

Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique.

Université A. Mira de Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département de psychologie et d'orthophonie



Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en psychologie
Option : psychologie clinique

Thème :

**La relation du comportement incivil avec l'estime de soi des
adolescents scolarisés
(Agés de 15 à 20 ans)**

Etude réalisée au sein de lycée YAICI A/Kader, Bejaia

Réalisé par :

M^{elle} : TACHERFIOUT Hanane.

Encadré par :

Mme : ABDI Samira

Année Universitaire : 2021/2022

Remerciement

Tout d'abord gloire soit rendu au bon dieu le tout puissant, de m'avoir donné la force, le courage, la volonté et surtout la foi pour réaliser ce travail.

*Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance, ma gratitude et mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire **Dr ABDI Samira**, pour sa patience, ses conseils visés et pour sa disponibilité de chaque instant lors de son accompagnement. Elle est non seulement d'une compétence sur le plan scientifique, mais elle est aussi d'un rare humanisme. De tout cœur, merci.*

Mes remerciement vont également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

*Mes remerciement vont ensuite à l'ensemble de personnel du lycée YAICI A/Kader Bejaia, à leur tête le directeur **Mr GUERROUDJ Mohamed** et la conseillère d'orientation **Mme ABBOU Karima** qui m'ont aidé à conduire ce travail dans de bonnes circonstances.*

Mes remerciements vont aussi à tous les adolescents qui ont participé à ce travail, en acceptant d'accorder un peu de leur temps et de leur disponibilité ; sans eux rien n'aurait été possible.

*Mes remerciements vont également à l'ensemble des enseignants de la faculté des sciences humaines et sociales, en particulier le département de psychologie et orthophonie de l'université de Bejaia **ABDERAHMANE MIRA**.*

Je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenus et soutenus la réalisation de ce travail.

TACHERFIOUT Hanane

« Plus un homme a de l'estime de soi pour lui-même,

Plus il a de la valeur »

Rabelais

Remerciements	
Sommaire	
La liste des tableaux	
La liste des figures	
La liste des annexes	
Introduction	02

La partie théorique

Le premier chapitre : Le cadre générale de la problématique

1. Problématique.....	07
2. Hypothèses.....	11
2.1. Hypothèses secondaires	11
3. Les raisons du choix de thème.....	12
4. Les objectifs de la recherche	12
5. Définition des concepts	12
5.1 L'école	12
5.2. L'adolescence	13
5.3 L'incivilité.....	13
5.4. L'estime de soi.....	13
6. Definition opérationnelle des concepts.....	14
6.1. L'incivilité.....	14
6.2. L'estime de soi.....	14
6.3. L'adolescence.	14

Le deuxième chapitre: L'incivilité

Préambule	16
1. Origine.....	16
2. Définitions	17
3. La classification des comportements incivils	18
3.1. La nature de l'incivilité.....	18
3.2. La fréquence et proximité de l'incivilité.....	18
3.3. La perception de la gravité de l'incivilité	19
4. Catégorisation : entre violence et incivilité	19
5. Une affaire de perception	20
6. L'incivilité scolaire.....	21
7. Le poids de la norme à l'école.....	22

8. Des incivilités scolaires en augmentation ?	23
9. Quelques hypothèses explicatives	23
10. Comment agir face à ces incivilités	25
11. Incivilité et individualité.....	25
11.1. Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance.....	26
11.2. Le sens s'ancre dans une culture.....	26
11.3. Le sens se négocie en situation	26
Synthèse.....	27

Le troisième chapitre : l'estime de soi

Préambule	29
1. Généralité.....	29
2. La terminologie de l'estime de soi	30
3. Définitions	31
3.1. Le concept de soi	31
3.1.1. L'approche psychologique.....	31
3.1.2. L'approche psychanalytique	32
3.1.3. L'approche phénoménale.....	32
3.1.4. L'approche behavioriste.....	33
3.1.5. L'approche de la psychologie de l'éducation	33
3.1.6. La perspective développementale	34
3.1.7. L'approche de la psychologie sociale	35
3.2. L'estime de soi.....	35
4. Le développement de l'estime de soi	38
5. Les piliers fondamentaux de l'estime de soi	39
5.1. L'amour de soi	39
5.2. La vision de soi	40
5.3 La confiance en soi	40
6. Les composantes de l'estime de soi.....	40
6.1. Le sentiment de sécurité.....	41
6.2. Le sentiment d'identité, ou concept de soi.....	41
6.3. Le sentiment d'appartenance à un groupe	41
6.4. Le sentiment de détermination.....	41
6.5. Le sentiment de compétences	42

7. Les facteurs influençant l'estime de soi	42
7.1. Ses propres compétences	42
7.2. Les interactions sociales	42
7.3. L'environnement familial	43
7.4. L'environnement scolaire	43
8. L'estime de soi et les besoins de l'individu.....	44
9. L'estime de soi durant l'adolescence.....	45
9.1. Changements développementaux et différences sexuelles dans l'estime de soi à l'adolescence.....	45
10. L'estime de soi et l'école.....	46
Synthèse.....	47

Le quatrième chapitre : l'adolescence

Préambule	49
1. Historique de concept « adolescence ».....	49
2. Définitions	50
3. Les étapes développementales de l'adolescence	50
3.1. Le début de l'adolescence	50
3.2. Le milieu de l'adolescence.....	51
3.3. La fin de l'adolescence	51
4. Le développement de l'adolescent	51
4.1. Le développement physiologique	52
4.2. Le développement cognitif	52
4.3. Le développement affectif	54
4.4. Le développement social.....	55
5. Les besoins et les problèmes de l'adolescence.....	55
5.1. Ses besoins	55
5.1.1. Les besoins sexuels	56
5.1.2. Les besoins de sécurité.....	56
5.1.3 Les besoins d'appartenance	56
5.1.4. Les besoins d'indépendance	56
5.1.5. Les besoins d'estime et d'accomplissement de soi.....	56
5.2. Ses problèmes	56
5.2.1. Les problèmes de croissance et de santé.....	57
5.2.2. Les problème d'adaptation.....	57

5.2.3. Les problèmes psychologiques	57
5.2.4. Les problèmes familiaux	57
5.2.5. Les problèmes sexuels	57
5.2.6. Les problèmes scolaires	58
6. La scolarité des adolescents.....	58
Synthèse.....	59

La partie pratique

Le cinquième chapitre : la méthodologie de recherche

Préambule	62
1. La méthode de recherche utilisée	62
1.1. Définition de la méthode.....	62
1.2. Définition de la méthode descriptive	63
2. Les outils d’investigation.....	64
2.1. Définition de l’échelle.....	64
2.2. Les échelles de type Likert	64
2.3. L’échelle de l’incivilité de « Pierre Coslin 1997 »	65
2.3.1. La cotation de l’échelle d’incivilité	65
2.3.2. La fiabilité de l’échelle d’incivilité.....	65
2.3.3. La validité de l’échelle d’incivilité	66
2.4. L’échelle toulousaine de l’estime de soi	66
2.4.1. La cotation de l’échelle.....	67
2.4.2. La consigne	68
3. Présentation de terrain	68
4. La pré-enquête	68
4.1. Définition	69
4.2. Déroulement de la pré-enquête	69
4.3. Résultats de la pré-enquête	70
5. L’échantillonnage	70
5.1. La population d’étude	70
5.2. L’échantillon	71
5.2.1. L’échantillonnage	71
5.2.2. L’échantillonnage en grappe.....	71
5.2.3. Les critères d’homogénéité retenus	73

5.2.4. Les critères non retenus	73
6. L'enquête	73
6.1. Définition	73
6.2. Déroulement de l'enquête	74
7. Les outils statistiques	74
7.1. Le logiciel SPSS	74
7.2. La moyenne	75
7.3. L'écart type	75
7.4. Le T test	75
7.5. La corrélation de Pearson	75
8. Les difficultés rencontrées	75
9. Les limites de la recherche	76
Synthèse	77
Le sixième chapitre : interprétation, analyse et discussion des résultats	
Préambule	79
1. Présentation et interprétation des résultats.	79
1.1 Les hypothèses secondaires.	79
1.1.1. Première hypothèse	79
1.1.2. Deuxième hypothèse	80
1.1.3. Troisième hypothèse	83
1.2. L'hypothèse générale	86
2. Discussion des hypothèses	88
2.1. Les hypothèse secondaires	88
2.1.1. Première hypothèse	88
2.1.2. Deuxième hypothèse	89
2.1.3. Troisième hypothèse	90
2.2. L'hypothèse générale	92
Synthèse	93
Conclusion générale	95
Recommandations	96
Liste des références.	
Annexes.	

Liste des tableaux :

Numéro	Titre	Page
Tableau N°01	Evolution de l'estime de soi selon Fafard (1998).	39
Tableau N°02	Les dimensions de l'échelle de l'incivilité scolaire.	65
Tableau N°03	Le raccord entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'incivilité scolaire.	66
Tableau N°04	La répartition des affirmations selon les dimensions.	67
Tableau N°05	les affirmations positives et négatives.	67
Tableau N°06	La répartition des élèves selon le niveau scolaire.	71
Tableau N°07	La répartition des élèves selon le genre.	71
Tableau N°08	La répartition de l'échantillon selon le niveau scolaire.	72
Tableau N°09	La répartition de l'échantillon selon le genre.	72
Tableau N°10	La différence dans le degré d'incivilité chez les adolescents scolarisés selon le genre.	80
Tableau N°11	Les moyennes et les écarts-types des différentes dimensions d'incivilité selon le genre.	81
Tableau N°12	T test d'égalité des moyennes des comportements incivils manifestés selon le genre.	82
Tableau N°13	Les moyennes et écarts-types des différents domaines de l'estime de soi selon le genre	83
Tableau N°14	T test d'égalité des moyennes des domaines de l'estime de soi selon le genre.	84
Tableau N°15	La corrélation entre le comportement incivil et l'estime de soi.	86

Liste des figures :

Numéro	Titre	Page
Figure N°01	La pyramide de MASLOW.	44
Figure N°02	la présentation graphique de l'échantillon.	72
Figure N°03	La présentation graphique des moyennes et écarts-types de degrés d'incivilité chez les adolescents scolarisés selon le genre.	80
Figure N°04	La présentation graphique des moyennes et écarts-types des différentes dimensions de l'incivilité selon le genre.	81
Figure N°05	La présentation graphique des moyennes et écarts-types des domaines d'estime de soi selon le genre.	84

Liste des annexes :

Annexe N°01	l'échelle de l'incivilité de Pierre Coslin (1997).
Annexe N°02	l'échelle toulousaine de l'estime de soi.
Annexe N°03	résultat SPSS « degré d'incivilité selon le genre ».
Annexe N°04	résultat SPSS « les dimensions de l'incivilité selon le genre ».
Annexe N°05	résultat SPSS « les domaines de l'estime de soi selon le genre ».
Annexe N°06	résultat SPSS « corrélation entre l'incivilité et l'estime de soi ».

Introduction Générale

Introduction générale :

L'adolescence en tant que phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte, est une période de métamorphose qui s'assimile à une turbulence développementale passagère ou durable. Dans tous les cas, l'adolescent va exprimer son mal être dans ses différents lieux de vie.

Parmi ces lieux, on trouve l'école qui est un lieu sacré consacré à l'apprentissage et au savoir être, c'est là où l'élève s'instruit, se socialise et développe son talent. C'est aussi un lieu d'expression particulier pour l'adolescent de ses difficultés et souffrances.

Le système éducatif connaît de nombreux défis, et parmi les différents problèmes auxquels l'école fait face, l'incivilité scolaire avec son taux qui ne cesse pas d'augmenter. L'incivilité un nouveau concept, est un phénomène qui tend à être compris dans les définitions de la violence, cette expression de violence dans le milieu scolaire prend en compte des gestes d'incivilité. Selon **Blaya** : « l'incivilité n'est pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais d'infraction à l'ordre conçu, rencontrés dans la vie quotidienne. Quant à l'incivilité scolaire, il s'agit des petits désordres, de chahuts, de refus de coopérer, des insolences, de l'impolitesse, des paroles blessantes ». (**Blaya, 2006**). En d'autres mots, c'est des comportements perturbateurs et des manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives ou des difficultés relationnelles.

De façon répétitive, ces comportements incivils se répercutent négativement sur la réglementation interne de l'établissement, ils atteignent à l'atmosphère de la classe, les conditions dans lesquelles les enseignants dispersent leurs apprentissages et par conséquent le climat scolaire, la motivation et la réussite scolaire. Ce climat scolaire qui est connu comme un facteur influençant l'estime de soi des élèves.

D'un point de vue historique, diverses orientations sont enregistrées dans l'approche de l'estime de soi, cette diversité montre toute la noblesse de cette notion et la richesse de la réflexion intellectuelle et scientifique la concernant. L'estime de soi, une des dimensions les plus fondamentales de la personnalité et un facteur important de bien-être et d'équilibre psychique, elle indique une acceptation de l'individu lui-même et une reconnaissance. Pour **Walker**, l'estime de soi se définit comme étant une attitude favorable ou non favorable qu'une personne entretient d'elle-même et cette attitude est communiquée aux autres de façon verbale ou comportementale. (**Walker, 1991, p 6**).

A l'adolescence, cette estime de soi devient plus changeante en raison de certains troubles biologique, sociale, psychologique et surtout comportemental manifestés comme une sorte d'opposition au monde adulte. Cependant elle peut être affectée par les expériences rencontrées, notamment les comportements incivils dans le milieu scolaire.

Pour notre part et à travers cette recherche, nous allons essayer d'explorer et de comprendre la relation entre ces deux concepts et l'effet de ces comportements incivils sur l'estime de soi chez les adolescents scolarisés. Pour cela, nous allons adopter la théorie cognitivo-comportementale comme arrière-plan théorique le plus adéquat à ce thème car elle s'intéresse au côté comportemental ; le comportement incivil des adolescents à l'école et au côté cognitif ; les émotions, la pensée et la compréhension de divers opérations mentales telles que la perception et le raisonnement, elle convient aussi aux outils de recherche adoptés. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons instauré un plan de travail reparté en deux parties essentielles.

La première partie de la recherche est composée de quatre chapitres ; le contexte théorique consacré à la présentation des notions essentielles de cette recherche. Dans le premier chapitre, nous allons exposer le cadre générale de la problématique ; la problématique, les hypothèses, les objectifs de la recherche et l'opérationnalisation des concepts. Le deuxième chapitre intitulé « incivilité » a pour objectif de définir ce concept en abordant son origine, ces multiples définitions, sa perception et catégorisation vis-à-vis de la violence, l'incivilité dans le milieu scolaire avec quelques hypothèses explicatives de son accroissement. Le troisième chapitre destiné à l'estime de soi, nous allons parler d'abord sur le concept de soi, puis l'estime de soi, son développement, ses piliers fondamentaux, ses composantes, les facteurs l'influençant, l'estime de soi à l'adolescence et à l'école. Pour conclure cette partie, nous avons le quatrième chapitre, dédié à l'adolescence avec un aperçu historique, quelques définitions, les étapes développementales, les besoins et les problèmes de l'adolescence et la scolarité des adolescents.

Une deuxième partie, présente le volet pratique de la recherche et comporte deux chapitres. Un premier chapitre concerne la méthodologie de recherche et regroupe les éléments essentiels de notre enquête tels que la méthode de recherche utilisée, les outils d'investigation, le terrain de la recherche la population d'étude, le déroulement de l'enquête, les limites de notre recherche et les difficultés rencontrées. Le deuxième chapitre constitue la

dernière phase de cette présente recherche, porte sur les résultats obtenus de la recherche ; présentation, interprétation et analyse des résultats, suivie d'une discussion des hypothèses.

Enfin, nous allons clôturer notre recherche par une conclusion générale, dans laquelle nous allons poser d'autres questions de perspectives concernant nos variables de recherche, dans le but d'ouvrir le champ à d'autres recherches, suivie de quelques recommandations concernant l'incivilité scolaire et l'estime de soi et d'une liste de référence bibliographiques et les annexes.

Partie théorique

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

1. Problématique.

2. Hypothèses.

2.1. Hypothèses secondaires.

3. les raisons du choix de thème.

4. Les objectifs de la recherche.

5. La définition des concepts.

6. Définition opérationnelle des concepts

1. Problématique:

L'école est le deuxième milieu fondamental après la famille pour l'élève, elle constitue un carrefour dans lequel les élèves, les enseignants, les parents et l'autre personnel entrent en relation afin d'assurer un apprentissage et un développement physique, cognitif et psychologique adéquat.

L'institution scolaire est une structure sociale et politique destinée à l'éducation et à l'apprentissage, mais ce milieu peut être la source de pas mal de problèmes et de comportements non seulement gênant mais qui atteignent à l'ordre en public, et qui peuvent influencer les adolescents dans leur développement notamment leur estime de soi.

En Algérie, selon l'office national des statistiques (ONS) et durant l'année scolaire 2019-2020, le nombre des scolarisés a augmenté de 3,8% avec un taux de féminisation de 49%. Selon les chiffres du ministère de l'éducation nationale, tous les indicateurs de cycle secondaire sont à la hausse. Il a accueilli durant l'année 2019-2020 1.262.641 élèves avec un taux de féminisation de 58%. (www.ons.dz).

D'abord, l'adolescence est plus difficile à définir qu'il pourrait sembler au premier abord. En effet, l'adolescence est une notion complexe : il s'agit à la fois d'un phénomène social, d'un processus de maturation biologique et d'un moment de transformation psychique. Le psychanalyste **Raymond Cahn** souligne bien cette complexité en définissant l'adolescence comme « ce temps où la conjonction du biologique, du psychique et du social parachève l'évolution de petit homme ». (**Brusset, 2017, p 174**).

En outre, l'adolescence est une période très sensible et qui engendre plusieurs transformations soit d'ordre physique, sexuel, cognitif, émotionnel et psychologique qui peut parfois être inquiétantes, c'est une période de turbulence dans laquelle l'estime de soi devient plus changeante. A cette période, l'adolescent apprend à se connaître lui-même et à s'apprécier de manière globale.

De même les adolescents de leur nature se questionnent sur leur identité, leur personnalité, leur image, et ressentent un besoin grandissant d'indépendance et d'autonomie. Ils sont connus par leur ennui et manque d'intérêt à l'école, c'est pour cela ils souffrent d'un mal être dans la vie scolaire et leur capacité d'adaptation parfois est mise à rude épreuve. De ce fait, plus les pressions de milieu scolaire augmentent plus des changements de comportements se produisent tel que des comportements incivils.

Sébastien Roché dans « la société incivile » associe quant à lui les adolescents aux phénomènes des incivilités et en donnant des explications : « D'une manière générale, les adolescents sont amenés à commettre un grand nombre d'incivilités. En effet, le jeune explore naturellement son champs d'action, sa marge de manœuvre, sa place dans le monde et l'ordre dans ce monde. Bref, il expérimente sa liberté, le respect qu'on lui doit et qu'il doit aux autres, ce qui est considéré comme bien ou mal, normal ou anormal de sa part, ses droits, et tout cela à travers les réactions de son environnement humain ». (**Roché, 1996, pp. 58- 59**).

L'ampleur de cette incivilité et le nombre d'adolescents qui se penchent vers cette tendance dans l'espace scolaire ne cesse pas d'augmenter et ne peuvent pas être ignoré, même si les faits sont difficiles à quantifier, les enseignants attribuent une partie de difficultés qu'ils ont à faire respecter les règles, à un certain relâchement dans l'éducation des parents. **Lorrain** met en évidence que les tentatives d'éducation des enseignants « demeureront vaines si elles ne sont pas relayée par les parents » (**Lorrain, 1999, p 91**).

Selon les statistiques présentées par le conseiller de la ministre de l'éducation nationale **Chaib Draa Mohamed Tani** lors d'un exposé sur « la stratégie du secteur pour la lutte et la prévention contre la violence en milieu scolaire » ; la violence entre les élèves représente 80%, alors que celle exercée par les élèves à l'égard des enseignants est de 13%, contre 5% pour la violence infligée aux élèves par les enseignants et 2% pour la violence entre enseignants.

De même, selon les même statistiques, la violence morale représente 75% et englobe l'insulte (44,20%), les menaces (17,37 %), le non-respect d'autrui (13,15%), alors que la violence corporelle représente un taux de 25%. (**La radio algérienne, 08/03/2017**).

Des études ont été faites sur le comportement incivil en milieu scolaire, telle que l'étude de **Bidermann Joëlle, Prêtre Camille et Rossel Julie** (2009). Incivilité à l'école : réflexion et action pour améliorer le climat scolaire avec le service le Point. Bidermann. J, Prêtre. C, et Rossel. J ont abordé la question des relations au sein de l'espace scolaire ; le comportement incivil des élèves et son impact sur les conditions dans lesquelles l'enseignant peut dispenser ses apprentissage, et comment et dans quelle situation se mettent en place des pôles d'intervention spécialisé. La récolte des données s'est appuyée sur la technique de l'entretien semi-directif avec trois enseignants de deux écoles différentes, et deux consultants de services le Point. L'analyse relève que le comportement incivil des élèves est lié au cadre

scolaire, la réglementation interne, les normes, les règles, les chartes et les relations entretenues dans lequel ils évoluent.

Dans le même contexte, on trouve aussi l'étude de **Maria Vincenza Raso** (2017). Etude des pratiques éducatives relatives aux situations de conflits, de violence et d'incivilité dans les écoles primaires du Val d'Aoste. Vincenzo Razo. M explore les pratiques éducatives dans la gestion des situations de violence et d'incivilité entre les élèves, dans la perspective de comprendre leur impact sur le développement social de l'individu. La récolte des données est menée dans trois écoles primaires et est appuyée sur une méthodologie à la fois quantitative et qualitative ; des questionnaires (472 familles), des entretiens explicatifs (Vermeersch 2006) et collectifs (49 enseignants), des observations en milieu scolaire (24 enseignants et 194 élèves). L'analyse des résultats relève la modélisation de ces pratiques éducatives qui sont confrontées à la multidimensionalité des manifestations agressives à l'école qui est une question socialement vive car elle implique toute la société et à l'implication de la subjectivité des enseignants dans leurs appréciations.

D'une manière générale, on peut dire que l'incivilité est un comportement qui ne respecte pas une partie ou l'ensemble des règles de vie en communauté tel que le respect d'autrui, la politesse ou la courtoisie. Cette incivilité (insulte, irrespect, désordre,...) participe grandement au climat d'indiscipline que l'on rencontre fréquemment dans le milieu scolaire qui est censé remplir des missions éducatives préparant l'adolescent scolarisé à devenir un citoyen adulte, conscient, cultivé et respectueux.

Ce climat d'indiscipline, précisément ces comportements incivils influencent l'adolescent non seulement dans son parcours scolaire mais également dans son développement ; la construction de sa personnalité, de son soi et spécifiquement son estime de soi.

L'estime de soi est une conception difficile à définir, à la fois complexe et source de discordance. Elle est considérée comme un facteur crucial pour le bonheur personnel et le fonctionnement efficace. Les individus veulent et ont besoin d'une estime de soi élevée afin de surmonter leurs problèmes de manière efficace, à se sentir mieux, et à atteindre leurs objectifs personnels. Pour ces raisons, elle a été considérée comme un concept central de la psychologie. (**Behamdouni, 1993, p 73**).

Lorsque cette estime de soi est abordée pour des élèves, le sujet prend alors, tout naturellement, une autre dimension. Une dimension politique, une dimension éducative, une dimension sociale voire sociétale, d'où l'importance de travailler cette estime de soi qui peut permettre aux élèves de se construire dans un projet professionnel, dans un projet de vie et dans un projet d'avenir

Le lien entre l'estime de soi et le contexte scolaire est très complexe. Effectivement, l'impact qu'aura l'école sur l'estime de soi d'un adolescent diffère d'une personne à une autre, et dépend de nombreuses variables, notamment la nature des expériences vécues dans le milieu scolaire qui peuvent générer des réussites et des expériences positives, ou encore, faire vivre des échecs et affecter l'estime.

Plusieurs études ont traité l'estime de soi dans le contexte scolaire, on trouve l'étude de **Luc-Laurent Salvador** (2003). Estime de soi et miroir social en milieu scolaire. L'objectif de cette étude est de mieux cerner les processus de régulation qui permettent à l'élève de maintenir son estime de soi et d'appréhender le miroir social de manière plus large, en particulier le soutien ou support social. L'étude a été menée sur une population de 755 élèves (filles et garçons) provenant de 42 classes de CE2 d'écoles publiques de la région Rhône-Alpes, en utilisant l'échelle adaptée de Self-perception profile for children (SPP), l'échelle adaptée de Social Support Appraisals (SSA). Les résultats indiquent que le score aux évaluations nationales, le jugement de maître, le contexte ou niveau moyen de la classe et le sexe ont un impact significatif sur l'estime de soi scolaire.

L'étude de **Brigitte Moltrecht** (2005). Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents. Moltrecht. B explore l'influence de l'enseignant sur l'estime de soi de l'adolescent à travers les perceptions des jeunes eux-mêmes et de leurs enseignants afin de permettre de dégager des pistes de réflexions à l'égard de cette perception concernant les comportements et les attitudes des enseignants. La récolte des données est appuyée sur une méthode qualitative exploratoire en utilisant des entretiens semi-directif avec des focus groupe auprès des élèves de 13 à 14 ans et enseignants d'une école secondaire à Montréal. Les résultats obtenus indiquent que l'attitude de l'enseignant influence énormément l'estime de soi des adolescents, et qu'il existe des attitudes d'enseignants positives (attitudes souriantes, juste, un optimisme pour tous, une pédagogie dynamique, de se savoir un modèle...), des attitudes négatives telles que l'agressivité, l'injustice, le rejet, le manque

d'encouragement...etc., et des attitudes dangereuses comme la violence, l'absence de distance et l'incapacité à communiquer.

En ce qui concerne l'étude de **Bawa Ibn Habib** (2017). Estime de soi et performance scolaires chez les élèves des classes de troisième au Togo. Bawa. I-H dans son étude examine et vérifie la relation existante entre l'estime de soi et les performances scolaire chez les élèves togolais. L'étude est menée sur 230 élèves des classes de sixième en troisième du premier cycle de secondaire de CEG Badou-ville et s'est appuyée sur l'échelle « inventaire d'estime soi SEI » de Coopersmith en comparant les résultats aux notes des élèves obtenues à la fin de l'année. Les résultats montrent que l'estime de soi a une forte prégnance dans la réalisation des performances scolaires ; une estime de soi positive entraîne de bonnes performances et une estime de soi négative de mauvaises performances scolaires.

On constate donc en se référant à ces études, que les incivilités scolaires jouent un rôle important dans la dégradation de climat scolaire, ce dernier constitue une source développementale de l'estime de soi.

Partant de principe que l'environnement scolaire a un impact sur l'estime de soi des élèves, et que les élèves victimes d'incivilité et de violence scolaire ont une estime de soi basse, nous allons opter pour étudier la relation entre ces deux variables « le comportement incivil et l'estime de soi » en milieu scolaire. Et dans le but de mieux cerner notre sujet et d'approfondir notre savoir, nous amenons à poser la question suivante :

Est-ce-que le comportement incivil manifesté par les adolescents scolarisés affecte leur estime de soi ?.

2. Hypothèses :

En regard des éléments évoqués et pour répondre à notre question de recherche, nous partons de l'hypothèse selon laquelle le comportement incivil manifesté par des adolescents scolarisés se répercute sur le niveau d'estime de soi, en effet plus l'adolescent manifeste un comportement incivil, moins il s'estime.

2.1 Hypothèses secondaires :

Avant de répondre à notre hypothèse, nous allons d'abord explorer les deux variables séparément, et pour cela nous allons suggérer ces trois hypothèses secondaires

- Le degré du comportement incivil manifesté diffère selon le genre.

- Il y'a une différence dans le comportement incivil manifesté (physique, verbal et symbolique) selon le genre.
- Il y'a une différence dans le niveau d'estime de soi (globale, émotionnelle, sociale, scolaire, physique et future) selon le genre.

3. Les raisons du choix de thème :

De nos jours, le phénomène des incivilités n'épargne aucun milieu d'interaction, en particulier le milieu scolaire avec ses différents cycles, ce qui nous a poussé à choisir ce thème.

Mettre la lumière sur le phénomène des incivilités scolaire qui est toujours pris sous le terme de violence malgré qu'il y'ait des différences entre les deux termes.

Explorer si le comportement incivil a un impact sur l'estime de soi et son développement chez les adolescents scolarisés.

Et enfin, pour sensibiliser les éducateurs, les psychopédagogues et les parents d'une part sur l'importance de créer un milieu scolaire favorable pour diminuer les comportements incivils et d'autre part l'importance de favoriser une estime de soi solide chez les adolescents.

4. Objectifs de la recherche :

L'objectif principal de notre recherche est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de notre recherche.

Comprendre le phénomène des incivilités qui a des difficultés à être clairement et communément identifier ou encore classer, que les adolescents manifestent dans le milieu scolaire.

Comprendre l'importance de l'estime de soi et son impact sur les adolescents.

Etudier l'effet des incivilités sur l'estime de soi dans un contexte scolaire.

5. Définitions des concepts :**5.1. L'école :**

Établissement où l'on dispose un enseignement collectifs de connaissances générales ou particulières nécessaires (**dictionnaire encyclopédie, hachet ED paris, p 419**).

Selon DURKHEIM, E (1922_1938) l'école entant qu'institution a pour fonction essentielle d'inculquer aux enfants les valeurs morales qui constituent le ciment de la société, elle prépare chacun à la place qui va être la sienne dans la division sociale de travail. (Duru-Bellet, Van Zantan, 1999, p71).

5.2. L'adolescence :

L'adolescence est une période de développement de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Cette période démarre à la puberté (vers 11- 12ans) et prend fin à 18 ans, âge qui est habituellement retenue, même si les limites entre l'achèvement de l'adolescence et l'entrée dans le statut d'adulte sont floues. L'adolescence est caractérisée par une vive accélération de la croissance, par l'importance des changements de l'organisme et de la personne et par une grande variabilité interindividuelle quant au rythme ou à l'âge d'apparition des transformations dans les secteurs physique, intellectuel et socio-affectif. (Charron, Rusinek, 2007, p 02).

5.3. Incivilité :

Selon la définition proposée par le pole ressources national « sport, éducation, mixité, citoyenneté » d'Aix en Provence, il s'agit de : « toute ignorance volontaire des règles de politesse qui normalisent les relations entre les personne sur la base du respect et de la courtoisie. C'est la rupture du code de bonne conduite entre les personnes et notamment le non-respect d'autrui et la perturbation de sa tranquillité ».

Pour Sébastien Roche dans la « société incivile », les incivilités sont non seulement des atteintes à l'ordre public mais aussi à l'ordre en public et elles constituent une incitation à la délinquance, parce qu'elles donnent le signe que l'ordre social a été rompu en toute impunité. (Massey, Monnereau, 2010, p 11).

5.4. L'estime de soi :

L'estime de soi est l'appréciation favorable de soi-même. Il s'agit donc d'une évaluation, c'est-à-dire d'un jugement de valeur à propos de soi. Cela suppose évidemment d'avoir une représentation de soi. (Bandura, 1997).

L'estime de soi serait l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. L'estime de soi est fondée sur le sentiment de sécurité qui donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés, d'apprentissage pour faire face de façon responsable et efficace

aux évènements et aux défis de la vie, l'estime de soi mène donc à se traiter avec bienveillance et à se sentir digne d'être aimé et heureux. (Bergeron, 2011, p 69).

6. Définition opérationnelle des concepts :

L'opérationnalisation désigne l'adaptation de concepts, d'idées sous une forme plus précise, grâce auxquelles nous pourrions observer et mettre à l'épreuve les indicateurs objectivement repérables et mesurables des dimensions d'un concept. Notre recherche s'est intéressée à :

6.1 L'incivilité scolaire

C'est le degré total des réponses des élèves scolarisés au niveau du lycée YAICI Abdelkader Bejaia à l'échelle de l'incivilité de Pierre COSLIN qui se compose de trois dimensions

- L'incivilité verbale
- L'incivilité physique
- L'incivilité symbolique.

Le degré total détermine le niveau d'incivilité scolaire (bas, moyen et élevé) des élèves.

6.2 L'estime de soi :

C'est le degré total des réponses des élèves scolarisés au niveau du lycée YAICI Abdelkader Bejaia à l'échelle toulousaine de l'estime de soi version adolescent, qui se compose de cinq dimensions :

- L'estime de soi émotionnel.
- L'estime de soi social.
- L'estime de soi scolaire.
- L'estime de soi physique.
- L'estime de soi futur.

Le degré total détermine le niveau d'estime de soi (bas, moyen, élevé) de l'élève.

6.3 Les adolescents scolarisés :

Les adolescents scolarisés sont des garçons et des filles dont l'âge est compris entre 15 ans et 20 ans, scolarisé au niveau de lycée YAICI Abdelkader Bejaia.

Chapitre II : L'incivilité

Préambule.

1. Origine.

2. Définitions.

3. La classification des comportements incivils.

4. .catégorisation entre violence et incivilité.

5. une affaire de perception.

6. L'incivilité scolaire.

7. le poids de la norme à l'école.

8. Des incivilités scolaire en augmentation ?

9. Quelques hypothèses explicatives.

10. Comment agir face à ces incivilités.

11. incivilité et individualité.

Synthèse.

Préambule :

Le comportement humain est différent d'une personne à une autre, parmi ces comportements on trouve l'incivilité qui est une composante de la nature humaine et qui se manifeste dans les interactions sociales. L'une des caractéristiques de l'incivilité c'est qu'elle se manifeste au sein de l'établissement où existent des normes et des lois.

En effet, plusieurs recherches ont mis en lumière les différentes formes de ce phénomène, notamment dans ses formes scolaires, ce qui sera abordé dans ce chapitre.

1. Origine :

Le concept d'incivilité, bien qu'il ne soit pas récent, a vu l'usage de son vocable se transformer au fil des décennies et des contextes socio-politiques traversés.

Le terme incivilité est apparu outre-Atlantique et son emploi actuel est d'importation anglo-saxonne.

Le premier à avoir repéré, au cours des années soixante et soixante-dix l'importance de ce phénomène dans la vie urbaine moderne est probablement le sociologue américain Erving Goffman, connu pour ses analyses des relations interpersonnelles. **(Dumont, 2000, p836).**

Puis, il a été repris par deux chercheurs issus de l'école de Chicago ; Kelling et Wilson qui en 1982 élaborèrent « la théorie de la vitre cassée » « broken windows » fait un lien entre la dégradation de l'espace public, à travers des actes au départ isolés qui peuvent apparaître anodins et l'émergence en réponse à ces dégradations de phénomènes plus importants tels que la délinquance ou encore l'insécurité. Kelling et Wilson ont fait l'observation suivante : « si la vitre d'un bureau ou d'une usine était cassée et qu'elle n'était pas réparée rapidement, d'autres vitres du bâtiment allaient connaître le même sort, dans la mesure où les personnes observant la dégradation penseront que personne ne s'en inquiète. Très rapidement, d'autres vitres du bâtiment sont alors cassées et les personnes du quartier considéreront que non seulement personne n'a en charge l'immeuble mais surtout que personne n'a la responsabilité de la rue où il se trouve ». Kelling et Wilson vont alors observer une désertion de l'espace public laissant libre cours aux actes répétés de délinquance et à l'émergence du sentiment d'insécurité.

En France Sebastian Roché, au regard de la situation de la délinquance au début des années 1990, s'intéressa à cette notion et décrivit le phénomène à travers plusieurs observations de terrains relatifs aux spécificités françaises. (**Baldach, 2008, pp.15-16**).

2. Définitions :

Du latin « incivilités », le terme incivilité est apparu dans la langue française au XVII^e siècle. Il a tout d'abord été utilisé en criminologie pour s'imposer ensuite en sociologie. L'incivilité se rapporte à des comportements et des actes qui ne respectent pas l'ensemble des règles de vie citoyenne. (**Biedermann, Prête et Rossel. J, 2009, p 18**).

Didier Peyrat : magistrat de formation écrit dans la gazette du palais « qu'il n'existe aucune définition légale de ce qu'est une incivilité », il nuance néanmoins ses propos en faisant référence à un circulaire de 15 juillet 1998 de garde des sceaux dans laquelle un lien est fait entre déscolarisation, incivilité et fait de délinquance. Il nous propose alors la définition suivante « une incivilité est une action qui engendre un trouble anormal à la tranquillité civile » (**Peyrat, 1999, pp.15-16**).

Sébastien Roché, donne quant à lui la définition suivante des incivilités « c'est un ensemble de nuisances sociales extraordinairement variées qui ne blessent pas physiquement les personnes mais bousculent les règles élémentaires de la vie sociale qui permettent la confiance. Les comportement qu'elle recouvre sont des crachats, graffitis sur les murs des villes, dégradation de biens publics, attroupement d'individus potentiellement dangereux, bruits dans les immeubles d'habitation, insulte dans la vie quotidienne, manque de respect envers les personnes âgées ». (**Baldach, 2008, p 08**).

Laurent Muchielli, considère que les incivilités recouvrent à la fois des délits et de simples impolitesses. En ce qui le concerne, la question des frontières est donc difficile à trancher. Sur ce point Sebastian Roche dans « la société incivile » précise que l'incivilité ne fait pas nécessairement de victime d'après les textes de loi et encore moins d'après la pratique pénale, qui ne sait pas où l'attaquer. (**Baldach, 2008, p 20**).

Selon **Alain Bardets**, l'incivilité se définit tout d'abord comme l'indique sa négation par l'absence de civilité, elle est l'ensemble des comportements qui ne respectent pas les modes d'entrer en communication ni d'échange en vigueur dans un environnement donné. (**Badets, 2014, p 27**).

L'incivilité : est toute ignorance volontaire des règles basées sur le respect et de la courtoisie, c'est la rupture du code de bonnes conduites entre les personnes et notamment le non-respect d'autrui et la perturbation de sa tranquillité. (Mayssef, Monnereau, 2000, p63).

L'incivilité : se rapport à des comportements et des actes qui ne respectent pas l'ensemble des règles de vie citoyenne. (Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, p36).

Bonnemain, après avoir consulté la quasi-totalité des préfetures françaises, observe ce que tous les auteurs, qu'ils soient nord-américains ou européens constatent ou confirment :

Les incivilités ont des difficultés à être clairement et communément identifiées, ou encore classées : « il y'a pas une définition de l'incivilité, mais des définitions multiples renvoyant à la fois au registre du social et du pénal. L'incivilité désigne indifféremment le non-respect d'autrui, l'incivisme, une infraction bénigne, un délit ou même tout acte nuisant à la société. Etre incivil, c'est tout aussi bien être impoli, squatter les escaliers, casser les boites aux lettres, voler, menacer, resquiller ou mendier. L'incivilité suppose à la délinquance ou est de la délinquance. C'est une violation de la loi sociale et/ou de la loi pénale. L'incivilité déplace la frontière entre les deux, la distinction devient floue : l'incivilité c'est aussi ce qui est officiellement réprimé par les textes mais n'est en réalité pas sanctionné et qui de ce fait, tend à passer du domaine pénal au domaine social ». (Bonnemain, 2000, p 65).

3. La classification des comportements incivils :

La classification se fera à travers trois groupes :

3.1. La nature de l'incivilité :

Le mieux regroupe les incivilités relevant de comportements sociaux et celles relevant de tracas physiques.

On retrouve dans cette catégorie les incivilités directement perceptibles comme les impolitesses, le bruit. Les formes physiques que peuvent prendre les incivilités regroupe quant à elle, les signes évoquant le manque de salubrité, la présence de détritus, le vandalisme ou encore les graffitis. (Baldach, 2008, p 25).

3.2. La fréquence et proximité de l'incivilité :

Ce groupe fait référence à la proximité du phénomène. Dans l'appréhension de l'incivilité, il apparait en reprenant les travaux de **Milburn** que « des comportement n'ont de portée incivile que pour ceux qui en sont les témoins ou les victimes ».

La fréquence est un facteur important qui permet de qualifier les comportements incivils, en ce sens le fait que plusieurs personnes commettent le même type d'incivilité rendrait ce dernier plus acceptable. (Baldach, 2008, p 26).

3.3. La perception de la gravité de l'incivilité :

Fédéric Lemieux, dans son étude sur les incivilités, aborde la question de la gravité, il suppose que « la notion de gravité est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle est influencée par les caractéristiques personnelles des individus et par les normes en vigueur dans un groupe social donné. (**Baldach, 2008, p 26**).

4. Catégorisation : entre violence et incivilité :

Bien qu'il y'ait des différences entre la violence et l'incivilité, la plupart des auteurs et des chercheurs utilisent le terme violence.

Si l'on ouvre le dictionnaire au mot « violence » on y trouve « caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, extrême, brutale », « c'est le caractère de quelqu'un d'emporté » ou encore « personne violente qui use avec brutalité de sa force physique ».

Nous voyons nettement à travers ces quelques définitions que le terme de violence renvoie à l'utilisation de la force physique contre autrui.

Au regard de cela, peut-on alors dire qu'une personne injuriant ou menaçant une autre n'est pas violente ? Du fait de cette ambiguïté dans la définition du terme « violence », les chercheurs ont été amenés à cadrer cette notion par l'utilisation du terme « incivilité » qui permet de mieux caractériser certains faits qui sont « des menace contre l'ordre établi, transgressant les codes élémentaires de la vie en société, le code des bonnes manière ».

Nous pouvons ainsi distinguer violence et incivilité en les définissant de la manière suivante :

Le terme violence renvoie à tout ce qui est puni par le code pénal, c'est-à-dire meurtre, coups et blessures avec ou sans arme, viol ou harcèlement sexuel, racket vandalisme,...

Par contre la notion d'incivilité appelée aussi micro-violence généralise les insultes, harcèlements entre élèves, paroles blessante, grossièretés, bousculades interrelations, humiliation, racisme. (**Delure, Gaitan, 2012, pp. 04-05**).

Debarbieux (1996), fait une distinction entre ce qu'il appelle les crimes et délits, et les incivilités. Si ces deux catégories ont en commun le fait « d'abolir les limites protectrices des

sujets individuels et sociaux qui ont pâtissent », elles présentent néanmoins de grandes différences :

Les crimes et délits, tels que qualifiés par Debarbieux, regroupent un certain nombre de comportements : vol, cambriolage, coup et blessures, etc. Ces comportements sont qualifiés par le code pénal et donnent, de ce fait, lieu à des procédures.

La seconde catégorie regroupe d'autres actes, moins forts en apparence que les précédents, que l'on nomme incivilité. D'une manière générale, sont compris dans cette catégorie tous les comportements qui causent désordre : bruit, impolitesse, injures, agitations, non-écoute, etc.

Cependant, où se situe la limite entre les incivilité et les crimes et délits ? En effet, la frontière entre les faits ordinaires, les petites incivilités, et les actes qualifiés de grave est parfois floue [...]. D'après **Roché (1996)**, les petites incivilités en engendreraient de plus grandes et ainsi de suite comme une progression inextricable. C'est ce que **Dumay** avait appelé « la mécanique des incivilités ». A travers leurs recherches, Dumay et Roché démontrent que la limite est mince entre incivilité et délinquance avérée et que celle-ci dépend de plusieurs facteurs. (**Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, pp. 17-18**).

5. Une affaire de perception :

Comme nous l'avons précédemment mis en évidence, la limite qui différencie les incivilités des autres faits de violence est floue et variable. Parler de violence ou d'incivilité implique de se poser la question de ce que Debarbieux (1996) appelle le « sentiment de violence », la perception nécessairement relative de chaque individu [...].

Les différences de perception découlent, tout d'abord, d'une quantité innombrable d'influences, dont les expériences personnelles, l'éducation, l'âge, la culture, les médias, la société, etc. Le niveau de tolérance des gens diffère en fonction des comportements et selon des circonstances de l'acte. Cette différenciation découle de ce qu'on appelle « l'effet seuil » ; l'effet seuil est ce qui nous amène à comprendre que la perception d'un acte problématique ne se rattache pas seulement à la quantité ou à la fréquence du comportement observé, mais qu'elle dépend aussi bien de la personnalité des gens, du lieu ou encore du moment de la journée où l'acte s'est produit.

La perception d'un acte violent ou incivil diffère en suite en fonction du groupe de référence. Par exemple, des études mettent en évidence certaines divergences entre les élèves

et les enseignants quant à leur perception de la violence et des incivilités en milieu scolaires. Du point de vue des enseignants, la violence intègre toutes les formes de comportement susceptibles d'engendrer de la souffrance (humiliation, insulte, moquerie). En revanche, du point de vue des élèves, la violence s'apparente à la brutalité physique et ne comprend pas les insultes et les disputes entre eux [...]. Au niveau des incivilités, celles-ci sont perçus par les élèves comme des atteintes fréquentes à leur intégrité. Elles se traduisent par des paroles blessantes, des humiliations et un manque de respect. Pour les enseignants, les incivilités des élèves se manifestent par des attitudes d'indifférence et de désintérêt, et à travers des comportements troublant l'ordre scolaire. Des lors, un même événement n'est pas forcément vécu de la même manière par les élèves que par les enseignants. **(Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, pp. 23-24).**

6. L'incivilité scolaire :

Il apparaît selon de nombreuses recherches que le milieu scolaire est plutôt caractérisé par une plus importante prévalence de micro violence autrement dit d'incivilité.

Les incivilités sont multiformes et ressemble les comportements et des mots violant les conventions sociales et les règles de vie de l'espace scolaire, elles vont des nuisances sonores à la dégradation de l'édifice scolaire en passant par les grossièretés.

Isolement pris, l'incivilité ne bouleverse pas fondamentalement l'individu, ni l'espace scolaire, par contre sa gravité repose dans la répétition sur la même victime.

Ces incivilités existent de façon incontestable en milieu scolaire, et sont inhérentes à la nature même des interactions sociales entre élèves. C'est d'ailleurs cette perception peut-être naturalisant du phénomène qui conduit à sa banalisation et au risque de sa transformation en un facteur de déstabilisation de l'acteur et du climat scolaire, c'est dans la répétition des actes que réside le méfait des incivilités.

Les incivilités posent le problème de la cohabitation sur un même espace social en terme de mise en mal des bases de la vie collective, à savoir la communauté de repères, de normes et de sens. Parce qu'il ne peut y avoir de paix social lorsque nous n'avons pas la même lecture et pratique des règles de vie en commun, les incivilités ont un réel rôle dans la construction du sentiment d'insécurité et dans la dégradation du climat scolaire.

Aussi, à cause de leur caractère anodin et de la difficulté de perception de leur répétition sur une même victime, elles sont difficilement pénalisables ; ce qui développe chez ses auteurs un sentiment d'impunité qui motive à la poursuite de conduites inciviles.

Pour **Debardieux (2006)**: « cette forme de violence est grave et révélatrice d'une crise forte du lien social. C'est aussi celle qui est dominante en milieu scolaire et qui complique le malaise actuel bien plus que les violences brutales. Ce n'est pas forcément la classe ingouvernable ou l'éclat des grands chahuts, mais la certitude d'une dégradation constante, de l'élargissement d'un fossé. » (**Diallo, 2010, pp.34-35**).

Il est certain que le type d'incivilités rencontrées en milieu scolaire diffère de celui rencontré dans la société [...]. Pour expliquer les types d'incivilité en milieu scolaire, Alain Badets décrit grâce à des entretiens menés avec des enseignants et des administratifs, quels sont les types d'incivilités qui touchent le plus l'univers scolaire. Les professionnels interrogés décrivent les comportements les plus pénibles chez les élèves selon eux. On trouve alors le manque de politesse et de respect, le vocabulaire familier voire trivial, l'occupation bruyante des espaces collectifs, les postures relâchées en classe. Ici les professionnels décrivent donc comme incivilité tout manque au savoir-vivre essentiel dans un établissement scolaire.

La politesse, exige à juste titre par les adultes des établissements scolaires fait donc partie intégrante de la civilité demandée à tous les membres de la communauté scolaire.

Les professionnels interrogés tentent d'expliquer ces comportements par le manque de culture scolaire de la part de certains élèves. (**Monnier, 2016, pp. 6-7**).

7. Le poids de la norme à l'école :

L'école, en tant qu'institution de l'état, dispense comme toutes les autres institutions des codes, des normes, et plus précisément ceux de la République. Cela signifie donc que la formation de citoyen est un des objectifs de l'institution scolaire. Comme le rappelle la sociologie classique et en particulier **Muriel Darmon**, l'école fait partie des trois instances socialisante, avec la famille et les groupes de pairs. C'est donc tout naturellement que l'école est un des lieux primordiaux en termes d'apprentissage de normes. Seulement, il est possible que les normes de l'école républicaine ne soient pas en accord avec les normes des élèves, normes généralement appréhendées grâce aux deux autres instances socialisantes que sont la famille et les groupes de pairs.

Sébastien Peyrat et Boris Ozbolt dans la guerre des normes nous expliquent que les normes sont plus facilement susceptibles d'être transgressées lorsque les élèves sont en groupe. Il est en effet plus aisé de transgresser soit à plusieurs, soit avec l'approbation du groupe. Comme le rajoute Alain Badets, le groupe protège, aide à lever les inhibitions, modélise les comportements que les plus fragiles vont adopter pour ne pas risquer d'en être exclu. L'importance du groupe de pairs, même au sein d'un établissement scolaire est donc fondamentale pour comprendre les tenants et les aboutissants des incivilités à l'école. (Monnier, 2016, pp. 7-8).

8. Des incivilités scolaires en augmentation ?:

La question de l'accroissement des comportements violents suscite la controverse. Le sentiment populaire évoque une montée de la violence dans la société et à l'école. La médiatisation, l'attention de la sphère politique et institutionnelle ainsi que l'augmentation de l'intérêt et des études sur ce phénomène sont indéniables. Le sentiment d'insécurité augmente [...].

Depuis quelques années, les incivilités sont affichées comme le facteur explicatif numéro un de la montée du sentiment d'insécurité. Ce serait alors en partie le sentiment d'insécurité devenu plus important, exacerbé par le débat public qui situerait le phénomène de la violence et des incivilités en augmentation de fréquence et d'intensité.

Le développement des incivilités s'étendrait jusque dans l'espace scolaire ; depuis une vingtaine d'année, le phénomène de violence à l'école est dénoncé comme un fléau social. On laisse entendre que les comportements incivils se développent massivement dans les établissements scolaires. Pour Charlot et Emin (1997), les incivilités dans les systèmes éducatifs semblent aujourd'hui se répandre « comme une trainée de poudre et constituer la principale menace pour l'univers scolaire. Toutefois, si Debarbieux (1996) invite à prendre au sérieux la question des incivilités, il met en garde contre une dramatisation excessive : l'école ne brule pas. On ne s'étripe pas dans toutes les cours de récréation. (Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, pz. 25-26-27).

9. Quelques hypothèses explicatives :

La violence à l'école induit souvent à chercher la responsabilité du côté des élèves. Or, ces comportements doivent être envisagés dans leur contexte, dans une perspective systémique, afin d'en saisir toute l'ambivalence et la complexité. De l'extérieur, la situation violente se découpe souvent [...] comme un événement, circonscrit, dans un espace et un temps, avec des

paroles et des actes, des protagonistes, un début et une fin. C'est vrai mais c'est insuffisant. (**Pain, 1992, p 87**).

Rappelons que la violence, comme les incivilités, doit être comprise comme une construction sociale qui ne peut se réduire à une explication mono-causale. En tant que construction sociale, il importe de la situer dans le temps et dans l'espace. Ce qui se produit à et dans l'institution scolaire est à lier avec ce qui se passe autour [...].

La question des incivilités doit être perçue en lien direct avec l'évolution de la société. Un certains nombres d'auteurs ont cherché à mettre en évidence les différents facteurs expliquant cette augmentation dans un contexte social et institutionnel en crise.

Vuille et Gros (1999) opposent la société industrielle à la société postmoderne, selon eux, cette dernière, celle dans laquelle nous vivons actuellement, se caractérise notamment par l'individualisme, la compétence et l'anomie [...]. La valorisation individuelle de l'individu a pris le pas sur le sentiment d'appartenance la société ; de multiples facteurs économiques, politiques, culturels, technologique, psychologique sont invoqués pour expliquer ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom de crise du lien social. (**Vuille et Gros, 1999, p 12**).

L'enfance et l'adolescence sont des périodes durant lesquelles, l'individu construit son identité et son rapport aux autres. La complexité de notre société contemporaine tendrait à rendre parfois difficile et biaisée la construction de soi dans son environnement social [...]. Les conditions de vie des familles sont de plus en plus difficiles et incertaines ; chômage, difficultés financières, etc., les dérégulations et la dislocation de la cellule familiale sont de plus en plus courante. Tous ces facteurs tendraient à expliquer en partie l'évolution des rapports sociaux : il induirait des tensions et des angoisses engendrant une perte de repère chez les adultes, mais également chez les adolescents et les enfants qui l'exprimeraient entre autre à l'école par des comportements violents et incivils sans qu'il n'y ait de correspondance automatique, le climat psychologique de la famille, disons de l'écosystème, est déterminant.

D'autres auteurs mettent en évidence que les comportements incivils, ne seraient pas forcément importés de la société à l'école, mais pourraient également être induits par le système scolaire lui-même. C'est ce que **Joyeux (1996)** appelle « la violence intragénérée ». L'école génère de la violence, communément nommée violence institutionnelle. L'institution scolaire, s'inscrit dans un système de valeurs basé sur les critères culturels de la classe

dominante, elle légitime l'ordre établi et conserve la structure des rapports de classe. (**Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, pz. 27-28-29**).

10. Comment agir face à ces incivilités :

L'incivilité à l'école tient une place particulière. L'espace scolaire, comme terrain d'instruction mais également d'éducation morale et citoyenne, est l'un des lieux dans lequel l'élève apprend à vivre avec les autres. Les transgressions et les comportements incivils tels que les paroles blessantes, l'insolence, les bagarres, etc. peuvent être considérés comme un état momentané. En quelque sorte, un stade temporaire auquel succèdera celui d'harmonie et de savoir vivre avec les autres. Dans cette perspective, les incivilités doivent être appréhendées en fonction du lieu spécifique qu'est l'école.

Face aux comportements incivils en milieu scolaire, les réactions des professionnels de l'éducation se distinguent selon des temporalités différentes ; il y'a bien-sûr les réactions sur le vif, les décisions prises sur le coup dans l'urgence quotidienne. Mais il est également possible d'envisager des régulations à moyen terme, en association avec les différents acteurs de l'établissement. Enfin, une modification de l'organisation sociale, à travers l'élaboration d'une politique de prévention/action sur le long terme, peut endiguer la survenance d'actes incivils et délictueux. (**Biedermann, Prêtre et Rossel, 2009, p 38**).

11. Incivilité et individualité :

Le traitement des incivilités nécessite de prendre en compte à la fois l'impact du groupe, mais aussi l'individualité des personnes concernées. D'un point de vue plus psychologique et comme le rappelle **Alain Badets**, pour être en capacité d'adhérer à un cadre général, il faut y trouver un intérêt suffisant pour se l'approprier. Cela signifie qu'il est question du sens que les élèves accordent à leur présence au sein de l'établissement scolaire. Grace à cette notion de sens, nous pourrions comprendre comment les élèves appréhendent l'école et les savoir qui y sont dispensés.

De plus certains sociologues (Bourdieu et Passeron en 1964 et 1970, Duru-Bellat en 2002) ont largement contribué à exposer le fait que tous les élèves n'ont pas le même rapport au savoir, du faite de leur socialisation primaire, familiale, ou encore avec les groupes du pairs. Selon **Perrenoud (2013)** pour comprendre le rapport à l'école des élèves, il faut tout d'abord comprendre leur rapport avec le travail scolaire, leur rapport avec les savoirs en général. Il annonce trois évidences sociologiques qui fondent selon lui le rapport au savoir des élèves.

11.1. Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance :

Perrenoud explique que tous les êtres humains, et donc tous les élèves, éprouvent le besoin de donner du sens à leurs actions. Toutefois, le sens du travail scolaire ne provient pas du néant ; il trouve son origine dans divers domaines scientifiques tels que la psychanalyse, la sociologie, ou encore la psychopédagogie. Ce sont donc ces multiples sources qui permettent de comprendre la genèse de la construction du sens du travail scolaire. De plus, le sens que l'élève accorde à l'école dépend également tout aussi bien de ses besoins, que de ses obligations en tant que membre de l'institution scolaire.

11.2. Le sens s'ancre dans une culture :

Sociologiquement parlant, l'élève puise dans son héritage culturel pour donner du sens à l'école et aux savoirs qui lui sont transmis. Perrenoud reprend le vocabulaire Bourdieusien lorsqu'il explique que l'habitude, ou encore le capital culturel ont une importance fondamentale dans la construction du sens. L'élève se trouve dans une classe, entouré de pairs, et il se crée dans telle classe, et dans tel établissement scolaire une culture propre, que les élèves s'approprient au fur et à mesure de leur scolarité [...]. Cela signifie que dans telle classe ou dans tel établissement, une certaine méthode de travail se met en place, un climat général existe, et selon cette méthode de travail, ce climat général, l'élève s'investit plus ou moins dans son travail, dans ses apprentissages. Cette donnée est essentielle à prendre en compte pour analyser le rapport au savoir, et tenter de faire un lien entre celui-ci et le climat scolaire global d'un établissement. Le fait que les élèves se sentent bien dans un établissement, et surtout qu'ils y trouvent un sens peut-il jouer sur le nombre des incivilités dans l'école.

S'ajoute à cette culture juvénile une culture familiale, propre à chaque adolescent. Et comme le rappelle **Perrenoud**, le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales. Cela signifie par exemple qu'un enfant d'enseignant ou de cadre ne construira pas le sens qu'il donne aux savoirs de la même façon qu'un enfant d'ouvrier. Les ressources des uns et des autres ne sont pas similaires. C'est grâce à cet héritage culturel que les élèves vont doser leur investissement et leur énergie dans leur travail scolaire.

11.3. Le sens se négocie en situation :

Perrenoud ajoute à l'héritage culturel et la construction personnelle du sens du travail scolaire un troisième item qui est celui de la construction du sens en situation. Par-là, il explique que dans une salle de classe, au moment T, le sens se construit pendant l'apport de

savoir. Il explique qu'il faut prendre en compte la relation interpersonnelle entre l'élève et l'enseignant mais que malgré tout, un élève peut très bien apprécier une matière sans apprécier l'enseignant. Le sens dépend donc en partie seulement de l'affect entre l'enseignant et l'élève. Il relève surtout « de ce qui se passe ici et maintenant. Cela signifie que plus l'enseignant négocie le sens de travail scolaire avec ses élèves, plus il différencie les tâches ou encore le rythme de travail, plus le nombre d'élèves attentifs à son cours sera important. Cet ensemble doit être mis en relation avec le contrat pédagogique présent dans la classe, avec la communication, l'évaluation, ou plus globalement avec le « climat », c'est-à-dire des conditions plus ou moins favorables qui servent de toile de fond.

Le sens que les élèves donnent à leur présence au sein de l'établissement scolaire permet de comprendre leurs réactions diverses, ou encore leur niveau d'investissement, en cours ou hors la classe, on peut dire que le sens de l'école peut influencer sur les incivilités scolaires. (Perrenoud. PH, 2013, p 164 165 166 167) rapporté par (Monnier, 2016, pz. 8-9-10).

Synthèse :

L'incivilité ou la micro-violence avec tous ses sous formes est un comportement anormal et pathologique du a plusieurs facteurs interne « la personnalité de l'adolescent » et externes le milieu social et scolaire qui prend l'ampleur dans les écoles d'où la nécessité d'élaborer des stratégies de prise en charge adéquates.

Chapitre III: l'estime de soi

Préambule

1. Généralités.
2. La terminologie de l'estime de soi.
3. Définitions.
 - 3.1. Le concept de soi.
 - 3.2. L'estime de soi.
4. Le développement de l'estime de soi.
5. Les piliers fondamentaux de l'estime de soi.
6. Les composantes de l'estime de soi.
7. Les facteurs influençant l'estime de soi.
8. L'estime de soi et les besoins de l'individu.
9. L'estime de soi durant l'adolescence.
10. L'estime de soi et l'école.

Synthèse.

Préambule :

La connaissance de soi est la connaissance de ses forces et de ses faiblesses, de ses besoins et de ses limites, ayant pour effet une image de soi en rapport avec la réalité.

L'estime de soi est l'une des composantes majeures dans la construction de tout être humain, pour lui permettre de se relier au monde et de pouvoir vivre sa vie pleinement. Le regard que l'on porte sur soi n'est jamais neutre ; notre estime si elle est solide, peut-être source de bien-être et d'épanouissement, à l'inverse une estime fragile peut générer de la souffrance et affecter nos relations.

L'estime de soi est une notion assez subjective, qui change selon les représentations sociales et personnelles de chacun. C'est une notion qui a beaucoup évolué, aujourd'hui vers des considérations de réussite sociale et individuelle.

1. Généralités :

Historiquement, deux théoriciens ont apporté une contribution majeure au concept de l'estime de soi et sont encore cités régulièrement dans les écrits scientifiques.

Un des premiers auteurs à avoir influencé les travaux dans le domaine de l'estime de soi était **William James (1892)**. Considérant l'estime de soi comme conscience de la valeur du moi, cet auteur met l'accent essentiellement sur la dynamique intra personnelle et intrapsychique. Dans cette optique, l'articulation entre le moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie. (**Jendoubi, 2002, p 9**).

En 1920, **Cooley** apporte une nouvelle perspective en avançant l'hypothèse comme quoi le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Cooley parle alors de l'effet de mémoire social (looking glass self) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'ils l'ont de lui. Cette opinion serait par la suite incorporée à la perception de soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu par les autres. Certains parlent alors d'identité pour soi et identité pour autrui. (**Dubar, 2000**).

Les deux approches théoriques mettent l'accent sur deux aspects importants qui interviennent dans le développement de l'estime de soi, tout en leur attribuant un statut

différent. Si James valorise les processus internes au sujet, Cooley s'intéresse d'avantage aux aspects inter-sujets, aux interactions sociales. (**Jendoubi, 2002, p 9**).

2. La terminologie de 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, d'image de soi, voire d'identité pour n'en citer que les plus courant.

La conscience de soi : décrit les processus psychologiques permettant à un ensemble de phénomènes (sensation, désir, crainte, etc.) de s'organiser en un ensemble nommé le Moi.

La perception de soi : met l'accent sur les mécanismes en jeu lorsqu'on perçoit un objet ; perception visuelle, tactile, kinesthésique, etc.

Le concept de soi : essentiellement utilisé par les auteurs anglophones (self concept) est issu de courant cognitiviste tendant à faire du Moi un objet de connaissance comme d'autres, c'est-à-dire un objet construit, avec le risque de sous-estimer son originalité en tant qu'univers d'affects, de sentiments et d'angoisse animé par toute une dynamique inconsciente.

La présentation de soi : terme retenu par **Perron (1991)** pour son aspect polysémique, appartient au langage courant. La représentation, c'est ce que l'évocation donne à revoir de la perception, dans l'espace psychique interne, en l'absence actuelle de l'objet évoqué, elle désigne à la fois une opération et son résultat.

L'image de soi : selon **Argyle (1994)**, est l'ensemble des idées qu'un individu a sur lui-même, y compris son rôle (métier, classe sociale, etc.), ses traits de caractère et son corps. Ces images propres sont alors composées des caractéristiques que les sujets s'attribuent de façon plus ou moins consciente et qu'ils intègrent progressivement comme partie constituante de son Moi.

L'identité personnelle en tant que phénomène complexe et multidimensionnel est un système de représentations et de sentiments de soi. Ce système n'est ni donné, ni statique car l'identité évolue et se transforme durant toute la vie. (**Jendoubi, 2002, p 8**).

3. Définitions :

Afin de mieux comprendre la notion d'estime de soi, nous allons aborder en premier lieu le concept de soi. En effet ces deux notions, quoique proches, regroupent pourtant des aspects bien différents. Aussi si l'une rend compte de l'acceptation ou le rejet de soi et fait référence aux croyances de l'individu envers lui-même, l'autre est composée d'idées, de sentiments et d'attitudes, de valeurs, de capacités et de limite qu'une personne a sur son identité propre, (Muller, 1978).

3.1. Le concept de soi :

C'est un concept qui renvoie à la perception d'une personne par rapport à un certain nombre de caractéristiques (les compétences, les aptitudes, la profession, etc.). Il est considéré comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichit au fil des expériences personnelles.

Le concept de soi a occupé une place centrale dans les théories de la personnalité et de nombreux courants ont abordé la notion de soi. Le concept de soi est multiple et varie selon son utilisation et l'école à laquelle appartiennent les chercheurs, chaque école a essayé de leur donner son essence depuis sa philosophie adoptée et ses recherches effectuées. (Omar, 2014, p 60).

3.1.1. L'approche psychologique :

S'agissant des précurseurs de l'intérêt pour le concept de soi, on trouve son origine dans l'ouvrage de **William James (1890)**, qui a été un des premiers psychologues à étudier le concept de soi, il a permis un progrès majeur dans les conceptions de soi [...]. James est parti du principe que le soi se décompose en soi-objet et soi-agent. Le soi en tant qu'objet réfère à la connaissance et à l'évaluation de nous-même. Le soi en tant qu'agent est une structure exécutive du système mental qui dirige et contrôle les expériences, les pensées et les actes. James a fait la distinction entre le soi matériel (tout ce qui m'est propre ; mes mains et mes yeux), le soi social (la reconnaissance qu'ont mes amis de moi), et le soi connaissant (ma conscience momentanée ; le soi qui lit ce livre). En résumé James pense le soi comme la totalité de tout ce qu'il peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses ancêtres et amis, sa réputation et son travail.

Plus tard **Baldwin (1897)**, proposait la théorie de « socius » utilisée pour référer au soi social en s'intéressant au développement de soi et en abordant tous les aspects du soi comme

des produits sociaux et culturels. Selon Baldwin, la personnalité est comme un produit social et culturel qui se reflèterait dans sa vision de soi et d'autrui [...].

Cooley (1902) a également fortement contribué à l'élaboration du concept de soi, surtout connu pour son concept de « soi réfléchi » ou « soi-miroir », qui est une image de soi basée sur la façon dont nous pensons que les autres nous voient. Il considère que le concept de soi ne peut pas être séparé de l'environnement social de l'individu ou des autres personnes qui interagissent avec eux, il est formé à partir des images réfléchies qui émanent de relations sociales, qui se développent et se manifestent à travers l'interaction sociale. Selon lui, le concept de soi est plus simple, il affirme essentiellement que notre concept du soi dépend à la façon dont nous nous représentons dans le monde. (**Omar, 2014, pp. 60-61**).

3.1.2. L'approche psychanalytique :

L'approche de la psychanalyse s'intéresse principalement aux expériences du passé et ses influences sur le présent, s'appuyant principalement sur trois niveaux : l'inconscient, le préconscient et le conscient. L'organisation de la théorie psychanalytique repose sur les trois instances psychiques le ça, le moi et le surmoi (Freud, 1923). Cet appareil psychique décrit par Freud constitue la base de l'organisation de la personnalité (**Freud, 1917**).

Pour **Klein (1945)**, le soi est constitué de l'ensemble des pulsions et sentiments de la totalité de la personnalité, à opposer au Moi qui ne se réfère qu'à la structure de la personnalité. Lorsque l'objet est clivé en bon et mauvais objet, le clivage affecte aussi le soi dont les différentes parties peuvent alors entrer en conflit. (**Omar, 2014, p 62**).

3.1.3. L'approche phénoménale :

En ce qui concerne l'approche phénoménale, **Rogers (1951)** est le premier qui a développé un cadre théorique et appliqué pour la théorie du soi. Le soi est un concept central et pivot de cette théorie, il se développe à travers des interactions avec les autres et implique la conscience d'être et le fonctionnement. Le soi rogerien est une structure, une configuration subjective et organisés, composée par les perceptions et expériences qui se rapportent au soi, aux relations du soi avec son milieu et avec autrui et qui contient également les valeur que l'individu attache à ses perceptions et à ses expériences, en somme, il contient tout ce qui se rattache à l'idée que l'individu se fait de lui-même et qui sans être conscient ou de moins pleinement conscient forme un complexe qui est disponible à la conscience. Il comporte trois éléments : la considération de nous-même (l'image de soi), la valeur de nous-même (l'estime de soi), et l'esprit d'un individu (le soi idéal) (**Rogers, 1961**). Il se développe par les actions

réciroqués avec d'autres et implique la conscience d'être et le fonctionnement. (Ryckmann, 1993).

Le concept de soi est basé en grande partie sur les évaluations sociales, le vécu, les expériences qu'une personne a dans sa vie, et les interprétations de ses expériences. C'est comme une configuration organisée de la perception de soi accessible à la conscience, c'est le terme humaniste pour qui nous sommes vraiment en tant que personne, c'est notre personnalité intérieure. (Ryckmann, 2004, p 43).

3.1.4. L'approche behavioriste :

L'approche behavioriste se concentre quant à elle essentiellement sur les réalités ou les entités vérifiables, mesurables et contrôlables expérimentalement pour arriver à en déterminer le rôle précis sur le comportement. Dans ce domaine nous ne pouvons passer sous silence les travaux de Staats (1963, 1968, 1972, 1975, 1986) selon lesquels le concept de soi se compose d'étiquettes auto-descriptives, souvent teinté de fortes caractéristiques émotionnelles qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques et à ses comportements [...]. L'approche behavioriste peut aussi être vue comme une explication de la dynamique de concept de soi. (Omar, 2014, p 64).

3.1.5. L'approche de la psychologie de l'éducation :

Les travaux de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) ou encore Shavelson et Bolus (1982) ont identifié sept caractéristiques essentielles à la définition du concept de soi :

- Le concept de soi est organisé ou structuré : l'individu organise ses différentes expériences selon des catégories ; famille, amis, école, travail.
- Le concept du soi est multidimensionnel : les visions que l'individu a de lui-même sont organisées ou structurées en différentes catégories, afin de faciliter le traitement de ces informations (scolaire, social, émotionnel, physique), ces différentes catégories sont toutefois en rapport les unes avec les autres.
- Le concept de soi hiérarchise depuis les perceptions de nos conduites vers des inférences à propos de soi dans différents domaines scolaire, social, valeur propre.
- Le concept de soi est stable : il est plus ou moins stable en fonction de son niveau dans la hiérarchie. Néanmoins, quoique stable, le concept de soi devient progressivement spécifique à la situation et est par conséquent moins stable lorsque l'on descend dans la hiérarchie.

- Le concept de soi est progressif : le concept de soi devient progressivement multidimensionnel avec l'âge, il se différencie progressivement en de multiples composantes.
- Le concept de soi est évaluatif : il présente un caractère descriptif et évaluatif, il présente une caractéristique évaluative qui renvoie à l'estime de soi.
- Le concept de soi est différencié : en allant du sommet vers le bas de la hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. (L'ecuyer, 1975).

3.1.6. La perspective développementale :

L'ecuyer (1978, 1990, 1994) s'intéresse au développement du concept de soi de l'enfance jusqu'à la vieillesse. Il a présenté un modèle expérientiel-développemental du soi, ce modèle est basé sur les observations de sujets de 3 à 100 ans. L'ecuyer (1975) a mis en évidence les évolutions du concept de soi et a distingué six stades de développement du concept de soi :

La première étape « l'émergence de soi » s'étend de la naissance à deux ans. A cette période l'enfant commence progressivement à faire la différence entre le soi et le non-soi au fur et à mesure des multiples expériences de communication avec l'environnement physique et social.

La deuxième étape « la consolidation de soi » s'étend entre deux et cinq ans. A cette période, l'enfant commence à utiliser le je et le moi. Le concept de soi à ce moment est déjà bien développé mais pas encore complètement.

La troisième étape « l'expansion du soi » s'étend entre six et dix ans, c'est l'âge d'entrer à l'école primaire. A cette période l'enfant doit élargir son concept de soi grâce à de multiples expériences nouvelles comme la vie scolaire [...] durant cette période, l'enfant se forme une image de soi et développe son estime de soi.

La quatrième étape « la réorganisation de soi » débute autour de 10-12 jusqu'à 21-23 selon la société et la culture. A cette période, l'adolescent commence à rechercher son identité propre et apprend à vivre en société. Le concept de soi à ce stade, devient un véritable concept de soi complet, organisé et hiérarchisé.

La cinquième étape « la maturation de soi », c'est le stade relatif à la vie adulte, il couvre la période de 24-25 à 55-57 ans. C'est une période de stagnation et d'évolution avec

une concentration du soi autour des trois structure le soi personnel, le soi adaptatif et le soi social.

La sixième étape « la reviviscence de soi » s'étend entre 58-60 et 100 ans et plus. A cette période, la plupart des personnes âgées ont un choc à cause de la perte des rôles principaux. (Omar, 2014, pz. 66-67-68).

3.1.7. L'approche de la psychologie sociale :

Les socio-psychologues s'intéressent aux interactions sociales et surtout au rôle du langage et aux communications interpersonnelles dans la formation et les actions du soi (Doise, Dionnet et Mugny, 1978). Le postulat fondamental des socio-psychologues est que l'individu et la société sont des unités inséparables, interdépendante, se construisant réciproquement. Le soi et la société interagissent mutuellement, chacun n'étant pleinement compréhensible que dans le contexte de ses rapports avec l'autre. Ils considèrent les concepts de soi des individus comme étant déterminés par leurs interactions avec autrui. Dans cette optique, un individu acquiert des caractéristiques au cours du processus d'interaction avec son environnement social, notamment sur la base des rôles qu'il tient, mais il commence aussi à éprouver aussi un sentiment de soi. L'individu s'aperçoit progressivement que les autres réagissent à sa présence et à ses propres actes et qualité personnelle conformément à ses attentes. Il cherche à adopter le point de vue d'autrui et à se considérer à soi-même, comme un objet qui engendre des croyances et des attitudes relatives à soi, bref une « conception de soi ».

La théorie des rôles tient compte de la plupart des activités quotidiennes. Chaque rôle social est un ensemble de droits, les devoirs, les attentes, les normes et les comportements auxquels une personne doit faire face et répondre. La théorie du rôle de Goffman (1959) élabore le concept de soi comme une structure cognitive qui naît de l'interaction de l'organisme humain et de son environnement social (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984). En bref, le soi est le produit de la société, à travers l'interaction que l'individu introjecte la façon dont les autres le perçoivent. (Omar, 2014, pp. 64-65).

3.2. L'estime de soi :

L'estime de soi découle du concept de « soi »

Le terme estime vient de latin « oestimare » qui signifie évaluer, dans le sens de déterminer la valeur et avoir une opinion sur.

Dans son sens général, l'estime de soi désigne le fait d'avoir une opinion sur soi et d'être capable de se décrire en mettant une valeur, une appréciation. (**Tremblay, 2010, p 30**).

Dans le dictionnaire de Robert : l'estime de soi est un sentiment favorable né de la bonne opinion qu'un individu a de son mérite, de sa valeur. (**Robert, 2008**).

Dans le dictionnaire de l'éducation de **Legendre (2005)** : l'estime de soi représente la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite.

William James (1890) définit l'estime de soi comme étant la conscience affective de soi de tonalité moyenne. Il ajoute qu'elle peut prendre deux formes, soit la satisfaction ou le mécontentement. Il précise aussi que le sentiment de satisfaction ou de mécontentement dépend avant tout de ce que nous prétendons être et prétendons faire. En d'autres termes un succès ou un échec comporte une valeur selon l'ambition que l'individu a de réussir. Ainsi, James (1890) défend l'idée que l'estime de soi d'un individu dépend de l'écart entre son moi actuel et ses aspirations. Il associe l'estime de soi à une notion d'ambition en soulignant l'importance qu'un individu accorde à l'atteinte de la réussite. (**Tremblay, 2010, p 30**).

Robert White (1963) en utilisant une approche psycho dynamique, définit l'estime de soi dans un contexte développemental lié à trois processus important. Tout d'abord, la disposition biologique qui pousse un organisme à vouloir s'adapter de façon compétente à son existence et aux tâches qu'exigent ses environnements. Deuxièmes, l'émergence et l'augmentation d'habiletés moteurs et cognitives sophistiqués et enfin, le développement du sens de soi et de l'identité. (**Bergerob, 2011, p 49**).

Rosenberg (1965) a contribué de façon importante à la compréhension et au développement du concept d'estime de soi. Il définit l'estime de soi comme une attitude positive ou négative à propos de soi-même. Une estime de soi haute reflèterait que la personne ressent qu'elle est une personne ayant une valeur. Elle se respecterait elle-même pour ce qu'elle est, mais ne se percevrait pas non plus comme supérieur aux autres. Elle ne se craindrait pas elle-même face aux autres et ne s'attendrait pas à ce que les autres craignent non plus. (**Bergeron, 2011, p 50**).

Coopersmith (1967) : l'estime de soi est « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et

digne. En bref l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs. (**Coopersmith, 1967, pp. 4-5**).

Branden (1969) quant à lui pense que l'estime de soi se fonde sur le sens de l'efficacité et de la valeur personnelle, de la confiance et du respect de soi. Il la conçoit comme étant le résultat d'une attitude fondamentale personnelle fondée sur une perception et une évaluation faites à partir de critères propres à la personne. (**Omar, 2014, p 70**).

Paradis et Vitaro (1992) définissent l'estime de soi comme un regard global sur le soi qui correspond à un jugement de sa valeur en tant que personne, elle repose sur trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. (**Omar, 2014, p 71**).

Duclos (2000) définit l'estime de soi comme étant la conscience de sa valeur personnelle dans différents domaines, c'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permet de faire face au monde. L'estime de soi suppose une conscience de ses forces, de ses difficultés et de ses limites personnelle. Elle représente une valeur positive qu'on se reconnaît globalement en tant qu'individu et dans chacun des domaines importants de la vie, elle est cyclique, parfois instable et toujours variable, à l'image de la vie. Elle est constituée de quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Elle est l'évaluation que l'individu fait de lui-même, elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. (**Omar, 2014, p 74**).

Comme une définition générale, l'estime de soi serait l'évaluation positive de soi-même, fondé sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. L'estime de soi est fondé sur le sentiment de sécurité qui donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face de façon responsable et efficace aux événements et aux défis de la vie. Tout comme le mentionne **De Saint Paul (1993)**, l'estime de soi mène donc à se traiter avec bienveillance et à se sentir digne d'être aimé et heureux. (**Bergeron, 2011, p 69**).

Ainsi, nous pouvons souligner ce qui est commun à la plus part de ces définitions est la composante évaluative et la composante affective de l'estime de soi. C'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. L'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites et s'apprécier et s'accepter comme on est, c'est la manière dont on se voit et l'appréciation que l'on en a. (Omar, 2014, p 74).

4. Le développement de l'estime de soi :

Après quelques années d'école, l'estime de soi des enfants apparaît. **Harter (1990)** décrit que l'estime de soi ne survient que vers l'âge de huit ans, car « les enfants accèdent à une représentation psychologique globale d'eux-mêmes ». C'est grâce à cette représentation que les enfants peuvent « ...décrire leur émotion et leur estime ». Il s'en suit une nouvelle phase qui est celle de la puberté. **Mucchielli (0980)** décrit « vers 11 ans, débute l'âge ingrat, caractérisé par le refus d'être traité en enfant et par l'émergence de la critique des habitudes et valeurs familiales ».

Harter (1990) fait la même réflexion, mais souligne au préalable que pour les jeunes enfants, l'approbation parentale a plus d'importance que l'acceptation des pairs. Puis, comme l'auteur précédent, elle mentionne qu'au cours de développement du jeune, l'acceptation des pairs devient de plus en plus grande. Au moment où les jeunes deviennent autonomes, l'impact de l'approbation parentale diminue, alors que l'approbation des pairs continue d'influencer vigoureusement l'estime de soi. La conception de **Fafard (1998)** rejoint l'idée de la transition de l'approbation parentale vers celle des pairs et va dans le même sens que la réflexion de **Harter (1990)** approuvant que l'estime de soi ne fasse son apparition que vers l'âge de huit ans. Il propose une évolution de l'estime de soi selon des stades déterminés par les regards portés sur un individu par les autres ou par lui-même. Le tableau ci-dessous présente cette évolution. (Ariane, Regis, 2016, pp. 19-20).

Ans	Stade	Les regards qui définissent le stade
0 à 8	Pré-estime	Le regard des personnes significatives
8 à 12	Apparition de l'estime de soi	Le regard de soi
12 à 20	Consolidation de l'estime de soi	La transition du regard des parents vers celui des pairs
21 et plus	Gestion de l'estime de soi	Le regard sur soi et le regard des pairs

Tableau N°01 : Evolution de l'estime de soi selon Fafard (1998)

5. Les piliers fondamentaux de l'estime de soi :

André. C et **Lelord. F** se sont spécialisés dans la notion d'estime de soi. Ils font le constat que définir le concept est malaisé, car c'est un phénomène impalpable « dont nous n'avons pas toujours conscience ». Les auteurs définissent trois piliers de l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi, pour pouvoir mieux la cerner.

5.1. L'amour de soi :

Dans la présentation de l'estime de soi, les auteurs définissent l'amour de soi comme étant la composante la plus importante « s'estimer implique de s'évaluer, mais s'aimer ne souffre aucune condition : on s'aime malgré ses défauts et ses limites, malgré les échecs et les revers, simplement parce que une petite voix intérieure nous dit que l'on est digne d'amour et de respect » (**André, Lelord, 2014**).

Notre amour de soi inconditionnel n'est pas dépendant de nos performances. Car lorsque nous sommes face à un échec, il nous permet de résister à l'adversité et de nous reconstruire. Toujours selon nos spécialistes, l'amour de soi ne peut pas effacer la souffrance ni le doute en cas de difficulté, mais il protège de désespoir.

L'amour de soi est un élément primordial dans le sens où il permet de résister à l'adversité. Qui peut se targuer de ne jamais avoir été confronté à un sort contraire à ses espérances ? L'amour de soi ne dépend pas des actes de l'individu. Il découle de l'amour gratuit que ses parents lui ont donné durant son enfance. (**Ariane, Regis, 2016, p 13**).

5.2. La vision de soi :

Selon **André et Lelord (2014)**, la manière dont nous nous regardons, l'évaluation que nous portons sur nous, qu'elle soit fondée ou non, ce que nous faisons de nos qualités et de nos défauts, est le deuxième pilier de l'estime de soi. Les auteurs ne parlent pas seulement de la connaissance de soi, de savoir si nous sommes réellement comme ceci ou comme cela. La question n'est pas de savoir si nous voyons la réalité des choses, mais le fait d'être convaincu que nous sommes porteurs de qualités ou de défauts, de potentialité ou de limitation. Difficile d'être objectif et de s'observer de manière adéquate. La compréhension de notre regard sur soi-même est délicate. « Ce regard que nous portons sur nous-même, nous le devons à notre environnement familial et, en particulier, aux projets que nos parents formaient pour nous ».

Si un individu a une vision de soi limitée, dans le sens où il ne pense pas être adéquat ou intéressant ou avoir une quelconque valeur, il deviendra dépendant vis-à-vis d'autrui. Des relations satisfaisantes avec les autres seront établies, mais le rôle qu'il va prendre sera celui de suiveur. Il ne sera pas un meneur qui explore de nouvelles idées, il aura du mal à construire et à mener à bien des projets personnels. A l'inverse, si l'individu croit en ses capacités et se projette dans l'avenir, il poursuivra des buts et développera de l'initiative. (**Ariane, Regis, 2016, p 14**).

5.3. La confiance en soi :

Selon **André et Lelord (2014)**, la troisième composante de l'estime de soi est la confiance en soi. Elle s'applique à tous nos actes. La confiance en soi est souvent confondue avec l'estime de soi. Les auteurs définissent « être confiant » de la manière suivante : « c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes ». Il est facile d'identifier la confiance en soi. A l'inverse des composantes de l'amour de soi et, surtout de la vision de soi, la confiance en soi est observable assez rapidement si nous fréquentons régulièrement la personne. Il suffit d'observer comment cette personne réagit à de nouvelles situations ou à un imprévu. Comment se positionne-t-il lors d'une difficulté dans la réalisation de ce qu'il a entrepris ou lorsqu'il y'a un enjeu. (**Ariane, Regis, 2016, p 15**).

6. Les composantes de l'estime de soi :

Les chercheurs semblent s'accorder au tour de cinq sentiments qui sont la base de l'estime de soi : le sentiment de sécurité, le sentiment d'identité, le sentiment d'appartenance, le sentiment de détermination et le sentiment de compétence.

6.1. Le sentiment de sécurité :

Le sentiment de sécurité est un préalable à l'estime de soi. Garantir une sécurité physique chez les élèves est d'une importance incontestable. Le sentiment de sécurité psychologique se manifeste chez l'élève par un état de détente, de bien-être, et une attitude de confiance face aux adultes qu'il perçoit fiable et prévisible dans leurs comportements. (Moltrecht, 2005, p7).

6.2. Le sentiment d'identité, ou concept de soi:

Il faut se connaître (concept de soi ou identité) avant de se reconnaître (estime de soi). Le sentiment d'identité ou concept de soi fait référence à la perception qu'une personne a d'elle-même.

Le concept de soi se construit à partir des perceptions que la personne accumule sur elle-même au fil des expériences qu'elle vit et de l'interprétation qu'elle en fait. Tout individu doit connaître ses forces, ses habilités, ses qualités, ses difficultés et ses limites personnelle pour qu'il puisse poser un jugement positif sur cette connaissance qu'il a de lui-même. En distinguant ce que le différencie des autres, l'élève peut en dégager un sentiment de fierté ou de valeur personnelle à condition que les adultes qui lui sont significatifs acceptent et valorisent ses différences. (Moltrecht, 2005, pp. 7-8).

6.3. Le sentiment d'appartenance à un groupe:

Le sentiment d'appartenance nourrit l'estime de soi sociale ou la valeur que l'on se donne dans un groupe. L'estime de soi social se développe lorsque l'élève prend conscience qu'il est important pour son enseignant/e et pour les autres élèves de sa classe. (Moltrecht, 2005, p 8).

6.4. Le sentiment de détermination:

Pour vivre un sentiment de détermination l'élève doit être conscient que l'atteinte d'un but n'est pas magique. Toute personne doit avoir des rêves et des buts pour pouvoir espérer et donner un sens à sa vie. L'élève se sent valorisé et son estime de soi est augmentée lorsqu'il atteint un but qui est important à ses yeux et à ceux des personnes qui lui sont « significatives ». Il est très important que l'élève poursuive des buts réalistes, c'est-à-dire conformes à ses capacités. (Moltrecht, 2005, p 8).

6.5. Le sentiment de compétences :

Le sentiment de compétence manifeste quand l'élève a la certitude qu'il peut relever une variété de défis et réaliser de nombreux apprentissages moyennant des démarches et des stratégies appropriées et efficaces. L'élève devient conscient qu'il a un pouvoir personnel et actif sur ses apprentissages et sur ses succès. Il acquiert ainsi le sens de sa responsabilité personnelle dans ses apprentissages et le souvenir de ses réussites lui permet d'anticiper du succès dans l'avenir.

Dans la littérature nous avons trouvé d'autres concepts intéressants. Pour **Claude Bourcet (1997)**, il existe trois déterminants de l'estime de soi. Il s'agit de la considération des personnes significatives, de l'expérience des succès et des échecs et de la comparaison sociale et à des idéaux. (**Moltrecht, 2005, p 8**).

7. Les facteurs influençant l'estime de soi :

Différents facteurs influencent la construction et le développement de l'estime de soi, parmi eux on trouve les quatre principaux facteurs :

7.1. Ses propres compétences :

Selon **James (1990)**, l'estime de soi est déterminé par le rapport entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir [...], un individu n'aurait une forte estime de lui-même que lorsqu'il atteint ou même dépasse ses prétentions. Au contraire, s'il n'atteint pas ses objectifs et que ses ambitions dépassent ses réussites effective alors il aura une faible estime de lui-même [...]. L'estime de soi dépendrait donc indirectement des objectifs à atteindre. En 1986, **Harter** a cherché à valider empiriquement ce modèle. Elle précise que chez un même individu, d'un domaine à un autre, les ambitions peuvent être plus ou moins fortes. En effet, celle-ci dépendraient de l'importance que l'individu accorde à la réussite dans ce domaine. Ainsi, selon elle, l'impact des réussites et des échecs dans un domaine dépend de l'importance que l'individu accorde à ce domaine. Si l'individu échoue dans un domaine qui n'est pas d'une grande importance pour lui, pour lequel il n'a pas beaucoup d'ambition, son estime de soi n'en pâtira pas. (**Rambaud, 2010, pp. 63-64**).

7.2. Les interactions sociales :

Cooley (1902) considère l'estime de soi une construction sociale, il stipule que l'estime de soi se construirait en partie par l'intériorisation des jugements des autres qui sont

des personnes saillantes dans l'environnement comme les parents, les enseignants, les camarades ou les amis proches. Elle est associée à l'approbation d'autrui, à l'appropriation par le sujet de données d'attribution à attribuer. Elle repose sur la construction sociale et le résultat d'un effet de miroir social. Cooley postule que nous sommes ce que les autres pensent de notre apparence, de notre caractère, de nos capacités, de nos faits et gestes. Donc, notre estime de soi serait forte lorsque les autres ont une bonne opinion de nous-même et serait faible lorsque les autres ont une mauvaise opinion de nous-même.

Pour **Mead (1934)** également, l'estime de soi serait façonnée par les interactions sociales. Il postule que notre estime de soi est influencée par l'opinion que peut avoir à notre égard, les individus de notre groupe social d'appartenance (famille, amis, environnement social, etc.). (**Omar, 2014, p 76**).

7.3. L'environnement familial :

Winnicott (1958) a particulièrement insisté sur le rôle des interactions mère-enfant dans le développement de soi. Une mère suffisamment bonne c'est-à-dire qui répond rapidement et de manière appropriée aux besoins de son enfant, favoriserait le développement de sa bonne estime de soi [...].

Pour **Bowlby (1991)**, l'attachement résulte d'un dispositif inné de régulation des affects qui permet à l'enfant de maintenir la proximité physique avec l'adulte, d'être réconforté en cas de besoin et d'explorer son environnement en toute sécurité. Il postule que les enfants construisent des modèles internes opérant au fil des interactions avec leur mère [...] Par conséquent, les enfants qui vivent avec des parents sensibles à leurs besoins de proximité et de réconfort construisent une estime de soi positive. Ils se représentent comme étant quelqu'un de compétent et apprécié par les autres. En revanche, les enfants dont les parents sont peu sensibles construisent une estime de soi négative, ils se représentent comme étant incompetents et peu dignes d'intérêt. (**Rambaud, 2010, pp. 66-67**).

7.4. L'environnement scolaire :

L'environnement scolaire aurait lui aussi un impact sur l'estime de soi des enfants. Selon **Maintier et Alaphilippe (2007)**, l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'enfant. De plus, selon **Jacobs et ses collaborateurs (2003)**, les expériences scolaires seraient déterminantes pour le développement de l'estime de soi. La qualité de la communication de l'enfant avec de nouvelles figures adultes (enseignants),

l'environnement social (pairs et enseignants), son niveau scolaire, et les réactions de ces pairs à son égard, apportent à l'enfant de nouvelles expériences à l'intérieur desquelles il doit se situer. Il serait alors nécessaire de multiplier les situations où l'élève fait l'expérience de la réussite [...]. L'école et ses acteurs ont un rôle important à jouer dans l'élaboration de l'estime de soi des élèves. (Rambaud, 2010, p 67).

8. L'estime de soi et les besoins de l'individu :

En 1954, **Abraham Maslow** a établi une échelle des besoins fondamentaux de l'homme. « Il avançait l'hypothèse suivante : l'émergence d'un besoin nouveau, chez un individu, dépend de celui qui vient d'être immédiatement satisfait. Ainsi, on ne songe sérieusement à sa propre sécurité qu'une fois sa subsistance assurée ; de même, c'est une fois la sécurité acquise qu'on se préoccupe de la richesse de sa vie sociale. [...] Maslow, en haut de l'échelle qu'il dessine, place la réalisation de soi, inaccessible jusqu'à ce qu'un ensemble d'autres besoins s'est trouvé satisfait.

L'estime de soi se situe au quatrième rang. Ce besoin est accessible uniquement si les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance sociale sont remplis. C'est aussi le dernier échelon avant l'accession à la réalisation de soi. Cette échelle permet de placer l'estime de soi dans la globalité de l'individu. (Ariane, Regis, 2016, p 12).



La pyramide de MASLOW

9. L'estime de soi durant l'adolescence :

Considérée comme une période charnière dans le développement de l'estime de soi, l'adolescence est comme une phase de vie d'une grande complexité, en raison des « bouleversements physique, psychologique et sociaux » auxquels sont confrontés les principaux acteurs. Durant cette période, l'adolescent, dont l'adulte a généralement le sentiment qu'il se cache derrière une armure de protection (attitudes souvent défensives ou comportement démontrant une indifférence totale), dissimule au contraire une grande sensibilité et une profonde vulnérabilité face aux regards de l'entourage et des réactions qu'il engendre. De plus l'adolescent est dans un processus de changement continu. Ses visions, ses perceptions et ses idées évoluent, tout comme sa propre image. Pour qu'il puisse maintenir des repères, ne pas perdre confiance en lui et se convaincre de sa valeur personnelle, l'adolescent doit pouvoir sentir du soutien auprès de ses proches, et ses derniers doivent lui montrer qu'il peut compter sur eux. (Duclos, Laporte et Ross, 2004, p 83).

9-1 Changements développementaux et déférences sexuelles dans l'estime de soi à l'adolescence :

La plus grande complexité de l'estime de soi à l'adolescence s'accompagne de changements aux plans cognitif et physique. S'ajoute à cela la diversification des rôles et des milieux de vie dans lesquels le jeune évolue. Au plan physique, en raison de la puberté, il y'a d'importants changements, dans l'apparence physique faisant que cette dernière devient plus importante. Au plan cognitif, le jeune développe une forme de réflexion plus subtile, il est plus en mesure fait la part des choses et de contrebalancer les pous et les contres. Au plan de la socialisation, le jeune s'engage dans de nouvelles expériences de vie comme le travail et les relations amoureuses. Pour toutes ces raisons, au plan développemental, l'estime de soi se complexifie par rapport à ce qu'elle était durant l'enfance et se différencie en fonction de l'évaluation de soi dans différentes sphère de fonctionnement.

Plusieurs auteurs rapportent que l'estime de soi devient moins positive durant la première partie de l'adolescence (vers 11-13 ans), particulièrement chez les filles, après quoi elle redeviendrait graduellement plus positive au cours de l'adolescence. D'autres proposent plutôt que les changements développementaux de l'estime de soi diffèrent selon les domaines de fonctionnement des adolescents : par exemple, entre 12-14 ans, l'estime de soi liée au domaine de l'apparence physique et de la compétence sociale diminuerait alors que celle en lien avec la compétence scolaire augmenterait.

Ceci dit, les changements développementaux pourraient différer selon le genre, et ces derniers, selon les domaines. En effet, il semblerait qu'à l'adolescence, l'estime de soi n'évolue pas nécessairement de la même façon chez les filles et les garçons. Plusieurs auteurs ont noté la présence de différence en faveur des garçons dans l'estime de soi globale à l'adolescence. **Seidah (2004)** a montré dans son étude auprès de 1390 jeunes québécois de la 1^{ère} à la 5^{ème} secondaire, que ceux des deux premières années du secondaire rapportaient des scores plus élevés que leurs camarades des autres niveaux scolaires à la mesure d'estime de soi générale et à celle reliée à leur compétence scolaire et à leur apparence physique [...]. L'étude de **Block et Robins (1993)**, où les participants ont été vus à l'âge de 14, 18 et 23 ans, a révélé que l'estime de soi globale des garçons tendait à augmenter entre 14 et 23 ans, alors que celle des filles diminuait au cours de cette période et ce, particulièrement entre 18 et 23 ans. (**Dupras, 2012, pp. 14-15**).

10. L'estime de soi et l'école :

Lorsqu'un enfant arrive à l'école mené d'une estime de soi qui reflète l'intériorisation des attentes parentales, on pourrait penser qu'il possède une certaine prédisposition à la réussite ou à l'échec. Il ne faut toutefois pas oublier que le développement de l'estime de soi, dont l'origine remonte au berceau de son enfance, est loin d'être achevé au moment de l'entrée à l'école ; bien au contraire, puisque l'école représente un lieu d'expérience et d'interaction nouvelles et constitue de ce fait une source développementale supplémentaire [...]. Cependant, les variables qui sont associées à l'école, réussite ou échec, style pédagogique, attitude de l'enseignant, relation au groupe, pour n'en citer que quelques exemples peuvent aussi avoir un impact sur l'estime de soi. Cet impact est d'autant plus fort que notre société lui accorde une grande importance.

Réussir ou échouer à l'école peut avoir une incidence sur l'estime de soi, telle est la conclusion de différentes recherches. Cependant, leur résultat parfois contradictoire ne permette pas de déterminer la direction de leur relation. Certains auteurs (**Meyer 1986-87 ; Pierrhumbert et Coll. 1998**) tirent la conclusion que cette relation pourrait être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un élève avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages. Un autre élément intéressant de relever concerne le rôle de l'estime de soi par rapport aux stratégies mises en place face aux difficultés scolaires. Selon des observations de **Bariaud et Bourcet (1998)**, l'estime de soi est un bon prédicteur du type de stratégie utilisée par l'élève : une

estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien social, la confrontation active à la difficulté, etc. en revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, passivité et déni. Pour maintenir ou susciter l'émergence d'une estime de soi positive, l'attitude de l'enseignant est également un paramètre important [...]. L'estime de soi scolaire n'est pas une simple évaluation par l'élève de ses compétences ou de sa popularité à l'école. Elle n'est pas non plus le simple reflet du regard d'autrui sur sa vie scolaire, pas plus qu'elle n'est le simple signe de son investissement à l'école. Inscrite dans un projet éducatif parental et dans l'expérience scolaire familiale, elle traduit, selon des expressions différentes, les contraintes toujours présentes du métier d'élève. (Jendoubi, 2002, pz. 13-14-15)

Synthèse :

Le concept de soi permet à l'individu de se décrire lui-même dans le cadre d'une expérience affective, alors que l'estime de soi s'intéresse aux valeurs émotionnelles, l'évaluation que se donne l'individu à lui-même y compris ses caractéristiques. L'estime de soi permet à l'individu d'affronter avec plus de dynamisme et avec ses propres ressources les différents écueils et difficultés qu'il aura à traverser au cours de toute sa vie, c'est un élément majeur pour accéder à l'autonomie et éviter d'entretenir la dépendance affective.

Chapitre IV: l'adolescence

Préambule.

1. Historique du concept « adolescence ».
2. Définitions.
3. Les étapes développementales de l'adolescence.
4. Le développement de l'adolescent.
5. Les besoins et les problèmes de l'adolescence.
6. La scolarité des adolescents.

Synthèse.

Préambule :

L'adolescence est une période importante dans la vie d'une personne. Elle n'est pas un problème en soi, mais une phase d'adaptation. C'est le passage qui non seulement relie l'individu de l'enfance à l'âge adulte, mais aussi convertit l'individu des objets tangibles aux objets moraux et intellectuels.

1. Historique de concept « adolescence »:

Du latin « adolescere » (croître, grandir), l'adolescence est la période qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Il s'agit d'un concept social dont la dimension psychologique est essentielle. Ce mot représente une réalité récente, puisqu'au siècle dernier, les conditions de vie conduisaient le jeune vers l'âge adulte à grand 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. (Marau, Vanek, 2010, p 87).

Les anciens se sont intéressés au passage de l'enfance à l'adulte. Ils voyaient dans cet entre-temps le moment où l'on accède à la raison mais aussi à l'époque des passions et des turbulences. Ainsi **Platon** considérait que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme, intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions, et conduisant certains, à l'adolescence ou à l'âge adulte, à parvenir à l'intelligence, à la raison éléments de la troisième couche. **Aristote** envisageait plutôt des stades hiérarchisés où les jeunes enfants dominent par leurs appétits et leurs émotions s'avéraient capables d'actions volontaires mais non de choix réel, ce qui les rendait semblables aux animaux. Il n'en est moins vrai jusqu'au XIX siècle. L'adolescence au sens où nous l'entendons aujourd'hui, n'est pas observable au sein de la société occidentale. (Coslin, 2004, pp. 6-7).

Etre adolescent dans l'antiquité, au moyen âge, au début de l'industrialisation ou à la fin de XX siècle n'a pas la même signification : ou bien l'adolescent a une place bien déterminée dans la société où il participe à un groupe social bien constitué, ou il n'existe pas vraiment. On peut dire que dans les pays occidentaux industrialisés l'adolescence a pris une place particulière au XX siècle, avec le retard de l'entrée dans la vie adulte (scolarisation plus longue, entrée en apprentissage retardé). (Tourette, Guidetti, 2004, pz. 139-140).

2. Définitions :

Selon l'OMS (organisation mondiale de la santé) : les adolescents sont les individus âgés de 10 à 19 ans. On perçoit généralement l'adolescence comme une période de crise et de turbulence au cours de laquelle de nombreux paramètres sont remaniés. (**Darnec, 2008, p 5**).

L'adolescence est une « période ingrate », marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varie selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux socio-économiques. (**Sillamy, 2006, p 08**).

L'adolescence est un passage entre l'enfant et l'âge adulte. L'adolescent n'est plus un enfant ; il n'est pas encore un adulte. Il vit une période transitoire caractérisée, comme le rappelle **Marcelli et Braconnier (1999)**, par ce double mouvement et reniement de l'enfant et de recherche du statut d'adulte qui constitue l'essence même de la crise que l'adolescent traverse. Elle se déroule à travers des changements qui bouleversent l'équilibre interne du sujet, qui appelle une restructuration du moi et engendrent de nouveaux modes d'être au monde. Ces changements sont plus divers, plus rapides et plus intenses que chez l'adulte. (**Coslin, 2002, p 13**).

L'adolescence est caractérisée par un besoin intense d'autonomie par de conflit avec les parents, par des crises, des préoccupations, de l'insécurité, des doutes sur son identité et par la transgression de normes respectées auparavant. (**Alin, Marcelli, 2005, p 13**).

3. Les étapes développementales de l'adolescence :

L'adolescence est composée de plusieurs étapes, **Braconnier et Marcelli (1988)** proposent de la décomposer en trois étapes.

3.1. Le début de l'adolescence :

Débutant généralement entre 11 et 14 ans [...]. Nous nommons cette phase « la période de l'acné ». Elle commence par le début de la puberté, l'adolescent est soumis aux transformations physiques et physiologiques, surtout sexuelles, et commence à revendiquer un certain espace d'intimité. L'adolescent manque de confiance et considère son apparence et ses modifications, il croit que tout le monde le regarde [...]. En cette période, l'adolescent a besoin de plus de liberté et commence à rejeter toutes les idées et croyances de ses parents,

ressentant un certain malaise. Cette étape peut sembler très aléatoire pour les parents, mais il faut se montrer patient et à l'écoute des besoins des enfants.

3.2. Le milieu de l'adolescence :

Entre 15 et 17 ans, c'est une période de transformations dues aux dernières étapes de la puberté. L'adolescent s'exerce à une lutte entre des besoins contradictoires comme l'indépendance et la dépendance. Les caractéristiques les plus importantes de cette étapes sont l'indépendance, la maturité, le sentiment de calme, la tendance à accepter la vie dans toutes ses déclinaisons, la capacité d'adaptation, la capacité de travail, de relation mutuelles avec d'autres, le sens de la responsabilité sociale, la tendance à aider les autres, l'intérêt pour le sexe opposé. La croissance intellectuelle se poursuit et l'adolescent devient plus capable de réfléchir objectivement et planifier pour l'avenir [...], les adolescents de cet âge sont très préoccupés par leur apparence physique, la sexualité est alors une préoccupation majeure, ils ont une tendresse à l'égard de sexe opposé avec l'évolution des relations.

3.3. La fin de l'adolescence :

La fin de l'adolescence intervient en moyenne autour de 17-21 ans. C'est la période des dernières étapes du développement physique et la capacité des relations intimes affectives, mais les impératifs de développement ne sont pas encore tous réalisés [...]. La plupart des jeunes, à ce stade, travaillent de façon autonome, même s'ils continuent de façonner leur identité et leur personnalité. Se sentant plus confiant dans leurs décision et leur personnalité, beaucoup demandent avis et conseils aux parents, [...], ils deviennent moins préoccupés par leur corps, ils développent clairement leur identité sexuelle. (Omar, 2014, pp. 20-21).

4. Le développement de l'adolescent :

Selon **Jean-Jacques Rousseau**, **Maria Montessori** et **Stanley Hall**, l'adolescence est une nouvelle naissance, un commencement.

L'adolescence est une période de grands changements, c'est une période d'évolution et de développement qui touche plusieurs aspects soit d'ordre physiologique, cognitif, affectif, social...etc.

4.1. Le développement physiologique :

Les transformations physiques de l'adolescence sont un passage obligé, mais on observe une forte variabilité interindividuelle dans l'âge et dans la durée de ces transformations. Une puberté précoce n'a pas le même retentissement social et psychique qu'une puberté tardive.

Les transformations physiques sont la conséquence de modifications hormonales importantes qui ont des incidences directes sur le rythme de croissance et sur le développement des organes génitaux.

La poussée de croissance staturo-pondérale (taille et poids) inaugure la période pubertaire : elle démarre aux environs de 11/12 ans chez les filles et deux ans plus tard chez les garçons. Le gain en taille peut représenter à l'apogée de la courbe de croissance une dizaine de centimètre annuel.

Le bassin s'élargit chez les filles, alors que chez les garçons ce sont les épaules qui prennent de la largeur. La croissance musculaire est surtout marquée chez les garçons.

Pendant le même temps, une forte poussée des hormones sexuelles accélère le développement des caractères sexuels secondaire (développement de la pilosité, des seins et des organes génitaux). L'apparition des premières règles chez les filles et des premières éjaculations chez les garçons est considérée comme des indications de la puberté.

Les dates de début et de la fin des transformations physiologiques présentent d'importantes variations d'un individu à un autre : par exemple si l'âge moyen des premières règles des filles est d'environ 13ans, les variations vont de 10 à 16 ans (et même plus), chez les garçons ou les repères sont moins nets, les variations vont de 10 à 17 ans. Ces variations interindividuelles résultent d'une conjugaison de facteurs génétiques et environnementaux (alimentation en particulier). (Tourette, 2008, pp.192-193).

4.2. Le développement cognitif :

On assiste chez l'adolescent à une restructuration importante de l'activité mentale, il devient ainsi capable d'utiliser la pensée abstraite ; ses intérêts s'élargissent et ses expériences relationnelles se multiplient et s'approfondissent. En effet, de nouveaux outils de pensée se développent et exercent leur activité sur des contenus tant du côté de monde physique que du

côté du monde social. Quand on parle d'intelligence chez l'adolescent on préconise la possibilité de l'adolescent de « refaire » le monde.

L'enfant pense sur le concret (signifié et signifiant) alors que l'adolescent a une pensée formelle hypothético-déductive (travail sur les hypothèses). Mais il arrive que des adolescents fassent un mauvais usage de la pensée formelle.

Du côté de l'environnement physique, l'adolescent ouvre l'accès à des notions que l'enfant ne peut saisir dans toute leur réalité en raison de leur trop grande complexité. Les notions d'accélération, de propositions, de probabilité, de corrélation en sont des exemples.

Quant à l'environnement social, ce que les autres pensent de nous, de notre image, la qualité morale de la conduite d'autrui, la justice sociale, sont des univers qui deviennent des objets de réflexion plus présents dans la vie mentale.

L'adolescent découvre progressivement les facettes complexes des relations interpersonnelles. Il découvre les comportements des autres et en même temps il comprend sa propre personnalité. Il se sent donc adulte et non plus enfant ; il se rend compte que les autres aussi le considèrent comme étant « plus grand ». Ainsi l'activité mentale connaît des transformations profondes et la pensée enfantine devient une pensée adulte. La majorité des adolescents font usage de réflexion intellectuelle ou politiques, des tâches concrètes qu'ils revendiquent eux-mêmes pour accéder au sens de la responsabilité.

L'activité mentale de l'adolescent lui permet de réaliser sa vie ; cette dernière est au cœur de la pensée subjective. Elle subit des transformations qui ne sont pas de simples changements parmi d'autres, mais elles constituent le centre premier de l'évolution de l'expérience de la vie. L'adolescent peut donc comprendre des situations plus complexes que l'enfant parce qu'il peut concevoir plusieurs variables à la fois. Il peut élaborer des projets dans sa tête sans être lié au concret et il peut effectuer des analyses et des déductions (opérations mentale).

Une des fonctions principales de l'activité mentale est l'adaptation à des nouvelles situations. Il s'agit d'une forme d'intelligence garante d'une bonne scolarité grâce à la faculté de stockage, d'abstraction et de mémorisation des formes de connaissances.

En effet, l'accès à la pensée formelle permet de déduire des conclusions à partir de plusieurs hypothèses, sans recours à une observation (ou manipulation) réelle ; cet accès

permet à son tour la transposition des opérations logiques de la manipulation concrète aux idées seules. Il permet aussi le passage de la rédaction à la dissertation, le passage de calcul aux problèmes. C'est la période où on refait le monde très créative mais sans support dans la réalité. Il acquit l'intellect adulte.

Cet aspect privilégié de la pensée abstraite dans les études et l'enseignement peut mettre en difficulté certains adolescents pour lesquels la pensée concrète reste beaucoup plus familière et dominante. Néanmoins, il existe diverses formes d'intelligence, et il est tout à fait capital de ne pas créer un écart excessif entre le style personnel de l'intelligence de l'enfant et le type d'étude suivie.

L'activité mentale à l'adolescence se distingue encore de celle de l'enfant par les tentatives qu'il fait de donner ou de trouver un sens à tous les aspects de son expérience concrète du monde, enrichie des contacts avec des nouveaux groupes et institutions. (cf. Geffard, 2011).

4.3. Le développement affectif :

On peut dire que l'individu a atteint la maturité sur ce plan si, à la fin de l'adolescence, il n'éclate pas émotionnellement en présence des autres, mais attend le temps et le lieu propices pour canaliser ses émotions d'une manière socialement acceptable. Il évalue une situation de façon critique avant de réagir sans penser, comme le fait l'enfant ou la personne immature. Cela signifie qu'il laisse passer de nombreux stimuli qui auraient entraîné une manifestation émotionnelle exagérée quand il était plus jeune. Enfin, l'adolescent qui a atteint la maturité sur le plan affectif est stable dans ses réactions émotionnelles et il ne manifeste pas d'inégalité d'humeur comme auparavant.

Pour atteindre la maturité émotionnelle, l'adolescent doit apprendre à envisager autrement les situations qui normalement provoqueraient une réaction émotionnelle. La meilleure façon de réaliser cet objectif est de discuter de ses problèmes avec les autres. Il sera plus disposé à révéler ses attitudes, ses sentiments et ses difficultés personnelles s'il se sent bien dans ses relations sociales, s'il s'entend bien avec la personne à qui il se confie et si cette dernière est prête elle aussi à s'ouvrir. (Hurlock, 1978, p 179).

4.4. Le développement social :

En ce qui concerne le développement social, mentionnons d'abord que le besoin d'indépendance de jeune l'amène à se comporter de façon plus autonome. Toutefois, il doit aussi se gérer lui-même et avoir des comportements qui sont acceptables pour les autres.

Le développement de compétences sociales dépend de plusieurs facteurs, notamment le tempérament et la personnalité, le rendement intellectuel, la famille, l'école, les réseaux d'amis, etc. Les compétences sociales dépendent de certaines capacités dont l'adolescent dispose : estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, cognition sociale (capacité de se mettre à la place de l'autre), et capacité à résoudre des problèmes interpersonnels.

Par ailleurs le milieu social du jeune est beaucoup plus élargi qu'à l'enfance et il crée des liens en dehors de la supervision parentale. Il a besoin d'exercer son sens des responsabilités et de s'engager. De plus l'amitié représente une belle occasion pour apprendre à résoudre des conflits, gérer des émotions, définir sa pensée et ses idées, vivre une relation dans l'intimité, partager, etc.

Le sentiment amoureux est également vécu avec beaucoup d'intensité à l'adolescent. Le jeune doit faire face à plusieurs défis qui touchent son estime de lui-même, la satisfaction de ses besoins et son épanouissement.

Enfin, le milieu scolaire doit offrir une réponse aux interrogations de jeune et l'aider à faire des liens entre ses connaissances et les diverses informations qu'il reçoit, il doit aussi être soutenu dans la découverte des stratégies d'apprentissage et la résolution de problèmes. (Young, 2014).

5. Les besoins et les problèmes de l'adolescence :

Pour que l'individu puisse s'inscrire dans un rapport non seulement pacifié mais aussi psychologiquement stable dans sa future vie d'adulte, son adolescence doit répondre à certains besoins existentiels afin d'éviter un certain nombre de problèmes.

5.1. Ses besoins :

Pour l'aider à répondre à ses besoins, comprendre ses problèmes et les résoudre, il est essentiel de bien comprendre ses besoins [...]. La pyramide des besoins de Maslow (1955) peut être utile pour déterminer les cinq besoins fondamentaux.

5.1.1. Les besoins sexuels :

Ils se développent avec la maturité sexuelle et sont directement liés à la nature humaine. Les satisfaire est essentiel à la vie dans un premier temps, à l'accès à un certain bien-être dans un deuxième temps.

5.1.2. Les besoins de sécurité :

L'adolescent à ce stade, a besoin de sécurité. Ces besoins peuvent s'exprimer de diverses façons : la sécurité de l'emploi, des ressources et des revenus, la sécurité de santé, la sécurité et stabilité familiale et affective, etc.

5.1.3. Les besoins d'appartenance :

L'adolescent a besoin d'être en relation et de communiquer avec ses semblables, de donner et de recevoir de l'affection, de se sentir accepté et d'être aimé par les groupes dans lesquels il vit (famille, travail, école, etc.).

5.1.4. Les besoins d'indépendance :

L'adolescent a besoin d'activités autonomes, il a besoin de se débarrasser de l'autorité des parents et d'être responsable de lui-même. Ces besoins peuvent s'exprimer de diverses façons : avoir une chambre privée, organiser tout seul ses activités, prendre seul des décisions, se séparer de ses parents, être indépendant et assumer ses responsabilités personnelles.

5.1.5. Les besoins d'estime et d'accomplissement de soi :

L'adolescent a besoin de se respecter, de veiller à être reconnu, de considération, de réputation, de reconnaissance envers soi-même et de respect des autres. Il a besoin de se réaliser, d'exploiter et de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de la vie.

5.2. Ses problèmes :

De nombreux problèmes peuvent venir entraver la vie d'un adolescent, déjà bien perturbée, c'est pourquoi ces problèmes sont de divers ordres et semblent pouvoir atteindre le bien-être et la sérénité physique et psychologique des adolescents. Parmi ces problèmes on trouve :

5.2.1. Les problèmes de croissance et de santé :

La santé a des impacts sur la réussite scolaire, sociale et psychologique. La bonne santé aide l'adolescent à la tenue des tensions et des difficultés et à améliorer ses performances ; l'adolescent souffrant d'une incapacité physique est entravé dans son bon développement, ce qui peut réduire ses compétences.

5.2.2. Les problèmes d'adaptation :

L'adaptation sociale est un besoin crucial à ce stade, liée aux changements de l'adolescent pendant son développement. La personnalité est affectée par les expériences passées, par la méthode d'éducation et par les circonstances environnementales. Si l'adolescent a vécu une vie associative, il sera à l'aise dans n'importe quelle société et à n'importe quel stade de développement.

5.2.3. Les problèmes psychologiques :

Les problèmes psychologiques des adolescents sont le résultat de nombreux facteurs physiologiques, sociaux ou sexuels entraînant quelques effets comme la susceptibilité, la honte, le sentiment de remords, la rêverie, la peur de commettre des erreurs, le sentiment de tristesse. De plus la vie de l'adolescent est caractérisée par une préoccupation constante qui nuit à la pensée et nuit à la concentration et à l'attention.

5.2.4. Les problèmes familiaux :

Le climat familial a des impacts sur le comportement des adolescents et aide à former une personnalité forte et équilibrée, la situation économique de la famille influence également la personnalité des adolescents ainsi que leur réussite scolaire. On peut résumer les problèmes familiaux comme suit : manque de compréhension des besoins et des difficultés de l'adolescent, environnement non adéquat au sein de la famille pour les devoirs scolaires, divergences de point de vue entre l'adolescent et sa famille, limitation de la liberté de l'adolescent, etc.

5.2.5. Les problèmes sexuels :

Selon l'école de psychanalyse, les problèmes sexuels sont à la base de tous les problèmes de comportement. L'adolescent à ce stade n'est pas comblé et manque de

connaissance sur la sexualité et sa réalité [...]. Les adolescents considèrent les problèmes sexuels comme de graves problèmes dont ils ne discutent pas.

5.2.6. Les problèmes scolaires :

Ces problèmes sont liés aux types de relations entre l'adolescent et son école, ses collègues et son adaptation à eux. Les problèmes scolaire sont des problèmes graves qui affectent l'adolescent parce qu'ils conduisent au retards scolaires et au manque de concentration et d'attention. La confiance en soi a des conséquences sur les résultats scolaires, et ces derniers, inversement, jouent un rôle crucial pour l'estime de soi. (Omar, 2014, pz. 27-28-29-30-31).

6. La scolarité des adolescents :

On trouve deux types de facteurs influencent la scolarité ; les uns sont liés au système scolaire, les autres au développement personnel. On évoque le développement intellectuel, psychomoteur et affectif. Ces modifications sont susceptibles d'influencer la scolarité de l'adolescent.

Au plan intellectuel vers l'âge de 12 ans, l'enfant devient capable d'abstraction comme le montre **Piaget (1955)**, il accède à la pensée formelle ; il passe de la rédaction à la dissertation, du simple récit aux évocations, et du calcul aux problèmes. Cet accès à l'abstraction n'est pas toujours facile, et cette difficulté peut entraîner un manque d'attention, ou bien un manque d'intérêt pour l'école. A cet âge il est possible de distinguer la pensée convergente, qui est canalisée pour arriver à une réponse unique, de la pensée divergente, impliquant multidirectionnel.

Au plan psychomoteur, l'intensité des transformations corporelles entraîne une évolution du schéma corporel. Et un bouleversement de l'espace et du contrôle tonic-moteur qui retentit sur la scolarité, sur tout ce qui concerne l'exécution de tâches.

Au plan affectif, il y'a une émergence de nouveaux intérêts se manifeste dans la littérature, ou cet intérêt pour l'autre sexe est plus approché que pendant l'enfance.

Aussi dans la résolution de problèmes quotidiens, beaucoup plus qui concerne les préoccupations personnelles ont un rôle évident ; le désir d'autonomie par rapport à la famille et l'identification à un auteur, à une idiologie par l'intermédiaire d'un enseignant.

L'entrée au collège entraîne le passage d'un instituteur à une multiplicité de professeur, la confrontation à de nouvelle discipline est une plus grande autonomie dans la gestion du travail et de l'emploi du temps. Le collège ou le lycée sont susceptibles de modifier les projets intérieurs du jeune et de ses parents. Dans lesquelles le jeune les vivra dans la révolte. (Coslin. P, 2002, pp. 84-85).

Synthèse :

L'individu subit au cours de son adolescence plusieurs bouleversements, que se soient d'ordre physique, psychologique ou social, ces changements étaient soumis à des besoins des problèmes et des risques. De plus de ces changements naturels les adolescents sont prises par des conditions d'évolutions pouvant impacter durablement leur équilibre.

Partie pratique

Chapitre V : la méthodologie de recherche

Préambule.

1. La méthode utilisée.
2. Les outils d'investigation.
3. Présentation de lieu de stage.
4. La pré-enquête.
5. L'échantillonnage.
6. L'enquête.
7. Les outils statistiques.
8. Les difficultés rencontrées.
9. les limites de la recherche.

Synthèse.

Préambule :

La méthodologie scientifique constitue l'épine dorsale de toute recherche en sciences sociales qui vise à produire des connaissances ou aspire à observer et à comprendre les comportements ainsi que les changements sociaux. Tout chercheur a conscience d'adopter une méthode dans sa recherche afin d'obtenir une représentation plus exacte et de créer une réalité scientifique.

Dans ce chapitre, on va présenter les étapes méthodologiques suivies dans notre étude, pour mettre nos résultats dans un cadre scientifique

1. La méthode de recherche utilisée:

La recherche scientifique repose sur le recours systématique à des méthodes et procédures spécifiques pour obtenir des informations ou pour révéler les relations entre les variables.

1.1 Définition de la méthode :

La recherche scientifique n'est pas une activité rigide. Cependant, la méthode demeure un bon exemple de démarche à suivre et une façon logique de présenter au public une recherche scientifique.

Une méthode c'est la procédure logique d'une science, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques particulières qu'elle met en œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations et de ses théorisations soit clair, évident et irréfutable. La méthode est constituée d'un ensemble de règles qui, dans le cadre d'une science donnée, sont relativement indépendantes des contenus et des faits particuliers étudiés en tant que tel. Elle se traduit sur le terrain, par des procédures concrètes dans la préparation, l'organisation de la conduite d'une recherche. Alors que la méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Il ne suffit pas de les connaître, encore faut-il savoir les utiliser comme il se doit, c'est-à-dire savoir comment les adapter, le plus rigoureusement possible, d'une part à l'objet précis de la recherche ou de l'étude envisagée, et d'autre part aux objectifs poursuivis. (Aktouf, 1987, p 27).

Toutefois, on distingue diverses méthodes de recherche qu'elles soient quantitatives ou qualitatives qui partagent le même objectif qui consiste à trouver le maximum d'éléments de réponses aux questions posées, néanmoins et pour que la démarche scientifique suivie par

le chercheur soit cohérente, ce dernier est subordonné de faire un choix d'une méthode qui correspond et qui est en relation avec le contenu de la problématique posée, autrement dit, le chercheur doit être en mesure de tirer partie de toute la gamme des méthodes de recherche possibles. Les approche de recherche quantitative qui nécessitent de tester des hypothèses, de mesurer des variables et d'évaluer les tendances et les relations afin de produire des connaissances statistiquement significatives et généralisables. **(Schweizer et Al, 2020, p 20)**.

A travers ces deux définitions, on retient alors qu'une méthode est un ensemble d'opérations intellectuelles dans le but de mieux cerner le sujet étudié ainsi que d'atteindre des objectifs préétablis.

Allant dans le même objectif, et pour l'objectivation de notre thématique de recherche, nous avons retenu la démarche quantitative qu'on a jugé qu'elle convient à la problématique posée, et afin d'accomplir notre recherche nous nous somme référé à la méthode descriptive.

1.2 Définition de la méthode descriptive :

notre étude est basée sur la méthode descriptive, c'est d'abord décrire dans le but de transmettre une information précise complète et exacte, l'information mène à la connaissance mais peut pour cela, passer par différentes étapes de la simple familiarisation au savoir de futures recherches en passant par la vérification de l'existence de relation entre des phénomènes par la formulation d'hypothèses ou encore par l'inventaire de problème ou même par la clarification de certains concepts. **(Martel, F, 1988, p 56)**.

La méthode descriptive, qui peut tracer la description précise d'un comportement (observation systématique). Ou étudier de façon systématique une production (analyse de contenu), ou obtenir des informations de nature privée en interrogeant des personnes (enquête et sondage), ou établir un lien entre des informations communes relatives à des personnes, ou encore quantifier le lien qui existe entre deux évènements (méthode corrélationnelle).

Elle intervient en milieu naturel et tente de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. Elle identifie les composants d'une situation donnée et parfois, de décrire la relation qui existe entre ses composantes. **(Chahraoui et Benony, 2003, p 125)**.

2. Les outils d'investigation :

Pour recueillir des informations pertinentes sur notre échantillon d'étude, nous avons opté pour l'utilisation des échelles comme outils de recherche.

2.1. Définition de l'échelle :

Une échelle est en quelque sorte un index du construit psychologique que l'on désire mesurer. Les énoncés qui forment l'échelle sont alors appelés des indicateurs du construit psychologique, c'est-à-dire que les réponses données aux énoncés sont causées par la dimension psychologique qu'ils sont censés mesurer. (**Vallerand et al, 2000, p 248**).

C'est une technique pour assigner un score à des individus en vue d'un classement, elles sont utilisées pour classer les individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateurs choisis. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs transformés en questions et on essaie d'évaluer le résultat chiffré d'une personne selon ses réponses ; on la classe alors sur une échelle allant de plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à l'attitude extrême opposée. (**Angers, 1997, p115**).

2.2 Les échelles de type likert :

Une échelle de type Likert est généralement constituée de plusieurs énoncés qui prennent une forme déclarative (par exemple, « je suis une personne de valeur ») suivis d'un choix de réponses qui représente différents niveaux d'accord. L'échelle de type Likert peut être évaluée par le participant avec différents types de réponse selon qu'il y'a un point milieu ou non. Le répondant doit donc encrer le chiffre qui correspond le mieux à son opinion. Selon certains auteurs (par exemple, De Villis, 1991), il est important d'avoir un nombre équivalent d'énoncés formulés négativement et positivement, et ce afin d'éviter certains biais dans les réponses, et le score des énoncés formulés négativement est renversé. Le niveau de mesure de ce type d'échelle est ordinal puisque les intervalles entre les valeurs ne sont pas égaux. (**Vallerand et al, 2000, pp. 251-252**).

Dans notre recherche nous avons utilisé deux échelles, une pour l'incivilité et l'autre pour l'estime de soi:

- L'échelle de l'incivilité de « Pierre Coslin 1997 ».
- L'échelle toulousaine de l'estime de soi de « Oubrayrie et Safont 1994 »

2.3 L'échelle de l'incivilité de « Pierre Coslin 1997 » :

Elaborée par Pierre Coslin et appliquée dans son étude intitulée « violence et incivilité au collège » en 1997, le but de cette échelle est de dévoiler les différences entre la perception des enseignants et des élèves sur le comportement incivil scolaire ainsi le jugement des élèves sur les comportements qui se passent à l'intérieur des classes selon le degré de dangerosité

Pour cela Pierre Coslin a mis une échelle qui comporte 40 items obtenus à travers ses rencontres avec les élèves et les enseignants, après il les a classé selon leurs dérangements

Cette échelle a été modifiée par des chercheurs qui ont rajouté trois items, donc actuellement elle se compose de 43 items divisés en trois dimensions :

Les dimensions	Les items
L'incivilité physique	07, 10, 11, 13, 14, 16, 20, 22, 24, 27, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41
L'incivilité verbale	01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 18, 19
L'incivilité symbolique	12, 15, 17, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 34, 38, 42, 43

Tableau N°02 : les dimensions de l'échelle de l'incivilité scolaire.

2.3.1 La cotation de l'échelle de l'incivilité :

La correction de cette échelle est de (1) point jusqu'à (3) points, elle se présente ainsi :

- Jamais : (1).
- Des fois : (2).
- Toujours : (3).

2.3.2 La fiabilité de l'échelle de l'incivilité :

Pour calculer la fiabilité de cette échelle, le chercheur a utilisé le coefficient de « **alpha Kreambakh** ». Pour calculer le coefficient de raccord entre les degrés de dimension de l'échelle ; le résultat été comme suite :

Dimension	Nombre des items	Le coefficient alpha Krembakh
L'incivilité physique	08	0,80
L'incivilité envers l'autre	10	0,73
L'incivilité scolaire	04	0,66

Tableau N°03 : le raccord entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'incivilité scolaire.

Les résultats de ce tableau confirment la fiabilité de l'échelle de l'incivilité scolaire. (Abdi, 2011, pp. 163-164).

2.3.3 La validité de l'échelle de l'incivilité :

Pour mesurer la validité de l'échelle de Pierre Coslin, Abdi Samira a utilisé la validité arbitraire. Dont elle a distribué cette échelle sur 17 enseignants des universités d'Algérie, elle a corrigé quelques items. Elle a inspiré la validité de l'échelle à partir de sa fiabilité et à partir de là le nombre des items de l'échelle est devenu 43.

2.4 L'échelle toulousaine de l'estime de soi :

Nous avons retenu l'échelle toulousaine de l'estime de soi (ETES) version adolescents (élaboré par Oubrayrie, Safont et Tap, 1991 ; Oubrayrie, de Leonardis et Safont, 1994). Nous utiliserons la version finale validée par Bardou en 2011.

C'est une échelle fondée sur une théorie multidimensionnelle de l'estime de soi et est construite de manière à évaluer l'estime de soi global, tout en tenant compte de cinq dimensions :

Le soi émotionnel : évalue la notion de contrôle des émotions et la maîtrise de l'impulsivité du sujet qui permet la planification et une meilleure organisation.

Le soi social : évalue les interactions interpersonnelles, le sentiment de reconnaissance sociale et la perception des interrelations avec la famille et les pairs.

Le soi scolaire : évalue les capacités, les performances et les comportements scolaires perçus par l'adolescent.

Le soi physique : à un stade où le corps se développe, ce critère est primordial que ce soit sur le plan de l'image corporelle, des aptitudes sportives et du désir de plaire physiquement évalue les représentations de sujet de son apparence corporelle, de ses aptitudes physiques et sportives.

Le soi futur : la propension à se projeter, à envisager son avenir et à intégrer un monde d'adultes, évalue les impressions futures du sujet sur lui-même.

Elle se compose de 60 affirmations positives et négatives que l'adolescent valide ou invalide, elles sont regroupées 12 affirmations pour chaque dimension et présentées aléatoirement pour que la personne ne puisse pas calculer ou anticiper ses réponses.

Dimension	Affirmations
Le soi émotionnel	1, 6, 11, 16, 18, 21, 31, 35, 40, 44, 49, 54
Le soi social	2, 7, 12, 22, 28, 32, 36, 45, 50, 53, 56, 58
Le soi scolaire	3, 10, 13, 20, 24, 26, 29, 38, 42, 48, 51, 60
Le soi physique	4, 9, 14, 19, 23, 27, 30, 33, 41, 47, 52, 57
Le soi futur	5, 8, 15, 17, 25, 34, 37, 39, 43, 46, 55, 59

Tableau N°04 : la répartition des affirmations selon les dimensions.

Les affirmations positives	Les affirmations négatives
2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 37,39, 42, 44, 46, 48, 50, 53, 55, 57, 59, 60	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25, 27, 29, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 54, 56, 58

Tableau N°05: les affirmations positives et négatives.

2.4.1 La cotation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi :

L'échelle toulousaine de l'estime de soi est une échelle de type likert. La correction de cette échelle est de (1) point à (5) point, chaque domaine apporte 60 points et le score général est donné sur 300 point.

Pour les affirmations positives, on cote :

- Pas du tout d'accord : (1).
- Un peu d'accord : (2).
- Moyennement d'accord : (3).

- D'accord : (4).
- Tout à fait d'accord : (5).

En revanche, quand les affirmations sont négatives on cote :

- Pas du tout d'accord : (5).
- Un peu d'accord : (4).
- Moyennement d'accord : (3).
- D'accord : (2).
- Tout à fait d'accord : (1).

2.4.2 La consigne :

La consigne est la suivante : « nous aimerions connaître la façon dont tu te perçois en ce moment. On te propose maintenant de lire attentivement une série de phrase. Une seule réponse est possible par proposition ». (Blain, 2015, pp. 32-33).

L'échelle toulousaine de l'estime de soi a été choisie car elle est simple à utiliser et à analyser mais également pour son côté pratique lors des passations auprès des jeunes, notamment dans le milieu scolaire.

3. Présentation de terrain :

Nous avons effectué notre stage pratique dans le lycée YAICI Abdelkader ex technicum d'Ihedadden situé au centre de la wilaya de Bejaia, il a ouvert ses portes en 1984 sous la direction de Mr ADOUANE Larbi. Actuellement il est sous la direction de Mr GUERROUDJ Mohamed.

Pour l'année scolaire 2021/2022, l'enseignement est assuré par 59 enseignants qui assurent différents modules regroupés en cinq spécialité ; les sciences exactes, les sciences de la nature et de la vie, les lettres, les sciences techniques et sciences de gestions.

A signaler que la fiche technique de l'établissement n'est pas encore définie car le lycée se trouve en période de travaux de rénovation et d'extension ; plusieurs ateliers qui sont en cours de réalisation.

4. La pré-enquête :

Nous notons que la meilleure manière d'entamer un travail de recherche scientifique est de procéder d'abord à une pré-enquête afin de préparer l'enquête proprement dite.

4.1 Définition :

La pré-enquête est une étape qui consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévu pour effectuer l'enquête. (Grawitz, M, 2001, p 550).

La pré-enquête est considérée comme une étape très importante dans tout travail scientifique, c'est la phase exploratoire qui nous permet d'enrichir nos information, cerner le thème de la recherche et clarifier le problème posé, affiner les hypothèses de départ, construire les outils d'investigation et les tester, avoir de l'expérience sur le terrain et faire connaissance de la population d'étude.

Elle constitue une procédure assez pertinente dans la recherche scientifique, puisqu'elle nous permet d'explorer notre terrain qui veut dire la population d'étude sur laquelle va porter notre recherche, c'est l'une des étapes les plus importante dans toute les recherches scientifiques, elle s'appelle phase exploratoire où il y'a un déplacement sur le terrain, elle doit conduire à construire la problématique au cours de laquelle s'épanouira la recherche, dans une stratégie de rupture épistémologique permanente. (Cario, 2000, 11).

4.2 Déroulement de la pré-enquête :

Notre pré-enquête nous a permis en premier lieu d'explorer le terrain d'étude, de cerner les diverses dimensions de la recherche, de recueillir plus d'information concernant la population d'étude et de vérifier nos outils d'investigation à savoir la compréhension de contenu des échelles et le mode de passation. En respectant la déontologie et l'éthique de la recherche scientifique, nous avons demandé le consentement libre et éclairé des élèves qui ont pris part de cette pré-enquête.

Le premier contact était avec le directeur de l'établissement scolaire, à qui nous avons présenté notre recherche, la démarche et les objectifs. A son tour il nous a orientés vers la conseillère d'orientation pour nous prendre en charge et élaborer une stratégie de travail adéquate.

Nous avons entamé notre pré-enquête le 15/02/2022 jusqu'au 28/02/2022, où nous avons bien discuté notre thématique en abordant les variables étudiées et les échelles choisies en version française puis traduites en arabe, nous avons pris le temps aussi à découvrir l'établissement et notre population d'étude afin de choisir l'échantillon le plus représentatif.

Pour accomplir notre travail nous avons pris un nombre réduit d'élèves (40 élèves) qui se compose de garçon et de fille de différents niveau, puis nous avons distribué les deux (02) échelles au même temps en langue arabe afin d'offrir à l'élève une bonne compréhension et maîtrise de l'échelle.

4.3 Résultats de la pré-enquête :

A partir de la pré-enquête nous avons constaté que les items des deux (02) échelles sont clairs et compréhensibles pour les élèves et que la durée maximale de la réponse ne dépasse pas les 40 minutes ce qu'il nous a mené à laisser les échelles comme elles sont et sans modifications.

Nous avons remarqué aussi qu'il y'a quelques copie, où les élèves n'ont pas répondu à quelques items en laissant les cases vides, nous avons remarqué aussi que quelques élevés ont hésité de répondre sauf après avoir les assurer que la confidentialité et l'anonymat sont respectée.

D'après toutes ses observations nous avons pu déterminer notre échantillon de recherche, estimer le temps de passations des échelles et éliminer certains nombres de problème pour effectuer notre enquête.

5. L'échantillonnage:

Dans les sciences humaines et sociales et dans toutes recherches, parmi les premières choses à prendre en considération est le sujet d'étude (les individus participants à l'étude), vérifier et évaluer la disponibilité de la population et la facilité d'accessibilité.

5.1 La population d'étude :

La population d'étude désigne un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous, une même propriété, et qu'ils sont de même nature. (**Grawitz, 1974, p 38**)

L. D'Hainaut quant à lui, définit la population d'étude comme un ensemble des éléments parmi lesquels on aurait pu choisir l'échantillon. (**D'Hainaut, 1975, p 16**).

Dans notre recherche la population d'étude s'agit de l'ensemble des adolescents scolarisés en différents niveaux, de sexes différents et de catégories d'âge différents au niveau de lycée YAICI Abdelkader ex technicum Ihedadden Bejaia de l'année scolaire 2021/2022.

Niveau scolaire	Nombre d'élève
Première année	295
Deuxième année	164
Troisième année	182

Tableau N°06: répartition des élèves selon le niveau scolaire.

Genre	Nombre d'élève
Filles	331
garçons	310

Tableau N°07: répartition des élèves selon le genre.

Nous prélevons de cette population un petit groupe représentatif avec qui nous allons travailler qu'on appelle un échantillon.

5.2 L'échantillon :

L'échantillon est une fraction d'individus de la population. (Vidal, 2004, p 81).

L'échantillon est l'idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon lié à l'objet de la recherche, généralement il constitué d'un sous ensemble d'élément ou de personne interrogée et extraites d'une population donnée. (Angers, 1997, pp. 228-229).

Cet échantillon n'est pas sélectionné n'importe comment, ni formé uniquement de volontaire, mais à travers un échantillonnage en grappe.

5.2.1 Echantillonnage : procédure qui permet de sélectionner, dans une population de référence, un sous-ensemble d'éléments – des individus, des objets, voire des situations – qui vont composer l'échantillon, lequel est censé représenter cette population. (Caumont et Ivanaj, 2017, p 7).

5.2.2 Échantillonnage en grappe :

La technique de l'échantillonnage en grappe entraîne la division de la population en groupe ou en grappes comme son nom l'indique. Suivant cette technique, on sélectionne au hasard un certain nombre de grappes pour représenter la population totale, puis on englobe dans l'échantillon toutes les unités incluses à l'intérieur des grappes sélectionnées.

Notre échantillon est constitué au début de 180 adolescents scolarisés en première, deuxième et troisième année secondaire, garçons et filles de l'année scolaire 2021/2022.

Mais le nombre final des échelles récupéré est de 150 élèves (73 garçon et 77 fille), parce que nous avons éliminé 30 échelles dont soit le genre n'était pas identifié soit les élèves n'ont pas répondu sur tous les items.

Niveau	L'effectif
Première année	61
Deuxième année	40
Troisième année	49

Tableau N°08: répartition de l'échantillon selon le niveau scolaire.

Genre	effectif	pourcentage
Filles	77	
garçons	73	

Tableau N°09: répartition de l'échantillon selon le genre.

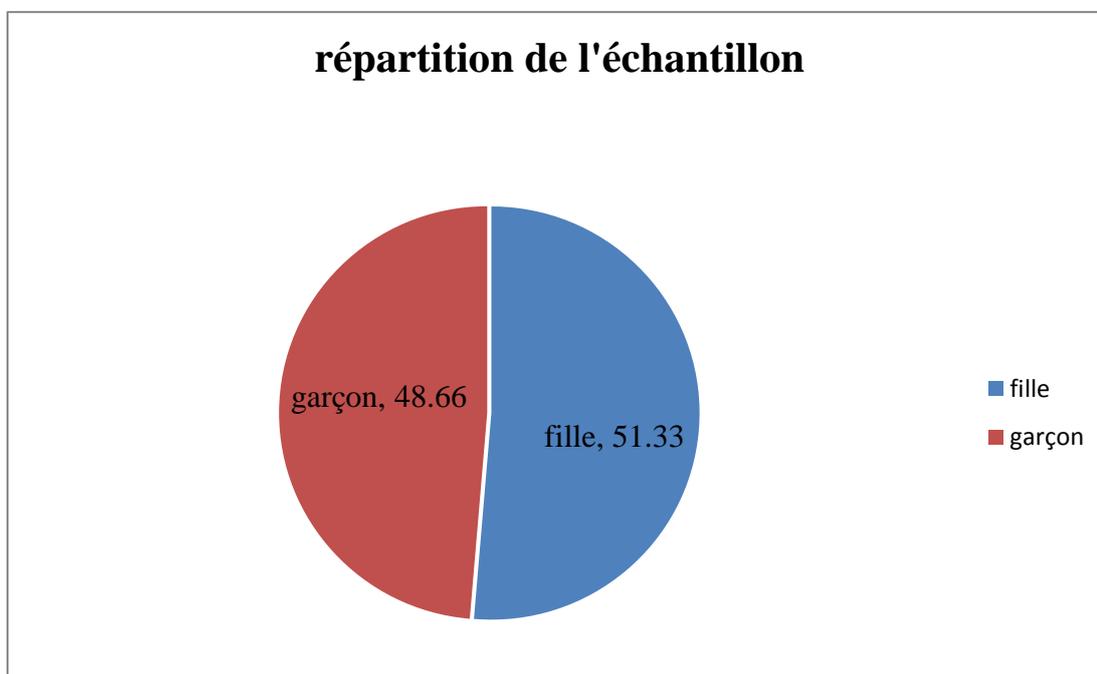


Figure N°02 : La présentation graphique de l'échantillon.

5.2.3 Les critères d'homogénéité retenus :

Notre sélection de l'échantillon a été faite en fonction des critères d'homogénéité qui sont :

- Pour tous les élèves sont tous des lycéens appartiennent tous au lycée YAICI Abdelkader.
- Tous les élèves sont inscrits pour l'année 2021/2022.
- La catégorie ; tous les élèves sont des adolescents scolarisés.
- L'âge ; tous les élèves ont 15 ans et/ou plus.

5.2.4 Les critères non retenus :

- Le sexe ; cette variable n'est pas prise en compte étant donné que notre échantillon englobe les deux sexes.
- Le niveau d'enseignement ; l'incivilité scolaire est un comportement manifesté par les premières, les deuxièmes et les troisièmes années.
- La filière ; qu'il soit dans les sciences de la nature et la vie, les sciences exactes, les sciences techniques, les sciences de gestion ou les lettres, ce facteur n'a pas été pris en compte.

6. L'enquête :

L'enquête est un outil parmi d'autres qui ont pour but d'obtenir et de valider l'information destinée à l'analyse, c'est à travers l'enquête que la collecte des données se fait.

6.1 Définition :

L'enquête quantitative se rattache à une vision strictement positive et empiriste, inspirée des sciences de la nature. Au-delà de simple décompte d'individus émettant une opinion ou faisant état d'un comportement, elle vise à tester des hypothèses et à illustrer des théories par la mise en évidence de corrélation entre les variables. (Couvreur et Lehuede, 2002, p 07).

Selon le dictionnaire de psychologie, l'enquête est une procédure de recherche consistant à recueillir des données verbales (ou non verbales) auprès de groupes ou échantillons de sujets choisis en fonction d'objectifs précis, dans le but de décrire et analyser une situation particulière. Lorsque l'enquête est quantitative, elle est conduite à l'aide de

questionnaire conçus ou des échelles pour être administrés à un grand nombre de sujets puis traités statistiquement, dans ce cas les personnes interrogées peuvent être choisies de façon à constituer un échantillon représentatif de la population d'étude. (N'da, 2015).

6.2 Déroulement de l'enquête :

Après avoir achevé notre pré-enquête et porté les modifications et les informations nécessaires, nous avons commencé notre enquête. Notre enquête s'est étalée sur une période d'un mois de 01/03/2022 à 31/03/2022.

Durant la première semaine, nous avons sélectionné l'échantillon le plus représentatif de notre population d'étude, nous avons préparé le nombre de copies des échelles adéquat pour la passation en langue arabe pour faciliter aux élèves la compréhension des items.

L'application des échelles a été programmée par la conseillère d'orientation avec la collaboration de certains enseignants qui nous ont apporté de l'aide, la passation s'est faite au niveau des salles d'enseignement. Au début la conseillère a fait une petite présentation pour mettre les élèves au courant de ce qui va se passer durant la séance de passation.

L'explication des items était en langue kabyle, afin de faciliter la compréhension des échelles, et lorsque l'item n'est pas clair pour eux et même l'explication, nous avons fait recours à des exemples de la vie réelle.

La passation des échelles a été faite d'abord pour les élèves de terminal pendant la deuxième semaine ; deux jours pour l'échelle de l'agressivité et deux jours pour l'échelle de l'estime de soi, les deux autres semaines nous les avons consacrés pour les élèves de première année et deuxième année.

7. Les outils statistiques :

L'analyse statistique s'impose dans toute recherche où les données sont recueillies à partir d'enquête par questionnaire et/ou échelles comme c'est le cas dans notre étude. Les analyses statistiques ont été effectuées grâce au logiciel SPSS

7.1 Le logiciel SPSS :

Le logiciel SSPS (statistical package for social science) c'est un logiciel pour englober, organiser et analyser les données par la description d'une variable ou un ensemble de variables à partir d'un échantillon qui présente la population. (Microsoft encarta, 2010).

7.2 La moyenne :

C'est l'ensemble de nombre et le quotient de la somme de ces nombres N d'élément de l'ensemble considéré. (**Microsoft encarta, 2010**).

7.3 L'écart type :

C'est la grandeur qui mesure la dispersion autour de sa valeur moyenne de la distribution statistique associée une variable aléatoire. (**Ibid., p 35**).

7.4 Le T test :

C'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons. (**Gilles Ouellet et all, 2010, p 34**).

7.5 La corrélation de Pearson :

Le coefficient de Pearson est un indice reflétant une relation linéaire entre deux variables continues. Le coefficient de corrélation varie entre -1 et +1, 0 reflète une relation nulle entre les deux variables, une valeur négative (corrélation négative) signifiant que lorsqu'une des variable augmente, l'autre diminue ; tandis qu'une valeur positive (corrélation positive) indique que les deux variable varient ensemble dans le même sens. (**www.biostat.olg.ac.be**).

8. Les difficultés rencontrées :

Tout travail de recherche engendre un ensemble d'obstacles et de difficultés que le chercheur doit surmonter en travaillant d'avantage, c'est ce qui va donner un sens et une valeur à son travail.

Dans notre recherche nous avons été confrontés à plusieurs difficultés que nous pouvons résumer en :

- Tout d'abord le contexte actuel de la pandémie Covid 19 qui a impacté négativement notre parcours universitaire en limitant notre cursus et empêchant notre accès au le terrain.
- Le refus des psychologues de la sante publique de nous prendre en charge pendant nos stages pratiques, ce qui nous a obliger d'assurer nos enquête sur le terrain sans être guider.

- Le refus d'accéder à certains lycées, par rapport au manque de temps accordé à chaque séance.
- La minimisation d'accès aux élèves par rapport au phénomène de grèves et au planning de vague.
- Les élèves pendant notre enquête étaient en période d'examens ce qui nous a posé des difficultés de trouver des séances libres pour la passation des échelles, rajoutant le stress provoqué par les examens.
- La durée accordée au stage pratique qui est nettement insuffisante.
- Difficulté de la passation des échelles aux élèves suite à la période qu'ils traversent (l'adolescence).
- Le manque d'ouvrage au niveau de la bibliothèque de notre faculté concernant les thèmes scolaires.

9. Les limites de la recherche :

C'est la phase où nous situons notre recherche dans un cadre spatio-temporel et l'approche retenue, que nous présentons comme suit, notre étude s'est limitée à :

- Le cadre théorique : dans notre recherche on a adopté la théorie cognitivo-comportementale comme un arrière-plan théorique.
- La méthode adoptée : notre recherche est fondée sur la méthode quantitative à caractère extensif dans une démarche hypothético-déductive à travers une collecte de données directive et un traitement statistique.
- Les outils de recherche : notre recherche est basée sur deux échelles, dont la première concerne l'incivilité de Pierre Coslin 1997, et la deuxième qui mesure l'estime de soi, c'est l'échelle toulousaine de l'estime de soi version adolescents d'Oubrayrie et Safont 1994.
- Limite de groupe : notre recherche a été effectuée sur un échantillon représentatif de 150 élèves de la population mère.
- Limite spatiale : notre étude s'est déroulée au niveau de lycée YAICI Abdelkader Ihedadden, wilaya de Bejaia.
- Limite temporelle : notre étude s'est déroulée durant la période qui s'étale de 15 février 2022 à 30 mars 2022.

Synthèse :

Nous avons consacré ce chapitre à la méthodologie qui joue un rôle essentiel dans notre recherche qui porte sur « l'effet du comportement incivil sur l'estime de soi des adolescents scolarisés ».

Elle nous a permis d'assurer une bonne organisation et planification de notre recherche, comprendre la nécessité des techniques de recherche en psychologie clinique, vu l'utilisation de deux échelles ; l'échelle d'incivilité de Pierre Coslin et l'échelle toulousaine de l'estime de soi, afin de recueillir des informations, répondre à nos questions et vérifier nos hypothèses.

Dans ce chapitre méthodologique, nous avons présenté notre population d'étude ainsi que le lieu de notre recherche, la démarche suivie et les outils d'investigation, les outils statistiques utilisés dans l'analyse et l'interprétation des données, comme nous avons montré les difficultés rencontrées et les limites de notre recherche.

Chapitre VI : interprétation, analyse et discussion des résultats

Préambule.

1. Présentation et interprétation des résultats.

1.1 Les hypothèses secondaires.

1.2. L'hypothèse générale.

2. Discussion des hypothèses.

2.1. Les hypothèses secondaires.

2.2. L'hypothèse générale.

Synthèse.

Préambule :

Dans ce dernier chapitre nous allons présenter les différents résultats obtenus dans cette présente recherche sous forme de tableaux et graphiques statistiques afin de les analyser et les interpréter, puis discuter les hypothèses qu'on a déjà émis en se référant à des études antérieures portées sur les incivilités scolaires et l'estime de soi. De ce fait, nous allons deviser ce chapitre en deux sections, une première pour la présentation et l'interprétation des résultats et une deuxième pour la discussion des hypothèses.

1. Présentation et interprétation des résultats :**1.1. Les hypothèses secondaires :**

Dans notre recherche nous avons suggéré trois hypothèses secondaires, deux concerne l'incivilité scolaire et une dédiée à l'estime de soi, lesquelles nous allons les présenter une par une.

1.1.1. Première hypothèse :

Concernant l'incivilité, notre première hypothèse était la suivante : le degré du comportement incivil manifesté diffère selon le genre.

Afin de tester cette hypothèse, nous allons analyser les résultats obtenus des adolescents participants à la recherche. En utilisant le « **t test** », nous allons étudier la différence existée dans le degré du comportement incivil manifesté entre les deux groupes de recherche ; le premier groupe représente le degré du comportement incivil chez les adolescents scolarisés de sexe masculin et le deuxième groupe représente le degré du comportement incivil chez les adolescents scolarisés de sexe féminin, les résultats sont montrés dans le tableau suivant

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
Le comportement incivil	Masculin	73	57,04	11,06	4,41	148	0,000
	Féminin	77	50,82	5,44			

Tableau N° 10: la différence dans le degré d'incivilité chez les adolescents scolarisés selon le genre

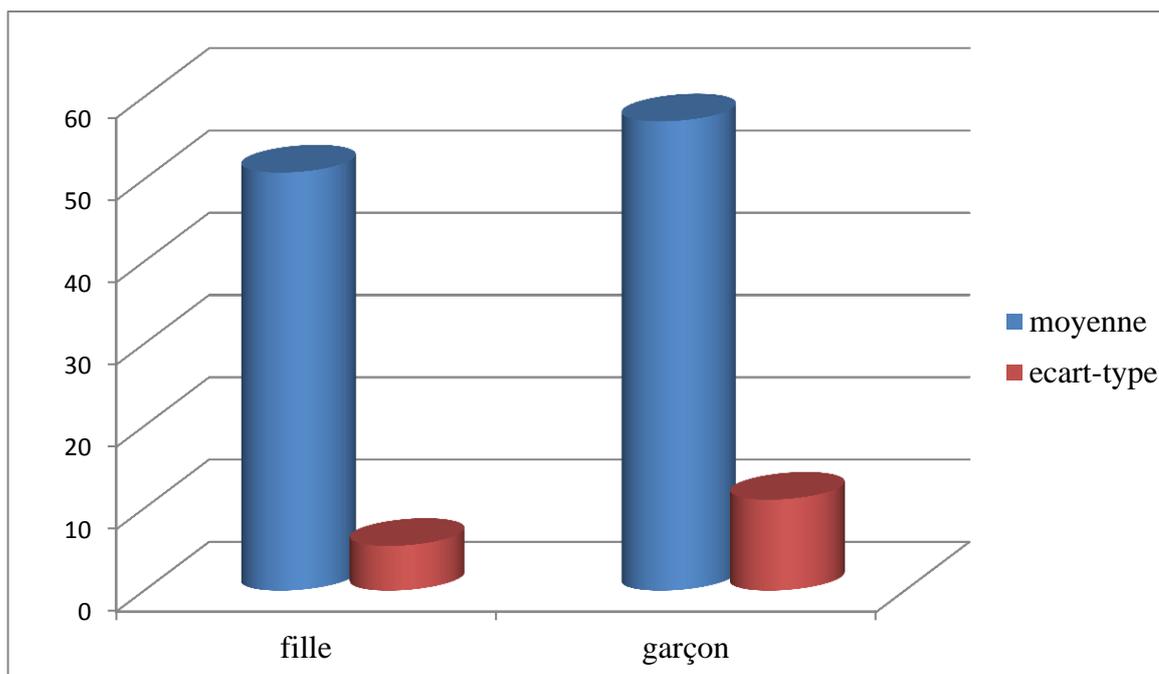


Figure N° 03 : La présentation graphique des moyennes et écart-type de degré d'incivilité chez les adolescents selon le genre

A travers les résultats mentionnés dans le tableau, nous constatons que la moyenne des degrés du comportement incivil manifesté chez les adolescents scolarisés de sexe masculin est estimé à 57,04 qui est supérieure à la moyenne des degré du comportement incivil manifesté chez les adolescents de sexe féminin qui est à son tour estimée à 50,82, de même l'écart type chez les adolescents de sexe masculin estimé à 11,06 est supérieur à celui des adolescents de sexe féminin, ce que nous trouvons bien illustré dans le graphe ci-dessus.

Les résultats de l'application de « t test » pour les deux groupes d'échantillon indépendant et non homogène ont été estimés à 4,41 au niveau de 0,000 de signification et 148 de degré de liberté. Cela veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans le degré de comportement incivil manifesté chez les adolescents scolarisés, ces résultats sont en faveur des adolescents de sexe masculin.

Donc la première hypothèse est confirmé ; il y'a une différence dans le degré du comportement incivil manifesté chez les adolescents scolarisés, cette différence est en faveur des adolescents de sexe masculin.

1.1.2. Deuxième hypothèse :

Notre deuxième hypothèse était : il y'a une différence dans le comportement incivil manifesté à savoir physique, verbal ou symbolique selon le genre.

Il s'agit ici de décrire les moyennes et les écarts-types relatifs aux différentes dimensions de l'incivilité suivant le genre des adolescents scolarisés.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type
Incivilité physique	Garçons	73	25,23	5,26
	Filles	77	21,23	3,30
Incivilité verbale	Garçon	73	14,25	3,51
	Filles	77	13,82	4,43
Incivilité symbolique	Garçons	73	17,42	3,51
	Filles	77	16	1,55

Tableau N°11 : Les moyennes et les écarts-types des différentes dimensions de l'incivilité selon le genre.

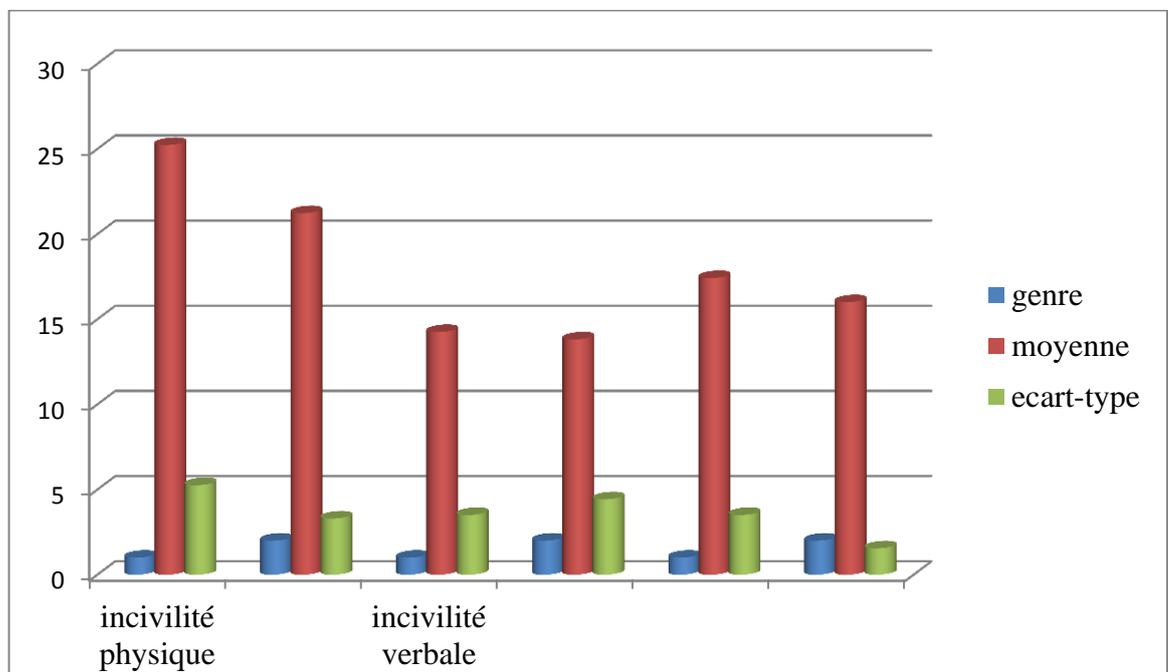


Figure N°04 : La présentation graphique des moyennes et écarts-types des différentes dimensions de l'incivilité selon le genre.

D'après les résultats mentionnés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que dans toutes les dimensions de l'incivilité, les dispersions sont plus importantes chez les adolescents scolarisés de sexe masculin. La moyenne de l'incivilité physique manifestée chez les adolescents scolarisés de sexe masculin est estimée à 25,23 qui est supérieure à la moyenne de l'incivilité physique manifestée chez les adolescents scolarisés de sexe féminin qui est à son tour estimée à 21,23. De plus la moyenne de l'incivilité verbale chez les garçons qui est estimée à 14,25 supérieure aussi à celle des filles estimée à 13,82. Concernant l'incivilité symbolique on trouve aussi la même dispersion, chez les garçons une moyenne qui est estimée à 17,42 contre une moyenne estimée à 16 chez les filles. Ce qu'on trouve bien démontré dans le graphe.

Afin de tester cette différenciation de comportement incivil manifesté chez les adolescents scolarisés selon le genre, nous allons utiliser le « **t test** », le tableau ci-après en donne un aperçu.

	Incivilité physique	Incivilité verbale	Incivilité symbolique
T	5,61	0,65	3,25
Degré de liberté	148	143,55	148
signification	0,000	0,512	0,001

Tableau N°12 : T test d'égalité des moyennes des comportements incivils manifestés selon le genre

D'après le tableau, nous observons que :

L'incivilité physique ; les résultats ont été estimés à 5,61 au niveau de 0,000 de signification et 148 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans l'incivilité physique manifestée. Ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe masculin.

L'incivilité verbale ; les résultats ont été estimés à 0,65 au niveau de 0,512 de signification et 143,55 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes, il y'a une tendance à l'homogénéisation des comportements incivils verbaux.

En dernier, l'incivilité symbolique ; les résultats ont été estimés à 3,25 au niveau de 0,001 de signification et 148 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans l'incivilité symbolique, ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe masculin.

Donc la deuxième hypothèse est confirmée ; il y'a une différence dans le comportement incivil manifesté selon le genre, dont l'incivilité physique et symbolique est plus manifestée par les adolescents scolarisés de sexe masculin.

1.1.3 Troisième hypothèse :

Notre troisième hypothèse était : il y'a une différence dans le niveau d'estime de soi dans ses différents domaines à savoir physique, sociale, scolaire, future et émotionnelle selon le genre.

Pour cela, nous allons calculer les moyennes et les écarts-types relatifs aux différentes dimensions de l'estime de soi suivant le genre des adolescents scolarisés.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type
Estime de soi physique	Garçons	73	47,62	3,83
	Filles	77	41,66	4,90
Estime de soi sociale	Garçons	73	39,40	4,57
	Fille	77	40,99	4,66
Estime de soi scolaire	Garçons	73	37,68	5,47
	Filles	77	39,53	6,67
Estime de soi future	Garçons	73	37,77	5,22
	Filles	77	50,66	3,79
Estime de soi émotionnelle	Garçons	73	42,05	6,15
	filles	77	39,91	6,58

Tableau N°13 : Les moyenne et écarts-types des différents domaines de l'estime de soi selon le genre.

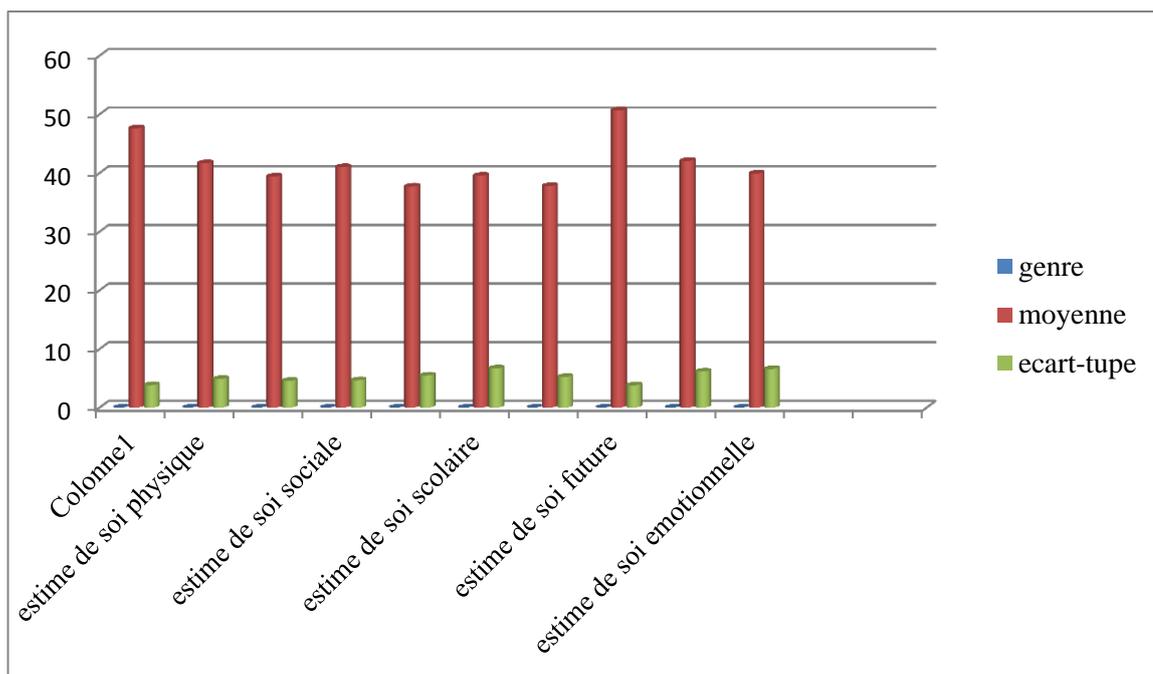


Figure N°05 : La présentation graphique des moyennes et écarts-tupe des domaines d'estime de soi selon le genre.

Selon les résultats mentionnés dans le tableau et présentés dans le graphique, nous constatons que les moyennes d'estime de soi physique et d'estime de soi émotionnelle sont plus élevées chez les adolescent scolarisés de sexe masculin, en revanche les moyennes d'estime de soi sociale, d'estime de soi scolaire et d'estime de soi future ont une dispersion plus importante en faveur des adolescents scolarisés de sexe féminin.

Pour tester la signification de ces différences concernant les dimensions de l'estime de soi chez les adolescents scolarisés, nous allons analyser ces résultats obtenus à travers le « **t test** ». Le tableau suivant nous en donne un aperçu :

	Estime de soi physique	Estime de soi sociale	Estime de soi scolaire	Estime de soi future	Estime de soi émotionnelle
T	8,26	-2,109	-1,86	-17,371	2,063
Degré de liberté	148	147,84	145,041	148	147,971
signification	0,000	0,037	0,065	0,000	0,041

Tableau N° 14 : T test d'égalité des moyennes des domaines de l'estime de soi selon le genre.

Sous l'angle de comparaison inter-groupe (féminin/masculin), nous observons qu'il y'a des différences statistiquement significatives, il s'agit de:

L'estime de soi physique ; les résultats ont été estimés à 8,26 au niveau de 0,000 de signification et 148 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans le domaine de l'estime de soi physique. Ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe masculin.

L'estime de soi sociale ; les résultats ont été estimés à -2,109 au niveau de 0,037 de signification et 147,84 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans le domaine de l'estime de soi sociale. Ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe féminin.

L'estime de soi scolaire ; les résultats ont été estimés à -1,86 au niveau de 0,065 de signification et 145,041 de degré de liberté. Puisque $p > 0,05$, ceci veut dire qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le domaine de l'estime de soi scolaire entre les deux groupes des adolescents scolarisés (féminin/masculin).

L'estime de soi future ; les résultats ont été estimés à -17,371 au niveau de 0,000 de signification et 148 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans le domaine de l'estime de soi future. Ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe féminin.

L'estime de soi émotionnelle ; les résultats ont été estimés à 2,063 au niveau de 0,041 de signification et 147,97 de degré de liberté. Ceci veut dire qu'il y'a une différence statistiquement significative dans le domaine de l'estime de soi émotionnelle. Ce résultat est en faveur des adolescents scolarisés de sexe masculin.

Selon les résultats, nous constatons qu'il y'a une différence dans les domaines de l'estime de soi selon le genre. Cependant les domaines d'estime de soi physique et émotionnelle sont plus élevés chez les adolescents scolarisés de sexe masculin, et les domaines d'estime de soi sociale et future sont plus élevés chez les adolescents scolarisés de sexe féminin. Concernant le domaine d'estime de soi scolaire, on remarque qu'il n'y a pas de différence significative et qu'il y'a une tendance à l'homogénéisation entre les deux groupes.

De ce fait, notre troisième hypothèse est confirmée ; il y'a des différences dans les domaines de l'estime de soi selon le genre, les adolescents de sexe masculin ont une estime de

soi physique et émotionnelle plus élevée que celle des adolescents scolarisés de sexe féminin. En parallèle, les adolescents scolarisés de sexe féminin présentent une estime de soi sociale et future plus élevées que les adolescents scolarisés de sexe masculin.

1.2. L'hypothèse générale :

L'hypothèse générale de cette présente recherche était ; le comportement incivil manifesté par les adolescents scolarisés se répercute au niveau de leur estime de soi, en effet plus l'adolescent manifeste un comportement incivil, moins il s'estime.

Dans notre hypothèse, nous avons supposé qu'il y'a un lien relationnel entre les deux conceptions comportement incivil et 'estime de soi, par une corrélation négative qui veut dire le niveau d'estime de soi des adolescents scolarisés tende à diminuer lorsque le degré de leur comportement incivil augmente.

Donc, pour tester l'hypothèse générale et analyse les résultats, nous avons utilisé la corrélation de Pearson, pour avoir une vision générale de lien entre le comportement incivil et l'estime de soi chez les adolescents scolarisés.

Le tableau suivant présente le lien de corrélation entre le comportement incivil et l'estime de soi.

		Total incivilité	Total estime de soi
Total incivilité	Corrélation de Pearson	1	-0,041
	signification		0,621
Total estime de soi	Corrélation de Pearson	-0,041	1
	signification	0,621	

Tableau N°15 : La corrélation entre le comportement incivil et l'estime de soi

D'après le tableau, les résultats montrent l'existence d'une corrélation négative entre le comportement incivil et l'estime de soi ($r = -0,041$) à une signification de 0,621.

Puisque $p > 0.05$, on déduit que cette corrélation n'est pas significative, dans ce cas on ne peut parler de corrélation entre le comportement incivil et l'estime de soi. Ceci veut dire

que l'estime de soi des adolescents scolarisés n'est pas touchée ou affecté par leur comportement incivil.

De ce fait, notre hypothèse générale est infirmé ; il n'y a pas de relation entre le comportement incivil manifesté et l'estime de soi des adolescents scolarisés. Donc l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas touché ni affecté par leur comportement incivil.

2. Discussion des hypothèses :

Dans cette section, nous allons discuter nos résultats en les comparant et confrontant à des travaux déjà faits par d'autres auteurs.

2.1. Les hypothèses secondaires :

2.1.1. Discussion de la première hypothèse :

Il existe une différence dans le degré de comportement incivil selon le genre

Selon les résultats obtenus de la première hypothèse, tableau n°10, nous avons constaté qu'il y'a une différence significative dans le degré du comportement incivil chez les adolescents scolarisés. Il s'est avéré que les adolescents scolarisés de sexe masculin sont plus incivils que les adolescents scolarisés de sexe féminin.

Nos résultats concordent avec l'étude de **Coslin, P (2004)**, en ce qui concerne les comportements incivils selon le sexe, les garçons reconnaissent nettement plus d'actes incivils que les filles, qu'ils s'agissent au fait de se battre seul, de participer à des bagarre ou de frapper quelqu'un qui vous a insulté, qui vous a mis en colère ou qui vous a bousculé. (**Coslin, 2004, p 133**).

Ainsi l'étude de **Abdi, S (2011)**, portée sur le comportement incivil et le stress scolaire, qui a déduit qu'il y'a des différences statistiquement significatives dans les degrés d'incivilité chez les adolescents scolarisés selon le genre, et que les adolescents sont plus incivil que les adolescentes. (**Ibid., p 184**).

On trouve aussi l'étude de **Soualem, A et al (2011)** dans leur recherche sur les déterminants de la violence en milieu scolaire : à propos d'une enquête dans une école périurbaine à Kenitra au Nord-Ouest Marocain, leur étude a montré l'implication plus fréquente dans des actes d'incivilité des garçons scolarisés par rapport aux filles.

Ces résultats s'expliquent par plusieurs facteurs. d'une part on trouve le côté physiologique et développemental, le cerveau des garçons et des filles est différent sur le plan anatomique, chimique, hormonal et fonctionnel, aussi le développement du cerveau se fait à des rythmes et en des temps différent selon le sexe, chez les garçons l'acquisition de la perception de l'espace se développe plus rapidement, alors que les filles développent plus tôt les zones du langage, des habilités verbales et du contrôle des émotions, ce qui a un impact sur le comportement.

D'autre part, on trouve le côté socioculturel, l'environnement, la culture et l'éducation ont aussi une influence importante. Les modes de socialisations des garçons et des filles ne sont pas les mêmes dans une culture comme la nôtre, les attentes vis-à-vis les modes d'expression de la colère et la maîtrise de soi ne sont pas les mêmes, la société donne plus de liberté aux garçons qu'aux filles pour exprimer leurs sentiments de différentes manières.

Un autre aspect de l'influence sociale est la réaction différente face aux comportements incivils, l'idée que les filles puissent être inciviles demeure difficile à comprendre et à accepter pour la plupart des gens. Les recherches révèlent que les filles font plus d'empathie que les garçons et que ces derniers démontrent plus d'incivilité que les filles.

On peut aussi, expliquer ces résultats par le fait que les garçons sont plus exposés aux situations de danger car ils ont plus de contact avec l'environnement extérieur contrairement aux filles qui sont en sécurité par leurs familles.

2.1.2. Discussion de la deuxième hypothèse :

Il y'a une différence dans le comportement incivil manifesté, à savoir physique, verbal et symbolique.

Selon le tableau n° 11 et d'après les résultats obtenus, nous avons constaté qu'il y'a des différences dans le comportement incivil manifesté selon le genre. Il s'est avéré que les adolescents scolarisés de sexe masculin manifestent des incivilités physique et symbolique plus élevées par rapport aux adolescents scolarisés de sexe féminin, concernant les incivilités verbales, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les deux groupes malgré une légère augmentation chez les garçons, mais reste non significative.

Nos résultats se concordent avec l'étude de **Pettonnet, B. Q (1996)**, qui a résolu que les adolescents scolarisés de sexe masculin s'orientent vers l'incivilité physique, tandis que les adolescentes manifestent une incivilité indirecte (verbale). (عبدي 2011).

On trouve aussi l'étude de **Beaulieu, J et Maltais, C (2011)** portée sur les souffrances psychologiques des adolescents victimes de violence à l'école, leur étude a montré que les garçons posent plus souvent des gestes d'incivilité physique ou symbolique que les filles, et que l'usage de force physique est plus marqué chez les adolescents scolarisés de sexe masculin (**Beaulieu, Maltais, 2011, p 369**).

Eliot, L (2010), exprime en matière d'incivilité que les adolescents de sexe masculin démontrent plus d'incivilité physique que les filles. (**Eliot, 2010**).

Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay (2013). Dans leur étude portée sur la violence à l'école : étude de mal-être d'un groupe d'adolescents âgés de 13 à 20 ans, montre que l'incivilité physique est plus fréquente chez ceux qui ont une forte estime de soi dans le domaine de l'apparence physique. Face à certaines situations, un surcroît de confiance en soi dans le domaine physique amène l'adolescent à opter pour l'incivilité physique, l'adolescent sait qu'il peut faire peur, de par sa taille ou sa force. Ce qu'on trouve valable dans notre recherche vu que les adolescents scolarisés de sexe masculin prouvent une incivilité physique plus élevée que les filles et en même temps ont une estime de soi plus forte que les filles dans le domaine des apparences physique.

Ces résultats, peuvent être expliqués par le fait que de côté des garçons, l'apprentissage social se fait à travers les jeux de corps à corps, de chahut, de bousculades et de poursuite. Les jeux de lutte ou de bataille sont une stratégie d'apprentissage par laquelle les garçons explorent la solidarité et la coopération entre pairs, elle marque une étape positive dans le développement de l'adolescent, les situations d'incivilité chez les garçons ne se produisent généralement pas entre amis, mais plutôt envers des connaissances, c'est-à-dire un réseau plus éloigné.

2.1.3. Discussion de la troisième hypothèse :

Il y'a des différences dans le niveau d'estime de soi dans ses différents domaines selon le genre.

A travers les résultats mentionnés dans le tableau n° 14, nous avons constaté que pour ce qui concerne le genre, des différences significatives apparaissent lorsque l'on considère les sous dimensions de soi.

Les garçons se valorisent plus que les filles dans les domaines du soi physique et du soi émotionnel, tandis que les filles se valorisent plus dans les domaines du soi futur. Nos résultats concordent avec plusieurs études.

Des recherches récentes montrent cette tendance de filles adolescentes à se dévaloriser sur le plan physique comparativement aux garçons, quel que soit leur niveau de réussite scolaire

Lamke (1982), a montré que l'estime de soi positive était liée à la masculinité chez les garçons comme chez les filles, ceci questionne le poids des stéréotypes culturels profondément ancré dans l'imaginaire féminin et ouvre l'interrogation du côté des pratiques

éducatives notamment à l'adolescence. Nous évoquerons par exemple, la haute valeur que notre culture place dans les comportements masculins tels que l'affirmation et la tendance à dévaluer les comportements traditionnellement féminins tels la gentillesse. (Revit, 2012).

On trouve aussi **Baudelot et Establet (1992)**, dans leur étude insistent sur l'idée que pour s'affirmer comme sujet, il est nécessaire d'assumer les attributs sociaux de son sexe « douter de son sexe, c'est douter de soi » (Baudelot et Establet, 1992, p 176).

Il apparait effectivement important que chacun s'identifie en tant qu'homme ou femme afin de pouvoir asseoir son identité, mais il semble qu'en ce qui concerne l'estime de soi, être une fille ou un garçon n'a pas le même impact. (Revit, 2012).

Pour **Duru-Bellat (1990)**, le phénomène de moindre estime de soi chez les filles viendrait du fait que contrairement aux garçons, celle-ci se heurtent rarement à la perte de l'approbation des adultes, « elle utilise en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles ou rechercher autonomie ou indépendance, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes pour mieux s'y conformer ». (Duru-Bellat, 1990, p 105).

Les garçons lors des conflits interpersonnels feraient plus fréquemment l'expérience de l'anxiété et de la frustration, et acquerraient ainsi une confiance dans leurs propres capacités à résoudre seuls leurs problèmes. (Revit, 2012).

Concernant le côté émotionnel, la plus grande valorisation de l'image corporelle des garçons témoigne des différences entre le genre dans la manière de vivre et de ressentir les changements corporels de l'adolescence.

Pour **Bruchon-Schweitzer (1990)**, les fille s'intéressent plus à l'esthétique de leur corps et ont donc plus tendance à se critiquer et à douter d'elles-mêmes alors que les garçons ne font pas passer leur physique en premier plan de leurs préoccupations et s'acceptent donc plus facilement tels qu'ils sont. (Revit, 2012).

Ainsi, **Safont-Mottay et al(1997)** dans leur étude sur l'estime de soi et stratégies de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée, ont montré que les filles auraient ainsi tendance à se projeter positivement vers l'avenir plus fortement que les garçons, du fait, peut-être de leur dévalorisation actuelle. (Safont-Mottay et al, 1997, p 35).

Les filles de la génération actuelle ont d'avantage confiance en elles, il est un fait notable, notre société actuelle tend à faire tomber les barrières entre les sexes, tend à offrir des postes à responsabilité aux femmes et les jeunes filles, de fait, ont l'occasion de prendre des femmes comme modèles. (Rivet, 2012, p 96).

2.2. Discussion de l'hypothèse générale :

Notre hypothèse générale était : le comportement incivil manifesté par des adolescents scolarisés se répercute au niveau de l'estime de soi, plus l'adolescent manifeste un comportement incivil moins il s'estime.

Selon les résultats mentionnés dans le tableau n°15, nous avons constaté que notre hypothèse est infirmée et que l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas touché ni affecté par leur comportement.

Dans la littérature nous n'avons pas rencontré des études portant sur l'estime de soi des adolescents incivils ou des études examinant le lien entre les deux conceptions. Cependant, lors de la passation des deux échelles de notre recherche, nous avons constaté que l'attitude des adolescents participant à la recherche ne révèle aucune liaison entre leur estime de soi et leur comportement incivil.

Ces résultats peuvent être démontré par le fait que l'adolescence est par essence une période de turbulence et d'énergie vitale difficile à canaliser, ce qui explique la tendance des adolescent à commettre des gestes incivils et par conséquent l'accroissement des comportements qui ne répondent pas à l'ordre installé, mais qui constituent une phase développementale normale.

Diallo (2010), a montré que l'incivilité ne bouleverse pas fondamentalement l'individu et son développement car elle est inhérente à la nature même des interactions sociales entre adolescents.

Duclos et al (2004), affirment que, pour que l'adolescent puisse maintenir des repères et ne pas perdre confiance en lui ou se dévaloriser, il doit pouvoir sentir un soutien auprès de ses proches.

Ce soutien qu'on trouve en milieu scolaire entre pairs par le fait que les situations d'incivilité ne se produisent généralement pas entre amis, mais plutôt envers des connaissances, ce qui explique la non influence des comportements incivils sur l'estime de soi des adolescents.

Synthèse :

A la fin de ce chapitre, nous constatons que notre hypothèse générale est infirmée, par contre nos hypothèses secondaires sont confirmées, mais ces résultats restent limités au contexte de notre recherche, ils peuvent être infirmés ou confirmés par d'autres chercheurs et ça renvoie aux différents facteurs qui entrent en interaction.

Conclusion générale

Conclusion générale :

Cette présente recherche nous a donné l'occasion de tracer le portrait du phénomène des incivilités scolaires manifestées chez les adolescents scolarisés, dans un but de les explorer et de les comprendre. En effet la littérature montre que le comportement incivil jouit d'une banalisation quotidienne est très répandu dans le milieu scolaire, il a un réel rôle dans la construction de sentiment d'insécurité et dans la dégradation de milieu scolaire. Il constitue un problème préoccupant l'institution éducative.

Nous nous sommes donc intéressés à la question de l'adolescence, une période de bouleversement à différents niveaux qui recouvre différents problématiques, mais aussi différents besoins fondamentaux.

L'objectif de notre recherche est d'explorer et d'évaluer la relation entre le comportement incivil et l'estime de soi chez les adolescents scolarisés qui en sont acteurs. Pour atteindre notre objectif, nous avons appliqué notre recherche sur un échantillon de 150 élèves de lycée YAICI Abdelkader, Ihedadden Bejaia en utilisant la méthode descriptive.

L'étude des conceptions incivilité scolaire et estime de soi nous a permis de tester nos hypothèses, c'est pour cela qu'après la pré-enquête de terrain, nous avons opté pour les deux échelles ; l'échelle d'incivilité de Pierre Coslin et l'échelle toulousaine de l'estime de soi. Cependant, à travers les résultats de notre recherche, nous mentionnons que :

D'abord, nous avons montré que non seulement il existe une différence dans le degré de comportement incivil selon le genre, mais encore il existe des différences dans le comportement incivil manifesté, les adolescents scolarisés de sexe masculin manifestent des incivilités physique et symbolique plus élevées que celles manifestées par les adolescents de sexe féminin.

En outre, nous avons déduit aussi que le niveau d'estime de soi dans ses différents domaines diffère selon le genre, d'un côté les adolescents scolarisés de sexe masculin ont une estime de soi physique et émotionnelle plus élevée que les adolescents scolarisés de sexe féminin, de leur côté elles ont une estime de soi sociale et future plus élevée que les garçons, concernant l'estime de soi scolaire nous n'avons pas trouvé de différences significatives, il y'a une tendance à une homogénéisation entre les deux groupe.

Enfin, nous avons fait une constatation surprenante ; il n'existe pas de relation entre le comportement incivil manifesté et l'estime de soi chez les adolescents scolarisés. Ainsi, l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas touché ou affecté par leur comportement incivil.

Notre hypothèse générale a été infirmée tandis que les hypothèses opérationnelles ont été confirmées, mais ces résultats restent dans la limite de notre recherche qui se diffère d'un chercheur à un autre selon l'échantillon et ses caractéristiques, la méthode utilisée, les outils d'investigation, les tests statistiques utilisés et les facteurs qui entrent en interaction avec l'incivilité scolaire et l'estime de soi.

Nos hypothèses ont été analysées dans le but de répondre à nos objectifs de recherche et d'ouvrir le champ pour d'autres recherches plus approfondies telles que :

- Les déterminants de l'incivilité en milieu scolaire.
- L'impact des enseignants sur l'comportement incivil des adolescents.
- Les facteurs influençant l'estime de soi chez adolescents en milieu scolaire.
- L'estime de soi chez les adolescents victime d'un comportement incivil.

Recommandation :

L'incivilité scolaire est un phénomène très répandu dans les institutions scolaire. Je présente ci-dessous des recommandations pour lutter contre ce fléau :

- Développer des outils adéquats pour recenser les actes d'incivilité dans le milieu scolaire.
- Améliorer le climat scolaire dans les établissements scolaires et développer des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves.
- Encourager la participation des parents dans la gestion des établissements scolaire.
- Instaurer un climat scolaire positif et améliorer la relation enseignant-élève.
- Consolider les dispositifs de lutte contre l'incivilité en milieu scolaire comme les bureaux d'écoute et d'accompagnement des élèves.

Pour son équilibre psychique, l'élève a besoin de se sentir valorisé d'avoir une estime de soi normale voire forte. L'école constitue une source développementale de l'estime de soi, pour cela elle devrait faire sien trois grandes principes :

- L'école place l'élève au centre de toute activité : chaque apprentissage sert les besoins de l'élève.
- L'école doit favoriser l'autonomie, l'expression, la créativité, plutôt que le conformisme et la passivité.
- L'école est un milieu de vie qui appartient aux élèves et à ceux qui l'entourent ; administratifs, enseignants et parents.

Liste des références

Liste des références :

1. Aktouf, O. (1987). **Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique**. Québec, Canada : HEC presse.
2. Alin, P., Marcelli, D. (2005). **Médecine de l'adolescence** 2eme édition. Paris, France : Masson.
3. André, C., Lelord, F. (2014). **L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres**. Paris, France : Ovide Jacob.
4. Angers, M. (1997). **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**. Alger, Algérie : Casbah.
5. Ariane, M., Régis, J. (2016). **L'évolution de l'estime de soi chez des élèves suivant un cours "plaisir de bouger"**. Mémoire de Master. HEPV, Suisse.
6. Badets, A. (2014). **Les incivilités en milieu scolaire entre perte de citoyenneté et quête d'identité**. Dijon, France : Canopée édition.
7. Baldach, N. (2008). **L'incivilité dans son rapport au lien social : regards croisés sur le phénomène à partir des exemples de HEM et de CAUDRY**, en vue de l'obtention de diplôme master 2 en développement social urbain. Université d'Evry Val d'Essonne. France.
8. Bawa, I. H. (2017). **Estime de soi et performances scolaires chez les élèves de classe de troisième au Togo**. Science, langage et communication, 1 (1), 03-16.
9. Beaulieu, J., Maltais, C. (2011). **La souffrance psychologique des adolescents victimes de violence à l'école**. Les collectifs de Cirp, 2, p 363-375.
10. Behamdouni, S. (1993). **The association between parenting styles and self-esteem in pre early, and late adolescence**. Master's thesis. Laurentian University. Canada.
11. Bergeron, M. (2011). **Définition de l'estime de soi et de son phénomène en interaction avec ses concepts associés**. Thèse de doctorat. Université du Québec à trois rivières. Canada.
12. Bidermann, J. Prêtre, C. Rossel, j. (2009). **Incivilité à l'école: réflexion et action pour améliorer le climat scolaire en collaboration avec le service Le Point**, en vue de l'obtention de diplôme Maitrise en science de l'éducation. Université Genève. Suisse.
13. Blain, C. (2015). **Comment s'évaluent les enfants en retard scolaire et ceux en CLIS face aux enfants tout-venant à travers une échelle d'estime de soi ?** (Mémoire de master, Université d'Angers. Nantes, France.
14. Blaya, C. (2006). **Violence et maltraitance en milieu scolaire**. Paris, France : Armand Colin.

15. Bonnemain, C. (2000). **Les incivilités : usage d'une nouvelle catégorie. Prévention et sécurité : vers un nouvel ordre social ?**. Paris, France : les éditions de la DIV.
16. Brusset, B. (2017). **Le sujet selon Raymond Cahn**. *Adolescence*, 1 (T.35 n°1), 169-186.
17. Cario, R. (2000). **Victimologie de l'effraction d'intersubjectif à la restauration sociale** 2eme édition. Paris, France : Harmattan.
18. Caumont, D., Ivanaj, S. (2017). **Analyse des données**. Paris, France : Dunod.
19. Chahraoui, KH. Benony, h. (2003). **Méthode, évaluation et recherche en psychologie clinique**. Paris, France: Dumond.
20. Charron, C et Rusinek, S. (2007). **Psychologie de A à Z**. Paris, France : Dunod.
21. Coopersmith, S. (1967). **The antecedents of self-esteem**. San-Francisco, USA: W. Freeman.
22. Coslin, P. (2002). **Les conduits à risque à l'adolescence**. Paris, France : Armond Colin.
23. Coslin, P. (2004). **Psychologie de l'adolescent**. Paris, France : Armond Colin.
24. Couvreur, A., Lehue, F. (2002). **Essai de comparaison de méthodes quantitatives à partir d'un exemple: le passage à l'euro vécu par les consommateurs**. Cahier de recherche, (176), 02 – 106.
25. Delure, R., Gaitan, G. (2012). **Violence scolaire en EPS**. Thèse de doctorat. Université de paris, France.
26. Diallo, L. L. (2010). **Une école violente mais pacifiée : une étude paradoxale du climat de la victimation scolaire entre la France le Mali**, pour obtenir le diplôme de doctorat en sciences humaines et sociales ; mention sciences de l'éducation, université Victor Segalen Bordeaux 2. France.
27. Dubar, C. (2000). **La crise des identités : l'interprétation d'une mutation**. Paris, France : PUF.
28. Duclos, G, Laporte, D, Ross, J, (2004). **L'estime de soi des adolescents**. Montréal, Canada : CHU Sainte-Justine.
29. Dumont, M. (2000). **Expérience du stress à l'adolescence**. *Journal international de psychologie*.
30. Dupras, G. (2012). **L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu**. Université du Québec à Montréal. Canada.
31. D'Hainaut, L. (1975). **Concept et méthode de la statistique**. Paris, France : Fernand-Nathan.

32. Eliot, L. (2010). **La vérité sur les filles et les garçons**. L'essentiel cerveau et psycho, (5), 45-93.
33. Freud, S. (1917). **Deuil et mélancolie, Métapsychologie**. Œuvres complètes. Psychanalyse, vol XIII. Paris, PUF, 1988, 259-278.
34. Grawitz, M. (2001). **Méthode en science sociales**. 11eme édition. Paris, France : Dalloz.
35. Hurlock, E. B. (1980). **Adolescent development**. New York, USA : McGraw Hill.
36. Jendoubi, V. (2002). **Estime de soi et éducation scolaire: évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire** document 03, service de la recherche scolaire. Genève. Suisse.
37. Legendre, R. (2005). **Dictionnaire actuel de l'éducation** (3 éd). Montréal, Canada : Guérin.
38. Lemetayer, F., Kraemer, D. (2005). **Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence présentant une déficience intellectuelle légère**. Revue de Psychoéducation, 34(1), 57-70.
39. Lorrain, J.L. (1999). **Les violences scolaires**. Paris. France : PUF.
40. Luc-Laurent, S. (2003). **Estime de soi et miroir social en milieu scolaire**. [Mémoire de master, Université de Pierre Mendès-France.
41. L'ecuyer, R. (1979). **Le concept de soi**. Paris, France: PUF.
42. Marau, C., Vanek, A. (2010). **L'indispensable de la psychologie**. Paris, France : Studyrama.
43. Martel, F. (1988). **La méthode descriptive son fondement théorique**, recherche en soins infirmier n° 5, p 56.
44. Massey, F., Monnereau, R. (2010). **Prévention des actes d'incivilité et de violence dans le sport** : recensement des initiatives existantes préconisations pour une stratégie d'intervention. Paris. France.
45. Moltrecht, B. (2005). **Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents : étude comparative auprès d'adolescents et leurs enseignants**. [Mémoire de Maitrise, Université de Montréal. Canada.
46. Monnier, M. (2016). **Rendre les élèves acteurs de leur scolarité : une amélioration de climat scolaire**, en vue de l'obtention d'un diplôme universitaire ; métiers de l'éducation et de l'encadrement éducatif ESPE. France.
47. Muller, D. (1978). **Le concept de soi : une nouvelle alternative pour l'éducation**. Collège of Education Dialogue Séries Monographie. Las Cruces : Université de l'Etat du Nouveau Mexique.
48. N'da, P. (2015). **Recherche et méthodologie en science sociales et humaines**. Paris, France : Le harmattan.

49. Omar, A. (2014). **L'estime de soi d'adolescent ayant subi une expérience violente : étude interculturelle franco-syrienne**. Thèse de doctorat Université Paris V, France.
50. Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C. (2013). **La violence à l'école : étude de mal-être d'un groupe d'adolescents âgés de 13 à 20 ans**. 43^{ème} congrès de la société de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Lausanne, suisse.
51. Pain, J. (1992). **Ecole : Violence ou pédagogie ?**. Paris, France : Matrice.
52. Perrenoud, PH. (2000). **Métier d'élève et sens du travail scolaire** 4eme édition. Paris, France : ESF.
53. Peyrat, D. (1999). **Liberté, légalité, civilité**. Paris, France : La gazette de palais.
54. Rambaud, A. (2010). **Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal**. Université de Nantes. France.
55. Revit, M. (2012). **L'expérience à l'international et l'estime de soi des élèves et étudiants**. Université le Mirail-Toulouse II.
56. Robert, P. (2008). **Le nouveau petit robert de la langue française 2009**. Paris : Dictionnaire le robert.
57. Roché, S. (1996). **La société incivile : qu'est-ce que l'insécurité ?**. Paris, France: Seuil.
58. Ryckmann, R.M. (1993). **Theories of personality**. California: Brooks/Cole Publishing Co.
59. Ryckmann, R.M. (2004). **Theory of personality**. Maine: University of Maine. USA.
60. Safont-Mottay, C., Leonardis, M., Lescarret, O. (1997). **Estime de soi et stratégie de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée**. SPIRALE- revue de recherche en éducation, 20, p 27-40.
61. Schweizer, M, et Al. (2020). **Les méthodes mixtes en psychologie, analyse quantitatives et qualitatives : de la théorie à la pratique**. Paris, France : Dunod.
62. Seidah, A. (2004). **La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence : facteurs individuels et adaptation psychosociale**. Thèse de doctorat, université de Québec à Montréal. Canada.
63. Sillamy, N. (2003). **Dictionnaire de psychologie**. Larousse. Paris, France.
64. Soualem, A et al. (2011). **Les déterminants de la violence en milieu scolaire : à propos d'une enquête dans une école périurbaine à Kenitra au Nord-Ouest Marocain**. Antropo, 25, 35-41.
65. Tourette, C., Guidetti, M. (2008). **Introduction à la psychologie de développement du bébé à l'adolescent** 3eme édition. Paris, France : Armond Colin

66. Tourette, C., Guidetti, M. (2013). **Introduction à la psychologie de développement du bébé à l'adolescent**. Paris, France : Armond Colin.
67. Tremblay, L. (2010). **Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle**. Thèse de doctorat. Université de Québec, Canada.
68. Vallerand, R-J & all. (2000). **Méthode de recherche en psychologie**. Montréal, Canada et Paris, France : Gaétan Morin éditeur.
69. Vidal, A. (2004). **Statistique descriptive est inférentielle avec Excel, approche par l'exemple**. Renne, France : PUR.
70. Vincenza Raso, M. **Etude des pratiques éducatives relatives aux situations de conflits, de violences et d'incivilités dans les écoles primaires du Val d'Aoste**. Université Aix-Marseille (2017). France.
71. Vuille, E. M., Gros, D. (1999). **Violence ordinaire**. Service de la recherche en éducation (SRED). Genève, Suisse.
72. Walker, E. M. (1991). **Changing self-esteem; the impact of self-esteem change on at-risk students achievement**. ERIC Document reproduction service, N° ED334304, p 49.
73. 15) عبيدي سميرة. 2011 الضغوط المدرسي و علاقته بسلوكيات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (16- سنة). مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس لمدرسيها. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

La sitographie :

www.ons.dz.

www.biostat.ulg.ac.be.

www.radioalgerie.dz.

Annexes

ملحق رقم (01): مقياس سلوكات المشاغبة المدرسية في صورته النهائية

التعليمة: عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائماً، أحياناً، أبداً). وتأكد بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرية التامة.

فضلاً لا تترك أي عبارة دون إجابة.

ولك كل الشكر و التقدير

الجنس.....

السن.....

القسم.....

م	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أُتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ.			
2	ألقي القاذورات في فناء المدرسة			
3	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم			
4	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم			
5	أميل إلى التعامل بعنف مع الزملاء			
6	أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم			
7	أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدرس			
8	أثير الفوضى أثناء الحصّة			
9	أحدث الشغب بين الحصص			
10	أعلق على الدرس بأسلوب غير لائق			
11	أعامل بعنف مع مرافق المدرسة			
12	أميل إلى سرقة أدوات الزملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها			
13	أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدرس			
14	ألقي الأدوات بقوة على الطاولة			
15	أخرج من القسم دون إذن الأستاذ			
16	أعبر عن الملل بحركات أو أصوات			
17	أميل إلى ضرب الزملاء داخل القسم			
18	أكتب على الجدران أو الطاولات تعليقات معينة			
19	أميل إلى شتم زملائي			
20	أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي			
21	أرسم رسومات غير لائقة على السبورة			
22	أميل إلى سب و شتم الأستاذ بسبب توبيخه			
23	أميل إلى الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب			

			أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية	24
			أهدد الأستاذ بالاعتداء الجسدي	25
			أقوم بالهجوم للدفاع عن موقفي	26
			أتمرد على القوانين و النظم المدرسية	27
			أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم	28
			أتعمد فتح باب القسم بعنف	29
			أهز الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما	30
			أتوعد الإداريين و أهدهم	31
			أتلف سيارات الأساتذة و الإداريين	32
			أرفض الانتقادات و الملاحظات السلبية أمام الزملاء	33
			أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم	34
			أعبث بأدوات زملائي و ممتلكاتهم	35
			أرفض الخضوع للسلطة المدرسية	36
			أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدرس	37
			أحضر ممنوعات إلى القسم	38
			أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدرس	39
			أقوم بالغناء و التصفير أثناء الدرس	40
			أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره	41
			أسخر من بعض أساتذتي و زملائي	42
			إحداث الشغب بين الحصص	43

ملحق رقم (02) : مقياس تقدير الذات

عزيزي التلميذ فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء قراءتها بتمعن و توضيح كيفية تقييمك لذاتك بوضع العلامة في الخانة المناسبة. تأكد انه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة و كل الاجابات تدرس بطريقة سرية

المستوى.....الشعبة.....

الجنس.....القسم.....

موافق تماما	موافق	موافق باعتدال	موافق نوعا ما	لست موافقا تماما	التعليمات
					1 انا اغضب بسهولة
					2 عندما اتحدث مع والدي يفهمونني بشكل عام
					3 اشعر بالإحباط بسهولة في القسم
					4 يعجب بجسدي بسهولة
					5 ان يدرك المرء نفسه هو ان يفعل ما يريد فقط
					6 اشعر بالرضا عن نفسي
					7 يشك الاخرون بي
					8 سأكون سعيدا مع نفسي اذا تمكنت من القيام بأشياء عظيمة في حياتي
					9 اشعر اني اخرق و منجرف بعيدا و لا اعرف ماذا افعل
					10 اساتذتي راضون عني
					11 اجد نفسي قلقا و متوتر
					12 انا مخلص في صداقاتي

					13 اجد صعوبة في تنظيم نفسي في العمل
					14 انا فخور بجسدي
					15 الشيء الوحيد المهم في الحياة هو كسب الكثير من المال
					16 نادرا ما اخاف
					17 اتجنب وضع خطط للمستقبل
					18 انا قلق في كثير من الاحيان
					19 اعتقد ان جسدي متناسق بشكل جيد
					20 انا افشل في القسم لأنني لا اعلم بما فيه الكفاية
					21 بشكل عام لدي ثقة بنفسي
					22 اخذ بعين الاعتبار التكميليات و الانتقادات التي يوجهها لي الآخرون
					23 لكي أشعر بتحسن استخدم المنشطات مثل القهوة التبغ الكحول
					24 في القسم افهم بسرعة
					25 اود ان اكون الاقوى و الاكثر احتراما
					26 احب ان يتم استجابتي في القسم
					27 اجد نفسي سمين جدا
					28 احب الانشطة الجماعية
					29 النتائج المدرسية السيئة تحبطني بسهولة
					30 اعطي اهمية لهندامي و ملابسي
					31 لدي رأي جيد عن نفسي
					32 يشعرون بالملل برفقتي

					33 لدي عادات جسدية كافية للتكيف بسرعة مع اي رياضة
					34 اود تحمل المسؤولية في وقت متأخر قدر الامكان
					35 في معظم الاوقات افكر قبل ان اتصرف
					36 في معظم الاحيان اتجادل مع الاخرين
					37 احترم ان كل شخص يجب ان يكون لديه التزام تجاه المجتمع
					38 في القسم عندما لا افهم لا اجراء على قول ذلك
					39 اريد ان اشارك في حملات التضامن
					40 انتقل بسهولة من الضحك الى البكاء
					41 اشعر بالحرج عندما ينظر الي الناس و انا امارس الرياضة
					42 احفظ جيدا ما اتعلمه
					43 اجد صعوبة في تصديق شيء ما او شخص ما
					44 انا شخص متفاعل
					45 اشعر انني بحالة جيدة فقط عندما اكون بمفردي
					46 لدي ثقة في مستقبلي
					47 انا اميل الى القلق كثيرا بشأن صحتي
					48 في القسم الاخرون يبحثون عن مرافقتي
					49 اشعر انني افعل الاشياء اسوء من الاخرين
					50 احب ان يتم ملاحظتي و الاعتراف بي في جماعة
					51 ابذل القليل من الجهد للعمل بشكل افضل
					52 لدي بنية جسدية ليست جذابة
					53 لدي تأثير على الاخرين
					54 افقد بسهولة امكانياتي عندما اتلقى اللوم

					55 هدفى الاول هو القيام بعمل احبه
					56 احب القيام ببعض المبادرات في مجموعة
					57 انا سعيد بالطريقة التي يتطور بها جسمي
					58 اشعر بالعزلة عندما اكون في مجموعة
					59 تكوين حياة اسرية هو هدف بالنسبة لي
					60 انا فخور بنتائج المدرسية

Degré d'incivilité selon le genre

GET

```
FILE='C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=genre('1' '2')
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Totale.Inc
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		02-JUN-2022 16:56:25
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=genre('1' '2') /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Totale.Inc /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,13

[Jeu_de_données1] C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav

Statistiques de groupe

	genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Totale.Inc	Masculin	73	57,04	11,060	1,294
	Feminin	77	50,82	5,443	,620

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
Totale.Inc	Hypothèse de variances égales	10,075	,002	4,407	148	,000	6,223	1,412	3,433	9,013
	Hypothèse de variances inégales			4,335	103,681	,000	6,223	1,435	3,376	9,069

Les dimensions de l'incivilité selon le genre

```
T-TEST GROUPS=genre('1' '2')
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Totale.Inc Inc.ph Inc.V Inc.Syn
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		02-JUN-2022 17:20:23
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=genre('1' '2') /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Totale.Inc Inc.ph Inc.V Inc.Syn /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques de groupe

	genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Totale.Inc	Masculin	73	57,04	11,060	1,294
	Feminin	77	50,82	5,443	,620
Inc.ph	Masculin	73	25,23	5,259	,615
	Feminin	77	21,23	3,296	,376
Inc.V	Masculin	73	14,25	3,511	,411
	Feminin	77	13,82	4,430	,505
Inc.Syn	Masculin	73	17,42	3,508	,411
	Feminin	77	16,00	1,547	,176

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Totale.Inc	Hypothèse de variances égales	10,075	,002	4,407	148	,000	6,223	1,412	3,433	9,013
	Hypothèse de variances inégales			4,335	103,681	,000	6,223	1,435	3,376	9,069
Inc.ph	Hypothèse de variances égales	5,683	,018	5,611	148	,000	3,999	,713	2,591	5,407
	Hypothèse de variances inégales			5,546	119,874	,000	3,999	,721	2,571	5,427
Inc.V	Hypothèse de variances égales	1,825	,179	,654	148	,514	,428	,655	-,866	1,723
	Hypothèse de variances inégales			,658	143,554	,512	,428	,651	-,858	1,715
Inc.Syn	Hypothèse de variances égales	17,313	,000	3,247	148	,001	1,425	,439	,558	2,292
	Hypothèse de variances inégales			3,189	97,867	,002	1,425	,447	,538	2,311

Les domaines de l'estime de soi selon le genre

```
T-TEST GROUPS=genre('1' '2')
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Est.Ph Est.Soc Est.Scolaire Est.Fut Est.Emo
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

		Remarques
Sortie obtenue		02-JUN-2022 17:25:26
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=genre('1' '2') /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Est.Ph Est.Soc Est.Scolaire Est.Fut Est.Emo /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Est.Ph	Masculin	73	47,62	3,832	,449
	Feminin	77	41,66	4,901	,558
Est.Soc	Masculin	73	39,40	4,567	,534
	Feminin	77	40,99	4,664	,531
Est.Scolaire	Masculin	73	37,68	5,474	,641
	Feminin	77	39,53	6,674	,761
Est.Fut	Masculin	73	37,77	5,222	,611
	Feminin	77	50,66	3,793	,432
Est.Emo	Masculin	73	42,05	6,153	,720
	Feminin	77	39,91	6,584	,750

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Est.Ph	Hypothèse de variances égales	4,153	,043	8,259	148	,000	5,954	,721	4,529	7,379
	Hypothèse de variances inégales			8,313	142,901	,000	5,954	,716	4,538	7,370
Est.Soc	Hypothèse de variances égales	,289	,591	-2,108	148	,037	-1,590	,754	-3,080	-,099
	Hypothèse de variances inégales			-2,109	147,842	,037	-1,590	,754	-3,079	-,100
Est.Scolaire	Hypothèse de variances égales	2,491	,117	-1,848	148	,067	-1,848	1,000	-3,823	,128
	Hypothèse de variances inégales			-1,858	145,041	,065	-1,848	,994	-3,813	,118
Est.Fut	Hypothèse de variances égales	10,106	,002	-17,371	148	,000	-12,895	,742	-14,362	-11,428
	Hypothèse de variances inégales			-17,227	130,992	,000	-12,895	,749	-14,376	-11,414
Est.Emo	Hypothèse de variances égales	,177	,674	2,059	148	,041	2,146	1,042	,087	4,205
	Hypothèse de variances inégales			2,063	147,971	,041	2,146	1,040	,091	4,201

La corrélation entre l'incivilité et l'estime de soi

CORRELATIONS

/VARIABLES=Totale.Inc Est.Totale

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		02-JUN-2022 17:29:10
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\PC MC\Desktop\resultats spss.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	152
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
Observations utilisées		Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=Totale.Inc Est.Totale /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Corrélations

		Totale.Inc	Est.Totale
Totale.Inc	Corrélation de Pearson	1	-,041
	Sig. (bilatérale)		,621
	N	150	150
Est.Totale	Corrélation de Pearson	-,041	1
	Sig. (bilatérale)	,621	
	N	150	150

Résumé :

Dans le cadre de l'obtention d'un diplôme de master en psychologie clinique, nous avons opté pour le thème « l'effet du comportement incivil sur l'estime de soi des adolescents scolarisés » ; notre stage pratique s'est déroulé au niveau de lycée YAICI A/Kader ex technicum, Ihedadden Bejaia de 14 février à 30 mars 2022, où nous avons essayé d'explorer l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil. L'incivilité, un nouveau concept qui qualifie tous les comportements perturbateurs à l'ordre établi, est un phénomène très répandu dans le milieu scolaire. Pour atteindre notre objectif, la récolte des données est menée sur un échantillon de 150 élèves et appuyée sur une méthodologie quantitative en utilisant la méthode descriptive avec deux échelles comme outils d'investigation ; l'échelle de l'incivilité de Pierre Coslin et l'échelle toulousaine de l'estime de soi. Cette recherche a infirmée notre hypothèse : que l'estime de soi des adolescents scolarisés acteurs d'un comportement incivil n'est pas affecté par leur comportement.

Mots clés : incivilité, estime de soi, adolescence, milieu scolaire.

Summary:

In the context of obtaining a master's degree in clinical psychology, we opted for the theme "the effect of uncivil behavior on the self-esteem of schooled adolescents"; our practical internship took place at the level of high school YAICI A/Kader ex technicum, Ihedadden Bejaia from February 14 to march 30, 2022, where we tried to explore the self-esteem of school teenagers who are actors in uncivil behavior. Incivility, a new concept that qualifies all disruptive behaviors to the established order, is a very popular phenomenon in the school environment. To achieve our objective, data collection is carried out on a sample of 150 students and based on a quantitative methodology using the descriptive method with two scales as investigation tools; the scale of incivility by Pierre Coslin and the Toulouse scale of self-esteem. This research invalidated our hypothesis: that the self-esteem of school-going adolescents who are actors in uncivil behavior is not affected by their behavior.

Key words: incivility, self-esteem, adolescence, school environment.