



Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales

ISSN : 2789-9578



N°5, Décembre 2024

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales
Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH)

ISSN : 2789-9578

Contact

E-mail : revue.boluki@gmail.com

Tél : (+242) 06 498 85 18 / 06 631 82 96

BP : 14955, Brazzaville, Congo

Directeur de publication

OBA Dominique, Professeur Titulaire (Relations internationales), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

GHIMBI Nicaise Léandre Mesmin, Maître de Conférences (Psychologie clinique), Université Marien Ngouabi (Congo)

GOMAT Hugues-Yvan, Maître-Assistant (Écologie végétale), Université Marien Ngouabi (Congo)

GOMA-THETHET BOSSO Roval Caprice, Maître de Conférences (Histoire et civilisation africaines), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

VOUNOU Martin Pariss, Maître de conférences (Relations internationales), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

AKANOKABIA Akanis Maxime, Maître de Conférences (Philosophie), Université Marien NGOUABI (Congo)

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

BOWAO Charles Zacharie, Professeur Émérite (Philosophie), Université Marien Ngouabi (Congo)

DIANZINGA Scholastique, Professeur Titulaire (Histoire sociale et contemporaine), Université Marien Ngouabi (Congo)

DITENGO Clémence, Maître de Conférences (Géographie humaine et économique), Université Marien NGOUABI (Congo)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR Émérite (Philosophie de l'éducation), Université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des activités physiques et sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

EYELANGOLI OKANDZE Rufin, Maître de Conférences (Analyse complexe), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'éducation- Didactique de sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (Philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (France)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MABONZO Vital Delmas, Maître de Conférences (Modélisation mathématique), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOUNDZA Patrice, Maître de Conférences (Géographie humaine et économique), Université Marien NGOUABI (Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'éducation- Didactique des mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDINGA Mathias Marie Adrien, Professeur Titulaire (Économie du travail et des ressources humaines), Université Marien Ngouabi (Congo)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

SAH Zéphirin, Maître de Conférences (Histoire et civilisation africaines), Université Marien NGOUABI (Congo)

SAMBA Gaston, Maître de Conférences (Géographie physique : climatologie), Université Marien NGOUABI (Congo)

YEKOKA Jean Félix, Maître de Conférences (Histoire et civilisation africaines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglaise), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

YALA KOUANDZI Rony Dévyllers, Maître de Conférences (Littérature africaine), Université Marien Ngouabi (Congo)

SOMMAIRE

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Henri ITOUA : le premier député de Makoua (1910-2001)

Joseph ZIDI et Destin Fridrich ELENGA NDZA.....6-24

La construction du chemin de fer Thiès-Kayes : contribution de la main-d'œuvre voltaïque et création de la localité de Diyabougou Mossi (1907-1960)

Serge Noël OUÉDRAOGO.....25-40

Le rite initiatique Lisimbu chez les femmes Humvu des temps anciens en République du Congo

Michaël NDOUKOU.....41-50

Les prescriptions et proscriptions alimentaires dans l'Égypte pharaonique d'après une analyse des sources

Ornael Mikhaël DJEMBO.....51-60

Le rôle des ONG dans la promotion de l'égalité des genres et de la protection de l'environnement en Guinée

Saa Jonas OUENDENO et Ibrahima Sory CONDE.....61-71

LITTÉRATURE-FRANÇAIS-ARTS

Approche lexicale et sémantique du registre familier

Tilado Jérôme NATAMA.....72-79

La question de l'hybridation linguistique dans *Les impatientes* de Djaili Amadou Amal

Achille Cyriac ASSOMO.....80-87

L'animation culturelle à Abidjan en période de Covid-19

Kouakou Pierre TANO.....88-97

PHILOSOPHIE-PSYCHOLOGIE

Théorie de la guerre juste et lutte contre le terrorisme en Afrique

Amè ADAKANOU et Afiyo ASSIVON (Sœur Louise de Jésus).....98-108

L'École de Francfort : Entre les Lumières et la pensée de Marx

Symphorien NGUEMA EZEMA et Esrom MOUGNONZO.....109-122

Impact des composantes de l'estime de soi sur les résultats des élèves du premier cycle du secondaire au Togo

Ibn Habib BAWA.....123-133

Niveau d'étude et connaissance des formations, des professions et du monde professionnel des jeunes des Centres de Développement des Enfants et Jeunes (CDEJ) de Lomé

Yawo Adzéoda HOLU.....134-146

SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Communication sur l'accessibilité et l'utilisation des méthodes contraceptives dans la région du Centre-Nord au Burkina Faso

Aïcha TAMBOURA DIAWARA.....147-160

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Obstacles chez les élèves de terminale à la résolution de l'épreuve de l'étude de cas au baccalauréat technologique

Landry NDOUMATSEYI BOTONGOYE.....161-175

IMPACT DES COMPOSANTES DE L'ESTIME DE SOI SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO

Ibn Habib BAWA, Université de Lomé (Togo)

Email : ihbawa@yahoo.com

Résumé : L'estime de soi est une dimension psychologique avérée comme déterminante dans la réussite scolaire en général et au Togo en particulier. Elle est composée de l'estime de soi scolaire, l'estime de soi familiale, l'estime de soi sociale et estime de soi générale. Notre préoccupation dans cette recherche est de savoir laquelle de ses composantes est la plus prégnante dans la réussite des élèves. Un total de deux cent trente et un élèves des collèges de Lomé d'âge moyen de quinze ans, volontaires et consentants, sont mobilisés pour répondre à l'Inventaire d'Estime de soi de Coopersmith, validé en France par le Centre de Psychologie Appliquée (1984). Les qualités psychométriques de cette échelle a été vérifiée et le test Chi deux est utilisé pour s'assurer de la relation entre les variables. À terme, non seulement cet instrument présente de bonnes qualités métrologiques dans le contexte togolais, mais aussi il se dégage la prépondérance de l'estime de soi scolaire dans la réussite scolaire au détriment de l'estime de soi familiale, l'estime de soi sociale et l'estime de soi personnelle.

Mots clés : Estime de soi, Estime de soi scolaire ; estime de soi familiale ; estime de soi sociale ; estime de soi générale ; résultats scolaires.

IMPACT OF SELF-ESTEEM COMPONENTS ON THE RESULTS OF FIRST SECONDARY CYCLE STUDENTS IN TOGO

Abstract : Self-esteem is a psychological dimension that has been shown to play a decisive role in academic success in general, and in Togo in particular. It is composed of academic self-esteem, family self-esteem, social self-esteem and general self-esteem. Our concern in this research is to find out which of these components is the most significant in student success. A total of two hundred and thirty-one Lomé middle-school students, with an average age of fifteen, volunteered and consented to take the Coopersmith Self-Esteem Inventory, validated in France by the Center of Applied Psychology (1984). The psychometric qualities of this scale have been verified, and the Chi two test is used to ensure the relationship between the variables. Ultimately, not only does this instrument have good metrological qualities in the Togolese context, but it also shows the preponderance of academic self-esteem in academic success to the detriment of family self-esteem, social self-esteem and personal self-esteem.

Key words : Self-esteem, school self-esteem ; family self-esteem ; social self-esteem ; general self-esteem, academic achievement.

Introduction

L'école en tant que système, institution idéologique pour les uns, socioculturel pour les autres, ne saurait se soustraire des modèles de conduite sociale adoptés par l'Homme. Les problèmes pouvant se poser à l'Homme, trouvent leurs résolutions le plus souvent dans celle des contradictions, des clivages sociaux, dans la répartition des tâches, leur assomption

quotidienne. Parmi ces problèmes, figure celui de l'échec scolaire : problème de société ou d'organisation et d'assimilation des connaissances, l'échec scolaire n'en demeure pas moins un fait contemporain étroitement lié à la place, aux fonctions attendues de l'école dans la société. C'est pourquoi Ph. Perrenoud (1995) se demande si l'échec de l'élève n'est pas l'échec de l'école ? Même si l'école est pour quelque chose dans la genèse de l'échec scolaire, l'essentiel des raisons se retrouve chez l'élève lui-même - cause rarement appréhendée - car pour que l'on puisse parler "apprendre quelque chose", il faudrait « se sentir compris et soutenu dans les moments de ras-le-bol, de fatigue, d'échec », « se sentir reconnu, respecté comme personne et comme membre d'une famille et d'une communauté », « savoir qu'on vous fait confiance, qu'on vous imagine capable et désireux d'y arriver », mieux encore, « sentir que l'on vous aime. » Toutes ces conditions décrivent l'estime de soi. L'estime de soi en tant que dimension fondamentale de la personnalité influençant la construction de l'individu a gagné du terrain au sein du monde scientifique. En milieu scolaire, les recherches, qui sont à notre connaissance, ont su montrer abondamment que l'estime de soi a une influence sur les résultats scolaires (E. André, 2021, I. H. Bawa, 2019 ; S. Gerardi, 1990 ; W. McGuire, T. Furjioka et C. W. McGuire, 1979 ; J. Wiggins, E. L. Schatz et R. W. West, 1994). E. André (2021, p. 8) affirme même que « l'estime de soi joue un rôle crucial dans la réussite scolaire car elle impacte les émotions, la cognition et les comportements de l'enfant ». Il reste à savoir laquelle des composantes influencent davantage cette réussite. C'est ce souci majeur qui est au centre du présent travail.

L'estime de soi est une dimension psychologique. Elle désigne la perception, positive ou négative, que chacun a de sa propre valeur (M. Rosenberg, 1979), au sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve envers ce qu'il est, ou ce qu'il pense être. Selon D. Lawrence (1988), l'estime de soi est l'évaluation personnelle du décalage entre le soi idéal et l'image de soi. Le monde de chercheurs est divisé quand il s'agit de faire d'elle, une construction personnelle et unidimensionnelle ou une construction sociale et multidimensionnelle.

Selon P. Tap (1998, p. 17), James est un des premiers auteurs à avoir considéré l'estime de soi comme résultant d'une construction personnelle depuis 1890. A cet effet, il pense que l'estime de soi est « la conscience de la valeur du Moi, met l'accent sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique, sur la diversité des Moi (s) sur le rôle éminent des émotions dans la construction de soi et l'émergence de la valeur personnelle, sur l'importance de l'articulation entre le Moi actuel et les aspirations. Il s'intéresse à la personnalité en tant que structure, rigide ou souple, aux frontières précises ou diffuses ». Dans cette optique, l'articulation entre le Moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie (S. Harter, 1998).

À l'opposé de James, C. H. Cooley (1902) est de ceux qui apportent une nouvelle perspective avançant l'hypothèse selon laquelle l'estime de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. Il parle de l'effet de miroir social (*looking glass self*) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'ils 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. C'est ce que C. Dubar (2000) désigne par identité pour soi et identité par autrui. C'est dans cette dernière perspective que se situe Coopersmith (Cité par le CPA, 1984) qui nous inspire dans cette recherche. Pour lui, l'estime de soi serait une évaluation, un jugement qu'une personne porte sur différents aspects de sa personnalité. Cette estime de soi comporterait donc un niveau cognitif (idées à l'égard de soi), un niveau émotif (évaluation et sentiments positifs ou négatifs envers soi) et enfin un

niveau comportemental (influence sur la motivation et le comportement). Il évoque également le fait que l'individu se crée une image de lui-même dès l'enfance. Cette image se précise selon le comportement des personnes jouant un rôle important dans la vie de l'enfant : parents, enseignants, camarades. Il va sans dire que c'est la diversité des expériences de la vie avec toutes ces personnes qui affectent tel ou tel aspect de la personne, ce qui se traduit par le caractère multidimensionnel de l'estime de soi qui a longtemps été négligé au profit de la dimension globale. Cette tendance s'est inversée, amenant les chercheurs dont Coopersmith (*Op. cit.*) à prendre en compte les dimensions spécifiques ou sous-dimensions du soi. Il distingue, à cet effet :

- l'estime de soi générale ou personnelle, l'opinion d'un individu par rapport à ses caractéristiques personnelle ;
- l'estime de soi scolaire, l'opinion qu'un individu a de lui-même dans ses rapports avec le personnel de l'école surtout l'enseignant qui évalue ses performances ;
- l'estime de soi familiale, l'opinion qu'un individu se fait de lui-même eu égard à la qualité des rapports qu'il entretient avec ses parents à travers les pratiques éducatives et le climat familial ;
- et enfin l'estime de soi sociale, l'opinion qu'un individu se fait de lui-même par rapport à l'idée qu'il pense que les autres se font de lui et lui-même a des autres.

Au moment où nous tentons de comprendre le phénomène de l'échec scolaire de façon plus globale en le regardant au moyen de l'approche systémique (O. J. Blanchard & *al.*, 1994), l'élève se retrouve au centre d'interactions familiales, scolaires, sociales et autres. Non seulement il est au centre, mais il constitue lui-même un système et il y tient un rôle actif. C'est pour cela que selon J. Roosvoal et A. Zapata (2001), les différents facteurs explicatifs peuvent se regrouper en trois conceptions à savoir : les conceptions organiques et/ou psychogénétiques qui mettent l'accent sur les facteurs internes à l'individu (W. Gilbert, 1991 ; M. Gilly, 1969 ; P. Mannoni, 1986 ; R. McNeal, 1999 ; M. Violette, 1991), les conceptions sociogénétiques qui s'appuient sur les facteurs externes dont le handicap socioculturel (C. Baudelot et R. Establet, 1971 ; P. Bourdieu et J.-C. Passeron, 1970 ; M. Claes et J. Comeau, 1996 ; J. S. Coleman, 1988 ; E. Plaisance, 1971), les conceptions interactionnistes issues à la fois de la psychologie et de la sociologie où les aléas des apprentissages sont perçus comme étant la résultante des interactions entre un sujet qui se développe et apprend avec l'école (K. T. Bos, A. M. Ruijters et A. J. Visscher, 1990 ; G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, 1984 ; A. Prost, 2004 ; R. Rosenthal et L. Jacobson, 1971). Nous situons cette étude dans le sillage des conceptions psychogénétiques en étant convaincu que l'estime de soi, déterminant psychologie est prépondérante dans la genèse de l'échec scolaire. C'est ce que prouve à suffisance J. W. Chapman (1988) qui montre que la perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives et comportements d'évitement face aux tâches scolaires. Ce qui réduirait énormément la capacité de l'élève à les réaliser (E. Cooley et R. R. Ayres, 1988). F. Bariaud et C. Bourcet (1998) montrent qu'une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche du soutien social, la confrontation active à la difficulté, la réussite scolaire. En revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, passivité, déni, échec scolaire. A. Lamia (1998), quant à lui, montre qu'une bonne estime de soi, résultant d'une auto-évaluation positive, facilite l'adaptation sociale de l'enfant à l'environnement scolaire et lui permet de se retrouver dans une situation de réussite scolaire, telle qu'elle est définie par les enseignants et le système scolaire. À l'opposé, une mauvaise estime de soi rend difficile, voire empêche une bonne adaptation sociale à l'environnement scolaire et amène

l'enfant vers une situation de difficulté scolaire qui peut aboutir à des échecs scolaires. Ces résultats corroborent ceux d'I. H. Bawa (2019) qui a trouvé qu'au Togo, les adolescents qui présentent une estime de soi positive réussissent plus que ceux qui présentent une estime de soi négative.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la littérature est abondante quand il s'agit de l'effet de l'estime de soi sur les résultats scolaires. Même au Togo, I. H. Bawa (op. cit.) l'a démontré. Mais aucune étude à notre suffrage ne s'est intéressée spécifiquement à l'influence des composantes de l'estime de soi sur les résultats scolaires des élèves. Ainsi, dans un contexte de l'absence de travaux, cette étude trouve sa raison d'être et vise à vérifier d'éventuelles relations entre les sous-dimensions de l'estime de soi et les résultats scolaires chez les élèves au Togo.

1. Méthode

1.2. Cadre, population et échantillon

L'étude a concerné un échantillon d'élèves des Collèges d'Enseignement Général (CEG) de la ville de Lomé du premier cycle du secondaire. Le premier cycle du secondaire comprend deux cycles d'études à savoir, le cycle d'observation (6^{ième} et 5^{ième}) et le cycle d'orientation (4^{ième} et 3^{ième}). Ce sont les élèves consentants des deux grands collèges de la ville à savoir le CEG Tokoin Centre et le CEG Tokoin Wuiti qui ont accepté volontiers de répondre à nos questions d'enquête. Au total, notre échantillon final est constitué de 231 élèves composé de 72 filles et 159 garçons d'âge moyen de 15 ans.

1.3. Mesure de l'estime de soi

Elle s'est faite à l'aide de l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (SEI), validé et adapté dans le contexte français par le Centre de Psychologie Appliquée (1984). Ce choix est dû au fait que cette échelle a été élaborée pour comparer des individus selon leurs expériences, leur sexe et les aspects fixant les rôles sociaux et ses résultats peuvent être appréciés en termes d'estime de soi positive ou négative.

1.3.1. Présentation de l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith

Le SEI a été élaboré pour fournir une mesure fidèle et valide de l'estime de soi. Il comprend deux formes : la forme adulte et la forme scolaire. La forme adulte s'applique à des personnes insérées dans la vie professionnelle, sociale et familiale qui est habituellement celle de l'adulte. La forme scolaire s'applique à des enfants et adolescents scolarisés. C'est elle que nous avons retenue pour le présent travail.

Elle comprend deux parties :

- la partie (I) : le sujet fournit les informations relatives à son nom, prénoms, âge, sexe, classe, nom, la profession du père, de la mère ou du tuteur et l'adresse de l'établissement fréquenté puis la date de l'examen ;
- la partie (II) est composée de 58 items qui décrivent des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel, auxquels le sujet doit répondre en cochant une case : "Me ressemble" ou "Ne me ressemble pas".

1.3.2. Description des sous-échelles

L'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith, dans sa forme scolaire que nous avons utilisée, est une échelle bipolaire dont la composition est la suivante :

- Echelle générale ou personnelle : 26 items : Items n° 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57 ;
- Echelle sociale : 8 items: items n° 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52;
- Echelle familiale : 8 items: item n° 6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44;

- Echelle scolaire : 8 items : items n° 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54 ;
- Echelle de mensonge : 8 items : items n° 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58.

Les notes aux différentes sous-échelles ainsi que la note totale permettent d'apprécier dans quel domaine et dans quelle mesure les sujets ont une image positive ou négative d'eux-mêmes.

1.3.3. Pré-enquête et modifications apportées à l'échelle

Nous avons réalisé une pré-enquête sur un échantillon de 120 élèves de collèges échantillonnés dans six collèges d'enseignement général de Lomé à raison de 20 par établissement. Les collèges et les élèves sont tirés au sort dans les deux inspections pédagogiques de Lomé-ville. À la suite des questions posées au cours de l'administration, nous nous sommes rendu compte que les élèves ne comprenaient pas certains mots qui composaient quelques items. Ainsi, ces items ont été retouchés. Il s'agit de :

- **item 6** : "A la maison je suis facilement contrarié" **devient** "A la maison, je suis facilement ennuyé" ;
- **item 22** : "J'ai l'impression d'être harcelé par mes parents" **devient** "j'ai l'impression d'être poursuivi sans cesse par mes parents" ;
- **item 26** : "Je ne suis jamais inquiet" **devient** " Je ne suis jamais soucieux" ;
- **item 30** : "Je passe mon temps à rêvasser" **devient** "Je passe mon temps à rêver" ;
- **item 45** : "On ne me fait jamais de reproches" **devient** "On ne me fait jamais de critiques" ;
- **item 50** : "je ne suis jamais intimidé" **devient** "je ne suis jamais troublé".

Après toutes ces retouches, nous avons vérifié si notre instrument conserve de bonnes qualités psychométriques.

1.3.4. Administration et correction du SEI

L'administration du SEI peut être individuelle ou collective. Le SEI se corrige rapidement à l'aide d'une grille de correction en comptant un point par croix apparaissant à travers les repères. La note totale d'estime de soi s'obtient en sommant les notes aux quatre échelles : Générale, Familiale, Sociale, Scolaire. La note à l'échelle de mensonge n'entre pas dans le total. Une note élevée à cette échelle peut simplement indiquer une attitude défensive vis-à-vis du test, ou un désir manifeste de donner une bonne image de soi. L'interprétation de la note totale d'estime de soi est modulée selon le résultat obtenu à cette échelle. La note maximale est de 26 pour l'échelle Générale, de 8 pour les autres échelles. Elle est de 50 pour la note totale d'estime de soi. Enfin, le CPA (1984) recommande qu'une note totale de dix-huit au moins pour les scolaires soit considérée comme une estime de soi négative.

1.4. Mesure des résultats scolaires

Nos sujets ont répondu à la question suivante "As-tu connu d'échec depuis que tu fréquentes ? Si oui, combien de fois au primaire et au collège ? ». Les différentes réponses fournies par les répondants nous ont permis de catégoriser les résultats scolaires en deux :

- un élève est en situation de réussite scolaire lorsqu'il a enregistré au cours de sa scolarité un redoublement au plus.
- un élève en situation d'échec scolaire est celui qui a connu au cours de sa scolarité deux ou plus de redoublements.

1.5. Méthode d'analyse des données

Puis que nous avons vérifié les qualités métrologiques de notre échelle, alors dans un premier temps, les tests statistiques permettant de le faire ont été utilisés. Il s'agit :

- du test Z de Kolmogorov pour voir la sensibilité ;

- de l'Alpha de Cronbach pour la fidélité interne ou la consistance interne ;
- du coefficient de Bravais Pearson et de l'analyse factorielle en composante principale avec rotation « varimax » pour la validité structurale.

Dans un second temps, nous avons fait appel au test Chi Deux pour comparer les échantillons indépendants afin de voir les différentes relations entre les sous-dimensions de l'estime de soi et les résultats scolaires.

2. Résultats

2.1. Qualités métrologiques de l'Echelle d'Estime de soi de Coopersmith

2.1.1. La sensibilité de l'échelle

L'asymétrie est de -0,729 et l'aplatissement est de 1,20. Le test Z de Kolmogorov-Smirnov de 1,43 est significatif au seuil .032. Le caractère de distribution normale des scores au SEI et la valeur du test Z de Kolmogorov-Smirnov nous permettent de déduire que notre échelle est sensible et donc discriminent bien les individus.

2.1.2. Consistance interne de l'échelle

Tableau 2 : Consistance interne du SEI de Coopersmith

	Alpha de Cronbach				
	Total	Général	Social	Familial	Scolaire
France*	.90	.80	.59	.87	.71
Togo	.76	.74	.36	.57	.48

*selon le CPA (1984)

On note qu'en France comme au Togo, pour les soi global, général et familial, la fidélité des items est bonne (respectivement .90 ; .80 et .87 en France contre .76 ; .74 et .57 au Togo). Les valeurs d'Alpha de Cronbach paraissent relativement faibles pour les soi social et scolaire (.36 et .48). Ces valeurs ne sont pas du tout inquiétantes car le CPA (1984, p.14) avait averti qu'il pourrait arriver que « *les fidélités des Echelles soient moins bonnes, en partie en raison du nombre limité d'items (8) qu'elles comportent* ». Une autre raison de cet état de fait est liée au niveau de la langue française chez nos élèves.

2.1.3. Validité structurale de l'échelle

2.1.3.1. Intercorrélations entre les différentes échelles

Tableau 3 : Intercorrélations des échelles du SEI de Coopersmith

	(N = 120)			
	G	So	F	Sc
Général	1	0,28**	0,45**	0,46**
Social		1	0,16*	0,17*
Familial			1	0,18*
Scolaire				1

** P < .01 ; * P < .05

L'analyse du tableau ci-dessus montre :

- des corrélations positives entre l'estime de soi générale et « So », « F » et « Sc » avec des coefficients allant de 0,28 à 0,46 ;
- des corrélations positives entre l'estime de soi sociale et « F » et « Sc » ;
- et enfin une corrélation positive également entre l'estime de soi familiale et « Sc ».

De ces résultats, il va sans dire que les différentes sous dimensions indiquées déterminent bien l'estime de soi globale.

2.1.3.2. Analyse factorielle en composantes principales

Les résultats de l'analyse factorielle contenus dans le tableau 4, nous permettent d'avoir un aperçu de la validé de construit de ce questionnaire auprès de notre échantillon. En effet, l'on peut constater que la variable 'estime de soi' expliquerait 47% de la variance des quatre échelles qui la composent.

Tableau 4 : Variance totale expliquée pour la variable estime de soi (N = 120)

Composantes	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	%	Total	% de la variance	% cumulés
1	1,860	46,508	46,508	1,860	46,508	46,508
2	,908	22,699	69,207			
3	,817	20,433	89,640			
4	,414	10,360	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composante principales

La matrice des facteurs du Tableau 5, résultats de l'analyse en composantes principales, nous suggèrent à son tour l'existence d'un facteur « F I » qui sature l'ensemble des échelles. Ce facteur ne peut être autre que l'estime de soi globale.

Tableau 5 : Matrice des facteurs de l'estime de soi après rotation varimax

Composante	
1	
Echelle_generl2	0,866
Echelle_social2	0,463
Echelle_scolaire2	-0,654
Echelle_famil1	0,684

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

2.5. Relation entre l'estime de soi scolaire et les résultats scolaires

Tableau 7 : Répartition des enquêtés selon l'estime de soi scolaire et les résultats scolaires

	Estime de soi scolaire				
	Estime de soi scolaire positive		Estime de soi scolaire négative		
Résultats scolaires	Effectifs	%	Effectifs	%	Total effectifs
Réussite	103	67,32	50	32,68	153
Echec	32	41,02	46	58,98	78
Total effectifs	135	58.44	96	41.56	231

Chi deux = 14,70 ddl = 1 p < .001 DS

Ce tableau indique que les élèves à estime de soi scolaire positive sont plus nombreux à réussir (67,32%) que les élèves à estime de soi scolaire négative (32,68%). En plus, les élèves à estime de soi scolaire négative, échouent plus (58,98%) que les élèves à estime de soi

scolaire positive (41,02%). Ces différences constatées sur le plan pourcentage sont très significatives au seuil $p < .001$. Il en découle qu'il existe un lien très fort entre l'estime de soi scolaire et les résultats scolaires.

2.6. Relation entre l'estime de soi familiale et les résultats scolaires

Tableau 8 : Répartition des enquêtés selon l'estime de soi familiale et les résultats scolaires

	Estime de soi familiale				Total effectifs
	Estime de soi familiale positive		Estime de soi familiale négative		
	Effectifs	%	Effectifs	%	
Résultats scolaires					
Réussite	105	68,63	48	31,37	153
Echec	45	45,69	33	42,31	78
Total effectifs	150	64.94	81	35.06	231

Chi deux = 2,70 ddl = 1 $p > .05$ DNS

De ce tableau, l'on remarque que l'estime de soi familiale positive est plus déterminante à la réussite à 68,63% que l'estime de soi familiale négative (31,37%). De même, les élèves à estime de soi familiale positive échouent plus que ceux à estime de soi familiale négative (57,69 contre 42,31%). L'application du Chi deux montre une différence non significative car p calculée est supérieure à .05. L'estime de soi familiale est n'est pas liée aux résultats scolaires.

2.6. Relation entre l'estime de soi sociale et les résultats scolaires

Tableau 9 : Répartition des enquêtés selon l'estime de soi sociale et les résultats scolaires

	Estime de soi sociale				Total effectifs
	Estime de soi sociale positive		Estime de soi sociale négative		
	Effectifs	%	Effectifs	%	
Résultats scolaires					
Réussite	65	42,48	88	57,52	153
Echec	25	32,05	53	67,95	78
Total effectifs	90	38,96	141	61,04	231

Chi deux = 2,04 ddl = 1 $p > .05$ DNS

Les élèves à estime de soi sociale négative sont plus nombreux à la fois à réussir (57,52%) et à échouer (67,95%) que les élèves à estime de soi sociale positive (respectivement 42,48% et 32,05%). Au test Chi deux, ces différences ne sont pas significatives au seuil .05. Nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de lien entre l'estime de soi sociale et les résultats scolaires.

2.7. Relation entre l'estime de soi personnelle et les résultats scolaires

Tableau 10 : Répartition des enquêtés selon l'estime de soi personnelle et les résultats scolaires

Résultats scolaires	Estime de soi personnelle				Total effectifs
	Estime de soi personnelle positive		Estime de soi personnelle négative		
	Effectifs	%	Effectifs	%	
Réussite	85	55,56	68	44,44	153
Echec	42	53,85	36	41,15	78

Total effectifs	127	54,98	104	45,02	231
-----------------	-----	-------	-----	-------	-----

Chi deux = 0,06 ddl = 1 p > .05 DNS

Les élèves à estime de soi personnelle positive sont un peu plus nombreux (55,56%) à réussir que les élèves à estime de soi personnelle négative (44,44%). Il en est de même pour l'échec scolaire (53,85% contre 41,15%). Ces différences, au test de Chi deux ne sont pas significatives. Donc il n'y a pas de relation directe entre l'estime de soi personnelle et les résultats scolaires de nos sujets.

3. Discussion

Avant d'utiliser le SEI sur notre échantillon final, nous avons procédé à une pré-enquête afin de s'assurer des qualités métrologiques de notre instrument de mesure. Il ressort des analyses statistiques que celles-ci sont acceptables. Le SEI permet effectivement de discriminer les sujets et d'envisager son caractère sensible. Les valeurs des coefficients de Cronbach nous amènent à considérer que l'épreuve est fidèle. L'analyse factorielle en composantes principales nous permet d'admettre que toutes les sous-dimensions contenues dans le SEI mesurent bien une réalité identique à celle mise en évidence par le CPA (1984). Lorsque nous tentons de comparer nos résultats relatifs aux intercorrélations des sous-dimensions avec ceux de CPA (1984), des corrélations élevées sont observées à la fois entre les Echelles Générale et Sociale et entre les Echelles Générale et Scolaire. La particularité de nos résultats est la forte corrélation entre les Echelles Générale et Familiale. Cette corrélation met en évidence l'importance de la dimension familiale dans la constitution de l'estime de soi générale des adolescents togolais. En effet, dans les sociétés africaines en générale et celle togolaise en particulier, les relations entre les individus se tissent autour de la famille, non pas dans le sens occidental de la famille nucléaire mais bien dans celui de famille élargie où se nouent toutes les alliances entre frères, entre habitants d'un même village, entre membres d'une même ethnie, etc. Prise dans ce sens élargi, la famille devient la dimension centrale qui régit et régule les comportements et, par voie de conséquence, affecte l'estime de soi de l'individu.

La mise en relation des différentes composantes de l'estime de soi avec les résultats scolaires montre que c'est l'estime de soi scolaire qui détermine davantage la réussite scolaire (A. Le Gat, 1965 ; G. Ruggeri, 1986). Les estimes de soi générale, sociale et personnelle ne sont pas liées aux résultats scolaires chez nos sujets. Il va sans dire que c'est beaucoup plus par rapport à l'école avec laquelle l'apprenant togolais est en interaction qu'il construit son estime de soi. Au centre de cette interaction se trouve la relation enseignant-enseigné. Dans cette relation, le savoir est médiatisé par l'enseignant qui l'incarne. Ses jugements impactent considérablement sur les sentiments de valeurs personnelles de l'élève (K. Y. Gbati, 1988). Pour G. Ruggeri (1986), ses jugements sont même authentifiés par les notations chiffrées des exercices scolaires. Lorsque les notes sont mauvaises, l'image de soi se trouve ternie. Généralement, les mauvaises notes s'accompagnent d'appréciations décourageantes et ironiques qui peuvent cristalliser la dévalorisation de soi et l'installation définitive dans l'échec scolaire (A. Le Gat, 1965). C'est ainsi que le maître, incontournable dans la construction du soi scolaire à travers ses attitudes détruit l'estime de soi de l'élève qui finit par se dire : le maître me juge mal - c'est que je ne vauds rien - donc je ne sais pas. Outre les jugements, les méthodes pédagogiques contrastées à travers le niveau de compétition instaurée par l'enseignant accentuent également les écarts d'images de soi scolaire entre les élèves et par conséquent sont sources de réussite ou d'échec scolaire.

Conclusion

Cette étude a montré que l'Inventaire d'Estime de Soi (SEI) de Coopersmith présente de bonnes qualités métrologiques chez les apprenants togolais. En plus, elle a abouti au résultat que la sous-dimension estime de soi scolaire est déterminante pour la réussite scolaire que les autres. Dès lors, pour freiner tant soit peu l'échec scolaire chez les élèves togolais, il est indispensable que les enseignants soulignent en permanence les forces de leurs élèves ainsi que leurs difficultés en ménageant leur fierté et en leur donnant des moyens pour s'améliorer. En prenant sur eux le soin d'éviter les remarques désobligeantes, ils favoriseraient aussi l'émergence de l'estime de soi scolaire positive favorable à la réussite. Au demeurant, les études futures pourraient se pencher sur la variabilité des résultats scolaires selon le genre des élèves et l'estime de soi scolaire.

Références bibliographiques

- ANDRE Elodie, 2021, Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire : Postures du professeur des écoles, Mémoire de Master, Université de Franche-Comté.
- BARIAUD Françoise et BOURCET Claude, 1994, « Le sentiment de la valeur de soi », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), p. 271-290.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BAWA Ibn Habib, 2019, « Estime de soi et performances scolaires chez les élèves des classes de troisième au Togo », *EDUCOM*, 9, p. 364-383.
- BLANCHARD, Olivier Jean, FROOT, Kenneth A. et SACHS, Jeffrey D. (ed.), 2007, *The Transition in Eastern Europe, Volume 2: Restructuring*. University of Chicago Press,
- BOS K. Tj, Ruijters, A. M., et Visscher, Arend. J., 1990, « Truancy, drop-out, class repeating, and their relation with school characteristics », *Educational Research*, 32(3), p.175-185.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit.
- CHAPMAN James W., 1988, « Learning disabled children's self-concepts », *Review of Educational Research*, 58, p. 347-371.
- CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, 1984, « La construction sociale de l'échec scolaire », *Politique aujourd'hui*, 6, p. 95-111.
- CLEAS Michel et COMEAU Judith, 1996, « L'école et la famille : deux mondes ? Lien social et politique », *Revue internationale d'action communautaire*, 35, p. 75-85.
- COLEMAN James S., 1988, « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, 94, p. 95-120.
- COOLEY Charles Horton, 1902, *Human nature and the social order*, New York, C. Scribner's Sons
- COOLEY Eric J. et Ayers, Robert R., 1988, « Self-concept and success. Failure attributions of non handicaped students and students with learning disabilities », *Journal of learning disabilities*, 21, p. 174-178.
- CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 1984, *L'Inventaire d'Estime de Soi de S. Coopersmith*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- DUBAR Claude, 2000, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- GBATI Kofiwaï Yanakou, 1988, *Statut scolaire, estime de soi, représentation de l'avenir*, Thèse de doctorat, UFR de psychologie, Université de Lille III.
- GERARDI Steven, 1990, « Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socio-economic statuts students », *Journal of College Student development*, 31, p. 402-407.
- GILBERT Walter, 1991, « Towards a Paradigm Shift in Biology », *Nature*, 349, p. 99-115.
- GILLY Michel, 1969, *Bon élève, mauvais élève*, Paris, Armant Colin.

- HARTER Susan, 1998, « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques », In M. Bolognini, & Y. Prêteur, (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- LAMIA Alicia, 1998, « L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge », In M. Bolognini & Y. Prêteur, (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- LAWRENCE Denis, 1988, *Enhancing self-esteem in the classroom*, London, Paul Chapman Publishing.
- LE GAT Alphonse, 1965, « Réflexion sur la psychologie de l'échec », *Cahiers Pédagogiques*, 53, p. 21-24.
- MANNONI Pierre, 1986, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF.
- MCGUIRE William. J., FURJIOKA, T. et MCGUIRE, C. W., 1979, « The place of school in the child's self-concept », *Impact on instructional improvement*, 15, p. 3-30.
- MCNEAL Ralph B. Jr., 1999, « Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out », *Social forces*, 78, p. 117-144.
- PERRENOUD Philipe, 1995, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, Edition Gonthier.
- PLAISANCE Eric, 1971, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- PROST Antoine, 2004, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : l'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Perrin.
- ROOSVOAL Jacques et ZAPATA Antoine, 2001, « La question de l'échec scolaire : évolution des idées », *Psychologie et Education*, 46, p. 53-78.
- ROSENBERG Morris, 1979, *Conceiving the self*, New-York, Basic Books.
- ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore, J., 1971, *Pygmalion à l'école : l'attente des maîtres et le développement intellectuel des élèves*, Tournai, Casterman.
- RUGGERI Georges, 1986, *Réussite scolaire paradoxale à l'issue de l'école primaire et pronostic de réussite continuée au collège d'enfants de familles socio-culturelles modestes*, Thèse de doctorat, Université de Paris V.
- TAP Pierre, 1998, « Préface », In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- VIOLETTE Michelle, 1991, *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- WIGGINS James D., SCHATZ Elisabeth L., et WEST Richard W., 1994, « The relationship of self-esteem to grades achievement scores, and other factor critical to school success », *School counselor*, 41, 239-244.



Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales

BOLUKI, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture de l'Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Sciences Sociales et Humaines à travers la diffusion des savoirs dans ces domaines. La revue publie des articles originaux ayant trait aux lettres, arts, sciences humaines et sociales en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les articles sont la propriété de la revue *BOLUKI*. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

BOLUKI

Revue des lettres, arts, sciences humaines et sociales
Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH)

ISSN : 2789-9578

2789-956X

Contact

E-mail : revue.boluki@gmail.com

BP : 14955, Brazzaville, Congo