	Extrapunitives

Cas 04	9	6.5	8.5	Extrapunitives et impunitive
Cas 05	13.5	5.5	5	Extrapunitives
Cas 06	18.5	2.5	2.5	Extrapunitives
Cas 07	4.5	13.5	5	Intropunitive

Durant notre étude, on a tenté d'évaluer l'influence de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents, âgés entre 16 et 18 ans ; ainsi que le rôle du type de réaction à la frustration et l'influence de la direction de l'agression dans l'évaluation de soi chez ses adolescents.

Après avoir présenté et interprété les résultats obtenus dans notre pratique (résultats du test de frustration et l'échelle de l'estime de soi, et de l'entretien semi directif). On poursuit avec la phase de discussion de nos hypothèses de recherche.

A partir de l'analyse des résultats de l'entretien semi directif et ceux du test de frustration et l'échelle de l'estime de soi, nos hypothèses ont été confirmées de la manière suivante :

- Hypothèse Générale :

L'adolescent qui a une dominance des réponses « extrapunitives » et/ou « impunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi » ou « persistance du besoin », présente une bonne ou moyenne estime de soi.

Cinq (05) cas sur sept (07) de notre population d'étude confirment cette hypothèse :

- Les Cas (03) et (05), ont obtenu un score de 35 sur l'échelle de l'estime de soi, selon les classes présentées à l'inventaire de Cooper Smith (31 à 38) présentent un niveau moyen d'estime de soi. On a constaté que ces scores correspondent en grande partie avec leurs propos à l'entretien.

- Le Cas (01) avec un score de 36 sur l'inventaire de Cooper Smith, ainsi que le Cas (04) qui a obtenu un score de 37, et finalement, le Cas (06) avec un score de 34 ; qui signifie qu'ils ont aussi un niveau moyen d'estime de soi. On a constaté que les scores obtenus à l'échelle d'estime de soi pour ce groupe, correspondent en grande partie avec leurs propos aux entretiens.

D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, nous concluons que chez les Cas (01) (03) (04) (05) (06), qui ont une évaluation positive de soi, l'agression est dirigée vers l'extérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « extrapunitives » et/ou « impunitives », et leurs type de réaction à la frustration est « la défense du moi » et/ ou « persistance du besoin ».

De ce fait, notre première hypothèse est confirmée chez la majorité des Cas (05/07).

- **Hypothèse partielle:**

L'adolescent qui a une dominance des réponses « intropunitive », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « prédominance de l'obstacle », présente une mauvaise estime de soi.

Au deuxième groupe (02/07) qui se caractérise par une estime de soi basse, correspond en grande partie à leurs réponses à l'entretien.

Le Cas (02) avec un score de 29 sur l'inventaire de Cooper Smith, ainsi que le Cas (07) qui a obtenu un score de 27; ce qui signifie qu'ils ont un niveau bas de l'estime de soi. Selon les classes présentées à l'inventaire de Cooper Smith (19 à 30) présentent un niveau Bas d'estime de soi. Ainsi qu'on a constaté que ces scores correspondent en grande partie avec leurs propos à l'entretien.

Ainsi D'après les résultats d'analyses du test de frustration de Rosenzweig, nous concluons que chez les Cas (02) (07), qui ont une évaluation négative de soi, l'agression est dirigée vers l'intérieur, c'est-à-dire les réponses dominées sont « intropunitives », et leurs type de réaction à la frustration est « prédominance de l'obstacle ».

De ce fait, Notre deuxième hypothèse est confirmée chez les Cas (02) (07), ce qui correspond à (02/07) de notre population d'étude.

Cette analyse, nous permet de dégager quelque constations concernant la population de notre recherche. On constate que la majorité des Cas (05/07) de notre population d'étude se caractérise par une évaluation positive de soi, où on observe une dominance des réponses « extrapunitives » et/ou « impunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « défense du moi » ou « persistance du besoin ». Ce qui confirme en grande partie l'hypothèse générale de notre recherche. Ainsi que (02/07) des cas se caractérisent par

une évaluation négative de soi, où on observe une dominance des réponses « intropunitives », et dont le type de réaction face aux situations frustrantes est « prédominance de l'obstacle ». Ce qui confirme notre hypothèse partielle.

Il est à signaler que les résultats de notre recherche sont éphémère, ne peuvent pas être généralisé, car notre population d'étude ne représente pas la population mère.

Conclusion Générale

Cette recherche intitulée « l'influence de la frustration sur l'estime de soi chez les adolescents », qu'on a réalisé au sein de la polyclinique de « Tinebdar », nous a permis de constater l'influence du type de réaction à la frustration sur l'évaluation de soi chez les adolescents.

On a fait de notre mieux afin d'achever cette recherche, malgré les difficultés rencontrées, comme le manque d'études faites sur ce sujet, et l'indisponibilité du « test de frustration p-f test », ainsi que les difficultés de trouver des adolescents qui peuvent contribuer à notre recherche.

L'application du test de frustration de Rosenzweig, nous a permis de mettre en évidence les réactions des adolescents face aux situations frustrantes, ainsi que l'échelle de Cooper Smith, et l'entretien clinique, nous ont permis d'évaluer l'estime de soi chez ces sujets. Grâce à ces techniques, on a pu déduire que les types de réactions à la frustration peuvent être un facteur qui contribue à l'évaluation de soi chez les adolescents.

Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse générale, ainsi que nos hypothèses partielles. Mais, ils ne peuvent pas être généralisés, car notre population d'étude ne représente pas la population mère.

A partir de notre travail, nous sommes arrivées à démontrer le lien entre la frustration et l'estime de soi chez les adolescents. Mais plusieurs autres thèmes en restent à étudier sur ces adolescents. Une étude qui ciblera les comportements à risque des adolescents frustrés, pourra compléter nos résultats pour prendre conscience des conséquences fâcheuses de l'intolérance à la frustration.

Liste Bibliographique

1. / Ouvrages :

1. Abderrahmane Simoussi et Rager Perron (2012), « Problématique de l'adolescence », éd A.P.P.
2. Alain Bra-Cannier (2007), « Le guide de l'adolescent de 10 à 25 ans », paris, édition Odile Jakob.
3. Alain Vannier (2003), « Lexique de psychanalyse », paris, édition Armand Colin.
4. Anne-Marie Lavarde (2008), « Guide méthodologique de la recherche en psychologie », éd de block université, .
5. Angers. M. (1995), « Initiation à la méthodologie des sciences humaines », Québec, édition C. E. L M C.
6. Beatrice Alexandre Jean-Claude Arbousse Bastide (2005), et all, « Psychologie clinique et psychopathologie », édition Bréal.
7. Berkowitz L. « Frustration – agression hypothèse examinations and reformulation », éd Psychological
8. Benneny H. (2005), « L'examen psychologie et clinique de l'adolescent », paris, éd Armand Colin, , .
9. Chalichat H. (1990), « l'enquête en psychologie », paris, éd PUF, 2^{ème} édition.
10. Charlotte Mareau, Adeline Vaneck Dreyfus. 2004 « L'indispensable de la psychologie », éd Studyrama.
11. Coslin P.G. (2004) « psychologie de l'adolescent », paris, édition Armand Colin.
12. Dollard J. & Miller N.E. Doob L.W. et Mowrer O.H. et al (1939) « frustration and aggression, » éd Yale university press, New-heaven.
13. Ervine L. A. & John P. (2005), « La personnalité de la théorie à la recherche », Bruxelles, éd de Boeck.
14. François Richard. (1998) « Les troubles psychiques à l'adolescence », paris, éd Dunod.
15. Farid Kacha (2002), « Psychiatrie et psychologie médicale », Alger, éd Publicame.
16. Jean Dumas. (1999) « Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent », paris, éd De Block université.
17. Josiane de Saint Paule. (1999) « Estime de soi confiance en soi », paris, inter édition.

18. Chazaud J. (2005) « Précis de psychologie de l'enfant », édition Dunod.
19. Jean-Claude Razavet. (2008) « Du roc de la castration au roc de la structure », éd De Block université ,3^{ème} édition.
20. Helen Bee. Et Denise Boyd « Psychologie du développement », éd de Boeck, 2^{ème} édition.
21. Khadija Chahraoui, Herve Benony (2003), « Méthode évaluation et recherche en psychologie clinique », paris, édition Dunod.
22. Maurice Renclin. (1998), « Les méthodes en psychologie édition », ed CASBAH, Alger.
23. Mareau CH. Stok M. Vanek A.(2006), « Réussir son 1^{er} cycle de psychologie », édition Study Rama.
24. Marie France Castarede. « Introduction à la psychologie clinique », éditions Belin.
25. patrick Delaroche. (2007), « L'adolescence », édition Armand colin.
26. Pervin L. A. &Jahn O.P. (2005), « La personnalité de la théorie à la recherche », Bruxelles, édition de Boeck.
27. Sally W. O. Diane E. Papalia. (2005), « Psychologie du développement humain », édition copyright.
28. Silke Shouder (2007)« Pratiquer la psychologie clinique au prés des enfants et des adolescents », paris, édDunod.
29. Virginie Lavale. (2004),« La psychologie du développement modèles et méthodes », éd Armand Coline.

2. /Articles :

35. Catherine Epelbaum et AL, « Psychologie parental et psychopathologie parentale et psychopathologie de l'adolescent »,p.4.f.2001/1. vol.44. (page 267 à 306).
36. Fortin, Brun. (1989). « Ce que vous devez savoir sur l'estime de soi », ed *Intervenir en santé mentale*,.
37. Guerin Fet .Famose T. p « Le concept de soi physique », bultin de psychologie n^o 274, 58(1), p1-16

- **Source** : ScriptographicCommunications LTD, *Ce que vous devez savoir sur l'estime de soi*, 1989.
- 38.** Guillon M.-S. Crocq M.A. « Estime de soi à l'adolescence », éd revue de la littérature.
- **Source**: Self-Esteem in adolescence: literature review. *CHS, secteur VIII, 27, rue du Quatrième-RSM, BP 29, 68250 Rouffach France*)
- 39.** Kregarman J.J. & Worchel P. (1961), « Arbitrine of frustration and aggression », édition journal of abnormal and social psychology, pp183-187.
- 40.** Buss A. H. (1961), « Physical aggression in relation to different frustrations », édition journal of abnormal and social psychology.
- 41.** Buss A.H. (1963) « Physical aggression in relation to different frustrations », ed journal of abnormal and social psychology.
- 41.** Rule B.G. Dyck R. et al (1978), « Arbitrariness of frustration: inhibition or instigation effects on aggression », Ed journal of abnormal and social psychology,.

3. / Dictionnaire :

- 42.** Bloch H. et al (2005). « Grand dictionnaire de la psychologie », paris, édition Larousse.
- 43.** Docteur Sylvie Angel. Corinne Antoine (2008), « Petit Larousse de la psychologie », paris, 1^{er} édition,
- 44.** Carole Bat, Antoine Caron, et al, (2010), « Petit Larousse de la psychologie », paris. édition Larousse.

Annexe01

Entretien clinique :

- **AXE I** : Informations générales sur le patient.

1. Quel est votre nom ? et quel âge avez-vous ?
2. Combien de frère et sœur avez vous ?
3. Quel est votre rang dans la fratrie ?

- **AXE II** : Informations sur les relations familiales.

1. Comment décrivez-vous votre relation avec vos frère et sœurs ?
2. Parlez-moi un peu de vos parents ?
 - Quelle est la situation de vos parents ?
 - On quoi consiste votre relation avec les parents ?
 - Comment se comportent-ils avec vous ?

- **AXE III** : Informations sur la scolarité.

1. Est ce que vous aimez l'école ?
2. Quelle est la nature de votre relation avec vos professeurs ?
3. Est ce que vous aimez quand l'enseignant vous interroge ?
4. Quelle est votre réaction si l'un de vos professeurs vous fait une remarque ?
5. Il représente quoi pour vous le professeur ?
6. Si l'enseignant vous demande de faire un devoir et vous n'arrivez pas à le faire :
 - Dans quel état vous vous mettez ?
7. Est ce que vous n'avez pas de difficultés à participer en classe ?
8. Est ce que vous avez des camarades de classe avec qui vous vous entendez bien ?
9. Est ce que vous avez des difficultés à participer en classe ?
10. Si vous n'arrivez pas à comprendre une leçon, est ce que vous demandez des explications aux enseignants ?
11. Si l'un de vos camarades vous fait une remarque en classe dans le but de vous intimider ou de vous embêter, quelle sera votre réaction ?
12. Est ce que vous vous sentez mal à l'aise en classe ?pourquoi ?
13. Etes-vous satisfaits de vos résultats scolaires ?

- **AXE IV** : Informations sur l'aspect relationnel de l'adolescent.

14. Est ce que vos parents ont le même avis sur vos résultats scolaires ?
15. Quand vous avez un problème, est ce que vous demandez de l'aide ou vous pensez que vous pouvez vous débrouiller seul ?

16. Quant vous êtes en dehors de l'école, que faites-vous ?
17. Est-ce que vous avez des amis en dehors de l'école ?
18. Quelle est la nature de votre relation avec eux ?
19. Si l'un d'eux vous reproche quelque chose, à cause d'un malentendu, est-ce que vous allez essayer d'éclaircir les choses ou vous perdez facilement vos moyens face à ces reproches ?
20. Si une fille vous plaît bien, est-ce que vous farcez pour l'aborder, ou vous allez hésiter et vous aurez du mal à lui parler ?
21. Décrivez-moi votre image de soi ?
22. Citez-moi quelques qualités que vous pensez avoir ?
23. Est-ce que vous êtes satisfait de tout ce que vous avez accompli ?
 - **AXEV** : Regard vers l'avenir,
24. Est-ce que vous avez des projets pour l'avenir ? si c'est oui ; en quoi consistent ces projets ?
25. Est-ce que vous pensez que vous allez réussir à réaliser vos projets ?
26. Souhaitez-vous nous apporter d'autres informations que nous n'avons pas touchées au long de cet entretien ?

Annexe 02

Echelle d'évaluation d'estime de soi de Cooper Smith

La consigne

Lisez attentivement les consignes avant de répondre.

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases. Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne, intitulé « me ressemble ».

- Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée « ne me ressemble pas ».
- Efforcez-vous de répondre à toutes phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

	Me Ressemble	Me Ressemble Pas
1. En général, je ne me fait pas de souci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je trouve très pénible de prendre la parole dans un groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il y a en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficultés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. On s'amuse bien en ma compagnie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je suis souvent contrarié par ma famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je suis très apprécié par les personnes de mon âge.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ma famille prête généralement attention à ce que je ressens.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je cède très facilement aux autres.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ma famille attend trop de moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. C'est très dur d'être moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Tout est confus et embrouillé dans ma vie
14. J'ai généralement de l'influence sur les autres
15. J'ai une mauvaise opinion de moi-même
16. J'ai souvent envie de changer de vie
17. Je me sens souvent mal à l'aise dans mon travail
18. Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart
des gens
19. Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis
20. Ma famille me comprend bien
21. La plupart des gens sont mieux aimés que moi
22. J'ai souvent l'impression d'être harcelé par ma famille
23. Je me décourage souvent quand je suis entrain de faire
quelque chose.....
24. Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre
25. Les autres ne me font pas souvent confiance
26. Je ne suis jamais inquiet
27. Je suis assez sur de moi
28. Je plais facilement
29. je passe souvent de bons moments en famille
30. Je passe beaucoup de temps à rêvasser.....
31. J'aimerais être plus jeune
32. Je fais toujours ce qu'il faut faire
33. Je suis fier de mon activité professionnelle
34. J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire
35. Je regrette souvent ce que je fais
36. Je ne suis jamais heureux
37. Je fais toujours mon travail de mieux que je peux
38. En général, je suis capable de me débrouiller tout seul
39. Je suis assez content de ma vie
40. Je préfère avoir des amis plus jeunes que moi
41. J'aime tous les gens que je connais
42. Au travail, j'aime quand on vient me trouvé pour me demander
quelque chose.....
43. Je me comprends bien moi -même

44. Personne ne s'intéresse beaucoup à moi
45. On ne me fait jamais de reproches
46. dans mon travail, je ne réussis pas bien que je voudrais
47. Je suis capable de prendre une décision et de m'y tenir
48. Cela ne me plait vraiment pas d'être homme/femme
49. Je suis mal à l'aise dans mes relations avec les autres personnes
50. Je ne suis jamais intimidé
51. J'ai souvent honte de moi
52. Les autres me cherchent souvent querelles
53. Je dis toujours la vérité
54. au travail, mes responsables me font sentir que mes résultats sont
Insuffisants
55. Je me moque de ce que peut m'arriver.....
56. J'ai le sentiment d'avoir raté ma vie.....
57. Je perds facilement mes moyens quand on me fait des critiques
58. Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens

Annexe 03

Cas 01 « Baya »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1		M		1
2		<u>I</u>	i	0.5
3			e	1
4		M		1
5		E		1
6			m	0.5
7		<u>E</u>		1
8	I'			1
9		E	e	0.5
10		E	e	0.5
11		M		1
12			i	1
13			m	0.5
14		M		1
15	E'		m	0.5
16		E		1
17		<u>I</u>		0
18	E'			0
19		I		0
20	M'			1
21		<u>E</u>		1
22	I'			1
23		E		1
24		E		1
GCR				18

Cas 02 « Assia »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1	M'			1
2	I'			1
3		I		0
4	M'			1
5			i	1
6			I	1
7		I		0
8	I'			1
9		M		1
10	M'			1
11		M		1
12			m	0.5
13	E'		m	0.5
14			i	1
15		I		0
16	I'			1
17		<u>I</u>	i	0.5
18			i	1
19	I'			1
20				0
21		<u>E</u>		1
22	E'		e	0
23	E'		e	0
24			i	1
GCR				16.5

Cas 03 « Dalila »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1			i	1
2		I		0
3			e	1
4		E		1
5			i	1
6			m	0.5
7		E	e	0.5
8	E'	E		0
9			i	1
10		E		1
11		E		1
12			m	0.5
13	E'	E		1
14		E	i	0.5
15	M'			1
16		I		0
17	I'			1
18	E'			0
19		I		0
20	E'			0
21		I		0
22	M'			1
23	M'			1
24		E		1
GCR				15

Cas 04 « Mounia »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1		M		1
2		I		0.5
3			e	1
4		M		1
5		E		0.5
6		M	m	1
7		<u>E</u>		1
8	M'			1
9			i	0
10		E		1
11		M		1
12			m	1
13			e	0
14			i	1
15		M		0.5
16		E		0.5
17		<u>E</u>		1
18			m	0.5
19		<u>I</u>		0
20		E, I		1
21		I	i	0.5
22	I'			1
23			e	1
24	E'	M		0.5
GCR				20

Cas 05 « Samy »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1.		M		1
2.		I		0.5
3.	E'	<u>E</u>		1
4.		M	m	1
5.		I	i	0.5
6.		<u>I</u>		1
7.		E		1
8.		E		1
9.	E'	<u>E</u>		0
10.		E		1
11.		E		1
12.			i	1
13.	E'		e	0
14.		E		1
15.	M'	M		0.5
16.		E	e	0.5
17.		E		1
18.	E'		i	0.5
19.		<u>E</u>		1
20.		E, M		0.5
21.		I		0
22.		E		0
23.		E	m	0.5
24.	M'			1
GCR				16.5

Cas 06 : « Youba »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1.		E		1
2.		E, I		1
3.	E'		e	0
4.		M		1
5.		E		1
6.	E'		E	0
7.		E		1
8.		E		1
9.		E	E	0.5
10.		E		1
11.		M		1
12.		E	i	0.5
13.		E		1
14.		E		1
15.		E		1
16.	E'		m	0.5
17.		E		1
18.	E'		E	0
19.		<u>I</u>		0
20.		I		0
21.		E		1
22.		E		1
23.		E		1
24.		E		1
GCR				17.5

Cas 07 : « Lydia »

	O-D	E-D	N-P	G C R
1		M		1
2	I'			1
3			i	1
4		I		0
5		<u>E</u>	i	0.5
6	E'		e	0
7	I'			1
8	I'			1
9			i	1
10		<u>E</u>	i	0.5
11	I'			1
12	I'			1
13			m	0.5
14			i	1
15		M		1
16		E, I		0.5
17		E	i	0.5
18			m	0.5
19		<u>I</u>		0
20	M'			1
21	I'	E		0.5
22	I'			1
23		I		0
24	E'			0
G C R				15.5

Sommaire

Chapitre - I - Adolescence

Préambule :	03
1. Aperçu historique :	03
2. Définition des notions de bases de l'adolescence :	03
2.1. Définition de l'adolescence :	03
2.2. Définition de la puberté :	05
2.3. Définition de la crise d'adolescence :	05
3. Développement physique de l'adolescent :	07
3.1. Rôle des hormones :	07
3.2. Changement corporel :	07
3.3. Maturation sexuelle :	09
4. Développement psychologique de l'adolescent :	11
4.1. Image du corps chez l'adolescent :	11
4.2. Construction de l'identité chez l'adolescent :	11
5. Développement des relations sociales chez l'adolescent :	13
5.1. Relations avec les parents :	13
5.2. Relation avec les pairs :	15
6. Développement cognitif :	17
6.1. Stade des opérations formelles :.....	17
6.2. Maturation cognitive selon Piaget :.....	18
7. Estime de soi de l'adolescent :	18
8. Troubles psychiques à l'adolescence :	19
8.1. Boulimie et anorexie mentale :	19
8.2. Anorexie mentale :	20
8.3. Toxicomanie :.....	20
Conclusion :	20

Chapitre - II - Frustration

Préambule :	21
1. Définition de la frustration :	21
2. Types de frustration :	21
2.1. Frustration primaire ou privation :	22

2.2.	Frustration secondaire :	22
3.	Théories générale de la frustration :	22
3.1.	Théorie de Rosenzweig :	22
3.2.	Théorie psychanalytique :	23
3.3.	Théorie de Dollard, Miller et collaborateurs :	24
4.	Cause de la frustration :	26
5.	Réactions à la frustration :	27
5.1.	Types de réactions suivant l'économie des besoins frustrés :	27
1.	Réactions de persistance du besoin :	27
2.	Réaction de défense du moi :	27
2.1.	Réponses extrapunitives :	27
2.2.	Réponse intropunitives :	28
2.3.	Réponses impunitives :	28
5.2.	Types de réaction suivant leur rectitude :	28
1.	Réactions direct :	28
2.	Réactions indirectes :	29
5.3.	Type de réaction suivant leur caractère plus ou moins adéquat :	29
6.	Tolérance à la frustration :	31
6.1.	Principe du plaisir et de la réalité :	32
6.2.	Principe de faiblesse du moi :	32
Conclusion :	.....	33

Chapitre - III - Estime De Soi

Préambule :	.....	34
1. Aperçu historique sur l'estime de soi :	.....	34
2. Définition de l'estime de soi :	.....	35
2.1.	Définition du concept de soi :	35
2.2.	Composantes de soi :	37
3. Définition de l'estime de soi :	.....	38
4. Composantes de l'estime de soi :	.....	39
4.1.	Sentiment de confiance en soi :	40
4.2.	Sentiment de connaissance de soi :	40
4.3.	Sentiment d'appartenance à un groupe :	40
4.4.	Sentiment de compétence :	40
5. Différentes approches théoriques de l'estime de soi :	.....	41
5.1.	Approche cognitive de soi :	41

5.2. Approche psychanalytique :	42
5.3. Approche interactionniste symbolique :	42
6. Construction de l'estime de soi :	43
6.1. Petite enfance et enfants d'âge préscolaire :	44
6.2. Enfants d'âge scolaire (7/8 ans) et pré-adolescence :	45
6.3. Adolescence :	46
7. Rôle de l'estime de soi :	47
Conclusion :	48

Chapitre - IV - Problématique & Hypothèses

Problématique :	49
1. Hypothèse générale :	51
- Hypothèse Partielle :	52

Chapitre - V - Méthodologie De Recherche

Introduction :	53
1. Définition des variables :	53
2. Opérationnalisation des concepts :	54
3. Lieu de stage :	54
4. Pré enquête :	55
5. Démarche méthodologique:	55
6. Echantillon d'étude :	56
7. Techniques utilisées dans la recherche:	57
7.1. Entretien clinique :	58
- Guide d'entretien :	58
7.2. Attitude du clinicien :	59
8. Test d'estime de soi de Cooper Smith(SEI) :	59
8.1. Description de l'échelle :	59
8.2. Administration et Cotation :	61
9. Test de frustration de Rosenzweig :	63
9.1. Description :	63
9.2. Administration de l'épreuve :	65

9.3. Cotation des réponses :	66
9.4. Procédures de recueil des données :	67
Conclusion :	68

Chapitre - VI - Analyse & Discussion Des Résultats

Préambule :	69
1. Présentation et analyse des résultats du cas N° 01 « Baya » :	69
2. Présentation et analyse des résultats du cas N° 02 « Assia » :	75
3. Présentation et analyse des résultats du cas N° 03 «Dalia » :	81
4. Présentation et analyse des résultats du cas N° 04 «Mounia » :	87
5. Présentation et analyse des résultats du cas N° 05 «Samy » :	93
6. Présentation et analyse des résultats du cas N° 06 «Youba » :	98
7. Présentation et analyse des résultats du cas N° 07 «Lydia » :	104
8. Discussion générale des résultats :	110
9. Conclusion générale :	115